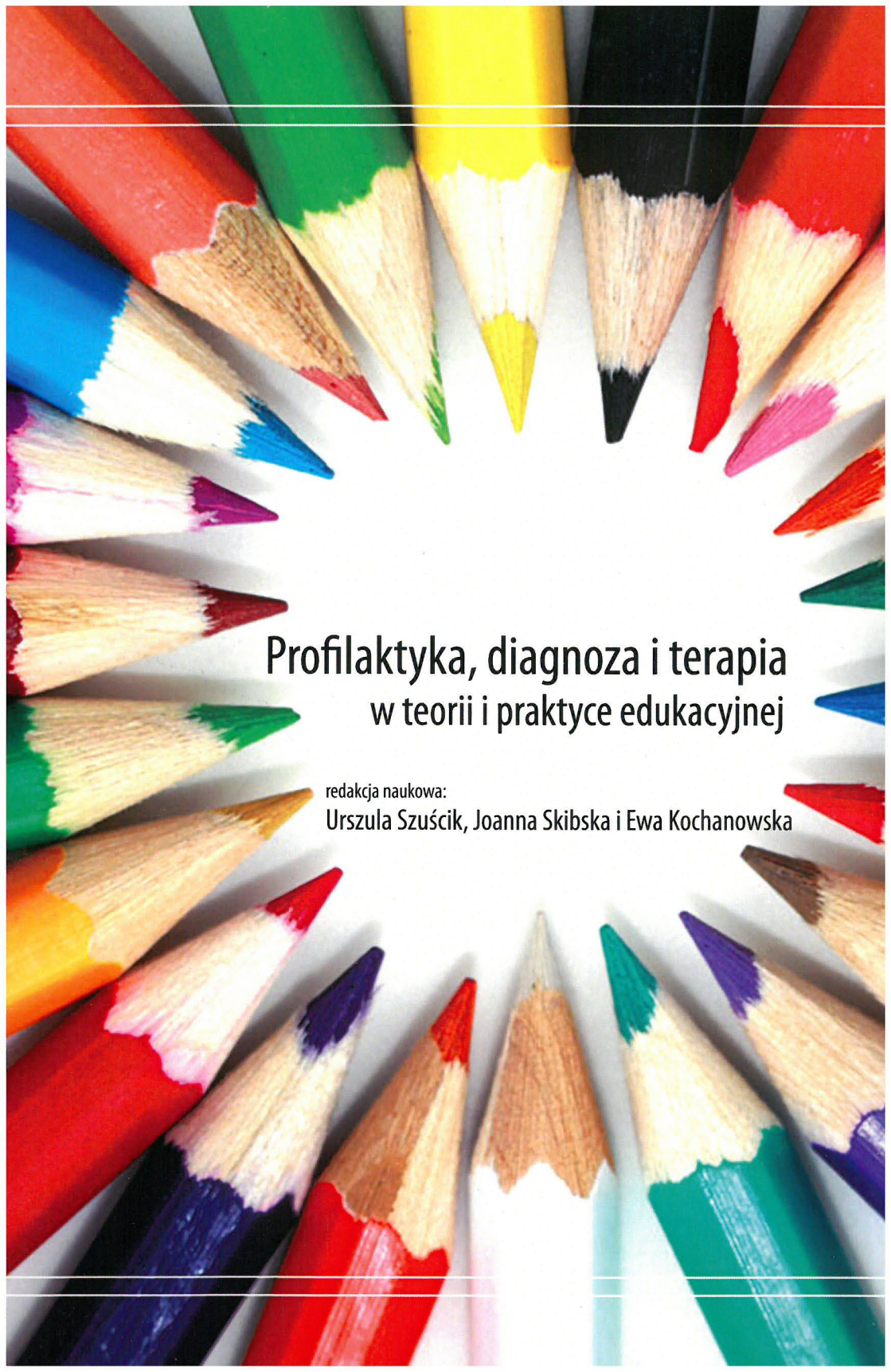




Profilaktyka, diagnoza i terapia w teorii i praktyce edukacyjnej

redakcja naukowa:

Urszula Szuścik, Joanna Skibska i Ewa Kochanowska

**Profilaktyka, diagnoza i terapia
w teorii i praktyce edukacyjnej**

Profilaktyka, diagnoza i terapia w teorii i praktyce edukacyjnej

redakcja naukowa:

Urszula Szuścik, Joanna Skibska i Ewa Kochanowska

© Copyright by Authors
Kraków 2014

ISBN 978-83-64275-41-8

Recenzenci:
prof. dr hab. Andrzej Gofron
prof. dr hab. Maciej Kołodziejwski

Redakcja i korekta: Zuzanna Bochenek
Korekta tekstów anglojęzycznych: Marcin Zydrón
Projekt okładki, skład: Joanna Bizior



Wydawnictwo LIBRON – Filip Lohner
al. Daszyńskiego 21/13
31-537 Kraków
tel. 12 628 05 12
e-mail: office@libron.pl
www.libron.pl

Spis treści

WSTĘP

7

WSPÓŁCZESNA PRZESTRZEŃ EDUKACYJNA

Bogumił Sobczyk Nauczyciel w warunkach „multi-kulti” – diagnoza i konstatacje dla praktyki edukacyjnej	13
Beata Gumienny Działanie skoncentrowane na rozwiązaniach w edukacji	23
Marta Bałażak Stosunek nauczyciela do pracy pedagogicznej	33
Agnieszka Gorgól Aksjologia podstawą pracy wychowawczej pedagoga w XXI wieku	43
Ewa Demczuk, Leokadia Urbaniak Twórcze kompetencje nauczyciela klas 0–III. Wyzwalanie dziecięcej kreatywności	55
Beata Oelszlaeger-Kosturek Wybrane aspekty treści podręczników do kształcenia zintegrowanego	65
Anna Bernacka Nauczyciel w oczach uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną	79

DIAGNOZA W PROCESIE KSZTAŁCENIA, WYCHOWANIA I RESOCJALIZACJI

Zbigniew Nowak Błąd jako kategoria epistemiczno-etyczna w diagnozie pedagogicznej	91
Dariusz Witowski Dysmutacje empiryczne w nauczaniu chemii	101
Agnieszka Skowrońska-Pućka O czym nauczyciele nie mówią? Edukacja seksualna w Polsce na tle zjawiska (przed)wczesnego rodzicielstwa	115
Agata Jacewicz Zasób słownictwa ekologicznego dzieci 5–7-letnich – fragment raportu badań diagnostycznych	127
Agnieszka Sadłowska Zachowania asertywne dziecka w szkole – rozwijanie czy blokowanie?	139
Monika Szpringer, Justyna Kosecka, Katarzyna Surowiec Stosowanie narkotyków przez młodzież gimnazjalną i licealną. Uwarunkowania szkolne i rodzinne	151

DIAGNOZA W PRACY Z DZIEĆMI ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI

Weronika Pudełko Zaniedbania prenatalne jako przyczyna zaburzeń rozwojowych u dzieci	167
Joanna Gładyszewska-Cylulko Diagnostyka psychopedagogiczna osób z niepełnosprawnością wzrokową – założenia, problemy, drogi rozwoju	177
Irena Sorokosz Umiejscowienie poczucia kontroli uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się	187

PROFILAKTYKA W TEORII I PRAKTYCE PEDAGOGICZNEJ

Aneta Baranowska	
Profilaktyka ryzykownych zachowań seksualnych młodzieży w szkole	201
Wioletta Szarecka	
Profilaktyka negatywnych postaw wobec niepełnosprawności: narzędzia nauczyciela	213
Dominika Przybyszewska	
Uzależnienie od Internetu a profilaktyka w szkole	223
Dorota Łażewska	
Profilaktyczny potencjał filozofii	233
Grzegorz Piekarski	
Wolontariat jako szansa rozwojowa. O triadycznej strukturze profilaktyczno-wychowawczych aspektów wolontariatu	243
Marlena Pedynkowska, Beata Raczkowska, Małgorzata Jaworek, Justyna Cherchowska	
Survival – sposób na profilaktykę i czas wolny.	
Program „Zaufaj sobie – zostań survivalowcem”	255
Anna Jakubowicz-Bryx	
Wiedza matek na temat profilaktyki wad wymowy a występowanie wad wymowy u dzieci uczęszczających do przedszkola	265
Daria Sikorska	
Warunki życia i rozwoju dzieci w młodszej grupie wiekowej z rodzin wielodzietnych	275

DIAGNOSTYCZNO-TERAPEUTYCZNE WALORY ANIMACJI I SZTUKI

Beata Raczkowska, Justyna Cherchowska, Anna Kazaniecka, Marlena Pedynkowska	
Znaczenie animacji społeczno-kulturowej w drodze powrotu do społeczeństwa podopiecznych zakładów poprawczych	287
Alina Chyczewska	
Interpretacja dzieł sztuki wizualnej a projekcyjne testy psychologiczne – propozycje diagnostyczne	297
Paweł Cylulko	
Muzykoterapeuta we współczesnej przestrzeni edukacyjnej	307
Rafał Majzner	
Muzykoterapia w procesie edukacyjnym dziecka	315
Barbara Mleczo	
Aktywność plastyczna i muzyczna uczniów podczas zajęć rewalidacyjno-wychowawczych	329

EQUAL OPPORTUNITIES – EDUCATION TAILORED TO THE NEEDS OF THE MODERN WORLD

Aneta Rogalska-Marasińska	
The European Union experience of early school leaving and some suggestions on preventing the problem	345
Lenka Neubauerová, Michaela Filounková, Andrea Nohejlová, Adéla Pospíšilová	
Iveta Vaňková, Karel Neubauer	
Therapeutic benefits of using the MENTIO programme suite in the development of speech communication in special school pupils with speech disorders and serious psychomotor retardation	361

AUTORZY	375
----------------	-----

Wstęp

Edukacja jako zbiór procesów i praktyk społecznych podlega permanentnym zmianom. Aby młody człowiek mógł prawidłowo funkcjonować we współczesnej, dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, powinien być już od najmłodszych lat przygotowywany do postrzegania i analizy nowych zjawisk, procesów i zdarzeń. Rodzi się zatem potrzeba edukacyjnych zmian w zakresie i sposobie postrzegania zarówno podstawowych funkcji i zadań szkoły, roli nauczyciela, instytucji pozaszkolnych, jak i metod oraz treści, za pomocą których placówki oświatowe, opiekuńczo-wychowawcze i kulturalne organizują młodym ludziom warunki osobistego i społecznego rozwoju. Istnieje potrzeba uzgadniania kierunków i treści tych zmian, negocjowania ich zakresu, określania zadań, obowiązków i odpowiedzialności, jakie za ich przebieg spoczywają na wszystkich uczestnikach procesów edukacyjnych: zwłaszcza nauczycielach, rodzicach i samych uczniach. Edukacja w świecie zmian musi sprostać bowiem wyjątkowym wyzwaniom. Tymczasem, jak pisze R. Pachociński, „[...] tradycyjna szkoła nie jest przygotowana do podejmowania współczesnych wyzwań cywilizacyjnych. Zbyt powoli reaguje na zmiany”¹. Wobec szybkich przemian otoczenia społeczno-kulturowego, postępu cywilizacyjnego, natłoku i chaosu informacyjnego często pozostają bezradni także rodzice, którzy nie potrafią sprostać obowiązkom rodzicielskim i właściwie realizować założonych funkcji. W tym kontekście rodzi się potrzeba prowadzenia szeroko rozumianej diagnozy, profilaktyki, a często także terapii pedagogicznej w odniesieniu do wybranych obszarów funkcjonowania dzieci i młodzieży. Wielowymiarowa przestrzeń życia młodych ludzi z jednej strony sprzyja bowiem formowaniu i rozwojowi różnorodnych form ich działalności, zdolności twórczych, nabywaniu bogatych doświadczeń i uczeniu się, z drugiej zaś strony niesie ze sobą szereg zagrożeń i zjawisk, które mogą mieć destruktywny wpływ na rozwój osobowości i pojawianie się negatywnych zachowań.

Prezentowana praca zbiorowa jest głosem w dyskusji nad nowym wymiarem edukacji dzieci oraz kształceniem nauczycieli, którzy mają sprostać coraz

¹ R. Pachociński, *Oświata i praca w erze globalizacji*, Warszawa 2006, s. 35.

bardziej złożonym zadaniom w zakresie diagnozy, profilaktyki i terapii pedagogicznej. Zbiór zawartych w niniejszej publikacji tekstów przybliży wybrane zagadnienia charakterystyczne dla sytuacji, w której funkcjonuje współczesny młody człowiek, współczesna rodzina i szkoła. Ukazuje wyzwania, z którymi muszą się oni zmierzyć i którym powinni sprostać. Zarysowuje przemiany modelu współczesnej edukacji i mechanizmy, które mogą umożliwić jej wywiązywanie się z coraz to nowych zadań.

Monografia składa się z sześciu części. W pierwszej – noszącej tytuł *Współczesna przestrzeń edukacyjna* – Autorzy tekstów podejmują kwestie dotyczące wybranych aspektów pracy nauczyciela we współczesnej, dynamicznej przestrzeni życia i edukacji dziecka. Podstawowe kategorie pojęciowe i problemy w niej poruszane odnoszą się do kompetencji dzisiejszego nauczyciela oraz cech jego myślenia i działania, takich jak kreatywność. Analizowane są także istotne kwestie aksjologicznych podstaw jego pracy. Podjęte refleksje stanowią próbę spojrzenia na zadania i obowiązki nauczyciela w kontekście procesu wychowania ucznia w świecie wartości i do wartości, co wydaje się szczególnie istotne, gdyż, jak podkreśla M. Łobocki, „[...] współczesne wychowanie do wartości, zwłaszcza uniwersalnych i ponadczasowych, urasta do wyjątkowego ważnego zadania”².

Kolejne dwie części monografii – *Diagnoza w procesie kształcenia, wychowania i resocjalizacji* oraz *Diagnoza w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* – zawierają zarówno teoretyczną, jak i praktyczną egzemplifikację zagadnień związanych z diagnozą w procesie kształcenia, wychowania i resocjalizacji oraz w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Nakreślone perspektywy i możliwości z jednej strony uwzględniają problemy dotyczące słabości, błędów i ich przyczyn w obszarze praktyki w procesie diagnozowania określonych kompetencji uczniów, trudności w uczeniu się i zaburzeń zachowania, z drugiej – stanowią próbę uzasadniania tezy głoszącej, że właściwie rozumiana i prowadzona diagnoza pedagogiczna „[...] może służyć planowaniu i prognozowaniu zmian w procesie dydaktyczno-wychowawczym, zarówno na poziomie pojedynczych zajęć, jak i w odniesieniu do całego procesu edukacji”³.

Część czwarta – *Profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej* – obejmuje opracowania traktujące o działaniach podejmowanych przez szkołę w zakresie zapobiegania zachowaniom problemowym uczniów oraz profilaktyki uzależnień. Autorzy tekstów podkreślają, że o skuteczności tych działań można mówić dopiero wówczas, gdy zaczną ze sobą ściśle współpracować różne podmioty odpowiedzialne za wychowanie dzieci i młodzieży, a przede wszystkim

² M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków 2006, s. 81.

³ I. Adamek, *Ewaluacja i ocenianie*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasach I–III*, red. I. Adamek, Kraków 2001, s. 76–90.

rodzina i szkoła. Skuteczna profilaktyka powinna się koncentrować na wzmacnianiu czynników chroniących i eliminowaniu lub osłabianiu czynników ryzyka. Działania te powinny być adresowane do wszystkich podmiotów edukacji, tj. uczniów, rodziców i nauczycieli. Jak pisze B. Urban,

[...] konieczność wypełniania przez szkołę funkcji profilaktycznej nie wynika z uproszczenia całego problemu zapobiegania dewiacji młodzieży, **zepchnięcia niewdzięcznego zadania**, lecz z samej istoty i głównych uwarunkowań społecznych dewiacji. Dotyczy to zarówno przestępczości, jak i wszelkich uzależnień⁴.

Autorzy tekstów poruszają także problemy profilaktyki zdrowotnej wśród małych dzieci oraz podkreślają prewencyjne walory filozofii, wolontariatu i survivalu.

Monografię zamykają dwie części – *Diagnostyczno-terapeutyczne walory animacji i sztuki* oraz *Equal opportunities – education tailored to the needs of the modern world* – w których podejmowane są próby poszukiwania i opisu autorskich rozwiązań w zakresie zastosowania wybranych dziedzin sztuki, takich jak muzyka, aktywność plastyczna, ale także animacja społeczno-kulturalna i programy komputerowe, w terapii dzieci i młodzieży. Przedmiotem oddziaływania terapeutycznego powinno być dziecko oraz jego środowisko, zaś celem podejmowanych działań za pomocą wymienionych wyżej dziedzin sztuki oraz środków pedagogiczno-dydaktycznych i wychowawczych – wywoływanie zamierzonych pozytywnych zmian w sferze psychoedukacyjnej uczniów.

Kierujemy tę publikację do wszystkich osób zainteresowanych problemami diagnozy, profilaktyki i terapii, a zwłaszcza osób odpowiedzialnych za kierunki modernizacji edukacji, ponieważ intencją wszystkich Autorów tekstów zamieszczonych w niniejszym tomie jest, aby stały się one inspiracją do prowadzenia pogłębionych badań oraz kontynuowania rozpoczętej dyskusji.

Składamy podziękowania wszystkim Autorom tekstów za ich twórczy wkład w publikację, którą właśnie oddajemy do rąk czytelników, oraz wzbogacenie jej przemyśleniami i pogłębioną refleksją naukową. Bardzo dziękujemy także recenzentom: Panu prof. dr. hab. Andrzejowi Gofronowi i Panu prof. dr. hab. Maciejowi Kołodziejskiemu, których wnikliwe uwagi i cenne wskazówki nadały temu tomowi ostateczny kształt.

Ewa Kochanowska i Joanna Skibska

⁴ B. Urban, *Zachowania dewiacyjne młodzieży*, Kraków 1997, s. 202.

WSPÓŁCZESNA PRZESTRZEŃ EDUKACYJNA

Nauczyciel w warunkach „multi-kulti” – diagnoza i konstatacje dla praktyki edukacyjnej

Wprowadzenie

Zmieniający się świat wymaga przygotowania nauczyciela do złożonych funkcji i zadań realizowanych w różnorodnych kontekstach edukacji. Panujący chaos informacyjny i aksjologiczny powoduje, że musi on podjąć trud kształcenia w warunkach ciągłej zmiany, relatywizmu poznawczego i różnorodności kulturowej. Obecnie, kiedy popkultura przyzwyczaiła młodzież do odbierania świata przez obrazy, a media zalewają ją „powodzią” informacji, skupienie na dłuższej uwagi ucznia staje się nie lada wyczynem. Nauczyciel nie może już sobie pozwolić na statyczne i bezrefleksyjne przekazywanie wiedzy.

Na przełomie XX i XXI wieku w sposób szczególnie odczuwalny zostaliśmy uwikłani w różnorodność i zmienność, którym ton nadają z jednej strony modernizacja, globalizacja, transformacja oraz integracja, z drugiej zaś – procesy chroniące lokalność. Mamy zatem do czynienia ze zmniejszaniem się odległości między ludźmi i narodami, kurczeniem się świata do wymiarów „globalnej wioski”. Uznając zatem, że dziś najbardziej istotnym wyzwaniem edukacyjnym będzie uwrażliwienie kulturowe w bezpośrednim kontakcie z innością, należy podkreślić znaczenie idei wielokulturowości.

Wielokulturowość to „fakt istnienia wielu kultur i świadomość istnienia takiego stanu rzeczy”¹. Jawi się ona jako koegzystencja różnych wspólnot kulturowych w jednym społeczeństwie. Termin „wielokulturowość” postrzegany jest trójplaszczynowo: jako wielokulturowość faktyczna (empiryczna), wielokulturowość w świadomości społecznej oraz wielokulturowość w systemie ideologicznym (polityczna)². O pierwszym poziomie możemy mówić, gdy stwierdzamy zróżnicowanie kulturowe, etniczne czy religijne w danym społeczeństwie (heterogeniczność społeczeństwa). Wielokulturowość w drugim rozumieniu zachodzi wtedy, gdy na gruncie codziennym ludzie zauważają różnice między sobą a swoimi sąsiadami, gdy dostrzegają inne wartości za istotne. Takie do-

¹ M. Buchowski, *Antropologiczne kłopoty z multikulturalizmem*, [w:] *Czy klęska wielokulturowości?*, red. H. Mamzer, Poznań 2008, s. 24.

² Zob. J. Mucha, *Wielokulturowość etniczna i nieetniczna*, „Sprawy Narodowościowe” 1999, z. 14–15, s. 41–42.

świadczanie przekłada się na zauważanie pozytywnych i negatywnych skutków, korzyści, ale też problemów międzykulturowych, jakie niesie ze sobą obcowanie z osobami odmiennymi kulturowo. Trzecia płaszczyzna wielokulturowości, rozumiana jako system ideologiczny, istnieje wówczas, gdy środowiska opiniotwórcze uważają współistnienie wielu grup kulturowych za pozytywną wartość i gdy tworzą instytucje dbające o to współistnienie. Ten ostatni poziom bezpośrednio dotyczy edukacji wielokulturowej, która jest „w nieodłączny sposób związana z ideologią i polityką oraz przemianami kulturowymi”³.

Andrzej Szahaj za początek ideologii wielokulturowości uznaje rok 1915, w którym to Horace Kallen – amerykański filozof żydowskiego pochodzenia – pisał o konieczności odejścia od ideologii asymilacyjizmu na rzecz „kulturowego pluralizmu”⁴. Uważał on, iż pochodzenia etnicznego imigrantów nie da się wymazać, a asymilacja do wzoru kultury anglosaskiej jest niepotrzebna i powoduje utratę ich tożsamości etnicznej. Pluralizm kulturowy Kallen przedstawiał obrazowo jako orkiestrę, w której każdy instrument jest inny, każdy ma swój własny ton i tembr, swą własną melodię do odegrania, a jednak każdy współpracuje z innym instrumentem po to, aby uzyskać wspólną całość.

Uznaje się jednak, iż termin „wielokulturowość” (ang. *multiculturalism*) zaczął mieć znaczenie po raz pierwszy pod koniec lat 60. XX wieku w kanadyjskiej debacie nad strukturą etniczną kraju⁵. Kanada postrzegana jest bowiem jako wzorcowy kraj wielokulturowości. W tym państwie polityka zwiększająca udział mniejszości w życiu społecznym prowadzona jest od ponad 40 lat. Tamtejsze szkoły uczą tolerancji, akceptacji i respektowania innych, niezależnie od pochodzenia etnicznego.

Aktualnie w większości państw występują mniejszości narodowe lub etniczne. Według szacunków z 2011 roku w prawie 200 krajach świata „istnieje blisko 600 języków i 500 grup etnicznych”⁶. Tylko o nielicznych można powiedzieć, że ich obywatele posługują się tym samym językiem i należą do tej samej grupy etniczno-narodowej. Zarówno w USA, Australii, jak i w Europie, społeczeństwa stają się coraz bardziej heterogeniczne⁷. Ta różnorodność rodzi szereg ważnych pytań, problemów, które są przedmiotem zainteresowania edukacji wielokulturowej.

³ Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków 2007, s. 7.

⁴ Zob. A. Szahaj, *E pluribus unum? Dylematy wielokulturowości i politycznej poprawności*, Kraków 2004, s. 21.

⁵ Zob. E. Możejko, *Wielka szansa czy iluzja: wielokulturowość w dobie ponowoczesności*, [w:] *Dylematy wielokulturowości*, red. W. Kalaga, Kraków 2004, s. 145.

⁶ V. Petrovski, S. Mirascieva, E. Petrova-Gjorgjeva, *Multiculturalism, globalization and the implications on education*, „Procedia Social and Behavioral Sciences” 2011, nr 15, s. 1366.

⁷ Zob. C.S. Weinstein, *Classroom management in a diverse society: introduction to a special issue*, „Theory into Practice” 2003, nr 42, s. 266.

Geneza edukacji wielokulturowej

Źródła pojęcia „edukacja wielokulturowa” tkwią w kanadyjskiej myśli politycznej, dla której złożona sytuacja demograficzna kraju stała się punktem wyjścia do stworzenia nowej ideologii społecznej i edukacyjnej mającej służyć wieloetniczemu porozumieniu, tolerancji i narodowej jedności. Pierwsze publikacje dotyczące edukacji „multi-kulti” można znaleźć w literaturze amerykańskiej i francuskiej. W literaturze niemieckojęzycznej pojęcie *multi-kulturelle Pädagogik* pojawiło pod koniec lat 80. minionego stulecia. W Polsce, podobnie jak w innych krajach byłego bloku wschodniego, edukacja wielokulturowa pojawiła się w dyskursie publicznym dopiero na początku lat 90. XX wieku jako jeden z elementów dokonującej się transformacji ustrojowej⁸.

„Edukacja wielokulturowa” jako pojęcie z zakresu socjopolityki pojmowane jest dość specyficznie w różnych państwach.

W krajach Europy Zachodniej o wielokulturowości mówi się w kontekście zakresu praw, które przysługują społecznościom emigranckim, bardzo często reprezentującym odmienne kręgi kulturowe. Z drugiej strony w krajach, w których emigracja jest tradycją, np. Kanada, USA czy Australia, główna dyskusja toczy się wokół tego, jak stworzyć państwo wieloetniczne, w którym wszyscy czuliby się pełnoprawnymi obywatelami⁹.

Koncepcja wielokulturowości, realizowana od lat 70. XX wieku, zapewniała edukację falam napływowym z byłych kolonii i państw słabo rozwiniętych. Kształcenie było zorientowane przede wszystkim na działania adaptacyjne i przewidywało powrót ludności napływowej do kraju pochodzenia. Dopiero pod koniec XX wieku zdano sobie sprawę, że

Procesy przemieszczania, migracji, uchodźstwa, łączenia rodzin, peregrynacji motywowanych poznawczo, edukacyjnie, kulturowo, naturalna ciekawość innych kultur, otwarcie granic itp. nałożyły się na problem klasycznego rozumienia wielokulturowości (wymiar etniczności, styku, pogranicza, zetknięcia, kontaktu bezpośredniego i pośredniego, bycia na określonej przestrzeni, zajmowania pewnego obszaru geograficznego itp.)¹⁰.

Aktualnie ludność napływowa rości sobie prawa do zachowania dziedzictwa kulturowego w kraju, do którego przybywa.

Taki stan rzeczy powoduje, że edukacja wielokulturowa to dziś niezwykle istotna część formalnej i nieformalnej edukacji realizowanej w kontekście regionalnym, narodowym, europejskim i globalnym, w regionach monokul-

⁸ Zob. M. Kubiszyn, *Edukacja wielokulturowa w środowisku lokalnym*, Toruń 2007, s. 39–40.

⁹ O. Vasyuta, *Wielokulturowość współczesnego społeczeństwa*, [w:] *Wielokulturowość w dobie globalizacji oraz integracji europejskiej*, red. P. Woroniecki, Olsztyn 2005, s. 128.

¹⁰ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, s. 57.

turowych oraz na obszarach silnie zróżnicowanych kulturowo, religijnie i narodowościowo. Działania i cele międzykulturowego nauczania ukierunkowane są na obustronne poznanie przedstawicieli różnych kultur, wyznań i środowisk. Mają one nie tylko warunkować sprawną komunikację i dialog, ale również uwrażliwiać na odmienną postrzeganą jako szansa rozwoju jednostki.

Jerzy Nikitorowicz uważa, że edukacja kulturowa powinna polegać na:

[...] uczeniu się własnej kultury i kultury innych; wzajemnym wzbogacaniu się w procesie komunikacji i wymianie wartości; zauważaniu problemów etnicznych i wyznaniowych w programach nauczania; przeciwstawianiu się wszelkim formom ignorancji, wrogości i dyskryminacji grup mniejszościowych; przejawianiu szacunku dla inności, doświadczaniu tolerancji, poszanowaniu tradycji, języka, religii i odmiennych stylów życia¹¹.

Celem edukacji międzykulturowej powinno być zatem wnikanie w istotę kultury, wzajemne porównywanie i odnoszenie, co wzmacnia własną tożsamość i kształtuje nabywanie postaw tolerancji wobec innych kultur.

Zdaniem Janusza Rusaczyka potrzeba uwzględnienia wielokulturowości w programach nauczania współczesnej szkoły wynika przede wszystkim z:

- 1) gotowości uczestnictwa w demokratycznym świecie, który jest różnorodny, w którym różnice kulturowe są dostrzegane, a troską społeczeństwa staje się obopólna tolerancja i akceptacja tych dysonansów;
- 2) dążenia do coraz bardziej świadomego odnajdowania się w świecie pokazującym przez nieustannie rozwijające się media, które dzisiaj oferują stałą możliwość komunikowania się z tym, co odległe kulturowo;
- 3) coraz częstszej możliwości doświadczania tego, co „inne” kulturowo, dzięki podróżom i migracji;
- 4) uświadomienia, że obecność różnicy kulturowej pomiędzy ludźmi jest czymś koniecznym i niezbędnym do budowy własnej tożsamości¹².

Nie chodzi tu jednak o bezkrytyczne podejście do odmiennych kultur czy też przyjmowanie wszystkiego, co inne, za pozytywne. Takie nastawienie w międzykulturowym nauczaniu nie jest aprobowane. Poszukiwany jest „złoty środek” pomiędzy rozpatrywaniem różnic i podobieństw, by każdy mógł żyć godnie i w poszanowaniu tradycji, w której został wychowany.

Modele edukacji wielokulturowej

Przy konstruowaniu programów edukacji międzykulturowej należy zwrócić uwagę na trzy ważne kwestie. W pierwszej kolejności edukacja międzykultu-

¹¹ *Idem*, *Tolerancja: idea i cel edukacji międzykulturowej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1995, nr 6, s. 5.

¹² Zob. J. Rusaczyk, *Wielokulturowość w edukacji*, „Nowa Szkoła” 2005, nr 633, s. 4.

rowa musi podejmować takie działania wychowawcze, aby członkowie poszczególnych kultur nie stali się więźniami własnych kulturowych konwencji. Homogeniczna kultura może mieć bowiem charakter zniewalający. Po drugie, edukacja międzykulturowa musi mówić o wartościach. Musi przypominać, że nikt nie jest członkiem tylko jednej wyizolowanej grupy i że do kształtowania tożsamości potrzebny jest kontakt z innymi grupami. I po trzecie, edukacja międzykulturowa powinna się odwoływać do pojęcia kultury. Każda grupa powinna traktować własną kulturę jako znak odrębności i odmienności, jednakże bez tworzenia gett kulturowych¹³.

Sonia Nieto uważa, że „edukacji wielokulturowej nie można zrozumieć w izolacji od polityki i praktyki szkół, a także w izolacji od społeczeństwa, w którym żyjemy”¹⁴. Jeśli edukacja wielokulturowa ma naprawić edukacyjne krzywdy etnicznych grup mniejszościowych, musi być pojmowana jako reforma szkolnictwa, która zwróci uwagę na funkcjonowanie charakterystycznych cech szkoły i przedstawi modelowe rozwiązania. Najważniejsze modele edukacji interkulturowej to:

1. **Traktowanie edukacji wielokulturowej jako edukacji antyrasistowskiej**
Szkola powinna rozpoznawać i niwelować nierówne „siły” w klasie poprzez tworzenie struktur wspomagających dzieci „mniejszościowe”. Działania antyrasistowskie i antydyskryminacyjne mają oznaczać zwracanie uwagi na wszystkie dziedziny życia społecznego, w których pewni uczniowie mogą być faworyzowani.
2. **Traktowanie edukacji wielokulturowej jako edukacji podstawowej, zasadniczej**

Program nauczania powinien zawierać szerszą koncepcję roli uzasadnienia kultury i języków innych niż kultura i język grupy dominującej. Szkoła ma za zadanie promować pluralizm w nauczaniu i zdobywaniu wiedzy.

3. **Traktowanie edukacji wielokulturowej jako ważnej dla wszystkich uczniów**

Zajmowanie się uczniami z mniejszościowych grup etnicznych nie może się ograniczać tylko do sytuacji patologicznych. Należy stwierdzić, czy istnieje nierówność w edukacyjnych możliwościach i sile społecznej, czy istnieje niekorzystna sytuacja grup mniejszościowych. Zainteresowanie szkoły wszystkimi uczniami powinno być wyeksponowane poprzez ukazanie międzykulturowych związków i troskę o osiągnięcia każdego dziecka.

¹³ Zob. J. Nikitorowicz, *Socjotechnika w edukacji regionalnej i międzykulturowej wobec celów i wartości młodzieży oraz idei zjednoczenia Europy*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, red. L. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta, Katowice 2000, s. 51–52.

¹⁴ S. Nieto, [za:] J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna...*, s. 266.

4. Traktowanie edukacji wielokulturowej jako przenikającej, rozprzestrzeniającej się

Edukacja wielokulturowa powinna przenikać całe bezpośrednie i pośrednie środowisko: fizyczne środowisko klasy, program nauczania, kadre pedagogiczną, grupy etniczne, związki między nauczycielami i środowiskiem społecznym. Przy takim założeniu program nauczania powinien być całkowicie przesiąknięty edukacją wielokulturową. Rodzice i otoczenie społeczne powinni być również aktywni i zaangażowani w pracę szkoły.

5. Traktowanie edukacji wielokulturowej jako zmierzającej ku społecznej sprawiedliwości

Dobra edukacja powinna łączyć teorię z krytyką i działaniem. Zasadniczym elementem sukcesu jest demokratyczny charakter zależności i stosunków szkolno-społecznych. Wiąże się z tym wspólne partycypowanie nauczycieli i rodziców w tworzeniu programów szkolnych. Szkoła stanowi wtedy miejsce praktyk pozwalających zdobywać wiedzę, umiejętności i stawać się bardziej wiarygodnym w procesie współdziałania.

6. Traktowanie edukacji wielokulturowej jako procesu

Nacisk na treści programowe często powoduje, że na sam proces edukacji zwraca się niewielką uwagę. Edukacja wielokulturowa może być efektywna, gdy treści nauczania będą stanowiły istotny element w całym zaplanowanym toku działań, przyjętym planie.

7. Traktowanie edukacji wielokulturowej jako pedagogiki krytycznej

Krytyka edukacji wielokulturowej powinna się bardziej opierać na doświadczeniach i spojrzeniu uczniów niż na narzuconej kulturze. Należy odchodzić od teoretyzowania w kierunku praktyki typu: to jest dla mnie dobre, to mi pomaga. Jeśli pluralizm ma być autentycznie realizowany, szkoła musi uwydatniać cechy przynależności do grupy, co jest podstawą uczestnictwa w społeczeństwie, i zagwarantować program nauczania oraz sposoby osiągnięcia wiedzy zgodne z różnicami kulturowymi¹⁵.

Edukacja wielokulturowa ma wyzwalać uświadamianie sobie różnic, odpowiedzi na pytania: Kim jestem? Kim chcę być? Jakie wartości są dopuszczane w obrębie uznawanego kanonu kulturowego? Jak łączyć wartości rdzenne z uniwersalnymi?

Edukacja międzykulturowa powinna pogłębiać wrażliwość człowieka, kształtować otwartość na „inność” oraz promować dialog i negocjacje¹⁶. Nauczyciele muszą uwrażliwiać uczniów na nierówności, niesprawiedliwość, rasizm, stereotypy i uprzedzenia. W przeciwnym razie brak pluralizmu i dialogu interkulturowego będzie potęgował frustrację i niechęć wśród młodego pokolenia.

¹⁵ *Ibidem*, s. 267–268.

¹⁶ Z. Melosik, *op. cit.*, s. 11.

Nauczyciel w klasie „multi-kulti”

Zjawisko wielokulturowości w całej swojej dynamice stawia nauczyciela wobec nowych wyzwań.

Obserwuje się przesuwanie punktów ciężkości w pracy szkoły z koncentracji na lekcji i dydaktycznych czynnościach nauczyciela, dominujących w pedagogice tradycyjnej, w kierunku wyraźnego wzrostu znaczenia funkcji wychowawczych, profilaktycznych i terapeutycznych¹⁷.

Szkoła przestaje być instytucją, w której dokonuje się schematyczny przekaz wiedzy, natomiast staje się miejscem twórczego konstruowania opinii na temat istniejących wzorów społeczno-kulturowych.

Edukacja wielokulturowa nadaje nauczycielowi rolę przewodnika w wielorakiej i wielodyskursywnej kulturze. Wychowawca ma pełnić rolę tłumacza międzykulturowego i przywódcy w złożonej komunikacji interkulturowej. Nauczyciele muszą się nauczyć sprawnego rozwiązywania nieporozumień między uczniami z różnych grup etnicznych i kulturowych¹⁸.

Praca w klasie wielokulturowej (międzykulturowej) jest swoistą próbą sił dla nauczyciela. Uczniowie mogą się zachowywać w sposób niezrozumiały dla opiekuna, ponieważ kierują się odmiennymi normami kulturowymi. Dodatkowo na różnice kulturowe może się nałożyć brak znajomości języka polskiego. Rola nauczyciela w takiej klasie jest szczególnie ważna, dlatego też wymaga dodatkowego przygotowania. W najnowszej literaturze przedmiotu można znaleźć praktyczne wskazówki dla nauczycieli do przygotowania zajęć i prowadzenia klasy wielokulturowej. Jednocześnie mogą one mieć szersze zastosowanie, jako baza do pracy z wszystkimi uczniami niezależnie od ich pochodzenia, kultury czy szczególnego statusu (np. dzieci z gorzej sytuowanych rodzin)¹⁹.

Rozpoczynając pracę z klasą niejednorodną kulturowo, nauczyciele powinni udzielić sobie odpowiedzi na pytania:

1. Czy sama/sam jestem ukształtowana/ukształtowany kulturowo?

W przeciwnym razie negatywny stosunek wychowawcy do innych kultur będzie krzywdzący dla podopiecznych. Jeżeli pedagog kieruje się zasadami pluralizmu i szacunku, to uczniowie z mniejszości nie będą postrzegać siebie w kategoriach „obcych”, „złych”.

¹⁷ J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Kraków 2011, s. 8.

¹⁸ C.S. Weinstein, S. Tomlinson-Clarke, M. Curran, *Toward a conception of culturally responsive classroom management*, „Journal of Teacher Education” 2004, nr 55, s. 25.

¹⁹ Zob. K. Kubin, *Praca z klasą wielokulturową. Praktyczne wskazówki dla nauczycieli*, Seria Wydawnicza „Maieutike” 2010, nr 1, s. 2.

2. **Czy jestem ciekawa/ciekawy innych kultur, zwłaszcza kultur moich uczniów?**

Świadomość własnej kultury to tylko początek. Ważne jest też bliższe zrozumienie innych kultur, zarówno poprzez zapoznanie się z historią i dorobkiem kulturowym innych krajów, jak i poprzez zdobycie wiedzy o normach i obyczajach, które kierują zachowaniami dzieci wychowanych w tych kulturach.

3. **Czy jestem świadoma/świadomy, iż różnice między dziećmi nie zawsze są rezultatem różnic kulturowych?**

Pedagog musi być świadomy, że dzieci różnią się nie tylko pod względem religii, światopoglądu, języka, lecz także „zasobów”, z jakich mogą korzystać w szkole i poza nią. Im większa świadomość tego, z jaką skalą różnic między uczniami mamy do czynienia, tym skuteczniej możemy wspierać integrację między nimi.

4. **Jakie postawy rozwijam wśród uczniów – współpracy czy konkurencji?**

W klasie wielokulturowej dzieci mogą się dzielić na grupy w rozmaity sposób – według kategorii kraju pochodzenia, języka ojczystego czy religii. Ważne jest, aby nauczyciel stosował metody, które te podziały zniwelują, sprzyjając w ten sposób integracji uczniów w klasie. Dyskusja jest jedną z podstawowych metod wspierających budowanie klasowej wspólnoty. Uczenie poprzez dyskusję angażuje uczniów i uczy umiejętności negocjacji, wymiany czy dialogu, które są szczególnie cenne w sytuacjach, kiedy spotykają się ludzie reprezentujący różne poglądy, wartości czy opinie.

5. **Czy nawiązuję do realnych sytuacji życiowych uczniów w trakcie zajęć?**

Nauczyciel niezależnie od tematu zajęć powinien włączać informacje i odniesienia do kultur, z których pochodzą uczniowie. Tylko w ten sposób cała klasa będzie mogła zrozumieć społeczne, polityczne i kulturowe tło migracji.

Praca z klasą zróżnicowaną kulturowo wymaga od nauczyciela stworzenia interesującego środowiska pracy i nauki. W obliczu rozprzestrzeniania się i „rozlewania” kultur będzie to zadanie wymagające ciągłego szlifowania i udoskonalania.

Konkluzja

Edukacja „multi-kulti” stawia pedagogom za cel przygotowanie uczniów do życia w mozaice różnych kultur tak, aby nabywali oni umiejętności podmiotowego współistnienia i współpracy z ludźmi o odmiennych tradycjach. Kształcenie nauczycieli musi zmierzać w kierunku „lepszego przygotowania wychowawców do pracy w coraz bardziej zróżnicowanej populacji uczniów”²⁰.

²⁰ K. Téllez, *What student teachers learn about multicultural education from their cooperating teachers*, „Teaching and Teacher Education” 2008, nr 24, s. 43.

Niezbędne jest podjęcie walki z problemem równego traktowania kultur oraz postrzegania i realizowania procesu akulturacji jako procesu multilateralnego, czyli wywołującego zmiany i restrukturyzację treści we wszystkich kontaktujących się systemach kulturowych. Założenia edukacji wielokulturowej staną się faktem tylko wtedy, gdy będą czerpać z niepowtarzalnego bogactwa wartości, jakie niesie ze sobą każda kultura.

Pedagodzy powinni rozwijać kompetencje interkulturowe uczniów, aby mogli oni zrozumieć inne kultury. Dziś bowiem, jak pisze Hans Georg Gadamer, „jesteśmy uwikłani w wydarzenia, które nie ograniczają się do naszej małej ojczyzny”²¹. Edukacja międzykulturowa jest zatem procesem otwartym i niezmiernie istotnym dla naszego prawidłowego funkcjonowania w świecie „ciągłej” zmiany.

Bibliografia

- Buchowski M., *Antropologiczne kłopoty z multikulturalizmem*, [w:] *Czy klęska wielokulturowości?*, red. H. Mamzer, Poznań 2008.
- Gadamer H.G., *Dziedzictwo Europy*, Warszawa 1992.
- Kubin K., *Praca z klasą wielokulturową. Praktyczne wskazówki dla nauczycieli*, Seria Wydawnicza „Maieutike” 2010, nr 1.
- Kubiszyn M., *Edukacja wielokulturowa w środowisku lokalnym*, Toruń 2007.
- Melosik Z., *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków 2007.
- Możejko E., *Wielka szansa czy iluzja: wielokulturowość w dobie ponowoczesności*, [w:] *Dylematy wielokulturowości*, red. W. Kalaga, Kraków 2004.
- Mucha J., *Wielokulturowość etniczna i nieetniczna*, „Sprawy Narodowościowe” 1999, z. 14–15.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009.
- Nikitorowicz J., *Socjotechnika w edukacji regionalnej i międzykulturowej wobec celów i wartości młodzieży oraz idei zjednoczenia Europy*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, red. L. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta, Katowice 2000.
- Nikitorowicz J., *Tolerancja: idea i cel edukacji międzykulturowej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1995, nr 6.
- Petrovski V., Miraschieva S., Petrova-Gjorgjeva E., *Multiculturalism, globalization and the implications on education*, „Procedia Social and Behavioral Sciences” 2011, nr 15.
- Rusaczyk J., *Wielokulturowość w edukacji*, „Nowa Szkoła” 2005, nr 633.
- Szahaj A., *E pluribus unum? Dylematy wielokulturowości i politycznej poprawności*, Kraków 2004.
- Szempruch J., *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Kraków 2011.
- Téllez K., *What student teachers learn about multicultural education from their cooperating teachers*, „Teaching and Teacher Education” 2008, nr 24.
- Vasyuta O., *Wielokulturowość współczesnego społeczeństwa*, [w:] *Wielokulturowość w dobie globalizacji oraz integracji europejskiej*, red. P. Woroniecki, Olsztyn 2005.
- Weinstein C.S., *Classroom management in a diverse society: introduction to a special issue*, „Theory into Practice” 2003, nr 42.
- Weinstein C.S., Tomlinson-Clarke S., Curran M., *Toward a conception of culturally responsive classroom management*, „Journal of Teacher Education” 2004, nr 55.

²¹ H.G. Gadamer, *Dziedzictwo Europy*, Warszawa 1992, s. 11.

Nauczyciel w warunkach „multi-kulti” – diagnoza i konstatacje dla praktyki edukacyjnej

Streszczenie: Zjawisko wielokulturowości budzi współcześnie wiele zainteresowania. Staje się ono czymś coraz wyraźniej wpisanym w doświadczenie i charakter życia codziennego. Nieustanny rozwój mediów i komunikacji, który wydaje się zawężać przestrzeń, niewątpliwie zbliża do tego, co odmienne kulturowo. Artykuł został poświęcony problematyce propagowania edukacji wielokulturowej w świecie „ciągłej” zmiany. Nauczyciele będą mieli za zadanie rzetelny opis rzeczywistości, uczenie poszanowania praw mniejszości i nabywania przez uczniów kompetencji interkulturowych. Wyzwaniem dla pedagogów będzie stymulowanie umiejętności uczniów do twórczego i refleksyjnego obcowania z tym, co „inne”, „obce”.

Słowa kluczowe: wielokulturowość, edukacja wielokulturowa, nauczyciel w klasie wielokulturowej, kompetencje interkulturowe

A teacher in a multicultural space – diagnosis and proposals for educational practice

Summary: Multiculturalism is currently generating a lot of interest. It is becoming ever more clearly inscribed in the experience and nature of everyday life. The continuing development of the media and communication is bringing the culturally different ever closer. This article presents the idea of promoting multicultural education in a constantly changing world. Teachers will be responsible for providing accurate descriptions of reality, teaching respect for minority rights, and assisting students in developing intercultural competences. The key challenge for educators will be to stimulate students' ability to cooperate creatively and reflexively with people from other cultures.

Keywords: multiculturalism, multicultural education, teacher in the multicultural classroom, intercultural competence

Działanie skoncentrowane na rozwiązaniach w edukacji

Wprowadzenie

Współczesne dyskursy w polskiej pedagogice często oscylują wokół takich zagadnień, jak: wychowanie, opieka, kształcenie, reformy, efekty kształcenia, zadania szkoły i rodziny, wyrównywanie szans edukacyjnych. Całość rozważań, wielu polemik, opracowań badawczych, analiz i naukowych wywodów z jednej strony podnosi wartość wypracowanych podstaw teoretycznych i metodycznych (odwołując się na bazie diagnozy omawianą problematykę), z drugiej zaś – prezentuje krytyczne uwagi w poszukiwaniu nowych strategii. Przedmiotem wielu dyskusji są też treści dotyczące samego wychowania, jak również celów, metod, zakresu, granic oraz poszukiwania ścieżek dobrych rozwiązań.

S. Wołoszyn podkreśla, iż wychowanie i kształcenie powinno być przygotowaniem ludzi do „istnienia”, czyli umiejętności stwarzania i doświadczania pełni życia, a nie tylko „robienia czegoś”. Ponadto autor przywołuje cztery najważniejsze filary edukacji:

- uczyć się, aby wiedzieć;
- uczyć się, aby działać;
- uczyć się, aby żyć wspólnie, uczyć się współżycia z innymi;
- uczyć się, aby być¹.

Można zatem przyjąć, iż bez względu na wyniki edukacyjne każdy uczeń powinien być przygotowywany do życia, czyli samodzielnego, twórczego rozwoju osobowości, pełnienia ról rodzinnych, społecznych, realizacji aspektów kulturalnych, obywatelskich, religijnych, znalezienia sensu życia itp. Przygotowanie dzieci i młodzieży do stale zmieniającej się rzeczywistości wiąże się z pewnością z wyposażeniem ich w wiele kluczowych umiejętności edukacyjnych, jednak istotne w całokształcie życia wydają się: kompetencje emocjonalne, interpersonalne, aksjologiczne, umiejętności dokonywania odpowiedzialnych wyborów, poczucie własnej wartości oraz umiejętność realizacji celów życiowych, które stają się sensem ludzkiego życia. Wychowanie oparte na aksjologii,

¹ S. Wołoszyn, *Radykalna krytyka edukacji szkolnej i poszukiwanie nowych strategii oświatowych*, [w:] *Pedagogika 1. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004, s. 165–182.

kreatywnym budzeniu myślenia dzieci/uczniów, podlegające zasadom pozytywnej dyscypliny, poszanowania doświadczeń własnych dziecka uruchamia takie mechanizmy, jak motywacja, aspiracje i samorealizacja.

Słusznie zauważa M. Łobocki, że pedagogika nadal pozostaje *in statu nascendi*. W związku z powyższym pedagogiczna metodologia zawsze będzie wynikać ze zmieniającej się rzeczywistości, wielorakości potrzeb (w wąskim i szerokim znaczeniu), w koncepcjach zarówno indywidualnych, zbiorowych, jak i ogólnoludzkich o zasięgu globalnym. Zdaniem Z. Kwiecińskiego pedagogika jest nauką o wychowaniu, rozpatrywaną w kontekście wszelkich warunków, procesów i działań wspierających rozwój jednostki ku pełnym jej możliwościom, sprzyjającym osiąganiu przez nią postawy życzliwości wobec innych, kompetencji do aktywności na rzecz dobra własnego i wspólnego we wszystkich sferach życia społecznego².

Teza prezentowanego opracowania brzmi: nauczyciele (pedagodzy), wychowując i przygotowując młode pokolenie do odpowiedzialnego życia, powinni swoje działania skoncentrować na rozwiązaniach. Podjęta problematyka będzie obejmować relacje dotyczące środowiska szkolnego, stanowi ono bowiem integralną przestrzeń funkcjonowania dziecka/ucznia. Całość prezentowanych rozważań jest tylko nikłym zarysem szerokiej tematyki, którą śmiało można nazwać tematyką komunikacji i interakcji, jakie zachodzą pomiędzy nauczycielem (wychowawcą) a uczniem (wychowankiem). B. Lulek³ zakłada, iż specyficzne zdolności nauczyciela wpływają w znaczącej mierze na proces komunikacji z uczniem. Nastawienie, umiejętność określenia własnych stanów emocjonalnych i intelektualnych rzutują na złożoność oddziaływań wychowawczych, a umiejętności interpersonalne stanowią podstawę efektywności oddziaływań wychowawczych nauczyciela.

Człowiek jako przedmiot wychowania posiada swoistą charakterystykę aksjologiczną. Zatem szeroko rozumiane wszelkie działania wychowawcze muszą wyrastać ze zrozumienia aksjologicznej specyfiki natury ludzkiej. Wiedza o wychowaniu musi się więc opierać na wiedzy o wartościach i wiedzy o człowieku⁴. S. Michałowski argumentuje tę tezę w następujący sposób:

Człowiek tworzy sobie, odpowiadający mu, ułożony hierarchicznie obraz systemu wartości i systemu postaw, które są inspirowane przez wartości, poprzez które wartości są przyjmowane. W skład tego systemu wchodzi również przekonania, jako wyraz głębokiej internalizacji przyjętych wartości. Cały ten system funkcjonuje motywacyjnie⁵.

² Z. Kwieciński, *Wstęp*, [w:] *Pedagogika 1...*, s. 11.

³ B. Lulek, *Osobowość nauczyciela a złożoność procesów komunikacyjnych w wychowaniu* (Zeszyty Naukowe WSP w Rzeszowie, Pedagogika i Psychologia, z. 5), Rzeszów 1999, s. 75–83.

⁴ W. Cichoń, *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania*, Kraków 1980, s. 6.

⁵ S. Michałowski, *Pedagogia wartości*, Bielsko-Biała 1993, s. 55.

Z kolei H. Radlińska podkreśla, że wychowanie ma być wyzwaniem sił człowieka, jego doskonaleniem, przeciwstawiającym się urabianiu go według obcego mu schematu⁶. Jednak praktyka pedagogiczna wykazuje wiele trudności i problemów w realizacji tego postulatu, ramy i procedury szkolnej rzeczywistości utrudniają bowiem autentyczny, twórczy proces wychowania. Mimo to istnieje przestrzeń, która pozwala na „celowe wprowadzanie czynników, które nastawiając wolę ludzką, mogą podtrzymywać lub zmieniać istniejące struktury, kształtować postępowanie człowieka, wspomagać siły jednostek, pielęgnować zadatki uzdolnień i twórczości”⁷ – jest to przestrzeń działań metodycznych. Wychowanie w wymiarze metody, czyli działania opartego na relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem.

Osoba nauczyciela w niniejszych rozważaniach jest kluczem do podjęcia działań opartych na rozwiązaniach, nauczyciel bowiem bazuje (oprócz wiedzy i ram wyznaczających jego profesję) na komunikacji, relacjach, pracuje sobą.

W edukacji szkolnej bardzo często przyjmuje się, iż jej nadrzędnym celem jest przygotowanie uczniów do realizacji określonego systemu wartości w ich pozaedukacyjnych działaniach [...]. Samo zaś przygotowanie ma najczęściej charakter werbalny, a proces edukacji jakby był zwrócony przeciwko głoszonemu ideom uniwersalnym, szczególnie zaś przeciwko wolności, odpowiedzialności, prawdzie i dobru. Edukacja jest w znacznej mierze dysfunkcjonalna, gdyż nie jest w stanie stworzyć nauczycielom i uczniom warunków do pojawienia się w skali masowej działań nasyconych tymi wartościami⁸.

Zarys psychologii pozytywnej

W pedagogice społecznej i pracy socjalnej⁹ istnieje termin „działanie społeczne”, określane jako intencjonalna aktywność podejmowana przez człowieka w celu modyfikacji i polepszenia sytuacji¹⁰. Ponadto fundamentalnym podłożem działania skoncentrowanego na rozwiązaniach jest nurt psychologii pozytywnej, której inicjatorem jest Martin Seligman. Filary tej nauki oparte są na:

- pozytywnym doświadczaniu własnego życia,

⁶ H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Wrocław 1961, s. 309.

⁷ *Ibidem*, s. 22–24.

⁸ W. Kojs, *Światy rzeczywiste i możliwe w treściach kształcenia*, [w:] *Edukacja jutra. VI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T.M. Zimny, Częstochowa 2000, s. 52.

⁹ Podejście skoncentrowane na rozwiązaniach wywodzi się z pracy socjalnej, a sformułowane określenie zaproponował w Polsce Tomasz Świtek m.in. w: *Praca socjalna skoncentrowana na rozwiązaniach – PSRR*, [w:] *Klient ekspertem. Podejście skoncentrowane na rozwiązaniach i jego zastosowanie w Polsce*, red. J. Kienhuis, T. Świtek, Kraków 2007.

¹⁰ E. Marynowicz-Hetka, *Działanie społeczne*, [w:] *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, red. D. Lalak, T. Pilch, Warszawa 1999.

- pozytywnych (mocnych stronach) jednostki,
- pozytywnym społeczeństwie¹¹.

Psychologia pozytywna eksponuje pozytywną stronę funkcjonowania człowieka, nie poprzestaje na dążeniu do normy, ale zmierza do potencjalnej kompetencji, doskonalenia sposobu funkcjonowania, osiągania szczęścia¹². Jej fundamentem są opracowania starożytnych filozofów: Sokratesa, Platona, Arystotelesa, którzy pisali, czym jest „dobre życie”. Psychologowie pozytywni przywołują również tradycje myśli psychologicznej takich autorów, jak: Z. Freud (zasada przyjemności), C.G. Jung (idea holizmu jednostki), A. Adler (poglądy o zdrowych dążeniach jednostek motywowanych względami społecznymi), E. Ericson (kształtowanie w toku rozwoju cnót i kompetencji ego), V. Frankl (tematyka sensu życia i wartości)¹³. W Polsce w warszawskiej Wyższej Szkole Psychologii Społecznej prowadzone są badania i opracowania tematyczne pod kierunkiem Ewy Trzebińskiej. Główny zakres działań psychologii pozytywnej oscyluje wokół poradnictwa, terapii i interwencji w przestrzeni działań zarówno psychologicznych, jak i socjalnych. Obserwuje się również próby przeniesienia, połączenia i zastosowania działań psychologii pozytywnej do całokształtu opieki i wychowania w instytucjonalnej pieczy zastępczej. Z pewnością podejście to mieści się w działaniach nauczycieli, wychowawców, pedagogów i psychologów w środowisku szkolnym – największym środowisku skupiającym dzieci i młodzież (określę tę grupę jako ludzie przygotowywani do samodzielnego, dobrego życia).

Istnieje zbieżność psychologii pozytywnej i psychologii edukacyjnej, która w badaniach i działalności praktycznej w pracy z młodzieżą zajmuje się rozwojem afektywnych, poznawczych i społecznych kompetencji. Podstawowe założenia wywodzą się z psychologii humanistycznej (idea C. Rogersa), które oscylują wokół wspierania osobistego rozwoju dzieci i młodzieży. Celem psychologii edukacyjnej jest dostarczanie młodym ludziom praktycznej pomocy w kształtowaniu poczucia własnej wartości, poczucia sensu życia i przekonania o własnej skuteczności przez osiąganie sukcesów w szkole i poza nią. Rozwój jednostki jest rozpatrywany w kontekście wpływu i wymagań otoczenia: rodziny, środowiska szkolnego i kultury. Koncepcje wychowania i programy praktyczne powstające w ramach psychologii edukacyjnej wykorzystują wiedzę gromadzoną w różnych dziedzinach psychologii, głównie w psychologii rozwojowej, społecznej i w poznawczej psychologii osobowości. Zgodność celów psychologii pozytywnej i edu-

¹¹ M.E.P. Seligman, *Positive psychology, positive prevention, and positive therapy*, [w:] *Handbook of positive psychology*, red. C.R. Snyder, S.J. Lopez, New York 2002, s. 3–9.

¹² I. Krasiejko, *Metodyka działania asystenta rodziny. Podejście skoncentrowane na rozwiązaniach w pracy socjalnej*, Katowice 2010.

¹³ K. Tucholska, B. Gulla, *Psychologia pozytywna – krytyczna analiza koncepcji*, [w:] *Studia z psychologii w KUL*, t. 14, red. P. Francuz, W. Otrębski, Lublin 2007, s. 113–114.

kacyjnej jest więc wyraźna, ale różnią się one zasięgiem oraz aspiracjami. Zakres psychologii edukacyjnej obejmuje bowiem niektóre aspekty jakości życia, te mianowicie, które mają istotne znaczenie dla dzieci i młodzieży, a jej cele związane są raczej z aplikacją dla zadań wychowawczych pojęć i koncepcji powstających poza jej obszarem niż z tworzeniem oryginalnych modeli teoretycznych dotyczących dobra życia w ogóle¹⁴. Określenie „dobre życie” koresponduje z terminem „optymalne funkcjonowanie” – odnoszącym się do tych procesów psychicznych i aktywności osoby, które zapewniają skuteczność działania ze względu na jej własne potrzeby oraz wymagania środowiska. Jego użycie akcentuje więc podmiotowy, aktywny i transakcyjny charakter dobrego życia¹⁵.

C. Peterson i M. Seligman na podstawie analiz kulturowego i naukowego rozumienia psychicznych wyznaczników dobrego życia wyróżnili korzystne właściwości psychiczne składające się na ludzki charakter. Są to 24 siły charakteru tworzące sześć cnót. Cnoty według psychologii pozytywnej opisywane są jako zjawiska psychiczne bądź procesy reprezentujące określone trwałe i odrębne mechanizmy psychiczne. Są to: przebaczenie, wdzięczność, duchowość, mądrość, miłość, inteligencja emocjonalna i kreatywność emocjonalna, poczucie sensu, nadzieja, poczucie własnej wartości, poczucie własnej skuteczności (sprawstwa), poczucie własnej kontroli, pokora oraz cnoty nadrzędne, tj. samokontrola, psychiczna sprężystość, autowzmacnianie¹⁶.

Podjmując problematykę dotyczącą aspektów wychowania, nauczyciela i ucznia, warto też wspomnieć o katalogu analiz opracowanych w ramach psychologii spostrzegania społecznego, której przedmiotem badań są procesy, uwarunkowania i mechanizmy spostrzegania społecznego (myślenie, wnioskowanie, podejmowanie decyzji, interpretowanie, spostrzeganie i rozumienie innych, spostrzeganie i rozumienie własnej osoby, społecznej rzeczywistości, modele i schematy działania itp.)¹⁷. Treści opracowań naukowych jasno określają i podkreślają znaczenie cech osobowościowych w funkcjonowaniu społecznym (relacjach międzyludzkich), zdolności komunikacji werbalnej i niewerbalnej.

27

Podejście skoncentrowane na rozwiązaniach

Podejście skoncentrowane na rozwiązaniach wywodzi się z krótkoterminowej terapii skoncentrowanej na rozwiązaniach (KTSR) i zostało sformułowane w Polsce przez Tomasza Świtka. Idea terapii skoncentrowanej na rozwiązaniach została zapoczątkowana w latach siedemdziesiątych XX wieku w Stanach Zjednoczonych w Brief Family Therapy Center w Milwaukee. Głównymi twórcami są Steve

¹⁴ E. Trzebińska, *Psychologia pozytywna*, Warszawa 2008, s. 31–32.

¹⁵ K.M. Sheldon, *Optimal human being. An integrated multi-level perspective*, Erlbaum 2004.

¹⁶ E. Trzebińska, *op. cit.*

¹⁷ M. Lewicka, J. Trzebiński, *Psychologia spostrzegania społecznego*, Warszawa 1985.

de Shazer oraz Insoo Kim Berg. Ten model terapii został wprowadzony do wielu obszarów pracy z ludźmi, tj. do: pracy socjalnej, poradnictwa zawodowego, zarządzania zasobami ludzkimi, edukacji, wychowania – dlatego też formułuje się dla niego określenie uniwersalne: podejście skoncentrowane na rozwiązaniach¹⁸. Zamiana słowa „terapia” na „podejście” podkreśla rozszerzenie możliwości skutecznego stosowania tego modelu w wielu obszarach poza terapią¹⁹.

T. Świtek, formułując główne założenia podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniach, podkreśla:

- wartości i przekonania skupione na szacunku;
- pomaganie drugiemu człowiekowi jako wartość samą w sobie;
- szanowanie niezależności klienta/ucznia²⁰;
- każdy klient/uczeń posiada dobre, mocne strony (potencjał);
- wszelkie działanie ukierunkowane na zmianę należy budować na bazie tego, co w człowieku jest mocne (mocne strony, zasoby klienta/ucznia).

Pozostałe założenia podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniach to przede wszystkim orientacja niepatologiczna:

- umiejętność rozpoznawania zasobów klienta wszędzie tam, gdzie one istnieją, bez względu na rozmiar problemów;
- minimalizowanie własnych ocen, narzucania własnych punktów widzenia czy też wartości;
- koncentrowanie się na tzw. wyjątkach, czyli okresach, zdarzeniach, które były pomyślne, opiewały w sukces, zadowolenie, sprawczość;
- poszukiwanie wizji pozytywnej przyszłości, innej niż obecna, niekorzystna z punktu widzenia klienta/ucznia²¹.

Zatem głównym przesłaniem omawianych działań jest koncentracja na zasobach i rozwiązaniach, nie na problemach, a kierunek pracy z klientem/ucniem wyznaczają cele i jego potrzeby²².

Spośród wielu badań i opracowań naukowych należy przytoczyć te, które były prowadzone w Stanach Zjednoczonych, a wskazywały na pozytywne zmiany w życiu klientów pod wpływem uczestnictwa w terapii skoncentrowanej na rozwiązaniach. Obejmowały one takie kategorie klientów, jak:

- osoby uwikłane w przemoc;

¹⁸ W Polsce istnieją udane próby włączenia podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniach w program nauczania akademickiego na kierunkach: socjologia, praca socjalna, pedagogika i psychologia, w formie kursów i studiów podyplomowych [za: L. Miś, *Praca socjalna skoncentrowana na rozwiązaniach* (Zeszyty Pracy Socjalnej, nr 14), Kraków 2008].

¹⁹ Zob. I. Krasiejko, *op. cit.*; L. Miś, *Pytanie o cud. Problemy społeczne i praca socjalna*, Kraków 2012.

²⁰ W myśl założeń podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniach w pedagogice uznaje, iż termin „uczeń” będzie najbardziej adekwatny. W literaturze źródłowej funkcjonuje termin „klient”.

²¹ T. Świtek, *op. cit.*, s. 72.

²² E. Majchrowska, L. Alarcon-Arias, *Terapia Skoncentrowana na Rozwiązaniach*, Materiały Szkoleniowe Centrum Terapii, Warszawa 2009.

- dzieci z trudnościami w uczeniu się i problemami w zachowaniu się w szkole;
- młodzież wagarująca, rzadko uczęszczająca do szkoły lub porzucająca naukę szkolną;
- osoby z zaburzeniami psychicznymi, z depresją, wykazujące niskie poczucie własnej wartości²³.

W praktyce pedagogicznej funkcjonuje termin „edukacja skoncentrowana na rozwiązaniach”. Jednak niezależnie od nazwy formuła ta oznacza określoną wizję człowieka oraz specyficzny sposób myślenia na temat zarówno natury problemów ludzkich, jak i przede wszystkim skutecznego sposobu pomagania. Istotą tej idei staje się metodyka, która dostarcza i proponuje konkretne narzędzia, sposoby budowania relacji pomocowej, wspierającej opartej na współpracy, nadziei oraz kompetencjach, zarówno samego nauczyciela, jak i ucznia²⁴.

K. Mahlberg i M. Sjöblom zaadaptowały założenia podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniach do warunków pracy szkoły i wprowadziły je w życie. Ze względów pragmatycznych wyodrębniły dwie formy pracy: podejście do ucznia oraz sposoby rozmowy z uczniami (metodyka konwersacyjna). Podejście do ucznia zorientowane na rozwiązaniach polega na:

- tworzeniu dobrej relacji między uczniami a nauczycielami;
- pozytywnym nastawieniu do innych ludzi i wykorzystywaniu pozytywnej informacji zwrotnej;
- odnoszeniu się z szacunkiem do tej wizji rzeczywistości i modelu świata, jaką ma uczeń;
- zauważeniu pozytywnych zmian;
- wprowadzeniu szkolnych rutyn.

Metodyka konwersacyjna to techniki rozmowy nauczyciela z uczniami, które zostały zaadaptowane z podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniach do celów edukacyjnych. Z ich katalogu należy wymienić: pytanie o cud, pytania zorientowane na przyszłość (są to pytania o zmiany, jakie wywoła osiągnięcie celu), skalowanie. Ponadto wyodrębniono takie pytania, jak pytania o cele i postęp w ich osiąganiu oraz pytania twórcze (zaczynające się od: kiedy?, kto?, jak? itp.). Wyzwalają one wewnętrzny dialog u ucznia, prowadzą do wewnętrznej konfrontacji oraz stymulują funkcje poznawcze. Celem pytań twórczych jest uzyskanie przez ucznia większego dostępu do myśli, postaw i uczuć niż przez pytania zamknięte, na które można odpowiedzieć „tak” lub „nie”. Z kolei pytania zaczynające się od „dlaczego?” często wywołują opór i pozostają bez odpowiedzi, dlatego też należy je obrócić w pytania, które dają szansę na

²³ L. Miś, *Praca socjalna skoncentrowana na rozwiązaniach i jej realizacja w USA, Europie i w Polsce*, [w:] *Kierunki zmian w pedagogice opiekuńczej i pracy socjalnej*, red. K. Duraj-Nowakowa, U. Gruca-Miąsik, Rzeszów 2010, s. 225–241.

²⁴ J. Szczepkowski, *Praca socjalna – podejście skoncentrowane na rozwiązaniach*, Toruń 2010.

podtrzymanie dialogu. Metodyka konwersacyjna zaleca również stosowanie odpowiednich przerw w dyskusji oraz przeformułowania, którego przykładem jest zamiana określeń językowych, np. z „agresywny” na „silny”, z „pedantyczny” na „racjonalny”, „narzekający” na „okazujący zainteresowanie”.

Wypracowanie odpowiednich sposobów działania skoncentrowanego na rozwiązaniach i zasad funkcjonowania systemu edukacyjnego umożliwiło powstanie i rozwój szkoły w Mellansjo. Jest to jeden z nielicznych, chociaż niezupełnie wyjątkowych przykładów wdrożenia praktyki skoncentrowanej na rozwiązaniach w obszarze środowiska szkolnego²⁵.

W Polsce wdrażano w instytucjach edukacyjnych i pomocy społecznej trzyletni program podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniach, który realizowany był przez Instytut Socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego i Wydział Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Fontys w Tilburgu (Holandia). Globalnie obserwuje się ewolucję podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniach, od modelu psychoterapeutycznego, realizowanego głównie przez psychologów, do podejścia pedagogicznego i socjalnego²⁶.

Konkluzja

Dokonany szkic założeń podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniach jest próbą odpowiedzi dotyczących kwestii: jak realizować w środowisku szkolnym zadania wychowawcze ukierunkowane na przygotowanie młodego pokolenia do sprawczego życia, do podejmowania samodzielnych decyzji, pełnienia ról, do odpowiedzialności. J. Koziński pisał:

Polsce nic bardziej nie jest potrzebne, jak rzesza sprawców racjonalnych i prospołecznych, innowacyjnych i odpowiedzialnych. Strategiczny cel to kształcenie sprawców, to nie jest tylko kosmetyczna zmiana, to jest mała rewolucja w najważniejszej dziedzinie działalności ludzkiej, jaką jest szkoła²⁷.

Istotą działania twórczego, myślącego i mądrego pedagoga powinny być przesłania podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniach, koncentrującego się na:

- zasobach i mocnych stronach ucznia, a nie deficytach i zaburzeniach;
- potrzebach, a nie problemach;
- dotychczasowych uczniowskich osiągnięciach, a nie porażkach;
- wyjątkach od sytuacji problemowych, a nie częstotliwości występowania problemów i ich rozmiarach.

Osobowość nauczyciela, jasność i umiejętność przekazywania informacji, znajomość kodów komunikacyjnych, sympatia, życzliwość, pozytywne nastawienie,

²⁵ *Ibidem*, s. 237–239.

²⁶ L. Miś, *Praca socjalna skoncentrowana na rozwiązaniach i jej realizacja...*, s. 88.

²⁷ J. Koziński, *Listy o edukacji*, „Forum Oświatowe” 1998, nr 2, s. 104.

umiejętność korzystania z metodycznych rozwiązań to podstawa oddziaływań wychowawczych. Z kolei poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego uczniów, akceptacja, poczucie sensu życia, przekonanie o własnej niepowtarzalności, wartości, skuteczności to fundament społecznego funkcjonowania i kreowania obrazu siebie, jako człowieka, który jest dobry, który wie, który potrafi.

Bibliografia

- Cichoń W., *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania*, Kraków 1980.
- Kojs W., *Światy rzeczywiste i możliwe w treściach kształcenia*, [w:] *Edukacja jutra. VI Tarzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T.M. Zimny, Częstochowa 2000.
- Kozielecki J., *Listy o edukacji*, „Forum Oświatowe” 1998, nr 2.
- Krasiejko I., *Metodyka działania asystenta rodziny. Podejście skoncentrowane na rozwiązaniach w pracy socjalnej*, Katowice 2010.
- Kwieciński Z., *Wstęp*, [w:] *Pedagogika 1. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004.
- Lewicka M., Trzebiński J., *Psychologia spostrzegania społecznego*, Warszawa 1985.
- Lulek B., *Osobowość nauczyciela a złożoność procesów komunikacyjnych w wychowaniu* (Zeszyty Naukowe WSP w Rzeszowie, Pedagogika i Psychologia, z. 5), Rzeszów 1999.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2003.
- Majchrowska E., Alarcon-Arias L., *Terapia Skoncentrowana na Rozwiązaniach*, Materiały Szkoleniowe Centrum Terapii, Warszawa 2009.
- Marynowicz-Hetka E., *Działanie społeczne*, [w:] *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, red. D. Lalak, T. Pilch, Warszawa 1999.
- Michałowski S., *Pedagogia wartości*, Bielsko-Biała 1993.
- Miś L., *Praca socjalna skoncentrowana na rozwiązaniach* (Zeszyty Pracy Socjalnej, nr 14), Kraków 2008.
- Miś L., *Praca socjalna skoncentrowana na rozwiązaniach i jej realizacja w USA, Europie i w Polsce*, [w:] *Kierunki zmian w pedagogice opiekuńczej i pracy socjalnej*, red. K. Duraj-Nowakowa, U. Gruca-Miąsik, Rzeszów 2010.
- Miś L., *Pytanie o cud. Problemy społeczne i praca socjalna*, Kraków 2012.
- Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Wrocław 1961.
- Seligman M.E.P., *Positive psychology, positive prevention, and positive therapy*, [w:] *Handbook of positive psychology*, red. C.R. Snyder, S.J. Lopez, New York 2002.
- Sheldon K.M., *Optimal human being. An integrated multi-level perspective*, Erlbaum 2004.
- Szczepkowski J., *Praca socjalna – podejście skoncentrowane na rozwiązaniach*, Toruń 2010.
- Świtek T., *Praca socjalna skoncentrowana na rozwiązaniach – PSRR*, [w:] *Klient ekspertem. Podejście skoncentrowane na rozwiązaniach i jego zastosowanie w Polsce*, red. J. Kienhuis, T. Świtek, Kraków 2007.
- Trzebińska E., *Psychologia pozytywna*, Warszawa 2008.
- Tucholska K., Gulla B., *Psychologia pozytywna – krytyczna analiza koncepcji*, [w:] *Studia z psychologii w KUL*, t. 14, red. P. Francuz, W. Otrębski, Lublin 2007.
- Wołoszyn S., *Radykalna krytyka edukacji szkolnej i poszukiwanie nowych strategii oświatowych*, [w:] *Pedagogika 1. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004.

Działanie skoncentrowane na rozwiązaniach w edukacji

Streszczenie: Celem działań szkoły jako niezwykle znaczącego środowiska wychowawczego jest m.in. przygotowanie dzieci i młodzieży do podejmowania samodzielnych decyzji, pełnienia ról społecznych, do odpowiedzialności – uogólniając, można powiedzieć, że do dobrego życia. Podjęta problematyka oscyluje wokół wychowawczych celów edukacji i założeń działania skoncentrowanego na rozwiązaniach w kontekście psychologii pozytywnej i edukacyjnej. Prezentowane rozważania dotyczą osoby zarówno nauczyciela, jak i dziecka/ucznia/wychowanka – w zakresie interakcji i komunikacji.

Słowa kluczowe: działanie skoncentrowane na rozwiązaniach, wychowanie, nauczyciel, uczeń, psychologia pozytywna

The solution-focused approach in education

Summary: One of the main aims of the school as an extremely meaningful educational environment is to prepare children and adolescents to make their own decisions, perform social roles and act responsibly – in a word, to lead a good life.

The issues undertaken in this paper oscillate between the instructive goals of education and the assumptions of the solution-focused approach in the context of positive and educational psychology. The presented considerations concern both the teacher and the child/schoolchild/pupil in terms of interaction and communication.

Keywords: solution-focused approach, upbringing, teacher, pupil, positive psychology

Stosunek nauczyciela do pracy pedagogicznej

Wprowadzenie

Stosunek nauczyciela do pracy, wypełnianie obowiązków zawodowych i zadań pracy w szkole pozwala nazwać go pedagogiem. Istotne jest jednak zastanowienie się nad czynnikami opisującymi jego usytuowanie w pracy szkolnej. Czy może być to osoba, która mimo standardowego przygotowania zawodowego, znajomości oczekiwań i stawianych postulatów wobec pracy nauczycielskiej charakteryzuje się swoistym stosunkiem do pracy pedagogicznej?

Stosunek nauczyciela do pracy można rozpatrywać w odniesieniu do wykonywanych przez niego funkcji pedagogicznych, do relacji z innymi osobami w szkole, do stawianych mu wymagań lub innych kryteriów. Przedstawiony poniżej opis płaszczyzn pozwalających na przeprowadzenie analizy tego zagadnienia został, ze względu na wielkość artykułu, ograniczony do wąskiego wycinka elementów (ogólnej postawy nauczyciela jako pedagoga, stosowanych przez niego strategii, nakładanych na niego obowiązków zawodowych, obszarów odpowiedzialności za pracę, indywidualnego podejścia do pracy – typów zawodowych nauczyciela).

Pozycja nauczyciela w pracy pedagogicznej

Nauczyciel jest łącznikiem, pośrednim ogniwem między wiedzą a uczniami. Jego działanie polega na stopniowym, logicznie uporządkowanym ukazywaniu uczniom wybranych treści dopasowanych do różnych kontekstów pracy uczenia – możliwości intelektualnych, predyspozycji psychofizycznych, poziomu pamięci, układów interpersonalnych wyrażających się w komunikacji między uczącym i nauczonym. Reprezentuje on różne nastawienia do praktyki szkolnej¹:

- Wizerunek **nauczyciela kierunku technologicznego** odnosi się szczególnie do jego pracy, mniej do osoby. Techniczna racjonalność zakłada dominację praktycyzmu przy okrojeniu problematyki aksjologii, wywoływanie oczekiwanych zachowań nauczyciela, widoczne rozgraniczenie statusu nauczyciela i statusu ucznia. Dominuje technologia uczenia.

¹ H. Mizerek, *W kręgu współczesnych sporów o model nauczyciela*, [w:] *Z problematyki zawodu nauczyciela*, red. L. Hurmo, Warszawa 1998, s. 40–47.

- **Kierunek funkcjonalny** opiera swe podstawowe przesłanki na inspiracji teorii i metodologii w psychologii poznawczej. Nauczyciel jest przygotowywany do pracy na bazie posiadanych danych o uczniu i uczeniu, jest gotowy je zbierać i gromadzić przez lata, a wykorzystywać w sytuacjach powiązanych z funkcjonowaniem szkoły jako formacji, jego samego jako elementu systemu szkolnego, ucznia jako składowej różnorodnych sytuacji i osoby uczestniczącej w życiu szkoły.
- **Kierunek humanistyczny** to zwrócenie się w stronę nauczyciela jako osoby ludzkiej o własnym, indywidualnym potencjale rozwojowym. Nauczyciel to osobowość niepowtarzalna, a skuteczny staje się wówczas, gdy wykorzystuje w praktyce ów potencjał.
- **Koncepcja nauczyciela praktyka ery nowoczesnej** odnosi się do sposobu i kryteriów jego myślenia o własnej pracy. Pojawia się tu element wartościowania pracy i refleksyjności wobec działania. Nauczyciel jest osobą myślącą, czyli potrafiącą dociekać przyczyn i prognozować skutki. W swojej pracy łączy: gromadzenie dorobku doświadczenia (jak ma to miejsce w kierunku funkcjonalnym), posiada w doskonałym stopniu opanowaną technikę, technologię wykonywania zawodu (jak w kierunku technologicznym), charakteryzuje go wysoka formacja natury interpersonalnej (kierunek humanistyczny). W pracy pedagogicznej w zależności od sytuacji i okoliczności przyjmuje wymaganą potrzebą chwili postawę technologiczną, funkcjonalną, humanistyczną lub dowolne ich połączenie.

W swojej pracy nauczyciel, obok przekazu treści z nauczanego przedmiotu, zajmuje się też gromadzeniem doświadczeń pedagogicznych. Pomaga temu odpowiednie przygotowanie zawodowe oraz prowadzona przez niego działalność badawcza (co nie zawsze jest w pełni świadomym postępowaniem, czasem mimowolnym lub niecelowym).

Nauczyciel analizuje swoją pracę, działania w zakresie praktycznej realizacji nauczanego przedmiotu, na bazie obserwacji przygotowuje i realizuje określony sposób postępowania w praktyce edukacyjnej, w obrębie dydaktyki i metodyki, zajmuje się diagnozowaniem podmiotów związanych z pracą szkoły (uczniów, rodziców, nauczycieli), zjawisk pedagogicznych występujących na terenie klasy, szkoły, środowiska lokalnego, stara się wyjaśniać przyczyny występujących zjawisk pedagogicznych². Każdy jego krok opiera się na wewnętrznie czynionej refleksji nad własnym postępowaniem, co nie zawsze jest przez niego nagłaśniane na forum szkoły, często jest to prywatna refleksja nad samą pracą wysnuwana na bazie obserwacji, czasem stanowi ona wytyczną do przyszłych działań w zawodzie.

Stosunek nauczyciela do pracy własnej pozwala na określenie jego sylwetki, jego postawy zawodowej, zaangażowania się w pracę pod kątem oceny wyko-

² S. Palka, *Praca badawcza w kształceniu nauczycieli dla innowacji pedagogicznych*, [w:] *Kształcenie dla innowacji pedagogicznych*, red. R. Schulz, Toruń 1992, s. 6–17.

nywania zawodu. Ocenia się go przez pryzmat relacji do obowiązków zawodowych i ich realizacji.

W ocenie pracy nauczyciela uczestniczą różne czynniki, którymi najczęściej są subiektywne oczekiwania, postulaty wysuwane przez osoby zainteresowane jego pracą. Stąd zewnętrzna ocena jego działalności przyjmuje wymiar zawodowy (ze strony dyrektora szkoły, przedstawicieli nadzoru pedagogicznego) oraz społeczny (dokonywana przez uczniów, ich rodziców, środowisko lokalne)³.

Dokonywana celowo lub mimowolnie ocena nauczyciela określa efektywność jego pracy, faktyczną gotowość do realizacji zadań pedagogicznych oraz indywidualny stosunek do wykonywanego zawodu.

Na efekty pracy nauczyciela mają wpływ różne czynniki⁴ (np. kwalifikacje zawodowe, motywacja do pracy pedagogicznej, warunki pracy szkoły, dyscyplina w szkole, stosunek środowiska lokalnego do pracy szkoły).

Faktyczną gotowością do pracy jest wyposażenie nauczyciela w zasób wiadomości i umiejętności. Występuje tu także zaszczepienie motywacji do podnoszenia poziomu zawodowego i dbałości o jakość pracy. Miernikiem indywidualnego stosunku do pracy jest postawa nauczyciela wobec nakładanych obowiązków i rozumienie zakresu odpowiedzialności.

Obowiązki nauczyciela kluczowym elementem jego pracy

Obowiązki zawodowe są to zadania pracownika wynikające z przypisanych mu do realizacji ról pełnionych przez niego w miejscu pracy⁵, nauczyciel wypełnia więc obowiązki zawodowe będące przedmiotem jego pracy pedagogicznej.

Pomijam tu rodzaje obowiązków nauczyciela, wspomnę jedynie, iż stawiane mu są różne kategorie rygorów ich spełniania: od koniecznych do wypełniania (pochodzących z prawnych regulacji jego pracy), formalnie związanych z celami zawodu (wywodzących się z misji i wizji pracy pedagogicznej), poprzez możliwość wywierania wpływu na ich dobór (w sytuacji współustalania przez nauczyciela i innych podmiotów odpowiedzialności za wykonywanie zadań w pracy szkolnej), aż po możliwość całkowitego ich stanowienia.

Różne są też granice wpływu nauczyciela na zakresy podlegania obowiązkom: także od obligatoryjnych, poprzez mogące występować lub ulegać zmianom, po samodzielnie wyznaczane. W zależności od podmiotu nakładającego określone obowiązki na nauczyciela jego praca opiera się na czynnościach wynikających z prawnych podstaw realizacji zawodu, na czynnościach koniecznych lub niezbędnych w pracy pedagogicznej, na czynnościach pomocnych

³ Z. Ratajek, *Problemy oceny pracy nauczyciela*, Warszawa 1981, s. 85.

⁴ Z. Woroniecki, *Wyszktałenie a przydatność zawodowa nauczycieli*, Warszawa 1991, s. 127–137.

⁵ J. Zieleniewski, *Organizacja i zarządzanie*, Warszawa 1969, s. 402.

wychowawcy w pracy z wychowankami oraz na czynnościach uzupełniających działania na terenie szkoły.

Ocena realizacji obowiązków może przyjmować znamiona formalnej kontroli, obligatoryjnie stosowanych wobec wszystkich nauczycieli hospitacji lub dowolnego sprawdzania jakości pracy nauczyciela. Oceny mogą dokonywać osoby zajmujące się nadzorem pedagogicznym, zainteresowane jakością i poprawnością pracy nauczyciela, wszyscy związani z funkcjonowaniem szkoły jako placówki uczącej, uczniowie klasyfikujący nauczyciela zgodnie z własnym systemem wartości szkolnej. Oceny własnej pracy może dokonywać sam nauczyciel, traktując opinie, odczucia i refleksje na jej temat jako jawne lub znane tylko jemu samemu.

W przypadku samodzielnego dokonywania oceny pracy własnej konieczne jest wystąpienie refleksji nad sobą, własnym działaniem, efektami tegoż działania oraz nad sytuacją, w jakiej nauczyciel funkcjonuje. Innymi słowy: praca nauczyciela powinna funkcjonować nie tylko w wymiarze realizacji nauczania jako rzemiosła na bazie odnośnego poziomu rutyny, ale też jako świadoma, przemyślana i celowa.

Strategie stosowane przez nauczyciela

Na podstawie obserwacji sytuacji w szkole, dostrzeganych oczekiwań wobec nauczyciela przyjmuje on w pracy określone strategie ułatwiające w jego mniemaniu funkcjonowanie w placówce.

Strategie te dotyczą przyjmowanego sposobu postępowania nauczyciela, interakcji z otoczeniem. Klasyfikacji i typów ich jest bardzo wiele⁶. Ich dobór nie zawsze bywa celowym i świadomym działaniem, najczęściej polega na tym, że nauczyciel przyjmuje określone zachowanie w zbliżonych sytuacjach i powiela je, widząc subiektywne efekty i ułatwienia w działaniu⁷.

Wspomniane strategie wiążą się ze stopniem zaangażowania się nauczyciela w pracę⁸.

Występowanie różnych strategii w pracy nauczyciela⁹ może być uzależnione od wielu czynników natury zewnętrznej (takich jak występowanie określonych przepisów normujących jego pracę, narzucających mu określone formy postępowania lub kierujących jego działaniem) oraz wewnętrznej (związanych

⁶ W. Kobyliński, *Podstawy organizacji i kierowania w oświacie*, Warszawa 1996, s. 198–199; M. Bałażak, *Nauczyciel osobą umiejącą myśleć o jutrze. Typy strategii stosowanych przez nauczycieli podejmujących różne formy podnoszenia kwalifikacji zawodowych*, [w:] *Edukacja dla bezpieczeństwa, życia, nauki, pracy*, red. A. Kusztelak, Poznań 2005, s. 166–167.

⁷ M. Bałażak, *Nauczyciel osobą umiejącą...*, s. 164.

⁸ W. Kobyliński, *Organizacja i zarządzanie. Problemy kierowania*, Warszawa 2001, s. 116.

⁹ *Ibidem*, s. 126–132.

z osobą samego nauczyciela jako pracownika, pedagoga, uczącego, podwładnego, wykonawcy określonych zadań). Relacja strategii do samooceny zachowania nauczyciela dotyczy indywidualnego doboru zachowania się w pracy i umiejętności postawienia wniosków z własnej pracy nauczycielskiej. Pojawia się tu umiejętność refleksyjnego myślenia.

Realizując obowiązki zawodowe, nauczyciel musi sobie zdawać sprawę z mogących się pojawić następstw swojego zachowania. To, jaką strategią się posłuży podczas wykonywania pracy, jest kwestią jego indywidualnego podejścia do pracy. Ważne jest, jakie będzie ona miała następstwa: czy będzie stosowana ze szkodą dla uczniów, dla samego nauczyciela, jego pracy, czy też przyniesie pozytywne konsekwencje. Stosunek nauczyciela do pracy pedagogicznej pozwala na określenie stosowanych przez niego strategii jako zdecydowanie szkodliwych, wspomagających jego działania w szkole oraz jako neutralnych, niemających istotniejszego wpływu na nauczanie i wychowanie.

Obszary odpowiedzialności nauczyciela

Odpowiedzialność w pracy to postawa pracownika, który ponosi konsekwencje swoich działań, rozumiejąc ich skutki¹⁰.

Praca nauczyciela stanowi połączenie dwóch kategorii pracy: jako pracownika i jako pedagoga¹¹.

Nauczyciel traktowany jako pracownik podlega ogólnopracowniczym przepisom w Polsce regulującym podstawy działalności pracowniczej i zawodowej (choć częściowo w formie przepisów branż ograniczają je dokumenty związane z danym sektorem). Nauczyciel jako pedagog wykonuje pracę dydaktyczną, ucząc i przekazując wiedzę, usprawniając umiejętności uczniów, jako wychowawca kieruje młode umysły na nowe tory i ukazuje im szersze horyzonty myślenia, jako opiekun dba wszechstronnie o powierzonych jego pieczy uczniów.

Właściwe i świadome wykonywanie pracy w odniesieniu do nauczyciela jako pracownika i jako pedagoga określa rozumienie przez niego odpowiedzialnego wykonywania zadań. Przy opisie pracy nauczyciela, które składają się na poszczególne obszary związane z zakresami odpowiedzialności zawodowej, wyróżnić można:

- **Odpowiedzialność za jakość pracy**, przygotowanie do pracy, wykonywanie pracy, doskonalenie wykonywania pracy, podnoszenie poziomu zawodowego oraz dbałość o poprawne wykonywanie czynności zawodowych.
- **Odpowiedzialność za miejsce pracy**, współodpowiedzialność nauczyciela jako członka rady pedagogicznej za szkołę jako warsztat pracy.

¹⁰ W. Furmanek, *Zarys humanistycznej teorii pracy (nowe horyzonty pedagogiki pracy)*, Warszawa 2006, s. 89.

¹¹ M. Bałażak, *Wiedza i umiejętności nauczyciela we współczesnej szkole*, Radom 2009, s. 144–150.

- **Odpowiedzialność za szkołę w społeczeństwie**, dbałość o wizerunek szkoły jako miejsca nauki, o dobry klimat wychowawczy w szkole poprzez m.in. współpracę z rodzicami, odpowiedzialność za pedagogizację rodziców.
- **Odpowiedzialność za ucznia**, podejmowanie prawdziwych działań wychowawczych, obieranie optymalnych form i metod komunikacji z wychowankami. Nauczyciel na pierwszym miejscu stawia ucznia pojmowanego jako partnera w procesie nauczania i wychowania. Tej relacji podporządkowuje swoje działania i podejmowane prace. Istotna jest w tym zakresie dbałość o własną osobowość rozpatrywana pod kątem społeczno-zawodowym. Jawią się tu relacje interpersonalne w szkole, umiejętność nawiązywania dialogu z uczniami, podstawy komunikacji wychowawczej, stanowienie wzoru osobowego w wykonywaniu obowiązków zawodowych. Podnoszenie kwalifikacji zawodowych polega nie na biernym ulepszaniu pracy, ale na działaniu dążącym do jej ulepszenia.
- **Odpowiedzialność za samego siebie jako nauczyciela i wychowawcę dzieci i młodzieży**, odpowiadanie za swój poziom jako osoby uczącej i wychowującej.

Odpowiedzialność za poziom zawodowy opiera się rozumieniu specyfiki własnego rozwoju intelektualnego. Nauczyciel zdolny staje się do logicznego myślenia na temat własnej pracy bez subiektywnych uprzedzeń i osobistych motywów wykonywania zawodu. Jego postawa przybiera znamiona obiektywnego, racjonalnego i krytycznego analizowania działalności pedagogicznej.

Odpowiedzialność w sferze moralnej zajmuje się dbałością o funkcjonowanie podstawowych sprawności moralnych związanych z pracą wychowawczą oraz z samym wykonywaniem pracy jako działalnością człowieka. Praca wychowawcza polegająca na przygotowaniu młodego pokolenia dotyczy ukazania pozytywnych form relacji międzyludzkich i ich zastosowania, znajomości i rozumienia wśród uczniów zdrowej hierarchii wartości. Praca zawodowa opiera się na takich cechach kardynalnych, jak rzetelność, obowiązkowość, sumienność, akuratność i poprawność działania.

Nauczyciel odpowiada za swoją pracę w zależności od rozpatrywanego typu odpowiedzialności¹². W pracy nauczyciela odpowiedzialność traktowana jest dwojako, z jednej strony jako zjawisko kontraktowe, czyli oparte na całokształcie przepisów formalizujących pracę pedagogiczną, z drugiej zaś strony ma ona wymiar naturalny, pojmowany w granicach świadomego działania¹³.

¹² *Ibidem*, s. 102–119.

¹³ J.M. Michalak, *Poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczycieli. Studium teoretyczno-empiryczne*, Warszawa 2003, s. 95.

Nauczyciel pracuje na styku obu kategorii odpowiedzialności (pracownika i pedagoga), jego działania stanowią wypadkową obu zakresów. Stosunek różnych nauczycieli do odpowiedzialności kontraktowej i do naturalnej w różnych sytuacjach i w różnych momentach pracy pedagogicznej bywa odmienny. W działalności szkolnej nauczyciela duże znaczenia odgrywa indywidualny stosunek do pracy – co może oznaczać np. stopień poprawności wykonywania zawodu, jednostkowe podejście do wypełniania obowiązków zawodowych, czynniki osobowe¹⁴ (indywidualne odczuwanie swojego usytuowania w pracy pedagoga), relacje interpersonalne. Stanowienie obowiązków, podejście do ich realizacji i osobisty stosunek nauczyciela do pracy własnej dają pełny obraz zawodu (pomijam tu czynniki zewnętrzne determinujące zaistnienie już wymienionych – np. relacje interpersonalne w placówce, budowa fizycznego warsztatu pracy w szkole).

Stosunek nauczyciela do pracy własnej

Stosunek nauczyciela do pracy własnej wiąże się z analizą jego działalności szkolnej pod kątem relacji do poszczególnych płaszczyzn działalności w szkole i jest to stosunek do fizycznego warsztatu pracy pedagogicznej¹⁵, poziomu spełniania wymogów formalnych, współuczestników procesu nauczania i wychowania w szkole, współpracy szkoły z jej otoczeniem¹⁶; zakresu własnego przygotowania do wykonywanej pracy (osobistego odniesienia do sposobu i efektów pracy własnej poprzez eliminowanie działań i sytuacji niekiedy mogących przynieść rezultaty niepożądane¹⁷).

Pojawiają się tu kategorie typów osobowych¹⁸ w odniesieniu do oceniania wartościującego postawę w zawodzie:

- **Nauczyciela dobrego** – pracującego wzorowo i starającego się gorliwie o poprawne wykonywanie obowiązków pedagogicznych: osoby pożądaney w szkole, dobrego pracownika i efektywnego w działaniu pedagoga.
- **Nauczyciela przeciętnego** – pracującego nie zawsze w myśl głoszonych przez siebie zasad i wzorów, mającego swoje humory i niekiedy niepotrafiącego dobrze zrealizować założonego tematu lekcji, lubiącego go moralizować, czasem zarozumiałego, nieobowiązkowego, poprzez

¹⁴ M. Michalik, *Moralność pracy*, Warszawa 1977, s. 169.

¹⁵ M. Bałazak, *Wiedza i umiejętności...*, s. 43.

¹⁶ *Ibidem*, s. 130–131.

¹⁷ B. Wolny, *Nauczyciel w polskiej szkole – spełnienie czy wypalenie zawodowe (analiza rozwoju nauczyciela w kontekście awansu zawodowego)*, [w:] *Wypalenie zawodowe pracowników służb społecznych*, red. T. Zbyrad, Sandomierz 2008, s. 312–335.

¹⁸ A. Żerek, *Badania nad osobowością nauczyciela*, [w:] *Ewolucja kwalifikacji nauczycieli w kontekście przemian edukacyjnych*, red. F. Szlosek, Warszawa–Radom–Siedlce 2007, s. 129–130.

stosowanie stylu autokratycznego starającego się utrzymać na pozycji przełożonego.

- **Nauczyciela nieodpowiedniego** – nieradzącego sobie w zawodzie, luźno traktującego obowiązki lub mającego do nich swoiste, subiektywne, podejście, którego wiedza i przygotowanie do pracy pozostawia wiele do życzenia.

Przy analizie pracy własnej nauczyciela i jego stosunku do niej pojawia się też kwestia etyczna. Innymi słowy: rozpatrzyć też trzeba zagadnienia związane z moralnością w pracy pedagogicznej nauczyciela. Bywa ona rozumiana jako ogólny obszar etyczności pracy lub w odniesieniu do wybranego zawodu. W pierwszym przypadku dotyczy podejmowanych przez pracowników zobowiązań w stosunku do działalności zawodowej na danym stanowisku pracy. Mogą się one odnosić do rzetelnego wykorzystania swojej wiedzy i umiejętności przez pracownika, dbałości o jak najwyższy poziom wykonywanej pracy¹⁹.

Moralność pracy jest związana w szczególny sposób z postawą etyczności w zawodzie i określa podstawy wartości i reguły, które w grupie zawodowej powinny wytyczać zachowania pracowników²⁰ poprzez funkcje regulujące stosunek człowieka do pracy, wzajemne stosunki ludzi w środowisku pracowniczym, w grupie zawodowej. Skoro zaś występują związki między etyką a pracą, powiązania człowieka z pracą ocenianą nie tylko jako podstawowe źródło jego egzystencji, lecz też jako jeden z czynników budowy relacji międzypersonalnych w społeczeństwie (jako bardzo istotny czynnik organizacji stosunków międzyludzkich na wszystkich poziomach i szczeblach – co obrazują np. etosy poszczególnych grup zawodowych), etyka zajmuje się wybranymi aspektami jej wykonywania²¹.

W swojej pracy nauczyciel odpowiada za wiele sfer działalności szkolnej, co określane bywa jako typologia odpowiedzialności²².

Stosunek nauczyciela do pracy własnej analizowany na wymienionych płaszczyznach przyjmuje wymiary od pełnego utożsamienia się z wykonywanym zawodem (przez sumienne spełnianie wymogów formalnych lub przez starania o stanie się w pełni pedagogiem **rozumiejącym** znaczenie i zakres swojej pracy), poprzez okazjonalnie poważne traktowanie pracy (w wybranych lub sprzyjających dla zainteresowanego warunkach), aż po stosunek wyalienowania z dobrej pracy (co ma miejsce w usytuowaniu pracy zawodowej jako działalności drugoplanowej, podrzędnej).

¹⁹ Z. Wołk, *Kultura pracy*, Sulechów 2000, s. 61.

²⁰ M. Michalik, *op. cit.*, s. 65, 70 i 169.

²¹ Z. Wołk, *Kultura pracy*, Radom 2009, s. 86.

²² Z. Wołk, *Kultura pracy*, [w:] *Ewolucja kwalifikacji...*, s. 200–201.

Konkluzja

Nauczyciel, wykonując pracę pedagogiczną, przyjmuje wobec niej określoną postawę, co odzwierciedla jego stosunek do niej.

Podczas realizacji zawodu przyjmuje postawę wyrażającą się wartościowaniem lub nie przypadających mu obowiązków zawodowych. Stosuje strategie działania, dobierając je w sposób subiektywny. W swoisty sposób traktuje zagadnienie odpowiedzialności w pracy.

Na powstanie oceny pracy nauczyciela ma wpływ, a raczej kształtuje ją analiza jego postaci dokonana pod kątem opisu osoby jako pedagoga (jakiego typu jest nauczycielem w odniesieniu do sposobu pracy), znaczące jest jego odniesienie do pełnionych obowiązków (niezależnie od ich rodzaju), pojmowanie zakresu odpowiedzialności (jakiej?, za kogo?, za co?, dlaczego?).

Przy ocenie jego pracy należy zbadać, w jakim stopniu spełniają swoje zadania cnoty kardynalne pracy zawodowej człowieka: rzetelność – jako jej poprawność, fachowość – jako znajomości merytoryczne przedmiotu i technologii pracy, sumienność – jako prawdziwe przykładanie się do obowiązków oraz akuratność – jako dokładność wykonywania obowiązków.

Wielość płaszczyzn opisujących pracę nauczyciela, jej jakość, stosowanie środków wspomagających jej realizację, analiza relacji interpersonalnych w szkole itd. stanowią kryteria oceny pracy nauczyciela, elementy pozwalające ocenić jego postawę jako pedagoga, stosunek do pracy zawodowej. W artykule zaznaczono, jak wspomniano wcześniej, zaledwie kilka przykładów pracy nauczyciela, traktowanych jako pryzmaty, przez które można ocenić jego działania zawodowe.

Bibliografia

- Bałażak M., *Nauczyciel osobą umiejącą myśleć o jutrze. Typy strategii stosowanych przez nauczycieli podejmujących różne formy podnoszenia kwalifikacji zawodowych*, [w:] *Edukacja dla bezpieczeństwa, życia, nauki, pracy*, red. A. Kusztalak, Poznań 2005.
- Bałażak M., *Wiedza i umiejętności nauczyciela we współczesnej szkole*, Radom 2009.
- Furmanek W., *Zarys humanistycznej teorii pracy (nowe horyzonty pedagogiki pracy)*, Warszawa 2006.
- Kobyliński W., *Organizacja i zarządzanie. Problemy kierowania*, Warszawa 2001.
- Kobyliński W., *Podstawy organizacji i kierowania w oświacie*, Warszawa 1996.
- Michalak J.M., *Poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczycieli. Studium teoretyczno-empiryczne*, Warszawa 2003.
- Michalik M., *Moralność pracy*, Warszawa 1977.
- Mizerek H., *W kręgu współczesnych sporów o model nauczyciela*, [w:] *Z problematyki zawodu nauczyciela*, red. L. Hurmo, Warszawa 1999.
- Palka S., *Praca badawcza w kształceniu nauczycieli dla innowacji pedagogicznych*, [w:] *Kształcenie dla innowacji pedagogicznych*, red. R. Schulz, Toruń 1992.
- Ratajek Z., *Problemy oceny pracy nauczyciela*, Warszawa 1981.

- Wolny B., *Nauczyciel w polskiej szkole – spełnienie czy wypalenie zawodowe (analiza rozwoju nauczyciela w kontekście awansu zawodowego)*, [w:] *Wypalenie zawodowe pracowników służb społecznych*, red. T. Zbyrad, Sandomierz 2008.
- Wołk Z., *Kultura pracy*, Sulechów 2000.
- Wołk Z., *Kultura pracy*, Radom 2009.
- Wołk Z., *Kultura pracy*, [w:] *Ewolucja kwalifikacji nauczycieli w kontekście przemian edukacyjnych*, red. F. Szlosek, Warszawa–Radom–Siedlce 2007.
- Woroniecki Z., *Wyszktałenie a przydatność zawodowa nauczycieli*, Warszawa 1991.
- Zieleniewski J., *Organizacja i zarządzanie*, Warszawa 1969.
- Żerek A., *Badania nad osobowością nauczyciela*, [w:] *Ewolucja kwalifikacji nauczycieli w kontekście przemian edukacyjnych*, red. F. Szlosek, Warszawa–Radom–Siedlce 2007.

Stosunek nauczyciela do pracy pedagogicznej

Streszczenie: Stosunek nauczyciela do pracy, wypełnianie obowiązków zawodowych i zadań pracy w szkole pozwala nazwać go pedagogiem. Czy może jednak być to osoba, która mimo standardowego przygotowania zawodowego, znajomości oczekiwań i stawianych postulatów wobec pracy nauczycielskiej charakteryzuje się negatywnym stosunkiem do pracy pedagogicznej?

Słowa kluczowe: nauczyciel, praca, praca zawodowa, praca pedagogiczna, stosunek do pracy zawodowej

The teacher's attitude towards educational work

Summary: It is teachers' attitude towards work, the fact that they perform professional duties and tasks at school that allow one to call them educators. However, can a person who, in spite of their standard professional training and awareness of the demands and challenges of the work of a teacher, has a negative attitude towards educational work be a teacher?

Keywords: teacher, work, professional work, educational work, attitude towards work

Aksjologia podstawą pracy wychowawczej pedagoga w XXI wieku

Wprowadzenie

Fundamentalne pytanie dla pedagogiki to: kim jest człowiek, jaka jest jego natura? W tym tkwi źródło określenia celu wychowania, odniesienie do odpowiedniego systemu wartości, czyli związku etyki i wychowania. Chodzi o to, aby oprzeć pedagogikę na pełnej antropologii i na słusznej etyce oraz określonej aksjologii, które stanowią fundament refleksji o wychowaniu człowieka jako osoby. Doświadczenie człowieka wiąże się z doświadczeniem moralności. Udowadnia, że wszelka antropologia abstrahująca od wartości jest okaleczoną wiedzą o człowieku.

Wychodząc od filozoficznych rozważań nad istotą człowieka, należy konstruować spójny program jego wychowania w trzech podstawowych wymiarach: osobowym, społecznym i obywatelskim. Tym sposobem program wychowania zawiera ideę dobra wspólnego człowieka jako osoby ludzkiej – istoty społecznej – obywatela osadzonego w rodzinie, społeczeństwie i państwie¹.

Pytania o status i sposoby istnienia wartości nie przyniosły konkretnych rozstrzygnięć. Ontologiczny status wartości zależy od tego, co uznamy za ich istotę, czyli jaką przyjmujemy ich definicję. Istnieje bogactwo definicji wartości. Każda z nich przynosi część prawdy o wartościach. Wzięte razem lepiej rysują problemy edukacji z wartościami na czele. „To tak, jak tęcza i jej wielorakie barwy; każda jest prawdziwa, jakość różna od pozostałych, wzięte razem tworzą harmonijną całość”².

Termin wartości jest bliski tego, co w matematyce nazywa się pojęciem pierwotnym, czyli tym, czego nie da się określić za pomocą definicji. Warto w tym miejscu przypomnieć, że logicy twierdzą, iż wymóg definiowania głównych kategorii pewnej dziedziny daje się spełnić tylko w ograniczonym zakresie. Nadto brak wyraźnej definicji nie przesądza o praktycznej umiejętności odróżnienia pewnego przedmiotu od innych przedmiotów oraz nie przekreśla możliwości porozumienia się ludzi ze sobą³.

¹ A.E. Szołtysek, *Filozofia wychowania*, Toruń 1998, s. 77–79.

² A. Góralski, *Być nowatorem*, Warszawa 1990, s. 34.

³ A. Bronk, *Zrozumieć świat współczesny*, Lublin 1998.

W sytuacji, gdy zabiegi definiowania wartości okazują się nieskuteczne, może warto próbować wyjaśniać je za pomocą cech konstytutywnych, które wnikają w ich istotę. Wówczas przykładowo wartości odnoszą się do tego,

[...] co cenne, co zgodne z naturą; czego chcemy, przedmiot (aktualnego lub potencjalnego) dążenia, cel: czego pożądamy; co zaspokaja czyjeś potrzeby, zainteresowania, a dostarcza zadowolenia, przyjemności; co (jakie) powinno być; co lepiej, żeby było, niż nie było; co obowiązuje, apeluje (do odbiorcy); co domaga się istnienia⁴.

Wszystko, co istnieje i jest realizowane, musiało kiedyś powstać. Gdzieś lub w czymś mieć swój początek, swoje źródła. Prawdopodobnie ta dotyczy także wartości. Jednym z ich źródeł są oczekiwania społeczne. Każde społeczeństwo utrzymuje ciągłość swego istnienia poprzez zachowanie własnej tożsamości.

Zadania społeczne, jakie realizuje nauczyciel w szkole, wyrażają się w upowszechnianiu i utrwalaniu wartości i norm etycznych. Społeczeństwo wymaga i oczekuje od szkoły wysokiego poziomu nauczania, przygotowania do pracy zawodowej, wszechstronnej opieki i wychowania. Stawia również warunek, który dotyczy ciągłego doskonalenia się i samokształcenia⁵.

Co jest ważne, a co najważniejsze? W pytaniu tym i odpowiedzi na nie zawiera się sens ludzkiego życia. Dla Sokratesa cnota, związana z pożytkiem i szczęściem, była dobrem bezwzględny. Traktował ją jako wiedzę, której można się nauczyć. Zdaniem Platona cnoty podstawowe (mądrość, męstwo, umiarkowanie, sprawiedliwość) rządzą odpowiednio działaniem poszczególnych części duszy (rozoną, impulsywną, pożądlwą). Natomiast sprawiedliwość utrzymuje ład wśród tych części. Seneka uważał, że uczenie się cnot to oduczanie się wad. Kartezjusz głosił pochwałę rozumu. Uważał, że wartości są wieczne, a człowiek nie może być ich autorem, lecz tylko je odkrywa i akceptuje⁶.

Z wartościami wiąże się introcepcja (przyswajanie ich przez dzieci i młodzież). Jest to „proces duchowy, polegający na nadaniu lub ustalaniu cechy wartości i złączenie jej z pewną rzeczą, celem lub normą”⁷. Introcepcja wartości jest jednym z najistotniejszych czynników procesu wychowania⁸.

Wartości w procesie edukacji pełnią liczne funkcje. Krystyna Chałas sprowadza je do: celowościowej, treściowej, sytuacyjnej, informacyjnej, integra-

⁴ A.B. Stępień, *Wstęp do filozofii*, Lublin 2001, s. 103.

⁵ B. Kosztyla, *Pojęcie zadań nauczycielskich i ich źródło*, „Nowa Szkoła” 2007, nr 8, s. 24.

⁶ Za: W. Stróżewski, *O urzeczywistnieniu wartości*, [w:] *W kręgu wartości*, red. W. Stróżewski, Kraków 1992.

⁷ S. Kunowski, *Wartości w procesie wychowania*, Kraków 2003, s. 17.

⁸ *Ibidem*, s. 39.

cyjnej i determinującej⁹. Natomiast Tadeusz Kocowski wyróżnia następujące funkcje wartości:

- integrującą motywację w kierunku aktywności, skutkiem czego wartości nadają sens życiu i pozwalają perspektywicznie uporządkować działania;
- orientacyjną (występując w tej funkcji, wartości stanowią kryterium ocen i orientacji; porządkują je według takich wskazań, jak: korzyść, szczęście, prawda, piękno);
- metadecyzyjną (rozstrzygającą), w ramach której wartości pomagają podejmować decyzję w przypadku konfliktu motywów lub racji;
- socjalizacji (motywacyjną), poprzez którą jednostka zostaje włączona do życia zbiorowości (pełnią ją wartości etyczne, idee społeczne, wartości, takie jak: rodzina, ojczyzna, ludzkość);
- gratyfikacji (sprawują ją wartości, które są źródłem satysfakcji)¹⁰.

Aksjologia w edukacji

Wychowujący jako pierwsi muszą zdać sobie sprawę z tego, kim są ci, którym mają towarzyszyć w wychowaniu, oraz szukać odpowiedzi na podstawowe i odwieczne pytania o to, co przynależy do istoty człowieka, co go konstytuuje i czyni jego życie sensownym i szczęśliwym, ponieważ stanowi to jednocześnie o celu wychowania i jego metodach. Pełny, swobodny rozwój człowieka jako osoby jest najwyższą wartością ziemską i najwyższym celem wszelkiej polityki (troska o „dobro wspólne”). Człowiek posiada tak wielką godność, że nigdy nie może być użyty jako środek do osiągnięcia czegośkolwiek. Może być tylko celem. I nie chodzi o jakieś abstrakcyjne człowieczeństwo, ale o indywidualną, konkretną osobę. Społeczeństwo jest dla jednostki, a nie na odwrót. A jeśli wymaga się od jednostki ofiar na rzecz społeczeństwa, to w imię innych jednostek, nie w imię kolektywu czy mitycznego człowieka przyszłości¹¹.

Wychowanie człowieka, to, jakie przejął wartości i normy, ma ogromny wpływ na jego późniejsze życie, na to, co sobą reprezentuje, kim będzie, jak mogą potoczyć się jego losy.

Oczywiście dziecko nie może spędzić całego życia pod skrzydłami rodziców. W pewnym momencie pojawiają się instytucje przedszkola i szkoły, które mają za zadanie przekazać mu wiedzę. Powstaje pytanie: czy takie miejsca, jak przedszkole i szkoła, powinny się ograniczyć tylko i wyłącznie do uczenia, czy również zająć się wychowaniem, wpojeniem nowych zasad i norm moralnych? Odpowiedź wydaje się nasuwać sama. Otóż to w tych miejscach młodzi

⁹ K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom*, Lublin–Kielce 2003.

¹⁰ T. Kocowski, *Szkice z teorii twórczości i motywacji*, Kraków 1991, s. 35–44.

¹¹ S. Michałowski, *Pedagogia wartości*, Bielsko-Biała 1993, s. 20–21.

ludzie uczą się żyć w grupie, w społeczeństwie, więc również powinny być im tam wpajane zasady i normy współpracy z innymi. Dziecko przestaje być tym jedynym, którym zajmują się rodzice. Ma wokół siebie 20, 30 „konkurentów”, którzy również oczekują zainteresowania wychowawcy.

Bezsprzecznym faktem jest, iż od momentu urodzenia dziecko potrzebuje wielu bodźców oraz wielorakiej stymulacji. Racjonalność w tym względzie wyraża się w pielęgnacji jego rozwoju, nie jest ona wszakże „neutralna filozoficznie” – aksjologicznie. W późniejszych okresach pojawiają się pierwsze reakcje wychowawcze, możliwy staje się dialog edukacyjny. Jego zasadą jest dialogowy sposób bycia obydwu stron tego procesu, traktujących się wzajemnie jako równoważne podmioty posiadające różne doświadczenia, mające różne możliwości działania¹².

Aksjologia wychowania jest ujęciem istoty i sposobu istnienia człowieka w kategoriach systemu wartości nadających sens ludzkiemu życiu w przestrzeni edukacyjnej i edukowanej. Przestrzeń edukacyjną wypełniają wartości samoistne (prawdy, dobra, piękna), z kolei przestrzeń edukowaną – wartości niesamoistne, tworzone przez człowieka.

Nadrzędną wartością w ujęciach współczesnej aksjologii jest człowiek, jego życie, rozwój, samorealizacja, wolność, tożsamość i podmiotowość.

Dla edukacji i nauk o niej podstawowe znaczenie mają wartości poznawcze¹³. Zalicza się do nich: odkrywczość, prawdziwość, twórczość. Należą tu także: podmiotowość uczestników edukacji, wolność, odpowiedzialność, autentyczność, spotkanie, dialog, zaangażowanie, altruizm, wizja, wola, odwaga, nadzieja, szacunek.

Jednak wartości poznawcze nie są jedynymi, które są istotne w procesie edukacji. Istnieją przecież wartości uniwersalne¹⁴, silnie zakorzenione w tradycji humanistycznej, w doświadczeniu ludzkim. Należą do nich: prawo do życia i wolności, podmiotowość i tożsamość człowieka, swobody obywatelskie, życie wolne od zagrożenia wojną, demokracja, pluralizm, tolerancja, godziwy poziom życia, samorealizacja, rodzina, edukacja, zdrowie i jego ochrona¹⁵.

Wartości uniwersalne opierają się na doborze w sensie bezwzględny. Mają charakter autoteliczny. Cechuje je powszechność i trwałość.

Każdy człowiek pragnie mieć wpływ na swój los, chce decydować o wyznaczonym systemie wartości, chce realizować w sposób nieskrępowany swoje

¹² J. Sowa, *Aksjologiczny kontekst procesu rehabilitacji*, [w:] *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*, red. Z. Palak, Lublin 2008.

¹³ S. Palka, *Wartości poznawcze we współczesnej pedagogice teoretycznie i praktycznie zorientowanej*, [w:] *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukołowicz, M. Nowak, Lublin 1997, s. 89–98.

¹⁴ K. Denek, *Uniwersalne wartości edukacji szkolnej* (Dydaktyka literatury, t. 16), Zielona Góra 1996, s. 196.

¹⁵ T. Lewowicki, *Aksjologia i cele edukacji*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 1990, nr 2, s. 53–56.

potrzeby. Owe dążenia i pragnienia z punktu widzenia każdej jednostki ludzkiej do samorealizacji i szczęścia uzasadniają potrzebę podmiotowości i „bycia podmiotem”¹⁶.

Podmiotowość jest kategorią dynamiczną o charakterze neuropsychopedagogicznym. Możemy ją postrzegać w toku indywidualnego rozwoju jednostki. Dlatego też tak ważne jest przyjęcie w procesie edukacji czterech kategorii zasad moralnych jako wartości. Są nimi:

1. Szacunek dla autonomii (norma nakazująca poszanowanie woli autonomicznych osób podejmujących decyzję).
2. Niekrzywdzenie (norma nakazująca niewyrządzanie krzywdy).
3. Dobroczynność (zbiór norm nakazujących wyświadczenie dobra oraz maksymalizację nadwyżki zysków wobec kosztów związanych z ryzykiem).
4. Sprawiedliwość (zbiór norm nakazujących odpowiednią dystrybucję dobra, ryzyka i kosztów)¹⁷.

Z punktu widzenia procesów wychowania i kształcenia bardzo istotna jest również autonomia jednostki. Zasada wymagająca szacunku dla autonomicznych wyborów uczniów jest dość silnie zakorzeniona w moralności potocznej, choć nie wszyscy zgadzają się co do jej natury i mocy oraz wpływających z niej uprawnień.

Słowo „autonomia” wywodzi się z greckiego *autos* (samodzielny) i *nomos* (reguła, rząd, prawo). Dziś oznacza prawa do rozmaitych swobód, prywatności, indywidualny wybór, wolność woli, bycie przyczyną swego działania, samostanowienie. Jednostka autonomiczna jest wolna i postępuje zgodnie z planem, jaki sama wybrała. Osoba o zmniejszonej autonomii zaś może być poddana naciskom innych ludzi czy też niezdolna do myślenia lub postępowania zgodnie ze swymi pragnieniami lub wcześniejszymi planami.

Kolejnym istotnym aspektem, który warto poruszyć w rozważaniach nad aksjologicznymi podstawami pracy pedagoga, jest umiejętność kształtowania stosunku ucznia do samego siebie. W obrębie tej grupy szczególnie ważne wydaje się kształtowanie u uczniów:

- refleksji moralnej,
- samodzielności w podejmowaniu decyzji (co mocno się wiąże ze wspomnianą wcześniej autonomią jednostki),
- odporności emocjonalnej,
- optymizmu życiowego,
- samoakceptacji.

¹⁶ E. Kubicka-Jurecka, *Podmiotowość wychowanka a demokratyzacja stosunków edukacyjnych – szanse, ograniczenia, bariery*, [w:] *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem. Obszary napięć i typy interakcji*, red. M. Dudzikowa, Kraków 1996, s. 35.

¹⁷ T.L. Beauchamp, J.F. Childress, *Zasady etyki medycznej*, Warszawa 1996, s. 47.

Wartości w wychowaniu – w kręgu przemysłów praktycznych

Kształtowanie indywidualnego systemu wartości odbywa się w płaszczyźnie wewnętrznych doświadczeń ucznia w kontaktach z uczestnikami procesu kształcenia i kulturą. Racjonalnie ukształtowany system wartości urasta do podstawy tożsamości oraz fundamentu zdrowia i autokracji¹⁸.

Jeżeli uznamy powyższe twierdzenia, spróbujmy odpowiedzieć na pytanie: dlaczego wartości są potrzebne w procesie wychowania? Wartości powinny wskazywać drogę, kierować prawidłowym rozwojem młodego człowieka, być strefą bezpieczeństwa dla niego i jego otoczenia. Powinny więc stać się nie tylko elementem wychowania, lecz wręcz jego fundamentem, a proces wychowawczy powinien się okazać procesem realizacji wartości, w którym wychowanek, poprzez głęboko rozumiane spotkanie, aktem woli coś przyjmuje, a tym czymś są po prostu wartości. Mogą one stać się więc celem wychowania, ale trzeba pamiętać, że nie każdy cel będzie zasługiwał na miano wartościowego.

Jaka jest w tym wszystkim rola wychowawcy-pedagoga? Można tutaj przytoczyć słowa Krystyny Ostrowskiej, która uważa, że

Wychowanie w duchu wartości dokonuje się dzięki:

- Wspólnemu z wychowankiem odkrywaniu (poprzez dialog) wartości, czyli poznawaniu, czym są w swej istocie poszczególne wartości.
- Ukazaniu, na czym polega myślenie według wartości.
- Ukazaniu, na czym polega podejmowanie decyzji w kontekście urzeczywistnienia jakiejś wartości.
- Ukazaniu, na czym polega rozwiązywanie konfliktów interpersonalnych i wewnętrznych w duchu wierności wartościom.
- Ukazaniu, na czym polega życie (działanie) według wartości.
- Wzbudzaniu u wychowanka motywacji do urzeczywistnienia wartości.
- Ukazywaniu znaczenia hierarchii wartości¹⁹.

Nauczyciel, jego walory osobowe, przygotowanie i kompetencje zawodowe, jego autorytet i postawa ideowo-moralna, a także umiejętności w zakresie organizacji szkoły jako instytucji, świadomy celów i potrzeb kształcenia młodego pokolenia – to tylko niektóre z predyktorów będących dziś przedmiotem dyskusji, wskazujących na rangę społeczną funkcjonariusza polskiej edukacji jako znaczącego paradygmatu ujmowanego z perspektywy skutków przemian społecznych i przydatności wdrażanych, jeszcze ciągle mało efektywnych z punktu widzenia potrzeb ucznia, poczynań reformatorskich.

Analiza wyników badań pozwoliła stwierdzić, że obecna sytuacja na rynku edukacyjnym wydaje się wyznaczać współczesnemu pedagogowi zupełnie nową jakościowo rolę społeczną. Nauczyciele, wypełniając rozliczne zadania,

¹⁸ M. Gałaś, *Wartości kultury w epoce współczesnej*, Toruń 2000, s. 243.

¹⁹ K. Ostrowska, *Nie wszystko o wychowaniu*, Warszawa 2000, s. 56–72.

jakie wiążą się z szarą codziennością ich służby, zauważają, iż nie tylko wypełniają swą rolę społeczną, ale też sami ciągle ją współtworzą. Współczesny pedagog musi więc z konieczności w większym stopniu, niż to miało miejsce dotychczas, stawać się pomysłodawcą i kreatorem tejże roli, a jednocześnie wykonawcą i realizatorem w jednej osobie. Ma on być twórcą nowej rzeczywistości edukacyjnej, skupionej wokół dziecka i jego rodziny aktywnie włączanej w proces kształcenia.

Ciekawym i wartym uwagi wydał mi się przykład wyników badań przeprowadzonych pod koniec lat 90. ubiegłego stulecia wśród młodzieży szkolnej, dotyczących m.in. uznawanych przez nią kategorii wartości. Autor badań wyróżnił następujące wartości, porządkując je według preferowanej przez badanych kolejności (stopnia ważności):

1. Transcendentne (Bóg, świętość, wiara, zbawienie).
2. Uniwersalne (dobro, prawda).
3. Estetyczne (piękno).
4. Poznawcze (wiedza, mądrość, refleksyjność).
5. Moralne (godność, miłość, przyjaźń, odpowiedzialność, sprawiedliwość, uczciwość, wierność).
6. Społeczne (rodzina, demokracja, praworządność, solidarność).
7. Witalne (siła, zdrowie, życie).
8. Pragmatyczne (praca, talent, zaradność).
9. Prestiżowe (kariera, władza, majątek).
10. Hedonistyczne (przyjemność, seks, zabawa)²⁰.

Jednocześnie, jak wykazują badania Zbigniewa Kwiecińskiego, znaczna część młodzieży przy końcu szkoły podstawowej (obecnie gimnazjum) i na progu szkoły średniej nie potrafi sobie poradzić poznawczo z problemami moralnymi, wymagającymi rozstrzygnięcia co do ważności moralnej dwóch kryteriów będących z sobą w konflikcie. Znaczny procent badanych uczniów (33%) w tym względzie okazał bezradność poznawczą, która pozwala ich zaliczyć do poziomu przedmoralnego²¹.

Zdaniem Grażyny Klimowicz odmiennosc norm obowiązujących w różnych grupach społecznych, do których młody człowiek przynależy, niejasność bądź rozbieżność obowiązującego systemu wartości utrudniają określenie siebie, własnego spójnego systemu wartości i oczekiwań wobec otoczenia. Oznacza to, iż w relacjach nauczyciel – uczeń należy pomóc uczniom w rozwijaniu umiejętności odpowiedzialnego wyboru i kierowania sobą²².

²⁰ R. Jedliński, *Świat szkolnej polonistyki*, [w:] *Podmiotowy wymiar wartości uczniów kończących szkołę podstawową*, red. Z. Uryga, Kraków 1998, s. 24.

²¹ Z. Kwieciński, *Sytuacja anomii społecznej jako blokada rozwoju młodzieży lub orientacji etycznej*, [w:] *Ku pedagogice pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń 1990, s. 54–56.

²² H. Rylke, G. Klimowicz, *Szkoła dla ucznia. Jak uczy życia z ludźmi*, Warszawa 1992, s. 86–87.

Przemyslenia własne

Osobiście sędę, że wartości, które pedagog przekazuje w procesie edukacji, powinny znaleźć odzwierciedlenie w holistycznym ujmowaniu człowieka, jako:

Schemat 1. Sfery rozwoju człowieka w ujęciu holistycznym

UMYSŁ, INTELEKT	CIAŁO
PSYCHIKA	DUCHOWOŚĆ

Źródło: opracowanie własne.

Każda część to odrębna, ważna i неповtarzalna u każdego sfera:

- **umysł, intelekt** (myślenie, procesy pamięciowe, uwaga, procesy logicznego, ale i twórczego analizowania rzeczywistości, zdolność do wykrywania błędów w myśleniu i działaniu);
- **ciało** (z jego fizycznością, sprawnością, zdrowiem, wyglądem zewnętrznym, metabolizmem, a także chorobami i niepełnosprawnością);
- **psychika** (wrażliwość, temperament, emocje, odczucia, lęki, fobie);
- **duchowość** (wartości, zasady, uznawane normy, światopogląd oraz styl życia).

Zdarza się, że pedagodzy kładą duży nacisk na rozwój jednej sfery, zaniedbując pozostałe. Sędę, że stwarza to niebezpieczeństwo dla harmonijnego rozwoju.

W kontekście powyższych rozważań uważam, iż do niezbędnych wartości uczestniczących w procesie wychowania i kształcenia młodego człowieka (niezależnie od przeróżnych koncepcji wartości w edukacji) powinny należeć:

- szacunek,
- empatia,
- odwaga,
- sprawiedliwość,
- uczciwość,
- szczerość,
- lojalność,
- cierpliwość,
- odpowiedzialność,
- samodzielność i niezależność,
- poczucie humoru,

- tolerancja,
- kreatywność,
- wzgląd na drugiego człowieka.

Ponadto sędę, iż dobry pedagog powinien się kierować zasadami mającymi odniesienie głównie do samorozwoju jednostki, do jej samorealizacji, autorewalidacji oraz do traktowania ucznia jako podmiotu wspierania i wspomagania psychopedagogicznego. Są one równocześnie regułami pedagogicznego wspomagania rehabilitacji:

- zasada dialogu, której środkiem jest szczerza rozmowa (mówienie i słuchanie) lub inne formy komunikacji niewerbalnej;
- zasada otwartości na informacje zwrotne; niezbędne elementy tych relacji to empatia, syntonია, ale także asertywność;
- zasada partnerstwa i uczciwości (dotrzymywania słowa) oraz tolerancji w odmienności (przekonań, wyglądu, a czasem zachowań);
- zasada symetryczności, równowagi, aktywności i pasywności między podmiotami;
- zasada bliskości emocjonalnej i duchowej, intelektualnej pomiędzy podmiotami relacji międzypersonicznych²³.

Konkluzja

W oddziaływaniach wychowawczych i relacjach wychowawca – wychowanek należy się zatroszczyć o świadomie, celowo i w pełni aksjologicznie uzasadniony dobór wartości, które według nas powinny się stać udziałem wychowanka. Jeśli wychowawca nie stawiałby sobie żadnego celu, to nie byłby potrzebny do zajmowania się wychowankiem. Wychowanie i nauczanie są nie do pomyślenia bez postawienia problemu celu, a więc nie istnieją one bez wartościowania i bez wartości. To właśnie dlatego aspekty aksjologiczne nie mogą zniknąć z pola widzenia pedagogiki i szkolnej praktyki edukacyjnej, a zwłaszcza z osobowych relacji nauczyciel – uczeń. Ponadto wychowawca powinien być otwarty na wychowanka, na jego potrzeby i problemy. Nie nakłaniać go do przyjęcia jakiejś normy czy wartości, ale wskazać ją i wytłumaczyć, pomóc odkryć. Obecnie jako niezbędne u wychowawcy jawią się takie cechy, jak: cierpliwość, mądrość, wytrwałość. Uważam również, że powinien on być autorytetem dla swych wychowanków, co jest dla mnie elementem kluczowym.

²³ J. Sowa, *op. cit.*, s. 112–120.

Bibliografia

- Beauchamp T.L., Childress J.F., *Zasady etyki medycznej*, Warszawa 1996.
- Bronk A., *Zrozumieć świat współczesny*, Lublin 1998.
- Chęć K., *Wychowanie ku wartościom*, Lublin–Kielce 2003.
- Czerwiński M., *Przyczynki do antropologii współczesnej*, Warszawa 1998.
- Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 1999.
- Denek K., *Uniwersalne wartości edukacji szkolnej* (Dydaktyka literatury, t. 16), Zielona Góra 1996.
- Encyklopedia multimedialna PWN – Słownik języka polskiego*, 2000.
- Gałaś M., *Wartości kultury w epoce współczesnej*, Toruń 2000.
- Góralski A., *Być nowatorem*, Warszawa 1990.
- Jedliński R., *Świat szkolnej polonistyki*, [w:] *Podmiotowy wymiar wartości uczniów kończących szkołę podstawową*, red. Z. Uryga, Kraków 1998.
- Kocowski T., *Szkice z teorii twórczości i motywacji*, Kraków 1991.
- Koszyła B., *Pojęcie zadań nauczycielskich i ich źródło*, „Nowa Szkoła” 2007, nr 8.
- Kubicka-Jurecka E., *Podmiotowość wychowanka a demokratyzacja stosunków edukacyjnych – szanse, ograniczenia, bariery*, [w:] *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem. Obszary napięć i typy interakcji*, red. M. Dudzikowa, Kraków 1996.
- Kunowski S., *Wartości w procesie wychowania*, Kraków 2003.
- Kwieciński Z., *Sytuacja anomii społecznej jako blokada rozwoju młodzieży lub orientacji etycznej*, [w:] *Ku pedagogice pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń 1990.
- Lewowicz T., *Aksjologia i cele edukacji*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 1990, nr 2.
- Michałowski S., *Pedagogia wartości*, Bielsko-Biała 1993.
- Ostrowska K., *Nie wszystko o wychowaniu*, Warszawa 2000.
- Palka S., *Wartości poznawcze we współczesnej pedagogice teoretycznie i praktycznie zorientowanej*, [w:] *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukołowicz, M. Nowak, Lublin 1997.
- Piszczyk M., *Wczesna interwencja i pomoc dzieciom niepełnosprawnym*, Warszawa 1995.
- Przyszczykowski K., *Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie*, Toruń–Poznań 1999.
- Rylke H., Klimowicz G., *Szkoła dla ucznia. Jak uczy życia z ludźmi*, Warszawa 1992.
- Sowa J., *Aksjologiczny kontekst procesu rehabilitacji*, [w:] *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*, red. Z. Palak, Lublin 2008.
- Stępień A.B., *Wstęp do filozofii*, Lublin 2001.
- Stróżewski W., *O urzeczywistnieniu wartości*, [w:] *W kręgu wartości*, red. W. Stróżewski, Kraków 1992.
- Szołtysek A.E., *Filozofia wychowania*, Toruń 1998.
- Szwajcok A., *Aksjologiczne aspekty wychowania*, „Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne” 2002, t. 35, z. 2.

Aksjologia podstawą pracy wychowawczej pedagoga w XXI wieku

Streszczenie: W oddziaływaniach wychowawczych i relacjach wychowawca – wychowanek należy się zatroszczyć o świadomie, celowo i w pełni aksjologicznie uzasadniony dobór wartości, które według nas powinny się stać udziałem wychowanka. Jeśli wychowawca nie stawiałby sobie żadnego celu, to nie byłby potrzebny do zajmowania się wychowankiem.

Wychowanie i nauczanie są nie do pomyślenia bez postawienia problemu celu, a więc nie istnieją one bez wartościowania i bez wartości. To właśnie dlatego aspekty aksjologiczne nie mogą zniknąć z pola widzenia pedagogiki i szkolnej praktyki edukacyjnej, a zwłaszcza z osobowych relacji nauczyciel – uczeń.

Słowa kluczowe: aksjologia, aksjologia wychowania, praca wychowawcza, pedagog

Axiology as the basis of educational work in the 21st century

Summary: In teacher-pupil interaction and relationship it is essential to knowingly and deliberately attend to an axiologically justified choice of values that we want to impart to the pupil. If educators did not set themselves any aims, they would not be needed to take care of the pupil. Education and teaching without raising the issue of their purpose are impossible; therefore they do not exist without evaluation and without values. This is why axiological aspects must not be removed from pedagogy and educational practice, and in particular from the teacher-pupil relationship.

Keywords: axiology, axiology of education, educational work, teacher

Ewa Demczuk
Leokadia Urbaniak

Twórcze kompetencje nauczyciela klas 0–III. Wyzwalanie dziecięcej kreatywności

*Powinniśmy zawsze słuchać małego dziecka,
którym niegdyś byliśmy i które wciąż jeszcze w sobie nosimy.
Ono dobrze wie, co to są magiczne chwile.
I choć często udaje nam się
zagłuszyć jego płacz,
to jednak nigdy nie zdołamy stłumić jego głosu.*

Paulo Coelho¹

Wprowadzenie

Dynamika przemian cywilizacyjnych wyznacza edukacji wciąż nowe zadania. Rozwijanie kompetencji twórczych jest jednym z podstawowych zobowiązań szkoły wobec ucznia. Twórcze predyspozycje należy tu rozumieć jako umiejętności dokonywania operacji myślowych, w toku których dochodzi do dywergencyjnego wytwarzania². U dzieci w młodszym wieku szkolnym nie można jeszcze tego nazwać twórczością, ale może być to jej istotną zapowiedzią i warunkiem. Dlatego wspieranie i rozwijanie potencjału dywergencyjnego jest tak ważne już w pierwszych latach edukacji. Od tego zależy, kim w sensie osobowościowym oraz intelektualnym będą nasi wychowankowie, jakie strategie myślenia będą mieli ukształtowane i w jakim stopniu wykorzystają własny potencjał³. W każdej bowiem dziedzinie ludzkiej aktywności istnieją duże różnice indywidualne.

Podstawowym zadaniem szkoły jest tworzenie warunków do osiągnięcia przez uczniów kompetencji, które umożliwią im sprawne funkcjonowanie w zmieniającym się świecie oraz przygotowanie do spełniania wymagań współczesnego rynku pracy. Przekazywanie rzetelnej wiedzy już nie wystarcza. Bardzo trudno przewidzieć, jakie dziedziny i zakresy wiedzy będą użyteczne dla

55

¹ P. Coelho, *Na brzegu rzeki Piedry usiadłam i płakałam*, Warszawa 1996, s. 41.

² A. Nalaskowski, *Společne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*, Warszawa 1994, s. 6.

³ D. Klus-Stańska, *Polska wersja integracji treści w perspektywie teorii psychologicznych, czyli dlaczego ogórek nie śpiewa?*, [w:] *Zreformowana wczesna edukacja – od refleksji ku działaniom nauczyciela*, red. M. Nowicka, Warszawa 2005, s. 24.

dzisiejszego 6-latka, kiedy wejdzie w dorosłe życie. Warunki nabywania tych umiejętności stwarza nauczyciel, poczynając od pierwszego etapu kształcenia. Aby sprostać tym wyzwaniom, musi on prezentować odpowiedni poziom kompetencji, wśród których za najważniejsze uznać należy kompetencje twórcze.

Przedmiotem naszych rozważań dotyczących twórczych kompetencji nauczyciela kształcenia zintegrowanego będą następujące zagadnienia:

- próba oceny twórczych kompetencji nauczyciela klas 0–III w świetle wybranych teorii pedagogicznych;
- nauczyciel – *homo creator* – paradygmat humanistyczny w kształceniu kadr pedagogicznych;
- optymalne kompetencje nauczyciela w obszarze wczesnoszkolnej edukacji twórczości;
- kreowanie sytuacji dydaktycznych sprzyjających rozwojowi myślenia twórczego uczniów w młodszym wieku szkolnym.

Nauczyciel – *homo creator* – paradygmat humanistyczny w kształceniu kadr pedagogicznych

Każdy człowiek posiada potencjał twórczy, zdolność do zmian w zachowaniu, sposobie myślenia, mówienia, aktywności... Uruchomienie tego potencjału i właściwe jego stymulowanie jest wielką sztuką, której podejmuje się nauczyciel klas 0–III. Pełni on znaczącą rolę w aktywności i rozwoju dzieci 6–9-letnich.

Tworzenie jest jedną z cech wyróżniających człowieka. Jako *homo creator* może on zmieniać, ulepszać siebie i swoje otoczenie. Wspieranie tego obszaru funkcjonowania jest także jednym z podstawowych celów stawianych współczesnej edukacji. Jednak konsekwencją przemian myślenia o twórczości w edukacji powinno być przesunięcie zainteresowania z aspektu instrumentalnego i technicznego na mniej ustrukturyzowane sytuacje wiążące się z osobistym doświadczeniem dziecka, stawianiem istotnych dla niego pytań, problematyzowaniem rzeczywistości, odnajdywaniem ważnych celów twórczych modyfikacji. Dotyczy to także twórczości⁴.

Teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardniera zakłada, że wszyscy ludzie posiadają przynajmniej siedem stosunkowo niezależnych inteligencji: lingwistyczną, logiczno-matematyczną, muzyczną, przestrzenną, fizyczno-ruchową, interpersonalną i intrapersonalną⁵. Nie oznacza to, że powinno się uczyć przy użyciu np. siedmiu metod, ale to, że najważniejsze idee można przedstawić, ko-

⁴ T. Giza, *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Kielce 2006, s. 73.

⁵ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Poznań 2002.

rzystając z kilku, uzasadnionych ze względu na te inteligencje, taktyk⁶. Gardner podkreśla, że w pierwszych latach nauki szkolnej nie należy zbyt formalizować nauczania. Konieczne jest dostarczanie różnorodnych bodźców, zapewniających odmienność doznań⁷.

Aby można było zrealizować te zadania, nastąpić musi zmiana filozofii kształcenia tak, aby nabywanie wiedzy było środkiem do twórczego kształtowania siebie, a nie miało wartości samej w sobie. Twórcze myślenie uznać więc należy za niezbędny warunek rozwoju ludzkiej kultury i cywilizacji. Wiedza nabyta w szkole powinna przygotowywać młodego człowieka do samodzielności, odpowiedzialności i samokształcenia, a szkoła – stać się terenem nabywania przez dziecko prawdziwych, przydatnych w życiu doświadczeń, zaspokajania jego potrzeb poznawczych, oczekiwań oraz aprobowania jego wartości. Celem szkoły powinien być rozwój człowieka poprzez kontakt z innym człowiekiem, w trakcie którego każde dziecko uzyska właściwe wsparcie w rozwoju na poziomie kompetencji własnej indywidualności, rozumianych jako zdolność do nadania sensu swojemu życiu, podejmowania decyzji i przyjmowania odpowiedzialności.

Dzieje się tak z tej prostej przyczyny, że najbardziej realistycznym podejściem badawczym do twórczości jest przyjęcie założenia następującego: twórczość angażuje określone czynniki uniwersalne oraz określone różnice indywidualne⁸.

Dobre metody nauczania to te, które rozwijają krytyczne, refleksyjne myślenie, uczą kreatywnego rozwiązywania problemów (uczą „jak myśleć”, a nie „co myśleć”).

To zrozumiałe – żeby uczyć twórczości, samemu trzeba być twórczym. Postawa twórcza nauczyciela przejawia się ciekawością życia, żądzą wiedzy, zainteresowaniem światem, zdziwieniem, chęcią poznania siebie i świata oraz inwencją przejawianą w tym kierunku. Jest to również wewnętrzna motywacja do samodoskonalenia, wychodzenia poza zastane układy, przełamywania barier. Należy zwrócić uwagę na środowisko pracy nauczyciela. Na postawy twórcze pedagogów wpływa przede wszystkim kultura organizacyjna danej placówki. Wprowadzenie oryginalnych metod nauczania, wykorzystywanie na lekcjach ciekawych pomysłów, docenianie potrzeby rozwijania twórczości uczniów to pochodne norm, przekonań, wartości i stylów zarządzania szkołą.

⁶ Podobną wypowiedź sformułował H. Gardner – twórca teorii inteligencji wielorakich na konferencji „Edukacja umysłu. Elastyczny model edukacji oparty na teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardniera”, Warszawa, 10 października 2011 roku.

⁷ W. Limont, *Synektyka a zdolności twórcze. Eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej*, Toruń 1994, s. 36.

⁸ K.J. Szmidt, *Metody badań pedagogicznych nad twórczością. Teoria i empiria*, Łódź 2009, s. 23.

Nauczyciel powinien aranżować różne sytuacje, które stymulują twórcze myślenie i rozwijają niezbędne do tego zdolności, musi tworzyć i wdrażać nowe pomysły oraz zmieniać utarte schematy. Tworzenie klimatu dla twórczości to także akceptowanie błędów i niepowodzeń uczniów. Organizacja pracy w szkole może w istotny sposób wpływać na to, czy nauczyciele chętnie tworzą i doskonalą swoje kompetencje twórcze. Jeżeli młody nauczyciel jest samodzielny i umacniany w przekonaniu, że może liczyć na pomoc, wskazówki i rady, sam będzie tak właśnie działał w swojej klasie. Z drugiej strony twórczy pedagog będzie działał mimo przeszkód, poświęci czas na wzbogacanie swojej wiedzy, przygotowanie nowych, ciekawych rozwiązań i ćwiczeń.

Współdziałając z osobami o różnych osobowościach, nauczyciel klas 0–III bierze na siebie wielką odpowiedzialność. Uczestniczy w stymulowaniu rozwoju uczniów oraz kieruje procesem ich uczenia się. Jest organizatorem, animatorem, przewodnikiem i ekspertem od rozwoju dzieci. Ułatwia samodzielne, często spontaniczne działania, inspirowanie edukacyjne aktywności swoich podopiecznych, z których każdy jest niepowtarzalny, o odmiennej osobowości, posiada indywidualne doświadczenia i wzorce, ma swoje właściwe zakresy i tempo rozwoju. To wszystko powinno być przedmiotem uwagi nauczyciela klas 0–III i wyznaczać jego powinności.

Twórczy nauczyciel

Twórczy nauczyciel:

- jest przewodnikiem po świecie wiedzy (ułatwia jej zdobywanie, a nie podaje ją);
- jest organizatorem i animatorem różnych sytuacji dydaktycznych – wskazuje uczniom drogę uczenia się w czasie grupowego i indywidualnego działania edukacyjnego;
- pobudza ciekawość poznawczą dzieci (również stawia pytania i odpowiada na nie);
- motywuje uczniów do działania (zachęca do poszukiwania, uczenia się);
- pomaga odkrywać, badać, poszukiwać informacji w różnych źródłach wiedzy i wykorzystywać ją do analizowania, syntetyzowania, wnioskowania, uogólniania, porządkowania, interpretowania;
- pozwala współdziałać, współpracować, komunikować się, rozwiązywać problemy, pytać i podejmować różnorodne działania;
- uświadamia cele działania, uczenia się;
- obserwuje zachowania edukacyjne i rozwój dzieci.

Nauczyciel to również:

- doradca – jest do dyspozycji uczniów, gdy mają problem w rozwiązaniu trudnego zadania lub gdy czegoś nie rozumieją, są czegoś niepewni;

- animator – inicjuje metody i objaśnia ich znaczenie, przedstawia cele uczenia się, przygotowuje materiał do pracy;
- obserwator i słuchacz – obserwuje uczniów i dzieli się z nimi tymi obserwacjami;
- uczestnik procesu edukacyjnego – uczestniczy jako jeden z członków zespołu;
- partner – modyfikuje swoje zachowania dydaktyczne.

Nauczyciel ma duży wpływ na tempo i zakres rozwoju dywergencyjnego dziecka. Obserwując aktywność dzieci, śledzi ich rozwój, którego wskaźnikami są:

- stawianie dużej liczby pytań będących wskaźnikami aktywności poznawczej, zdolność wyjaśniania faktów i poszukiwania prawdy;
- zainteresowanie odkrywaniem, badaniem, tworzeniem, bycie twórcą i odkrywcą w charakterystycznych dla dziecka formach aktywności, np. ruchowej, plastycznej, werbalnej;
- umiejętność koncentracji na zadaniu i zdolność do konsekwentnego wykonywania czynności służących jego realizacji (zadanie często pochłania dziecko bez reszty);
- specyficzny, charakterystyczny dla dziecka sposób myślenia i działania, będący wynikiem indywidualnego sposobu zachowania, zwłaszcza w sytuacjach nowych, trudnych, twórcze niestereotypowe podejście do działania;
- zainteresowanie dziecka rozwiązywaniem nowych problemów, dostrzeganie ich, nazywanie i podejmowanie prób rozwiązywania przy pełnym zaangażowaniu poznawczym i emocjonalnym;
- ciekawość poznawcza dziecka, zdolność bystrej, trafnej obserwacji, chęć odkrywania rzeczy nowych, nieznanych;
- sprawność w zapamiętywaniu, dobrze rozwinięta pamięć, zdolna do gromadzenia i przechowywania informacji, wykorzystywanych we własnych aktywnościach edukacyjnych.

Najważniejszym zadaniem nauczyciela jest wprowadzanie takich metod w pracy, które twórczo aktywizują ucznia podczas lekcji, przemieniając go z biernego obserwatora w aktywnego współtwórcę zajęć. Niezaprzeczalnie zastosowanie podczas lekcji elementów dramy przyczyni się do wzbogacenia tego procesu, albowiem „drama edukacyjna to metoda dydaktyczno-wychowawcza, angażująca w działanie ucznia całą jego wiedzę o świecie, tworząca jej nowe jakości w związku z wykorzystywaniem wyobraźni, emocji, zmysłów, intuicji”⁹. Należy zachęcać uczniów do stawiania pytań, wyrażania własnych opinii, formułowania konstruktywnej krytyki czy spoglądania na omawiane problemy z różnych perspektyw. Zachęcanie do pytania jest nie tylko stymulowaniem w kierunku kreatywności, ale również stawianiem przed zadaniem

⁹ K. Pankowska, *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*, Warszawa 2000, s. 22.

logicznej analizy omawianego materiału. Nauczyciel klas 0–III musi umieć wykraczać poza standardowy przekaz wiedzy i dawać uczniom informacje, że zależy mu na jego wychowankach i chce mieć z nimi dobry kontakt. Życzliwy nauczyciel, wierzący w możliwości swojego wychowanka, motywuje go do twórczych działań i przyczynia się do znacznych postępów i sukcesów.

Kreowanie sytuacji dydaktycznych sprzyjających rozwojowi myślenia twórczego uczniów w młodszym wieku szkolnym

Twórczość może się rozwinąć tylko w bezpiecznej atmosferze, w której o wszystko można zapytać, wszystko zakwestionować i o wszystkim dyskutować, w której uczeń nie będzie się bał negatywnej oceny nauczyciela. Twórczość bowiem wyrasta z wyjątkowej wrażliwości, otwartości na drugiego człowieka, rozumienia samego siebie i otaczającej rzeczywistości, zainteresowań i pasji, ciekawości poznawczej, niekonwencjonalnego myślenia, posiadanego zasobu wiedzy, emocjonalnego nastawienia i umiejętności prakseologicznego działania¹⁰. Każdy refleksyjny nauczyciel stwierdzi jednak, że ze stymulowaniem ciekawości poznawczej i kreatywności naszych uczniów nie jest najlepiej. Zwykle dzieci ciekawe wszystkiego w pierwszych latach życia w szkole stają się bierne, niechętnie się uczą i nie mają zainteresowań. Co powoduje ten widoczny zanik naturalnej kreatywności i ciekawości? Dlaczego silny pęd do wiedzy słabnie w trakcie nauki szkolnej? Wszystko wskazuje na to, że warunki nauczania przeciwdziałają wrodzonej motywacji dzieci do uczenia się. Albert Einstein nawoływał: „Najważniejsze to nie zaprzestać zadawania pytań. Ciekawość ma dobrą rację istnienia. [...] Obyśmy nigdy nie utracili świętej ciekawości”¹¹. Ciekawość wiąże się z twórczym odkrywaniem świata. Uczeń zaciekawiony stawia pytania. Nie jest ważne, jak i o co dziecko pyta, ale że w ogóle pyta. Powinniśmy nagradzać i doceniać sam fakt pojawiania się pytań, a nie ich formę czy treść. Tymczasem z raportów badawczych wyłania się obraz szkoły jako środowiska, które nie tylko nie stymuluje ciekawości poznawczej uczniów i ich zdolności pytajnych, lecz je hamuje, a uczniowie z wiekiem przestają pytać. Osobą pytającą jest nauczyciel, od ucznia oczekuje się jedynie, by formułował wyczerpujące, dobrze skonstruowane odpowiedzi. Z prowadzonych przez Dorotę Klus-Stańską¹² badań wynika, że przeciętnie nauczyciel w ciągu godziny zajęć szkolnych zadaje uczniom około 25 pytań. Tymczasem okazuje się, że im więcej pytań dorosły zadaje dzieciom, tym rzadziej dopuszcza pytania dziecięce. Konsekwencją tej praktyki nauczania jest swoisty paradoks, mianowicie, że w taki właśnie sposób ogranicza on zasoby

¹⁰ W. Limont, *op. cit.*, s. 23.

¹¹ S. Butryn, *Zarys filozofii Alberta Einsteina*, Warszawa 2006, s. 34.

¹² D. Klus-Stańska, *op. cit.*, s. 69.

wiedzy swoich wychowanków do ściśle określonych wymagań programowych. Sukcesem nauczyciela jest sytuacja, gdy uda mu się pobudzić ciekawość ucznia tak dalece, że będzie on kontynuował pracę nad tematem również w domu. Jak tego dokonać? Zaskakiwać, prowokować do pytań, łączyć treści nauczania z doświadczeniami dziecka, zaciekawiać uczniów sytuacjami, w których mogliby się znaleźć (utożsamiać ich z różnymi warunkami życia, środowiskami, problemami, osobami). Zadawać pytania typu: Co was dziwi...? Co ciekawi...? Co należy zbadać lub odkryć...? Warto też prowadzić treningi z zakresu myślenia twórczego, stymulując uczniów pytaniami typu: Czy to nie dziwne...?, Co by było, gdyby...?, Co można rozwiązać i ulepszyć...?, Ciekawa jestem, czy rzeczywiście...?, Jak to możliwe, że...?, Co zrobić, żeby wreszcie...? Potencjał twórczy będą rozwijać pytania otwarte, które zapraszają do wytrwałego drążenia tematu oraz ukazują bogactwo i różnorodność wiedzy. Marek Runco wspomina o tym podczas badań twórczości. Autor ten wyróżnia podejście nomotetyczne – skoncentrowane na czynnikach uniwersalnych i idiograficzne – skupiające się na różnicach indywidualnych¹³.

Aby motywować swoich uczniów do twórczości i kreatywności, nauczyciel sam musi być twórczy i kreatywnie kierować swoim działaniem. Podstawowymi składnikami jego kompetencji twórczych są: 1) świadomość celów twórczych, czyli wyobrażenie tego, co chce osiągnąć, 2) standardy, czyli na jakim poziomie chce realizować zadania z zakresu dydaktyki twórczości, 3) możliwości i umiejętności oceniania twórczych osiągnięć dzieci. Kreując twórcze sytuacje dydaktyczne, nauczyciel powinien postępować tak, by cele, które stawia swoim uczniom, nie wymagały od nich sprzecznych zachowań. Na przykład nauczyciel zachęca dzieci do twórczych zabaw, pozwala na swobodne rozmowy, zapewnia o słuszności każdej wypowiedzi, ale co jakiś czas wypowiada negatywne opinie, krytykuje, ocenia, pilnuje poprawności zdań i tak naprawdę oczekuje tylko jednej słusznej odpowiedzi. Raz pełni rolę przyjaciela i partnera, innym razem – surowego sędziego, by podnieść poziom nauczania. Efekt może być tylko jeden: uczniowie poprawią wyniki w nauce, być może lepiej wypadną na testach kompetencji w klasie III, ale stracą motywację do rozwiązywania problemów w sposób twórczy (zbyt duże ryzyko), do kreatywnego eksperymentowania i samodzielnego odkrywania rzeczywistości. Presja zewnętrzna, pośpiech, negatywna ocena może być przyczyną zmęczenia dzieci i niechęci do podejmowania nawet najciekawszych działań twórczych. Kolejnym istotnym inhibitorem twórczości jest brak indywidualnego kontaktu z uczniami. Uczestniczenie w działaniach grupowych prowadzi do podporządkowywania zachowania obowiązującym regułom, czasem niezgodnym z wewnętrznymi normami. Nauczyciel musi poznać dokładnie swoich wychowanków – ich na-

¹³ M.A. Runco, *Creativity. Theories and Themes: Research, Development and Practice*, San Diego 2007, s. 408–409.

wyki, doświadczenia i oczekiwania – zadbać o indywidualny kontakt z dziećmi, a tym samym zwiększyć ich zdolność do twórczego działania. To oczywiście, że na lekcji nie wolno się śmiać, rozmawiać, chodzić po klasie, odzywać „bez udzielonego głosu”, głośno czytać podczas sprawdzianu wiadomości itp., a przecież każdy z własnego doświadczenia wie, że hamowanie swoich nawyków i reakcji może prowadzić do zmęczenia i wyczerpania zasobów niezbędnych do efektywnego działania. Wyobraźmy sobie ucznia, który rozumie tylko wtedy, gdy głośno czyta, jeżeli nauczyciel mu tego zabroni, nie rozwiąże żadnego zadania, bo go nie zrozumie, a ponadto wzbudzi to w nim opór i niechęć do uczenia się, nauczyciela i szkoły. Negatywne emocje i lęk ukierunkują sposób jego myślenia o szkole, świecie i własnej osobie. Dziecko odczuwające lęk nie uwierzy w żadne przyjazne gesty i słowa swojego wychowawcy. Jeżeli poniosło porażkę już na początku, może przestać dążyć do jakichkolwiek celów.

Ocena i kształcenie za pomocą materiałów stworzonych w ramach teorii inteligencji wielorakich wiąże się z próbą odnalezienia szerszego zespołu indywidualnych zdolności twórczych dziecka, wczesnym rozpoznawaniem tego, co w nim niepowtarzalne, na czym można budować jego późniejszą edukację. Szczególnie w odniesieniu do uczniów w młodszym wieku szkolnym należy podkreślić, że ich pierwsze doświadczenia edukacyjne powinny się odbywać w formie zabawowej, co da nauczycielowi możliwość zbierania informacji o mocnych i słabszych stronach dziecka.

Reasumując, należy się zgodzić z opinią, że kompetencje nauczyciela w obszarze przedszkolnej i wczesnoszkolnej edukacji twórczości powinny wynikać ze świadomości zmieniającego się obrazu dziecka oraz świadomości zmieniającego się modelu edukacji. Możliwe jest to w sytuacji, kiedy na swej drodze edukacyjnej dziecko spotka ciepłego przyjaciela, przejawiającego szereg zachowań pozytywnych w swoich interakcjach z uczniami.

Bibliografia

- Andrukowicz W., *Wokół fenomenu i istoty twórczości*, Toruń 1999.
- Baluch A., *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*, Wrocław 1994.
- Butryn S., *Zarys filozofii Alberta Einsteina*, Warszawa 2006.
- Coelho P., *Na brzegu rzeki Piedry usiadłam i płakałam*, Warszawa 1996.
- Dziamska D., Gudro M., *Bawię się i uczę: edukacja przez ruch i drama w kształceniu wczesnoszkolnym*, Kielce 2010.
- Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Kraków 2007.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Poznań 2002.
- Giza T., *Pedagogika twórczości w pracy nauczycielskiej*, Kielce 1998.
- Giza T., *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Kielce 2006.

- Klus-Stańska D., *Polska wersja integracji treści w perspektywie teorii psychologicznych, czyli dlaczego ogórek nie śpiewa?*, [w:] *Zreformowana wczesna edukacja – od refleksji ku działaniom nauczyciela*, red. M. Nowicka, Warszawa 2005.
- Krasoń K., Mazepa-Domagala B., *Swobodna ekspresja artystyczna a potencjał twórczy dziecka – ujęcie poznawcze (na przykładzie wizualizacji plastycznej i kinestetycznej)*, [w:] *Wybrane problemy edukacyjne – konfrontacje polsko-słowackie*, red. S. Juszczyk, E. Petlak, Toruń 2004.
- Limont W., *Synektyka a zdolności twórcze. Eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej*, Toruń 1994.
- Nęcka E., *Edukacja dla twórczości*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2001, nr 8.
- Nęcka E., *Inteligencja i procesy poznawcze*, Kraków 1994.
- Pankowska K., *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*, Warszawa 2000.
- Popek R., *Psychoterapeutyczna funkcja dziecięcej ekspresji artystycznej*, [w:] *Twórczość artystyczna w wychowaniu dzieci i młodzieży*, red. S. Popek, Warszawa 1985.
- Popek S., *Twórczość dzieci*, [w:] *Encyklopedia psychologii*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1998.
- Puślecki W., *Kształcenie wyzwalające w edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 1996.
- Runco M.A., *Creativity. Theories and Themes: Research, Development and Practice*, San Diego 2007.
- Sajdak A., *Edukacja kreatywna*, Kraków 2008.
- Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, Warszawa 2007.
- Szmidt K.J., *Metody badań pedagogicznych nad twórczością. Teoria i empiria*, Łódź 2009.
- Szmidt K.J., *Psychopedagogika działań twórczych*, Kraków 2005.
- Szmidt K.J., *Szkice do pedagogiki twórczości*, Kraków 2001.
- Tyszkowa M., *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*, Warszawa 1990.
- Zborowski J., *Rozwijanie aktywności twórczej dzieci*, Warszawa 1986.

Twórcze kompetencje nauczyciela klas O–III. Wyzwalanie dziecięcej kreatywności

Streszczenie: Obszarem zainteresowań autorek jest osobisty rozwój nauczyciela oraz działania, które motywują najmłodszych uczniów do twórczości. Aby jednak uczeń był twórczy, nauczyciel nie może stosować w swojej praktyce rutynowo nabytych umiejętności. Sam musi być kreatywny, a także pracować w atmosferze odpowiedzialnej wolności. Powinien wiedzieć, jak w klasie szkolnej stworzyć klimat nastawiony na ucznia. Podstawą pełnienia roli nauczyciela jest także świadomość zmieniającego się modelu edukacji wobec wyzwań współczesności. Niestety, często równamy uczniów do programowo wymaganej średniej, pozwalamy sobie na kulturowanie przeciętności. Brak wiedzy bądź niewystarczająca orientacja w metodyce twórczego nauczania i nauczania twórczości to istotne inhibitory rozumiane jako czynniki blokujące, hamujące, ograniczające rozwój potencjału twórczego wychowanków. Warto podkreślić też aspekty twórczej atmosfery, jaką potrafi kreować nauczyciel zasługujący na miano „refleksyjnego praktyka”, czyli tego, który zachęca swoich podopiecznych do ryzyka, innowacji i wyjątkowości, eksperymentuje razem z dziećmi, pozwalając im na robienie błędów, a także toleruje nieporządek, hałas i wolność, a przede wszystkim oferuje przestrzeń, czas i kontakt z własną twórczą osobą.

Słowa kluczowe: twórcze kompetencje, kreatywność, model edukacji

The creative competence of the early elementary school teacher. Triggering child creativity

Summary: The paper explores the teacher's personal development and actions that motivate the youngest learners to creative work. However, for the learner to become creative the teacher should not apply in practice the skills they acquire as a matter of routine. They must be creative and work in an atmosphere of responsible freedom. They should know how to ensure that the classroom becomes a student-oriented environment. Awareness of the changing models of education in the face of the challenges of the present day must be part of the basis on which they perform their role. Unfortunately, all too often those in charge of the education process focus on levelling the students' abilities down to the required standard and cultivate mediocrity. Lack of knowledge or insufficient familiarity with the methodology of creative teaching and teaching creativity are important factors blocking, inhibiting or limiting the development of creative potential in pupils. It is also worth stressing certain aspects of the creative atmosphere which can only be established by a teacher who deserves to be called a 'reflective practitioner', i.e. one who encourages their pupils to take risks, to be innovative and unique, who experiments together with children, allowing them to make mistakes, who can tolerate mess, noise and freedom, and who, above all, can offer their students space, time and their own creative self.

Keywords: creative competence, creativity, model of education

Wybrane aspekty treści podręczników do kształcenia zintegrowanego

Wprowadzenie

Wraz z wprowadzeniem w 1999 roku reformy oświatowej, a w jej zakresie – nowej podstawy programowej dla I etapu edukacji (od tej pory znanego pod nazwą „kształcenie zintegrowane”¹), dokonały się zasadnicze zmiany na rynku wydawniczym. Wydawnictwa zaczęły oferować nauczycielom (szkołom) i rodzicom coraz to większą liczbę rodzajów podręczników i materiałów pomocniczych. Sytuacja taka trwa do dzisiaj i właściwie ciągle aktualnymi pytaniami, które stawia sobie nauczyciel, planując pracę dydaktyczno-wychowawczą z dziećmi, są: jak wybrać podręcznik?, który z dostępnych na rynku wydawniczym podręczników jest najbardziej wartościowy?, czy trzeba realizować cały podręcznik czy nie?

Podręczniki szkolne – informacje wstępne

Tradycyjne, klasyczne definicje podręcznika szkolnego przedstawiane w podręcznikach do dydaktyki ogólnej ukazują go jako książkę zawierającą podstawowy materiał określonego przedmiotu nauczania. Treści przedmiotowe są ułożone zgodnie z działami i tematami danego programu. Jednak, jak zauważają dydaktycy, są też inne rodzaje podręczników, np.: zbiory ćwiczeń, zadań, wypisy literackie, materiały źródłowe, przewodniki do ćwiczeń, przewodniki bibliograficzne, atlasy, słowniki, ilustracje, testy, przeźrocza, filmy². Podręcznik jest jednym z najważniejszych środków dydaktycznych. Służy do: opanowania nowych wiadomości z danej dziedziny wiedzy, łącznie z ich uporządkowaniem i utrwaleniem; kształtowania nowych oraz utrwalania już posiadanych umiejętności i nawyków, w tym umiejętności samokształcenia; całościowego i równocześnie problemowego ujmowania zagadnień, zdobywania nowych wiadomości i umiejętności poprzez racjonalne posługiwanie się już posiadaną wiedzą; kształtowania nawyku systematycznej kontroli, oceny oraz korekty przebiegu

¹ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześciolletnich szkół podstawowych i gimnazjów, Dz. U. z 1999 r. Nr 14, poz. 129 z późn. zm., Dz. U. z 2003 r. Nr 189.

² J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1998, s. 242.

i wyników uczenia się; pomagania w rozumieniu treści czytanego tekstu; egzemplifikowania za pomocą odpowiednich przykładów głównych tez danego rozdziału lub podrzdziału; pomagania w wyjaśnianiu związków i zależności zachodzących między charakterystycznymi w podręczniku rzeczami, zjawiskami, wydarzeniami³. Podręcznik, jako wykładnik treści zgodnych z programem nauczania, jako fundamentalne odniesienie do kontekstu wymagań programowych, jest narzędziem do pracy z dzieckiem, które z założenia ma stanowić wsparcie w złożonym procesie wychowania do tożsamości. W odniesieniu do programu nauczania tożsamość ucznia kształtowana jest poprzez nabywanie określonych umiejętności i przyswajanie niezbędnej wiedzy⁴ zawartej przede wszystkim w podręczniku, jak również wynikającej z prowadzonego dialogu uczniów z nauczycielem oraz indywidualnych doświadczeń.

Podręcznik powinien odzwierciedlać wybraną koncepcję kształcenia (np. program edukacyjny), a wśród funkcji, które, zdaniem dydaktyków, powinien spełniać, można wymienić: informacyjną, badawczą, praktyczną, samokształceniową⁵; motywacyjną, informacyjną, ćwiczeniową⁶. Są one zdeterminowane rodzajami wiedzy, którą mają osiąść uczniowie w wyniku pracy z podręcznikiem (np. wiedzę podawaną, poszukiwaną, powtarzaną, utrwalaną, sprawdzaną)⁷. Przede wszystkim zaś funkcje podręcznika wynikają z jego kształtu, treści i koncepcji pedagogicznej. Z pewnością są one inne w przypadku podręczników do kształcenia systematycznego i edukacji wczesnoszkolnej, których podstawową rolę ma być **inspirowanie i organizowanie** czynności poznawczych uczniów⁸. W. Kojs pisze, że

[...] podręcznikiem nazywamy książkę szkolną, która zawiera wybór najważniejszych wiadomości o przedmiotach pewnej dziedziny wiedzy i jest ściśle związana z kursem i programem nauczania danego przedmiotu. Podstawą do odróżnienia podręcznika od innych książek są cele, którym ma służyć (funkcje), oraz sposób opracowania⁹.

Na nowe, współczesne funkcje podręcznika do kształcenia zintegrowanego możemy zatem spojrzeć np. w kontekście zarówno wspomnianej wcześniej

³ C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996, s. 91.

⁴ J. Wojciechowska, *Wychowanie dziecka do tożsamości w kontekście wymagań programowych*, [w:] *Doświadczenie poznawania świata przez dzieci w młodszy wieku szkolnym*, red. I. Adamek, B. Pawlak, Kraków 2012, s. 172.

⁵ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1998, s. 296–298.

⁶ C. Kupisiewicz, *op. cit.*, s. 91.

⁷ M. Karwatowska, L. Tymiankin, *Funkcjonowanie wiedzy lingwistycznej w podręcznikach do kształcenia językowego dla gimnazjalistów*, [w:] *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, red. H. Synowiec, Kraków 2007, s. 262–273.

⁸ R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 1993, s. 254.

⁹ W. Kojs, *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika*, Warszawa 1975, s. 37.

podstawy programowej z 1999 roku, jak i tej nowej, która obowiązuje od roku szkolnego 2009/2010¹⁰. Obydwa te dokumenty inspirowały¹¹ autorów programów edukacyjnych co do treści, celów i zadań stawianych przed uczniami. Zasadne wydaje się zatem spojrzeć na nie, biorąc pod uwagę dwie wcześniej wymienione funkcje (inspirowanie i organizowanie) oraz **umiejętności podstawowe**, stanowiące jedną z kategorii celów i zadań w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej i kształceniu systematycznym (w aktualnej podstawie programowej). Wśród tych umiejętności wyodrębniono m.in.: zdobywanie przez uczniów umiejętności wykorzystywania posiadanych wiadomości podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów; umiejętność uczenia się jako sposób zaspokajania naturalnej ciekawości świata, odkrywanie swoich zainteresowań i przygotowanie do dalszej edukacji; respektowanie trójpodmiotowości oddziaływań wychowawczych i kształcących: uczeń – szkoła – dom rodzinny; dbałość o to, aby dziecko mogło nabywać wiedzy i umiejętności potrzebnych do rozumienia świata, w tym – zagwarantowanie mu dostępu do różnych źródeł informacji i możliwości korzystania z nich. Reasumując: podręcznik jako środek dydaktyczny stanowi istotny element w procesie nabywania określonych kompetencji, przez co odpowiada za nadawanie kształtu naturze dziecięcego poznania¹².

Jak podaje E. Marek, podręcznik zgodny z ideą edukacji wczesnoszkolnej ma „[...] uczyć, wychowywać, bawić, inspirować i przygotowywać do dalszej nauki”¹³. W tak różnorodnym i rozwijającym się technologicznie świecie, w jakim żyją na co dzień dzieci, podręcznik nie może być jedynym, obligatoryjnym źródłem informacji. Trzeba go widzieć w kontekście innych. Zdaniem J. Gabzdyl, środki te

[...] wymuszają nową organizację procesu nauczania-uczenia się, opartą na korzystaniu z całego kompleksu źródeł wiedzy; samodzielnym poszukiwaniu informacji przez uczących się – przy tym udostępnianych nie tylko za pomocą słowa, ale także obrazu¹⁴.

Biorąc pod uwagę powyższą listę celów i zadań edukacyjnych, możemy dookreślić funkcje i cechy podręcznika w kształceniu zintegrowanym.

¹⁰ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, Dz. U. z dnia 15.01.2009 r. Nr 4, poz. 17.

¹¹ *Pedagogika*, red. B. Milerski, B. Śliwerski (PWN Leksykon), Warszawa 2000, s. 161.

¹² J. Wojciechowska, *Istota pracy współczesnego nauczyciela w kształtowaniu językowego obrazowania. Dziecięce wyobrażenie świata wyrażone w języku w świetle czterech znaczeń rozumienia Hansa-Georga Gadamera w ujęciu Jeana Grondina*, [w:] *Edukacja jutra. Wyzwania współczesności i przyszłości*, red. A. Kamińska, W. Łuszczuk, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2012, s. 347.

¹³ E. Marek, *Podręcznik w edukacji wczesnoszkolnej – alternatywa czy konieczność?*, „Życie Szkoły” 2010, nr 6, s. 12.

¹⁴ J. Gabzdyl, *O potrzebie zmian w spojrzeniu na czytanie młodszych uczniów i jego efektywną naukę*, [w:] *Čelovek v sovremenom sociume: kul'tura, etnos, tender: materialy Meždunarodnoj naučnoj konferenciji*, Tula 15–16 mań 2008 g., red. E.E. Sapogova, Tula 2008, s. 50.

Podręcznik może z pewnością stanowić **źródło inspiracji odnośnie do tematyki i zadań edukacyjnych**, tak jak to jest chociażby w klasach pracujących w duchu koncepcji opartych na prakseologicznym modelu uczenia się – np. we freinetowskich¹⁵ lub opierających się na konstruktywizmie¹⁶. Tam nauczyciel i uczniowie, razem planując zajęcia (cele, środki, metody i warunki ich realizacji), porozumiewają się i współdziałają – w efekcie dochodzi do sformułowania wspólnego stanowiska co do realizacji zadań edukacyjnych. W ten sposób dzieci nabywają umiejętności rozwiązywania problemów w sposób twórczy, antycypowania konsekwencji podjętych działań edukacyjnych, słowem – uczenia się aktywnego, podmiotowego. Możliwość planowania pracy na podstawie treści kształcenia wynikających z podręcznika podnosi jego atrakcyjność dla uczniów. Lepiej go też poznają. Przede wszystkim zaś zwiększa się ich poczucie odpowiedzialności za wykonanie zadań. Wspólne projektowanie i planowanie zajęć (zadań edukacyjnych) jest możliwe, pod warunkiem że nauczyciel pomocniczo traktuje propozycje przewodników metodycznych, zawarte w nich scenariusze zajęć. Traktuje je wyłącznie jako źródła inspiracji, źródła informacji potrzebnych do przygotowania i realizacji zajęć edukacyjnych. Używając podręcznika jako źródła inspiracji dla swojej pracy pedagogicznej, rezygnując z algorytmów zajęć edukacyjnych zalecanych w większości przewodników metodycznych (do danego programu edukacyjnego), nauczyciel ma szansę na autentyczny, profesjonalny rozwój.

Rodzaje treści kształcenia w podręcznikach szkolnych

Podręcznik może też być traktowany jako jedno z wielu **źródeł informacji**, obok wielu innych, równie lub bardziej atrakcyjnych dla dzieci (np. Internet, bogato ilustrowane wydania encyklopedii). Jest związany z zakresem treści w programie nauczania – taką najczęściej informację odnajdujemy na okładce. Obejmuje zatem przede wszystkim **treści obowiązkowe**. Nie brak w nim i innych – fakultatywnych. **Treści konieczne (obowiązkowe)** to te, których realizacja umożliwia uczniom podjęcie kształcenia na kolejnym etapie edukacji. Dotyczą szeroko pojętej **wiedzy rzeczowej** (o świecie, zjawiskach, faktach, obiektach, ludziach itp.) oraz **umiejętności** związanych z danym poziomem kształcenia. **Treści fakultatywne** to te, które należy wprowadzić do realizacji jako uzupełnienie dotychczas realizowanych, ujętych w rozkładzie materiału programowego. Wykraczają one poza treści obowiązkowe programu edukacyj-

¹⁵ Zob. np. C. Freinet, *O szkołę ludową. Pisma wybrane*, wybór i oprac. A. Lewin i H. Semenov, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1976; B. Oelszlaeger, *La coception pédagogique de Celestin Freinet dans une classe polonaise...*, „CFP Infos de Cambrai” 1999, nr 13, s. 9–12.

¹⁶ Zob. np. O. Šimik, *Utváření obsahu přírodovědné výuky na 1. stupni ZŠ v konstruktivistickém pojetí – výzkum tematického celku voda*, Ostrava 2012.

nego, są związane z wychodzeniem naprzeciw **potrzebom i zainteresowaniom uczniów**. W podręcznikach najczęściej mamy do czynienia z obowiązkowymi treściami kształcenia, jednak jako przykład treści fakultatywnych, istniejących obok nich, możemy podać następujące:

- definicje trudnych, specjalnie wprowadzonych do podręcznika pojęć;
- zachęcanie do poszukiwania informacji na dany temat w różnych źródłach (innych niż tylko podręczniki);
- posługiwanie się w operatorach zadań edukacyjnych słowami: „można”, „można by”, „proponuje się” i innymi tego typu sformułowaniami – wyrażeniami modalnymi¹⁷, dopuszczającymi samodzielną decyzję uczniów o podjęciu (lub nie) zadania.

Dla uczniów zdolnych¹⁸ podręcznik powinien stanowić tylko bazę i źródło inspiracji do dalszych poszukiwań, do kolejnych poznawczych wyzwań. Uczniowie ci bardzo często poznają wszystkie treści podręcznika zaraz na początku roku szkolnego (albo jeszcze przed) i potem zwyczajnie nudzą się na zajęciach w szkole. Zatem na nauczyciela niejako wymuszają podejmowanie działań dodatkowych, zapewniających im pracę na miarę możliwości, a więc na podstawie jeszcze innych treści i zadań (nazwałabym je tutaj treściami **fakultatywnymi**) niż te, którymi zajmują się pozostali uczniowie w klasie. Analogicznie – od uczniów słabszych, także przecież pracujących na miarę swoich możliwości, nauczyciel powinien wymagać mniej, np. zlecając im do opracowania w podręczniku łatwiejsze teksty, do realizacji – łatwiejsze zadania. W podręcznikach najczęściej mamy do czynienia z obowiązkowymi treściami kształcenia.

W opiniach merytoryczno-dydaktycznych dopuszczających dany podręcznik do użytku szkolnego¹⁹ zwraca się uwagę na wszystkie wyżej wymienione cechy podręcznika. Ocenia się w nich m.in.:

- stopień uwzględnienia w treściach podręcznika aktualnego stanu wiedzy naukowej i merytorycznej;
- dobór pojęć, nazw, terminów i sposoby ich wyjaśniania;
- dobór materiału rzeczowego i ilustracyjnego w odniesieniu do określonych treści nauczania;
- logiczność i spójność w przedstawianiu treści nauczania;
- dobór form aktywizujących i motywujących uczniów;
- estetykę i pomysłowość szaty graficznej.

¹⁷ A. Cabała, J. Oleksy, *Modalność w dydaktyce – wybrane zagadnienia, problemy*, [w:] *Modalne aspekty treści kształcenia*, red. W. Kojas (Chowanna, t. jubileuszowy), Katowice 2009, s. 47–54.

¹⁸ Zob. m.in.: T. Lewowicki, *Kształcenie uczniów zdolnych*, Warszawa 1986; T. Giza, *Podstawy pracy z uczniem zdolnym*, Kielce 2011.

¹⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 czerwca 2012 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (Poz. 752).

Treści „kłopotliwe” w podręcznikach szkolnych – wyniki badań

W codziennej pracy pedagogicznej nauczyciel spotyka się także z treściami, które są dla niego kłopotliwe w realizacji. Jest to szczególnie rodzaj treści, które zawiera każdy podręcznik. Ich „kłopotliwość” najczęściej jest odczuwana subiektywnie – przez nauczyciela i uczniów, nie zawsze jest rozpoznawana przez autorów podręczników i wszystkich nauczycieli²⁰. Poza tym, jak stwierdza J. Gabzdyl,

[...] toczący się w klasie proces porozumiewania się zawiera szereg wzajemnie oddziałujących komunikatów nauczyciela i uczniów. Ich wielość i zmienność nawet w krótkich wypowiedziach powoduje, że proces porozumiewania staje się bardzo dynamiczny²¹.

Często brakuje czasu na zastanowienie się, czy dane treści są dla nauczyciela z jakiegoś powodu kłopotliwe do przekazania i równie kłopotliwe, trudne do zaakceptowania przez dzieci. Przyczyna pewnych trudności w realizacji treści podręczników szkolnych może też być wynikiem pewnego rozdźwięku między wiedzą obiektywną²² a specyfiką zespołu dzieci, z którym nauczyciel pracuje na co dzień.

W latach 2012–2013 podjęto badania (sondaż diagnostyczny) mające na celu uzyskanie informacji odnośnie do wiedzy nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (kształcenia zintegrowanego) o stosowanych przez nich w codziennej pracy pedagogicznej podręcznikach. Problemy badawcze przyjęły następującą postać: Czy nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej potrafią zdefiniować podręcznik szkolny? Czy nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej potrafią wyróżnić rodzaje podręczników szkolnych? Czy nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej potrafią wskazać zakresy realizacji treści podręczników szkolnych? Które z treści podręczników szkolnych nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej nazwaliby kłopotliwymi i dlaczego?²³

²⁰ Kwestię treści kłopotliwych w podręcznikach do kształcenia zintegrowanego zasygnalizowałam w opracowaniu: *Miejsce podręczników w działaniach edukacyjnych nauczycieli i uczniów klas początkowych*, [w:] *Oblicza edukacji. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Wojciechowi Kojasowi*, red. J. Gabzdyl, B. Oelszlaeger, Sosnowiec 2010, s. 380–389.

²¹ J. Gabzdyl, *Szkice do prakseodydaktycznej teorii celów, poleceń i pytań w kształceniu wczesnoszkolnym*, Racibórz 2011, s. 133.

²² Interesujące jest ujęcie wiedzy obiektywnej w rozumieniu W. Kojasa. Zdaniem autora, „[...] wiedza obiektywna [...] przewidziana do opanowania, rzutuje w sposób istotny na sposób kontrolowania jej przyswajania, i tym samym pozostaje w ścisłym związku z kształtowaniem uczniowskiego poczucia wolności i odpowiedzialności” (W. Kojas, *Treści kształcenia – stare i nowe problemy*, [w:] *Oświata na wirażu. IV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T.M. Zimny, Kielce 1999, s. 109).

²³ W niniejszym opracowaniu ukazuję część uzyskanych wyników badań.

Uzyskano 590 opinii nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Dobór osób do badań był losowy. Wszyscy badani pracują w szkołach na terenie województw śląskiego i małopolskiego. Mieszczą się w grupie osób ze stażem pracy od 3 do 10 lat. Znają zatem specyfikę pracy w formie kształcenia zintegrowanego.

Tabela 1. Umiejętność podania definicji podręcznika szkolnego przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Kategoria udzielonej odpowiedzi przez nauczycieli	Liczba odpowiedzi nauczycieli	
	L	%
znajomość definicji podręcznika szkolnego	46	8
nieznajomość definicji podręcznika szkolnego	294	50
brak odpowiedzi	250	42
Razem	590	100

Źródło wszystkich tabel: opracowanie własne.

Najczęściej nauczyciele stwierdzali, podobnie jak jedna z badanych, że podręcznik to „książka pomocna nauczycielowi w przeprowadzaniu kolejnych tematów lekcji, pomoc dydaktyczna”.

Nauczyciele podjęli także próbę klasyfikacji podręczników szkolnych. Oczywiście, jak wiadomo, jest wiele ich rodzajów, okazuje się jednak, że badani mieli kłopoty z ich wskazaniem (por. tabela 2).

Tabela 2. Umiejętność wyróżnienia rodzajów podręczników szkolnych przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Kategoria udzielonej odpowiedzi przez nauczycieli	Liczba odpowiedzi nauczycieli	
	L	%
poprawne wyróżnienie rodzajów podręczników szkolnych	86	50
niepoprawne wyróżnienie rodzajów podręczników szkolnych	60	39
brak odpowiedzi	444	11
Razem	590	100

Badani nauczyciele podali wiele propozycji rodzajów podręczników. Jednak przeważa liczba błędnych i braku odpowiedzi w tej kwestii. Oto przykłady takich właśnie błędnych klasyfikacji podręczników na:

- „lepsze i gorsze”;
- „lepiej bądź gorzej skonstruowane”;
- „beznadziejne – kompletnie niedostosowane do potrzeb ucznia, wydane na szybko tylko i wyłącznie dla celów materialnych, odstrasające

ucznia; dobre – wzbudzające ciekawość ucznia, chęć poszerzania wiedzy, dostosowane do jego wiedzy i stawianych wymagań”;

- „ciekawe i nieciekawe; dobrze opracowane i z błędami; do klas niższych i wyższych; zróżnicowane pod względem stopnia trudności itp.”

Nauczyciele zostali też poproszeni o określenie (dość kontrowersyjnego) zakresu realizacji treści kształcenia ujętych w podręcznikach szkolnych.

Oto niektóre wypowiedzi nauczycieli, którzy dopuszczają w praktyce edukacyjnej możliwość zmiany co do treści kształcenia ujętych w podręcznikach szkolnych. Twierdzą, że realizacja tychże treści powinna wynikać z potrzeb dzieci, nauczyciela, ogólnego kontekstu edukacji itp.:

- To zależy od wyobraźni i wiedzy nauczyciela. Wystarczy skorzystać tylko z podstawowych treści, które są wymogiem podstawy programowej. Resztę może nauczyciel sam dostosowywać;
- Treści zawarte w podręcznikach nie muszą być realizowane w pełnym wymiarze. Wszystko zależy od nauczyciela;
- Nauczyciel stosuje podręczniki jako formę pomocy. Nie jest zobligowany do sumiennego wypełniania ćwiczeń (wspólnie z dziećmi, oczywiście). Jeżeli pewne treści uważa za mniej istotne, może je pominąć. Może również zrealizować zajęcia bez pomocy podręczników, jeśli uważa, że inna forma będzie bardziej odpowiednia do wyjaśnienia tematu, np. wycieczka, słuchowisko. Podręcznik powinien służyć raczej utrwalaniu wiadomości;
- Myślę, że najważniejszy jest zdrowy rozsądek nauczyciela. Realizujemy tyle, ile dziecko jest w stanie przyswoić, dopasowujemy do jego możliwości;
- Podręcznik powinien wspomagać nauczanie, a nie być jedynym źródłem informacji;
- W zależności od przydatności danych podręczników podczas realizacji danej tematyki. Wiele zadań zawartych w podręcznikach nie rozwija umiejętności kluczowych, nie zapewnia możliwości samodzielnej pracy ucznia. Są bardzo zawiłe, wymagają stałej kontroli nauczyciela;
- Uważam, że nie trzeba realizować podręczników w stu procentach, częściej natomiast zwracać uwagę na jakość realizacji danego materiału, a nie na jego ilość. Nauczyciel może swobodnie dobierać treści z podręcznika, realizować wybrane kwestie. Z pewnością nie należy jedynie wypełniać luk „od deski do deski”;
- W zależności od grupy, w której obowiązuje dany podręcznik – należy w pewien sposób „przefiltrować” tematykę, jaka jest w nim zawarta. Warto jednak poszukać takiego podręcznika, który choćby w 90% mógł zostać wykorzystany przez nauczyciela. W każdym podręczniku istnieją treści niewygodne, ale powinno ich być jak najmniej. Podręcznik może również stać się kanwą do wymyślania nowych pomysłów przez nauczycieli.

Na szczególną uwagę zasługuje wypowiedź nauczycielki, która uznając za zasadne swobodne wybieranie do realizacji treści z podręczników, podaje jako argument kłopotliwość niektórych treści:

Treści w podręcznikach nawiązują do podstawy programowej, poziomu rozwoju ucznia, do obecnych pór roku, świąt itp. Nie zawsze jednak są odpowiednio dobrane. Klasy są różne, dzieci są różne. Pochodzą z różnych środowisk, są różnie wychowywane. Często sytuacja wymaga, aby dany temat został nieco zmodyfikowany dla potrzeb danej grupy. Problematyczne treści są niestosownie przygotowane do obecnej sytuacji niektórych dzieci. To nauczyciel powinien taką sytuację wychwycić i sprawić, by żadne dziecko nie czuło się urażone.

Nawiązując do powyższej wypowiedzi nauczycielki, jak i wcześniejszych uwag odnośnie do różnorodności treści podręczników szkolnych, w tym treści kłopotliwych, warto się zastanowić nad tym, które z nich mogą być uznawane za takie właśnie w pracy z dziećmi. Badani nauczyciele stwierdzili, że do kłopotliwych treści kształcenia występujących w podręcznikach szkolnych można zaliczyć następujące ich kategorie:

- treści dotyczące rodziny (treści dotyczące rodziny niepełnej trudne do realizacji, kiedy np. w klasie obchodzi się uroczystości z okazji Dnia Matki lub Dnia Ojca); treści dotyczące rodziny niepełnej w ogóle (w tym rodzin dzieci przebywających w domach dziecka); treści dotyczące życia w rodzinie rozbitej (po rozwodzie rodziców); treści utrwalające stereotyp ról matki i ojca; treści dotyczące święta babci i dziadka, gdy dziecko ich nie ma; treści utrwalające stereotyp babci i dziadka; treści związane ze Świętem Zmarłych, gdy dziecko przeżywa utratę kogoś bliskiego; treści związane z niepełnosprawnością ludzi, kolegów i koleżanek w klasie; treści związane z świętami rodzinnymi, gdy w rodzinie danego dziecka się ich nie urządza;
- treści związane z tradycjami świąt religijnych;
- treści niereligijne, jednak nieakceptowane przez niektóre wyznania;
- treści polskie w klasach wielokulturowych;
- treści utrwalające stereotypy o wartości człowieka w kontekście posiadania majątku;
- treści związane z sytuacjami losowymi;
- treści związane ze zgromadzeniem i użyciem różnych materiałów;
- treści amoralne;
- treści trudne w ogóle;
- treści z błędami merytorycznymi.

Niektórzy z badanych nauczycieli zadeklarowali, że nie mają żadnych kłopotów z realizacją treści podręczników szkolnych, że czują się kompetentnymi oso-

bami w swoim zawodzie. Prawdopodobnie w praktyce pedagogicznej stosują się do następujących sugestii:

- dążyć do dokładnego poznania dzieci, poprzez obserwację i szczere rozmowy;
- traktować wszystkie dzieci jednakowo;
- dawać odczuć dziecku, że jest dla nich ważne i zasługuje na zainteresowanie;
- z tolerancją i szacunkiem odnosić się do dzieci innego wyznania niż większość klasy;
- szczerze rozmawiać o danym problemie z rodzicami dzieci;
- zachęcać dzieci do opowiadania o sobie, własnych przeżyciach, w tym o spędzaniu świąt;
- zachęcać dzieci i rodziców, aby przygotowali dla klasy jakiś tradycyjny przysmak;
- zapraszać na zajęcia specjalistę – neutralnego gościa, który opowiada dzieciom np. o tradycjach ludzi różnych wyznań;
- organizować zajęcia na temat tolerancji;
- tak organizować zajęcia edukacyjne, żeby żadne dziecko nie poczuło się urażone bądź odrzucone.

W praktyce pedagogicznej niekiedy nauczyciele, omawiając dany przedmiot (temat, problem) uważany za normalny i oczywisty, nagle orientują się, że jest on trudny w realizacji. Najczęściej dzieje się tak z bardzo prostego powodu – w klasie jest jedno dziecko stanowiące mniejszość pod jakimś względem, którego przekonań nie wolno skrzywdzić, wprowadzając dane treści kształcenia. Najczęściej problem pojawia się w momencie, gdy rodzice nie życzą sobie, by ich dziecko brało udział w zajęciach, w czasie których ma miejsce realizacja tych treści.

Można jednak wskazać wiele innych przykładów treści – treści w podręcznikach do kształcenia zintegrowanego – związanych z innością dziecka w danej sytuacji. Czuje się wtedy ono niezręcznie. Nie jest akceptowane w środowisku rówieśniczym. Samo się od niego izoluje. Staje się nieśmiałe, wycofane, bierne, apatyczne, ale i agresywne. Bywa, że ze względu na dość intensywne omawianie i realizowanie religijnych treści kształcenia, choć wpisanych w polską tradycję i kulturę, rodzice nie posyłają dziecka w danym dniu do szkoły, żeby właśnie nie poczuło się w ten przykry dla niego sposób. Z jednej strony nauczyciel nie powinien uczniom z innych wyznań proponować takiego działania, z drugiej zaś – nie może ich pomijać w procesie kształcenia. Warto zatem się zastanowić nad tym, które z treści mogą sprawiać trudność w pracy nauczyciela – w związku z przekazywaniem obligatoryjnych treści podręczników szkolnych, jak wiadomo wynikających z zapisów w programach edukacyjnych

Konkluzja

Nauczyciele mają prawo do dokonywania wyboru danego pakietu podręczników. O takie kompetencje chodziłoby w efekcie kształcenia na specjalnościach nauczycielskich, nie tylko w zakresie pracy z najmłodszymi dziećmi. Umiejętność ewaluowania podręczników szkolnych nie jest wyodrębniana w zakresie różnych kompetencji. Można ją – zdaniem A. Rypel – zamieścić wśród kompetencji pragmatycznych, w zakresie których „[...] wymienia się między innymi [...] umiejętność posługiwania się podstawowymi elementami warsztatu dydaktycznego (w tym: metodami, formami organizacyjnymi nauczania i pracy uczniów) [...]”²⁴. Umiejętność ta, jako bardzo ważna, nawet wówczas, kiedy nauczyciel rezygnuje z realizacji wielu treści danego podręcznika, a może właśnie dlatego, jest możliwa do kształtowania w zakresie wielu przedmiotów pedagogicznych nawiązujących do metodyki pracy z dziećmi.

Sądzę, że analiza treści podręczników pod kątem ewentualnych kłopotliwych treści kształcenia może stanowić jedną z ważnych metod ewaluacji podręczników szkolnych, szczególnie w kontekście decyzji o wyborze podręczników do pracy z dziećmi w trzyletnim cyklu kształcenia w klasach I–III. Warto też, w kolejnych opracowaniach, bliżej zanalizować przykłady tzw. kłopotliwych treści kształcenia wskazane przez badanych nauczycieli.

Bibliografia

- Cabała A., Oleksy J., *Modalność w dydaktyce – wybrane zagadnienia, problemy*, [w:] *Modalne aspekty treści kształcenia*, red. W. Kojs (Chowanna, t. jubileuszowy), Katowice 2009.
- Freinet C., *O szkołę ludową. Pisma wybrane*, wybór i oprac. A. Lewin i H. Semenowicz, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1976.
- Gabzdyl J., *O potrzebie zmian w spojrzeniu na czytanie młodszych uczniów i jego efektywną naukę*, [w:] *Čelovek v sovremenom sociume: kul'tura, etnos, tender: materialy Meždunarodnoj naučnoj konferencii*, Tula 15–16 maâ 2008 g., red. E.E. Sapogova, Tula 2008.
- Gabzdyl J., *Szkice do prakseodydaktycznej teorii celów, poleceń i pytań w kształceniu wczesnoszkolnym*, Racibórz 2011.
- Giza T., *Podstawy pracy z uczniem zdolnym*, Kielce 2011.
- Karwatowska M., Tymiankin L., *Funkcjonowanie wiedzy lingwistycznej w podręcznikach do kształcenia językowego dla gimnazjalistów*, [w:] *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, red. H. Synowiec, Kraków 2007.
- Klus-Stańska D., *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*, [w:] *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, red. D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk, Gdańsk 2006.
- Kojs W., *Treści kształcenia – stare i nowe problemy*, [w:] *Oświata na wirażu. IV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T.M. Zimny, Kielce 1999.

²⁴ A. Rypel, *Umiejętność ewaluowania podręczników jako składnik kompetencji zawodowej polonistów*, [w:] *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole...*, s. 61.

- Kojs W., *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika*, Warszawa 1975.
- Kołodziejski M., *Nauczyciel kreator – causa efficiens?*, [w:] *Kształcenie pedagogów – strategie, koncepcje, idee. „Nauczyciel – zawód czy powołanie”*, cz. 2: *Oblicza nauczycielskiej praktyki – polemiki i dyskusje*, red. J. Piekarski, J. Mielczarek, A. Głowala (Zeszyty Naukowe, t. 6), Płock 2007.
- Kupisiewicz C., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996.
- Lewowicki T., *Kształcenie uczniów zdolnych*, Warszawa 1986.
- Marek E., *Podręcznik w edukacji wczesnoszkolnej – alternatywa czy konieczność?*, „Życie Szkoły” 2010, nr 6.
- Oelszlaeger B., *La coception pédagogique de Celestin Freinet dans une classe polonaise...*, „CCFP Infos de Cambrai” 1999, nr 13.
- Oelszlaeger B., *Miejsce podręczników w działaniach edukacyjnych nauczycieli i uczniów klas początkowych*, [w:] *Oblicza edukacji. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Wojciechowi Kojsowi*, red. J. Gabzdyl, B. Oelszlaeger, Sosnowiec 2010.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1998.
- Pedagogika*, red. B. Milerski, B. Śliwerski (PWN Leksykon), Warszawa 2000.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów, Dz. U. z 1999 r. Nr 14, poz. 129 z późn. zm., Dz. U. z 2003 r. Nr 189.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, Dz. U. z dnia 15.01.2009 r. Nr 4, poz. 17.
- Pólturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1998.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 czerwca 2012 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (Poz. 752).
- Rypel A., *Umiejętność ewaluowania podręczników jako składnik kompetencji zawodowej polonistów*, [w:] *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*, red. H. Synowiec, Kraków 2007.
- Šimik O., *Utváření obsahu přírodovědné výuky na 1. stupni ZŠ v konstruktivistickém pojetí – výzkum tematického celku voda*, Ostrava 2012.
- Więckowski R., *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 1993.
- Wojciechowska J., *Istota pracy współczesnego nauczyciela w kształtowaniu językowego obrazowania. Dziecięce wyobrażenie świata wyrażone w języku w świetle czterech znaczeń rozumienia Hansa-Georga Gadamera w ujęciu Jeana Grondina*, [w:] *Edukacja jutra. Wyzwania współczesności i przyszłości*, red. A. Kamińska, W. Łuszczuk, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2012.
- Wojciechowska J., *Wychowanie dziecka do tożsamości w kontekście wymagań programowych*, [w:] *Doświadczenie poznawania świata przez dzieci w młodszy wiek szkolny*, red. I. Adamek, B. Pawlak, Kraków 2012.

Wybrane aspekty treści podręczników do kształcenia zintegrowanego

Streszczenie: W tekście pt. *Wybrane aspekty treści podręczników do kształcenia zintegrowanego* przedstawiono refleksje na temat pracy nauczyciela z dziećmi z wykorzystaniem podręczników szkolnych. Ukazano problem tzw. treści kłopotliwych – trudnych w realizacji na zajęciach edukacyjnych ze względu na wielką różnorodność dzieci pod względem środowisk, z których pochodzą, wyznań, słowem – indywidualne różnice. Przedstawiono

wybrane wyniki badań sondażowych odnośnie do rozumienia przez nauczycieli istoty podręczników szkolnych, umiejętności wskazania ich rodzajów.

Słowa kluczowe: edukacja zintegrowana, treści podręczników szkolnych

The content of integrated education coursebooks – selected problems

Summary: This paper presents reflections concerning classroom work with the use of coursebooks. It examines the issue of the so-called problematic content – content which is difficult to present in class due to individual differences between children, especially in their social and religious backgrounds. It presents the results of a survey which focused on teachers' understanding of the significance of coursebooks, their ability to differentiate between various types of coursebooks.

Keywords: integrated education, the content of coursebooks

Nauczyciel w oczach uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną

Wprowadzenie

Zawód nauczyciela od wieków był i nadal jest przedmiotem zainteresowania nie tylko pedeutologów, ale także socjologów, psychologów czy filozofów. Studiując literaturę z zakresu pedagogiki, można zaobserwować, iż dziś wiedza teoretyczna nauczyciela nie wystarczy, by wychować, wykształcić wartościowego człowieka. Radykalne zmiany w szkole powodują konieczność nowego spojrzenia na sens pracy nauczyciela, jego funkcje, zadania, role i kompetencje. Pedagog musi być dla swoich wychowanków przewodnikiem. Powinien ucznia inspirować i pobudzać do działania. K. Sarad-Deć podkreśla, iż nauczyciele powinni mieć świadomość, że ich styl nauczania i osobista filozofia mogą oddziaływać na ucznia w moralnym i interpersonalnym aspekcie. Zadaniem pedagoga jest więc nie tylko nauczanie, ale również kontrola, opieka, koordynacja działań wychowanka. Nauczyciel staje się przewodnikiem oraz selekcjonerem wiedzy, idei i poglądów¹.

Współcześnie pedagog powinien być osobą twórczą. Twórczy pedagog to pedagog rozwijający swoją osobowość, swoje zdolności, umiejętności i kompetencje. Idąc tym tropem, pedagog wdraża swą twórczość w pracę z uczniami, a tym samym „zaraża” uczniów swą twórczą postawą.

C. Banach stwierdza, iż „zawód nauczyciela jest z natury zawodem twórczym. Charakteryzuje go wysoki stopień samodzielności, a także złożoność i stałe podleganie ocenie”². P. Majewicz uważa, iż podkreśla się konieczność wspomagania rozwoju kreatywności dziecka. W 1997 roku zespół konsultacyjny Departamentu Doskonalenia Nauczycieli Ministerstwa Edukacji Narodowej w standardach kompetencji zawodowych nauczyciela umieścił kreatywność obok kompetencji prakseologicznej, komunikacyjnej, współdziałania, informatycznej oraz moralnej³.

Pedagog twórczy, kreatywny powinien posiadać „bogatą” osobowość. Warto zaznaczyć znaczenie osobowości pedagoga specjalnego w pracy z nie-

¹ K. Sarad-Deć, *Europejski standard kompetencji nauczycieli*, [w:] *Pedagog wobec wyzwań współczesności*, red. F.W. Wawro, Lublin 2010, s. 276.

² C. Banach, *Nauczyciel naszych oczekiwań i potrzeb od A do Ż*, Lublin 2009, s. 5.

³ P. Majewicz, *Myślenie dywergencyjne i zachowania twórcze przyszłych pedagogów specjalnych*, [w:] *Kompetencje pedagoga w kontekście teorii i praktyki edukacji specjalnej*, red. P. Majewicz, A. Mikrut, Gliwice–Kraków 2008, s. 69.

pełnosprawnymi. C. Kosakowski pisze: „Pedagog specjalny powinien posiadać głęboką wiedzę teoretyczną i doświadczenie pedagogiczne, to po pierwsze. Po wtóre – odpowiednie właściwości osobowościowe”⁴. Zaznacza też, iż K. Kirejczyk do najważniejszych właściwości osobowościowych pedagoga specjalnego zalicza miłość i przywiązanie do dziecka niepełnosprawnego, umiejętność nawiązywania bezpośredniego kontaktu z ludźmi, współpracy i współdziałania, umiejętność przekładu teorii na język praktyki oraz postrzegania własnych doświadczeń przez pryzmat teorii⁵.

M. Grzegorzewska stwierdza, iż osobowość nauczyciela jest głównym źródłem powodzenia pracy z dzieckiem niepełnosprawnym. Autorka za najważniejsze cechy osobowości nauczyciela uznała: miłość, dobroć, życzliwość, wysokie morale, poczucie odpowiedzialności i wyznalającą postawę, ale również wiarę w sens własnej pracy⁶.

A. Korzon również podkreśla znaczenie osobowości nauczyciela w pracy z osobami niepełnosprawnymi. Praca z dzieckiem niepełnosprawnym wymaga nie tylko wszechstronnej wiedzy. Bardzo istotne jest też wykorzystanie wiedzy w praktyce. Nauczyciel musi posiadać umiejętność stwarzania ciągle nowych sytuacji, które swoją specyfiką przyczynią się do pełnej rehabilitacji, rewalidacji jednostek niepełnosprawnych. Autor wymienia również walory moralne nauczyciela, do których należą m.in. opanowanie, zrównoważenie, zdyscyplinowanie i odpowiedzialność za swoją pracę⁷.

Nauczyciel w opinii uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną – badania własne

Badaniom poddano 40 uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim z Ośrodka Szkolno-Wychowawczego w Olsztynie. Byli oni na różnych szczeblach edukacyjnych: szkoły podstawowej, gimnazjum oraz zasadniczej szkoły zawodowej. Dobór badanych osób był celowy. Postanowiono zbadać uczniów na różnych etapach edukacyjnych, mając nadzieję, iż wiek badanych znacząco wpłynie na ich opinie na temat nauczycieli. Celem badań było rozpoznanie uczniowskich ocen i opinii o nauczycielach. Wyszczególniono następujące ogólne problemy badawcze: Jakie opinie o nauczycielach mają uczniowie? Jakie są oczekiwania uczniów wobec nauczycieli? Problemy badawcze szczegó-

⁴ C. Kosakowski, *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Toruń 2003, s. 220.

⁵ *Ibidem*.

⁶ Za: P. Majewicz, *Pedagog specjalny – osobowość i możliwości jej formowania*, [w:] *Kompetencje pedagoga...*, s. 20.

⁷ A. Korzon, *Kompetencje nauczyciela w świetle potrzeb ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkole masowej*, [w:] *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*, red. Z. Palak, Lublin 2008, s. 52.

lowe to: Jak wiek oraz płeć różnicują opinie o nauczycielach? Jak wiek oraz płeć wpływają na oczekiwania uczniów wobec nauczycieli? Wyodrębniono również zmienną niezależną, a mianowicie płeć. Badania prowadzono w 2011 roku. Zostały one osadzone w strategii ilościowej. Techniki, które wykorzystano, to dyferencjał semantyczny oraz skala do mierzenia pożądanых cech nauczycieli własnego autorstwa. Cechy w skali zostały zaczerpnięte z uprzednio skonstruowanego dyferencjału, który składał się z 12 przymiotników. Sześć przymiotników odnosiło się do cech nauczycieli znaczących dla relacji z uczniem, sześć kolejnych dotyczyło cech nauczycieli znaczących dla procesu dydaktycznego.

Pierwszym z badanych obszarów były opinie o cechach nauczycieli znaczących dla relacji z uczniem. Wyniki badań z punktu widzenia typu szkoły przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Opinie o cechach nauczycieli znaczących dla relacji z uczniem – typ szkoły

	Szkoła podstawowa N = 17			Gimnazjum N = 12			Szkoła zawodowa N = 11		
	bardzo	średnio	dość	bardzo	średnio	dość	bardzo	średnio	dość
tolerancyjni	88%	12%	–	67%	33%	–	55%	36%	9%
nietolerancyjni	–	–	–	–	–	–	–	–	–
niekonfliktowi	100%	–	–	75%	8%	17%	55%	45%	–
konfliktowi	–	–	–	–	–	–	–	–	–
szczerzy	94%	6%	–	83%	17%	–	64%	36%	–
nieszczery	–	–	–	–	–	–	–	–	–
weseli	65%	24%	11%	58%	25%	17%	73%	27%	–
smutni	–	–	–	–	–	–	–	–	–
sympatyczni	76%	18%	6%	75%	17%	8%	63%	37%	–
niesympatyczni	–	–	–	–	–	–	–	–	–
uśmiechnięci	82%	18%	–	75%	25%	–	73%	27%	–
ponurzy	–	–	–	–	–	–	–	–	–

Źródło wszystkich tabel: opracowanie własne.

Uczniowie na różnych szczeblach edukacji, począwszy od szkoły podstawowej, skończywszy na szkole ponadgimnazjalnej, wyrażają pozytywne zdanie o nauczycielach. Zdecydowana większość uczniów klas podstawowych (88%) uważa, że nauczyciele są bardzo tolerancyjni. W gimnazjum 67% uczniów jest tego samego zdania, w szkole zawodowej zaś – niewiele ponad połowa (55%). Wszyscy uczniowie klas podstawowych (100%) uważają, iż nauczyciele są bardzo niekonfliktowi. W szkole zawodowej już tylko 55% respondentów sądziło tak samo. Prawie wszystkie dzieci ze szkoły podstawowej (94%) uważają, iż nauczyciele są szczerzy. Uczniowie wszystkich szkół twierdzą, iż nauczyciele są weseli, jednak częściej taką opinię wyrażały osoby uczęszczające do klas zawodowych (73%). Wyniki cech „uśmiechnięci” i „sympatyczni” kreują się podobnie wśród uczniów wszystkich typów szkół.

Wyniki badań z punktu widzenia płci badanych respondentów przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Opinie o cechach nauczycieli znaczących dla relacji z uczniem – płeć badanych

	Dziewczęta N = 16			Chłopcy N = 24		
	bardzo	średnio	dość	bardzo	średnio	dość
tolerancyjni	81%	19%	–	71%	25%	4%
nietolerancyjni	–	–	–	–	–	–
niekonfliktowi	75%	19%	6%	96%	4%	–
konfliktowi	–	–	–	–	–	–
szczerzy	94%	6%	–	92%	8%	–
nieszczery	–	–	–	–	–	–
weseli	75%	12,5%	12,5%	79%	21%	–
smutni	–	–	–	–	–	–
sympatyczni	88%	12%	–	79%	13%	8%
niesympatyczni	–	–	–	–	–	–
uśmiechnięci	94%	6%	–	75%	25%	–
ponurzy	–	–	–	–	–	–

Wyniki w obu grupach badawczych kształtują się podobnie. Dziewczęta częściej niż chłopcy uważają, iż nauczyciele są bardzo tolerancyjni. Prawie wszyscy chłopcy (96%) oceniają, iż nauczyciele są w wysokim stopniu niekonfliktowi. Większość zarówno chłopców, jak i dziewczynek uznaje ich też za bardzo szczerzych. Aż 94% dziewcząt uważa, iż nauczyciele są bardzo uśmiechnięci, a 88% z nich – iż są sympatyczni. Uczniowie bardzo pozytywnie oceniają nauczycieli. Nikt nie wybrał negatywnej cechy, co świadczy o bardzo pozytywnym stosunku uczniów wobec swoich nauczycieli.

Drugim badanym obszarem były opinie o cechach nauczycieli znaczących dla procesu dydaktycznego. Wyniki badań z punktu widzenia typu szkoły przedstawia tabela 3.

Tabela 3. Opinie o cechach nauczycieli znaczących dla procesu dydaktycznego – typ szkoły

	Szkoła podstawowa N = 17			Gimnazjum N = 12			Szkoła zawodowa N = 11		
	bardzo	średnio	dość	bardzo	średnio	dość	bardzo	średnio	dość
kompetentni	94%	6%	–	83%	17%	–	64%	36%	–
niekompetentni	–	–	–	–	–	–	–	–	–
znający problemy uczniów	88%	12%	–	75%	25%	–	82%	18%	–
nieznający problemów uczniów	–	–	–	–	–	–	–	–	–
pomagający	100%	–	–	92%	8%	–	73%	27%	–
niepomagający	–	–	–	–	–	–	–	–	–

sprawiedliwi	94%	6%	–	75%	17%	8%	45%	37%	18%
niesprawiedliwi	–	–	–	–	–	–	–	–	–
cierpliwi	64%	36%	–	67%	33%	–	72%	28%	–
niecierpliwi	–	–	–	–	–	–	–	–	–
pomysłowi	94%	6%	–	58%	25%	17%	45%	45%	10%
niepomysłowi	–	–	–	–	–	–	–	–	–

Wyniki są dość ciekawe. Młodszy uczniowie z klas podstawowych znacznie częściej (94%) uważają, iż nauczyciele są bardzo kompetentni. Ich starsi koledzy już tego zdania nie podzielają. Wszyscy uczniowie klas podstawowych sądzą, iż nauczyciele bardzo pomagają. Osoby uczęszczające do klas gimnazjalnych i zawodowych nie zawsze tak pozytywnie oceniają nauczycieli. Krytycznie podchodzą do ich pracy dydaktycznej. Co więcej, uczniowie z klas podstawowych twierdzą, że nauczyciele są bardzo sprawiedliwi, podczas gdy tylko 45% uczniów z klas zawodowych zgadza się z tą opinią. Starsi uczniowie rzadziej oceniają nauczycieli jako pomysłowych w porównaniu do młodszych kolegów. Tylko 45% badanych ze szkoły zawodowej uznaje ich za bardzo pomysłowych. Uczniowie klas zawodowych częściej są zdania, iż nauczyciele są cierpliwi.

Wyniki badań z punktu widzenia płci badanych respondentów przedstawia tabela 4.

Tabela 4. Opinie o cechach nauczycieli znaczących dla procesu dydaktycznego – płeć badanych

	Dziewczęta N = 16			Chłopcy N = 24		
	bardzo	średnio	dość	bardzo	średnio	dość
kompetentni	88%	12%	–	79%	21%	–
niekompetentni	–	–	–	–	–	–
znający problemy uczniów	81%	19%	–	79%	21%	–
nieznający problemów uczniów	–	–	–	–	–	–
pomagający	81%	19%	–	92%	8%	–
niepomagający	–	–	–	–	–	–
sprawiedliwi	81%	13%	6%	71%	25%	4%
niesprawiedliwi	–	–	–	–	–	–
cierpliwi	63%	37%	–	67%	33%	–
niecierpliwi	–	–	–	–	–	–
pomysłowi	56%	19%	25%	75%	17%	8%
niepomysłowi	–	–	–	–	–	–

Wyniki w odniesieniu do płci badanych są do siebie bardzo zbliżone. Dziewczynki jednak częściej niż chłopcy uważają, iż nauczyciele są bardzo kompetentni (88%) i znają problemy uczniów (81%). Chłopcy natomiast częściej twierdzą, iż są oni bardzo pomysłowi (75%), cierpliwi (67%) oraz pomagają (92%). Dziewczynki częściej uznają nauczycieli za sprawiedliwych (81%).

Oczekiwania uczniów wobec nauczycieli, jeśli wziąć pod uwagę wiek, są dość zróżnicowane. Młodszy uczniowie z klas podstawowych oczekują głównie, że nauczyciele będą weseli i pomagający. Starsi kładą bardziej nacisk na to, aby byli sprawiedliwi i szczerzy. Zaskakujące są wyniki dotyczące cech „znający problemy uczniów” oraz „kompetentni”. Dla najmłodszych są one bardzo ważne, podczas gdy dla starszych nie mają znaczenia.

Wyniki dziewcząt i chłopców w odniesieniu do większości cech są do siebie zbliżone. Najbardziej oczekiwanymi cechami nauczycieli wśród uczniów są „wesołość” oraz „sprawiedliwość”. Dla chłopców bardziej znacząca jest pomoc nauczycieli, podczas gdy dziewczynki bardziej oczekują kompetencji. Uczniowie wysoko ocenili również cierpliwość nauczycieli jako pożądaną cechę.

Nauczyciel w oczach uczniów – porównanie badań własnych oraz badań innych autorów

W 2006 roku B. Guzik prowadziła sondaż wśród uczniów pełnosprawnych z klas gimnazjalnych i licealnych. Celem badań autorki było rozpoznanie ich oczekiwań wobec nauczycieli. Uczniowie stawiali duże wymagania nauczycielowi w zakresie wykładanego przedmiotu. Zwrócili uwagę także na jego osobowość i cechy charakteru⁸. Badania pozwalają stwierdzić, iż wiek znacząco wpływa na opinie uczniów o nauczycielach. Guzik podkreśla, iż nie wszyscy uczniowie są tego samego zdania o nauczycielach. Doceniają jednak ten zawód, określają go jako ciężki. Starsi uczniowie zauważają, iż istnieją zależności między szkołą jako instytucją a warunkami pracy nauczycieli i uczniów. Nowoczesna szkoła dla uczniów to szkoła z dobrym wyposażeniem technicznym⁹.

M. Suświłło prowadziła badania wśród uczniów, rodziców i nauczycieli dotyczące nauczycieli. Wyłoniła cechy nauczyciela, które ujęła w dziewięć kategorii: płeć, wiek, stan cywilny i rodzinny, cechy intelektualne, cechy osobowe pożądane, cechy osobowe niepożądane, stosunek do pracy, niezbędne zdolności i umiejętności, wiedza. Badaniem objęła uczniów w wieku 13–15 lat. Wynika z niego, iż uczniowie nie chcą, aby nauczycielami były osoby,

⁸ B. Guzik, *Nauczyciel przyszłości w opinii uczniów gimnazjum i liceum*, [w:] *Nauczyciel w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka, M. Szymański, Kraków 2008, s. 122.

⁹ *Ibidem*.

które nie posiadają rodziny. Młodzież bardzo ceni sobie inteligencję, dobrą organizację, poprawność językową oraz swobodę w wypowiedzaniu się. Stawia duże wymagania nauczycielowi z zakresu wykładanego przedmiotu. Uczniowie zdecydowanie cenią umiejętność przekazywania wiedzy przez nauczycieli¹⁰.

E. Minczakiewicz zauważyła, iż młodsi uczniowie bardziej pozytywnie określają nauczycieli. M. Suświłło za E. Minczakiewicz pisze:

Uczniowie klas młodszych najczęściej pozytywnie postrzegają swoich nauczycieli. Z pożądanych cech najczęściej wymieniane są określenia: dobra, uśmiechnięta, fajna, miła, kochana, zadowolona, grzeczna, piękna, wesoła, zdrowa, łagodna oraz dowcipna¹¹.

Podobny wniosek można wyprowadzić z moich badań. Dowodzą one, iż młodsi uczniowie częściej uważają, iż nauczyciele są uśmiechnięci, sympatyczni. Dzieci ze szkoły podstawowej bardziej oczekują od nauczycieli pomocy i tego, aby byli weseli. Warto przytoczyć konkluzję J. Baran i B. Oszustowicz odnoszącą się do obrazu idealnego nauczyciela. Autorki zauważają, iż starsi uczniowie mają na ten temat bardziej konkretne opinie. Znacznie mniej oczekują uczniowie młodsi. Obraz nauczyciela wykreowany przez nich jest bardziej abstrakcyjny w porównaniu z tym, który tworzą ich starsi koledzy¹².

I. Adamek prowadziła badania w grupie młodzieży pełnosprawnej uczęszczającej do liceum. Ich celem było określenie, jaki powinien być nauczyciel. Uczniowie za dobrego nauczyciela uważają osobę sprawiedliwą, lubiącą pracę z dziećmi i młodzieżą, życzliwą, potrafiącą dyskutować na temat problemów trapiących uczniów, opiekuńczą, ciepłą, serdeczną i otwartą, mającą dobry kontakt z uczniem, zachęcającą uczniów¹³. Badani wskazywali również na cechy osobowościowe dobrego nauczyciela. Uczniowie chcą, aby nauczyciel entuzjastycznie podchodził do pracy, był wesoły, tolerancyjny, z poczuciem humoru, zrównoważony emocjonalnie i wrażliwy, nie miał kompleksów i lęków, lubił nowe rzeczy, np. znał się na młodzieżowej muzyce¹⁴. Można zaobserwować podobieństwo badań I. Adamek do moich. Oczekiwania uczniów są bardzo zbliżone. Za najważniejszą cechę uważają oni sprawiedliwość.

¹⁰ M. Suświłło, *Nauczyciel w oczach uczniów, rodziców i innych nauczycieli*, [w:] *Z problematyki zawodu nauczyciela*, red. L. Hurlo, Warszawa 1998, s. 85.

¹¹ *Ibidem*.

¹² J. Baran, B. Oszustowicz, *Obraz idealnego nauczyciela kreowany przez uczniów i rodziców*, [w:] *Nauczyciel epoki przemian*, red. S. Korczyński, Opole 2004, s. 61.

¹³ I. Adamek, *Poszukiwanie „dobrego” nauczyciela. Kilka odniesień do pracy nauczycieli i szkoły*, [w:] *Nauczyciel w świecie...*, s. 115.

¹⁴ *Ibidem*.

M. Wojciechowska prowadziła badania nad wartościami edukacyjnymi młodzieży. Stwierdziła, że „Wzrosła ranga wykształcenia w opinii młodych ludzi. [...] Młodzież i dorośli wyrażają przekonanie o znaczącej roli wykształcenia we współczesnym świecie”¹⁵. Przed współczesnym nauczycielem, pedagogiem stawiane są więc trudniejsze i bardziej skomplikowane zadania. Powinien on nie tylko efektywnie przekazywać wiedzę, umiejętności, ale także kierować uczniem tak, aby znalazł swą drogę życia, spełnił się zawodowo. Aby nauczyciel mógł dokonać tego „cudu”, musi się stać autorytetem dla ucznia.

Konkluzja

Analiza badań różnych autorów oraz moich własnych na temat opinii o nauczycielach skłania do pewnych wniosków. Porównując odpowiedzi uczniów pełnosprawnych oraz uczniów niepełnosprawnych w stopniu lekkim, nie stwierdza się istotnych zmian w opiniowaniu czy określaniu pożądanego modelu nauczyciela. Uczniowie zarówno z lekką niepełnosprawnością, jak i pełnosprawni podobnie – a w niektórych przypadkach tak samo – oceniają nauczycieli. Najistotniejszą rolę odgrywa wiek. Im starszy uczeń, bardziej doświadczony, bardziej dojrzały, tym staje się on bardziej krytyczny, a jego wymagania wobec nauczyciela rosną. Młodsze podmioty edukacji pożądamy nauczyciela wesołego, uśmiechniętego, sympatycznego, ich starsi koledzy – sprawiedliwego, pomagającego, z obszerną wiedzą. Dalsze badania obejmujące swym zasięgiem głównie nauczyciela są wręcz konieczne. Przeobrażająca się szkoła potrzebuje nowoczesnych, kompetentnych, kreatywnych pedagogów. Uczniowie pożądamy nie tylko kompetentnych, inteligentnych, sprawiedliwych, pomocnych nauczycieli, oczekują również, że będą oni nowoczesni, „na czasie”, umiejący przekazać wiedzę w ciekawy sposób. Warto więc się zastanowić nad innowacyjnymi rozwiązaniami w kwestii nauczania, metod stosowanych w kształceniu. Badania pokazują również, iż uczniowie cenią nauczycieli zbliżonych do nich wiekiem. Wielu uczniów w nauczycielu niewiele starszym od siebie widzi również przyjaciela, osobę, która ich zrozumie, pomoże, doradzi. Młodzi nauczyciele oraz studenci powinni pamiętać, że ich postawa oraz umiejętność nawiązywania właściwych relacji z uczniami może w dużym stopniu wpłynąć na to, jak potoczy się ich kariera zawodowa i czy staną się kiedyś dla nich autorytetem.

¹⁵ M. Wojciechowska, *Współczesna szkoła w opinii uczniów i rodziców*, [w:] *Tożsamość osobowa a tożsamości społeczne. Wyzwania dla edukacji XXI wieku*, red. T. Bajkowski, K. Sawicki, Olecko 2001, s. 157.

Bibliografia

- Adamek I., *Poszukiwanie „dobrego” nauczyciela. Kilka odniesień do pracy nauczycieli i szkoły*, [w:] *Nauczyciel w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka, M. Szymański, Kraków 2008.
- Banach C., *Nauczyciel naszych oczekiwań i potrzeb od A do Ż*, Lublin 2009.
- Baran J., Oszustowicz B., *Obraz idealnego nauczyciela kreowany przez uczniów i rodziców*, [w:] *Nauczyciel epoki przemian*, red. S. Korczyński, Opole 2004.
- Guzik B., *Nauczyciel przyszłości w opinii uczniów gimnazjum i liceum*, [w:] *Nauczyciel w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka, M. Szymański, Kraków 2008.
- Korzon A., *Kompetencje nauczyciela w świetle potrzeb ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkole masowej*, [w:] *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*, red. Z. Palak, Lublin 2008.
- Kosakowski C., *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Toruń 2003.
- Majewicz P., *Myślenie dywergencyjne i zachowania twórcze przyszłych pedagogów specjalnych*, [w:] *Kompetencje pedagoga w kontekście teorii i praktyki edukacji specjalnej*, red. P. Majewicz, A. Mikrut, Gliwice–Kraków 2008.
- Majewicz P., *Pedagog specjalny – osobowość i możliwości jej formowania*, [w:] *Kompetencje pedagoga w kontekście teorii i praktyki edukacji specjalnej*, red. P. Majewicz, A. Mikrut, Gliwice–Kraków 2008.
- Sarad-Deć K., *Europejski standard kompetencji nauczycieli*, [w:] *Pedagog wobec wyzwań współczesności*, red. F.W. Wawro, Lublin 2010.
- Suświłło M., *Nauczyciel w oczach uczniów, rodziców i innych nauczycieli*, [w:] *Z problematyki zawodu nauczyciela*, red. L. Hurlo, Warszawa 1998.
- Wojciechowska M., *Współczesna szkoła w opinii uczniów i rodziców*, [w:] *Tożsamość osobowa a tożsamości społeczne. Wyzwania dla edukacji XXI wieku*, red. T. Bajkowski, K. Sawicki, Olecko 2001.

Nauczyciel w oczach uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną

Streszczenie: Szkoła wciąż ulega zmianom, przeobrażeniom. Oczekiwania wobec nauczycieli nie tylko rosną, ale także się modyfikują. Ważne jest, by na bieżąco badać, weryfikować oczekiwania uczniów i rodziców wobec nauczycieli. Artykuł przedstawia wyniki badań własnych dotyczących ideału nauczyciela, oczekiwań wobec nauczycieli oraz ocen nauczycieli dokonywanych przez uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Wyniki te oraz analiza literatury przedmiotu (uwzględniająca także badania uczniów z normą intelektualną) dowodzą, iż uczniowie w zależności od wieku różnorodnie oceniają swoich nauczycieli. Młodszy uczniowie bardziej pożądamy wesołego, uśmiechniętego, sympatycznego, niekonfliktowego nauczyciela, natomiast starsi preferują takie cechy, jak kompetencja, sprawiedliwość i szczerość.

Słowa kluczowe: niepełnosprawność intelektualna, kompetencje nauczycielskie, osobowość, system wartości

The teacher in the eyes of students with mild intellectual disability

Summary: The school is subject to constant change and transformation. Not only do expectations towards teachers keep increasing but they are also being modified. It is neces-

sary to constantly investigate and verify pupils' and parents' expectations towards teachers. The article presents the results of the author's research concerning the concept of the ideal teacher, expectations towards teachers and evaluation of teachers according to students with mild intellectual disability. These results as well as an analysis of reference books, taking into account students with normal intellectual capacity, show that depending on their age students evaluate their teachers differently. Younger students want their teachers to be smiling, likeable and conciliatory, whereas older ones prefer such features as competence, fairness and honesty.

Keywords: intellectual disability, teacher competences, personality, system of values

DIAGNOZA W PROCESIE KSZTAŁCENIA,
WYCHOWANIA I RESOCJALIZACJI

Zbigniew Nowak

Błąd jako kategoria epistemiczno-etyczna w diagnozie pedagogicznej

*Humanum fuit errare, diabolicum est
per animositatem in errore manere.*

św. Augustyn Aureliusz,
Sermones, 164, 14

Wprowadzenie

Jedną z oczywistych i ważnych kompetencji nauczyciela-wychowawcy jest umiejętność dokonywania obiektywnej, trafnej i rzetelnej diagnozy wiedzy oraz umiejętności uczniów, określania ich postępów i ewentualnych braków. By tak się jednak mogło stać, trzeba znać naturę tych błędów i konsekwencje, jakie niosą ze sobą, oraz rozumieć ich poznawcze i wolicjonalne uwarunkowania, bo błąd nie zawsze znaczy to samo.

Prawda i fałsz jako kategorie pedagogiczne

Prawda i jej przeciwieństwo – fałsz mogą mieć w szkole dwa dopełniające się i przenikające znaczenia. Możemy więc mówić o prawdzie w 1) znaczeniu **epistemicznym** (możliwie adekwatne odzwierciedlanie rzeczywistości w umyśle podmiotu działającego) i w 2) znaczeniu **etycznym** (zgodność tego odzwierciedlania ze stanem świadomości w tym względzie podmiotu działającego). Zważywszy, że każde nauczanie jest (powinno być) wychowujące, oba te aspekty prawdy są dopełniające się i równie ważne dla nauczyciela dokonującego diagnozy kompetencji swoich uczniów.

Analogicznie fałsz jako zaprzeczenie prawdy można rozpatrywać jako:

1. Fałsz (nie-prawda) logiczny lub poznawczy (epistemiczny), który jest „niezgodnością poznania z rzeczywistością”¹.
2. Fałsz etyczny lub moralny (kłamstwo, oszustwo), który jest z kolei „niezgodnością zachowania się człowieka z jego stanem wewnętrznym”².

Obok tych dwu zasadniczych kategorii można zapewne w praktyce wyróżnić dowolnie wiele stanów pośrednich, jako że poznanie i emocje, przekonania,

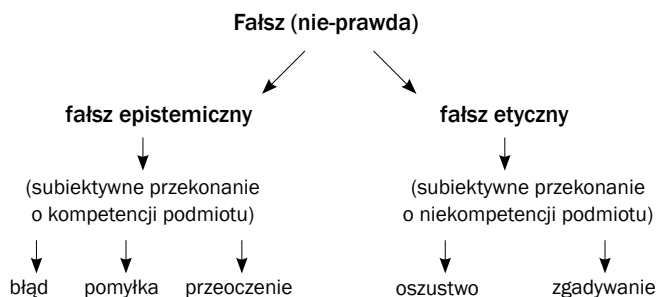
¹ A. Podsiad, *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Kraków 2001, s. 258.

² *Ibidem*.

motywy działania zawsze sobie towarzyszą, a fałsz epistemiczny może być także wynikiem niewystarczającej rzetelności poznawczej, zaniedbań, uprzedzeń i przesądów stosowanych w opisie czy wyjaśnianiu zjawisk itd.

Jak się wydaje, można więc, uwzględniając źródła fałszu (nie-prawdy), jego konsekwencje poznawcze i pedagogiczne, dokonać następującej systematyzacji:

Schemat 1. Rodzaje fałszu ze względu na jego źródła



Źródło: opracowanie własne.

Falsz epistemiczny jest związany z subiektywnie odczuwanym przez podmiot działający poczuciem prawdy i słuszności. **Błędy** wynikają zasadniczo z braków w obszarze wiedzy, mają charakter konceptualny i chroniczny. Jak zwracają uwagę B. Nawolska i J. Żądło:

Błąd jest symptomem nieadekwatnej wiedzy, zewnętrznym przejawem głębszych nieporozumień w pojmowaniu już zinteryoryzowanych reguł, świadomym rozumowaniem logicznie niepoprawnym [oczywiście bez świadomości tej niepoprawności – przyp. Z.N.]³.

Pomyłki są efektem braków sprawnościowych, są, jak piszą wspomniane autorki:

[...] konsekwencją kiepskiej pamięci lub braku uwagi, czy też braku zainteresowania ucznia, który pisze i mówi byle co [...] albo też nie stosuje poprawnie znanej reguły czy też teorii. Pomyłka występuje okazjonalnie, nie powtarza się⁴.

Dodajmy, iż jest też zasadniczo łatwiejsza do skorygowania, jako że nie wymaga, jak w przypadku błędu, rewizji tudzież przebudowy głęboko nieraz tkwiących w umyśle i zakorzenionych fałszywych mniemań oraz opinii.

³ B. Nawolska, J. Żądło, *Błąd w edukacji matematycznej*, [w:] *Tworzenie obrazu świata u dzieci w młodszy wieku szkolnym: szanse i bariery*, red. K. Gąsiorek, Z. Nowak, Kraków 2010, s. 78.

⁴ *Ibidem*.

Jak sądzę, słuszne jest dodatkowo wyróżnianie **przeoczeń**, które dając efekt błędu epistemicznego, są raczej skutkiem deficytu sfery emocjonalno-wolitionalnej. Jak wiemy z drugiego prawa Yerkesa–Dodsona, im łatwiejsze jest zadanie, tym wyższy musi mu towarzyszyć poziom motywacji, bo tylko ona może zminimalizować liczbę pomyłek i przeoczeń⁵. Edukacja wczesnoszkolna, zwłaszcza w warunkach trwającej reformy, gdy to nadal głównie 7-latki realizują program przeznaczony dla 6-latków, stwarza w tym obszarze wiele okazji, domagając się zwrócenia szczególnej uwagi na skuteczne motywowanie dzieci⁶.

Ponieważ i błąd, i pomyłka, i przeoczenie mają charakter nieświadomy, to do nauczyciela należy obowiązek ich wykrycia i uświadomienia uczniowi.

Fałsz etyczny wynika ze świadomości braku wymaganych kompetencji i chęci ich imitacji w celu oszukania nauczyciela. **Oszustwo** polega na przedstawianiu kompetencji cudzych, pozyskanych z podpowiedzi, odpisywania, korzystania z tzw. ściąg itp., jako własnych. Przy pewnej biegłości ucznia w tym procederze i braku wnikliwości nauczyciela, wadliwej atrybucji (patrz poniżej) oszustwo jest trudno wykrywalne i może przynieść prawdziwie dewastujące skutki dla zarówno kompetencji merytorycznej dziecka, jak i jego postaw społecznych. Pamiętać jednak warto, że dysonans poznawczy⁷, którym zazwyczaj skutkuje fałsz etyczny u sprawcy, uważny i kompetentny wychowawca może, zwłaszcza u dzieci, rozpoznać i w samych początkach edukacji wyrugować, lub choćby ograniczyć.

Zgadywanie odwołuje się do szczęśliwego trafu, niemniej jeżeli zostaną w nie włączone jakieś struktury poznawcze, mogą one zwiększać prawdopodobieństwo „trafienia”, czyniąc z niego, przez pewien czas, efektywną metodę pracy.

Znów, zgadywanie wydaje się szczególnie trudne do wykrycia i groźne w edukacji wczesnoszkolnej, gdzie niewielki zakres alternatyw i prostota treści czynią z niego procedurę łatwą i skuteczną, więc powielaną i utrwalaną. Jeżeli np. przez całą I klasę dzieci dodają i odejmują w zakresie pierwszej dziesiątki, to prawdopodobieństwo odgadnięcia wyniku rozwiązania zadania

⁵ Zob. A. Beauvale, *Prawa Yerkesa–Dodsona*, [w:] *Słownik psychologii*, red. J. Siuta, Kraków 2006, s. 198.

⁶ W roku szkolnym 2011/2012 stosunek 6-latków do 7-latków wynosił 1:4,5, rok wcześniej było to 1:9,8, dwa lata wcześniej – 1:22,7, natomiast trzy lata wcześniej na jednego 6-letniego pierwszoklasistę przypadało 114 7-latków (zob. *Sześciolatki w szkole. Działania podejmowane przez jednostki samorządu terytorialnego w zakresie obniżenia wieku szkolnego*, Warszawa 2012, s. 8, http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=994:raport-sześciolatki-w-szkole.-dziaania-podejmowane-przez-jst-w-zakresie-obniżenia-wieku-szkolnego.-przyklady-dobrych-praktyk.&id=110:obniżenie-wieku-szkolnego&Itemid=1177, [dostęp: 20.01.2014]).

⁷ Zob. K. Mudyń, *Dysonans poznawczy*, [w:] *Encyklopedia psychologii*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1998, s. 69–73.

z treścią przez dodanie liczb równa się $1/2$. W istocie to prawdopodobieństwo jest znacznie większe, jako że zazwyczaj dodawanie (i mnożenie) jest wybitnie nadreprezentowane w porównaniu z odejmowaniem (i dzieleniem).

Oszustwo i zgadywanie mają więc zasadniczo charakter braków w obszarze emocjonalno-wolicjonalnym osobowości, choć najczęściej wynikają z braków poznawczych i sprawnościowych. Ponadto fałsz etyczny często może prowadzić także do epistemicznego, gdy oszustwo lub zgadywanie jest nieskuteczne.

Odwołując się do oczywistej, medycznej metafory, można powiedzieć, że błędy są swego rodzaju chorobą, na którą może zapaść każdy uczeń, często nawet nie zdając sobie z tego sprawy, ale im wcześniej będą one wykryte, zdiagnozowane i „leczone”, tym lepsze są rokowania na reedukację i brak przerzutów. Jak każda metafora, i ta ma jednak swoje granice, toteż o ile w gabinecie lekarskim zdarza się pacjentom zdrowym symulować chorobę, o tyle w sali szkolnej na odwrót – uczniowie, zwykle z pomocą solidarnych w tym względzie kolegów, udają zdrowie (kompetencje), których nie posiadają. Historia edukacji jest także historią zmagania pomysłowości uczniów z czujnością i dociekliwością nauczycieli, w której ci ostatni często, niestety, przegrywali. Zachowania takie są znane zapewne każdemu, kto był uczniem i każdemu jako tako doświadczonemu nauczycielowi, choć jest swoją drogą zadziwiające, jak wchodząc w rolę nauczyciela, zapominamy o realizowanej kiedyś roli ucznia. Przykłady takich zachowań u dzieci w młodszy wieku szkolnym i ich interpretację można znaleźć np. w pracach E. Gruszczyk-Kolczyńskiej⁸.

By jednak „nie wylewać dziecka z kąpielą”, na marginesie warto zwrócić uwagę, iż poza opisaną klasyfikacją znajduje się heurystyczna procedura „prób i błędów”, w której, w obliczu bezradności i równocześnie konieczności rozwiązania jakiegoś problemu, stawiamy hipotezy ze świadomością, że mogą być błędne i je testujemy, próbując drogą eliminacji (i licząc na szczęśliwy traf) odkryć prawdę⁹. Jest to o tyle ciekawe i wartościowe poznawczo, że szkolnym doświadczeniem uczniów, związanym z modelem edukacji rozumianej jako rekapitulacja dorobku danej nauki, jest wrażenie skuteczności i nieomyślności wiedzy oraz procedur dochodzenia do niej. Rzeczywiście, powtarzane w laboratoriach eksperymenty o z góry wiadomym przebiegu i efekcie mogą takie wrażenie stwarzać i często stwarzają. Godne uwagi wydają się więc te wszystkie okoliczności, w których droga dochodzenia do wiedzy i rozwiązania w sposób bardziej zgodny z prawdą wiodłaby przez szereg skrzyżowań i rozstajów, gdzie jej błędność oceniana może być dopiero *ex post facto*. Procedury, gdzie błąd ma wartość poznawczą, ograniczając

⁸ Zob. E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, Warszawa 1994, s. 107–108.

⁹ Zob. E. Nęcka, *TroP. Twórcze rozwiązywanie problemów*, Kraków 1995, s. 94–96.

liczbę odpowiedzi, i gdzie należy się w istocie skupić na optymalizacji całego procesu polegającej na racjonalnej redukcji koniecznych prób i błędów. Takie rozumowanie jest podstawą indukcji eliminacyjnej, jednej z najważniejszych procedur stosowanych w naukach empirycznych, która wykorzystuje kanony wnioskowania indukcyjnego J.S. Milla. W szczególności tzw. kanonu reszt (*method of residues*)¹⁰.

„Bariera oczywistości” jako źródło błędów w diagnozie

Jak wcześniej przypominałem, błędy, pomyłki i przeoczenia, ale także oszustwa i swoisty totolotek stosowane przez dzieci, mogą być cennym źródłem wiedzy nie tylko o poziomie ich kompetencji, ale także o stosowanych procedurach poznawczych i o motywach oraz postawach, którymi w życiu szkolnym, a najpewniej i pozaszkolnym, się kierują. Wiedza taka ma dla nauczyciela walor zarówno dydaktyczny, jak i właśnie wychowawczy.

Nauczyciele w ogóle, a osobiście nauczyciele klas początkowych, narażeni są w swojej działalności na wystąpienie szczególnej pułapki dydaktycznej, którą można określić jako „bariera oczywistości”. Rozumiem przez nią

[...] zindywidualizowaną i nieświadomie przyjmowaną przez uczącego, dolną granicę trudności w rozumieniu jakiegoś zagadnienia lub w wykonywaniu pewnych czynności, poza którą – w jego mniemaniu – rzecz nie wymaga, a nawet nie dopuszcza dalszego objaśniania¹¹.

„Bariera” może być poważnym źródłem niejasności, nieporozumień i błędów diagnozy, tym poważniejszych, że dziejących się całkowicie poza świadomością nauczyciela. Jej wpływ na diagnozowanie może być co najmniej dwojaki: 1) może zaniżać wyniki badania wskutek całkowitego braku lub błędnego rozumienia komunikatów nauczyciela; 2) może je zawyżać wskutek przypisywania diagnozowanym własnych kompetencji i intencji. Tytułem przykładu: znana mi jest sytuacja, w której dzieci nie rozwiązały zadania z treścią (obiektywnie: brak kompetencji), ponieważ domagano się w nim odpowiedzi na pytanie: „Ilu gości zaprosił sobie Antek na imieniny?”, a dzieci tę kategorię – „goście” odnosiły, jak się okazało, do osób dorosłych. Spowodowało to sprzeczność treści i, w opinii uczniów, obiektywną niemożność wypracowania rozwiązania.

Przykładem drugiej sytuacji niech będzie dość powszechny, jak się zdaje, w szkole fakt zadowalania się przez nauczycieli liczbową odpowiedzią na pytanie zawarte w zadaniach z treścią. Odpowiedź ta, będąca w ich rozumieniu owocem zastosowania przez dziecko całej metodycznej procedury rozwiązy-

¹⁰ A. Podsiad, *op. cit.*, s. 383, 384.

¹¹ Z. Nowak, *Poczucie oczywistości jako bariera w edukacji i tworzeniu się obrazu świata u dzieci*, [w:] *Tworzenie obrazu świata...*, s. 15.

wania zadania, często w istocie stanowi efekt przypadkowego kojarzenia liczb i łatwego zgadywania, którego dziecko nie tylko nie potrafi uzasadnić, ale nawet powiązać z treścią i pytaniem.

Z punktu widzenia nauczyciela-diagnosy prowadzi to do początkowo zaskakującej konstatacji rozróżnienia: **dobrych błędów** (pomyłek rachunkowych) i **złych prawd** (zgadywanie, oszustwo). Jeżeli nie zadowolimy się finalnym rezultatem, a zadamy sobie trud prześledzenia myślowej drogi dziecka, to okaże się, iż poprawne rozumowanie, np. w rozwiązywaniu zadania z treścią, uwieńczone jednak złą odpowiedzią wynikającą z pomyłki rachunkowej jest czymś nieporównywalnie wartościowszym i łatwiejszym do korekty niż odpowiedź prawidłowa, której uczeń nie potrafi uzasadnić. Dodajmy, iż na domiar złego bezrefleksyjna akceptacja przez nauczyciela takich efektów pracy ucznia może utwierdzić go w nieracjonalnym prakseologicznie przekonaniu o rzekomej skuteczności zgadywania i deformuje etycznie.

Emocjonalne uwarunkowania diagnozy

Zastosowanie, nawet najbardziej umiejętne, najlepszego narzędzia, czy szerzej: procedur pozyskiwania wiedzy o kompetencjach uczniów, daje tylko wstępną informację, która zwykle jest interpretowana w kontekście psychologicznym i pedagogicznym. W kontekście sytuacji i osób w nich zaangażowanych. Działania tych osób mogą mieć z kolei charakter spontanicznie nieświadomy bądź intencjonalny, a te intencje mogą być dobre bądź nie.

Do tej pory mówiliśmy o błędach uczniów, jest jednak cała gama błędów diagnozy, które mogą popełnić nauczyciele. Odkładając na bok kwestie ich kompetencji merytorycznych i metodologicznych, odkładając na bok nawet nie zawsze przecież wznieśłe i czyste intencje, które im mogą przyświecać w badaniu wiedzy i umiejętności uczniów, mamy do czynienia z całą listą uwarunkowanych emocjonalnie, nieświadomych zachowań, które mogą skutkować błędem i rzutować na diagnozę. Taki charakter ma np. coraz bogatszy syndrom zjawisk związanych z pochoptym, często błędnym przypisywaniem ludziom cech i motywów działań, opisywanych w psychologii jako „podstawowy błąd atrybucji” (*fundamental attribution error*)¹². W Polsce najbardziej znany jest zapewne „efekt halo” (poświaty), gdzie ukształtowana wcześniej opinia o ocenianym wpływa odpowiednio *in plus* lub, co gorsza, *in minus* na ocenę aktualną¹³.

Możemy mieć tu także do czynienia np. z „efektem pierwszeństwa” (*serial position effect*), w którym pierwsze pozyskane informacje o osobie ocenianej będą generalizowane i trudne do modyfikacji pod wpływem kolejnych interpretowanych właśnie w ich kontekście; „błędem łagodności” (*leniency error*),

¹² Zob. A. Reber, E. Reber, *Słownik psychologii*, Warszawa 2008, s. 68.

¹³ Zob. W. Szewczuk, *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1985, s. 95.

który wyraża się w przypisywaniu ludziom samych dobrych i szlachetnych intencji (jakby wykreowany z myślą o edukacji wczesnoszkolnej); „błędem tendencji centralnej” (*central tendency error*), wyrażającym się w eksponowaniu podobieństw i niedocenianiu różnic indywidualnych między ludźmi¹⁴, czy „błędem aktora – obserwatora” (*actor–observer asymmetry*), gdzie sytuację i zachowania uwikłanych w nią ludzi interpretujemy w zależności od naszego w nią zaangażowania, odpowiednio jako uczestnika lub jej obserwatora. Jak stwierdza E. Aronson, jako aktorzy mamy skłonność do przypisywania swoim działaniom atrybucji zewnętrznej (wpływ okoliczności), gdy obserwując i oceniając innych w podobnych sytuacjach, odwołujemy się do atrybucji wewnętrznej (dyspozycyjnej), tłumacząc ich zachowania cechami osobowościowymi¹⁵. Wszystkie one mogą poza świadomością nauczyciela w znaczącym stopniu wypaczyć wyniki badań, *eo ipso* także ich interpretację i formułowane na tej podstawie wnioski.

Prawdopodobnie jedyna rzecz, jaką w tej sytuacji nauczyciel może zrobić, to stanąwszy w prawdzie, przyjąć do wiadomości, że jak każdym człowiekiem w kontaktach z innymi i w ich ocenach powodują nim emocje. Zdawszy sobie z tego sprawę, można spróbować je rozeznaczyć i intencjonalnie ograniczyć ich wpływ na tę ocenę. Zwłaszcza negatywny, jako że także w tym przypadku sprawdza się prawnicza paremia: *ignorantia legis nocet*. Tylko że tym razem nieznanie praw (psychologicznych) szkodzi przede wszystkim uczniom.

Konkluzja

Jeżeli błędzenie jest rzeczywiście ludzką przypadłością, a równocześnie na błędach możemy się uczyć, jeżeli nie ma być to jedynie „osładzanie kwaśnej cytryny” i łatwe rozgrzeszanie się z ignorancji oraz lenistwa, to rzecz jest dla pedagogiki godna uwagi z dwóch przynajmniej powodów. Pierwszym i oczywistym jest dążenie do redukcji błędów własnych i błędów uczniów, co, jeżeli nawet jest teleologicznie procesem beznadziejnym, przynosi zainteresowanym praktyczną korzyść. Drugim, chyba nawet ciekawszym i ważniejszym, jest dylemat, jak tę przyrodzoną słabość poznawczych władz człowieka zdyskontować do poszerzania wiedzy i kompetencji dzieci. I jedno, i drugie jest jednak ufundowane na świadomym rozpoznaniu i rozgraniczeniu wiedzy oraz niewiedzy, które dać może tylko rzetelna, krytyczna także wobec siebie, diagnoza. Samo zgadywanie jest tylko grą w totolotka, zajęciem może i emocjonującym, ale mało efektywnym, gdzie rzadkie małe wygrane tylko podtrzymują ułudę skuteczności.

Opisana powyżej kategoryzacja braków kompetencji uczniów i ich źródeł może mieć zasadnicze znaczenie w ich diagnozowaniu, jako że obok „prawdy

¹⁴ Za: P.G. Zimbardo, F.L. Ruch, *Psychologia i życie*, Warszawa 1996, s. 538–542.

¹⁵ Zob. E. Aronson, J. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, Warszawa 2012, s. 309–311.

materialnej” pozyskanej w testach, sprawdzianach, wypowiedziach ustnych itd. mamy prawdę przeświadczeń i intencji zarówno dzieci, jak i nauczyciela, które tym samym faktom materialnym mogą nadawać nawet skrajnie różne znaczenie. Nauczyciel powinien być w tej sytuacji podmiotem rozumiejącym, który nie ograniczając się do rejestrowanych obiektywnie faktów, będzie się starał dotrzeć do ich prawdziwych źródeł i do znaczeń, jakie wiążą z nimi dzieci. Tylko bowiem błędy i pomyłki wykryte oraz prawidłowo zinterpretowane dają szansę uczniowi na ich wyeliminowanie, lub choćby ograniczenie. Jak słusznie pisał św. Augustyn z Hippony, grzechem jest nie tyle samo błędzenie, ile uparte trwanie w błędzie. Odnosi się to w tej samej mierze do uczniów, jak i ich nauczycieli.

Bibliografia

- Aronson E., Aronson J., *Człowiek istota społeczna*, Warszawa 2012.
- Beauvaulle A., *Prawa Yerkesa–Dodsona*, [w:] *Słownik psychologii*, red. J. Siuta, Kraków 2006.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, Warszawa 1994.
- Mudyń K., *Dysonans poznawczy*, [w:] *Encyklopedia psychologii*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1998.
- Nawolska B., Żądło J., *Błąd w edukacji matematycznej*, [w:] *Tworzenie obrazu świata u dzieci w młodszym wieku szkolnym: szanse i bariery*, red. K. Gąsiorek, Z. Nowak, Kraków 2010.
- Nęcka E., *TroP. Twórcze rozwiązywanie problemów*, Kraków 1995.
- Nowak Z., *Poczucie oczywistości jako bariera w edukacji i tworzeniu się obrazu świata u dzieci*, [w:] *Tworzenie obrazu świata u dzieci w młodszym wieku szkolnym: szanse i bariery*, red. K. Gąsiorek, Z. Nowak, Kraków 2010.
- Podsiad A., *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Kraków 2001.
- Reber A., Reber E., *Słownik psychologii*, Warszawa 2008.
- Sześciolatki w szkole. Działania podejmowane przez jednostki samorządu terytorialnego w zakresie obniżenia wieku szkolnego, Warszawa 2012, s. 8, http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=994:raport-sześciolatki-w-szkole-dziaania-podejmowane-przez-jst-w-zakresie-obnienia-wieku-szkolnego.-przyklady-dobrych-praktyk.&id=110:obnienie-wieku-szkolnego&Itemid=1177, [dostęp: 20.01.2014].
- Zimbardo P.G., Ruch F.L., *Psychologia i życie*, Warszawa 1996.

Błąd jako kategoria epistemiczno-etyczna w diagnozie pedagogicznej

Streszczenie: Powołaniem człowieka i racją edukacji jest prawda, a przynajmniej uparte dążenie do niej, jednak zawodność ludzkich zmysłów i wnioskowań oraz słabość charakteru sprawiają, iż błędzenie i fałsz są stanem naszym powszednim. Nie znaczy to jednak, iż mamy wzorem sceptyków powstrzymać się od wszelkiego poznania, ale że jako nauczyciele świadomi swoich ograniczeń i ułomności powinniśmy wspierać uczniów w budowaniu dobrej wiedzy, wypracowaniu procedur jej pozyskiwania i odróżniania od fałszu, a nade wszystko rozbudzać ich optymizm poznawczy i postawę uczciwości intelektualnej. Tak bo-

wiem jak skazany na konieczność żeglowania (*navigare necesse est...*) człowiek nauczył się pływać nawet pod wiatr, tak skazany na błędzenie (*humanum errare est*) nauczył się czerpać wiedzę nawet z błędów. Warunkiem jest jednak świadomość błędzenia i pragnienie prawdy.

Słowa kluczowe: diagnoza pedagogiczna, prawda, fałsz, błąd, pomyłka

Error as an epistemic-ethical category in pedagogical diagnosis

Summary: The truth, or at least a ceaseless pursuit of it, is both man's mission and the rationale of education. But as the human senses, deduction and character are unreliable, error and falsehood represent our common condition. This does not mean that we, like the skeptics, should refrain from any knowledge, but as teachers aware of our limitations and frailties we should support students in building good knowledge, show them how to distinguish the true from the false and, above all, awaken their cognitive optimism and attitude of intellectual honesty. For just as man, forced to the necessity of navigation (*navigare necesse est...*), has learnt to sail into the wind, so has he, doomed to err (*humanum errare est*), come to learn from his own mistakes. The one necessary condition for being able to do that is having an awareness of erring and a desire for the truth.

Keywords: pedagogical diagnosis, truth, falsehood, error, mistake

Dysmutacje empiryczne w nauczaniu chemii

Wprowadzenie

Zmieniające się bardzo dynamicznie zadania stojące przed nauczycielami na różnych etapach kształcenia – a obecnie szczególnie na etapie czwartym – w świetle nowej podstawy programowej (najpierw od 2006 i następnej od 2015 roku) rodzą refleksje nad kontekstami zmian zachodzących w postrzeganiu kompetencji nauczyciela. Zmiany te determinują przedmiot badań pedagogicznych oraz tworzenie wzorca nauczyciela, kształtującego wiedzę i umiejętności uczniów w obliczu nowej szkolnej rzeczywistości. Wpływają na intensyfikację poszukiwania kierunków badań w zakresie doskonalenia efektywności procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Od roku 2006 do polskiej szkoły średniej wprowadzono nowy, zreformowany egzamin maturalny. Po wielu latach tzw. starej matury był to swoisty przełom. Nastąpiło odejście od egzaminów wstępnych na wyższe uczelnie, w tym te najbardziej prestiżowe, takie jak uniwersytety medyczne. Tak wielkie zmiany wywoływały poruszenie tej części społeczeństwa, która była mocno zainteresowana stopniem przygotowań polskiej szkoły na nadchodzące „nowe”. Mowa tu głównie o uczniach i ich rodzicach, nauczycielach, ale też środowiskach akademickich, które z niedowierzaniem i pewnym sceptycyzmem podchodziły do pomysłów MEN, oddanych do realizacji w ręce centralnej, jak też okręgowych komisji egzaminacyjnych. Niepokój budziła nowa podstawa programowa, a przede wszystkim jej realizacja, nastawiona na to, by sprostać nowemu testowaniu, nowej formie egzaminu i nieznanej dotąd formule sprawdzania arkuszy uczniowskich.

Do roku 2006 jedynym egzaminem np. do akademii medycznych był test zamknięty (chemia, biologia, fizyka) organizowany przez same uczelnie, a tworzony w Łodzi przez Radę Egzaminów Medycznych. Wprowadzenie tzw. nowej matury spowodowało praktycznie całkowite odrzucenie testu zamkniętego, w którym uczeń otrzymywał cztery lub pięć proponowanych odpowiedzi, i z tego zestawu wybierał prawdziwą lub najbardziej prawdopodobną.

Z mojego ponad 20-letniego doświadczenia z pracy w szkole średniej wiem, że zamknięty test był lubiany przez nauczycieli przedmiotów ścisłych.

Po pierwsze, przez wiele lat jego użytkowania powstała ogromna baza z dostępnymi do ćwiczeń przykładami, po drugie, nauczyciele szybko pojmowali techniczne aspekty konstrukcji takich testów i w stosunkowo krótkim czasie je tworzyli, a, po trzecie, zadania te można było szybko i łatwo sprawdzać i oceniać. Uczniowie nie odwoływali się zbyt często od wyniku, zamkniętość testów sprzyjała bowiem skonkretyzowaniu pytania i jednoznaczności odpowiedzi. Jednak większość doświadczonych nauczycieli uważała, że otwartość testu daje odpowiadającemu większą swobodę wypowiedzi, formułowania wniosków i stawiania hipotez. W naukach ścisłych, a do takich należy chemia, przy dobrze skonstruowanym zadaniu testowym o wiele łatwiej o jednoznaczność i konkretność odpowiedzi niż w testach otwartych z przedmiotów humanistycznych. Ponadto test otwarty wyklucza prawdopodobieństwo losowego udzielenia poprawnej odpowiedzi. Oczywiście można testowe zadanie zamknięte złożyć z kilku elementów i wtedy zmniejsza się prawdopodobieństwo poprawnego „strzału”, ale tym samym zadanie niejako niechący się otwiera¹.

W podstawie programowej obowiązującej od 2008 roku znalazły się wymagania, które jednoznacznie ukierunkowywały pracę nauczyciela przedmiotów ścisłych na łączenie problemów teoretycznych z doświadczaniem. W ogólnych celach kształcenia z chemii już na trzecim poziomie edukacyjnym (gimnazjum) czytamy: „Uczeń bezpiecznie posługuje się sprzętem laboratoryjnym i odczynnikami chemicznymi; projektuje i przeprowadza doświadczenia chemiczne”². A dalej MEN pisze:

Chemia jest przedmiotem eksperymentalnym. Dlatego położono nacisk na eksperyment chemiczny, wykonywany samodzielnie przez ucznia, bądź przez niego obserwowany (w wymaganiach szczegółowych: uczeń planuje i wykonuje doświadczenie).

Wynika z tego, że całość wiedzy chemicznej ucznia szkoły średniej to składowa dwóch części: podstaw teoretycznych związanych z wykonywaniem prostych obliczeń oraz ćwiczeń laboratoryjnych. Szczególnie ważny jest ten drugi element. Podstawa programowa i komentarz do niej jasno wskazują bowiem na obowiązek wykonywania doświadczeń podczas zajęć szkolnych. I jednocześnie zadania testowe w arkuszach egzaminacyjnych bezpośrednio odnoszą się do umiejętności samodzielnego wykonywania doświadczeń przez ucznia lub chociażby ich obserwowania, gdy wykonuje je nauczyciel w formie pokazu. Na

¹ W. Grajkowski i in., *Dlaczego warto zamykać zadania?*, [w:] *Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy: XVII Krajowa Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej*, Kraków, 23–25 września 2011, red. B. Niemierko, M.K. Szmigiel, Kraków 2011.

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, opublikowany w dniu 15 stycznia 2009 r., Dz. U. Nr 4, poz. 17.

przestrzeni lat 2006–2013 przeprowadziłem badania, by sprawdzić, czy w rzeczywistości tak jest. A niepokój i potrzebę badań wywołał fakt, że współczynnik zdawalności otwartych testów doświadczalnych wśród wszystkich polskich maturzystów z chemii w arkuszach egzaminacyjnych waha się w okolicach 20–40%, a czasami spada nawet do 10%. Nie ma od roku 2006 maturalnego arkusza egzaminacyjnego, w którym nie byłoby kilku zadań zawierających polecenia: zaproponuj doświadczenie, narysuj schemat doświadczenia, wybierz potrzebne do doświadczenia odczynniki spośród... itd.

Przeprowadzone badania były zestawieniem porównawczym realizacji doświadczeń umieszczonych w komentarzu do podstawy programowej, w bezpośrednim przełożeniu na test doświadczalny w maturalnym arkuszu egzaminacyjnym, z wartościami parametrów zdawalności, które znajdują się w zestawieniach CKE.

Badani nauczyciele to pedagodzy z różnych szkół średnich (zróżnicowani pod względem wielkości miasta, w którym uczą, stażu pracy, stopnia awansu zawodowego, zaangażowania w roli eksperta OKE przy poprawie matur, profiliów nauczanych klas, liczby uczniów w klasach i innych składników) z terenu całej Polski. Badani otrzymali kwestionariusz składający się ze 141 zadań testowych z lat 2006–2012 bezpośrednio odnoszących się do problemu eksperymentu podczas lekcji chemii w szkole średniej (wraz z zestawem dodatkowych pytań). Najważniejszym elementem przeprowadzonego badania było potwierdzenie lub zanegowanie wykonywania danego doświadczenia podczas zajęć lekcyjnych, podanie ewentualnej przyczyny, wskazanie miejsc, gdzie uczniowie mają możliwość zajęć laboratoryjnych poza szkołą i inne.

Dysmutacja empiryczna w nauczaniu chemii

Pojęcie dysmutacji empirycznej wprowadziłem po raz pierwszy we wstępie do swoich zbiorów dedykowanych maturzystom z chemii w roku 2007³.

„Dysmutacja” to słowo wywodzące się z chemii. Na gruncie pedagogicznym zbliżone jest w swoim charakterze do opisanego tą nazwą procesu chemicznego. **Dysmutacja empiryczna** to pewien rodzaj sytuacji, zjawisk, w których w wyniku braku wszystkich składników doświadczenia potrzebnych do jego zaistnienia niewielka część osób biorących udział w takiej sytuacji osiąga sukces dydaktyczny, ale w przypadku zdecydowanej większości następuje częściowa lub pełna degradacja sukcesu. Zjawisko dysmutacji empirycznej zrodziło się jako analogia do stanu, jaki napotkałem w wyniku badań prowadzonych na polskich nauczycielach chemii na początku drogi zwanej nową maturą.

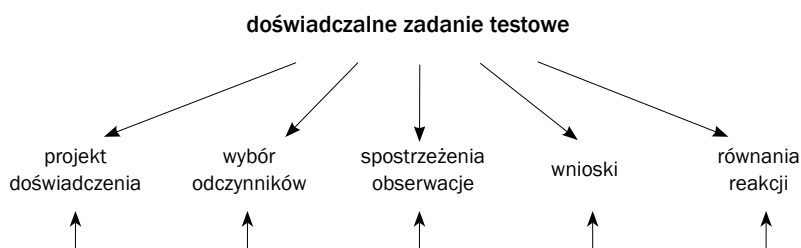
³ D. Witowski, *Chemia. Zbiór zadań otwartych wraz z odpowiedziami*, t. 1–2, Łańcut 2007.

Z przeprowadzonych badań wynika, że mimo iż każdego roku w arkuszach egzaminacyjnych pojawiają się zadania dotyczące eksperymentu chemicznego, 100% badanych nauczycieli przyznaje się, że nie było w stanie wykonać podczas swoich lekcji wszystkich doświadczeń zawartych w podstawie programowej. To samo dotyczy eksperymentów będących treścią kolejnych testów w arkuszach egzaminacyjnych.

Kiedy zestawimy kolejne zadania testowe z danymi o wykonywaniu tych doświadczeń podczas lekcji, a dalej – ze współczynnikiem zdawalności, to nie dziwi tak niski poziom tego współczynnika.

Załóżmy, że mamy do rozwiązania egzaminacyjne otwarte zadanie testowe o charakterze doświadczenia. Uczeń podejmujący się rozwiązania tego testu ma za sobą praktyczne, indywidualne i własnoręczne wykonanie tego zadania podczas zajęć lekcyjnych. Wtedy to pod kierunkiem nauczyciela wypełnił wszystkie **elementy ćwiczenia laboratoryjnego**: zaprojektował to doświadczenie (wybór szkła, metody itd.), wybrał odczynniki, zapisał spostrzeżenia, wyciągnął wnioski i potwierdził je równaniami reakcji chemicznych. Całość zanotował w karcie doświadczenia.

Schemat 1. Schemat wzajemnych oddziaływań między elementami doświadczenia

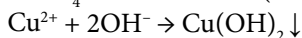
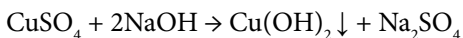


Źródło wszystkich schematów: opracowanie własne.

Na schemacie widać, że wszystkie z pięciu elementów doświadczenia są ze sobą ściśle powiązane i że znajomość tylko jednego z nich pozwala prawidłowo opisać pozostałe. I na tym polega sens wszystkich doświadczalnych testów egzaminacyjnych.

Przykład 1 (przykłady własne)**Temat doświadczenia:****Otrzymywanie wodorotlenku miedzi (II)**

- projektowanie – podstawowe elementy: 1) metoda; 2) zestaw szkła laboratoryjnego;
- dobór odczynników – wodne roztwory CuSO_4 i NaOH
- obserwacje (dwustronna obserwacja, tak często wymagana ostatnio w testach egzaminacyjnych: „przed i po”) – PRZED: do niebieskiego klarownego roztworu soli dodano niewielką ilość bezbarwnego roztworu zasady; PO: wytrącił się niebieski galaretowaty osad; po dodaniu zbyt dużej ilości roztworu zasady osad znikł;
- równania reakcji:



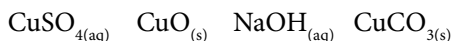
- wnioski: niebieski galaretowaty osad wodorotlenku miedzi (II) jest nietrwały wobec roztworu zasady i rozpuszcza się.

Na bazie powyższego prostego doświadczenia nauczyciel jest w stanie przygotować kilka testów analogicznych do testów maturalnych.

Przykład 2 (przykłady własne)**test 1**

Zaprojektuj doświadczenie, w którym udowodnisz, że wodorotlenek miedzi (II) jest nietrwały w środowisku zasadowym.

Odczynniki potrzebne do wykonania doświadczenia wybierz spośród:

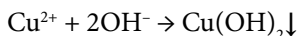


W teście 1 do zaprojektowania jako **bazę testu** wzięliśmy **wnioski** z ćwiczonego z uczniami doświadczenia. Możemy teraz utworzyć test otwarty, który składać się będzie z kilku podpunktów – pozostałych elementów karty doświadczenia.

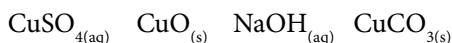
Uczeń, który wykonał takie ćwiczenie na gruncie szkolnym, natychmiast wskaże właściwe roztwory, zapisze równanie reakcji i spostrzeżenia.

test 2

Zaprojektuj doświadczenie, które można opisać jonowym równaniem reakcji:



Odczynniki potrzebne do wykonania doświadczenia wybierz spośród:



Tym razem jako **bazę testu** bierzemy z karty doświadczenia **równanie reakcji**.

test 3

Przygotowano doświadczenie, w którym do dwóch probówek zawierających niebieski galaretowaty osad wodorotlenku miedzi (II) dodano kolejno: do pierwszej – roztwór kwasu solnego, do drugiej – wodny roztwór wodorotlenku sodu. W obu probówkach osad się rozpuścił. Na podstawie powyższych informacji zapisz równanie reakcji zachodzące w drugiej probówce.

W teście 3 **bazą testu** był **projekt** doświadczenia połączony z **wnioskami** z karty pracy. Polecenie zaś dotyczyło napisania równania reakcji.

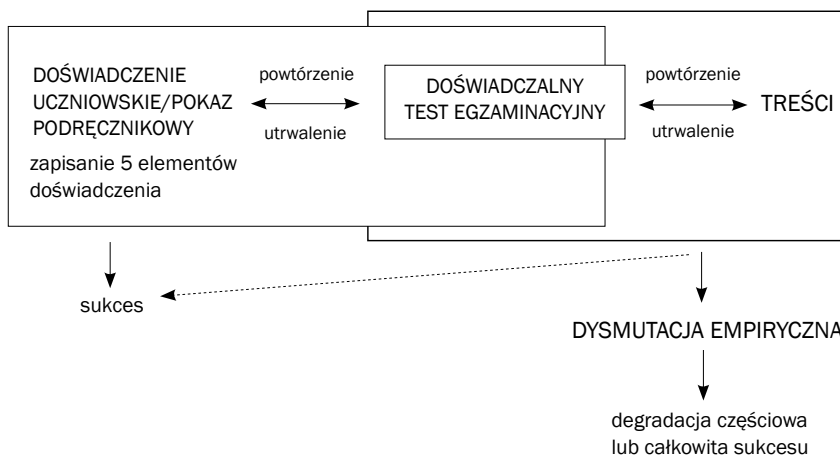
Powyższy przykład ukazuje, że uczeń, który miał okazję wykonać takie doświadczenie lub choćby uczestniczyć w pokazie wykonywanym przez nauczyciela, a następnie starannie i samodzielnie (ze zrozumieniem) zapisać wszystkie elementy tego doświadczenia (np. na karcie pracy), rozwiąże poprawnie każdy otwarty test doświadczalny dotyczący badanych właściwości wodorotlenku miedzi (II). Ponadto będzie w stanie znaleźć analogię, gdyby w arkuszu egzaminacyjnym pojawiło się podobne zadanie, ale dotyczące innego wodorotlenku amfoterycznego.

Prowadzone wśród nauczycieli badania potwierdzają permanentne niewykonywanie doświadczeń z uczniami. Są one jedynie omawiane czysto teoretycznie, najczęściej zresztą tylko dwa (z pięciu) elementy doświadczenia: nauczyciel zapisuje na tablicy równanie reakcji i zaznacza schematycznie wytrącający się osad, ewentualnie dopowiada, że na dalszym etapie doświadczenia zanika. Jeśli teraz podczas egzaminu w arkuszu zadań pojawi się zadanie typu: zaprojektuj doświadczenie..., a uczeń nigdy nie wykonał ani nie widział tego ćwiczenia, to natychmiast zaistnieje sytuacja zwana dysmutacją empiryczną.

U uczniów uruchamia się gwałtowny mechanizm poszukiwania składowych doświadczenia. Nie mogą oni jednak szukać ich w pamięci, gdyż nie widzieli tego ćwiczenia – nie widzieli, jak wyglądały odczynniki wzięte do doświadczenia (że są to wodne roztwory, a nie np. osady), nie stwierdzili osobiście konsystencji i koloru powstałego osadu. Nie byli także świadkami tego, jak

się on rozтворяł. U części uczniów, tych najzdolniejszych, zadziała bardzo dobre pamięciowe opanowanie materiału – teoretyczne, ale nie empiryczne. Jednak zrodzi się niepokój, czy w tym wypadku pamięć nie była zawodna. Można jednak założyć, że w tej grupie uczniów wynikiem empirycznej dysmutacji mimo wszystko będzie sukces.

Schemat 2. Schemat powstawania dysmutacji empirycznej



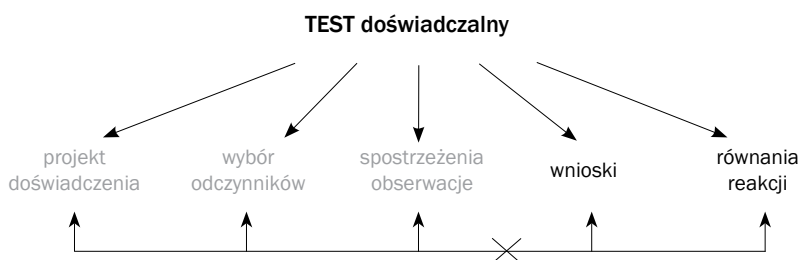
Niska wartość parametru zdawalności tego typu zadań testowych jest konsekwencją odejścia nauczycieli chemii od prowadzenia uczniowskich doświadczeń szkolnych na lekcjach z przedmiotów przyrodniczych. U większości uczniów (głównie średnich i słabych) w stresowej sytuacji egzaminacyjnej, gdy nie mają oni w pamięci obrazu wykonywanego eksperymentu, o którym jest mowa w treści testu, jeśli nie zadziała wykorzystanie wiedzy zdobytej w części teoretycznej (np. zbyt słabe, krótkotrwałe, powierzchowne przygotowanie), natychmiast rozpocznie się degradacja sukcesu wynikająca z empirycznej dysmutacji. Uczeń nie umie w żaden sposób powiązać ze sobą elementów doświadczenia. Gdy pytanie dotyczy jednego elementu, a każe mu się dopisać inne części doświadczenia, pojawia się degradacja całości odpowiedzi bądź jednego ze składników.

Założmy, że we wprowadzeniu do zadania podano równanie reakcji (np. w formie jonowej skróconej), a uczeń otrzymał dwa polecenia: dobrać odczynniki potrzebne do przeprowadzenia podanej reakcji oraz zapisać obserwacje. Dysmutacja empiryczna może degradować całość procesu dochodzenia do prawidłowych odpowiedzi, gdyż uczeń nie będzie umiał skojarzyć jonów z potrzebnymi odczynnikami. CKE i układający zadania maturalne eksperci, by zapobiec całkowitej degradacji sukcesu, wpływają na proces myślowy ucznia, podając kilka odczynników do wyboru. Wówczas ten podpunkt testu doświadczalnego może mieć wyższą zdawalność. Nie da się niestety wpłynąć na drugą

część polecenia – obserwacje. Nie zapisze obserwacji uczeń, który nigdy nie wykonał samodzielnie zadanego doświadczenia i nie zapisał jego wszystkich składowych. Pojawia się więc częściowa dysmutacja.

Poniższy schemat pokazuje, że gdy zadamy do rozwiązania test otwarty, którego źródłem jest choćby jeden element, jedna składowa z karty doświadczenia, a który nie miał wsparcia w rzeczywistym odzwierciedleniu eksperymentu podczas ćwiczeń szkolnych, to nastąpi pełna lub częściowa degradacja prawidłowości rozwiązania.

Schemat 3. Schemat wzajemnych oddziaływań między elementami doświadczenia przy braku doświadczeń szkolnych



Przeprowadzono badanie na grupie młodzieży klasy biologiczno-chemicznej polegające na omówieniu pewnego zagadnienia z chemii organicznej. Dla jednej części tej grupy bardzo dokładnie poprowadzono wykład, dla drugiej części zaś ten sam materiał omówiono w trakcie wspólnie wykonywanych ćwiczeń laboratoryjnych. Uczniowie wraz z nauczycielem wypełniali karty pracy. Po mniej więcej trzech tygodniach, bez zapowiedzi, wytworzona została sztucznie pewna sytuacja stresowa, zbliżona do egzaminacyjnej. Rozdano wszystkim uczniom arkusz zawierający kilka otwartych testów, bezpośrednio i pośrednio odnoszących się do wspomnianego materiału. Okazało się, że średnia zdawalność w grupie, która korzystała z wykładu, wyniosła 45%, w grupie po doświadczeniu zaś – 85%.

Następnie zbadano przyczynę takiej rozbieżności. 100% pierwszej grupy jako powód błędów wskazywało, że zapomniało, jakie powinny być obserwacje lub jak należało wybrać odczynniki.

Dysmutacja empiryczna pojawia się zawsze wtedy, gdy maturzysta otrzymuje do rozwiązania test dotyczący jakiegoś procesu badawczego, którego nigdy nie miał okazji zobaczyć, doświadczyć w szkole (mimo że doświadczenie było w załączniku do podstawy programowej). Ponieważ z moich badań wynika, że nauczyciele rzadko eksperymentują na swoich lekcjach z różnych powodów, stwarzają podwaliny pod pojawienie się dysmutacji.

W komentarzu CKE czytamy bardzo ważną konkluzję, będącą jednocześnie diagnozą, wyjaśniającą, co robić, by zapobiegać powstawaniu dysmutacji empirycznej:

Nieliczni zdający, którzy próbowali je [zadanie testowe – przyp. D.W.] rozwiązywać i planowali kolejne kroki eksperymentu, bardzo często opisywali czynności niemożliwe do wykonania [...]. Takie odpowiedzi są konsekwencją werbalnego nauczania chemii, w którym dominują podręcznikowe pokazy doświadczeń. Jeśli proces kształcenia chemicznego nie zmieni się, uwzględniając fakt, że gruntowne zrozumienie istoty procesów chemicznych jest możliwe tylko podczas samodzielnego wykonywania eksperymentów, wszystkie zadania dotyczące doświadczeń (ich projektowania, opisywania czynności doświadczalnych i zmian zachodzących w czasie eksperymentu) pozostaną zadaniami trudnymi lub bardzo trudnymi⁴.

Potwierdzeniem istnienia pojęcia dysmutacji empirycznej, choć dotychczas niewyzolowanego w badaniach pedagogicznych i nienazwanego, niech będzie zasada punktowania tego typu zadań testowych. CKE ustaliło, że jeżeli uczeń otrzyma zadanie składające się z trzech podpunktów: pierwszy – zaprojektuj doświadczenie, uzupełniając podany rysunek o odczynniki wybrane spośród podanych, drugi – zapisz, co eksperymentator zaobserwował w próbówce..., i trzeci – zapisz równanie reakcji zachodzącej w tym doświadczeniu, a następnie nieprawidłowo dobierze odczynniki, czyli pomyli się w projekcie doświadczenia, to choćby wykonał prawidłowo wszystkie następne kroki – za całe zadanie nie otrzyma punktów. Większość uczniów, która takiego zadania nie miała okazji zobaczyć lub też samodzielnie wykonać w szkole, nie jest w stanie zaprojektować doświadczenia i zdobyć kompletu punktów.

Test ten dla części najlepszych uczniów ma szanse skończyć się sukcesem, gdyż zadziała oddziaływanie wiedzy pobranej podczas przyswajania części teoretycznej. Jednak u pozostałych nastąpi degradacja. Widzimy, że zdawalność takiego testu zbliży się do wartości statystycznych, podawanych przez CKE w podsumowaniach kolejnych matur, i jest konsekwencją dysmutacji empirycznej.

Badania, które prowadzę od kilku lat, wykazały, że aż 20% badanych nauczycieli nie przeprowadza doświadczeń w ogóle od 2006 roku, a więc od pojawienia się tzw. nowej matury. Tylko 38% przeprowadza więcej niż połowę doświadczeń zawartych w podstawie programowej i testach doświadczalnych z arkuszy. A tyle mniej więcej wynosi zdawalność trudniejszych zadań testowych. Widzimy więc ewidentną zależność między szkolnym doświadczeniem (a raczej brakiem takiego) a wynikiem maturalnym.

⁴ Osiągnięcia maturzystów w 2010 roku. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w 2010 roku, CKE, Warszawa 2010, s. 129.

Jako główne przyczyny niewykonywania doświadczeń badani nauczyciele podają:

- brak czasu na prowadzenie doświadczeń ze względu na małą liczbę godzin chemii do realizacji podstawy programowej (100% odpowiedzi);
- niedostępność odczynników (45%);
- zubożenie szkół, niepozwalające na zakup odczynników i szkła laboratoryjnego (38%);
- naciski lokalnych stacji sanepidu na usunięcie pewnych substancji lub polepszenie zabezpieczeń na wypadek kradzieży chemikaliów – zabezpieczenia te są zbyt kosztowne i często nauczyciele wolą oddać odczynniki i nie przeprowadzać doświadczeń, niż starać się we własnym zakresie o środki finansowe (22%);
- brak zainteresowania rodziców uczniów i samych uczniów prowadzeniem czasochłonnych doświadczeń kosztem ograniczonego czasu zajęć lekcyjnych (10%).

Proces dysmutacji empirycznej z każdym rokiem będzie się pogłębiał. Ma on charakter już nie tylko pedagogiczny, ale i społeczny. Według nauczycieli bowiem przyczyn niewykonywania doświadczeń należy szukać w organizacji procesu nauczania po 2006 roku, a nie w samych nauczycielach, którzy w 100% potwierdzają, że posiadają wiedzę i umiejętności do prowadzenia zajęć laboratoryjnych. Gdyby umożliwić im właściwe prowadzenie lekcji, dając potrzebną liczbę godzin oraz środki na szkło, odczynniki, koła naukowe itd., to zdawalność testów doświadczalnych zbliżyłaby się do 80–90%, a problem dysmutacji zostałby wyeliminowany.

Ponadto warto zwrócić uwagę na ujawniające się ze względu na opisane sytuacje dylematy rodziców, ze zdziwieniem przyjmujących słabe wyniki swoich dzieci w testach doświadczalnych, które powinny być łatwe i cechować się wysoką zdawalnością. Gdy rodzic ma pretensje, żal do nauczyciela o wynik tychże testów, nauczyciele często się tłumaczą, mówiąc np.: przecież omawialiśmy to na lekcjach... Właśnie – omawialiśmy – a w zadaniu napisano: zaprojektuj doświadczenie, wybierz odczynniki, zapisz obserwacje... Brak doświadczeń uczniów wywołuje podczas egzaminu dysmutację empiryczną, która u większości objawia się degradacją całkowitą lub częściową procesu syntezy danych potrzebnych do udzielenia prawidłowych odpowiedzi.

Trzeba wspomnieć o jeszcze jednym problemie. Nauczyciele zapytani, czy po każdym egzaminie maturalnym analizują wyniki poszczególnych zadań swoich uczniów (dane posiada właściwa OKE), w 75% odpowiedzieli, że nie lub pobeżnie. Tylko co czwarty badany nauczyciel wyciągnął z tego znaczące wnioski do pracy w następnym roku szkolnym.

Na koniec warto zacytować kilka zdań, jakie od lat znajdujemy w komentarzach do ogólnopolskich wyników maturalnych z chemii:

Niektórzy błędnie interpretowali rysunek opisujący doświadczenie i zmienili kolejność wprowadzania reagentów⁵.

Do najslabiej opanowanych umiejętności należy planowanie typowych doświadczeń. Najwięcej problemów mają zdający z formułowaniem obserwacji, których można dokonać podczas eksperymentu. Bardzo często zamiast objawów reakcji zdający formułują wnioski lub zapisują równania zachodzących procesów⁶.

W tegorocznych arkuszach, podobnie jak w roku ubiegłym, część zadań wymagała zastosowania wiadomości i umiejętności w sytuacjach problemowych. Aby znaleźć rozwiązanie, zdający musieli wykonać złożone czynności intelektualne, często powiązać i wykorzystać wiadomości z zakresu różnych działów chemii. Wielu z nich nie opanowało tych umiejętności w wystarczającym stopniu. Jest to szczególnie zastanawiające w przypadku osób zdających egzamin na poziomie rozszerzonym. Zbyt często zdarza się, że maturzyści realizujący w szkole rozszerzony kurs chemii, dysponujący szeroką i szczegółową wiedzą chemiczną i osiągający wysoki wynik egzaminu, mają trudności z rozwiązaniem zadań wymagających samodzielności myślenia, polegania na własnym osądzie i odejścia od wyuczonego schematu. Wiedza chemiczna (przyrodnicza) to nie tylko znajomość faktów i pojęć, ale przede wszystkim umiejętność wykorzystywania informacji (również nowych) – umiejętność przetwarzania wiadomości, ich selekcji, analizy i interpretacji, a także wnioskowania i wyjaśniania zjawisk chemicznych przez wskazanie związków przyczynowo-skutkowych. Takie umiejętności powinni mieć młodzi ludzie przygotowujący się do podjęcia studiów na kierunkach przyrodniczych wyższych uczelni⁷.

Konkluzja

Na podstawie badań nad przyczynami niskiej zdawalności omawianych testów doświadczalnych, a także rozważając treści komentarzy do sprawozdań CKE z matur z lat 2008–2013, można odnieść wrażenie, że ten typ testów jest dla maturzysty trudny. I prawdopodobnie tak jest. Ale przyczyna tkwi w podniesionym przeze mnie i do tej pory niebadanym i niezauważanym problemie o podłożu psychologicznym, metodologicznym, a przede wszystkim społecznym, który określiłem jako dysmutacja empiryczna. U jej podłoża tkwi ogólnopolski brak pozytywnego, właściwego prawnie i odpowiedzialnego, dla dobra

⁵ *Osiągnięcia maturzystów w 2008 roku. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w 2008 roku*, CKE, Warszawa 2008, s. 102.

⁶ *Osiągnięcia maturzystów w 2009 roku. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w 2009 roku*, CKE, Warszawa 2009, s. 164.

⁷ *Osiągnięcia maturzystów w 2011 roku. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w 2011 roku*, CKE, Warszawa 2011, s. 104.

sfery psychologicznej uczniów i ich rodziców, podejścia do eksperymentowania podczas lekcji z przedmiotów przyrodniczych.

Przedstawione problemy stanowią próbę określenia oczekiwań społecznych stawianych wobec nauczyciela, ucznia, a przede wszystkim współczesnej szkoły. Opisane dylematy będące wynikiem żmudnych badań, związane z funkcjonowaniem podmiotów edukacji, powinny zostać poddane dalszym pracom, by postawić właściwą diagnozę, a przede wszystkim by przeciwstawić się narastającemu zjawisku dysmutacji empirycznej. Właściwa profilaktyka pedagogiczna poparta działaniami o charakterze lokalnym, ale przede wszystkim ingerencją odgórną, o zasięgu ogólnopolskim w postaci kontroli procesu realizacji wymagań podstawy programowej, mogłaby zlikwidować zjawisko dysmutacji, a tym samym przezwyciężyć niepowodzenie dydaktyczne, którym jest niższy od oczekiwanego wynik maturalny.

Bibliografia

- Grajkowski W. i in., *Dlaczego warto zamykać zadania?*, [w:] *Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy: XVII Krajowa Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej*, Kraków, 23–25 września 2011, red. B. Niemierko, M.K. Szmigiel, Kraków 2011.
- Osiągnięcia maturzystów w 2008 roku. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w 2008 roku*, CKE, Warszawa 2008.
- Osiągnięcia maturzystów w 2009 roku. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w 2009 roku*, CKE, Warszawa 2009.
- Osiągnięcia maturzystów w 2010 roku. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w 2010 roku*, CKE, Warszawa 2010.
- Osiągnięcia maturzystów w 2011 roku. Sprawozdanie z egzaminu maturalnego w 2011 roku*, CKE, Warszawa 2011.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, opublikowany w dniu 15 stycznia 2009 r., Dz. U. Nr 4, poz. 17.
- Witowski D., *Chemia. Zbiór zadań otwartych wraz z odpowiedziami*, t. 1–2, Łańcut 2007.

Dysmutacje empiryczne w nauczaniu chemii

Streszczenie: W 2006 roku na czwartym poziomie kształcenia wprowadzono nowe rodzaje zadań testowych w arkuszach maturalnych przedmiotów przyrodniczych. Testy otwarte odnoszące się do eksperymentu szkolnego miały spowodować zwiększenie znaczenia pracy doświadczalnej w szkolnym laboratorium. Zadania testowe: zaproponuj doświadczenie..., zapisz obserwacje... powinny należeć do łatwych, gdyż mają swoje źródło w empirycznej pracy uczniów i nauczycieli podczas lekcji. Analiza współczynnika zdawalności takich testów na kolejnych egzaminach maturalnych, w zestawieniu z wynikami badań nauczycieli, spośród których zdecydowana większość potwierdza, że nie prowadzi doświadczeń laboratoryjnych lub robi to rzadko, wskazuje na istniejący problem polskiej szkoły. Kolej-

ne badania potwierdzają pojawienie się nowego problemu o charakterze pedagogicznym, psychologicznym i społecznym, na który zwróciłem uwagę już w 2007 roku i nazwałem dysmutacją empiryczną. Dysmutacja empiryczna to pewien rodzaj sytuacji, zjawisk, w których w wyniku braku wszystkich składników doświadczenia potrzebnych do jego zaistnienia niewielka część osób biorących udział w tej sytuacji osiąga sukces dydaktyczny, ale w przypadku zdecydowanej większości następuje częściowa lub pełna degradacja sukcesu. Artykuł określa przyczyny dysmutacji empirycznej, wskazuje sposoby jej zapobiegania oraz zagrożenia płynące z braku różnorodnych działań profilaktycznych.

Słowa kluczowe: dysmutacja empiryczna, szkoła średnia, egzamin maturalny, doświadczenia laboratoryjne, otwarte testy doświadczalne, edukacja chemiczna, nauczanie chemii

Empirical dismutation in teaching chemistry

Summary: In 2006 new test tasks were introduced in the secondary school final examination in natural science. Open cloze tests relating to a school experiment were supposed to increase the importance of experimental work in the school laboratory. Exam tasks such as 'Suggest an experiment...', 'Write down an observation...' ought to be easy, because they have their source in the empirical work in the classroom. A detailed analysis of this task-type pass rate in consecutive examinations, coupled with the results of a survey indicating that a clear majority of teachers admit that they never or hardly ever carry out experiments in the school laboratory, shows that there is a serious problem with Polish schools. Further research confirms the existence of a new pedagogical, psychological and social problem, which I had noted in 2007 and called 'empirical dismutation', i.e. a situation in which very few participants succeed while most fail because of the lack of some of the elements necessary to produce the desired circumstances.

The aim of this article is to present the reasons for empirical dismutation and methods of preventing it. It also points out the hazards caused by the lack of various preventive measures.

Keywords: empirical dismutation, secondary school, secondary school final exam, laboratory experiment, experimental open cloze tests, chemical education, teaching chemistry

O czym nauczyciele nie mówią? Edukacja seksualna w Polsce na tle zjawiska (przed)wczesnego rodzicielstwa

Wprowadzenie

Ciąże nastoletnich dziewcząt nie należą obecnie do rzadkości. Z tego powodu coraz częściej stają się tematem szczególnego zainteresowania różnych dyscyplin naukowych, stanowią bowiem bardzo ważne zjawisko socjopedagogiczne oraz medyczne, którego konsekwencje nie tylko determinują życie młodych matki i ojca, ale odczuwane są także przez ich potomstwo, rodzinę, kolegów ze szkoły, a nawet społeczność lokalną.

Ciąża w wieku nastoletnim oznacza zazwyczaj szereg negatywnych skutków indywidualnych, społecznych, ekonomicznych i zdrowotnych. W związku z komplikacjami towarzyszącymi omawianemu zjawisku coraz więcej uwagi poświęca się jego zapobieganiu. Należy zauważyć, że

Ciąża nastolatki jest konsekwencją całego splotu postaw i zachowań i fakt, że do niej doszło, nie może być wyjaśniony za pomocą jednego predyktora. Można uznać, że ciąża nastolatki jest najczęściej wynikiem braku jej dojrzałości emocjonalnej, niemniej socjologiczne determinanty tego zjawiska wynikają ze znacznie szerszej sfery wpływów kulturowych i społecznych, w tym systemu edukacji¹.

oraz uwarunkowań rodzinnych. Próbując więc zapobiegać pojawieniu się (przed)wczesnej inicjacji seksualnej i mogącej być jej implikacją przedwczesnej ciąży, wielu badaczy² skłania się ku stanowisku, iż powinno się dążyć do podniesienia poziomu szeroko rozumianej edukacji seksualnej zarówno w rodzinie, jak i w szkole.

¹ M. Kopacz, *Rola szkoły w kształtowaniu postaw uczniów wobec inicjacji życia seksualnego*, [w:] *Zachowania seksualne uczniów na terenie szkoły*, red. M. Babik, Kraków 2009, s. 154.

² K. Wąż, *Socjalizacja seksualna młodzieży i przemiany w obyczajowości seksualnej młodzieży*, [w:] Z. Izdebski, T. Niemiec, K. Wąż, *(Zbyt) młodzi rodzice*, Warszawa 2011, s. 56; Z. Lew-Starowicz, K. Szczerba, *Nowoczesne wychowanie seksualne. Podręcznik dla młodzieży szkolnej*, Warszawa 1995, s. 16; M. Chomczyńska-Miliszkiewicz, *Edukacja seksualna w społeczeństwie współczesnym. Konteksty pedagogiczne i psychospołeczne*, Lublin 2002, s. 20.

W literaturze przedmiotu wskazuje się na dwa procesy: wychowanie seksualne oraz edukację seksualną, inaczej: uświadomienie seksualne. Z. Lew-Starowicz oraz A. Długołęcka wychowanie seksualne rozumieją jako ogół oddziaływań wychowawczych zmierzających do ukształtowania u dzieci i młodzieży pożądaných postaw wobec własnej płciowości, seksualności i aktywności seksualnej³. Edukacja – uświadomienie seksualne natomiast polega na dostarczaniu pewnego zasobu wiedzy, która jest niezbędna do prawidłowego zachowania seksualnego. Wiedza ta obejmować powinna zagadnienia związane z szeroko rozumianą biologią człowieka, psychologią, psychiatrią, seksuologią, socjologią oraz prawem. Wychowanie seksualne przez wspomnianych autorów rozumiane jest jako „konieczność wpajania norm etycznych, kształtowania postaw, uczenia umiejętności wartościowania postaw i zachowań innych ludzi”⁴.

W tym miejscu warto również zasygnalizować problem braku zgodności wśród badaczy omawianej problematyki co do terminologii określającej szkolny przedmiot traktujący o życiu seksualnym człowieka. Jak zauważa E. Kwiatkowska, „ustawodawca nazywa go wychowaniem, nie brak jednak głosów mówiących, że terminem słuszniejszym jest edukacja”⁵.

Edukacja seksualna w szkole – między teorią a praktyką

Jak wskazuje M. Babik,

Budzenie się sfery seksualnej człowieka jest procesem warunkowanym biologicznie i jako taki znajduje swoje konsekwencje w zachowaniach młodych osób. Okres najbardziej dynamicznego rozwoju w tej dziedzinie przypada na wiek, w którym dziecko uczęszcza do szkoły. Szkoła jest więc terenem, na którym młodzi ludzie zaczynają w pełni funkcjonować jako osoby płciowe. Rodzi to określone wymogi względem systemu szkolnego oraz konkretnych działań edukacyjnych i wychowawczych. Z jednej strony powstaje obowiązek intelektualnego wprowadzenia młodego człowieka w świat ludzkich doświadczeń seksualnych, z drugiej zaś istnieje potrzeba uczenia konkretnych postaw i zachowań w tej dziedzinie. Nieuniknioność występowania zachowań seksualnych uczniów na terenie szkoły rodzi również potrzebę odpowiedniego organizowania szkoły, uwzględniającego fakt, że działania te podejmowane są przez osoby niepełnoletnie, będące dopiero na etapie dorastania⁶.

³ W niniejszym artykule posługiwać się będę terminem „edukacja seksualna”, rozumiejąc go za: Z. Lew-Starowicz, A. Długołęcka, *Edukacja seksualna*, Warszawa 2006, s. 237.

⁴ *Ibidem*.

⁵ E. Kwiatkowska, *Edukacja seksualna we współczesnej szkole – możliwości i zagrożenia*, [w:] *Wychowanie wobec wyzwań współczesności*, red. J. Kirenko, D. Wosik-Kawala, T. Zubrzycka-Maciąg, Lublin 2011, s. 152.

⁶ M. Babik, *Szkoła wobec zachowań seksualnych uczniów*, [w:] *Zachowania seksualne...*, s. 169.

Mimo iż podstawowym środowiskiem, w którym powinna być realizowana edukacja seksualna, jest rodzina, powinna być ona także kontynuowana i wspierana przez środowisko szkolne. Wsparcie rodziny w tym zakresie wydaje się niezwykle potrzebne, ponieważ dorośli bardzo rzadko i na różnym poziomie rozmawiają ze swoimi dziećmi na tematy związane z seksualnością człowieka. „Szkolna edukacja seksualna⁷ [...] może stać się cennym uzupełnieniem tego deficytu, nie może się jednak tylko do tej funkcji ograniczyć. Niezmiernie ważne jest, by [...] dawała młodzieży możliwość rzeczywistego rozwoju”⁸. Ponadto należy podkreślić, iż istotna rola szkoły w tym zakresie polega na tym, że

[...] równoważy [ona] wpływ, jaki na postawy i zachowania związane z życiem seksualnym wywierają grupy rówieśnicze oraz media. W okresie dojrzewania młodzi ludzie odbierają różne komunikaty, pochodzące od różnych nadawców, przy czym komunikaty te zawierają różne, często sprzeczne przesłania. Potencjał szkoły w działaniach zmierzających do zapobiegania ciąży wśród młodocianych tkwi w jej prawidłowym funkcjonowaniu, gdyż szkoła stanowi swoiste forum promowania wstrzeźliwości seksualnej, tym bardziej że w grupie rówieśniczej kwestie wstrzeźliwości, a także metody zapobiegania ciąży są ważnymi tematami⁹.

Nie ulega więc wątpliwości, iż w kontekście sygnalizowanego w niniejszym artykule zjawiska (przed)wczesnego rodzicielstwa za szczególnie ważne zadanie należy uznać efektywną realizację edukacji seksualnej w szkole. „Nawet te osoby, które w pełni akceptują prymat rodziców w wychowaniu seksualnym nastolatków [...] bardzo ważną rolę w tym procesie wyznaczają szkole”¹⁰. Wyniki badań wskazują na to, że w Polsce istnieje powszechna aprobata dla realizacji zajęć z zakresu edukacji seksualnej w szkole. W toku badań zrealizowanych w 2005 roku stwierdzono, że na to rozwiązanie zgadza się aż 91,8% respondentów¹¹.

Edukacja seksualna musi przebiegać zgodnie z opracowanym wcześniej programem nauczania. Integralną częścią każdego programu są treści oraz cele,

⁷ Nie istnieje w szkole przedmiot nauczania o nazwie „edukacja seksualna”. Jednak „obecnie nikt chyba nie kwestionuje faktu, że wychowanie seksualne jako kształtowanie systemu wartości i wynikających z niego postaw jest rzeczą ważną i powinno znaleźć miejsce w systemie edukacji młodego człowieka, problematyczne jest tylko pytanie, kto i w jaki sposób powinien to robić” (J.M. Zabielska, *Edukacja seksualna w szkole – wstydlivy problem*, [w:] *Przemiany seksualności*, red. M. Kaczorek, K. Stachura, Gdańsk 2009, s. 76).

⁸ E. Kwiatkowska, *op. cit.*, s. 159.

⁹ M. Kopacz, *op. cit.*, s. 156.

¹⁰ J. Augustyn, *Wychowanie do integracji seksualnej*, Kraków 1994, s. 33–34.

¹¹ Z. Izdebski, K. Wąż, *Edukacja seksualna w polskiej szkole*, [w:] Z. Izdebski, T. Niemiec, K. Wąż, *op. cit.*, s. 74.

do których ma zmierzać edukacja. Skoro sfera seksualna jest ściśle „zanurzona” w całości życia psychicznego człowieka, najważniejszym założeniem wobec treści wychowania seksualnego wydaje się ich interdyscyplinarny charakter. Zwolennikiem szerokiej koncepcji wychowania seksualnego jest m.in. M. Kozakiewicz, który uważa, że interdyscyplinarność w tym przypadku polega na dostarczaniu uczniom szerokiej wiedzy z zakresu życia płciowego oraz ukazywaniu poszczególnych problemów w całej złożoności i kompleksowości. Udzielane uczniom informacje o życiu seksualnym powinny uwzględniać także dewiacje i anomalie w tej sferze życia. Ma to służyć kształtowaniu zrozumienia i tolerancji¹².

Pedagog zobowiązany jest do mówienia o sprawach seksualności człowieka głównie w sensie normatywnym. Dlatego treści wychowania seksualnego tylko w 50% powinny być rzeczowymi informacjami z takich dziedzin, jak fizjologia, psychologia, socjologia życia płciowego, małżeństwa i rodziny, a w drugich 50% powinny służyć kształtowaniu u wychowanków właściwych postaw w ocenianiu i wartościowaniu różnych zachowań i sytuacji, w jakich mogą się znaleźć ludzie w swym życiu intymnym, małżeńskim i rodzinnym. Dzięki temu młody człowiek nie tylko będzie wiedział, jakie zachowania w zakresie życia płciowego są prawidłowe, ale też będzie umiał według tej wiedzy postępować¹³.

Przy czym treści te mogą być skomasowane na jednym przedmiocie (w polskiej szkole z założenia celom tym służy wychowanie do życia w rodzinie), ale także pojawiać się w toku całego procesu edukacji i wychowania.

Edukacja seksualna w polskiej szkole – smutna rzeczywistość

W polskich szkołach nadal dostrzega się wiele mankamentów w realizacji wychowania do życia w rodzinie. Ze strony nauczycieli zgłaszane są przede wszystkim uwagi dotyczące zbyt małej liczby godzin, jaka jest przeznaczona na realizację tego przedmiotu. W wielu szkołach nadal jest on traktowany marginalnie. Wiele dyskusji toczy się również wokół treści programowych oraz podręczników, z jakich uczniowie korzystają na lekcjach¹⁴.

Wiedzy na ten temat dostarczają badania M. Chomczyńskiej-Miliszkievicz. Weryfikacje empiryczne polegały na analizie podręczników i materiałów dydaktycznych zatwierdzonych przez MEN do użytku szkolnego. „One bowiem ostatecznie decydują o rezultatach, jakie przynosi szkolna edukacja seksualna realizowana w naszym kraju poprzez przedmiot »wychowanie do życia w ro-

¹² M. Kozakiewicz, *Moralne aspekty wychowania seksualnego*, [w:] *Seksuologia społeczna*, red. K. Imielski, Warszawa 1984, s. 16–18.

¹³ Zob. *ibidem*; K. Waszyńska, J. Groth, R. Kowalczyk, *Kontrowersje wokół współczesnej edukacji seksualnej. Teoria i (nie)rzeczywistość*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 24, s. 171.

¹⁴ D. Dzieżak, *Wychowanie do życia w rodzinie – realizacja i oczekiwania (komunikat z badań)*, „Wychowanie na co Dzień” 2003, nr 3, s. 16–18.

dzinie»¹⁵. Badania wykazały, że wśród podręczników wydanych po 1993 roku dominują pozycje reprezentujące światopogląd religijny (głównie katolicki). W wykazie dopuszczonych przez MEN publikacji odnaleźć można tylko dwie książki prezentujące świecki model wychowania seksualnego. Posługując się klasyfikacją W. Łukaszewskiego, M. Chomczyńska-Miliszkievicz dostrzegła w analizowanych podręcznikach wszystkie z wymienianych przez tego autora metod oddziaływań społecznych hamujących rozwój twórczej osobowości. Przede wszystkim autorzy bardzo często posługują się manipulacją. Widoczna jest ona m.in. w takiego rodzaju praktykach, jak: straszenie (np. w odniesieniu do skutków młodzieńczej masturbacji), katastrofizowanie, tendencyjne przedstawianie informacji (np. w treściach mówiących o metodach kontroli urodzin). Innym przykładem manipulacji stosowanej w podręcznikach jest powoływanie się na nieudokumentowane źródła naukowe. Analizowany przez M. Chomczyńską-Miliszkievicz materiał metodyczny zawierał ponadto duży ładunek indoktrynacji. Dotyczy ona m.in. sposobu prezentowania różnic płciowych. W większości podręczników lansowany jest patriarchalny model rodziny wielodzietnej oraz tradycyjny podział ról społecznych ze względu na płeć. Prezentowany jest więc uczniom świat daleko odbiegający od rzeczywistości, współcześnie bowiem większość małżeństw oparta jest na relacjach partnerskich. Ważny jest też język, jakim posługują się autorzy podręczników. Często specjalistyczne terminy zastępowane są abstrakcyjnymi, metaforycznymi lub archaicznymi sformułowaniami. Dogmatyzm przejawia się także w braku krytycyzmu wobec stereotypów i uprzedzeń odnoszących się do płci. Szczególnie często stosowany jest mechanizm blokady i selekcji informacji. Ta metoda oddziaływania na uczniów przyjmuje różne formy, a wyraźnie uwiadcza się przy omawianiu zagadnienia antykoncepcji, kiedy autorzy posługują się jednostronną argumentacją. Selekcja informacji przejawia się również w pomijaniu zagadnień dotyczących patologii życia seksualnego i rodzinnego. Większość podręczników prezentuje idealistyczny obraz małżeństwa, rodziny i seksualności. Ostatnią z blokad rozwoju osobowości uczniów stosowaną w tego typu publikacjach jest autorytaryzm, który polega na częstym przekazywaniu treści z zakresu edukacji psychoseksualnej w tonie moralizatorskim i nakazująco-zalecającym. To tylko niektóre przykłady ukrytych przekazów, których odbiorcami są uczniowie korzystający z podręczników do przedmiotu „wychowanie do życia w rodzinie”. Jednakże już ta krótka charakterystyka sporządzona na podstawie obszernej analizy M. Chomczyńskiej-Miliszkievicz pokazuje, że można mieć poważne obawy co do celów, jakim służyć ma edukacja seksualna w Polsce. Jeśli bowiem zamiast wiedzy naukowej wpajane są młodym ludziom poglądy konkretnego autora na temat różnych zagadnień z zakresu seksualności, małżeństwa i rodziny, trudno mówić tu o stymulowa-

¹⁵ M. Chomczyńska-Miliszkievicz, *op. cit.*, s. 21.

niu rozwoju płciowego uczniów. Treści takie mogą jedynie kształtować sztywne, zdogmatyzowane systemy poznawcze i ograniczać zdolność krytycznej analizy rzeczywistości.

Zdaniem autorki podczas większości zajęć wychowania do życia w rodzinie przekonuje się uczniów, że:

- Aktywność seksualna jest dozwolona tylko w małżeństwie. Wczesne formy młodzieńczej aktywności seksualnej, takie jak pieszczoty czy petting, są wyrazem instrumentalnego traktowania seksualności własnej i partnera. Seks małżeński powinien służyć głównie prokreacji.
- Kobiety i mężczyźni różnią się nie tylko pod względem anatomii i fizjologii popędu płciowego, ale mają też inne potrzeby psychiczne, zainteresowania i aspiracje.
- Małżeństwo jest powołaniem kobiety i mężczyzny oraz jedyną gwarancją osiągnięcia przez nich szczęścia osobistego. „Czystość przedmałżeńska” zapewnia stuprocentową satysfakcję seksualną po ślubie. Małżeństwo jest zobowiązaniem na całe życie. Żadne okoliczności i sytuacje życiowe nie usprawiedliwiają jego rozwiązania. Powtarzane związki osób rozwiedzionych zawsze już nosić będą piętno poczucia winy.
- Założenie rodziny i posiadanie liczego potomstwa jest patriotycznym obowiązkiem każdego Polaka. Stosowanie wyłącznie naturalnych metod planowania rodziny gwarantuje jej trwałość i rozwój prawdziwej więzi osobowej. Stosowanie antykoncepcji jest grzechem przeciwko życiu. Stosowanie środków antykoncepcyjnych, takich jak pigułka czy wkładka wewnątrzmaciczna, naraża ponadto życie i zdrowie kobiety. W życiu rodzinnym obowiązuje tradycyjny podział ról i obowiązków. Wychowanie dzieci to głównie domena kobiet, utrzymanie rodziny zaś to zadanie mężczyzn¹⁶.

Problem zauważają także inni autorzy, pisząc:

Podręczniki wychowania do życia w rodzinie, a zwłaszcza zawarte w nich treści związane z seksualnością człowieka, były niejednokrotnie przedmiotem krytycznych analiz, a nawet prześmiewczych artykułów. Nic dziwnego, gdyż w niektórych z nich aż roiło się od stwierdzeń, które nie mają wiele wspólnego z dorobkiem współczesnej nauki. Książki te były krytykowane między innymi za: zachęcanie do założenia rodziny reprodukującej XIX-wieczne role małżeńskie, utrwalanie stereotypów związanych z patriarchalnym postrzeganiem ról płciowych, uproszczone oceny moralne, powielanie mitów odnoszących się do homoseksualizmu, pornografii, masturbacji, AIDS, antykoncepcji, a przede wszystkim za brak kompetencji merytorycznych autorów¹⁷.

¹⁶ *Ibidem*, s. 25; K. Waszyńska, J. Groth, R. Kowalczyk, *op. cit.*, s. 168–172.

¹⁷ M. Środa, *Taniec z melonem, czyli kobieta, mężczyzna i seks*, „Wysokie Obcasy” 2000, nr 3(43).

Istnienie dużego rozdzwisku pomiędzy potrzebą realizacji edukacji seksualnej w szkole, potrzebami i oczekiwaniami społecznymi w tym zakresie a rzeczywistym obrazem zajęć edukacyjnych „wychowanie do życia w rodzinie” sygnalizują także Z. Izdebski, K. Wąż, T. Niemiec. Zdaniem wspomnianych autorów sytuacja jest jeszcze bardziej niepokojąca,

[...] jeśli weźmiemy pod uwagę, że zdecydowana większość nauczycieli wychowania do życia w rodzinie uczestniczących w badaniach zrealizowanych w 2004 roku co prawda używała do prowadzenia zajęć podręczników rekomendowanych przez ministerstwo, lecz mniejszą popularnością cieszyły się te z nich, w których problematyka seksualności człowieka dominowała i była przedstawiana w sposób rzetelny¹⁸. Co więcej, prawie co piąty nauczyciel prowadzący ten przedmiot używał również literatury teologicznej, katolickiej, aby uzupełnić treści prezentowane w podręcznikach, a jedynie co setny korzystał w tym celu z literatury seksuologicznej¹⁹.

Przeróżający obraz szkolnej rzeczywistości w realizacji omawianego przedmiotu prezentuje Grupa Edukatorów Seksualnych „Ponton”, która w 2009 roku przeprowadziła akcję „Jak naprawdę wygląda edukacja seksualna w Polsce?”²⁰. Impulsem do tych badań był e-mail przesłany przez 17-latkę, który opisywał swoje przykre doświadczenia związane z przedmiotem „wychowanie do życia w rodzinie”. Wyniki weryfikacji empirycznych są bardzo interesujące, ponieważ prezentują zdanie samych zainteresowanych i adresatów zajęć, tj. uczniów. Z przeprowadzonych badań wynika, że prawie 40% z nich nigdy nie uczestniczyło w takich zajęciach. 16% z badanych brało w nich udział tylko w gimnazjum, 9% – w liceum i technikum. Niski odsetek jest bardzo niepokojący, ponieważ na ten etap edukacji przypada okres adolescencji – „burze hormonów i eksperymentowanie”, brak wiedzy może prowadzić do przykrych konsekwencji, m.in. nieplanowanej ciąży.

Kolejnym problemem, który sygnalizują uczniowie biorący udział w omawianych weryfikacjach empirycznych, jest wielokrotnie wskazywana niekompetencja nauczycieli prowadzących ten przedmiot. Zdaniem badanych przekazują oni swoje poglądy zamiast obiektywnej, neutralnej światopoglądowo wiedzy. Na zajęciach często są zawstydzeni, unikają słowa „seks”, zamiast informować, straszą. Wielokrotnie wskazywano na brak merytorycznego przygotowania realizujących program. Co niepokojące, wśród osób, które prowadzą przedmiot, zdaniem uczniów, dominują księża i katechetki (stanowią oni 24% wszystkich prowadzących). Uczniowie wskazywali, że takie osoby mają „fa-

¹⁸ Z. Izdebski, A. Jaczewski, *Kocha, lubi, szanuje*, Warszawa 1998.

¹⁹ Z. Izdebski, K. Wąż, *op. cit.*, s. 80.

²⁰ *Jak naprawdę wygląda edukacja seksualna w Polsce? Raport Grupy Edukatorów Seksualnych „Ponton”*, czerwiec 2009, http://ponton.org.pl/sites/ponton/files/raport_jaka_edukacja_seksualna_grupa_ponton_2009.pdf, [dostęp: 12.07.2013].

natycznie religijny stosunek do seksualności, cielesności, antykoncepcji”, co uniemożliwia uzyskanie rzetelnych informacji.

Prowadzący badania alarmują, że podczas zajęć przedstawiane są kuriozalne treści dotyczące m.in. zagadnień związanych z antykoncepcją (jedna z nauczycielek wskazała na ocet jako środek zapobiegający ciąży), homoseksualizmem, aborcją, gwałtem i chorobami przenoszonymi drogą płciową. W niektórych szkołach, jak wynika z badań, młodzież ma okazję usłyszeć, że homoseksualistów należy izolować i leczyć, gwałt jest karą za rozwiązłość, a antykoncepcja to wymysł szatana. Ponadto przekazywane są stereotypy dotyczące ról płciowych oraz treści opresyjne wobec kobiet.

Uczniowie zwracają także uwagę na nieodpowiedni sposób organizacji zajęć. W wielu szkołach nie mieszczą się one w toku godzin lekcyjnych, realizowane są przed innymi zajęciami, tj. od godziny siódmej rano lub po zakończeniu lekcji, kiedy uczniowie są zmęczeni, zdekoncentrowani, a tak zaplanowane zajęcia nie budzą wówczas zaangażowania i entuzjazmu.

Podsumowanie przeprowadzonych badań stanowią postulaty sformułowane przez młodzież w zakresie realizacji przedmiotu „wychowanie do życia w rodzinie”. Uczniowie apelują o:

- wprowadzenie do szkół rzetelnej, neutralnej światopoglądowo edukacji seksualnej;
- program, który realizowany będzie w trakcie normalnych godzin lekcyjnych przez przygotowanych do nauki tego przedmiotu, kompetentnych, wykształconych nauczycieli;
- edukację seksualną, która będzie zawierała wszystkie ważne dla młodych ludzi tematy związane ze specyfiką okresu dojrzewania, profilaktyką chorób przenoszonych drogą płciową, sposobami antykoncepcji.

Raport sporządzony na podstawie informacji od młodych ludzi jest doskonałą ilustracją tego, jak w różnych szkołach różnie realizowany jest przedmiot wychowanie do życia w rodzinie. Lekcje te nie są dokładnie monitorowane i w trakcie ich trwania młodzież nierzadko zamiast nabywać niezbędną dla ich prawidłowego rozwoju i zdrowia wiedzę, nie dowiaduje się niczego istotnego lub poznaje niebezpieczne stereotypy i mity na temat seksualności i antykoncepcji²¹.

Autorzy raportu przypominają, że

Rzetelna i powszechna edukacja powinna być oparta na standardach naukowych i medycznych oraz na standardach praw człowieka wypracowanych przez ONZ i Unię Europejską. Każdy polski uczeń ma prawo do rzetelnej edukacji seksualnej, a polskie państwo jest zobowiązane zapewnić uczniom

²¹ *Ibidem*, s. 22.

właściwą edukację na mocy zapisów zawartych w obowiązującej „Ustawie o planowaniu rodziny” oraz licznych zobowiązań międzynarodowych²².

Wychowanie do życia w rodzinie to zajęcia bardzo specyficzne. Zajęcia, na których poruszać się powinno zagadnienia związane z seksualnością człowieka, z aktywnością seksualną, z tym, co dla człowieka intymne, a ponadto nie tylko przekazywać złożoną, interdyscyplinarną wiedzę, lecz także kształtować postawy i umiejętności społeczne, ukazywać wartości, normy i modele postępowania, które są elementami etyki i obyczajowości seksualnej²³.

Konkluzja

Odpowiedzialna, otwarta edukacja seksualna²⁴ jest dzisiaj niezwykle potrzebna. Za pomocą odpowiednich działań można uchronić młodą osobę przed konsekwencjami wynikającymi z przedwczesnej inicjacji seksualnej. Szkoła, oddziałując na duży krąg młodych ludzi, ma szansę nie tylko przekazywać wiedzę, ale również kształtować postawy i zachowania właściwe dla danego wieku i stopnia dojrzałości. Tylko edukacja oparta na zrozumieniu i akceptacji tego, że dziecko i nastolatek są w toku ważnych faz rozwoju psychoseksualnego, i tego, że ten rozwój wymaga mądrego wsparcia osób dorosłych, byłaby realizacją tej potrzeby. Brak takiego zrozumienia będzie zawsze owocował sprowadzeniem edukacji seksualnej do przekonywania do abstynencji. Edukacja seksualna realizowana w obecnej formie skazuje znaczną część młodzieży na poszukiwanie istotnych dla niej informacji w alternatywnych źródłach. Dlatego młodzieńcze eksperymentowanie często wymyka się spod kontroli i przybiera postać zachowań ryzykownych. Wiedza na temat życia seksualnego (w tym również środków antykoncepcyjnych) czerpana od rówieśników, kolegów (w 55,4%), z Internetu (43,9%) czy czasopism młodzieżowych (32,6%)²⁵, brak odpowiedzialności oraz rzetelnej

²² *Ibidem*.

²³ Z. Izdebski, K. Wąż, *op. cit.*, s. 80.

²⁴ „Edukacja seksualna zgodnie ze standardami międzynarodowymi powinna:

- zapewniać wszechstronną informację na temat ludzkiej seksualności dostosowaną do wieku dziecka;
- dostarczać wiedzę odpowiednio wcześniej – tak, by wyprzedzać doświadczenia młodzieży;
- przekazywać rzetelną i pełną informację na temat antykoncepcji, w tym skuteczności, zalet i wad różnych metod;
- zapewniać rzetelną informację na temat AIDS i sposobu uniknięcia zakażenia wirusem HIV oraz innych chorób przenoszonych drogą płciową;
- wzmacniać odpowiedzialność mężczyzn za skutki aktywności płciowej” (J.M. Zabielska, *op. cit.*, s. 83).

²⁵ *Postawy i zachowania seksualne młodych Polaków*, raport z badań Kampanii na Rzecz Świadomego Rodzicielstwa oraz Centrum Badań Opinii Publicznej z 2008 r., <http://www.swiadowerodzicielstwo.com/index.php/okampani/cbos>, [dostęp: 20.07.2013].

wiedzy na temat własnej seksualności sprzyjają pojawieniu się niepożądanych konsekwencji. Jedną z wielu jest zaistnienie (przed)wczesnej ciąży, a tym samym pojawienie się (przed)wczesnego obowiązku rodzicielskiego.

Bibliografia

- Augustyn J., *Wychowanie do integracji seksualnej*, Kraków 1994.
- Babik M., *Szkoła wobec zachowań seksualnych uczniów*, [w:] *Zachowania seksualne uczniów na terenie szkoły*, red. M. Babik, Kraków 2009.
- Chomczyńska-Miliszkiewicz M., *Edukacja seksualna w społeczeństwie współczesnym. Konteksty pedagogiczne i psychospołeczne*, Lublin 2002.
- Dzieżak D., *Wychowanie do życia w rodzinie – realizacja i oczekiwania (komunikat z badań)*, „Wychowanie na co Dzień” 2003, nr 3.
- Izdebski Z., Jaczewski A., *Kocha, lubi, szanuje*, Warszawa 1998.
- Izdebski Z., Wąż K., *Edukacja seksualna w polskiej szkole*, [w:] Z. Izdebski, T. Niemiec, K. Wąż, (Zbyt) młodzi rodzice, Warszawa 2011.
- Izdebski Z., Niemiec T., Wąż K., (Zbyt) młodzi rodzice, Warszawa 2011.
- Jak naprawdę wygląda edukacja seksualna w Polsce? Raport Grupy Edukatorów Seksualnych „Ponton”, czerwiec 2009, http://ponton.org.pl/sites/ponton/files/raport_jaka_edukacja_seksualna_grupa_ponton_2009.pdf, [dostęp: 12.07.2013].
- Kopacz M., *Rola szkoły w kształtowaniu postaw uczniów wobec inicjacji życia seksualnego*, [w:] *Zachowania seksualne uczniów na terenie szkoły*, red. M. Babik, Kraków 2009.
- Kozakiewicz M., *Moralne aspekty wychowania seksualnego*, [w:] *Seksuologia społeczna*, red. K. Imielski, Warszawa 1984.
- Kwiatkowska E., *Edukacja seksualna we współczesnej szkole – możliwości i zagrożenia*, [w:] *Wychowanie wobec wyzwań współczesności*, red. J. Kirenko, D. Wosik-Kawała, T. Zubrzycka-Maciąg, Lublin 2011.
- Lew-Starowicz Z., Długołęcka A., *Edukacja seksualna*, Warszawa 2006.
- Lew-Starowicz Z., Szczerba K., *Nowoczesne wychowanie seksualne. Podręcznik dla młodzieży szkolnej*, Warszawa 1995.
- Postawy i zachowania seksualne młodych Polaków*, raport z badań Kampanii na Rzecz Świadomego Rodzicielstwa oraz Centrum Badań Opinii Publicznej z 2008 r., <http://www.swiaderodzielstwo.com/index.php/okampani/cbos>, [dostęp: 20.07.2013].
- Skąd wiesz? Jak wygląda edukacja seksualna w polskich domach. Raport Grupy Edukatorów Seksualnych Ponton*, wrzesień 2011, http://ponton.org.pl/sites/ponton/files/raport_skad_wiesz_grupa_ponton_2011.pdf, [dostęp: 12.07.2013].
- Środa M., *Taniec z melonem, czyli kobieta, mężczyzna i seks*, „Wysokie Obcasy” 2000, nr 3(43).
- Waszyńska K., Groth J., Kowalczyk R., *Kontrowersje wokół współczesnej edukacji seksualnej. Teoria i (nie)rzeczywistość*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 24.
- Wąż K., *Socjalizacja seksualna młodzieży i przemiany w obyczajowości seksualnej młodzieży*, [w:] Z. Izdebski, T. Niemiec, K. Wąż, (Zbyt) młodzi rodzice, Warszawa 2011.
- Zabielska J.M., *Edukacja seksualna w szkole – wstydlivy problem*, [w:] *Przemiany seksualności*, red. M. Kaczorek, K. Stachura, Gdańsk 2009.
- Zachowania seksualne uczniów na terenie szkoły*, red. M. Babik, Kraków 2009.

O czym nauczyciele nie mówią? Edukacja seksualna w Polsce na tle zjawiska (przed)wczesnego rodzicielstwa

Streszczenie: Edukacja seksualna stanowi niezwykle istotny element wychowania młodego pokolenia. Celem artykułu jest przedstawienie kontrowersji związanych z realizacją przedmiotu „wychowanie do życia w rodzinie” w polskiej szkole. Tłem dla rozważań na temat poziomu i jakości edukacji seksualnej w Polsce uczyniono jedną z najdotkliwiej odczuwanych konsekwencji inicjacji seksualnej, tj. (przed)wczesny obowiązek rodzicielski.

Słowa kluczowe: szkoła, młodzież, edukacja seksualna, inicjacja seksualna, obowiązek rodzicielski

What teachers do not talk about? Sex education in Poland in the context of (pre)early parenthood

Summary: Sex education is one of the most important areas of work with young people. The purpose of this paper is to present the controversy surrounding the teaching of family life education in the Polish school. Considerations concerning the level and quality of sex education in Poland are set in the context of one of the most serious consequences of sexual initiation, i.e. (pre)early parenthood.

Keywords: school, youth, sex education, sexual initiation, parenthood

Zasób słownictwa ekologicznego dzieci 5–7-letnich – fragment raportu badań diagnostycznych

Wprowadzenie

Jednym z najważniejszych problemów współczesnego świata jest ochrona środowiska naturalnego człowieka. Zmiany spowodowane rozwojem cywilizacji i techniki nakazały konieczność szerszego spojrzenia na problemy ekologiczne. Nigdy dotąd bowiem nie dochodziło do takiego nasilenia zagrożenia podstaw bytu ludzkości. Stąd zagadnienia ekologii wprowadzono do nowych programów, a szczególną rolę w tym zakresie przypisano dorosłym – rodzicom i nauczycielom¹. Na tych ostatnich spoczywa potrzeba rzetelnej i efektywnej edukacji przyrodniczej uczniów na każdym szczeblu szkoły podstawowej, będącej wstępem do kształcenia dla ekorozwoju. Jednak podnoszenie świadomości dotyczącej znaczenia przyrody we wszechstronnym rozwoju dziecka należy rozpocząć już w przedszkolu. Współczesny świat i rozwijające się społeczeństwo wymaga nowego modelu kształcenia i wychowania prośrodowiskowego oraz proekologicznego.

Cechą umysłu przedszkolaka jest potrzeba poznawania tego, co nowe. Dziecko od najmłodszych lat interesuje się otaczającą je rzeczywistością. Wszystko, co żyje, rusza się, rośnie, wydaje odgłosy, posiada barwę, jest mu bliskie. Poznawanie odbywa się wielozmysłowo, najlepiej w sposób bezpośredni, czynny, pełen radości życia. Ten sprzyjający okres należy wykorzystać do rozwijania zainteresowań dzieci. Szczególnie przyroda dostarcza wielu wartości poznawczych, moralnych, praktycznych, estetycznych, zmysłowych, jej poznanie zaś spełnia bardzo ważną rolę w rozwoju osobowości, kształtowaniu charakteru. Prawidłowe kierowanie rozwojem dziecka przez dorosłych może mu pomóc w orientowaniu się w otaczającym świecie.

W dorobku pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej problematyka osiągnięć dzieci (uczniów) w zakresie wiedzy przyrodniczej i ekologicznej była

¹ Zob. A. Jacewicz, *The teacher's role in development of interest in nature and pro-eco attitude – a report (Rola nauczyciela w rozwijaniu zainteresowań przyrodniczych i kształtowaniu postaw proekologicznych – raport z badań)*, [w:] *Responsible adults in a child's space*, red. J. Andrzejewska, E. Lewandowska, Warsaw 2013, s. 182–206.

podejmowana sporadycznie. Wśród polskich badaczy należy wymienić m.in.: B. Wilgocką-Okoń², T. Poznańską³, D. Cichy⁴, M. Lelonka⁵, B. Korzeniewskiego⁶, B. Laskę i W. Uczkiewicz-Cynkar⁷, K. Czarneckiego⁸. Podobnie w XXI wieku prowadzone badania właściwie dotyczyły uczniów klas początkowych szkoły podstawowej. Zajmowali się nimi np. I. Paśko⁹, I. Majcher i R. Suska-Wróbel¹⁰, T. Parczewska¹¹, M. Parlak¹². Zatem dla teorii i praktyki edukacyjnej istnieje pilna potrzeba prowadzenia badań w tym zakresie, zwłaszcza na starcie edukacji, czyli już w przedszkolu.

Metodologiczne podstawy badań własnych

Omawiany w niniejszej pracy problem stanowi jedynie fragment badań i refleksji naukowych nad tytułowym zagadnieniem. Szczególną wartość mają uzyskane dane na temat poziomu wiedzy dzieci 5–6- i 7-letnich, który zmienia się w kolejnych latach nauki. Oczywiście nie bez znaczenia są wpływy środowiska nie tylko przedszkolnego czy szkolnego, ale także domu rodzinnego i placówek pozaszkolnych. W artykule zamieszczono częściowe wyniki zbiorcze przeprowadzonych badań.

Podmiotem badań uczyniono dzieci w wieku 5–7 lat z województwa podlaskiego, przedmiotem zaś – ich zasób słownictwa ekologicznego.

Cel poznawczy badań to określenie poziomu zasobu słownictwa ekologicznego badanych dzieci, cel praktyczny zaś – udostępnienie nauczycielom wyników badań nad zasobem słownictwa ekologicznego, aby mogli podjąć działania udoskonalające organizację procesu dydaktycznego i zaplanować pracę w sposób, który będzie rozbudzać zainteresowania dzieci otaczającą je rzeczywistością, oraz kształtować świadomość ekologiczną młodego pokolenia.

² B. Wilgocka-Okoń, *Zasób umysłowy dzieci dawniej a dziś*, Warszawa 1967.

³ T. Poznańska, *O kształtowaniu pojęć w klasach niższych*, Warszawa 1976.

⁴ D. Cichy, *Wyniki badań osiągnięć uczniów klas III szkół eksperymentalnych*, „Biologia w Szkole” 1979, nr 3, s. 112–120.

⁵ M. Lelonek, *Kształtowanie pojęć z przyrody nieożywionej w nauczaniu początkowym*, Warszawa 1984.

⁶ B. Korzeniewski, *Kształtowanie pojęć geograficznych w nauczaniu początkowym*, Warszawa 1985.

⁷ *Osiągnięcia uczniów z biologii. Materiały ogólnopolskich badań osiągnięć uczniów, nauczycieli i szkół 1981–90*, red. B. Laska, W. Uczkiewicz-Cynkar, Warszawa 1990.

⁸ K. Czarnecki, *Szkolna wiedza pojęciowa uczniów klas początkowych*, Katowice 1985.

⁹ I. Paśko, *Kształtowanie postaw proekologicznych uczniów klas I–III szkół podstawowych*, Kraków 2003.

¹⁰ I. Majcher, R. Suska-Wróbel, *Zasób osobistej wiedzy przyrodniczej dzieci dziewięcioletnich*, Gdańsk 2005.

¹¹ T. Parczewska, *Metody aktywizujące w edukacji przyrodniczej uczniów klas 1–3*, Lublin 2005.

¹² M. Parlak, *Wiedza przyrodnicza uczniów klas I–III szkoły podstawowej w zintegrowanym systemie edukacji wczesnoszkolnej*, Kielce 2012.

Problem główny: Jaki jest zasób słownictwa ekologicznego dzieci 5–7-letnich z województwa podlaskiego?

Przy tak sformułowanym problemie głównym wyróżniono kilka grup problemów szczegółowych. Ze względu na ograniczenia edytorskie przedstawiony zostanie jedynie wycinek badań diagnostycznych skoncentrowanych wokół jednego problemu szczegółowego: Jaki jest zasób słownictwa ekologicznego dzieci w zakresie zanieczyszczenia środowiska, hałasu, wody, energii, zjawisk, powietrza, żywności?¹³

Metody, techniki i narzędzia badań dobrano, opierając się na klasyfikacji T. Pilcha. Diagnozy osiągnięć dokonano za pomocą pomiaru środowiska wychowawczego. Stosowanie pomiaru wymaga opracowania i użycia właściwych technik badawczych – testu wiadomości, który zawiera siedem bloków tematycznych skoncentrowanych wokół pojęć ekologicznych: zanieczyszczenia, hałas, woda, energia, zjawiska, powietrze i żywność. Jako narzędzie wykorzystano Kartę badań dotyczącą słownictwa ekologicznego, która zawierała metryczkę (wiek dziecka, płeć, miejsce zamieszkania, miejsce edukacji, wykształcenie rodziców; powyższe informacje pozyskano w wyniku rozmowy z nauczycielem dziecka).

Badania przeprowadzano w 2011 roku, w dwóch etapach. Pierwszy etap obejmował badania pilotażowe, które polegały na zweryfikowaniu opracowanego narzędzia badań¹⁴. Drugi etap obejmował badania właściwe, w których zastosowano Kartę badań dotyczącą słownictwa ekologicznego do określenia zakresu słownictwa ekologicznego dzieci w wieku 5–7 lat. Do przeprowadzenia badań na terenach wiejskich i małomiasteczkowych włączono studentów drugiego i trzeciego roku studiów pierwszego stopnia oraz słuchaczy studiów podyplomowych – specjalność: pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna NWSP w Białymstoku. Badaniami objęto grupę 1657 dzieci (uczniów). Mimo poinstruowania prowadzących badania 257 kart badań uznano za niekompletne. Najczęstszym powodem wykluczenia były braki metrykalne, tj. brak wykształcenia jednego lub dwojga rodziców. Ostatecznie analizie poddano 1400 kart badania zasobu słownictwa ekologicznego dzieci z województwa podlaskiego w wieku 5–7 lat.

W doborze terenu badań zastosowano dobór celowy (teren badań) i dobór losowy grupowy¹⁵ (przedszkola/szkoły oraz grupy/klasy). Strukturę badanej grupy przedstawiono w tabelach 1–3.

¹³ Punkt zainteresowań badawczych został znacznie okrojony ze względu na wymagania edytorskie. Więcej informacji czytelnik zdobędzie w opracowaniu monograficznym, które jest w takcie przygotowania.

¹⁴ Karta badań dotycząca słownictwa ekologicznego powstała na bazie zmodyfikowanej Karty badań opracowanej przez dr Annę Dziubińską (UwB).

¹⁵ E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa 2004, s. 205–230.

Tabela 1. Struktura badanej grupy

Płeć	Liczba	%
Dziewczeta	726	51,9
Chłopcy	674	48,1
Wiek		
5 lat	435	31,1
6 lat	562	40,1
7 lat	403	28,8
Miejsce zamieszkania		
Miasto powyżej 50 tys. mieszkańców	520	37,1
Miasto poniżej 50 tys. mieszkańców	480	34,3
Wieś	400	28,6
Miejsce edukacji		
Przedszkole	716	51,1
Klasa 0	263	18,8
Klasa I	421	30,1
Ogółem	1400	100,0

Źródło wszystkich tabel: opracowanie własne.

Analizując dane z tabeli 1, należy stwierdzić, że ponad połowę badanych (51,9%) stanowiły dziewczęta, nieco mniejszy odsetek (48,1%) – chłopcy.

Dzieci 6-letnie były najliczniej reprezentowane (40,1%), nieco mniej było 5-latków (31,1%), pozostali badani mieli ukończone 7 lat.

37,1% dzieci mieszkało w miastach powyżej 50 tysięcy mieszkańców (Białystok, Łomża, Suwałki, Elk). Co trzeci badany (34,3%) mieszkał w małym mieście (m.in. Augustów, Białowieża, Bielsk Podlaski, Choroszcz, Czarna Białostocka, Hajnówka, Krynki, Mońki, Tykocin, Wasilków, Zambrów, Knyszyn, Brańsk), nieco mniej (28,6%) – na wsi (m.in. Kleosin, Krypno, Jaświły, Piątnica, Sobolewo, Grabówka, Czarna Wieś Kościelna, Narewka, Rutki Stare, Śniadowo, Niedźwiadna).

Ponad połowa badanych dzieci (51,1%) uczęszczała do przedszkola, prawie co trzecie (30,1%) było uczniem klasy I, a pozostałe korzystały z edukacji w 5-godzinnych oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych.

Tabela 2. Rozkład próby ze względu na wykształcenie rodziców badanych dzieci

Wykształcenie	Ojciec		Matka	
	Liczba	%	Liczba	%
Podstawowe	98	7,0	77	5,5
Zasadnicze zawodowe	468	33,4	210	15,0
Średnie	532	38,0	674	48,1
Wyższe	302	21,6	439	31,4
Ogółem	1400	100,0	1400	100,0

Na podstawie zgromadzonych danych dostrzega się, że wyższy jest poziom wykształcenia matek badanych. Prawie połowa (48,1%) ukończyła szkoły średnie, co trzecia matka (31,4%) miała wykształcenie wyższe, 15% – zasadnicze zawodowe, a pozostałe – podstawowe. Co trzeci (33,4%) ojciec badanych dzieci zdobył wykształcenie zasadnicze zawodowe, nieco więcej – średnie (38%), co piąty ojciec (21,6%) ukończył studia wyższe. Niewielki odsetek miał wykształcenie podstawowe (7%).

Tabela 3. Rozkład próby ze względu na poziom wykształcenia rodziców badanych dzieci

Poziom wykształcenia rodziców	Liczba	%
(N) Niski (2–4 pkt)	287	20,5
(Ś) Średni (5–6 pkt)	674	48,1
(W) Wysoki (7–8 pkt)	439	31,4
Ogółem	1400	100,0

Ustalono także poziom wykształcenia rodziców badanych dzieci, przyjmując punkty za wykształcenie rodziców: (W) wyższe – 4 pkt, (Ś) średnie – 3 pkt, (ZZ) zasadnicze zawodowe – 2 pkt i (P) podstawowe – 1 pkt. Wyodrębniło trzy poziomy wykształcenia: niski, średni i wysoki. Średnia wykształcenia w badanej grupie wynosiła 5,8.

Z danych zawartych w tabeli 3 wynika, że prawie połowa badanych dzieci (48,1%) posiada rodziców z wykształceniem na poziomie średnim, co trzeci badany (31,4%) – na poziomie wysokim, a pozostali – niskim (20,5%).

Zasób słownictwa ekologicznego dzieci w świetle badań własnych

Test zawierał siedem bloków tematycznych skoncentrowanych wokół pojęć ekologicznych. Pierwszy blok tematyczny ZANIECZYSZCZENIA dotyczył rozumienia następujących pojęć: odpady, śmieci, utylizacja, wysypisko, dzikie wysypisko, pojemniki na śmieci, smog, ściek.

Tabela 4. Zasób słownictwa ekologicznego dzieci w zakresie zanieczyszczenia środowiska

Pojęcie do wyjaśnienia	P (L)	CZ/S (L)	B (L)	Uzyskane punkty	% wiedzy ogólnej
Odpady	146	694	560	986	49,3
Śmieci	993	407	0	2393	85,5
Utylizacja	0	0	1400	0	0,0
Wysypisko	1388	12	0	2788	99,6
Dzikie wysypisko	139	672	589	950	33,9
Pojemniki na śmieci	1279	121	0	2679	95,7

Pojęcie do wyjaśnienia	P (L)	CZ/S (L)	B (L)	Uzyskane punkty	% wiedzy ogólnej
Smog	0	1400	0	1400	50,0
Ściek	134	372	894	640	22,9
Razem	4079	3678	3443	11836	52,8

Legenda: (P) odpowiedź prawidłowa – 2 pkt, (CZ/S) odpowiedź częściowa lub skojarzenie – 1 pkt, (B) brak odpowiedzi – 0 pkt.

Analizując dane z tabeli 4, dostrzega się, że najmniej trudności sprawiło wyjaśnienie pojęć: wysypisko, pojemniki na śmieci oraz śmieci, najtrudniejsze zaś to: utylizacja oraz ściek.

Drugi blok tematyczny HAŁAS dotyczył rozumienia następujących pojęć: krzyk, wrzask, huk, warkot, decybel, wibracja, tupanie, pukanie, klakson, cisza.

Tabela 5. Zasób słownictwa ekologicznego dzieci w zakresie hałasu

Pojęcie do wyjaśnienia	P (L)	CZ/S (L)	B (L)	Uzyskane punkty	% wiedzy ogólnej
Krzyk	732	668	0	2132	76,1
Wrzask	1324	76	0	2724	97,3
Huk	287	1103	10	1677	59,9
Warkot	876	492	32	2244	90,9
Decybel	1	3	1396	5	0,18
Wibracja	0	324	1076	324	11,6
Tupanie	1397	3	0	2797	99,9
Pukanie	1400	0	0	2800	100,0
Klakson	1210	71	19	2691	96,1
Cisza	1400	0	0	2800	100,0
Razem	8627	2740	2533	20194	72,1

Przeprowadzona analiza pozwala stwierdzić, że najmniej trudności sprawiło wyjaśnienie pojęć: pukanie, cisza, tupanie, wrzask, klakson i warkot, najtrudniejsze zaś to: decybel i wibracja.

Trzeci blok tematyczny WODA dotyczył rozumienia następujących pojęć: akwen wodny, kałuża, bagno, staw, rzeka, jezioro, morze, ocean, źródło, strumyk, wodospad, woda bieżąca, woda stojąca, woda pitna, wody podziemne, wody głębinowe, oczyszczalnia ścieków, filtry, kanalizacja, rowy melioracyjne.

Tabela 6. Zasób słownictwa ekologicznego dzieci w zakresie wody

Pojęcie do wyjaśnienia	P (L)	CZ/S (L)	B (L)	Uzyskane punkty	% wiedzy ogólnej
Akwen wodny	0	276	1124	276	9,9
Kałuża	1396	4	0	2796	99,6
Bagno	1302	81	18	2685	95,9
Staw	524	802	74	1850	66,1
Rzeka	297	1006	0	1600	57,1
Jezioro	727	558	115	2012	71,9
Morze	26	1038	336	1090	38,9
Ocean	81	1202	117	1364	48,7
Źródło	836	304	260	1976	70,6
Strumyk	49	994	357	1092	39,0
Wodospad	451	917	32	1819	65,0
Woda bieżąca	0	989	411	989	35,3
Woda stojąca	0	1302	98	1302	46,5
Woda pitna	1309	0	91	2618	93,5
Wody podskórne	0	724	676	724	25,9
Wody głębinowe	0	768	632	768	27,4
Oczyszczalnia ścieków	162	344	894	668	23,9
Filtry	94	0	1306	188	6,7
Kanalizacja	375	35	900	785	28,0
Rowy melioracyjne	0	254	1146	254	9,1
Razem	7629	11598	8587	26856	48,0

Analizując dane z tabeli 6, dostrzega się, że najmniej trudności sprawiło wyjaśnienie pojęć: kałuża, bagno i woda pitna, najtrudniejsze zaś to: filtry, rowy melioracyjne, akwen wodny.

Czwarty blok tematyczny ENERGIA dotyczył rozumienia następujących pojęć: benzyna bezołowiowa, paliwo, energia jądrowa (atomowa), energia słoneczna, energia wodna (biały węgiel), elektrownia węglowa, transformator, młyn wodny, wiatrak, prąd, gaz, bateria.

133

Tabela 7. Zasób słownictwa ekologicznego dzieci w zakresie energii

Pojęcie do wyjaśnienia	P (L)	CZ/S (L)	B (L)	Uzyskane punkty	% wiedzy ogólnej
Benzyna bezołowiowa	707	671	22	2085	74,5
Paliwo	129	1271	0	1529	54,6
Energia jądrowa (atomowa)	0	347	1053	347	12,4
Energia słoneczna	0	47	1353	47	1,7
Energia wodna (biały węgiel)	0	109	1291	109	3,9
Elektrownia węglowa	0	375	1025	375	13,4

Pojęcie do wyjaśnienia	P (L)	CZ/S (L)	B (L)	Uzyskane punkty	% wiedzy ogólnej
Transformator	0	15	1385	15	0,5
Młyn wodny	799	504	97	2102	75,1
Wiatrak	172	389	839	733	26,2
Prąd	0	1309	91	1309	46,8
Gaz	7	1301	92	1315	47,0
Bateria	0	1390	10	1390	49,6
Razem	1814	7728	7258	11356	33,8

Z danych zawartych w tabeli 7, wynika, że słownictwo dotyczące energii sprawiło dzieciom trudność. Większość wypowiedzi była niekompletna, oparta na skojarzeniach, również znaczny odsetek badanych nie potrafił wyjaśnić pojęć. Do najtrudniejszych należały: transformator, energia słoneczna, wodna i jądrowa oraz elektrownia węglowa, a do najłatwiejszych: młyn wodny i benzyna bezołowiowa, ale tylko połowa badanych udzieliła poprawnej odpowiedzi.

Piąty blok tematyczny ZJAWISKA dotyczył rozumienia następujących pojęć: efekt cieplarniany, dziura ozonowa, kwaśne deszcze, szron, fotosynteza, lawa, powódź, huragan, pożar, parowanie, skraplanie, zamarzanie, promieniowanie, mgła, katastrofa ekologiczna, burza, sztorm, trąba powietrzna, wybuch wulkanu, tęcza.

Tabela 8. Zasób słownictwa ekologicznego dzieci w zakresie zjawisk

Pojęcie do wyjaśnienia	P (L)	CZ/S (L)	B (L)	Uzyskane punkty	% wiedzy ogólnej
Efekt cieplarniany	0	402	998	402	14,4
Dziura ozonowa	0	1141	259	1141	40,8
Kwaśne deszcze	852	347	201	2051	73,3
Szron	804	293	303	1901	67,9
Fotosynteza	0	0	1400	0	0,0
Lawa	951	341	8	2243	80,1
Powódź	1009	208	183	2226	79,5
Huragan	468	900	32	1836	65,6
Pożar	1400	0	0	2800	100,0
Parowanie	94	1104	202	1292	46,1
Skraplanie	0	104	1296	104	3,7
Zamarzanie	851	549	0	2251	80,4
Promieniowanie	5	902	493	912	32,6
Mgła	797	613	0	2207	78,8
Katastrofa ekologiczna	103	909	388	1115	39,8
Burza	1078	322	0	2478	88,5
Sztorm	345	837	218	1527	54,5
Trąba powietrzna	872	431	97	2175	77,7
Wybuch wulkanu	1121	279	0	2521	90,0
Tęcza	1309	91	0	2709	96,8
Razem	12059	9773	6078	33891	60,5

Na podstawie zgromadzonych danych stwierdza się, że najmniej trudności sprawiło wyjaśnienie pojęć: pożar, tęcza, wybuch wulkanu i burza, najtrudniejsze zaś to: fotosynteza i skraplanie.

Szósty blok tematyczny POWIETRZE dotyczył rozumienia następujących pojęć: spaliny, dym, kurz, wiatr, zefirek, dwutlenek węgla, tlen, atmosfera, przeciąg, zaduch.

Tabela 9. Zasób słownictwa ekologicznego dzieci w zakresie powietrza

Pojęcie do wyjaśnienia	P (L)	CZ/S (L)	B (L)	Uzyskane punkty	% wiedzy ogólnej
Spaliny	476	912	12	1854	66,6
Dym	1002	398	0	2402	85,8
Kurz	1247	153	0	2647	94,5
Wiatr	307	1093	0	1707	61,0
Zefirek	0	28	1372	28	1,0
Dwutlenek węgla	372	781	247	1525	54,5
Tlen	903	104	393	1910	68,2
Atmosfera	1	917	482	919	32,8
Przeciąg	738	648	14	2124	75,9
Zaduch	914	457	29	2285	81,6
Razem	5960	5491	2549	17401	62,2

Z danych zawartych w tabeli 9 wynika, że najmniej trudności sprawiło wyjaśnienie pojęcia „kurz”, najtrudniejsze zaś to „zefirek”.

Siódmy blok tematyczny ŻYWNOSĆ dotyczył rozumienia następujących pojęć: konserwanty, zdrowa żywność, składniki odżywcze, witaminy, dieta, rolnictwo ekologiczne, nawóz sztuczny, obornik, opryski, kompost.

Tabela 10. Zasób słownictwa ekologicznego dzieci w zakresie żywności

Pojęcie do wyjaśnienia	P (L)	CZ/S (L)	B (L)	Uzyskane punkty	% wiedzy ogólnej
Konserwanty	804	550	0	2158	77,1
Zdrowa żywność	902	498	0	2302	82,2
Składniki odżywcze	302	807	291	1411	50,4
Witaminy	978	416	6	2372	84,7
Dieta	402	507	491	1311	46,8
Rolnictwo ekologiczne	392	426	582	1210	43,2
Nawóz sztuczny	204	705	491	1113	39,8
Obornik	242	937	221	1421	50,8
Opryski	402	497	501	1301	46,5
Kompost	307	142	951	756	27,0
Razem	4935	5485	3534	15355	54,8

Wyniki rozumienia pojęć z bloku ŻYWNOŚĆ były najmniej zróżnicowane. Dzieci nie miały kłopotów z wyjaśnieniem, co to są: witaminy, zdrowa żywność czy konserwanty.

Tabela 11. Zasób słownictwa ekologicznego dzieci – wyniki zbiorcze

Blok tematyczny	Punkty uzyskane	% wiedzy ogólnej	Liczba punktów do uzyskania	%
Zanieczyszczenia	11836	52,8	22400	100,0
Hałas	20194	72,1	28000	100,0
Woda	26580	46,4	56000	100,0
Energia	11356	33,8	33600	100,0
Zjawiska	33891	60,5	56000	100,0
Powietrze	17411	62,2	28000	100,0
Żywność	15355	54,8	28000	100,0
Razem	136623	54,2	252000	100,0

Analiza wyników zbiorczych pozwala na następujące stwierdzenie: zakres słownictwa i znajomość pojęć dotyczących ekologii są niezadowalające. Dane z tabeli 11 wyraźnie wskazują na najlepszą znajomość pojęć z zakresu hałasu (72,1% wiedzy ogólnej), powietrza (62,2%) i zjawisk (60,5%). Zdecydowanie trudniejsze okazały się pojęcia dotyczące żywności (54,8%) i zanieczyszczeń (52,8%), a najtrudniejsze – energii (33,8%) oraz wody (46,4%).

Tabela 12. Poziom zasobu słownictwa ekologicznego badanej grupy miarą ocen szkolnych

Liczba punktów do uzyskania przez dziecko	Liczba punktów do uzyskania przez grupę	Poziom	Ocena
180–158	252000–221200	bardzo wysoki	celująca
157–135	221199–189000	wysoki	bardzo dobra
134–112	188999–156800	średni	dobra
111–89	156799–124600	niski	dostateczna
poniżej 88	poniżej 124599	bardzo niski	niedostateczna

Dziecko mogło otrzymać za wyjaśnienie 90 pojęć maksymalnie 180 punktów. W tabeli 12 zaprezentowano punktację indywidualną i grupową wraz z poziomami i ocenami. Ogólnie grupa reprezentuje dostateczny (niski poziom) zasobu słownictwa ekologicznego. W badaniach testowych dzieci uzyskały średnio 54,2% punktów w stosunku do maksymalnej liczby punktów. Na podstawie analizy wyników badań uznano, że poziom zasobu słownictwa jest uwarunkowany specyfiką merytoryczną poszczególnych treści, ma związek z poziomem abstrakcji badanych.

Konkluzja

Ze względu na złożoną problematykę edukacji środowiskowej przedstawione wyniki nie wyczerpują problemu. Z pewnością należy wypracować stawianie wymagań dzieciom rozpoczynającym naukę w odniesieniu do już posiadanych przez nie doświadczeń. Nauczyciel powinien projektować działania umożliwiające konstruowanie przez dziecko prostych systemów pojęć z zakresu edukacji środowiskowej i ekologicznej.

Rozwijanie zainteresowań dzieci (uczniów) otaczającym światem oraz zagadnieniami ekologicznymi jest ważne społecznie. Należy wzbogacać zasób słownictwa, prowadzić interesujące zajęcia o tematyce przyrodniczej i ekologicznej. Kształtowanie postaw proekologicznych nie polega tylko na obcowaniu ze środowiskiem, ale trzeba je również tworzyć i wiedzieć, jak ważną rolę odgrywa ono w naszym życiu.

Bibliografia

- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa 2004.
- Cichy D., *Wyniki badań osiągnięć uczniów klas III szkół eksperymentalnych*, „Biologia w Szkole” 1979, nr 3.
- Czarnecki K., *Szkolna wiedza pojęciowa uczniów klas początkowych*, Katowice 1985.
- Jacewicz A., *The teacher's role in development of interest in nature and pro-eco attitude – a report (Rola nauczyciela w rozwijaniu zainteresowań przyrodniczych i kształtowaniu postaw proekologicznych – raport z badań)*, [w:] *Responsible adults in a child's space*, red. J. Andrzejewska, E. Lewandowska, Warsaw 2013.
- Korzeniewski B., *Kształtowanie pojęć geograficznych w nauczaniu początkowym*, Warszawa 1985.
- Lelonek M., *Kształtowanie pojęć z przyrody nieożywionej w nauczaniu początkowym*, Warszawa 1984.
- Majcher I., Suska-Wróbel R., *Zasób osobistej wiedzy przyrodniczej dzieci dziewięcioletnich*, Gdańsk 2005.
- Osiągnięcia uczniów z biologii. Materiały ogólnopolskich badań osiągnięć uczniów, nauczycieli i szkół 1981–90*, red. B. Laska, W. Uczkiewicz-Cynkar, Warszawa 1990.
- Parczewska T., *Metody aktywizujące w edukacji przyrodniczej uczniów klas 1–3*, Lublin 2005.
- Parlak M., *Wiedza przyrodnicza uczniów klas I–III szkoły podstawowej w zintegrowanym systemie edukacji wczesnoszkolnej*, Kielce 2012.
- Paśko I., *Kształtowanie postaw proekologicznych uczniów klas I–III szkół podstawowych*, Kraków 2003.
- Poznańska T., *O kształtowaniu pojęć w klasach niższych*, Warszawa 1976.
- Wilgocka-Okoń B., *Zasób umysłowy dzieci dawniej a dziś*, Warszawa 1967.

Zasób słownictwa ekologicznego dzieci 5–7-letnich – fragment raportu badań diagnostycznych

Streszczenie: W artykule zamieszczono informacje na temat zasobu słownictwa ekologicznego dzieci 5–7-letnich. Zasygnalizowano założenia metodologiczne. Prezentowany materiał empiryczny zawiera dane dotyczące rozumienia pojęć z siedmiu bloków tematycznych: zanieczyszczenia środowiska, hałas, woda, energia, zjawiska, powietrze, żywność. W zakończeniu podano wnioski dotyczące omawianej tematyki.

Słowa kluczowe: zasób słownictwa, rozumienie pojęć, ekologia, dzieci w wieku 5–7 lat, postawy proekologiczne, raport z badań

The ecological vocabulary of 5- to 7-year-old children – a fragment of a research report

Summary: This article provides information about the range of children's ecological vocabulary. The methodological assumptions are outlined. The presented empirical material includes data relating to the understanding of concepts from seven thematic areas: pollution, noise, water, energy, weather phenomena, air and food. The final part of the paper offers conclusions concerning the subject discussed therein.

Keywords: vocabulary, understanding of concepts, ecology, 5- to 7-year-old children, pro-environmental attitudes, research report

Zachowania asertywne dziecka w szkole – rozwijanie czy blokowanie?

Wprowadzenie

„Stanowczość, która nie rani”. Wydaje się, że sentencja ta trafnie opisuje asertywność. Tak, zdecydowanie stanowczość może zranić. Jeśli w swoich poczynaniach nie zważa się na uczucia i prawa innych osób, nie można mówić o zachowaniu asertywnym.

W dzisiejszych czasach wymaga się od ludzi asertywności. Wiele się o niej mówi w odniesieniu do ludzi dorosłych. Wielu określa się mianem asertywnego człowieka. Odnosząc to zagadnienie do dzieci, które rozpoczynają naukę szkolną, można się zastanowić, czy asertywność jest czymś wrodzonym, czy też nabywanym w trakcie rozwoju. Czy na ukształtowanie się postawy asertywnej mają wpływ rodzice, opiekunowie, wychowawcy, znajomi, czy też jest ona wolna od wszelkich oddziaływań innych ludzi? Czy postawa asertywna rozwija się bez względu na czynniki napływające z zewnątrz? Na myśl nasuwa się nurtujące pytanie: Czy małe dziecko potrafi być asertywne?

Asertywność – czym jest?

Wyrażenie to pojawiło się w języku polskim stosunkowo niedawno. Rozpatrując jego znaczenie w różnych językach, zauważa się wiele kontekstów znaczeniowych, które w połączeniu ze sobą dają wyczerpującą definicję. „*Assertio* (łac.) oznacza wyzwolenie, zwłaszcza wyzwolenie niewolnika”. Zatem człowiek asertywny to taki, który się uwolnił zarówno od nadmiernej zależności od innych, jak i od własnych lęków i agresji w obcowaniu z innymi ludźmi. *Asercja*, czyli z angielskiego *assertion*, „to formułowanie twierdzeń i wyrażanie ich w sposób stanowczy albo domaganie się uznania własnych praw”. Aby szerzej rozpatrzeć znaczenie słowa „asertywność”, odniosę się do formy przymiotnikowej – *assertive* oraz czasownikowej – *assert*. *Assertive* to „wyrażanie lub tendencja do wyrażania zdecydowanych sądów oraz wymagań, jak również wykazywanie przekonania i zaufania we własne zdolności”. Forma czasownikowa *assert* to domaganie się uznania przez drugą osobę własnych słów oraz własnej osoby¹.

¹ M. Oleś, *Asertywność u dzieci*, Lublin 1998, s. 13.

Reasumując: **asertywność** to wiara w siebie, swoją wiedzę i umiejętność pokonywania własnych lęków w konwersacji z drugim człowiekiem. To znajomość swoich praw, obowiązków oraz odważne i zdecydowane, aczkolwiek nie agresywne, wyrażanie własnego zdania i opinii, niezależnie od poglądów społecznych.

Mary Hartley uważa, że

Asertywność jest rodzajem zachowania, które opiera się na szacunku dla samego siebie i innych. Oznacza zdecydowane reagowanie w różnych sytuacjach wobec ludzi przy jednoczesnym poszanowaniu ich uczuć i uznaniu ich praw. Zachowanie asertywne demonstruje, że jako ludzie jesteśmy równi, możemy otwarcie i szczerze wyrażać swoje potrzeby, opinie i uczucia².

Asertywność jest wyborem, nie przymusem. To sposób zachowania, którego człowiek nabywa w trakcie całego życia i który może, ale nie musi, wykorzystywać w codziennym życiu. W wielu różnych sytuacjach sam decyduje o tym, jak postąpi. Jeśli zna własną wartość, wartość własnych słów i ma przede wszystkim odwagę w wyrażaniu swojego zdania, jest mu łatwiej zachować się asertywnie, nie oznacza to jednak, że w każdej sytuacji tak właśnie musi postępować.

Rodzaje asertywności według Lorra i More'a³

Podczas prowadzenia wielu badań wyodrębniono różne rodzaje asertywności. Ta różnorodność zależy od tego, w jakich sytuacjach życiowych człowiek się znajduje.

Lorr i More wyszczególnili cztery główne konteksty społeczne, w których rozwija się asertywność człowieka. Są to:

- przewodzenie – kierowanie, wpływanie lub kontrolowanie innych, wykazywanie własnej inicjatywy, aktywność w kontaktach z innymi;
- społeczna asertywność – zdolność do kontaktu z innymi w różnych sytuacjach społecznych, z osobami zarówno znanymi, jak i obcymi, zaprzyjaźnianie się z innymi;
- obrona własnych interesów – obrona swoich praw, a także zaspokajanie odczuwanych potrzeb i realizacja własnych interesów;
- niezależność – chęć przeciwstawienia się presji społecznej lub autorytetowi w celu wyrażenia własnych przekonań i opinii.

Owe rodzaje asertywności to dyspozycje i umiejętności. Autorzy twierdzą, że najpierw kształtuje się społeczna asertywność, a dopiero później obrona wła-

² M. Hartley, *Asertywność – sztuka umiejętnej stanowczości. Jak pozostać sobą, nie urażając innych*, Łódź 2009, s. 9.

³ M. Lorr, W. More, *Four dimensions of assertiveness*, „Multivariate Behavioral Research” 1980, t. 5, nr 2, s. 127–138.

snych praw, jeśli oczywiście wcześniejsze zachowania spotkały się z pozytywną reakcją społeczną⁴.

Rola szkoły w rozwijaniu poczucia własnej wartości

To, jak człowiek się widzi, czy wierzy we własne siły i możliwości, to, jakie ma mniemanie o sobie, rozwija się stopniowo, począwszy od najmłodszych lat. Najwięcej doświadczeń, pozytywnych i negatywnych uczuć jednostka doświadcza w wieku dziecięcym i to właśnie ten okres jest najważniejszy, jeśli chodzi o rozwój prawidłowego obrazu własnej osoby.

Ważną osobą mającą wpływ na kształtowanie w dziecku poczucia własnej wartości jest nauczyciel. Powinien on pomagać wychowankowi kształtować pozytywny obraz własnej osoby. To, jak wychowawca traktuje ucznia, co mówi oraz jakie wykonuje gesty, rozwija bądź też zaburza i pomniejsza poczucie własnej wartości dziecka.

Ważną rolę odgrywa to, jak nauczyciel postrzega swojego ucznia. Mówi się tu o tzw. efekcie halo, który może przybierać postać aureoli, czyli przypisywania pozytywnie ocenianym podopiecznym wyłącznie pozytywnych cech, z jednoczesnym pomijaniem i niedostrzeganiem ich wad. Druga postać to tzw. efekt diabelski, który jest całkowicie przeciwny efektowi aureoli. Idzie tu o to, że uczniom ocenianym negatywnie przypisuje się tylko i wyłącznie negatywne cechy. Nie dostrzega się u nich żadnych stron pozytywnych.

Istotne jest to, ażeby nauczyciel miał świadomość występowania takich efektów, gdyż dzięki temu będzie potrafił obiektywniej traktować dziecko oraz wystrzegał się w swoim postępowaniu przypisywania uczniowi cech, które go nie charakteryzują, pomijając cechy, które jego zdaniem do dziecka „nie pasują”. Szczególnie ważne jest to w młodszych latach szkolnych, kiedy pedagog jest dużym autorytetem. Jeśli będzie on wierzył w możliwości dziecka, mobilizował je i „zarażał” wiarą w to, że „potrafię poradzić sobie z wyzwaniami”, wychowanek sam w to uwierzy i będzie zarówno osiągał lepsze wyniki w nauce, jak i stanie się odważniejszy w kontaktach z drugim człowiekiem.

Dziecko na wczesnym etapie nauki szkolnej widzi w nauczycielu osobę, która potrafi pomóc w każdej sytuacji, która znajdzie odpowiedź na każde pytanie. Nierzadko bywa tak, że nieśmiałe dzieci przyjmują wszystko z otoczenia, bez jakiegokolwiek próby sprzeciwu, nie wierząc we własne siły i to, że każdy ma prawo do wypowiedzania się. W takich momentach wiele może zdziałać ktoś, kto pokaże uczniowi jego mocne strony i pozwoli dostrzec dziedziny, w których jest naprawdę dobry, lepszy niż inni, w których bryluje. Dziecko odnoszące sukcesy staje się pewniejsze własnych działań, jest mistrzem w tej konkretnej dziedzinie i może przekazać innym dużo wiedzy na jej temat. Na-

⁴ M. Oleś, *op. cit.*, s. 36.

ukę asertywności rozpoczyna małymi krokami od tego, w czym czuje się pewnie. Zyskując aprobatę i uznanie wśród kolegów, zaczyna wierzyć, że i ono ma coś do powiedzenia. Z czasem, gdy jest traktowane równoprawnie z innymi, dostrzega, że każdy ma prawo do pomyłki. Wszelkie błędy zaś nie są tragedią życiową, a raczej bodźcem do tego, aby je naprawiać, a nie przyjmować jedynie biernie krytykę.

Czy szkoła sprzyja rozwojowi zachowań asertywnych swoich wychowanków?

Szkoła powinna być miejscem, gdzie szczególnie kładzie się nacisk na asertywność i pomaga dziecku ją osiągnąć, jednakże bardzo wiele placówek oświatowych nie wspomaga jej rozwoju u swoich uczniów. Nie są oni zachęcani do asertywności. Problem ten może wynikać z prostego powodu. Być może nauczyciele obawiają się zagrożenia dla siebie ze strony asertywnych uczniów, gdyż to wymagałoby od nich większych wysiłków w przekazywaniu wiedzy, czy też prowadzeniu wnikliwszych konwersacji. Wynikiem takiego „hamowania” wychowanek może być agresja i manipulacja z jego strony w celu zyskania odrobiny władzy i podniesienia poczucia własnej wartości⁵.

Jeśli uczniowie nie potrafią być asertywni wobec drugiego człowieka, przyjmują postawę agresywną bądź manipulacyjną, chcąc w ten sposób podnieść poczucie własnej wartości i spróbować uzyskać większy zakres władzy. Takie sytuacje jednak nie są domeną tylko i wyłącznie uczniów, ale także nauczycieli. Pedagog, który nie potrafi prowadzić konwersacji z wychowankami w sposób zrównoważony, wyważony i umiemytny, ucieka się do działań, które (jego zdaniem) pomogą mu „zapanować” nad klasą. Wychowawca, który kieruje się zachowaniami asertywnymi w stosunku do swoich uczniów, uczy ich jednocześnie, że takie postępowanie przynosi pozytywne skutki w obcowaniu z otoczeniem. Nie ma tu miejsca na niedomówienia czy niejasności. W relacji między dwojgiem ludzi dominuje szczerość i zaufanie.

Asertywność pomaga zachować zdrowie psychiczne poprzez świadomość sprawowania kontroli nad własnym życiem. Pomaga również opierać się presji otoczenia i chronić od wpływu środków masowego przekazu, który jest niejednokrotnie czynnikiem zachowań antyzdrowotnych (moda na papierosy, narkotyki, chęć zwrócenia na siebie uwagi poprzez samookaleczenie). Asertywność, oprócz korzystnego wpływu na zdrowie psychiczne, oddziałuje również na kondycję społeczną, czyli na kształtowanie pozytywnych relacji międzyludzkich, mających znaczenie przy pracy zespołowej. Człowiek doceniany i chwalony ma więcej energii do działania, a tym samym jest bardziej wydajny i efektywny w tym, co robi. Osiąga więcej sukcesów i nie przejmując

⁵ Z. Rębiś, *Co to jest asertywność*, „Przysposobienie Obronne w Szkole” 1999, nr 1, s. 12.

się drobnymi niepowodzeniami. Omawia problemy, z którymi ciężko jest mu sobie poradzić, dzięki czemu uzyskuje pomoc od innych w ich przewyciężeniu. Kłótnie i wojny na linii uczeń – nauczyciel są spowodowane nieumiejętną konwersacją oraz zaburzonymi relacjami. Asertywność pomaga odbudować pozytywny stosunek ucznia do nauczyciela i przyjazne usposobienie nauczyciela do ucznia⁶.

Założenia metodologiczne badań

W badaniach zastosowano strategię jakościową. Założeniami metodologicznymi w badaniu jakościowym nie mogą być problemy opierające się na opinii ludzi. Nie należy również dopatrywać się widocznych uwarunkowań między zjawiskami. Badanie jakościowe skupia się na nawiązywaniu do zagadnień „wykraczających poza to, co obiektywne i mierzalne”, do zagadnień, które łączą się z wartościami, ocenami, przeżyciami. Założenia badania mogą dotyczyć konkretnych przypadków, pojedynczych ludzi, mogą być to również wielopłaszczyznowe zjawiska, np. sposób funkcjonowania ludzi, bądź takie, które ulegają ciągłym przekształceniom, przyjmując postać procesu społecznego⁷.

Badacz, który jest społecznie usytuowany, stwarza poprzez swoją działalność oraz konfrontację z przedmiotem badanym rzeczywistość i reprezentację, które tworzą przedmiot badania⁸.

Przedmiotem badań są zachowania asertywne dzieci w wieku wczesnoszkolnym na lekcjach, w świetlicy szkolnej oraz podczas przerw na korytarzach.

Założeniem jest poznanie sposobów przejawiania asertywności dziecka w wieku wczesnoszkolnym wobec nauczycieli.

W pracy postawiono pytania ukierunkowujące. Główne to: Czy dziecko w wieku wczesnoszkolnym przejawia postawę asertywną wobec nauczyciela?

- Czy dziecko potrafi przedstawić otoczeniu swoje potrzeby bez łamania praw innych osób?
- W jaki sposób dziecko przejawia asertywność wobec nauczycieli?

Metodą wykorzystaną w badaniach jest obserwacja zachowań asertywnych dziecka w wieku wczesnoszkolnym wobec nauczycieli w naturalnym środowisku szkolnym. Zastosowano technikę obserwacji uczestniczącej. Obejmowała ona czas na zajęciach edukacyjnych i pozalekcyjnych, w których uczestniczyły dzieci.

Badania przeprowadzono w okresie od listopada 2011 roku do stycznia 2012 roku, obserwując zachowania uczniów (klas I, II, III) na terenie szkoły

⁶ B. Muraszko, *Nauka asertywności w szkole*, „Edukacja i Dialog” 1996, nr 3, s. 54–55.

⁷ T. Bauman, *Strategie jakościowe w badaniach pedagogicznych*, [w:] T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 2001, s. 277–278.

⁸ *Metody badań jakościowych*, t. 2, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Warszawa 2010, s. 3.

podstawowej w Olsztynie. Szkoła liczyła dwie klasy I złożone z 7-latków oraz jedną klasę I złożoną z 6-latków, trzy klasy II oraz trzy klasy III. Na każdym szczeblu edukacyjnym klasy również liczyły po trzy grupy. Obserwacja miała miejsce na zajęciach dydaktycznych prowadzonych przez nauczycielki oraz na korytarzach podczas przerw, a także w świetlicy szkolnej.

Polemika ucznia z nauczycielem czyli obrona własnych pomysłów. „Nauczycielu, wysłuchasz mojego pomysłu?”

Sytuacja w klasie III

Sytuacja dotyczy ustalenia, w jaki sposób dzieci miały pisać w zeszytach w jedną linię. Nauczycielka zaznajamiała uczniów z nowym stylem pisania. Pytań było bardzo wiele. Nauczycielka cierpliwie na nie odpowiadała. W pewnym momencie zapytała:

N: Jak wolicie, pisać temat kolorowym długopisem czy podkreślać go kolorem?

Głosów było wiele w tej kwestii. Nauczycielka, widząc zamieszanie w klasie, postanowiła, że lepiej będzie, gdy sama zadecyduje, że temat zapisany będzie kolorem. Uważnie przechadzając się między ławkami, sprawdzała, czy każde dziecko wykonało polecenie według jej instrukcji. Nagle pochyliła się nad Sebastianem:

N: Dlaczego podkreślasz, przecież ustaliliśmy, że piszemy kolorem?

S: *Bo bardziej podoba mi się podkreślony temat.*

N: Nie. Napisz kolorem, tak jak wszyscy.

S: *Ale ja wolę podkreślić...*

N: Ustaliliśmy, że kolorem piszemy tematy. Weź kolorowy długopis.

S: *A nie mogę podkreślać?*

N: Nie, nie. Wszyscy to wszyscy.

Chłopiec zauważył, że jego sprzeciw na nic się zdaje, więc wziąwszy zielony długopis, napisał na kolorowo dużymi literami temat lekcji.

Sytuacja opisana powyżej obrazuje rzeczywistość w kwestii dawania wyboru podopiecznym. Sebastian jako jedyny chciał „po swojemu” wprowadzić ład w swoim zeszycie. W jego przekonaniu estetyczniej byłoby temat podkreślić, bardziej mu to odpowiadało. Nie bał się wyłączyć z klasy, mało tego, widząc, że nauczycielka go kontroluje, spróbował przedstawić swój pogląd na sprawę, wyrazić własne zdanie. Podał się dopiero po nacisku z jej strony.

Gdy uczeń uważa, że został niesprawiedliwie oceniony.
„Nie zgadzam się z tą oceną, ale czy warto to zgłosić?”

Nie jest łatwo zwrócić uwagę nauczycielowi, jeśli ma ona dotyczyć jego pracy. W przekonaniu szczególnie uczniów klas młodszych szkoły podstawowej nauczyciel ma niemal zawsze rację i niedopuszczalne jest, aby mógł się pomylić,

zwłaszcza dotyczy to oceniania. Podczas moich obserwacji zetknęłam się z za-
ledwie dwiema sytuacjami, w których doszło do ujawnienia uczuć ucznia, jego
poczucia krzywdy związanej z oceną.

Sytuacja w klasie III

W klasie III nauczycielka przepytывała na ocenę uczniów z czytanki, którą
mieli przygotować w domu. Występowały tam trudne wyrazy, wiele archa-
izmów. Przed przystąpieniem do oceniania nauczycielka przedstawiła pod-
opiecznym kryteria, według których miała oceniać. Uczniowie byli pogod-
ni i zdawało się, że w ogóle nie stresują się sprawdzeniem ich umiejętności
czytania. Według kolejności z dziennika odczytywali po fragmencie czytanki.
W pewnym momencie przyszła kolej na Marka, który zaczął dukać, a jego
czytanie drastycznie różniło się poziomem od poprzedników. Nauczycielka
stwierdziła, że jest to dobry uczeń i potrafi przeczytać lepiej, więc dała mu
czas na „nauczenie się” i po skończonej liście przepytывanych miała do niego
jeszcze raz wrócić. Wreszcie nadeszła kolej na Adasia, który zaczął nerwowo.
Widać było, że chce przeczytać jak najlepiej, aby spełnić wszystkie kryteria,
które pozwolą mu uzyskać najlepszy z możliwych stopni. Niestety skutek był
taki, że nauczycielka oceniła go na 4. Adam z zawodem powiedział:

A: *Tylko 4?*

N: Tak cię oceniłam [zaczyna wymieniać błędy, które Adam popełnił].

A: *To może poduczę się i spróbuję na koniec jeszcze raz?*

N: Nie, nie. Na to już czasu nie będzie, na tę lekcję zaplanowałam jeszcze
inne zadania. Następnym razem nauczysz się lepiej i dostaniesz lepszą ocenę.

A: *Ale Kasia czytała podobnie i ma 5...*

N: [zwracając się do klasy] Co byście postawili Adamowi za jego czytanie?

Klasa: Cztery [pojedyncze osoby zaczynają zwracać uwagę na to, co było
nie tak w jego czytaniu].

Chłopiec, czując bezsilność, poddaje się i niezadowolony siedzi już do koń-
ca lekcji.

Ocenianie uczniów jest trudne i nie zawsze można jednoznacznie stwier-
dzić, że temu uczniowi należy się taka ocena, a tej uczennicy – taka. Prawdo-
podobnie krzywdzące wydało się Adamowi to, że Marek – uczeń, który czytał
przed nim, miał szansę się poprawić, dostał drugą możliwość na pokazanie
tego, że potrafi przeczytać tekst lepiej. On zaś musiał się zadowolić jedną próbą
i nadzieją, że kolejnym razem uda mu się uzyskać wyższą ocenę.

Komunikaty dotyczące tempa pracy na lekcji.

„Ojej, nie nadążam!”/ „Jak mi się tu nudzi...”

Sytuacja w klasie II

Uczniowie, pracując w grupach, pisali ogłoszenie o organizowaniu zbiórki różnych rzeczy dla zwierząt, które miały być przekazane do schroniska. Był to tekst użytkowy, którego dopiero uczyli się pisać, toteż praca zajęła im dosyć dużo czasu. Zbliżał się koniec zajęć, do dzwonka na przerwę zostało jeszcze 10 minut, toteż nauczycielka zarządziła koniec pracy, a grupy miały przedstawić treść tego, co wymyśliły.

N: Czas się skończył. Teraz wybierzcie lidera grupy, który wyjdzie na środek i przeczyta wasze ogłoszenie.

Na to jedna z grup zaczęła protestować.

Grupa: Jeszcze chwilę, my jeszcze nie skończyliśmy.

N: Ale wszyscy mieli po tyle samo czasu. Mówiłam wam, że trzeba się spieszyć.

G: Został nam ostatni punkt. Jeszcze trochę...

N: A reszta już skończyła?

Uczniowie kiwają głowami, że ich praca została zakończona i gotowi są do jej zaprezentowania.

N: Macie jeszcze 3 minuty na dokończenie, później zaczynamy przedstawiać. Uczniowie rozpoczęli polemikę, nie wiedząc, czy ich prośba zostanie pozytywnie rozpatrzona. W grupie łatwiej jest coś powiedzieć, bo koledzy poprą jeden drugiego, gdyż mają ten sam interes. Z pewnością nauczycielce zależało na sprawnym zakończeniu zajęć, bez przeciągania ich na kolejną lekcję. W tym celu mogła nie zważać na niedokończoną pracę i przejść do jej omawiania.

Asertywność w pytaniach ucznia.

„Zapytać, nie zapytać – oto jest pytanie”

Sytuacja w klasie I

Dzieci przychodzą po weekendzie na lekcję. Nauczycielka prosi je o przygotowanie podręczników i przyborów szkolnych, komunikując jednocześnie, że zaczęła się lekcja i należy się skupić. W paru słowach przedstawia plan zajęć i to, czym będą się zajmować na lekcji. W pewnym momencie Michał przerywa, mówiąc:

M: Proszę pani, czy mogłaby pani przypomnieć mi melodię tej piosenki, której uczyliśmy się w piątek?

N: [wyraźnie poirytowana] Całe dwie godziny w piątek ją śpiewaliśmy i jeszcze nie zapamiętałeś? Zawsze masz jakiś problem!

M: Ale jutro znów jest muzyka i trzeba będzie śpiewać ją na ocenę, a ja nie pamiętam...

N: No dobrze, póki jeszcze nie przeszliśmy do tematu dzisiejszej lekcji, to szybko przypomnimy sobie melodię. Zapamiętajcie ją dzisiaj dokładnie, bo jutro już nie będzie przypomnienia.

W tym momencie nauczycielka zaczyna śpiewać piosenkę, a te dzieci, które pamiętają harmonię, włączają się w śpiew. Po tym powraca do tematu zajęć i kontynuuje zaplanowaną lekcję.

Wydaje się, że chłopiec z podobnymi pytaniami zgłasza się często. Mimo to nie zraża się uwagami nauczycielki i jej poirytowaniem. Pyta o to, czego nie wie, osiągając swój cel. Nauczyciele, chcąc zrealizować program, często denerwują się, gdy pytania dzieci lub skierowanie przez nich toku lekcji na zupełnie inny tor psują im całą koncepcję. Swoim zachowaniem, zamiast zachęcać dzieci do pytania, do polemiki, która rozwija w nich sztukę konwersacji, zniechęcają je, a nierzadko blokują dziecięcą chęć rozwiewania wątpliwości z pomocą dorosłego. Takie lekcje, podczas których schodzi się na zupełnie inny temat niż ten, który został zaplanowany, również są potrzebne, gdyż dotyczą zagadnień bliskich uczniowi, takich, które go ciekawią i interesują.

Uczeń wychwytyuje błędy nauczyciela.

„Nauczyciel też człowiek – zdarza mu się pomylić”

Sytuacja podczas zajęć świetlicowych

Na zajęciach świetlicowych grupa dzieci zajmowała się różnymi zabawami, które miały zająć im czas do przyjazdu rodziców. Jeden z chłopców – Paweł nie potrafił się zainteresować niczym na dłużej niż 5 minut. W pewnym momencie wyciągnął z szafki warcaby, ale nie znalazł nikogo chętnego do gry, zatem podszedł do jednej z nauczycielek pilnujących porządku i poprosił, aby z nim zagrała. Wychowawczyni zgodziła się bez oporów i gra się rozpoczęła. Chłopiec dobrze sobie radził, widać było, że często korzystał z tej formy rozrywki. Gdy gra zbliżała się ku końcowi, a na planszy zostały już tylko same „damki”, Paweł wykonał ruch (zbił dwa pionki jednocześnie, gdy te stały jeden za drugim, bez przerwy między nimi), który zdziwił nauczycielkę.

N: Pawełku, ale tak nie można zbijać.

P: Można.

N: Ale ja nie znam takiej zasady [zaczyna tłumaczyć zasady gry].

P: Ale ja mówię pani, że można. Zawsze tak gram. Może pani nie wiedziała o takiej zasadzie, po prostu.

N: Nie, nie, to nie tak [zaczyna szukać instrukcji do gry, której jednak nigdzie nie może znaleźć]. No, Pawełek, to jak, dojdziemy do porozumienia?

P: Ja mogę zapytać na jutro tatę o zasady tej gry i jutro pani powiem.

N: Dobrze, wobec tego ja sprawdzę na jutro również tę informację. A teraz co? Robimy remis?

P: Tak, niech będzie remis.

Sytuacja rzeczywiście nie należy do najprostszych, gdy zarówno jedna, jak i druga strona uważają, że mają rację. Nauczycielka nie próbowała narzucić uczniowi swoich zasad, a raczej pozwoliła na wspólne znalezienie porozumienia. Uczeń okazał się pomysłowy, proponując, że zapyta swojego tatę i na następny dzień da gotową odpowiedź. Paweł był tak pewien swojej wiedzy, że nie poddał się po próbie wytłumaczenia zasad i dalej przekonywał nauczycielkę, że ma rację.

Takie sytuacje bardzo wiele wnoszą w rozwój społeczny dziecka. Uczą właściwej polemiki, na bazie przedstawiania swoich argumentów bez agresji słownej. Propozycja sprawdzenia owej informacji na kolejny dzień jest założeniem, że zarówno jedna, jak i druga strona mogą się mylić. Przyznanie się do błędu jest bardzo ważne, gdyż uczy, że mylić się jest rzeczą ludzką i nie należy przyjmować tego jako osobistej porażki, a jedynie jako lukę we własnej wiedzy, którą warto skorygować.

Konkluzja

Istnieje cienka granica pomiędzy asertywnością a agresją. Małe dziecko samodzielnie nie potrafi oddzielić obu tych zachowań, gdyż często pod postawą pozornie asertywną kryją się elementy agresji słownej bądź psychicznej, kiedy uczeń próbuje wyrzucić presję na rozmówcy, nakłaniając go do zmiany swoich racji i „przejścia na jego stronę”. Ważne jest, aby dorośli – opiekunowie, wychowawcy przekazali wychowankowi właściwe wzory swoim własnym postępowaniem.

Postawę asertywną należy kształtować już od najmłodszych lat. Jej podwaliną jest rozwijanie w dziecku poczucia własnej wartości i wiary w siebie. To zadanie stoi przed pierwszymi wychowawcami, którymi są zazwyczaj rodzice. Gdy dziecko wierzy we własne siły, staje się odważne, ma plany, do których będzie dążyło, powoli będzie kształtowało swoje poglądy i broniło ich w różnych sytuacjach. Plan pracy z dzieckiem nad rozwojem asertywności jest zawsze długotrwały. Musi być planowo i systematycznie przeprowadzony. Pomaga uczniowi nazwać własne uczucia, uświadamia mu, że ma prawo do prezentowania swojego zdania, że może wyrażać własne poglądy, które wcale nie muszą się pokrywać z poglądami innych. W szkole można zauważyć wiele sytuacji, w których dochodzi do próby asertywności uczniów. Większość z nich kończy się jednak porażką i ukazaniem władzy nauczyciela, który z dużą troską pilnuje, aby zamierzone cele lekcji zostały zrealizowane. Uczeń, który kieruje tok lekcyjny na inne tory, aniżeli zaplanował to nauczyciel, jest szybko wygaszany. Wydaje się, że największą trudnością jest przyzwolenie nauczycielskie na „odmienność” uczniów. Własne zdanie ucznia budzi strach opiekuna, że nie zdoła on zapanować nad sytuacją, która pojawi się w wyniku jego pomysłu. Identyczne zachowania całej klasy, równomierne tempo lekcji

i brak sprzeciwu wobec pomysłów nauczyciela dają mu poczucie całkowitej kontroli nad klasą, która w jego mniemaniu jest wtedy bezproblemowa. Wśród różnych przykładów uczniowskich zachowań asertywnych zauważyć można również takie, w których nauczyciel jest zainteresowany odmiennymi poglądami podopiecznego. Nie stawia mu oporu, a raczej idzie za jego tokiem myślenia. Wysłuchuje jego zdania i pozwala mu na wyrażenie własnych myśli i opinii. Wzmacnia tym samym poczucie własnej wartości ucznia oraz kształci w nim odwagę wyrażania swojego zdania. Dzieci kilkakrotnie umacniane w słuszności mówienia o tym, z czym się zgadzają lub nie, stają się odważniejsze w kontaktach z drugim człowiekiem. Uczniowie blokowani przy każdej próbie sprzeciwienia się uczą się zaś jedynie tego, że starszych należy wysłuchiwać i zawsze się z nimi zgadzać. Aktualnie jest coraz więcej dzieci, które z odwagą przedstawiają własne zdanie, a co za tym idzie – wierzących we własne możliwości.

Bibliografia

- Bauman T., *Strategie jakościowe w badaniach pedagogicznych*, [w:] T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 2001.
- Hartley M., *Asertywność – sztuka umiejętnej stanowczości. Jak pozostać sobą, nie urażając innych*, Łódź 2009.
- Lorr M., More W., *Four dimensions of assertiveness*, „Multivariate Behavioral Research” 1980, t. 5, nr 2.
- Metody badań jakościowych*, t. 2, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Warszawa 2010.
- Muraszko B., *Nauka asertywności w szkole*, „Edukacja i Dialog” 1996, nr 3.
- Oleś M., *Asertywność u dzieci*, Lublin 1998.
- Rębiś Z., *Co to jest asertywność*, „Przysposobienie Obronne w Szkole” 1999, nr 1.

Zachowania asertywne dziecka w szkole – rozwijanie czy blokowanie?

Streszczenie: Praca skupia się wokół zagadnienia asertywności dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Koncentruje się na wszelkich przejawach zachowań asertywnych uczniów w szkole. Pierwsza część dotyczy analizy zagadnienia asertywności, opartej na literaturze. W wywodzie myślowym wychodzi się od różnych definicji asertywności oraz pojęć z nią związanych. Kolejna część to rozdział metodologiczny. W badaniach zastosowano strategię jakościową, w której posłużono się metodą obserwacji. Ostatnią częścią jest analiza wyników badań własnych. Zawiera opis zaobserwowanych zachowań asertywnych przejawianych przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Zwieńczeniem całości jest podsumowanie, gdzie zawarte zostały osobiste przemyślenia oraz spostrzeżenia autorki.

Słowa kluczowe: asertywność, szkoła, nauczyciel, uczeń

Assertive behaviours of the child at school – developing vs. blocking

Summary: The paper focuses on the issue of the assertiveness of children in early school age. It examines the expression of pupils' assertive behaviour of pupils. The first part offers a professional literature-based analysis of assertiveness. The argumentation in the second part is derived from various definitions of assertiveness and related notions. The third part deals with methodology. A qualitative strategy was used to carry out research, in which the observation method was applied. The final part of the paper presents an analysis of the results yielded by the research. It contains a description of the observed assertive behaviours of children in early school age. The paper concludes with a summary, which contains a few personal reflections and observations.

Keywords: assertiveness, school, teacher, student

Monika Szpringer
Justyna Kosecka
Katarzyna Surowiec

Stosowanie narkotyków przez młodzież gimnazjalną i licealną. Uwarunkowania szkolne i rodzinne

Wprowadzenie

Problematyka uzależnień jest zagadnieniem analizowanym i opisywanym w literaturze przedmiotu od wieków. Już w starożytności historycy i filozofowie zajmowali się tematyką związaną z używaniem substancji psychoaktywnych¹. Rozpowszechnienie używek wśród młodzieży oraz nasilenie sięgania przez uczniów po substancje psychoaktywne jest obecnie częstym przedmiotem analiz².

Aktualnie kwestia trwałego uzależnienia od narkotyków wydaje się niejedynym problemem społecznym. Niepokojąca jest również obecność substancji psychoaktywnych w środowisku młodzieży. Od lat szeroko rozumiany problem narkotykowy oraz aspekt owej obecności środków odurzających w życiu codziennym ulegają przeobrażeniom, co skutkuje zmianą podejścia do sporadycznego używania narkotyków, handlu nimi czy ich legalizacji³.

W literaturze przedmiotu wzorzec społeczny wyróżniany jest jako jeden z licznych czynników mających wpływ na wystąpienie zjawiska narkomanii. Biorąc pod uwagę czynniki ryzyka uzależnienia wśród młodzieży, należy wyróżnić w szczególności środowisko wychowawcze. Ponadto, jak przedstawiono w pracach L. Okruhlicy, J. Sierosławskiego, B. Bukowskiej, P. Jablonskiego oraz P. Ulmana, do innych okoliczności predysponujących do rozwoju narkoma-

¹ B. Badora i in., *Rozpowszechnienie i uwarunkowania uzależnień behawioralnych w Polsce*, „Serwis Informacyjny Narkomania” 2013, nr 3(63), s. 37; M. Motyka, *Dynamika zjawiska narkomanii: nowe populacje zażywających narkotyki*, „Problemy Higieny i Epidemiologii” 2013, nr 94(3), s. 435–445.

² L. Waszkiewicz, K. Połtyn-Zaradna, K. Zatońska, D. Wargosz, *Kontakty z narkotykami młodzieży szkół gimnazjalnych*, „Problemy Higieny i Epidemiologii” 2008, nr 89(4), s. 518–520.

³ W. Knapik, *Przeobrażenia kulturowe na podstawie badań młodzieży studenckiej z małopolski w zakresie narkomanii*, [w:] *Przestrzeń i instytucje w środowisku wiejskim. Pamięci Profesora Wacława Piotrowskiego*, red. A. Michalska-Żyła, P. Starosta (Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica, nr 37), Łódź 2011, s. 24–28.

nii zaliczyć można m.in. status społeczny, wystąpienie zjawiska w otoczeniu szkolnym, perspektywy życiowe, poziom akceptacji oraz wiedzę dotyczącą konsekwencji związanych z zażywaniem narkotyków⁴. Niewątpliwie wszystkie wymienione czynniki bezpośrednio łączą się z sytuacją społeczną, która w dużej mierze wpływa na człowieka jako jednostkę. Szczególną grupę społeczną stanowi młodzież, która jest najbardziej podatna na oddziaływanie środowiska, w jakim funkcjonuje. Okres adolescencji to czas, w którym młodzi ludzie poszukują nieznanego doznań, próbują odkryć swoją tożsamość, niejednokrotnie mają problem z szybko zmieniającymi się stanami emocjonalnymi, co może mieć znaczenie, jeśli chodzi o uleganie wpływom i przyjmowanie postaw konformistycznych. Wszystko to sprawia, że dojrzewanie to kluczowy okres, w którym jednostka sięga po substancje psychoaktywne⁵.

Podsumowując: wpływ czynników społecznych na problem narkomanii co do źródeł występowania jest zjawiskiem wieloczynnikowym, natomiast co do czynników predysponujących do jego pojawienia się – wielowymiarowym.

To wszystko sprawia, że zagadnienie dotyczące uzależnienia od narkotyków jest problemem szeroko pojętym, złożonym, uwarunkowanym nie tylko biologicznie, ale przede wszystkim społecznie⁶.

Powodów, dla których młodzież w wieku szkolnym sięga po środki narkotyczne, jest wiele. Potwierdzają to liczne badania empiryczne, które wskazują m.in. na problemy osobiste związane z sytuacją rodzinną, poczucie niższości czy brak samoakceptacji. Inną przyczyną skłaniającą do sięgnięcia po narkotyki jest chęć poprawienia nastroju, zredukowania negatywnych emocji czy obawa przed odrzuceniem przez środowisko⁷. Dodatkowo rozwojowi opisywanego zjawiska sprzyja moda na zażywanie narkotyków jako środka będącego „lekarstwem” na nudę, szarość życia, trudności w szkole czy relacje z rówieśnikami⁸. Niejednokrotnie młodzież w wyniku eksperymentów z substancjami psychoaktywnymi doświadcza stanu odprężenia, uwolnienia od napięć i stresu oraz swobody w kontaktach interpersonalnych, przez co kojarzy jej się to z zabawą, przyjemnością, a nie z problemem uzależnienia, ryzykiem zakażenia wirusem

⁴ L. Okruhlica, J. Sierosławski, *Definitions of dependency and recreational, regular, problematic, harmful drug use*, [w:] *Young People and Drugs – Care and Treatment*, 2006, s. 14–28; J. Sierosławski, B. Bukowska, P. Jablonski, *Epidemiological basis*, [w:] *Young People...*; P. Ulman, *Społeczne i rodzinne uwarunkowania uzależnień u dzieci i młodzieży*, „Kwartalnik Naukowy” 2011, nr 4(8), s. 74–86.

⁵ P. Ulman, *op. cit.*, s. 74–86.

⁶ *Ibidem*; W. Knapik, *op. cit.*, s. 24–28.

⁷ J.L. Matheson, R.T. McGrath Jr., *Adolescent alcohol and other drug abuse*, Colorado State University Extension. Release Publication, 2012, <http://www.ext.colostate.edu/pubs/consumer/10216.html>, [dostęp: 21.11.2013].

⁸ W. Knapik, *op. cit.*, s. 24–28.

HIV czy samotnością⁹. Zjawisko zażywania środków psychoaktywnych wiąże się obecnie nie tylko z sytuacjami trudnymi emocjonalnie, problemowymi, ale stało się też niejako wyznacznikiem wysokiego statusu społecznego, drogi do sukcesu czy kariery¹⁰. Sięgających po narkotyki nie kojarzy się już z osobami wykluczonymi społecznie. We współczesnych czasach branie narkotyków funkcjonuje obok normalnego życia – szkoły czy pracy¹¹.

Reasumując: szeroko ujęty problem narkotykowy, jako zjawisko niewątpliwie groźne z punktu widzenia skutków, jakie niesie, stanowi istotny problem społeczno-zdrowotny w Polsce i dotyczy coraz młodszych grup społecznych¹². Skutkiem tego zjawiska jest fakt, że w naszym kraju po substancje psychoaktywne sięgają coraz młodszy uczniowie (w wieku 12–13 lat)¹³. Nadzieje na przyszłość dają ostatnie wyniki badań ESPAD 2011 (European School Survey on Alcohol and Drugs), w których odnotowano zahamowanie trendu wzrostowego, a nawet tendencję spadkową zażywania narkotyków przez młodzież szkolną, zarówno młodszą (15–16 lat), jak i starszą (18–19)¹⁴.

Cel pracy

Celem przeprowadzonych badań była ocena stosowania narkotyków przez młodzież gimnazjalną i licealną w kontekście uwarunkowań szkolnych i rodzinnych.

Materiał i metody

W badaniu posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, w ramach którego wykorzystano technikę ankietowania. Do jego przeprowadzenia użyto

⁹ M. Wilk, *Użycie narkotyków w obszarze doświadczeń młodzieży ponadgimnazjalnej*, [w:] *Młodzi w społeczeństwie zmiany. Studia polsko-ukraińskie*, red. M. Sroczynska, J. Paczkowski, Kielce 2010, s. 399–411.

¹⁰ P. Sroczyński, *Przyczyny narkomanii wśród młodzieży szkolnej. Próba diagnozy*, „Perspectiva. Legnickie Studia Teologiczno-Historyczne” 2007, R. 6, nr 2(11), s. 169–176.

¹¹ M. Motyka, *op. cit.*, s. 435–445; W. Knapik, *op. cit.*, s. 24–28.

¹² P. Sroczyński, *op. cit.*, s. 169–176; K. Ostaszewski, *Zmiany w używaniu przez młodzież substancji psychoaktywnych. Badania mokotowskie*, „Alkoholizm i Narkomania” 1996, nr 25(4), s. 50; *idem*, *Trendy w używaniu przez młodzież substancji psychoaktywnych. Badania mokotowskie – kontynuacja*, „Alkoholizm i Narkomania” 2001, nr 14(3), s. 402–403; C. Godwad-Sikora, *Rozpowszechnienie uzależnień lekowych w Polsce*, „Alkoholizm i Narkomania” 1999, nr spec. 6; E. Stępień, *Czynniki ryzyka kontaktów z narkotykami w okresie od dorastania do wczesnej dorosłości (badania katamnesticzne)*, „Alkoholizm i Narkomania” 2001, nr 14(3), s. 410–419.

¹³ M. Wilk, *op. cit.*, s. 399–411.

¹⁴ Europejskie Centrum Monitorowania Narkotyków i Narkomanii, *Stan problemu narkotykowego w Europie*, Luksemburg 2012.

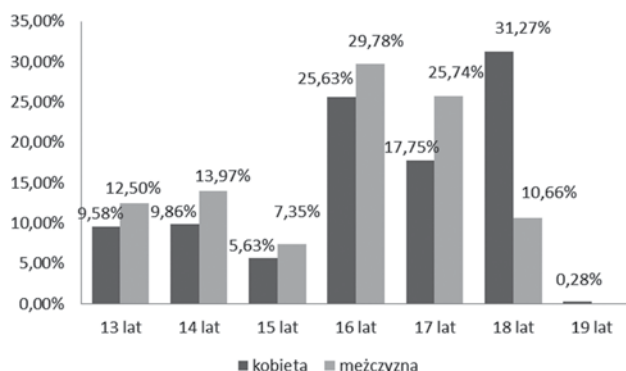
autorskiego kwestionariusza ankiety. Składała się ona z 21 pytań zamkniętych, z czego pytania od 1 do 6 dotyczyły danych społeczno-demograficznych badanych. Badania zostały przeprowadzone w okresie od września do października 2013 roku. Ogółem objęto nimi 627 osób (355 kobiet i 272 mężczyzn), z trzech szkół gimnazjalnych (345 uczniów) i z trzech liceów ogólnokształcących (282 uczniów) na terenie województwa świętokrzyskiego.

Wyniki przeprowadzonych badań poddano analizie statystycznej, w której dla cech mierzalnych wyliczono średnią arytmetyczną, medianę, wartość minimalną i maksymalną, odchylenie standardowe, współczynnik zmienności, skośność oraz kurtozę. Dla cech jakościowych wyliczono rozkład ilościowy – procentowy. Analizy statystyczne zebranego materiału wykonano za pomocą arkusza kalkulacyjnego Microsoft Excel 2007, oprogramowania Gnu R, a w przypadku niektórych analiz – pakietu Gretl. Do zbadania różnic między zmiennymi wykorzystano test χ^2 . Do sprawdzenia normalności rozkładu zmiennej losowej użyto testu Shapiro–Wilka. W pracy zastosowano techniki korelacyjne zgodnie z rodzajem i specyfiką zmiennych (do porównania wykorzystanych w badaniu zmiennych użyto testów U Manna–Whitneya i H Kruskala–Wallisa oraz współczynnika korelacji Kendalla).

Wyniki

Badaniem objęto grupę 627 uczniów szkół gimnazjalnych i liceów ogólnokształcących z terenu województwa świętokrzyskiego, z czego kobiety stanowiły 56,62% ($n = 355$), mężczyźni zaś – 43,38% ($n = 272$). Spośród ogółu badanych największy odsetek stanowili uczniowie w przedziale wiekowym 16–18 lat (70,97%). Szczegółowe wyniki prezentuje schemat 1.

Schemat 1. Struktura uczniów ze względu na wiek



Źródło wszystkich schematów i tabel: opracowanie własne.

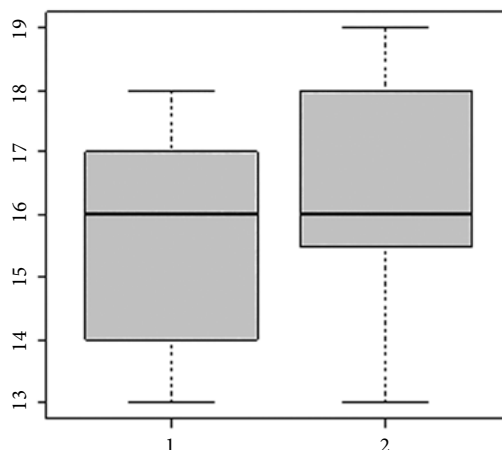
Średnia wieku wśród badanych wyniosła 16,0 (SD $\pm$ 1,62; przedział wieku: 13–19 lat). Pozostałe statystyki opisowe dla zmiennej „wiek” zostały zaprezentowane w tabeli 1.

Tabela 1. Podstawowe statystyki opisowe dla zmiennej „wiek”

Statystyki opisowe dla zmiennej „wiek”	
Średnia	16,041
Mediana	16,000
Minimalna	13,000
Maksymalna	19,000
Odchylenie standardowe	1,6210
Współczynnik zmienności	0,10105
Skośność	-0,51971
Kurtoza	-0,82577

Wąsy wykres pudełkowy dla zmiennej „wiek” przedstawiają najniższy i największy zakres wieku w grupie badanych mężczyzn (1) i kobiet (2). W przypadku mężczyzn najwyższy wiek to 18 lat, natomiast w przypadku kobiet – 19 lat. Najniższy wiek dla obu płci wyniósł 13 lat (schemat 2).

Schemat 2. Wiek osób objętych badaniem z podziałem na płeć



Ponieważ test na normalność rozkładu Shapiro–Wilka wykazał, że rozkład normalny nie występuje zarówno w przypadku wieku kobiet ($W = 0,8652$, $p = 2,2e-16$), jak i w przypadku wieku mężczyzn ($W = 0,8951$, $p = 8,537e-13$), w badaniach zastosowano test nieparametryczny U Manna–Whitneya będący odmianą testu Wilcoxona.

Wśród badanych kobiet najliczniejszą grupę stanowiły uczennice z przewagą ocen dobrych (47,04%), natomiast w przypadku chłopców największy odsetek to uczniowie z przeważającą liczbą ocen dostatecznych (47,43%). Warto podkreślić fakt, że wśród badanych zarówno kobiet, jak i mężczyzn najmniejszą grupą byli uczniowie z przewagą ocen dopuszczających (kobiety – 2,54%, mężczyźni – 7,71%). Związek ten jest istotny statystycznie ($p = 1,67176e-007$).

Analizując dane dotyczące diety rodzin, z których pochodzą badani uczniowie szkół gimnazjalnych i licealnych, stwierdzono, że 44,23% kobiet i 41,91% mężczyzn należy do rodzin z dwojgiem dzieci. Z kolei tylko nieliczni spośród badanych zarówno mężczyzn (2,94%), jak i kobiet (1,69%) zadeklarowali, że należą do rodziny wielodzietnej. W tym przypadku nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic ($p > \alpha$). Zebrane wyniki badań zaprezentowano w tabeli 2.

Tabela 2. Płeć a liczba dzieci w rodzinie

Wiek	Liczba dzieci w rodzinie													Razem
	Tylko ja		Jest nas dwoje		Jest nas troje		Jest nas czworo		Jest nas pięcioro		Jest nas sześcioro			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Kobieta	40	11,27	157	44,23	104	29,30	35	9,86	13	3,66	6	1,69	355	
Mężczyzna	37	13,60	114	41,91	70	25,74	36	13,24	7	2,57	8	2,94	272	
Razem	77	12,29	271	43,22	174	27,75	71	11,32	20	3,19	14	2,23	627	
p = 0,443346														

Test Pearsona chi-kwadrat = 4,77976 (df = 5, $p = 0,443346$)

156

Płeć badanych uczniów miała znaczący wpływ na wiedzę dotyczącą definicji pojęcia „narkotyk”. Stwierdzono w tym zakresie istotne statystycznie różnice ($p = 0,00659811$). Zdecydowanie większy odsetek mężczyzn nie wiedział, co to jest narkotyk – 6,62%, w porównaniu do grupy kobiet – 2,25% (tabela 3).

Tabela 3. Płeć a znajomość pojęcia „narkotyk”

Płeć	Znajomość pojęcia „narkotyk”				
	Tak		Nie		Razem
	n	%	n	%	
Kobieta	347	97,75	8	2,25	355
Mężczyzna	254	93,38	18	6,62	272
Razem	601	95,85	26	4,15	627
p = 0,00659811					

Test Pearsona chi-kwadrat = 6,3221 (df = 1, $p = 0,01192$)

Zwraca uwagę fakt, że zdecydowana większość badanych wśród zarówno kobiet, jak i mężczyzn nie miała kontaktu z substancjami psychoaktywnymi. Mimo to 20,28% kobiet i 32,72% mężczyzn jednak zetknęło się z narkotykami. Płeć w znacznym stopniu determinowała kontakt ucznia z narkotykami ($p = 0,000410054$; tabela 4).

W badaniach przeprowadzonych przez L. Piekarskiego, E. Krajewską-Kułąk i K. Kowalczyk w roku 2011 do kontaktów z narkotykami przyznało się aż 30% badanych chłopców i 10% dziewcząt¹⁵. W innych dostępnych badaniach również odnotowano wysoki odsetek uczniów sięgających po narkotyki (41%)¹⁶.

Tabela 4. Płeć a kontakt uczniów z narkotykami

Płeć	Kontakt uczniów z narkotykami				
	Tak		Nie		Razem
	n	%	n	%	
Kobieta	72	20,28	283	79,72	355
Mężczyzna	89	32,72	183	62,72	272
Razem	161	25,68	466	74,32	627
p = 0,000410054					

Test Pearsona chi-kwadrat = 11,8425 (df = 1, $p = 0,0005789$)

Uzyskane wyniki badań własnych wyraźnie wskazują, że typ szkoły silnie determinował kontakt uczniów z narkotykami ($p = 1,42688e-008$). Licealiści (36,65%) częściej deklarowali kontakt z substancjami psychoaktywnymi w porównaniu z uczniami gimnazjów (16,76%). Wynik testu Kruskala–Wallisa również wskazuje na istotną statystycznie zależność ($p = 1,465e-08$), a współczynnik korelacji Kendalla wynosi $-0,2264432$, co wskazuje na słabą ujemną korelację ($p < 0,05$; tabela 5).

Z badań CBOS *Młodzież 2010*, przeprowadzonych w 2010 roku, wynika, że odsetek uczniów, którzy mieli kontakt z narkotykami, wyniósł wtedy 16%. Porównując ten wynik z wynikami badań CBOS z 2008 roku, zauważa się nieznaczną tendencję wzrostową, dwa lata wcześniej bowiem odsetek ten wyniósł 15%¹⁷.

¹⁵ L. Piekarski, E. Krajewska-Kułąk, K. Kowalczyk, *Ocena zagrożenia wybranymi uzależnieniami populacji młodzieży gimnazjalnej*, „Problemy Higieny i Epidemiologii” 2012, nr 93(3), s. 499–509.

¹⁶ M. Wilk, *op. cit.*, s. 399–411.

¹⁷ CBOS, *Młodzież 2010* (Opinie i diagnozy, nr 19), Warszawa 2011, s. 152.

Tabela 5. Typ szkoły a kontakt z narkotykami

Typ szkoły	Kontakt uczniów z narkotykami				
	Tak		Nie		Razem
	n	%	n	%	
Gimnazjum	58	16,76	288	83,24	346
Liceum ogólnokształcące	103	36,65	178	63,35	281
Razem	161	25,68	466	74,32	627
p = 1,42688e-008					

Test Pearsona chi-kwadrat = 31,1165 (df = 1, p = 2,43e-08)

Statystycznie istotna jest również zależność pomiędzy osiąganymi wynikami w szkole a kontaktem uczniów z narkotykami ($p = 0,00327811$). Jak wynika z uzyskanych wyników badań zamieszczonych w tabeli 6, aż 50% uczniów z przewagą ocen dopuszczających miało styczność z narkotykami. Wśród nich nieco mniejszy odsetek stanowiły osoby z większością ocen dostatecznych (26,58%) i dobrych (25,58%). Wynik testu Kruskala–Wallisa wskazuje na istotną statystycznie różnicę ($p = 0,003312$), natomiast współczynnik korelacji Kendalla ($-0,1007236$) – na słabą ujemną korelację $p < 0,01$ (tabela 6).

Tabela 6. Osiągnięcia uczniów w szkole a kontakt z narkotykami

Osiągnięcia w szkole	Czy miałeś(aś) kontakt z narkotykami?				
	Tak		Nie		Razem
	n	%	n	%	
Bardzo dobry	17	16,67	85	83,33	102
Dobry	66	25,58	192	74,42	258
Dostateczny	63	26,58	174	73,42	237
Dopuszczający	15	50,00	15	50,00	30
Razem	161	25,68	466	74,32	627
p = 0,00327811					

Test Pearsona chi-kwadrat = 13,7421 (df = 3, p = 0,003278)

Największy odsetek badanych jako miejsce pierwszego kontaktu z narkotykami wskazał inne obszary niż te skategoryzowane w kwestionariuszu ankiety. Uczniowie osiągający bardzo dobre, dobre oraz dostateczne wyniki w nauce wśród miejsc, w których zetknęli się z substancjami psychoaktywnymi, wymieniali najczęściej: koncerty i inne imprezy masowe (inne niż dyskoteka), spotkania z przyjaciółmi/znajomymi, opuszczone pomieszczenia w blokach (strych, piwnica, suszarnia), akademiki oraz wycieczki klasowe. Jeśli wziąć pod uwagę uczniów z przewagą ocen dopuszczających, miejscem najczęstszego kontaktu z narkotykami były szkoła (33,33%) oraz dyskoteka (38,10%). Zależność ta

była istotna statystycznie ($p = 9,03858e-005$). Wynik testu Kruskala–Wallisa wskazuje na istotną statystycznie różnicę ($p = 0,001831$), natomiast współczynnik korelacji Kendalla ($0,08891653$) – na silną dodatnią korelację $p < 0,01$ (tabela 7).

Tabela 7. Osiągnięcia uczniów w szkole a miejsca kontaktu z narkotykami

Osiągnięcia w szkole	Miejsca kontaktu badanych z narkotykami										
	W domu		W szkole		W miejscu zamieszkania (podwórko)		Na dyskotece		Inne miejsca		Razem
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Bardzo dobry	1	5,89	5	29,41	3	17,65	2	11,76	6	35,29	17
Dobry	–	–	12	18,18	16	24,25	12	18,18	26	39,39	66
Dostateczny	3	4,69	13	20,31	10	15,63	17	26,56	21	32,81	64
Dopuszczający	2	9,52	7	33,33	–	–	8	38,10	4	19,05	21
Razem	6	3,87	30	19,35	29	18,71	33	21,29	57	36,77	161
p = 9,03858e-005											

Test Pearsona chi-kwadrat = 44,5427 (df = 15, $p = 9,039e-05$)

Badanych uczniów poproszono o wyrażenie swojej opinii na temat najczęstszej przyczyny sięgania przez młodzież po narkotyki. Wyniki wskazały, że dla 14-, 16-, 17- i 18-latków jest nią chęć zaimponowania innym, z kolei dla 13- i 15-latków kluczowym powodem jest próba zapomnienia o kłopotach ($p = 0,00164318$). Współczynnik korelacji Kendalla wyniósł $-0,05540632$, co wskazuje na słabą ujemną korelację $p < 0,05$. Szczegółowe dane zaprezentowano w tabeli 8.

Podobne wyniki zaprezentowano w badaniu B. Musiał, G. Czai-Bulskiej, A. Szechtery-Grycewicz, B. Brodzińskiej i A. Marasz, które wykazały, że jednym z najczęstszych powodów sięgania po środki psychoaktywne przez młodzież jest chęć zaimponowania środowisku (42%)¹⁸. L. Waszkiewicz, K. Połtyn-Zaradna, K. Zatońska i D. Wargosz, które także udowodniły, że jedną z najczęstszych przyczyn eksperymentowania z narkotykami jest chęć zaimponowania innym, dodatkowo wyróżniły ciekawość¹⁹. Nie do końca spostrzeżenie to potwierdziło się w badaniach A. Zaród, w których to próba ucieczki od problemów jest najczęstszą z przyczyn sięgania po narkotyki wskazaną przez młodzież szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych²⁰.

¹⁸ B. Musiał i in., *Częstość spożywania alkoholu i zażywania narkotyków przez gimnazjalistów szkół szczecińskich*, „Rocznik Pomorskiej Akademii Medycznej w Szczecinie” 2012, nr 58(2), s. 40–43.

¹⁹ L. Waszkiewicz, K. Połtyn-Zaradna, K. Zatońska, D. Wargosz, *op. cit.*, s. 518–520.

²⁰ A. Zaród, *Młodzież a substancje psychoaktywne. Opracowanie raportu w oparciu o przeprowadzone badania zagrożeń substancjami psychoaktywnymi*, Tarnów 2005, s. 27.

Tabela 8. Wiek a najczęstsze przyczyny sięgania przez młodzież po narkotyki

Wiek	Najczęstsze przyczyny sięgania przez młodzież po narkotyki														Razem
	Nuda		Bunt przeciwko dorosłym		Chęć imponowania innym		Chęć włączenia się w grupę		Dla poprawienia nastroju		Aby zapomnieć o kłopotach		Aby się zabawić		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
13 lat	4	5,88	9	13,24	19	27,94	7	10,29	3	4,41	18	26,47	8	11,76	68
14 lat	7	9,58	13	17,81	24	32,88	7	9,58	2	2,74	15	20,55	5	6,85	73
15 lat	2	5,00	3	7,50	7	17,50	5	12,50	3	7,50	9	22,50	11	27,50	40
16 lat	17	9,88	20	11,63	49	28,49	27	15,70	19	11,05	20	11,63	20	11,63	172
17 lat	11	8,27	14	10,53	27	20,30	20	15,04	23	17,29	20	15,04	18	13,53	133
18 lat	14	10,00	19	13,57	46	32,86	28	20,00	14	10,00	13	9,29	6	4,29	140
19 lat	-	-	-	-	1	100,00	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Razem	55	8,77	78	12,44	172	27,43	95	15,15	64	10,21	95	15,15	68	10,85	627
p = 0,00164318															

Test Pearsona chi-kwadrat = 66,0682 (df = 36, p = 0,001643)

Typ placówki, do której uczęszczają badani, miał wpływ na opinię dotyczącą rozpowszechniania się problemów narkotykowych wśród ludzi młodych. Najczęściej uczniowie zarówno gimnazjów (52,02%), jak i liceów (52,67%) określali „narkotyzowanie się” jako formę obrony przed trudnymi sytuacjami w życiu codziennym. Ponadto aż 38,73% gimnazjalistów zażywanie narkotyków uznaje za wyznacznik modnego stylu życia. Jest to związek istotny statystycznie (p = 0,000835547). Wynik testu Kruskala–Wallisa wskazuje na istotną statystycznie różnicę (p = 0,0001614), natomiast współczynnik korelacji Kendalla (0,1439564) – na słabą dodatnią korelację p < 0,001 (tabela 9).

Tabela 9. Typ szkoły a opinia dotycząca zjawiska sięgania po narkotyki przez młodzież

Typ szkoły	Opinia dotycząca zjawiska sięgania po narkotyki przez młodzież								
	Modny styl życia		Forma obrony przed trudnymi sytuacjami w życiu codziennym		Sposób na podniesienie wydolności fizycznej i umysłowej		Coś innego		Razem
	n	%	n	%	n	%	n	%	
Gimnazjum	134	38,73	180	52,02	28	8,09	4	1,16	346
Liceum ogólnokształcące	79	28,11	148	52,67	45	16,01	9	3,20	281
Razem	213	33,97	328	52,31	73	11,64	13	2,07	627
p = 0.000835547									

Test Pearsona chi-kwadrat = 16,6463 (df = 3, p = 0,0008355)

Wyniki uzyskanych badań dają podstawę do twierdzenia, że wykształcenie matki w znaczący sposób determinowało opinię uczniów na temat ryzyka, jakie niesie zażywanie substancji psychoaktywnych ($p = 5,576e-005$). Z uzyskanych analiz wynika, że uczniowie, których matki mają wykształcenie wyższe, posiadali największą wiedzę na temat ryzyka związanego z zakażeniem wirusem HIV podczas zażywania narkotyków (57,64%). Jednocześnie należy wspomnieć, że uczniowie matek mniej wykształconych (wykształcenie podstawowe) charakteryzowali się najgorszą wiedzą w tym zakresie. Wynik testu Kruskala–Wallisa wskazuje na brak statystycznie istotnej zależności ($p = 0,1503$). Współczynnik korelacji Kendalla wyniósł $-0,01984768$, co wskazuje na słabą ujemną korelację $p < 0,001$ (tabela 10).

Tabela 10. Wykształcenie matki a opinia uczniów na temat ryzyka, jakie niesie zażywanie narkotyków

Wykształcenie matki	Opinia uczniów na temat ryzyka, jakie niesie zażywanie narkotyków								
	Niesie ryzyko zachorowania na AIDS		Jest duże prawdopodobieństwo zachorowania na AIDS		Nie jest równoznaczne z zachorowaniem na AIDS		Zachorowanie na AIDS jest niemożliwe		Razem
	n	%	n	%	n	%	n	%	
Podstawowe	8	38,10	4	19,05	5	23,80	4	19,05	21
Zawodowe	66	54,55	41	33,88	14	11,57	–	–	121
Średnie	159	57,19	76	27,34	29	10,43	14	5,04	278
Zawodowe wyższe	31	49,21	26	41,27	1	1,59	5	7,94	63
Wyższe	83	57,64	34	23,61	24	16,67	3	2,08	144
Razem	347	55,34	181	28,87	73	11,64	26	4,15	627
p = 5,576e-005									

Test Pearsona chi-kwadrat = 40,66391 (df = 12, $p = 5,576e-05$)

Opinia uczniów na temat sankcji karnych za posiadanie, rozpowszechnianie i sprzedaż narkotyków oraz ich zażywanie jest bardzo zróżnicowana. Aż 22,54% kobiet i 29,04% mężczyzn zadeklarowało, iż posiadanie ich na własny użytek nie powinno być karane ($p > \alpha$). Nieco inną opinię wyrazili badani uczniowie na temat kar za rozpowszechnianie i sprzedaż narkotyków. Wyrażenie większy odsetek mężczyzn (16,18%) niż kobiet (8,45%) uważa, że w tym przypadku nie powinna grozić kara ($p = 0,00296218$). Co ciekawe, aż 60% kobiet i 54,04% mężczyzn stwierdziło, że samo zażywanie narkotyków powinno być karane ($p > \alpha$).

Konkluzja

Analiza przeprowadzonych badań własnych wykazała, że prawie 26% uczniów miało kontakt z narkotykami. Wiedza młodzieży na temat substancji psychoaktywnych jest niezadowalająca, szczególnie ta dotycząca zagrożeń związanych ze stosowaniem narkotyków. Kontakt z narkotykami i ich zażywanie były zależne od płci, typu szkoły, osiągnięć w nauce i wykształcenia rodziców. Uczniowie matek z najniższym wykształceniem prezentowali najsłabszą wiedzę z zakresu uzależnień narkotykowych. Częściej po narkotyki sięgali chłopcy, także uczniowie szkół ponadgimnazjalnych i osoby, które uzyskiwały najniższe wyniki w nauce. Znacząca grupa badanych deklarowała, iż posiadanie narkotyków nie powinno być karane, a ich używanie jest głównie związane z życiem towarzyskim młodych ludzi.

Podsumowując: istnieje potrzeba modyfikacji działań profilaktycznych z zakresu problemów narkotykowych wśród dzieci i młodzieży oraz tworzenia programów wczesnej interwencji w przypadku grup ryzyka.

Bibliografia

- Badora B. i in., *Rozpowszechnienie i uwarunkowania uzależnień behawioralnych w Polsce*, „Serwis Informacyjny Narkomania” 2013, nr 3(63).
- CBOS, *Młodzież 2010* (Opinie i diagnozy, nr 19), Warszawa 2011.
- Europejskie Centrum Monitorowania Narkotyków i Narkomanii, *Stan problemu narkotykowego w Europie*, Luksemburg 2012.
- Godwad-Sikora C., *Rozpowszechnienie uzależnień lekowych w Polsce*, „Alkoholizm i Narkomania” 1999, nr spec. 6.
- Knapik W., *Przeobrażenia kulturowe na podstawie badań młodzieży studenckiej z małopolski w zakresie narkomanii*, [w:] *Przestrzeń i instytucje w środowisku wiejskim. Pamięci Profesora Wacława Piotrowskiego*, red. A. Michalska-Żyła, P. Starosta (Acta Universitatis Lodzensis. Folia Sociologica, nr 37), Łódź 2011.
- Matheson J.L., McGrath Jr. R.T., *Adolescent alcohol and other drug abuse*, Colorado State University Extension. Release Publication, 2012, <http://www.ext.colostate.edu/pubs/consumer/10216.html>, [dostęp: 21.11.2013].
- Motyka M., *Dynamika zjawiska narkomanii: nowe populacje żyjących narkotyki*, „Problemy Higieny i Epidemiologii” 2013, nr 94(3).
- Musiał B. i in., *Częstość spożywania alkoholu i zażywania narkotyków przez gimnazjalistów szkół szczecińskich*, „Rocznik Pomorskiej Akademii Medycznej w Szczecinie” 2012, nr 58(2).
- Okruhlica L., Sierosławski J., *Definitions of dependency and recreational, regular, problematic, harmful drug use*, [w:] *Young People and Drugs – Care and Treatment*, 2006.
- Ostaszewski K., *Trendy w używaniu przez młodzież substancji psychoaktywnych. Badania mokotowskie – kontynuacja*, „Alkoholizm i Narkomania” 2001, nr 14(3).
- Ostaszewski K., *Zmiany w używaniu przez młodzież substancji psychoaktywnych. Badania mokotowskie*, „Alkoholizm i Narkomania” 1996, nr 25(4).

- Piekarski L., Krajewska-Kula E., Kowalczyk K., *Ocena zagrożenia wybranymi uzależnieniami populacji młodzieży gimnazjalnej*, „Problemy Higieny i Epidemiologii” 2012, nr 93(3).
- Sroczyński P., *Przyczyny narkomanii wśród młodzieży szkolnej. Próba diagnozy*, „Perspectiva. Legnickie Studia Teologiczno-Historyczne” 2007, R. 6, nr 2(11).
- Stępień E., *Czynniki ryzyka kontaktów z narkotykami w okresie od dorastania do wczesnej dorosłości (badania katamnesticzne)*, „Alkoholizm i Narkomania” 2001, nr 14(3).
- The National Center on Addiction and Substance Abuse at Columbia University, *Adolescent Substance Use: America's #1 Public Health Problem*, New York, June 2011.
- Ulman P., *Společne i rodzinne uwarunkowania uzależnień u dzieci i młodzieży*, „Kwartalnik Naukowy” 2011, nr 4(8).
- Waszkiewicz L., Połtyn-Zaradna K., Zatońska K., Wargosz D., *Kontakty z narkotykami młodzieży szkół gimnazjalnych*, „Problemy Higieny i Epidemiologii” 2008, nr 89(4).
- Wilk M., *Użycie narkotyków w obszarze doświadczeń młodzieży ponadgimnazjalnej*, [w:] *Młodzi w społeczeństwie zmiany. Studia polsko-ukraińskie*, red. M. Sroczyńska, J. Paczkowski, Kielce 2010.
- Zaród A., *Młodzież a substancje psychoaktywne. Opracowanie raportu w oparciu o przeprowadzone badania zagrożeń substancjami psychoaktywnymi*, Tarnów 2005.

Stosowanie narkotyków przez młodzież gimnazjalną i licealną. Uwarunkowania szkolne i rodzinne

Streszczenie: W literaturze przedmiotu podkreśla się, iż problem narkotykowy stanowi coraz większe zagrożenie dla coraz młodszych osób.

Celem przeprowadzonych badań była ocena stosowania narkotyków przez młodzież gimnazjalną i licealną w kontekście uwarunkowań szkolnych i rodzinnych.

Badaniem objęto 627 uczniów ze szkół gimnazjalnych i licealnych z województwa świętokrzyskiego. Wykorzystano autorski kwestionariusz ankiety, zawierający 21 pytań. Analizę statystyczną przeprowadzono w programie Microsoft Excel 2007, Gnu R, Gretl. Do porównania zmiennych użyto testów U Manna–Whitneya i H Kruskala–Wallisa oraz współczynnika korelacji Kendalla.

Niepokojące jest to, iż w badanej grupie uczniów aż co trzeci chłopiec (32,72%) i co piąta dziewczyna (20,28%) mieli kontakt z narkotykami. Wiek, typ szkoły, wykształcenie matki oraz osiągnięte wyniki w nauce są czynnikami determinującymi opinię uczniów na temat ryzyka wynikającego z zażywania narkotyków.

Problem narkotykowy jest stale obecny wśród młodzieży szkół gimnazjalnych i licealnych. Dotychczasowe działania profilaktyczne nie są skutecznym zabezpieczeniem młodzieży przed stosowaniem substancji psychoaktywnych.

Słowa kluczowe: substancje psychoaktywne, młodzież, uzależnienie, profilaktyka

Drug use by junior high and high school students. Family and school conditions

Summary: As emphasised in the literature of the subject, drug-related problems are a growing risk, while the age of students concerned is lowering.

The purpose of the research was to determine the extent of drug use among junior high school and high school students in the context of their school and family conditions.

627 students from junior high and high schools in the Świętokrzyskie voivodeship took part in the survey. A study-specific questionnaire containing 21 questions was used in the survey. Statistical analysis was carried out using the Microsoft Excel 2007 application, Gnu R, Gretl. The variables were compared by employing the Mann–Whitney *U* test, Kruskal–Wallis analysis as well the Kendall rank correlation coefficient.

It is a very disturbing fact that one-third of the surveyed boys (32.72%) and one in every five girls (20.28%) have had contact with drugs. Students' opinions about drug-related risks are determined by their age, type of school, mother's education and their performance at school. Drug abuse is a problem that continues to affect junior high and high school students. The preventive measures implemented so far are not efficient in deterring young people from using psychoactive substances.

Keywords: psychoactive substances, youth, addiction, prevention

DIAGNOZA W PRACY Z DZIEĆMI ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI

Zaniedbania prenatalne jako przyczyna zaburzeń rozwojowych u dzieci

Wprowadzenie

Życie każdego człowieka to niepowtarzalna historia, która ma swój początek nie w momencie pojawienia się dziecka na świecie, ale dziewięć miesięcy wcześniej. Okres życia prenatalnego to czas, którego nikt z nas nie pamięta, a jednak pozostawił on skutki na całe życie. Nigdy już nie będą następowały tak dynamiczne i szybkie zmiany rozwojowe jak właśnie w tym okresie. Każdy dzień życia prenatalnego przynosi postępy rozwojowe, przybliżające nas do momentu, w którym na świecie pojawi się nowe życie. Kobieta w ciąży jest odpowiedzialna za swoje nienarodzone dziecko, to ona decyduje, czy świadomie skazuje je na wpływ negatywnych czynników, które podnoszą ryzyko zaburzeń i komplikacji rozwojowych. Są również sytuacje, gdy kobieta nie ma wpływu na niektóre z oddziaływań, np. choroba ciążowej. Jednak wiedza na ten temat potrzebna jest każdej przyszłej matce, by zrobiła wszystko, żeby jej dziecko miało szansę na zdrowy rozwój. Podjęcie tematu dotyczącego ciąży wysokiego ryzyka, a także konsekwencji tego okresu widocznych w późniejszym rozwoju dziecka zostało podyktowane zauważalną przeze mnie potrzebą wczesnego uświadamiania przyszłych matek w celu zapobiegania późniejszym problemom rozwojowym dzieci.

Literatura określa termin „ciąża wysokiego ryzyka” jako „fizjologiczne i/lub psychologiczne czynniki występujące u matki lub płodu [...] spostrzegane jako zagrażające ich zdrowiu, wzajemnej relacji lub życiu”¹.

Biorąc pod uwagę czas, w jakim występują czynniki ryzyka, dzieli się je na trzy podstawowe grupy:

- a) Czynniki ryzyka istniejące u kobiet już przed zajściem w ciążę
- b) Czynniki ryzyka w czasie trwania ciąży
- c) Czynniki ryzyka związane z porodem².

¹ K. Szymona-Pałkowska, *Psychologiczna analiza doświadczeń rodziców w sytuacji ciąży wysokiego ryzyka*, Lublin 2005, s. 16.

² G. Martius, *Opieka nad ciążarną*, [w:] *Ginekologia i położnictwo*, red. G. Martius, M. Breckwoldt, A. Pfleiderer, Wrocław 1997, s. 93–118.

Inni autorzy wyróżniają inne podziały czynników podnoszących ryzyko związane z ciążą. Na przykład „według Rosenbauera wszystkie czynniki działające na płód można podzielić na 1) czynniki zewnątrzpochodne (egzogenne), i 2) czynniki wewnątrzpochodne (endogenne)”³. Autorka licznych publikacji w tej dziedzinie Dorota Kornas-Biela dzieli je na trzy grupy: czynniki genetyczne, paragenetyczne i pozagenetyczne⁴. Na początkowych etapach rozwoju prenatalnego charakteryzujących się intensywnym rozwojem oraz szybszym tempem wzrostu, ale jednocześnie słabszą obroną rozwijającego się płodu działanie czynników patogennych jest poważniejsze i bardziej rozległe. Z każdym postępem rozwojowym ich oddziaływanie się zmniejsza, co jednak nie oznacza, że nie może wpłynąć negatywnie na rozwój. Wyżej wymienione czynniki ryzyka w różnych fazach ciąży mogą mieć inną szkodliwość i spowodować różnorodne konsekwencje w rozwoju płodu. Jeden z przytoczonych podziałów czynników ryzyka na zewnątrzpochodne i wewnątrzpochodne świadczy o tym, że w przebiegu ciąży ważne są ich dwie grupy: pierwsza bezpośrednio zależy od kobiety ciężarnej i środowiska, w którym żyje, czyli od tego, jak ona sama bezpośrednio dba o siebie podczas ciąży, a druga dotyczy wewnętrznych uwarunkowań, takich jak choroby i inne stany zdrowotne, które oddziałują na przebieg ciąży i porodu.

Zaniedbania prenatalne

Analizując pierwszą z tych grup, czyli czynniki zewnątrzpochodne, zależne od kobiety, w literaturze zwraca się szczególną uwagę na termin „zaniedbanie prenatalne”, czyli

[...] sytuację, w której kobieta w ciąży (matka) rozmyślnie lub przez zaniedbanie odnosi się do swojego dziecka prenatalnego w sposób niezgodny z łączącą je relacją i bez odpowiedniej troski, wynikającej z charakteru relacji matka – dziecko, doprowadzając tym samym do zagrożenia życia lub zdrowia fizycznego i psychicznego dziecka prenatalnego. Sytuacja ta obejmuje takie zachowania zagrażające zdrowiu i życiu dziecka, jak: palenie papierosów, picie alkoholu, zażywanie narkotyków, nadużywanie leków, przeżywanie stresu, myśli aborcyjne⁵.

Wyżej wymienione czynniki pozagenetyczne, które mogą być przyczyną wad wrodzonych embrionu i płodu, nazywa się teratogenami. Termin „teratologia”

³ M. Wolicki, *Prenatalne czynniki wpływające na rozwój i wychowanie dziecka*, „Społeczeństwo i Rodzina” 2004, nr 1, s. 76.

⁴ D. Kornas-Biela, *Okres prenatalny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2002, s. 32–33.

⁵ W. Wójcik, *Wczesna diagnoza i interwencja wobec zachowań świadczących o zaniedbaniu prenatalnym*, „Dziecko Krzywdzone” 2007, nr 2(19), s. 120.

odnosi się do badań nad wpływem taratogenów na rozwój prenatalny⁶. Na etapie rozwoju prenatalnego dziecka rodzice mogą przyjmować wobec niego niewłaściwe postawy.

Dziecko może stać się ofiarą zaniedbania z powodu braku wiedzy i kompetencji rodziców, ich niewydolności intelektualnej, niezaradności życiowej, niedojrzałej osobowości, historii życia, trudnych sytuacji związanych z prokreacją lub odrzucenia dziecka⁷.

W wyniku przeprowadzonych analiz skupię swoją uwagę na dwóch najczęściej występujących zaniedbaniach, czyli paleniu papierosów oraz spożywaniu alkoholu w czasie ciąży.

Palenie papierosów w czasie trwania ciąży

Narażenie na substancje szkodliwe (między innymi metale ciężkie), obecne w dymie tytoniowym, jest szczególnie wysokie w trakcie życia płodowego. Niektóre z tych substancji (na przykład ołów) z łatwością przenikają z krwi matki do krwi płodu, stanowiąc realne zagrożenie dla bezbronnego organizmu dziecka. Ponadto palenie tytoniu w czasie ciąży stwarza ryzyko przewlekłego niedotlenienia i niedożywienia płodu. Stany te niosą ze sobą szereg konsekwencji zdrowotnych, które bez wątpienia pozostawiają ślad na całe życie⁸.

Toksyczny skład dymu tytoniowego działający na komórki płodu i łożyska powoduje znaczące zmiany

[...] krążenia płodowo-łożyskowego. W wyniku tego typu dysfunkcji zdarza się, że występuje zahamowanie wzrostu płodu, skrócenie trwania ciąży, obniżenie masy noworodka z szeregiem zmian patologicznych w okresie noworodkowym⁹.

Palenie tytoniu przez kobiety ciężarne ma znaczący wpływ na cały okres życia płodowego, a konsekwencje tego zaniedbania są widoczne nawet do okresu dojrzewania dziecka, później natomiast przyczyniają się do pewnych przypadłości w życiu dorosłym. Obserwuje się, że dzieci narażone w okresie prenatalnym na działanie dymu tytoniowego rozwijają się zdecydowanie wolniej niż ich rówieśnicy, charakteryzuje je zmniejszona odporność i większa zachorowalność¹⁰.

⁶ *Ibidem*.

⁷ *Ibidem*, s. 44.

⁸ M. Budzińska, *Rachunek sumienia dla matek palących*, „Lider. Promocja Zdrowia, Kultura Zdrowotna i Fizyczna” 2010, nr 7–8, s. 29–30.

⁹ M. Wójcik, *ABC Zachowań ryzykownych*, „Remedium” 2008, nr 10, s. 16–17.

¹⁰ Zob. M. Baumert, *Wpływ palenia papierosów przez ciężarną na rozwój płodu i noworodka*, „Przegląd Pediatryczny” 2004, t. 34, nr 2, s. 80–81.

Zauważono „nieprawidłowości rozwoju psychicznego, słabe wyniki w nauce, zachowania przestępcze oraz zwiększone ryzyko wystąpienia nadpobudliwości psychoruchowej (ADHD)”¹¹. Z trwających przez pięć lat w Anglii badań, w których uczestniczyło 17 000 dzieci, wynika, iż problem palenia papierosów przez kobiety w ciąży i związek tego czynnika z rozwojem ich potomstwa nie jest problemem jednostkowym, a stał się problemem ogólnospołecznym. W przebiegu tych badań porównywano grupy dzieci, których matki przyznały się do palenia papierosów w okresie ciąży, i tych, które nie narażyły swojego potomstwa na konsekwencje tej używki. W sposób jednoznaczny wskazano, iż dzieci matek palących we wszystkich analizowanych aspektach miały gorsze wyniki w porównaniu z rówieśnikami, których matki nie paliły w okresie ciąży. Badania nad rozwojem fizycznym dowiodły, iż dzieci matek palących były statystycznie niższe od dzieci w tym samym wieku urodzonych przez matki niepalące. Ponadto liczne testy psychologiczne i badania medyczne wskazały równie niepokojące wyniki, „ocenając stan neurologiczny, poziom intelektualny oraz zmiany w zachowaniu dzieci matek palących”¹². Dzieci te były ogólnie słabsze w wykonywaniu zadań matematycznych, umiejętności czytania tekstów i rozumienia przeczytanych treści, ich wypowiedzi były uboższe pod względem słownikowym¹³.

Na świadomość społeczeństwa na temat rozwoju dziecka w łonie matki ma wpływ wiele czynników, m.in.: poziom wykształcenia, miejsce zamieszkania (miasto czy wieś), środki masowego przekazu, dostępność i trafność kampanii zdrowotnych. Dlatego często kobieta jest nieświadoma następstw i konsekwencji swoich zachowań w okresie ciąży. Zdarza się, iż brak wiedzy powoduje zaniedbania, często bywa również tak, iż sposób życia i środowisko wpływają na świadome zaniedbania i narażanie dziecka, jego zdrowia i życia. Informowanie matek o wpływie zarówno biernego, jak i czynnego palenia w okresie ciąży jest bardzo ważne, gdyż „mechanizm szkodliwego wpływu palenia papierosów na ryzyko zaburzeń neurobehawioralnych”¹⁴ rośnie z każdym wypalonym papierosem, którego konsekwencje będą widoczne w rozwoju dziecka jeszcze przez długie lata.

Spożywanie alkoholu w czasie trwania ciąży

Negatywny wpływ spożywania alkoholu przez ciężarne na rozwijający się płód był problemem znanym od dawna. Natomiast dopiero w 1968 roku po prze-

¹¹ W. Szychta, M. Skoczylas, T. Laudański, *Spożywanie alkoholu i palenie tytoniu przez kobiety w ciąży – przegląd badań*, „Perinatologia, Neonatologia i Ginekologia” 2008, t. 1, z. 4, s. 310.

¹² *Ibidem*.

¹³ Zob. *ibidem*.

¹⁴ E. Gajewska, E. Mojs, *Wpływ palenia papierosów podczas ciąży na rozwój psychoruchowy dziecka*, „Przegląd Lekarski” 2008, nr 65/10, s. 713.

prowadzeniu szczegółowych badań na grupie 127 dzieci urodzonych przez matki-alkoholiczki i zaobserwowaniu pewnych szczególnych podobieństw występujących u tych dzieci wprowadzono termin „płodowy zespół alkoholowy” (FAS – *fetal alcohol syndrome*)¹⁵. Był to bardzo znaczący moment,

[...] gdyż umożliwił wyodrębnienie nowego, rozpoznawanego klinicznie zespołu chorobowego wyraźnie różnego od wszystkich innych zespołów wad wrodzonych, a występującego wyłącznie u potomstwa matek pijących duże ilości alkoholu w czasie ciąży¹⁶.

Jednocześnie stwierdzono, iż problem rozpoznawania tej jednostki chorobowej nadal jest bardzo złożony. Trudności w trafnej diagnozie nawet specjalistów z długoletnim doświadczeniem spowodowane są tym, iż na różnych etapach ciąży wpływ alkoholu pozostawia różne skutki. Dodatkowo jest to problem bardzo indywidualny w każdym przypadku. Zaburzenia, które występują u tych dzieci, często mogą być podstawą do orzekania o innej jednostce chorobowej.

Zdefiniowano trzy główne kategorie nieprawidłowości spotykanych u dzieci z FAS:

- Spowolnienie rozwoju fizycznego, wyrażanego poprzez długość i masę ciała oraz obwód głowy, w okresie przed- i pourodzeniowym.
- Upośledzenie funkcjonowania intelektualnego i społecznego oraz zaburzenie koordynacji ruchowej.
- Zespół ściśle określonych anomalii twarzy wraz z bardziej zmiennymi nieprawidłowościami budowy kończyn i serca¹⁷.

Dzieci ze stwierdzonym FAS charakteryzuje spowolnienie wzrostu w okresie dzieciństwa, jednak jeśli alkohol spożywany przez matkę w okresie ciąży był nasilonym w swej ilości czynnikiem oddziałującym na dziecko, już w okresie wzrostu wewnątrzmacicznego może dojść do opóźnienia rozwoju. Jako że proces ten w każdym przypadku przebiega indywidualnie, przyrost długości i masy ciała może być zahamowany w różnym stopniu. „W typowych przypadkach FAS dzieci w pierwszych latach życia osiągają tempo przyrostu długości ciała równe 60% normy, podczas gdy masa ich ciała rośnie w tempie odpowiadającym 33% normy”¹⁸. Dlatego pomimo stosowania zbilansowanej diety

171

¹⁵ Zob. P. Moszczyński, *Alkohol a ciąża*, „Lider. Promocja Zdrowia, Kultura Zdrowotna i Fizyczna” 2001, nr 12, s. 3.

¹⁶ J.M. Aase, *Kliniczne rozpoznanie Alkoholowego Zespołu Płodowego (FAS). Trudności w wykrywaniu i diagnostyce*, [w:] *Uszkodzenia płodu wywołane alkoholem (Alkohol a zdrowie, nr 17)*, Warszawa 1998, s. 1–2.

¹⁷ W. Dyr, *Teratogenne działanie alkoholu*, „Alkoholizm i Narkomania” 2005, t. 18, nr 1–2, s. 20.

¹⁸ *Ibidem*.

dzieci te sprawiają wrażenie nadmiernie szczupłych, wręcz niedożywionych. Dodatkową cechą szczególną, na którą zwraca się uwagę w przypadku FAS, jest obwód głowy. W okresie życia płodowego to właśnie mózg jest narządem najbardziej wrażliwym na teratogenne działanie alkoholu. Toteż powolny przyrost obwodu głowy jest związany z równie powolnym zwiększaniem się wymiarów mózgu charakterystycznym dla dzieci z FAS¹⁹. „Upośledzenie sprawności intelektualnej, zaburzenia zachowania oraz zwiększone ryzyko występowania napadów drgawkowych”²⁰ są konsekwencjami działania alkoholu dla rozwijającego się mózgu.

U dzieci z FAS występuje zespół typowych zaburzeń budowy ciała. Wy różnia się „anomalie budowy twarzy, ograniczenie zakresu ruchu w stawach oraz inne rzadziej spotykane nieprawidłowości”²¹. Charakterystyczne cechy dla alkoholowego zespołu płodowego to:

[...] małe szpary oczne, krótki nos, brak rynienki podnosowej, wąska górna warga, płaska twarz, mogą występować również objawy towarzyszące, takie jak: zmarszczka nakątna, zapadnięty grzbiet nosa, zniekształcenie małżowin uszu oraz mała żuchwa²².

Najbardziej diagnostyczne w tym aspekcie są „deformacje małych stawów rąk oraz niepełna rotacja w stawie łokciowym”²³.

Dzieci obciążone FAS wykazują szereg nieprawidłowości w rozwoju umysłowym i zachowaniu. Już na etapie niemowlęcym występują liczne trudności, które są przyczyną utrudnionej opieki nad dzieckiem i zakłócenia więzi z matką. Występują liczne problemy z karmieniem, dzieci te są drażliwe i mają zaburzenia rytmu snu oraz przyjmowania pokarmu²⁴. Zauważono, iż dzieci z FAS na etapie przedszkolnym okazują nadmierną uczuciowość wobec swoich opiekunów, lecz jednocześnie są zbyt aktywne, kapryśne i rozkojarzone, odznaczają się też upośledzeniem koordynacji ruchowej²⁵. Młodszy wiek szkolny to czas adaptacji do zupełnie nowego środowiska, dla dziecka obciążonego FAS to podwójnie trudny okres w życiu. Ujawnia się zespół nadpobudliwości, dzieje się tak, ponieważ dzieci te są bardzo aktywne, a mają słabą zdolność skupiania uwagi oraz osłabienie pamięci świeżej²⁶. Kolejny problem, z który muszą się

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ *Ibidem*.

²² E. Czech, M. Hartleb, *Poalkoholowe uszkodzenie płodu jako niedoceniana przyczyna wad rozwojowych i zaburzeń neurobehawioralnych u dzieci*, „Alkoholizm i Narkomania” 2004, t. 17, nr 1–2, s. 11.

²³ J.M. Aase, *op. cit.*, s. 4.

²⁴ Zob. *ibidem*.

²⁵ Zob. *ibidem*.

²⁶ Zob. E. Czech, M. Hartleb, *op. cit.*, s. 14–16.

zmierzyć dzieci obciążone FAS, to to, że wskaźnik ich inteligencji mieści się w normie, a pomimo tego wymagają szczególnej opieki i pomocy ze strony nauczyciela. Trudności te spowodowane są problemami w komunikacji społecznej, zbytnią impulsywnością, brakiem umiejętności nawiązywania relacji z rówieśnikami i otoczeniem. Wraz z ich rozwojem w sytuacjach dnia codziennego dzieci te napotykają na różnorodne trudności wynikające z „osłabionej zdolności właściwej oceny sytuacji, kłopotów z myśleniem abstrakcyjnym oraz ograniczonych umiejętności rozwiązywania problemów”²⁷. Dla dzieci obciążonych FAS każdy dzień to intensywna praca nad sobą, a rezultaty wysiłku w nią włożonego często są nieadekwatne, gdyż konsekwencje życia płodowego są „bagażem” na całe życie.

Konkluzja

Celem niniejszego artykułu było ukazanie zależności między okresem ciąży, czyli etapem życia, jakim jest rozwój prenatalny, a ewentualnymi zaburzeniami w późniejszym rozwoju dziecka. Diagnoza ucznia to m.in. obszerny wywiad, z którego się dowiemy, co jest przyczyną zaburzeń i trudności rozwojowych. Powodem do wnikliwej analizy tej tematyki jest spotkanie się przeze mnie jako logopedy z informacją, iż przyczyną zaburzeń u ucznia są często zaniedbania prenatalne. Jednak gdy w diagnozie nie dostrzegamy jednoznacznej przyczyny trudności, tak ogólne stwierdzenie jest niewystarczające. Złożoność tego problemu, a jednocześnie obserwowalna powszechność występowania tego typu stwierdzeń zachęcają do podjęcia tytułowego tematu. Trafność diagnozy, w konsekwencji – skuteczność terapii, wymaga wnikliwej analizy przyczyn zaburzeń u ucznia. Okres prenatalny to czas „przygotowania” do samodzielnego funkcjonowania jednostki w życiu. Rola matki i jej postawa względem dziecka z tego okresu wpływa bezpośrednio na jego dalsze życie. Istota działań profilaktycznych mających na celu uświadamianie kobiet pozwoli na ograniczenie braku wiedzy i nieświadomości w tym temacie. Należałoby uświadamiać dziewczęta już w szkole gimnazjalnej, później ponadgimnazjalnej co do odpowiedzialności względem poczętego dziecka, np. poprzez prelekcje na godzinach wychowawczych wygłaszane przez lekarzy ginekologów; wprowadzenie do szkół kampanii, które pomagałyby dziewczynom, które zaszły w ciążę w młodym wieku, tak by potrafiły rozmawiać o zaistniałej sytuacji; uświadczenie ich, gdzie mogą szukać pomocy i z kim rozmawiać. Kolejnymi działaniami profilaktycznymi mogłyby być: tworzenie programów dla dziewcząt ze szkół ponadgimnazjalnych; udostępnianie darmowych wizyt i konsultacji z lekarzem ginekologiem; rozpowszechnianie akcji uświadczenia o szkodliwym działaniu alkoholu, papierosów, narkotyków i leków na rozwijające się

²⁷ J.M. Aase, *op. cit.*, s. 5.

w łonie matki dziecko; uświadamianie kobiet poprzez dodawanie do sprzedawanych testów ciąży ulotek informujących o rozwoju prenatalnym w każdym miesiącu ciąży oraz niebezpieczeństwach zagrażających w tym okresie dziecku. Należałoby również zwrócić uwagę na dostępność kobiet z różnych miejscowości, np. ze wsi, do konsultacji lekarskiej w czasie ciąży. Wczesna profilaktyka, już w okresie rozwoju prenatalnego, pozwoli ograniczyć późniejsze trudności rozwojowe u dziecka.

Bibliografia

- Aase J.M., *Kliniczne rozpoznanie Alkoholowego Zespołu Płodowego (FAS). Trudności w wykrywaniu i diagnostyce*, [w:] *Uszkodzenia płodu wywołane alkoholem* (Alkohol a zdrowie, nr 17), Warszawa 1998.
- Baumert M., *Wpływ palenia papierosów przez ciężarną na rozwój płodu i noworodka*, „Przegląd Pediatryczny” 2004, t. 34, nr 2.
- Budzińska M., *Rachunek sumienia dla matek palących*, „Lider. Promocja Zdrowia, Kultura Zdrowotna i Fizyczna” 2010, nr 7–8.
- Czech E., Hartleb M., *Poalkoholowe uszkodzenie płodu jako niedoceniana przyczyna wad rozwojowych i zaburzeń neurobehawioralnych u dzieci*, „Alkoholizm i Narkomania” 2004, t. 17, nr 1–2.
- Dyr W., *Teratogenne działanie alkoholu*, „Alkoholizm i Narkomania” 2005, t. 18, nr 1–2.
- Gajewska E., Mojs E., *Wpływ palenia papierosów podczas ciąży na rozwój psychoruchowy dziecka*, „Przegląd Lekarski” 2008, nr 65/10.
- Kornas-Biela D., *Okres prenatalny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2002.
- Martius G., *Opieka nad ciężarną*, [w:] *Ginekologia i położnictwo*, red. G. Martius, M. Breckwoldt, A. Pfeleiderer, Wrocław 1997.
- Moszczyński P., *Alkohol a ciąża*, „Lider. Promocja Zdrowia, Kultura Zdrowotna i Fizyczna” 2001, nr 12.
- Piotrowski J., Lisiewicz J., *Palenie tytoniu: matka – ciąża – dziecko* (Nauka dla wszystkich, nr 369), Wrocław–Kraków 1983.
- Szychta W., Skoczylas M., Laudański T., *Spożywanie alkoholu i palenie tytoniu przez kobiety w ciąży – przegląd badań*, „Perinatologia, Neonatologia i Ginekologia” 2008, t. 1, z. 4.
- Szymona-Pałkowska K., *Psychologiczna analiza doświadczeń rodziców w sytuacji ciąży wysokiego ryzyka*, Lublin 2005.
- Wolicki M., *Prenatalne czynniki wpływające na rozwój i wychowanie dziecka*, „Społeczeństwo i Rodzina” 2004, nr 1.
- Wójcik M., *ABC zachowań ryzykownych*, „Remedium” 2008, nr 10.
- Wójcik W., *Wczesna diagnoza i interwencja wobec zachowań świadczących o zaniedbaniu prenatalnym*, „Dziecko Krzywdzone” 2007, nr 2(19).

Zaniedbania prenatalne jako przyczyna zaburzeń rozwojowych u dzieci

Streszczenie: Okres prenatalny to czas w życiu człowieka, gdy następują dynamiczne zmiany rozwojowe. Proces ten jest podstawą dalszego funkcjonowaniu człowieka. Zaniedbania prenatalne kobiet względem dziecka wpływają bezpośrednio na jego rozwój. Konsekwencje tych zachowań są widoczne w późniejszym życiu i rozwoju dziecka. Cięża wysokiego ryzyka wynikająca z braku wiedzy i świadomości kobiet jest powszechnym problemem. Rozwój kampanii profilaktycznych uświadamiających kobiety jest bardzo ważnym aspektem wczesnego zapobiegania zaburzeniom rozwojowym u ich dzieci. Wiedza na temat czynników szkodliwych w okresie prenatalnym oraz ich konsekwencji dla rozwoju dziecka jest istotnym działaniem profilaktycznym.

Słowa kluczowe: rozwój prenatalny, ciąża wysokiego ryzyka, czynniki ryzyka, zaniedbania prenatalne, zaburzenia rozwoju

Prenatal negligence as a cause of developmental disorders in children

Summary: The prenatal period is a time of dynamic developmental change in a person's life. It forms the basis for a person's future functioning. Maternal prenatal negligence influences the child's development directly. Consequences of this negligence become visible later in the life and development of the child. High-risk pregnancies caused by women's lack of knowledge and awareness are a common problem. Campaigns raising women's awareness are an important element of preventing developmental disorders in their children.

Keywords: prenatal development, high-risk pregnancy, risk factors, prenatal negligence, abnormal development

Diagnostyka psychopedagogiczna osób z niepełnosprawnością wzrokową – założenia, problemy, drogi rozwoju

Wprowadzenie

Diagnoza psychopedagogiczna rozumiana jest jako podstawa wszelkiej działalności praktycznej. Znajduje ona zastosowanie w bezpośredniej działalności wychowawczej, terapeutycznej, profilaktycznej, resocjalizacyjnej, jak również w poradnictwie pedagogicznym, doradztwie, ekspertyzach, działalności animacyjnej i organizatorskiej¹. Stanowi

[...] czynność poznawczą, na którą składa się złożony proces zbierania informacji, ich integrowania, opracowywania i interpretowania, zaś na tej podstawie podejmowania decyzji, które określają sposób rozwiązania problemów diagnostycznych i modyfikacyjno-interwencyjnych².

Pierwszymi pedagogami promującymi ideę diagnozy byli J. Korczak i H. Radlińska. Nieco inaczej spoglądali oni na jej istotę. J. Korczak, wprowadzając diagnozę w ujęciu klinicznym, podkreślał przede wszystkim konieczność zdobycia i właściwego zinterpretowania wiedzy o dziecku, a także konieczność rozpoznania u wychowawcy swoich własnych możliwości. H. Radlińska postulowała potrzebę diagnozy społecznej, nakierowanej zarówno na pomoc jednostce, jak i na przekształcanie środowiska społecznego. Według niej celem diagnozy była „odpowiedź na pytanie o skutki zjawisk dla oddziaływania wychowawczego, społecznego, kulturalnego czy opiekuńczego, czyli próba dokonania prognozy rysującej równocześnie możliwości przekształceń”³. Zarówno J. Korczak, jak i H. Radlińska wpłynęli znacząco na formowanie się podstaw diagnostyki psychopedagogicznej.

Diagnostyka podejmowana przez praktyków różni się od tej przeprowadzanej w celach naukowych. Choć procedura w obu przypadkach może być podobna, to inny jest rodzaj zmiennych uznanych za ważne dla danego zjawiska.

¹ Zob. E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna, podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa 2006, s. 23.

² E. Wysocka, *Diagnostyka pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania*, Kraków 2013, s. 8–9.

³ E. Jarosz, E. Wysocka, *op. cit.*, s. 22.

W badaniach naukowych diagnosta przede wszystkim dąży do jak najbardziej dokładnego poznania danego zjawiska, do znalezienia prawidłowości ogólnych, hipotez i teorii. W badaniach praktycznych jego celem jest przede wszystkim projektowanie zdarzeń, wyboru zmiennych dokonuje zaś pod kątem możliwości ich modyfikacji w praktycznym działaniu⁴.

E. Jarosz i E. Wysocka podają 18 podstawowych reguł i zasad diagnozowania psychopedagogicznego. Według nich diagnoza jest formą interwencji. Właściwie poprowadzony proces diagnozowania psychopedagogicznego nie może się ograniczać tylko do rozpoznania obecnego stanu jednostki, ale powinien też obejmować negatywną i pozytywną ocenę środowiska, mieć charakter wieloaspektowy, interdyscyplinarny, cykliczny. W diagnozowaniu powinien obowiązywać holizm poznawczy, łączenie diagnozy indywidualnej, rozpoznawania czynników rozwojowych z diagnozą środowiska społecznego, łączenie perspektywy zewnętrznej (badacza) z perspektywą wewnętrzną (podmiotu). Autorki podkreślają także konieczność łączenia podejścia psychometrycznego z oceną jakościową elementów sytuacji psychospołecznej podmiotu⁵. Prawidłowe przeprowadzenie procesu diagnostycznego jest o tyle istotne, że stanowi on podstawę działań nastawionych na edukację, rehabilitację i terapię poddanych diagnozie osób. Ale jednocześnie można zaryzykować twierdzenie, że terapia jest źródłem diagnozy, ponieważ to jej potrzeby wyznaczają obszar, po jakim porusza się diagnosta. Tak rozumiana, pełniąca niejako służebną w stosunku do terapii rolę, diagnoza nie jest sztuką dla sztuki, ale służy przygotowaniu specyficznej interwencji⁶.

Diagnoza psychopedagogiczna osób niepełnosprawnych wzrokowo

Diagnoza psychopedagogiczna osób niepełnosprawnych wzrokowo przebiega według podobnego schematu jak u osób widzących. Rozpoczyna się ją z reguły od zebrania informacji o diagnozowanej osobie, ustalenia tego, w których sferach rozwoju odbiega ona od swoich widzących rówieśników, a następnie przechodzi się do porównania rozwoju osoby badanej w każdej sferze do rówieśników charakteryzujących się tak jak ona niepełnosprawnością wzrokową. Jeśli rozwój ten przebiega inaczej, to konieczne jest stwierdzenie, jak konkretne schorzenie wzroku, wiek dziecka w momencie jego zaistnienia, przeszłe doświadczenia dziecka, stymulacja jego rozwoju podejmowana przez otoczenie wpłynęły na to, co się teraz z nim dzieje. Można spróbować oszacować, jak

⁴ Zob. W.J. Paluchowski, *Diagnoza psychologiczna. Podejście ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, s. 18–19.

⁵ Zob. E. Jarosz, E. Wysocka, *op. cit.*, s. 48–49.

⁶ Zob. W.J. Paluchowski, *op. cit.*, s. 53.

mogłaby funkcjonować diagnozowana osoba, gdyby nie była niepełnosprawna wzrokowo, i jaka jest różnica pomiędzy jej inteligencją manifestowaną a potencjalną. Wartość uzyskanych danych zależy od doboru odpowiednich układów odniesienia, od skonfrontowania tego, jakie badane dziecko jest, z tym, jakie powinno być w odniesieniu do wieku, doświadczeń etc.⁷ S. Begum uważa, że w pełnej rozwiniętej diagnozie dziecka niewidomego powinno się uzyskać informacje dotyczące: etiologii i stopnia zaburzenia widzenia, rozwoju dziecka z uwzględnieniem wieku, w którym opanowało ono poszczególne umiejętności rozwojowe, postaw rodziny wobec jego niepełnosprawności, warunków mieszkaniowych, możliwości rozwoju. Taka diagnoza powinna zawierać też charakterystykę osób z jego najbliższego otoczenia, poziom rozwoju dziecka w sferze motorycznej, percepcyjnej, określenie jego poziomu rozwoju mowy, zdolności uczenia się. Ważne są także relacje pomiędzy dzieckiem a jego najbliższymi, zainteresowanie dziecka zabawkami, sposoby wykorzystywane przez nie do poznawania otoczenia, umiejętność tolerowania frustracji, odraczania satysfakcji, poczucie niezależności, sposoby eksplorowania otoczenia⁸.

W diagnostyce osób niepełnosprawnych wzrokowo coraz większe znaczenie przypisuje się diagnozie funkcjonalnej, czyli określeniu funkcjonowania podmiotu w różnych sferach rozwojowych, z uwzględnieniem zarówno jego trudności, jak i mocnych stron. W opisie funkcjonalnym osoby prócz tego powinno się każdorazowo przedstawiać warunki, w których prezentowała ona aktywność w jednej z wyżej przytoczonych dziedzin. Taka klasyfikacja wymaga bardzo indywidualnego podejścia do diagnozowanego dziecka, obserwacji dokonywanej w różnych sytuacjach i różnych warunkach.

Diagnoza funkcjonalna nie neguje potrzeby stosowania narzędzi badawczych w postaci wystandaryzowanych testów, jednakże główne znaczenie przypisuje takim technikom badawczym, jak wywiad i obserwacja.

W diagnozie funkcjonalnej dziecka niepełnosprawnego wzrokowo powinny się, moim zdaniem, znaleźć informacje dotyczące:

1. Rozwoju fizycznego – wzrostu, wagi, wieku kostnego, istniejących wad (np. wad postawy).
2. Rozwoju motorycznego – ze szczególnym uwzględnieniem specyfiki rozwoju manipulacji i lokomocji.
3. Komunikacji z otoczeniem – poziomu rozwoju mowy czynnej i biernej, istniejących dodatkowych stereotypii towarzyszących komunikacji (blindyzm) wpływających na odbiór społeczny osoby niewidomej, adekwatność stosowanych głosowych aspektów komunikacji niewerbalnej (takich jak siła, wysokość i barwa głosu, modulacja głosu, tempo, głośność i płynność mówienia, zakłócenia w czasie mówienia).

⁷ Zob. S. Begum, *Cognitive development in blind children*, New Delhi 2003, s. 75.

⁸ Zob. *ibidem*, s. 79–80.

4. Funkcjonowania zmysłu wzroku i pozostałych zmysłów – określenie możliwości kompensacyjnych w tym względzie.
5. Funkcji poznawczych – spostrzegania, mowy, myślenia, pamięci.
6. Poziomu rozwoju umiejętności szkolnych (czytania, pisanie, liczenia etc.).
7. Samodzielności – w zakresie czynności fizjologicznych, spożywania posiłków, ubierania się.
8. Zainteresowań i dominującej aktywności.
9. Emocjonalności – temperamentu, dominujących emocji, sposobu wyrażania emocji, sposobu rozładowywania napięć.
10. Poczucia tożsamości – poczucia stałości własnego „ja”, stopnia identyfikacji z osobami pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi wzrokowo.

Badacz może wykorzystywać w procesie diagnozowania metody ilościowe i jakościowe. Nie są one przeciwstawne (niekiedy się uzupełniają), a decyzja o ich użyciu jest z reguły spowodowana przyjmowanym przez niego paradygmatem i jego założeniami, zarówno ontologicznymi, jak i epistemologicznymi. Na przykład zwolennicy paradygmatu pozytywistycznego uważają badaną rzeczywistość za zewnętrzny, niezależny od obserwatora układ odniesienia, a przyjmujący podejście postpozytywistyczne sądzą, że badanie rzeczywistości jest jednocześnie wpływaniem na nią. Ci pierwsi zatem będą postulowali konieczność wykorzystywania metod ilościowych, używania neutralnego języka naukowego, poszukiwania zależności przyczynowo-skutkowych. Drugi zaś skłonni są bardziej do używania metod jakościowych, a za ich pomocą – do zrozumienia dążeń, przekonań, wartości oraz poznawczych i symbolicznych działań osób przez nich badanych⁹. W podejściu postpozytywistycznym zastosowanie znajdują przede wszystkim metody jakościowe, gdyż ułatwiają one zrozumienie znaczeń, jakie podmiot nadaje zdarzeniom i ich skutkom, rozumie on dążenia życiowe, wybory jednostki, jej nastawienia do otoczenia zewnętrznego etc.¹⁰ Według M. Straś-Romanowskiej, choć niewątpliwie badania jakościowe należą do podejścia postpozytywistycznego, przed epoką postpozytywistyczną taki sposób podejścia do badanej rzeczywistości również był obecny¹¹.

W diagnozie dzieci i młodzieży niepełnosprawnych wzrokowo wykorzystuje się powszechnie takie same narzędzia diagnostyczne jak w przypadku osób widzących (po ewentualnej ich modyfikacji). Modyfikacje polegają tylko np. na zwiększeniu czasu na wykonanie poszczególnych zadań czy ograniczeniu się do przeprowadzenia części testu. Jednakże takie działania mogą budzić kontrowersje wśród diagnostów. Powszechne jest np. ograniczenie się do stosowania jedynie Skali Słownej będącej częścią Skali Inteligencji D. Wechslera do

⁹ Zob. W.J. Paluchowski, *op. cit.*, s. 20–21.

¹⁰ Zob. M. Straś-Romanowska, *Badania ilościowe vs jakościowe – pytanie o tożsamość psychologii*, „Roczniki Psychologiczne” 2010, t. 13, nr 1, s. 100–101.

¹¹ Zob. *ibidem*, s. 103.

badania osób niewidomych. Skala Słowna zawiera takie testy, jak: Wiadomości, Powtarzanie Cyfr, Słownik, Arytmetyka, Rozumienie, Podobieństwa; Skala Bezsłowna zaś: Braki w Obrazkach, Porządkowanie Obrazków, Klocki, Układanki, Symbole Cyfr. Takie działanie jest podyktowane brakiem odpowiednich narzędzi badawczych do diagnozy inteligencji osób niewidomych (zarówno dzieci i młodzieży, jak i dorosłych). Podejmowane są próby zastąpienia Skali Bezsłownej WISC-R lub WAIS-R innym narzędziem mierzącym tę cechę. Przykładem takiego narzędzia jest Haptic Intelligence Scale for Adult Blind autorstwa Harriet i Phila Shurrager. Test ten wykorzystuje bardziej umiejętności taktylne niż wzrokowe do wykonywania zadań, takich jak układanie puzzli, odtwarzanie wzorów umieszczonych na blasze perforowanej, odnajdywanie brakujących elementów¹².

Stosowanie tylko jednej ze skal (Słownej lub Bezsłownej) jest dopuszczalne. Obie skale można stosować oddzielnie, choć niewątpliwie równoczesne ich zastosowanie daje osobie badanej większe możliwości zaprezentowania swych zdolności, a badacz może pełniej i rzetelniej oszacować zdolności badanego¹³. Należy też pamiętać, że gdy badany nie wykona jakiegokolwiek testu z poszczególnych skal, wtedy „nie ma zastosowania standardowa interpretacja ilorazu inteligencji”¹⁴. Jest to istotne szczególnie wtedy, gdy przeprowadzamy postępowanie diagnostyczne przy podejrzeniu niepełnosprawności intelektualnej. W takiej sytuacji niedopuszczalne jest opieranie się jedynie, albo przede wszystkim, na wynikach testu WAIS-R lub WISC-R, potrzeba wnikliwej diagnostyki, zintegrowania wyników badań pedagogicznych, psychologicznych, logopedycznych, medycznych (zwłaszcza neurologicznych i psychiatrycznych). Nieprawidłowo postawiona diagnoza może nie tylko niewłaściwie ukierunkować edukację i rehabilitację, ale nawet powodować wtórne zaburzenia. Przykładem jest sytuacja niewidomego 12-letniego chłopca, który przez kilka lat, rok po roku, poddawany był badaniom w celu diagnozy rozwoju intelektualnego (istniało podejrzenie niepełnosprawności intelektualnej). Choć wyniki badań pedagogicznych przemawiały za taką diagnozą, a obserwacje pedagogów pracujących z nim to potwierdzały, to w Skali Inteligencji D. Wechslera WISC-R uzyskiwał on zawsze wynik odpowiadający siedemdziesięciu kilku punktom II. Dopiero wnikliwa opinia zespołu diagnostów połączona z dokładną analizą wyników z każdej z podskal pokazała, że wyższy niż rzeczywisty wynik inteligencji uzyskany w Skali Słownej był spowodowany bardzo dobrą pamięcią mechaniczną badanego chłopca. Osiągał on maksymalny wynik w skali Powtarzanie Cyfr, co wpływało na podwyższenie wyniku Skali Słownej.

¹² Zob. R.L. Aiken, *Assessment of intellectual functioning*, New York 1996, s. 198.

¹³ Zob. J. Brzeziński, M. Gaul, E. Hornowska i in., *Skala Inteligencji D. Wechslera dla Dorosłych. Wersja Zrewidowana – Renormalizacja WAIS-R (PL)*, Warszawa 2004, s. 11.

¹⁴ *Ibidem*, s. 74.

Być może warto przeprowadzić próby adaptacji do warunków polskich testów wykorzystywanych w diagnozie osób z niepełnosprawnością wzrokową w innych krajach. Wśród nich można wymienić The Diagnostic Reading Scales przystosowany dla osób używających powiększonego druku czy brajla. Test ten bada poziom umiejętności czytania głośnego i cichego oraz umiejętności rozumienia słuchowego. Innym narzędziem jest The Blind Learning Aptitude Test, badający możliwości uczenia się, a przeznaczony specjalnie dla dzieci niepełnosprawnych wzrokowo¹⁵. Został on stworzony przez E. Newlanda jako narzędzie przeznaczone do diagnozy dzieci i młodzieży od 6. do 20. roku życia, chociaż rekomendowany jest przede wszystkim dla dzieci pomiędzy 6. a 12. rokiem życia. Test został tak zaprojektowany, by badał bardziej proces uczenia się niż jego rezultat, minimalizując wpływ doświadczeń, które zdobywają dzieci prawidłowo widzące. Wykorzystuje się w nim specjalne wypukłe kropki i linie podobnie jak w brajlu, chociaż znajomość tego alfabetu nie jest konieczna do jego wypełnienia. Za jego pomocą można mierzyć takie umiejętności, jak rozróżnianie, generalizowanie, sekwencjonowanie¹⁶.

Etyczny aspekt diagnozy psychopedagogicznej

Źródłem nadużyć w diagnozie psychopedagogicznej mogą być same testy wykorzystywane w procesie diagnozowania albo przeprowadzający go specjalista. Możemy mieć do czynienia np. z sytuacją, gdy test jest wadliwie skonstruowany lub jego wyniki źle obliczone. Może być i tak, że podjęte na podstawie badań decyzje dotyczące losów osób badanych będą nieprawidłowe, lub też tak, że nierzetelne i nietrafne są rezultaty badań naukowych, w których operacjonalizacja zmiennych została przeprowadzona z wykorzystaniem nieprawidłowo sformułowanych narzędzi badawczych¹⁷. Diagnosta powinien mieć zatem wiedzę dotyczącą zarówno teorii psychologicznych leżących u podstaw testu, jak i standardów tworzenia testu, jego przeprowadzania, a także obliczania i interpretacji uzyskanych danych.

Nie wystarczy jednak sama wiedza, by przeprowadzić właściwie proces diagnostyczny. Potrzebne są do tego jeszcze pewne umiejętności i kompetencje. Dobry diagnosta powinien posiadać umiejętności obserwowania, wyszukiwania

¹⁵ Zob. N.M. Chaudry, P.W. Davidson, *Assessment of children with visual impairment or blindness*, [w:] *Psychological and developmental assessment. Children with disabilities and chronic conditions*, red. R.J. Simeonsson, S.L. Rosenthal, New York 2001, s. 244.

¹⁶ Zob. C. Reynolds, E. Fletcher-Janzen, *Encyclopedia of special education. A reference for the education of children, adolescents and adults with disabilities and other exceptional individuals*, New Jersey 2007, s. 308.

¹⁷ Zob. J. Brzeziński, *Kiedy odwołując się do testów psychologicznych postępujemy nieetycznie? Analiza kontekstu psychometrycznego*, „Czasopismo Psychologiczne” 2009, t. 15, nr 2, s. 321–322.

i przetwarzania informacji na temat zjawisk społecznych rozmaitej natury, przy użyciu różnych źródeł oraz ich interpretowania. Powinien także wykorzystywać i integrować wiedzę teoretyczną z zakresu pedagogiki oraz powiązanych z nią dyscyplin w celu analizy złożonych problemów edukacyjnych, rehabilitacyjnych, wychowawczych, opiekuńczych, kulturalnych, pomocowych i terapeutycznych, a także diagnozowania i projektowania działań praktycznych. Istotne są też umiejętności obserwowania, diagnozowania, racjonalnego oceniania złożonych sytuacji edukacyjnych oraz analizowania motywów i wzorów ludzkich zachowań w odniesieniu do diagnostyki psychopedagogicznej. Diagnosta nie powinien mieć trudności z wyborem i zastosowaniem właściwego dla danej działalności pedagogicznej sposobu postępowania, powinien potrafić dobrać środki i metody pracy w celu efektywnego wykonania pojawiających się zadań zawodowych. Rzecz jasna obowiązują go także normy postępowania etycznego. Bezdyskusyjna jest konieczność respektowania takich dokumentów, jak Powszechna deklaracja praw człowieka, deklaracja z Salamanki czy w przypadku psychologów Kodeks etyczno-zawodowy psychologa. Ale, jak twierdzi W.J. Paluchowski,

Nic jednak nie zastąpi motywacji do podejmowania moralnej odpowiedzialności i szacunku dla drugiej osoby. Wymaga to rozumienia aspektu aksjologicznego swej działalności, ciągłej wrażliwości na ten właśnie aspekt i analizy ze względu na realizowane wartości¹⁸.

Diagnosta przede wszystkim powinien pamiętać, że każda diagnoza ma na celu znalezienie sposobu pomocy pacjentowi. Osoby poddane diagnozie powinny być przez niego poinformowane o powodzie podejmowanych działań, planie ich przebiegu, jak również zakresie ujawniania ich rezultatów osobom trzecim. Informacje o pacjencie ujawnia tylko w takim zakresie, w jakim jest to konieczne dla jego dobra.

Konkluzja

Wydaje się, że wzrasta świadomość potrzeby w pełni interdyscyplinarnej, wieloaspektowej diagnozy, uwzględniającej informacje medyczne, psychologiczne, pedagogiczne. Na przykład w specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych dla dzieci niewidomych w Polsce zatrudnieni są specjaliści ściśle współpracujący w procesie diagnostycznym. Każdy z tych ośrodków¹⁹ ma psychologa, pedagoga, rehabilitanta widzenia, instruktora orientacji przestrzen-

¹⁸ W.J. Paluchowski, *op. cit.*, s. 183.

¹⁹ Dane z 2013 r., uzyskane dzięki uprzejmości Dyrekcji ośrodków szkolno-wychowawczych dzieci niewidomych w Bydgoszczy, Dąbrowie Górniczej, Krakowie, Laskach, Owińskach, Warszawie, Wrocławiu.

nej, logopedę, muzykoterapeutę. W niemal wszystkich pracują też dogoterapeuci, jak również terapeuci wykorzystujący metodę Tomatisa oraz terapeuci pracujący z wykorzystaniem integracji sensorycznej. Sprzyja to procesowi zbierania, integrowania, opracowywania i interpretowania danych dotyczących funkcjonowania dzieci i młodzieży niepełnosprawnych wzrokowo, jak również przyczynia się do sformułowania działań zmierzających do poprawy jakości ich życia. Idee humanistyczne, emancypacyjne ugruntowujące się we współczesnym świecie wspierają dążenia do uzyskania indywidualnego spojrzenia na świat, zaakceptowania inności (np. w podejściu do wykorzystywanych metod badawczych), poznania rzeczywistości drugiego człowieka, jego niepowtarzalności, wyjątkowości.

Bibliografia

- Aiken L.R., *Assessment of intellectual functioning*, New York 1996.
- Begum S., *Cognitive development in blind children*, New Delhi 2003.
- Brzeziński J., *Kiedy odwołując się do testów psychologicznych postępujemy nieetycznie? Analiza kontekstu psychometrycznego*, „Czasopismo Psychologiczne” 2009, t. 15, nr 2.
- Brzeziński J., Gaul M., Hornowska E. i in., *Skala Inteligencji D. Wechslera dla Dorosłych. Wersja Zrewidowana – Renormalizacja WAIS-R (PL)*, Warszawa 2004.
- Chaudry N.M., Davidson P.W., *Assessment of children with visual impairment or blindness*, [w:] *Psychological and developmental assessment. Children with disabilities and chronic conditions*, red. R.J. Simeonsson, S.L. Rosenthal, New York 2001.
- Jarosz E., Wysocka E., *Diagnoza psychopedagogiczna, podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa 2006.
- Pałuchowski W.J., *Diagnoza psychologiczna. Podejście ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001.
- Reynolds C., Fletcher-Janzen E., *Encyclopedia of special education. A reference for the education of children, adolescents and adults with disabilities and other exceptional individuals*, New Jersey 2007.
- Straś-Romanowska M., *Badania ilościowe vs jakościowe – pytanie o tożsamość psychologii*, „Roczniki Psychologiczne” 2010, t. 13, nr 1.
- Wysocka E., *Diagnostyka pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania*, Kraków 2013.

Diagnostyka psychopedagogiczna osób z niepełnosprawnością wzrokową – założenia, problemy, drogi rozwoju

Streszczenie: Autorka artykułu porusza problemy diagnostyki psychopedagogicznej osób niepełnosprawnych wzrokowo. Omawia główne założenia diagnozy w kontekście podejścia postpozytywistycznego. Przybliża problemy związane z procesem diagnozowania, które wynikają m.in. z braku wystandaryzowanych narzędzi badawczych przystosowanych do osób niepełnosprawnych wzrokowo. Zwraca też uwagę na znaczenie jakościowego podejścia do badań mających na celu rozpoznanie indywidualnych potrzeb diagnozowanych osób. Pod-

kreśla także etyczny aspekt diagnozowania. W końcowej części artykułu autorka podejmuje próbę przewidzenia dalszych dróg rozwoju diagnostyki psychopedagogicznej osób niepełnosprawnych wzrokowo.

Słowa kluczowe: diagnostyka, etyka, osoby niepełnosprawne wzrokowo, postpozytywizm

Psycho-pedagogical diagnostics of visually impaired persons – assumptions, problems, developmental paths

Summary: The author of this article touches upon the problems of the psycho-pedagogical diagnostics of visually impaired persons. Main assumptions of the diagnostics in the context of the post-positivist approach are discussed. The author clarifies issues associated with the diagnostic process that result from, among others, the lack of the standardised research tools adapted for the visually impaired. The relevance of the qualitative approach to research aimed at the recognition of specific individual needs of persons undergoing the diagnostic process is raised. The ethical aspect of the diagnostic process is also emphasised. Finally, the author attempts to sketch prospective developments in the area of psycho-pedagogical diagnostics of visually impaired persons.

Keywords: diagnostics, ethics, visually impaired persons, post-positivism

Irena Sorokosz

Umiejscowienie poczucia kontroli uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się

*Nasze przekonania mogą pasować do naszego umysłu,
ale czy pasują do faktów?*

Anthony de Mello

Wprowadzenie

Wszystkie czynności intencjonalne podlegają kontroli wolicjonalnej. Subiektywne poczucie kontroli nad określoną sytuacją jest zdeterminowane przez zarówno obiektywne właściwości sytuacji, jak i indywidualne właściwości podmiotu¹. Zachowanie i aktywność podmiotu zależą w dużej mierze od oczekiwań co do zależności między zachowaniem a skutkiem, jakie to zachowanie wywoła. Ludzie różnią się pod względem przekonań odnoszących się do możliwości wpływania na wyniki swoich działań. Można wyróżnić osoby charakteryzujące się przekonaniem o własnym wpływie na rezultaty działań, czyli posiadające wewnętrzne poczucie kontroli (*a belief in internal control*), i osoby o zewnętrznym poczuciu kontroli (*a belief in external control*), przeświadczone o wpływie czynników zewnętrznych na rezultaty swoich poczynań (przypadek, przeznaczenie, szczęście)².

Umiejscowienie poczucia kontroli (*Locus of Control* – LOC) stanowi indywidualną właściwość człowieka i jest traktowane jako wymiar osobowości, który prowadzi do różnic w percepcji tej samej sytuacji przez różne osoby. Sytuacje, w których wzmocnienia są zależne od zachowania człowieka, nazwano skrótowo sytuacjami sprawnościowymi (*skill*), natomiast te, w których wzmocnienia są poza kontrolą człowieka i zależą od innych ludzi czy innych czynników zewnętrznych, nazwano losowymi (*chance*). Dla przewidywania zachowania się ludzi ważne są jednak nie tyle obiektywne cechy sytuacji, ile sposób, w jaki czło-

187

¹ R.Ł. Drwał, *Poczucie kontroli jako wymiar osobowości. Postulaty teoretyczne. Techniki badawcze i wyniki badań*, [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, red. L. Wołoszynowa (Seria 2, t. 3), Warszawa 1978, s. 307–345.

² J.B. Rotter, *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*, „Psychological Monographs” 1966, nr 80, s. 1–28.

wiek ją spostrzega i jakie nadaje jej znaczenie³. Poczucie umiejscowienia kontroli (LOC) to struktura, która kształtuje się w trakcie życia jednostki, w wyniku jej doświadczenia indywidualnego w toku społecznego uczenia się. LOC podlega zmianom wraz z wiekiem. Jednak doniesienia z badań nie dają jednoznacznej odpowiedzi na pytanie o zależność poczucia kontroli od wieku. I. Bialer uważa, że wraz z wiekiem następuje wzrost kompetencji i możliwości wywierania wpływu na zdarzenia i otoczenie⁴. Inni badacze zwracają uwagę, że sam wiek nie stanowi czynnika rozwoju poczucia kontroli wewnętrznej, ale towarzyszący temu wzrost niezależności i zdolności do oddziaływania na otoczenie. „W okresie późnego dzieciństwa i wczesnej adolescencji zachodzą istotne zmiany w zakresie poczucia kontroli. Przy czym zależności między wiekiem a poczuciem kontroli nie mają w pełni charakteru liniowego”⁵. Badania podjęte w tym zakresie wskazują, że najbardziej wewnętrzne poczucie kontroli manifestowali uczniowie w okresie późnej adolescencji⁶.

Wymiar LOC a zachowanie

Wyniki wielu badań korelacyjnych dotyczących związków między umiejscowieniem poczucia kontroli (LOC) a konkretnymi zachowaniami wskazują, że wywiera ono wpływ nie tylko na rodzaj stosunków interpersonalnych, np. na poziom zaufania do innych osób czy chęć udzielania innym pomocy⁷, ale także na aktywność społeczną i przystosowanie społeczne⁸. Badania potwierdziły również wpływ umiejscowienia poczucia kontroli na reakcje uczuciowe. Stwierdzono, że zarówno ujemne, jak i dodatnie uczucia są najsilniejsze, gdy osiągnięcia przypisuje się czynnikom wewnętrznym (zdolności, wysiłek), a słabsze – gdy przypisuje się je czynnikom zewnętrznym (trudność zadania, przypadek)⁹.

Wymiar umiejscowienia poczucia kontroli powiązany jest z innymi cechami osobowości. Wykazano m.in. związki LOC z samooceną i samoakceptacją, poziomem aspiracji i oceną prawdopodobieństwa sukcesu czy efektywnością

³ R.Ł. Drwał, *Adaptacja kwestionariuszy osobowości. Wybrane zagadnienia i techniki*, Warszawa 1995.

⁴ I. Bialer, *Conceptualization of success and failure in mentally retarded children*, „Journal of Personality” 1961, nr 29, s. 303–320.

⁵ H. Kulas, *Rozwój poczucia kontroli u dzieci w wieku szkolnym*, „Psychologia Wychowawcza” 1998, nr 3, s. 226.

⁶ *Ibidem*, s. 227.

⁷ K. Kmiecik-Baran, *Poczucie kontroli a zawodowa samostereowność*, „Humanizacja Pracy” 1994, nr 1–2, s. 31–37.

⁸ T. Mądrzycki, *Aktywność społeczna a poczucie kontroli nad otoczeniem*, „Psychologia Wychowawcza” 1979, nr 3, s. 305–315.

⁹ T.Z. Król, *Motywy osiągnięć jako system samowzmocnienia* (Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego UG, nr 6), Gdańsk 1984, s. 11–24.

działania¹⁰. Jednostki, u których dominuje wewnętrzne LOC, przejawiają wyższą samoocenę i większą zgodność między „ja realnym” a „ja idealnym” oraz mają tendencję do przypisywania sobie odpowiedzialności za sukces i unikania odpowiedzialności za porażkę. Ocena własnej działalności oraz oczekiwania co do jej wyników stanowią przekonanie o poczuciu kontroli i są ważnymi determinantami zachowań ukierunkowanych na osiągnięcia, wpływają na motywację jednostki. „Wykazano również, że poczucie kontroli zewnętrznej koreluje z takimi cechami, jak nadpobudliwość, bezradność, pasywność, lękliwość oraz tendencja do wycofania się, a także depresja i impulsywność”¹¹. Zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne umiejscowienie poczucia kontroli jest również związane z sądami atrybucyjnymi dotyczącymi zdarzeń, w tym sukcesów i porażek szkolnych. Atrybucje, które „stanowią indywidualną ocenę tego, czy posiada się specyficzne umiejętności potrzebne do wykonania określonego rodzaju zadania”¹², mają wpływ na poczucie skuteczności własnych działań.

LOC a osiągnięcia szkolne

Wielu badaczy wskazuje na pozytywne korelacje LOC z osiągnięciami szkolnymi, jak też poziomem dążenia do sukcesów¹³. Wykazano, że osoby o wewnętrznym poczuciu kontroli charakteryzuje wyższy poziom myślenia twórczego oraz większa wytrwałość w działaniu¹⁴. Ponadto stosują one konstruktywne metody, kiedy pojawiają się przeszkody lub w sytuacjach trudnych¹⁵, a także poświęcają więcej czasu zadaniom domowym i w efekcie uzyskują lepsze oceny¹⁶. Deklarują również bardziej pozytywne postawy wobec szkoły¹⁷ oraz wykazują bardziej optymistyczne nastawienie wobec rzeczywistości i własnych możliwości¹⁸. Osoby o wewnętrznym umiejscowieniu percepcji wzmocnień są

¹⁰ W. Domachowski, *Poczucie umiejscowienia kontroli jako wymiar kontroli osobowości*, [w:] *Z zagadnień psychologii społecznej*, red. W. Domachowski, S. Kowalik, J. Mikulska, Warszawa 1984, s. 37–41.

¹¹ B. Szmigielska, *Poczucie kontroli wzmocnień u dzieci. Przegląd badań*, „Psychologia Wychowawcza” 1993, nr 2, s. 101.

¹² M.H. Dembo, *Stosowana psychologia wychowawcza*, Warszawa 1997, s. 145.

¹³ B. Szmigielska, *Spostrzeżenia związku pomiędzy własnym działaniem a jego następstwami przez dzieci w średnim wieku szkolnym*, „Psychologia Wychowawcza” 1981, nr 24, s. 469–480.

¹⁴ K. Kmiecik, *Informacje oceniające, samoocena i poczucie kontroli a myślenie twórcze*, Wrocław 1983.

¹⁵ Eadem, *Regulacyjne funkcje umiejscowienia poczucia kontroli* (Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego UG, nr 6), Gdańsk 1984, s. 61.

¹⁶ M. Ledzińska, *Uczenie się wykraczające poza warunkowanie*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, red. J. Strelau, Gdańsk 2000.

¹⁷ R.Ł. Drwał, *Poczucie kontroli jako...*, s. 307–345.

¹⁸ B. Stokłosa, *Lokalizacja kontroli a poczucie sensu życia*, [w:] *Osobowościowe i środowiskowe korelaty poczucia sensu życia*, red. B. Pilecka, Rzeszów 1986, s. 133–159.

bardziej aktywne w sytuacjach problemowych i trudnych. Dążą do zdobywania informacji potrzebnych do rozwiązywania zadań i skutecznie wykorzystują informacje już posiadane.

Rodzaj poczucia kontroli stanowi ważną informację dla nauczyciela, ponieważ w zależności od tego, czy uczeń cechuje się zewnętrznym czy wewnętrznym umiejscowieniem poczucia kontroli, nadaje on różne znaczenie swoim sukcesom i porażkom szkolnym. Uczeń z LOC wewnętrznym przejmuje odpowiedzialność za skutki swoich działań w szkole (zarówno za sukcesy, jak i za porażki). Z kolei uczeń z zewnętrznym LOC obarcza odpowiedzialnością za rezultaty swoich działań edukacyjnych innych ludzi. Uznaje on, że sukces jest dziełem szczęścia, przypadku, łatwego zadania, a za swoje niepowodzenia będzie obwiniał innych (nauczycieli, kolegów) czy tłumaczył to zaistniałym zbiegiem okoliczności lub pechem, co może skutkować podwyższonym poziomem depresji lub stanowić źródło wyuczanej bezradności. Umiejscowienie poczucia kontroli zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne ma swój bezsporny udział w wielu procesach związanych z podejmowaniem różnych aktywności przez jednostkę. Jednocześnie struktura ta podlega różnym wpływom, m.in. wychowawczym. Duże znaczenie mają w tym procesie i rodzice, i nauczyciele¹⁹.

Umiejscowienie poczucie kontroli uczniów przejawiających trudności dyslektyczne

Uczniowie z deficytami rozwojowymi od samego początku kariery szkolnej narażeni są na niepowodzenia. Mimo takich atutów, jak przeciętny lub ponadprzeciętny (niejednokrotnie wysoki) poziom rozwoju intelektualnego i prawidłowa motywacja do nauki, nie są w stanie podołać stawianym im wymaganiom edukacyjnym. Nie mogą również sprostać własnym ambicjom oraz oczekiwaniom rodziców. Jednym z czynników wpływających na tę sytuację jest poczucie umiejscowienia kontroli wzmocnień, który ma związek z osiągnięciami szkolnymi, postawą wobec szkoły, poziomem aspiracji i samooceną, wytrwałością w działaniu i aktywnością w sytuacjach trudnych i problemowych.

Można zatem przypuszczać, że istnieje różnica w zakresie spostrzegania związków przyczynowych między zachowaniem a wzmocnieniami u młodzieży ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się i bez tego typu trudności a prezentujących różny poziom osiągnięć szkolnych.

W badaniach wykorzystano Kwestionariusz do Badania Poczucia Kontroli (KBPK)²⁰ składający się z 46 pytań dotyczących czterech grup sytuacji życiowych:

¹⁹ B. Szmigielska, *Poczucie kontroli wzmocnień...*, s. 97–107.

²⁰ Kwestionariusz do Badania Poczucia Kontroli (KBPK) G. Krasowicz-Kupis, A. Kurzyp-Wojnarskiej (1990) służy do pomiaru zmiennej osobowościowej, zwanej poczuciem kontroli następstw zachowania, opisanej w teorii społecznego uczenia się J.B. Rottera.

kontakty w grupie rówieśniczej, rodzice i życie rodzinne, osiągnięcia szkolne i wszelkie inne sytuacje nazwane „losowymi” (spędzanie czasu wolnego, zguby, choroby). KBPK zawiera podskale S (sukcesu) i podskale P (porażki).

Badania przeprowadzono wśród uczniów klas II i III gimnazjum. Etap przygotowawczy polegał na kompletowaniu grup badanych według dwóch kryteriów: średniej ocen (dobre i bardzo dobre wyniki w nauce lub słabe i bardzo słabe wyniki w nauce) i występowania (lub nie) specyficznych trudności w nauce czytania i pisania. Wyłoniono cztery grypy. Wśród nich są dwie grupy, które można uznać za zdiagnozowane grupy kryterialne uczniów z dysleksją rozwojową o dobrych osiągnięciach szkolnych (D+) oraz uczniów z dysleksją mających niepowodzenia szkolne (D-). Wyłoniono także dwie grupy kontrolne (młodzieży bez trudności dyslektycznych): uczniowie bez dysleksji, którzy osiągają wysokie wyniki w nauce (ND+), i uczniowie bez dysleksji z niskimi osiągnięciami w nauce (ND-). Liczebność każdej grupy wynosiła 50 osób.

Tabela 1. Liczebność i płeć badanych uczniów

Grupa	Dziewczynki		Chłopcy		Łącznie	
	N	%	N	%	N	%
D-	19	38	31	62	50	100
D+	16	32	34	68	50	100
ND-	14	28	36	72	50	100
ND+	35	70	15	30	50	100
Łącznie	84	42	116	58	200	100

Źródło wszystkich tabel i schematów: opracowanie własne.

W trzech badanych grupach uczniów większość stanowili chłopcy, tylko w grupie uczniów niemających trudności dyslektycznych i osiągających dobre i bardzo dobre wyniki w nauce (ND+) więcej było dziewcząt. W grupach uczniów z dysleksją większość stanowią chłopcy, co jest zgodne z wynikami badań dotyczących częstości występowania dysleksji u obu płci i stanowi naturalną tendencję²¹.

Porównania międzygrupowe umiejscowienia poczucie kontroli wzmocnień

Porównania międzygrupowe w zakresie LOC, badanego Kwestionariuszem do Badania Poczucia Kontroli, przedstawia tabela 2. Oprócz wyniku analizy wariancji (F) umieszczono w niej wyniki porównań w zakresie poczucia kontroli dla sukcesu (S), dla porażki (P) oraz zgeneralizowanego poczucia kontroli

²¹ A. Grabowska, D. Bednarek, *Różnice płciowe w dysleksji*, [w:] *Dysleksja. Od badania mózgu do praktyki*, red. A. Grabowska, K. Rymarczyk, Warszawa 2004, s. 218.

(S + P), wskazującego na uogólnioną tendencję w przypisywaniu odpowiedzialności za różnego rodzaju wydarzenia.

Tabela 2. Umieszczenie poczucia kontroli w badanych grupach uczniów

	Analiza wariacji	Grupa	Średnia	SD	Porównania	p
LOC (S)	7,200**	D–	10,6000	3,1752	D–/D+	,004
		D+	12,3200	2,6912	D+/ND+	n.i.
		ND–	12,0000	3,1298	ND–/ND+	,029
		ND+	13,3200	2,8244	ND–/D–	,029
LOC (P)	1,516	D–	10,9000	3,0987	D–/D+	n.i.
		D+	12,1600	3,5130	D+/ND+	n.i.
		ND–	11,7200	3,2642	ND–/ND+	n.i.
		ND+	11,9000	2,5415	ND–/D–	n.i.
LOC (S + P)	5,140*	D–	21,3600	5,4577	D–/D+	,005
		D+	24,4800	5,3001	D+/ND+	n.i.
		ND–	23,7200	5,5844	ND–/ND+	n.i.
		ND+	25,2200	4,4506	ND–/D–	,035

* Wartość F (3,196) istotna na poziomie $p = ,001$; ** Wartość F (3,196) istotna na poziomie $p = ,000$

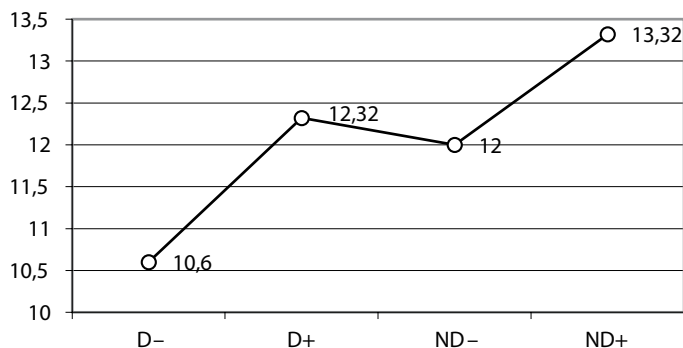
Wartość statystyki F na poziomie istotności $p < ,000$ uzyskana w skali sukcesu (S) obrazuje wysoką istotność różnic trzech porównań międzygrupowych:

- uczniów z dysleksją o różnych poziomach osiągnięć szkolnych (D–, D+),
- uczniów bez specyficznych trudności, różniących się wynikami w nauce szkolnej (ND–, ND+),
- uczniów z dysleksją i bez dysleksji, osiągających niskie i bardzo niskie oceny z przedmiotów szkolnych (D–, ND–).

W porównaniu średnich uzyskanych przez młodzież z obu grup kryterialnych zanotowano przewagę wewnętrznego poczucia kontroli wzmocnień w grupie uczniów ze specyficznymi trudnościami, osiągających dobre i bardzo dobre wyniki w nauce ($D+ > D-$). Osoby te są bardziej przekonane o skuteczności podejmowanych przez siebie przedsięwzięć, większej efektywności swoich poczynań, rozumieją związki przyczynowo-skutkowe między własnym działaniem i jego konsekwencjami. Przekonanie to pozwala im na skuteczniejsze manipulowanie środowiskiem i efektywniejsze radzenie sobie w sytuacjach trudnych.

Podobne relacje zanotowano w obu grupach kontrolnych, gdzie zgodnie z oczekiwaniami przewaga wewnętrznego poczucia umiejscowienia kontroli charakteryzuje w większym stopniu uczniów odnoszących sukcesy w nauce szkolnej ($ND+ > ND-$).

Schemat 1. Poczucie kontroli w skali sukcesu



Wyższe wyniki w skali poczucia kontroli dla sukcesu (S) uzyskiwane przez osoby osiągające wysokie wyniki w nauce szkolnej (D+, ND+) mogą świadczyć również o ich wyższym poczuciu własnej wartości, lepszej samoocenie i samoakceptacji²². Uczniowie o wyższych wskaźnikach kontroli wewnętrznej charakteryzują się wyższym poziomem myślenia twórczego, wytrwałością w działaniu, a także lepiej organizują swój czas uczenia się i warunki, w których się uczą, oraz własne wysiłki w obliczu nudnych i trudnych zadań. Osoby te są bardziej aktywne w sytuacjach problemowych, dążą do zdobywania informacji potrzebnych do rozwiązywania zadań i skutecznie wykorzystują wiedzę już posiadaną²³.

Osoby o wysokich wynikach w skali sukcesu (S) chętnie przypisują sobie odpowiedzialność za nagrody i sukcesy, a co za tym idzie – skuteczniej manipulują środowiskiem, pociągają je nowe sytuacje problemowe pozwalające ujawnić posiadane przez nie zdolności.

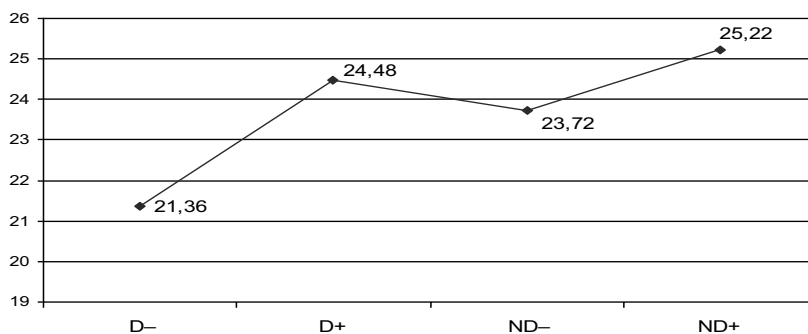
Dość interesująco przedstawiają się wyniki w skali sukcesu (S) w grupach uczniów ponoszących porażki szkolne. Osoby z trudnościami dyslektycznymi osiągające niskie i bardzo niskie wyniki w nauce w większym stopniu charakteryzuje zewnętrzne LOC niż uczniów z grupy kontrolnej ($D- < ND-$). Wszelkie zdarzenia pozytywne, które ich spotykają, tłumaczą w kategorii przypadku czy korzystnego splotu wydarzeń. Pociąga to za sobą pewnego rodzaju bierność, ponieważ podejmowane wysiłki w ich mniemaniu nie idą w parze z osiąganymi wynikami. Jest to zjawisko dość często obserwowane wśród uczniów dyslektycznych. Zarówno specyfika trudności, jak i ich ograniczenia percepcyjno-motoryczne wpływają na niską efektywność wysiłków zmierzających do

²² G. Krasowicz, A. Kurzyp-Wojnarska, *Kwestionariusz do badania poczucia kontroli*, Warszawa 1990.

²³ B. Szmigielska, *Poczucie kontroli wzmocnień...*, s. 97–107.

opanowania umiejętności czytania i pisania. Jeżeli dziecko nie uzyskuje odpowiednio wcześniej specjalistycznej pomocy w postaci indywidualnie dobranych ćwiczeń czy zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, jego trudności się pogłębiają i wzrasta przekonanie, że są one nie do pokonania.

Schemat 2. Uogólnione poczucie kontroli w skali S + P



Nie zanotowano różnic międzygrupowych w uzyskanych wynikach LOC dla porażki (P), co może świadczyć o tym, że badana młodzież ze wszystkich grup przyjmuje podobne postawy wobec zdarzeń negatywnych. Wysokie wyniki w skali porażki (P) cechują osoby, które uważają, że niepowodzenia są rezultatem braku zdolności, niedostatecznej pracy, zbyt małego zaangażowania z ich strony. Niskie wyniki w skali P prezentują osoby przeświadczone, że niepowodzenia nie są ich winą, lecz efektem okoliczności, zbyt trudnego zadania czy złośliwości innych.

Z kolei wynik porównań uogólnionego poczucia kontroli (S + P) wskazuje na istnienie różnic między grupami uczniów z dysleksją o różnych poziomach osiągnięć szkolnych (D-, D+) oraz grupami uczniów o niskich wynikach w nauce szkolnej (D-, ND-). Osoby ze specyficznymi trudnościami w nauce, które osiągają niskie i bardzo niskie wyniki szkolne, prezentują większe nasilenie zewnętrznego poczucia kontroli zarówno w stosunku do słabych uczniów bez trudności dyslektycznych, jak i w stosunku do uczniów z dysleksją mających sukcesy w nauce szkolnej ($D+ > D-$). Uzyskane średnie grupowe (tabela 2) wyraźnie wskazują, że najniższe wyniki w tym wymiarze uzyskali uczniowie dyslektyczni o niskim poziomie osiągnięć szkolnych.

Konkuzja

Przedstawione wyniki badań świadczą o tym, że nie wszystkie osoby mające specyficzne trudności w nauce charakteryzują się zewnętrznym poczuciem

kontroli. Na takie zależności wskazują m.in. T. Bryan i R. Pearl²⁴. Spostrzeganie związków przyczynowych między zachowaniem a wzmocnieniami zależy od poziomu osiągnięć szkolnych. Wysokie wyniki w nauce zarówno u uczniów ze SPE, jak i bez tego typu trudności skutkują silnym poczuciem sprawowania kontroli następstw zdarzeń. Słabi uczniowie z dysleksją oraz uczniowie niedyslektyczni o niskich wynikach w nauce wykazują wyższy poziom zewnętrznego LOC niż uczniowie odnoszący sukcesy szkolne. Może to mieć przełożenie na ich poziom motywacji do nauki i do pokonywania trudności szkolnych.

Zdaniem L.B. Ames²⁵ uczniowie o niskich wynikach nie zawsze prezentują małą motywację. Według niej należy rozgraniczyć motywację osiągnięć i motywację do unikania porażek. Słabi uczniowie w większości są motywowani unikaniem porażek, co oznacza, że mają tendencję do przypisywania swoich niepowodzeń brakowi umiejętności czy zdolności, a sukcesów – czynnikom zewnętrznym. Zgodnie z koncepcją B. Weinera²⁶ różnicowanie umiejscowienia kontroli powoduje różnicowanie reakcji emocjonalnej, przy czym znacznie silniejsze reakcje wywołują czynniki osobiste niż środowiskowe. Osoby motywowane sukcesem skłonne są wierzyć, że potrafią sprostać większości wyzwaniom szkolnym, mają bardziej realistyczne wyobrażenia o własnych zdolnościach, nie czują się zagrożone porażką, ponieważ sądzą, że nie odzwierciedla ona ich zdolności. Przewaga dodatnich reakcji uczuciowych, takich jak radość czy duma, powoduje utrwalanie ofensywnej dyrektywy działania. Z kolei osoby unikające porażek sądzą, że mają niewielką kontrolę nad swoją sytuacją szkolną, przejawiają mniej realistyczne wyobrażenia o własnych zdolnościach, starają się zredukować zagrożenie. Pojawiające się po niepowodzeniu uczucia gniewu lub wstydu mogą stanowić wzmocnienie skłaniające jednostkę do unikania podobnych zadań czy sytuacji. Przewaga ujemnych reakcji uczuciowych sprzyjać będzie defensywnej dyrektywie działania²⁷. Dla nauczyciela niezwykle cenną informacją jest ocena tego, w jaki sposób uczeń podchodzi do wymagań szkolnych, pojawiających się trudności czy też swoich możliwości. Umiejętność zastosowania zachęty, wsparcia lub sposobu motywowania zwłaszcza w sytuacjach zadaniowych stanowi ważny element procesu edukacyjnego, ale i wychowawczego.

²⁴ T. Bryan, R. Pearl, *Self-concepts and locus of control of learning disabled children*, „Journal of Clinic Child Psychology” 1979, nr 3, s. 223–226.

²⁵ Za: M.H. Dembo, *op. cit.*, s. 145.

²⁶ P. Gasparski, *Wiara w sukces i gotowość do działania na przekór porażkom*, „Psychologia Wychowawcza” 1997, nr 5.

²⁷ T.Z. Król, *op. cit.*, s. 11–24.

Bibliografia

- Bialer I., *Conceptualization of success and failure in mentally retarded children*, „Journal of Personality” 1961, nr 29.
- Bryan T., Pearl R., *Self-concepts and locus of control of learning disabled children*, „Journal of Clinic Child Psychology” 1979, nr 3.
- Dembo M.H., *Stosowana psychologia wychowawcza*, Warszawa 1997.
- Domachowski W., *Poczucie umiejscowienia kontroli jako wymiar kontroli osobowości*, [w:] *Z zagadnień psychologii społecznej*, red. W. Domachowski, S. Kowalik, J. Mikulska, Warszawa 1984.
- Drwal R.Ł., *Adaptacja kwestionariuszy osobowości. Wybrane zagadnienia i techniki*, Warszawa 1995.
- Drwal R.Ł., *Poczucie kontroli jako wymiar osobowości. Postulaty teoretyczne. Techniki badawcze i wyniki badań*, [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, red. L. Wołoszynowa (Seria 2, t. 3), Warszawa 1978.
- Gasparski P., *Wiara w sukces i gotowość do działania na przekór porażkom*, „Psychologia Wychowawcza” 1997, nr 5.
- Grabowska A., Bednarek D., *Różnice płciowe w dysleksji*, [w:] *Dysleksja. Od badania mózgu do praktyki*, red. A. Grabowska, K. Rymarczyk, Warszawa 2004.
- Kmiecik K., *Informacje oceniające, samoocena i poczucie kontroli a myślenie twórcze*, Wrocław 1983.
- Kmiecik K., *Regulacyjne funkcje umiejscowienia poczucia kontroli* (Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego UG, nr 6), Gdańsk 1984.
- Kmiecik-Baran K., *Poczucie kontroli a zawodowa samostereowność*, „Humanizacja Pracy” 1994, nr 1–2.
- Krasowicz G., Kurzyp-Wojnarska A., *Kwestionariusz do badania poczucia kontroli*, Warszawa 1990.
- Król T.Z., *Motywy osiągnięć jako system samowzmocnienia* (Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego UG, nr 6), Gdańsk 1984.
- Kulas H., *Rozwój poczucia kontroli u dzieci w wieku szkolnym*, „Psychologia Wychowawcza” 1998, nr 3.
- Ledzińska M., *Uczenie się wykraczające poza warunkowanie*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, red. J. Strelau, Gdańsk 2000.
- Mądrzycki T., *Aktywność społeczna a poczucie kontroli nad otoczeniem*, „Psychologia Wychowawcza” 1979, nr 3.
- Rotter J.B., *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*, „Psychological Monographs” 1966, nr 80.
- Stokłosa B., *Lokalizacja kontroli a poczucie sensu życia*, [w:] *Osobowościowe i środowiskowe korelaty poczucia sensu życia*, red. B. Pilecka, Rzeszów 1986.
- Szmięgińska B., *Poczucie kontroli wzmocnień u dzieci. Przegląd badań*, „Psychologia Wychowawcza” 1993, nr 2.
- Szmięgińska B., *Spostrzeżenia związku pomiędzy własnym działaniem a jego następstwami przez dzieci w średnim wieku szkolnym*, „Psychologia Wychowawcza” 1981, nr 24.

Umiejscowienie poczucia kontroli uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się

Streszczenie: Artykuł przedstawia problem umiejscowienia poczucia kontroli (LOC) w aspekcie trudności dyslektycznych oraz poziomu osiągnięć szkolnych. Autorka prezentuje wyniki badań i zależności między zewnętrznym a wewnętrznym poczuciem kontroli uczniów klas gimnazjalnych oraz ich wpływ na zachowania w szkolnych sytuacjach zadaniowych.

Słowa kluczowe: dysleksja, zewnętrzne poczucie kontroli, wewnętrzne poczucie kontroli, sukces, porażka

Locus of control in students with specific learning difficulties

Summary: The article presents the question of Locus of Control (LOC) in the context of dyslexic difficulties and the level of educational attainment. The author presents the results of studies and relationships between the external and the internal locus of control in secondary school pupils as well as their impact on pupils' behavior in school task situations.

Keywords: dyslexia, external locus of control, internal locus of control, success, failure

PROFILAKTYKA W TEORII I PRAKTYCE PEDAGOGICZNEJ

Profilaktyka ryzykownych zachowań seksualnych młodzieży w szkole

Wprowadzenie

Współczesną młodzież cechuje coraz większa skłonność do podejmowania zachowań ryzykownych, czyli „działań niosących ryzyko negatywnych konsekwencji dla fizycznego i psychicznego zdrowia jednostki, a także dla jej otoczenia społecznego”¹.

U wielu młodych ludzi możemy zaobserwować znużenie prostym i normalnym życiem oraz wynikające z tego pragnienie podejmowania ryzyka, ekstremalności, przekraczania granic, które na pierwszy rzut oka są niedostępne dla człowieka². Młodzież poszukuje przeróżnych „najdziwniejszych” wrażeń, pomimo iż jest świadoma zagrożeń, jakie one ze sobą niosą. Przyczyny przyjęcia takiego stylu życia to głównie chęć przeżycia dreszczyku emocji, zasmakowania tego, co nieprzewidywalne, niebezpieczne, chęć zwrócenia na siebie uwagi³. Młodzi ludzie podejmują ryzykowne zachowania również dlatego, że wydają im się one najlepszym sposobem na osiągnięcie tak bardzo upragnionych przez nich celów społecznych i psychologicznych, takich jak: wypracowanie autonomii oraz odłączenie się od rodziców i innych autorytetów, radzenie sobie ze strachem i lękiem przed niepowodzeniami, potwierdzenie dojrzałości⁴. Jednym z rodzajów ryzykownych zachowań przejawianych przez adolescentów są ryzykowne zachowania seksualne.

Ryzykowne zachowania seksualne młodzieży

Zdefiniowanie ryzykownych zachowań seksualnych następuje z wielu trudności, ponieważ jest zależne od kryteriów odnoszących się zawsze do wymiaru fizycznego, związanego z troską o integralność ciała oraz ochroną zdrowia, wy-

¹ A. Lubelska, *Ryzykowne zachowania seksualne i „bug chasing” w kontekście zagrożenia HIV/AIDS*, „Pedagogika Społeczna” 2010, nr 2, s. 137.

² C. Climati, *Ekstremalne zabawy młodych: moda, hobby i pragnienie przekraczania wszelkich granic*, Kielce 2007, s. 9.

³ *Ibidem*, s. 23.

⁴ H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2004, s. 341.

miaru psychicznego, utożsamianego z dojrzałością psychiczną, oraz wymiaru społecznego, wyznaczanego przez uznawane wartości⁵. Współcześnie za ryzykowne zachowanie seksualne uważane bywa:

1. Każde zachowanie seksualne prowadzące do utraty zdrowia, uszkodzenia ciała czy zwiększające prawdopodobieństwo wystąpienia takiego stanu rzeczy.
2. Zachowanie wywołujące negatywne emocje oraz niekorzystne stany psychiczne.
3. Zachowanie sprzeczne z ogólnie przyjętymi wartościami.
4. Zachowanie naruszające normy współżycia społecznego.
5. Zachowanie seksualne z celem pozaseksualnym.
6. Zachowanie, w trakcie którego jednostka traci kontrolę nad własnym ciałem i/lub umysłem, np. podczas nadużywania środków psychoaktywnych⁶.

Etiologia podejmowania ryzykownych zachowań seksualnych przez młodzież jest bardzo złożona. Najczęściej wskazuje się na: dysharmonię rozwojową (rozszczipienie procesu dojrzewania), polegającą na braku zgodności między tempami rozwoju biologicznego, seksualnego, psychicznego i społecznego, niedostatki socjalizacji seksualnej w rodzinie i edukacji seksualnej w szkole, używanie substancji psychoaktywnych, zażywanie narkotyków i spożywanie alkoholu⁷. W literaturze przedmiotu zwraca się także uwagę na cechy osobowościowe, takie jak chęć poszukiwania nowych wrażeń czy głód przyjemności, a także na wczesne dojrzewanie chłopców i dziewcząt, nieprawidłowy rozwój psychoseksualny w poprzednich fazach rozwojowych, niekorzystną sytuację w środowisku rodzinnym, w szkole, w grupie rówieśniczej, ale przede wszystkim na oddziaływanie mass mediów⁸. Obecnie obserwujemy swobodne podejście młodego pokolenia do seksu, które jest przejawem wyraźnie zaznaczających się w kulturze współczesnej tendencji: orientacji na ciało i seksualizacji konsumpcji oraz przymusu udanego życia seksualnego⁹. Seks i życie seksualne odarte są z jakiegokolwiek prywatności i intymności. W dzisiejszej kulturze występuje zjawisko „desublimacji seksu”, polegające na „wyparowaniu klimatu tajemniczości, który w przeszłości go otaczał. Seks staje się dosłowny i konkretny – superrealny, pokazywany i opisywany do najmniejszego

⁵ A. Machaj, M. Roszak, I. Stankowska, *Ryzykowne zachowania seksualne kobiet w okresie prokreacyjnym*, „Nowiny Lekarskie” 2010, nr 1, s. 22.

⁶ *Ibidem*, s. 25.

⁷ Z. Izdebski, *Rozwój biologiczny człowieka*, [w:] *Psychologia ucznia i nauczyciela*, red. S. Kowalik, Warszawa 2011, s. 139.

⁸ A. Lubelska, *op. cit.*, s. 143–145.

⁹ Z. Melosik, *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2006, s. 78.

szczegółu”¹⁰. Media promują ideę „seksu rekreacyjnego”, który ma dostarczać rozrywki i ekscytacji, pomijając przy tym zupełnie pogłębianie więzi emocjonalnej pomiędzy współżyjącymi partnerami. W społeczeństwie konsumpcji występuje wręcz „taniec wokół seksu”¹¹. Przykładem tego może być zjawisko „seksplodzi”, związane z „bardzo szeroką inwazją tematyki dotyczącej seksu na arenie życia społecznego, która dokonuje się poprzez środki masowego przekazu”¹².

Katalog ryzykownych zachowań seksualnych podejmowanych przez nastolatków jest obszerny. Najbardziej oczywistym spośród nich jest wczesna inicjacja seksualna. Współcześnie obniża się wiek podejmowania pierwszych kontaktów seksualnych przez młodzież. Współżycie seksualne przestało być traktowane jako wyznacznik wejścia do świata dorosłych¹³. Dziś nikogo nie dziwi, że 15-letnia dziewczyna ma już za sobą „pierwszy raz”. Niepokojące jest również to, że w oczach adolescentów znacznie gorzej wygląda przy niej dziewczyna, która nigdy jeszcze nie współżyła. Współcześnie za jedną z głównych przyczyn rozpoczynania życia seksualnego uważa się także presję grupy rówieśniczej. Chęć zaimponowania kolegom i koleżankom jest tak silna, że młode dziewczęta (podobnie zresztą chłopcy) podejmują niechciane kontakty seksualne¹⁴. Ten zatrważający fakt zdaje się potwierdzać tzw. moda na sprzedaż dziewictwa. W Internecie aż roi się od ofert sprzedaży cnoty. Poniższe ogłoszenia znalezione na portalach internetowych stanowią tego egzemplifikację¹⁵:

Witam. Mieszkam w Zielonej Górze, jestem 16-latką. Mam do zaoferowania dziewictwo. Cena to minimum 20 000 zł. Pełna dyskrecja¹⁶.

Cześć mam na imię Gosia mam 16 lat i chce sprzedać coś wyjątkowego dla każdej kobiety . Między innymi Dziewictwo. Jestem młoda , ładna dziewczyną . Mam szczupłą figurę , brązowe włosy do ramion ,174 wzrostu, pierśi miseczka c , jędrną pupę . Cena minimalna 8.000 tysięcy panowie do 35 lat zadbani i proszę o dyskrecję¹⁷.

¹⁰ *Ibidem*, s. 81.

¹¹ *Ibidem*, s. 82.

¹² B. Kurdybacha, [za:] A. Królikowska, *Spoleczno-kulturowe uwarunkowania zachowań seksualnych młodzieży*, [w:] *Zachowania seksualne uczniów na terenie szkoły*, red. M. Babik, Warszawa 2009, s. 20.

¹³ J. Imacka, M. Balsa, *Ryzykowne zachowania seksualne młodzieży jako czynnik zwiększający ryzyko zakażenia chorobami przenoszonymi drogą płciową*, „Hygeia Public Health” 2012, nr 47, s. 273.

¹⁴ E. Moczuk, *Młodzież końca wieku: zachowania seksualne współczesnej młodzieży w świetle badań*, Rzeszów 2004, s. 25–26.

¹⁵ We wszystkich cytatach z Internetu zachowano pisownię oryginalną.

¹⁶ <http://www.oglaszamy24.pl/szukaj/ogloszenia/sprzedam-dziewictwo-16-lat>, [dostęp: 16.01.2013].

¹⁷ *Ibidem*.

Szczególny niepokój budzi również zjawisko prostytucji/sponsoringu wśród nastolatków, zwłaszcza dziewcząt. Współcześnie młodzi ludzie uprawiają prostytucję:

- a) ekonomiczną – młodzież podejmuje pracę w sektorze seksbiznesu z pobudek ekonomicznych – nie ma pieniędzy na zaspokojenie podstawowych potrzeb życiowych;
- b) aspiracyjną – seks za pieniądze służy podwyższeniu statusu ekonomicznego prostytuujących się adolescentów, choć pierwotnie nie należał on do najgorszych (młodzież ma pieniądze na podstawowe potrzeby, ale chce mieć ich więcej);
- c) kulturową – nastolatki prostytuują się, gdyż umożliwia im to zdobycie popularności czy splendoru¹⁸.

Również w tym przypadku świetnym potwierdzeniem skali zjawiska może być treść ogłoszeń zamieszczonych przez młode dziewczęta w sieci:

Poszukuję sponsora. Masz ochotę spędzić miłe chwile z 2 młodymi licealistkami ? Znudziła się Tobie rutyna ? Jeśli tak napisz , na pewno nie będziesz żałował ;) ¹⁹

Jestem 16 letnią blondynką o zgrabnych, szczupłych kształtach, piwne oczy. Szukam konkretnego pana na stały układ, nie jestem profesjonalistkom i nie szukam kilku lecz jednego a konkretnego hojnego pana z klasą. Czekam tylko na konkretne oferty panów zdecydowanych na taki układ!! ²⁰

Współcześnie mocno niepokojące są również zabawy erotyczne młodych ludzi, takie jak: „słoneczko”, „wymiękasz”, „rozbierany poker” czy „butelka”. W ich trakcie dochodzi do współżycia seksualnego, w tym także seksu zbiorowego, często bez zabezpieczeń, co z kolei rodzi wiele reperkusji dla rozwoju fizycznego oraz psychospołecznego nastolatków. Do negatywnych implikacji wynikających z wczesnej aktywności seksualnej (bez znaczenia, czy podejmowanej z miłości, ciekawości czy pobudek ekonomicznych) należą: zarażenie się chorobami przenoszonymi drogą płciową (kiłą, rzeżączką, chłamydioną, grzybicą, rzęsistkowicą, opryszczką narządów płciowych), w tym wirusem HIV, powikłania ginekologiczne będące konsekwencją małej dojrzałości immunologicznej, zaburzenia emocjonalne w postaci lęku przed kontaktami seksualnymi, złości, wstrętu i poczucia winy, zaburzenia w tworzeniu i rozwijaniu interakcji z partnerem oraz zaburzenia zachowań seksualnych, takie jak: nerwicowe postawy seksualne, nerwicowe zaburze-

¹⁸ J. Kurzępa, *Zagrożona niewinność. Zagrożenia rozwoju seksualnego współczesnej młodzieży*, Kraków 2007, s. 67.

¹⁹ http://pomorskie.top-ogloszenia.net/Ogloszenia-Towarzyskie-Sponsoring-Szukam-sponsora-Zgrabna_16_latka_szuka_tego_jednego_sponsora-15-150-408297, [dostęp: 16.01.2013].

²⁰ *Ibidem*.

nia reakcji seksualnych, nerwicowe zaburzenia w przeżywaniu satysfakcji seksualnej. Negatywne aspekty doświadczeń seksualnych mogą się wiązać także z zagadnieniem płodności, a więc ciążą, aborcją, adopcją, samotnym rodzicielstwem. I choć o ciąży nastolatek mówi się bez przerwy, nie brakuje również godnych uwagi publikacji naukowych, to jednak liczba młodocianych matek i ojców nadal budzi niepokój²¹. Tymczasem wydanie na świat potomstwa przed ukończeniem 18. roku życia jest dużym kryzysem życiowym, ponieważ młode dziewczęta są gotowe do urodzenia dziecka tylko pod względem biologicznym, nie są natomiast przygotowane psychicznie i emocjonalnie do wejścia w rolę matki²².

Innym rodzajem ryzykownych zachowań seksualnych jest *bug chasing*, czyli

[...] poszukiwanie nosicieli wirusa HIV, określanych mianem gift givers – dawców daru i dobrowolne odbywanie z nimi stosunków seksualnych, celem zainfekowania wirusem własnego organizmu przez osoby dysponujące pełną wiedzą dotyczącą bezpiecznego seksu, AIDS i innych chorób przenoszonych drogą płciową²³.

Powyżej scharakteryzowane przykłady ryzykownych zachowań seksualnych budzą niepokój, dlatego też bardzo ważne jest zapobieganie im.

Przeciwdziałanie ryzykownym zachowaniom seksualnym młodzieży – oddziaływania profilaktyczne w szkole

Pojęcie profilaktyki wywodzi się od terminu „prewencja”, wprowadzonego do literatury przez św. Jana Bosko²⁴. Zdaniem Aleksandra Kamińskiego²⁵ profilaktyka to

[...] działalność, polegająca na zapobieganiu tym wszystkim sytuacjom, które powodują wyłanianie się potrzeb z zakresu opieki społecznej, a więc kompensacji społecznej. Jej zadaniem jest uprzedzanie stanów zagrożenia moralnego, zdrowotnego, kulturalnego, społecznego, aby uchronić jednostki i grupy danej populacji przed niepożądanymi odchyleniami od stanów normalnych.

²¹ B. Wojnarowska, [za:] E. Flatow, *Profilaktyka ryzykownych zachowań seksualnych dorastającej młodzieży: modele, strategie i uwarunkowania efektywności działań*, „Lider” 2010, nr 5, s. 7.

²² U. Kempieńska, *Ciąża nastolatek jedną z przyczyn zawierania małżeństw przez młodocianych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2010, nr 6, s. 23.

²³ A. Lubelska, *op. cit.*, s. 146.

²⁴ S. Kawula, *Profilaktyka zachowań dewiacyjnych i patologicznych młodzieży w reformie edukacji*, „Wychowanie na co Dzień” 2001, nr 3, s. 3.

²⁵ A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa 1974, s. 74.

W literaturze przedmiotu profilaktykę charakteryzuje się także jako „zespół interdyscyplinarnych działań, które mają wzmacniać czynniki chroniące poprzez promocję zdrowia oraz eliminować czynniki ryzyka i zapobiegać im”²⁶.

Działania profilaktyczne mogą być adresowane do osób należących do każdej kategorii wiekowej, choć najczęściej ich odbiorcami bywają dzieci i młodzież, co wynika przede wszystkim ze specyfiki okresów rozwojowych, w jakich się one znajdują. Oddziaływania profilaktyczne skierowane do tych grup powinny się odbywać przede wszystkim w szkole. Jednym z podstawowych zadań tej placówki oświatowej jest bowiem „ochrona zdrowia i stworzenie warunków do zdobycia wiedzy i umiejętności służących przeciwdziałaniu wszystkiemu, co zagraża zdrowiu i bezpieczeństwu”²⁷. Profilaktyka w systemie oświaty traktowana jest jako

[...] proces wspierania rozwoju pełnego zdrowia poprzez umożliwienie dzieciom uzyskania pomocy potrzebnej im na każdym etapie rozwoju do przeciwstawienia się trudnościom życiowym oraz osiągnięcia subiektywnie satysfakcjonującego, społecznie konstruktywnego i bogatego życia²⁸.

Treści profilaktyczne w szkole mogą być realizowane w ramach szkolnego programu profilaktyki, a także w ramach programów nauczania poszczególnych przedmiotów²⁹. Stanowiąca przedmiot tego artykułu profilaktyka ryzykownych zachowań seksualnych powinna być realizowana przede wszystkim w ramach zajęć z edukacji seksualnej, czyli „działania skierowanego do dzieci, młodzieży i dorosłych, związanego z płciowością człowieka, dotyczącego zdrowia seksualnego i reprodukcyjnego”³⁰. Podstawowym jej celem jest ukształtowanie osoby zdrowej seksualnie, czyli takiej, która „akceptuje swoją płć, przyjmuje role z nią związane, bez lęku wyraża swoją seksualność w sensie fizycznym i psychicznym, ma przy tym poczucie odpowiedzialności za skutki tego wyrazu dotyczące siebie samego, partnera i społeczeństwa”³¹. W polskiej szkole edukacja seksualna realizowana jest przede wszystkim na przedmiocie „wychowanie do życia w rodzinie”.

Oddziaływania profilaktyczne dotyczące ryzykownych zachowań seksualnych powinny się sprowadzać w szkole do:

1. Diagnozy zagrożeń i ich przyczyn. Za pomocą narzędzi badawczych, np. kwestionariusza ankiety, rozpoznaje się skalę ryzykownych zachowań

²⁶ S. Kawula, *op. cit.*, s. 5.

²⁷ E. Kosińska, *Mądrze i skutecznie: zasady konstruowania szkolnego programu profilaktyki*, Kraków 2002, s. 34.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ M. Simm, E. Węgrzyn-Jonek, *Budowanie szkolnego programu profilaktyki*, Kraków 2002, s. 28.

³⁰ A. Długolecka, *Seksualność – wybrane zagadnienia*, [w:] *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*, red. B. Woynarowska, Warszawa 2007, s. 348.

³¹ I. Obuchowska, A. Jaczewski, *Rozwój erotyczny*, Warszawa 1982, s. 195.

wań seksualnych przejawianych przez uczniów oraz motywy podejmowania przez nich tych czynności.

2. Formułowania celów, jakie mają zostać osiągnięte dzięki określonym oddziaływaniom profilaktycznym.
3. Opracowania projektu oddziaływań profilaktycznych i oceny ich skuteczności³². Oddziaływania, zależnie od wcześniej postawionej diagnozy, mogą przyjąć w szkole formę:
 - a) profilaktyki pierwszorzędowej (oddziaływanie na pierwszorzędą zmianę zachowań), której celem jest promocja zdrowego stylu życia, opóźnianie wieku inicjacji, nawoływanie do abstynencji seksualnej, kształtowanie postaw wierności. Obejmuje ona działania nastawione na przekazywanie informacji o konsekwencjach ryzykownych zachowań oraz kształtowanie umiejętności życiowych;
 - b) profilaktyki drugorzędowej (oddziaływanie na drugorzędą zmianę zachowań), adresowanej do grup podwyższonego ryzyka, czyli do osób, które mają już za sobą inicjację seksualną. Celem tej profilaktyki jest ograniczanie szkód wynikających z podejmowanych ryzykownych zachowań seksualnych, np. poprzez zachęcanie młodzieży do korzystania ze środków antykoncepcyjnych. Umożliwia się także nastolatkom wycofanie się z ryzykownych zachowań³³.

Wyróżnia się także profilaktykę trzeciorzędową, czyli strategię redukcji szkód, działań interwencyjno-terapeutycznych, adresowanych do osób z grup wysokiego ryzyka, które ponoszą już konsekwencje podejmowanych przez siebie zachowań, np. nosicieli wirusa HIV. Jej celem jest ograniczanie głębokości i czasu trwania zaburzeń, a także zmniejszanie szkód związanych z niewłaściwym trybem życia. Działania w ramach tego rodzaju profilaktyki nie są jednak prowadzone w szkole, lecz w instytucjach należących do innych resortów, np. zdrowia³⁴.

Profilaktyka ryzykownych zachowań seksualnych powinna się pojawić na długo przed podjęciem współżycia seksualnego³⁵. Oddziaływania profilaktyczne muszą silnie motywować do konkretnych zachowań, np. abstynencji seksualnej, rzetelnie pokazywać reperkusje wynikające z ryzykownych zachowań, a także uczyć radzenia sobie z presją, np. rówieśników³⁶.

³² F. Kozaczuk, *Profilaktyka pedagogiczna wobec zagrożeń cywilizacyjnych*, [w:] *Profilaktyka i resocjalizacja młodzieży*, red. F. Kozaczuk, B. Urban, Rzeszów 2001, s. 40.

³³ E. Green, [za:] S. Grzelak, *Profilaktyka ryzykownych zachowań seksualnych młodzieży: aktualny stan badań na świecie i w Polsce*, Warszawa 2007, s. 44; M. Simm, E. Węgrzyn-Jonek, *op. cit.*, s. 28–30.

³⁴ M. Simm, E. Węgrzyn-Jonek, *op. cit.*, s. 30.

³⁵ E. Flatow, *op. cit.*, s. 6.

³⁶ S. Grzelak, *Profilaktyka ryzykownych zachowań seksualnych młodzieży. Wnioski z badań polskich i zagranicznych*, [w:] *Profilaktyka ryzykownych zachowań seksualnych młodzieży. Aktu-*

Ważnym elementem jest także dostosowanie programów do wieku odbiorców, ich potrzeb i możliwości percepcyjnych oraz kultury, w której wzrastają³⁷.

Ponadto zwraca się uwagę, że profilaktyka ryzykownych zachowań seksualnych powinna być działaniem długofalowym, stale monitorowanym, traktującym jednostkę w sposób holistyczny, a więc odnoszący się do wszystkich aspektów jej seksualności: biologicznego, psychologicznego oraz społecznego. Zamierzone cele nie powinny mieć charakteru wyłącznie poznawczego, ale także wychowawczy³⁸. W związku z tym w trakcie realizacji programów profilaktycznych powinno się kłaść nacisk na rozwijanie umiejętności, kształtowanie postaw, budowanie właściwego systemu wartości, które nie pozwolą traktować aktywności seksualnej i partnera w sposób instrumentalny. Kluczowe jest również rozwijanie umiejętności społecznych, niezbędnych do utrzymywania dobrych relacji z dorosłymi i rówieśnikami³⁹. Na aspekt wychowawczy oddziaływań profilaktycznych zwraca również uwagę Krystyna Ostrowska⁴⁰, pisząc, że

Celem każdego rodzaju profilaktyki, w tym również ryzykownych zachowań seksualnych, powinna być ochrona zdrowia psychicznego, na którą składają się takie elementy, jak: dobre relacje i więź z ludźmi oraz zaufanie do nich, poczucie bezpieczeństwa, umiejętność ekspresji emocji i ich empatycznego odczuwania, odporność na sytuacje trudne, poczucie sensu życia, dojrzałość poznawcza, orientacja na cały horyzont czasowy, przeszłość, teraźniejszość i przyszłość, zakorzenienie w środowisku i wiara we własne możliwości.

Czynnikami mającymi duży wpływ na skuteczność realizowanych oddziaływań profilaktycznych są również wiedza, postawa oraz warsztat pracy realizatora programu profilaktycznego. Powinien on się cechować doskonałym przygotowaniem merytorycznym i organizacyjnym, wysokimi standardami etycznymi i postawą akceptacji wobec seksualności⁴¹. Ponadto musi zadbać o atmosferę otwartości, szczerości, zaufania i dyskrecji, cechować się empatią i być wrażliwym na drugiego człowieka⁴². Charakteryzować powinny go także: bezpretensjonalne odnoszenie się, wykazywanie zrozumienia i akceptacji, optymizm, unikanie zadawania zbyt wielu pytań, utwierdzanie uczniów w poczuciu własnej wartości⁴³.

alny stan badań na świecie i w Polsce. Materiały z konferencji zorganizowanej przez Komisję Rodziny i Polityki Społecznej Senatu RP 24 kwietnia 2006 r., Warszawa 2006, s. 48.

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ E. Flatow, *op. cit.*, s. 6.

³⁹ Z. Izdebski, *op. cit.*, s. 141.

⁴⁰ K. Ostrowska, [za:] S. Kawula, *op. cit.*, s. 5.

⁴¹ E. Flatow, *op. cit.*, s. 5.

⁴² M. Kozakiewicz, Z. Lew-Starowicz, *Przysposobienie do życia w rodzinie*, Warszawa 1987, s. 28.

⁴³ A. Długolecka, *op. cit.*, s. 385.

W zajęciach z profilaktyki ryzykownych zachowań seksualnych edukator powinien wykorzystywać metody rozbudzające zainteresowanie uczniów (np. debatę, dyskusję, dramę, pogadankę, burzę mózgów), zwiększające poziom ich aktywności i zaangażowanie emocjonalne. Stosowanie ich wpłynie pozytywnie na wykształcenie pożądanych postaw oraz na stopień przyswojenia wiedzy⁴⁴.

Szkola w ramach działań profilaktycznych powinna także współpracować z rodzicami uczniów. Celem takiego współdziałania powinna być pomoc opiekunom młodzieży w budowaniu silnej więzi emocjonalnej z dziećmi, która pozwoli uchronić młodzież przed np. szukaniem oparcia w grupie rówieśniczej preferującej sposób życia zagrażający rozwojowi jednostki⁴⁵.

W profilaktyce ryzykownych zachowań seksualnych niezbędny jest też udział pracowników ochrony zdrowia: lekarzy ginekologów czy pielęgniarek. Coraz bardziej docenia się również partyworkerów czy samych rówieśników, realizujących programy rówieśnicze, których celem jest wywieranie pozytywnego wpływu na pozostałych uczniów⁴⁶.

Istotne jest także, aby profilaktyka ryzykownych zachowań seksualnych była realizowana w sposób spójny, czyli równolegle np. z profilaktyką antyalkoholową czy antynikotynową, ponieważ te różne zagrożenia są nieodzownie ze sobą związane, np. alkohol zwiększa ryzyko wczesnej aktywności seksualnej⁴⁷.

Konkluzja

Reasumując: ryzykowne zachowania seksualne młodzieży niosą ze sobą wiele reperkusji dla rozwoju fizycznego i psychospołecznego młodych ludzi, dlatego też zagadnieniem niezwykle istotnym jest zapobieganie im, a w przypadku ich występowania – ograniczanie negatywnych skutków. Powinna temu służyć profesjonalna profilaktyka ryzykownych zachowań seksualnych, realizowana w szkole jako instytucji wspomagającej rozwój jednostki. Zapobieganie ryzykownym zachowaniom seksualnym młodej generacji jest niełatwym przedsięwzięciem, przede wszystkim ze względu na mnogość ich przyczyn⁴⁸. Mimo wszystko należy podejmować wysiłki w tym zakresie, ponieważ nie tylko mogą one uchronić adolescentów przed skutkami tych szkodliwych zachowań, ale również społeczeństwo – przed jednostkami z zaburzeniami zachowania⁴⁹.

⁴⁴ M. Kozakiewicz, Z. Lew-Starowicz, *op. cit.*, s. 13.

⁴⁵ E. Kosińska, *op. cit.*, s. 9.

⁴⁶ Z. Izdebski, *op. cit.*, s. 141.

⁴⁷ S. Grzelak, *Profilaktyka ryzykownych zachowań seksualnych młodzieży. Wnioski...*, s. 49.

⁴⁸ Z. Izdebski, *op. cit.*, s. 141.

⁴⁹ F. Kozaczuk, *op. cit.*, s. 42.

Bibliografia

- Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2004.
- Climati C., *Ekstremalne zabawy młodych: moda, hobby i pragnienie przekraczania wszelkich granic*, Kielce 2007.
- Długołęcka A., *Seksualność – wybrane zagadnienia*, [w:] *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*, red. B. Woynarowska, Warszawa 2007.
- Flatow E., *Profilaktyka ryzykownych zachowań seksualnych dorastającej młodzieży: modele, strategie i uwarunkowania efektywności działań*, „Lider” 2010, nr 5.
- Grzelak S., *Profilaktyka ryzykownych zachowań seksualnych młodzieży: aktualny stan badań na świecie i w Polsce*, Warszawa 2007.
- Grzelak S., *Profilaktyka ryzykownych zachowań seksualnych młodzieży. Wnioski z badań polskich i zagranicznych*, [w:] *Profilaktyka ryzykownych zachowań seksualnych młodzieży. Aktualny stan badań na świecie i w Polsce. Materiały z konferencji zorganizowanej przez Komisję Rodziny i Polityki Społecznej Senatu RP 24 kwietnia 2006 r.*, Warszawa 2006.
- http://pomorskie.top-ogloszenia.net/Ogloszenia-Towarzyskie-Sponsoring-Szukam-sponsora_Zgrabna_16_latka_szuka_tego_jednego_sponsora-15-150-408297, [dostęp: 16.01.2013].
- <http://www.oglaszamy24.pl/szukaj/ogloszenia/sprzedam-dziewictwo-16-lat>, [dostęp: 16.01.2013].
- Imacka J., Bulsa M., *Ryzykowne zachowania seksualne młodzieży jako czynnik zwiększający ryzyko zakażenia chorobami przenoszonymi drogą płciową*, „Hygeia Public Health” 2012, nr 47.
- Izdebski Z., *Rozwój biologiczny człowieka*, [w:] *Psychologia ucznia i nauczyciela*, red. S. Kowalik, Warszawa 2011.
- Kamiński A., *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa 1974.
- Kawula S., *Profilaktyka zachowań dewiacyjnych i patologicznych młodzieży w reformie edukacji*, „Wychowanie na co Dzień” 2001, nr 3.
- Kempińska U., *Ciąża nastolatek jedną z przyczyn zawierania małżeństw przez młodocianych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2010, nr 6.
- Kosińska E., *Mądrze i skutecznie: zasady konstruowania szkolnego programu profilaktyki*, Kraków 2002.
- Kozaczuk F., *Profilaktyka pedagogiczna wobec zagrożeń cywilizacyjnych*, [w:] *Profilaktyka i resocjalizacja młodzieży*, red. F. Kozaczuk, B. Urban, Rzeszów 2001.
- Kozakiewicz M., Lew-Starowicz Z., *Przysposobienie do życia w rodzinie*, Warszawa 1987.
- Królikowska A., *Społeczno-kulturowe uwarunkowania zachowań seksualnych młodzieży*, [w:] *Zachowania seksualne uczniów na terenie szkoły*, red. M. Babik, Warszawa 2009.
- Kurzępa J., *Zagrożona niewinność. Zagrożenia rozwoju seksualnego współczesnej młodzieży*, Kraków 2007.
- Lubelska A., *Ryzykowne zachowania seksualne i „bug chasing” w kontekście zagrożenia HIV/AIDS*, „Pedagogika Społeczna” 2010, nr 2.
- Machaj A., Roszak M., Stankowska I., *Ryzykowne zachowania seksualne kobiet w okresie prokreacyjnym*, „Nowiny Lekarskie” 2010, nr 1.
- Melosik Z., *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2006.
- Moczuk E., *Młodzież końca wieku: zachowania seksualne współczesnej młodzieży w świetle badań*, Rzeszów 2004.
- Obuchowska I., Jaczewski A., *Rozwój erotyczny*, Warszawa 1982.
- Simm M., Węgrzyn-Jonek E., *Budowanie szkolnego programu profilaktyki*, Kraków 2002.

Profilaktyka ryzykownych zachowań seksualnych młodzieży w szkole

Streszczenie: Współcześnie młodzież cechuje coraz większa skłonność do podejmowania ryzykownych zachowań. Jednym z ich rodzajów są ryzykowne zachowania seksualne. Niosą one ze sobą wiele reperkusji dla rozwoju fizycznego i psychospołecznego młodych ludzi, dlatego też zagadnieniem niezwykle istotnym jest zapobieganie im, a w przypadku ich występowania – ograniczanie negatywnych skutków. Powinna temu służyć profesjonalna profilaktyka ryzykownych zachowań seksualnych, realizowana w szkole jako instytucji wspomagającej rozwój jednostki.

Słowa kluczowe: młodzież, ryzykowne zachowania seksualne, profilaktyka w szkole, edukacja seksualna

Preventing risky sexual behavior at school

Summary: Nowadays more and more young people are characterized by a tendency to engage in risky behavior, including risky sexual behavior. Its repercussions for the physical and psychosocial development of young people are manifold, which is why preventing it – or limiting its negative consequences, if it does occur – is very important. Professional prevention of risky sexual behavior, implemented at school as an institution supporting the development of the individual should serve this purpose.

Keywords: young people, risky sexual behavior, prevention at school, sex education

Profilaktyka negatywnych postaw wobec niepełnosprawności: narzędzia nauczyciela

Wprowadzenie

Tolerancja jest jedną z ważniejszych wartości, do której zmierza wychowanie. Nabiera ona szczególnego znaczenia w ponowoczesnym świecie, w którym różnorodne kultury i narodowości zmuszone są do współbycia w obrębie jednego kraju, a od wielu lat nieodmiennie wyjątkową karierę robi idea integracji, czyli łączenia i wspólnego, zgodnego funkcjonowania grup społecznych odróżniających się statusem materialnym, pochodzeniem, obrządkiem religijnym, orientacją seksualną czy poziomem sprawności¹. Sytuacja osób niepełnosprawnych zmieniła się od segregacji – kształcenia specjalnego, zamykania w ośrodkach – do rozpowszechnienia integracji z pełnosprawną częścią społeczeństwa i dążenia do normalizacji życia jego niepełnosprawnych członków². Pełna realizacja tych wzniosłych planów nigdy jednak nie będzie możliwa bez całkowitej akceptacji i tolerancji ze strony ludzi zdrowych, dlatego dla harmonijnej koegzystencji w przyszłości niezbędne jest wychowanie młodego pokolenia w duchu rozumienia i poszanowania inności, tolerowania różnic pomiędzy osobami z pełną sprawnością i takimi, które wykazują ograniczenia w sferach psychicznych i fizycznych. Wychowanie do tolerancji obliguje do budowania opinii o innych osobach z szacunkiem dla różnorodności i traktowania inności jako wartości, a co za tym idzie – niepodlegającej piętnowaniu.

Jakie są źródła stereotypów?

Istnienie stereotypów jest nieodłącznym elementem funkcjonowania w społeczeństwie. Może mieć dwa bieguny: pozytywny i negatywny. Kluczowe dla niniejszych rozważań jest pytanie o genezę negatywnej postawy względem osób, obiektów i zjawisk, zwłaszcza osądy aprioryczne, niemające potwierdzenia w osobistych doświadczeniach jednostki. Prym wiodą wtedy wybiórcze spostrzeżenia własne oraz wypowiedzi innych ludzi na dany temat. Gdy

¹ Zob. I. Rudek, *Od niechęci do akceptacji. O wychowaniu dzieci do tolerancji wobec osób niepełnosprawnych*, Kraków 2008, s. 100.

² Zob. A. Krause, *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Kraków 2011, s. 16.

dochodzi do naduogólnienia posiadanych informacji, często częściowych lub błędnych, wnioski rozciągane są na całą grupę obiektów, mamy wtedy do czynienia z budowaniem stereotypu. Obok niewiarygodności osądów i nadmiernej generalizacji cechą charakterystyczną stereotypizowania rzeczywistości jest duże upraszczanie pojmowania złożonych sytuacji na podstawie niepełnej wiedzy lub jej braku oraz sztywność przyjętego sposobu myślenia: raz wypracowany stereotyp trudno będzie obalić lub chociażby naruszyć³.

Zbigniew Benedyktowicz ujmuje stereotyp w następującą listę cech: „[...] zdolność do mechanicznej, seryjnej powtarzalności i odradzania się; duża trwałość; absurdalność; nedorzeczność; przerost elementu emocjonalnego i irracjonalnego; jego uprzedniość w stosunku do poznania rozumowego”⁴. Wynika z powyższego, iż większość wyznaczników stereotypowego postrzegania wymyka się logicznemu, poznawczemu porządkowi na rzecz emocji i afektów, co powoduje dodatkową trudność – konieczność uświadomienia sobie, iż posługujemy się stereotypem.

Wyjątkowo ważne jest zatem, aby dzieci od najmłodszych lat uczyć niepoddawania się zewnętrznym, powierzchownym osądom krzywdzącym innych ludzi. Uchronić od nabywania stereotypów nie sposób: rzeczywistość społeczna jest nimi przesiąknięta (zarówno pozytywnymi, jak i negatywnymi), z pomocą mogą natomiast przyjść nauczyciele, którzy, jako osoby znaczące dla dzieci, mają szansę pokazać jak najwięcej zalet i wartości wynikających ze złożonej różnorodności, której nie powinno się upraszczać i wciskać w schematy⁵. Stereotypy nabywane są w drodze socjalizacji wraz z opanowywaniem języka. Wychowując się w określonym otoczeniu społecznym, dziecko uwewnętrznia panujące tam normy i opinie wraz ze stereotypowym postrzeganiem świata, zwłaszcza znajdującego się poza rodzimym środowiskiem. Z czasem wzrastania zmniejsza się rola rodziców w przekazywaniu owych schematów, na rzecz przekazów pośrednich. Największe znaczenie uzyskują w tym momencie media, których domeną niemalże jest upraszczanie i umieszczanie w schematach. Środki masowego przekazu cieszą się zaufaniem odbiorców, którzy informację tam zamieszczaną traktują jako pewną i prawdziwą, skąd pozostaje już bardzo krótka droga do powielania istniejących i budowania kolejnych stereotypów⁶.

Stereotypy dotyczące osób niepełnosprawnych

Maria Chodkowska zwraca uwagę, że podstawy postrzegania osób z niepełnosprawnością nie zmieniły się od czasów antycznych. Przykładem może

³ Zob. T.D. Nelson, *Psychologia uprzedzeń*, Gdańsk 2003, s. 25.

⁴ Z. Benedyktowicz, *Portrety obcego*, Kraków 2000, s. 81.

⁵ Zob. M. Chodkowska, *Antyczne korzenie współczesnych stereotypów*, [w:] *Stereotypy – walka z wiatrakami?*, red. A. Bujnowska, J. Szadura, Lublin 2011, s. 17.

⁶ Zob. *ibidem*, s. 17–18.

być osąd, że człowiek rodzi się z niepełnosprawnością ze względu na grzechy i przewinienia rodziców, ma to być swego rodzaju kara. Pierwowzorem takiego rozumowania mogą być postaci Edypa, ponoszącego konsekwencje postępowania swoich przodków, mitycznego Hefajstosa, ukaranego kalectwem za sprzeciwienie się ojcu, czy biblijnej Miriam, obarczonej trądem w wyniku wątpliwości wobec Boga. Pochodzący z zamierzchłych czasów schemat nadal znajduje potwierdzenie w opiniach o niepełnosprawności, zwłaszcza wśród osób niewykształconych i przesądnych⁷.

Kolejnym istotnym stereotypem jest przekonanie o bezużyteczności osób niepełnosprawnych. Odwołując się znowu do czasów starożytnych, można przytoczyć przykłady porzucania bądź zabijania noworodków słabych i z widoczną niepełnosprawnością, ze względu na brak miejsca dla nich w ówczesnych wizjach społeczeństwa⁸. Obecne czasy nie przystają już do takiego modelu, jednakże echa paradygmatu eksterminacji są nadal wyraźne w opiniach na temat zawodowej bezproduktywności osób z dysfunkcjami⁹. Stąd też kreuje się ich wizerunek jako ciężar dla reszty społeczeństwa, które musi je utrzymywać. Stereotyp ten jest silnie wzmacniany przez przekaz medialny, który skupia się na życiowych tragediach, ubóstwie i potrzebie pomocy osobom z niepełnosprawnością, praktycznie całkowicie je pomijając w zwykłych sytuacjach życiowych i zawodowych¹⁰.

Z brakiem uznania dla pracy zawodowej osób z niepełnosprawnością, a co za tym idzie – odmawianiem im dorosłości, której jednym z atrybutów jest niezależność finansowa, wiąże się stereotyp wiecznego dziecka. Dotyczy on przede wszystkim niepełnosprawności intelektualnej, która rzeczywiście pociąga za sobą ograniczony rozwój umysłowy oraz społeczny, jakkolwiek zaklasyfikowanie każdej osoby niepełnosprawnej do kategorii dzieci bez względu na wiek, „na stałe”, jest dużą przesadą. Stereotyp ten wyraża się w pobłażliwym i infantylnym traktowaniu, odmawianiu partycypowania w zadaniach wymagających odpowiedzialności, niewchodzeniu w relacje partnerskie, a patrzeniu „z góry” podczas interakcji¹¹.

Postawy społeczne wobec osób z niepełnosprawnością a jakość ich życia

Osoba niepełnosprawna z racji dysfunkcji fizycznej bądź umysłowej nie jest w stanie w pełni uczestniczyć w życiu społecznym i realizować wszystkich ról

⁷ Zob. *ibidem*, s. 29.

⁸ *Ibidem*, s. 30.

⁹ Zob. M. Chodkowska, B. Szabała, *Osoby z upośledzeniem umysłowym w stereotypowym postrzeganiu społecznym*, Lublin 2012, s. 95.

¹⁰ Zob. E. Łaskarzewska, *Maciuś z Klanu pije piwo! Media a stereotypy o niepełnosprawnych*, [w:] *Stereotypy...*, s. 267; C. Barnes, G. Mercer, *Niepełnosprawność*, Warszawa 2008, s. 113.

¹¹ M. Chodkowska, B. Szabała, *op. cit.*, s. 91–93.

życiowych zgodnie z ogólnie przyjętymi normami¹². Nie sposób więc w tym przypadku uniknąć nadania przez otoczenie etykiety odmienności, nawet dobrze funkcjonująca osoba z niepełnosprawnością nie będzie żyła tak samo jak pełnosprawne społeczeństwo, ponieważ w różnych momentach napotka dodatkowe trudności i ograniczenia, które będą wymuszały odnalezienie alternatywnego, właściwego sobie sposobu wyjścia z sytuacji, rozwiązania problemu bądź poszukiwania pomocy i wsparcia u osób trzecich.

Sytuacja społeczna, w której dostrzeżona zostaje cecha odróżniająca daną jednostkę, staje się przyczynkiem do nadania piętna Innego. Od tej chwili losy odmiennica toczą się już inaczej, zostaje on wepchnięty w generalizujący schemat, zostaje mu nadana etykieta, np. „niepełnosprawny”, „upośledzony”, „ka-leka”. Pociąga to za sobą szereg gotowych przekonań na temat cech tej osoby. Wszystko to prowadzi do marginalizacji, czy nawet wykluczania osób niepełnosprawnych ze wspólnoty życia społecznego. Ciężar fałszywych osądów zmusza je zatem do „radzenia sobie nie tylko ze zredukowanym funkcjonowaniem osobistym, ale także z przypisaną tożsamością dewianta”¹³.

Czesław Kosakowski zaznacza, że osoba niepełnosprawna napotyka na swojej drodze dwa rodzaje barier zewnętrznych: fizyczne i społeczne. Pierwsze dotyczą układu architektonicznego budynków, miejsc użyteczności publicznej oraz środków transportu: niedostosowanie elementów przestrzeni do potrzeb osób z dysfunkcjami ruchowymi lub z niepełnosprawnością sensoryczną może znacząco utrudnić im codzienne funkcjonowanie. Jakkolwiek bariery fizyczne są zwykle możliwe do pokonania dzięki przemianom w projektach takich miejsc, lub ewentualnie dzięki pomocy osób trzecich podczas poruszania się w nieprzyjaznej przestrzeni miasta. Tymczasem poważniejsze i równocześnie trudniejsze do przezwyciężenia są bariery społeczne, a więc tkwiące w ludziach otaczających osobę z niepełnosprawnością¹⁴. Negatywne postawy, takie jak odrzucenie, wrogość, czy nawet okazywanie litości, nadopiekuńczość, odbierają osobom niepełnosprawnym poczucie godności, ograniczają relacje społeczne i szanse poczucia się „normalnym”¹⁵.

Niechęć ze strony otoczenia popycha osobę z niepełnosprawnością w coraz głębszą samotność. Jak pisze Żaneta Stelter, takim ludziom poczucie osamotnienia towarzyszy od lat wczesnego dzieciństwa, kiedy niejednokrotnie rodzice nie

¹² Zob. Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych, Dz. U. Nr 123, poz. 776.

¹³ A. Woynarowska, *Niepełnosprawność intelektualna w publicznym i prywatnym dyskursie*, Kraków 2010, s. 32.

¹⁴ Zob. C. Kosakowski, *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Toruń 2009, s. 28–29.

¹⁵ Zob. Z. Palak, *Dystans społeczny wobec osób z różnym rodzajem niepełnosprawności – wczoraj i dziś*, [w:] *Dystans społeczny wobec osób z niepełnosprawnością jako problem pedagogiki specjalnej*, red. M. Parchomiuk, B. Szabała, Lublin 2012, s. 42.

potrafią się pogodzić z deficytami swojego potomka. Następnie, w klasie szkolnej, mają mniej kolegów niż pełnosprawni rówieśnicy, przy czym coraz częściej spotykają się z negatywnymi postawami wobec niepełnosprawności, co przekłada się na coraz większe osamotnienie¹⁶. Ostatecznie liczne niepowodzenia w próbach nawiązywania kontaktów interpersonalnych powodują wycofywanie się z kolejnych prób, poczucie odrzucenia, inności, a w konsekwencji autoizolację na skutek negatywnych doświadczeń w relacjach ze społeczeństwem¹⁷.

Badania Marii Chodkowskiej i Beaty Szabały potwierdzają, że wśród dzieci i młodzieży szkolnej jest najwyższy odsetek niechęci (w stosunku do osób dorosłych) wobec zawierania przyjaźni, nawiązywania serdecznych relacji z osobami z niepełnosprawnością czy ich towarzystwa¹⁸. Pozostaje więc na tym polu wiele do zrobienia.

Jedną z najczęstszych reakcji na spotkanie z osobą niepełnosprawną pozostaje nadal niechęć do wejścia z nią w interakcję, zwłaszcza jeśli widoczna jest niepełnosprawność intelektualna. Z pomocą przychodzą badacze, wyznaczając drogę kształtowania pozytywnych postaw wobec niepełnosprawności. Ma się ona opierać na bezpośrednim kontakcie z takimi osobami oraz na zdobywaniu prawdziwej informacji na temat niepełnosprawności¹⁹.

Niektóre dzieci mają okazję wynieść owe komponenty z domu rodzinnego, innym w pracy nad kształtowaniem tego elementu światopoglądu pozostaje jedynie nauczyciel-wychowawca. W pracy ze swoimi podopiecznymi powinien więc mieć świadomość najczęstszych schematów poznawczych, jakimi niesłusznie posługuje się społeczeństwo, klasyfikując osoby niepełnosprawne.

W jaki sposób kształtować u dzieci zdrowych tolerancję?

Racjonalizacja lęków

Najważniejszym elementem wychowania w duchu tolerancji jest nieunikanie trudnych tematów w rozmowach z dziećmi. Sytuacja komunikacyjna nie musi być ściśle zaplanowana – wyjściem do wyjaśnień może być spotkanie osoby niepełnosprawnej na spacerze, spontaniczne pytanie dziecka czy temat lekcji odnoszący się do zdrowia. Nauczyciel nie powinien lekceważyć żadnego pytania ucznia, wprowadzać atmosfery tabu, ponieważ sprzyja ona budowaniu postawy lękowej. Cierpliwie i językiem przyjaznym dziecku wyjaśniamy wszel-

¹⁶ Zob. Ż. Stelter, *Dorastanie osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Warszawa 2009, s. 138.

¹⁷ Zob. A. Mikrut, *Samotność i jej związek z poczuciem własnej niepełnosprawności u osób o nieprawidłowym rozwoju intelektualnym*, [w:] *Teoria i praktyka oddziaływań profilaktyczno-wspierających rozwój osób z niepełnosprawnością*, red. J. Baran, G. Gunia, t. 2.1, Kraków 2013, s. 93.

¹⁸ Zob. M. Chodkowska, B. Szabała, *op. cit.*, s. 150.

¹⁹ Zob. R. Pawłowska, E. Jundziłł, *Pedagogika człowieka samotnego*, Gdańsk 2000, s. 165.

kie wątpliwości, podkreślając równocześnie, że wykonywanie jakiejś czynności w odmienny sposób, niż robi to większość ludzi, np. jazda na wózku zamiast chodzenia, używanie aparatu słuchowego czy uczęszczanie do szkoły specjalnej, nie jest niczym gorszym. Osoba z niepełnosprawnością nie zawsze będzie w stanie zrobić to wszystko, co pełnosprawni ludzie, może czasami potrzebować pomocy bądź mieć trudności ze zrozumieniem komunikatu, np. osoba niedosłyszająca czy niepełnosprawna intelektualnie.

Na tym etapie można również obalić wiele naturalnych dziecięcych lęków, wyrastających ze stereotypowego postrzegania świata. Dzieci mogą się bać, że osoba z niepełnosprawnością robi im krzywdę lub że niepełnosprawnością można się zarazić. W walce z przesądami sprawdzają się tzw. pogadanki ze specjalistami, kiedy lekarz pediatra czy pedagog specjalny jest gościem w klasie uczniów pełnosprawnych i opowiada im o życiu osób z deficytami fizycznymi i psychicznymi²⁰.

Stereotypy wyrastają z naturalnych ludzkich lęków, kiedy instynkt samozachowawczy wymusza trzymanie dystansu wobec osób, co do których stałości reakcji nie jesteśmy przekonani. Kontakt z Innymi powoduje zachwianie poczucia bezpieczeństwa człowieka. W przypadku, gdy to obarczone lękiem spotkanie dodatkowo spełnia negatywne przewidywania, nabieramy uprzedzeń do całej grupy społecznej reprezentowanej przez spotkanego człowieka²¹. Stąd szczególnego znaczenia nabiera racjonalizacja lęków pojawiających się u dzieci w kontaktach z innością. Podczas rozmów z zaproszonymi specjalistami czy wychowawcami na zwykłej lekcji warto zachęcać podopiecznych do uzewnętrzniania odczuć i obaw, ponieważ daje to nauczycielowi pole do pracy nad wykształceniem prawidłowych osądów.

Ciekawe są regularnie pojawiające się propozycje wsparcia budowania tolerancji przez stare i nowe media. Pierwsze oferują serię książeczek dla najmłodszych („Tuż pod moim nosem”, „Moja mama nie widzi/nie słyszy/jeździ na wózku”, „Leon i jego nie-zwykłe spotkania”). We wszystkich cyklach pojawiają się osoby niepełnosprawne – jako główni bohaterowie, jako członkowie rodziny dzieci lub jako towarzysze przygód. Wszystkie budują pozytywny wizerunek osób z niepełnosprawnością, uczą szacunku i doceniania różnorodności, poza tym, co je odróżnia, pokazują, że można, a nawet należy wspierać się wzajemnie. Nauczyciel może wykorzystać te książeczki nie tylko do specjalnych zajęć o niepełnosprawności, ale również wprowadzając je obok innych lektur bądź, w przypadku przedszkolaków, czytając je odpoczywającym dzieciom.

W nowych mediach niepełnosprawni bohaterowie również znajdują swoje miejsce – coraz częściej pojawiają się w programach, kreskówkach i innych filmach animowanych dla dzieci. Sztandarowym przykładem może być kultowa *Ulica Sezamkowa*, w której w naturalny sposób do grup zdrowych dzieci włą-

²⁰ Zob. I. Rudek, *op. cit.*, s. 132.

²¹ Z. Palak, *op. cit.*, s. 42.

czane są dzieci z niepełnosprawnością, np. chłopiec na wózku ze swoim psem w odcinku o zwierzętach. Podobne motywy pojawiają się w seriach dla dzieci, takich jak *Listonosz Pat*, *Pinky Dinky Doo*, *Niedźwiedź w dużym niebieskim domu*, *Złota rączka*. We wszystkich tych produkcjach wystąpiły dzieci poruszające się na wózkach inwalidzkich (z wyjątkiem *Niedźwiedzia...* i *Szczenięcych lat Clifforda*, gdzie pojawiają się osoby niewidome), jakkolwiek są to wątki epizodyczne bądź drugoplanowe – w żadnym z tych przypadków dziecko niepełnosprawne nie jest głównym bohaterem serialu. Mimo wszystko jest to wdzięczny materiał do wykorzystania w pracy z małymi dziećmi, zwłaszcza podczas próby pokazania, że dzieci niepełnosprawne żyją wśród nas i jest to całkiem normalne. W tym miejscu warto zwrócić uwagę, że są to produkcje anglojęzyczne, na polskim rynku nie powstały do tej pory kreskówki czy animacje podejmujące problem niepełnosprawności.

Przytoczone pozycje książkowe powinny być stałą pomocą dydaktyczną dla nauczyciela w pracy z różnymi dziećmi, również filmy animowane, oglądane często w ramach odpoczynku czy nagrody, jak widać powyżej, mogą przy okazji nieść ze sobą pozytywne oddziaływanie na kształtowanie postaw. Najważniejszym jednak punktem w tym procesie zawsze będą bezpośrednie spotkania z osobami z niepełnosprawnością. W klasie integracyjnej dzieje się to w sposób naturalny, szkoły masowe w ostatnich latach często nawiązują współpracę z placówkami specjalnymi, angażując swoich wychowanków do współdziałania w organizacji imprez, wydarzeń artystycznych czy zwykłych odwiedzin, które są okazją do wspólnej zabawy. Jest to bardzo dobra praktyka, ponieważ oparta na obustronnych korzyściach: uczniowie niepełnosprawni poszerzają kontakty społeczne, czerpią od rówieśników wzory zachowań, natomiast dzieci pełnosprawne uczą się tolerancji, wrażliwości na potrzeby innych osób, wzbogacają swoją osobowość.

Konkluzja

Nauczyciele stają obecnie przed trudnym zadaniem przygotowania swoich podopiecznych do życia w zmieniającym się świecie. Jedną z jego składowych jest otaczająca nas różnorodność społeczna: aby sprawnie w niej funkcjonować, niezbędne jest wykształcenie postawy tolerancji i świadomości szkodliwości stereotypowego postrzegania innych ludzi. Osoby z niepełnosprawnością należą do najczęściej marginalizowanych grup społecznych, dlatego warto zacząć pracę nad przebudową postaw już z dziećmi na początkowych etapach edukacyjnych.

Nauczyciele mogą prowadzić pogadanki i warsztaty na temat problemów osób niepełnosprawnych, w pracy z najmłodszymi dziećmi pomocne są książki opowiadające o przygodach dzieci niepełnosprawnych lub posiadających chorego czy niepełnosprawnego członka rodziny. Te opowieści służyć mają zarówno uwrażliwianiu na szczególne potrzeby osób niepełnosprawnych, jak i pokazywaniu ich w zwykłych sytuacjach życiowych, co niweluje wrażenie inności i obcości.

W nowych mediach również można poszukiwać wsparcia dla wychowywania w duchu akceptacji i tolerancji: coraz częściej w filmach animowanych dla dzieci pojawiają się bohaterowie na wózkach inwalidzkich czy z niepełnosprawnością intelektualną, co pozytywnie wpływa na odbiór tych osób w realnym świecie oraz kształtuje u dzieci gotowość na spotkanie – bez lęku i zdziwienia.

Zajęcia warsztatowe oparte na różnorodnych materiałach, również audio-wizualnych, pozwolą od najmłodszych lat kształtować postawę tolerancji, ale również rozpoznawać krzywdzące stereotypy. Uczenie samodzielnego myślenia, zamiast poddawania się opinii grupy na temat danego zjawiska, przyniesie pozytywne efekty nie tylko w postaci wyczerpania na stereotypy, ale również pozwoli się rozwijać kreatywności.

Podsumowując, należy zaznaczyć wyraźnie, że nawet wyposażona w rozległą wiedzę i oswojona z zewnętrznym wyglądem ludzi z deficytami fizycznymi i umysłowymi społeczność dzieci i młodzieży nie wyrośnie na tolerancyjne pokolenie bez częstych aranżowanych w atmosferze przyjaźni, szacunku i współpracy spotkań z osobami niepełnosprawnymi.

Bibliografia

- Barnes C., Mercer G., *Niepełnosprawność*, Warszawa 2008.
- Benedyktowicz Z., *Portrety obcego*, Kraków 2000.
- Chodkowska M., *Antyczne korzenie współczesnych stereotypów*, [w:] *Stereotypy – walka z wiatrakami?*, red. A. Bujnowska, J. Szadura, Lublin 2011.
- Chodkowska M., Szabała B., *Osoby z upośledzeniem umysłowym w stereotypowym postrzeganiu społecznym*, Lublin 2012.
- Kosakowski C., *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Toruń 2009.
- Krause A., *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Kraków 2011.
- Łaskarzewska E., *Maciuś z Klanu pije piwo! Media a stereotypy o niepełnosprawnych*, [w:] *Stereotypy – walka z wiatrakami?*, red. A. Bujnowska, J. Szadura, Lublin 2011.
- Mikrut A., *Samotność i jej związek z poczuciem własnej niepełnosprawności u osób o nieprawidłowym rozwoju intelektualnym*, [w:] *Teoria i praktyka oddziaływań profilaktyczno-wspierających rozwój osób z niepełnosprawnościami*, red. J. Baran, G. Gunia, t. 2.1, Kraków 2013.
- Nelson T.D., *Psychologia uprzedzeń*, Gdańsk 2003.
- Palak Z., *Dystans społeczny wobec osób z różnym rodzajem niepełnosprawności – wczoraj i dziś*, [w:] *Dystans społeczny wobec osób z niepełnosprawnościami jako problem pedagogiki specjalnej*, red. M. Parchomiuk, B. Szabała, Lublin 2012.
- Pawłowska R., Jundziłł E., *Pedagogika człowieka samotnego*, Gdańsk 2000.
- Rudek I., *Od niechęci do akceptacji. O wychowaniu dzieci do tolerancji wobec osób niepełnosprawnych*, Kraków 2008.
- Stelter Ż., *Dorastanie osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Warszawa 2009.
- Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych, Dz. U. Nr 123, poz. 776.
- Woynarowska A., *Niepełnosprawność intelektualna w publicznym i prywatnym dyskursie*, Kraków 2010.

Profilaktyka negatywnych postaw wobec niepełnosprawności: narzędzia nauczyciela

Streszczenie: Współcześnie dążymy do coraz pełniejszej integracji społecznej grup marginalizowanych, jedną z nich są osoby niepełnosprawne. Negatywne stereotypy i uprzedzenia wyrastają z braku wiedzy i bezpośrednich kontaktów, co prowadzi do osamotnienia osób z niepełnosprawnością i obniżenia jakości ich życia. Niezmiernie ważne jest zatem, aby już od edukacji początkowej nauczyciele starali się uwrażliwiać swoich podopiecznych na różnorodność i uczyć tolerancji dla odmienności i słabości innych ludzi. Z pomocą przychodzą wychowawcom stare i nowe media – dostępne są książki dla dzieci podejmujące tematykę niepełnosprawności i chorób oraz bajki telewizyjne, w których pojawiają się bohaterowie niepełnosprawni, co pomaga się oswoić z ich widokiem oraz włączyć ich w kategorię normalności.

Słowa kluczowe: stereotypy, osoby niepełnosprawne, tolerancja, literatura dziecięca i bajki

Preventing negative attitudes towards disability: the teacher's tools

Summary: Today we strive for ever more complete social integration of marginalized groups, one of whom are people with disabilities. Negative stereotypes and prejudice arise from lack of knowledge and direct contacts, resulting in the isolation of these people and reduced quality of their life. It is crucial, therefore, that beginning with early education teachers should try to sensitize their pupils to diversity and teach tolerance for differences and weaknesses of other people. Old and new media can be of help to educators – children's literature dealing with the subject of disability and illness is widely available and so are cartoons featuring characters with disabilities, which can help children become accustomed to their appearance and come to consider them normal.

Keywords: stereotypes, people with disabilities, tolerance, children's literature and cartoons

Uzależnienie od Internetu a profilaktyka w szkole

Wprowadzenie

Komputer jest dla wielu osób narzędziem pracy lub nauki. Aktualnie duża część młodzieży, jak również dzieci nie wyobraża sobie jego braku. Podobnie jest z dostępem do ogólnosiwiatowej sieci komputerów, czyli Internetem. Uczniowie w czasie wolnym często pozostają on-line. Korzystają wtedy z Internetu, aby wysyłać/odbierać e-maile, grać, rozmawiać z osobami o podobnych zainteresowaniach, wertować strony, poszukiwać informacji, kupować/sprzedawać na aukcjach, relaksować się, komunikować się z przyjaciółmi/znajomymi, poszukiwać partnerów do dyskusji, kreować własny wizerunek, poszukiwać nowych znajomości czy dzielić się własnymi opiniami itp.

Naturalne zdaje się zatem rosnące zainteresowanie młodych ludzi Internetem. Służy on przecież zarówno nauce, jak i stanowi formę rozrywki. Równocześnie nie dziwi nikogo istnienie pewnej zależności między korzystaniem z globalnej sieci a wykonywaniem pewnych zawodów, np. informatyk czy sprzedawca w sklepie internetowym. Osoby takie spędzają niewątpliwie dużą część dnia przed ekranem komputera, jednakże jest to konieczne do wykonywania przez nich pracy. Ich zależność od tego medium jest określana w literaturze jako konieczny związek i porównywana do zależności człowieka w aktualnej erze od prądu elektrycznego¹.

Istnieje jednak jeszcze jedno powiązanie człowieka z komputerem, oprócz traktowania go jak hobby czy narzędzie. Jest nim uzależnienie, które bywa określane w literaturze również jako: infoholizm, infozależność, siecioholizm, sieciozależność, cyberzależność, cybernałóg, uzależnienie komputerowe, internetoholizm, internetozależność, uzależnienie internetowe, uzależnienie od Internetu, uzależnienie od Internetu o charakterze behawioralnym, zaburzenia spowodowane zależnością od Internetu, patologiczne używanie Internetu, problematyczne używanie Internetu, nadmierne używanie Internetu, uzależnienie od technologii, zaburzenie spowodowane uzależnieniem od Internetu, zespół uzależnienia od Internetu². W języku angielskim określa

¹ Zob. A. Augustyniak, *Jak walczyć z uzależnieniami?*, Warszawa 2011, s. 24.

² Zob. A. Jaszczak, *Poczucie uzależnienia od Internetu a poczucie kontroli u adolescentów*, [w:] *Psychologiczne konteksty Internetu*, red. B. Szmigielska, Kraków 2009, s. 234.

się je natomiast jako: *internet addiction disorder, internet addiction syndrome, internet abuse, compulsive internet use, computer addiction*³.

Uzależnienie od Internetu – klasyfikacje, symptomy

Międzynarodowe klasyfikacje, które obejmują zaburzenia psychiczne: ICD-10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems – klasyfikacja Światowej Organizacji Zdrowia) oraz DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – klasyfikacja zaburzeń psychicznych Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego), nie wymieniają uzależnienia od Internetu czy komputera. Jednakże istniejące kryteria dotyczące uzależnień od substancji psychoaktywnych oraz czynności można odnieść do korzystania z nowego medium. Pewnego rodzaju adaptacji dokonał na gruncie polskim B.T. Woronowicz, który odwołał się do klasyfikacji DSM-IV.

Uzależnienie od Internetu można rozpoznawać wówczas, kiedy w ciągu ostatnich 12 miesięcy stwierdzono obecność co najmniej trzech objawów z poniższej listy:

1. Silną potrzebę lub poczucie przymusu korzystania z Internetu.
2. Subiektywne przekonanie o mniejszej możliwości kontrolowania zachowań związanych z Internetem, tj. upośledzenie kontroli nad powstrzymaniem się od korzystania z Internetu, oraz nad długością spędzania czasu w Internecie.
3. Występowanie niepokoju, rozdrażnienia czy gorszego samopoczucia przy próbach przerywania lub ograniczania korzystania z Internetu oraz ustępowanie tych stanów z chwilą powrotu do komputera.
4. Spędzanie coraz większej ilości czasu przy Internecie w celu uzyskania zadowolenia lub dobrego samopoczucia, które poprzednio osiągnąć było w znacznie krótszym czasie.
5. Postępujące zaniedbywanie alternatywnych źródeł przyjemności lub dotychczasowych zainteresowań na rzecz Internetu.
6. Korzystanie z Internetu pomimo szkodliwych następstw (fizycznych, psychicznych i społecznych), o których wiadomo, że mają związek ze spędzaniem czasu przy Internecie⁴.

³ Zob. A. Augustyniak, *op. cit.*, s. 73; L. Stojanowski-Han, Z. Stojanowski-Han, *Uzależnienie od Internetu*, [w:] *Internet światem człowieka*, red. M. Drożdż, J. Smoleń, Kielce 2009, s. 90.

⁴ B.T. Woronowicz, *Bez tajemnic o uzależnieniach i ich leczeniu*, Warszawa 2001, s. 193.

Bardzo podobne kryteria wymienia w swojej publikacji A. Augustyniak:

- „1. Silne pragnienie lub poczucie przymusu korzystania z Internetu/komputera.
2. Trudności z samokontrolą logowania się do sieci lub korzystania z komputera.
3. Wystąpienie zespołu abstynencyjnego wywołanego brakiem dostępu do Internetu/komputera.
4. Zaistnienie tolerancji, tj. sytuacji, w której dla osiągnięcia zamierzonego efektu konieczne jest coraz częstsze i dłuższe wykorzystywanie Internetu/komputera.
5. Utrata zainteresowań oraz przyjemności istniejących przed uzależnieniem się.

Analizując powyższe kryteria, można dojść do wniosku, że liczba godzin spędzanych w sieci stanowi istotny wskaźnik. Należy jednak przy tym pamiętać, że nie może być on jedynym, oraz konieczne jest dokonanie rozróżnienia między czasem poświęconym Internetowi w ramach realizacji obowiązków związanych z pracą lub nauką a czasem spędzonym tam na rozrywce. Uwzględnił to A. Augustyniak, dokonując podziału: „[...] można przyjąć, że ponad 50 godzin tygodniowo spędzanych przed komputerem poza pracą i nauką może świadczyć o zagrożeniu uzależnieniem. Natomiast 64 i więcej godzin o uzależnieniu”⁵.

Wśród innych symptomów można wymienić⁶:

- okłamywanie ludzi z najbliższego otoczenia w celu ukrycia wzrastającego zaangażowania w sprawy Internetu, nieprzyznawanie się do podejmowanych aktywności w Internecie;
- aktywność internetowa przybiera formę ucieczki od problemów oraz przykrych stanów emocjonalnych (smutek, niepokój, zdenerwowanie);
- objawy fizyczne, takie jak: ból z tyłu głowy, migreny, suchość oczu, zaniedbanie higieny osobistej, nieregularne przyjmowanie posiłków;
- zmiana przyzwyczajeń dotyczących snu.

Należy również zauważyć, że Chiny stały się pierwszym krajem, w których uzależnienie od Internetu zostało sklasyfikowane jako kliniczna jednostka chorobowa. Porównano ją z nałogową skłonnością do hazardu⁷.

Czynniki sprzyjające uzależnieniu od Internetu

Wielu badaczy zajmujących się kwestią uzależnienia od Internetu starało się określić jego uwarunkowania. Można wyróżnić wśród nich zarówno przyczyny zewnętrzne, jak i przyczyny wewnętrzne, będące cechami samego internauty. Do pierwszej kategorii czynników możemy zaliczyć istniejące wpływy ze strony rodziny, środowiska szkolnego oraz grupy rówieśniczej.

Najbliższa rodzina młodej osoby może się przyczynić do nadmiernego używania Internetu m.in. przez: niezapewnienie poczucia bezpieczeństwa, brak ja-

6. Nadmierne korzystanie z Internetu/komputera mimo bezspornych dowodów na jego destrukcyjny wpływ na zdrowie oraz stosunki społeczne osoby uzależnionej” (A. Augustyniak, *op. cit.*, s. 76).

Należy również zaznaczyć, że w literaturze przedmiotu wymienia się też kryteria uzależnienia od Internetu odnoszące się do klasyfikacji ICD-10 zaadaptowane przez I. Goldberga (zob. K. Kaliszewska, *Nadmierne używanie Internetu. Charakterystyka psychologiczna*, Poznań 2007, s. 42–43).

⁵ A. Augustyniak, *op. cit.*, s. 77.

⁶ Zob. J. Bednarek, *Zagrożenia w cyberprzestrzeni*, [w:] *Patologie społeczne*, red. M. Jędrzejko, Pułtusk 2006, s. 142–143; P. Chocholska, M. Osipczuk, *Uzależnienie od komputera i Internetu u dzieci i młodzieży*, Warszawa 2009, s. 150–151.

⁷ Zob. A. Augustyniak, *op. cit.*, s. 26.

kiejkolwiek kontroli rodzicielskiej, brak więzi emocjonalnej, napiętą atmosferę domową, trudności komunikacyjne oraz uwypuklanie tylko słabych stron tej osoby przy równoczesnym niedocenianiu jej osiągnięć. Środowisko szkolne zarówno przez nadmierne obciążanie zadaniami domowymi, jak i przez działania prowadzące do poczucia niższości i inności ucznia oraz niewystarczające przygotowanie kadry pedagogicznej staje się również czynnikiem wpływającym na wystąpienie uzależnienia. Nieprawidłowe relacje w grupie rówieśniczej mogą także stworzyć okoliczności sprzyjające powstaniu nałogu⁸. Jednakże bardzo duże znaczenie mają wewnętrzne cechy internautów.

Zauważa się, że osoby, które nadużywają Internetu, częściej niż inne⁹:

- mają skłonność do świadomego powstrzymywania się od wyrażania emocji,
- budują słabe więzi z innymi ludźmi,
- posiadają niską tolerancję na zmiany,
- unikają ryzyka,
- są wrażliwe na odrzucenie społeczne,
- mają trudności z otwartą komunikacją interpersonalną,
- charakteryzują się niskim poziomem inteligencji emocjonalnej,
- mają niskie poczucie koherencji,
- są skłonne do spostrzegania sytuacji stresujących jako zagrożenia,
- mają niższy poziom samokierowania, zaradności i samoakceptacji,
- posiadają niską dojrzałość emocjonalną,
- czują się osamotnione,
- mają poczucie zagubienia w świecie.

Mając na uwadze czynniki wewnętrzne i zewnętrzne, które wpływają na wystąpienie uzależnienia i nieadekwatnego użytkowania wirtualnej sieci, można określić sposób oddziaływania profilaktycznego.

Profilaktyka uzależnienia od Internetu

Informacje dotyczące zagrożeń wynikających z korzystania z Internetu są aktualnie stosunkowo łatwo dostępne. Związane jest to niewątpliwie z nawiązującymi do tego problemu kampaniami społecznymi, np. „Dziecko w Sieci”, zainicjowana przez Fundację Dzieci Niczyje (2004), czy „Safer Internet”, realizowana w ramach projektu Komisji Europejskiej¹⁰. Pojawiają się również

⁸ Zob. E. Krzyżak-Szymańska, A. Szymański, *Profilaktyka nowych uzależnień wśród dzieci i młodzieży. Zarys problematyki*, Katowice 2013, s. 74.

⁹ Zob. A. Andrzejewska, *(Nie)bezpieczny komputer. Od euforii do uzależnień*, Warszawa 2008, s. 31–37; K. Kaliszewska, *op. cit.*, s. 146; E. Krzyżak-Szymańska, A. Szymański, *op. cit.*, s. 74; P. Majchrzak, N. Ogińska-Bulik, *Uzależnienie od internetu*, Łódź 2010, s. 158–161.

¹⁰ Zob. E. Krzyżak-Szymańska, A. Szymański, *op. cit.*, s. 95–97.

bezpośrednie odniesienia do powstania uzależnienia od Internetu. Przykładem może być *Dekalog internauty*:

1. Nie traktuj komputera jak bożka.
2. Miej świadomość, po co przed nim siadasz.
3. Pamiętaj, że w Internecie nie wszystko jest dobre.
4. Czuwaj nad tym, co robi twoje dziecko; poszerzaj swoją wiedzę.
5. Nie zabijaj czasu i talentów przed komputerem.
6. Nie lekceważ zagrożeń płynących z sieci.
7. Nie – piractwu i hakerom.
8. Stosuj zasadę ograniczonego zaufania w kontaktach internetowych.
9. Nie zaniedbuj czynienia dobra za pośrednictwem Internetu.
10. Ani nie zastępuj przyjaciół komputerem¹¹.

Tematyka uzależnienia od sieci pojawia się również w programach profilaktycznych realizowanych w placówkach oświatowych. Literatura przedmiotu dostarcza nam informacji, jakie aspekty powinny zostać w nich poruszone. Według P. Majchrzaka i N. Ogińskiej-Bulik w programie minimalizującym ryzyko wystąpienia uzależnienia od Internetu ująć należy w szczególności:

- świadomość własnych emocji i umiejętności wyrażania ich;
- umiejętności radzenia sobie ze stresem wykraczającym poza strategie unikowe;
- zdolność poznawczej interpretacji spostrzeganej sytuacji, niwelującej poczucie zagrożenia;
- umiejętności interpersonalne, służące między innymi pozbawieniu lęku wyrażaniu siebie i nawiązywaniu prawidłowych relacji interpersonalnych;
- zdolności odnajdywania w sobie dostępnych zasobów, budowania poczucia sprawstwa i rozwijania nastawienia, że stojące przed jednostką wymagania stanowią wartę energii i poświęcenia wyzwania¹².

M.K. Klimczak oraz E. Krzyżak-Szymańska z A. Szymańskim wskazują, że profilaktyka nadmiernego i nieadekwatnego korzystania z globalnej sieci powinna obejmować działania skierowane zarówno do uczniów, rodziców, jak i do nauczycieli¹³. Kształcenie pedagogów w tym aspekcie może dziwić, ale odpowiada to założeniu, że „najbardziej wartościowe są profesjonalne propozycje rozwijające kompetencje kadry pedagogicznej”¹⁴. Stanowi to bowiem inwestycję w zasoby placówki edukacyjnej.

¹¹ J. Bednarek, *op. cit.*, s. 143–144; *Dekalog internauty*, <http://www.opoka.org.pl/varia/zlot/dekalog.html>, [dostęp: 1.12.2013].

¹² P. Majchrzak, N. Ogińska-Bulik, *op. cit.*, s. 168.

¹³ Zob. M.K. Klimczak, *Uzależnienie młodzieży od Internetu jako problem wychowawczy i moralny*, Olsztyn 2012, s. 224–227; E. Krzyżak-Szymańska, A. Szymański, *op. cit.*, s. 93, 111–112.

¹⁴ J. Szymańska, *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Warszawa 2012, s. 95.

Powyższe informacje stały się punktem wyjściem do analizy programów profilaktycznych pod kątem nieadekwatnego korzystania z sieci. Poddano jej 30 programów skierowanych do uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych (po 10 na każdym poziomie edukacyjnym). W czterech z nich (w dwóch na etapie szkoły podstawowej i dwóch na etapie ponadgimnazjalnym) nie było bezpośrednich odniesień do uzależnienia od Internetu.

Analiza miała charakter jakościowy, gdyż autorka chciała wskazać poszczególne części programów profilaktycznych i wyodrębnić ich przydatne elementy w kontekście zapobiegania nieadekwatnemu używaniu Internetu. Wybraną metodą była analiza dokumentów, które bezpośrednio związane są z tematem podjętych badań. Poddano ocenie treści programów profilaktycznych zawartych na oficjalnych stronach WWW placówek oświatowych. Przy czym zwrócono uwagę, by rozpatrywane programy stanowiły dokumenty oficjalne (miały one zawierać dane dotyczące szkoły oraz dane – imię i nazwisko – autora/autorów programu).

Na podstawie lektury programów można zauważyć, że niezależnie od poziomu kształcenia poruszają one następujące aspekty:

A. Związane bezpośrednio z Internetem:

1. Korzyści wypływające z właściwego korzystania z sieci.
2. Klasyfikowanie i wartościowanie wiadomości zdobytych w Internecie.
3. Świadome użytkowanie mediów.
4. Konsekwencje rozwoju technologii informacyjnych.
5. Bezpieczeństwo w Internecie.
6. Zagrożenia korzystania z Internetu.
7. Uzależnienie od Internetu i formy pomocy.
8. Odpowiedzialność karna za działania z wykorzystaniem komputera, które są niezgodne z prawem.
9. Cyberprzemoc.

B. Związane pośrednio z występowaniem uzależnienia od Internetu:

1. Zdrowy styl życia.
2. Samoregulacja.
3. Sposoby radzenia sobie z agresją.
4. Sposoby spędzania wolnego czasu.
5. Rozwój zdolności i zainteresowań.
6. Prawidłowe funkcjonowanie w grupie.
7. Właściwa samoocena uczniów.
8. Przeżycie sukcesu w szkole.

W programach edukacyjnych i profilaktycznych na poziomie kształcenia w szkołach podstawowych pojawiają się treści dotyczące zabezpieczenia i ograniczenia dostępu do niewłaściwych stron internetowych oraz uwypuklona została kontrola rodziców i nauczycieli nad sposobami korzystania przez dziecko

z Internetu. Aspekty te nie były wyszczególnione przez szkoły gimnazjalne i ponadgimnazjalne. Natomiast wyodrębniono w nich działania podejmowane wobec uczniów w zakresie określenia przez nich celów życiowych i kierowania własnym rozwojem. Wszystkie poruszane aspekty związane pośrednio z występowaniem uzależnienia od Internetu łączą się z czynnikami sprzyjającymi powstawaniu nałogu. Pozwalają na budowanie zasobów ucznia i tym samym zmniejszają ryzyko nieadekwatnego korzystania z sieci. Jednakże w wielu wypadkach pominięto całkowicie lub poruszono w minimalnym stopniu (np. poświęcając tylko jedną lekcję wychowawczą) treści związane z rozpoznawaniem i rozumieniem emocji oraz nauką sposobów radzenia sobie ze stresem. Wycwiczenie chociażby podstawowych technik relaksacyjnych oraz rozwijanie umiejętności w zakresie samoświadomości, samoregulacji, samokontroli, motywacji i asertywności są konieczne do efektywnej profilaktyki, nie tylko w zakresie uzależnienia od Internetu, ale uzależnień w ogóle.

Treści związane bezpośrednio z globalną siecią i komputerem pozwalają zwrócić uwagę młodych ludzi na istniejące zagrożenia. Istotna tutaj jest nauka właściwego korzystania z Internetu, w tym umiejętność weryfikowania informacji w nim zawartych oraz planowania i kontrolowania czasu spędzanego on-line. Podsumowując analizę treści, można stwierdzić, że ich dobór w programach zdaje się adekwatny do poziomu kształcenia. Uwzględniania i rozwinięcia wymagają jednak obszary związane z inteligencją emocjonalną.

Tematyka zawarta w programach profilaktycznych powinna być realizowana według ich autorów przez: pogadanki, dyskusje, rozmowy indywidualne z uczniami, debaty, zajęcia warsztatowe, psychodramy, dzielenie się doświadczeniami. Pojawiają się również takie propozycje, jak: wykonanie gazetki informacyjnej o zagrożeniach internetowych, projekcja filmu dotycząca uzależnienia od Internetu, zorganizowanie konkursu plastycznego i/lub poetyckiego pt. „Nie bądź niewolnikiem swojego komputera...”. Konstruktorzy programów zauważają również konieczność kierowania uczniów na konsultacje do ośrodka uzależnień w sytuacji, kiedy stwierdzą cybernałóg.

Zasadne wydaje się organizowanie warsztatów, dyskusji lub debat, prowadzenie rozmów z uczniami. Jednak zastanawiające jest stosowanie pogadanek. Ta podająca metoda nauczania jest mniej atrakcyjna i efektywna niż metody aktywizujące. Autorka uważa zatem, że konstruktorzy programów profilaktycznych powinni poddać głębszej refleksji sposoby realizacji poszczególnych treści. Dopasowanie adekwatnych metod i form stanowi bowiem w dużym stopniu o efektywności prowadzonych oddziaływań.

Istotne znaczenie dla powodzenia realizowanego programu profilaktycznego ma również to, kto prowadzi poszczególne oddziaływania. Niestety tylko w jednym z analizowanych programów szkoła zadbała o kontakt z profesjonalistami – osobami pracującymi w ośrodku leczenia uzależnień. W pozostałych zajęcia prowadzili pracownicy szkoły – głównie wychowawcy klas, nauczyciele

informatyki, pedagodzy lub psychologzy szkolni. Refleksji należy poddać nie tylko ich wiedzę i kompetencje. Same oddziaływania mogą być nieskuteczne ze względu na to, że uczniowie postrzegają te osoby przez pryzmat ról nadanych im przez instytucje. Lepiej zatem, aby niektóre zagadnienia były poruszone przez osoby z zewnątrz, przed którymi młody człowiek nie będzie się obawiał otworzyć.

Należy zaznaczyć, że w trzech programach, w których dokonano diagnozy potrzeb środowiska i bezpośrednio pytano o uzależnienie, ograniczano się do informacji o ilości spędzanego czasu przed ekranem komputera. Jest to niepokojące, jeśli wziąć pod uwagę fakt, że nie jest to wymierny wskaźnik mówiący o możliwym uzależnieniu od Internetu. Zaniedbanie to może wynikać z niewystarczającej wiedzy konstruktorów programów.

Co istotne, w programach pojawiły się oddziaływania w stosunku do nauczycieli. Zaproponowano im warsztaty metodyczne poświęcone profilaktyce uzależnień, seminaria, kontakt z ośrodkami leczenia i terapii uzależnień oraz warsztat dotyczący sposobu podejmowania wczesnej interwencji w sytuacji zagrożenia uzależnieniem. W jednym programie wspomniano o uzupełnieniu literatury i materiałów z tego zakresu w bibliotece szkolnej.

W analizowanych programach szkół podstawowych i gimnazjalnych uwzględniono również działania skierowane do rodziców. Ujęto w nich kwestie bezpiecznego korzystania z Internetu, w tym korzystania z oprogramowania antywirusowego, użytkowania przez uczniów komunikatorów, forów i portali społecznościowych. Osobne tematy stanowią aspekt kontroli rodzicielskiej w zakresie ilości spędzanego czasu przed ekranem komputera oraz informacje na temat nadmiernego i nieadekwatnego korzystania z Internetu.

Przeanalizowane programy profilaktyczne w szkołach pokazują, że kadra pedagogiczna jest świadoma zagrożeń związanych z nadmiernym i nieadekwatnym korzystaniem z komputera i Internetu. Aspekty, które zostały wyszczególnione w oddziaływaniach szkoły, są adekwatne pod względem zarówno eliminacji czynników wpływających na powstanie uzależnienia, jak i budowania zasobów uczniów, które można rozpatrywać jako czynnik chroniący. Należy jednak poddać refleksji sposoby realizacji poszczególnych treści. Powinny być one dostosowane do wieku odbiorców i dla nich atrakcyjne.

Lektura programów profilaktycznych daje podstawy do uznania, że temat uzależnień, w tym nieadekwatnego używania Internetu, jest w szkole poruszany i omawiany. Jednakże pozostaje to w sferze deklaracji pracowników szkoły. Dokonana analiza nie pozwala określić częstości podejmowanych oddziaływań, która w ocenie autorki artykułu jest ciągle niewystarczająca. Warsztaty, debaty czy dyskusje, jeśli się odbywają, niestety zazwyczaj stanowią pojedyncze wydarzenie w szkole i nie są pretekstem do kolejnych, długofalowych działań, jak to powinno mieć miejsce. Z tego względu przeprowadzona analiza może stanowić punkt wyjścia do pogłębionych badań obejmujących również sposób

realizacji programów profilaktycznych w szkołach. W szczególności istotne byłoby sprawdzenie rzeczywistej realizacji oddziaływań proponowanych przez placówki edukacyjne.

Konkluzja

Internet stanowi nieodłączny element codziennego życia. W szczególności wykorzystujemy go w pracy i nauce. Globalna sieć umożliwia również rozrywkę przez chociażby gry sieciowe czy komunikowanie się z innymi osobami za pomocą czatów, komunikatorów, forów czy portali społecznościowych. Mimo wielu zalet Internet niesie ze sobą sporo niebezpieczeństw, w tym uzależnienie od tego medium.

Placówki edukacyjne, wychodząc naprzeciw potrzebom środowiska młodych ludzi, konstruują programy profilaktyczne, w których wyszczególnia się aspekty związane z nieadekwatnym użytkowaniem Internetu. Uwzględniają one również wyniki badań w tym zakresie. Cieszyć może fakt, że zwraca się uwagę na podjęcie oddziaływań nie tylko w stosunku do uczniów, ale też rodziców i nauczycieli. Należy jednak zwrócić uwagę na adekwatność sposobów realizacji poszczególnych treści oraz osoby, które się tego podejmują.

Bibliografia

- Andrzejewska A., *(Nie)bezpieczny komputer. Od euforii do uzależnień*, Warszawa 2008.
- Augustyniak A., *Jak walczyć z uzależnieniami?*, Warszawa 2011.
- Bednarek J., *Zagrożenia w cyberprzestrzeni*, [w:] *Patologie społeczne*, red. M. Jędrzejko, Pułtusk 2006.
- Chocholska P., Osipczuk M., *Uzależnienie od komputera i Internetu u dzieci i młodzieży*, Warszawa 2009.
- Dekalog internauty*, <http://www.opoka.org.pl/varia/zlot/dekalog.html>, [dostęp: 1.12.2013].
- Jaszcak A., *Poczucie uzależnienia od Internetu a poczucie kontroli u adolescentów*, [w:] *Psychologiczne konteksty Internetu*, red. B. Szmigielska, Kraków 2009.
- Kaliszewska K., *Nadmierne używanie Internetu. Charakterystyka psychologiczna*, Poznań 2007.
- Klimczak M.K., *Uzależnienie młodzieży od Internetu jako problem wychowawczy i moralny*, Olsztyn 2012.
- Krzyżak-Szymańska E., Szymański A., *Profilaktyka nowych uzależnień wśród dzieci i młodzieży. Zarys problematyki*, Katowice 2013.
- Majchrzak P., Ogińska-Bulik N., *Uzależnienie od internetu*, Łódź 2010.
- Stojanowski-Han L., Stojanowski-Han Z., *Uzależnienie od Internetu*, [w:] *Internet światem człowieka*, red. M. Drożdż, J. Smoleń, Kielce 2009.
- Szymańska J., *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Warszawa 2012.
- Woronowicz B.T., *Bez tajemnic o uzależnieniach i ich leczeniu*, Warszawa 2001.

Uzależnienie od Internetu a profilaktyka w szkole

Streszczenie: Globalna sieć służy nie tylko pracy i nauce, ale również rozrywce. Część młodych ludzi spędza wiele godzin, będąc on-line. Korzystają oni z komunikatorów, portali społecznościowych, forów, poczty internetowej, grają w gry sieciowe, szukają informacji lub robią zakupy internetowe. Zdarza się, że część z nich ma trudności w odróżnianiu rzeczywistego świata od wirtualnego i nie potrafi również ograniczyć czasu spędzanego przed ekranem komputera. Z tego względu uzasadnione są działania podejmowane przez szkoły. Placówki oświatowe w swoich programach profilaktycznych uwzględniają przeciwdziałanie uzależnieniu się młodzieży od Internetu. Prowadzona w programach profilaktycznych tematyka jest przemyślana i posiada uzasadnienie w literaturze przedmiotu. Refleksji wymaga jednak sposób jej realizacji.

Słowa kluczowe: Internet, uzależnienie od Internetu, profilaktyka uzależnienia od Internetu, programy profilaktyczne, uwarunkowania uzależnienia od Internetu

Internet addiction and its prevention at school

Summary: The World Wide Web does not only serve work and study but also entertainment. A fair share of young people spend many hours online. They use instant messengers, social networking sites, forums, webmail, they play online games, search for information or shop online. Some of them find it difficult to distinguish the real world from the virtual one and are not able to limit the time they spend in front of the computer screen. This justifies preventive action taken by schools. Educational institutions include preventing Internet addiction in their prevention programs. Such prevention programs are well thought out and have justification in professional literature. However, their implementation requires reflection.

Keywords: Internet, Internet addiction, preventing Internet addiction, prevention programs, determinants of Internet addiction

Profilaktyczny potencjał filozofii

Wprowadzenie

Program profilaktyczny stanowi, obok programów nauczania i wychowania, zasadniczy element procesu edukacyjnego w szkole¹. Działania profilaktyczne można zaś porównać, za Zbigniewem B. Gasiem, do nauki pływania, którego umiejętność chroni przed utonięciem². Podobnie bowiem jak w czasie przebywania w wodzie potrzebna jest umiejętność, dzięki której uniknie się typowych dla środowiska wodnego niebezpieczeństw, tak również w życiu osobistym i społecznym nie może zabraknąć umiejętności radzenia sobie z zagrożeniami dnia codziennego. I tak za pomocą różnorodnych strategii profilaktycznych, dzieci i młodzież uczą się rozwiązywania konfliktów, uzmysławiają sobie potrzebę zdrowego stylu życia oraz nabywają umiejętności kulturalnego spędzania czasu wolnego. Brak tego typu wiedzy i sprawności może bowiem doprowadzić do generowania przez wychowanków zachowań problemowych (spożywanie alkoholu, zażywanie narkotyków) porównywalnych do sytuacji, w której ktoś jest zagrożony utonięciem. Skuteczność stosowanych środków profilaktycznych zależy przy tym od informacji, jakie nauczyciel posiada na temat ucznia – jego predyspozycji, zainteresowań oraz środowiska rodzinnego, z którego się wywodzi. Nauczyciel aplikuje do zebranych informacji wiedzę z zakresu przeważnie psychologii rozwojowej, wychowawczej i społecznej. Wiedza ta bowiem, pozwalając zrozumieć specyfikę rozwoju dziecka i nastolatka, wskazuje na środki stymulujące przebieg tego procesu. Psychologiczny model rozumienia człowieka nie powinien jednak zdominować działalności pedagogicznej. Nie można przecież, jak zauważył Bogdan Nawroczyński, „patrzyć na człowieka [tylko] oczami zoologa, antropologa, higienisty, przyrodnika wykształconego psychologa, socjologa, ekonomisty, statystyka, prawnika [...]”³. Przy takim traktowaniu ucznia zadanie szkoły polegałoby bowiem tylko na „[wyuczeniu] funkcjonalnych zachowań i sposobów poruszania się

¹ Zob. Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 21.05.2011, 31.02.2002, 31.01.2003, 23.12.2008, 12.03.2009.

² Zob. M. Wojciechowski, *Profilaktyka a wychowanie*, „Remedium” 2002, s. 7.

³ B. Nawroczyński, *Szukajmy człowieka*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1964, nr 3, s. 10.

po świecie”⁴, procesy pedagogiczne zaś traciłyby swój „humanistyczny i humanizacyjny charakter”⁵. Troska nauczycieli i wychowawców o zachowanie owego charakteru sprawia, iż pedagogika musi uwzględnić swój „pierwiastek filozoficzny”. „[W]szystkie [bowiem] kardynalne problemy pedagogiki – jak sądzi Bogusław Śliwerski – wychodzą z określonych przesłanek ontologicznych, epistemologicznych, aksjologicznych i antropologicznych”⁶. Rozwiązując problem pedagogiczny, należy zatem ocenić jakość filozoficznych przesłanek wpływających na efekty oddziaływań pedagogicznych. Filozofia bowiem to nie tylko jedna z wielu nauk pomocniczych pedagogiki, lecz również jej fundament, bez którego pedagogika traci rację bytu⁷. Jest tak dlatego, że pedagogika opiera się na jakimś rozumieniu człowieka oraz koncepcji moralności wypracowanych przez antropologię i etykę. Obie te nauki zaś wspierają się na metafizyce⁸. Rozumienie tego, kim jest człowiek, oraz koncepcja moralności stanowią przy tym również podstawę programów profilaktycznych. Profilaktyka łączy się przecież ściśle z wychowaniem, tworząc z nim „spójną całość”. Można nawet przyjąć tezę, iż pogłębione rozumienie tego, kim jest człowiek, to warunek *sine qua non* działalności profilaktycznej. Jej celem jest przecież wzmocnienie i uodpornienie wychowanka przed zagrożeniami znajdującymi się na drodze jego rozwoju. Bez znajomości jego ludzkiej natury nie będzie zaś można rozpoznać tego, co należy w nim wzmocnić, ani wskazać na adekwatne środki wzmacniające. Bez filozoficznej identyfikacji dobra osób ludzkich nie da się też ustalić, na czym polega niszczące je zło. Tymczasem jednym z założeń oddziaływań profilaktycznych jest właśnie ochrona przed złem, jego eliminacja oraz wspieranie dziecka w sytuacji, gdy jednak pojawi się jakieś zło zaburzające jego prawidłowy rozwój⁹.

Filozoficzny aspekt profilaktyki nie jest w dostateczny sposób obecny w teorii i praktyce profilaktycznej. Niniejszy artykuł stanowi zatem jedynie próbę uzupełniania owego deficytu, poprzez wskazanie na profilaktyczny potencjał filozofii, czyli na jej ochronną siłę, skuteczność w zapobieganiu zagrożeniom obecnym na drodze rozwoju człowieka¹⁰. Tekst ten można też uznać

⁴ P. Walczak, *Wychowanie jako spotkanie. J. Tischnera filozofia człowieka jako źródło inspiracji pedagogicznych*, Kraków 2007, s. 144.

⁵ *Ibidem*.

⁶ J. Gara, *Od filozoficznych podstaw wychowania do ejdetycznej filozofii wychowania*, Warszawa 2009, s. 49.

⁷ Szczegółową analizę powiązań pedagogiki z filozofią prezentuje Jarosław Gara w cytowanej wyżej książce.

⁸ Zob. D. Łażewska, *Zwizsek pedagogiki z filozofią w kontekście reform edukacji*, „Journal of Modern Science” 2011, nr 2/9, s. 155.

⁹ Zob. Z.B. Gaś, *Szkolny program profilaktyki: istota, konstruowanie, ewaluacja*, Lublin 2004, s. 19, 34; *idem*, *Profilaktyka uzależnień*, Warszawa 1993, s. 9–10.

¹⁰ Zob. hasło „potencjał” w: *Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, Warszawa 1996.

za formę „współmyślenia na marginesie”¹¹ teorii profilaktyki, której oblicze kształtują takie nauki, jak: psychologia, pedagogika, socjologia, prakseologia czy historia. Nie wyczerpuje się tu zatem tematu związanego z wykorzystaniem filozofii w profilaktyce. Chodzi bowiem tylko o próbę oglądu ludzkiej natury z perspektywy realizmu filozoficznego. Celem owego filozoficznego namysłu jest zaś wskazanie na specyficzne dobro człowieka, określenie, na czym polega zło, które mu zagraża, oraz zaproponowanie sposobów ochrony przed nim.

Ontyczna struktura człowieka

Pośród różnorodnych sposobów filozoficznego myślenia o człowieku szczególną wartość posiada realizm filozoficzny. Przedmiotem zainteresowania filozofii realistycznej¹² jest świat realnie istniejący.

Filozofia [jak wyjaśnia M. Gogacz] nie może nie tłumaczyć rzeczywistości. Jeżeli nie tłumaczy rzeczywistości, jest teorią fikcji. Nie może też tłumaczyć jej dowolnie. Nie może więc podporządkować rzeczywistości schematom z góry przygotowanym. Może jedynie wyjaśniać rzeczywistość zgodnie z rzeczywistością¹³.

Chodzi bowiem o rozpoznanie realnej struktury człowieka oraz zidentyfikowanie jej prawdziwego dobra, a nie zajmowanie się wyspekulowaną czy wręcz fikcyjną konstrukcją martwych pojęć o człowieku. Z tego też powodu ten typ myślenia o człowieku może być owym „pierwiastkiem filozoficznym” humanizującym procesy pedagogiczne, w tym również działalność profilaktyczną.

Specyficzna dla realizmu droga myślowa polegająca na odróżnianiu skutków od ich przyczyn¹⁴ pozwala dojść do wniosku, iż człowiek zbudowany jest z istnienia i z istoty. Istnienie jest takim współtworzywem bytu, dzięki któremu byt ten jest realny. Istota z kolei to materia i forma, sprawiające, że „byt jest tym, czym jest”¹⁵. Materią jest ciało z jego przypadłościami, formą zaś – dusza. Istnienie wraz z istotą „stanowią jeden realny byt jednostkowy”¹⁶. Identyfikacja struktury osoby ludzkiej pozwala również uznać, iż

¹¹ Autorem wyrażenia „współmyślenie na marginesie” jest Lech Witkowski. Zob. *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Kraków 2009, s. 25.

¹² Ten sposób myślenia został zapoczątkowany przez Arystotelesa, rozwinięty przez św. Tomasza z Akwinu, a następnie pogłębiony w XX wieku przez m.in. Mieczysława Gogacza i Mieczysława A. Krąpca.

¹³ M. Gogacz, *Istnieć i poznawać*, Warszawa 2013, s. 92.

¹⁴ *Idem*, *Elementarz metafizyki*, Warszawa 2008, s. 123–124.

¹⁵ *Ibidem*, s. 152.

¹⁶ *Ibidem*, s. 70.

Dobrem człowieka jest on sam, a w bardziej szczegółowym ujęciu stwierdzamy, że tym dobrem dla niego jest jego istnienie, tym istnieniem urealniona jest jego istota jako dusza i ciało, zarazem intelekt i wola, wyobrażenia i uczucia, harmonia działań jako zdrowie. Dobrem człowieka stają się też jego powiązania z osobami [...] ¹⁷.

Szczególną rolę w życiu człowieka spełniają zaś jego dwie duchowe władze: intelekt i wola.

Intelekt

Intelekt nazywany jest rozumem, umysłem lub inteligencją. Za jego pomocą człowiek tworzy abstrakcyjne pojęcia, formułuje sądy, przeprowadza rozumowania, rozwija naukę oraz dokonuje wynalazków technicznych. Świadectwem działania intelektu są też twórczość artystyczna, organizacja życia społecznego i zjawisko kontemplacji religijnej ¹⁸. Działaniem intelektu jest nie tylko poznanie, lecz także kierowanie postępowaniem oraz wytwarzaniem człowieka. Jednak aby intelekt mógł spełniać właściwe dla siebie działania, powinien być odpowiednio usprawniony. „Usprawnienie, czyli doskonalenie, polega na łatwiejszym wykonywaniu przez daną władzę jej działań” ¹⁹. I tak sprawnością intelektu jest sprawność wiedzy. Dzięki niej „człowiek, może się uczyć, to znaczy intelekt może zapamiętywać i gromadzić wiadomości o rzeczy, zestawiać je, układać w rozumowania, wykrywać nowe, nieznane dotąd prawdy, stanowiące treść wniosków” ²⁰. Oprócz sprawności wiedzy intelekt może również posiadać sprawność mądrości. Oznaką mądrości jest umiejętność wskazywania na przyczyny poznawanych rzeczy i zjawisk oraz dostrzeganie ich najgłębszych racji ²¹. Intelekt jednak nie tylko poznaje, lecz również kieruje postępowaniem i wytwarzaniem, np. wskazując na cel postępowania, obmyślając środki do niego prowadzące. „Wiedza i mądrość ludzka stają się więc miarą słusznego postępowania i wytwarzania” ²². Brak wiedzy i mądrości, wiedza niepełna lub błędna, powoduje, że „mylą się wartości, mieszają porządki, działanie ludzkie jest wręcz błędne i nieskuteczne” ²³.

Podsumowując, można stwierdzić, iż specyficznym dla człowieka dobrem jest intelekt. Zasadniczym zagrożeniem dla intelektu jest zaś brak wiedzy

¹⁷ Idem, *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, Warszawa 1997, s. 90.

¹⁸ Zob. M.A. Krąpiec, *Realizm ludzkiego poznania*, Lublin 1995, s. 493, 523–531; idem, *Ja – człowiek*, Lublin 1998, s. 62–63, 222–223.

¹⁹ M. Gogacz, *Szkice o kulturze*, Kraków–Warszawa/Struga 1985, s. 84.

²⁰ *Ibidem*, s. 85.

²¹ Zob. G. Reale, *Historia filozofii starożytnej*, t. 1: *Od początków do Sokratesa*, Lublin 1994, s. 469–496.

²² M. Gogacz, *Szkice...*, s. 88.

²³ *Ibidem*.

i mądrości. Celem oddziaływań profilaktycznych powinna być zatem ochrona przed złem ignorancji i brakiem mądrości poprzez dostarczenie „adekwatnych, prawdziwych i aktualnych informacji o istniejących zagrożeniach i możliwościach zabezpieczenia się przed nimi”²⁴. Przystojenie owej wiedzy zależy jednak od tego, jaki sposób myślenia kształtuje mentalność współczesnych uczniów; potencjał jakiej filozofii formuje taką, a nie inną ich postawę umysłową²⁵. Swoistym złem zagrażającym owym działaniom profilaktycznym jest bowiem relatywizm poznawczy. Jego przejawem jest zwątpienie w możliwość poznania prawdy oraz przekonanie, że różne prawdy mają jednakową wartość. Postępując tym tokiem myślenia, współczesna młodzież uznaje, iż „prawda dostępna za pomocą grzybów halucynogennych lub syntetycznego narkotyku najnowszej generacji nie jest ani lepsza, ani gorsza od tej zawartej w Arystotelesowskiej *Polityce*”²⁶. Wpływ na kształtowanie się owych postaw mają sposoby myślenia filozoficznego przekazywane nieświadomie lub świadomie przez rodziców, nauczycieli oraz mass media. Przekaz relatywizmu poznawczego dokonuje się w dialogu. Za archetyp dialogu można uznać rozmowy prowadzone przez Sokratesa na placach i ulicach Aten²⁷. Za pomocą dialogu Sokrates chciał uzmysłowić swoim rozmówcom pozorność posiadanej przez nich wiedzy, aby w dalszej kolejności uświadomić im, na czym polega wiedza prawdziwa, która, jak sądził, jest znajomością dobra, męstwa, umiarkowania i sprawiedliwości. Jego zdaniem wartości tych nie można dowolnie kształtować, lecz jedynie odczytać z „natury rzeczy”²⁸. Dlatego też Sokrates, poprzez dialog, pomagał uczniowi „uzyskać obiektywną wiedzę o rzeczywistości – wolną od arbitralnych założeń i subiektywnych przekonań”²⁹. Podobny cel ma tzw. dialog realistyczny. Jest on inicjowany przez same dzieci, które jak tylko nauczą się mówić, zadają dorosłym (rodzicom i nauczycielom) pytania o przyczyny interesujących je rzeczy. Odpowiedź osoby dorosłej zawiera zaś informacje o tym, jaka jest rzecz sama w sobie, skąd pochodzi, jakie jest jej przeznaczenie i odniesienie do innych przedmiotów. Odpowiedź ta zatem to swoisty punkt zaczepienia, który dziecko może pogłębiać i coraz wyraźniej rozumieć. Ce-

²⁴ Z.B. Gaś, *Szkolny...*, s. 23.

²⁵ Analizy postaw umysłowych współczesnego człowieka dokonał M. Gogacz w: *Obrona intelektu*, Warszawa 2013, s. 14–17.

²⁶ J. Rutkowski, *Filozofia polityczna arystotelizmu i neoliberalizmu a wychowanie*, Warszawa 2003, s. 67.

²⁷ Cel, treści i metoda dialogu stosowana przez tego myśliciela stały się fundamentem tzw. pedagogiki sokratejskiej, posiadającej ponadczasową wartość dla rozwoju dzieci i młodzieży. Teoretyczne założenia pedagogiki sokratejskiej zostały opisane przez Bogusławę Jodłowską w: *Pedagogika sokratejska*, Kraków 2012.

²⁸ Zob. I. Krońska, *Sokrates*, Warszawa 1989, s. 83–85.

²⁹ D. Łażewska, *Filozoficzne dociekania z dziećmi w domu i w szkole*, [w:] *Innowacje w edukacji elementarnej*, red. M. Raczkowska-Lipińska, E. Jagiełło, Józefów 2010, s. 198–199.

lem tego dialogu, podobnie jak to było w przypadku metody sokratejskiej, jest wspólne „odczytywanie” rzeczywistości oraz informowanie się o faktycznym stanie rzeczy³⁰. Inne zadanie spełnia jednak dialog pragmatyczny, toczony we „wspólnocie dociekającej”, którego założenia opracował amerykański myśliciel M. Lipman, umieszczając je w programie „Filozofia dla dzieci”³¹. Celem dialogu nie jest zdobycie obiektywnej wiedzy o rzeczywistości, lecz ukazanie jej wieloznaczności. „Każdą odpowiedź, która wydaje się być ostateczną, trzeba [bowiem] opatrzyć znakiem zapytania [...]”³². Wydaje się, iż największy wpływ na współczesnych uczniów wywiera jednak dialog pragmatyczny, będący nie tylko elementem programu szkolnego³³, lecz również składnikiem ponowoczesnej kultury preferującej wieloznaczność prawdy³⁴. Jednym z wielu pierwszorzędných działań profilaktycznych powinna być zatem eliminacja czy też ograniczanie wpływu relatywizmu poznawczego.

Wola

Młody człowiek wyposażony w wiedzę na temat skutków ryzykownych zachowań często jednak nie potrafi się oprzeć naporowi zła. Dostrzegając i akceptując dobro, „podąża za tym, co gorsze” (*video bona, meliora proboque deteriora sequor*)³⁵. Pali tytoń, uzależnienia się od alkoholu, narkotyków, gier komputerowych, podejmuje wczesną aktywność seksualną, należy do grup przestępczych.

Fakt, że człowiek nie realizuje rozpoznanej prawdy o dobru, świadczy o tym, iż jego działaniem kieruje nie tylko umysłowa władza poznawcza (rozum). Wpływ na zachowanie osoby ludzkiej mają również duchowa władza pożądawcza (wola) oraz poznawcze i pożądawcze władze zmysłowe, które determinują do działania. Aby przeciwstawić się złu, potrzebne są zatem, oprócz usprawnień intelektu, również sprawności woli oraz usprawnienia władz z poziomu psychosomatycznego. Wola to „duchowy napęd”, „prąd chcenia, słabszy lub silniejszy, zależnie od napięcia naszej woli w upodobaniu sobie jakiegoś celu”³⁶, będącego dobrem. Wola bowiem, w sposób naturalny, posiada skłonność do wszystkiego, co jest jakimś dobrem³⁷. Czynność woli polega zaś na upodobaniu w jakimś dobru (lub niechęci), pragnieniu tego dobra (lub odrazie do niego) oraz zadowoleniu z jego posiadania (lub smutku z powodu jego bra-

³⁰ *Ibidem*, s. 197.

³¹ Zob. M. Lipman, A.M. Sharp, F. Oscanyan, *Filozofia w szkole*, Warszawa 1996.

³² D. Łażewska, *Filozoficzne...*, s. 200–201.

³³ *Ibidem*, s. 203.

³⁴ Zob. W. Welsch, *Nasza postmodernistyczna moderna*, Warszawa 1998, s. 8–9.

³⁵ Zob. M.A. Krąpiec, *Spełniać dobro*, Lublin 2000, s. 41.

³⁶ J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 2: *Etyka szczegółowa*, Lublin 1995, s. 19.

³⁷ Zob. E. Smółka, *Kształtowanie woli. Wolność woli w duchowo-materiałnej konstytucji człowieka*, [w:] *Wychować charakter*, red. A. Piątkowska, K. Stępień, Lublin 2005, s. 135.

ku). Te trzy czynności przejawiają się również w ciele – na poziomie uczuć będących „zmysłowym odpowiednikiem działalności umysłowej woli”³⁸. Jednak pożądanie zmysłowe, jak twierdzi Johann F. Herbart, to tylko „czczy poryw bez określonego celu, pewne nieokreślone ciążenie ku danemu przedmiotowi, bez założenia, że osiągniemy ten przedmiot [...]”³⁹. Warunkiem dobrego działania jest zatem uporządkowanie owego naturalnego, lecz chaotycznego, pełnego sprzeczności żywiołu oraz nadanie mu jednolitego kierunku.

Opanowanie pożądania zmysłowego jest zaś możliwe tylko dzięki aktom woli, posiadającej, podobnie jak intelekt, sobie właściwe sprawności. Należą do nich, obok sprawiedliwości i roztropności, umiarkowanie i męstwo. I tak istotą męstwa jest podtrzymywanie wysiłków woli (*sustinere malum*)⁴⁰, aby ta nie uległa naporowi zmysłowych uczuć pożądliwych zmierzających do uzyskania jakiegoś przedmiotu chcenia, który może się okazać pozornie dobry, w rzeczywistości jednak jest przyczyną utraty życia lub zdrowia (np. narkotyki lub alkohol). Należy bowiem pamiętać, iż „[c]złowiek zawsze z natury swej chce dobra. Może się mylić co do tego, czym jest dobro. Może coś złego uważać za dobro. Zawsze jednak pragnie czegoś ze względu na dobro”⁴¹. Istota umiarkowania polega zaś na powstrzymywaniu porywczych zapędów w dziedzinie ludzkiej seksualności⁴². Usprawniona wola nie zależy zatem od oddziaływania przypadkowych bodźców, lecz jest na tyle mocna, iż potrafi je opanować poprzez „stanowcze tak” lub „niewzruszone nie”⁴³.

Podsumowując, można stwierdzić, iż specyficznym dla człowieka dobrem jest usprawniona wola. Zasadniczym zagrożeniem dla funkcjonowania tej władzy jest jej słabość, która wobec naporu zmysłowych władz pożądawczych przeważnie „kapitułuje”, pragnąc różnych przedmiotów, nawet pozornie dobrych. Celem oddziaływań profilaktycznych powinno być zatem usprawnianie woli wychowanka⁴⁴. Służy temu strategia „Mówienie NIE”, za pomocą której uczniowie uczą się stawiać opór negatywnej presji rówieśniczej⁴⁵.

Swoistym złem zagrażającym owym działaniom profilaktycznym może być jednak relatywizm moralny głoszący, iż nie istnieją żadne obiektywne, powszechne obowiązujące wartości moralne. Przy braku jednoznacznych punktów odniesienia młody człowiek wybiera zachowania hedonistyczne i konformistycz-

³⁸ J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1: *Etyka ogólna*, Lublin 1995, s. 120 i 122.

³⁹ J.F. Herbart, *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, Warszawa 2007, s. 140.

⁴⁰ Zob. M.A. Krąpiec, „Poznaj samego siebie” – by działać po ludzku, [w:] *Wychować...*, s. 18–19.

⁴¹ M. Gogacz, *Szkice...*, s. 86.

⁴² Zob. szczegółowy opis sprawności woli w: Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, Warszawa 2007, s. 137–144; J. Woroniecki, *Katolicka...*, t. 2, s. 334–459.

⁴³ E. Smółka, *op. cit.*, s. 134, 137.

⁴⁴ *Ibidem*, s. 142–146; Arystoteles, *op. cit.*, s. 109–113.

⁴⁵ Zob. Z.B. Gaś, *Profilaktyka...*, s. 74–75.

ne⁴⁶, zachowuje się w sposób chaotyczny, mając poczucie pustki aksjologicznej⁴⁷. Warunkiem skuteczności działań profilaktycznych jest zatem, jak sądzi Z.B. Gaś, wpajanie wartości i jasnych zasad etycznych⁴⁸. „Przestrzeń aksjologiczna” to naturalne środowisko rozwoju dzieci i młodzieży, w którym, jak twierdził Józef Tischner, dokonują się najważniejsze procesy wychowawcze. Wychowanie polega bowiem na poddaniu człowieka „kreatywnej, formującej sile wartości i dobra”⁴⁹. Jednym z wielu pierwszorzędowych działań profilaktycznych powinna być zatem eliminacja czy też ograniczanie wpływu relatywizmu moralnego.

Konkluzja

Filozoficzna wiedza o człowieku pogłębia rozumienie jego prawdziwej natury oraz przysługującego mu dobra. Wiedza ta pozwala określić, na czym polega grożące mu zło. Informacje z zakresu antropologii i etyki mogą zatem wesprzeć pierwszorzędowe działania profilaktyczne, przyczyniając się do ochrony wychowanka przed grożącymi mu destrukcyjnymi czynnikami. I w tym tkwi profilaktyczny potencjał filozofii. Należy bowiem pamiętać o tym, iż najpełniejszy rozwój polega na urzeczywistnianiu Prawdy, Dobra i Piękna oraz na „adaptacji do rodzaju ludzkiego”⁵⁰. Największym zatem złem są przeszkody do tego prowadzące. Zagrożenie to może zostać zredukowane nie tylko dzięki posiadanej wiedzy filozoficznej, lecz również na skutek filozofowania. Filozofia bowiem, jak twierdził Seneka, „urabia [...] i kształtuje ducha, wprowadza ład do życia, rządzi wszelką działalnością, wskazuje, co należy czynić, a czego unikać. [...] Bez niej nikt nie może żyć spokojnie i nikt nie może żyć bezpiecznie”⁵¹.

Bibliografia

- Adamski F., *Wychowanie do prawdy*, [w:] *Autorytet prawdy. Wychowanie dzieci i młodzieży*, red. M. Ryś, Warszawa 2006.
- Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, Warszawa 2007.
- Gara J., *Od filozoficznych podstaw wychowania do ejdetycznej filozofii wychowania*, Warszawa 2009.
- ⁴⁶ Zob. K. Olbrycht, *Wychowanie do wartości*, [w:] *Autorytet prawdy. Wychowanie dzieci i młodzieży*, red. M. Ryś, Warszawa 2006, s. 42.
- ⁴⁷ Zob. F. Adamski, *Wychowanie do prawdy*, [w:] *Autorytet...*, s. 34–35; A.L. Zachariasz, *Moralność i rozum w ponowoczesności*, [w:] *Moralność i etyka w ponowoczesności*, red. Z. Sareło, Warszawa 1996, s. 30–31.
- ⁴⁸ Zob. Z.B. Gaś, *Profilaktyka...*, s. 35–37.
- ⁴⁹ P. Walczak, *op. cit.*, s. 148–149.
- ⁵⁰ J. Szałański, *Zakres i poziom skuteczności resocjalizacji*, [w:] *Skuteczna resocjalizacja. Doświadczenia i propozycje*, red. Z. Bartkiewicz, A. Węgliński, Lublin 2008.
- ⁵¹ Seneka, *Listy moralne do Lucylusza*, Warszawa 2010, s. 53.

- Gaś Z.B., *Profilaktyka uzależnień*, Warszawa 1993.
- Gaś Z.B., *Szkolny program profilaktyki: istota, konstruowanie, ewaluacja*, Lublin 2004.
- Gogacz M., *Elementarz metafizyki*, Warszawa 2008.
- Gogacz M., *Istnieć i poznawać*, Warszawa 2013.
- Gogacz M., *Obrona intelektu*, Warszawa 2013.
- Gogacz M., *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, Warszawa 1997.
- Gogacz M., *Szkice o kulturze*, Kraków–Warszawa/Struga 1985.
- Herbart J.F., *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, Warszawa 2007.
- Jodłowska B., *Pedagogika sokratejska*, Kraków 2012.
- Krąpiec M.A., *Ja – człowiek*, Lublin 1998.
- Krąpiec M.A., „Poznaj samego siebie” – *by działać po ludzku*, [w:] *Wychować charakter*, red. A. Piątkowska, K. Stępień, Lublin 2005.
- Krąpiec M.A., *Realizm ludzkiego poznania*, Lublin 1995.
- Krąpiec M.A., *Spełniać dobro*, Lublin 2000.
- Krońska I., *Sokrates*, Warszawa 1989.
- Lipman M., Sharp A.M., Oscanyan F., *Filozofia w szkole*, Warszawa 1996.
- Łażewska D., *Filozoficzne dociekania z dziećmi w domu i w szkole*, [w:] *Innowacje w edukacji elementarnej*, red. M. Raczkowska-Lipińska, E. Jagiełło, Józefów 2010.
- Łażewska D., *Związek pedagogiki z filozofią w kontekście reform edukacji*, „Journal of Modern Science” 2011, nr 2/9.
- Nawroczynski B., *Szukajmy człowieka*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1964, nr 3.
- Olbrycht K., *Wychowanie do wartości*, [w:] *Autorytet prawdy. Wychowanie dzieci i młodzieży*, red. M. Ryś, Warszawa 2006.
- Reale G., *Historia filozofii starożytnej*, t. 1: *Od początków do Sokratesa*, Lublin 1994.
- Rutkowski J., *Filozofia polityczna arystotelizmu i neoliberalizmu a wychowanie*, Warszawa 2003.
- Seneka, *Listy moralne do Lucyliusza*, Warszawa 2010.
- Słownik języka polskiego*, red. W. Doroszewski, Warszawa 1996.
- Smółka E., *Kształtowanie woli. Wolność woli w duchowo-materialnej konstytucji człowieka*, [w:] *Wychować charakter*, red. A. Piątkowska, K. Stępień, Lublin 2005.
- Szałański J., *Zakres i poziom skuteczności resocjalizacji*, [w:] *Skuteczna resocjalizacja. Doświadczenia i propozycje*, red. Z. Bartkowicz, A. Węgliński, Lublin 2008.
- Walczak P., *Wychowanie jako spotkanie. J. Tischnera filozofia człowieka jako źródło inspiracji pedagogicznych*, Kraków 2007.
- Welsch W., *Nasza postmodernistyczna moderna*, Warszawa 1998.
- Witkowski L., *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Kraków 2009.
- Wojciechowski M., *Profilaktyka a wychowanie*, „Remedium” 2002.
- Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1: *Etyka ogólna*, Lublin 1995.
- Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 2: *Etyka szczegółowa*, Lublin 1995.
- Zachariasz A.L., *Moralność i rozum w ponowoczesności*, [w:] *Moralność i etyka w ponowoczesności*, red. Z. Sareło, Warszawa 1996.

Profilaktyczny potencjał filozofii

Streszczenie: Program profilaktyczny to nieodłączny element szkolnego procesu kształcenia i wychowania. Nauczyciele, dążąc do zwiększenia skuteczności oddziaływań profilaktycznych, nie tylko wykorzystują tradycyjne metody, lecz także poszukują środków nowej generacji. Jedną z nauk wspierających działania profilaktyczne może być filozofia. Wiedza filozoficzna daje pogłębione rozumienie człowieka. Wyróżniony tu realizm filozoficzny informuje, iż jednym z dóbr człowieka jest jego intelekt i wola. Zagrożeniem dla intelektu jest brak wiedzy i mądrości. Zagrożeniem dla woli jest zaś jej słabość. Brak wiedzy i mądrości oraz słabość woli to przyczyna problemowych zachowań dzieci i młodzieży. Pierwszorzędowym działaniem profilaktycznym powinna być zatem eliminacja lub przynajmniej redukcja owego zagrożenia. Celem działań profilaktycznych jest bowiem zapobieganie złu, zanim ono zaszkodzi wychowankowi.

Słowa kluczowe: realizm, intelekt, wola, wiedza, mądrość, sprawności moralne

The preventive potential of philosophy

Summary: A prevention program is an integral part of the process of school education and upbringing. Trying to increase the effectiveness of prevention, teachers do not use only traditional methods, but they also look for new measures. One of the sciences supporting preventive action may be philosophy. Philosophical knowledge enables a deeper understanding of man. According to philosophical realism, which is highlighted in the paper, one of man's key resources is his intellect and will. Lack of knowledge and wisdom is a threat to the intellect, while a threat to will is its weakness. Lack of knowledge and wisdom as well as weakness of will are a cause of problem behavior of children and adolescents. The main preventive action should therefore aim at eliminating or at least reducing this threat, as the aim of prevention is to prevent evil before it hurts the pupil.

Keywords: realism, intellect, will, knowledge, wisdom, moral fitness

Grzegorz Piekarski

Wolontariat jako szansa rozwojowa. O triadycznej strukturze profilaktyczno-wychowawczych aspektów wolontariatu

Wprowadzenie

Przyjmuje się, że edukacja jest specyficznym procesem społeczno-kulturowych oddziaływań sprzyjających stopniowemu rozwojowi człowieka, wspierających go w osiąganiu dojrzałej i pełnej osobowości. Natomiast za przestrzeń, w której dokonują się procesy edukacyjne, rozumieć należy swoistą konstrukcję uporządkowania życia społecznego i działalności społecznej opartej na całości kształcie potencjalnych stosunków i oddziaływań społecznych, bazujących na przyjętych wzorcach kulturowych, wartościach czy nomach, które pozwalając na nabywanie przez jednostki odpowiednich kompetencji, definiują ich tożsamość. Tym samym przestrzeń edukacyjna wpisuje się w system indywidualnych, grupowych i instytucjonalnych stosunków społecznych występujących na wszystkich poziomach i we wszystkich sferach życia człowieka. To one oparte na więziach i współzależnościach międzyludzkich wyznaczają przecież kierunki poszukiwań i rozwoju samorealizacji jednostki, jej dialogu z innymi ludźmi, z naturą, kulturą i cywilizacją. I właśnie w tak rozumianej przestrzeni edukacyjnej specyficzną rolę pełnić może (powinien) wolontariat, który z punktu widzenia pedagogiki społecznej jako dyscypliny stosowanej staje się istotny ze względu na możliwości zaangażowania jednostek i grup społecznych na rzecz wspólnoty w poczuciu obywatelskiej współodpowiedzialności. Ponadto z racji performatywnego rozumienia charakteru podejmowanych w przestrzeni wolontariatu działań, gdzie w centrum zainteresowania są kategoria zmiany i aktywny podmiot, który powodując konkretne zmiany w otaczającej rzeczywistości, właśnie poprzez zmiany się tworzy, wolontariat poprzez kształtowanie postaw, aktów woli, sądów, uczuć i emocji nabiera znaczenia szczególnego dla rozwoju osobowości jednostki w jej sferze poznawczej i emocjonalnej. Tak rozumiany rozwojowy potencjał wolontariatu, stając się jedyną w swoim rodzaju formą wychowania i formacji, wydaje się szansą na uzupełnienie tradycyjnego systemu edukacyjnego, który w ogromnej mierze pozostaje na uboczu niezwykle dynamicznej rzeczywistości społecznej. Dlatego edukacyjne walory wolontariatu – by wymienić chociaż te związane z:

obywatelską aktywnością, uczestnictwem w życiu społecznym, szacunkiem dla innych, bezinteresownymi działaniami solidarnościowymi, a nade wszystko związane z łączeniem istnienia własnego z istnieniem innych – przemawiają za tym, aby wolontariat, u którego podstaw znajdują się wartości humanistyczne, traktowany był nie tylko jako jednostkowe i/lub grupowe narzędzie zmiany społecznej, ale także jako szczególne działanie osobotwórcze.

Współczesny aksjonormatywny (nie)ład moralny

O aksjonormatywnym ładzie moralnym mówi się najczęściej jako o uporządkowanym systemie wyborów opartych na przyjętej hierarchii wartości, należnym porządku dążeń ludzkich, których podmiotem jest osobowość ludzka. To ona powinna się właśnie charakteryzować ładem myśli, ich wewnętrzną i logiczną spójnością, hierarchizacją, która pozwoli na tworzenie jednolitego obrazu świata i własnego w nim miejsca. Kierunek takiego ładu zwykle wyznaczają rodzina, szkoła i środowiskowe uwarunkowania zewnętrzne, które jednocześnie mogą utrudniać jego budowę lub nawet sprzyjać destabilizacji, uruchamiając proces konstruowania swoistego nieładu moralnego. I to właśnie on wydaje się charakterystyczny dla wielu młodych (choć nie tylko młodych) Polaków¹. Przyczyn takiego stanu upatrywać można w tym, co Z. Kwieciński nazwał przesunięciem socjalizacyjnym, w wyniku którego to młodzież, wzajemnie przekazując sobie określone standardy zachowań, zwane konsumpcyjnymi, odcina się od podstawowych norm i wartości. W konsekwencji rozwijają się jednostki, które życie traktują jak *soft game* pozbawione wyraźnych reguł i zobowiązujących rozstrzygnięć, kwestionując tym samym jego powagę.

244

Przestajemy rozróżniać strukturę i kształty, penis można równie beznamiętnie namalować na murze, na figurze Matki Boskiej i na żywym człowieku, i nie będzie różnicy, bo wszystko jest równie namacalne, wszystko jest równie jadalne, wszystko można popchnąć i przewrócić, wszystko można przetworzyć we wszystko inne. Wartości tak względne i skłonne do korupcji, że tylko samo opakowanie po wartościach; pośpiesznie zapełnia się je czymkolwiek, serią kolorowych obrazków w postaci tabletki, rozmową o najnowszym i najlepszym telefonie²

– konkluduje, opisując pokolenie współczesnych nastolatków, D. Masłowska. Konsumpcyjny tryb życia, wyznaczając jego sens, zmienia postawę serio w ironię, a drugi człowiek liczy się o tyle, o ile ułatwia zaspokojenie potrzeb mate-

¹ Zob. F. Adamski, *Kulturowe i polityczne podłoże rozchwiania aksjonormatywnego ładu społeczno-moralnego*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, red. J. Gnitecki, J. Rutkowiak, Radom 1999, s. 291.

² D. Masłowska, *Przyszkoleni do jedzenia*, „Gazeta Wyborcza” 5.10.2002, s. 13.

rialno-konsumpcyjnych, zgodnie z zasadą: szybko wchodzę – szybko wychodzę – nigdy mnie tu nie było. Bezkrytycznie przyswajane z telewizji, filmów, gier komputerowych, muzyki popularnej i celebryckiego blichtru wzory zachowań zastępują w jednostkowej i społecznej świadomości miejsce wartości moralnych i okazują się wychowawcą szczególnie niebezpiecznym. Powstałe w ten sposób kryteria ocen siebie i innych oraz wzory podejmowanych aktywności, opierające się na zasadzie przyjemności, maksymalnej redukcji wysiłku i zaangażowania oraz uniku odpowiedzialności, sprawiają, że zaczynają się pojawiać orientacje typu brać i mieć. A nie trzeba długo przekonywać, że rezultatem tego staje się obserwowana niewrażliwość, a nawet pogarda i bezwzględność w stosunku do drugiego człowieka³.

Konieczność humanizacji przekazu kulturowego

Skuteczność procesu wychowania zależy od objęcia nim wszystkich ważnych składników osobowości jednostki, a nie tylko jej sfery poznawczej czy intelektu. „Wiadomo przecież, że przy sprawnym umyśle można być całkiem nikczemnym człowiekiem”⁴ – przekonywał W. Ochoń. Jednak tego rodzaju działania wymagają zmian w paradygmacie funkcjonowania i roli nauczyciela, który także współcześnie nie przygotowuje ani do aktywności, ani do odpowiedzialności za własne czyny i, co ważne, do ich samooceny. Wydaje się, że dziś, kiedy prawdy są niepewne,

Kiedy otacza nas atmosfera nihilizmu, ci, którzy chcą przekazywać [wartości – przyp. G.P.], mają już tylko jedno wyjście: muszą być świadkami tego, co przekazują. [...] Ci, którzy chcą przekazywać, nie mogą więc tylko rozprawiać czy argumentować (choć to również jest konieczne): muszą tym żyć⁵.

Dlatego tylko nauczyciel, który wierzy w moc przemian w sobie i w innych, który sam się rozwija, może inspirować drugiego człowieka do jego rozwoju, do podmiotowej kreacji losu własnego i społeczności. Taką siłę do przewyższania jednostkowego i społecznego *status quo* może mieć tylko transformatywny intelektualista, nauczyciel-pedagog silnie zaangażowany w działanie, przekonany o jego sensowności, krytyczny partner, który towarzysząc rozwojowi wychowanka, zmienia również samego siebie⁶.

³ Szerzej o diagnozie dominujących wzorców kultury na początku XXI wieku pisałem w: *Homo Prosocialis jako wyzwanie i cel edukacji w „społeczeństwie samotnego tłumu”*, [w:] *Przestrzeń edukacyjna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych*, red. I. Surina, Kraków 2010, s. 57–69.

⁴ W. Ochoń, *Warunki reformowania pracy wychowawczej szkoły*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1983, nr 2, s. 18.

⁵ Ch. Delsol, *Jak dzisiaj przekazywać wartości?*, „Znak” 2005, nr 2, s. 37.

⁶ Zob. E. Bilińska-Suchanek, *Nauczyciel i opór (wobec) systemu edukacji*, Toruń 2013, s. 236–238.

Wiemy przecież, że na żadnym szczeblu kształcenia najważniejsza nie jest encyklopedyczna wiedza nauczyciela. Od współczesnego nauczyciela wymagać się powinno przede wszystkim umiejętności, dzięki którym będzie on w stanie nadać edukacji cechy humanistyczne. Być może chociażby dlatego warto uświadomić sobie, wbrew współczesnym tendencjom, że głównym celem kształcenia nauczycieli należy uczynić wartości prospołeczne, nadanie prospołeczności wymiaru pedagogicznego nie jest bowiem tylko nakazem chwili, ale wręcz warunkiem *sine qua non* człowieczeństwa. W przeciwnym razie przy tak ogromnym tempie zmian, jakie zachodzą we współczesnym świecie, ani nauczyciel-wychowawca nie będzie w stanie ukazać swoim uczniom-wychowankom optymistycznej, a tym bardziej optymalnej wizji budowania własnej strategii życia, ani młodzi ludzie nie zmienią rzeczywistości. Możliwość realizowania tych postulatów upatruje się w prawidłowo prowadzonym procesie dydaktyczno-wychowawczym opartym na osiągnięciach nauk społeczno-humanistycznych, za pomocą których sprzyja się zrozumieniu przez uczniów potrzeby solidarności społecznej i aktywności obywatelskiej, budzeniu i pogłębianiu przez nich wrażliwości, kształtowaniu odpowiedniej prospołecznej postawy i motywacji. Niezmiernie cenna wydaje się tu myśl L. Witkowskiego, który wyraźnie stwierdza, że

Zła obecność w programach szkolnych i realnych działaniach edukacyjnych głębszej troski o kształcenie i kształtowanie osobowe wrażliwości i wyobraźni moralnej w warstwie zachowań oraz dojrzałości w zakresie formułowania sądów i uzasadnień własnych preferencji wobec dylematów moralnych i aksjologicznej złożoności świata przekłada się na zanik zdolności u ludzi do poczuwania się do wspólnoty z cierpiącymi, do braku pokory w ocenie innych, do czujności wobec własnych deficytów i zdegradowań kulturowych i do pokonywania przeszkód i przekraczania ograniczeń własnej kompetencji do działania i do poszerzania horyzontu percepcji zła, krzywdy i bólu⁷.

Wolontariat a profilaktyka społeczna

Ujmowany w kategorii działania społecznego, które wpływa na tworzenie i przeobrażenie środowiska, a także z punktu widzenia zasobów społecznych tworzonych siłami człowieka w imię określonych wartości i ideałów, wolontariat nie bez przyczyny określany jest jako filar nośny społeczeństwa⁸. Charakteryzowany w ten sposób staje się istotny już nie tylko ze względu na oferowane usługi, ale w głównej mierze właśnie ze względu na wartości, jakie niesie. Ukierunkowane na rozwój jednostek i szerzej: całego środowiska społecznego wyrażają się głównie w: 1) podkreślanu godności i szacunku dla

⁷ L. Witkowski, *O nowych polach i wymiarach odpowiedzialności etycznej w pedagogice*, [w:] *Po co etyka pedagogom?*, red. W. Sawczuk, Toruń 2007, s. 28.

⁸ Zob. S. Gawroński, *Ochotnicy miłości bliźniego*, Warszawa 1999, s. 25.

człowieka i jego życia; 2) wrażliwości społecznej i dostrzeganiu potrzeb innych ludzi; 3) bezinteresowności w działaniach solidarnościowych; 4) kulturze solidarności międzypokoleniowej; 5) dynamizowaniu jednostek do aktywności i zaangażowania na rzecz innych; 6) obywatelskim sensie odpowiedzialności i uczestnictwie w życiu społecznym⁹.

W ten sposób wolontariat wyrażający się w podejmowanych działaniach prospołecznych ma szansę nadawać światu określony kształt, promując przy tym ideały, jakie są przez te działania wyrażane i realizowane w spotkaniu z drugim człowiekiem. Stanowi to swoisty kamień węgielny tej działalności, powodując, iż w realizacji procesów i form profilaktyczno-wychowawczych wolontariat zajmuje miejsce ważne i niezmiennie potrzebne. Potwierdzają to prowadzone w tym zakresie badania naukowe¹⁰. Powołując się na ich wyniki, można postawić tezę, iż działanie w przestrzeni wolontariatu zmniejsza możliwości angażowania się w działania o charakterze antyspołecznym i wychowawczo niepożądanym. W związku z tym program profilaktyczny budowany wokół fundamentów działań wolontarystycznych stwarza nie tylko możliwości wydobywania sił tkwiących w jednostce i całym społeczeństwie, ale także, co jest szczególnie istotne, okazje do ich prawidłowego ukierunkowania.

Podkreśla się, że działanie w przestrzeni wolontariatu realizować może te same cele co wszelkie inne działania profilaktyczne, a więc: kształtowanie świadomych umiejętności intrapersonalnych, a w szczególności samoświadomości i samodyscypliny; rozwijanie umiejętności interpersonalnych – umiejętności empatycznych, współpracy, komunikowania się i rozwiązywania sytuacji konfliktowych; rozwijanie umiejętności podejmowania decyzji oraz rozwiązywania problemów, obejmujących m.in. zdolność do wybierania pozytywnych, a nie negatywnych stylów życia; kształtowanie poczucia dojrzałej odpowiedzialności za podejmowane i zaniechane działanie; kształtowanie i dynamizowanie do aktywności i zaangażowania na rzecz innych; rozwijanie bezinteresowności w działaniach solidarnościowych; kształtowanie obywatelskiego uczestnictwa w życiu społecznym¹¹. Zatem obecność dobrze zorganizowanego wolontariatu w życiu społecznym, a jednocześnie w metodach profilaktycznych, to pewnego rodzaju kwestia dojrzałości instytucji, strategii legislacyjnych i procedur ich wdrażania i udrażniania. Budowa społeczeństwa zdrowego związana jest bowiem z aktywnością instytucji, a w nich – poszczególnych obywateli.

⁹ Zob. *ibidem*, s. 26.

¹⁰ Zob. J. Eccles, B. Barber, *Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters?*, „Journal of Adolescent Research” 1999, nr 14, s. 10–43; R. Larson, *Youth organizations, hobbies and sports as developmental contexts*, [w:] *Adolescence in context: The interplay of family, school, peers and work in adjustment*, red. R. Slubereisen, E. Todt, Boulder 1994, s. 46–65.

¹¹ Zob. Z. Gaś, *Młodzieżowe programy wsparcia rówieśniczego*, Katowice 1999, s. 19.

Przekonali się o tym już autorzy programu chicagowskiego, którzy w latach trzydziestych ubiegłego stulecia ograniczyli przestępczość lokalną przez systematyczne wdrażanie młodych mieszkańców dzielnic w różnego rodzaju formy aktywności. Dwadzieścia lat później podobne założenia przedstawiał projekt bostoński, w pracy z grupami nieformalnymi. Prowadzone przez R. Larsona¹² badania pokazują spadek przestępczości wśród uczniów, którzy będąc członkami organizacji młodzieżowych, podejmowali aktywność wolontarystyczną.

C. Moore wraz z J. Allenem na podstawie prowadzonych badań doszli do wniosku, że realizacja działań o charakterze wolontariatu przyczynia się u jednostki do wzrostu odporności na różnego rodzaju problemy. Jednak autorzy, wymieniając tu m.in.: ciążę nieletnich, porzucenie szkoły, przestępczość, reprezentują pogląd, że taki przyczynowy ciąg można zaobserwować tylko w najlepiej zorganizowanych programach wolontarystycznych¹³. Powadzone przez nich badania potwierdzają więc tezę, iż systematyczna i intensywna praca w ramach wolontariatu niesie ze sobą możliwość zmiany rozwojowej. Do interesujących wniosków doszli także R. Calabrese oraz H. Schumer¹⁴, dzieląc nastolatków na trzy grupy: jedną kontrolną i dwie składające się z pracujących wolontariuszy (w pierwszej krótkoterminowo, w drugiej długoterminowo). Badania wskazały na niższy poziom alienacji społecznej oraz mniejszą liczbę problemów z dyscypliną u uczniów, którzy w ogóle podejmowali się aktywności opartej na zasadach wolontariatu. Ostatecznie jednak wskaźniki te uległy ponownemu wzrostowi w grupie, która zakończyła udział w wolontariacie krótkoterminowym. Na uwagę zasługują także badania zrealizowane przez Ch. Uggena i J. Janikulę¹⁵. Badacze zaprezentowali analizę podłużną programu Youth Development Study, rozpoczętego w 1988 roku i opartego na ośmioletniej aktywności wolontarystycznej 1139 uczestników aresztowanych za dokonane przestępstwa między 17. a 21. rokiem życia. Wyniki badania, wskazując na 3% wolontariuszy, którzy zostali aresztowani w ciągu czterech lat po

¹² Zob. R. Larson, *op. cit.*

¹³ Zob. C.W. Moore, J.P. Allen, *The effects of volunteering on the young volunteer*, „The Journal of Primary Prevention” 1996, nr 17, s. 231–258. Autorzy w ciągu ośmiu lat przeprowadzili badania longitudinalne na 3986 uczniach z grupy podstawowej i 4356 z grupy kontrolnej zagrożonych problemowym zachowaniem. Badani z grupy podstawowej uczestniczyli w ciągu roku szkolnego w programie wolontarystycznym, poświęcając tygodniowo godzinę na pracę o charakterze wolontariatu. Wyniki tych badań wskazują, że uczestników programu cechuje o 5% niższy wskaźnik niezaliczenia zajęć szkolnych, o 8% niższy wskaźnik zawiesznień w pracach ucznia, o 33% niższy wskaźnik zająć w ciążę i aż o 50% niższy wskaźnik porzucenia szkoły.

¹⁴ Zob. R. Calabrese, H. Schumer, *The effects of service activities on adolescent alienation*, „Adolescence” 1986, nr 21, s. 675–687.

¹⁵ Zob. Ch. Uggen, J. Janikula, *Volunteerism and arrest in the transition to adulthood*, „Social Forces” 1999, nr 78, s. 331–362.

zakończeniu szkoły średniej, przy 11% osób niebędących wolontariuszami, są dowodem na istnienie zależności przyczynowych między pracą w sytuacjach wolontariatu a resocjalizacją. Ponadto potwierdzono przypuszczenia, że efektem realizowania przez młodzież szkolną działań opartych na ideach wolontariatu jest wyższe wartościowanie pracy oraz wzrost zaangażowania społecznego¹⁶.

Z perspektywy podjętego tematu interesujący wydaje się także program profilaktyczny, w ramach którego prowadzony był, popularny w ostatnim dziesięcioleciu XX wieku, fakultatywny przedmiot „uczniowska służba społeczna”. Jego program skupia się przede wszystkim na działaniu, które nie jest utożsamiane ze służbą rozumianą jako intencje czy plany bądź dyskusje nad pomysłami, ale jako aktywna, przemyślana i przygotowana aktywność społeczna umożliwiająca refleksję na temat samego siebie i otaczającego świata. Staje się to możliwe dzięki ujętym i realizowanym w programie działaniom bezpośrednim, pośrednim i orędownictwie.

W działaniach bezpośrednich (pomoc rówieśnikom lub młodszym w nauce, odwiedzanie starszych samotnych ludzi, zajęcia sportowe z osobami niepełnosprawnymi, obsługa stołówek dla ubogich) istnieje realna możliwość ukształtowania poczucia odpowiedzialności za siebie i innych, zdolności rozumienia potrzeb i oczekiwań innych, gotowości niesienia pomocy. Działania pośrednie oparte na pracy produkcyjnej (wyrób użytecznych przedmiotów dla domów opieki, kompletowanie paczek świątecznych dla samotnych) uczą pracy zespołowej oraz skutecznego kierowania działaniem, efektywnego zarządzania czasem. Przez orędownictwo kształtują się natomiast odważna artykulacja własnych przekonań, wytrwałość, umiejętności perswazyjne, aktywne obywatelskie uczestnictwo we władzy demokratycznej. Efektem udziału w programie, jak dowodzą badania, jest lepsze rozumienie osób starszych, przedstawicieli innych kultur i ras wraz ze zmianą negatywnych postaw wobec nich. Stwierdzono¹⁷ także lepsze przyswajanie treści zajęć szkolnych oraz ogólny wpływ na zdolność do wiązania teoretycznych pojęć z sytuacjami znanymi z codziennego życia¹⁸.

¹⁶ Zob. M. Johnson, T. Beebe, J. Mortimer, M. Synder, *Volunteerism in adolescence: A process perspective*, „Journal of Research on Adolescence” 1998, nr 8, s. 309–332.

¹⁷ Zob. D. Blyth, R. Saito, T. Berkas, *A quantitative study of the impact of service-learning programs*, [w:] *Service-learning: Applications from the research*, red. A.S. Waterman, Mahwah 1997, s. 39–56; J. Kendrick, *Outcomes of service-learning in an introduction to sociology course*, „Michigan Journal of Community Service Learning” 1996, nr 3, s. 72–81.

¹⁸ Podkreślić jednak należy, że łatwo jest popełnić szkolne błędy łączące się z niewystarczającym przygotowaniem uczniów do podejmowanych działań w przestrzeni wolontariatu, nieadekwatnym w stosunku do ich możliwości rozwojowych dobraniem pól działań pomocowych oraz niewłaściwym, instrumentalnym traktowaniem tej aktywności.

Trzy profilaktyczno-wychowawcze wymiary wolontariatu

Działanie w przestrzeni wolontariatu, umożliwiając wchodzenie w złożone związki z otoczeniem, wytyczając horyzonty osobowego rozwoju wychowanka, odsłania przed nim szansę wykroczenia poza swoje możliwości, poza to, co umie i czym dysponuje (transgresja), dokonywania zmiany w samym sobie i własnym życiu przez interpretowanie rzeczywistości i nadawanie jej nowego znaczenia (transformacja). W konsekwencji umożliwia to jednostce odkrycie potencjalności w zdarzeniach życiowych i tworzenie sensu życia poprzez kierowanie się ku temu, co zewnętrzne względem własnego ja (transcendencja).

Celem działań transgresyjnych podejmowanych intencjonalnie przez człowieka jest wyjście poza to, kim jest. To zdolność przekraczania samego siebie i przewyżczania paradoksu między ja powierzchownym a ja głębokim. Nadając zatem ludzkiemu życiu sens i autentyczność, prowadzą do:

- (samo)rozwoju struktur charakterologicznych i umysłowych;
- osiągania nowych wartości i realizowania nowych idei;
- zwiększania siły woli;
- wzbogacania osobistego doświadczenia;
- przekraczania granic wytyczonych między tym, czym może być, a tym, czym jeszcze nie jest¹⁹.

W tej perspektywie realizowane przez jednostkę działania wolontarystyczne stają się szczególną kategorią działań transgresyjnych, które uwidaczniają się w ukierunkowaniu na czynności poza: poza to, co jest, ku temu, co możliwe; poza to, co zastane, ku temu, co w potencjale swym drzemiące i uśpione. W opinii V. Frankla, twórcy trzeciej szkoły wiedeńskiej psychoterapii, człowiek może wypełnić sensem swój byt poprzez urzeczywistnienie wartości, działanie, przeżywanie świata i przez cierpienie. Wskazuje to na twórcze, przeżyciowe lub doznaniowe sposoby realizacji wartości. P. Stawiarska²⁰ jest zdania, że wolontariat w tym aspekcie łączy w swojej istocie wszystkie trzy grupy. Po pierwsze, działanie na rzecz innych ludzi jest realizacją wartości twórczych. Po drugie, wolontariat, umożliwiając otwarcie się na potrzeby innych ludzi, pozwala na realizację wartości doznaniowych, co stanowi szansę na poznanie rzeczywistości i świata ludzi potrzebujących, odnalezienie w nim miejsca dla siebie. Wreszcie – po trzecie – wolontariat często obliuguje do konfrontacji z bólem, cierpieniem, samotnością czy, zwłaszcza w wypadku wolontariatu hospicyjnego, ze śmiercią. W tej perspektywie staje się możliwością odkrycia drogi sensu konstytuowanego we wzajemnej relacji międzyludzkiej, w orientowaniu się ku, gdzie podmiotem staje się drugi potrzebujący człowiek.

¹⁹ Zob. J. Koziński, *Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna*, Warszawa 1987, s. 44.

²⁰ Zob. P. Stawiarska, *Wolontariat hospicyjny*, Warszawa 2011, s. 32–33.

Pewnego rodzaju działaniem transgresyjnym jest także transformacja, która wynikając z postawy aktywnej, twórczej, czego wymagają sytuacje wolontariatu, charakteryzuje się zaangażowaniem w działanie mające na celu zmianę. Będzie to zatem próba samorozwoju struktur charakterologicznych i umysłowych, zwiększenia siły woli, wzbogacenia osobistego doświadczenia. Trudności, które wpisane są w przestrzeń działania wolontariusza i przed którymi przyjdzie mu stanąć, okazać się mogą szansą na osobistą transformację. Sytuacje trudne stają się bowiem czynnikiem rozwoju, a radzenie sobie z trudnościami zmienia koncepcję siebie, potwierdza zasadność aktywnej postawy wobec życia, wzmacnia orientację kreatywną, a nawet dodaje życiowej mocy²¹. Wyzwania wolontariatu nakładają na działających w jego sferze specyficzną konieczność pracy nad sobą, która pojmowana jest jako zdolność, a jednocześnie jako dążenie do kompetentnego działania. Celem tego działania jest kształtowanie w sobie pożądanych dyspozycji zgodnie z przyjętym ideałem własnej osoby. Sytuacje wolontariatu oscylują przecież między indywidualnym rozwijaniem własnej osobowości, a twórczym kształtowaniem świata w taki sposób, by ludzie zmieniali się w toku kreowanych przez nich relacji społecznych i by zmieniali owe relacje, dzięki którym sami będą się doskonalić.

Mówiąc o wolontariacie, nie można pominąć jego wartości transcendentnych, które wyrażać się będą już nie tylko w ruchu ponad i poza siebie, ale przede wszystkim w nieredukowalnej odpowiedzialności wobec i za, wskazując kierunek ku sensowi i autentyczności życia. Transcendentalny charakter sytuacji wolontariatu wyprowadzić można z analiz E. Mouniera. Osoba ludzka nie jest i nie może być przecież pojęta jako byt sam w sobie. Musi być rozumiana jako byt ku innemu, w innym, w świecie. Działania, które przyjmują postać wolontariatu wraz z wartościami wpisanymi w jego istotę, przybierają charakter społeczny i historyczny, a zatem podlegają realizacji w ludzkim społeczeństwie. Stają się wobec tego dążeniem ku czemuś ponadosobowemu z jednoczesnym braniem udziału w życiu innych osób i nadawaniem wartości światu²². Warto podkreślić, że w znaczeniu tym transcendencja opiera się na sposobie bycia, który uszczegóławiając za E. Frommem, odnieść możemy do rozwoju człowieka, wymagającego „jego zdolności do wydobywania się z wąskiego więzienia własnego ego, z własnej zachłanności, egoizmu, odsunięcia się od drugiego człowieka, i stąd własnej samotności”²³. Tak transcendencja jest „warunkiem otwarcia i związania się ze światem, wrażliwości, poczucia tożsamości i wspólnoty”²⁴.

²¹ Zob. E. Bilińska-Suchanek, *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*, Kraków 2003, s. 87–88.

²² Zob. W. Granat, *Osoba ludzka. Próba definicji*, Lublin 2006, s. 97.

²³ E. Fromm, *Dogmat Chrystusa i inne pisma religioznawcze*, Lublin 1992, s. 120.

²⁴ *Ibidem*.

Konkluzja

Nie ulega wątpliwości, że w działania realizowane w przestrzeni wolontariatu wpisane są pedagogiczne – profilaktyczno-wychowawcze walory. Prowadzone w tym względzie badania stają się dowodem, że praca wolontarystyczna ma określone efekty we wszystkich grupach wiekowych. Jednak podkreślić należy, że rozumiany jako dobrowolne, a przede wszystkim jako świadome i odpowiedzialne działanie na rzecz drugiego człowieka, wolontariat uwzględniony we współczesnych programach profilaktycznych może być wyjątkowym środowiskiem edukacyjnym, zwłaszcza dla ludzi młodych. Jak zaznacza bowiem L. Witkowski, „w warunkach okresu dorastania, gdy tożsamość jest szczególnie dramatycznie poszukiwana przez młodych ludzi, sytuacje wolontariatu [...] mogą dostarczyć szczególnego bodźca TWÓRCZEGO, bo aż osobotwórczego [...]”²⁵. To one – sytuacje wolontariatu, w których przyjdzie się znaleźć jednostce – uruchomią (jeśli działalność ta jest autentyczna, a nie fikcyjna czy jedynie pozorna) nowy styl funkcjonowania i nową kulturę życia.

Bibliografia

- Adamski F., *Kulturowe i polityczne podłoże rozchwiania aksjonormatywnego ładu społeczno-moralnego*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, red. J. Gnitecki, J. Rutkowiak, Radom 1999.
- Bilińska-Suchanek E., *Nauczyciel i opór (wobec) systemu edukacji*, Toruń 2013.
- Bilińska-Suchanek E., *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*, Kraków 2003.
- Blyth D., Saito R., Berkas T., *A quantitative study of the impact of service-learning programs*, [w:] *Service-learning: Applications from the research*, red. A.S. Waterman, Mahwah 1997.
- Calabrese R., Schumer H., *The effects of service activities on adolescent alienation*, „Adolescence” 1986, nr 21.
- Delsol Ch., *Jak dzisiaj przekazywać wartości?*, „Znak” 2005, nr 2.
- Eccles J., Barber B., *Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters?*, „Journal of Adolescent Research” 1999, nr 14.
- Fromm E., *Dogmat Chrystusa i inne pisma religioznawcze*, Lublin 1992.
- Gaś Z., *Młodzieżowe programy wsparcia rówieśniczego*, Katowice 1999.
- Gawroński S., *Ochotnicy miłości bliźniego*, Warszawa 1999.
- Granat W., *Osoba ludzka. Próba definicji*, Lublin 2006.
- Johnson M., Beebe T., Mortimer J., Synder M., *Volunteerism in adolescence: A process perspective*, „Journal of Research on Adolescence” 1998, nr 8.
- Kendrick J., *Outcomes of service-learning in an introduction to sociology course*, „Michigan Journal of Community Service Learning” 1996, nr 3.
- Kozielecki J., *Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna*, Warszawa 1987.

²⁵ L. Witkowski, *Człowiek i profesjonalizm w pracy socjalnej (czyli jak bronić wolontariat przed wolontaryzmem – spojrzenie filozofa)*, [w:] *idem, Praca socjalna i profesjonalizm pedagogiczny*, Łódź 2010, s. 97.

- Larson R., *Youth organizations, hobbies and sports as developmental contexts*, [w:] *Adolescence in context: The interplay of family, school, peers and work in adjustment*, red. R. Slibereisen, E. Todt, Boulder 1994.
- Masłowska D., *Przyszkoleni do jedzenia*, „Gazeta Wyborcza” 5.10.2002.
- Moore C.W., Allen J.P., *The effects of volunteering on the young volunteer*, „The Journal of Primary Prevention” 1996, nr 17.
- Okoń W., *Warunki reformowania pracy wychowawczej szkoły*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1983, nr 2.
- Piekarski G., *Homo Prosocialis jako wyzwanie i cel edukacji w „społeczeństwie samotnego tłumu”*, [w:] *Przestrzeń edukacyjna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych*, red. I. Surina, Kraków 2010.
- Stawiarska P., *Wolontariat hospicyjny*, Warszawa 2011.
- Uggen Ch., Janikula J., *Volunteerism and arrest in the transition to adulthood*, „Social Forces” 1999, nr 78.
- Witkowski L., *Człowiek i profesjonalizm w pracy socjalnej (czyli jak bronić wolontariat przed wolontaryzmem – spojrzenie filozofa)*, [w:] L. Witkowski, *Praca socjalna i profesjonalizm pedagogiczny*, Łódź 2010.
- Witkowski L., *O nowych polach i wymiarach odpowiedzialności etycznej w pedagogice*, [w:] *Po co etyka pedagogom?*, red. W. Sawczuk, Toruń 2007.

Wolontariat jako szansa rozwojowa. O triadycznej strukturze profilaktyczno-wychowawczych aspektów wolontariatu

Streszczenie: Wolontariat rozumiany jako nieodpłatne, bezinteresowne, świadome, odpowiedzialne i dobrowolne działanie na rzecz innych osób, społeczności czy organizacji jest szczególnym źródłem upowszechniania humanistycznych i humanitarnych wartości. Jego potencjał wydaje się istotny w zakresie nie tylko oddziaływań wychowawczych, ale także swoiście profilaktycznych. Wskazuje na to chociażby performatywny charakter tych działań, gdzie w centrum zainteresowań są kategoria zmiany i aktywny podmiot, który powodując konkretne zmiany w otaczającej rzeczywistości, właśnie poprzez zmiany się tworzy.

Słowa kluczowe: wolontariat, profilaktyka społeczna, rozwój, transformacja, transgresja, transcendencja

Volunteering as a development opportunity. The triadic structure of preventive and educational aspects of volunteering

Summary: Volunteering, understood as unpaid, disinterested, conscious, responsible and voluntary action for the benefit of other people, communities and organizations, is a particular method of disseminating humanistic and humanitarian values. Its potential seems to be important not only in terms of its educational impact but also of its specifically preventive impact. This is indicated by the performative nature of volunteering, at the heart of which are the category of change and an agent who is formed precisely by the changes that he causes in the surrounding reality.

Keywords: volunteering, social prevention, development, transformation, transgression, transcendence

Marlena Pedynkowska
Beata Raczkowska
Małgorzata Jaworek
Justyna Cherchowska

Survival – sposób na profilaktykę i czas wolny. Program „Zaufaj sobie – zostań survivalowcem”

Wprowadzenie

Survival jest metodą coraz częściej wykorzystywaną w rekreacji, ale również w profilaktyce. Jednak różni się ona w znacznym stopniu od swojego pierwowzoru, który jest sposobem na przeżycie w ekstremalnych warunkach. Obecny survival jest raczej zabawą czy formą spędzenia czasu wolnego. Mimo tego można w nim odnaleźć potencjał do odkrywania swoich mocnych i słabych stron, czy też szlifowania innych umiejętności przydatnych w życiu.

Survival

Survival, jak sama nazwa wskazuje, jest sposobem przeżycia w trudnych warunkach, bez współczesnych wygod. Na całym świecie wśród młodzieży i dorosłych bardzo modne stały się szkoły survivalowe, inaczej nazywane szkołami przetrwania. Pierwszą tego typu szkołę w Europie założył nasz rodak, J. Pałkiewicz mieszkający we Włoszech¹.

Jednoznaczne zdefiniowanie survivalu przysparza wielu trudności. Na pytanie: czym jest survival? H.O. Meissner odpowiada, że jest to swoistego rodzaju umiejętność przeżycia na łonie dzikiej natury, dobrowolna bądź też wymuszona sytuacja². Na to samo pytanie A. Pawełek udziela odpowiedzi, wskazując, że w dosłownym tłumaczeniu wyraz ten oznacza „przeżycie” za sprawą umiejętności przetrwania w skrajnych warunkach. Owe umiejętności to nie tylko wola przeżycia, zdolność rozpalenia ognia, łowienia ryb czy znajomość pierwszej pomocy. Jest to zdolność łączenia wszystkich tych elementów w jedną całość³.

Definiując, czym jest survival, J. Pałkiewicz skupia się na współczesnym funkcjonowaniu człowieka, pisze:

¹ K. Kwiatkowski, *Survival po polsku*, Łódź 2001, s. 10.

² H.O. Meissner, *Sztuka życia i przetrwania*, Warszawa 1990, s. 5.

³ A. Pawełek, *Survival. Sztuka przetrwania. Praktyczny poradnik*, Warszawa 2004, s. 9.

Niedoświadczane na co dzień strach, ból, pragnienie czy zmęczenie łątwo mogą zachwiać równowagę psychiczną. Czujemy się nagle bezradni, niezdolni do jakiejkolwiek reakcji. A właśnie w tej chwili należy wciągnąć głęboko powietrze w płuca i powiedzieć sobie: „przeżyję, bo chcę żyć, bo chcę przeżyć”⁴.

Podobnie do tego tematu podchodzi H. McManners, pisząc o survivalu jako zdobytej niegdyś wiedzy – każda lekcja biologii, chemii czy fizyki, którą wydobędziemy z pamięci, może nam ułatwić znalezienie rozwiązania. Będąc dziećmi, stale robimy jakieś narzędzia i konstruujemy różne urządzenia, ucząc się przy tym podstawowych zasad ich działania. Gdy dorastamy i zaczynamy kupować gotowe produkty, zapominamy o tym⁵.

Nie można pominąć definicji, którą stworzył K. Kwiatkowski, ujmując w niej wszystkie elementy wcześniej przytoczonych opisów.

Survival to rozwijanie siebie poprzez pokonywanie swoich ograniczeń, poprzez zwalczanie swoich lęków, swojej niewiedzy i swojego lenistwa. Survival to umiejętność łączenia wiedzy traperskiej ze sportem oraz z tym, co się mieści w szerokim rozumieniu pojęcia ratownictwa. Survival to umiejętność radzenia sobie w przeróżnych, najczęściej trudnych, sytuacjach⁶.

Ten sam autor podkreśla również, że survival zaspokaja ludzkie potrzeby, które nieodłącznie wiążą się z wychowaniem, a jako forma ludzkiej aktywności daje możliwość zróżnicowanego realizowania dowolnych potrzeb oraz uczenia się tej umiejętności⁷.

B. Jaśkiewicz proponuje podział na: survival klasyczny, zwany też leśnym lub ekologicznym, survival militarny (z ang. *military-survival*), survival miejski, survival rekreacyjny (czyli rekreacja survivalowa)⁸. Wszystkie wymienione powyżej rodzaje „sztuki przetrwania” łączy jeden wspólny element: dążenie do własnego rozwoju w trudnych warunkach, spowodowanych przez samego siebie lub danych przez naturę⁹.

Obozy survivalowe są alternatywą dla pospolitego próżnowania, bezrefleksyjności, braku odpowiedzialności (za siebie, za innych), bezradności, kombinatorstwa i braku wiedzy¹⁰. Tego typu spotkania uczą, jak przetrwać w nieprzyjaznych warunkach, jak przygotować schronienie, uczyć orientacji w terenie,

⁴ J. Pałkiewicz, *Survival – sztuka przetrwania*, Warszawa 1994, s. 7.

⁵ H. McManners, *Szkola przetrwania*, Warszawa 1995, s. 7.

⁶ K. Kwiatkowski, *op. cit.*, s. 19–21.

⁷ *Ibidem*, s. 281–282.

⁸ B. Jaśkiewicz, *Prywatnie o autorze i przyjaciółach*, <http://survival.strefa.pl/prywatnie.htm>, [dostęp: 25.10.2013].

⁹ K. Kwiatkowski, *op. cit.*, s. 15.

¹⁰ D. Dejna, *W poszukiwaniu*, „Edukacja i Dialog” 2008, nr 6, s. 43–44.

tego, jak poradzić sobie ze stresem, głodem czy zimnem, jak udzielać pierwszej pomocy, uczą również szacunku do siebie i swoich towarzyszy, wiary we własne siły, podejmowania wyzwań i pokonywania ograniczeń¹¹. W ich trakcie wychowankowie odkrywają swoje ukryte umiejętności i zdolności. Oprócz tego, że uczą odpowiedzialności oraz troski o innych, obozy mają również wartość integracyjną. Ich uczestnicy skazani są na siebie, dzięki czemu rozwija się pomiędzy nimi współpraca. Poza tym takie spotkania dają szansę kontaktu z otoczeniem¹². Z drugiej strony dla wychowawców jest to idealna okazja do poznania wychowanków i oceny ich możliwości, także zorientowania się, jacy są naprawdę i co skrywa ich osobowość¹³. Dzisiejsze propozycje survivalowe to przede wszystkim dobry, pożyteczny, choć czasami odrobinę męczący pomysł na zagospodarowanie czasu wolnego¹⁴ oraz poznanie swoich możliwości psychofizycznych¹⁵.

Profilaktyka a survival

Ciągle poszukiwane są nowe formy pracy z młodymi ludźmi, u których czynniki ryzyka rzutują na zwiększenie się liczby zachowań ryzykownych¹⁶. Survival staje się coraz częściej ciekawą alternatywą dla owych poszukiwań. Warto zatem sprecyzować, co kryje się pod pojęciem profilaktyki.

A. Kamiński określa profilaktykę jako zapobieganie wszelakim sytuacjom, które skutkują wyłanianiem się potrzeb z zakresu zarówno opieki, jak i kompensacji społecznej. Prawidłowa i odpowiednio realizowana profilaktyka powinna ograniczać przypadki niedostosowania społecznego, patologii, wykołajenia; powinna wyprzedzać sytuacje zagrożenia moralnego, kulturowego, zdrowotnego czy też społecznego, aby ochronić daną populację przed niechcianymi odchyleniami od normy¹⁷.

Profilaktyka, jako jeden z wielu sposobów reagowania na szkodliwe i niechciane zjawiska społeczne, nakłania do tego, aby takie zjawiska traktować

¹¹ *Ibidem*, s. 44.

¹² S. Kawula, *Survival jako metoda resocjalizacji nieletnich przestępców*, [w:] *Zjawiskowe formy patologii społecznych oraz profilaktyka i resocjalizacja młodzieży*, red. T. Sołtysiak, J. Sudar-Malukiewicz, Bydgoszcz 2003, s. 414.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ „Całość zajęć, które człowiek może poświęcić dla siebie, podtrzymania swych sił, wzbogacenia doświadczeń, powiększenia wiedzy, dla dobrowolnej współpracy socjalnej albo wolnej, twórczej działalności, gdy uwolni się od swych zawodowych, rodzinnych i socjalnych zobowiązań” (definicja ta została przyjęta przez UNESCO – cyt. za: E. Clarizio, *Christliche Ausbildung zum Tourismus*, przeł. M. Ostrowski, [w:] *Pastoral-Information XV*, Bonn 1977, s. 9).

¹⁵ M. Jędrzejko, *Survival. Poradnik sportów obronnych*, Warszawa 2000, s. 5.

¹⁶ M. Michel, *Streetworking – teoretyczne podstawy profilaktyki i resocjalizacji w środowisku lokalnym*, [w:] *Streetworking. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, red. M. Michel, Kraków 2011, s. 14.

¹⁷ A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa 1974, s. 80.

w kategoriach zagrożeń i starać się je usunąć lub ograniczyć¹⁸. Tak rozumiana jest czynnością wyprzedzającą, czyli zaczyna działać w momencie, kiedy zjawiska uważane za szkodliwe ujawniają się, bądź też chcą się rozprzestrzenić¹⁹. Należy zwrócić uwagę na związek między profilaktyką a wychowaniem. A. Kamiński i R. Wroczyński łączą działania profilaktyczne ze wsparciem rozwoju. Ten związek dostrzega również W. Okoń, twierdząc, że każde właściwe oddziaływanie pedagogiczne (np. survival) zawiera w sobie element profilaktyki, kształtujący w wychowaniu jakieś wartościowe cechy, zapobiegając utrwaleniu się cech niewłaściwych²⁰.

Współczesna profilaktyka zarówno zaburzeń rozwojowych, jak i uzależnień oraz patologii społecznej dotycząca dzieci i młodzieży to działania wielofunkcyjne, które spełniają równolegle dwa zadania: po pierwsze – promowanie zdrowia, które wzmacnia czynniki chroniące, rozwijanie możliwości dzieci i młodzieży oraz umożliwienie im lepszego życia; po drugie – usuwanie czynników ryzyka oraz przeciwdziałanie im²¹.

Według starej klasyfikacji wszelkie działania zapobiegawcze opierają się na trzech poziomach profilaktyki. Profilaktyka pierwszorzędowa ma na celu opóźnienie wieku inicjacji (np. seksualnej, alkoholowej, narkotykowej), promocję zdrowia i osłabienie pojawiających się zachowań niepożądanych. Adresowana jest ona do całego społeczeństwa. Profilaktyka drugorzędowa ma ograniczyć czas i głębokość zaistniałej dysfunkcji oraz umożliwić wycofanie się z zachowań ryzykownych. Adresowana jest ona do grup ryzyka. Profilaktyka trzeciorzędowa to ukierunkowanie działań zapobiegawczych na jednostki dotknięte patologią. Jej zadaniem jest umożliwienie powrotu do społeczeństwa bądź przeciwdziałanie dalszej degradacji społecznej. Nowa klasyfikacja wyróżnia profilaktykę: uniwersalną, selektywną i wskazującą²². Pomija się w niej funkcjonowanie profilaktyki trzeciorzędowej.

Na wszystkich poziomach profilaktyki wykorzystuje się następujące strategie: informacyjne, edukacyjne i alternatywne. W profilaktyce trzeciorzędowej stosowana jest również strategia zmniejszania szkód²³.

Powyższe przemyślenia na temat profilaktyki i jej strategii miały charakter ogólny. Współczesne czasy wymuszają działania profilaktyczno-resocjalizacyjne, które wychodzą poza instytucjonalny charakter pracy społecznej z racji

¹⁸ J. Szymańska, J. Zamacka, *Przegląd koncepcji i poglądów na temat profilaktyki*, [w:] *Profilaktyka w środowisku lokalnym*, red. G. Świątkiewicz, Warszawa 2002, s. 19.

¹⁹ A. Kurzeja, *Dzieci ulicy. Profilaktyka zagrożeń*, Kraków 2008, s. 80–81.

²⁰ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1975, s. 232.

²¹ Z. Gaś, *Profilaktyka w szkole*, Warszawa 1997, s. 72.

²² J. Szymańska, *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Warszawa 2012, s. 34–39.

²³ *Ibidem*, s. 39–43.

tego, iż profilaktyka w szkołach czy placówkach opiekuńczo-wychowawczych nie przynosi wymiernych efektów²⁴.

Aby profilaktyka odnosiła odpowiednie skutki, musi być prowadzona całościowo. Obecnie nie wystarczy tylko informować i pokazywać, co jest dobre, a co złe, trzeba docierać do emocji, doświadczeń, poglądów życiowych ludzi.

Założenia metodologiczne

Celem niniejszej pracy jest przedstawienie autorskiego programu „Zaufaj sobie – zostań survivalowcem” jako formy spędzania czasu wolnego oraz oddziaływania profilaktycznego. Problemy postawione w procedurze badawczej zawierają się w następujących pytaniach: W jaki sposób survival wykorzystywany jest jako działanie profilaktyczne? Jakie są założenia programu?

By udzielić odpowiedzi na postawione pytania, posłużono się metodą monografii pedagogicznej, która stosowana jest w badaniach dotyczących funkcjonowania placówki lub instytucji wychowawczej. Jej przedmiot stanowią mogą również jednorodne zjawiska społeczne. Zastosowanie tej metody prowadzi do dokładnego rozpoznania struktury instytucji, jej zasad funkcjonowania oraz efektywności działań wychowawczych. Służy też opracowaniu koncepcji ulepszeń i prognoz rozwojowych²⁵.

W procedurze badawczej zastosowano technikę analizy dokumentów oraz wywiadu. Analizie poddano ofertę programu oraz sprawozdanie końcowe. Wywiad przeprowadzono z panem Jakubem Doroszem – autorem programu, który zarazem jest instruktorem rekreacji ruchowej, w specjalności survival.

Wyniki badań własnych²⁶

Wyniki niniejszych badań opierają się na analizie programu „Zaufaj sobie – zostań survivalowcem”, którego pierwsza edycja miała miejsce w styczniu 2011 roku. Jego pomysłodawcą i zarazem autorem jest pan Jakub Dorosz, który we współpracy z Miejskim Zespołem Profilaktyki i Terapii Uzależnień w Olsztynie dokonał diagnozy i analizy zapotrzebowania na tak specyficzne działanie. Program skierowany był do uczniów szkół gimnazjalnych obojga płci, a w szczególności młodzieży z grupy podwyższonego ryzyka. W określeniu

²⁴ M. Michel, *op. cit.*, s. 20.

²⁵ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, s. 76.

²⁶ Informacje na temat powstawania i realizacji programu „Zaufaj sobie – zostań survivalowcem”, a także cytowane wypowiedzi pochodzą z wywiadu z panem Jakubem Doroszem, zastosowanego w procedurze badawczej. Uzupełnieniem wywiadu była analiza dokumentów udostępnionych przez autora i realizatora programu.

grupy odbiorców przydatne okazały się sugestie zarówno dyrektorów szkół, jak i pedagogów. Projektem zostało objętych 48 uczniów, którym groziło wykluczenie ze strony społeczności szkolnej, mających objawy dysfunkcji związane z agresją, stosowaniem różnorodnych używek (papierosów, alkoholu itp.). Z uwagi na dużą liczebność uczestników zespół podzielony został na cztery 12-osobowe grupy, co umożliwiło przeprowadzenie efektywnych zajęć stacjonarnych oraz ułatwiło zapewnienie bezpieczeństwa podczas zajęć terenowych.

Celem głównym programu było ograniczenie zachowań ryzykownych związanych z używaniem środków psychotropowych czy działaniami agresywnymi i przestępczymi. Zakładano, iż będzie to możliwe do osiągnięcia przez zainteresowanie młodzieży alternatywną formą spędzania czasu, odnalezienie mocnych stron uczestników i „zarażenie” ich ideą samodoskonalenia się i ciągłej pracy nad sobą.

Program opierał się na strategii działań alternatywnych, a specyficzna do przyswojenia wiedza miała dawać satysfakcję, wzbudzać ciekawość i budować pozytywny obraz samego siebie jako przyszłego survivalowca.

Sam pomysł na tak nietypowy program również nie wziął się znikąd. W wywiadzie z instruktorem, a zarazem autorem programu podkreśla on, że praca oparta na survivalowej rekreacji była mu bliska od dawna. Już jako kilkunastoletni chłopiec organizował on czas swoim kolegom na podwórku, a zainteresowanie „sztuką przetrwania” pogłębiło się jeszcze bardziej dzięki harcerstwu. Doświadczenia z młodych lat ukazały mu, że survival wzbudza wielkie zainteresowanie wśród osób z jego otoczenia, ale również wiąże się z uznaniem z ich strony. Pan Kuba sam przytacza reakcje swoich kolegów na różne podejmowane przez niego działania: „O! spałeś w zimie w lesie bez namiotu, przy –20 stopniach; o! przeszedłeś na piechotę dziesiątki kilometrów i w dodatku nie zabłądziłeś; o! potrafisz rozpałcić ogień bez zapalek, zapalniczki, a nawet bez krzesiwa...”

Nazwa programu również nie jest przypadkowa. Autor zaznacza, iż człon „zostań survivalowcem” kojarzy mu się z pozytywnym „bohaterem”, który podejmuje wyzwania, jest pomysłowy, zaradny i po prostu sprytny. Być może nie ma nadprzyrodzonych mocy, ale jest specjalistą od wszystkiego, nigdy nie rezygnuje z postawionych sobie celów. Może nim zostać każdy. Tak naprawdę nie liczy się tu sprawność fizyczna, umiejętności terenowe czy zasobność portfela. Instruktor podkreśla: „Najważniejsze jest zaufanie samemu sobie jako ekspertowi od własnych lęków i możliwości – ważne, by czuć się bezpiecznie z samym sobą. To idea, która przyświecała mi w programie, którą starałem się zaszczerpić w jego uczestnikach”. Z analizy dokumentów wynika, że wpływ na realizację programu, jego założenia oraz efekty miała sama grupa młodzieży, która wzięła w nim udział. W skład 12-osobowej grupy projektowej, jak przedstawia to w wywiadzie pan Kuba, wchodziło kilku „zapaleńców”, czyli osoby, które były mocno zainteresowane tematem, „buntowników”, którzy na przekór światu chcieli udowodnić, że są w stanie zrobić coś niekonwencjonal-

nego, przeznaczonego w opinii społecznej tylko dla mężczyzn, kilku szkolnych „cwaniaków” niecieszących się pozytywną opinią wśród nauczycieli. Podczas realizacji programu okazało się, że to właśnie z tą grupą najlepiej się pracowało. Mimo tego, że absorbowała ona czas prowadzącego zajęcia najczęściej w negatywny sposób, nie można było jej odmówić „potencjału terenowego”, który w niej tkwił. Instruktor podkreśla, że właśnie w tym drzemie siła survivalu. W instytucjonalnych warunkach szkolnych często nie dostrzegamy potencjału tkwiącego w dziecku – tam, niestety, liczy się parametryzacja – jeżeli nie masz dobrych ocen, to znaczy, że w życiu również sobie nie poradzisz. Jest to oczywiście błędne przekonanie. Okazało się, że w dużej mierze cechy i predyspozycje indywidualne młodych ludzi determinują to, czy są konsekwentni, ambitni, czy wszystko ich szybko nudzi i dlatego nie kończą określonych zadań. Zdarzało się również, że w grupie znajdowały się osoby będące na co dzień „kozłami ofiarnymi” – ciche, zakompleksione, głodne pochwał i szacunku. We wspólną pracę wносиły jednak wiele zaangażowania. Pokazuje to, że przekrój grupy był zróżnicowany, przez co efekty programu mogły być bardziej dostrzegalne. W rezultacie dawało to uczestnikom możliwość wyjścia z ról, które są im często nadawane przez otaczającą ich rzeczywistość. Na łonie przyrody musieli ufać nie tylko sobie, ale również swoim towarzyszom. Dało to im samym możliwość spojrzenia na wiele spraw pod innym kątem.

Należy jednak podkreślić, że analizowany program dotyczył survivalu rekreacyjnego, ukierunkowanego na przygodę oraz zdobywanie wyselekcjonowanych przez instruktora praktycznych umiejętności. Nie można tu mówić o survivalu w ścisłym jego znaczeniu (co również podkreśla jego autor), jako swoistego rodzaju walki o przetrwanie. Nie jest to również survival proponowany przez grupy eventowe czy integracyjne (czyli tzw. survival pozorny).

W wywiadzie autor opisuje survival w ramach programu profilaktycznego jako miejsce i czas, w którym młodzież może bezpiecznie przeżyć przygodę i uposażyć się w pewne praktyczne umiejętności radzenia sobie w terenie. Jego efekty upatruje w rozwoju szerokiej gamy innych umiejętności – zarówno organizacyjnych, technicznych, jak i interpersonalnych. Jak mówi pan Kuba:

To właśnie w przygodzie należy upatrywać esencji profilaktycznego oddziaływania survivalu, gdyż to ów duch przygody stał się swoistego rodzaju wartością dla współczesnej młodzieży. W dobie cyfrowego społeczeństwa i konsumpcyjnej cywilizacji dzieci nie wiedzą, jak np. zapalić zapalnik, gdyż wszystko jest elektryczne, nawet e-papierosy. A zatem jakim przeżyciem będzie rozpalenie przez młodego człowieka ognia od iskry z krzesiwa? Współczesne społeczeństwo zapomniało już, jak ważny jest kontakt z przyrodą, który staje się przeżyciem ekstremalnym.

A zatem survivalowy program profilaktyczny proponuje młodzieży przeżywanie właśnie tych „wielkich-małych” przygód. Zajęcia takie dają jej możliwość

wyrwania się z kierunku wcześniej już wspomnianych ról czy rytuałów szarej rzeczywistości. Dają możliwość choć na trochę odklejenia łatki „nieudaczników”, „chuliganów”, „wandalów”. Dlatego właśnie zajęcia survivalowe stanowią wdzięczną płaszczyznę pracy wychowawczej. Jest tylko „tu i teraz”, a wszystko inne pozostało w mieście. Jak podkreśla autor programu:

Survivalowe doświadczenia, nawet te zaprojektowane przez instruktora, wzmacniają i budują samoświadomość uczestników pod względem poznania siebie (naszych zasobów i deficytów); poznania naszych ograniczeń psychofizycznych; poznania naszych kolegów i koleżanek. Pozytywne wzmocnienia w tym przypadku są jednak o tyle cenniejsze, gdyż bazują na tym, czego młodzież sama doświadczyła. Ukazujemy im w ten sposób to, że i oni mają w sobie cechy akceptowalne społecznie i przez to społeczeństwo doceniane.

Podsumowując: survival w efekcie daje młodym ludziom szansę zrealizowania potrzeby sukcesu oraz zdobycia uznania otoczenia – „byłem, poradziłem sobie, nie zrezygnowałem, mimo tego, że nie było łatwo”. Każdy z nas chce osiągnąć sukces, który nieodłącznie związany jest z uznaniem. W przypadku survivalu można je zdobyć na wiele sposobów, nie tylko hartem ducha i siłą fizyczną, ale również sprytem, inteligencją i kreatywnością. Zajęcia survivalowe dają tu miejsce do popisów, a oryginalne i niecodzienne umiejętności przyczyniają się do podwyższenia samooceny młodego człowieka. Należy jednak podkreślić, że survival wymaga choćby odrobiny wysiłku i motywacji. W wywiadzie autor programu zaznacza:

Jestem przekonany, że skoro młodego człowieka stać na jej wykrzesanie, by przychodzić parokrotnie na całodienne zajęcia terenowe, a następnie wziąć udział w końcowym działaniu danego cyklu, czyli całowweekendowym wypadzie, podczas którego należy przejść łącznie kilkadziesiąt kilometrów, zbudować sobie schronienie, przygotować posiłek, wykonać dodatkowe ćwiczenia i zadania, to będzie on również w stanie podjąć trud stawiania oporu propozycjom sięgnięcia po używki, o ile oczywiście sam tego zechce.

Survival jest obecnie modnym i dość popularnym nośnikiem walorów profilaktycznych, być może nie są one spektakularne, jednakże nawet drobna zmiana jest cenna. Z opinii niektórych pedagogów szkolnych po zakończeniu programu wiadomo o przypadkach dzieci, które stały się bardziej pewne siebie, u innych udało się rozwinąć zainteresowanie tematyką związaną z programem. Jedną z podstawowych zmian zaobserwowaną przez samego instruktora była zdolność młodzieży do postępowania według określonych norm i zasad, czego nie są w stanie realizować w szkole czy w życiu codziennym. Sam projekt doczekał się dwóch edycji, co również może świadczyć o jego przydatności i zainteresowaniu nim ze strony młodych ludzi.

Konkluzja

Stwierdzić można, że program „Zaufaj sobie – zostań survivalowcem” jest ciekawą ofertą łączącą elementy przygody, spędzania czasu wolnego oraz profilaktyki. Szczególną uwagę należy zwrócić na fakt, iż wychodzi on naprzeciw oczekiwaniom swych odbiorców, czyli jest dla nich atrakcyjny. Umożliwia zdobycie przez młodego człowieka nietuzinkowej wiedzy z zakresu przetrwania, ale również zbliża do natury, która w dobie komputeryzacji traktowana jest po macoszemu.

Sam program i jego idea oddziaływania profilaktycznego skupiają się głównie na wydobywaniu zasobów tkwiących w młodzieży i pracy na nich. Często ciężko jest w warunkach szkolnych odkryć owe potencjały, a czasem również nie ma po prostu na to czasu, gdyż presję wywiera określony do zrealizowania program. Niezwykłą zaletą jest to, że ujawnianie zasobów jest podparte własnymi doświadczeniami, których tak naprawdę nikt tym młodym ludziom nie odbierze.

A zatem czy warto stawiać na profilaktykę alternatywną? Wydaje się, że tak, choć musi być ona bardzo rozsądnie planowana i realizowana. Sam autor nakreślonego wyżej programu widzi potrzebę jego ewaluowania i ulepszania.

Bibliografia

- Clarizio E., *Christliche Ausbildung zum Tourismus*, przeł. M. Ostrowski, [w:] *Pastoral-Information* XV, Bonn 1977.
- Dejna D., *W poszukiwaniu*, „Edukacja i Dialog” 2008, nr 6.
- Gaś Z., *Profilaktyka w szkole*, Warszawa 1997.
- Jaśkiewicz B., *Prywatnie o autorze i przyjaciółach*, <http://survival.strefa.pl/prywatnie.htm>, [dostęp: 25.10.2013].
- Jędrzejko M., *Survival. Poradnik sportów obronnych*, Warszawa 2000.
- Kamiński A., *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa 1974.
- Kawula S., *Survival jako metoda resocjalizacji nieletnich przestępców*, [w:] *Zjawiskowe formy patologii społecznych oraz profilaktyka i resocjalizacja młodzieży*, red. T. Sołtysiak, J. Sudar-Malukiewicz, Bydgoszcz 2003.
- Kurzeja A., *Dzieci ulicy. Profilaktyka zagrożeń*, Kraków 2008.
- Kwiatkowski K., *Survival po polsku*, Łódź 2001.
- McManners H., *Szkoła przetrwania*, Warszawa 1995.
- Meissner H.O., *Sztuka życia i przetrwania*, Warszawa 1990.
- Michel M., *Streetworking – teoretyczne podstawy profilaktyki i resocjalizacji w środowisku lokalnym*, [w:] *Streetworking. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, red. M. Michel, Kraków 2011.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1975.
- Pałkiewicz J., *Survival – sztuka przetrwania*, Warszawa 1994.
- Pawełek A., *Survival. Sztuka przetrwania. Praktyczny poradnik*, Warszawa 2004.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001.
- Szymańska J., *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Warszawa 2012.
- Szymańska J., Zamacka J., *Przegląd koncepcji i poglądów na temat profilaktyki*, [w:] *Profilaktyka w środowisku lokalnym*, red. G. Świątkiewicz, Warszawa 2002.

Survival – sposób na profilaktykę i czas wolny. Program „Zaufaj sobie – zostań survivalowcem”

Streszczenie: Survival staje się coraz bardziej popularną formą spędzania czasu wolnego, jednak jego eventowe formy (tzw. survival pozorny) dalekie są od pierwowzoru. Niniejszy artykuł skupia się na survivalu rekreacyjnym, który swoje wartości profilaktyczne pokłada w obcowaniu z naturą oraz doświadczaniu „małych-wielkich” przygód. Przy jego opracowywaniu postawiono sobie następujące pytania: Jakie są założenia programu „Zaufaj sobie – zostań survivalowcem”? oraz W jaki sposób survival wykorzystywany jest jako działanie profilaktyczne? Badania ukazały, iż survival pomaga w odkrywaniu zasobów tkwiących w młodych ludziach, które często są niedostrzegane w życiu codziennym. A zatem można w nim upatrywać alternatywne formy profilaktyki.

Słowa kluczowe: survival, profilaktyka, czas wolny, program, szkoła przetrwania

Survival as a means of prevention and a way of spending free time. The “Trust yourself – become survivorman” program

Summary: Survival is becoming an increasingly popular leisure time activity, but its event format (fake survival) is far removed from original. This article focuses on recreational survival, whose preventive value lies in dealing with nature and experiencing “little big adventures”. At the time of its development the following questions were asked: What are the assumptions of the “Trust yourself – become survivorman” program?, and: How can survival be used as a form of prevention? Research has shown that survival helps to discover resources inherent in young people, which often go unnoticed in everyday life. Therefore, it can be considered a source of alternative forms of prevention.

Keywords: survival, prevention, leisure time, program, survival school

Wiedza matek na temat profilaktyki wad wymowy a występowanie wad wymowy u dzieci uczęszczających do przedszkola

Wprowadzenie

Pierwsze lata życia dziecka warunkują sposób jego funkcjonowania w latach późniejszych. Zaniedbania i nieskorygowane w wieku przedszkolnym wady wymowy utrudniają mu funkcjonowanie w zespole klasowym oraz wejście w rolę ucznia. Nieusunięte w porę wady pogłębiają się z wiekiem i prowadzą do barier psychologicznych polegających na unikaniu kontaktów słownych z innymi ludźmi i wybieraniu zawodów niezgodnych z własnymi aspiracjami życiowymi. Istotnym czynnikiem wspierającym prawidłowy rozwój jest świadomość u matek zagrożenia oraz ich poziom wiedzy na temat profilaktyki wad wymowy u dzieci.

W nowoczesnej profilaktyce wyraźne jest pozytywne definiowanie problemów, w których nie tylko chodzi o zapobieganie, przeciwdziałanie negatywnym zjawiskom, ale również o pomnażanie, wykorzystywanie potencjału ludzi. Przeciwdziałanie nie powinno się sprowadzać wyłącznie do zapobiegania zaburzeniom, lecz zagadnienie to rozumieć należy także jako działania zmierzające do umożliwienia dzieciom optymalnego poziomu rozwoju przez wspieranie procesów rozwojowych i ujawnianie ich uzdolnień.

Z wielu względów, szczególnie z troski o dziecko, warto poświęcić temu problemowi więcej uwagi.

Profilaktyka wad wymowy w rodzinie

Profilaktyka logopedyczna obejmuje swym zasięgiem bardzo istotne aspekty warunkujące prawidłowy rozwój dziecka. Uświadomienie rodzicom konieczności jej stosowania stanowi warunek niezbędny do realizacji celów profilaktyki logopedycznej. Wiadomo, że należy włączyć rodziców do wszelkich działań na rzecz dzieci.

Termin „wada wymowy” jest często używany zarówno w teorii, jak i w praktyce logopedycznej. Trudno jednak w sposób jednoznaczny określić, co to jest wada wymowy. Zdaniem Ewy Małgorzaty Skorek kłopoty termino-

logiczne dotyczą zakresu znaczeniowego tego pojęcia oraz prowadzą do niekonsekwencji w stosowaniu tego i innych terminów¹.

Ogólne pojmowanie terminu „profilaktyka” można ująć w definicji: to „wszelkie działania podejmowane w celu zapobieżenia czemuś; ochrona przed niepożądanym skutkiem czegoś”². Termin ten obejmuje również „likwidowanie przyczyn występowania niekorzystnych zjawisk”³. Profilaktyka wad wymowy jest elementem całościowej profilaktyki logopedycznej. W wąskim ujęciu „profilaktyka logopedyczna” to „kształtowanie prawidłowej mowy u dzieci od najwcześniejszego okresu ich życia, dbanie o właściwą stymulację w początkach rozwoju mowy, tak by nie dopuścić do jakichkolwiek zaburzeń”⁴.

Od środowiska wychowawczego, preferowanego przez nie stylu wychowawczego i związanej z nim atmosfery wychowawczej, a także od tego, z jakimi wzorcami językowymi dziecko się styka, zależy, czy jego mowa rozwijać się będzie prawidłowo. Postawy otoczenia, szczególnie rodziców, w odniesieniu do rozwoju mowy dziecka mogą być stymulujące, wyrażające się zainteresowaniem i inspirowaniem. Wyzwalają wtedy naturalną radość z mówienia. Mogą być one także obojętne i przejawiać się brakiem świadomych oddziaływań. Najmniej korzystne są postawy hamujące. Zdaniem wielu psychologów postawy hamujące, manifestujące się brakiem zainteresowania wypowiedziami dziecka czy ich lekceważeniem bądź odwrotnie: nadmiernym kontrolowaniem mowy, mogą u dziecka wywołać reakcję obronną, przejawiającą się niechęcią do nawiązywania kontaktów werbalnych, a także prowadzić do poważnego opóźnienia rozwoju mowy⁵.

Aktywność otoczenia w obcowaniu z dzieckiem jest niezbędna do właściwego kształtowania się mowy. Ciągłe mówienie do dziecka naładowane emocjami przyczynia się do nawiązywania kontaktu z otoczeniem. Również dzięki niemu zaczyna ono powoli rozumieć wypowiedzi dorosłych. Dziecko uczy się już w pierwszych dniach swojego życia od bliskich, otoczenie jest również odpowiedzialne za rozwój mowy. Wszelkie nieprawidłowe wzorce wymowy, postawy rodziców, dwujęzyczność, sposoby wychowania dziecka, zbyt trudne słownictwo lub wręcz przeciwnie: zbyt infantylne mogą zaburzyć proces rozwoju mowy⁶.

Badania wykazują, iż

Wśród dzieci przejawiających niski poziom rozwoju mowy środowisko rodzinne przejawia takie cechy, jak rzadki kontakt werbalny dorosłych

¹ Zob. E.M. Skorek, *Z logopedią na ty*, Kraków 2000, s. 64.

² *Słownik współczesnego języka polskiego*, t. 4, red. B. Dunaj, Kraków 1996, s. 126.

³ *Uniwersalny słownik języka polskiego*, red. S. Rubisz, Warszawa 2003, s. 567.

⁴ E.M. Skorek, *op. cit.*, s. 78.

⁵ Zob. E. Stecko, *Kilka uwag o rozwoju mowy dziecka do 3 roku życia*, [w:] *Profilaktyka logopedyczna szansą dla dziecka i logopedy*, red. E. Biernacka, Warszawa 1996, s. 71.

⁶ Zob. Z. Dysarz, *Mowa dziecka a więzi uczuciowe w rodzinie*, Bydgoszcz 2003, s. 17.

z dzieckiem, nieumiejętne słuchanie wypowiedzi dziecka, ograniczenie rozmów do spraw porządkowych i codziennych, brak udziału rodziców w zabawach dziecka. Za znaczące uznano również małą liczebność członków rodziny, brak zwyczaju czytania bajek i opowiadań oraz wychowanie poza rodziną. Ważną rolę w tym względzie odgrywa także liczebność rodziny. Najkorzystniejsze warunki rozwoju stwarza dziecku rodzina średnio liczna. Rodziny mało liczne i bardzo liczne w mniejszym stopniu sprzyjają rozwojowi mowy: w pierwszych występuje zbyt ubogi system stosunków między rodzeństwem a rodzicami, w drugim zaś przełudnienie i chaos stosunków społecznych wpływają na osłabienie ogólnego rozwoju umysłowego⁷.

Rozwój mowy opóźniają złe stosunki rodzinne i niewłaściwa atmosfera wokół dziecka, która może przybierać różne formy, począwszy od rozpieszczania, ciągłego spełniania życzeń dziecka, a skończywszy na awanturach z dzieckiem, podnoszeniu na nie głosu, używaniu przemocy fizycznej. Dziecka nigdy nie wolno zmuszać do mówienia, czy też powtarzania. Należy wzbudzać zainteresowanie mową, jak również uświadamiać mu fakt, że każdy przedmiot, każde zjawisko posiada swoją nazwę. Można to osiągnąć poprzez odpowiednie zabawy, inscenizacje, gry, organizowanie wycieczek, spotkań z ludźmi, zwierzętami. Materiał językowy musi być dobierany selektywnie, stosownie do potrzeb i możliwości dzieci⁸. Bardzo często rodzice sami przyczyniają się do powstawania zaburzeń mowy, używając wielu zdrobnień, naśladować sposób wymowy dziecka, nie wiedząc, że zapobieganie i korygowanie wad wymowy to w prostej zależności zapobieganie trudnościom i niepowodzeniom w szkole. Dziecko źle mówiące najczęściej pisze z błędami, ma kłopoty z czytaniem oraz „przejawia zahamowania w swobodnym wypowiadaniu się”⁹.

Wadliwa artykulacja jest także często następstwem niewłaściwych wzorców językowych. Dziecko przejmuje błędną wymowę w drodze naśladownictwa. Wymowa odbiegająca od normy fonetycznej polega nie tylko na istnieniu wad. Może to być wymowa gwarowa, środowiskowa, czy po prostu błędna. Należy rozróżniać te zjawiska, gdyż w pierwszym przypadku mamy do czynienia ze zjawiskiem patologicznym, wymagającym ćwiczeń logopedycznych, drugie zjawisko zaś nie jest patologią i wówczas wystarczy jedynie uzmysłowienie dziecku różnicy między jego wymową a normą. Sytuacja takiego dziecka bywa trudna, gdyż obcuje ono na co dzień z wymową, jakiej próbuje się pozbyć. Rodzice z wadliwą wymową nie będą wspomagać terapii dotyczącej eliminacji wspólnych zaburzeń. Czasami nie dostrzegają oni problemu w wadliwej wymowie swojego potomstwa, co pociąga za sobą małą motywację dzieci. Zła

⁷ Z. Dołęga, *Promowanie rozwoju mowy w okresie dzieciństwa – prawidłowości rozwoju, diagnozowanie i profilaktyka*, Katowice 2003, s. 67–68.

⁸ Zob. M. Minczakiewicz, *Mowa. Rozwój – zaburzenia – terapia*, Kraków 1997, s. 99.

⁹ E. Spałek, C. Piechowicz-Kułakowska, *Jak pomóc dziecku z wadą wymowy*, Kraków 1996, s. 5.

wymowa może też wynikać z niewłaściwej atmosfery w domu i negatywnych postaw rodziców. Może się zdarzyć, że u dziecka przeciąga się okres seplenia fizjologicznego, gdyż rodzice nie przywiązują wagi do sposobu jego mówienia, a nawet czasem sami go utrwalają, naśladując wymowę dziecka. Bywają także przypadki, że dziecko, pragnąc zwrócić na siebie uwagę rodziców, np. po przyjściu na świat młodszego rodzeństwa, zaczyna używać licznych spieszceń, co pogarsza jego artykulację.

Wiedza matek o profilaktyce a występowanie wad wymowy w świetle badań

Język i jego użycie w komunikacji pozwala na stopniowe zbliżenie się do drugiego człowieka. Wszelkie zaburzenia zakłócające komunikację wpłyną niekorzystnie na funkcjonowanie dziecka w otoczeniu. Podczas oceny poziomu funkcjonowania dziecka analizuje się jego osiągnięcia w rozwoju mowy. Zauważalna jest wówczas zbieżność nabywania systemu językowego i osiągania kolejnych etapów dziecięcego działania. Z tego punktu widzenia istotne jest poznanie wszystkich współzależności tego procesu, które pozwolą na skuteczne prowadzenie profilaktyki oraz terapii w odpowiednim czasie oraz przez świadomy zespół specjalistów. Promowanie w środowisku zagadnień związanych z profilaktyką logopedyczną pozwoli w dużej mierze na wczesną identyfikację problemów. Współdziałanie środowiska nauczycieli, rodziców i logopedów wpłynie na skuteczność wczesnej interwencji. Dlatego bardzo ważne jest, aby rodzice świadomie podchodzili do sfery poprawności wymowy swoich dzieci. Problem ten skłonił do przeprowadzenia badań, które odpowiedziałyby na pytanie: Jaki jest związek pomiędzy poziomem wiedzy matek na temat profilaktyki wad wymowy u dzieci a występowaniem wad wymowy u dzieci?

Problem przeanalizowany został dzięki badaniom obejmującym 30-osobową grupę dzieci 5-letnich oraz ich matek. Badania przebiegały w dwóch etapach. Pierwszy etap obejmował dzieci w wieku 5 lat, które zdiagnozowano pod kątem występowania wad wymowy. Przebadano je za pomocą skonstruowanej karty badania mowy oraz kwestionariusza obrazkowego autorstwa G. Demel¹⁰. Natomiast drugi etap to ocena poziomu wiedzy matek na temat profilaktyki wad wymowy u dzieci. Kwestionariusz ankiety dotyczył wiedzy z zakresu okresów rozwojowych mowy dziecka, sposobów wspomagania oraz zapobiegania powstawaniu zaburzeń mowy. Pytania dotyczyły także znajomości literatury, programów telewizyjnych czy radiowych oraz konkretnych ćwiczeń, które mogą być wykonywane przez matki i dzieci we własnym domu. Badane były ponadto wiedza matek o śnie dziecka, higienie jamy ustnej oraz ich deklarowany stopień zaangażowania w dziedzinie profilaktyki wad wymowy.

¹⁰ Zob. G. Demel, *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*, Warszawa 1998.

Analiza wyników procesu badawczego prowadzonego za pomocą karty badania mowy, kwestionariusza obrazkowego oraz karty pomiaru motoryki artykulacyjnej wykazała występowanie wad wymowy u 21 dzieci. Czynności diagnostyczne rozpoznały występowanie u badanych następujących wad wymowy: seplenienie międzyzębowe (9 osób), rotacyzm (8 osób), mowa bezdźwięczna (4 osoby). W grupie ze zdiagnozowanymi wadami wymowy dzieci nie wymawiały prawidłowo wszystkich głosek i nie potrafiły skorygować własnego błędu. Badani mieli szczególny problem z różnicowaniem głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych. Stwierdzono także niską sprawność narządów artykulacyjnych, w szczególności języka. Dzieci miały trudności z najprostszymi zadaniami, takimi jak opuszczenie języka na brodę, skierowanie go do kąćków ust. Sposób oddychania był chaotyczny, jedno dziecko mówiło nawet na wdechu. W badanej grupie spora część obrazków została nazwana błędnie, podobnie niepoprawna była wymowa niektórych głosek w sylabach oraz izolacji. Zasób słownictwa był przeciętny, u niektórych wręcz ubogi, dzieci nie potrafiły powtórzyć wymawianej przez badacza nazwy, co świadczyło o nieznanomości słów. Stwierdzono również niepoprawne stosowanie form gramatycznych, szczególnie u chłopców. Zaobserwowano brak umiejętności budowania dłuższych wypowiedzi. Zwłaszcza chłopcy w tej grupie nie potrafili powiązać wypowiedzianych przez siebie zdań w logiczną całość. Tempo mowy również u chłopców było zaburzone, zbyt szybkie lub flegmatyczne. U jednego chłopca wykryto liczne ubytki w uzębieniu oraz bardzo silny tyłozgryz. Wszystkie dzieci miały problem z różnicowaniem dźwięków mowy oraz z poprawnym ułożeniem artykulatorów. Niewielka część badanych wykonała prawidłowo próby języka i warg, co świadczy o bardzo niskiej sprawności tych narządów. Po dokonaniu analizy odpowiedzi uzyskanych podczas badania dzieci za pomocą kwestionariusza obrazkowego okazało się, że największą trudność sprawiło im nazwanie obrazków z szeregu szumiącego, w których zastępowały one głoskę *sz* głoską *s* lub *ś* i odpowiednio głoskę *ż* głoską *z* lub *ź*. Te same problemy wystąpiły przy wszystkich głoskach tego szeregu, czyli *cz* oraz *dż*. Głoski szeregu syczącego oraz ciszącego również sprawiały dzieciom trudność.

Istotnym zadaniem było określenie poziomu wiedzy badanych matek. W tym celu posłużono się kwestionariuszem zawierającym pytania na temat profilaktyki wad wymowy u dzieci, w ramach którego można było uzyskać maksymalnie 30 pkt. Analizując wyniki, stwierdzono, że do I kategorii określającej wysoki poziom wiedzy nie zaklasyfikowała się żadna z badanych, średni poziom wiedzy osiągnęły 24 matki, natomiast w III kategorii znalazło się 6 badanych. Średni wynik dla całej grupy badawczej wynosił 20,7 pkt. Najwyższym wynikiem punktowym osiągniętym w badaniu było 26 pkt, najniższą wartość stanowiło 13 pkt uzyskanych przez jedną z badanych matek.

Pierwszym zagadnieniem z zakresu profilaktyki wad wymowy, z którym zetknęły się matki, było wspomaganie rozwoju mowy oraz zapobieganie po-

wstawaniu zaburzeń mowy u dzieci. Badane miały samodzielnie wypisać pięć sposobów stymulacji, które ich zdaniem są właściwe. Ponad połowa badanych (17 osób) potrafiła wymienić pięć sposobów zapobiegania zaburzeniom. Istotne jest także, że większość odpowiedzi kobiet wskazywała na czynności wymagające włożenia dużego wysiłku i dużej pomysłowości, takie jak: układanie z dzieckiem słownych rymowanek, nauka wierszyków, piosenek, gry ogólnorozwojowe. Część odpowiedzi dotyczyła wyłącznie poprawności wypowiedzianych przy dziecku oraz dużej częstotliwości rozmów. Kolejne pytanie miało na celu sprawdzenie wiedzy matek na temat najważniejszego okresu rozwoju dla mowy dziecka. 24 badane poprawnie odpowiedziały na to pytanie, wskazując jako najważniejszy etap dla rozwoju mowy dziecka okres do 3. roku życia.

Dalszą kwestią było sprawdzenie wiedzy badanych odnośnie do kluczowych momentów w rozwoju mowy dziecka. 18 matek odpowiedziało poprawnie na pytanie dotyczące okresu rozwojowego mowy, jakim jest wymawianie przez dziecko pojedynczych słów. Etap, na którym zaczyna ono używać prostych zdań, potrafiły określić 23 badane kobiety. W kolejnych pytaniach dostrzegalna jest tendencja spadkowa. Mniej respondentek (22 osoby) poprawnie określiło, kiedy ich dziecko zaczęło stosować dłuższe wypowiedzi oraz kiedy zaczęło gaworzyć. 20 badanych kobiet wiedziało, w jakim wieku dziecko powinno prawidłowo wymawiać wszystkie dźwięki mowy. Ponad połowa matek wskazała poprawnie etap, na którym dziecko zaczyna rozumieć kierowane do niego wypowiedzi, 1/3 badanych zaś właściwie określiła wiek związany z głuźeniem.

Pytanie czwarte miało określić poziom wiedzy matek na temat znaczenia profilaktyki wad wymowy u dzieci. Cała grupa badawcza udzieliła poprawnej odpowiedzi, twierdząc, że profilaktyka w tym zakresie jest potrzebna w przypadku każdego dziecka. Można więc założyć, że matki mają świadomość roli profilaktyki wad wymowy u dzieci.

Kolejne pytanie skierowane do badanych dotyczyło ich stosunku do karcenia dziecka za nieprawidłową wymowę. Tu 22 kobiety stwierdziły, że zawstydzanie dziecka i karcenie za nieprawidłową wymowę zniechęca je do mówienia oraz spowalnia proces rozwoju mowy. Niewielka liczba matek podała błędną odpowiedź, uznając tym samym, że karanie dziecka za błędy w wymowie uczy je samokontroli i zmniejsza liczbę popełnianych błędów. Inne zagadnienie z zakresu profilaktyki wad wymowy, z którym zmierzyły się ankietowane, dotyczyło używania zdrobnień i spieszczeń w komunikacji z dzieckiem. 13 osób wskazało, że używanie języka dziecka, spieszczanie wypowiedzi daje złe wzorce mowne. Pozostałe matki stwierdziły, że używanie zdrobnień nie ma wpływu na dalszy proces rozwoju mowy.

Następnie respondentki zostały zapytane o działania korzystne ich zdaniem dla rozwoju narządów mowy dziecka. Połowa matek uznała, że dostarczanie dziecku surowych owoców i warzyw do gryzienia pozytywnie wpływa na rozwój jego narządów mowy. W przypadku nieprawidłowych odpowiedzi kobiety

twierdziły, że wpływ na prawidłowy rozwój narządów mowy wywiera ssanie smoczka oraz kciuka. Trzy kolejne pytania obejmowały elementy profilaktyki wady wymowy u dzieci w zakresie oddychania. Ponad połowa (16 osób) badanych zadeklarowała kontakt ze specjalistą w przypadku spania dziecka z otwartymi ustami. 19 badanych stwierdziło, że przy wykonywaniu ćwiczeń oddechowych z dzieckiem należy pamiętać o zasadzie nabierania powietrza nosem i wydychania ustami. Natomiast aż 27 matek potrafiło wymienić trzy ćwiczenia oddechowe, które mogłyby wykonać ze swoim dzieckiem w domu.

Kolejny zestaw pytań sprawdzał wiedzę matek na temat opieki stomatologicznej dzieci i jej wpływu na zapobieganie powstawaniu wad wymowy. Zebrane wyniki wskazują, że wszystkie respondentki wiedziały, od kiedy należy zacząć czyścić dziecku zęby szczoteczką. Badane równie dobrze poradziły sobie z pytaniem dotyczącym wpływu rodzaju spożywanych pokarmów na powstawanie próchnicy oraz pytaniem o czas, w którym powinna się odbyć pierwsza wizyta stomatologiczna. 21 matek wiedziało, od kiedy należy zacząć dbać o higienę jamy ustnej dziecka, niewiele ponad połowa kobiet była zaś świadoma wpływu stanu uzębienia na sposób jego wymowy.

W dalszej części badań okazało się, że 21 matek wie, iż ćwiczenia języka i warg są potrzebne wszystkim dzieciom, a 9 z nich wskazało, że przeznaczone są one dla dzieci sepleniących. 13 badanych uznało rolę ćwiczeń usprawniających zdolność precyzyjnego słyszenia i różnicowania dźwięków mowy dzieci i stwierdziło, że są one niezbędne dzieciom bez względu na tempo ich rozwoju.

Na koniec matki zostały poproszone o wskazanie liczby źródeł wiedzy i w miarę możliwości konkretnych źródeł, z których czerpią informacje na temat rozwoju mowy oraz zapobiegania ewentualnym zaburzeniom u swoich dzieci. 16 ankietowanych nie wskazało żadnego źródła swojej wiedzy. Najczęściej odwoływano się do mediów, w tym Internetu oraz przypadkowo napotkanych audycji telewizyjnych i radiowych. Najwięcej wskazań miały jednak czasopisma, miesięczniki dla rodziców, takie jak „Mamo, To Ja” czy „Mam Dziecko”, w których sporadycznie pojawiają się wzmianki o wspomaganiu rozwoju mowy dziecka. Dodatkowo matki zostały zapytane o chęć pogłębienia swojej wiedzy na temat zagadnień poruszonych w ankiecie. Ponad 3/4 respondentek zadeklarowało, że chciałoby brać udział w spotkaniach poświęconych tej tematyce.

Konkluzja

Wskaźnik występowania wad w badanej grupie dzieci był wysoki, gdyż u ponad połowy wykazano istnienie przynajmniej jednej wady wymowy, a część z badanych miała dwie lub nawet trzy wady wymowy. Ponadto zastosowany test do badania mowy oprócz dzieci z zaburzeniami artykulacyjnymi umożliwił także wyłonienie tych o niskich kompetencjach językowych. Analiza wyni-

ków wykazała, że średnio co trzecie dziecko wymaga indywidualnej stymulacji werbalnej. W związku z takim wynikiem badań nasuwa się przypuszczenie, że występowanie wad wymowy u tak dużej liczby dzieci jest związane z niską świadomością tego problemu wśród matek oraz brakiem znajomości zasad profilaktyki wad wymowy, czy też ich nieprzestrzeganiem.

Analizowane wyniki badań wykazały, że poziom wiedzy matek na temat tego zagadnienia był średni. Nie czują one potrzeby pogłębienia swojej wiedzy dotyczącej sposobów stymulowania rozwoju swoich dzieci. Może to wynikać z braku czasu bądź bagatelizowania pewnych sygnałów, czy też niewiedzy, w jaki sposób można je zinterpretować. Niska sprawność narządów artykulatoryjnych u dzieci, brak umiejętności samokontroli popełnianych błędów w wymowie, niewłaściwy sposób oddychania świadczą o nieświadomości problemu wśród matek. Niepokojący jest fakt, że kobiety, które od urodzenia dziecka spędzają z nim najwięcej czasu, nie dostrzegają odstępstwa od norm rozwojowych u swoich pociech lub też nie znają tych norm.

Uzyskane rezultaty pokazują, że matki dzieci, u których wykryto wady wymowy, posiadają niższą wiedzę w porównaniu z matkami dzieci, u których wady nie wystąpiły. Oznacza to zdecydowanie, że nie wystarczy zaufać instynktowi macierzyńskiemu, którym obdarzone są kobiety, trzeba również wzbogacać swoją wiedzę, korzystając z literatury, mediów czy porad specjalistów.

Alarmujący jest niski stopień uświadomienia takich grup społecznych, jak nauczyciele, rodzice w kwestii zaburzeń mowy, a co za tym idzie – nieprawidłowości w procesie komunikowania się. Jak twierdzi Krystyna Błachnio, poziom znajomości profilaktyki logopedycznej w polskim społeczeństwie jest niski. Więcej uwagi skupia się na diagnozie i samej terapii już istniejących zaburzeń aniżeli na działaniach, które minimalizowałyby ich powstawanie¹¹.

W kontekście przeprowadzonej próby badawczej konieczne wydaje się znalezienie drogi stworzenia rzeczywistych możliwości profilaktycznych i terapeutycznych dla rodziców i opiekunów dzieci. Niebagatelną kwestią pozostawać powinno opracowanie wspólnych planów, tak aby działania rodziców i nauczycieli oraz logopedów przebiegały jednym torem, by ćwiczenia zlecone przez specjalistów były w pełni realizowane. Podkreślić należy, iż terapia ewentualnych zaburzeń powinna przebiegać w jak najwcześniejszym okresie rozwoju dziecka.

¹¹ K. Błachnio, *Vademecum logopedyczne*, Poznań 2003, s. 120.

Bibliografia

- Błachnio K., *Vademecum logopedyczne*, Poznań 2003.
Demel G., *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*, Warszawa 1998.
Dołęga Z., *Promowanie rozwoju mowy w okresie dzieciństwa – prawidłowości rozwoju, diagnozowanie i profilaktyka*, Katowice 2003.
Dysarz Z., *Mowa dziecka a więzi uczuciowe w rodzinie*, Bydgoszcz 2003.
Minczakiewicz M., *Mowa. Rozwój – zaburzenia – terapia*, Kraków 1997.
Skorek E.M., *Z logopedią na ty*, Kraków 2000.
Słownik współczesnego języka polskiego, t. 4, red. B. Dunaj, Kraków 1996.
Spałek E., Piechowicz-Kuślakowska C., *Jak pomóc dziecku z wadą wymowy*, Kraków 1996.
Stecko E., *Kilka uwag o rozwoju mowy dziecka do 3 roku życia*, [w:] *Profilaktyka logopedyczna szansą dla dziecka i logopedy*, red. E. Biernacka, Warszawa 1996.
Uniwersalny słownik języka polskiego, red. S. Rubisz, Warszawa 2003.

Wiedza matek na temat profilaktyki wad wymowy a występowanie wad wymowy u dzieci uczęszczających do przedszkola

Streszczenie: W artykule przedstawiono rozważania na temat prawidłowego rozwoju mowy dzieci. Czynnikiem wspierającym jest tu świadomość ze strony matek zagrożeń w kształtowaniu się mowy od najwcześniejszego okresu. Polskie statystyki donoszą, że pomimo kształcenia z roku na rok coraz większej liczby specjalistów w zakresie opieki logopedycznej można zaobserwować utrzymujący się wysoki wskaźnik wad wymowy u dzieci. Artykuł poświęcono zatem profilaktyce wad wymowy u dzieci oraz znajomości tego zagadnienia wśród matek. Promowanie w środowisku rodzinnym zagadnień związanych z profilaktyką logopedyczną pozwoli w dużej mierze na wczesną identyfikację problemów. Współdziałanie środowisk nauczycieli, rodziców i logopedów wpłynie na skuteczność interwencji.

Słowa kluczowe: wady wymowy, profilaktyka logopedyczna, pedagogika przedszkolna

Mothers' knowledge of speech disorder prevention and prevalence of speech disorders in children attending kindergarten

Summary: The article presents reflections on normal development of speech in children. A supporting factor is mothers' awareness of risks related to the shaping of speech in the earliest period. Polish statistics show that although more specialists in logopedic care are educated every year, one can observe a persistent high rate of speech disorders in children. The article is therefore devoted to speech disorder prevention in children and to mothers' familiarity with it. Promoting topics connected with logopedic prevention in the family environment will allow for early identification of problems. Cooperation between the family, teachers and logopedists will increase the effectiveness of intervention.

Keywords: speech disorders, logopedic prevention, kindergarten pedagogy

Warunki życia i rozwoju dzieci w młodszym wieku szkolnym z rodzin wielodzietnych

Wprowadzenie

Na sytuację polskich rodzin wielodzietnych w sposób znaczący wpłynęły lata dziewięćdziesiąte XX wieku – czas niełatwej transformacji gospodarczo-politycznej. Nastąpił wówczas spadek stopy życiowej wielu grup społecznych, jak też postępujące rozwarstwienie społeczeństwa na bogatych i biednych, pojawiły się bezrobocie i ubóstwo ekonomiczne oraz nastąpiło ograniczenie świadczeń państwa na opiekę społeczną i socjalną. Wszystko to sprawiło, iż sytuacja rodzin wielodzietnych była i jest w wielu przypadkach trudna.

Na procesy rozwojowe u dziecka w różnych okresach jego życia istotny wpływ mają proces socjalizacji oraz warunki życia stworzone mu przez rodzinę. To właśnie w rodzinie dziecko przeżywa najważniejsze okresy, w których kształtują się jego osobowość, styl życia, system preferowanych wartości i pogląd na świat¹.

Powszechnie wiadomo, iż rodziny wielodzietne pełnią niebagatelną rolę w procesie zastępowalności pokoleń. Jednakże warunki życia i rozwoju dzieci wychowujących się w nich są obecnie trudniejsze niż w rodzinach o mniejszej liczbie dzieci.

Opracowanie ma na celu ukazanie warunków życia i rozwoju dzieci w młodszym wieku szkolnym z rodzin wielodzietnych. Dobór terenu badań i populacji badanej był celowy. Celowo wybrano rodziny wielodzietne, które korzystają z pomocy MOPS w Chojnicach oraz posiadają dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Badania przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego. Zadaniem badanych było wypełnienie skonstruowanego przez autorkę kwestionariusza ankiety.

Miejsce dziecka w rodzinie wielodzietnej

Liczba dzieci w rodzinie stanowi nie tylko sprawę prywatną rodziców-obywateli, ale jest też sprawą społeczną. Wynika to z tego, iż istnienie rodzin o więk-

¹ D. Sikorska, I. Wielewska, *Postawy rodzicielskie a funkcjonowanie dziecka w grupie rówieśniczej*, [w:] *Prawne, administracyjne i etyczne aspekty wychowania w rodzinie*, t. 2, red. S. Bębas, E. Jasiuk, Radom 2011, s. 303.

szej liczbie dzieci ma szczególne znaczenie dla zachowania przebiegu procesu odtwarzania społeczeństwa².

W rozumieniu potocznym rodzina wielodzietna posiada liczne potomstwo. Należy zauważyć, iż w przeszłości występowały rozbieżne poglądy co do rozumienia pojęcia „rodzina wielodzietna”, nie tylko z punktu widzenia demografii, ale też w ujęciu społecznym. Jednakże od lat siedemdziesiątych XX wieku, zgodnie z założeniami teoretycznymi i praktyką z zakresu polityki społecznej, przyjęło się za wielodzietną uznawać rodzinę mającą troje i więcej dzieci³.

Rodzina funkcjonuje jako całość i jest czymś więcej niż tylko sumą jej części. Członkowie rodziny wzajemnie oddziałują na siebie. Rodzina wielodzietna stanowi więc bogatą wspólnotę osób już poprzez samo to, że istnieje w niej większa liczba i do tego bardziej różnorodnych interakcji, co niesie ze sobą podwyższone możliwości rozwoju heterogenicznych więzi, przeżycia godności własnej oraz innych osób i dopełniania osobowości.

Poza tym rodzina wielodzietna zapewnia jednostkom zwiększone poczucie bezpieczeństwa. Rodzice dają dzieciom jedzenie, dach nad głową, ubranie, spokój, dbają o ich zdrowie, ale też poprzez swoją kochającą obecność pozwalają im się czuć bezpiecznie. To taka postawa, która daje świadomość, że rodzice są, że można liczyć na ich miłość, że można na nich się oprzeć i że to się nie zmieni. Poprzez dbanie o uczucia dzieci rodzice pozwalają im wzrastać i się rozwijać. W takiej rodzinie rodzice także mogą się czuć bezpiecznie. Partnerzy związku znajdują w sobie oparcie, ufają sobie⁴.

Rodzina wielodzietna stanowi pełniejsze środowisko dla wprowadzenia w społeczne role, w system wartości, w preferowane normy i wzory zachowań przyjęte w danym społeczeństwie⁵. Wynika z tego, że wpływ wychowywania w rodzinie wielodzietnej stanowi dużą inspirację dla procesu uspołeczniania dziecka. Tam nawiązuje ono związki – relacje z innymi członkami tej grupy: matką, rodzeństwem, ojcem lub innymi osobami razem zamieszkującymi. Około 5. roku życia następuje tak silne ich utrwalenie, że mówić można o włączeniu się dziecka w układ związków, jakie łączą członków rodziny⁶.

Do negatywnych skutków wychowania w rodzinie wielodzietnej należy zaliczyć fakt, iż najczęściej pojawia się w niej zaniedbanie na skutek niezarad-

² A. Rutkowska, *Wielodzietność – problem socjalny i próby pomocy*, „Praca Socjalna” 2002, nr 3, s. 28.

³ B. Balcerzak-Paradowska, *Polityka rodzinna – w kontekście inwestycji w młode pokolenie i wyrównywania szans*, [w:] *Pokolenie wygranych? Dzieci i młodzież w procesie transformacji społeczno-gospodarczej i politycznej Polski*, red. J. Sztumski, Katowice 2001, s. 9.

⁴ B. Balcerzak-Paradowska, S. Golinowska, B. Kleczek, D. Długosz, *Dzieci w trudnych sytuacjach*, Warszawa 1997, s. 46.

⁵ D. Graniewska, *Polityka rodzinna w świetle procesów demograficznych. Tendencje w skali światowej i europejskiej*, [w:] *Okresowa dezaktywizacja kobiet wychowujących dzieci jako element polityki rodzinnej*, red. D. Graniewska, Warszawa 1991, s. 15.

⁶ B. Balcerzak-Paradowska, *op. cit.*, s. 176.

ności wychowawczej rodziców. Są oczywiście też tacy rodzice, którzy pomimo posiadania dużej rodziny radzą sobie dobrze, i nie zauważa się żadnych przejawów niezaradności czy zaniedbania. Jednakże w rodzinie wielodzietnej ewidentne codzienne czynności łatwiej mogą się stać źródłem zaniedbań⁷.

Ubytek prawidłowych, satysfakcjonujących kontaktów, norm i znajomości zasad życia z innymi ludźmi powoduje, że dzieci z rodzin wielodzietnych poszukują wzoru i akceptacji innych, są niezaradne, podporządkowane. Zdarza się, że trafiają do grup przestępczych w poszukiwaniu akceptacji i zaspokojenia potrzeb materialnych (posiadania tego, co mają ich rówieśnicy).

Dziecko wychowujące się w rodzinie wielodzietnej podlega wpływowi i kontroli ze strony swego rodzeństwa, a więc ma okazję do porównań z nim, poprzez co gromadzi większy zasób społecznych doświadczeń, wychowuje się ponadto w środowisku o wiele bardziej złożonym. Dzieci z takich rodzin mają o wiele więcej potencjału w zakresie rozwijania umiejętności prospołecznych, typu: obowiązkowość, pomaganie słabszym, dzielenie się z innymi, liczenie się ze zdaniem innych. Wielkość rodziny warunkuje więc liczbę relacji i stanowisk poszczególnych jej członków. Stosunki pomiędzy rodzeństwem mają zwykle charakter ambiwalentny – na równi z przyjaźnią, pomocą i życzliwością istnieją rywalizacja, niechęć, konflikty.

Dla procesu socjalizacji nie bez znaczenia są zarówno czynniki wpływające w sposób pozytywny, jak i takie, które, wydawać by się mogło, mają charakter negatywny, czyli konflikty i rywalizacja między rodzeństwem. Jedna i druga grupa czynników ma istotne znaczenie dla kształtowania się interakcji dziecka także w przyszłym dorosłym już życiu, uczą bowiem rozumienia i respektowania praw innych oraz współpracy⁸.

Rodzina wielodzietna nie jest z reguły rodziną wyizolowaną, jest prawdziwą szkołą cnót społecznych, np. pracowitości i gospodarności, umiejętności współżycia i współpracy. Rodzina wielodzietna zakorzenia się też bardziej pełnie w kulturę lokalną i ogólnospołeczną⁹.

Sytuacja życiowa badanych rodzin wielodzietnych i jej wpływ na dzieci w młodszym wieku szkolnym

W badaniach przeprowadzonych we wrześniu 2013 roku wśród rodzin wielodzietnych korzystających z pomocy MOPS w Chojnicach rozdano 160 kwestionariuszy ankiety. Informację zwrotną otrzymano od 148 rodzin wielodzietnych, co stanowi 40,8% rodzin wielodzietnych korzystających z pomocy MOPS.

⁷ M. Tyszkowa, *Rozwój dziecka w rodzinie i poza rodziną*, Poznań 1985, s. 70.

⁸ A. Bochniarz, *Postawy rodzicielskie a funkcjonowanie społeczne jedynaków*, Lublin 2010, s. 26.

⁹ A. Grzybowski, *Rodziny wielodzietne – błogosławieństwo czy problem*, Poznań 2000, s. 3.

W przeprowadzonych badaniach rodziny reprezentowały przede wszystkim kobiety – 124 (83,8%). Przewaga kobiet w badaniu może wynikać z faktu, iż to właśnie one znacznie częściej niż mężczyźni zajmują się prowadzeniem domu i więcej w nim przebywają, częściej reprezentują też rodzinę w kontaktach z pomocą społeczną. Poza tym w badaniu wzięło udział 24 mężczyzn (16,2%).

Jedną z charakterystycznych cech biospołecznych stanowi wiek rodziców. Determinuje on fazę życia, w jakiej znajduje się pod względem sytuacji rodzinnej człowiek, a także możliwości wychowawcze w stosunku do własnych dzieci.

Tabela 1. Wiek ankietowanych

Przedział wiekowy	Kobieta		Mężczyzna		Ogółem	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
do 25 lat	0	0,0	0	0,0	0	0,0
26–35 lat	18	14,5	2	8,3	20	13,5
36–45 lat	74	59,7	14	58,4	88	59,5
46–55 lat	32	25,8	8	33,3	40	27,0
razem	124	100,0	24	100,0	148	100,0

Źródło wszystkich tabel: opracowanie własne.

Wśród badanych przedstawicieli rodzin wielodzietnych, w których wychowują się dzieci w młodszym wieku szkolnym, dominują osoby mieszkające się w przedziale wiekowym 36–45 lat. Było ich łącznie 59,5%. Na drugim miejscu są osoby w przedziale wiekowym 46–55 lat – 27%. Najmniej wśród badanych było osób w wieku 26–35 lat – 13,5%, a w wieku do 25 lat nie było wśród ankietowanych nikogo.

Dziewięć rodzin ma na utrzymaniu sześcioro i więcej dzieci. W 51 badanych rodzinach – 34,5% – dzieci jest pięcioro, a w 88 – 59,4% – po czworo. Wynika z tego, że rodziny wielodzietne mają przede wszystkim czworo dzieci. W każdej z badanych rodzin jest dziecko w młodszym wieku szkolnym.

Tabela 2. Wykształcenie ankietowanych

Wykształcenie	Mąż	Żona	Ogółem	
			liczba	%
podstawowe	16	40	56	20,3
zasadnicze zawodowe	76	60	136	49,5
średnie ogólnokształcące	8	16	24	8,7
średnie techniczne	20	16	36	13,0
wyższe	8	16	24	8,7
razem	128	148	276	100,0

* ponieważ nie wszystkie rodziny są pełne, ogólna liczba jest niższa

Wykształcenie zaliczane jest do najbardziej czułych wskaźników stanu rodziny. Dla jej prawidłowego funkcjonowania próg bezpieczeństwa stanowi ukończenie szkoły podstawowej. Należy także zauważyć, że często brak wykształcenia koreluje z różnorodnymi przejawami patologii społecznej.

Poziom wykształcenia i kwalifikacji rodziców ma wpływ na sytuację społeczną oraz poziom kulturalny rodziny. Niski poziom wykształcenia rodziców może się wiązać z brakiem umiejętności kształtowania i rozwijania różnorodnych zainteresowań dzieci, brakiem doceniania znaczenia nauki szkolnej, uniemożliwia też udzielenie w przypadku trudności w nauce pomocy własnym pociechom. Z kolei wysoki poziom wykształcenia i kwalifikacji zawodowych rodziców odzwierciedla się z reguły wyższym statusem społecznym rodziny i dobrą sytuacją materialną.

W rodzinach wielodzietnych, w których wychowują się dzieci w młodszym wieku szkolnym, dominuje wykształcenie zasadnicze zawodowe – 49,5% rodziców. Wiele osób ma wykształcenie podstawowe – 20,3% oraz średnie techniczne – 13%. Wykształceniem średnim legitymuje się 8,7% i tyle samo – wykształceniem wyższym. Poziom wykształcenia badanych może wynikać z tego, iż większość respondentów to osoby w przedziale wiekowym 36–55 lat. Ludzie w tym wieku przeważnie zakończyli swoją edukację na poziomie szkoły zawodowej lub średniej. W czasach ich młodości nie panowała moda na podejmowanie studiów wyższych i nie było też takich możliwości, jakie są obecnie.

Tabela 3. Praca zawodowa rodziców

Praca zawodowa	Mąż	Żona	Ogółem	
			liczba	%
praca stała	96	40	136	49,5
nie pracuje	12	80	92	33,3
zasiłek	8	24	32	11,5
praca dorywcza	12	4	16	5,7
razem	128	148	276	100,0

* ponieważ nie wszystkie rodziny są pełne, ogólna liczba jest niższa

W badanych rodzinach nie wszyscy rodzice pracują. Bez zatrudnienia pozostaje ponad jedna trzecia badanych – 33,3%. W grupie tej przeważają kobiety.

Pozostawanie małżonków w biernym stosunku do pozycji na rynku pracy skutkuje niezaspokajaniem egzystencjalnych potrzeb członków rodziny, ich życiem w skrajnej nędzy, a to z kolei wpływa negatywnie na rozwój zarówno fizyczny, jak i psychiczny dzieci w młodszym wieku szkolnym (i nie tylko). Jak zauważa W. Sztander,

Szczególnie trudną jest sytuacja dzieci, w których rodzinie pojawiło się bezrobocie któregoś z rodziców (a czasem obojga). Dzieci jako pierwsze odczuwają wynikające z tego faktu braki emocjonalne i materialne. Obraz rodziny – wizje idealne i stan rzeczywisty występujący w ich rodzinie jest tym, co najsilniej odróżnia je od innych. Dzieci te przewagę wewnętrznych pragnień, uczuć i lęków angażują w rodzinne problemy. Bardzo przeżywają niedostatek panujący w domu, martwią się brakiem pieniędzy, trudną sytuacją w domu, marzą choćby o względnym dostatku, podczas gdy dzieci z normalnych rodzin marzą o ukończeniu szkoły, o ciekawie spędzonych wakacjach, podróżach i modnych ubraniach¹⁰.

Bezrobocie wywołuje więc wysoce destrukcyjne skutki dla rodzin i ma ponad wszelką wątpliwość wpływ na wypełnianie przez nią funkcje. Najbardziej oczywiste jest to, że bezrobocie i wynikające z niego ubóstwo rodzin zaburza realizację jej funkcji ekonomiczno-konsumpcyjnej.

Warunki życia dzieci w rodzinach wielodzietnych

Zarówno w interesie rozwoju samych dzieci, jak i w interesie społecznym leży, by warunki życia w rodzinie sprzyjały wypełnieniu przez rodzinę w sposób jak najlepszy wszystkich jej funkcji, a przede wszystkim by rodzina była środowiskiem pełnego rozwoju osoby ludzkiej.

Niebywale ważna jest sytuacja materialna rodziny. Determinuje ona funkcjonowanie tej komórki społecznej, zwłaszcza gdy wychowuje ona większą liczbę dzieci. Na sytuację materialną rodziny składają się nie tylko płace, ale też posiadane zasoby materialne oraz dochody ze świadczeń społecznych. Oczywiście sprawą jest to, że o wiele gorsza sytuacja materialna występuje w rodzinie wielodzietnej, gdzie pracuje jedna osoba, która musi wyżywić czworo i więcej dzieci. Dochody uzyskiwane z pracy, a także innych źródeł charakteryzują standard życiowy rodziny wielodzietnej, a z kolei ich brak spowoduje zwiększenie niebezpieczeństwa wystąpienia ubóstwa i w efekcie – wykluczenia społecznego.

W badanych rodzinach pracuje zwykle jedna osoba (84 przypadki – 56,8%) lub dwie (36 przypadków – 24,3%). W 18 przypadkach – 12,2% nikt nie ma zatrudnienia. Badani dochody swojej rodziny określali jako niskie – 67,6% i jako średnie – 27%. W 5,4% przypadków ankietowani stwierdzili brak dochodów. Co zrozumiałe, w przypadku klientów MOPS nikt nie określił dochodów rodziny jako wysokie.

Warunki materialne rodziny zależą od wysokości dochodów, które są związane z liczbą osób pracujących, ze stanem zdrowia, wykonywanym zawodem, a także z występowaniem pewnych szczególnych problemów, np. problem alkoholowy. Badani sytuację materialną swojej rodziny oceniają głównie jako

¹⁰ W. Sztander, *Poza kontrolą*, Warszawa 2006, s. 46.

przeciętną – 54% i dobrą – 24,4%. Ponad 21% twierdziło, że ma złą sytuację materialną.

Tabela 4. Warunki mieszkaniowe badanych rodzin wielodzietnych

Warunki mieszkaniowe	Liczba	%
bardzo dobre	0	0,0
dobre	44	29,7
dostateczne	76	51,4
niedostateczne	28	18,9
razem	148	100,0

Sytuacja mieszkaniowa rodziny ma istotne znaczenie dla rozwoju oraz nauki dziecka. Spośród badanych rodzin wielodzietnych 16,2% posiada dom, 43,2% – mieszkanie komunalne lub socjalne, 32,4% wynajmuje mieszkanie, a 8% mieszka u rodziców.

Badani warunki materialne swojej rodziny określili jako dobre w 29,7% przypadków. Największa część ankietowanych – 51,4% – stwierdziła, że w ich rodzinach warunki mieszkaniowe są dostateczne. Dziwić nie może natomiast fakt, iż przy tak dużym bezrobociu panującym w badanej populacji 18,9% osób uznało warunki mieszkaniowe swojej rodziny za niedostateczne.

Zauważyć jednak należy, iż warunki mieszkaniowe nie mogą być zawsze utożsamiane z warunkami życiowymi rodziny. Wiadomo bowiem, że niejednokrotnie w ciasnym mieszkaniu rodzice stwarzają dzieciom warunki do wypoczynku i nauki.

Badanych zapytano również o problemy, z jakimi borykają się ich rodziny. Aż 86,5% odpowiedziało, że przede wszystkim są to kłopoty natury materialno-bytowej. Z kolei 54% badanych uznało, że mają one charakter zdrowotny, fizyczny.

Jak wykazały badania ankietowe, większość badanych rodzin wielodzietnych w trudnej sytuacji życiowej znajduje się od kilku lat. Takiej odpowiedzi udzieliło 81,1% ankietowanych. Z kolei od roku problemy ma 8,1% rodzin wielodzietnych, a od niedawna – 10,8%.

Tabela 5. Długość znajdowania się rodziny wielodzietnej w trudnej sytuacji życiowej

Długość	Liczba	%
od niedawna	16	10,8
od roku	12	8,1
od kilku lat	120	81,1
razem	148	100,0

56,8% badanych rodzin wielodzietnych ma zadłużenia. Są to pożyczki u rodziny, znajomych, kredyty. Pozostałe 43,2% nie ma długów.

Tabela 6. Warunki nauki i wypoczynku dzieci w młodszym wieku szkolnym w rodzinach wielodzietnych

Warunki nauki i wypoczynku	Liczba	%
znacznie lepsze niż przeciętne	0	0,0
lepsze niż przeciętne	4	2,7
przeciętne	58	39,2
gorsze niż przeciętne	50	33,8
znacznie gorsze niż przeciętne	36	24,3
razem	148	100,0

Warunki nauki i wypoczynku dzieci w młodszym wieku szkolnym w rodzinach 39,2% respondentów ocenia jako przeciętne, 33,8% badanych sądzi, że są one gorsze niż przeciętne, a 24,3% – znacznie gorsze niż przeciętne. Nikła część rodziców (2,7%) przyznała, iż są one lepsze niż przeciętne. W tym przypadku należy stwierdzić, że pomimo wielodzietności i problemów dotyczących ubóstwa ekonomicznego niektórzy rodzice potrafili zapewnić dzieciom stosowne warunki do nauki i wypoczynku.

Konkluzja

W literaturze przedmiotu poświęca się sporo miejsca zagadnieniu prawidłowego funkcjonowania rodziny, a także jej znaczeniu i wpływowi na rozwój wychowujących się w niej dzieci. Rodzina wielodzietna często narażona jest na wiele zagrożeń i niebezpieczeństw powodujących jej niezamierzoną dysfunkcjonalność i niewydolność opiekuńczo-wychowawczą. Do najczęściej występujących niekorzystnych zjawisk zakłócających prawidłowe funkcjonowanie rodziny wielodzietnej należą ubóstwo i bezrobocie. W rodzinach tych działają wzajemnie powiązane niekorzystne czynniki, które wpływają na poziom życia dziecka w młodszym wieku szkolnym. Należą do nich: niski poziom wykształcenia oraz kapitału ludzkiego rodziców, znacznie gorsze warunki materialne, które często wynikają z bezrobocia, oraz nieco gorsze warunki mieszkaniowe.

Zarówno w interesie rozwoju samych dzieci, jak i w interesie społecznym leży, by życie w rodzinie wielodzietnej pozwalało na pełen rozwój dzieci w młodszym wieku szkolnym oraz dawało im poczucie bezpieczeństwa i szczęścia.

Bibliografia

- Balcerzak-Paradowska B., *Polityka rodzinna – w kontekście inwestycji w młode pokolenie i wyrównywania szans*, [w:] *Pokolenie wygranych? Dzieci i młodzież w procesie transformacji społeczno-gospodarczej i politycznej Polski*, red. J. Sztumski, Katowice 2001.
- Balcerzak-Paradowska B., Golinowska S., Kleczek B., Długosz D., *Dzieci w trudnych sytuacjach*, Warszawa 1997.
- Bochniarz A., *Postawy rodzicielskie a funkcjonowanie społeczne jedynaków*, Lublin 2010.
- Graniewska D., *Polityka rodzinna w świetle procesów demograficznych. Tendencje w skali światowej i europejskiej*, [w:] *Okresowa dezaktywizacja kobiet wychowujących dzieci jako element polityki rodzinnej*, red. D. Graniewska, Warszawa 1991.
- Graniewska D., Balcerzak-Paradowska B., *Wielodzietność jako cecha środowiskowa*, [w:] *Rodziny wielodzietne w Polsce. Teraźniejszość i przyszłość*, red. B. Balcerzak-Paradowska, Warszawa 1997.
- Grzybowski A., *Rodziny wielodzietne – błogosławieństwo czy problem*, Poznań 2000.
- Rutkowska A., *Wielodzietność – problem socjalny i próby pomocy*, „Praca Socjalna” 2002, nr 3.
- Sikorska D., Wielewska I., *Postawy rodzicielskie a funkcjonowanie dziecka w grupie rówieśniczej*, [w:] *Prawne, administracyjne i etyczne aspekty wychowania w rodzinie*, red. S. Bębas, E. Jasiuk, Radom 2011.
- Sztander W., *Poza kontrolą*, Warszawa 2006.
- Tyszkowa M., *Rozwój dziecka w rodzinie i poza rodziną*, Poznań 1985.

Warunki życia i rozwoju dzieci w młodszym wieku szkolnym z rodzin wielodzietnych

Streszczenie: Warunki życia i rozwoju dzieci różnicuje wiele czynników, wśród których na pierwszy plan wysuwa się liczbę osób w rodzinie, typ rodziny, w której wychowuje się dziecko, jej status społeczno-ekonomiczny. Ważne jest, by rodzina była środowiskiem pełnego rozwoju każdego dziecka. Dotyczy to również dzieci z rodzin wielodzietnych. Niniejsze opracowanie ma na celu ukazanie warunków życia i rozwoju dzieci w młodszym wieku szkolnym z rodzin wielodzietnych.

Słowa kluczowe: bezrobocie, młodszy wiek szkolny, rodzina wielodzietna, ubóstwo ekonomiczne, życie rodzinne

Living and development conditions of younger children from large families

Summary: Children's living and development conditions are determined by many factors, the most significant of which include the number of people in the family, the model of the family in which the child is raised, and its socioeconomic status. It is important that the family be an environment conducive to the full development of every child, including children from large families.

The aim of this paper is to present the living and development conditions of younger children from large families.

Keywords: unemployment, younger schoolchildren, large family, economic poverty, family life

DIAGNOSTYCZNO-TERAPEUTYCZNE WALORY
ANIMACJI I SZTUKI

Beata Raczkowska
Justyna Cherchowska
Anna Kazaniecka
Marlena Pedynkowska

Znaczenie animacji społeczno-kulturowej w drodze powrotu do społeczeństwa podopiecznych zakładów poprawczych

Wprowadzenie

Podopiecznymi zakładów poprawczych są osoby, które swoim zachowaniem przejawiały oznaki niedostosowania społecznego. Praca z nimi ma na celu ponowne ich przywrócenie do poprawnego funkcjonowania w społeczeństwie oraz umożliwienie im funkcjonowania w granicach akceptowalnej normy. Interesujący wydał się zatem sposób pracy z podopiecznymi takiego zakładu. Zainteresowanie wzbudziły wykorzystywane metody, a w szczególności znaczenie działań, które mieszczą się w ramach animacji społeczno-kulturowej jako formy profilaktyki oraz resocjalizacji.

Animacja społeczno-kulturowa i resocjalizacja w świetle literatury przedmiotu

Animacja społeczno-kulturowa jest zagadnieniem trudnym do jednoznacznego sprecyzowania, a dokonując przeglądu literatury przedmiotu, można dotrzeć do jego różnorodnych definicji. W celu przybliżenia zjawiska przytoczone zostaną jego wybrane określenia.

Zgodnie ze słownikiem Larousse'a animację można rozumieć dwojako: po pierwsze – jako nadawanie czemuś życia, ożywianie, nadawanie żywotności, wprawianie w ruch, a po drugie – jako zachęcanie kogoś do działania, pobudzanie sił jednostek i grup do podejmowania różnych zadań¹. Czołowy francuski badacz tej problematyki, P. Besnard, wskazuje, że animacją jest każde z działań, jakie zmierza do rozwoju, pobudzenia komunikacji i zbudowania struktury społecznej. W takim znaczeniu staje się ona metodą integracji i uczestnictwa². Podobnie też nakreśla to zjawisko J.P. Imhof, dodając, że funkcjonuje ono przy zastosowaniu metod półdyrektywnych, jak pokazuje praktyka zaś – nawet niedyrektywnych.

¹ T. Pilch, *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Warszawa 2003, s. 131.

² J. Żebrowski, *Zawód i osobowość animatorów kultury*, Gdańsk 1987, s. 11.

J. Hurstel stwierdza, że animacja jest sposobem przeobrażenia społecznego, którego celem jest stworzenie demokracji kulturalnej³. M. Simonot z kolei nazywa ją pewnym odcinkiem życia społecznego, a animatorzy stawiają sobie za cel przekształcanie postaw oraz stosunków między indywidualnościami w zbiorowości za sprawą bezpośredniego oddziaływania na te jednostki⁴. Animacja jako metoda działania stara się dokonać zmian w społeczności lokalnej, opiera się na dobrowolności i samorządności, bazuje na aktywności i aktywizacji jednostek⁵.

Z perspektywy pedagogicznej istotne jest rozróżnienie dwóch nurtów animacji – nieformalnego oraz formalnego. Pierwszy oznacza aktywność na poziomie lokalnym, która wynika w głównej mierze z odczuwanych potrzeb jej uczestników. Nurt formalny wiąże się z działalnością osób z odpowiednimi kompetencjami oraz dysponującymi odpowiednimi środkami⁶.

Przedmiotem pedagogiki resocjalizacyjnej jest wychowanie osób, które w procesie socjalizacji z różnych przyczyn nie przyswoiły prawidłowo systemu aksjono-normatywnego danego społeczeństwa. Dotyczy ona również jednostek, które wykazują objawy nieprzystosowania, jak również wykolejenia społecznego, a także zachowań paraprzestępczych oraz przestępczych. Celem pedagogiki resocjalizacyjnej jest przeciwdziałanie procesom nieprzystosowania. Podejmowane działania dotyczą jednostek, które przejawiają różne zachowania uznawane za szkodliwe, niepożądane, w wymiarze indywidualnym lub społecznym. Do tych zachowań zalicza się m.in.: nadmierną agresję, skłonności samobójcze oraz uzależnienia⁷.

Resocjalizacja jest formą procesu wychowawczego mającego na celu zsocjalizowanie, czyli ponowne uspołecznienie, oraz usamodzielnienie jednostki, która była wadliwie przystosowana. Proces resocjalizacji przebiega w tzw. rzeczywistości wychowawczej, która jest określana jako zbiór obiektów bądź faktów wychowawczych. Obiektami są osoby specjalnie do tego przygotowane, które nauczają i wychowują, np. wychowawcy czy opiekunowie. Do obiektów zalicza się tych, którzy są wychowywani, jak również jednostki przyswajające przedstawiane przez nauczycieli sposoby zachowania. Są to również warunki, które determinują przebieg oraz strukturę procesu wychowawczego. Faktami wychowawczymi jest ogół zdarzeń powstałych między osobami wychowującymi a osobami wychowywanymi; są to relacje, wpływy, które określają się jako stosunki wychowawcze⁸.

³ B. Jedlewska, *Animatorzy kultury wobec wyzwań edukacyjnych*, Lublin 2003, s. 57.

⁴ P. Besnard, *Problematyka animacji społeczno-kulturalnej*, [w:] *Rozprawy o wychowaniu*, red. M. Debesse, G. Mialaret, Warszawa 1988, s. 345.

⁵ O. Czerniawska, *Metody pracy kulturalno-wychowawczej*, [w:] *Institucje i placówki kulturalno-wychowawcze*, red. J. Badura, O. Czerniawska, Warszawa 1979, s. 48.

⁶ D. Jankowski, *Pedagogika kultury: studia i koncepcje*, Kraków 2006, s. 122–124.

⁷ L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa 2005, s. 9.

⁸ M. Kalinowski, *Struktura procesu resocjalizacji*, [w:] *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, t. 1, red. B. Urban, J.M. Stanik, Warszawa 2008, s. 234–235.

Wychowanie resocjalizujące można utożsamić z procesem wychowania, który polega na intencjonalnym wywieraniu wpływu na wychowanka, poprzez odpowiednie bodźce czy przekazy, w celu uzyskaniu odpowiednich zachowań oraz cech osobowości, które powinny pozostać zgodne z ogólnie przyjętymi normami społecznymi. Biorąc pod uwagę różne zaburzenia, patologie czy defekty jednostki, różnie będziemy definiować poziom, jak również zakres wychowania resocjalizującego⁹.

W resocjalizacji możemy wyodrębnić trzy modele: behawioralny, interakcyjny oraz interdyscyplinarny. Model behawioralny dotyczy jedynie kształtowania niepożądanych zachowań, które odbiegają od statystycznej normy i stają się problematyczne dla jednostki i społeczeństwa. Pożądane zachowanie to takie, które nie odbiega od normy i nie towarzyszy mu społeczne potępienie¹⁰. Model interakcyjny dotyczy tych zachowań, które odwołują się do stosunków międzyludzkich, a w szczególności do ich relacji¹¹. Model interdyscyplinarny wyłonił się ze względu na niewystarczające podejście monodyscyplinarne.

Obecnie nie znajduje się już tylko jednej metody, dzięki której możliwe jest oddziaływanie na jednostkę, jak również takiej, przez pryzmat której można ją postrzegać¹². Istotną kwestią jest to, że aby doszło do sukcesu w procesie resocjalizacji, ważne jest indywidualne podejście do jednostki oraz korzystanie z wszelakich możliwości pracy z osobami, które wymagają pomocy.

Założenia metodologiczne

Celem, jaki postawiono w postępowaniu badawczym, jest wskazanie form i znaczenia animacji społeczno-kulturowej w procesie resocjalizacji. Podjęto próbę odpowiedzi na pytania, które zawierają się w następujących problemach badawczych: Jakie działania mieszczące się w ramach animacji wykorzystywane są w procesie resocjalizacji? W jaki sposób i dlaczego animacja wykorzystywana jest w tym procesie? W celu rozwiązania założonych problemów wykorzystano metodę monografii pedagogicznej¹³, by zobrazować znaczenie zjawiska animacji w Zakładzie Poprawczym w Barczewie. W postępowaniu ba-

⁹ L. Pytka, *Różne ujęcia definicji resocjalizacji*, [w:] *Resocjalizacja...*, s. 73–74.

¹⁰ L. Pytka, *Pedagogika...*, s. 304–305.

¹¹ *Ibidem*, s. 307.

¹² *Ibidem*, s. 310–331.

¹³ Monografia rozumiana jest jako metoda badań, której przedmiotem są jednorodne zjawiska społeczne, instytucjonalne formy działalności wychowawczej oraz funkcjonowanie samych instytucji. Zastosowanie tej metody znajduje uzasadnienie w dwóch argumentach: po pierwsze – badania dotyczą jednorodnego zjawiska, jakim jest animacja społeczno-kulturowa, po drugie – jej zasięg i wychowawcze oddziaływanie zostały ograniczone do funkcjonowania jednego zakładu poprawczego. Rozumienie metody podane za: T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, s. 75–77.

dawczym wykorzystano technikę wywiadu. Rozmowy zostały przeprowadzone z pracownikiem placówki (wychowawcą z wieloletnim stażem), a także jej wychowankami (czterema mężczyznami w wieku 18–20 lat, którzy dobrowolnie wyrazili na to zgodę). Wywiad oparto na przygotowanych wcześniej dyspozycjach, jednak zakres pytań zmieniał się w zależności od przebiegu rozmowy.

Wyniki badań własnych

Zakład Poprawczy w Barczewie funkcjonuje na podstawie Rozporządzenia Ministra Sprawiedliwości z dnia 17 października 2001 r. w sprawie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich. Jest placówką półotwartą¹⁴, skupiającą młodych mężczyzn w wieku od 13. do 21. roku życia (obecnie najmłodszy podopieczny ma 16 lat, najstarszy – 20). Zakład zatrudnia posiadającą odpowiednie kwalifikacje kadrę pedagogów i psychologa, a w razie potrzeby nawiązuje współpracę z osobami i instytucjami z zewnątrz.

Zajęcia pozalekcyjne oferowane przez Zakład Poprawczy w Barczewie mają charakter kółek zainteresowań oraz zajęć nazywanych terapią zajęciową. Działają one raz w tygodniu, a uczestnikiem poszczególnych zajęć można zostać dobrowolnie. Wychowawcy zachęcają do uczestnictwa w różnych przedsięwzięciach, jednak nie jest to obligatoryjne. Wychowankowie mogą brać w nich udział, kiedy mają taką potrzebę. Wybierają spośród zajęć: plastycznych, piłki nożnej, sportowo-rekreacyjnych, muzycznych i literackich. Ważna ze względu na diagnozowanie stanów emocjonalnych wychowanków jest prowadzona przez pedagoga terapia zajęciowa. Podczas terapii wychowankowie w odosobnionym miejscu mogą opowiedzieć o tym, co ich trapi, stresuje. Udział w zajęciach pozwala na wyciszenie, daje możliwość refleksji nad sobą i tym, co się dzieje dookoła. Spotkania i rozmowy indywidualne z pedagogiem bardzo często odbywają się podczas wykonywania prac plastycznych, m.in. robienia mandali, malowania na szkle, wykonywania prac techniką decoupage.

Zdaniem pedagoga najbardziej aktywizujące i uczące umiejętności społecznych są zajęcia sportowe. Piłka nożna, jako sport kontaktowy i zespołowy, uczy pracy w grupie. Trenowanie piłki nożnej oraz udział w turniejach motywują wychowanków do zdobywania pozytywnych ocen, odpowiedniego sposobu zachowania. Rozwijają oni swoją pasję, a uczestnictwo w zawodach poza zakładem jest formą nagrody dla nich.

Wychowankowie zakładu poprawczego przygotowują występy z różnych okazji, m.in. jasełka, występy na Dzień Nauczyciela, Dzień Kobiet oraz Dzień Rodziny. Biorą również udział w konkursach organizowanych w obrębie województwa warmińsko-mazurskiego i o zasięgu krajowym, np. konkurs recytator-

¹⁴ Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 17 października 2001 r. w sprawie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich, Dz. U. z 2001 r. Nr 124, poz. 1359.

ski w Dobrym Mieście oraz ogólnopolski przegląd sztuki plastycznej dla zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich. Prace i wystąpienia wychowanków są wyróżniane, a niejednokrotnie zdobywają nagrody. Innym przedsięwzięciem, w który byli włączeni podopieczni placówki, był konkurs polegający na wyłonieniu najładniej ozdobionej wsi w danym regionie. Zaangażowali się w działania na terenie wsi Ruszajny – wykonywali prace manualne polegające na wypalaniu w drewnie nazw ulic i numerów domów. Innym elementem aktywizacji jest udział wychowanków w turniejach sportowych, które wymagają konkretnych umiejętności oraz współpracy w grupie. Tego typu działania zachęcają do przezwycięzania swoich obaw (np. przed wystąpieniem publicznym), pozwalają na nabywanie nowych umiejętności, angażują do pracy zespołowej, pozwalają na budowanie atmosfery wspólnoty, zaufania, a co ważne – poczucia, że ci młodzi ludzie są w stanie zrobić coś wartościowego, co wzbudzi uznanie innych.

Nauczyciele pracujący w zakładzie poprawczym włączają młodych mężczyzn w działania dla społeczności lokalnej. Jako wolontariusze biorą oni udział w akcjach społecznych – zbiórce żywności przed świętami Bożego Narodzenia, Sprzątaniu Świata i Wielkiej Orkiestrze Świątecznej Pomocy, uczestniczą w pracach porządkowych na terenie miasta i gminy Barczewo. Zakład poprawczy próbuje podejmować współpracę z Hospicjum i Domem Pomocy Społecznej w Barczewie. Chce włączyć wychowanków w działalność na rzecz ludzi potrzebujących pomocy materialnej i psychicznej. Dzięki temu kształtuje się w podopiecznych postawę empatii i pomocniczości, pozwala się im na udział w wydarzeniach ważnych i niosących korzyść społeczną. Wskazuje się tym samym, że warto podejmować się aktywności, które mogą dać satysfakcję i być przy tym akceptowane społecznie. Pomoc innym pomaga w budowaniu własnej wartości.

Kadra placówki organizuje wychowankom wycieczki krajoznawcze, które stanowią rodzaj nagrody za dobre zachowanie i angażowanie się w różnorodne przedsięwzięcia. Młodzi mężczyźni zwiedzali różne miasta Polski, miejsca i obiekty historyczne, czy też te o charakterze sakralnym, np. Wrocław, Kraków, Warszawa, Gdańsk, Malbork, Święta Lipka, Gierłoż. Uczestniczyli również w Mistrzostwach Świata w Piłce Piżmowej w Starych Jabłonkach. Mogli oni zobaczyć, w jaki sposób bawią się kibice na meczach, że towarzyszą temu pozytywne emocje i jest to atrakcyjna, a przy tym konstruktywna forma spędzania czasu. Tego typu aktywizacja sprzyja zdobywaniu zarówno wiedzy, jak i umiejętności społecznych – jest to szczególnie rodzaj animacji, wynikający z potrzeby ponownego włączenia młodych ludzi do społeczeństwa. Stają oni w obliczu nowych sytuacji, prozaicznych dla ludzi z wolności. Wyjazdy i kontakty ze światem z zewnątrz pozwalają wychowawcom na obserwację tego, jak chłopcy zachowują się poza zakładem, ale też tego, w jaki sposób świat „z zewnątrz” reaguje na nich.

Wszystkie wyżej wymienione zajęcia, w które włączani są podopieczni zakładu, w pierwszej kolejności mają aktywizować i rozwijać poznawczo

uczniów – pokazują im, jak wygląda świat poza murami zakładu, jakie zachowanie jest normą, co jest pożądané, mile widziane. Różne formy aktywności wskazują młodym ludziom, że można prezentować inne wzorce zachowań niż te, które znali i stosowali dotychczas. Udział w zajęciach pomaga im rozwijać ich zainteresowania, zdobywać nowe umiejętności i wykorzystywać je w życiu codziennym. Zajęcia i działalność własna wychowanków budują w nich poczucie sprawczości oraz świadomość własnej wartości – mogą się poczuć ważni i wartościowi. Udowadniają sobie, że potrafią zaoferować innym coś od siebie. Różne formy aktywności pozwalają na zmierzenie się z własnymi słabościami i niedostatkami. Przygotowują również do usamodzielnienia się i zmagania z życiem codziennym po opuszczeniu placówki.

Realizowanie zajęć i uczestnictwo w nich wychowanków daje ich mentorom dużo satysfakcji i zadowolenia. Młodzi ludzie zmieniają swoje zachowanie i nastawianie do życia, choć czasem jest to długi i żmudny proces, którego efektów nie widać od razu. Wychowawcy zauważają znaczny postęp, jeżeli chodzi o te dwie dziedziny. Wdzięczność uczniów za zorganizowanie poszczególnych zajęć i wycieczek, choć nieprzejawiana wprost, daje wychowawcom duży zastrzyk energii do działania i chroni ich przed wypaleniem zawodowym.

Wychowankowie wskazują na korzyści płynące z uczestnictwa w tego typu zajęciach. Jeden z podopiecznych¹⁵ odczuwa, że dzięki uczestnictwu w tego typu formach aktywności wypracował w sobie cierpliwość oraz świadomość, że tylko poprzez ciężką pracę może osiągnąć sukces w życiu osobistym i zawodowym. Obrazują to następujące słowa: „Trzeba chcieć, żeby coś osiągnąć, że nic za darmo, [...] że jak człowiek się uczy, to później dużo rzeczy osiąga w swoim życiu”. Poprzez pryzmat swoich doświadczeń stracił wiarę w ludzi, boi się im zaufać, nie chce zostać kolejny raz skrzywdzony. Przykre doświadczenia zaburzyły w nim poczucie bezpieczeństwa. Jednak nie traci wiary i liczy na to, że spotka taką osobę, którą będzie mógł obdarzyć uczuciem, a ona na nowo nauczy go wiary w ludzi. Dzięki zajęciom, w których bierze udział, uczy się zaradności życiowej oraz praktycznych umiejętności, które pomogą mu w codziennym życiu zawodowym i prywatnym. Sam mówi o tym w ten sposób: „Na przykład warsztaty. Uczę się konkrety robić i na przykład złożyć szafkę, a kiedyś nie potrafiłem na wolności. Nie potrafiłem dużo rzeczy, a teraz umiem i będę mógł poradzić sobie sam ze wszystkim”. Na jego przykładzie możemy zaobserwować, że dzięki różnym metodom oddziaływań oraz indywidualnemu podejściu możemy pomóc w ponownym odnalezieniu się w społeczeństwie.

Inny podopieczny, Paweł¹⁶, bierze aktywny udział w zajęciach plastycznych oraz sportowych. Duże znaczenie ma dla niego aktywność fizyczna – stanowi formę spędzania wolnego czasu. Nie uczestniczy w zajęciach szkolnych, ze

¹⁵ Pan Michał, 20 lat, długość pobytu w Zakładzie Poprawczym – brak danych.

¹⁶ Pan Paweł, 18 lat, od 2011 r. w Zakładzie Poprawczym.

względem na nieodpowiednie zachowanie, jednak codziennie otrzymuje materiał, który samodzielnie przyswaja. Członkostwo w drużynie piłki nożnej daje respondentowi możliwość wyjazdów na turnieje. Dzięki grze czuje się dowartościowany oraz potrzebny. Turnieje dały mu możliwość podróżowania, dzięki czemu poznał nowe miejsca, a także uczył się kultury poprzez obcowanie z innymi ludźmi. Zawody sportowe uczą go współpracy. W jego życiu ważną rolę odgrywa malarstwo – od roku bierze udział w zajęciach plastycznych, dzięki nim stał się bardziej cierpliwy, a w swoich pracach dba o szczegóły. Jak mówi, nauczył się starannie i bez pośpiechu wykonywać swoje zadania. Nieśmiało ocenia, że ma talent, który poprzez zajęcia może obecnie rozwijać. Dzięki aprobacie otoczenia nie poddaje się i chce cały czas doskonalić swój warsztat artystyczny. Istotną rolę w jego życiu odgrywa muzyka i pisanie tekstów piosenek, w ten sposób rozwija swoją twórczość oraz daje upust negatywnym emocjom. Brał udział w zbiorce pieniędzy przez Wielką Orkiestrę Świątecznej Pomocy, dzięki czemu, jak sam wskazuje, czuł się potrzebny i zaangażowany w ważną sprawę dla całego społeczeństwa. Zajęcia, w których bierze udział, stanowią dla niego ważny element rozwoju swojej osobowości. Pawłowi przyświeca cel jak najszybszego powrotu do społeczeństwa, dużo pracuje nad sobą, aby już nigdy nie powrócić do ośrodków resocjalizacyjnych.

Kolejny podopieczny, Sebastian¹⁷, bierze czynny udział w zajęciach sportowych, lubi grać w piłkę nożną. Zajęcia organizowane w placówce nie są dla niego wystarczające. Respondent interesuje się tańcem, chciałby też, żeby były organizowane zajęcia ze sztuk walki MMA. W jego grupie nie ma zajęć plastycznych, jednak maluje dla siebie i kolegów. Nie ogranicza się do określonych stylów, „maluje wszystko to, co mi wyobraźnia podpowiada”. Na warsztatach zainteresował się rzeźbieniem, co stało się jego sposobem na spędzanie wolnego czasu. Sebastian został laureatem konkursu rzeźbiarskiego – zwyciężył pracą przedstawiającą rybaka bliskiego naturalnych rozmiarów człowieka. Czując aprobatę swoich działań, poświęca się wykonywanej pracy, stara się, aby każda kolejna praca była lepsza. W trakcie wykonywania rzeźby jest spokojny i skupiony na rezultacie. Według niego wszelkie podejmowane działania w zakładzie poprawczym powinny rozwijać indywidualne zainteresowania, pobudzać wyobraźnię i zapał do pracy. Organizacja różnorodnych zajęć sprzyja w jego ocenie odnalezieniu swoich zainteresowań przez wychowanków.

Okazuje się jednak, że nie wszyscy podopieczni są zainteresowani uczestnictwem w takich zajęciach. Według kolejnego wychowanka, Michała¹⁸, wszelkie zajęcia, w których bierze udział, muszą mu przynosić korzyści. Wykonywanie niektórych czynności uzależnia od profitów, jakie z nich płyną, np. brał udział w przygotowywaniu kartek świątecznych ze względu na oblica-

¹⁷ Pan Sebastian, 19 lat, od 2010 r. w Zakładzie Poprawczym.

¹⁸ Pan Michał, 20 lat, od 2013 r. w Zakładzie Poprawczym.

ne wynagrodzenie. Nie chce uczestniczyć w innych zajęciach, gdyż, jak sam twierdzi, „nudzi się na nich”. Michał interesuje się aktorstwem, jednak jego zdaniem placówka nie jest w stanie zapewnić mu odpowiednich warsztatów i zajęć, które spełniałyby jego oczekiwania. Wszystko, co oferuje zakład, jest jego zdaniem „beznadziejne”, niewarte zaangażowania i uwagi. Jedynie zajęcia zorganizowane na zewnątrz mogłyby spełnić jego oczekiwania i być na odpowiednim poziomie. Michał bierze udział w przedsięwzięciach, dzięki którym może opuścić placówkę, był np. wolontariuszem na zbiórce żywności. Chciałby jak najszybciej opuścić zakład, a do końca swojego pobytu oczekuje jedynie „normalności”. Wszelkie starania placówki są dla Michała niewystarczające i mało satysfakcjonujące. Wskazał jednak, że dzięki zajęciom, w których wziął udział, nauczył się panować nad swoim zachowaniem oraz wykazuje większą cierpliwość w stosunku do wykonywanych czynności.

Konkluzja

Animacja w Zakładzie Poprawczym w Barczewie przyjmuje różne formy – od aktywizujących kół zainteresowań, aktywności sportowej, pracy w grupie, udziału w życiu społeczności lokalnej po indywidualną terapię zajęciową. Wykorzystanie działań mieszczących się w jej konwencji spełnia wieloraką rolę – stanowi ona metodę pracy wychowawczej, jest sposobem na resocjalizujące oddziaływanie na wychowanka, jego aktywizację. Animacja ma tu głęboki wymiar profilaktyczny. Przez angażowanie podopiecznych w różne formy aktywności, przez kanalizowanie ich energii, sprzyja kształtowaniu pożądanych społecznie postaw, a także nabywaniu i usprawnianiu ważnych z tego punktu widzenia umiejętności. W efekcie stanowi metodę integracji społecznej. Dzięki takim działaniom wskazuje się młodzieży na alternatywne formy spędzania czasu, sprzyja rozwojowi indywidualnych zainteresowań i pasji. Znajduje tu ona również zastosowanie jako ważny element w pracy diagnostycznej – dzięki zastosowaniu animacji pracownicy zakładu mają możliwość obserwacji zachowań podopiecznego w grupie, docierania do trapiących go problemów, wskazywania na pojawiające się trudności, ale również (i przede wszystkim) przejawiania przez młodych ludzi pozytywnych postaw i postępów wychowawczych. Możliwość uczestnictwa w różnych przedsięwzięciach poza zakładem staje się motywacją do poprawnego zachowania i pracy nad sobą. Z drugiej strony umożliwienie wychowankowi udziału w takich zajęciach jest okazją do okazania mu szacunku, przywrócenia poczucia sprawczości i wiary we własne siły.

W pewnym sensie animacja sprzyja procesowi „powrotu do społeczeństwa”, zatem tego typu aktywność okazuje się korzystna dla przebywających w zakładzie podopiecznych. Choć nie zawsze chętnie uczestniczą oni w organizowanych przez wychowawców zajęciach, to z całą pewnością nie należy zaniechać tego typu działań.

Bibliografia

- Besnard P., *Problematyka animacji społeczno-kulturalnej*, [w:] *Rozprawy o wychowaniu*, red. M. Debesse, G. Mialaret, Warszawa 1988.
- Czerniawska O., *Metody pracy kulturalno-wychowawczej*, [w:] *Instytucje i placówki kulturalno-wychowawcze*, red. J. Badura, O. Czerniawska, Warszawa 1979.
- Jankowski D., *Pedagogika kultury: studia i koncepcje*, Kraków 2006.
- Jedlewska B., *Animatorzy kultury wobec wyzwań edukacyjnych*, Lublin 2003.
- Kalinowski M., *Struktura procesu resocjalizacji*, [w:] *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, t. 1, red. B. Urban, J.M. Stanik, Warszawa 2008.
- Pilch T., *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Warszawa 2003.
- Pytko L., *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa 2005.
- Pytko L., *Różne ujęcia definicji resocjalizacji*, [w:] *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, t. 1, red. B. Urban, J.M. Stanik, Warszawa 2008.
- Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 17 października 2001 r. w sprawie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich, Dz. U. z 2001 r. Nr 124, poz. 1359.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001.
- Żebrowski J., *Zawód i osobowość animatorów kultury*, Gdańsk 1987.

Znaczenie animacji społeczno-kulturowej w drodze powrotu do społeczeństwa podopiecznych zakładów poprawczych

Streszczenie: Animacja społeczno-kulturowa wiąże się z aktywizacją jednostek i grup – staje się ona metodą integracji i uczestnictwa w życiu społeczeństwa. Szczególne znaczenie przypisuje się jej w oddziaływaniach profilaktycznych, a, jak pokazuje praktyka, także w oddziaływaniach resocjalizacyjnych. Resocjalizacja jest formą procesu wychowawczego, który ma na celu ponowne uspołecznienie oraz usamodzielnienie jednostki, która była wadliwie przystosowana. Metodę animacji wykorzystują pracownicy Zakładu Poprawczego w Barczewie. Powyższa praca pozwala na zrozumienie znaczenia animacji w procesie powrotu młodych ludzi do społeczeństwa. Animacja staje się metodą sprzyjającą rozwojowi pożądanych postaw, cech i umiejętności człowieka. Za jej przyczyną sprawniej zachodzą procesy związane z resocjalizacją, a także pracę terapeutyczną.

Słowa kluczowe: animacja, resocjalizacja, dzieci, młodzież, zakład poprawczy

The significance of socio-cultural animation in the way of resocialization by correctional facilities wards

Summary: Sociocultural animation involves the stimulation of individuals and groups; it is therefore a method of integration with and participation in the society. Sociocultural animation is particularly important not only in preventive activities but, as shown in practice, also in rehabilitation. Rehabilitation is an educational process which aims at returning a maladjusted individual to the society and to independent functioning. The animation method is used at the correctional facility in Barczewo. This paper aims at allowing a proper understanding of the significance of animation in the process of re-

turning juveniles to the society. Animation is becoming a method that promotes the development of desirable attitudes, traits and skills in rehabilitated individuals. Owing to animation, rehabilitation processes, activities and therapy take place more efficiently and fluently.

Keywords: animation, rehabilitation, children, youth, correctional facility

Interpretacja dzieł sztuki wizualnej a projekcyjne testy psychologiczne – propozycje diagnostyczne

Wprowadzenie

Zastosowanie dzieł sztuki wizualnej w diagnozie jest czymś podobnym do stosowanych w praktyce testów projekcyjnych, np. Rorschacha. Testy te podobnie jak dzieła sztuki stanowią źródło obrazów wizualnych, które interpretowane są przez badanych. Badani przenoszą cechy obrazu na inne zjawiska, często na samych siebie. Szukając subiektywnych znaczeń w sztuce, ujawniają swoje przekonania i motywy zachowania. Celem artykułu jest przedstawienie możliwości łączenia w celach diagnostycznych interpretacji dzieł sztuki wizualnej z testami projekcyjnymi, a konkretnie: przedstawienie zastosowania *Poradnika do oceny sztuki* Herminy Feinstein oraz Testu Piramid Barwnych Roberta Heissa i Petry Halder.

Interpretacja metaforyczna i konstrukcja znaczenia w sztuce według Herminy Feinstein

Feinstein¹ w sposobie rozumienia metafory odwołuje się do lingwistyki poznawczej. W jej poglądach wyraźnie są wpływy takich badaczy, jak Johnson² i Langer³. Punktem wyjścia dla Feinstein jest fakt, że metaforę można traktować zarówno jako proces, jak i jako produkt myśli. Jako proces metafora umożliwia rozumienie jednego rodzaju rzeczy lub doświadczenia w kategoriach innego rodzaju rzeczy lub doświadczenia. Dzięki niej jednostka tworzy skojarzenia, które otwierają nowe, inne lub głębsze poziomy znaczeń. W ten sposób metafora organizuje na nowo i łączy elementy, które są często zupełnie odmienne.

¹ H. Feinstein, *Meaning and visual metaphor*, „Studies in Art Education” 1982, nr 23, s. 45–55; *eadem*, *The metaphoric interpretation of art for therapeutic purposes*, „The Arts in Psychotherapy” 1985, nr 12, s. 157–163.

² M. Johnson, *Philosophical Perspectives on Metaphor*, Minneapolis 1981.

³ S. Langer, *Problems of Art*, New York 1957.

Natomiast jeśli chodzi o metaforę jako o produkt myśli, to autorka uważa, że sztuka jako produkt myśli jest metaforą wiedzy o odczuciach (ang. *feelings*) człowieka w najszerszym tego słowa znaczeniu. Langer⁴ podobny pogląd wyraża w ten sposób: „Artystyczna forma jest zgodna z dynamicznymi formami naszego zmysłowego, intelektualnego i emocjonalnego życia [...]”.

Metafora dla jednostki jest narzędziem, sposobem potrzebnym do doświadczenia rzeczywistości i do mówienia, do komunikowania o tych doświadczeniach. Feinstein⁵ uważa, że

Odczucia są konsekwencją uporania się z symbolami, co z kolei kończy się znaczeniem. Znaczenie jest rozumiane, konstruowane i komunikowane dwoma sposobami: dosłownym i metaforycznym. Przez dosłowne symbole rozumiemy jedną rzecz w kategoriach drugiej rzeczy, w relacji jeden do jednego, gdy znaczenie znajduje jakieś odzwierciedlenie niemal automatycznie w kulturze. Natomiast przez metaforyczne symbole rozumiemy jeden rodzaj rzeczy w kategoriach drugiej rzeczy odmiennego rodzaju. W tym wypadku występuje relacja jeden do wielu. Dlatego też znaczenie nie musi być automatycznie uzgodnione, lecz ma tendencję do stawiania się znaczeniem osobistym, opartym na czyimś własnym doświadczeniu.

Jeśli myślimy metaforycznie, a celem jest interpretacja obrazu wizualnego (*a visual image*), to przenosimy cechy, atrybuty tego obrazu na inne zjawiska lub nawet na cechy samego siebie lub własnego doświadczenia. Podczas tego przenoszenia grupy atrybutów należących do jednego rodzaju rzeczy oddziałują na atrybuty rzeczy innego rodzaju. Te grupy atrybutów obydwu rodzajów rzeczy stają się „filtrami”, które wydobywają pewne skojarzenia, a tłumią inne i redefiniują jeszcze inne. Skutkiem takiego przeniesienia jest symboliczna transformacja, która dostarcza znaczeń, czyli podstawy do przekonań jednostki, jak również czynnika kierującego jego zachowaniem.

Metaforyczna interpretacja dzieł sztuki do celów diagnostycznych – metoda Herminy Feinstein

Zastosowanie dzieł sztuki wizualnej w procesie terapeutycznym umożliwia terapeutcie odkrycie schematów myślenia pacjenta, tych „normalnych” i tych zniekształconych. Dla Feinstein⁶ wykorzystanie dzieła sztuki wizualnej w terapii, a właściwie w diagnozie jest czymś podobnym do stosowanych już w praktyce klinicznej testów projekcyjnych: Rorschacha i TAT. Podobnie jak dzieła sztuki stanowią one źródło obrazów wizualnych (*visual images*), które

⁴ *Ibidem*, s. 25.

⁵ H. Feinstein, *The metaphoric interpretation of art...*, s. 158.

⁶ *Ibidem*, s. 158–159.

interpretowane są przez pacjentów. Dzieła sztuki nie mają zastąpić testów projekcyjnych, ale powinny stwarzać dodatkowe możliwości diagnostyczne dla terapeutów. Autorka podkreśla tu pewne zalety praktyczne stosowania dzieł sztuki w celach diagnostycznych w porównaniu z testami projekcyjnymi, np. różnorodne reprodukcje dzieł sztuki są łatwo dostępne, kontakt osoby badanej z dziełem sztuki nie wytwarza atmosfery uczestniczenia w badaniu psychologicznym, zmniejsza się zahamowanie, opór psychiczny u takiej osoby.

W nauczaniu sztuki metaforyczna interpretacja poszerza percepcję dzieła sztuki o konstrukcję jego znaczenia, znaczenia metaforycznego. Jest to pewna wartość dodatkowa, dodana do wiedzy wynikającej z teorii sztuki. Wydaje się, że metaforyczna interpretacja dzieła może stanowić komplementarne uzupełnienie percepcji dzieła wynikającej z kanonów nauczania odbioru dzieła sztuki, np. Arnheima⁷. Jego klasyczna już publikacja: *Sztuka i percepcja wzrokowa* jest często podstawą nauczania odbioru dzieła sztuki. Praca ta zawiera omówienie następujących zagadnień: równowaga, kształt, forma, przestrzeń, światło, kolor, ruch, dynamika i ekspresja dzieła.

Poradnik do oceny sztuki (The Art Criticism Guide) – tak Feinstein nazwała opis praktycznego zastosowania swojej metody.

Dla autorki celem oceny, krytyki jest przywrócenie zdolności percepcji dzieł sztuki. Ocena jest sposobem na rozwinięcie percepcji dzieła sztuki i umożliwia oglądającemu konstruowanie znaczeń w odniesieniu do form wizualnych⁸.

Feinstein podkreśla, że w interpretacji dzieła sztuki ważne jest położenie nacisku na język – dosłowny (*literal*) i przenośny, metaforyczny (*figurative*). Mieszanie tych dwóch rodzajów języka może zniekształcić percepcję dzieła sztuki.

Poradnik zawiera pięć części nazwanych przez autorkę kategoriami⁹: kategoria I – opis, kategoria II – analiza formy, kategoria III – interpretacja metaforyczna, kategoria IV – ocena i kategoria V – preferencje.

Kategoria I – opis – należy go dokonać bez interpretacji, analizy, oceny i wyboru preferowanego dzieła. Autorka sugeruje, żeby osoba dokonująca opisu udawała, że przedstawia dzieło sztuki osobie niewidomej. Opisu dokonuje się w sześciu etapach (a język, w jakim się to robi, powinien być dosłowny):

- A. Zidentyfikuj, co widzisz (np. obraz, szkic, rzeźbę).
- B. Określ rozmiary i przestrzenne usytuowanie.
- C. Zidentyfikuj ogólny rodzaj dzieła (realistyczne, abstrakcyjne, bezprzedmiotowe – *nonobjective*).
- D. Określ elementy dzieła: w dziełach realistycznych i abstrakcyjnych – np. domy, ludzie, zwierzęta; w dziełach bezprzedmiotowych – kształty i formy zarówno figur, jak i tła.

⁷ R. Arnheim, *Sztuka i percepcja wzrokowa*, Warszawa 1978.

⁸ H. Feinstein, *Art means values*, „Art Education” 1982, nr 35, s. 13–15.

⁹ Eadem, *The metaphoric interpretation of art...*, s. 162–163.

- E. Opisz cały układ kolorów, linii, wzorów i struktur. Określ główne cechy, np. pionowy, poziomy, skośny, zakrzywiony, gładki, błyszczący.
- F. Podaj fakty historyczne, o ile są ci znane: nazwisko artysty, data wykonania dzieła, styl.

Kategoria II – analiza formy – powinna być przeprowadzona bez interpretacji, oceny i wyboru preferowanego dzieła, ma polegać na zbadaniu kompozycji z zastosowaniem pojęć i terminów z teorii sztuki. Analizy formy dokonuje się w trzech etapach (a język, w jakim się to robi, jest dosłowny i techniczny):

- A. Określ i zanalizuj zależności między zasadami wizualnej organizacji dzieła: motyw, różnorodność, równowaga, proporcja, ruch, rozmieszczenie.
- B. Określ i zanalizuj sposoby, które wykorzystują zasady organizacji dzieła, aby kierować użyciem elementów, takich jak: linia, kształt, forma, wzór, struktura, przestrzeń, wielkość, kolor.
- C. Określ materiały i techniki: zanalizuj ich funkcje w kompozycji.

Kategoria III – interpretacja metaforyczna – metafora umożliwia rozumienie jednego rodzaju rzeczy lub doświadczenia w kategoriach innej rzeczy lub doświadczenia innego rodzaju. Interpretacji dokonuje się bez analizy, oceny i wyboru preferowanego dzieła. Polega ona na utworzeniu znaczenia metaforycznego z zastosowaniem strategii grupowania (*clustering strategy*). Na podstawie metafory wizualnej, tj. dzieła sztuki, tworzy się metaforę językową. Interpretacji metaforycznej dokonuje się w siedmiu etapach:

- A. Dokonaj analizy i pogrupuj dominujące wrażenia.
- B. Pogrupuj cechy wizualne (opracowanie kategorii I E), np. cechy dotyczące koloru: ciepły, zimny, matowy, jasny, ciemny oraz cechy dotyczące linii, kształtu i rozmieszczenia: cienki, gruby, twardy, miękki, kruchy, niewyraźny, szorstki, gładki, duży, mały, okrągły, kanciasty, płaski, strukturalny, bliski, daleki.
- C. Pogrupuj wywołane uczucia i emocje, np. szczęście, smutek, gniew, radość, strach, zakłopotanie, spokój, ból, niepokój, napięcie, odraza.
- D. Pogrupuj swoje odpowiedzi na pytanie: Co jeszcze, oprócz tego, co widoczne i oczywiste, przedstawia to dzieło?
- E. Na podstawie powyższych analiz (kategoria III A, B, C, D) utwórz metaforyczne wyrażenie lub wypowiedź obejmujące interpretację dzieła.
- F. Fakultatywnie: Pogrupuj wartości kulturowe (sublimacyjne przekazy) wyrażone w dziele.
- G. Obowiązkowo: Sprawdź adekwatność odniesienia, tj. upewnij się, że cechy wizualne sugerujące daną interpretację są wyraźnie zaznaczone w dziele oraz cechy wizualne i ich konotacje są spójne z dziełem.

W tej kategorii język jest przenośny, metaforyczny.

Kategoria IV – ocena – jest syntezą kategorii I, II i częściowo III. Oceny dokonuje się w dwóch etapach:

- A. Aby dokonać oceny dzieła, trzeba to zrobić w relacji do innych dzieł tego samego rodzaju.
- B. W ocenie dzieła ważne są kryteria. Realistyczne dzieło nie może być oceniane według tych samych kryteriów co nierealistyczne. Ważne jest również, żeby nie pomylić oceny z preferencjami.

Język zastosowany w tej kategorii powinien być bardziej dosłowny niż przenośny.

Kategoria V – preferencje:

- A. Wybór preferowanego dzieła najlepiej zostawić na koniec. Jeśli od tego zaczniemy, to ryzykujemy przedwczesnym zawężeniem percepcji.
- B. Wyborowi dzieła jako preferowanego i odrzuceniu innego musi towarzyszyć uzasadnienie, podanie przyczyn.

Język zastosowany przy tej kategorii jest dowolny.

Zastosowanie praktyczne *Poradnika do oceny sztuki* w odniesieniu do interpretacji metaforycznej

Poradnik do oceny sztuki, który opisano powyżej, jest łatwy w praktycznym zastosowaniu. Wyjaśnienia wymagają jednak kategorie I i III. Kategoria I jest opisem metody konstrukcji znaczenia w sztuce z zastosowaniem interpretacji metaforycznej i jest to najważniejsza część *Poradnika*.

Główny nacisk należy położyć na kategorię III – interpretację metaforyczną i związaną z nią strategię nazwaną grupowaniem (*clustering*). Grupowanie jest strategią poszukiwań, która ułatwia konstruowanie znaczenia metaforycznego¹⁰. Zaczyna się ono od pierwszego wrażenia (*a quick impression*), dokonanego bezpośrednio po zobaczeniu dzieła sztuki. Dopiero drugim krokiem jest sprawdzenie wrażenia, sprawdzenie, żeby uzyskać to, co Pepper¹¹ nazwał „adekwatnością odniesienia” (*referential adequacy*). Adekwatność odniesienia oznacza, że cechy wizualne, które sugerują interpretację, powinny być ewidentne w dziele, jak również że cechy wizualne i ich konotacje powinny być zgodne z dziełem. Adekwatność odniesienia ma duże znaczenie w nauczaniu sztuk wizualnych (*visual arts education*), ale wydaje się, że nie jest aż tak ważna w terapii wykorzystującej sztuki wizualne.

Innymi słowy: pierwsza faza strategii obejmuje szybkie obejrzenie (*rapid scanning*) i zapisanie odpowiedzi. W ten sposób grupuje się, porządkuje wiele wrażeń, często ulotnych i fragmentarycznych, które jednak mogą działać jako bodźce dla kolejnych skojarzeń. Ten etap jest wolny od wszelkich analiz i oceniania. Natomiast druga faza przebiega wolniej, w wyniku refleksji i przetwa-

¹⁰ Eadem, *The metaphoric interpretation of paintings: Effects of the clustering strategy and related attention exercises*, „Studies in Art Education” 1984, nr 25, s. 77–83.

¹¹ S. Pepper, *The Basis of Criticism in the Arts*, Cambridge 1945.

rzania wcześniejszych odpowiedzi, dąży się w niej do konstrukcji interpretacji metaforycznej, która będzie „adekwatna”.

Podsumowując: grupowanie rozpoczyna się od słowa lub zwrotu w wyniku pierwszego kontaktu z dziełem sztuki, jest to pierwsze, dominujące wrażenie (*a dominant impression*). Notuje się je i zakreśla kółkiem. Inne określenia i skojarzenia są tworzone od tej podstawowej odpowiedzi, zaznacza się je jako odchodzące promieniście. Tę samą procedurę powtarza się w odniesieniu zarówno do cech wizualnych (*visual qualities*), np. kolor, linia, kształt, rozmieszczenie, jak i do emocji (*feelings*) wywołanych u obserwatora, np. szczęście, smutek, radość, gniew, strach, spokój, niepokój. Na podstawie kombinacji trzech głównych grup: dominującego wrażenia, cech wizualnych i wywołanych emocji tworzy się metaforyczną interpretację dzieła sztuki. Należy również pamiętać, że każde pogrupowanie może być w dowolnej chwili zmienione przez np. usunięcie zbędnych wypowiedzi i przekształcenie pogrupowania.

Na podstawie kombinacji trzech głównych grup: dominującego wrażenia, cech wizualnych i wywołanych emocji oraz uwzględniając własną odpowiedź na pytanie: Co jeszcze, poza tym, co widoczne i oczywiste, może przedstawiać to dzieło?, buduje się zwrot lub wypowiedź metaforyczną będącą interpretacją dzieła. W praktyce oznacza to, że na podstawie metafory wizualnej, jaką jest dzieło sztuki, tworzy się metaforę językową.

W kategorii I (C i D) wyjaśnienia wymaga przyjęty podział na rodzaje dzieł sztuki, rodzaje przedstawień (*kinds of images*). Feinstein¹² mówi o trzech rodzajach dzieł sztuki, trzech rodzajach przedstawień: dziełach realistycznych, abstrakcyjnych i bezprzedmiotowych (*nonobjective*). Ten podział nie dotyczy stylów sztuki ani okresów historycznych. Są to raczej rodzaje obrazów. Obrazy realistyczne dotyczą ogólnie zrozumiałych, dających się określić obiektów świata realnego. Obrazy abstrakcyjne również odnoszą się do ogólnie zrozumiałych, dających się określić obiektów świata realnego, jednak są zniekształcone pod względem formy i barwy, a także przemieszczone, często przy równoczesnej zmianie skali. Obrazy bezprzedmiotowe mają minimalne odniesienie do dających się nazwać przedstawień świata realnego. Przedstawienia te są znane jako: koło, trójkąt, kwadrat i ich pochodne kształty i formy.

Przykładem praktycznego zastosowania interpretacji metaforycznej jest badanie kobiety dwudziestodwuletniej, studentki studiów humanistycznych.

Studentce przedstawiono rysunek *Samotność* Romy Ligockiej (ilustracja 1).

¹² H. Feinstein, *The metaphoric interpretation of art...*, s. 161.

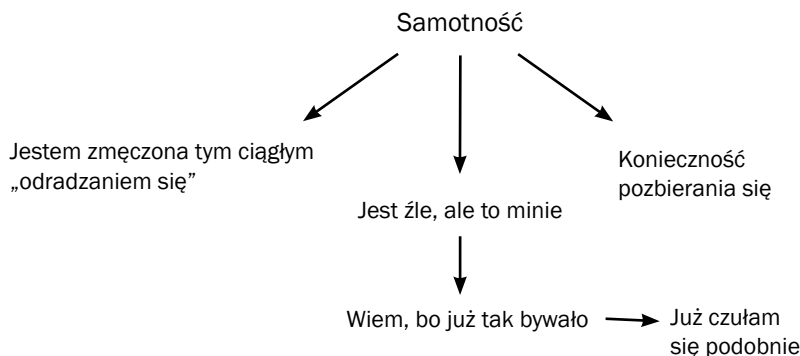
Ilustracja 1. Roma Ligocka, *Samotność*



Źródło: R. Ligocka, *Dziewczynka w czerwonym płaszczku*, Kraków 2003.

W interpretacji dzieł sztuki wizualnej ważny jest pewien mechanizm psychologiczny, który polega na tym, że ludzie mają zwykle tendencje do udzielania podobnych pierwszych odpowiedzi na bodźce wizualne, natomiast kolejne skojarzenia i reakcje na te bodźce są już zróżnicowane. Tak jak zobaczenie w jakiejś sytuacji porażki dla jednej osoby będzie sygnałem do mobilizacji sił, dla drugiej natomiast – sygnałem do porzucenia wszelkiej aktywności i do marazmu. Nasze zróżnicowane reakcje są wyrazem koncentrowania się na pozytywnych bądź negatywnych aspektach dostrzeganej rzeczywistości.

Po dokonaniu przez badaną pogrupowań dominujących wrażeń, cech wizualnych i emocji (kategoria III A, B, C) poproszono ją także o odpowiedź na pytanie: Co jeszcze, oprócz tego, co widoczne i oczywiste, przedstawia ten rysunek? (kategoria III D). Padła odpowiedź: samotność, i tak brzmi również tytuł rysunku Ligockiej. Dalsze wyjaśnienia są już indywidualnymi reakcjami badanej na samotność. Schemat 1 przedstawia udzielone przez dziewczynę wypowiedzi jako kolejne skojarzenia i reakcje na samotność. Próbując określić jej reakcje na samotność – czy podkreśla ona pozytywne aspekty samotności lub możliwości poradzenia sobie z nią, czy negatywne – można zauważyć, że są one raczej negatywne.

Schemat 2. Pogrupowanie odpowiedzi na rysunek *Samotność* Romy Ligockiej

Źródło: opracowanie własne.

Odpowiedzi badanej sugerują raczej negatywny sposób myślenia o samotności i podkreślają pewną niemożność pokonywania problemów. Oczekiwanie, że jeżeli coś się zmienia, to będzie to raczej kwestia czasu niż własnej aktywności. Z jednej strony studentka widzi konieczność „pozbierania się”, ale z drugiej strony nie ma żadnego pomysłu na rozwiązanie swoich problemów oprócz mijającego czasu. Za taką interpretacją przemawia również jej wypowiedź obejmująca interpretację rysunku (kategoria III E): „Każdą stratę powoduje »żałobę«, potrzebuję czasu, już z niej wychodzę”.

Badanej pokazano również inny rysunek Romy Ligockiej *Podróż*. W kategorii III D pojawiły się takie wypowiedzi: „ucieczka od własnej przeszłości, chęć zapomnienia o niej, nawet niemożność przypomnienia sobie czegokolwiek, przymus zapomnienia”. Sformułowania te jednoznacznie wskazują na koncentrowanie się na negatywnych aspektach rzeczywistości. Ogólna interpretacja rysunku tylko to potwierdza (kategoria III E): „Muszę odejść od mojej przeszłości, zostawić ją, jest dla mnie za trudna do zniesienia i pójść ku przyszłości, niepewnej i niewiadomej, która mnie jednak nie zniszczy”.

Zastosowanie metaforycznej interpretacji dzieł sztuki wizualnej daje duże możliwości diagnostyczne w pracy terapeutycznej, zarówno indywidualnej, jak i grupowej. Pozwala określić sposób koncentracji na negatywnych aspektach rzeczywistości i połączyć to ze sposobem myślenia i reakcjami człowieka. A to z kolei ułatwia zaplanowanie oddziaływań terapeutycznych, których początkiem może być ponowne, tym razem wspólne z badanym przejście wszystkich etapów interpretacji dzieła sztuki.

W celu potwierdzenia diagnozy, jak również zaplanowania oddziaływań terapeutycznych istotne wydaje się przeprowadzenie dodatkowo badania psychologicznymi testami projekcyjnymi.

Wyniki badania Testem Piramid Barwnych w kontekście hipotez diagnostycznych uzyskanych z interpretacji metaforycznej dzieł sztuki

Badanie wykazało bardzo niski wynik w syndromie pobudzenia dla piramid ładnych. Ta redukcja pobudzenia realizuje się w wyniku zawężenia się i skoncentrowania na określonych sposobach reakcji.

Badaną cechuje pewna chwiejność emocjonalna, wskazuje na to zarówno wskaźnik chwiejności emocjonalnej, jak i niespójność wyników w syndromach pobudzenia i tłumienia, które nie układają się przeciwstawnie. Przejawia ona zmienność nastroju, gdzie przygnębienie przeplata się z podwyższonym nastrojem.

Wynik w syndromie normy wskazuje na to, że badana ma problemy z emocjonalnym dostosowaniem się do otoczenia i szczególnie o to dostosowanie nie zabiega. Koncentruje się raczej na swoim sposobie przeżywania, mając świadomość, że jest to pewien odmienny typ przeżyć. Ten odmienny typ przeżyć, oparty bardziej na opozycyjności, a mniej na nieśmiałości, sugerują również struktury piramid.

Wyniki syndromu bezbarwności świadczą o cechach podwyższonej neurotyczności.

Natomiast formuła zmienności wskazuje na małą ogólną otwartość na bodźce, na zmienność bodźców i małą elastyczność reagowania.

Nawet tak syntetyczne wyniki uzyskane z Testu Piramid Barwnych mają dużą wartość diagnostyczną, nie tylko samą w sobie, ale pozwalają też lepiej zrozumieć wypowiedzi metaforyczne badanej tworzone wobec bodźców, którymi były dzieła sztuki.

Konkluzja

W artykule przedstawiono metaforę zastosowaną w interpretacji dzieł sztuki wizualnej jako formę symbolicznej transformacji myślowej. Opisana w artykule metoda metaforycznej interpretacji sztuki Herminy Feinstein może być zastosowana w nauczaniu sztuki, gdyż rozwija percepcję dzieła i umożliwia jednostce konstruowanie znaczeń w odniesieniu do form wizualnych sztuki. Może być także zastosowana w terapii, gdyż interpretacja metaforyczna jako forma transformacji myślowej ujawnia zarówno prawidłowe, jak i zaburzone schematy myślenia. Może być więc użyteczna w planowaniu oddziaływań terapeutycznych. Jednak zawsze warto połączyć diagnozę opartą na interpretacji metaforycznej z badaniem testem projekcyjnym, np. Testem Piramid Barwnych lub Testem Kolorów Lüschera.

Bibliografia

- Arnheim R., *Sztuka i percepcja wzrokowa*, Warszawa 1978.
Feinstein H., *Art means values*, „Art Education” 1982, nr 35.
Feinstein H., *Meaning and visual metaphor*, „Studies in Art Education” 1982, nr 23.
Feinstein H., *The metaphoric interpretation of art for therapeutic purposes*, „The Arts in Psychotherapy” 1985, nr 12.
Feinstein H., *The metaphoric interpretation of paintings: Effects of the clustering strategy and relaxed attention exercises*, „Studies in Art Education” 1984, nr 25.
Heiss R., Halder P., *Test Piramid Barwnych*, Warszawa 1998.
Johnson M., *Philosophical Perspectives on Metaphor*, Minneapolis 1981.
Langer S., *Problems of Art*, New York 1957.
Ligocka R., *Dziewczynka w czerwonym płaszczyku*, Kraków 2003.
Pepper S., *The Basis of Criticism in the Arts*, Cambridge 1945.

Interpretacja dzieł sztuki wizualnej a projekcyjne testy psychologiczne – propozycje diagnostyczne

Streszczenie: Artykuł przedstawia propozycję łączenia w celach diagnostycznych badania psychologicznymi testami projekcyjnymi z interpretacją dzieł sztuki wizualnej. Opisano praktyczne zastosowanie *Poradnika do oceny sztuki* Herminy Feinstein (*The Art Criticism Guide*) w połączeniu z Testem Barwnych Piramid. Wyniki użytych metod diagnostycznych mogą być również wykorzystane w celach terapeutycznych. Podczas badania tymi metodami występuje mały opór i zahamowanie osób badanych, co jest ważne w pracy diagnostycznej i terapeutycznej z uczniami i studentami.

Słowa kluczowe: projekcyjne testy psychologiczne, dzieło sztuki jako bodziec projekcyjny, diagnoza i terapia

Interpretation of works of visual art and projective tests – diagnostic suggestions

Summary: The article presents a suggestion for combining examination by means of projective tests with interpretation of works of visual arts for diagnostic purposes. It describes the practical application of the combination of Hermine Feinstein's *The Art Criticism Guide* and the Colour Pyramid Test. The results of the diagnostic methods applied may also be used for therapeutic purposes. Examined by these methods, subjects display low levels of resistance and inhibition, which is important in diagnostic and therapeutic work with pupils and students.

Keywords: projective tests, work of art as a projective stimulus, diagnosis and therapy

Muzykoterapeuta we współczesnej przestrzeni edukacyjnej

Wprowadzenie

Z roku na rok rośnie zainteresowanie terapeutycznymi walorami sztuki muzycznej i ich wykorzystaniem w pracy z dziećmi i młodzieżą we współczesnej przestrzeni edukacyjnej. Odnotowuje się przy tym zwiększającą się z roku na rok liczbę dyplomowanych muzykoterapeutów pracujących w placówkach oświatowych, opiekuńczych i resocjalizacyjnych na różnych etapach kształcenia. Tym tak pozytywnym zjawiskom towarzyszą również liczne dyskusje oscylujące wokół zagadnień tożsamości, transgresji i transdyscyplinarności muzykoterapii jako samodzielnej dyscypliny nauki i terapii. Są one bardzo potrzebne do prawidłowego funkcjonowania muzykoterapeutów we współczesnej ciągle zmieniającej się rzeczywistości społecznej, gospodarczej, kulturalnej, edukacyjnej. Przy tym wszystkim bardzo istotna jest świadomość z jednej strony istnienia granic muzykoterapii, z drugiej zaś – ich przekraczania i wchodzenia w inne obszary dziedzin i dyscyplin, takich jak: medycyna, sztuka muzyczna, psychologia, rehabilitacja oraz pedagogika. Społeczne oczekiwania implikują m.in. pytania dotyczące kwalifikacji i kompetencji zawodowych muzykoterapeutów, jego osobowości, a wszystko to w kontekście działań pedagogicznych i usprawniających. Niektóre placówki szczytą się tym, iż w ofercie proponowanych przez siebie świadczeń edukacyjnych lub rehabilitacyjnych znajduje się muzykoterapia. Z przykrością jednak trzeba stwierdzić, iż jest ona niejednokrotnie prowadzona nierzetelnie, przez niewykwalifikowany i nieuprawniony do tego personel. W placówkach tych odczuwa się brak etatów dla muzykoterapeutów, gabinetów (sal), profesjonalnych instrumentów muzycznych, fonoteki (lub wideoteki) oraz innych pomocy. Wszystko to – najogólniej ujmując – ma dla uczniów wątpliwą wartość i znacząco utrudnia prawidłowe wdrażanie muzykoterapii do szkolnictwa w naszym kraju.

Muzykoterapeuta jest integralnym elementem całego procesu terapeutycznego. Jego osoba może wydatnie zwielokrotnić efekty terapii, może także skutecznie je wyhamowywać, a nawet poważnie osłabiać. Jest to istotny problem, zwłaszcza w terapii dzieci (szczególnie małych), dla których kontakt z osobą prowadzącą zajęcia ma bardzo duże znaczenie. Wartość terapeutyczną mają nie tylko proces terapeutyczny, środki oddziaływania czy warunki i sposoby

realizowania programu, ale także kontakt terapeutyczny. Jest on równie ważny jak kontakt dziecka z muzyką i jej prozdrowotne oddziaływanie na jego organizm.

Pomiędzy dzieckiem a terapeutą, wychowawcą, nauczycielem musi zaistnieć swoisty dialog prowadzony bardzo umiejętnie i wnikliwie. W przypadku zajęć muzycznych będzie on miał charakter dialogu muzycznego o wszechstronnie przemyślanych możliwościach¹.

Mając na uwadze powyższe, zdecydowałem się na opracowanie niniejszego tematu. W swych rozważaniach kierowałem się wiedzą i ponad dwudziestoletnim doświadczeniem klinicznym muzykoterapeuty i pedagoga muzycznego pracującego z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W dalszej części artykułu przedstawiam wybrane teoretyczne i praktyczne aspekty wykonywania zawodu muzykoterapeuty w edukacji szkolnej.

Muzykoterapia – podstawowe założenia

Sztuka muzyczna poprzez swoje elementy strukturalne – takie jak: rytm, metrum, tempo, dynamika, harmonia, kierunek linii melodycznej, aparat wykonawczy – wpływa w sposób niewerbalny i podświadomy na psychikę dziecka, sferę emocjonalną jego osobowości, czynności fizjologiczne, porządkując i harmonizując jego psychomotorykę zaburzoną defektem, dysfunkcją, dysharmonią, chorobą, nieprawidłowymi warunkami codziennego życia. Prócz tego wywołuje u niego uspokojenie, rozluźnienie psychofizyczne, zadowolenie, radość, aktywizację, mobilizację psychoruchową, reakcje katartyczne. Najogólniej ujmując, można powiedzieć, iż muzyka, oddziałując na dziecko, przenika bariery intelektualne, emocjonalne, charakterologiczne i motoryczne². Muzykowanie poprzez słuchanie, tworzenie, odtwarzanie głosem, ruchem lub na instrumentach muzycznych może wydatnie wspomagać indywidualny rozwój dziecka. Może być także okazją do kształtowania pozytywnych cech jego osobowości, korygowania wadliwej postawy ciała, doskonalenia mowy, słuchu, nauki lokomocji i manipulacji, czynności samoobsługowych, zmniejszania lęku i niepokoju, rozwijania zainteresowań muzycznych, a tym samym podnoszenia jakości jego życia. Jak podaje Zofia Konaszkiewicz, „Świat wielkiej muzyki pozwala egzystować w kategoriach piękna, które obok prawdy i dobra stanowi szczyt ludzkich dążeń”³.

W myśl definicji podanej przez Zarząd Główny Stowarzyszenia Muzykoterapeutów Polskich „Muzykoterapia jest planowym i systematycznym zastosowa-

¹ Z. Konaszkiewicz, *Dziecko niepełnosprawne i muzyka*, Warszawa 1994, s. 95.

² Zob. B. Janosz, *Zajęcia muzyczno-rytmiczne w szkole życia*, Warszawa 1993, s. 17.

³ Z. Konaszkiewicz, *op. cit.*, s. 36.

niem muzyki oraz jej terapeutycznych walorów w promocji zdrowia, profilaktyce, terapii medycznej, psychologicznej, pedagogicznej, rehabilitacji, rekreacji i edukacji”⁴. Tak pojmowana forma arteterapii pełni funkcje uzupełniające i wspierające działania lecznicze, rehabilitacyjne i edukacyjne realizowane w różnych formach i na różnych poziomach edukacji dzieci i młodzieży. Dzięki swojej specyfice z całą pewnością zawiera się w interdyscyplinarności pracy szkoły i jej różnorodnych funkcjach, w tym m.in. w funkcjach: rozwojowej, wychowawczej, poznawczo-stymulacyjnej, estetycznej, ekspresyjnej, ludycznej.

Muzykoterapię stosuje się w celu wspierania rozwoju dziecka, korygowania, kompensowania zaburzeń jego rozwoju, stymulowania kreatywności i wzmacniania potencjałów twórczych, a tym samym poprawiania jego szeroko rozumianego zdrowia i podwyższania jakości życia. Cele terapii podyktowane są zarówno stanem zdrowia dziecka, jak i funkcjami pełnionymi przez sztukę muzyczną oraz muzykoterapię w jego życiu. Są one wytyczone stosownie do indywidualnych potrzeb, możliwości i zaburzeń na podstawie obrazu danego schorzenia, defektu, deficytu, dysharmonii lub zaburzenia wtórnego. Zatem do zasadniczych celów zajęć muzykoterapeutycznych można zaliczyć: motywowanie do aktywności poznawczej i ruchowej, korygowanie nieprawidłowej postawy ciała, doskonalenie wzroku, słuchu, dotyku i kinestetyki, pogłębianie akceptacji siebie, choroby lub kalectwa, wpływanie na tworzenie pozytywnego obrazu siebie oraz innych ludzi, podnoszenie samooceny, zwiększanie poczucia bezpieczeństwa, poprawianie nastroju, wyrabianie samodzielności, budzenie uczucia sprawności, odwracanie uwagi od własnej trudnej sytuacji, dostarczanie przyjemności i radości, doskonalenie komunikacji interpersonalnej oraz współdziałania w grupie rówieśniczej.

Aby osiągnąć zamierzone cele, konieczne jest stosowanie odpowiednich środków oddziaływania muzykoterapeutycznego (materiału akustycznego, metod i technik terapeutycznych, sposobów realizacji, pomocy, wyposażenia gabinetu itp.) – dostosowanych do sytuacji życiowej, aktualnych możliwości psychofizycznych, wysiłkowych, wieku, miejsca pobytu i oczekiwań ucznia, jego samopoczucia, rodzaju choroby, zaburzenia oraz rokowania. W ramach zajęć muzykoterapeutycznych mogą być stosowane metody muzykoterapeutyczne, psychoterapeutyczne oraz niektóre formy aktywności proponowane przez pedagogikę muzyczną Emila Jaques-Dalcroze’a i Carla Orffa. Do technik wykorzystywanych w ramach terapii można zaliczyć: śpiewanie piosenek, słuchanie muzyki, muzykowanie elementami dźwiękonaśladowczymi i na instrumentach muzycznych, ćwiczenia mowy, słuchu, dotyku, zabawy muzyczno-ruchowe, improwizacje wokalne, instrumentalne, ruchowe, pantomimę,

⁴ Projekt ustawy o zawodzie muzykoterapeuty. Materiały do konsultacji środowiskowej, opr. i red. P. Cylulko, Wrocław 2011, s. 15.

psychodramę, tańce, interpretacje słowne i plastyczne muzyki, relaks z muzyką, dyskusje terapeutyczne itp.

W zajęciach muzykoterapeutycznych mogą, a nawet powinny uczestniczyć wszystkie potrzebujące dzieci. Żadne z nich nie może być wykluczane, a ich uczestnictwo powinno się odbywać na zasadzie całkowitej dobrowolności z poszanowaniem decyzji każdego z nich. Zajęcia mogą być prowadzone metodą grupową (dzieci sprawniejsze, zdrowsze, lepiej uspołecznione) lub indywidualną (bardziej niesprawne, poważniej chore, mniej przystosowane społecznie). Na ogół niemal wszyscy uczniowie chętnie biorą udział w spotkaniach muzykoterapeutycznych, gdyż stanowią one dla nich atrakcyjną formę zajęć. Bardzo często w okresie pomiędzy poszczególnymi spotkaniami niektórzy z nich dopytują się, kiedy odbędzie się następne zajęcia terapeutyczne, jednocześnie deklarując już wówczas swój udział w nich. „Bardzo często ten pozytywny pogłos zajęć muzycznych utrzymuje się przez dłuższy czas, ale nawet jeśli natychmiast się urywa, to i tak zajęcia spełniają bardzo pozytywną rolę”⁵.

Muzykoterapeuta – specyfika zawodu

Warunkiem niezbędnym do wykonywania zawodu muzykoterapeuty w Polsce jest ukończenie studiów wyższych ze specjalnością muzykoterapia przynajmniej na jednym z następujących poziomów kształcenia: studiów licencjackich (I stopnia) – uzyskanie tytułu zawodowego licencjata; studiów magisterskich (II stopnia) – uzyskanie tytułu magistra sztuki; studiów podyplomowych na specjalności muzykoterapia – uzyskanie świadectwa ukończenia studiów podyplomowych muzykoterapii. Osoba uprawniona do wykonywania zawodu muzykoterapeuty ma prawo i jednocześnie obowiązek posługiwać się tytułem zawodowym „muzykoterapeuta”. Niejednokrotnie z muzykoterapeuty pracującego w placówce specjalistycznej dla dzieci, mniej lub bardziej świadomie, staramy się uczynić niemal na siłę nauczyciela wychowania muzycznego, rytmiki, chórmistrza, instruktora kulturalno-oświatowego, nauczyciela gry na instrumencie muzycznym lub terapeutę zajęciowego. Absolwent, kończąc jedynie studia na specjalności muzykoterapia, nie posiada wiedzy i umiejętności z wymienionych zakresów działania, a co za tym idzie – także nie posiada uprawnień do ich wykonywania. Bardzo trafnie specyfikę zawodu muzykoterapeuty określił w swoich słowach Rolando O. Benenzon: „Muzykoterapeuta nie musi być lekarzem, nie musi być muzykiem, psychologiem i pedagogiem – musi być muzykoterapeutą”⁶.

Muzykoterapię dzieci może prowadzić osoba z przygotowaniem merytorycznym z tej dziedziny nauki (terapii), posiadająca bogate doświadczenie

⁵ Z. Konaszkiewicz, *op. cit.*, s. 49–50.

⁶ T. Natanson, *Wstęp do nauki o muzykoterapii*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1979, s. 58.

kliniczne. Nie powinien być to tylko i wyłącznie artysta muzyk, nauczyciel wychowania muzycznego, rytmiki, tańca, pedagog specjalny lub fizjoterapeuta. Najkorzystniej byłoby, aby taka osoba była jednocześnie muzykoterapeutą i pedagogiem, psychologiem lub fizjoterapeutą, który posiada umiejętność posługiwania się technikami muzykoterapeutycznymi, psychoterapeutycznymi oraz łączenia ich z innymi metodami pedagogicznymi, rehabilitacyjnymi i różnymi odmianami arteterapii⁷. Ponadto osoba ta powinna bardzo dobrze znać materiał muzyczny oraz mechanizmy jego psychofizjologicznego oddziaływania na dziecko. Dobrze jest także, gdy orientuje się ona w wybranych zagadnieniach psychologii klinicznej, fizjoterapii, pedagogiki specjalnej, psychiatrii, neurologii. Powinna posiadać również doświadczenie w diagnozowaniu pacjenta i dynamiki grupy do celów prowadzonej przez siebie terapii.

Osoba prowadząca zajęcia muzykoterapeutyczne powinna się charakteryzować takimi przymiotami osobowości, jak: otwartość na drugiego człowieka, empatia, umiejętność poświęcania się dla drugich, tolerancja, autentyzm, odpowiedzialność, niestrudzone zaangażowanie, spontaniczność w myśleniu i działaniu, łatwość w nawiązywaniu kontaktów z innymi osobami, pozytywny, życzliwy stosunek do pacjentów, umiejętność współpracy z zespołem innych specjalistów⁸. Chodzi tutaj w pierwszym rzędzie o człowieczeństwo (w tym dojrzałą osobowość, akceptację siebie i pacjenta), w drugiej kolejności – kompetencje terapeutyczne i muzyczne na wysokim poziomie, twórcze myślenie i działanie. Między innymi od umiejętności zarówno muzycznych, jak i terapeutycznych osoby prowadzącej zajęcia zależy profesjonalność muzykoterapii. Natomiast atrakcyjność zajęć zależy przede wszystkim od jej inwencji i pomysłowości. Zajęcia muzykoterapeutyczne powinna prowadzić jedna i ta sama osoba przez cały czas trwania cyklu spotkań. Pozwoli to na bazie wzajemnej akceptacji i rodzących się więzi uczuciowo-emocjonalnych pomiędzy terapeutą a uczniem (zwłaszcza tym najmłodszym) zainicjować, a następnie rozwinąć działania stymulujące, wspomagające, usprawniające lub korygujące. Rodzące się wzajemne zaufanie pomiędzy muzykoterapeutą a dzieckiem daje poczucie bezpieczeństwa temu drugiemu i jest podstawą skutecznej muzykoterapii. Jest to bardzo ważne, gdyż spotkania muzykoterapeutyczne mogą, a nawet powinny dostarczać radości zarówno uczniowi, jak i muzykoterapeucie. Bardzo pięknie na ten temat pisze Zofia Konaszkiewicz: „Człowiek dorosły współuczestniczący w dziecięcym cierpieniu nie tylko daje, ale i otrzymuje bardzo wiele, choć może na pierwszy rzut oka jest to mało widoczne”⁹. Zagadnienie to wydaje się bardzo istotne, zwłaszcza że coraz częściej we współczesnej

⁷ Zob. E. Lecourt, *Les méthodes en musicothérapie*, „La revue de musicothérapie” 1994, t. 14, nr 4, s. 16.

⁸ Zob. M. Wood, *Music for people with learning disabilities*, London 1993, s. 34–36.

⁹ Z. Konaszkiewicz, *op. cit.*, s. 110.

rzeczywistości spotykamy się z problemem wypalenia zawodowego również wśród muzykoterapeutów.

Praca w charakterze muzykoterapeuty w placówkach oświatowych, opiekuńczych i resocjalizacyjnych polega na realizowaniu zadań służących wspomaganiu promocji zdrowia, profilaktyki, edukacji, terapii (pedagogicznej, psychologicznej), rehabilitacji i rekreacji. Zatem do zawodowych zadań muzykoterapeuty można zaliczyć: diagnozowanie na potrzeby terapii, promowanie zdrowia i prowadzenie profilaktyki muzycznej, realizowanie zajęć muzykoterapeutycznych (indywidualnych i grupowych), opiniowanie i orzekanie w sprawach dotyczących prowadzonej działalności oraz udzielanie pomocy i wsparcia terapeutycznego rodzinie i szkole dziecka. Terapeuta, dokonując diagnozy oraz prowadząc zajęcia muzykoterapeutyczne, posługuje się językiem muzyki, przez co wnosi specyficzny sposób postrzegania i interpretowania funkcjonowania dziecka. Wszystkie te czynności zawodowe muzykoterapeuty wykonuje samodzielnie, jednocześnie współpracując ściśle z innymi specjalistami – pedagogiem, psychologiem, lekarzem, logopedą, fizjoterapeutą itp. Należy przy tym pamiętać, iż jest on równoprawnym członkiem zespołu zajmującego się edukacją, leczeniem, usprawnianiem dziecka. Ma on pełne prawo do uzyskiwania wszelkich informacji na temat jego stanu zdrowia, rozpoznania, przewidywanych metod profilaktyki, terapii pedagogicznej, psychologicznej, medycznej, rehabilitacji, rekreacji i edukacji – jeżeli jest to niezbędne do realizowania jego zadań zawodowych.

Muzykoterapeuta w celu diagnozowania wykorzystuje m.in. dokumentację diagnoz dokonanych przez innych specjalistów pracujących z uczniem – pedagoga, psychologa, lekarza, logopedy, psychoterapeuty itp. Określa on cele (krótko- i długoterminowe) podejmowanych działań muzykoterapeutycznych, wskazania lub przeciwwskazania do ich stosowania. Między innymi programuje on okres stosowania terapii muzycznej, jej poszczególne etapy, przebieg, przewidywane w zastosowaniu metody i techniki terapeutyczne, mające znaczenie promujące zdrowie, profilaktyczne, terapeutyczne (w ujęciu medycznym, psychologicznym, pedagogicznym), rehabilitacyjne, rekreacyjne i edukacyjne. Realizuje indywidualny i grupowy program z zakresu muzykoterapii uwzględniający stan zdrowia, wiek, poziom rozwoju fizycznego i psychicznego, miejsce i czas pobytu każdego ucznia, stosując się do zaleceń innych specjalistów oraz możliwości technicznych i organizacyjnych danej placówki.

Równoległe z terapią muzykoterapeuta powinien realizować działalność zarówno promującą zdrowie, jak i profilaktyczną poprzez publikacje, pogadanki lub zajęcia pokazowe. W miarę swoich możliwości powinien on prowadzić także poradnictwo muzykoterapeutyczne dotyczące dzieci objętych działaniami terapeutycznymi oraz ich rodzin (lub ustawowych opiekunów). Cały czas terapeuta monitoruje i dokumentuje przebieg podjętych działań oraz wszelkie zmiany w zachowaniu ucznia, zwłaszcza jego reakcje na sztukę muzyczną i sto-

sowane oddziaływania muzykoterapeutyczne. Dokonuje także oceny skuteczności i efektywności procesu muzykoterapii. Prowadzi również specjalistyczną dokumentację na potrzeby placówki, w której pracuje – niezbędną do wykonywania czynności zawodowych i realizowania procesu muzykoterapii oraz udostępnia ją innym specjalistom i pracującym z uczniem.

Jak każdy inny zawód, także zawód muzykoterapeuty powinno się wykonywać zgodnie z ciągle rozwijającą się wiedzą naukową i umiejętnościami niezbędnymi w tej profesji, zachowując przy tym dużą staranność odnośnie do strony merytorycznej, osobiste zaangażowanie i oddanie. Między innymi z tego powodu muzykoterapeuta posiada obowiązek nieustannego aktualizowania i doskonalenia swojej wiedzy i umiejętności, zwłaszcza w zakresie muzykoterapii i dziedzin jej pokrewnych, takich jak: pedagogika, psychologia, medycyna, teoria muzyki. Może to czynić poprzez: kursy kwalifikacyjne, doskonalące, szkolenia specjalizacyjne, udział w warsztatach, konferencjach naukowych lub autorstwo publikacji o tematyce muzykoterapeutycznej czy innej, bezpośrednio z nią związanej.

Konkluzja

Kończąc swoje rozważania nad specyfiką zawodu muzykoterapeuty we współczesnej przestrzeni edukacyjnej, pragnę jeszcze raz podkreślić, iż:

- Muzyka, wpływając na niemal wszystkie obszary osobowości dziecka, może stanowić skuteczny środek wspomagający jego rozwój oraz pomagający przezwyciężać trudności i niepowodzenia szkolne.
- Działania muzykoterapeutyczne mogą stanowić integralną część procesu kształcenia, wychowania, resocjalizacji realizowanych we współczesnej przestrzeni edukacyjnej.
- Muzykoterapia, aby mogła przynieść pożądane efekty, powinna być prowadzona przez wykwalifikowanego muzykoterapeuty.

Bibliografia

- Janosz B., *Zajęcia muzyczno-rytmiczne w szkole życia*, Warszawa 1993.
 Konaszkiewicz Z., *Dziecko niepełnosprawne i muzyka*, Warszawa 1994.
 Lecourt E., *Les méthodes en musicothérapie*, „La revue de musicothérapie” 1994, t. 14, nr 4.
 Natanson T., *Wstęp do nauki o muzykoterapii*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1979.
Projekt ustawy o zawodzie muzykoterapeuty. Materiały do konsultacji środowiskowej, opr. i red. P. Cylulko, Wrocław 2011.
 Wood M., *Music for people with learning disabilities*, London 1993.

Muzykoterapeuta we współczesnej przestrzeni edukacyjnej

Streszczenie: Z roku na rok rośnie liczba dyplomowanych muzykoterapeutów pracujących w placówkach oświatowych, opiekuńczych i resocjalizacyjnych. Towarzyszą temu liczne dyskusje na temat kwalifikacji i kompetencji zawodowych muzykoterapeutów, ich osobowości, a wszystko to w kontekście działań pedagogicznych i usprawniających. Jest to tym bardziej ważne, że wartość mają nie tylko proces terapeutyczny, środki oddziaływania, warunki i sposoby realizowania, ale także kontakt terapeutyczny. Jest on równie ważny jak kontakt dziecka z muzyką i jej prozdrowotne oddziaływanie na jego organizm.

Słowa kluczowe: dziecko, edukacja, muzyka, muzykoterapeuta, muzykoterapia

The music therapist in the contemporary educational context

Summary: The number of qualified music therapists working in education, care and rehabilitation is growing every year. This increase is accompanied by frequent debates on the qualifications and competences of professional music therapists, their personalities, and all this in the context of educational action. This is important not only due to the value of the therapeutic process, the means of influence, conditions and ways of implementation, but also due to personal therapeutic contact. This contact is just as important as the child's contact with music and the health-enhancing impact of music on the child.

Keywords: child, education, music, music therapist, music therapy

Muzykoterapia w procesie edukacyjnym dziecka

Wprowadzenie

W niniejszym artykule chciałbym poruszyć, moim zdaniem, zaniedbywany temat wykorzystania muzykoterapii do działań profilaktycznych oraz terapeutycznych w przedszkolu oraz szkole podstawowej. Można stwierdzić, że skoro emocje, nastrój, ekspresja idą w parze z codziennością dziecka, to są ściśle związane z jego potrzebą wyrażania uczuć, na które pozwala właśnie twórczość muzyczna. Dlatego znaczenie sztuki – w tym muzyki – powinno być bardziej docenione w procesie dydaktycznym i wychowawczym, co byłoby pomocne w skierowaniu aktywności uczniów właśnie na te obszary działalności edukacyjnej.

Osobą, która może się przyczynić do wykorzystania środków wychowawczych i terapeutycznych związanych z muzyką, jest nauczyciel. Powinien się on charakteryzować takimi cechami, jak duża wrażliwość i nieprzeciętna osobowość. Wskazane byłoby również, aby uczący miał pozytywny stosunek do ucznia i do swojej pracy. Ewa Kochanowska podkreśla:

Współczesny nauczyciel, w tym nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, powinien jednak być kształcony w toku studiów przede wszystkim zgodnie z orientacją humanistyczną i funkcjonalną, tzn. z jednej strony jako osoba akceptująca siebie w przyszłym zawodzie nauczyciela, optymistycznie nastawiona do przyszłej pracy z dziećmi i posiadająca bogatą wiedzę i umiejętności pedagogiczno-metodyczne, z drugiej zaś strony jako refleksyjny praktyk, czyli nauczyciel, który zdolny będzie do samokontroli, samooceny, konstruktywnej krytyki, stale modyfikujący swój warsztat pracy i poszukujący najlepszych rozwiązań metodycznych i organizacyjnych¹.

Nauczyciel powinien zatem starć się prawidłowo zaspokoić potrzeby emocjonalne dziecka, które przyczyniają się do rozwoju wszystkich sfer jego osobowości, oraz stworzyć mu warunki do formowania się u niego odporności psychicznej. Ważnym obszarem realizowania tych działań w środowisku szkol-

¹ E. Kochanowska, *Zaniedbywane obszary kształcenia studentów edukacji wczesnoszkolnej – wybrane kierunki zmian*, [w:] *Z zagadnień profesjonalizacji nauczycieli wczesnej edukacji w dobie zmian*, red. J. Bałachowicz, A. Szkolak, Kraków 2012, s. 57.

nym są profilaktyka i terapia muzyczna. Aby omówić szerzej te zagadnienia, potrzebne jest dookreślenie ich definicji.

Profilaktyka w szkole

Zdaniem Zbigniewa Gasia profilaktyka w szkole jest to

[...] proces wspomagania ucznia w radzeniu sobie z trudnościami zagrażającymi prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu życiu, a także ograniczenie i likwidowanie czynników, które zaburzają prawidłowy rozwój i dezorganizują zdrowe życie (tzn. czynniki ryzyka), oraz wprowadzanie i rozwijanie czynników, które sprzyjają prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu życiu (tzw. czynniki chroniące)².

Autor porusza również temat specyfiki zachowań i środowiska szkolnego w kontekście realizacji działań profilaktycznych, podkreślając, że szkoła jest miejscem, które naraża dziecko na intensywne przeżycia. Konkludując, Zbigniew Gaś stwierdza, iż szkoła:

- jest miejscem intensywnego rozwoju w zakresie funkcjonowania interpersonalnego i społecznego w grupie rówieśniczej;
- jest miejscem działalności zadaniowej uczniów, a więc ujawnia lub wręcz wyzwała trudności dzieci i młodzieży związane z przyjmowaniem odpowiedzialności za własne życie;
- jest miejscem konfrontacji autorytetów i kształtowania się poczucia własnej tożsamości ucznia;
- wypełnia znaczną część aktywnego życia dzieci i młodzieży;
- z perspektywy rodziców jest terenem weryfikacji oczekiwań związanych z własnym dzieckiem;
- pozwala na łatwy dostęp do środowiska dzieci i młodzieży i sprawną organizację prowadzonych działań³.

Lecnicze działanie muzyki znamy od wieków. Jednym z pierwszych zapisów na temat tego zjawiska jest starotestamentalna opowieść, w której Dawid leczył poprzez śpiewanie kantyków i grę na cytrze bóle głowy swojego króla Saula. Dziwi więc fakt, że termin „muzykoterapia” pojawia się w literaturze światowej bardzo późno, bo dopiero około roku 1950. W Polsce natomiast pierwszy Instytut Muzykoterapii powstaje w 1972 roku, w Akademii Muzycznej im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu. Dziwi również to, że choć dziś mamy dowody naukowe na terapeutyczne i lecznicze działanie muzyki na człowieka, ciągle walory tej działalności są niedoceniane.

² Z.B. Gaś, *Szkolny program profilaktyki: istota, konstruowanie, ewaluacja*, Warszawa 2003, s. 30.

³ *Idem*, *Profilaktyka w szkole*, [w:] *Zapobieganie uzależnieniom uczniów*, red. B. Kamińska-Buśko, Warszawa 1997, s. 55.

Muzykoterapia w literaturze przedmiotu

Muzykoterapia jest dziedziną interdyscyplinarną, łączy bowiem w sobie elementy medycyny, pedagogiki muzycznej, estetyki i psychologii. Leczenie dźwiękiem w sposób pozytywny oddziałuje zarówno na psychikę dziecka, jak i na cały jego organizm. Porównując inne sztuki, np. malarstwo czy rzeźbę, dochodzimy do wniosku, że są one statyczne w przeciwieństwie do muzyki, która jest dynamiczna, udźwiękowiona i zorganizowana rytmicznie w pewnym obszarze czasowym. Odbieramy ją nie tylko receptorami, ale również poprzez impulsy motoryczne, wyobraźnię, wzrok, dotyk, jest silnie ekspresyjna, co pozwala na jej oddziaływanie i na psychikę, i na zmiany czynnościowe organizmu⁴.

Definiowania terminu „muzykoterapia” podejmowało się wielu uczonych, jest to podyktowane rozwojem tego kierunku w warstwie zarówno naukowej, jak i praktycznej. Aby przybliżyć ewolucję tego zagadnienia, należy przedstawić kilka jego definicji. Światowa Federacja Muzykoterapii opisuje to pojęcie w następujący sposób:

Muzykoterapia jest wykorzystaniem muzyki i/lub jej elementów (dźwięk, rytm, melodia, harmonia) przez muzykoterapeutę i pacjenta, klienta lub grupę w procesie zaprojektowanym dla ułatwienia komunikacji, uczenia się, mobilizacji, ekspresji, koncentracji fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej i poznawczej w celu rozwoju wewnętrznego potencjału oraz rozwoju lub odbudowy funkcji jednostki, aby mogła ona osiągnąć lepszą integrację intra- i interpersonalną, a w konsekwencji lepszą jakość życia⁵.

Polski uczony, pionier tego kierunku w naszym kraju, Tadeusz Natanson w swojej definicji podkreśla, oprócz walorów terapeutycznych, również społeczne:

Muzykoterapia jest jednym spośród działań zmierzających w kierunku rehumanizacji współczesnego życia przez wielostronne wykorzystanie wielorakich walorów substancji muzycznej w celu ochrony i przywracania ludzkiego zdrowia oraz w celu korzystnego oddziaływania na współkształtowanie zarówno środowiska, w którym człowiek żyje i działa, jak i panujące w nim stosunki międzyludzkie⁶.

Dookreślenia w definicji działań muzykoterapeutycznych i ukazania ich korzyści w uzupełnieniu leczenia podjął się Mirosław Janiszewski, formułując swoje myśli w następujący sposób: „Muzykoterapia jest dziedziną wykorzystującą

⁴ A.E. Jaworska, *Muzyka jako element wychowania w rozwoju osobowym dziecka z niepełnościami*, Tychy 2004, s. 68.

⁵ T. Natanson, *Muzyczna profilaktyka w procesie nauczania-wychowania. Wybrane refleksje teoretyczne* (Zeszyty Naukowe Akademii Muzycznej im. K. Lipińskiego we Wrocławiu, nr 45), red. Z. Hora, M. Passella, Wrocław 1988, s. 123.

⁶ *Idem*, *Wstęp do nauki o muzykoterapii*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1979, s. 51.

muzykę w sposób ukierunkowany, wielofunkcyjny, kompleksowy i systematyczny w celach uzupełnienia leczenia zabiegowego, farmakologicznego, rehabilitacyjnego psychoterapii i pedagogiki specjalnej”⁷. Krok dalej wychodzi Elżbieta Galińska, konstatując: „Muzykoterapia jest to forma psychoterapii, która wykorzystuje muzykę i jej elementy jako środki stymulacji oraz ekspresji emocjonalnej i komunikacji niewerbalnej w procesie diagnozy, leczenia i rozwoju osobowości człowieka”⁸.

Wielopłaszczyznowe oddziaływanie muzyki na dziecko

Muzykoterapia stanowi nieocenioną pomoc w pracy z dziećmi, poprzez swoje szerokie oddziaływanie na sferę psychosomatyczną, co pozwala na eliminowanie trudności związanych z relacjami interpersonalnymi dziecka w środowisku rodzinnym czy szkolnym. Zajęcia muzykoterapeutyczne z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym nie muszą się koncentrować jedynie na leczniczym działaniu muzyki, ale mogą być traktowane także jako psychoedukacyjne, psychohigieniczne lub psychoprophylaktyczne. Niezależnie od koncepcji teoretycznych muzykoterapia spełnia wiele zadań procesu wychowawczego, np. dzięki funkcji moralnej muzyki pozwala dziecku odróżniać dobro od zła, kształtować jego wrażliwość i wyobraźnię.

W psychologii muzyki istnieje twierdzenie, że ze wszystkich sztuk to właśnie muzyka najszerzej oddziałuje społecznie, ponieważ dociera bezpośrednio do człowieka oraz dysponuje lepszymi środkami wyrazu emocji niż słowo. W procesie muzycznego dialogowania dziecko otwiera się bardziej na własne emocje, muzyka jest pomocna w ich wydobyciu i odreagowaniu. Jednocześnie poprzez ćwiczenia wykorzystujące opisywanie nastroju innych dzieci oraz przywoływanie ich emocji i próbę ich przeżywania u uczniów wzrasta empatia, co sprzyja tworzeniu dobrych relacji w grupie. Muzykoterapia wpływa na rozwój własnych kompetencji, zdolności, samooceny, świadomości i inteligencji uczniów oraz – w kontekście prospołecznym – na poczucie odpowiedzialności grupowej, życzliwości oraz przynależności⁹.

Muzyka ma również istotny wpływ na sferę poznawczą dziecka. Badania wskazują, że dzieci, które uczęszczały na zajęcia muzykoterapeutyczne, osiągały lepsze wyniki w nauce. Stosowane ćwiczenia wokalne, śpiewanie piosenek oraz ćwiczenia oddechowe dźwięczne i bezdźwięczne przyczyniają się do przyswajania przez ucznia poprawnej artykulacji głosek, poprawnego frazowania językowego i prawidłowej akcentacji. Ruch przy muzyce korzystnie wpływa na

⁷ M. Janiszewski, *Muzykoterapia aktywna*, Warszawa 1993, s. 67.

⁸ E. Galińska, *Muzykoterapia w schizofrenii* (Zeszyty Naukowe Akademii Muzycznej im. K. Lipińskiego we Wrocławiu, nr 57), red. L. Hanek, Wrocław 1990, s. 45–46.

⁹ Zob. J. Wierszyłowski, *Psychologia muzyki*, Warszawa 1981, s. 276.

dzieci dyslektyczne, pozwala na formowanie się w ich świadomości związków czasowych między wyobrażeniami ruchowymi, graficznymi czy słuchowymi, co pozytywnie oddziałuje na umiejętności poprawnego pisania. Ważnym aspektem zajęć terapeutycznych wykorzystujących śpiew, taniec, granie na instrumentach oraz słuchanie muzyki jest ich wpływ na kształtowanie zdolności ucznia do pokonywania wewnętrznych ograniczeń, np. tremy i lęków związanych z realizacją wewnętrznych postanowień i zadań¹⁰.

Muzyka wykorzystywana w zajęciach terapeutycznych oddziałuje nie tylko na organizm dziecka, spełnia również funkcje terapeutyczne, wychowawcze, społeczne oraz profilaktyczne. Odpowiednio dobrane utwory muzyczne stosowane podczas sesji mają duży wpływ na modelowanie psychiki dziecka zarówno zdrowego, jak i chorego, niepełnosprawnego czy nieprzystosowanego społecznie. Wspólne wykonywanie oraz słuchanie muzyki prowadzi do wytworzenia dobrych stosunków interpersonalnych w grupie, jak również pomiędzy nauczycielem a uczniami. Ułatwia ponadto rozwój intelektualny dziecka i wzmacnia jego poczucie własnej wartości.

Metody i formy muzykoterapii

W związku z niewielkimi rozmiarami niniejszego artykułu niemożliwe jest przedstawienie całości szerokiego wachlarza metod i technik muzykoterapeutycznych, jeszcze trudniej odnieść się do osiąganego celów i funkcji zakładanych w terapii dzieci zdrowych w wieku wczesnoszkolnym i przedszkolnym. Dlatego ograniczę się do wymienienia kilku modeli muzykoterapeutycznych stosowanych obecnie w Polsce i na świecie.

Jedną z form muzykoterapii aktywnej to muzykoterapia kreatywna (Creative Music Therapy) stworzona przez Paula Nordoffa, kompozytora, pianistę – którego utwory są do dzisiaj wykonywane w Stanach Zjednoczonych – oraz Clive’a Robbinsa, pedagoga. Metoda ta oparta jest na improwizacji muzycznej, w której bierze udział pacjent i terapeuta, w trakcie terapii grupowej i indywidualnej. Każda z sesji jest nagrywana i analizowana przez kilku terapeutów, a wyciągnięte wnioski są brane pod uwagę przy planowaniu kolejnych zajęć. Obecnie na świecie metodą Nordoff/Robbins leczy się dzieci, dorastającą młodzież i dorosłych ze spektrum autystycznym, zaburzeniami słuchu, z powodzeniem wykorzystywana jest ona w pedagogice czy medycynie, pediatrii, neurologii, rehabilitacji osób po urazach kręgosłupa oraz medycynie chorób wewnętrznych¹¹.

¹⁰ Zob. L. Pawelec, *Wpływ muzyki na rozwój dzieci i młodzieży*, [w:] *Dziecko i sztuka*, red. W. Szlufik, A. Pękala, Częstochowa 2000, s. 92.

¹¹ Zob. P. Nordoff, C. Robbins, *Terapia muzyką w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi*, Kraków 2008.

Najbardziej popularnym typem muzykoterapii receptywnej jest model kierowanej wizualizacji z muzyką (Guided Imagery and Music). Najbardziej znanym i cenionym wzorcem wykorzystującym ten rodzaj terapii jest Bonny Method Guided Imagery and Music (BMGIM) stworzony przez amerykańską muzykoterapeutkę Helen Lindquist Bonny. Terapia polega na specjalnym programowaniu muzyki klasycznej, która ma wywoływać głębokie wyobrażenia i umożliwić korzystanie ze wszystkich przejawów doświadczenia człowieka, a mianowicie: psychicznego, fizycznego, emocjonalnego, duchowego i społecznego. Muzyka pozwala na uzyskanie zmiennych stanów świadomości oraz rezonansu emocjonalnego, osłabia mechanizmy obronne człowieka, co w konsekwencji daje możliwość zagłębienia się w jego wnętrze – przy jednoczesnym uwolnieniu emocji i przeżyć¹².

Oprócz wyżej omówionych technik muzykoterapeutycznych obecnie na świecie stosuje się m.in.: muzykoterapię improwizacyjną, muzykoterapię zorientowaną analitycznie, muzykoterapię behawioralną. Jednak żadna z nich nie koncentruje się na możliwości terapii dzieci zdrowych. W Polsce terapią przez muzykę zajmuje się wielu uczonych i praktyków. Najbardziej znane metody muzykoterapeutyczne to Portret Muzyczny Elżbiety Galińskiej oraz Mobilna Rekreacja Muzyczna (MRM) Macieja Kieryła.

Elżbieta Galińska na bazie psychologii poznawczej stworzyła model muzykoterapii, stanowiącej rodzaj lustra, przez które pacjent ma możliwość obserwacji swojej osobowości, może również zobaczyć, jak jest postrzegany przez otoczenie. Sesje terapeutyczne odbywają się grupowo, sam portret muzyczny wykonuje się jednak indywidualnie dla danego pacjenta. Ten rodzaj terapii stosowany jest przeważnie w muzykoterapii nerwic, psychoz, zaburzeń osobowości oraz anoreksji i bulimii, jako podsumowanie terapii, ponieważ wymaga dobrej znajomości pacjenta.

Mobilna Rekreacja Muzyczna według Macieja Kieryła

Mobilna Rekreacja Muzyczna (MRM) Macieja Kieryła, choć kierowana jest do pracy z dziećmi nadpobudliwymi psychoruchowo, opóźnionymi w rozwoju oraz niepełnosprawnymi, daje bardzo dobre efekty w terapii w środowisku szkolnym, co zostało wykorzystane w działaniach profilaktycznych dzieci w wieku przedszkolnym, wczesnoszkolnym i nie tylko. Metoda ta wykazuje duże wartości wychowawcze, społeczne oraz profilaktyczne poprzez zastosowanie ćwiczeń ruchowych, rytmicznych, oddechowych, z użyciem instrumentów perkusyjnych. Muzyka w MRM jest wykorzystywana również do pobudzania wyobraźni plastycznej, poetyckiej, jak również do stymulacji działań relaksacyjnych.

¹² Zob. K. Stachyra, *Efektywność kierowania wizualizacji i muzykoterapii w rozwijaniu kompetencji emocjonalnych studentów pedagogiki*, Lublin 2007.

Rekreacja muzyczna składa się z pięciu etapów, które przybierają charakter mobilny. Oznacza to, że można (w zależności od potrzeb) zmieniać ich kolejność lub wykorzystywać tylko ten moduł, który jest nam aktualnie potrzebny do pracy z dziećmi. W każdej wersji powinna się znaleźć faza wstępnego uruchomienia i końcowej rozmowy podsumowującej.

Uruchomienie rozpoczynają ćwiczenia oddechowe, a muzyka wykorzystana jest tu w celu ułatwienia pogłębienia wdechu. W kolejnych sesjach ćwiczenia te są rozszerzane przez wyobrażenia, np.: pływania, jazdy na nartach, co pozwala na rozszerzenie klatki piersiowej poprzez podniesienie rąk. Kolejne ćwiczenia aktywują dalsze partie ciała, są to ruchy dłoni, ramion oraz głowy¹³.

Odreagowanie to przede wszystkim eskalacja ćwiczeń, stosujemy tu szybkie tempa, mocne akcenty rytmiczne oraz improwizację wokalną, a nawet krzyk. W tej fazie można zastosować instrumentarium Orffa oraz instrumenty wykonane przez same dzieci. W razie potrzeby – w przypadku zmęczenia – zwalniamy tempo ćwiczeń¹⁴.

Zrytmizowanie zaczyna się od ćwiczeń imitujących marsz w pozycji leżącej bądź stojącej, potem następują ćwiczenia oddechowe, po których wprowadzane są ćwiczenia perkusyjne. Wszystkie ćwiczenia rytmiczne dzieci wykonują przy akompaniamencie muzyki marszowej (polonez, mazur, kujawiak, zbójnicki, walc, oberek, ale również rock czy techno). Ważne jest wprowadzenie dziecka w atmosferę zabawy, przy równoczesnej modyfikacji ćwiczeń – połączenia i koordynacji rąk i nóg. Następnie do ruchu dodajemy rytmiczną mowę (sylaby, głoski, słowa, wyliczanki) oraz śpiewanie piosenek¹⁵.

Uwrażliwienie przebiega zazwyczaj w pozycji siedzącej lub leżącej, przy dźwiękach muzyki poważnej, imitacyjnej oraz dźwiękonaśladowczej. Dzieci ustami naśladują dźwięki natury, na instrumentach perkusyjnych wygrywają własne lub obce emocje. Można wprowadzić śpiewanie piosenek ludowych oraz malowanie dźwiękiem. Dziecko w tej fazie terapii poznaje swoje ciało, można obserwować jego reakcje na dotyk głęboki i powierzchniowy, jak również na bodźce dźwiękowe i plastyczne¹⁶.

Relaks to faza, którą dobrze jest poprzedzić ćwiczeniami oddechowymi, dzieci powinny przyjąć wygodne dla siebie pozycje leżące. W trakcie tego modułu stosuje się przekazywanie sugestii za pomocą tekstu, dodatkowo – aby wzmocnić odczucia – można zastosować wyświetlanie filmu czy fotografii. Czas trwania relaksu trzeba dostosować do zachowania dzieci, co oznacza mobilne wydłużanie lub skracanie ekspozycji muzyki i sugestii słownej. Stopniowo wprowadzamy aktywację grupy¹⁷.

¹³ Zob. M. Kierył, *Elementy terapii i profilaktyki muzycznej*, Warszawa 1996.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ *Ibidem*.

Aktywizację łagodną rozpoczynamy od pogłębienia oddechu oraz ćwiczeń rozciągających jeszcze w pozycji leżącej. Powoli dzieci przechodzą do pozycji siedzącej, w tym czasie mamy okazję do rozmowy na temat skojarzeń czy wspomnień, które pojawiły się podczas relaksacji. Integrujemy grupę, stosując wspólne ćwiczenia rytmiczne oraz muzykowanie i improwizację¹⁸.

Aktywacja dynamiczna przeznaczona jest szczególnie dla dzieci sprawnych fizycznie i zdrowych. Ten moduł może być wykorzystywany z powodzeniem w środowisku szkolnym, gdzie w grupach profilaktycznych stosujemy zabawę muzyczną. W tej fazie nakłaniamy uczestników do wyzwolenia zdolności muzycznych, improwizatorskich oraz innych zdolności twórczych¹⁹.

Rozmowa jest ostatnim etapem Mobilnej Rekreacji Muzycznej. W tym czasie należy pozwolić dzieciom na zwerbalizowanie ich wrażeń, zarówno negatywnych, jak i pozytywnych, dotyczących przeprowadzonych zajęć. Następnie przeprowadzamy tzw. koncert życzeń, w trakcie którego uczestnicy mają okazję powtórzyć najprzyjemniejsze ćwiczenia i zabawy. Aktywność dzieci i wydłużający się czas tego etapu jest wyznacznikiem atrakcyjności zajęć²⁰.

Bardzo ważnym aspektem prowadzonych zajęć muzycznych z wykorzystaniem modelu MRM jest jego mobilność. Pozwala to nauczycielowi dostosować formę zajęć do potrzeb i możliwości czasowych, z wykorzystaniem całego modelu lub jego części. Scenariusze zajęć mogą być przygotowywane tematycznie, np. pory roku. Możemy też ich konstruowanie oprzeć na wprowadzeniu piosenki lub wykorzystać formę zmian tempa czy nasilenia dźwięku.

W zależności od tematu zajęć różnie będą się kształtować cele, które chcemy realizować z dziećmi. Od typowo muzycznych, np. rozwój poczucia rytmu, wrażliwości na zmianę tempa czy dynamiki, poprzez odreagowanie napięć zarówno fizycznych, jak i psychicznych, koordynację ruchową, po uwrażliwienie na piękno, muzykę, otaczający nas świat.

Ważnym aspektem konstruowania scenariusza zajęć muzycznych z wykorzystaniem elementów muzykoterapii będzie także dobór i odpowiednie przygotowanie muzyki. Ideałem jest sytuacja, kiedy pedagog potrafi grać na fortepianie oraz na takich instrumentach, jak dzwonki chromatyczne czy flet prosty. Umożliwia to wykorzystanie wszystkich walorów dzieła muzycznego. Powinien również wykazywać ogólną wiedzę muzyczną, co pomoże w doborze utworów z repertuaru muzyki klasycznej, rozrywkowej oraz dziecięcej. Jeśli jednak przygotowanie – szczególnie w zakresie gry na instrumencie – nie jest dobre, możemy się posłużyć muzyką odtwarzaną, musi ona jednak być dobrze opracowana, w czym mogą pomóc programy komputerowe, które umożliwiają nam tzw. klejenie muzyki.

¹⁸ *Ibidem.*

¹⁹ *Ibidem.*

²⁰ *Ibidem.*

Scenariusz zajęć

Nauczyciele przedszkolni i wczesnoszkolni w większości nie posiadają uprawnień muzykoterapeutycznych, dlatego chciałbym zaproponować krótki scenariusz zajęć z wykorzystaniem elementów metody MRM.

Temat: Budowanie poczucia własnej wartości oraz postaw społecznych w grupie rówieśniczej.

Cele:

- Budowanie współpracy w grupie rówieśniczej.
- Odreagowanie napięć psychofizycznych.
- Wyciszanie nadpobudliwości dziecka.
- Rozwijanie wrażliwości słuchowej, rytmicznej oraz umiejętności słuchania muzyki.

Środki dydaktyczne:

Nagrania, instrumentarium Orffa, krążki imitujące kierownice, papierki, piórka, baloniki.

- Uruchomienie.

Powitanie:

Dzieci, siedząc w kole, po kolei wypowiadają swoje imiona, najpierw bardzo cicho, potem głośno.

Przy muzyce Roberta Schumanna *Marzenie* dzieci w pozycji siedzącej lub stojącej oddychają głęboko, przy wdechu unosząc rączki do góry, przy wydechu opuszczając.

- Odreagowanie.

Jazda samochodem: Wszystkie dzieci trzymają w rękach kolorowe krążki – „kierownice” – i w rytmie szybkiej muzyki, np. Mikołaj Rimski-Korsakow, *Lot trzmiela*, biegają po sali. Na wcześniej ustaloną komendę następuje zatrzymanie i naprawa samochodu – dzieci robią przysiad i stukają krążkami o podłogę w rytm muzyki. Kolejna komenda daje sygnał do dalszej drogi – dzieci rozbiegają się po sali. Po chwili nauczyciel wyłącza muzykę, dzieci zmęczone „jazdą samochodem” zatrzymują się i wyciągają ręce w górę. Stojąc na palcach, ręce z krążkiem podnoszą jak najwyżej, głowę przechylają lekko do tyłu, tak aby patrzeć na krążek. Całe ciało jest naprężone. Ponowne włączenie muzyki oznacza opuszczenie krążka na wysokość brzucha, rozluźnienie całego ciała i powrót do jazdy samochodem²¹.

Ćwiczenie oddechowe:

Nauczyciel rozrzuca piórka, baloniki lub małe karteczki, dzieci, dmuchając w nie, powodują ich ruch.

²¹ T. Krzyżowska, *Zabawy z piosenką. Zabawy rytmiczno-ruchowe z elementami ćwiczeń korekcyjnych i logopedycznych*, Katowice 1995, s. 60–61.

- Zrytmizowanie.

Zwariowana piłka: Wszystkie dzieci stoją w jednym szeregu, w rozkroku. Mają za zadanie podawać piłkę koledze stojącemu jako następny: górą – jeżeli usłyszą dźwięki wysokie, a między nogami – jeżeli usłyszą dźwięki niskie²².

Powtórz rytm: Dzieci dobierają się w pary, siadają naprzeciwko siebie. Jedno z nich wymyśla prosty rytm, a drugie powtarza, potem następuje zmiana²³.

- Uwrażliwienie.

Przy użyciu instrumentarium Orffa dzieci improwizują różne stany pogody. Od słonecznej, pięknej (grają cicho), poprzez lekki wietrzyk, aż do burzy z piorunami (głośno).

Zabawa odprężająca w parach:

Dzieci wykonują masaż na plecach kolegów i koleżanek, stosując ruchy wynikające z treści zabawy:

Idzie pani tup, tup, tup (uderzenia opuszkami palców).

Dziadek z laską stuk, stuk, stuk (uderzenie zgiętym palem).

Skacze dziecko hop, hop, hop (uderzenia całą dłońią).

Żaba robi długi skok (uderzenia opuszkami palców w dwie odległe części pleców).

Wieje wietrzyk fiu, fiu, fiu (dmuchnięcie w szyję).

Kropi deszczuk puk, puk, puk (delikatnie pukanie wszystkimi palcami).

Świeci słońko (okrężny ruch dłoni gładzący plecy).

Wieje wietrzyk (dmuchnięcie w szyję).

Czujesz dreszczyk (delikatne szczypięcie w kark)²⁴.

- Relaksacja.

Dzieci leżą w wygodnych dla siebie pozycjach, na tle muzyki relaksacyjnej, np. Claude Debussy, *Światło księżycy*, nauczyciel czyta tekst:

Jest upalny, letni dzień. Idę wolno przez brzozowy zagajnik. Zielone listeczki delikatnie kołyszą się na wietrze. W powietrzu unosi się aromat żywych drzew. Droga prowadzi teraz przez sosnowy las. Z daleka dochodzi stłumiony gwar głosów, ale w lesie jest cicho i spokojnie. Wysoko wśród konarów drzew śpiewają ptaki, a z oddali słychać kukulkę. Powietrze jest czyste i pachnące. Mam ochotę zatrzymać się. Kładę się na małej polanie, na kocu. W górze na tle błękitu nieba widzę pojedyncze promyki słońca. Zamykam oczy. Błyszczące się sosny, zapach lasu i cisza. Czuję się senny.

²² „Wychowanie w Przedszkolu” 2012, nr 3, s. 37.

²³ *Ibidem*.

²⁴ *Wiersze relaksacyjne – wierszyki masażyki*, http://wesolyprzedszkolak.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=394:wierszerelaksacyjne&catid=39:wiersze&Itemid=50, [dostęp: 11.12.2013].

Ale sen nie trwa długo. Czuję przyływ sił. Powoli wstaję. Mam ochotę poruszać się. Najpierw podskakuję na miękkiej trampolinie mchu. Teraz chwytam rękami wysoką gałąź. Podciągam się. Powtarzam to ćwiczenie kilka razy. Trzymając się pnia drzewa, wykonuję kilka przysiadów. Wstaję i dynamicznie wymachuję ramionami. Zaczynam truchtać. Najpierw powoli, potem przyspieszam kroku. Biegnę lekko i swobodnie. Oddycham głęboko. Trening ten sprawia mi przyjemność. Wykonuję go bez wysiłku. Będę go powtarzać²⁵.

- Aktywizacja dynamiczna.

Dzieci siadają w kole, nogi mają zgięte w kolanach, przy muzyce, np. Bob Marley, *Is this love*, wykonują następujące ćwiczenia: stukanie piętami w podłogę, stukanie całymi piętami w podłogę, dołączają klaskanie, skłony w prawo, skłony w lewo, oklepywanie nogi dziecka z prawej strony, oklepywanie nogi dziecka z lewej strony²⁶.

Ćwiczenie oddechowe:

Dzieci przy głębokim wdechu stoją wyprostowane i rączkami próbują zerwać jabłko lub inne owoce wiszące bardzo wysoko, przy wydechu rozluźniają organizm, opuszczając ręce.

- Rozmowa.

Nauczyciel pyta: Które z zabaw podobały wam się najbardziej? Które się nie podobały? Jaką zabawę chcielibyście powtórzyć?

Konkluzja

Muzykoterapia oddziałuje na wyobraźnię dziecka, pozwala poprzez różne formy zabawy na budowanie jego poczucia bezpieczeństwa oraz własnej wartości. Muzyka przenosi dziecko w świat wyobrażeń, jak pisze Maria Przychodzińska-Kaciczak:

Rzeczą zaskakującą byłoby, gdyby dźwięk nie mógł zasugerować koloru, gdyby kolory nie mogły narzucić wyobraźni melodii i gdyby dźwięk i kolor nie były zdolne do wypowiedzenia idei, rzeczy, bowiem wyrażały się zawsze przez wzajemne analogie²⁷.

Omówiony powyżej model Mobilnej Rekreacji Muzycznej jest jedną z form muzykoterapii aktywnej. Posiada duże walory terapeutyczne, wychowawcze oraz profilaktyczne, pozwala również na budowanie jedności w grupie. Zajęcia muzyczne w środowisku przedszkolnym oraz szkolnym wykorzystujące ten rodzaj terapii oddziałują przede wszystkim na emocjonalność dzieci. Zasto-

²⁵ M. Kierył, *op. cit.* s. 68.

²⁶ „Wychowanie w...”, s. 39.

²⁷ M. Przychodzińska-Kaciczak, *Muzyka i wychowanie*, Warszawa 1970, s. 132.

sowanie zabaw muzyczno-ruchowych jako formy terapii pozwala na korygowanie postawy ciała oraz poprawę koordynacji ruchowej. Umożliwia również rozbudowę słownictwa, co wiąże się z lepszym sposobem wyśławiania, a poprzez ćwiczenia oddechowe i śpiewanie piosenek rozwija się u dzieci w sposób naturalny aparat mowy.

Bibliografia

- Galińska E., *Muzykoterapia w schizofrenii* (Zeszyty Naukowe Akademii Muzycznej im. K. Lipińskiego we Wrocławiu, nr 57), red. L. Hanek, Wrocław 1990.
- Gaś Z.B., *Profilaktyka w szkole*, [w:] *Zapobieganie uzależnieniom uczniów*, red. B. Kamińska-Buśko, Warszawa 1997.
- Gaś Z.B., *Szkolny program profilaktyki: istota, konstruowanie, ewaluacja*, Warszawa 2003.
- Janiszewski M., *Muzykoterapia aktywna*, Warszawa 1993.
- Jaworska A.E., *Muzyka jako element wychowania w rozwoju osobowym dziecka z niepełnościami*, Tychy 2004.
- Kierył M., *Elementy terapii i profilaktyki muzycznej*, Warszawa 1996.
- Kochanowska E., *Zaniedbywane obszary kształcenia studentów edukacji wczesnoszkolnej – wybrane kierunki zmian*, [w:] *Z zagadnień profesjonalizacji nauczycieli wczesnej edukacji w dobie zmian*, red. J. Bałachowicz, A. Szkolak, Kraków 2012.
- Krzyżowska T., *Zabawy z piosenką. Zabawy rytmiczno-ruchowe z elementami ćwiczeń korekcyjnych i logopedycznych*, Katowice 1995.
- Natanson T., *Muzyczna profilaktyka w procesie nauczania-wychowania. Wybrane refleksje teoretyczne* (Zeszyty Naukowe Akademii Muzycznej im. K. Lipińskiego we Wrocławiu, nr 45), red. Z. Hora, M. Passella, Wrocław 1988.
- Natanson T., *Wstęp do nauki o muzykoterapii*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1979.
- Nordoff P., Robbins C., *Terapia muzyką w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi*, Kraków 2008.
- Pawelec L., *Wpływ muzyki na rozwój dzieci i młodzieży*, [w:] *Dziecko i sztuka*, red. W. Szluk, A. Pękala, Częstochowa 2000.
- Przychodzińska-Kaciczak M., *Muzyka i wychowanie*, Warszawa 1970.
- Stachyra K., *Efektywność kierowania wizualizacji i muzykoterapii w rozwijaniu kompetencji emocjonalnych studentów pedagogiki*, Lublin 2007.
- Wiersze relaksacyjne – wierszyki masażyki, http://wesolyprzedszkolak.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=394:wierszerelaksacyjne&catid=39:wiersze&Itemid=50, [dostęp: 11.12.2013].
- Wierszyłowski J., *Psychologia muzyki*, Warszawa 1981.
- „Wychowanie w Przedszkolu” 2012, nr 3.

Muzykoterapia w procesie edukacyjnym dziecka

Streszczenie: Autor porusza temat muzykoterapii dzieci w środowisku szkolnym. Zwraca uwagę na jej funkcje wychowawcze, profilaktyczne oraz społeczne. Opisuje model Mobilnej Rekreacji Muzycznej, który jego zdaniem ma szerokie zastosowanie w terapii dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Przybliża jego praktyczne zastosowanie w formie scenariusza zajęć muzycznych z wykorzystaniem elementów muzykoterapii.

Słowa kluczowe: muzykoterapia, funkcje muzykoterapii, model Mobilnej Rekreacji Muzycznej, profilaktyka, proces wychowawczy

Music therapy in a child's educational process

Summary: The article addresses the topic of music therapy for children in their school environment. It draws attention to the educational, preventive and social functions of music therapy. It also presents the Mobile Musical Recreation model, which, according to the author, has a wide potential of application in the therapy of preschool and early school-age children. The paper also presents its practical application in the form of a lesson plan for a music class with elements of music therapy.

Keywords: music therapy, functions of music therapy, Mobile Musical Recreation model, prevention, educational process

Aktywność plastyczna i muzyczna uczniów podczas zajęć rewalidacyjno-wychowawczych

Wprowadzenie

Aktywność muzyczna i plastyczna podczas zajęć rewalidacyjno-wychowawczych zachęca uczniów z głęboką niepełnosprawnością do twórczej postawy. Twórczości podczas zajęć rewalidacyjno-wychowawczych towarzyszy „skuteczne zadziwienie”, gdyż ich efekt niejednokrotnie jest nieoczekiwany zarówno dla ucznia, jak i dla nauczyciela. Uczeń i nauczyciel poprzez wzajemne oddziaływanie współtworzą przestrzeń aktywności muzycznej i plastycznej. Nauczyciel zachęca ucznia z głęboką niepełnosprawnością do twórczej postawy i jednocześnie, podążając za nim, postawę tę podtrzymuje i kontynuuje. Prowadzi to do przekonania o możliwości twórczego przekształcania otoczenia oraz sprawia, iż uczeń z radością podejmuje aktywność plastyczną i muzyczną, gdyż czuje, że jest „sprawcą”.

Zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze jako forma nauki, a także sposób wyrażania „siebie” przez uczniów z głęboką niepełnosprawnością intelektualną

„Każde dziecko ma prawo do nauki. Wynika to z prawa do poszanowania godności ludzkiej i każdego przejawu niezawinioniej inności”¹. Uczniowie z głęboką niepełnosprawnością intelektualną uczestniczą do 25. roku życia w indywidualnych lub grupowych zajęciach rewalidacyjno-wychowawczych.

Celem zajęć jest wspomaganie rozwoju dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim, rozwijanie zainteresowania otoczeniem oraz rozwijanie samodzielności w funkcjonowaniu w codziennym życiu, stosownie do ich możliwości psychofizycznych oraz indywidualnych potrzeb rozwojowych².

¹ D. Gaj, *Problemy edukacji dzieci głęboko upośledzonych w szkole życia*, „Szkoła Specjalna” 2004, t. 65, nr 2, s. 143.

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 kwietnia 2013 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim (Poz. 529), § 2.

Określając edukację uczniów z głęboką niepełnosprawnością intelektualną, używa się terminu „rewalidacja”, który pochodzi od łacińskiego *re* (znów) i *validus* (mocny, silny)³. Współcześnie często termin ten zastępowany jest słowem „rehabilitacja”. Oznacza on działalność medyczno-psychologiczno-społeczno-pedagogiczną, której celem jest przywrócenie całkowitej sprawności. W latach 70. i 80. XX wieku termin „rewalidacja” nie był zastępowany słowem „rehabilitacja”, gdyż oznaczał on wtedy „długotrwałą i wielostronną działalność terapeutyczno-wychowawczo-edukacyjną skierowaną głównie na dzieci i młodzież niepełnosprawną”⁴. Uważam, że „rewalidacja” we wcześniej używanym ujęciu jest zapobieganiem pogłębianiu się istniejącej już niepełnosprawności, oraz powstawaniu innych, dodatkowych. Ponadto termin ten wskazuje na usprawnianie chorych narządów, wzmacnianie słabych, a także wyrównywanie i kompensowanie wrodzonych i nabytych braków w strukturze psychofizycznej. Dodatkowo „rewalidacja” odnosi się do stymulacji, dynamizowania ogólnego rozwoju, a także wychowania i nauczania specjalnego dostosowanego do wieku, sprawności fizycznej, intelektualnej, a także zapotrzebowań społecznych.

Z moich doświadczeń zawodowych wynika, że zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze są najbardziej regularną formą terapii osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną. S. Wrona⁵ wyróżnia w obrębie głębokiego upośledzenia trzy stopnie: wegetatywny, średni i lżejszy. Uczniowie, których charakteryzuje zachowanie tylko funkcji wegetatywnych, nie sygnalizują potrzeb fizjologicznych, nie utrzymują równowagi w pozycji siedzącej, a często także nie potrafią siedzieć i utrzymywać głowy. Ponadto nie podejmują prób nawiązania kontaktu z otoczeniem, a odbiór przez nich wrażeń zmysłowych jest nieprawidłowy. Osoby ze średnim stopniem głębokiej niepełnosprawności potrafią chodzić, lecz ich ruchy charakteryzuje brak celowości i niezręczność, a często również stereotypowość, komunikują się z otoczeniem za pomocą prostych, pojedynczych i nieartykułowanych dźwięków. Osoby w najlżejszym stopniu głębokiego upośledzenia umysłowego posiadają uwagę mimowolną, przywiązują się do ludzi z najbliższego otoczenia, a także są u nich widoczne początki kontaktów społecznych. Dzięki ćwiczeniom uczniowie w tym stopniu głębokiego upośledzenia mogą częściowo samodzielnie spożywać posiłki, sygnalizować potrzeby fizjologiczne, podawać przedmioty, a czasami dość dokładnie powtórzyć usłyszaną melodię⁶.

Uczniowie z głęboką niepełnosprawnością intelektualną są również określani jako „osoby głęboko niezrozumiane”, gdyż nie potrafią uporządkować sygnałów płynących z otoczenia i w czytelny dla niego sposób komunikować

³ S. Wrona, *Osoba głęboko upośledzona w systemie edukacji*, Kraków 2011, s. 28.

⁴ *Słownik psychologii*, red. J. Siuta, Kraków 2005, s. 243.

⁵ S. Wrona, *op. cit.*, s. 16.

⁶ *Ibidem*.

swoich potrzeb. Często również umiejętności zdobyte podczas zajęć rewalidacyjno-wychowawczych są nietrwałe. Wielu pedagogów specjalnych podczas pierwszych zajęć z dzieckiem z głęboką niepełnosprawnością odczuwa bezradność, brak wiary w sens pracy, zniechęcenie wynikające z niewielkich efektów działań rewalidacyjnych, a także trudności w zrozumieniu ucznia. Dodatkowym utrudnieniem są nieliczne publikacje poświęcone osobom z głęboką niepełnosprawnością intelektualną, a także metody pracy niejednokrotnie oparte na eksperymentalnych programach autorskich oraz intuicji nauczyciela⁷.

Zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze obejmują w szczególności⁸:

- naukę nawiązywania kontaktów w sposób odpowiedni do potrzeb i możliwości uczestnika zajęć;
- kształtowanie sposobu komunikowania się z otoczeniem na poziomie odpowiadającym indywidualnym możliwościom uczestnika zajęć;
- usprawnianie ruchowe i psychoruchowe w zakresie dużej i małej motoryki, wyrabianie orientacji w schemacie własnego ciała i orientacji przestrzennej;
- wdrażanie do osiągania optymalnego poziomu samodzielności w podstawowych sferach życia;
- rozwijanie zainteresowania otoczeniem, wielozmysłowe poznawanie otoczenia, naukę rozumienia zachodzących w nim zjawisk, kształtowanie umiejętności funkcjonowania w otoczeniu;
- kształtowanie umiejętności współżycia w grupie;
- naukę celowego działania dostosowanego do wieku, możliwości i zainteresowań uczestnika zajęć oraz przejawianej przez niego aktywności.

Twórczość plastyczna i jej cele w pracy z uczniami z głęboką niepełnosprawnością

331

Podczas zajęć rewalidacyjno-wychowawczych zarówno indywidualnych, jak i zespołowych wykorzystywanych jest wiele metod pracy z uczniami z głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Wszystkie mają za zadanie wspomagać rozwój, rozwijać zainteresowanie otoczeniem, a także przyczyniać się do jak największej samodzielności. Prowadzą więc ucznia z głęboką niepełnosprawnością intelektualną do postawy twórczej wobec otaczającej go rzeczywistości. Postawa twórcza wynika z twórczości jako cechy indywidualnej. W literaturze przedmiotu można znaleźć wiele definicji i kryteriów twórczości, lecz w kontekście zajęć rewalidacyjno-wychowawczych zastosowanie znajduje ujęcie biorące pod uwagę kryterium emocjonalne.

⁷ E. Domarecka-Malinowska, *Edukacja osób niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu głębokim – próba oceny dokonań pedagogicznych*, „Szkoła Specjalna” 2005, t. 66, nr 2, s. 95–98.

⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 kwietnia 2013 r., § 8.

J. Bruner pisał o twórczości jako „skutecznym zadziwieniu”, gdyż jego zdaniem trafnym kryterium, na podstawie którego możemy rozpoznać, czy coś jest twórcze, czy nie, są subiektywne reakcje emocjonalne.

Skuteczne zadziwienie to [...] mieszanka szoku i akceptacji albo zaskoczenia i zgody. Twórcze dzieło przede wszystkim zaskakuje, prawdopodobnie dzięki takim cechom, jak nowość lub niezwykłość. Jednocześnie skłania nas do akceptacji, przypuszczalnie dzięki innym atrybutom, takim jak przydatność, użyteczność czy trafność⁹.

Wszyscy uczestnicy zajęć rewalidacyjno-wychowawczych są osobami twórczymi – lepią, kleją, wydobywają dźwięki z prostych instrumentów perkusyjnych, układają, rwą, bazgrają, poddają się działaniu muzyki, budują, przekładają itp. Działaniom tym towarzyszy „skuteczne zadziwienie”. Twórczych zabaw i ćwiczeń jest wiele. Moim zdaniem ważne jest jednak, by rodzaj twórczości dostosować do możliwości dziecka, tak by czerpało radość ze spotkania z bodźcem, ze swobodnej i twórczej zabawy, by mogło odnieść sukces. Cele zajęć rewalidacyjno-wychowawczych i zastosowanych metod pracy powinny być takie same. Wzajemne wspieranie się i uzupełnianie jest możliwe, gdy zostaną zastosowane zajęcia muzyczne i plastyczne, gdyż nie tylko obejmują one cele zawarte w § 8 rozporządzenia MEN z dnia 23 kwietnia 2013 r., lecz także pobudzają uczniów do twórczej postawy. Celem zajęć muzycznych i plastycznych w pracy z uczniami z głęboką niepełnosprawnością nie jest stworzenie pięknego dzieła lub zagranie utworu, lecz przekonanie ich, że są twórczy, sprawczy, że potrafią „coś zrobić”. Ważne jest, by każda forma aktywności była przez osoby bliskie uczniowi dostrzegana, doceniana i odbierana jako przejaw ważnej i cenionej twórczości. Uważam, że specyfika zajęć muzycznych i plastycznych w pracy z osobami z głęboką niepełnosprawnością wynika z konieczności przystosowania ich do poziomu intelektualnego, poziomu funkcjonowania zmysłów i możliwości fizycznych uczestników. Zajęcia muzyczne i plastyczne stanowią atrakcyjne elementy pracy rewalidacyjnej, ponieważ są źródłem niezastąpionych bodźców pobudzających do aktywności zaburzone funkcje emocjonalne, percepcyjne i motoryczne. Ponadto pozwalają na kształtowanie i doskonalenie różnych umiejętności, częściowe kompensowanie braków i ograniczeń psychofizycznych, likwidowanie zachowań niepożądanych i uwrażliwianie. Jednocześnie wyzwalają aktywność i twórczość zgodną z indywidualnymi możliwościami ucznia.

Twórczość pomaga w „lepszem poznaniu i określeniu siebie i swoich emocji”¹⁰. Uczeń z głęboką niepełnosprawnością, który za swoją twórczość jest chwalony, z czasem nabiera przekonania, iż jest zdolny do przekształcania rzeczywistości. Przekonanie o swoich możliwościach twórczych jest waż-

⁹ J. Bruner, *Kryteria twórczości*, [za:] E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2002, s. 31.

¹⁰ M. Piszczek, *Terapia zabawą*, Warszawa 1997, s. 53.

nym elementem w kształtowaniu postaw i zdobywaniu doświadczeń przez uczestników zajęć rewalidacyjno-wychowawczych.

Z moich doświadczeń wynika, iż podczas zajęć związanych z aktywnością muzyczną i plastyczną uczniów występują trzy bariery, które należy pokonać. Pierwszą z nich jest niepełnosprawność fizyczna. Uczestnikami zajęć rewalidacyjno-wychowawczych są niejednokrotnie uczniowie z głęboką niepełnosprawnością fizyczną – tzw. uczniowie leżący. Zauważyłam, że często oprócz braku możliwości związanych z siedzeniem nie potrafią również kontrolować ruchów swoich rąk, nóg, a także napięcia mięśniowego. Drugą barierą jest mała możliwość naśladownictwa, gdyż z uwagi na głęboki stopień niepełnosprawności intelektualnej, a także niepełnosprawność fizyczną i towarzyszące np. porażenia, niedowłady, zwłknięcia biodra nie są w stanie naśladować ruchów nauczyciela. Trzeci problem związany jest z celową koncentracją uwagi na przedmiocie. Pierwsza z barier może zostać pokonana przez umieszczenie ucznia np. w pufie rehabilitacyjnej wypełnionej granulatem piankowo-styropianowym, wyprofilowanym fotelu z zapięciem lub poduszce ortopedycznej stabilo. Ponadto bardzo dobrym rozwiązaniem problemu siedzenia młodszego ucznia z głęboką niepełnosprawnością fizyczną jest siedzenie na materacu razem z nauczycielem, który za pomocą odpowiedniego oparcia ze swojego ciała tworzy dla dziecka fotelik, opierając jego plecy o swój brzuch. W tej sytuacji przydaje się duże lustro postawione naprzeciwko siedzących, gdyż pomaga ono utrzymać kontakt wzrokowy nauczyciela i ucznia. Problemy z naśladownictwem, a także kontrolą nad ruchami kończyn można częściowo rozwiązać poprzez podtrzymanie dłoni ucznia i delikatne nią kierowanie. Koncentrację uwagi ucznia z głęboką niepełnosprawnością można wzmacniać, używając podczas zajęć bodźców zarówno słuchowych, jak i wzrokowych o silnym natężeniu. Zawsze jednak należy zwracać uwagę na reakcję ucznia i zachować szczególną ostrożność, gdy niepełnosprawności towarzyszy epilepsja. Ponadto warto przez dłuższy czas kontynuować daną aktywność, ponieważ czas koncentracji na rozpoczętej czynności uczestników zajęć rewalidacyjno-wychowawczych jest wydłużony. Niejednokrotnie potrzeba kilku minut, aby uczeń zauważył, że została rozpoczęta nowa czynność.

Myślę, że aktywność plastyczną uczniów z głęboką niepełnosprawnością intelektualną najlepiej rozpocząć od pracy w materiałach o płynnej konsystencji: wody, kisielu, przecieru pomidorowego, buraków, płatków mydlnych. J. Kielin¹¹ zwrócił uwagę na rolę dłoni ucznia jako podstawowego narzędzia poznania świata. Eksperymentowanie z różnymi materiałami ma duże znaczenie dla zdolności rozumienia świata. Uwrażliwianie dłoni i jej twórcze wykorzystanie poszerza możliwości poznania przez uczestnika zajęć rewalidacyjno-wychowawczych otaczającej go rzeczywistości, a także pomaga w zaznajomieniu się z różnymi materiałami i ich właściwościami.

¹¹ J. Kielin, *Rozwój daje radość*, Gdańsk 2004, s. 157–158.

Kolejnym etapem pracy jest twórczość w materiałach łatwo przekształcalnych, ale już o konsystencji stałej: plastelinie, masie solnej, glinie. W tej fazie następuje już powolne odwrażliwianie rąk, gdyż uczniowie z głęboką niepełnosprawnością niejednokrotnie mają również nadwrażliwość różnych części ciała. U wielu uczestników zajęć rewalidacyjno-wychowawczych pojawiają się pierwsze spostrzeżenia dotyczące zależności pomiędzy własnym działaniem a jego efektem. Uważam, że ważnym elementem aktywności plastycznej uczniów z głęboką niepełnosprawnością jest praca na bazie materiałów sypkich – kaszy, piasku, fasoli, kasztanów, makaronu, żołądzi itp. Pomimo iż wytwory z takich materiałów szybko ulegają zniszczeniu, dostarczają wrażeń wzrokowych, dotykowych i słuchowych, a więc stymulują ucznia w sposób polisensoryczny.

Z moich doświadczeń wynika, iż do zajęć plastycznych warto wykorzystać materiały przyrodnicze. W naturalny sposób ukazują bowiem piękno zmieniającej się przyrody w różnych porach roku – są więc inspiracją do różnych form plastycznych – tworzenia kompozycji, bukietów, przyklejania, odbijania, układania. Niejednokrotnie to nauczyciel przynosi na zajęcia różne elementy przyrody ożywionej lub nieożywionej, gdyż z uwagi na bardzo duże ryzyko przeziębienia na skutek niskiej odporności leżący uczestnicy zajęć rewalidacyjno-wychowawczych rzadko wychodzą na spacer. Materiały przyrodnicze w konkretny i „namacalny” sposób pokazują zmiany w przyrodzie, które uczeń z głęboką niepełnosprawnością intelektualną i fizyczną ogląda najczęściej tylko przez okno.

Twórczość oparta na rysowaniu i malowaniu jest najtrudniejszym elementem aktywności plastycznej uczniów z głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Malowanie najlepiej rozpocząć od odbijania dłoni. Następna aktywność malarska powinna bazować na malowaniu gałąnkami, pędzlami do golenia, papierowymi ręcznikami, a także okrągłymi pędzlami malarskimi.

Wielu uczniów z głęboką niepełnosprawnością intelektualną nie potrafi rysować, ponieważ znajduje się w stadium bazgroł, które według V. Lowenfelda¹² następuje pomiędzy 2. a 4. rokiem życia. Autor ten dzieli bazgroły na trzy kategorie: bazgroły bezładne, bazgroły kontrolowane, a także bazgroły nazywane¹³. Bazgroły bezładne składają się z przypadkowych znaków, a uczeń z głęboką niepełnosprawnością nie uświadamia sobie, że może nadawać im określony kształt oraz decydować o ich rozmiarze. Powiela wtedy duże, zamaszyste ruchy, gdyż nie sprawuje kontroli nad mięśniami. Gdy uczeń odkryje związek między własną aktywnością a stawianym na papierze znakiem, wtedy czynność rysowania podda kontroli wzrokowej. Na tym etapie twórczości uczestnik zajęć rewalidacyjno-wychowawczych rysuje linie o różnych kształtach. Uczniowie z głęboką niepełnosprawnością intelektualną najczęściej nie wkraczają w fazę bazgroł nazywanych.

¹² V. Lowenfeld, *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*, Warszawa 1977, s. 55–69.

¹³ E. Lubińska, *Aktywność plastyczna*, [w:] L. Miosga, *Pomóż mi być*, Kraków 2005, s. 59.

Według E. Lubińskiej

Zajęcia plastyczne dają osobie niepełnosprawnej przede wszystkim możliwość wyrażenia siebie i znaczenie swojego istnienia. Dla dziecka odkrywającego przestrzeń i barwę, samo działanie – poznanie i eksperymentowanie – jest źródłem ogromnej radości i ma zwykle większą wartość niż wytwór¹⁴.

V. Lowenfeld tak opisał aktywność plastyczną uczniów z głęboką niepełnosprawnością intelektualną:

Dotykane, odczuwanie, widzenie, manipulowanie, smakowanie, słuchanie – w gruncie rzeczy każdy sposób postrzegania otoczenia i reagowania na nie – stanowi podstawę tworzenia form plastycznych zarówno u dziecka, jak i u zawodowego artysty¹⁵.

Rola aktywności muzycznej w pracy z uczniami z głęboką niepełnosprawnością intelektualną

W mojej opinii w zajęciach rewalidacyjno-wychowawczych aktywność muzyczna podobnie jak aktywność plastyczna zajmuje szczególne miejsce. Za-uważałam, że zajęcia muzyczne zachęcają do aktywności wszystkich uczniów – nawet tych z najgłębszą niepełnosprawnością, gdyż są dla nich przyjemnością, nie wymagają wykonania analizy intelektualnej, manipulacji przedmiotami lub przemieszczania się.

Muzyka wpływa na rozwój świadomości własnego ciała, koncentrację i pamięć. Pobudza ciało, wyzwala spontaniczność, mobilizuje do pracy w pogodnym nastroju [...] Muzyka z jednej strony pobudza dzieci apatyczne i bierne, a z drugiej strony potrafi uspokoić dzieci nadmiernie aktywne i agresywne. Zajęcia rytmiczno-muzyczne dają odprężenie, są źródłem przyjemnych doznań, pomagają nawiązać kontakt z drugim człowiekiem. Muzykę wykorzystujemy również w celu wykształcenia u dzieci czułości na różne wysokości dźwięków i ich barwę oraz rozwijania sprawności w zakresie analityczno-syntetycznego spostrzegania słuchowego¹⁶.

Muzyka podczas zajęć rewalidacyjno-wychowawczych wspomaga ćwiczenia zdolności spostrzegania, myślenia, naśladowania, zapamiętywania, koncentracji uwagi, obserwacji i identyfikacji, a także różnicowania. Aktywność muzyczna pobudza ucznia z głęboką niepełnosprawnością intelektualną emocjonalnie i ruchowo. Dzięki temu więcej wokalizuje, jest bardziej otwarty na kontakt z drugim człowiekiem, a także bardziej aktywny ruchowo i weselszy. Ponadto muzyka na-

¹⁴ *Ibidem*, s. 65.

¹⁵ V. Lowenfeld, [za:] *ibidem*, s. 60.

¹⁶ L. Miosga, *op. cit.*, s. 71.

klania do samodzielnej, niekierowanej i spontanicznej aktywności. Jednocześnie zachęca do współpracy – podczas zajęć w grupie rewalidacyjno-wychowawczej z innymi uczniami, a podczas indywidualnych zajęć z nauczycielem.

Uważam, że rola nauczyciela wprowadzającego ucznia z głęboką niepełnosprawnością w aktywność muzyczną jest bardzo duża. Swoją postawą wobec słuchanej, granej, śpiewanej czy odtwarzanej muzyki daje on sygnały werbalne i pozawerbalne, które zachęcają ucznia do aktywności muzycznej. Zarówno śpiew, jak i gra na instrumentach są sposobem komunikacji z podopiecznym. Z uwagi na łatwość przekazu muzyki wiele sygnałów pozawerbalnych, takich jak mimika, napięcie mięśniowe lub aktywność ruchowa, są odbierane przez uczniów z głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Przykładem może być śpiew. Inaczej wybrzmiewa piosenka, gdy nauczyciel jest w dobrym nastroju, a inaczej – gdy jest w złym lub gdy nie podoba mu się piosenka, którą uczniowi śpiewa. Podobnie jest z napięciem mięśniowym, które uczeń dokładnie odbiera, kiedy jest oparty plecami o nauczyciela. Napięcie to jest wzmożone, gdy np. nauczyciel jest zdenerwowany, zestresowany, śpiewa, pomimo iż nie ma na to ochoty, lub obniżone – gdy np. jest smutny albo zmęczony. Ruchy podczas gry na instrumentach perkusyjnych lub keyboardzie także różnią się w zależności od nastroju, napięcia mięśniowego, stosunku do granego utworu. W zależności od sytuacji ruchy te mogą być krótkie, energiczne lub nerwowe, długie lub wydłużone, płynne, szybkie lub gwałtowne. Wszystkie te drobne elementy, niejednokrotnie niezauważalne, są dobrze wyczuwane podczas aktywności muzycznej przez ucznia z głęboką niepełnosprawnością. To od nich przede wszystkim będzie zależał sposób postrzegania utworu lub określonej aktywności muzycznej przez ucznia. Podczas zajęć związanych z muzyką należy unikać niejasnych dla niego komunikatów. Przykładem może być śpiew. Nauczyciel zajęć rewalidacyjno-wychowawczych nie powinien śpiewać lub grać utworów, które jemu samemu się nie podobają, gdyż pod wpływem przekazu pozawerbalnego uczeń wyczuje chaos. Chaos prowadzi do dysonansu poznawczego, który u osoby z głęboką niepełnosprawnością powoduje często płacz lub krzyk. Negatywne emocje podczas zajęć muzycznych wywołują opór i niechęć ucznia do aktywności muzycznej.

Z moich doświadczeń wynika, że aktywnościami muzycznymi podejmowanymi przez uczniów zajęć rewalidacyjno-wychowawczych są: słuchanie (śpiewu, nagrań, gry na instrumencie), śpiew, gra na instrumentach (najczęściej perkusyjnych).

Uczniowie z głęboką niepełnosprawnością mają ograniczone możliwości ruchowe, a także niewystarczający kontakt z otoczeniem. Słuchanie muzyki sprzyja pobudzeniu motorycznemu. Kołysanie, klaskanie lub przemieszczanie się, pomimo iż są niejednokrotnie w znacznym stopniu wspomagane przez nauczyciela, wywołują radość, rozluźnienie mięśniowe, wokalizację i zachęcają do aktywności ruchowej. W mojej opinii uczeń powinien słuchać zarówno nagrań muzyki, jak i śpiewu nauczyciela i gry na instrumencie. Należy dobierać

zróżnicowaną muzykę – utwory ludowe, piosenki dla dzieci, a także klasykę, gdyż nigdy nie wiadomo, jaka muzyka i w którym momencie dotrze najbardziej do osoby z głęboką niepełnosprawnością. Słuchanie gry na instrumencie zajmuje szczególne miejsce w aktywności związanej ze słuchaniem, gdyż obecności instrumentu uczeń może realnie doświadczyć. Uczucie wibracji, widok samego instrumentu, możliwość dotknięcia go, odkrycia, z której części jest wydobywany dźwięk i w jaki sposób, a także jego brzmienie w bardzo dużym stopniu pobudzają ucznia z głęboką niepełnosprawnością do aktywności. Wydaje mi się, że nie należy się obawiać gry ostrych, dysonansowych połączeń, gdyż często się zdarza, że to one najbardziej do niego docierają.

Śpiew nauczyciela koncentruje uwagę dziecka na twarzy – często, pomimo iż uczeń nie mówi, podejmuje próby naśladowania układu warg, napięcia mięśniowego. Ponadto śpiew daje uczestnikowi zajęć rewalidacyjno-wychowawczych poczucie bycia zauważonym, gdyż wie, że nauczyciel śpiewa dla niego. Sądzę, że to pomaga budować dialog muzyczny, uczy współpracy, a także wzbudza zaufanie ucznia do nauczyciela i zachęca do wejścia w dialog z drugą osobą. Uczeń próbuje naśladować śpiew nauczyciela i wykonuje go w formie wokalizacji. Ma on właściwość wyzwalającą emocje, które często są ukryte. Powoduje dostrzeżenie zależności między własną aktywnością wokalną a reakcją otoczenia. Ponadto niejednokrotnie jest odkryciem przez ucznia siebie – swoich własnych możliwości wokalnych, gdyż dziecko uczy się również słuchać samego siebie. Poprzez śpiew nauczyciel może poznawać możliwości ucznia związane z wydobywaniem dźwięków i dzięki temu pomóc w prawidłowym ich ukształtowaniu.

Gra na instrumencie jest muzyczną wypowiedzią. Poprzez pełną swobodę rytmiczną, niestabilną swobodę rytmiczną (psychologiczną, neurologiczną), ograniczoną swobodę rytmiczną, grę kompulsywną, grę nieuporządkowaną (impulsywną, spastyczną, kompulsywno-powikłaną, impulsywno-powikłaną, unikową, emocjonalno-siłową, chaotyczno-twórczą i grę na fortepianie) uczniowie z głęboką niepełnosprawnością budują swoją wypowiedź muzyczną, która jest niepowtarzalna¹⁷.

Uważam, że słuchanie, gra, a także śpiew w naturalny sposób pobudzają ucznia do naśladowania, komunikacji i współdziałania, a także wyzwalają jego aktywność własną. Pozwalają także zapomnieć o bólu, budują zaufanie do otoczenia oraz minimalizują zachowania niepożądane.

Jedną z metod wyzwalania aktywności muzycznej podczas zajęć rewalidacyjno-wychowawczych jest dialog oparty na improwizacji muzycznej z uczniem z głęboką niepełnosprawnością. Komunikacja werbalna jest jedną z podstawowych form nawiązania kontaktu z otoczeniem, gdyż pomaga w budowaniu relacji z drugim człowiekiem.

¹⁷ P. Nordoff, C. Robbins, *Terapia muzyką w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi*, Kraków 2008, s. 60–70.

P. Nordoff i C. Robbins¹⁸ w latach 1959–1967 w kilkudziesięciu ośrodkach terapeutycznych na całym świecie przeprowadzili badania ukazujące aktywność muzyczną jako formę terapii. Podstawowym założeniem było przeżycie muzyki jako doświadczenia uniwersalnego,

[...] ponieważ każdy może je dzielić. Jej podstawowe elementy: melodia, harmonia i rytm oddziałują na nas i pobudzają w nas określone funkcje psychofizyczne. Dzieje się tak, ponieważ przekaz i siła wyrazu, jakie niesie muzyka, zawierają cały zakres ekspresji emocjonalnej. Muzyka może więc towarzyszyć ludzkiemu doświadczeniu i wspierać je we wszystkich aspektach życia emocjonalnego.

Doświadczenia zdobyte przez P. Nordoffa i C. Robbinsa można wykorzystać podczas zajęć rewalidacyjno-wychowawczych z uczniami z głęboką niepełnosprawnością. Ich aktywność muzyczna może polegać na tworzeniu muzyki za pomocą instrumentów i śpiewie zgodnie ze swoimi indywidualnymi możliwościami. Najważniejsze jest współtworzenie przez nauczyciela i ucznia improwizacji. Nauczyciel podejmuje komunikaty muzyczne wysyłane przez ucznia, rozwija je i przekazuje uczniowi, który poprzez grę i śpiew odpowiada. W ten sposób tworzy się forma dialogu opartego na muzyce¹⁹.

Gra i śpiew są formą dialogu ucznia z nauczycielem, który śpiewa i gra. Uważam, że ten bezsłowny dialog sprzyja twórczej postawie ucznia z głęboką niepełnosprawnością, zachęca do aktywności, spontaniczności, wyzwala emocje, pomaga się skoncentrować na bodźcach słuchowych, a także budować relacje z drugą osobą. Wspólna improwizacja sprzyja bezsłownej komunikacji na bazie tworzenia muzyki. Komunikacja ta pozwala wyzwolić emocje, przekracza barierę związaną z niepełnosprawnością intelektualną, brakiem możliwości wypowiedzi słownych i niepełnosprawnością fizyczną. Warunkiem utworzenia się komunikacji muzycznej jest nawiązanie poprzez muzykę kontaktu emocjonalnego z uczniem. W tym celu należy za nim podążać poprzez grę, uważną obserwację i pozwolenie mu na poprowadzenie dialogu muzycznego. Każda najdrobniejsza aktywność ucznia z głęboką niepełnosprawnością powinna być zauważona i od razu odzwierciedlona poprzez grę i śpiew. Jednocześnie dialog muzyczny powinien stwarzać uczniowi możliwość nie tylko prowadzenia, ale i bycia prowadzonym przez uczestnika interakcji muzycznej. Warunkiem powstania komunikacji muzycznej jest stworzenie wspólnej przestrzeni przez nauczyciela i ucznia. W przestrzeni tej uczeń powinien mieć zaspokojone wszystkie najważniejsze potrzeby, a także zapewnione poczucie swobody, bezwzględnej akceptacji, możliwości odejścia od gry i ponownego powrotu do niej oraz poczucie bezpieczeństwa. Wielu uczniów z uwagi na swoją głęboką

¹⁸ *Ibidem*, s. 17.

¹⁹ A. Smrokowska-Reichmann, *Creative Music Therapy*, „Wspólne Tematy” 2004, nr 2, s. 34–37.

niepełnosprawność nie jest w stanie samodzielnie wydobyć dźwięku nawet z najprostszych instrumentów perkusyjnych. Należy więc im pomóc, precyzyjnie dostosowując wsparcie do ich ograniczeń psychofizycznych. Sądzę, że pomoc ta powinna jednak umożliwić uczniowi spontaniczne działanie, przerywanie aktywności muzycznej, odpoczynek w zależności od potrzeb, a także swobodę wypowiedzi muzycznej. Osoby z głęboką niepełnosprawnością nie będą śpiewały piosenek, używając słów. Można więc rozpocząć śpiew od samogłosek najczęściej wydawanej przez ucznia, a następnie tworzyć połączenia z samogłoskami, a także samogłoski i spółgłoski. Pomocne będzie dokładne wsłuchiwanie się w dźwięki śpiewane przez ucznia po to, aby podejmować próby tworzenia nowych połączeń z samogłoskami i spółgłoskami, które będzie on mógł zaśpiewać, gdyż już je wypowiada lub, jeżeli pozwolą mu na to jego indywidualne możliwości, pojawiają się w najbliższym czasie.

Uważam, że bardzo ważnym elementem aktywności muzycznej uczniów podczas zajęć rewalidacyjno-wychowawczych jest „Program aktywności – świadomość ciała, kontakt i komunikacja” M. i Ch. Knillów²⁰. Poprzez świadomość ciała, kontaktu i komunikacji uczestnik zajęć rewalidacyjno-wychowawczych stara się zrozumieć zależność pomiędzy własnymi ruchami, obecnością nauczyciela i muzyką. Program składa się z kilku części:

- 1) części wprowadzającej, w której muzyka jest relaksująca;
- 2) części, w której muzyka stanowi wspierający akompaniament dla początku aktywnego kontaktu;
- 3) części, w której dźwięki są intensywniejsze, a ich celem jest stworzenie podstaw i bardziej aktywnych interakcji do nawiązania bliższego kontaktu;
- 4) części, w której muzyka staje się lżejsza i bardziej melodyjna, dzięki czemu wspomaga bardziej zabawowy kontakt, a także komunikację;
- 5) części, w której muzyka przypomina wprowadzenie, działa uspokajająco i służy relaksacji.

Nauczyciel, pracując za pomocą programu M. i Ch. Knillów, kształtuje świadomość wykorzystania nóg, rąk, stóp, ramion, całego ciała, a także pobudza do aktywności i współdziałania. Włączenie do zajęć rewalidacyjno-wychowawczych tego programu może doprowadzić do spadku zachowań niepożądanych, wzmocnienia pewności siebie, a także lepszego określania osobistej przestrzeni w relacjach z innymi, ponadto wzrostu uwagi i otwartości na sygnały z otoczenia, współpracy i niezależności od innych²¹. Uczniowie z głęboką niepełnosprawnością intelektualną chcą poznawać otaczający ich świat. Jednak z uwagi na swój stan nie

²⁰ I. Wasyluk, *Wspierająca rola muzyki w rewalidacji osób z głębokim upośledzeniem umysłowym*, „Szkoła Specjalna” 2005, t. 66, nr 4, s. 301.

²¹ B. Szczupał, *Muzyka w „Programie aktywności – świadomość ciała, kontakt i komunikacja” M. i Ch. Knillów jako jedna z form wieloprofilowego usprawniania dzieci z mózgowym pora-*

potrafią samodzielnie odebrać w prawidłowy sposób sygnałów płynących z otoczenia. To powoduje chaos uniemożliwiający właściwą komunikację z otoczeniem.

Konkluzja

Aktywność zarówno plastyczna, jak i muzyczna może się stać pomostem umożliwiającym lepsze poznanie i zrozumienie ucznia przez otoczenie i otoczenia przez ucznia. Twórczość muzyczna i plastyczna dają możliwość pozawerbalnej i pozaintelektualnej wypowiedzi i dlatego mogą być zastosowane w pracy z uczestnikami zajęć rewalidacyjno-wychowawczych. Ponadto dzięki spełnianiu celów zajęć rewalidacyjno-wychowawczych przynoszą pozytywne efekty w pracy z uczniami z głęboką niepełnosprawnością fizyczną i intelektualną. Dodatkowo wspomagają metody pracy zastosowane podczas tego typu zajęć, a przede wszystkim motywują ucznia do poznawania i doświadczania otaczającej go rzeczywistości w twórczy, radosny sposób.

Bibliografia

- Domarecka-Malinowska E., *Edukacja osób niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu głębokim – próba oceny dokonań pedagogicznych*, „Szkoła Specjalna” 2005, t. 66, nr 2.
- Gaj D., *Problemy edukacji dzieci głęboko upośledzonych w szkole życia*, „Szkoła Specjalna” 2004, t. 65, nr 2.
- Kielin J., *Rozwój daje radość*, Gdańsk 2004.
- Lowenfeld V., *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*, Warszawa 1977.
- Miosga L., *Pomóż mi być*, Kraków 2005.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2002.
- Nordoff P., Robbins C., *Terapia muzyką w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi*, Kraków 2008.
- Piszczyk M., *Terapia zabawą*, Warszawa 1997.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 kwietnia 2013 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim (Poz. 529), § 2, § 8, ust. 1.
- Słownik psychologii*, red. J. Siuta, Kraków 2005.
- Smrokowska-Reichmann A., *Creative Music Therapy*, „Wspólne Tematy” 2004, nr 2.
- Szczupał B., *Muzyka w „Programie aktywności – świadomość ciała, kontakt i komunikacja” M. i Ch. Knillów jako jedna z form wieloprofilowego usprawniania dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym*, [w:] *Metody i formy terapii sztuką*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2005.
- Wasyłuk I., *Wspierająca rola muzyki w rewalidacji osób z głębokim upośledzeniem umysłowym*, „Szkoła Specjalna” 2005, t. 66, nr 4.
- Wrona S., *Osoba głęboko upośledzona w systemie edukacji*, Kraków 2011.

Aktywność plastyczna i muzyczna uczniów podczas zajęć rewalidacyjno-wychowawczych

Streszczenie: Uczniowie z głęboką niepełnosprawnością spełniają swój obowiązek szkolny poprzez uczestnictwo w zajęciach rewalidacyjno-wychowawczych. Aktywność plastyczna i muzyczna są formami twórczości, które wspomagają ich rozwój poprzez naukę nawiązywania kontaktów, kształtowanie sposobu komunikacji, usprawnianie ruchowe i psychoruchowe, wdrażanie do osiągania optymalnego poziomu samodzielności, rozwijanie zainteresowań otoczeniem, kształtowanie umiejętności współżycia w grupie i naukę celowego działania. Podczas zajęć związanych z aktywnością muzyczną i plastyczną ucznia z głęboką niepełnosprawnością pojawiają się bariery wynikające z niepełnosprawności. Twórczość plastyczna i muzyczna dla uczestnika zajęć rewalidacyjno-wychowawczych jest formą wyrażenia „siebie” poprzez aktywność.

Słowa kluczowe: głęboka niepełnosprawność, rewalidacja, twórczość, plastyka, muzyka

The artistic and musical activity of students in therapy and education classes

Summary: Students with severe mental impairment fulfill their schooling obligation by taking part in therapy and education classes. Artistic and musical activity are forms of creative work that enhance their development by showing them how to establish contact with others or shape the style of communication. These activities can also be helpful in motor and psychomotor development, in teaching self-reliance, in developing interest in the surrounding environment, in developing the ability to co-operate with others and in teaching to perform intentional actions. During art and music classes students with diagnosed profound mental retardation may experience some difficulties resulting from their disability. For children attending the classes artistic and musical activities are an opportunity to express their “true selves”.

Keywords: profound mental retardation, medical rehabilitation, artistic work, art, music

EQUAL OPPORTUNITIES – EDUCATION TAILORED
TO THE NEEDS OF THE MODERN WORLD

The European Union experience of early school leaving and some suggestions on preventing the problem

*Europe's contribution must be a big step
for an ever closer, ever stronger Union
of stability and growth*

European Commission President
J. M. Barroso, June 2012¹

Introduction

Europe has far-reaching and ambitious plans of constant development and a vision of a wealthy future. *Europe 2020: Europe's growth strategy* is a document which presents the European Commission's standpoints on European growth to a sustainable and job-rich future.² Education as one of the pillars of that plan is undergoing huge changes, starting from the ideological presumptions of unifying the systems of education in the member states, through the philosophy/philosophies that provide the rationale for practical education, to the methodologies that provide tools for implementing best educational practices.³ In the end, the idea of human development encompasses lifelong education in various forms of realization, and thematic propositions emerging from social and economic changes and needs.

Contemporary education is understood as a permanent and universal process. It affects every European citizen. Thus it is clear and inevitable that, apart from success, we will all face many difficulties and perhaps even experience failure. One of the most alarming issues in contemporary education is early

345

¹ European Union, *Europe 2020: Europe's growth strategy*, Luxembourg 2013, p. 1, http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/europe_2020_explained.pdf, [date of access: 13 December 2013].

² Cf. European Commission, *Smarter, greener, more inclusive? Indicators to support the Europe 2020 strategy*, Luxembourg 2013, http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-02-13-238/EN/KS-02-13-238-EN.PDF, [date of access: 12 December 2013].

³ K. Duraj-Nowakowa, *Podejścia całościowe do pedagogiki*, Rzeszów 2008; *eadem*, *Wielostronne funkcje systemów szkolnictwa i oświaty w budowaniu kapitału społeczno-pedagogicznego*, [in:] *Edukacja a kapitał społeczny. Oczekiwania – realizacje – efekty*, ed. A. Rogalska-Maraszińska, L. Janiszewska, Łódź 2012.

school leaving. It is reported in all European countries.⁴ It may even be called a global challenge, because it is also quite common in other countries and continents, e.g. Australia or North America. Though early school leaving rates differ depending on many factors, there are also many similarities. This is why it is worth asking:

1. Why do some young people leave school early?
2. What protective factors could help young people navigate their way through the complexities of life in the vulnerable period of adolescence?
3. How to encourage students to take responsibility for their own learning and behaviour, to create their own sense of purpose?

The tough rules of contemporary life, economy-driven and money/profit-centred (in)human relations, permanent and brutal competition, lack of trust or mutual help make life and a vision of its future full of doubt. Young people are told to be smart, clever or even cunning in order to win the race, to achieve success (commonly identified with financial success). It is neither easy nor right for many of them. And from the humanistic point of view it is neither obvious nor even acceptable at all. We should rather speak about the level of resilience that young people need to develop in their attitudes and actions. Taking into consideration the problem of early school leaving, it seems that it is crucial to build resilience in young people, drawing on such factors as motivation to learn (personal and vocational prospects), the concept of connectedness (peer connectedness), sense of belonging to a family (feeling loved by the family to the extent that they help you to understand yourself better, and, if necessary, provide real help), sense of belonging to a place (being part of it and feeling responsibility for it), the concept of a friendship group (having somebody outside family who takes positive interest in you) or school connectedness (fitting in at school).⁵ Those elements should be treated as strategic aims to be realized through wisely planned and multidimensional education.

1. Early school leaving as a problem of the European Union

Europe is trying to overcome the economic and social crisis which has afflicted many fields of our life. The new strategy, "Europe 2020", presents (following a thorough diagnosis) the shortcomings of the European growth model and envisions conditions for smarter, more sustainable and more inclusive growth. According to that strategy, the EU has set itself five ambitious objectives – in the areas of employment, innovation, education, social inclusion

⁴ Cf. D. Byrne, E. Smyth, *No way back? The dynamics of early school leaving*, Dublin 2010, <http://www.esri.ie/UserFiles/publications/BKMNEXT163.pdf>, [date of access: 13 December 2013].

⁵ Cf. Commonwealth of Australia, *Innovation and best practice in schools: review of literature and practice*, Canberra 2001, p. 22, <http://www.gearingup.org.au/documents/bestpractice-transition.pdf>, [date of access: 3 December 2013].

and climate/energy. In concrete terms these are: 1. ensuring 75% employment of 20–64-year-olds; 2. getting 3% of the EU's GDP (gross domestic product) invested into research and development; 3. limiting greenhouse gas emissions by 20% or even 30% compared to 1990 levels, satisfying 20% of our energy needs from renewables and increasing our energy efficiency by 20%; 4. reducing school dropout rates to below 10%, with at least 40% of 30–34-year-olds completing tertiary education;⁶ 5. ensuring 20 million fewer people are at risk of poverty or social exclusion.⁷

The EU has also identified the most important areas of action recognized as a framework of seven so-called flagship initiatives. One of them is: “An industrial policy for the globalization era.”⁸ It encompasses the modernization of labour markets and empowering people by developing their skills and improving their flexibility and security in the working environment. It also aims to help workers seek employment across the EU more easily. Early school leaving is one of the problems addressed by that initiative.

In general, early school leaving (ESL) is defined as the percentage of the population aged 18–24 with at most lower secondary education and not pursuing any further education or training. It is worth observing that the USA, Canada and the OECD countries define ESL similarly, but with some differences from the EU definition.⁹ These differences make formulating the precise characteristics of the early school leaver difficult.¹⁰

Overall, the range of concepts of an early school leaver demonstrates that the definition relates to any combination of the following criteria:

- Failure to complete upper secondary education (or high school) and not attending further education or training.
- Failure to complete compulsory schooling [...].
- Failure to gain qualifications or school leaving certificates.
- Failure to participate in education or training by those of school leaving age.
- Failure to gain qualifications required for participation in further education.

⁶ Cf. European Commission, *Smarter, greener...*, p. 96.

⁷ European Union, *op. cit.*, p. 3.

⁸ *Flagship initiatives*, http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/flagship-initiatives/index_en.htm, [date of access: 5 December 2013].

⁹ Cf. A. Borkowska, *Młodzież bez szans? Przeciwdziałanie porzucaniu nauki przez uczniów w krajach Unii Europejskiej*, „Trendy” 2013, no. 3, <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/doccontent?id=534&from=FBC>, [date of access: 15 November 2013].

¹⁰ Cf. R. Dale, *Early school leaving. Lessons from research for policy makers*, 2010, pp. 15–19, <http://www.spd.dcu.ie/site/edc/documents/nesse2010early-school-leaving-report.pdf>, [date of access: 15 November 2013].

- Failure to gain qualifications required for access to a wide range of labour market opportunities to sustain life chances.¹¹

The consequences of ESL are experienced at a number of levels (individual, family, community) and for prolonged periods of time. The impact of ESL is felt in economy, social cohesion and individual lives.¹² There are a number of risk factors that usually lead to ESL, often as a result of a chain reaction. Some of them are very typical for European conditions, and it seems quite logical to divide them into four groups:

- 1) Community reasons: diversity of values leading to disorientation; low chances of getting a job (an attractive job); difficulty experienced by the individual in integrating himself/herself; living in a 'fun society'; insufficient relevance of education in public; an unreal image of life generated by the media; poverty and its ripple effects on emotional well-being (also peer contacts); low socio-economic family status; poor social behaviour outside school (which may lead to criminal acts); long working hours outside school (no time for school and homework, poor attendance).
- 2) Family factors: parents' and siblings' low educational level, low educational expectations; family problems, e.g. disruption, bereavement, illness, unemployment, lack of natural parents; large number of siblings; repeated family history of ESL; lack of parental support (limited interest in the child and its school activities); location factors, e.g. long distance to school, rural living.
- 3) Personal factors: low level of life achievement; low self-esteem; difficulty meeting the requirements of the course; stress, anxiety and discomfort; lack of interest or boredom; poor attendance; persistent poor behaviour, i.e. lack of ethical values, immoral behaviour, use/sale of illegal substances.
- 4) Education factors (the better the quality of education, the better the students' attendance): treatment by staff (relation with teachers, older students prefer to be treated as adults); poor career guidance leading to poor course/school selection; lack of necessary knowledge and skills resulting in unsuccessful progression to higher levels; falling behind on the course (being unable or unwilling to process the material); feeling lonely or isolated, ignored by teachers.¹³

¹¹ GHK, *Study on access to education and training, basic skills and early school leavers* (Ref. DG EAC 38/04), Lot 3: *early school leavers. Final report*, London 2005, p. 137, http://ec.europa.eu/education/pdf/doc284_en.pdf, [date of access: 13 December 2013].

¹² Cf. GHK Consulting Ltd et al., *Reducing early school leaving in the EU*, Brussels 2011, pp. 37–58, [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOL-CULT_ET\(2011\)460048_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOL-CULT_ET(2011)460048_EN.pdf), [date of access: 10 December 2013].

¹³ Cf. *Prevention of early school leaving. Transnational report*, ed. Pixel, 2008, pp. 9–10, http://schoolinclusion.pixel-online.org/files/transnational_report/Transnational_Report_EN.pdf, [date of access: 28 November 2013].

ESL is regarded as a major problem not only in Europe but across the whole developed world. It may be stated confidently that it is a worldwide phenomenon. Countries like the USA, Canada, Australia and Japan make a lot of effort to reduce it. In the USA, ESL rates are very high – at least 30% of young people do not graduate from high school on time (the situation is even worse among black males, around 40% of whom fail to graduate)¹⁴. According to European data from 2009, 16.9% of boys and 12.7% of girls are early school leavers.¹⁵ If we look at the numbers, the current rates of early school leaving in EU are still very alarming.¹⁶

The EU wants to change this uncomfortable situation. Thus a lot of research work is in process, many papers, books and reports have already been published,¹⁷ projects of work with excluded students and those from disadvantaged backgrounds are under way, and new methods are being implemented.¹⁸

2. Report from the realization of the Early School-leaving and Second-chance Education (ESSE) Project, a European educational project

There are plenty of projects run across the EU to estimate the level of ESL threat and to propose practical solutions. Many programmes support disad-

¹⁴ R. Dale, *op. cit.*, p. 13.

¹⁵ *Ibidem*, pp. 5, 9, 15.

¹⁶ According to the latest available data, the EU countries can be grouped as follows: 1. Countries already achieving the EU Benchmark 2010 with an early school leaving rate of less than 10% – Norway, Poland, Czech Republic, Slovakia, Denmark, Croatia, Sweden, Finland, Austria, Lithuania. 2. Countries having an early school leaving rate which is higher than the EU Benchmark 2010 but less than the current EU25 average of 15.9% – Belgium, Hungary, Germany, Ireland, Estonia, France, Netherlands, Greece, Latvia. 3. Countries having an early school leaving rate which is higher than the EU25 average but less than the current EU15 average of 18% – the United Kingdom, Luxembourg. 4. Countries having an early school leaving rate which is higher than the EU15 average but less than 25% – Bulgaria, Romania, Italy, Cyprus. 5. Countries having rates of early school leaving greater than 25% – Malta, Portugal, Spain, Iceland. Cf. GHK, *op. cit.*, p. 7.

¹⁷ Cf. W. Kojs, *Wokół niepowodzeń szkolnych*, [in:] *Niepowodzenia szkolne*, ed. J.T. Łysek, Kraków 1998; J. Konopnicki, *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1966; B. Fatyga, A. Tyszkiewicz, P. Zieliński, *Skala i powody wypadania uczniów z systemu edukacji w Polsce. Raport z badań odpadu szkolnego na terenie 32 gmin*, Warszawa 2001, <http://www.isp.org.pl/files/19695389340780001001117708679.pdf>, [date of access: 3 December 2013]; European Commission, *Reducing early school leaving. Accompanying document to the Proposal for a Council Recommendation on policies to reduce early school leaving*, Brussels 2010, http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlywp_en.pdf, [date of access: 10 December 2013].

¹⁸ Cf. RMC, *De Friese Wouden*, <http://game.rmcfriesewouden.nl/>, [date of access: 10 December 2013]; *Supportive methods. Triple F – manual. Finland, Flanders, Friesland*, <http://www.ond.vlaanderen.be/dbo/projecten/Janus/Guide%20Triple%20F%20SUPPORTIVE%20METHODS.pdf>, [date of access: 26 November 2013].

vantaged students at various levels of their risky situation.¹⁹ Those programmes may be categorized according to their focus as prevention, intervention or compensation. Some of them are wider in scope and embrace all three fields of action.

Exchange of experiences and best practices among the Member States concerning measures aimed at reducing early school leaving and improving the level of educational attainment of children from groups at risk of early school leaving is one side of that huge enterprise. The other is the simultaneous recognition of the role of adult learning in offering a second chance to those who reach adulthood without qualifications. Those are symbiotic actions that need to be undertaken now.

That is why the **ESSE Project** (ESSE – Early School-leaving and Second-chance Education) was launched. The time of its realization is from January 2013 till December 2014, so it is an ongoing project. As the project proposes a whole-of-Europe research and identification approach, partners have been carefully selected to ensure that the EU15 and EU25 members are included, and thus the different regions of Europe are adequately represented in terms of the partners and their extensive networks. The consortium consists of 8 partners from Ireland, Lithuania, Malta, Poland, Portugal, Romania, and Spain. Poland is represented by the University of Lodz (ULO).²⁰

The ESSE project takes under consideration 4 key innovative elements:

- 1) To focus on the methodology and philosophy behind development actions addressing early school-leaver target groups. This approach will help to identify the most appropriate approaches at: a) prevention level – measures like family learning, early childhood development, etc.; b) intervention level – measures like career guidance, special needs education, etc.; c) compensation level – measures like second-chance education, key competence acquisition, etc. Our team has already finished the first stage of research work – desk-research. The second stage – interview-research in cooperation with the project promoters – is currently in progress. Our general aim is to identify how and why project developers pursued their objectives, and to demonstrate how previously developed tools and resources can be updated. That

¹⁹ E.g. in Ireland: “Disadvantaged Areas Scheme”, “Home-School-Community Liaison Scheme”, “Youthreach”; in the UK: “Homework for Traveller Girls”; in Italy: “La scuola che integra”; in Poland: “Młodzieżowa Akademia Umiejętności” (i.e. “Youth Skills Academy”), “18–24. Czas na samodzielność” (i.e. “18–24. Time for being independent”).

²⁰ Cf. *Projekt ESSE. Informacje o projekcie: Wczesne porzucanie obowiązków nauki & Edukacja drugiej szansy*, <http://wnow.uni.lodz.pl/doc/esse.pdf>, [date of access: 5 November 2013]; see also the press release: M. Kałach, *Uniwersytet Łódzki bada porzucanie szkoły*, „Dziennik Łódzki” 2013, 15 July, http://www.dzienniklodzki.pl/arttykul/945463,uniwersytet-lodzki-bada-porzucanie-szkoly,id,t.html#czytaj_dalej, [date of access: 15 October 2013].

new insight and interpretation in the context of rapidly and constantly changing social, economic and technological circumstances are to breathe new life into previously developed resources, recycling them for continued use.

- 2) To place educators and target groups at the centre of the process through the establishment of Assessment Groups to examine previous models developed and validate best practice mechanisms and resources. That is the task to be done next year.
- 3) To adopt a whole-of-Europe approach engaging project developers and promoters in all 27 Member States to ensure that the best available examples are identified and made available for future use on a bespoke ESSE online observatory and also to broaden the number of project 'stakeholders' beyond the consortium to ensure maximum valorisation potential. An online observatory is under construction now.
- 4) To develop an ESSE Annual Awards event where those responsible for innovation and best practice projects in addressing early school-leaving are duly recognised and accredited. Prizes will be awarded in three categories – prevention, intervention and compensation – at our last grand meeting, the December 2014 final summit on Malta.²¹

All those innovative elements and an idea unique to the ESSE Project are a result of the diagnosis and conviction that there are many interesting and successful projects realized in various parts of Europe which are completely unknown to educators in other EU countries and which are therefore worthy of dissemination.

At the end of the first year of our hard work and successful cooperation we can proudly say that our ESSE team has done extensive research work, totally completing the first level of research actions. The research team agreed that each partner would conduct research in their own country and in a few other Member States to ensure that as wide a selection of tools and resources are identified as possible.²²

Then each of the partners had to select at least 4 examples for each of the 3 relevant areas (prevention, intervention, compensation). Finally, we collected 73 examples of best practice models (the planned 12 examples from each partner practically changed to 10.4 *per capita*). From that amount of informa-

²¹ *Lifelong Learning Programme application form. 2012 call for proposals. Detailed description of the project: early school-leaving and second-chance education*, p. 23.

²² Ireland – research in Ireland, United Kingdom, Denmark, and Finland; Lithuania – research in Lithuania, Slovenia, and Austria; Malta – research in Malta, Italy, Sweden, and Cyprus; Poland – research in Poland, Slovakia, Netherlands, and Latvia; Portugal – research in Portugal, Estonia, Czech Republic, and Luxembourg; Romania – research in Romania, Bulgaria, Hungary, and Greece; Spain – research in Spain, France, Germany, and Belgium.

tion we needed to choose best practice examples. The desk research turned out to be a very complicated task, mainly because of the inaccessibility of the necessary resources. The Internet became the main source of information for most of the partners. During the whole desk-research period the partners exchanged information about the progress of their work. The combined results of that phase of research are: a) prevention level – 27 delivered projects, b) intervention level – 23 delivered projects, c) compensation level – 21 delivered projects.²³

This paper concentrates on the field of prevention. For me prevention is the most challenging task facing compulsory, general and comprehensive education.²⁴ The figures provided above show clearly that prevention is a crucial element of such mass education as will not allow for or will reduce to minimum the threat of emergence of risky ESL situations.²⁵ Our ESSE project is currently in progress, and many outcomes are still possible. The best practice models which have been chosen will undergo second assessment soon, so that the truly best ones (e.g. by virtue of being suitable for implementation in culturally diverse areas) can be identified. Our intention is to create an open-access online observatory that will serve educators for many years as a platform of exchange and cooperation. This could help many educators learn about practical solutions or get inspiration to create something suitable for their educational environment and local social needs and endeavours.

3. Education for Sustainable Development as the foundation of one's sense of purpose to learn and to rebuild the human environment

The above report from the realization of the ESSE project and its results may be a good inspiration for comparing the current European achievements in the area of ESL with the assumptions made some time ago. The flag initiatives which set out to make the EU a place of smart, sustainable and inclusive growth need to be made much more precise. They may take the shape of proven methods/projects/activities or of theoretical approaches. ESL prevention may be considered from various points of view. Some interesting suggestions may be found in the 2005

²³ For the identification of best practice models the following criteria have been specified: 1. Time of the project – project developed within five years, from 2008 onwards; 2. Cultural and educational context; 3. Nature of the project: aim/objectives, methodology, branding strategy, accessibility; 4. Project implementation: project activities, achieved results, challenges with project implementation; 5. Project transferability: implementation in other countries, achieved results, challenges with project implementation; 6. Project sustainability: possibilities to use the project again, changes stimulated/caused by the project, new initiatives caused by the project, equitable sharing and distribution of project benefits.

²⁴ Cf. K. Duraj-Nowakowa, *Pedagogika społeczna między integracją a dezintegracją*, Rzeszów 2009, pp. 177–225.

²⁵ Cf. European Commission, *op. cit.*, pp. 15–23.

European Commission report. Inspiring hypotheses are grouped into 4 areas. They will have been verified by research, but now, at least, they are a good starting point for further considerations. Here are some of them:

I. Key study area 1: Wider external factors. 1. An increase in the length of compulsory education will decrease the number of early school leavers. [...] 3. Countries having a high total expenditure on education per student have a lower rate in early school leaving. [...] 8. A high level of employment opportunities for low-educated people increases the rate of early school leaving.

II. Key study area 2: Socio-economic characteristics. 9. Young people with a criminal history or deviant behaviour are more likely to leave school early. [...] 11. Teenage pregnancy increases the risk for girls to leave school early. [...] 15. Young people from foreign background are more likely to leave school early than nationals.

Key Study Area 3: Labour Market Performance. 16. Early school leavers perform less well in the labour market than the working population having completed upper secondary education or higher. 17. Early school leavers have a higher chance of having precarious work conditions.

Key Study Area 4: Scope for returning to education and training later in life: 18. Availability and easy access to 'second chance' education will positively influence the participation of early school leavers in education later in life. 19. Early school leavers are less likely to return to education and training in later life than those who have completed upper secondary education or more.²⁶

The recognition of the very early origins of behaviours associated with subsequent ESL makes pre-emptive strategies a high priority. Beginning from good quality of early childhood education and care, through, if needed, social care to build proper family relations²⁷ and to develop positive attitudes toward life, to education which helps one create one's own sense of purpose to learn, and economics together with a concept of the future world, which offers real work and stability in life, may bring fundamental changes in people's thinking. Such help, rooted in preventive strategies, may be the first and essential step towards changing one's attitude to life, to oneself, to other people, to culture and to nature. These are quite strong reasons for supporting every initiative connected with human development at the prevention level.

Practical and realistic preventive strategies for schools can be structural, student-focused (targeting individual students or groups of students), or schoolwide (affecting all students). They often overlap with intervention strat-

²⁶ GHK, *op. cit.*, pp. 125–134.

²⁷ E. Robinson, V. Meredith, *Family factors in early school leaving*, CFCA paper No. 16 2013, <http://www.aifs.gov.au/cfca/pubs/papers/a144992/cfca16.pdf>, [date of access: 2 December 2013].

egies, especially when they are student-focused. On the contrary, schoolwide strategies focus largely on a range of curricular innovations, for instance the introduction of more vocational and technical education, or greater cooperation with other agencies, including workplaces. There is considerable emphasis on the need to move from subject-based to skills-based curriculum and the recognition of key competences. Employment, or – if we consider prevention – the chances of employment, is generally recognized as an alternative to ESL. For young people entering the world of work is equal to entering their adulthood. Responsibility comes together with clear expectations which can be formulated in relation to an understandable and acceptable vision of life.

For me such a vision of life is connected with the concept of **sustainable development**, i.e. environmental, economic and social well-being for today and tomorrow. There are many definitions of sustainable development (differing mainly in the element of the definition that is afforded particular emphasis), yet most frequently a very basic one is used, namely, the definition that was formulated in the UN report called *Our common future* (1987) and commonly referred to as the Brundtland Report.²⁸ The definition reads:

Sustainable development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs. It contains within it two key concepts: the concept of needs, in particular the essential needs of the world's poor, to which overriding priority should be given; and the idea of limitations imposed by the state of technology and social organization on the environment's ability to meet present and future needs.²⁹

In our “rich” societies there are also many people who belong to groups of the poor – the disadvantaged, the marginalized and the excluded. If our civilization continues to move in the pragmatic and neoliberal direction, with an overwhelming desire for quick profits, thoughtless consumption and overinvestment in every field of our life, all of us will soon join the ranks of the disadvantaged. We need wise Education for Sustainable Development (ESD), which can be realized according to three fundamental pillars: (flourishing) environment, (prosperous) economy, and (vibrant and just) society. There is also the fourth pillar or rather a kind of horizontal platform – the most important, as it penetrates all the others – culture. Without culture, that element unique to humanity, life would be rather technical, not human.³⁰ The devastation of our environment, social life, and cultural interactions is enormous. Our lives

²⁸ World Commission on Environment and Development, *Our common future*, Oxford 1987.

²⁹ *Ibidem*, p. 43.

³⁰ A. Rogalska-Marasińska, *Zadania szkolne inspiracją do kształtowania kompetencji międzykulturowej uczniów wobec wyzwań zrównoważonego rozwoju*, [in:] *Kompetencje międzykul-*

are brutally controlled by the economy. If we want a better world for ourselves and our descendants, we really need to do a lot.

At the end of 2012 a new Club of Rome report, *Bankrupting nature. Denying our planetary boundaries*, was launched.³¹ It contributes to the discussion about the need to rethink the way we use resources. The arguments are familiar, but it is not often that the links between politics, economy and ecology are all clarified in a single text. *Bankrupting nature* presents 12 key messages. One of them mirrors my thoughts clearly:

The sustainability crisis is manifested through social, financial, economic and environmental problems now playing out globally. We are faced with a set of serious challenges, driven by wasteful production and consumption, skewed trading and subsidy systems, and persistent and recurring financial crises. Gaps are widening, between nations and within nations. Unemployment is endemic and rising, particularly among the young.³²

The other key messages focus on all the remaining aspects of the worldwide crisis. The solution is to rebuild the human environment and rethink the tasks that we, the inhabitants of the Earth, should undertake. As the changes are so far-reaching and the devastation is so extensive, we will have to work very hard to bring about any improvements. For this reason Education for Sustainable Development should go hand-in-hand with all the educational efforts and strategies to help people to find their purpose in life. Young people are naturally strong, full of hope and passion. If they do not know what to believe in now, feel weak, lonely and without a future, they should learn about the challenges the sustainable development ideology is announcing loudly.

Conclusion

Reports from educational research, conferences³³ or completed projects show that in order to combat risky school situations, including ESL, we need to act wisely and cooperate effectively. Each level of ESL requires a different educational response. The first and most challenging level is that of prevention,

turowe jako kapitał społeczności wielokulturowych, ed. J. Muszyńska, W. Danielewicz, T. Bajkowski, Warszawa 2013.

³¹ A. Wijkman, J. Rockstrom, *Bankrupting nature. Denying our planetary boundaries*, New York 2012.

³² Club of Rome, *Bankrupting nature's 12 key messages*, <http://www.clubofrome.org/?p=5366>, [date of access: 28 September 2013].

³³ European Commission, *Reducing early school leaving. Efficient and effective policies in Europe*, Brussels 2012, http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/esl/report_en.pdf, [date of access: 15 November 2013].

which, in view of the contemporary global problems, should, in my opinion, be conceived of as encompassing two approaches.

The first is where risk detection should take place and where flexible preventive action should be realized. This is, generally speaking, the approach that focuses on work with the young who are defined as potential and “typical” school leavers. We should take into account the existence of protective factors which are believed to reduce the impact of risk or change the way a person responds to the risk, thus shielding them from negative outcomes. Those protective factors fall into five groups of “positive” factors: individual characteristics, family, school, community, and peer group. With such a solid background one can start working on something really important.

The second approach to prevention should be directed to all students. Thus we can perceive it as global, mass prevention educational action. Enabling students to create their sense of purpose in order to learn, to plan their future, to see things in a global perspective, and to develop a responsible attitude towards themselves, other people, culture, nature and natural environment, social life and economy makes education at the prevention level very demanding. It should be constantly supported by other, equally broad and complex approaches. One of the most important proposals is Education for Sustainable Development, which encourages young learners to take action and reinforces their conviction that there are still important challenges in our world, and that it is reasonable to face them.

Bibliography

- Borkowska A., *Młodzież bez szans? Przeciwdziałanie porzucaniu nauki przez uczniów w krajach Unii Europejskiej*, „Trendy” 2013, no. 3, <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/doc-content?id=534&from=FBC>, [date of access: 15 November 2013].
- Byrne D., Smyth E., *No way back? The dynamics of early school leaving*, Dublin 2010, <http://www.esri.ie/UserFiles/publications/BKMNEXT163.pdf>, [date of access: 13 December 2013].
- Club of Rome, *Bankrupting nature's 12 key messages*, <http://www.clubofrome.org/?p=5366>, [date of access: 28 September 2013].
- Commonwealth of Australia, *Innovation and best practice in schools: review of literature and practice*, Canberra 2001, <http://www.gearingup.org.au/documents/bestpracticetransition.pdf>, [date of access: 3 December 2013].
- Dale R., *Early school leaving. Lessons from research for policy makers*, 2010, <http://www.spd.dcu.ie/site/edc/documents/nesse2010early-school-leaving-report.pdf>, [date of access: 15 November 2013].
- Duraj-Nowakowa K., *Podejścia całościowe do pedagogiki*, Rzeszów 2008.
- Duraj-Nowakowa K., *Pedagogika społeczna między integracją a dezintegracją*, Rzeszów 2009.

- Duraj-Nowakowa K., *Wielostronne funkcje systemów szkolnictwa i oświaty w budowaniu kapitału społeczno-pedagogicznego*, [in:] *Edukacja a kapitał społeczny. Oczekiwania – realizacje – efekty*, ed. A. Rogalska-Marasińska, L. Janiszewska, Łódź 2012.
- European Commission, *Reducing early school leaving. Accompanying document to the Proposal for a Council Recommendation on policies to reduce early school leaving*, Brussels 2010, http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlywp_en.pdf, [date of access: 10 December 2013].
- European Commission, *Reducing early school leaving. Efficient and effective policies in Europe*, Brussels 2012, http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/esl/report_en.pdf, [date of access: 15 November 2013].
- European Commission, *Smarter, greener, more inclusive? Indicators to support the Europe 2020 strategy*, Luxembourg 2013, http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OF_FPUB/KS-02-13-238/EN/KS-02-13-238-EN.PDF [date of access: 12 December 2013].
- European Union, *Europe 2020: Europe's growth strategy*, Luxembourg 2013, http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/europe_2020_explained.pdf, [date of access: 13 December 2013].
- Fatyg B., Tyszkiewicz A., Zieliński P., *Skala i powody wypadania uczniów z systemu edukacji w Polsce. Raport z badań odpadu szkolnego na terenie 32 gmin*, Warszawa 2001, <http://www.isp.org.pl/files/19695389340780001001117708679.pdf>, [date of access: 3 December 2013].
- Flagship initiatives*, http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/flagship-initiatives/index_en.htm, [date of access: 5 December 2013].
- GHK, *Study on access to education and training, basic skills and early school leavers (Ref. DG EAC 38/04), Lot 3: early school leavers. Final report*, London 2005, http://ec.europa.eu/education/pdf/doc284_en.pdf, [date of access: 13 December 2013].
- GHK Consulting Ltd et al., *Reducing early school leaving in the EU*, Brussels 2011, pp. 37–58, [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOL-CULT_ET\(2011\)460048_EN.pdf?](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOL-CULT_ET(2011)460048_EN.pdf?), [date of access: 10 December 2013].
- Kalach M., *Uniwersytet Łódzki bada porzucanie szkoły*, „Dziennik Łódzki” 2013, 15 July, http://www.dzienniklodzki.pl/artukul/945463,uniwersytet-lodzki-bada-porzucanie-szkoly,id,t.html#czytaj_dalej, [date of access: 15 October 2013].
- Kojs W., *Wokół niepowodzeń szkolnych*, [in:] *Niepowodzenia szkolne*, ed. J. T. Łysek, Kraków 1998.
- Konopnicki J., *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1966.
- Kupisiewicz C., *Niepowodzenia dzieci w nauce szkolnej*, [in:] *Encyklopedia pedagogiczna*, ed. W. Pomykało, Warszawa 1993.
- Kupisiewicz C., *Niepowodzenia szkolne – pedagogiczne wyzwanie dla Europy*, „Edukacja: Studia – Badania – Innowacje” 1995, nr 1.
- Lifelong Learning Programme application form. 2012 call for proposals. Detailed description of the project: early school-leaving and second-chance education*.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003.
- Prevention of early school leaving. Transnational report*, ed. Pixel, 2008, pp. 9–10, http://schoolinclusion.pixel-online.org/files/transnational_report/Transnational_Report_EN.pdf, [date of access: 28 November 2013].
- Projekt ESSE. Informacje o projekcie: Wczesne porzucanie obowiązku nauki & Edukacja drugiej szansy*, <http://wnow.uni.lodz.pl/doc/esse.pdf>, [date of access: 5 November 2013].

- RMC, *De Friese Wouden*, <http://game.rmcdiefriesewouden.nl/>, [date of access: 10 December 2013].
- Robinson E., Meredith V., *Family factors in early school leaving*, CFC paper No. 16 2013, <http://www.aifs.gov.au/cfca/pubs/papers/a144992/cfca16.pdf>, [date of access: 2 December 2013].
- Rogalska-Marasińska A., *Humanizm – dialog – tożsamość. Edukacja europejska wobec wyzwań globalnych*, Łódź 2010.
- Rogalska-Marasińska A., *Pedagogika kultury podstawą dla edukacji wielokulturowej i międzykulturowej*, [in:] *Wieloaspektowość przemian współczesnej edukacji wyższej. Wybrane ujęcia*, ed. I. Surina, Poznań 2013.
- Rogalska-Marasińska A., *Zadania szkolne inspiracją do kształtowania kompetencji międzykulturowej uczniów wobec wyzwań zrównoważonego rozwoju*, [in:] *Kompetencje międzykulturowe jako kapitał społeczności wielokulturowych*, ed. J. Muszyńska, W. Danielewicz, T. Bajkowski, Warszawa 2013.
- Supportive methods. Triple F – manual. Finland, Flanders, Friesland*, <http://www.ond.vlaanderen.be/dbo/projecten/Janus/Guide%20Triple%20F%20SUPPORTIVE%20METHODS.pdf>, [date of access: 26 November 2013].
- Wijkman A., Rockström J., *Bankrupting nature. Denying our planetary boundaries*, New York 2012.
- World Commission on Environment and Development, *Our common future*, Oxford 1987.

Profilaktyka porzucania edukacji szkolnej w doświadczeniach krajów Unii Europejskiej i własnych propozycjach rozwiązań

Streszczenie: Unia Europejska w podjętej strategii „Europa 2020” postawiła sobie za cel zmniejszenie zjawiska przedwczesnego porzucania szkoły (ESL – Early School Leaving) do poziomu 10% populacji uczniów. Obecnie średnia europejska (choć dysproporcje między krajami są ogromne) wynosi: dla chłopców ok. 17%, dla dziewcząt mniej niż 13%. „Odpad szkolny” jest problemem ogólnoswiatowym. Badania wskazują na podobne czynniki ryzyka oraz na konieczność prowadzenia działań w 3 obszarach: profilaktyki, interwencji i kompensacji.

W odpowiedzi na takie wyzwania realizowany jest m.in. europejski projekt edukacyjny *ESSE Project – Early School-leaving and Second-Chance Education* (Wczesne porzucanie obowiązku nauki i edukacja drugiej szansy). Jego założeniem jest dotarcie do szczególnie wartościowych projektów realizowanych w krajach UE, które mogą być zupełnie nieznane w innych krajach, a warte są upowszechnienia. Współpraca między praktykami edukacyjnymi i korzystanie z przykładów dobrych praktyk powinny zaowocować faktycznym zmniejszeniem zjawiska ESL.

Ponadto będzie ono możliwe, jeśli uwzględnimy argumenty idei i strategii zrównoważonego rozwoju. Zrównoważony rozwój to już nie hasło idealistów, a imperatyw społeczny, który zrozumiany przez mieszkańców naszej planety, musi być przez nich realizowany. Degradacja środowiska i relacji społecznych jest tak duża, że mamy ostatnią szansę, aby coś jeszcze naprawić. Edukacja do zrównoważonego rozwoju (ESD – Education for Sustainable Development) daje zatem szansę, aby podejmować wieloletkowe działania z obszaru profilaktyki umożliwiające uczniom nadawanie sensu własnemu życiu i uzasadniające potrzebę uczenia się, rozwoju i pracy na rzecz wspólnego dobra.

Słowa kluczowe: przedwczesne porzucanie szkoły, odpad szkolny, profilaktyka, stopień elastyczności uczniów (umiejętności odpowiedzi na zmieniające się warunki), czynniki ryzyka, strategia „Europa 2020”, projekty badawcze dotyczące przedwczesnego porzucania szkoły, edukacja do zrównoważonego rozwoju

The European Union experience of early school leaving and some suggestions on preventing the problem

Summary: Reducing early school leaving (ESL) rates to below 10% of student population is one of the ambitious objectives in the newest European strategy, “Europe 2020”. The current average ESL rates for Europe (though there are huge differences between the member countries) are about 17% for boys and under 13% for. The school dropout is a global problem. Results of research yield consistent conclusions concerning risk factors, and there is general consensus with respect to the importance of taking educational action in three areas: prevention, intervention and compensation.

The ESSE (Early School-leaving and Second-Chance Education) Project, a European educational project, is being realized as a response to such challenges. One of its main objectives is to identify interesting and successful projects realized in various parts of Europe which are completely unknown to educators in other EU countries and which are therefore worthy of dissemination. Cooperation between educational practitioners and implementing best practices should actually reduce the ESL problem.

Such a reduction will be possible if the arguments of the proponents of the idea and strategy of sustainable development are taken into consideration. Sustainable development is no longer just an idealist slogan, but a practical social imperative. It ought to be properly understood by the public and brought into life. The degradation of natural environment and social relations is so severe that we have hardly any chances of rebuilding them. Education for Sustainable Development (ESD) does offer such a chance, a chance to undertake such multidimensional action in the area of prevention as may enable students to discover their own purpose in life, give them reason to learn, to develop and work for the common good.

Keywords: early school leaving, school dropout, prevention, level of resilience, risk factors, “Europe 2020” strategy, research projects on ESL, Education for Sustainable Development

Lenka Neubauerová
Michaela Filounková
Andrea Nohejlová
Adéla Pospíšilová
Iveta Vaňková
Karel Neubauer

Therapeutic benefits of using the MENTIO programme suite in the development of speech communication in special school pupils with speech disorders and serious psychomotor retardation

Stimulation of speech and cognitive development in the MENTIO programmes

Multimedia computer software can be used in many areas of speech therapy intervention and provides a number of advantages, combining, for example, the attractiveness of computer programmes with the possibility of easy control, flexibility and customization to the clients' needs, registration of personal data and continuous examination, task visualization and control over its execution as well as motivation in the form of attractive continuations of the programme.

The MENTIO programmes represent a courseware for children from pre-school age to adults and senescent people with cognitive and communication disorders. They were originally designed specially for people with aphasia, dysarthria and acquired cognitive-communication disorders in adult age. They were then gradually developed so that they could be used with children in preschool age and in the first grade of elementary school, children with specific learning disorders, pupils in integrated education and children with social handicaps. Their implementation in special, practical and other schools as a means of stimulation and motivation with children with speech disorders, developmental dysphasia, autism, hearing defects, mental handicap and combined disorders has yielded great benefits.¹

Experience shows that computer work is as attractive for handicapped children as for non-handicapped children. However, it is necessary to use various

¹ M. Petržílková, *Počítačové programy Mentio*, 2012, online: <http://www.mentio.cz/>, [date of access: 18 July 2013].

programmes or utilities to make computer work easy for the former. Special speech therapy and tutorial programmes are a good motivational tool for these children, but it is necessary to recognize the heterogeneity of this group and choose appropriate programmes and level of difficulty that correspond to their needs.² The MENTIO programme suite tries to satisfy these requirements.

There are eight MENTIO programmes available at the moment:³

MENTIO Vocabulary

The Vocabulary programme contains thematically arranged sets of pictures (colours, food, money, transport, human body, clothes, personal belongings, nature) with texts which can be arbitrarily combined in order to create sets arranged according to the individual needs of users. There are tasks of varying difficulty associated with each word, including pronunciation check, cued naming, ordinary and global reading, copying the word, building words out of letters, independent writing, and choosing the right word from a list of suggestions.

MENTIO Verbs

The Verbs programme presents various actions from ordinary life with four pictures with a complementary text suggesting a storyline. The programme serves the purpose of stimulating spoken discourse, providing practice in global reading, in understanding time relations and the cause-effect relationship. The pictures can be displayed one by one or four by four, with or without complementary texts, arranged in the correct order or disarranged.

MENTIO MM

The MENTIO MM (Memory Management) set of tasks contains four types of exercise aimed at developing short-term memory, attention and concentration training, developing the understanding of a written text, distinguishing between numbers and forms, developing logical thinking and hand movement coordination.

MENTIO Puzzles

This programme contains 240 puzzles arranged in four levels of difficulty, which enable checking the user's understanding of a text and their ability to form opinions and to think. An object is described in three sentences, and the user's task is to find the right object based on the information given.

² Z. Janovcová, *Alternativní a augmentativní komunikace*, Brno 2010.

³ M. Petržílková, *op. cit.*

MENTIO Shopping

These are arithmetic tasks developing self-reliance when using money in a shop. The task is to learn the value of individual coins and banknotes, to understand the value of goods in a shop, to calculate the amount to be paid and to use the right coins and banknotes to produce that amount.

MENTIO Jigsaws

The jigsaws are used to enhance the user's visual perception with the help of the automatically arranged sets of pictures, which can be arbitrarily combined according to the individual interests of the user. The task is to move the scattered boxes from the left side of the screen to the frame on the right so that the individual parts of a picture fit there, that is to put the picture back into original form.

MENTIO Sounds

The aim of the programme is to foster the ability to distinguish between sounds and to develop auditory memory with the help of a number of sounds from ordinary life and short sound impulses. The exercises focus on determining the sound source, matching sounds to pictures, choosing the right sound source from several options and deciding which sound was heard e.g. twice in a row. One part of the programme is an audiotest which helps to easily evaluate the quality of the testee's hearing in cases of doubt.

MENTIO Voice

The Voice programme is designed for phonation training and voice modulation with the use of visual feedback in the form of animated pictures. The exercises involve detecting sounds, length of exhalation, phonation training, hard and soft voice onset, timing of voice discourse, learning about voice intensity and tone height, maintaining volume or pitch in a particular range, raising a tone gradually and changing between high and low pitch. They are meant to be used mainly with children with hearing disorders, retarded speech development or combined deficits and with adults in the cases where it is necessary to restore phonation.

The aims and methodology of the case study

The main aim of the primary phase of the research into the use of the MENTIO programmes as a long-term speech therapy intervention strategy was to come up with proper methods of evaluating the acquired results and to decide on the strategy for targeting individualised therapeutic programmes.

The secondary aims included:

- selecting appropriate subjects for the practical application of the MENTIO programmes;

- choosing a particular cognitive, language or motor speech area to be primarily developed with the help of the MENTIO programmes;
- selecting the most appropriate method of applying the individual MENTIO programmes;
- noting and evaluating the results of the research aimed at the children's language subskills.

The following qualitative techniques were used in the research:

- analysis of professional literature;
- analysis of documentation;
- observation;
- analysis of research results.

The phase of the research which is presented below was realized at the institute of clinical speech therapy, a collaborating unit of the Faculty of Education, University Hradec Králové. A detached study within the structure of the special elementary school in Hradec Králové was used for work with pupils. The research lasted three months, from April to June 2013, and the frequency of therapeutic sessions was once a week. Five pupils with different levels of mental handicap and communication deficit, attending the clinical speech therapy unit, were chosen.

The process and results of the therapeutic sessions programme with MENTIO software

The study of the children – pupils of the special school in Hradec Králové – is presented below as an approximation to the preliminary research results. All the subjects have a mental defect that stems from developmental retardation of psychomotor development.

Study no. 1

N.K., girl (7 years old, moderate mental disorder, epilepsy, after brain lesion)

- Psychomotor and social development is retarded. Although retarded speech development also occurs, she is able to communicate verbally as well as non-verbally. She has quite a good vocabulary. The formal aspect of speech is disrupted. She uses simple sentences, and her verbal discourse is dysgrammatical and dyslalic.

Aim: development of cognitive processes, especially perception, thinking and memory.

Modules selected:

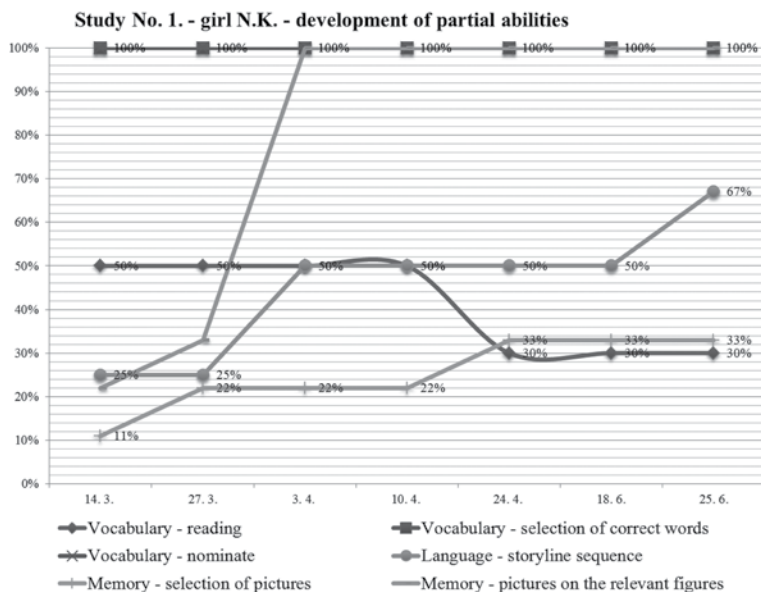
- MENTIO Vocabulary:
 - Word reading;
- MENTIO Puzzles (development of text understanding and logical thinking);

- MENTIO MM (development of short-term memory, attention, concentration, logical thinking, understanding written text, distinguishing between numbers and between forms):
 - Picture selection (remembering pictures according to a pattern in order to choose from the items offered),
 - Selection and placement (remembering pictures according to a pattern in order to choose from the items offered and put them in the right place),
 - Pictures on numbers (moving pictures onto numbers in accordance with the instructions).

A summary of the results of the therapeutic sessions:

- The girl made progress only in some of the trained areas.
- The best results were achieved in the area of vocabulary in cued naming, choosing the right word, ordering the storyline and opinion puzzles.
- The tasks aimed at memory development saw a slight improvement. In MENTIO MM she was the most successful in the “pictures on numbers” exercise and her performance in the “picture selection” and “selection and placement” exercises improved gradually. She was able to remember four pictures and place three of them correctly.
- As far as reading training is concerned, there was hardly any change. She changes or guesses letters, reads letters slowly one by one without understanding and manages only simple, short words. In her case it is better to focus on global training.
- The main disadvantage was fast loss of attention and the subject’s inability to keep doing one activity for a longer time. Regular intensive training, sufficient space and time while doing exercises, motivation, speech appetite support and spontaneous discourse are required.

Chart 1: Dynamics of the results observed in study no. 1



Study no. 2

A.C., girl (7 years old, moderate mental disorder)

- Psychomotor and social development is retarded. Although retarded speech development also occurs, she is able to communicate verbally as well as non-verbally. She has quite a good vocabulary. The formal aspect of speech is disrupted. She uses simple sentences, and her verbal discourse is dysgrammatical and dyslalic.

Aim: development of cognitive processes, especially perception, thinking and memory.

Modules selected:

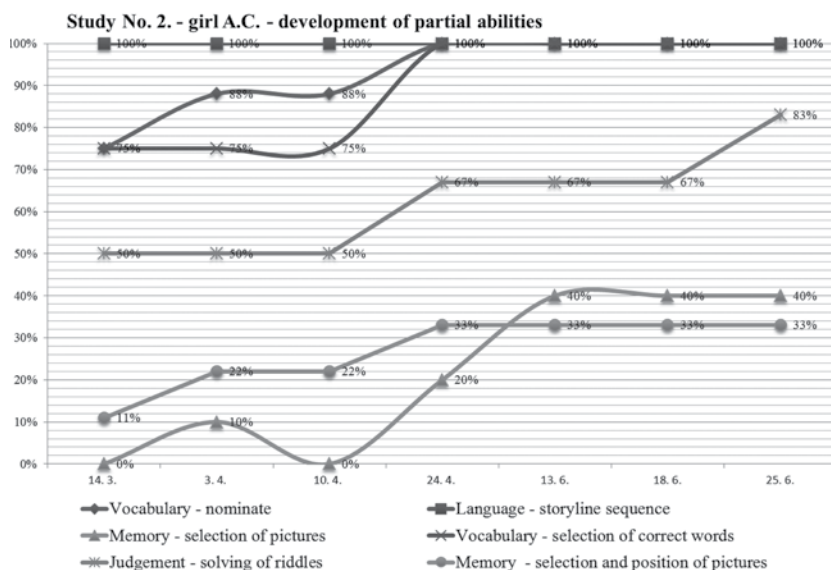
- MENTIO Vocabulary:
 - Cued naming;
- MENTIO Verbs (storyline):
 - Four small pictures and four descriptions;
- MENTIO Puzzles (development of the understanding of texts and opinions);
- MENTIO MM (development of short-term memory, attention, concentration, logical thinking, understanding written text, distinguishing between numbers and between forms):
 - Picture selection (remembering pictures according to a pattern in order to choose from the items offered),

- Selection and placement (remembering pictures according to a pattern in order to choose from the items offered and put them in the right place).

A summary of the results of the therapeutic sessions:

- The girl improved significantly in almost all of the trained areas.
- She did well in the tasks aimed at developing vocabulary – choosing the right word and cued naming – in all vocabulary areas.
- She reached the hardest level of difficulty in the Puzzles tasks designed to develop understanding opinions and thinking.
- She made gradual progress in MENTIO MM. She was able remember five pictures and place three of them correctly.
- The storyline task posed more difficulty. At first, there was minimal progress. During the last three meetings there was significant improvement: with some help she was able to put most of the verbs in the correct order.
- Overall, the use of the MENTIO programmes had an unambiguously positive influence on the subject's cognitive abilities, which is reflected in the results observed. The Verbs, Puzzles and MM programmes were the most beneficial.

Chart 2: Dynamics of the results observed in study no. 2



Study No. 3

J.K., girl (18 years old, quite serious mental disorder)

- Psychomotor and social development is retarded, especially in the area of communication. Retarded speech development occurs, particularly in the area of expression. Her use of speech is limited; therefore, she also uses nonverbal communication. She has a small vocabulary and uses simple sentences; her verbal discourse is agrammatical and poorly articulated.

Aim: development of active and passive vocabulary and cognitive processes, especially perception, thinking and memory.

Modules selected:

- MENTIO Vocabulary:
 - Cued naming,
 - Choosing the right word;
- MENTIO Verb (storyline):
 - Four small pictures and four descriptions;
- MENTIO Puzzles (development of text understanding and logical thinking);
- MENTIO MM (development of short-term memory, attention, concentration, logical thinking, understanding written text, distinguishing between numbers and between letters):
 - Picture selection (remembering pictures according to a pattern in order to choose from the items offered),
 - Selection and placement (remembering pictures according to a pattern in order to choose from the items offered and put them in the right place).

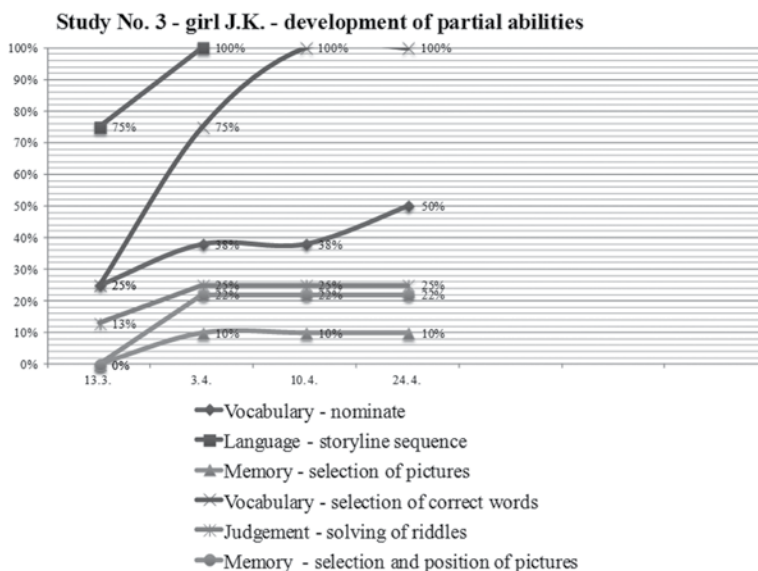
368

A summary of the results of the therapeutic sessions:

- The girl improved only in some of the trained areas.
- The best results were achieved in the areas of vocabulary (choosing the right word) and logical thinking (puzzles).
- She gradually improved in cued naming. She managed to name clothes, money, colours and personal belongings, and then also items from the areas of transport, nature, human body and food.
- Her ability to order the storyline and her performance in tasks aimed at memory development improved very little. Only minimal progress was observed in ordering the storyline. She understood the instruction, but she did not manage to order the pictures in the correct story sequence. In MENTIO MM she managed to remember and place two pictures correctly.
- The subject's absence from the sessions was a disadvantage. She attended the fewest sessions of all the subjects. She had difficulty maintaining concentration and attention.

- As far as communication is concerned, her performance in the MENTIO Vocabulary exercises (cued naming and choosing the right word) improved considerably.

Chart 3: Dynamics of the results observed in study no. 3



Study No. 4

M.S., girl (17 years old, moderate mental disorder)

- Psychomotor and social development is retarded. The girl is able to communicate verbally as well as non-verbally. She has quite a good vocabulary. The formal aspect of speech is disrupted. She uses simple sentences and her verbal discourse is dysgrammatical and dyslalic.

Aim: development of cognitive processes, especially perception, thinking and memory.

Modules selected:

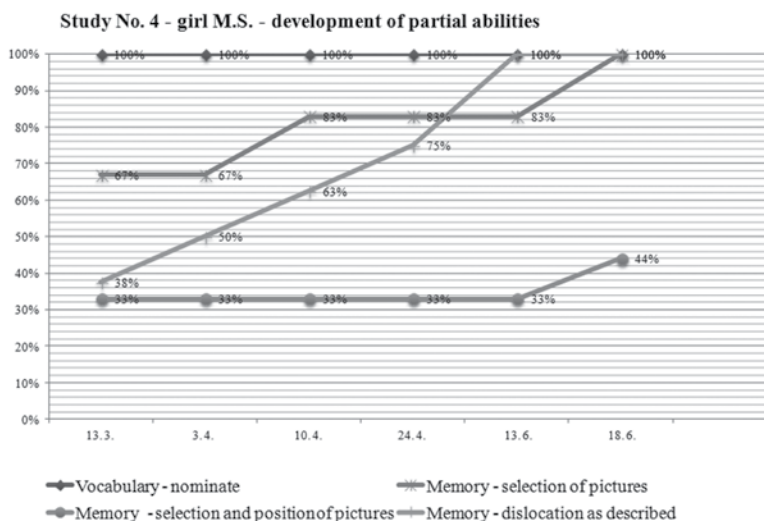
- MENTIO MM (development of short-term memory, attention, concentration, logical thinking, understanding written text, distinguishing between numbers and between letters):
 - Picture selection (remembering pictures according to a pattern in order to choose from the items offered),
 - Selection and placement (remembering pictures according to a pattern in order to choose from the items offered and put them in the right place),

- Arrangement according to description (following instructions to add consecutive pictures to the one which appears at the beginning of the task).

A summary of the results of the therapeutic sessions:

- The girl's performance improved significantly in almost all of the trained areas.
- She managed to complete the tasks aimed at vocabulary, ordering the storyline and logical thinking puzzles.
- She gradually improved in the MENTIO MM exercises focusing on memory development. As far as "Picture selection" and "Arrangement according to description" are concerned, we could observe a gradual improvement up to the hardest level of difficulty (six pictures).
- The "Selection and placement" exercise turned out to be a more difficult task – the subject was able to handle up to four pictures.
- Overall, the use of the MENTIO programmes had an unambiguously positive influence on the subject's cognitive abilities, which is reflected in the results observed. The Verbs, Puzzles and MM programmes were the most important.
- The MENTIO MM programme, which focuses on memory development, i.e. the main aim of the session, was the most beneficial.

Chart 4: Dynamics of the results observed in study no. 4



Study No. 5

S.B., boy (18 years old, quite serious mental disorder)

- Psychomotor and social development is retarded. Retarded speech development is observed, resulting in agrammatical and poorly articulated discourse. He often repeats words and uses simple sentences.

Aim: development of active and passive vocabulary, reading and cognitive processes, especially perception, thinking and memory.

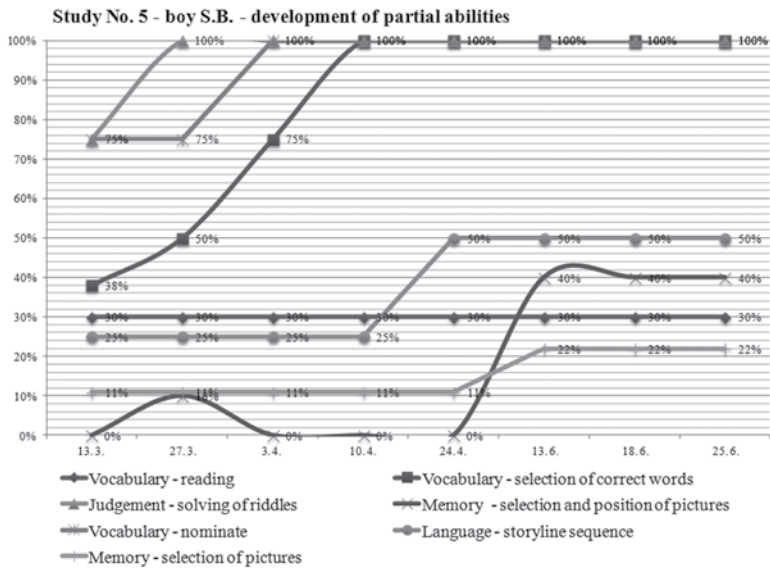
Modules selected:

- MENTIO Vocabulary:
 - Word reading,
 - Cued naming,
 - Choosing of the right word;
- MENTIO Verbs (storyline):
 - Four small pictures and four descriptions;
- MENTIO Puzzles (development of text understanding and logical thinking);
- MENTIO MM (development of short-term memory, attention, concentration, logical thinking, understanding written text, distinguishing between numbers and between letters);
 - Picture selection (remembering pictures according to a pattern in order to choose from the items offered);
 - Selection and placement (remembering pictures according to a pattern in order to choose from the items offered and put them in the right place).

A summary of the results of the therapeutic sessions:

- The boy improved only in some of the trained areas.
- The best results were achieved in the area of vocabulary in cued naming, choosing the right word and logical thinking puzzles.
- The subject's ability to order the storyline improved gradually, and so did his performance in tasks aimed at developing memory. In the storyline exercises there was no progress for a long time, but in the last three sessions progress was significant – with some help he managed to order most of the verbs correctly. Similar progress was observed in MENTIO MM.
- There was almost no change in the area of reading abilities. The subject knows the letters, but he reads without understanding. It is necessary to put more focus on global training in his case.
- In the overall evaluation of the influence of the MENTIO programmes practice on the subject's cognitive abilities, it is necessary to take his intellectual abilities – quite serious mental disorder – into consideration. Regular intensive training and sufficient space and time are required to complete tasks.

Chart 5: Dynamics of the results observed in study no. 5



Conclusion

The observed results and their processing are merely the pilot phase of long-term research into the evaluation of the results produced by the application of the MENTIO programmes. These programmes are a novel tool aimed at complex multimodal and multisensory stimulation in the area of speech therapy intervention. It is a unique tool in the Czech-Slovak language environment, and therefore it deserves adequate attention of speech therapy (and other) professionals. In the current work, an attempt is also made at producing a qualitative comparison of the observed results regarding the whole group of the children involved and at defining appropriate methods for determining the scope and choice of the right programmes in individual-oriented stimulation programmes.

Detailed documentation of several therapeutic sessions with a group of five children attending the clinical speech therapy unit at the Hradecká special school in Hradec Králové is part of a long-term programme of qualitative research, the other parts of which will take place at the Luže-Košumberk professional sanatorium for children and at the speech therapy school in Chroustníkovo Hradiště. The programme will ultimately provide a qualitatively comparable set of data on the application of the MENTIO programme suite, its motivation and stimulation value for children with cognitive and commu-

nication deficits who are educated in regular elementary schools as well as in special schools. The results of the application of the MENTIO programmes in the development of communication in children indicate the necessity of consistent long-term research into the benefits of using this therapeutic software as well as the limits of using them in the reinforcement of newly acquired abilities.

Bibliography

- Janovcová Z., *Alternativní a augmentativní komunikace*, Brno 2010.
- Klenková J., *Logopedie*, Praha 2006.
- Lechta V., *Symptomatické poruchy řeči u dětí*, Praha 2002.
- Lechta V. et al., *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*, Praha 2003.
- Lechta V. et al., *Terapie narušené komunikační schopnosti*, Praha 2011.
- Neubauer K., *Logopedie: učební text pro bakalářské studium speciální pedagogiky*, Hradec Králové 2010.
- Neubauerová L., Javorská M., Neubauer K., *Ucelená rehabilitace osob s postižením centrální nervové soustavy*, Hradec Králové 2011.
- Neubauerová L., Filounková M., Pospíšilová A., *Specializovaný logopedický počítačový program MENTIO a rozvoj řečové komunikace dětí se závažným psycho-motorickým opožděním*, [in:] *Komunikace a handicap II*, ed. K. Neubauer, M. Kaliba, Hradec Králové 2013.
- Petržilková M., *Počítačové programy Mentio*, 2012, online: <http://www.mentio.cz/>, [date of access: 18 July 2013].
- Škodová E. et al., *Klinická logopedie*, Praha 2007.

Terapeutyczne korzyści stosowania pakietu programów MENTIO w rozwijaniu komunikacji językowej u uczniów szkół specjalnych z zaburzeniami mowy i głębokim niedorozwojem psychoruchowym

373

Streszczenie: Pakiet programów komputerowych MENTIO to specjalnie zaprojektowane wielomodułowe narzędzie służące do rozwijania lub przywracania umiejętności poznawczych, językowych, percepcyjnych i ruchowych. Choć pierwotnie stworzono go z myślą o zastosowaniu w terapii osób dorosłych z nabytymi zaburzeniami, w szczególności z afazją, obecnie może być wykorzystywany także w pracy z dziećmi. Swe szerokie spektrum zastosowania zawdzięcza różnicowaniu modułów, co jest rezultatem przeszło dziesięcioletnich jego modyfikacji będących odpowiedzią na zapotrzebowanie terapeutów mowy. Ocena praktycznych rezultatów jego wykorzystania napotyka liczne trudności, przede wszystkim z uwagi na ogromną złożoność i ograniczoną trafność wyników zaobserwowanych w trakcie naszych badań, których celem było oszacowanie jego skuteczności.

Szczegółowy zapis cyklu sesji terapeutycznych zrealizowanego z udziałem pięciorga dzieci w oddziale logopedii klinicznej szkoły specjalnej Hradecká w Hradec Králové dostarcza zwarty zestaw danych dotyczących zastosowania pakietu MENTIO, w tym jego wartości motywacyjnej i stymulacyjnej dla uczniów specjalnych szkół podstawowych z niedoborami poznawczymi i komunikacyjnymi. Wyniki wstępnych analiz skuteczności pakietu

w rozwijaniu zdolności komunikacyjnych u dzieci wskazują na konieczność konsekwentnych, długotrwałych badań nad korzyściami stosowania tego narzędzia terapeutycznego i nad ograniczeniami w jego stosowaniu w celu utrwalania nowo nabytych umiejętności.

Słowa kluczowe: logopedia, pakiet programów MENTIO, niedorozwój psychoruchowy, zaburzenia mowy, uczniowie szkół specjalnych

Therapeutic benefits of using the MENTIO programme suite in the development of speech communication in special school pupils with speech disorders and serious psychomotor retardation

Summary: The MENTIO computer programmes are a specially created utility with several modules aimed at developing or restoring cognitive, language, perceptual and motor abilities. Originally meant to be implemented in work with adults with acquired disorders, especially aphasia, they can now be used with children, too. The variety of the suite's modules, developed over more than ten years in response to the demands of speech therapy professional, provides for a broad spectrum of its application. However, the evaluation of the practical benefits of using this therapeutic tool encounters a number of obstacles, especially due to the extreme complexity and limited validity of the results observed in the course of our research aimed at measuring the effectiveness of the programmes.

The detailed record of several therapeutic sessions with a group of five children attending the clinical speech therapy unit at the Hradecká special school in Hradec Králové provides a compact set of data on the application of the MENTIO suite, its motivation and stimulation value for children with cognitive and communication deficits who are educated in special primary schools. The results of the application of the MENTIO suite in the development of communication in children indicate the necessity of consistent long-term research into the benefits of using this therapeutic software as well as the limits of using them in the reinforcement of newly acquired abilities.

Keywords: speech therapy, the MENTIO programme suite, psychomotor retardation, speech disorders, special school pupils

Autorzy

Marta Bałazak – dr, Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu
Aneta Baranowska – mgr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Anna Bernacka – mgr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
Justyna Cherchowska – mgr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
Alina Chyczewska – dr, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Elblągu
Paweł Cylulko – dr, Akademia Muzyczna im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu
Ewa Demczuk – mgr, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Zespół Szkół Samorządowych w Rzykach
Michaela Filounková – Bc., Uniwersytet w Hradec Králové
Joanna Gładyszewska-Cylulko – dr, Uniwersytet Wrocławski
Agnieszka Gorgól – mgr, Akademia Ignatianum w Krakowie
Beata Gumieny – dr, Uniwersytet Rzeszowski
Agata Jacewicz – dr, Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku
Anna Jakubowicz-Bryx – dr, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
Madgalena Jaworek – mgr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
Anna Kazaniecka – mgr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
Justyna Kosecka – mgr, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Dorota Łazewska – dr, Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide de Gasperi w Józefowie k. Otwocka
Rafał Majzner – dr, Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej
Barbara Mleczek – mgr, Zespół Szkolno-Przedszkolny Nr 3 w Kętach
Karel Neubauer – Doc. PaedDr., Uniwersytet w Hradec Králové
Lenka Neubauerová – Ph.Dr., Uniwersytet w Hradec Králové
Andrea Nohejlová – Bc., Uniwersytet w Hradec Králové
Zbigniew Nowak – dr, Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej
Beata Oelszlaeger-Kosturek – dr, Uniwersytet Śląski w Katowicach
Marlena Pedynkowska – mgr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
Grzegorz Piekarski – dr, Akademia Pomorska w Słupsku
Adéla Pospíšilová – Bc., Uniwersytet w Hradec Králové
Dominika Przybyszewska – mgr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Weronika Pudełko – mgr, Zespół Państwowych Szkół Muzycznych im. Mieczysława Karłowicza w Krakowie
Beata Raczkowska – mgr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
Aneta Rogalska-Marasińska – dr, Uniwersytet Łódzki
Agnieszka Sadłowska – mgr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
Daria Sikorska – dr, Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna w Gdańsku
Agnieszka Skowrońska-Pućka – mgr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Bogumił Sobczyk – mgr, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Irena Sorokosz – dr, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Elblągu

Katarzyna Surowiec – mgr, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Wioletta Szarecka – mgr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Monika Szpringer – prof. UJK, dr hab., Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Leokadia Urbaniak – mgr, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Przedszkole Nr 4 w Nowym Targu

Iveta Vaňková – Bc., Uniwersytet w Hradec Králové

Dariusz Witowski – mgr, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

Prezentowana praca zbiorowa jest głosem w dyskusji nad nowym wymiarem edukacji dzieci oraz kształceniem nauczycieli, którzy mają sprostać coraz bardziej złożonym zadaniom w zakresie diagnozy, profilaktyki i terapii pedagogicznej. Zbiór zawartych w niniejszej publikacji tekstów przybliży wybrane zagadnienia charakterystyczne dla sytuacji, w której funkcjonuje współczesny młody człowiek, współczesna rodzina i szkoła. Ukazuje wyzwania, z którymi muszą się oni zmierzyć i którym powinni sprostać. Zarysowuje przemiany modelu współczesnej edukacji i mechanizmy, które mogą umożliwić jej wywiązywanie się z coraz to nowych zadań. [...] Kierujemy tę publikację do wszystkich osób zainteresowanych problemami diagnozy, profilaktyki i terapii, a zwłaszcza osób odpowiedzialnych za kierunki modernizacji edukacji, ponieważ intencją wszystkich Autorów tekstów zamieszczonych w niniejszym tomie jest, aby stały się one inspiracją do prowadzenia pogłębionych badań oraz kontynuowania rozpoczętej dyskusji.

(fragment Wstępu)

978-83-64275-41-8



9 788364 275418