

Edukacja na rozdrożu

Część 3

Dzieciństwo szans i zagrożeń



Redakcja
Renáta Bernátová
Sławomir Kania
Sławomir Śliwa



REGIONALNE
CENTRUM
ROZWOJU
EDUKACJI



Edukacja na rozdrożu

Część 3

Dzieciństwo szans i zagrożeń



Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu



**REGIONALNE
CENTRUM
ROZWOJU
EDUKACJI**

Regionalne Centrum Rozwoju Edukacji
w Opolu



Uniwersytet Zielonogórski

UNIWERSYTET
ZIELONOGÓRSKI



Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove



Бердянський Державний Педагогічний Університет

Centrum Innowacji i Transferu Technologii oraz Rozwoju
Kultury Fizycznej Spółka z o. o.

Edukacja na rozdrożu

Część 3

Dzieciństwo szans i zagrożeń

Komitet Redakcyjny
Przewodniczący – prof. dr hab. Marian Duczmal
Zastępca przewodniczącego – dr Wojciech Duczmal
Członkowie – dr Sławomir Śliwa, dr Tadeusz Pokusa, dr Witold Potwora

Redakcja
Renáta Bernátová
Sławomir Kania
Sławomir Śliwa

Opole 2016

Recenzja
dr hab. W. Sikorski, prof. UO
prof. PhDr. Ľudmila Belásová, PhD

Projekt okładki
Janina Drozdowska

Redakcja i korekta
Agnieszka Jakutajć-Zalewska
Maria Szwed

Redakcja techniczna
Janina Drozdowska

ISBN 978-83-62683-77-2
978-83-7511-242-9

**Wydawnictwa Centrum Innowacji i Transferu Technologii
oraz Rozwoju Kultury Fizycznej Spółka z o. o.**

WYDAWNICTWA
WYŻSZEJ SZKOŁY ZARZĄDZANIA I ADMINISTRACJI W OPOLU



WYDAWNICTWO INSTYTUT ŚLĄSKI Sp. z o.o.
45-082 Opole, ul. Piastowska 17, tel. 77/454 01 23
e-mail: wydawnictwo@is.opole.pl
Objętość 20,63 ark. wyd., 18,5 ark. druk.

Spis treści

Wstęp	9
-------	---

Część I

Dzieciństwo w przestrzeni zagrożeń i trudności rozwojowych

LADISLAV HORŇÁK <i>Advantages and disadvantages of inclusive education of pupils with intellectual disabilities in elementary school</i>	15
ALICA PETRASOVÁ <i>Inkluzívne prístupy v praxi výchovy vo voľnom čase</i>	27
KINGA CHMIELNICKA <i>Integracja z perspektywy ucznia z niepełnosprawnością</i>	38
BOŽENA CZERWIŃSKA <i>Opresje szkolne uczniów z zespołem Aspergera/ADHD i ich rodzin</i>	47
JANA KOŽÁROVÁ, MÁRIA PODHÁJECKÁ <i>Prevalence of behaviour problems in pre-school children in Slovakia and the preparation of teachers for working with these children</i>	56
SŁAWOMIR KANIA <i>Dzieciństwo w siódlach cyfrowego niebezpieczeństwa</i>	65
KAROLINA MATEJA <i>Czas wolny ucznia w średnim wieku szkolnym – wybór świat wirtualny czy teatr?</i>	76
ANNA SEMANOVÁ, LADISLAV HORŇÁK <i>Agresívne správanie adolescentov v kontexte modelu spracovania sociálnych informácii</i>	96
KATARZYNA BŁOŃSKA <i>Dzieciństwo utracone. Formy przemocy wobec dzieci</i>	106
BARBARA MILEWSKA <i>Trudności w osiągnięciu sukcesu szkolnego wśród wychowanków domów dziecka</i>	117

ANNA SCHMIDT	
<i>W trudnym świecie dziecięcych emocji</i>	128
BEATA BOBER	
<i>Narcyz w szkolnej ławce – „epidemia narcyzmu” w kontekście funkcjonowania zespołu klasowego</i>	136

Część II

Szanse na wsparcie rozwoju i potencjałów dzieci

JIŘÍ KUSÁK	
<i>Recreational musical/dance activities and their contribution to shaping musicality in children and adolescents</i>	147
NATALIA KŁYSZ-SOKALSKA	
<i>Edukacja muzyczna kluczem do pełnego rozwoju dziecka</i>	156
BERNADETA KOSZTYŁA	
<i>Rola instytucji pozaszkolnych w rozwoju muzyczno-ruchowym dziecka</i>	164
KATARZYNA PALKA	
<i>Znaczenie instytucji pozaszkolnych w rozwoju dziecka ze środowiska wiejskiego</i>	172
MICHALINA KASPRZAK	
<i>Potencjał rozwojowy dziecka w świetlicy działającej w środowisku lokalnym – perspektywa pedagoga</i>	181
LESZEK BĘDKOWSKI	
<i>Rozwijanie uzdolnień uczniów? O kilku aspektach indywidualizacji kształcenia (uczniów zdolnych) w rzeczywistości szkolnej</i>	189
PAWEŁ MACIĄG	
<i>Miejsce sztuki w procesie wychowywania i edukacji</i>	202
ALEKSANDRA ASZKIEŁOWICZ, KACPER RADZKI	
<i>Wychować dziecko samodzielne... Czy to możliwe? Czy to konieczne?</i>	210
AGNIESZKA JĘDRZEJOWSKA	
<i>Bezpieczna relacja jako warunek i cel prawidłowego rozwoju dziecka</i>	219
KINGA TUREK	
<i>Edukacja i profilaktyka w oddziałach wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka w kontekście praktyki w ośrodku</i>	226
KAMILA FARBISZEWSKA-ARENT	
<i>Samoocena dziecka w wieku wczesnoszkolnym</i>	235

MONIKA MIJAL	
<i>Marzenia dzieci w klasie III szkoły podstawowej</i>	242
TATIANA DUBAYOVÁ, JANA HORVÁTHOVÁ	
<i>Analýza príčin útekov detí umiestnených v reedukačných centrách</i>	254
ANTONI LEŚNIAK	
<i>Aslan w Hogwarcie, czyli o roli baśni w kształtowaniu dziecięcej wyobraźni – rys historyczny</i>	260

Część III

Adolescent u progu wyborów życiowych

PAULINA SIWOŃ	
<i>Waga wartości i aspiracji życiowych dorastającej młodzieży w wieku gimnazjalnym</i>	277
ANNA RAJCHEL	
<i>Wybory zawodowe młodzieży ponadgimnazjalnej a stereotypy zawodowe (na podstawie badań własnych)</i>	287

Wstęp

Dzieciństwo jest okresem, któremu poświęcają szczególną uwagę pedagodzy, psycholodzy i socjologowie oraz specjaliści z zakresu nauk medycznych. Współczesne środowisko, w którym wychowywane są dzieci uległo znacznej metamorfozie. Przeobrażenia te są konsekwencją wielu obecnie obserwowanych zmian społecznych, ale to co charakteryzuje współczesny obraz dzieciństwa to potrzeba specjalistycznego wsparcia. Dzieciństwo w wielu przypadkach wymaga licznych przedsięwzięć zarówno rodziców, jak i pedagogów. Do działań tych zaliczyć możemy przede wszystkim indywidualizację procesu nauczania, profilaktykę pedagogiczną oraz czynności wspierające twórczość i uzdolnienia. Współczesna rzeczywistość społeczna nie ułatwia realizacji zadań rozwojowych dzieci. Liczne zjawiska – zarówno tradycyjne, jak i te związane z „duchem nowoczesności” – utrudniają uzyskanie optymalnego poziomu rozwoju drzemiącego w dziecku potencjału.

Redaktorzy oddają do rąk czytelnika książkę, która zawiera aktualny stan badań nad dzieciństwem i dzieckiem we wzajemnie wykluczających, ale i przenikających się obszarach szans i zagrożeń rozwojowych. Niniejsza publikacja została podzielona na trzy główne części, które dotyczą dyskusji wokół wspomnianych wcześniej obszarów. W części pierwszej zawarto artykuły dotyczące niebezpieczeństw, problemów i barier rozwojowych, z którymi współczesne dzieciństwo musi się zmierzyć. Część druga dotyczy potencjałów rozwojowych dzieci oraz szans ich wsparcia. Trzecia część mieści w sobie prace dotyczące wyborów rozwojowych młodzieży. Książka ta ma na celu zwrócenie czytelnikowi uwagi na ważne problemy, jakie pojawiają się w obszarze dzieciństwa.

Część pierwszą otwiera artykuł Ladislava Horňáka dotyczący edukacji inkluzyjnej dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Autor w swoich analizach zwrócił szczególną uwagę na etap wczesnoszkolny. Opracowanie to zawiera również sprawozdanie z badań własnych autora, które dotyczą opinii nauczycieli o włączeniu w powszechny system edukacji dzieci z niepełnosprawnością. Całość zwieńczona jest przydatnymi w praktyce pedagogicznej podsumowaniami i wnioskami.

Myśl edukacji inkluzyjnej kontynuuję w kolejnym artykule Alica Petrasová. Autorka odnosi się do doświadczeń słowackich w edukacji inkluzyjnej, w szczególności wskazując na korzyści wychowawcze czasu wolnego. Cenną stroną artykułu jest odwołanie się do problemów wielokulturowego kształcenia; poruszono tu edukację włączającą dzieci słowackich Romów.

Integracja uczniów z niepełnosprawnością to tematyka artykułu Kingi Chmielnickiej, który odnosi się również do edukacji włączającej, jednak traktuje ją z innej perspektywy. Jest to praca ukazująca problemy i bariery niepełnosprawnych

uczniów w klasie integracyjnej, których podstawą są wywiady z samymi niepełnosprawnymi. Opracowanie to jest godne uwagi, gdyż stanowi próbę ujęcia procesu integracji z perspektywy dziecka niepełnosprawnego. Niezwykle interesujące są wyniki badań Bożeny Czerwińskiej, które dotyczą patologicznych zachowań wobec uczniów z zespołem Aspergera i ADHD. Artykuł ukazuje niepożądane działania skierowane przeciwko uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przestrzeni szkolnej.

Kolejny tekst porusza problemy wychowawcze dzieci przedszkolnych. Jana Kožárová ukazuje silną potrzebę szkoleń z zakresu profilaktyki pedagogicznej zarówno dla przyszłych wychowawców, jak i praktykujących nauczycieli edukacji przedszkolnej. Na poparcie swoich twierdzeń, autorka prezentuje własne badania przeprowadzone wśród nauczycieli w Republice Słowackiej.

Sławomir Kania rozważa natomiast inną kwestię, mianowicie niebezpieczeństw w rozwoju dzieci, które wynikają z ich aktywności w sieci. Autor ukazuje wiele zagrożeń, z czego najważniejsze dotyczą groomingu, hejterstwa i podszeptowyaczy używek. Szczególną zaletą artykułu jest całościowe podejście do problemu. W zakończeniu zamieszczono postulat poszukiwania nowych form wspierania bezpiecznego rozwoju dzieci. Kontynuacją podjętego tematu jest opracowanie Karoliny Matei, która przedstawia wirtualną rzeczywistość w zestawianiu z działalnością teatralną. Autorka prezentuje własne badania przeprowadzone wśród uczniów II etapu edukacji, z których jasno wynika, że zajęcia teatralne mogą stanowić przeciwwagę dla aktywności wirtualnej dzieci.

Anna Semanová i Ladislav Horňák przedstawili nowy model tłumaczący występowanie agresji u dzieci. Autorzy ukazują odmienne ujęcie agresji rówieśniczej oraz nakreślają innowacyjną koncepcję budowania programów interwencyjnych. Z kolei artykuł Katarzyny Błońskiej podejmuje zagadnienia krzywdzenia i przemocy wobec dzieci. Na uwagę zasługują to, że opracowanie porządkuje współczesną wiedzę o tych zjawiskach.

Trudności w osiągnięciu sukcesu szkolnego wśród wychowanków domów dziecka – artykuł Barbary Milewskiej – jest ugruntowaniem wiedzy dotyczącej sukcesu edukacyjnego i jego uwarunkowań w odniesieniu do dzieci z domów dziecka. W pracy autorka zaprezentowała liczne wskazania dla działań wspomagających, szczególnie w instytucjach opiekuńczych.

Anna Schmidt podjęła w swym artykule obszerny temat rozwoju emocjonalnego w okresie dzieciństwa. Całość wieńczy część praktyczna, która zawiera wskazówki i propozycje rozwiązań do zastosowania w pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym.

Część pierwszą przedkładanej publikacji zamyka opracowanie dotyczące kwestii narcyzmu – artykuł Beaty Bober. Narcyzm jest w nim ukazany jako zjawisko niekorzystne, stanowiące istotny problem wychowawczy. Artykuł zakończony jest przydatnymi dla praktyki pedagogicznej wskazówkami do pracy z uczniami narcystycznymi.

Drugą część publikacji – Szanse na wsparcie rozwoju i potencjałów dzieci – rozpoczyna artykuł, którego autorem jest Jiří Kusák. Dotyczy on rozwoju muzycznego i ruchowego dzieci. Zajęcia muzyczne ukazane są jako pewna forma rekreacji, a taneczne jako forma wspierania rozwoju fizycznego dzieci. Artykuł wieńczy wskazówki do diagnozy umuzykalnienia dzieci, by lepiej rozwijać ich umiejętności w tym zakresie. Kontynuacją podjętego problemu jest artykuł Natalii Kłysz-Sokalskiej, który ukazuje marginalizowanie edukacji muzycznej we wspieraniu rozwoju dzieci w praktyce pedagogicznej. Autorka przybliży możliwości edukacji muzycznej, podkreślając różnorodność jej form. Podsumowaniem jest swoista przestroga dla szkół i nauczycieli wczesnoszkolnych, by wykorzystali potencjał muzyczny dzieci i nie zarzucali lub tylko powierzchownie traktowali edukację muzyczną. Rolę instytucji pozaszkolnych w rozwoju muzyczno-ruchowym dziecka w swym opracowaniu przedstawia Bernadeta Koszyła. Artykuł prezentację ofertę edukacyjną pozaszkolnych instytucji rozwoju muzycznego i tanecznego. Funkcje instytucji wspierających rozwój muzyczno-ruchowy dzieci uzupełniają opinie rodziców i nauczycieli.

Temat pozaszkolnych instytucji jest kontynuowany w rozważaniach Katarzyny Palki. Autorka tego kolejnego artykułu akcentuje znaczącą rolę instytucji pozaszkolnych dla środowiska wiejskiego. Wartościową częścią publikacji jest zestawienie i przegląd ogólnopolskich badań.

Michalina Kasprzak w swym artykule porusza tematykę niewykorzystanych potencjałów rozwojowych dzieci uczęszczających do placówek wsparcia dziennego. Autorka, opierając się na własnych badaniach, zwraca uwagę na dysonans postrzegania potrzeb wychowawców i wychowanków. Oferowane zajęcia w świetlicach środowiskowych przez dzieci tam uczęszczające są odbierane jako nieatrakcyjne oraz schematyczne. Postulaty i wskazówki zmian w zakresie działalności świetlic kończą artykuł.

O potrzebie rozwoju indywidualnych zdolności traktuje kolejny tekst Leszka Będkowskiego. Autor akcentuje konieczność tworzenia przez nauczycieli pewnych minimalnych warunków, które sprzyjają rozwojowi umiejętności uczniów. Szczególną destrukcyjną rolę przypisuje filozofii nauczania nauczycieli, którzy zbyt kurczowo trzymają się szkolnej standaryzacji.

O wartości sztuki w procesie wychowania traktuje artykuł Pawła Maciąga, który podkreśla, że szeroko pojęta sztuka pełni funkcję wsparcia rozwoju poznawczego, ponieważ pobudza procesy spostrzegania, mowy i myślenia dziecka. Autor ukazuje również zależności między rozwojem moralnym a wychowaniem przez sztukę.

Kolejny artykuł, którego autorami są Aleksandra Aszkiełowicz i Kacper Radzki podnosi jakże ważną kwestię samodzielności w wychowaniu i samorozwoju dziecka. Wychowanie do samodzielności jest ukazane jako proces rozwoju indywidualnego, ułatwiający przejście z dzieciństwa w dorosłość.

Bezpieczna relacja jako warunek i cel prawidłowego rozwoju dziecka to następny artykuł zamieszczony w tej części publikacji. Agnieszka Jędrzejowska akcentuje rolę przywiązania dziecka do dorosłego opiekuna – rodzica lub nauczyciela – jako warunek bezpiecznego rozwoju. Artykuł Kingi Turek jest całościowym opracowaniem do-

tyczącym wspierania rozwoju dzieci. Autorka wyczerpująco przedstawiła możliwości edukacji i profilaktyki przeznaczonej dla dzieci z deficytami rozwojowymi.

O kształtowaniu adekwatnej samooceny u dzieci pisze Kamila Farbiszewska-Arent. W artykule przedstawia uwarunkowania samooceny oraz wpływ samooceny na funkcjonowanie społeczne dzieci. Znaczenie marzeń w ogólnym rozwoju dzieci porusza artykuł Moniki Mijal. Ważną stroną pracy są wskazania praktyczne, gdzie dziecięca sfera marzeń jest powiązana z trenowaniem różnego rodzaju aktywności artystycznej.

Niezwykłe interesującym zagadnieniem zajęły się Tatiana Dubayová i Jana Horváthová, które analizują w swoim artykule motywy ucieczek z ośrodków reedukacyjnych. Autorki w szczególności koncentrują swoje rozważania na czynnikach sprzyjających tego rodzaju zachowaniom ryzykownym. Część drugą publikacji zamyka opracowanie Antoniego Leśniaka, w którym autor prezentuje ewolucję treści bajek adresowanych dla dzieci.

W części trzeciej znalazły się dwa artykuły dotyczące możliwości wsparcia rozwoju młodzieży. Pierwszy Pauliny Siwoń dotyczy kwestii wartości i aspiracji oraz znaczenia ich w rozwoju młodzieży gimnazjalnej. Odpowiedzialność za proces formowania się zdolności wartościowania, zdaniem autorki, spoczywa w szczególności na nauczycielach jako autorytetach. O aspiracjach zawodowych mówi ostatni artykuł zamieszczony w publikacji. Jego autorką jest Anna Rajchel. Prezentuje w nim swoje badania, z których najciekawszym wydaje się być problem różnych odmian dyskryminacji zawodowej, dostrzegany przez młodzież ponadgimnazjalną.

Wydawnictwo, które przedkładamy czytelnikom to niezwykle ciekawa i bogata odpowiedź na pytania o stan współczesnego dzieciństwa i możliwości rozwijania potencjałów dzieci i młodzieży. Mamy nadzieję, że to interdyscyplinarne i międzynarodowe spojrzenie na problemy i szanse rozwojowe dzieci i młodzieży przyczyni się do szerokiego zastosowania wiedzy ujętej w tej publikacji. Ufamy, że książka ta zainteresuje wszystkich specjalistów, którzy zajmują się problematyką wspierania rozwoju dzieci i młodzieży.

Redaktorzy

Część I

Dzieciństwo w przestrzeni
zagrożeń i trudności
rozwojowych

LADISLAV HORŇÁK

Advantages and disadvantages of inclusive education of pupils with intellectual disabilities in elementary school

Summary

The paper deals with the issue of inclusive education of pupils with special educational needs in elementary school, which is currently very pertracted topic. The paper focuses on pupils with intellectual disabilities mainly. Part of the paper is also a survey that examines the opinions of the teachers on inclusive education of the target group. In the conclusion there are formulated conclusions and recommendations for educational practice.

Keywords: intellectual disability, inclusive education, elementary school

Theoretical background

Main objective and the meaning of integrated/resp. inclusive education of the pupils with intellectual disabilities together with intact pupils is, firstly, to teach both groups that the people are different, not all of them are healthy and the others are not the ones to blame for, and therefore they have to teach to communicate together, respect each other, help and support each other, or encourage them so their social inclusion after finishing the schooling will be the best. Also, in this context speaks L. Hritz (1993) who says that in the pupils with intellectual disabilities we have to focus on the highest possible extent of the social and cognitive competence, and in the least restrictive environment.

Between the term integration and inclusion is not such a big contextual difference, even it is proclaimed so. Still it is mutual and the most efficient learning of the pupils with various types of disability and without disability, in order to provide the most beneficial education, and also the creation of mutual positive relationships that have a great meaning for the future social inclusion (more detailed terminological definition of mentioned terms is dealt in Slovakia by e.g. Vančová, 2010).

Intentionally, we want to compare the situation from, approximately, 20 years ago (already after the change of the social conditions) in order to present just a small progress in the issue solutions. Theorists know what is necessary to do for the quality inclusive education, but they just do not find any support in the school legislative, terms of its financial and personal support. The teachers are missing massive support in the post-gradual training related to the issue of inclusive education, in order to be adequately prepared for new situation.

The issue of common education (whether we are talking about integration, individual integration, or inclusion) of the intact pupils together with the pupils with disabilities, including intellectual disability, has been discussed for a long time. Almost 25 years ago, J. Greguš (1993) from the Ministry of Education of the Slovak Republic, writes about the integrated education of the pupils with intellectual disabilities and says that the sophisticated system of special schools where almost 35,000 of the pupils with intellectual disabilities are educated differentially according to the type and level of the disability notices success, but above those successes recently lies sort of a shadow which comes from the main objective and this is an optimal social and vocational integration. Already at that time, he pointed out the tendentious belittlement of the past achievements of the special-educational practice. On the other hand, it is startling how fast, without adequate analysis, the components and whole systems are mechanically taken over, moreover jolted from the concrete historically built socio-cultural Slovak environment.

I. Učeň, K. Trlicová, J. Senka a M. Špotáková (1993) pointed out that in the integration/inclusion is ensured ethical and human aspect. A pupil with disability positively influences the attitudes, values, and social skills of the intact pupils. Nature environment actively improves as cognitive as well as social and personal characteristics of a pupil with disability. However, the authors note insufficient material support, outstanding evaluation of the pupils, and the determination of such requirements that would be appropriate in terms of possibilities of a pupil, and also sufficient for gaining the educational goals. At that time, the teachers presented requirement: from the various view to intensify psychological intervention towards a pupil, family, and school. Full implementation of integration, i.e. addressing of all mentioned problems was assumed in a time horizon of following 10–15 years (i.e. years 2003–2008). Now we have year 2016 and those visions have not be completed yet.

J. Greguš (1993) at that time has been excluding integrated classroom (without a teacher's aide) and he prefers partial integration (some of the subjects will be taught together, so called cooperative classrooms) and the presence of a teacher's aide in a classroom if this is integrated. He points out various methodological, didactical, and organizational problems for which the educational practice is not ready yet. He says that we do not have sufficiently discussed and clarified educational values orientation, e.g. compliance with the educational plans, absolute objectivity in evaluation of the pupils, or compliance with the rules and discipline. We do not have evaluation of the profiles of a pupil with intellectual disability characteristics (there are generally known differences in a work discipline, resilience, psychological balance, socialization skills, and self-confidence, very often co-feature of an intellectual disability are conduct disorders). Also, he points out the specifics area of problems related to yet not developed cooperation among a teacher and a special-education teacher within a double-team. Important moment is scientific, professional, objective analysis of the educational system for intact pupils as well as for the pupils with intellectual disabilities. J. Greguš (1993) mentions England, where the professional committee

has been observing the school system for four years. The result was the processing of an independent objective analysis, acceptance of the optimal school model respecting own traditions and meaning the qualitative progress in the educational level of all pupils without difference. Englishmen, as one of the firsts, understood that the successful education of all pupils is possible only when all the requirements will be fulfilled, which also mean deep changes in a traditional pedagogy, increasing of the material costs, changes of the attitudes in all society. Even though, there still remains a big group of the pupils that needs to be educated in segregated conditions still. In our conditions there was not anything like this, theorists note, conduct researches, suggest measures more individually without unifying element (e.g. commission that would complete results of the researches and on its basis suggest the solutions).

M. Kmeť (2002) presents the results of researches focused on the school integration of the pupils with intellectual disabilities. S. Monigy (1997) in Italy note that the integration of this group of pupils will be productive only if there will by just one pupil with intellectual disability in a classroom, and the total number of pupils cannot overreach 20, help of the teacher's aide in a classroom must be at least 6–8 hours per week, and the cooperation of all school employees is necessary. Findings of the author from the teachers in practice document naturally bigger modification of the educational curricula and plans as it is in the pupils with other kind of disability. When education pupils, regardless the type of disability, teachers consider optimally difficult forms of integration with a significant and regular participation of the professional directly in the education, what is significantly different from a current state, and also he note that the increased interested in the specialized tools illustrates a challenging situation, and it might signalize unreal teachers' expectations, to a certain extent. Research results indicates gaps in the preparation of the teachers as well as the counselling paraprofessionals (they consider the preparation as insufficient themselves). Moreover, the teachers perceive the area of competences as not adequately sophisticated (parent, school, and counselling institutions) and the terminology is not clear enough to them (which is related to their inadequate educational preparation), and the integration conception.

As the major advantage of the inclusive education of pupils with intellectual disability might be considered the providing of ethical and human aspect in education, and not only in a relation to these pupils, but also to their parents. The reason for the common attendance of the pupils into the same school (building) like all other pupils and so their difference vanishes (greater satisfaction and self-possession of the parents with a state of their child). As other positive might be considered better social socialization of the people with intellectual disabilities after completing compulsory schooling, and last but not least, much higher acceptance from intact people in a social and vocational environment.

But it should be considered also that:

– due to their limited capacity in the memory, intelligence but also other specifics in their personality, they will not learn more and better;

– in a time horizon of 45 minutes it inevitably leads to restriction of a direct influence both on the intact and on the pupils with intellectual disabilities, which eventually depletes both groups;

– there is a problem of different curricula in a real time (in a comparison with other kinds of disability, e.g. visual or hearing impairment, where in an inclusive classroom might be taught the same curricula just by other tools, means, and methods);

– despite the non-labelling, classmates perceive the otherness of the pupils with intellectual disabilities, and there is necessary very intensive awareness in order to avoid bullying and underestimation which is considered as very important but at the same time, very difficult to implement. Ľ. Hritz (1993) points out the fact that the intact pupils might apparently accept a pupils with intellectual disability (also mild level), but they internally reject him, because they perceive the difference in a speed and the level of acquired knowledge, and so the pupils with intellectual disabilities are aware of their handicap.

The pros of the special education are seen in a fact that the paraprofessionals in there are, who are daily confronted with the reality of education of pupils with intellectual disabilities could gain rich special-educational experiences in a short time; that there works an experience transfer from older and more skilled colleagues; that there is a smaller number of the pupils in a classroom, specially accommodated environment, usage of specific methods and principles. The pros of the special education in the current Polish conditions are declared also by M. Belza (2015).

It is not our intention to claim that the inclusive education for the pupils with intellectual disabilities in less appropriate, or inappropriate, we just want to point out the complete and perfect preparation and the fulfilment of all requirements so the inclusive education of these pupils could be meaningful and effective.

In the following orientation research we aimed to verify previous information and claims, as well as the opinions of the teachers related to the current state of integrated/ /inclusive education of the pupils with intellectual disabilities in the mainstream conditions in Slovakia.

Research methods

In the research we used a questionnaire of own design, which was focused on the mapping of the teachers' opinions related to the suitability of inclusive education of the pupils with intellectual disabilities at elementary schools. The questionnaire was composed of closed and semi-closed items designed for the elementary schools teachers, who have such a pupils in their classrooms, but also for these who had not have such pupils yet. The results are not representative, what is necessary to consider in their interpretation. However, it should be acknowledged that the similar questionnaires are composed also by the Master students at the faculties of education, and the results are very similar.

Research sample characteristics

Research sample consisted of the elementary school teachers (n=80). The selection was not representative. From the gender view, in the sample were more women, they represent 90% (72). Men represented 10% (8). The most represented age consisted of teachers aged 20–30 years. The smallest representation of the age group of teachers was aged 31–40 years. Years of practice are shown in table 2.

Table 1

Age of the respondents

Age of the respondents	Number of respondents N=80	[%]
25–30 years	38	47,5
31–40 years	7	8,75
41–50 years	24	30,00
51 and more years	11	13,75

Source: Own procession.

Table 2

Length of educational practice

Length of educational practice	Number of respondents N=80	[%]
0–5 years	17	21,25
6–10 years	41	51,25
11–20 years	14	17,50
21 and more years	8	10,00

Source: Own procession.

Research results

In the research, we asked the teachers about the way they gain information (if they do not have special-educational training) on the education of pupils with intellectual disabilities in inclusive terms.

Table 3

Gaining important information on education of pupils with intellectual disabilities

Way of gaining information	Number of respondents N=80	[%]
Study of related literature	33	41,25
Educational courses	8	10,00
Consultations with professionals	3	38,75
Study of special education at university	2	2,50
Special-educational training	6	7,50

Source: Own procession.

As it is shown in the table 3, the most information are gained in the teachers by individual study of related literature and through consultations with professional. This confirms the fact that there are only a few educational courses on this topic and the teachers cannot use them. Thus, there is a contradiction between the proclamative statements on the necessity of inclusive education for the pupils with intellectual disabilities and the reality.

In the subsequent item we focused on the agreement or disagreement of the respondents with integrated education of the pupils with intellectual disabilities in elementary school.

Table 4

Agreement with the integration of pupils with intellectual disabilities

Agreement with the integration of pupils with intellectual disabilities	Number of respondents N=80	[%]
Yes	47	58,75
No	33	41,25

Source: Own procession.

Table 4 indicates that, despite the awareness, up to 41% of the teachers is against such a form of education, which does not help to spread the pro-inclusive thoughts. As the reasons for disagreement, the teachers noted mainly the need for the individual approach, thus there is above proclaimed time insufficiency for the education of those pupils. Other significant reason is the need for the special-educational attitude which is, in or schools, not yet adequately provided (table 5).

Table 5

Reasons for the disagreement with the integrated education of the pupils with intellectual disabilities

Reason for disagreement	Number of respondents N=80	[%]
Need for spec-educational approach	9	27,28
Absence of a teacher's aide	6	18,20
Need for individual approach	14	42,43
Limitation of other classmates	1	2,90
Non-qualified teacher	3	9,10

Source: Own procession.

In the following table, respondents present their opinion related to the suitability of integrated/inclusive education of the pupils with various type of disability. Here we can see the contradiction among the previous claim of the teachers of which 58,75% has agreed with integration of the pupils with intellectual disabilities, but the answers in this table indicate that it is not true, because the intellectual disability is on the 6th place (just 13,75%).

Table 6

Opinion of the respondents on the suitability of integrated/inclusive education of the pupils with special educational needs

Type of disability	Number of respondents N=80	[%]
Learning disabilities	74	95,00
Physical impairment	69	86,25
Conduct disorders	42	52,50
Hearing impairment	21	26,25
Visual impairment	15	18,75
Intellectual disability	11	13,75
Autism	8	10,00

S o u r c e: Own procession.

Answer for the question, what level of intellectual disability would be accepted is unambiguous – only the mild intellectual disability (table 7). Which means that the special schools in Slovakia for the pupils with intellectual disabilities of all levels should still have its justification.

Table 7

Acceptance of the intellectual disability level in the integrated/inclusive education

Intellectual disability level	Number of respondents N=80	[%]
Mild level	79	98,75
Moderate level	0	0,00
Severe level	0	0,00
None	1	1,25

S o u r c e: Own procession.

On the question, whether the pupils with intellectual disabilities should be educated in a mainstream classroom or in a special classroom in elementary school, teachers answered inconsistently. On the one hand, 58,75% of the teachers were for the education in a mainstream classroom, but on the other hand, up to 77,50% were for the education in a special classroom, which indicates per se that even the teachers agree with the inclusive education, they prefer form of the integration in a special classroom within a mainstream elementary school (tables 8 and 9).

Table 8

Suitability of the pupil with intellectual disability integration in a mainstream classroom of a standard school

Mainstream classroom in a standard school	Number of respondents N=80	[%]
Yes	47	58,75
No	33	41,25

S o u r c e: Own procession.

Table 9

Suitability of the pupil with intellectual disability integration in a special classroom of a standard school

Special classroom in a standard school	Number of respondents N=80	[%]
Yes	62	77,50
No	18	22,50

Source: Own procession.

With the opinions of the teachers on the integrated/inclusive education of the pupils with intellectual disabilities also corresponds their opinion on the preparation of elementary schools in terms of professional and personal view, where the majority of the teachers noted that the schools are not ready enough. Although, according to the answers, it is not so bad, in our opinion, readiness of the school should be on much higher level, nowadays (table 10).

Table 10

Readiness of a school in terms of professional and personal site

Readiness of a school	Number of respondents N=80	[%]
Yes	38	47,50
No	42	52,50

Source: Own procession.

In the table 11, similarly, the teachers commented on the equipment sufficiency of the schools in terms of special-educational tools.

Table 11

Equipment sufficiency of a school in terms of professional and personal site

Equipment sufficiency of a school	Number of respondents N=80	[%]
Yes	26	32,50
No	54	67,50

Source: Own procession.

In the subsequent item we asked the teachers about a necessity to familiarize the pupils with information that in a classroom there will be a classmate with intellectual disability. According to the table 12, teachers consider this information as very important. From our point of view, it is very important who should do it, whether a teacher of a standard school or a professional – special education teacher.

Table 12

Necessity of a preparation of intact students for the students with intellectual disability in a classroom

Preparation of the pupils	Number of respondents N=80	[%]
Yes	74	92,50
No	6	7,50

Source: Own procession.

The fact that probably it is not usually so indicates table 13, where the teachers could chose several answers. Despite it, up to 76,25% of the teachers noted that the classmates have positive relation to a pupil with intellectual disability. Much higher percentage in the summary indicates that in the classrooms there is very high occurrence of the pupils, who have towards those with intellectual disabilities opposite, negative, phlegmatic, and even aggressive attitude. In this terms, there is much work and effort in front of us to improve this state.

Table 13

Attitude of the intact pupils towards the pupils with intellectual disabilities

Attitudes of intact pupils	Number of respondents N=80	[%]
Positive	61	76,25
Opposite	53	66,25
Phlegmatic	39	48,75
Negative	36	45,00
Empathetic	36	45,00
Aggressive	12	15,00

Source: Own procession.

As it is important to inform intact pupils about the classmates with intellectual disabilities, as well it is important in a relation to the parents of intact pupils. Table 14 clearly shows the gaps in this area, where only 30% of parents have positive relation towards the classmates with intellectual disabilities, who attend the same class as their child.

Table 14

Attitude of the intact pupils' parents towards integration/inclusion of the pupils with intellectual disabilities

Attitudes of intact pupils	Number of respondents N=80	[%]
Phlegmatic	29	76,25
Negative	27	33,75
Positive	24	30,00

Source: Own procession.

In the conclusion we wanted to verify statements on the time insufficiency for the individual approach towards a pupil with intellectual disabilities in the inclusive educational conditions and the necessity of the special-educational support, claimed by us. Answers of the teachers in the tables 15 and 16 correspond with our claims.

Table 15

Time sufficiency for the individual approach for a pupil with intellectual disability

Individual approach	Number of respondents N=80	[%]
Yes	18	22,50
No	62	77,50

Source: Own procession.

Table 16

Special-educational support for a pupil with intellectual disability

Individual approach	Number of respondents N=80	[%]
Yes	80	100,00
No	0	0,00

Source: Own procession.

Research findings

The analysis of the questionnaire items indicates that the most teachers (47,50%) from the research sample were in the age span 25–30 years old, which implies their relatively new knowledge obtained in the under-graduate training, and thus a bigger tolerance towards new trend, among which we also include the inclusive education. However, the results do not indicate so. Insufficient saturation of the information gaining, and the competences in the issue of inclusive education through the official educational courses (lectures, seminars) organized by methodological-educational centres, universities, etc., was confirmed. Acceptance of the intellectual disability in inclusive education is the lowest within all disabilities (together with autism). Teachers prefer the creation of special classrooms within the standard schools due to not quite optimal special-educational support, which is confirmed also by Z. Gajdzica (2015) in the Polish conditions, insufficient equipment of the schools with special-educational tools, as well as low readiness of the school in professional and personal terms. Last but not the least, elementary schools have the gaps in creating positive attitudes of the intact pupils towards the pupils with intellectual disabilities, and the same situation is in a relationship of the intact pupils' parents towards the pupils with intellectual disabilities.

Recommendations for the special-educational practice

Based on the research findings we recommend:

1. Education of the pupils with intellectual disabilities in one school, thus in a common building without labelling either school or a classroom that the building is attended also by mentioned pupils, but in separated classrooms (also B. Bazalová (2014) in terms of the inclusive education mentions, in addition to the individual integration into a mainstream classroom, also the creating of special classrooms within standard schools), where there would be provided adequate approach while using appropriate methods and principles, and where there would be provided adequate educational rate, as well as the adequate curricula, and the inclusion would be provided either in the common lessons (e.g. music education, art education, and physical education), common school projects (training for the cultural program, common sport teams connected with a school representation, common trips or excursions, etc.) and common co-existence in the extra-curricular activities (during the breaks, common eating, etc.).

2. If the pupils should be educated together in one classroom with intact pupils, a school should have the inclusive team, verified and well-established already in the project PRINED, which was implemented in Slovakia (school psychologist, school special education teacher, social educator, remedial educator, and the teacher's aides), which would help in the education to the master teacher in a classroom.

3. Intensive educational, special-educational, and psychological preparation of the teachers for the inclusive education.

4. Work on the attitudinal change of all participants (school leaders, educational staff, school and classroom climate, classmates, parents, as well as a pupil with intellectual disability himself).

5. Intensify financial support from the state (regions and towns) in terms of the inclusive education of pupils with intellectual disabilities.

6. School legislation change in the pro-inclusive way.

7. Individual approach fulfilling the special needs of a pupil (environment modification, quality elaborated individual educational program).

8. Function of a teacher's aide.

9. Increase the support of counselling facilities and the related increase of their number, resp. number of their employees.

In the conclusion, we would like to express hope that the issue of the difficult inclusive education process of the pupils with intellectual disabilities will be discussed less on the academic field, and it will be more active the practical area*.

* The paper was supported by the Cultural and Education Grant Agency (KEGA) under the contract no. 035PU-4/2014 Improving the quality of undergraduate training of the special education teachers in a context of innovative theory and practice trends.

BIBLIOGRAPHY

Compact publications

- BAZALOVÁ B. (2014), *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*, Praha: Portál.
- VANČOVÁ A. a kol. (2010), *Edukácia mentálne postihnutých*, Bratislava: IRIS, Vydavateľstvo a tlač, s.r.o., PF UK Bratislava.

Articles in collective works

- KMEŤ M. (2002), *Mentálne postihnutí žiaci v bežných triedach základnej školy a používané formy školskej integrácie*, [v:] J. Hučlík, V. Lechta (red.), *Diagnostika mentálne postihnutých jednotlivcov. Zborník zo 6. celoslovenského psychopedického seminára pri príležitosti 100. Výročia narodenia Vladimíra Predmerského, nestora špeciálnej pedagogiky na Slovensku*, Martin: Vydavateľstvo Osveta, pp. 112–114.
- MONIGA S. (1997), *Sociální a školní integrace*, [v:] V. Lechta, O. Matuška, P. Zászkalický (red.), *Nové cesty k postihnutým lidem. Rozvoj systému poradenstva a integrácie*, Bratislava: Liečreh Gúth, pp. 259–268.

Articles in magazines and law legal

- BELZA M. (2015), *System speciálního vzdělávání mentálně postižených osob v Polsku – příklady zdařilé praxe*, „Speciální pedagogika” č. 3, pp. 206–217.
- GREGUŠ J. (1993), *Integrované vzdelávanie mentálne postihnutých detí*, „EFETA’93. PARENTES, Spoločnosť pre špeciálnu a liečebnú výchovu na Slovensku”: J. Baláž, V. Lechta (red.), *Nové prístupy v starostlivosti o postihnutých*, pp. 59–61.
- HRITZ L. (1993), *Otázka integrácie mentálne postihnutých žiakov*, „EFETA’93. PARENTES, Spoločnosť pre špeciálnu a liečebnú výchovu na Slovensku”: J. Baláž, V. Lechta (red.), *Nové prístupy v starostlivosti o postihnutých*, pp. 77–79.
- GAJDZICA Z. (2015), *Problémové situace v názorech učitelů integračních tříd jako příspěvek k diskusi nad koncepcí integračního vzdělávání v Polsku*, „Speciální pedagogika” č. 3, pp. 197–206.
- UČEŇ I., TRLICOVÁ K., SENKA J., ŠPOTÁKOVÁ M. (1993), *Integrácia postihnutých detí do bežných škôl*, „EFETA’93. PARENTES, Spoločnosť pre špeciálnu a liečebnú výchovu na Slovensku”: J. Baláž, V. Lechta (red.), *Nové prístupy v starostlivosti o postihnutých*, pp. 17–19.

Ladislav Horňák, Assoc. prof. PhD
University of Prešov in Prešov
e-mail: ladislav.hornak@unipo.sk

Inkluzívne prístupy v praxi výchovy vo voľnom čase

INCLUSIVE APPROACHES IN EDUCATION PRACTICE IN LEISURE TIME

Summary

The author present the concept of inclusion and inclusive education in Slovakia. Point to the benefits of inclusive approaches in education practice in leisure time, with particular regard to Roma children from socially disadvantaged backgrounds.

Keywords: inclusion, inclusive education, Roma children from socially disadvantaged backgrounds, leisure time

Úvod

Stratégia Slovenskej republiky pre mládež schválená Vládou SR dňa 23.04.2014 uznesením č. 192 (ďalej len „stratégia“) určuje strategické ciele politiky vo vzťahu k deťom a mládeži, pričom reflektuje ich potreby najmä v oblasti vzdelávania, zamestnanosti, tvorivosti a podnikavosti mladých ľudí, ich participácie, zdravia a zdravého životného štýlu, sociálneho začleňovania a dobrovoľníctva. Zaoberá sa aj globálnymi témami a určuje strategické ciele pre oblasť práce s mládežou. Cieľom stratégie je prispieť k zvyšovaniu kvality života mladých ľudí, najmä prostredníctvom rozvoja osobností mladých občanov SR ako kultivovaných osobností, ktoré sú pripravené pracovať v neustále sa meniacom demokratickom prostredí a využívať svoj tvorivý potenciál v praxi i aktívnej participácii v spoločnosti (www.employment.gov.sk).

V súčasnosti MŠVVaŠ SR iniciuje aktivity smerujúce k získavaniu údajov o faktoroch pôsobiacich na uplatnenie inklúzie vo výchove a vzdelávaní žiakov¹. Menej poznané však naďalej zostávajú najmä činitele zapájania sa žiakov a mládeže do organizovaných voľno-časových aktivít, ktoré rovnako významne ovplyvňujú úspešnú inklúziu a celkový proces ich prípravy na spoločenský a pracovný život.

MŠVVaŠ SR poverilo začiatkom mája 2016 IUVENTU – Slovenský inštitút mládeže v Bratislave riešením *Výskumnej úlohy výchovných programov v ŠKD a CVČ s vysokým zastúpením žiakov so SZP so zameraním na inkluzívne princípy výchovy a vzdelávania*. Generálny riaditeľ IUVENTY vymenoval členov expertnej skupiny – riešiteľov

¹ NP MRK 1, MRK 2 a PRINED, pozri www.eduk.sk (dostupné: 12.01.2016).

výskumnej úlohy v tomto zložení: A. Petrasová (koordinátorka), I. Pavlov, J. Mihaliková, L. Király Csajka, Z. Révészová, S. Lehotská a Marta Hanečáková.

Kontext riešenia výskumnej úlohy

Cieľom výskumu je identifikovať, analyzovať a prezentovať inkluzívne prístupy vo výchovných programoch a praxi výchovy vo voľnom čase. Zároveň sa štúdia usiluje o zdokumentovanie pozitívneho príkladu deklarovaných výchovných stratégií v meste Lučenec. Ambíciou štúdie nie je podať ucelený obraz skúmanej oblasti, ale reflektovať niektoré zaujímavé momenty z hľadiska praxe. Hlavným výskumným poľom predkladaného materiálu je oblasť inkluzívnych prístupov na základných školách – hlavne v školských kluboch detí (ďalej len „ŠKD“) a v centrách voľného času (ďalej len „CVČ“).

Od 1.9.2008 je účinný nový školský zákon (zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní), ktorý v snahe reagovať na súčasné požiadavky, podmienky a potreby spoločnosti, prináša do školského systému v SR niekoľko významných reformných zmien. Jednou zo základných reformných zmien je, že výchova a vzdelávanie v školách a v školských zariadeniach sa uskutočňuje podľa výchovno-vzdelávacích programov. Pre školy sú určené vzdelávacie programy a pre školské zariadenia výchovné programy.

Ministerstvo školstva SR vydáva a zverejňuje štátne vzdelávacie programy, ktoré vymedzujú povinný obsah výchovy a vzdelávania v školách. Okrem toho má škola aj školský vzdelávací program (je jej základným dokumentom a uskutočňuje sa podľa neho výchova a vzdelávanie v škole). Školský vzdelávací program musí byť vypracovaný v súlade s princípmi a cieľmi výchovy a vzdelávania podľa školského zákona a s príslušným štátnym vzdelávacím programom.

Metodológia výskumu

Mladí ľudia vo veku do 30 rokov predstavujú podstatnú časť obyvateľstva SR – 37,4% (www.rokovania.sk). Deti a mládež majú špecifické potreby, ktoré je potrebné brať do úvahy v procese ich prípravy na spoločenský a pracovný život. Patria k najzraniteľnejším skupinám v spoločnosti a zároveň sú cenným zdrojom jej rozvoja.

Výskumná úloha *„Výskum výchovných programov v ŠKD a CVČ s vysokým zastúpením žiakov so SZP so zameraním na inkluzívne princípy výchovy a vzdelávania“* nadväzuje na výskum z roku 2014² a pri tvorbe metodológie priamo vychádzala z jej záverečných

² MŠVVaŠ SR poverilo listom generálneho riaditeľa sekcie regionálneho školstva č. 2014-5410/15078:1-100A zo dňa 24.3.2014 IUVENTU – Slovenský inštitút mládeže v Bratislave riešením Výskumnej úlohy školských vzdelávacích programov na školách s vysokým zastúpením žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia so zameraním na princípy inkluzívneho vzdelávania. Generálny riaditeľ IUVENTY vymenoval 11 členov expertnej skupiny – riešiteľov výskumnej úlohy.

odporúčaní. Výskum sa uskutočnil v Banskobystrickom, Košickom a Prešovskom kraji. Pracovná skupina sa v priebehu roka 2015 sústredila na dva výskumné problémy súvisiace s uplatňovaním inkluzívnych prístupov:

- 1) zapájanie sa rómskych detí a mládeže zo sociálne znevýhodneného prostredia do organizovaných voľno-časových aktivít na základných školách a v centrách voľného času;
- 2) realizácia štátnej politiky vo vzťahu k deťom a mládeži v kontexte spolupráce zainteresovaných subjektov.

Zámerom výskumníkov bolo hľadať odpovede na otázky:

1. Aká je prax zapájania sa rómskych detí a mládeže zo sociálne znevýhodneného prostredia do voľnočasových aktivít a činností školských kluboch detí na základných školách?

2. Aká je prax zapájania sa rómskych detí a mládeže zo sociálne znevýhodneného prostredia do činností centier voľného času?

3. Aká je spolupráca subjektov, ktoré sa orientujú na výchovu a vzdelávanie detí a mládeže?

Primárnym cieľom výskumu bolo zmapovať zapájanie sa rómskych detí a mládeže zo sociálne znevýhodneného prostredia do organizovaných voľno-časových aktivít na základných školách a v centrách voľného času. *Sekundárnym cieľom* bolo zdokumentovať pozitívny príklad spolupráce tých subjektov, ktoré sa orientujú na výchovu a vzdelávanie detí a mládeže vo voľnom čase. V našom príspevku prezentujeme analýzu rozhovorov s riaditeľmi základných škôl.

Riadený štruktúrovaný rozhovor s riaditeľmi základných škôl

Základná škola (ďalej len „ZŠ“) je školské zariadenie, ktoré zabezpečuje výchovu a vzdelávanie detí a mládeže v mladšom a staršom školskom veku. Podporuje ich osobnostný rozvoj v oblasti sociálno-emocionálnej, intelektuálnej, telesnej, morálnej, estetickej, rozvíja schopnosti a zručnosti, utvára predpoklady na ďalšie vzdelávanie. Pripravuje mladých jedincov na život v spoločnosti v súlade s ich individuálnymi a vekovými osobnosťami.

Riaditeľ ako manažér základnej školy vykonáva celý komplex činností, aby sa utvoril dokonale fungujúci celok, prejavujúci sa v dobrých výsledkoch školy. Najdôležitejšou jeho funkciou však zostáva riadenie pedagogických procesov, čo vyplýva už zo samotného postavenia školy ako výchovno-vzdelávacej inštitúcie. Aj keď všetky riadiace funkcie sa premietajú i do riadenia v pedagogickej oblasti, je potrebné si uvedomiť, že pedagogické vedenie má svoje vlastné špecifiká vyplývajúce zo zložitosti samotného edukačného procesu a jeho účastníkov.

Charakteristika výberového súboru

Rozhovorov sa zúčastnilo 14 riaditeľiek a 6 riaditeľov dvadsiatich základných škôl v Banskobystrickom, Košickom a Prešovskom kraji. Rozhovory sa uskutočnili v mesia-

coch september a október 2015. Obsah rozhovoru sa týkal desiatich oblastí a dĺžka jeho trvania bola priemerne 40 až 60 minút.

Školy sme rozdelili do 5 kategórií podľa percentuálneho zastúpenia žiakov žijúcich v marginalizovaných rómskych komunitách (rómski žiaci zo SZP) k celkovému počtu žiakov na základnej škole. Rozdelenie škôl podľa kategórií bolo takéto:

- v prvej kategórii, kde podiel rómskych žiakov zo SZP z celkového počtu žiakov v škole bol 2–20%, bolo 7 základných škôl;
- v druhej kategórii, kde podiel rómskych žiakov zo SZP z celkového počtu žiakov v škole bol 21–40%, boli 3 základné školy;
- v tretej kategórii, kde podiel rómskych žiakov zo SZP z celkového počtu žiakov v škole bol 41–60%, bolo 5 základných škôl;
- v štvrtej kategórii, kde podiel rómskych žiakov zo SZP z celkového počtu žiakov v škole bol 61–100%, boli 4 základné školy;
- v piatej kategórii, kde podiel rómskych žiakov zo SZP z celkového počtu žiakov v škole bol 81–100%, bola 1 základná škola.

Analýza rozhovorov

Z vyjadrení riaditeľov sme vybrali len tie, ktoré potvrdzujú, že uplatňovanie inkluzívnych prístupov so zameraním na zapájanie rómskych žiakov zo SZP do organizovaných voľnočasových aktivít je možné aj v našich základných školách. Kvôli prehľadnosti sme frekvenciu javov a výpovede riaditeľov sledovali v rámci vytvorených piatich kategórií škôl.

Oblasť: Pozitíva/silné stránky školy, podporujúce inkluzívny prístup

– Najčastejšie silnými stránkami škôl boli úroveň výchovno-vzdelávacieho procesu a výsledky školy (3 x v 1. kategórii a 1 x v 5. kategórii), ďalej ponuka záujmových útvarov (4 x v 1. kategórii) a individuálny prístup k žiakom (3 x v 1. kategórii škôl).

– Niekoľko krát sa vyskytovala pestrá ponuka mimoškolských aktivít, vybavenie školy informačno-komunikačnou technológiou, zapojenie do národných projektov, odbornosť a kvalifikovanosť pedagógov (2 x 1. a 2 x 4. kategória), spolupráca s rodičmi (2 x 1. kategória); vybavenie školy (ihrisko, telocvičňa) (2 x 2. a 1 x 3. kategória); nadštandardná spolupráca so zriaďovateľom školy, školské vzdelávacie programy s prvkami inklúzie (2 x 3. kategória); rovnaký prístup ku vzdelávaniu (2 x 4. kategória). Ostatné javy sa vyskytli maximálne 1 krát.

– Najviac pro-inkluzívnych vyjadrení sa vyskytlo v 3. kategórii (41–60% rómskych žiakov).

„Znižovanie počtu špeciálnych tried, integrovanie žiakov do bežných tried a evidentné eliminovanie rozdielneho prístupu vedenia školy a všetkých pedagógov k žiakom pochádzajúcich z rôznych prostredí. Školský vzdelávací program s prvkami inklúzie a úzka spolupráca s tretím sektorom” (ZŠ v tretej kategórii, kde podiel rómskych žiakov zo SZP z celkového počtu žiakov v škole je 41–60%).

„Medzi pozitíva našej školy patria kvalifikovaní pedagogickí a výchovní pracovníci, aktívny prístup zamestnancov školy ku zmenám, vybavenie kvalitnými pomôckami, práca s internetom, získavanie nových poznatkov, voľný prístup žiakov k informačnej technike, využívanie plaveckého bazéna žiakmi školy, využívanie cvičnej kuchynky, školských dielní v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu aj v mimoškolskej a krúžkovej činnosti. Kreativita vo výchovno-vzdelávacom procese. V ostatných faktoroch je to bohatá krúžková činnosť s využívaním výpočtovej techniky” (ZŠ v tretej kategórii, kde podiel rómskych žiakov zo SZP z celkového počtu žiakov v škole je 41–60%).

„Zapojenie do projektov – projekt PRINED – celodenný výchovný systém – práca so žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia, doučovanie v rámci záujmových útvarov, pestrá záujmová činnosť” (ZŠ v prvej kategórii, kde podiel rómskych žiakov zo SZP z celkového počtu žiakov v škole je 2–20%).

„Žiaci z marginalizovaných rómskych komunit sú začlenení do bežných tried, naša škola nemá vytvorené špeciálne ani špecializované triedy” (ZŠ v prvej kategórii, kde podiel rómskych žiakov zo SZP z celkového počtu žiakov v škole je 2–20%).

Oblasť: Realizácia voľnočasových aktivít a zapojenie rómskych žiakov zo SZP

– Polovica riaditeľov základných škôl uviedla, že takmer všetci rómski žiaci zo SZP sa zapájajú do týchto aktivít. Ide o školy 1., 3., 4. a 5. kategórie.

– Dve školy (kategória 1 a 3) uviedli realizáciu táborov s rómskymi žiakmi zo SZP (Slovenský inštitút mládeže na Slovensku a ozdravný pobyt v Grécku).

– Dve školy z 1. kategórie uviedli, že do aktivít sa kvôli nezáujmu zapája maximálne 5% rómskych žiakov zo SZP alebo ich činnosť je kvôli častej chorobnosti nepravidelná.

– Ani jedna zo škôl 2. kategórie (21–40% rómskych žiakov zo SZP z celkového počtu žiakov) neuviedla zapojenie týchto žiakov do voľnočasových aktivít.

– Jedna škola z 2. kategórie a jedna škola z 3. kategórie uviedli strach rodičov púšťať deti na akcie mimo bydliska a finančné dôvody, kvôli ktorým nechodia na lyžiarske zjazdy, výlety či exkurzie.

„Realizujeme pomerne veľké množstvo rôznych aktivít, ktoré vychádzajú z činnosti jednotlivých výchovných a preventívnych programov pod vedením koordinátorov. Žiaci zo SZP sa zapájajú aj do činnosti množstva záujmových útvarov (Mažoretky, Výpočtová technika, Tvorivý žiak, Biblický krúžok, Farbička, Šikovné ruky a i.)” (ZŠ v štvrtej kategórii, kde podiel rómskych žiakov zo SZP z celkového počtu žiakov v škole je 61–100%).

„Mimotriednych aktivít na našej škole je mnoho. Od školských exkurzií počas školského roka, odborne zameraných, cez sezónne a sviatočné aktivity ako je výroba adventných vencov, vianočná burza, karneval, vítanie jari, až po aktivity týkajúce sa etiky a morálky v spolupráci s UNICEF, Ligou proti rakovine, či už u nás na škole, alebo v spolupráci s inými školskými zariadeniami, či centrami voľného času. Zapojenie rómskych žiakov je absolútne plnohodnotné bez rozdielu. Dokonca sa na

týchto žiakov upriamuje pozornosť a podpora” (ZŠ v prvej kategórii, kde podiel rómskych žiakov zo SZP z celkového počtu žiakov v škole je 2–20%).

„Rôzne podujatia kultúrneho, športového a zábavného charakteru, ktoré sú adresované všetkým žiakom školy bez rozdielu pôvodu so zámerom spájať komunitu žiakov našej školy. Participácia žiakov z marginalizovaných rómskych komunít je sto-percentná a nie je obmedzovaná predsudkami žiadnej zo zúčastnených strán, čo je pozitívom pre širšiu komunitu obce do budúcnosti” (ZŠ v tretej kategórii, kde podiel rómskych žiakov zo SZP z celkového počtu žiakov v škole je 41–60%).

„Kultúrno-výchovné podujatia sa snaží škola financovať zo vzdelávacích poukazov, aby boli rozpočty rodín žiakov zo SZP čo najmenej zaťažené a mohli sa ich žiaci zúčastňovať” (ZŠ v tretej kategórii, kde podiel rómskych žiakov zo SZP z celkového počtu žiakov v škole je 41–60%).

Oblasť: Realizácia aktivít pre rodičov a zastúpenie rodičov rómskych žiakov zo SZP

– Účasť rómskych rodičov zo SZP na organizovaných akciách školy bola v rámci piatich kategórií rôzna – od 100% účasti po žiadnu, pretože škola pre nich nič neorganizuje.

– Tri školy v 1. kategórii a jedna škola v 4. kategórii uvádzajú, že nerealizujú žiadne aktivity pre rodičov. Ako dôvod uviedli nízky počet týchto rodičov (škola z 1. kategórie) a nezáujem (škola zo 4. kategórie).

– Dve školy z 1. až 4. kategórie uvádzajú, že rómski rodičia sa aktivít nezúčastňujú. Dôvodom je nezáujem, žiadny zmysel pre zodpovednosť, účasť len rodičov „bezproblémových” detí, problém prísť „keď treba, nieto ešte navyše”.

– Vo všetkých kategóriách osem škôl uvádza dobrú až 100% účasť rodičov rómskych žiakov zo SZP na akciách školy. Tieto školy majú v ponuke aj konzultačné hodiny, stimulačné programy, účasť na organizácii akcií pre deti (rodičia sú členmi ZRPŠ) i aktívnu účasť na športových súťažiach.

– Naprieč kategóriami neboli pozorované významné rozdiely medzi školami týkajúce sa aktivít pre rodičov a účasti rómskych rodičov v nich.

„Aj rómski rodičia sú členmi ZRPŠ a podieľajú sa na aktivitách organizovaných pre deti – Mikuláš, karneval, oslavy MDD. Zúčastňujú sa stolnotenisového turnaja, sú členmi volejbalového družstva pri príležitosti volejbalového turnaja” (ZŠ v druhej kategórii, kde podiel rómskych žiakov zo SZP z celkového počtu žiakov v škole je 21–40%).

„Pre všetkých rodičov pravidelne organizujeme rodičovské združenia a učitelia majú určené pre rodičov aj konzultačné hodiny. Pravidelne organizujeme kultúrne vystúpenia pre rodičov napr. pri príležitosti Dňa matiek, na Mikuláša, Vianočnú burzu. Rodičia na tieto podujatia veľmi radi chodia, pretože majú možnosť vidieť svoje deti pri činnostiach, v ktorých sú veľmi šikovné” (ZŠ v štvrtej kategórii, kde podiel rómskych žiakov zo SZP z celkového počtu žiakov v škole je 61–100%).

Oblasť: Prekážky realizácie inkluzívneho prístupu

– Prekážky inkluzívneho prístupu zahŕňali päť oblastí – prekážky zo strany školy, zo strany žiakov, zo strany rodičov, „iné“ a „žiadne“.

– Päť z 20 základných škôl neuviedlo žiadne prekážky pri podpore inkluzívneho prístupu školy.

– Rovnaký počet vyjadrení (päť z 20) sa týkalo finančných/ekonomických problémov a s tým súvisiaceho personálneho vybavenia škôl.

– Opäť rovnaký počet výrokov ako prekážku inkluzívneho prístupu uvádzal nezáujem rodičov.

– Viac výrokov sme zaznamenali aj k zlej dochádzke žiakov (3 z 20) a nedostatočnej spolupráce rodičov so školou (2 z 20).

– Ostatné výroky uvádzali bežné prekážky zo strany škôl (materiálne vybavenie, podmienky vzdelávania, zloženie tried) i kritiku do vlastných radov (nový prístup – neznámy v našej vzdelávacej praxi; neochota k zmenám).

– Ďalšie výroky sa týkali nedostatku financií na cestovné žiakov, hygienických prekážok z ich strany, neochoty spolupracovať a nízkeho vzdelania rodičov.

– V oblasti „iné“ boli medzi prekážkami uvedené: nedostatok času na realizáciu inkluzívneho prístupu, napäté vzťahy medzi rómskym a majoritným obyvateľstvom, sociálno-patologické javy, chudoba a zažitý modely správania.

„Mnohokrát sú to výlučne ekonomické prekážky, ktoré ale vieme alternatívne riešiť s podporou zriaďovateľa, obecnej firmy, financií z projektov alebo s podporou neziskových organizácií“ (ZŠ v tretej kategórii, kde podiel rómskych žiakov zo SZP z celkového počtu žiakov v škole je 41–60%).

„Zažitý modely správania pedagogických zamestnancov. Neochota prispôbiť sa novej politike školy vo vzťahu k najdôležitejšiemu partnerovi – žiakovi“ (ZŠ v tretej kategórii, kde podiel rómskych žiakov zo SZP z celkového počtu žiakov v škole je 41–60%).

Oblasť: Východiská pri tvorbe Školského vzdelávacieho programu (ďalej „ŠkVP“)

– Hlavnými východiskami pri tvorbe ŠKVP sú škola (12 z 20 odpovedí) a žiak (rovnako 12 odpovedí z 20). Väčšina škôl uviedla obe východiská.

– Ďalej to bol Štátny vzdelávací program (6 odpovedí) a požiadavky rodičov, či spolupráca s nimi (3 odpovede).

– 3 školy si pri výpovedi zmýlili obsah s východiskami a uvádzali, ktoré predmety obsahuje ich ŠkVP.

„Zameriavali sme sa na možnosti našej školy, jej vybavenosť, prostredie, kde sa nachádza. Samozrejme nesmierne dôležitá je aj skladba našich žiakov. Veľmi dôležité pre nás je pripraviť žiakov na život. Preto sme rozšírili ŠkVP o predmet pracovné vyučovanie aj na II. stupni. V predmete sú zahrnuté všetky zložky – od prác v dielni, pestovateľské práce, príprava na domácnosť. Sústredili sme sa aj na vyučovanie zamerané na IKT. Naši žiaci potrebujú veľa názorných podnetov. Samozrejme venujeme sa

aj jazykom, ponúkame na škole okrem ANJ aj NEJ a RUJ” (ZŠ v tretej kategórii, kde podiel rómskych žiakov zo SZP z celkového počtu žiakov v škole je 41–60%).

Oblasť: Podiel na tvorbe/zadefinovaní požiadaviek na rozvoj žiaka vo voľnom čase

– Až 14 z 20 riaditeľov základnej školy uviedlo, že podiel na tvorbe/zadefinovaní požiadaviek na rozvoj žiaka vo voľnom čase majú pedagogickí zamestnanci.

– V šiestich odpovediach uviedli, že na tvorbe/zadefinovaní požiadaviek sa podieľajú rodičia, rovnaký počet odpovedí uvádzalo vedenie školy.

– Podiel vychovávateľov v ŠKD na zadefinovaní požiadaviek bol uvedený v 4 odpovediach.

– Po tri odpovede uvádzali podiel triedneho učiteľa.

– Podiel vedúcich záujmových útvarov uvádzali po dve odpovede.

– Po jednej boli uvedené inštitúcie poskytujúce záujmovú činnosť, odborní zamestnanci, nepedagogickí zamestnanci, dobrovoľníci, organizácie v obci, pedagogickí asistenti a koordinátori.

– Len jedna škola z 20 uviedla pri tvorbe požiadaviek na rozvoj žiaka na 1. mieste záujem samotného žiaka.

„Triedny učiteľ, vedúci záujmových útvarov, rodič a inštitúcie pôsobiace v rámci mesta, poskytujúce záujmovú činnosť” (ZŠ v prvej kategórii, kde podiel rómskych žiakov zo SZP z celkového počtu žiakov v škole je 2–20%).

Oblasť: Smerovanie školy

– Až v 15 odpovediach z 20 riaditeľov základných škôl uviedli, že smerovanie školy je zamerané na žiaka. Toto smerovanie uviedli školy zo všetkých piatich kategórií.

– Riaditelia dvoch základných z 1. kategórie uviedli, že smerovanie školy je zamerané na spokojnosť rodičov.

– S frekvenciou výskytu v jednej odpovedi sa vyskytli smerovania škôl typu mimoškolské záujmy (šport, detská dramatická tvorivosť, folklór); predmety (vyučovanie cudzích jazykov, regionálne zameranie); dobrý učiteľ a podpora inkluzívneho vzdelávania. Odpovede opäť uvádzali školy z rôznych kategórií.

– „Rešpektovať individualitu žiaka, začleniť každého žiaka do hlavného vzdelávacieho prúdu, školiť pedagógov k práci so žiakmi zo SZP, pripraviť každého žiaka na úspešný prechod na vyššie sekundárne vzdelávanie” (ZŠ v tretej kategórii, kde podiel rómskych žiakov zo SZP z celkového počtu žiakov v škole je 41–60%).

Oblasť: Realizácia projektov v škole zameraných na voľný čas

– Najviac projektov týkajúcich sa voľného času realizovali základné školy v 2 kategórii (41–60% rómskych žiakov zo SZP z celkového počtu žiakov). Ani jedna z týchto škôl neuviedla, že nerealizuje žiadny projekt.

– Najmenej projektov uviedli školy v 4. kategórii (61–80% rómskych žiakov zo SZP). Dve z týchto škôl uviedli, že momentálne nerealizujú žiadny projekt.

– 14 z 20 škôl všetkých kategórií realizuje minimálne jeden, maximálne 9 projektov (kategória 3), týkajúcich sa voľného času žiakov.

– Polovica riaditeľov (10 z 20) ako projekty týkajúce sa voľného času uviedla národné projekty zamerané na inkluzívne vzdelávanie, v rámci ktorých sa realizoval aj Celodenný výchovný systém (CVS). Šesť škôl z 1. až 3. kategórie uviedlo Projekt Inkluzívnej Edukácie PRINED, štyri školy zo 4. a 5. kategórie uviedli projekt Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít/MRK1. Uvedené národné projekty sú podporené z Európskeho sociálneho fondu (ESF).

– Štvrtina škôl (5 z 20) realizuje národný projekt Komplexný poradenský systém prevencie a ovplyvňovania sociálno-patologických javov. Z projektov, týkajúcich sa prevencie socio-patologických javov boli uvedené aj projekty Zober loptu, nie drogy a Správaj sa normálne.

– Medzi projekty týkajúce sa voľného času riaditelia škôl 1. až 4. kategórie uvádzali športové projekty (5 x projekt Zober loptu, nie drogy, 1 x MINI a MIDICOOLVOLLEY Otvorená škola, Škola podporujúca zdravie či Adamko hravo-zdravo).

– Ďalšími frekventovanými boli projekty týkajúce sa zdravia (Škola podporujúca zdravie, Zdravá škola, Školské ovocie), ktoré tiež obsahujú voľnočasové aktivity.

– Z oblasti environmentálnych projektov týkajúcich sa aj voľného času boli uvedené projekty Zelená škola, Po stopách vody a Úsmev pre strom.

– Tri školy (kategória 3) uviedli čitateľské projekty – Od radosti z počúvania k radosti z čítania, Zvyšovanie vzdelanostnej úrovne príslušníkov MRK zameraný na podporu čitateľskej gramotnosti žiakov zo SZP a Prečítaj mi rozprávku.

– Zvyšné projekty môžeme zaradiť do kategórie iné (Červená stužka, Dopravné ihrisko, Záložka do knihy spojuje školy, Učíme sa učiť sa).

– Štyri z 20 ZŠ (kategória 3 a 5) realizujú projekty podporené zo štrukturálnych fondov EÚ, ktorých sú samé prijímateľmi. Jedna škola realizuje projekt podporený z Nórskeho fondu. Všetky z týchto projektov sú zamerané na inklúziu a týkajú sa aj voľného času žiakov.

– Šesť riaditeľov základných škôl z 20 (kategórie 1 a 4) uviedlo, že nerealizujú projekt týkajúci sa voľného času (dve z nich uviedli, že nerealizujú žiadny projekt).

Oblasť: Vnímanie inkluzivity školy v rámci voľného času žiakov

– Osem riaditeľov ZŠ zo všetkých kategórií sa o inklúzii vo voľnom čase vyjadrilo veľmi pozitívne. Vnímajú ju ako možnosť spoločného, zmysluplného trávenia voľného času žiakov, počas ktorého sa vytvárajú vzťahy medzi všetkými žiakmi, ako priestor na sebarealizáciu či rozvoj kreativity. Umožňuje viac sa venovať žiakom, zohľadňuje ich individuálne potreby.

– Tri odpovede škôl z 1. a 2. kategórie naznačujú, že riaditelia škôl vnímajú inklúziu školy v rámci voľného času len cez záujmové útvary.

„Inkluzivita školy je pozitívnou stránkou školy. Všetci žiaci majú možnosť zmysluplne tráviť voľný čas” (ZŠ v prvej kategórii, kde podiel rómskych žiakov zo SZP z celkového počtu žiakov v škole je 2–20%).

„Je potrebná na vytváranie zdravých vzťahov medzi všetkými žiakmi bez výnimky” (ZŠ v prvej kategórii, kde podiel rómskych žiakov zo SZP z celkového počtu žiakov v škole je 2–20%).

„Pozitívne. Zameriavame sa na vlastné aktivity školy a reflektujeme tak špecifiká žiakov, pretože rómski žiaci zo SZP potrebujú stále nové a nové inovačné metódy pri výchove a vzdelávaní” (ZŠ v piatej kategórii, kde podiel rómskych žiakov zo SZP z celkového počtu žiakov v škole je 81–100%).

„Veľmi pozitívne vnímam už ukončené aktivity projektu MRK1, kde projekt zastrešil aktivity v popoludňajších hodinách a celkovo ukázal princípy fungovania celodenného výchovného systému, Avšak normatívne financovanie v dnešnej podobe neumožňuje školám plne tento model realizovať” (ZŠ v tretej kategórii, kde podiel rómskych žiakov zo SZP z celkového počtu žiakov v škole je 41–60%).

Oblasť: Zapájanie rómskych žiakov zo SZP do organizovaných voľnočasových aktivít

– Osem riaditeľov ZŠ (kategórie 1 až 5) uviedlo, že do organizovaných voľnočasových aktivít zapájajú všetkých žiakov.

– Štyria riaditelia (kategórie 1 a 4) uviedli, že učitelia žiakov rôznym spôsobom motivujú (rozhovormi, ukážkami fotografií z činnosti), zohľadňujú ich záujmy, rozprávajú sa s nimi a podobne.

– Vo svojich odpovediach štyria riaditelia (kategórie 1, 4 a 5) zdôraznili formu voľnočasových aktivít, do ktorých sú rómski žiaci zapájaní. Uvádzali záujmové útvary a školské kluby.

– Odpovede, že zapájanie rómskych žiakov zo SZP je na báze dobrovoľnosti, uviedli dvaja riaditelia (1. a 2. kategória).

– Dvaja riaditelia 1. a 2. kategórie uviedli, že rómski žiaci v ich školách nemajú záujem o zapájanie sa do voľnočasových aktivít.

Záver

Hlavným dôvodom, prečo je potrebné zaoberať sa problematikou výchovy rómskych detí a mládeže vo voľnom čase je skutočnosť, že chudoba a sociálne vylúčenie sú silno spojené s negatívnymi postojmi k spoločnosti a s väčšou nespokojnosťou s demokraciou. Okrem toho je potrebné pripomenúť, že tendencie reagovať ustáleným spôsobom na situácie a ľudí a fixovať negatívne postoje s emocionálnym podkladom, ktoré sa vzťahujú na Rómov sú v slovenských reáliách neodškriepiteľné. Zároveň ide o jednu z problémových politických i odborných tém, a je preto nevyhnutné začať ju systémovo i operatívne riešiť. Požiadavka mobilizácie všetkých relevantných subjektov otvára aj otázku zodpovednosti aktérov.

Vďaka inkluzívnemu prístupu majú všetci členovia spoločnosti možnosť rovnocenne sa zapájať do všetkých oblastí jej fungovania. Bez ohľadu na ich etnický, náboženský alebo sociálny pôvod sú rešpektovaní ako plnohodnotná súčasť spoločnosti.

Spoločnosť môže fungovať súdržne a inkluzívne vtedy, ak je jej rozmanitosť vítaná a oceňovaná. Zároveň sa všetci jej členovia podieľajú na vytváraní spoločných hodnôt a majú možnosť spolurozhodovať o tom, v akej krajine chcú žiť. Ľudská dôstojnosť, spravodlivosť a rešpekt k zachovaniu vlastných identít sú základnými predpokladmi sociálnej inklúzie. Ak chce byť Slovensko inkluzívnou krajinou, malo by byť krajinou pre všetkých (Kriglerová, www. <http://mladez.sk>).

BIBLIOGRAFIE

Internetové zdroje

<http://mladez.sk/2013/01/15/exkluzivne-inkluzia> (dostupné: 15. 01. 2016).

<https://www.employment.gov.sk> (dostupné: 12.01.2016).

Alica Petrasová, doc., PaedDr, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

e-mail: alica.petrasova@unipo.sk

Integracja z perspektywy ucznia z niepełnosprawnością

AN INTEGRATION FROM THE PERSPECTIVE OF A DISABLED STUDENT

Summary

In recent years, changes in a model of defining a disability and modifications in an educational policy influenced by human rights movements can be observed. An integration achieved by removing environmental barriers is being promoted. Social changes are reflected in a situation of a single disabled child. Students from inclusive schools are to be faced with new challenges and new chances. A child is not only participating in this situation, but also actively shapes it, according to the conditions he is in. The following article is an attempt to capture a child's perspective, as a valuable voice in the integration discussion. It presents the outcomes of the research on self-esteem, an self-image, a self-perception of a disability and a social status in the class of children with disabilities. To the overview of the existing studies on the topic, quotations from the author's interviews with the students with autism spectrum disorder and mild intellectual disability has been added.

Keywords: integration, inclusive education, self-image.

Definicja niepełnosprawności – przemiany w postrzeganiu niepełnosprawności

Niepełnosprawność można rozpatrywać według dwóch modeli: medycznego i społecznego. W modelu medycznym niepełnosprawność rozumiana jest jako biologiczna wada, ubytek, który powoduje cierpienie i uzależnienie jednostki od otoczenia. Niepełnosprawność jest ulokowana w danej osobie, która dzięki podjętemu leczeniu lub terapii ma szansę wrócić do „normy”. W takim ujęciu niepełnosprawność ma charakter pejoratywny i łączy się ze stereotypami osoby niepełnosprawnej jako słabej, zależnej, pasywnej, wzbudzającej litość, w tragicznym położeniu (Ware, 2001, s. 107). Współcześnie odchodzi się od postrzegania niepełnosprawności zgodnego z modelem medycznym.

Pod koniec lat 60. XX w. rozpoczęła się fala kampanii promujących zmiany postrzegania niepełnosprawności. Inicjatorami zmian były osoby z niepełnosprawnością (Barnes, Mercer, 2008, s. 7). Ważną książką w toczonej dyskusji była *Stigma: The experience of disability* pod redakcją Paula Hunta. Publikacja przełamywała stereo-

typ osobistego cierpienia osób z niepełnosprawnością oraz wskazywała na znaczącą rolę mechanizmów społecznych w powstawaniu niepełnosprawności – „pełnosprawni” stawiają się w uprzywilejowanej pozycji i usuwają osoby z niepełnosprawnością na margines życia społecznego, kwestionując ich użyteczność (Barnes, Mercer, 2008, s. 16). Perspektywa traktowania niepełnosprawności intelektualnej jako społeczno-kulturowego zjawiska jest wyraźna w ciągu ostatnich lat.

Definicja niepełnosprawności w modelu społecznym podkreśla, że znaczenie, jakie przypisuje się zaburzeniom, różni się w zależności od warunków, np. środowiska, okresu historycznego (Gustavsson, Zakrzewska-Manterys, 1997, s. 9). Agnieszka Kumaniecka-Wiśniewska (2006), w badaniach na temat tożsamości kobiet z niepełnosprawnością, opisuje kobiety o podobnym wyniku testu Wechslera i takiej samej diagnozie, żyjące w różnych środowiskach, funkcjonujące w diametralnie odmienny sposób. W tym kontekście niepełnosprawność nie jest osobistą sprawą jednej osoby, ale problemem społecznym.

W klasyfikacji ICF wydanej przez WHO w 2001 r. stosuje się podejście, które postuluje założenie, że niepełnosprawność to złożony stan, który jest wynikiem interakcji pomiędzy stanem zdrowia a czynnikami środowiskowymi i osobistymi (World Health Organization Geneva, 2001, s. 23). Niepełnosprawność jest uwarunkowana stanem zdrowia jednostki oraz współczesną organizacją społeczeństwa związaną z istnieniem barier (Barnes, Mercer, 2008, s. 19).

Niektórzy naukowcy idą o krok dalej. Uważają, że definicja niepełnosprawności opublikowana w ICF jest zmianą korzystną, ale wciąż jest do dodania „brakujący element”, którym jest subiektywne doświadczenie niepełnosprawności. Subiektywne doświadczenie rozumiane jest jako zestaw kognitywnych, emocjonalnych i związanych z motywacją przekonań osoby z niepełnosprawnością. Jest to unikalne połączenie subiektywnych doświadczeń związanych z niepełnosprawnością, z ograniczeniami i barierami obecnymi w środowisku z subiektywnym przekonaniem na temat własnych umiejętności radzenia sobie i posiadanych zasobów. Osoba z niepełnosprawnością aktywnie odpowiada na kolejne zaistniałe warunki. Takie postrzeganie niepełnosprawności podkreśla ważność poczucia własnej autonomii, budowania pozytywnego obrazu siebie, determinacji i wysokiej motywacji i ma bardzo silne implikacje praktyczne – wskazuje praktykom w polu rehabilitacji nowy sposób na zrozumienie klientów i lepsze pomaganie (Ueda, Okawa, 2009).

Integracja w edukacji – zmiany w stronę edukacji włączającej

Zmiana modelu postrzegania niepełnosprawności i mówienie o prawach osób z niepełnosprawnością widoczne jest również w polityce edukacyjnej. Przejście z edukacji segregacyjnej do włączającej jest światowym trendem (Mittler, 2000, s. 7–24). Edukacja włączająca jest główną polityką edukacyjną krajów europejskich (Lindsay, 2003, s. 3–10; UNESCO, 1994).

Edukacja integracyjna nie oznacza tego samego co edukacja włączająca (Gajdzic, Rottermund, Klinik, 2008, s. 113–124; Dz.U. z 2010 r. nr 228, poz. 1487). W dalszej części niniejszego opracowania nie będę rozróżniała szkół włączających i integracyjnych. Moim celem jest próba nakreślenia, w jaki sposób uczeń z niepełnosprawnością odbiera własną sytuację. Rozpatruję sytuację integracji rozumianej jako wspólna nauka – z perspektywy ucznia, a nie model edukacyjny – w bardziej szczegółowych rozważaniach rozróżnienie na integrację i edukację włączającą byłoby wskazane.

Powszechną opinią jest przekonanie o efektywności edukacji włączającej. Dla zweryfikowania tego poglądu podejmowane były kolejne analizy. Wieloletnie badania nie przyniosły jednej, niepodważalnej odpowiedzi na pytanie: czy integracja przynosi więcej korzyści uczniom? Jak twierdzi Mittler (2000, s. 8) edukacja jest środowiskiem bardzo skomplikowanym, a edukacja włączająca jest zmianą społeczną, która już się dokonała, dlatego z debaty na temat większych korzyści tego rodzaju edukacji w porównaniu z edukacją segregacyjną, należy przejść na identyfikowanie dobrych praktyk w organizacji edukacji włączającej.

Perspektywa subiektywnego doświadczania własnej niepełnosprawności jest w niewielkim stopniu obecna w badaniach naukowych, dotyczących edukacji uczniów z niepełnosprawnością. Pojęcia z tego zakresu, które są zwykle podejmowane to: samoocena, obraz własnej osoby, przystosowanie się do niepełnosprawności.

Uczeń z niepełnosprawnością w integracji – próba uchwycenia jego perspektywy

Nakreśliłam tło teoretyczne zmian społecznych wpływających na sytuację osób z niepełnosprawnością. Następnie opiszę podstawowe pojęcia, które występują w badaniach dotyczących subiektywnego odbioru własnej sytuacji przez dzieci z niepełnosprawnością oraz przedstawię najważniejsze kierunki badań, które opisują sytuację ucznia z niepełnosprawnością w edukacji włączającej oraz wnioski z nich płynące.

Samoocena i obraz siebie, postrzeganie własnej osoby i sytuacji przez dzieci z niepełnosprawnością nie jest częstym tematem badań naukowych (Mrug, Wallander, 2002, s. 267). Badania tego rodzaju są niezmiernie ważne, gdyż obraz samego siebie ma przełożenie na rozwój osobowy i na przyszłe zachowanie. Dużo mówi się o związku pomiędzy oceną swoich umiejętności szkolnych a sukcesem w szkole, jednak mało o pozytywnej samoocenie ogólnej w stosunku do dobrego funkcjonowania w społeczeństwie (Heyman, 1990, s. 472–474).

Należy zaznaczyć, że badania naukowe dotyczące edukacji włączającej obarczone są licznymi trudnościami. Edukacja jest procesem bardzo złożonym i porównywanie dwóch kompleksowych środowisk szkolnych przysparza wiele trudności. Wiele z badań na temat edukacji włączającej nie sprostało takiej kompleksowości (Lindsay, 2003, s. 3–10; Lindsay, 2007, s. 2–18).

Przegląd kierunków badawczych uzupełniam cytatami z własnego projektu badawczego, podczas którego prowadziłam wywiady z uczniami ze spektrum autyzmu

oraz z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Uczniowie byli w wieku 13–16 lat, wywiady dotyczyły ich subiektywnej oceny własnej sytuacji oraz opinii na temat niepełnosprawności. Większość analizowanych źródeł oraz badań dotyczy uczniów z niepełnosprawnością intelektualną.

Samoocena szkolna i ogólna

Samoocena jest to dokonywanie przez ludzi oszacowania wartości samych siebie, tzn. rozmiaru, w jakim ludzie spostrzegają siebie jako dobrych, kompetentnych i przyzwoitych (Aronson, Wilson, Akert, 1997, s. 684; Schaffer, 2005, s. 339). Samoocena jest ściśle związana z zachowaniem człowieka oraz tym, jak myśli i co czuje (Aronson, Wilson, Akert, 1997, s. 81–83 i 118).

Badania nad samooceną uczniów z niepełnosprawnością intelektualną koncentrują się wokół dwóch konceptów. Samooceny związanej z osiągnięciami szkolnymi oraz samooceny ogólnej (Heyman, 1990, s. 472–474). Samoocena związana z osiągnięciami szkolnymi jest u uczniów z niepełnosprawnością intelektualną obniżona w stosunku do samooceny kolegów i koleżanek o typowym rozwoju. Uczniowie z niepełnosprawnością gorzej oceniają własne umiejętności szkolne i możliwość odniesienia sukcesu w nauce. Samoocena akademicka jest znacząco obniżona, podczas kiedy w zakresie samooceny ogólnej różnice nie są tak widoczne i wiele z przeprowadzonych badań nie wykazuje znaczących różnic w poziomie samooceny ogólnej uczniów z niepełnosprawności w stosunku do reszty uczniów (Chapman, 1988, s. 352–362; Gans, Kenny, Ghany, 2003, s. 288–295).

Badania z zakresu efektywności edukacji włączającej obejmują również porównania dzieci uczących się w warunkach segregacyjnych z dziećmi uczestniczącymi w teźże edukacji. Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną uczący się w edukacji włączającej wykazują obniżoną samoocenę w porównaniu do uczniów uczących się w szkołach o charakterze segregacyjnym (Long, Wood i in., 2011, s. 268; Elbaum, 2002, s. 216–224; Chapman, 1988, s. 347–366; Battle, Blowers, 1982, s. 100–101).

W prowadzonych przeze mnie wywiadach obecne były podobne tendencje. Wszyscy uczniowie pozytywnie wypowiadali się o sobie w kontekście własnych cech osobowych, planów na przyszłość. Uczniowie ze szkoły specjalnej mimochodem wspominali w wywiadach o trudnościach szkolnych oraz byli ogólnie zadowoleni z własnej pozycji społecznej. Uczniowie uczący się w szkole integracyjnej oceniali siebie w grupie negatywnie, niechętnie mówili o swojej pozycji w klasie i wynikach w nauce.

A oto wypowiedź Anny, uczennicy gimnazjum specjalnego:

„Teraz chodzę do szkoły, jestem fatalną uczennicą. Często denerwują mnie lekcje i jestem leniwa, nie odrabiam zadań domowych. [...] W otoczeniu koleżanek odnajduję się doskonale i mam jedną przyjaciółkę, która jest dla mnie bardzo ważna. [...] Myślę o tym, żeby ukończyć szkołę i zostać kosmetyczką, chcę robić paznokcie. Chcę dobrze zarabiać i już nie mogę się doczekać, aż będę dorosła, bo będę pracować”.

Pozycja społeczna w grupie a obraz własnej osoby

System przekonań, które dotyczą samego siebie oraz przekonanie o własnych możliwościach określa się obrazem własnej osoby (Kulas, 1986, s. 14). Obraz ten związany jest z relacjami z innymi ludźmi. Od najwcześniejszych chwil życia dziecko znajduje się w środowisku, w którym najistotniejsi są jego opiekunowie. Człowiek rozwija się w bliskiej relacji z drugą osobą, a „ja” wyłania się z pierwszych relacji społecznych (Greenspan, 2000, s. 59–79). W dalszym życiu interakcja społeczna jest jednym z głównych sposobów dochodzenia do wiedzy o sobie samym. Człowiek dowiaduje się o sobie od innych ludzi, dzięki porównywaniu siebie z innymi, rywalizacji, ocenianiu. Istotne znaczenie ma również akceptacja lub odrzucenie przez grupę. Dziecko odrzucone często cechuje się niższą samooceną (Bee, Boyd, 2008, s. 309).

Badania na temat integracji uczniów z niepełnosprawnościami intelektualnymi w warunkach szkolnych wykazują, że uczniowie ci w edukacji włączającej są narażeni na większe ryzyko niepowodzeń w kontaktach społecznych niż ich rówieśnicy, odnoszący sukcesy w nauce. Jednocześnie uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną są mniej świadomi własnych umiejętności społecznych i gorszej pozycji w grupie (Nowicki, 2003, s. 171–185).

Rozwój uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim często cechuje się opóźnieniami, widoczne są liczne dodatkowe trudności w rozwoju poznawczym oraz z zakresu emocji i motywacji (Dykcik, 1998; Kościelak, 1996; Kościelska, 1984; Kościelska, 1998; Bogdanowicz, 1985; Wyczesany, 1998). Gorszą świadomość słabej pozycji społecznej można wytłumaczyć perspektywą poznawczą. Samoświadomość jest rezultatem rozwoju poznawczego (Pytko, Rudowski, 2004, s. 115). To co mówią i myślą o sobie ludzie w poszczególnych okresach rozwojowych jest zależne od dojrzałości ich struktur poznawczych (Wadsworth, 1998, s. 39).

Z drugiej strony badania potwierdzają tzw. społeczne podłoże niepełnosprawności. U większości osób z IQ powyżej 50, które mają diagnozę niepełnosprawności intelektualnej, nie da się wskazać biologicznych/medycznych przyczyn tego faktu. Obserwując statystyki przyjmowania uczniów do szkół specjalnych, można zauważyć nieproporcjonalnie duży odsetek uczniów pochodzących z mniejszości narodowych lub grup dyskryminowanych w danej społeczności. Takie fakty prowadzą do hipotezy, że społeczna deprywacja, będąca przyczyną niepełnosprawności intelektualnej, kontynuowana na etapie nauki w segregacyjnym środowisku, będzie utrzymywała zaistniałe problemy (Long, Wood i in., 2011, s. 272–274).

Inne badania wykazały, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną uczące się w klasach w szkołach ogólnodostępnych mówią o odczuwaniu samotności znacznie częściej niż rówieśnicy bez problemów rozwojowych. Samotność jest kwestią odczuwaną bardzo subiektywnie – dwie osoby będące samotnie w domu, mogą mieć poczucie samotności w innym stopniu. Możliwe, że jedna z nich nie odczuwa samotności w ogóle, a druga odczuwa samotność bardzo dokuczliwie (Pavri, Luftig, 2000, s. 8–13). Analizowanie relacji w klasie wskazuje, że uczniowie z niepełnosprawno-

ścią intelektualną są mniej popularni i bardziej kontrowersyjni w grupie. Mają niższy status społeczny w klasie w porównaniu do pełnosprawnych kolegów i koleżanek (Nowicki, 2003, s. 185–186).

Wypowiedź Bartka, ucznia gimnazjum integracyjnego (z diagnozą spektrum autyzmu):

„Wśród moich kolegów i koleżanek jest dużo dzieci. Dzieci są miłe. I lubią bawić się pokemonami. Ale wkrótce dorastają i wtedy przestają być przyjaciółmi. Są to «półprzyjaciele», później dorastają i nie interesują ich już zabawy. [...] Każdy ma inne DNA. Chciałbym, żeby każdy miał takie samo. Ja się urodziłem dwustronny – i dobry i zły i dlatego wszyscy się śmieją. Żeby mieć przyjaciół DNA musi się zgadzać – to jest biologiczne wyjaśnienie dlaczego nie mam przyjaciół. [...] Jestem ciamajdą jeśli chodzi o rozmowy. U każdego człowieka znajdzie się jakaś ciamajda, chciałbym, żeby tak nie było. [...] Nie wiem, co powiedzieć, bo za każdym razem nastolatki się śmieją. Jak są dziećmi to dobrze, potem dorastają i już nie są moimi przyjaciółmi”.

Świadomość własnej niepełnosprawności

Przystosowanie do niepełnosprawności oznacza proces, w którym dziecko oswaja się z własną niepełnosprawnością. W wyniku przekształceń w strukturze osobowości i percepcji własnej niepełnosprawności zaburzenia przestają odgrywać centralną rolę i nie zakłócają funkcjonowania dziecka (Obuchowska, 1991, s. 57–61). Zrozumienie i interpretacja własnej sytuacji związanej z niepełnosprawnością jest ważna w procesie budowania pozytywnego obrazu własnej osoby (Heyman, 1990, s. 474).

Proces przystosowania się do niepełnosprawności rozpoczyna się od doznania niepełnosprawności. W przypadku dzieci z niepełnosprawnością wrodzoną cechy z nią związane są traktowane przez dziecko naturalnie, jako jedna z cech osobowych. Doznanie niepełnosprawności występuje w toku rozwoju społecznego i emocjonalnego, kiedy dziecko rozpoznaje reakcje innych na własne zaburzenia oraz porównuje się z innymi (Obuchowska, 1991, s. 61–98). Często osoby niepełnosprawne nie czują przynależności do grupy osób niepełnosprawnych, a fakt niepełnosprawności nie jest dla nich częścią tożsamości, ale częścią codzienności (Watson, 2002, s. 524).

Moi rozmówcy mieli bardzo różne zdania o własnej niepełnosprawności i osób z niepełnosprawnością. Niektórzy nie zaliczali siebie do tychże jednostek, mimo nauki w szkole specjalnej. Każdy uczeń miał wiele do powiedzenia na ten temat, i wśród nich nie wywoływał on zakłopotania.

Przykładowe wypowiedzi uczniów:

Ola: „Mój autyzm jest w porządku. Radzę sobie z samotnością”.

Bartek: „Autyzm polega na tym, że nastolatki się ze mnie śmieją. To jest właśnie mój problem. Że nikt nie czyta w moich myślach. Nie umiem rozmawiać z dziećmi”.

Ania: „Mama mówi mi czasami jak to jest być kaleką, osobą niepełnosprawną. Mamy kolegę w szkole i on non stop podchodzi do dziewczyn i pyta non stop czy chcę z nim chodzić. Pani mówiła, że on ma ADHD. Ja nie wiem, co to znaczy. Też chyba dziecko niepełnosprawne. Ja na przykład mam chorobę, epilepsję, to nie jestem dziecko niepełnosprawne. Bo ja nie wiem, ja

raczej nie jestem niepełnosprawna w ogóle, bo jak ja mam chorobę, to tylko choroba się liczy, a nie jestem taka nieruchliwa”.

Adam: – (badacz) „Jak ty myślisz o tych niepełnosprawnych?” (Adam) „Ja bym wolał, żeby oni byli normalni, żeby mogli tak grać w piłkę, jak ja. Żeby jakiś sport mieli, a oni samą naukę, samą naukę, to już do nudy jest nie raz”. (badacz) „Myślisz, że oni się muszą więcej uczyć i nie mogą uprawiać sportu?” (Adam) „No, tak jak ja to np. nie”.

Zakończenie

Integracja jest zmianą, która już się dokonała. Tworzenie efektywnych metod wspierania uczniów z niepełnosprawnością zmierza do podniesienia jakości ich życia. Uczniowie z niepełnosprawnością są narażeni na bycie niezrozumianymi i ignorowanymi, co zagraża ich rozwojowi osobowemu, tymczasem mają bardzo dużo do powiedzenia o własnej sytuacji. Ideą włączania jest tworzenie szkoły otwartej na potrzeby każdego, być może jedną z ważniejszych cech takiej placówki jest umiejętność wysłuchania ucznia mówiącego nam o swoich potrzebach.

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte

- ARONSON E., WILSON T.D., AKERT R.M. (1997), *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań: Zysk i S-ka.
- BARNES C., MERCER G. (2008), *Niepełnosprawność*, Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- BEE H., BOYD D. (2008), *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań: Zysk i S-ka.
- BOGDANOWICZ M. (1985), *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- DYKCIK W. (1998), *Pedagogika specjalna*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- GAJDZIC Z., ROTTERMUND J., KLINIK A. (2008), *Uczeń niepełnosprawny i jego nauczyciel w przestrzeni szkoły*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- GŁODKOWSKA J. (1999), *Poznanie ucznia, klasy i szkoły specjalnej. Wrażliwość edukacyjna dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. Diagnoza i interpretacja*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- GREENSPAN S. (2000), *Rozwój umysłu*, Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis”.
- GUSTAVSSON A., ZAKRZEWSKA-MANTERY S. (red.) (1997), *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- HARWAS-NAPIERAŁA B., TREMPAŁA J. (2007), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia*, t. 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- KOŚCIELAK R. (1996), *Funkcjonowanie psychospołeczne osób niepełnosprawnych umysłowo*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- KOŚCIELSKA M. (1998), *Oblicza upośledzenia*, [wyd. 2], Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- KOŚCIELSKA M. (1984), *Upośledzenie umysłowe a rozwój społeczny*, Warszawa: PWN.
- KULAS H. (1986), *Samoocena młodzieży*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

KUMANIECKA-WIŚNIEWSKA A. (2006), *Kim jestem?: tożsamość kobiet upośledzonych umysłowo*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

LONG M., WOOD C., LITTLETON K., PASSENGER T., SHEEHY K. (2011), *The psychology of education*, Oxon: Routledge.

MITTLER P.J. (2000), *Working Towards Inclusive Education: Social Contexts*, New York: D. Fulton Publishers.

OBUCHOWSKA I. (1991), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

PYTKA L., RUDOWSKI S. (2004), *Samoświadomość i jakość życia. Perspektywa psychospołeczna*, Warszawa: „Eneteia”.

SCHAFFER R. (2005), *Psychologia dziecka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

UNESCO (1994), *The salamanca statement framework for action – Unesco*, UNESCO.

WADSWORTH B. (1998), *Teoria Piageta: poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

WORLD HEALTH ORGANIZATION GENEVA (2001), *ICF – Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia*, Światowa Organizacja Zdrowia.

WYCZESANY J. (1998), *Oligofrenopedagogika*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Artykuły w czasopismach i ustawy w dziennikach ustaw

BATTLE J., BLOWERS T. (1982), *A longitudinal comparative study of the self-esteem of students in regular and special education classes*, „Journal of Learning Disabilities” Vol. 15, No. 2, s. 100–102.

CHAPMAN J.W. (1988), *Learning Disabled Children's Self-Concepts*, „Review of Educational Research” Vol. 58, No. 3, s. 347–371.

ELBAUM B. (2002), *The Self-Concept of Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis of Comparisons Across Different Placements*, „Learning Disabilities Research & Practice” Vol. 17, s. 216–226.

GANS A.M., KENNY M.C., GHANY D.L. (2003), *Comparing the Self-Concept of Students With and Without Learning Disabilities*, „Journal of Learning Disabilities” Vol. 36, No. 3, s. 287–295.

HEYMAN W.B. (1990), *The Self-Perception of a Learning Disability and Its Relationship to Academic Self-Concept and Self-Esteem*, „Journal of Learning Disabilities” Vol. 23, No. 8, s. 472–475.

LINDSAY G. (2003), *Inclusive education: a critical perspective*, „British Journal of Special Education” Vol. 30, No. 1, s. 3–12.

LINDSAY G. (2007), *Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming*, „British Journal of Educational Psychology” Vol. 77, s. 1–24.

MRUG S., WALLANDER J. (2002), *Self-Concept of Young People with Physical Disabilities: Does integration play a role?*, „International Journal of Disability, Development and Education” Vol. 49, No. 3, s. 267–280.

NOWICKI E.A. (2003), *A Meta-Analysis of the Social Competence of Children with Learning Disabilities Compared to Classmates of Low and Average to High Achievement*, „Learning Disability Quarterly” Vol. 26, s. 171–188.

PAVRI S., LUFTIG R. (2000), *The Social Face of Inclusive Education: Are Students With Learning Disabilities Really Included in the Classroom?*, „Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth” Vol. 45, No. 1, s. 8–14.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. z 2010 r. nr 228, poz. 1487.

UEDA S., OKAWA Y. (2003), *The subjective dimension of functioning and disability: what is it and what is it for?*, „Disability and Rehabilitation” Vol. 25, No. 11/12, s. 596–601.

WARE L. (2001), *Writing, identity and the other: Dare we do disability studies?*, „Journal of Teacher Education” Vol. 52, No. 2, s. 107–123.

WATSON N. (2002), *Well, I Know this is Going to Sound Very Strange to You, but I Don't See Myself as a Disabled Person: Identity and disability*, „Disability & Society” Vol. 17, No. 5, s. 509–527.

Kinga Chmielnicka, magister
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
e-mail: kinga.chmielnicka@gmail.com

BOŻENA CZERWIŃSKA

Opresje szkolne uczniów z zespołem Aspergera/ADHD i ich rodzin

W wychowaniu nie tyle dają się ocenić korzyści dobrej edukacji, ile – następstwa złej.

A. Dygasiński

OPPRESSION SCHOOL STUDENTS WITH ASPERGER`S SYNDROME/ADHD AND THEIR FAMILIES

Summary

As a teacher I constantly meet with my colleagues at various trainings or conferences. Discussions sometimes refer to problems associated with students suffering from Asperger's Syndrome. I've heard a lot of complaints about strange behavior of their pupils or comments on parents who are difficult. When I tried to scientifically investigate this issue I was faced with a wall of disapproval. Does it mean that in a school reality it is better not to drill a topic that is a tip of iceberg? At the top of that issue there is a diagnosed student, but „underwater” there are a lot of dangers. Social forums dedicated to Asperger's Syndrome are full of comments expressed by parents who complain about school which causes unnecessary worry instead of providing support. The school as an institution is able to repress „rebellious parents” who want to fight for decent treatment of their child with Asperger's. What can be our sonar that safely conducts students, parents and teachers through the steps of education process? I hope that my voice will answer this question.

Keywords: students with special educational needs, cooperation of school with parents, cooperation of parents with the school, school oppression

W prezentowanym artykule podjęto problem patologii w edukacji. Autorka prowadzi badania dotyczące opresji szkolnych, trajektorii losów uczniów z zespołem Aspergera/ADHD i ich opiekunów prawnych. Zaobserwowała ona, że działania wielu placówek oświatowych w stosunku do omawianej grupy noszą znamiona patologii w edukacji. Większość z przytoczonych w dalszej części opracowania egzemplifikacji (kopie dokumentów, korespondencji ze szkół, instytucji lub pism od rodziców – niektóre z nich będą drastyczne) została zweryfikowana.

Autorka jest nauczycielką z kilkudziesięcioletnim stażem, terapeutką prowadzącą zajęcia m.in. z uczniami z zespołem Aspergera, szkolenia dla rodziców lub nauczycieli czy warsztaty na konferencjach, a także doktorantką Dolnośląskiej Szkoły Wyższej zajmującą się wspomnianymi badaniami, od niedawna jest również mediatorem, na-

tomiast na co dzień matką dwójki dzieci z zespołem Aspergera i ADHD (syn 19, córka 11 lat) – pragnie więc podzielić się swoim doświadczeniem.

Profesor Philip Zimbardo w wywiadzie udzielonym „Rzeczpospolitej” powiedział:

„Spośród blisko 5 mln uczniów [w Polsce], co piąty ma lub miał poważne problemy emocjonalne związane z nauką [...]. To jest sytuacja wyjątkowa w skali świata i wymaga podjęcia kompleksowego przeglądu, a następnie reformy systemu edukacji na każdym poziomie od szkół podstawowych po uczelnie wyższe. [...] Objawy depresji wśród dzieci i młodzieży to efekt odrzucenia przez rodzinę, kolegów, ale przede wszystkim szkołę. Wrogiem są przede wszystkim ci nauczyciele, którzy powodują, że uczniowie czują się gorsi i zamykają się w sobie. Uczeń czuje się upokorzony, gdy nauczyciel się z niego śmieje, wytyka mu słabe punkty [...]. Wskazuje, że w wielu szkołach amerykańskich logika pracy z uczniami jest dokładnie odwrotna – nauczyciel szuka mocnych stron ucznia i stara się je rozwijać” (Zimbardo, 2013).

Motto artykułu zwraca uwagę na złe praktyki w szkolnictwie. Niestety, rzadko publicznie prowadzi się dyskursy na temat negatywnych działań szkoły w stosunku do uczniów, tym bardziej młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE).

W Ustawie z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2015 r. poz. 2156 oraz z 2016 r. poz. 35 i 64) czytamy o uczniach ze SPE, że mają:

– możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami (art. 1, pkt 5);

– opiekę nad uczniami niepełnosprawnymi przez umożliwianie realizowania indywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych (art. 1, pkt 5a).

Jak owe założenia mają się do rzeczywistości w badanych przypadkach? Jak realizowane są indywidualne potrzeby edukacyjne i rozwojowe? Jak roztaczana jest opieka nad tymi uczniami? Jak układa się współpraca z rodzicami? Jak wyglądają kompetencje nauczycieli oraz dyrekcji szkół w zetknięciu się ze spektrum autyzmu? Niestety, jest niewielki odsetek szkół, w których wychowanków z zespołem Aspergera bądź ADHD traktuje się zgodnie z wytycznymi Ministerstwa Edukacji Narodowej. Większość placówek dyskryminuje, marginalizuje i stygmatyzuje dzieci, które są niešťczęśliwe w szkolnej rzeczywistości. Razem z nimi cierpią rodziny.

Opisy przypadków ukazujących patologiczne działania szkół

1. Przedszkolak Antoś – pod koniec przedszkola diagnoza: zespół Aspergera.

W trakcie spacerów, zabaw wychowawczynie pilnowały, aby nie zbliżał się do innych dzieci. Wykluczony z życia „towarzyskiego”, nie uczestniczył w żadnych przedszkolnych imprezach. Mimo że przedszkole było placówką integracyjną, chłopiec nie miał rehabilitacji ani specjalistycznej pomocy.

Podczas przedszkolnych jasełek wszystkie przebrane dzieci śpiewają kolędy. Jednak jedno z dzieci siedzi samotnie na krzeselku za choinką. To Antoś – tylko on nie wystę-

puje i smutno, ze łzami w oczach, spogląda w stronę rówieśników. O jego odczuciach myśli tylko mama. Dziecko doświadcza wykluczenia, które niesie za sobą cierpienie. Pyta się rodzica: „Dlaczego ja nie występuję?!”.

Po zdiagnozowaniu zespołu Aspergera u syna, matka miała problem z umieszczeniem go w szkole podstawowej. Większość placówek odmawiało przyjęcia jej dziecka, zasłaniając się brakiem wolnych miejsc albo tym, że: „szkoła nie jest dostosowana do nauki takiego dziecka”. Co oznacza określenie „takie dziecko”? Ma trzy nogi, dziewięć palców, czy może pachnie inaczej? Nie chciano przyjąć jej syna do szkoły podstawowej. Jedną z odpowiedzi dyrektor szkoły – „nie mamy odpowiedniego pomieszczenia dla syna” – szczególnie zszokowała matkę. „Pomieszczenia? Izolatkę mu chcą zafundować, czy co?” – dziwi się mama. Musiała zmienić miejsce zamieszkania, aby dziecko mogło pójść do szkoły (Borowiecka, 2015).

2. Szymon (ADHD/ZA) – uczeń Ogólnokształcącej Szkoły Sztuk Pięknych

Klasa pierwsza: Matka dostarcza szkole wystawioną opinię, że u ucznia zdiagnozowano zespół Aspergera. Zostaje wezwana do dyrektora, gdzie usłyszała: „Gdybyśmy wiedzieli, że ma zespół Aspergera, to nie przyjęlibyśmy go do szkoły”. Uczeń przez cały pobyt otrzymywał od niektórych nauczycieli komunikaty, że ma „jak najszybciej wziąć papiery ze szkoły”.

Klasa druga: Uczeń jest wyzywany wulgarnie przez wicedyrektora szkoły przez kilka miesięcy: „Co tu robisz w tej szkole d..., masz wziąć papiery”. Rodzice pozostałych uczennic zgłosiły skargę na wywiadówce do wychowawcy klasy o nieetycznym zachowaniu wicedyrektora. Sprawę zatuszowano.

Szkoła dołączyła do miejskiego projektu edukacyjnego. Uczniowie podpisali kontrakt, w którym zobowiązywali się do całorocznej dodatkowej pracy. W nagrodę mieli wyjechać na bezpłatną wycieczką do Paryża. Szymon spełnił wymogi umowy – dopełniono wszystkich formalności. Cztery dni przed podróżą jego matka otrzymała wiadomość, że decyzją dyrektora szkoły syn nie pojedzie, ponieważ ma zespół Aspergera (!!). Matka poprosiła o pomoc pedagog i psycholog. Obie stwierdziły, że nie będą podważać decyzji dyrektora za chłopcem nie wstawiła się również wychowawczynie. Uczeń był w pierwszej klasie na trzydniowej wycieczce, na której nie stwarzał żadnych problemów. Decyzja szkoły była niepodważalna. Czas uciekał – zostały trzy dni do wyjazdu. Matka odwołała się do Wydziału Oświaty, Rzecznika Praw Dziecka oraz do koordynatora projektu. Interwencja na tak szeroką skalę spowodowała, że syn pojechał na zasłużoną wycieczkę. Zwróćmy uwagę na szczególną patologię tej sytuacji:

- kazano matce przekazać decyzję dyrekcji. Żaden nauczyciel nie miał odwagi powiedzieć o tym uczniowi;
- złamano umowę cywilnoprawną – nie dotrzymano warunków kontraktu;
- zdyskryminowano niepełnosprawnego ucznia;
- złamano prawa dziecka;
- złamano prawa obywatelskie;
- zaprzeczono założeniom idei projektu, który w jednym z punktów zakładał: utrzymanie lub zwiększenie motywacji uczniów do nauki i dalszego rozwoju edukacyjnego.

Należy zastanowić się, w jaki sposób złamanie zasad kontraktu i dyskryminowanie przez dyrekcję oraz brak wsparcia ze strony wychowawcy, psychologa i pedagoga wpłynął na psychikę piętnastoletniego chłopca z zespołem Aspergera? Jak poczuł się w środowisku szkolnym? Należy dodać, że to po stronie szkoły leży obowiązek zapewnienia opiekuna dla takiego wychowanka. Niedopuszczalne jest dyskryminowanie dziecka tylko dlatego, że ma zdiagnozowany zespół Aspergera. Szkoła odwzajemniła się rodzicom, łamiąc przy tym procedury postępowania stosowane w takich przypadkach. Wniosła sprawę do sądu, rzekomo zaniepokojona faktem, że uczeń m.in. „siedzi smutny na korytarzu” (!). Zwróciła się z prośbą „o wgląd w sytuację rodzinną”. Sprawa toczyła się około roku. Zarzuty okazały się bezpodstawne, ale zmarnowanego czasu i zdrowia nikt matce chłopca już nie zwróci. Szkoła nawet nie przeprosiła rodziny.

Klasa trzecia: Odmówiono uczniowi przysługującego mu nauczyciela wspomagającego na egzaminie. Mimo obietnic słownych, na próbnych egzaminach wychowanek był bez wsparcia. Szymon był tym faktem bardzo załamany – „nikomu na mnie nie zależy, mają mnie gdzieś”. Matka zadzwoniła do Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej (OKE). Dowiedziała się, że po przeprowadzonych egzaminach próbnych można stwierdzić, że uczeń wymaga wsparcia nauczyciela wspomagającego. Rodzic wnioskuje o pomoc. Nie wymaga to żadnych specjalnych procedur ze strony szkoły, tylko chęci udzielenia pomocy. Jedynym ograniczeniem jest czas, jaki potrzebny jest na przygotowanie współpracy: nauczyciel wspomagający–uczeń. Matka wystosowała prośbę w tej sprawie do dyrekcji szkoły. W swoim imieniu napisał również uczeń. Przez kolejne trzy miesiące trwała korespondencja między matką a dyrekcją, która nie podjęła żadnych działań w kierunku wsparcia ucznia. Szkoła wystosowała do matki pisemną odmowę, natomiast uczniowi nie odpisała. Zdesperowana matka wysłała pismo do OKE, dzięki któremu dyrektor OKE zobowiązał szkołę do przydzielenia uczniowi nauczyciela wspomagającego. O tym fakcie uczeń, który cały czas był w niepewności i napięciu, dowiedział się kilka dni przed egzaminem.

Widząc tak złe nastawienie w szkole do ucznia z zespołem Aspergera, rodzice wraz z synem próbowali zmienić szkołę na inną – o profilu artystycznym. W dniu tzw. drzwi otwartych Szymon przyniósł swoje prace plastyczne, a jeden z obrazów zwrócił uwagę profesora malarstwa. Jednak, gdy dyrektor usłyszał, że uczeń ma zespół Aspergera powiedział wprost przy rodzicach i uczniu: „My tu takich nie chcemy!!!”.

Klasa czwarta: Będąc uczniem IV OSSP (klasa I średnia) Szymon nie zdał poprawki z matematyki do klasy piątej. Mimo prośb matki oraz ucznia szkoła nie skorzystała z możliwości przepuszczenia chłopca do wyższej klasy, tłumacząc, że w ich placówkach ta zasada nie obowiązuje (podlegają Ministerstwu Kultury). Nie zrobiono nic, aby kierować się dobrem dziecka i np. zwrócić się do odpowiednich władz – przy poparciu szkoły – o promocję niepełnosprawnego ucznia. Można było oprzeć decyzję na posiadanej dokumentacji o nauczaniu specjalnym i orzeczeniu o niepełnosprawności.

Zespół Aspergera charakteryzuje się rutyną, sztywnością codziennych działań, schematyzmem. Zwyczajna zmiana miejsca siedzenia na lekcji może spowodować u ucznia płacz, chowanie się pod ławkę, czy wybuch agresji. W tym przypadku chło-

pak ze spektrum autyzmu miał zmienić klasę! W dotychczasowej był już cztery lata. Grupa liczyła 12 dziewcząt plus 1 chłopiec – on. Czuł się w niej doskonale. Pewne koleżanki mu dosłownie „matkowały”, inne potrafiły go poprowadzić „twardą ręką”. Nauczyciele wiedzieli o tym, że uczeń bał się młodszej klasy – miał w niej wcześniej nieprzyjemny zatarg.

Szymon rozpoczął kolejny rok szkolny w innej klasie. Ani pedagog, ani psycholog, ani nowy bądź poprzedni wychowawca nie przeprowadził z nim budującej, wspierającej rozmowy. Uczeń się załamał, zaczął się coraz gorzej uczyć (będąc i tak słabym uczniem), w drugim półroczu wagarować. Tragizmu sytuacji dodaje fakt, że była to szkoła plastyczna – chłopak pięknie malował i rysował. W trakcie nauki wykazał się artystycznymi osiągnięciami:

- zdobył nagrodę internautów w Miejskim Konkursie Fotograficznym (2012);
- otrzymał wyróżnienie na XVI Międzynarodowym Festiwalu Rysowania (2013);
- prezentował prace na poplenerowej wystawie w MOK (2013);
- miał własną wystawę obrazów i rysunków na Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Studia nad niepełnosprawnością w krajach członkowskich Unii Europejskiej” (2014).

Jedyna mocna strona tego młodego niepełnosprawnego człowieka została dosłownie zmiądzona przez kilkuletnie patologiczne działania szkoły, która czuła się bezkarna. W omawianym przypadku zabrakło dobrej woli ze strony szkoły. Gdyby pewne zdarzenia były incydentalne, można by było mówić o nieporozumieniach, złej współpracy na linii rodzic–szkoła. W tym przypadku matka (do otrzymania pozwu) regularnie odwiedzała placówkę, dwa razy w miesiącu była u pani pedagog oraz w stałym i dobrym kontakcie z wychowawcą klasy. Po całorocznych bataliach w sądzie, nie była w stanie zbliżyć się do szkoły. „Trzęsa się”, gdy musiała pójść na wywiadówkę.

Ciągłość oraz ciężar zaistniałych działań wskazują na wysoki stopień patologii w przypadku tej placówki. Uczniowi corocznie opracowywano IPET – indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny, który powinien uwzględniać wytyczne zawarte w orzeczeniu oraz być rzeczywiście dostosowany do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, a także możliwości psychofizycznych ucznia. Jednak, jak wynikało z analizy dokumentacji, wiele jego punktów było wykonane metodą „kopiuj–wklej”. Ten brak kompetencji dotkliwie dotknął ucznia i jego rodzinę.

Wydawać by się mogło, że po wprowadzeniu w 2011 r. nowych przepisów regulujących pomoc psychologiczno-pedagogiczną w szkole problem wsparcia uczniów ze SPE zostanie niejako rozwiązany. Wspaniałe wytyczne opracowane przez MEN, rozporządzenia oraz ich nowelizacje robią wrażenie. Szkoda tylko, że uczniowie z zespołem Aspergera nie mogą w pełni skorzystać z legislacyjnych dobrodziejstw.

Ministerstwo Edukacji Narodowej oraz Ośrodek Rozwoju Edukacji udostępniły dla dyrektorów szkół, nauczycieli, a nawet rodziców materiały dotyczące uczniów ze SPE. Są one przydatne, napisane bardzo dostęпно (dla rodziców) i omawiają wszystkie aspekty SPE. Jednak – jak wykazano – często są to złożenia teoretyczne. Realizacja ich, jak widać na omawianych przypadkach (w badaniach zgromadzono ich więcej), dramatycznie odbiega od wytycznych.

Publikowane są artykuły, książki na temat pomocy pedagogiczno-psychologicznej dla uczniów. Powstaje wiele opracowań, organizowane są konferencje – jednak aspekt rodzic–szkoła jest traktowany marginalnie bądź „z góry”. Mówi się o „pedagogizacji rodziców”, czyli kształceniu ich kultury pedagogicznej. Jeśli kogoś „pedagogizujemy”, to jest działanie jednostronne – nienastawione na wymianę doświadczeń. W przypadku rodziców dzieci z syndromem Aspergera – gdyby nauczyciele chcieli z nim współpracować, czyli ich wysłuchać, mogliby wiele się dowiedzieć na temat tego rozwojowego zaburzenia. Wielu rodziców uczęszcza na różne szkolenia, kursy, konferencje poświęcone dzieciom/uczniom z problemami wychowawczymi i deficytami. Świadczą o tym słowa z książki *Jak być dobrym rodzicem trudnego ucznia?*:

„Czy należy się zgodzić, że szkoła zawsze wie lepiej ode mnie, co zrobić, aby pomóc mojemu dziecku? Nie. Jesteś osobą, która przeżyła najwięcej czasu z dzieckiem i – co jest oczywiste – najlepiej je zna. [...] Nauczyciele są niewątpliwie specjalistami od oceny osiągnięć szkolnych i odnośnie [do] zachowania się ucznia w klasie. Niemniej, jeśli u Waszego dziecka występuje syndrom Tourette’a lub Aspergera, to przypuszczalnie Wy wiecie dużo więcej o naturze tego problemu i szczególnych potrzebach Waszego dziecka. W takim przypadku ścisła współpraca pomiędzy nauczycielem, specjalistą a rodzicami staje się niezbędna. Kiedy nauczyciele i rodzice współpracują ze sobą, wymieniają się informacjami, działają w sposób spójny, mają realną szansę zmienić coś w życiu młodego i ułatwić mu odniesienie sukcesu w szkole” (Royer, 2009, s. 68–69).

W szkolnej codzienności coraz częściej słyszy się o „czymś takim” jak Asperger. Jednak duży procent nauczycieli nie wie, co dokładnie kryje się pod tym określeniem. Jak wynika z wywiadów przeprowadzonych z nimi, tacy wychowankowie są ogromnym wyzwaniem. Zatem lepiej nie drążyć tematu, który jest wierzchołkiem góry lodowej. Na owej górze znajduje się zdiagnozowany uczeń z zespołem Aspergera, a „pod wodą” mnóstwo niebezpieczeństw.

W zetknięciu z takim uczniem, nauczyciel musi sobie zdawać sprawę, że: „Dziecko z autystycznego spektrum ma inne oczekiwania w stosunku do świata, i kiedy ten świat ustawicznie tych oczekiwań nie spełnia, rezultaty wraz z wiekiem stają się coraz bardziej traumatyczne” (Harpur, Lawlor, Fitzgerald, 2012, s. 61).

Sparafrazujemy ten cytat i przełożymy go niejako na płaszczyznę szkolną. To, jak dziecko wraz z rodziną przechodzi kolejne etapy edukacyjne ma ogromne znaczenie. Oczywiście jest, że dla neurotypowego ucznia przejście z przedszkola do szkoły podstawowej i na każdy nowy etap edukacyjny jest stresem i wielkim przeżyciem. Cóż dopiero dla dziecka z zespołem Aspergera! Dlatego należy uzmysłwić sobie, że pierwsze miesiące w pierwszych klasach szkoły podstawowej, gimnazjalnej, ponadgimnazjalnej mogą być dla takiego ucznia niezwykle trudne. Im jest on starszy i bardziej (dosłownie) doświadczony przez szkolne realia, tym trudniej jest mu dostosować się do nowych zmian – innej szkoły, nauczycieli, kolegów, a więc ram, schematów, przyzwyczajzeń, w których dotychczas funkcjonował.

Autorka często spotyka się z innymi nauczycielami na różnych szkoleniach czy konferencjach. Dyskusje w kulkarach czasami dotyczą problemów uczniów z zespołem Aspergera czy ADHD. Była świadkiem narzekań na dziwne zachowania wychowanków, czy też słyszała wypowiedzi na ten temat rodziców, że są roszczeniowi. Pragnąc

jednak dokładnie zbadać to zagadnienie autorka niniejszego artykułu napotykała na mur. Oficjalnie pedagodzy nie chcą „przyznawać” się do braku kwalifikacji bądź nieumiejętności pracy z tymi uczniami. Wobec przytoczonych faktów udała się w małym miasteczku do dyrektora Wydziału Oświaty, celem otrzymania zgody na „wejście” do szkół i przeprowadzenie nie tylko ankiet, ale przede wszystkim rozmów z nauczycielami i rodzicami. Autorka zaproponowała dokonanie badań, sondaży w sprawie współpracy rodziców (ucznia z zespołem Aspergera) ze szkołą w zakresie interesującego ją tematu i usłyszała w odpowiedzi, że: „w naszej miejscowości nie mamy takich problemów [czytaj: uczniów]”. Rozmawiała również autorka z naczelnikiem Wydziału Oświaty w dużym mieście – tutaj również nie uzyskała pozwolenia na prowadzenie badań.

Widząc, że jej działania są bezowocne postanowiła zmodyfikować temat swojej pracy doktorskiej i ukazać, co znajduje się „pod lustrem wody”. Tak narodził się wielopłaszczyznowy temat dysertacji „Trajektorie opresji instytucjonalnych, uwikłań rodzinnych, przypadków odrzucenia społecznego dzieci z zespołem Aspergera i ich rodzin”. Pracy jakże istotnej dla zbadania „tego, czego nie widać” oraz dla uwydatnienia pozorów edukacyjnego działania.

„Rzecz dotyczy także zjawiska szeroko pojętej edukacji, to [...] «działania pozorne» – okazać może się wielce przydatną kategorią dla analizy rozmaitych zjawisk ze sfery edukacji, ukrytych często pod ich powierzchnią. Przyjmujemy perspektywę krytyczną, a więc strategię dyskursywną, które polegają na odsłanianiu czy demaskowaniu pozorów [...] gdzieś na krzywej pozorów znajduje się «punkt przegięcia» – jak by to określił matematyk – w którym pozory zauważalne, lecz łatwe do zbagatelizowania przechodzą w pozory, które równie trudno zbagatelizować, co i zdemaskować” (Dudzikowa, Knasiecka-Falbierska, 2013, s. 13).

Stwierdzenia owe idealnie pasują do zjawiska, o którym mowa w niniejszym artykule. Powstawanie patologii w działaniach edukacyjnych to dłuższy proces. W omawianych egzemplifikacjach widoczne jest, że nie są one kwestią przypadku, niewielkiego błędu dydaktycznego czy niedopatrzenia. W badanym obszarze to zwielokrotnienie incydentów, które przez ich częstotliwość bądź niekompetencje środowiska pedagogicznego implikują edukacyjną patologię.

Tak często mówi się o braku empatii, która występuje przy tym zaburzeniu rozwoju. Postawmy sobie wszyscy – nauczyciele, pedagodzy, psychologowie, czy też terapeuci – „niewygodne pytania”: na ile „ja” staram się wczuć w sytuację takiego ucznia?; jak reaguję na trudnego ucznia i jego rodzica?; czy może przejawiam brak empatii, co jest domeną syndromu Aspergera?

O takich nieodpowiednich reakcjach wspomina była rzecznik uczniów niepełnosprawnych, dr Agnieszka Dudzińska (2012). Autorka ta często spotykała się ze strony szkoły ze złą opinią o rodzicach, zwłaszcza o matkach, typu: „Ta matka ma problemy – niekiedy z podtekstem „problemy emocjonalne” itp. „Szkoły doszukują się niekiedy związku między niepełnosprawnością dziecka a rzekomymi zaniedbaniami wychowawczymi. [...] Wielu rodziców zostaje napiętnowanych, a niepełnosprawność dziecka budzi podejrzliwość zarówno u nauczycieli, jak i innych rodziców”.

Na forach poświęconych ADHD czy zespołowi Aspergera zauważyć można wiele skarg rodziców na szkołę, która zamiast wspierać, przysparza niepotrzebnych zmar-

twień. Wielu opiekunów – jeśli występują problemy – jest bezsilnych. Nie jest to bezradność mająca znamiona nieudolności, ale poczucie „podwójnego strachu. Pierwszy jest odczuwany ze względu na środki, jakie może zastosować placówka oświatowa w stosunku do nich samych, drugi – w stosunku do ich dziecka.

Szkoła jako instytucja ma możliwość represjonowania „niepokornych rodziców”, którzy zechcą walczyć o godne traktowanie ich dziecka z zespołem Aspergera. W mniemaniu placówki taki rodzic jest „antagonistą” i otrzymuje komunikat, że jest „trudnym rodzicem”, roszczeniowym, czy też wymaga pedagogizacji. Tak więc, niepokorny rodzic dostaje wezwanie do sądu w celu wglądu w sytuację rodzinną. Jak wynika z analizy przeżyć opiekunów, prawdopodobieństwo, że ich latorośl jest „prze-grana” po ewentualnych interwencjach, jest duża.

Zauważyć można pewną (nie)prawidłowość. Nadzór pedagogiczny przeprowadza kontrolę pomocy udzielanej uczniom niepełnosprawnym, ograniczając się do sprawdzenia dokumentacji i rozmowy z dyrekcją szkoły. W trakcie badań zaobserwowano, że żaden z rodziców ucznia z zespołem Aspergera nie był proszony przez wizytatora, czy kuratora o opinie na temat udzielanej pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole. Przytoczmy kilka haseł, jakie słyszą rodzice ze strony dyrekcji, zapisując dziecko do szkoły, kiedy zgłaszają, że ma ono zdiagnozowany zespół Aspergera:

- „My tu takich nie chcemy!”;
- „Czy mogłaby Pani wziąć dziecko ze szkoły?”;
- „Gdybyśmy wiedzieli, że ma zespół Aspergera, to nie przyjęlibyśmy go do naszej szkoły!”;

Czasami są to bardziej subtelne zniechęcenia, na przykład:

- „Pani dziecko będzie się tu źle czuło, szkoła ma ogromne korytarze”;
- „To duża szkoła, na przerwach panuje ogromny hałas”.

Rodzic, który słyszy w szkołach takie komentarze, albo się wycofuje – czyli wypisuje dziecko ze szkoły lub dla jego dobra przyjmuje „potulną” postawę. Jak zatem wygląda sytuacja, gdy jak wykazano – rodzic ośmiela się zawalczyć o godne traktowanie swojego dziecka? Jest to bardzo złożona kwestia nie tylko naukowa, pedagogiczna, ale przede wszystkim mająca wydźwięk ludzki.

Często prawni opiekunowie są uważani przez placówki oświatowe i społeczeństwo za rodziców niedbających o własne dzieci, chociaż poświęcają oni pociechom znacznie więcej czasu na wychowanie, rehabilitację, czy naukę zwykłych codziennych czynności. Obwiniani o niewydolność rodzicielską, brak właściwego kształtowania dzieci, czy też zaniedbania, są pozywani – bardzo często niesłusznie – przez szkoły przed sądy rodzinne.

Przytoczmy po raz kolejny słowa byłej Rzecznik Uczniów Niepełnosprawnych:

„Zupełnie nierejestrowane przez MEN są przypadki zgłaszania przez szkoły wniosków do sądów rodzinnych o wgląd w sytuację rodzinną niepełnosprawnego dziecka. Z relacji rodziców wiemy, że zagrożenie skierowaniem sprawy do sądu lub przysłaniem kuratora jest elementem przymuszania rodziców do posłuchu wobec szkoły (np. ustąpienia przed żądaniem zmiany placówki, złożenia wniosku o diagnozę lub orzeczenie) (Dudzińska, 2012)”.

Zaburzenie prawidłowego procesu komunikacji uczeń–nauczyciel–rodzic jest niekorzystne dla wszystkich stron. Jak szkolić nauczyciela w dekodowaniu zachowań ucznia z zespołem Aspergera? Jak ewentualne problemy we współpracy odbiją się na niepełnosprawnym uczniu i jego dalszym życiu? Jak nie dopuścić do eskalacji konfliktu? Zbadanie i znalezienie odpowiedzi na tak ważne kwestie pomoże niejednemu rodzicowi, uczniowi czy nauczycielowi w ulepszeniu wzajemnych relacji, a przede wszystkim przyczyni się do zminimalizowania patologii w edukacji w omawianym aspekcie.

Co może być sonarem, który bezpiecznie przeprowadzi ucznia z całościowymi zaburzeniami rozwojowymi lub ADHD przez wszystkie etapy edukacyjne?

Analizując przeprowadzone badania oraz opierając się na własnym doświadczeniu, autorka wyznaczyła trzy najważniejsze czynniki, które ulepszą relacje z uczniem ze spektrum autyzmu oraz harmonijne „współistnienie” najważniejszych dla niego (na tym etapie życiowym) osób – nauczyciela i rodzica:

- kompetencja – empatia – współpraca – to podejście proponuje autorka pracownikom oświaty;
- konsekwencja – odporność – współpraca – to podejście proponuje autorka rodzicom.

Autorka artykułu chciałaby, aby przedstawione trzy czynniki były rozważone przez wszystkich, którzy nie tylko w oświacie mają kontakt z tym spektrum autyzmu.

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte

DUDZIKOWA M., KNASIECKA-FALBIERSKA K. (red.) (2013), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

HARPUR J., LAWLOR M., FITZGERALD M. (2012), *Interwencje społeczne dla nastolatków z Zespołem Aspergera. Przewodnik komunikacji i socjalizacji w terapii interakcyjnej*, Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.

ROYER E. (2009), *Jak być dobrym rodzicem trudnego ucznia?*, Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.

Artykuły w czasopismach i ustawy w dziennikach ustaw

ZIMBARDO P. (2013), *Polska szkoła niszczy dzieci*. Rozm. przepr. A. Grabek, J. Bielecki, „Rzeczpospolita” nr 204, s. 1.

Źródła internetowe

BOROWIECKA S. (2015), Tych dzieci nie opętał szatan, <http://szpalta.com/tych-dzieci-nie-opetal-szatan-2/> (dostęp: 5.12.2015).

DUDZIŃSKA A. (2012), Wsparcie dzieci w wieku szkolnym przez system oświaty. Założenia teoretyczno-systemowe pod kątem wyzwania/słabych punktów systemu, http://www.wszystkojasne.waw.pl/sites/default/files/system_szkolnictwa (dostęp: 12.09.2014).

JANA KOŽÁROVÁ
MÁRIA PODHÁJECKÁ

Prevalence of behaviour problems in pre-school children in Slovakia and the preparation of teachers for working with these children

Summary

Behaviour problems in preschool children are on a rise, nowadays. Underestimation of the symptoms, either from teachers or parents, might often lead to serious behavioural problems in the later educational process of a child. One of the possible prophylaxis seems to be more specified undergraduate training with focused subjects, or specialized seminars for teacher, who are already in practice. Paper deals with a terminological definitions of behaviour problems in preschool children, its characteristics, world-wide prevalence and dimension. Moreover, authors present result of a survey conducted in Slovakia among kindergarten teachers (n = 165). Results shown that the prevalence of the behaviour problems in preschool children reaches alarming percentage, as well as the insufficient preparation of the teachers for working with this group of children.

Keywords: preschool children, behaviour problems, prevalence, preparation of teachers

Theoretical background

Each child is unique. We all differ from each other not only by our livery, but also by our behaviours. At the moment when the child's behavior begins to deviate from the norm, it means that there is something not in a perfect order with him.

Smith and Fox (2003) define „challenging behaviour” in young children as „any repeated pattern of behaviour, or perception of behaviour, that interferes with or is at risk of interfering with optimal learning or engagement in prosocial interactions with peers and adults”. Such behaviour most often takes the form of disrupted sleeping and eating routines, physical and verbal aggression, property destruction, severe tantrums, self-injury, noncompliance, and withdrawal. These authors note that, for young children, challenging behaviour is always embedded in the context of child-caregiver relationships and interactions. Variations across families and cultures in perceptions of what constitutes appropriate and inappropriate behaviour are also important considerations in defining challenging behaviour (Division for Early Childhood, 1999).

Egger et Angold (2006, p. 314) indicate that if we want to understand an early onset of mental and emotional issues „we cannot begin later than in a pre-school period”. However, DSM-V (APA, 2013) pays only little attention to the problem behaviour in pre-school children, and, in the classification, gives focus on the caution need in diagnosing the opposite defiant disorder in terms of the normative level of transitionally defiant behaviours. Although the maladaptive behaviours, outbursts of anger, and physical fights are usually demonstrated in children as a part of the autonomy development, such a behaviour is not typical and might be a reason for concerns if its frequency and intensity is high and if it is demonstrated also in comfortable situations and in a company of strange adults (e.g. when we ask child to clean up his toys) (Campbell 2002; Wakschlag et al., 2005).

Among the researchers occurred a sort of a reluctance when it comes to diagnosing the behaviour difficulties in pre-school children due to the concerns related the difficulties in defining exact diagnose in terms of rapid developmental changes which play an important role in infant and pre-school age; and to labelling young children with psychiatric diagnose and belief that the problems in early childhood are more functional relationship problems with parents and environment (Egger, Angold, 2006; Wakschlag, Danis, 2004).

Concerns related to exaggerated pathologisation of normal development are important, however the research has shown that the problem behaviors might be consequently differed from normative symptoms of disruptive behavior in this age, already (Keenan, Wakschlag, 2002). Pre-school years are the period of rapid developmental changes, especially in terms of regulation and emotion and behaviors management (Briggs-Govan et al., 2006). Although there exists a consensus among the theoretical knowledge in a meaning that the problem behavior occurs in a continuum of pre-school age (Egger, Angold, 2006), smaller consensus s found in terms of the problem behavior that represents clinically significant issues which might lead to diagnosing conduct disorder in a later age.

Preschool behaviour problems are influenced both by biological and environmental factors, as manifest in individual differences in child characteristics (e.g., temperamental dimensions of activity, sociability, attention) and the quality of the caregiving environment. Genetic and prenatal environmental factors are influential in this age. We distinguish between „risk factors”, in the presence of which the probability of showing a disorder is raised; *precursors*, where there is continuity between an early problem (e.g., preschool disruptive problems) and a later one (e.g., conduct disorder); and the presence of formal „disorder”. Extreme difficult temperament is often viewed as a risk factor for later behaviour problems (Hill, 2002), although at moderate levels of difficulty and without other indicators of child or family risk, such individual differences are likely to reflect developmentally normative patterns rather than necessarily implying risk for disorder.

In recent years, there has been increasing recognition of the multiple interacting factors that contribute to divergence in outcomes of infants who demonstrate early

problems in feeding, emotionality, or disruptive behaviour (Campbell, 2006). This change in focus can be traced to the pioneering efforts of Thomas, Chess, and Birch (1968), who emphasized the goodness-of-fit between parent and child temperament, to Bell's (1968) work on children's effects on parents, and Sameroff and Chandler's (1975) transactional model of parent-child interaction. Thus, assessment and intervention efforts across problem behaviour types have focused on changing child behaviour, parent behaviour and resources, and the quality of parent-child interaction. As children under 5 years are so dependent on their caregiving environment, there is an emphasis on identifying risk factors in the family and the wider caregiving context (e.g., quality of day-care or nonparental caregiving) which moderate the course of early problem behaviour.

It is necessary to be aware of a fact that the isolated presence of problems related to aggression, noncompliance, and negative emotion does not mean diagnose, and we always need to consider the persistence, pervasiveness, and patterns of such behaviour (Wakschlag et al., 2005). When identifying problem behaviours, it is important to focus on a behaviour that is inappropriate (e.g. hitting adults), often and serious (e.g. destroying toys), and inflexible (e.g. child keeps saying „no” automatically) which means that he indicates inability to regulate his/her emotional state (Campbell, 2002; Keenan, Wakschlag, 2002).

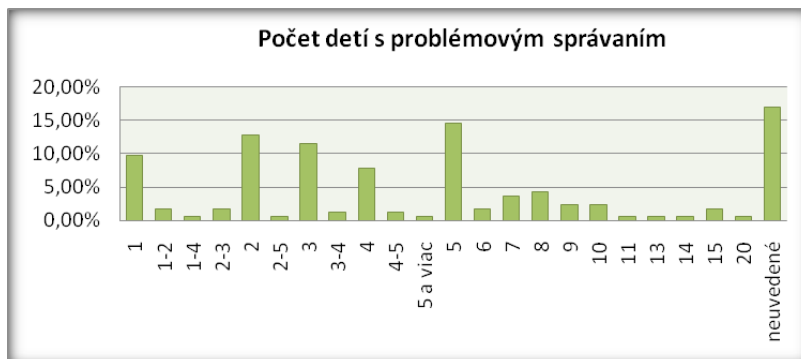
Methodology of survey

We examined the prevalence of problem behaviour in pre-school children in Slovakia and the most problematic areas of the behaviour through an electronic questionnaire of own construction. Sample consisted of 165 kindergarten teachers in Slovakia with a representation of each of 8 higher territorial units/autonomous regions. Subsequently, we focused on the cooperation among the teachers and parents in terms of eliminating the symptoms of problem behaviour. Additionally, we ask about the preparation of teachers for working with this group of children, sufficiency of relevant literature, and possible seminars and lectures for the teachers with paraprofessionals.

Survey results

In the part of the questionnaire where we focused on the concept of the behaviour problems we ask on the amount of children whose behaviour is considered to be problematic, their gender, onset of the behaviour problems, area of problems which seems to be the most problematic, status of a child in a peer group, and the respondent's attitude towards a child. 140 teachers of the sample answer positively, when we asked whether they notice children whose behaviour might be considered as problematic, which represent 85% of all answers. In another question we asked about the number of children with problem behaviours. This item was open, so the respondents

could answer numerically. Results are illustrated in the picture 1. Teachers answer that the minimum of children with problem behaviour in one classroom is 2. one of the teachers said that there is 25% of children with problem behaviours.



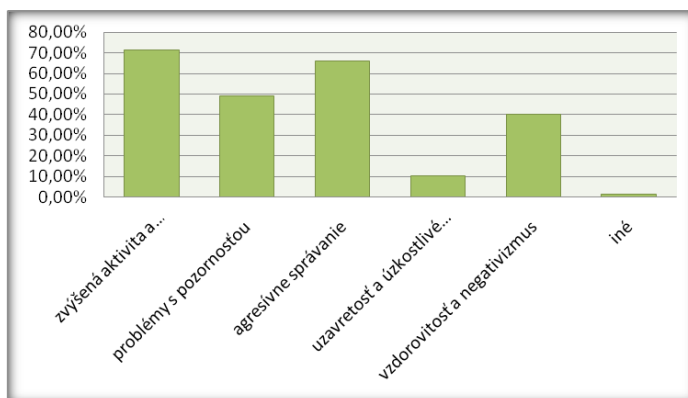
Source: Own procession.

Picture 1. Number of children with problem behaviours

To the question related to the gender of children where the problem behaviour occurs more often, respondents clearly answered that it is in boys. This choice was chosen by 148 teachers which represents almost 90% of all answers.

In the item related to an age of the behaviour problems onset, in 92 answers (56%) teachers claim that the problems are most visible in the age 5–6 years. 54 respondents (33%) consider the most problematic age of 3–4 years.

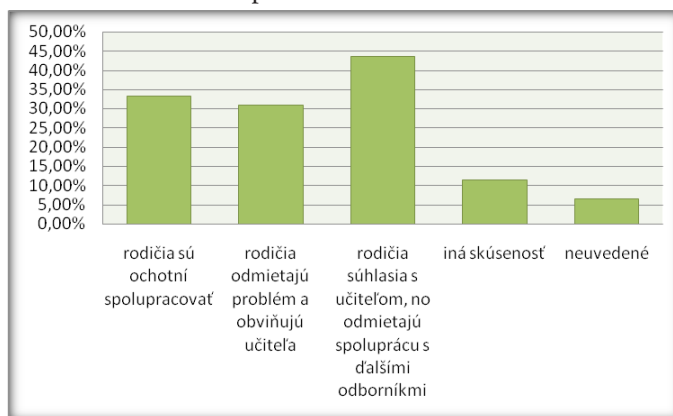
Based on the findings from literary review, in the item 13 we asked on the area of problem behaviour, which we divided into following groups: increased activity and impulsive behaviour, attention problems, aggressive behaviours, withdrawal and anxious behaviour, stubbornness and negativism; and we left one option open in case of other symptoms of problem behaviour. Respondents could chose more than one answers in this item. As the most problematic area has shown the increased activity and impulsive behaviours which was chosen by 118 respondents (72%). This answer was the most often linked to aggressive behaviours which was chosen by 109 respondents (66%). Contrariwise, the least problematic area has shown to be the withdrawal and anxious behaviour which was chosen only by 17 respondents (10%). It is disputable whether this area is really the least problematic as the internalizing symptoms of problem behaviours are very often underestimated. Two of the respondents reported as other symptoms of problem behaviour disrespect towards adults and peers. The answers are illustrated in the picture 2.



S o u r c e: Own procession.

Picture 2. The most problematic areas of the behaviour problems in pre-school children

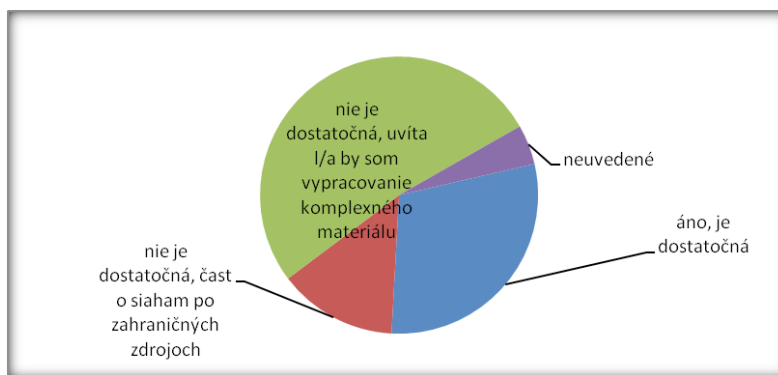
In our survey we also focused on the cooperation of the kindergarten with parents, paraprofessionals, and the cooperation quality evaluation including its results. We asked about the parents' reaction when the teacher is trying to discuss the problem of their child. Respondents could choose of 4 answers, where one of those was open so they could write their own experience. 55 teachers reported that the parents are willing to cooperate in solving the problem behaviour of their child. 51 respondents say that the parents reject problems and blame the teacher. Answer where the parents agree with a teacher, but reject further cooperation with paraprofessionals was chosen by 72 teachers (44%), the most in this item. Other experience was described by 19 teachers where they were reporting that the parents cancelled appointment at short notice, or the verbal attacks, underestimating of a teacher's work and professionalism, etc. Answers are illustrated in the picture 3.



S o u r c e: Own procession.

Picture 3. Parents' reactions on the behaviour problems of a child

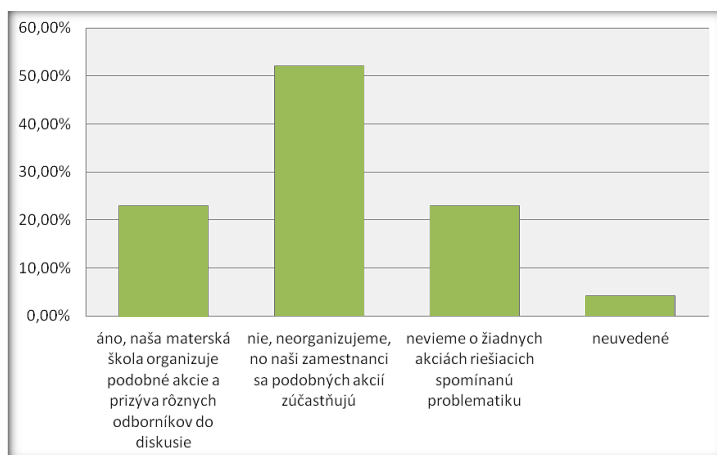
Final part of the questionnaire was focused on the sufficiency of the literature related to the issue, and the possible seminars for the teachers related to the issue. In the conclusion we left a space for respondents to express their opinion, or comments on the issue. In this part we asked the teachers whether they find the relevant theoretical literature sufficient and available, and whether this literature is sufficiently processed so they could find advice and solution for their concerns. 90 teachers (55%) reported that this issue is not sufficiently processed and they would welcome comprehensive material with tips and strategies for education. Contrariwise, 51 teachers think that this issue is processed enough, and 24 teachers need to find the answers for their concerns in the foreign literature, as it is illustrated in the picture 4.



S o u r c e: Own procession.

Picture 4. Availability of the literature focused on the problem behaviour

In the question, where we asked whether the kindergartens are organizing or the employees are attending seminars or discussions on the behaviour problems in pre-school children, 38 teachers reported that the kindergarten where they are working is organising similar actions. The same number of the teachers, 38, reported that they do not know neither about any seminars nor discussion on the topic. The most teachers, 86 (52%), reported that they are regularly attending such actions, but not in the home kindergartens, but mostly in the Methodological-pedagogical regional centres. 7 of the teachers did not choose any option, but they wrote that even they know about such an action, they cannot attend because they are working in a one-class kindergarten and do not have anyone to supply them. Answers on the question are illustrated in the picture 5.



S o u r c e: Own procession.

Picture 5. Participation of the respondents in seminars or discussions

As mentioned above, the last question in the questionnaire was open. So we left the space for the teachers to express their personal experiences, or other issues that need to be named in solving this problem. Here the teachers wrote about the insufficient edification and an alarming increase of the children with problem behaviours. Moreover, they highlighted the need for completing and publishing a comprehensive methodological material for working with this group of children, and the need for a teacher's aide in a classroom where there are more of the children with problem behaviours. Other group of comments and concerns was mostly about the problems with the cooperation with parents. Teachers wrote about often parents' reluctance to solve the issue and disparagement of their work. Also, they wrote about frustration that occurs as a consequence of the made efforts that is damaged by a parent's unwillingness to accept the problem of their child.

Discussion

Opinion that all children will grow up from their behaviour problems is not supported in the literature. Therefore, an attitude „wait and see” is not appropriate for the families with children with problem behaviour.

Identification, intervention, and rehabilitation are crucial (Lavigne et al., 2001). Both, early intervention and identification support positive outcomes in the elimination of the behaviour problems elimination. Early identification and rehabilitation shown to be beneficial, in terms of the reaction of a child to an intervention prior to the fixation of the problem behaviour's patterns into his brain and the subsequent functioning in a life (Powell et al., 2006). Early intervention offers an opportunity to intervene and thus influence the problem behaviours processes. Rehabilitation in a pre-school period is more than beneficial because the mastery of behaviour develops

mainly in this period and thus provides a possibility to modify regulatory abilities (Campbell, 2002). Early detection and intervention of the problems in children plays an important role in a successful school adaptation, whereas the lack of intervention might possibly negatively influence a child in various areas of his/her social and emotional functioning (e.g. poor sibling and peer relations, attention problems, insufficient academic achievement, etc.) (Carter et al., 2004).

Huffman et Nichols (2004) point out the increasing need for special-educational services and attention focused on the social and emotional development of children in pre-primary and primary education. Therefore there rises the necessity for consequent education of the pedagogical employees in a field of social and emotion problems, thus the behaviour problems in preschool children. Education related to differentiation of typical and transient behaviour problems vs. long-term and serious behaviour problems, difficulties related to the emotional regulation and understanding of risk factors offers the pedagogical employees important information that might be helpful in identification of children and families who need intervention. When the children demonstrate, or their parents notice such behaviour, a teacher has to recognize when there is a reason for concerns and when it is appropriate to seek for help in any other professional (Humphries, Keenan, 2006).

All of the mentioned opinions strengthen the idea that only well prepared teachers might help to eliminate the behaviour problems in preschool children*.

BIBLIOGRAPHY

Compact publications

ACHENBACH T. et al. (2001), *Empirically based assessment of child and adolescent psychopathology: practical applications*, New York: SAGE.

ACHENBACH T., RESCORLA L. (2000), *Manual for the ASEBA preschool forms & profiles*, Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2013), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 5 ed., Washington: American Psychiatric Pub.

CAMPBELL S. (2006), *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues*, New York: Guilford Press.

KOOT J. (2003), *Problem behavior in Dutch preschoolers*, Rotterdam: Erasmus University Rotterdam.

KVELLO Ø. (2010), *Barn i risiko*, Oslo: Gyldendal Akademisk.

OGDEN T. (2012), *Evidensbasert praksis i arbeidet med barn og unge*, Oslo: Gyldendal Akademisk.

SMITH B., FOX L. (2003), *Systems of service delivery: A synthesis of evidence relevant to young children at risk of or who have challenging behavior*, Tampa, FL: Center for Evidence-Based Practice: Young Children with Challenging Behavior, University of South Florida.

* The paper was supported by the Cultural and Education Grant Agency (KEGA) under the contract no. 035PU-4/2014 Improving the quality of undergraduate training of the special education teachers in a context of innovative theory and practice trends.

Articles in collective works

HUFFMAN J., NICHOLS M. (2004), *Early detection of young children's mental health problems in primary care settings*, [in:] R. DelCarmen-Wiggins, A.S. Carter (eds.), *Handbook of infant, toddler and preschool mental health assessment*, New York: Oxford, pp. 467–490.

WAKSCHLAG L., DANIS B. (2004), *Assessment of disruptive behavior in young children: A clinical-developmental framework*, [in:] R. DelCarmen-Wiggins, A.S. Carter (eds.), *Handbook of infant, toddler and preschool mental health assessment*, New York: Oxford, pp. 421–440.

Articles in magazines and law legal

ACHENBACH T. et al. (2002), *Latent Class Analysis of Child Behavior Checklist Anxiety/Depression in Children and Adolescents*, „Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry” Vol. 40, Issue 1, pp. 106–114.

BJØRKNES R. et al. (2012), *Parent Training among Ethnic Minorities: Parenting Practices as Mediators of Change in Child Conduct Problems*, „Family Relations” Vol. 61, Issue 1, pp. 101–114.

BRIGGS-GOVAN M. et al. (2006), *Are infant-toddler social-emotional and behavioral problems transient?*, „Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry” Vol. 45, pp. 849–858.

CAMPBELL S. (2002), *Infant affective responses to mother's still-face at 6 months differentially predict externalizing and internalizing behaviors at 18 months*, „Developmental Psychology” Vol. 37, pp. 706–714.

CAMPBELL S., BREAUX A., (1983), *Maternal ratings of activity level and symptomatic behavior in a nonclinical sample of young children*, „Journal of Pediatric Psychology” Vol. 8, pp. 73–82.

CARTER A. et al. (2004), *Assessment of young children's social-emotional development and psychopathology: Recent advances and recommendations for practice*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry” Vol. 45, pp. 109–134.

EGGER H., ANGOLD A. (2006), *Common emotional and behavioral disorders in preschool children: Presentation, nosology, and epidemiology*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry” Vol. 47, pp. 313–337.

HUMPHRIES N., KEENAN K. (2006), *Theoretical, developmental and cultural orientations of school-based prevention programs for preschoolers*, „Clinical Child and Family Psychology Review” Vol. 9, pp. 135–148.

KEENAN K., WAKSCHLAG L. (2002), *Can a valid diagnosis of disruptive behavior disorder be made in preschool children?*, „American Journal of Psychiatry” Vol. 159, pp. 351–358.

KJØBLI J. et al. (2012), *Evidensbasert foreldretrening: Hvordan kan forskning bidra til at flere barn med atferdsvansker får bedre hjelp?*, „Tidsskrift for Norsk Psykologforening” No. 2, pp. 145–149.

LAVIGNE J. et al. (2001), *Oppositional defiant disorder with onset in preschool years: Longitudinal stability and pathways to other disorders*, „Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry” Vol. 40, pp. 1393–1400.

NÆRDE A. et al. (2012), *Kan små barn være aggressive?*, „Tidsskrift for Norsk Psykologforening” Vol. 49, pp. 180–183.

POWELL D. et al. (2006), *Prevention and intervention for the challenging behaviors of toddlers and preschoolers*, „Infants and Young Children” Vol. 19, pp. 25–35.

WAKSCHLAG L. et al. (2005), *Defining the „disruptive” in preschool behavior: What diagnostic observation can teach us.*, „Clinical Child and Family Psychology Review” Vol. 8, pp. 183–201.

Jana Kožárová, Mgr., Ph.D.

Mária Podhájecká, prof., PhDr., CSc.

University of Prešov in Prešov

e-mail: jana.kozarova@unipo.sk

maria.podhajecka@unipo.sk

Dzieciństwo w sidłach cyfrowego niebezpieczeństwa

CHILDHOOD IN THE SNARE DIGITAL DANGERS

Summary

The article is a summary of the virtual dangers for the developmental period that is childhood. The paper calculated the potential risks to children's development that select their activity on the network. In the next part addresses the less known and new threats, which are the argument for seeking remedies. The article ends with the postulate of the search for new forms of securing the proper development of children in their area of activity of the virtual.

Keywords: childhood, virtual threats, grooming, virtual drug friends, heating, cybersex

Wstęp

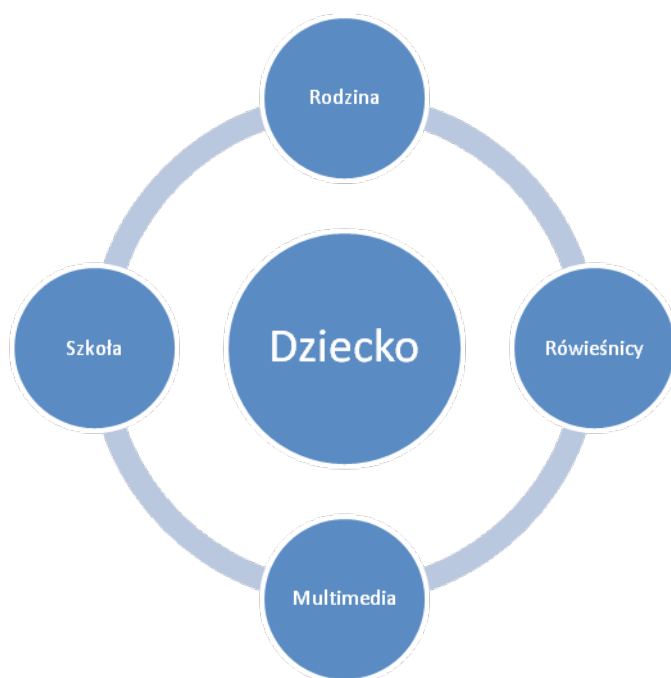
Współczesny obraz dzieciństwa przeobraził się znacznie na tyle, że dzisiaj wielu badaczy już nie zaprzecza tym zmianom, ale zastanawia się, czy są one korzystne czy też szkodliwe. Zmiany nie są powiązane z systemem zadań i potrzeb rozwojowych samych dzieci, ale raczej z rzeczywistością, która ma je kształtować. Wśród wielu czynników, które przyczyniły się do przeobrażenia i są zmianą samą w sobie jest technologia cyfrowa. Cyfryzacja jako proces stanowi wyzwanie dla współczesnej rodziny i nieokreślona przekształca środowisko najbliższe dziecku w bardziej chaotyczne i niewydolne. Zdaniem Ewy Drozd (2010, s. 354) „Rozwój i upowszechnianie nowych elektronicznych mediów i multimediiów w rodzinach, a jednocześnie nieracjonalne korzystanie z nich przez domowników wywołują wiele bardzo niekorzystnych zmian w funkcjonowaniu rodziny, jak np. dezorganizacja życia rodzinnego, dezintegracja rodziny, «zastępowanie» przez telewizję i inne media rodziców w pełnieniu funkcji opiekuńczo-wychowawczych, zastępowanie rodzinnych tradycyjnych sposobów spędzania wolnego czasu”. Oczywiście niekorzystne zmiany wynikają w głównej mierze z niewłaściwego użytkowania zdobyczy technologii, a nie z samego faktu ich posiadania. Cyfrowe technologie, takie jak komputer, komórka, tablet, cyfrowa telewizja i internet są nośnikami ludzkich działań – same w sobie nie prezentują żadnej filozofii działania. Ich zadaniem jest rozpowszechnianie ludzkich czynów, myśli i wartości, tak by odbiorca mógł się z nimi zapoznać. Komercjalizacja i brak kontroli społecznej

w sieci spowodowało to, że wszystkie te wartości, działania i filozofie – nieważne czy są one destrukcyjne czy rozwojowe – wymieszały się, tworząc gmatwaninę poglądów i każdy ma takie samo prawo je przekazywać. Chaos z sieci wraz z cyfryzacją przechodzi do środowiska rzeczywistego i coraz częściej człowiek wybiera z tego zamętu, to co akurat mu się przyda, nie doszukując się całościowych powiązań, tworząc świat ciągłych i nagłych zmian. Sue Palmer (2006, s. 22) wyjaśnia, że: „W zamęcie bezustannych zmian nie może dziwić, że niektórzy rodzice stracili z oczu stare prawdy o wychowaniu dzieci, zwłaszcza że wiele dawnych punktów odniesienia – wielopokoleniowe rodziny, tradycje kulturowe i religijne – zostało zmiecionych gdzieś po drodze, natomiast – co czyni problem jeszcze bardziej złożonym – kulturowe zmiany ostatniego ćwierćwiecza przyniosły ze sobą także toksyczną mieszankę wielorakich skutków ubocznych, czyniąc zadanie wychowania dzieci trudniejszym niż kiedykolwiek przedtem”. Współczesne rodzicielstwo jest większym wyzwaniem niż mogłoby się wydawać, dzisiejszy rodzic utracił sprawdzone podręczniki wychowania, którymi była tradycja, religia i doświadczenia babć i dziadków. Obecnie coraz częściej są to specjaliści od wychowania, w szczególności ci występujący i prezentujący swoje poglądy w mediach.

Dzieciństwo niebezpieczeństw wirtualnych

Same dzieci w tym współczesnym modelu wychowania w rodzinie również stają przed nowymi wyzwaniami, czyli przed przystosowaniem się do przestrzeni medialnej, co jest nowym środowiskiem rozwoju dzieci. Zdaniem Davida Buckinghama (2008, s. 7) „Nowym technologiom, podobnie jak samemu pojęciu dzieciństwa, często powierza się głównie role w najbardziej poruszających nas obawach i nadziejach. Postęp techniczny niesie z sobą obietnicę lepszej przyszłości, prowokując równocześnie obawy przed ostatecznym zerwaniem więzi z przeszłością. Niezależnie od tego, czy wpływ nowych mediów na dzieci ocenia się jako pozytywny czy negatywny, istnieje dość jednolity pogląd, że media dysponują nadzwyczaj potężnymi możliwościami modelowania świadomości dzieci, określania ich tożsamości i dyktowania wzorców powielonych często w codziennym życiu”. Dlatego współcześnie można mówić o czterech głównych środowiskach, znacząco wpływających na przebieg dzieciństwa (ryc. 1).

Cyfryzacja i wirtualizacja ma wiele konsekwencji dla rozwoju dzieci, dzieciństwa i procesu wychowania w rodzinie. Zdaniem Małgorzaty Więczkowskiej (2012, s. 12): „Dzięki nim [mediom – przyp. S.K.] dzieci wchodzą w zakres oddziaływania świata zewnętrznego. Kiedy tylko potrafią poradzić sobie z uruchomieniem odbiornika telewizyjnego czy komputera, otwiera się przed nimi wiele doświadczeń, na które często nie są przygotowane. Ekran telewizyjny, komputerowy oraz prasa kreują pewien obraz świata, budują opinie i przekazują konkretne wzorce do naśladowania. Potrafią zafascynować dziecko oraz przekonać je do podjęcia różnorodnych działań i przedsięwzięć”. Środowisko medialne jest łatwą do zainfekowania szkodliwą informacją, przestrzenią, która, docierając do dzieci, może zaszkodzić ich rozwojowi. W szczególności internet



Ź r ó d ł o: Opracowanie własne na podstawie literatury przedmiotu.

Rycina 1. Rzeczywistość wychowawcza dzieci

i telewizja odpowiadają za dzisiejszy stan wychowania, a raczej jego nowe problemy. Współczesne dziecko w wyniku cyfryzacji przejawia coraz to nowe problemy wychowawcze bezpośrednio lub pośrednio powiązane z światem cyfrowych mediów. Do najważniejszych zagrożeń, z jakim dzieci mogą się spotkać podczas obcowania w świecie wirtualnym zaliczyć należy:

- niebezpieczeństwo kontaktu z informacjami nieprzyzwoitymi, naruszającymi niewinność dziecięcą. W szczególności chodzi tutaj o kontakty za pomocą sieci z pedofilami i zjawiskiem groomingu;
- niebezpieczeństwo manipulacji przez internautów, tak by dziecko przejawiało konkretne potrzeby bądź zachowania. Wyróżnić należy tutaj podszeptowaczy używek, podszeptowaczy śmierci lub łańcuszki nominacji;
- niebezpieczeństwo natrafienia na informacje, które są szkodliwe rozwojowo dla dzieci, w szczególności mowa tu o pornografii i o całym spektrum cyberseksu;
- niebezpieczeństwo zmiany aktywności czasu własnego na aktywność sieciową, czyli wprost nadmierne używanie internetu i innych zdobyczy rozwoju technologicznego;
- niebezpieczeństwo wiktyimizacji, czyli narażenie dzieci na kontakty z hejterami, na cyberprzemoc ukierunkowaną, czy też zupełnie przypadkową;

– niebezpieczeństwo negatywnej dezintegracji świata wartości, co powiązane jest z kontaktami z nowymi ruchami religijnymi, destrukcyjnymi filozofiami życiowymi, cybersektami, które wprowadzają chaos aksjologiczny w życie dzieci oraz skrajnymi światopoglądami;

– niebezpieczeństwo samoalienacji, kiedy to dziecko rezygnuje z realnych kontaktów rówieśniczych na rzecz łatwiejszych kontaktów internetowych;

– niebezpieczeństwo zmiany znaczeń i sytuacji życiowych, gdy dzieci w wyniku brutalizacji informacji medialnej, grania w gry o wyraźnym charakterze przemocowym nabywać mogą czasowe albo trwałe stany zniekształcające prawdziwy obraz relacji interpersonalnych. Uwidaczniać się to może również w serialach młodzieżowych, gdzie utrzymanie trwałego związku miłosnego jest niemal niemożliwe, a zdrady są tak samo powszechne, jak same związki;

– niebezpieczeństwo padnięcia ofiarą oszustwa internetowego, przez co rozumie się różne formy kontaktów z ludźmi podszywającymi się pod zupełnie inne osoby;

– niebezpieczeństwo obecności w dewiacyjnych grupach dyskusyjnych, zachęcających do dewiacji lub ją utrwalających, przykładem może być środowisko ProAna lub też strony z autopornografią;

– niebezpieczeństwo bycia ofiarą cyberprzestępstw, czyli wyłudzenia środków pieniężnych, informacji prywatnych, danych, numery kont rodziców itp.

Wiele z tych zagrożeń jest znana powszechnej opinii publicznej, jednak część z tych niebezpieczeństw jest zjawiskiem na tyle rzadko poruszonym, że niemal nieznanym. Warto więc przybliżyć te zjawiska, zagrożenia i dewiacje, aby świadomość ich był na tyle duża, by można było ochronić dzieci i dzieciństwo.

Pedofilia w sieci i grooming

Pedofilia jest jedną z najbardziej potępianych patologii społecznych, przegrywając w badaniach statystycznych dotyczących skali społecznej reakcji jedynie z kazirodztwem (Pospiszyl, 2008, s. 247). Społeczeństwo wytworzyło mechanizmy obrony przed pedofilami, całkowicie wykluczając ich ze społeczności lokalnej. Ograniczenie kontaktów, poprzez stygmatyzacja i postawy antagonistyczne, ma ochronić potencjalne ofiary przed wykorzystaniem seksualnym. W rzeczywistości *online* proces ten wręcz nie występuje, ale cyberpedofile dzięki komunikacji internetowej są w stanie porozumieć się z każdym dzieckiem, które właśnie korzysta z komunikatorów lub przegląda forum. Niejednokrotnie internetowe spotkania przeradzają się w spotkania realne, gdyż pedofile wykorzystują skuteczną strategię przyzwyczajania dzieci do siebie. Cały proces dość szczegółowo opisuje Stanisław Kozak (2011, s. 170): „Dzieci często są naiwne i łatwowierne oraz potrzebują zainteresowania i pozytywnych uczuć. Sprawcy mogą udawać dowolną osobę, aby oszukać dziecko i wmówić mu, że je rozumieją i są do niego życzliwie nastawieni. W ten sposób stopniowo budują zaufanie dziecka, przesyłają zdjęcia, aby oswoić dziecko z treściami pornograficznymi i w końcu doprowadzają do spotkania w realnym świecie”. Anonimowość,

dostępność i łatwość kontaktów, które są potencjałem rozwojowym internetu, zostaje wykorzystana przez pedofilów do uwodzenia dzieci. Dzieci z natury są ufne i ciekawe świata, nie mają również trudności w zagłądaniu w nowe obszary sieci i nawiązywaniu nowych relacji. Może zdarzyć się tak, że zamieszczając wpis na forum rozpoczynają konwersację z osobami, które w prawdziwej rzeczywistości są dużo starsze i mają zupełnie inne zamiary niż deklarują. Dziecko w komunikacji internetowej nie ma możliwości wykrycia, czy osoba z którą rozmawia jest tym za kogo się podaje. W większości przypadków młoda osoba jest przekonana, że rozmawia ze swoim rówieśnikiem, nigdy więc nie zareaguje w taki sposób jak reaguje na „nieznajomego” dorosłego. Cały ten proces przyzwyczajania do dewiacji seksualnej – od rozmów o seksie, poprzez przesyłanie linków ze zdjęciami i filmami pornograficznymi, kończąc na realnych spotkaniach dzieci z pedofilami – określa się mianem groomingu. Grooming jest komunikacją, która ma na celu uwiedzenie potencjalnej ofiary i wykorzystanie jej seksualnie. Cechą charakterystyczną groomingu jest to, że posługują się nim pedofile, którzy zamiast aktywności w realnej zbiorowości, zesłali do „bezpieczniejszego podziemia internetowego”.

Jedne z nielicznych badań, które analizowały to zjawisko ustaliły, że 8% dzieci deklaruje spotkanie się w świecie realnym z osobami przypadkowo zapoznanymi w sieci (Rywczyńska, s. 6). Niewiadoma jest liczba podejmowanych prób rozmów, których celem jest uwiedzenie dzieci, jednak z roku na rok coraz to więcej dzieci i coraz to młodszych przejawia aktywność w sieci, co zwiększa możliwości sprawców, a tym samym „szansę” bycia ofiarą groomingu.

Najbardziej przerażającym faktem dotyczącym tego zjawiska jest to, że prowadzenie takich rozmów przez pedofilów nie jest niczym ograniczona. W społeczeństwie realnym, jakby z automatu, kontakt z nieznaną osobą dorosłą spotkałby się ze stanowczymi reakcjami rodziców i samych dzieci. Taki kontakt dla potencjalnego pedofila wiąże się z narażeniem na wiele negatywnych konsekwencji społecznych, od ostracyzmu i wykluczenia – a jeśli dojdzie do przysposobiania do pornografii – do kary pozbawiania wolności. Świat wirtualny nie dysponuje jednak mechanizmami regulującymi i utrzymującymi ład społeczny, w sieci nie ma kontroli społecznej i próby podejmowania takich kontaktów są wręcz pozbawione sankcji. Zapewnia to sprawcy poczucie bezkarności i bezpieczeństwa, tak jak internet zapewnia bezpieczeństwo anonimowości każdej osobie, która tego potrzebuje.

Cyberseks i seksting

Cyberseks jest specyficzną aktywnością w sieci, która ma podłoże seksualne lub erotyczne. Jest to jedna z najczęstszych dewiacji seksualnych we współczesnej rzeczywistości społecznej (Szarżała, 2009, s. 173). Do najważniejszych przejawów tego typu aktywności należą:

– poszukiwanie treści pornograficznych i erotycznych w sieci w postaci zdjęć, filmów bądź opowiadań;

- zaspokajanie popędu seksualnego na drodze masturbacji z wykorzystaniem materiałów erotycznych lub pornograficznych pochodzenia multimedialnego;
 - użytkowanie gier multimedialnych z podtekstem seksualnym, odnoszących się do świata prostytutki bądź gwałtów;
 - poszukiwanie partnera seksualnego w sieci;
 - chwalenie się własną realną aktywnością seksualną w sieci;
 - zaspokajanie swoich popędów za pomocą wizualizacji internetowej własnej aktywności online. Nie jest to działanie związane bezpośrednio z oglądaniem filmów pornograficznych, ale raczej z przesyłaniem za pomocą kamer internetowych „tu i teraz” aktów aktywności seksualnych, takich jak samogwałty;
 - prowadzenie rozmów o podtekście seksualnym;
 - podglądactwo kont innych użytkowników portali społecznościowych celem zaspokojenia własnych popędów seksualnych;
 - nagrywanie własnej seksualnej aktywności z partnerem w celu wystawienia w sieci pod ocenę internautów;
 - autopornografia, zwana też sekstingiem, polegająca na robieniu sobie samemu zdjęć bądź filmików, będąc skąpo ubranym lub całkowicie nagim i rozsyłanie rówieśnikom;
 - rozpowszechnianie wśród rówieśników materiałów pornograficznych w postaci choćby linków i samych plików;
 - wykorzystanie nowych zdobyczy technologii cyfrowych do uzyskania podniecenia;
 - prostytutka internetowa, czyli wysyłanie innym internautom materiałów erotycznych bądź pornograficznych za pomocą internetu lub komórki w celu osiągnięcia korzyści materialnych;
 - tworzenie grup dyskusyjnych i stron dotyczących rozpowszechniania pornografii.
- Cyberseks jest tą aktywnością, która może dotknąć małego użytkownika internetu – dziecko – w dość przypadkowy sposób. Informacje, które docierają do autora artykułu od rodziców dzieci na II etapie edukacji są niepokojące. Wiele dzieci, szukając informacji potrzebnych do szkoły lub też rozwijając własne zainteresowania, wchodzi przypadkowo na strony z „twardą” pornografią. Jest to spowodowane zastawianiem cyberpułapki na nowych, potencjalnych użytkowników pornografii. Mechanizm cyberpułapki pornograficznej jest dość prosty – w komentarzach do informacji, których dzieci szukają, internauci dzielą się swoimi spostrzeżeniami, w tym także podsyłają linki z hasłem: „Zajrzy tutaj”, „Więcej informacji pod” itp. Dzieci w krótkim czasie dostrzegają, że w opisach tych mogą znajdować się ciekawe informacje, być może im przydatne. Zdarzają się jednak przypadki, że linki te stanowiły odnośniki do stron pornograficznych reklam erotycznych, które mają zabezpieczenie przed wyłączeniem, jeśli się je włączy. W taki oto prosty sposób dziecko może natrafić na informacji o różnych przejawach cyberseksu, nawet się tym nie interesując. Jeśli w porę administrator serwisu nie usunie takich wpisów, dziecko zostanie narażone na swój pierwszy kontakt, a być może tym samym na pojawienie się zainteresowania.

Podsumowując występowanie zjawiska cyberseksu, należy podkreślić szkodliwość nie tyle psychiczną, co społeczną tego zjawiska. Osoby aktywne seksualnie w sieci narażone są na niebezpieczeństwo wypaczenia pojmowania kontaktów interpersonalnych, takich jak związek miłosny, przyjaźń i koleżeństwo. W konsekwencji taka osoba nie będzie zdolna do zawiązania trwałych i satysfakcjonujących związków. Zjawisko to ostatnimi czasy przybiera na sile i pozostaje, możliwe jest więc, że jest to jedynie chwilowa moda i w niedalekiej przyszłości minie (Zwoliński, 2014, s. 94).

Cyberprzemoc i hejterstwo

Cyberprzemoc obecnie jest zjawiskiem dość nowym w Polsce, jednak dzięki dotychczasowym badaniom ustalono wielką różnorodność aktów przemocy z wykorzystaniem cyfrowych technologii:

– *flame war* – to rodzaj przemocy przedstawiającej się jako wulgarna wymiana opinii internautów, najczęściej na forum;

– *harassment* – czyli inaczej prześladowanie, polega na systematycznym wysyłaniu gróźb i wyzwisk do ofiary za pomocą narzędzi internetowych, takich jak komunikatory, sms, portale społecznościowe, e-maile;

– *impersonation* – to nic innego jak podszywanie się pod inną osobę po uprzednim wykradzeniu informacji o danej osobie;

– *outing* – czyli upowszechnianie informacji prywatnych innej osoby w sieci;

– *cyberstalking* – elektroniczne nękanie ofiary oraz wykorzystanie zdobyczy technologii do jej śledzenia;

– *happy slapping* – czyli ten rodzaj przemocy, której akty dzieją się w prawdziwej rzeczywistości społecznej, jednak ich relacje w postaci filmów i opisów trafiają do sieci;

– *denigration* – udostępnianie w sieci nieprawdziwych, sfabrykowanych informacji, mających na celu ośmieszenie ofiary (Pyżalski, 2012, s. 126–127).

Cyberprzemoc ewoluuje równie szybko podobnie jak rozwój technologii i obecnie wymienia się również nowy jej rodzaj – hejterstwo. Zdaniem Marty Juzy (2015, s. 25) zjawisko hejterstwa „to forma dewiacyjnych zachowań podczas publicznych dyskusji internetowych. Polega ono na używaniu obelżywego języka, pogardliwej ocenie różnych zjawisk, znieważaniu zarówno rozmówców, jak i różnych innych podmiotów oraz na wyrażaniu agresji i nienawiści pod ich adresem” (Juza, 2015, s. 25). Cechą charakterystyczną tego zachowania jest to, że występuję wyłącznie w internecie, na forach, portalach i tematycznych stronach, które umożliwiają komentowanie. Wypowiedzi hejterów – czyli osób, które przejawiają tego typu zachowanie – nie ma na celu merytorycznego udziału w dyskusji, jedynie na wyrażeniu emocji negatywnych w postaci wulgaryzmów osobowych lub wulgaryzmów skierowanych przeciwko konkretnym grupom użytkowników forum. Dosłownie można przyjąć, że hejterstwo jest mową nienawiści w cyberśrodowisku, a hejter jest tym, który nienawidzi, obraża i wyzywa. Hejty dotyczą przejawów aktywności w sieci jakiejś osoby, jej wpisów, z któ-

rymi hejter się nie zgadza. Działalność hejterów ogranicza się często to wulgarnych wpisów, pozbawionych dodatkowych treści czy informacji o przyczynach manifestacji nienawiści. Jest to bardzo uproszczona forma komunikacji internetowej, której jedynym celem jest obrażenie lub zniesmaczenie użytkowników forum czy grup dyskusyjnych.

Dziecko jako użytkownik wirtualnych form aktywności, takich jak internetowe forum dyskusyjne czy portale społecznościowe, w wyniku ich użytkowania może natrafić na aktywność hejterów. Dziecko może być świadkiem hejtów – czyli obrażających wpisów hejterów – lub też samo może się stać adresatem tychże wpisów. Otrzymanie takiego wpisu jest zjawiskiem wyraźnie niekorzystnym, warunkującym powstanie negatywnych stanów emocjonalnych. Te negatywne stany, jeśli będą się utrzymywały, mogą doprowadzić do wiktyimizacji dzieci. Występowanie dewiacyjnej formy komunikacji, jaką jest hejterstwo, warunkować może również postawy agresywne u samych adresatów obraźliwych i wulgarnych wpisów w myśl zasady, że agresja wywołuje agresję, i przekształca ofiary w sprawców (Szarżała, Jędrzejko, 2012, s. 91–109). Jest to zjawisko jednoznacznie niekorzystne dla dzieci oraz dzieciństwa i należy dołączyć wszelkich starań, by tego uniknąć.

Podszeptywacze używek

Podszeptywacze używek są dotychczas niezbadaną kategorią aktywności sieciowej. Podszeptywacze używek to ci internauci, którzy zwyczajowo doradzają innym internautom, jakie używki są najlepsze, gdzie je zdobyć, jak zażywać. Istnieją nawet specjalne fora przeznaczone wyłącznie na dyskusję o zażywaniu nielegalnych substancji lub tworzeniu własnych, posiłkując się ogólnodostępnymi specyfikami. Fora takie to nie tylko źródło instruktażu, ale również obszar akceptacji takich działań, w którym tworzy się specyficzne subs środowisko wsparcia rówieśniczego dla podtrzymania zainteresowania używkami. Nie ma najmniejszych ograniczeń ani jakichkolwiek barier, by uczestniczyć w tego typu rozmowach w sieci. Na zadane pytanie w wyszukiwarce „co zażyć, by mieć odłot?” liczba wyszukanych stron przekracza 6,5 tys. Można więc z całą pewnością stwierdzić, że z uzyskaniem informacji jak się odurzyć nie ma najmniejszego problemu, co jest niesamowitym zagrożeniem, nawet jeśli dziecko lub adolescent należy do tzw. pozytywnej grupy rówieśniczej. By pokazać skalę zagrożenia, poniżej zaprezentowano przykładowe rozmowy podszeptywaczy używek z dwóch forów – popularnego zapytaj.onet.pl oraz tematycznego forum.haszysz.com. Dla oddania realizmu rozmów zachowano oryginalną pisownię i układ przestrzenny tekstu:

Forum www.zapytaj.onet.pl (dostęp: 08.03.2016)

Użytkownik: Meee... ^^ zapytał(a) 2011-09-26 16:22:11

Co zrobić żeby mieć fazę?

Chcę mieć fajną fazę. no wiecie.. mieć halucynacje itp. xd
oczywiscie zero narkotykow.

normalne rzeczy. jeżeli wiecie co to od razu napiszcie jak i ile.

przy okazji żadnych głupich odp. !

Użytkownik: Andzella . ;*Andzella . ;* odpowiedział(a) 2011-09-26 16:28:20

Weź 7/8 tabletek od choroby lokomocyjnej. przez cały dzień będziesz tak zacieszala że masakra, i wg takie fajnee uczucie ja byś była na haju xd ;)) powodzeniaa.

Użytkownik: blockedblocked odpowiedział(a) 2011-09-26 16:28:30

wąchaj klej. xd

no % ale to w ostrych ilościach w zasadzie to nie wyraźnie widzisz.

właśnie marihuana ale to już Twoim zdaniem pewnie, narkotyk' ale Polska mało na te temat wie, i uważa że to narkotyk a nie jest to narkotykiem. ;d

acodin tabsy al będziesz miała zjeb wątrobe ;/

jeśli chcesz napisz jeszcze jest parę sposobów ;p 36065578

Forum www.forum.haszysz.com (dostęp: 08.03.2016)

Użytkownik: steq222 zapytał 03-07-2008, 22:34 #74

A ja mam pytanie z nieco innej beczki aczkolwiek apropos grzybów... Mniemam że większość z was" wie gdzie mogą znaleźć obiekt zwany łyśczką... Mieszkam na pomorzu i zastanawiam się gdzie wyruszyć na wyprawę po grzyba? Łąka, Pole? tereny Mokre, suche? To takie „psiaczki” co ich latem od chu.a jest?

Proszę odpiszcie mam kłopoty z pisaniem.

„Nie! To nie koniec Nasz

Planeta obróci się jeszcze nie raz!”

NIE NAMAWIAM LECZ POWTARZAM W KÓŁKO

PAL ZIÓŁKO! PAL ZIÓŁKO! PAL ZIÓŁKOoooo!

Użytkownik: Drugsonamicon 04-07-2008, 11:08 #75

Łąka, gdzie pasą się krowy, owce, tudzież inne zwierzęta hodowlane. Trawa na takiej polanie powinna być dość niska.

Martwi mnie to, że mieszkasz na pomorzu. Nie wiem w jakim stopniu rosną tam łyśczki.

Z tego co wiem, to największe występowanie łyśczek jest na terenach wyżynnych lub górskich tj. np. na Podkarpaciu.

Nie mniej jednak życzę udanych łowów.

Użytkownik: acidbrain 16-07-2008, 12:45 #76

Za grzybami nie przepadam, zjadłem kiedyś 40 (tylko takich z NL) urwało łepok i to ostro, droga asfaltowa zaczęła falować jak fala, jakieś wrzuty na ścianach zaczęły razić były tak jaskrawe i wogóle cały czas jakieś latające kolorowe sprężynki widziałem. A jak już było po wszystkim wszystko zrobiło się szare, hamera jak wróciłem do domu to ledwo co chatę poznałem. JA POLECAM LSD przyjemniejsze.

Podszeptywane używki są realną ogólnodostępną subkulturą „ćpunów”, którzy zaznaczają swoją aktywność w sieci. Internet jest dla nich miejscem spotkań i bezpiecznym obszarem wymiany doświadczeń. Niewiadomy jest wpływ ich sieciowej aktywności na zażywanie narkotyków przez dzieci i młodzież, można jednak stwierdzić, że swoją wirtualną działalnością ułatwiają inicjację narkotykową, alkoholową i lekową

osobom wyrażającym zainteresowanie tymi używkami. W środowisku realnym trudno jest bez wtajemniczenia w środowisku ćpunów otrzymać podobne informacje, przez co inicjacja narkotykowa jest trudniejsza. Forum, takie jak www.forum.haszysz.com jest dodatkowo miejscem, w którym kreśli się swoje pozytywne doznania, które stanowią zachętę do powtarzania opisanych tam praktyk.

Podsumowanie

Wirtualna rzeczywistość nie jest bezpieczną przestrzenią dla rozwoju dzieci i młodzieży. W ramach własnej aktywności dziecko jako użytkownik sieci może całkiem przypadkiem natrafić na informacje, które potencjalnie stanowią zagrożenie dla jego prawidłowego rozwoju. Zagrożenia te ciągle ewaluują, jak również powstają nowe. Internet nie jest miejscem harmonii i ładu, jest raczej miejscem zaprzeczającym kontroli społecznej, sprzyjającym rozprzestrzenianiu się dewiacji. Z przyczyn cywilizacyjnych nie możemy z niego zrezygnować, jednakże w obliczu wspomnianych niebezpieczeństw, należy poszukiwać środków zaradczych i zabezpieczających dzieci przed wspomnianymi niebezpieczeństwami.

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte

KOZAK S. (2011), *Patologie komunikowania w Internecie: zagrożenia i skutki dla dzieci i młodzieży*, Warszawa: Difin.

PALMER S. (2006), *Toksyczne dzieciństwo: jak współczesny świat krzywdzi nasze dzieci i co możemy zrobić aby temu zapobiec*, Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie.

POSPISZYL I. (2008), *Patologie społeczne*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

PYŻAŁSKI J. (2012), *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe zachowania ryzykowne młodzieży*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

WIĘCZKOWSKA M. (2012), *Co wciąga Twoje dzieci?*, Kraków: Wydawnictwo „M”.

ZWOLIŃSKI A. (2014), *Cyberseks*, Kraków: Wydawnictwo PETRUS.

Artykuły w pracach zbiorowych

BUCKINGHAM D. (2008), *Nowe media – nowe postaci dzieciństwa? Zmieniające się środowisko kulturowe dzieci w erze technologii cyfrowych*, [w:] M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, Kraków: Wydawnictwo WAM, s. 151–172.

DROZD E. (2010), *Rola środków masowego przekazu w życiu współczesnej rodziny – wybrane zagadnienia*, [w:] W. Muszyński (red.), *Rodzina w świecie wartości: religia, praca i czas wolny*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 350–359.

SZARZAŁA D. (2009), *Seksoholizm – identyfikacja problemu*, [w:] E. Łuczak (red.), *Nowe oblicza uzależnień*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, s. 169–184.

SZARZAŁA D., JĘDRZEJKO M. (2012), *Od grania, przeglądania do... agresji w SIECI*, [w:] M. Jędrzejko, A. Taper (red.), *Dzieci a multimedia*, Warszawa–Dąbrowa Górnicza: Oficyna Wydawnicza Aspra-JR, s. 91–109.

Artykuły w czasopiśmie i ustawy w dziennikach ustaw

JUZA M. (2015), *Hejsterstwo w komunikacji internetowej: charakterystyka zjawiska, przyczyny i sposoby przeciwdziałania*, „Profilaktyka Społeczna i Resocjalizacja” t. 25, s. 27–50.

Źródła internetowe

RYWCZYŃSKA A., [http://www.cert.pl/PDF/Seminarium%20NISHA%20-%20Dzieci%20i%20m%20C5%82odzie%20w%20Internecie%20\(Anna%20Rywcy%20C5%84ska\).pdf](http://www.cert.pl/PDF/Seminarium%20NISHA%20-%20Dzieci%20i%20m%20C5%82odzie%20w%20Internecie%20(Anna%20Rywcy%20C5%84ska).pdf) (dostęp: 08. 03.2016).

<https://www.forum.haszys.com/showthread.php?1338-co-mozna-zazy%C4%87-zeby-mie%C4%87-haluny/page8&s=ce561eb2dcdf3ea38b9fca1930937329> (dostęp: 08.03.2016).

http://zapytaj.onet.pl/Category/004,001/2,14666384,Co_zrobic_zeby_miec_faze_.html (dostęp: 08.03.2016).

Sławomir Kania, magister, doktorant Uniwersytetu Opolskiego
e-mail: 1kania.slawomir@gmail.com

KAROLINA MATEJA

Czas wolny ucznia w średnim wieku szkolnym – wybór świat wirtualny czy teatr?

FREE TIME OF A STUDENT IN HIS MIDDLE SCHOOL AGE
– A CHOICE BETWEEN A VIRTUAL WORLD AND A THEATRE?

Summary

The subject of the article is focused on free time of a student in his middle school age, after his obligatory lesson plan. A student makes a choice between a meaningful use of his free time and, being an active participant in additional classes or in a passive way follows deformed virtual space. A pupil's choice is explicit. In researches can be observed a difference between perceiving a virtual world and a theatre reality. As being aware of taking care of young students, we should take into account our reflection, change their world view and present morally useful forms of acting against the evil offered by the Internet. An alternative can be advantages from participating in art activities. A great example of such form of classes can be an additional drama class in school.

Keywords: free time, a student in his middle school age, virtual world, extracurricular activities, drama extra classes, a choice

Wstęp

Młodzi wychowankowie będący na wstępnych etapach rozwoju, przytłaczani są wciąż nowatorskimi sposobami wyrażania swoich emocji czy przeżyć. Z jednej strony „nabierani” są oni na wypływające z istnienia w świecie wirtualnym korzyści, z kolei druga strona – teatr – ukazuje im rzeczywistość prawdziwą, wartościową, być może jednak już mniej widowiskową niż cyberprzestrzeń.

W tym miejscu należy zastanowić się: Która rzeczywistość jest odpowiednia i w sposób moralny użyteczna dla socjalizacji dojrzewającego pokolenia? Czy nauczyciele czasów współczesnych potrafią przekonać młodzież do konstruktywnego spędzania czasu wolnego? Jakimi wartościami kieruje się młody człowiek wybierając świat wirtualny lub świat rzeczywistości teatralnej? Czy aby na pewno teatr jest mniej barwny od przestrzeni wirtualnej? Prezentowany artykuł ma zadanie wskazać różnice w postrzeganiu dwóch odmiennych światów, dzięki analizie opinii uczniów w średnim wieku szkolnym.

Metodologia badań własnych

Przedmiotem badań stał się wybór świata teatralnego bądź wirtualnego przez ucznia w średnim wieku szkolnym w czasie wolnym. Celem badań jest rozpoznanie preferencji wychowanków w sposobie organizowania czasu wolnego oraz stopnia przynależności młodych ludzi do świata wirtualnego lub teatralnego.

Problem główny brzmi następująco: Który ze światów dominuje w czasie wolnym ucznia w średnim wieku szkolnym? Na tej podstawie sformułowano problemy szczegółowe: Jaka część uczniów wybrałaby rzeczywistość teatralną zamiast świata wirtualnego? W jakim stopniu internet przeważa nad światem wartości, jakim jest teatr? Która połowa badanych uczęszcza w czasie wolnym na zajęcia teatralne organizowane po lekcjach przez szkołę? Czy bycie uczniem klasy VI warunkuje konstruktywne formy spędzania czasu wolnego, w porównaniu z uczniem klasy IV? Na jakim poziomie są kontakty ucznia w internecie, a jaki jest poziom komunikacji bezpośredniej? Czy uczennice i uczniowie różnią się w swoim myśleniu na temat cyberprzestrzeni i teatru?

Hipoteza główna zakładała, że: uczniowie w średnim wieku szkolnym w czasie wolnym dokonują wyboru świata wirtualnego. Hipotezy szczegółowe zakładały kolejno, że: 1) mniejsza część uczniów wybrałaby rzeczywistość teatralną zamiast świata wirtualnego; 2) internet przeważa w znacznym stopniu nad światem wartości, jakim jest teatr; 3) mniejsza połowa badanych uczęszcza na zajęcia teatralne organizowane po lekcjach przez szkołę; 4) bycie uczniem starszej klasy determinuje konstruktywne formy spędzania czasu wolnego w porównaniu z uczniem klasy młodszej; 5) kontakty ucznia w internecie są na niższym poziomie niż kontakty bezpośrednie; 6) światopogląd uczennic w obszarze teatru jest na wyższym poziomie niż światopogląd uczniów.

Metodą użytą do zebrania danych statystycznych stał się sondaż diagnostyczny. Wykorzystano technikę ankiety, której narzędziem jest kwestionariusz ankiety. Ankieta składała się z osiemnastu pytań. Odpowiedzi na pytania otwarte zaszeregowano w pasujące do opinii respondentów dane kategorie.

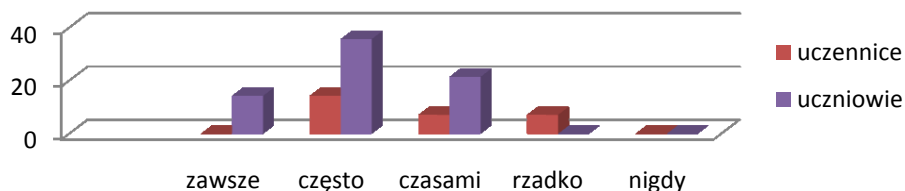
Badania przeprowadzono w klasach IV–VI szkoły podstawowej. Objęto nimi 48 osób: 14 z klasy IV (4 uczennice, 10 uczniów), 15 z klasy V (4 uczennice, 11 uczniów) oraz 19 z klasy VI (11 uczennic, 8 uczniów).

Dla zobrazowania istotnych z punktu widzenia badań pytań, dane umieszczono na wykresach z podziałem na poszczególne klasy.

Analiza badań własnych

Pytanie 1: „Jak często korzystasz z internetu?” oraz **pytanie 11:** „Jak często masz kontakt z teatrem?” miało ukazać różnice w częstotliwości użytkowania dwóch odmiennych sposobów spędzania czasu wolnego przez uczniów w średnim wieku szkolnym w poszczególnych klasach IV–VI z podziałem na płeć uczniów. Rozkład odpowiedzi na te pytania przedstawiają ryciny 1–6.

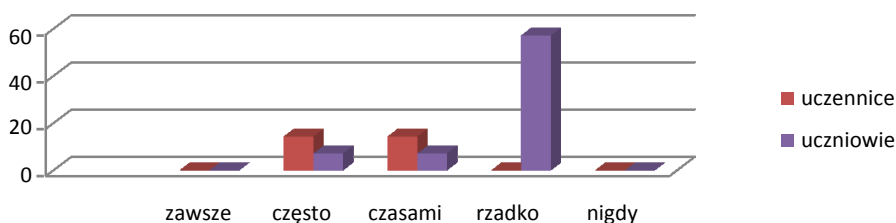
KLASA IV



Źródło: Badania własne.

Rycina 1. Częstotliwość korzystania uczniów klasy IV z internetu (w %)

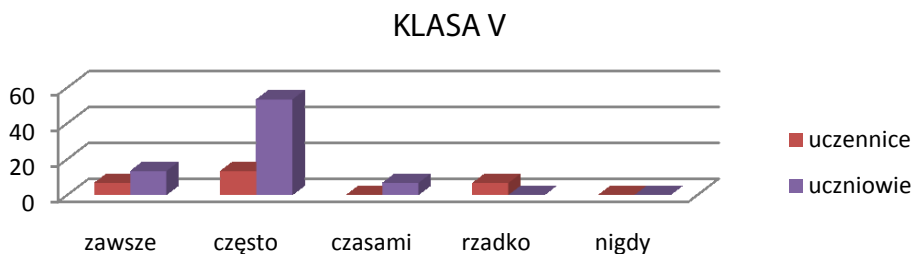
KLASA IV



Źródło: Badania własne.

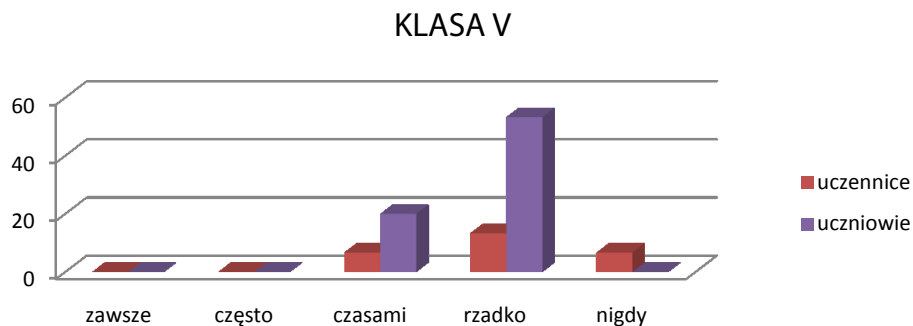
Wykres 2. Częstotliwość korzystania uczniów klasy IV z teatru (w %)

Z danych przedstawionych na rycinie 1 jednoznacznie wynika, że 50% badanej klasy (14% uczennic, 36% uczniów) często korzysta z internetu, zaś z ryciny 2 można wywnioskować, że jedynie 21% klasy IV (14% uczennic, 7% uczniów) wykorzystuje również sztukę – teatr – zagospodarowując przy tym swój czas wolny. Zawsze z internetu korzysta 14% uczniów, a wśród uczennic żadna nie odznaczyła tej kategorii odpowiedzi jako sposobu na organizowanie indywidualnego czasu wolnego. Żaden z ankietowanych nie dokonał wskazania – zawsze – dotyczącego podejmowania jakiegokolwiek aktywności w teatrze, podobnie jak w przypadku kategorii nigdy w zadanych pytaniach. Internet wykorzystuje czasami 29% klasy IV (7% uczennic, 21% uczniów), niestety z teatru czerpie mniejsza część klasy, bo – 21% (14% uczennic, 7% uczniów). Kategorię odpowiedzi – rzadko korzystam z internetu – wybrało 7% uczennic i nikt z uczniów. Rzeczywistość teatralna i przyporządkowana jej kategoria rzadko pojawia się u 57% uczniów i u żadnej uczennicy.



Źródło: Badania własne.

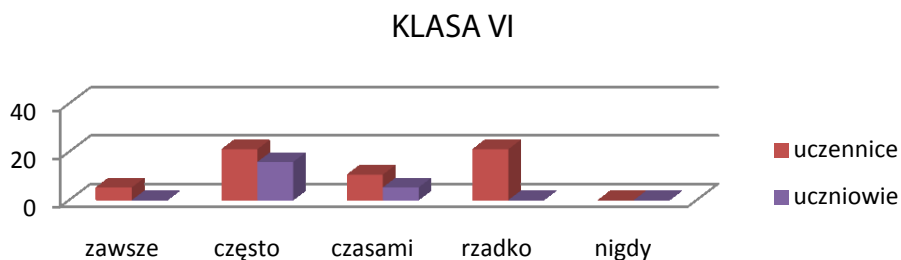
Rycina 3. Częstotliwość korzystania uczniów klasy V z internetu (w %)



Źródło: Badania własne.

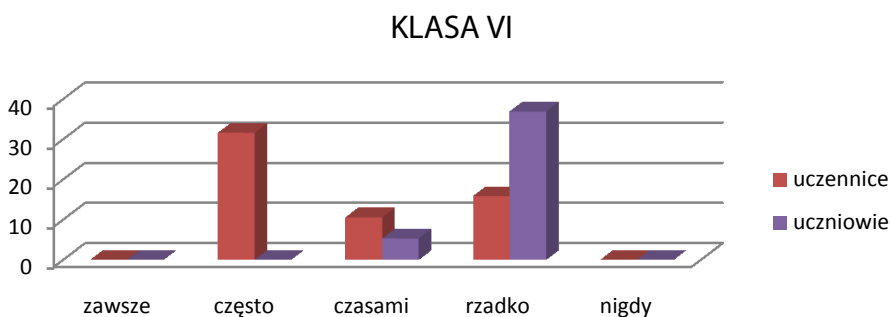
Rycina 4. Częstotliwość korzystania uczniów klasy V z teatru (w %)

Wyniki analizy badań ankietowych klasy V wskazują, podobnie jak w klasie IV, że respondenci w przypadku użytkowania internetu wybierali odpowiedź często (53% uczniów, 13% uczennic). Liczba odpowiedzi dotycząca tej samej kategorii, w zapytaniu o uczestnictwo w świecie teatru, wynosiła zero wskazań w badanej klasie V. Wykorzystywanie świata wirtualnego i jego kategorię czasami zaznaczyło kolejno: (zero uczennic i 7% uczniów), natomiast rzeczywistość teatralną (7% uczennic i 20% uczniów). Czas wolny w internecie spędza rzadko (7% uczennic i zero uczniów), zaś w teatrze ponad 50% uczniów (53%) i 13% uczennic. Zawsze w internecie przebywa 20% klasy (7% uczennic, 13% uczniów), kategorię zawsze w odniesieniu do teatru nie zaznaczył nikt z ankietowanych. Odpowiedź – nigdy nie korzystam z internetu nie zaznaczył nikt z przebadanych respondentów. Jeżeli chodzi o teatr, procent wskazań wynosił 7 w przypadku płci żeńskiej i zero u chłopców.



Źródło: Badania własne.

Rycina 5. Częstotliwość korzystania uczniów klasy VI z internetu (w %)



Źródło: Badania własne.

Wykres 6. Częstotliwość korzystania uczniów klasy VI z teatru (w %)

Ankietowani uczniowie z klasy VI znacznie częściej wykorzystują aktywność w przestrzeni wirtualnej niż w rzeczywistości teatralnej. Można to wywnioskować na podstawie porównania obu rzeczywistości. Na przykład kategorię często wybiera aż 21% uczennic i 16% uczniów w przypadku internetu. Tę samą odpowiedź odnośnie do teatru wybrało 32% uczennic i zero uczniów. Uczniowie praktycznie nie uczestniczą w życiu teatralnym. Odpowiedź rzadko wybrało z nich aż 37%, przy czym rzadko w internecie bywa jedynie 5% uczniów. Kategorię odpowiedzi nigdy nie wybrał nikt z ankietowanych.

Dane dotyczące uczniów klas IV–VI wykazały, że często i rzadko to najczęstsze kategorie odpowiedzi kolejno dla: spędzania czasu wolnego w internecie i w teatrze. Uczennice znacznie więcej uwagi przykładają do organizowania sobie czasu w rzeczywistości teatralnej, niż chłopcy, a mniej użytkują internet.

Pytanie 2 brzmiało: „Ile godzin dziennie poświęcasz na «bycie» w internecie?”, jego wyniki przedstawia tabela 1. Odpowiedzi na **pytanie 12**: „Ile godzin dziennie poświęcasz na «bycie» w teatrze?” ukazuje tabela 2. Celem tych pytań była diagno-

za dotycząca dziennego wykorzystania preferowanych form spędzania czasu wolnego przez dziecko, ze szczególnym uwzględnieniem podziału na chłopców i dziewczęta oraz zestawienie trzech badanych klas w odrębnych kolumnach tabeli.

Tabela 1

Dzienny czas uczniów w internecie

Odpowiedzi	Klasa IV				Klasa V				Klasa VI				Razem klasy IV-VI	
	uczennice		uczniowie		uczennice		uczniowie		uczennice		uczniowie			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Wcale	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
0-2 godz.	1	7,14	4	28,57	1	6,67	7	46,67	5	26,32	4	21,05	22	45,83
3-5 godz.	3	21,43	6	42,86	3	20,00	4	26,67	6	31,58	3	15,79	25	52,08
6-8 godz.	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	5,26	1	2,08
Więcej niż 8 godz.	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Suma odpowiedzi	4	28,57	10	71,43	4	26,67	11	73,33	11	57,89	8	42,11		
Łącznie w klasie	14		100,00		15		100,00		19		100,00		48	100,00

Źródło: Badania własne.

Wyniki ukazują, że największy odsetek uczniów spędza od trzech do pięciu godzin dziennie w świecie wirtualnym. Jest to: 64% klasy IV (21% uczennic, 43% uczniów), 47% klasy V (20% uczennic, 27% uczniów) oraz ok. 47% klasy VI, gdzie 32% zajmują dziewczynki. Ponad połowa ankietowanych chłopców z klasy V wykorzystuje internet do dwóch godzin dziennie, uczennic jedynie 7%. Nikt z ankietowanych nie udzielił odpowiedzi: wcale bądź więcej niż 8. Do ośmiu godzin dziennie internet jest użytkowany przez 5% uczniów klasy VI.

Tabela 2

Dzienny czas uczniów w świecie teatralnym

Odpowiedzi	Klasa IV				Klasa V				Klasa VI				Razem klasy IV-VI	
	uczennice		uczniowie		uczennice		uczniowie		uczennice		uczniowie			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Wcale	0	0,00	4	28,57	2	13,33	5	33,33	1	5,26	4	21,05	16	33,33
0-2 godz.	2	14,29	5	35,71	1	6,67	5	33,33	9	47,37	4	21,05	26	54,17
3-5 godz.	2	14,29	1	7,14	1	6,67	1	6,67	1	5,26	0	0,00	6	12,50
6-8 godz.	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Więcej niż 8 godz.	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Suma odpowiedzi	4	28,57	10	71,43	4	26,67	11	73,33	11	57,89	8	42,11		
Łącznie w klasie	14		100,00		15		100,00		19		100,00		48	100,00

Źródło: Badania własne.

Największą popularnością dziennego limitu czasu uczenia w teatrze cieszyła się kategoria odpowiedzi do dwóch godzin. W klasach IV–VI zauważalna jest tendencja zwykła w wyborze tejże możliwości: 50% badanych z klasy IV, 40% z klasy V i aż 68% w najstarszej badanej grupie uczniów, w której 47% to odpowiedzi uczennic. Odpowiedzi wcale w znacznie większej liczbie udzielili chłopcy.

Celem **pytania 3**: „W jakich celach wykorzystujesz internet?” było poznanie inicjatywy dziecka będącego uczestnikiem świata wirtualnego i wykazania korzyści, jakie dzięki temu światu ono otrzymuje. Czy uczeń przykładowo umacnia wartość swojej osoby dzięki internetowi, czy też wykorzystuje internet, aby nawiązać relacje? Być może badania wykażą, że internet jest pomocny poszczególnym uczniom w nauce?

Tabela 3

Cele użycia internetu przez uczniów

Odpowiedzi	Klasa IV				Klasa V				Klasa VI				Razem klasy IV–VI	
	uczennice		uczniowie		uczennice		uczniowie		uczennice		uczniowie		liczba	%
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%		
Kontakt	0	0,00	0	0,00	2	13,33	4	26,67	4	21,05	1	5,26	11	22,92
Nauka	2	14,29	1	7,14	0	0,00	2	13,33	7	36,84	0	0,00	12	25,00
Gry internetowe	2	14,29	9	64,29	2	13,33	5	33,33	0	0,00	7	36,84	25	52,08
Manipulacja	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Wzrost samooceny	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Suma odpowiedzi	4	28,57	10	71,43	4	26,67	11	73,33	11	57,89	8	42,11		
Łącznie w klasie	14		100,00		15		100,00		19		100,00		48	100,00

Źródło: Badania własne.

Biorąc pod uwagę wyniki klas IV–VI stwierdza się, że głównym celem, któremu służy internet są gry. Pojawiają się one w niemalże 80% odpowiedzi klasy IV (14% uczennice, 64% uczniowie), w 47% klasy V oraz u 37% uczniów z klasy VI. Znaczna część respondentek klasy VI (37% uczennic) i 21% klasy IV wskazała naukę jako główny cel wykorzystania internetu w czasie wolnym. Żaden z respondentów nie używa internetu celem manipulowania innymi. Nikomu też przy pomocy tego medium – stety/niestety – nie rośnie samoocena. Uczniowie klasy V próbują szukać nowych znajomości w internecie, podobnie jak osoby z klasy VI.

Pytanie 4 miało dać odpowiedź na temat miejsc, w których ankietowani szukają przyjaciół. Tabela 4 przedstawia wybory ankietowanych uczniów w średnim wieku szkolnym.

Tabela 4

Miejsca poszukiwań przyjaciół

Odpowiedzi	Klasa IV				Klasa V				Klasa VI				Razem klasy IV-VI	
	uczennice		uczniowie		uczennice		uczniowie		uczennice		uczniowie			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Na zajęciach pozalekcyjnych i kółkach	2	14,29	2	14,29	2	13,33	1	6,67	5	26,32	0	0,00	12	25,00
W klasie/ /w szkole	2	14,29	4	28,57	2	13,33	4	26,67	5	26,32	6	31,58	23	47,92
W internecie	0	0,00	3	21,43	0	0,00	3	20,00	1	5,26	2	10,53	9	18,75
W domu	0	0,00	1	7,14	0	0,00	1	6,67	0	0,00	0	0,00	2	4,17
Poza domem i szkołą	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	13,33	0	0,00	0	0,00	2	4,17
Suma odpowiedzi	4	28,57	10	71,43	4	26,67	11	73,33	11	57,89	8	42,11		
Łącznie w klasie	14		100,00		15		100,00		19		100,00		48	100,00

Źródło: Badania własne.

Klasa czy szkoła w opinii ankietowanych uczniów okazują się najtrafniejszymi miejscami, warunkującymi znalezienie prawdziwych przyjaciół. Jak wynika z danych (tab. 4), internet znajduje się dopiero na trzecim miejscu poszukiwań trwałych znajomości. Naczelnyimi postaciami stają się tutaj uczennice (26%) i uczniowie (32%) z klasy VI, którzy przedkładają zajęcia pozalekcyjne i środowisko szkolno-klasowe nad wirtualność i zawierane w niej kontakty.

Kolejne z zadanych pytań ankietowych – **pytanie 5** (otwarte) – polegało na wypisaniu przez ucznia zajęć pozalekcyjnych. Jego celem było określenie, które z oferowanych przez szkołę zajęć dodatkowych cieszą się największą popularnością i które miejsce zajmuje teatr w aktywności szkolnej i wolnoczasowej wychowanków. Wykaz zajęć pozalekcyjnych, na które uczęszczają uczniowie znajduje się w tabeli 6. Udział osób korzystających z dodatkowych możliwości pozalekcyjnych w tabeli 5.

Tabela 5

Udział uczniów w średnim wieku szkolnym w zajęciach pozalekcyjnych

Odpowiedzi	Klasa IV				Klasa V				Klasa VI				Razem klasy IV-VI	
	uczennice		uczniowie		uczennice		uczniowie		uczennice		uczniowie			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Tak	4	28,57	9	64,29	3	20,00	9	60,00	10	52,63	7	36,84	42	87,50
Nie	0	0,00	1	7,14	1	6,67	2	13,33	1	5,26	1	5,26	6	12,50
Suma odpowiedzi	4	28,57	10	71,43	4	26,67	11	73,33	11	57,89	8	42,11		
Łącznie w klasie	14		100,00		15		100,00		19		100,00		48	100,00

Źródło: Badania własne.

Z zestawienia tabeli 5 wynika, że blisko 90% uczniów w średnim wieku szkolnym uczęszcza na dodatkowe zajęcia w placówce szkolnej. Rzadko zdarza się, aby któryś z podopiecznych nie działał aktywnie w żadnym z wymienionych w tabeli 6 zajęć pozalekcyjnych czy kół zainteresowań. Aktywny udział uczennic i uczniów w zajęciach pozalekcyjnych jest porównywalny.

Tabela 6

Zainteresowanie respondentów poszczególnymi zajęciami pozalekcyjnymi

Odpowiedzi	Klasa IV				Klasa V				Klasa VI				Razem klasy IV–VI	
	uczennice		uczniowie		uczennice		uczniowie		uczennice		uczniowie		liczba	%
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%		
SKS	1	7,14	7	0,50	0	0,00	2	13,33	4	21,05	3	15,79	17	35,42
Przyroda	3	21,43	3	21,43	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	6	12,50
Matematyka	3	21,43	1	7,14	2	13,33	2	13,33	3	15,79	4	21,05	15	31,25
Informatyka	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	5,26	1	2,08
Polski	2	14,29	1	7,14	2	13,33	5	33,33	5	26,32	5	26,32	20	41,67
Angielski	4	28,57	4	28,57	0	0,00	1	6,67	3	15,79	0	0,00	12	25,00
Teatr	4	28,57	0	0,00	0	0,00	0	0,00	6	31,58	0	0,00	10	20,83
Plastyka	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	15,79	2	10,53	5	10,42
Chór	2	14,29	0	0,00	1	6,67	0	0,00	3	15,79	0	0,00	6	12,50
Suma odpowiedzi **	19		16		5		10		27		15			
Łącznie w klasie*	35				15				42				92	

* Pytanie skierowane zostało do 48 uczniów w średnim wieku szkolnym. Łączna liczba osób w klasie IV wyniosła 14 (4 uczennice, 10 uczniów), w klasie V – 15 (4 uczennice, 11 uczniów), w klasie VI – 19 (11 uczennic, 8 uczniów).

**Suma odpowiedzi różni się od liczby badanych ze względu na odpowiedzi wielokrotnego wyboru.

Źródło: Badania własne.

Uczniowie klas IV–VI bardzo chętnie uczestniczą w zajęciach pozalekcyjnych. Priorytetem dla uczniów są dodatkowe zajęcia z języka polskiego, a następnie kolejno: Szkolny Klub Sportowy, matematyka, język angielski, teatr, chór i przyroda (jednakowa liczba wskazań), plastyka oraz na samym końcu informatyka. Interesujące jest zatem, że teatr znajduje się na piątym miejscu z dziewięciu, a informatyka zajmuje ostatnią pozycję. Można więc wnioskować, że kółko informatyczne nie spełnia oczekiwań ankietowanych, którzy wykorzystują internet w odmiennych celach niż nauka. Przypomnijmy, iż gry internetowe pojawiły się w ponad 50% odpowiedzi ankietowanych. Koło informatyczne, na które uczęszcza 1 z 48 uczniów zapewne nie jest popularne wśród młodzieży, która zamiast nauki poprawnej i odpowiedzialnej obsługi komputera preferuje bierne klikanie myszką komputerową w celu zabicia, jak może się wydawać, zbyt dużej ilości wolnego czasu. Niespodzianką okazał się wybór kółka teatralnego w przypadku 21% ankietowanej grupy uczniów; 29% uczennic z klasy IV i 32% uczennic z klasy VI, które wybierają teatr jako sposób spędzenia wolnego czasu.

Następnie zapytano uczniów: „Czy uczęszczasz na kółko teatralne w Twojej szkole?” (**pytanie 6**) (tab. 7). Pytano również o determinanty udziału bądź braku udziału w zajęciach teatralnych organizowanych poza obowiązkowym planem lekcji (tab. 8).

Tabela 7

Udział respondentów w działaniach kółka teatralnego

Odpowiedzi	Klasa IV				Klasa V				Klasa VI				Razem klasy IV-VI	
	uczennice		uczniowie		uczennice		uczniowie		uczennice		uczniowie		liczba	%
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%		
Tak	4	28,57	0	0,00	0	0,00	0	0,00	6	31,58	0	0,00	10	22,92
Nie	0	0,00	10	64,29	4	26,67	11	73,33	5	26,32	8	42,11	38	77,08
Suma odpowiedzi	4	28,57	10	64,29	4	26,67	11	73,33	11	57,90	8	42,11		
Łącznie w klasie	14		100,00		15		100,00		19		100,00		48	100,00

Źródło: Badania własne.

Zaledwie 1/5 ankietowanych bierze udział w pozalekcyjnych działaniach teatralnych szkoły. Podkreślić trzeba, iż 100% uczestników to uczennice klas IV i VI. Jest to sygnał dla szkoły, aby inspirować uczniów do aktywnej działalności w placówce.

Tabela 8

Czynniki determinujące udział bądź brak uczestnictwa w działaniach kółka teatralnego

Odpowiedzi	Klasa IV				Klasa V				Klasa VI				Razem klasy IV-VI	
	uczennice		uczniowie		uczennice		uczniowie		uczennice		uczniowie		liczba	%
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%		
Ćwiczenie pamięci	1	7,14	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	2,08
Nawiązywanie kontaktów	2	14,29	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	4,17
Radość czerpana z występu	1	7,14	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	10,53	0	0,00	3	6,25
Rozwój osobisty	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	10,53	0	0,00	2	4,17
Pasja	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	10,53	0	0,00	2	4,17
Trema	0	0,00	3	21,43	0	0,00	4	26,67	3	15,79	3	15,79	13	27,08
Brak czasu	0	0,00	3	21,43	2	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	5	10,42
Brak zainteresowania	0	0,00	4	28,57	2	13,33	7	46,67	0	0,00	5	26,32	18	37,50
Nauka	0	0,00	0	0,00	0	13,33	0	0,00	2	10,53	0	0,00	2	4,17
Suma odpowiedzi	4	28,57	10	71,43	4	26,66	11	73,33	11	57,89	8	42,11		
Łącznie w klasie	14		100,00		15		100,00		19		100,00		48	100,00

Źródło: Badania własne.

Pozytywnymi czynnikami wpływającymi na udział dziewczyn w teatrze są: radość czerpana z występu (6% uczennic), nawiązywanie kontaktów interpersonalnych w grupie (4%), podobnie procentowo – rozwój osobisty oraz pasja. Negatywne ele-

menty braku udziału chłopców to: brak zainteresowania (prawie 40%), trema (27%) oraz brak czasu (10%).

Pytanie 7 skonstruowano, aby poznać myśli i zrozumieć uczucia grupy dotyczące teatru. Tabela 9 przedstawia odpowiedzi uczniów na temat teatralnej rzeczywistości.

Tabela 9

Opinie uczniów na temat teatru

Odpowiedzi	Klasa IV				Klasa V				Klasa VI				Razem klasy IV-VI	
	uczennice		uczniowie		uczennice		uczniowie		uczennice		uczniowie		liczba	%
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%		
Wyzwalanie pozytywnych emocji/ /uczuć/ /fantazji	2	14,29	1	7,14	1	6,67	2	13,33	1	5,26	2	10,53	9	18,75
Coś nudnego	0	0,00	2	14,29	1	6,67	3	20,00	2	10,53	3	15,79	11	22,92
Ciekawość	1	7,14	3	21,43	0	0,00	2	13,33	1	5,26	0	0,00	7	14,58
Rozwój wyobraźni	0	0,00	1	7,14	1	6,67	2	13,33	2	10,53	1	5,26	7	14,58
Uczy moralności	0	0,00	2	14,29	1	6,67	1	6,67	3	15,79	2	10,53	9	18,75
Wyraz szczęścia i radości	1	7,14	1	7,14	0	0,00	1	6,67	2	10,53	0	0,00	5	10,42
Suma odpowiedzi	4	28,57	10	71,43	4	26,67	11	73,33	11	57,89	8	42,11		
Łącznie w klasie	14		100,00		15		100,00		19		100,00		48	100,00

Źródło: Badania własne.

Blisko 20% ankietowanych sądzi, że teatr wyzwala w nich pozytywne emocje, pomaga przenosić się w świat fantazji oraz uczy w jaki sposób powinno się postępować. Teatr dla wielu osób jest interesującym zjawiskiem, przede wszystkim rozwija on wyobraźnię (uważa tak 15% uczniów w średnim wieku szkolnym). Niestety, najwyższy odsetek respondentów nadal sądzi, że teatr jest jedynie nudnym wycinkiem otaczającej rzeczywistości społecznej. W większości opinii taką wyrażają chłopcy.

„Jak się czujesz „przebywając w świecie wirtualnym (internet, komunikatory typu: czat, facebook?)” – tak brzmiało **pytanie 8**. Miało ono określić, jakie są spostrzeżenia ankietowanych dotyczące wizji świata wirtualnego (tab. 10).

Tabela 10

Wizja świata wirtualnego uczniów w średnim wieku szkolnym

Odpowiedzi	Klasa IV				Klasa V				Klasa VI				Razem klasy IV–VI	
	uczennice		uczniowie		uczennice		uczniowie		uczennice		uczniowie		liczba	%
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%		
Kraina wiecznego szczęścia	0	0,00	3	21,43	2	13,33	4	26,67	2	10,53	2	10,53	13	27,08
Trwałe przyjaźnie	0	0,00	1	7,14	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	2,08
Brak nudy	1	7,14	4	28,57	0	0,00	4	26,67	0	0,00	3	15,79	12	25,00
Obawa przed nieznanymi	1	7,14	1	7,14	0	0,00	1	6,67	3	15,79	2	10,53	8	16,67
Chwila relaksu	1	7,14	1	7,14	1	6,67	2	13,33	2	10,53	0	0,00	7	14,58
Zło	1	7,14	0	0,00	1	6,67	0	0,00	4	21,05	1	5,26	7	14,58
Suma odpowiedzi	4	28,57	10	71,43	4	26,67	11	73,33	11	57,89	8	42,11		
Łącznie w klasie	14		100,00		15		100,00		19		100,00		48	100,00

Źródło: Badania własne.

Świat wirtualny jawi się ankietowanym jako kraina wiecznego szczęścia (27%) oraz przeciwnie niż w teatrze – braku nudy. Zdanie to podziela 1/4 respondentów, w procentowej przewadze są to uczniowie. Prawie 17% ankietowanych obawia się zapoznania osób, które nie spełnią ich oczekiwań. W każdej z klas to właśnie uczennice uznają, że aktywność w cyberprzestrzeni może przynieść więcej niebezpieczeństw niż dobra i korzyści. Kwestią istotną jest nienawiązywanie trwałych kontaktów w świecie wirtualnym.

„Czy uważasz, że internet Ci zagraża?” (**pytanie 9**) to kolejne zagadnienie warte refleksji w prowadzonych badaniach wśród uczniów. Odpowiedzi na to pytanie mieszczą się w tabeli 11, wskazując jednocześnie na brak świadomości bądź niewiedzę na temat niebezpieczeństw napotykanym w cyberprzestrzeni. Młodzi ludzie często nie myślą o tym, co lub kto znajduje się po drugiej stronie szklanego ekranu. Rozmieszczenie poszczególnych wyników zobrazowano w tabeli 12.

Tabela 11

Istnienie zagrożeń w internecie w opinii ankietowanych

Odpowiedzi	Klasa IV				Klasa V				Klasa VI				Razem klasy IV–VI	
	uczennice		uczniowie		uczennice		uczniowie		uczennice		uczniowie		liczba	%
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%		
Tak	4	28,57	9	64,29	1	6,67	2	13,33	4	21,05	3	10,53	23	47,92
Nie	0	0,00	1	7,14	3	20,00	9	60,00	7	36,84	5	26,32	25	52,08
Suma odpowiedzi	4	28,57	10	71,43	4	26,67	11	73,33	11	57,89	8	42,11		
Łącznie w klasie	14		100,00		15		100,00		19		100,00		48	100,00

Źródło: Badania własne.

Wynik postawionego wyżej pytania można ująć w sposób bardzo do siebie zbliżony, gdyż różnica pomiędzy świadomością istnienia pułapek czyhających na nie-dojrzałych w pełni młodych wychowanków a ich nieświadomością wynosi zaledwie parę procent. Uczniom potrzeba autorytetów, które pomogą im zwalczyć naiwność w przestrzeni wirtualnej.

Tabela 12

Zagrożenia wynikające z aktywności wirtualnej

Odpowiedzi	Klasa IV				Klasa V				Klasa VI				Razem klasy IV-VI	
	uczennice		uczniowie		uczennice		uczniowie		uczennice		uczniowie		liczba	%
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%		
Próba oszustwa	1	7,14	3	21,43	1	6,67	2	13,33	2	10,53	1	5,26	10	20,83
Trwałe uzależnienie	1	7,14	1	7,14	0	0,00	3	20,00	2	10,53	1	5,26	8	16,67
Obawa przed wirusami	0	0,00	2	14,29	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	5,26	3	6,25
Utrata wzroku	0	0,00	2	14,29	1	6,67	0	0,00	1	5,26	0	0,00	4	8,33
Demoralizacja	1	7,14	1	7,14	1	6,67	3	20,00	3	15,79	3	15,79	12	25,00
Dziwne znajomości	1	7,14	1	7,14	1	6,67	3	20,00	3	15,79	2	10,53	11	22,92
Suma odpowiedzi	4	28,57	10	71,43	4	26,67	11	73,33	11	57,89	8	42,11		
Łącznie w klasie	14		100,00		15		100,00		19		100,00		48	100,00

Źródło: Badania własne.

Tabela 12 prezentuje wybór odpowiedzi dotyczących zagrożeń, na które mogą natrafić lekkomyślni w swojej aktywności i łatwowierni uczniowie szkoły podstawowej, chociaż należy podkreślić, że największy odsetek wychowanków (25%) wskazał na możliwość demoralizacji w świecie wirtualnym. Uwaga uczniów zwrócona na wybór tej odpowiedzi jest słuszna, chociażby z tego względu, że w odpowiedziach odnośnie do myśli i uczuć młodego człowieka w obszarze świata teatralnego – kategoria uczy moralności – zamieszczona była na drugim miejscu przez osoby ankietowane. Ponad 20% młodzieży obawia się oszustwa ze strony obcych osób, tym samym nie zawiera dziwnych znajomości (23% ankietowanych). Prawie 1/5 respondentów uważa, że częsta aktywność wirtualna może prowadzić do trwałego uzależnienia.

Ważącym dla całości przeprowadzonej analizy wyników badań było **pytanie 10**: „Gdybyś miał/-a wybrać 1 świat, w którym byś uczestniczył/-a – teatr czy internet – to co byś wybrał/-a?”. Zbiór opinii prezentuje tabela 13.

Tabela 13

Perspektywa życia w jednym ze światów – wybór ankietowanych

Odpowiedzi	Klasa IV				Klasa V				Klasa VI				Razem klasy IV–VI	
	uczennice		uczniowie		uczennice		uczniowie		uczennice		uczniowie		liczba	%
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%		
Teatr	4	28,57	2	14,29	2	13,33	1	6,67	11	57,89	2	10,53	22	47,92
Internet	0	0,00	8	57,14	2	13,33	10	66,67	0	0,00	6	31,58	26	52,08
Suma odpowiedzi	4	28,57	10	71,43	4	26,67	11	73,33	11	57,89	8	42,11		
Łącznie w klasie	14		100,00		15		100,00		19		100,00		48	100,00

Źródło: Badania własne.

Kilkuprocentowa przewaga internetu nad teatrem nie może prowadzić do wniosku, że uczniowie klas IV–VI nie zastanawiają się nad funkcjonowaniem społecznym w obrębie świata wartości, uczciwości, braku oszustw i manipulacji. Dane mogą świadczyć o chęci uczestnictwa w rzeczywistości teatralnej, mimo że jest im ona aktualnie bardziej obca od wszechogarniającej świat cyberprzestrzeni. Wynik ten pokazuje, że nauczyciele powinni edukować i prowadzić uczniów w stronę aktywnego uczestnictwa w świecie teatru, gdy młody człowiek nie jest jeszcze doszczętnie zdemoralizowany przez internet i kiedy widoczne są perspektywy istnienia w tej przestrzeni codziennego życia.

W następnej kolejności zapytano (**pytania 13 i 14**) respondentów o słowo, które jako pierwsze kojarzy im się z terminem teatr: mianowicie jeden wyraz pozytywny bądź jeden wyraz negatywny (tab. 14).

Tabela 14

Skojarzenia pozytywne bądź negatywne związane ze słowem teatr

Odpowiedzi	Klasa IV				Klasa V				Klasa VI				Razem klasy IV–VI	
	uczennice		uczniowie		uczennice		uczniowie		uczennice		uczniowie		liczba	%
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%		
Prawdziwe postacie	2	14,29	1	7,14	1	6,67	2	13,33	4	21,05	3	15,79	13	27,08
Lekcja życia	1	7,14	1	7,14	1	6,67	0	0,00	2	10,53	1	5,26	6	12,50
Wolność	1	7,14	0	0,00	0	0,00	2	13,33	1	5,26	0	0,00	4	8,33
Ciężka praca	0	0,00	3	21,43	2	13,33	1	6,67	4	21,05	2	10,53	12	25,00
Stres	0	0,00	2	14,29	0	0,00	2	13,33	0	0,00	0	0,00	4	8,33
Zbyt długi seans	0	0,00	3	21,43	0	0,00	4	26,67	0	0,00	2	10,53	9	18,75
Suma odpowiedzi	4	28,57	10	71,43	4	26,67	11	73,33	11	57,89	8	41,11		
Łącznie w klasie	14		100,00		15		100,00		19		100,00		48	100,00

Źródło: Badania własne.

Wśród respondentów 1/4 uważa, że teatr to działalność, która wymaga dużego nakładu sił i pracy; 27% badanych dostrzega, iż występują tutaj prawdziwe postacie i nie ma miejsca na fikcję czy odrealnienie. Niestety, wcześniej wymieniana nuda, a teraz długość danego przedstawienia przedkłada się na motyw niepodejmowania aktywności teatralnej przez chłopców znajdujących się na średnim etapie obowiązku szkolnego; 8% ankietowanych zwróciła uwagę na poczucie wolności osób, które oddają się tej rzeczywistości; o stresie wypowiedziała się jedynie męska część wychowanków.

Skojarzenie ze słowem internet (**pytania 15 i 16**) prezentuje tabela 15. **Pytania od 13 do 16** mieściły się w zakresie pytań otwartych, jednak dostrzegając podobieństwa udzielanych przez uczniów klas IV–VI odpowiedzi, postawiono uporządkować dane wskazania i umieścić je w kategoriach przedstawionych w tabeli 15. Jak uprzednio, należało użyć wyłącznie jednego sformułowania.

Tabela 15

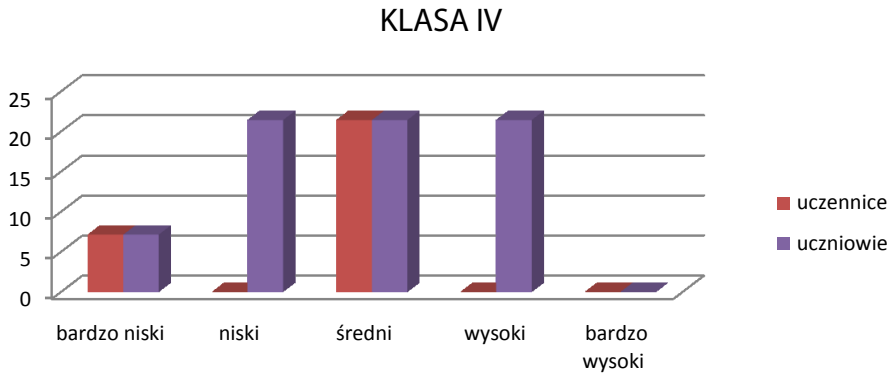
Skojarzenie pozytywne bądź negatywne związane ze słowem internet

Odpowiedzi	Klasa IV				Klasa V				Klasa VI				Razem klasy IV–VI	
	uczennice		uczniowie		uczennice		uczniowie		uczennice		uczniowie		liczba	%
	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%		
Pomoc w nauce	2	14,29	1	7,14	1	6,67	0	0,00	1	5,26	2	10,53	7	14,58
Dobra zabawa	0	0,00	3	21,43	1	6,67	2	13,33	0	0,00	3	15,79	9	18,75
Nowe znajomości	0	0,00	2	14,29	0	0,00	0	0,00	3	15,79	0	0,00	5	10,42
Uzależnienie	1	7,14	1	0,00	0	0,00	4	26,67	1	5,26	1	5,26	8	16,67
Manipulacja	0	0,00	1	7,14	1	6,67	2	13,33	4	21,05	1	5,26	9	18,75
Oszustwa	1	7,14	2	14,29	1	6,67	3	20,00	2	10,53	1	5,26	10	20,83
Suma odpowiedzi	4	28,57	10	71,43	4	26,67	11	73,33	11	57,89	8	41,11		
Łącznie w klasie	14		100,00		15		100,00		19		100,00		48	100,00

Źródło: Badania własne.

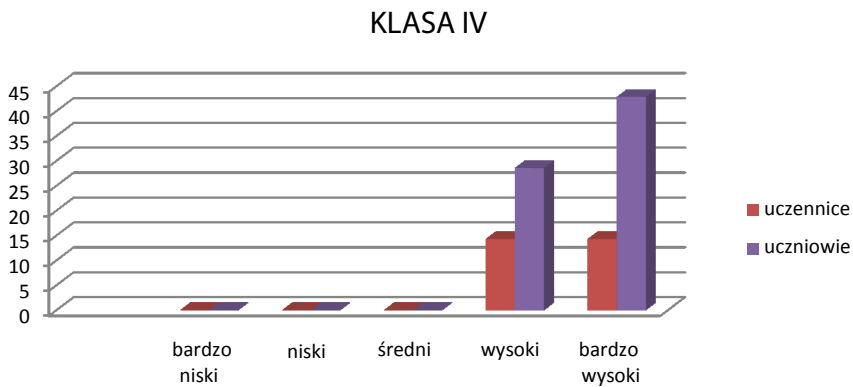
Ankietowana grupa w szczególności podkreślała rolę oszustw, najczęściej, bo aż 1/5 ankietowanych, wskazało właśnie tę odpowiedź. Minimalnie mniejsza liczba uczniów postawiła na szerzące się w świecie wirtualnym manipulacje. Tej samej liczbie respondentów słowo internet kojarzy się z dobrą zabawą, odpowiedzi te w dominującej większości przedstawiali uczniowie. Kolejno: pomoc w nauce (ok. 15% trzech klas) oraz nowe znajomości (10%) to kategorie również pojawiające się w znacznej liczbie wskazań pozostałych czołowych, pierwszych odpowiedzi.

Dwa ostatnie **pytania 17 i 18** miały ukazać poziom kontaktów, jakość relacji pośrednich – wirtualnych i tych rzeczywistych – bezpośrednich. Brzmiały one następująco: „Jak oceniasz swoje kontakty zawarte przez internet?”; „Jak oceniasz własne kontakty twarzą w twarz?” Dane zaprezentowano w formie wykresów (ryc. 7–12) z podziałem na poszczególne klasy dla lepszego zobrazowania tematyki relacyjności uczniów w średnim wieku szkolnym w świecie.



Źródło: Badania własne.

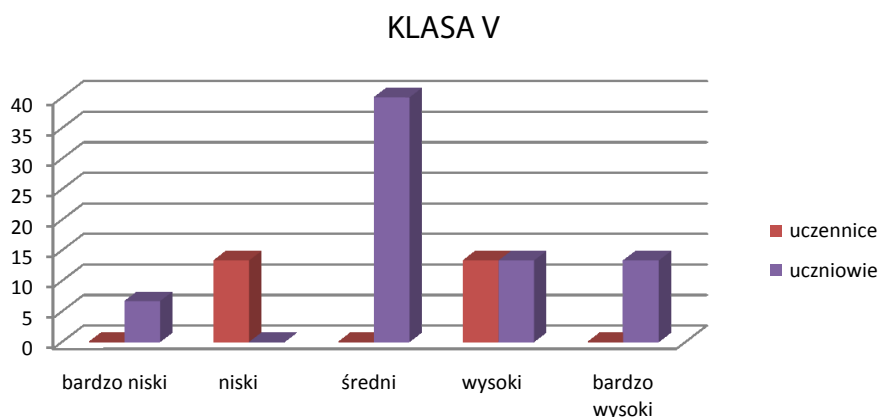
Rycina 7. Stopień komunikacji interpersonalnej w świecie wirtualnym uczniów klasy IV (w %)



Źródło: Badania własne.

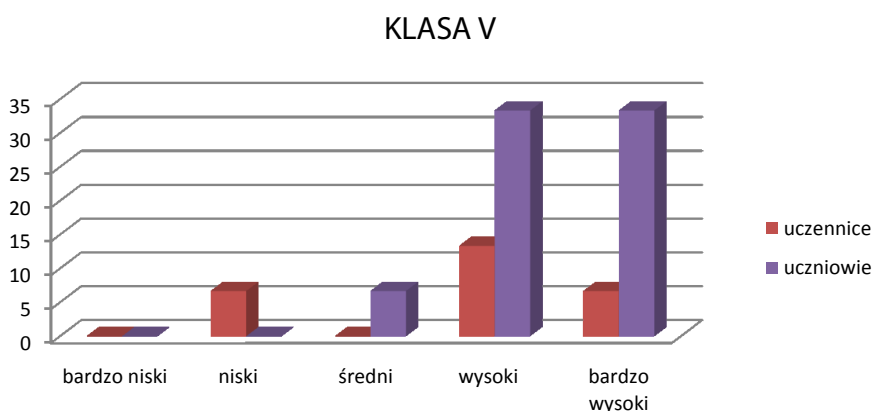
Rycina 8. Poziom kontaktów bezpośrednich uczniów klasy IV (w %)

W klasie IV poziom kontaktów „twarzą w twarz” jest wysoki. Tak uważa ponad 40% ankietowanych chłopców – ich kontakty bezpośrednie są na znacznie wyższym poziomie niż te zawierane przez internet. Po 15% dziewcząt uważa, że komunikacja bezpośrednia mieści się w granicy wysokiej i bardzo wysokiej skali komunikacji międzyludzkiej. Zarówno niski, średni, jak i wysoki (każdy po ok. 21%) poziom kontaktów wirtualnych zaznaczyła męska grupa respondentów. U dziewcząt w kontaktach zawieranych w internecie przeważała kategoria odpowiedzi średni: (ponad 20%).



Źródło: Badania własne.

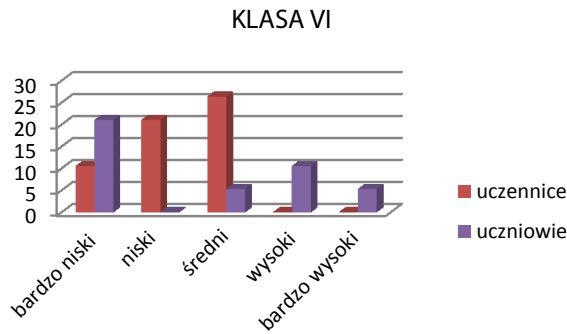
Rycina 9. Stopień komunikacji interpersonalnej w świecie wirtualnym uczniów klasy V (w %)



Źródło: Badania własne.

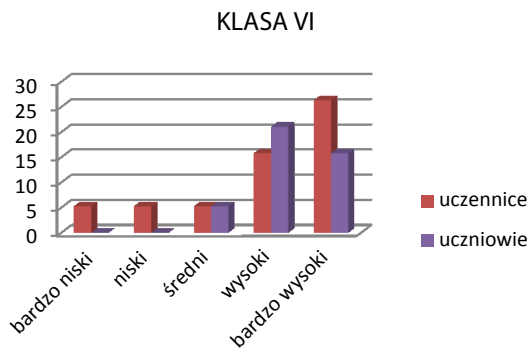
Rycina 10. Poziom kontaktów bezpośrednich uczniów klasy V (w %)

Wyniki badań świadczą o tym, że bezpośrednia komunikacja przeważa po równo (po ok. 33% ankietowanych chłopców) w granicach skali wysokiej i bardzo wysokiej w porównaniu z 13% tych samych kategorii odpowiedzi w świecie wirtualnym. Uczennice najczęściej oceniają swoje kontakty „twarzą w twarz” wysoko (13%), również 13% to wskazania słabych relacji w świecie wirtualnym, także 13% ankietowanych uczennic przyznało, że ich relacje w internecie są na niskim poziomie.



Źródło: Badania własne.

Rycina 11. Stopień komunikacji interpersonalnej w świecie wirtualnym uczniów klasy VI (w %)



Źródło: Badania własne.

Rycina 12. Poziom kontaktów bezpośrednich uczniów klasy VI (w %)

Stopień komunikacji interpersonalnej w świecie wirtualnym uczniów klasy VI jest na średnim poziomie (większa część należy do 27% uczennic, zaledwie 5% to uczniowie). Bardzo wysoko bezpośrednie kontakty oceniają uczennice (26% wskazań), uczniowie deklarują wysoką jakość relacyjną „twarzą w twarz” (21%). W świecie wirtualnym bardzo dobrze czuje się jedynie 5% uczniów klasy VI. Kategorię odpowiedzi w przestrzeni wirtualnej – bardzo nisko – wybrało ponad 30% badanej młodzieży.

Cyberprzestrzeń a teatr w rozwoju ucznia – podsumowanie

Proces inkulturacji dziecka narażony jest na różnorakie oddziaływania względem jego samorozwoju i samoregulacji. Środowisko wychowawcze, głównie współpraca pedagogów z uczniami i związana z nią zasada sprzężenia zwrotnego, determinuje widzenie obrazu świata przez dziecko i stawanie się pełnowartościową jednostką. Ugruntowany przez nauczyciela „kręgosłup moralny” wychowanka przyczynia się do zmniejszenia niszczyielskiej mocy internetu.

Cyberprzestrzeń zachęca niedoświadczonych przez życie i nowo wchodzących w obręb kultury młodych ludzi, dla których naturalne wydaje się być czerpanie przyjemności z łatwo dostępnych środków zaspokajania potrzeb wygody i poczucia własnej wartości. Istnienie w świecie wirtualnym jest jednak skazane na porażki, oszczerstwa i oszustwa ze strony nieznajomych. Należy zatem zaszczyć chęć uczestnictwa w świecie teatralnym, w którym kształtowane są poprawne postawy wśród dzieci. Proces rozwoju społeczno-moralnego następuje na drodze przekazywania norm i wzorców postępowania. Przygotowanie młodego pokolenia do przyszłego życia nie odbywa się na szklanym ekranie, lecz tylko i wyłącznie poprzez bezpośrednie kontakty międzyludzkie.

W teatrze brak miejsca na podobne scenariusze jak w cyberprzestrzeni. W tym przypadku liczą się: prawdziwe uczucia, bycie sobą, wrażliwość na krzywdę innych, wartości ponadczasowe, takie jak szlachetność czy uczciwość oraz wyzwalanie emocji w sposób kontrolowany. Dziecko może poczuć się wolne, autentyczne, co więcej, może spełnić potrzebę bycia użytecznym i samorealizować się. Światem teatru nie rządzi bowiem fałsz czy manipulacja. Kontakty zawierane drogą internetową z góry skazane są na nieetyczne postępowanie osób komunikujących się z dzieckiem po drugiej stronie ekranu. W teatrze nie ma mowy o krępowaniu zachowań ludzkich lub zakładaniu przysłowiowych „masek”. To właśnie tutaj można dać upust swoim emocjom, prawdziwym uczuciom i spełniać najskrytsze marzenia. Poprzez „grę aktorską” można wzbudzać różnorodne emocje, prowadzące czasem do śmiechu, a nawet i łez.

Kółko teatralne jako jedna z pożytecznych form spędzania czasu wolnego uczy pokonywania barier i integracji z grupą rówieśniczą, pokazuje wartości zapominane czy minimalizowane przez przestrzeń komunikacji w rzeczywistości wirtualnej, przynosi wiedzę i umiejętność współżycia z innymi w społeczeństwie. Szeroko pojęta aktywność w życiu pozalekcyjnym ma wpływ na kształtowanie osobowości wychowanka i racjonalne podejście do otaczającego świata. Chęć uczestniczenia w zajęciach teatralnych buduje światopogląd oparty na wartościach, tym samym zadowala każdego uczestnika warsztatów.

Oddziaływanie szkoły uwidacznia się częściowo na zajęciach teatralnych, w których uczestnictwo jest dobrowolne. Wyniki ankiet są jednoznaczne. Duża liczba osób wybiera tę formę organizowania czasu wolnego. Uczniowie wolą się dokształcać, umoralniać, nie tylko biernie uczestniczyć w przestrzeni cybernetycznej. Uzewnętrznianie

przeżyć emocjonalnych, nabywanie przez uczniów pewnego poziomu edukacji teatralnej, wiedzy na temat odpowiedzialnego uczestnictwa w grupie czy poziom samodoskonalenia wykorzystywany w codziennym życiu, wpływa znacząco na psychikę młodego wychowanka i jego relację z rówieśnikami. Sposób postępowania z uczniem, poziom oferty dydaktyczno-wychowawczej pracy szkoły, wykorzystanie drzemających w dziecku możliwości to warunki, które zwiększają poczucie wartości dziecka i jego dalszy prawidłowy rozwój. Dlatego rola zajęć teatralnych w systemie funkcjonowania szkoły jest nadal istotną kwestią, podejmowaną w ramach dyskusji na temat oferty zajęć pozalekcyjnych poszczególnych instytucji oświatowo-wychowawczych.

Karolina Mateja, magister, doktorantka Uniwersytetu Opolskiego
e-mail: karolina.mateja@wp.pl

ANNA SEMANOVÁ
LADISLAV HORŇÁK

Agresívne správanie adolescentov v kontexte modelu spracovania sociálnych informácií

AGGRESSIVE BEHAVIOUR ADOLESCENTS IN THE CONTEXT
OF SOCIAL INFORMATION-PROCESSING MODEL

Summary

The study presents Social Information-Processing Model of authors Crick and Dodge (1994) as one of possible frames for understanding aggression of the adolescent. The presented frame provides the complex theoretical baselines not only for understanding the human aggression per se but also for understanding of expression of the adolescent aggression. Based on their results, it is possible to create adequate intervention programs aimed at eliminating aggression of adolescents. The study presents also two intervention programs aimed at decoding and interpretation of stimuli, and subsequently the decision on the response to the situation in the context of Social Information-Processing Model.

Keywords: adolescents, aggression, social information-processing model, reactive aggression, proactive aggression

Agresívne správanie

Agresívne správanie (nielen) adolescentov je sociálnym fenoménom, ktorý v sebe ukrýva potenciál ďalšieho dynamického rozvoja. Spoločnosť vníma tento stav veľmi citlivo a intenzívne, najmä ak agresívne správanie má za dôsledok disharmóniu vývinu jednotlivca a nadobúda protispoločenský charakter.

Termínom agresia sa označuje akékoľvek správanie voči inej osobe, ktoré je vykonávané s bezprostredným úmyslom ublížiť. Iniciátor agresie musí byť presvedčený, že jeho správanie poškodí obeť a súčasne obeť je motivovaná vyhnúť sa takémuto správaniu (Berkowitz, 1993; Baron, Richardson, 1994; Bushman, Anderson, 2001; Geen, 2001). Tendencia vykonať agresívny čin, správať sa agresívne a zámerné ubližovať je označovaná termínom agresivita. Z uvedeného vyplýva, že rozdiel medzi termínmi agresia a agresivita spočíva v uskutočnení činu. Zatiaľ čo agresiou označujeme práve prebiehajúce správanie alebo uskutočnený čin, agresivita ako tendencia sa v správaní

a konaní nemusí prejsť. Extrémne prejavy agresie, následkom ktorých je závažná fyzická ujma obeť (vrátane smrti) sú označované termínom násilie (Chasin, 2004). Opierajúc sa o definíciu agresie môžeme konštatovať, že všetky akty násillia sú aj aktami agresie, avšak všetky akty agresie nie sú aktami násillia. Mnohé akty agresie sú pomerne bežné a môžu mať „iba“ podobu verbálnych útokov alebo vedú nanajvyš k minimálnej fyzickej ujme (napr. pri bitke).

Agresívne správanie bolo už od čias Sigmunda Freuda empiricky skúmané nielen s cieľom objasnenia jeho mechanizmu, ale tiež s cieľom kreovania preventívnych a inhibičných intervenčných opatrení na všetkých úrovniach v rôznych oblastiach spoločenského života. Ako uvádza Čermák (1998) porozumieť agresívnemu správaniu dieťaťa znamená trpezlivo skúmať agresiu ako komplexný jav v konkrétnom sociálnom kontexte. Aj napriek tomu, že tento jav je multifaktoriálne determinovaný (biologický, neurologický, sociokultúrne, kognitívne), bolo dokázané, že výkonu agresívneho – násilného činu bezprostredne predchádza sociálna kognícia (Anderson, Bushman, 2002).

Model spracovania sociálnych informácií

Predpoklad, že kompetentné správanie v konkrétnej sociálnej situácii je kognitívnu funkciu adekvátneho spracovania sociálnych podnetov sa stal v roku 1994 pre Cricka a Dodgea východiskom pri koncipovaní modelu spracovania sociálnych informácií v kontexte agresívneho správania. Aj napriek tomu, že sa autori pri objasňovaní mechanizmu agresívneho správania zamerali na kognitívne aspekty vzniku agresie, do svojho modelu čiastočne zakomponovali aj emócie, pričom upozorňovali na potrebu ich hlbšej integrácie. Práve tento apel na hlbšiu integráciu emočných faktorov viedol v roku 2000 Lemerisovú a Arsenia k rozšíreniu ich modelu. Model poskytuje okrem vysvetlenia jednej z príčin agresívneho správania aj všeobecnú súvislosť medzi interpretáciou situácie a súčasne prebiehajúcej detekcie zámerov správania druhej osoby a voľbou správania voči tejto osobe. Rozšírený model (viď obrázok 1.), ktorý uvádzame popisuje postupnosť krokov od percepcie situácie až po konkrétne správanie. Kľúčový význam v tomto modeli je analogický pripísaný trom druhom súčasne funkčných procesov:

- 1) dekodovaniu a interpretácii podnetov,
- 2) rozhodnutiu o odpovedi na situáciu,
- 3) samotnému uskutočneniu odpovede.

Keďže adekvátne zvládnutie jedného kroku predpokladá primerané zvládnutie predchádzajúceho alebo predchádzajúcich krokov, nadväznosť jednotlivých krokov má „kumulatívny“ charakter. Jednotlivými krokmi modelu spracovania sociálnych informácií sú (Lovaš, 2010, s. 36; Arsenio, 2010, s. 628):

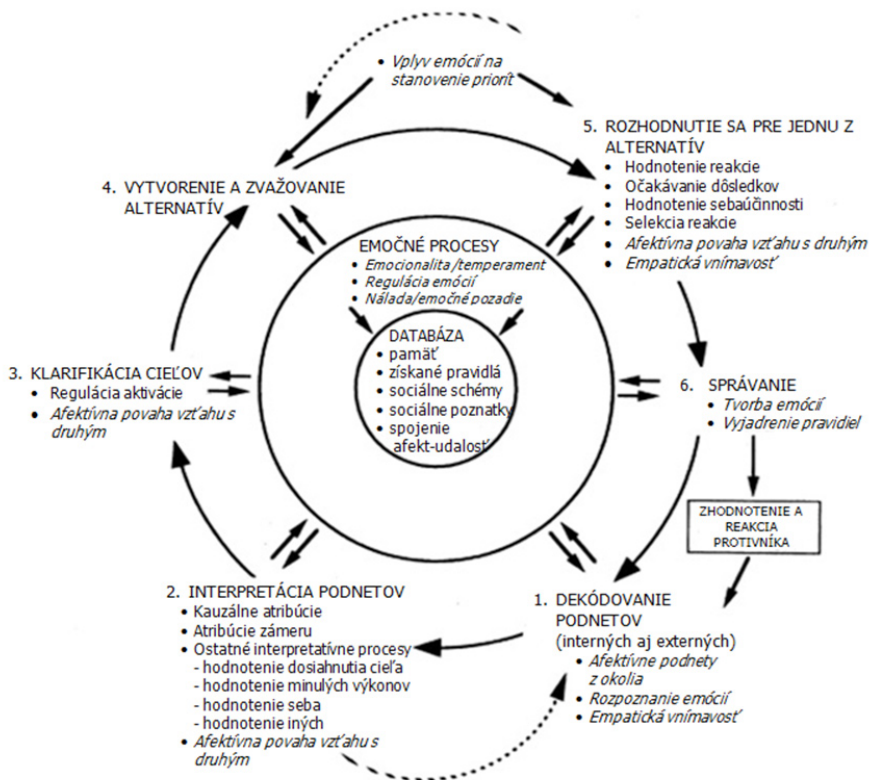
- 1) dekodovanie relevantných sociálnych podnetov,
- 2) presná interpretácia týchto sociálnych podnetov (detekcia prejavov zámerov),
- 3) klarifikácia cieľov,

- 4) vytypovanie kompetentných behaviorálnych odpovedí na tieto sociálne podnety,
- 5) hodnotenie pravdepodobných výsledkov odpovedí a výber jednej alternatívy,
- 6) uskutočnenie kompetentnej odpovede.

Deficit ktoréhokoľvek z uvedených procesov zvyšuje v danej situácii pravdepodobnosť agresívneho – deviantného správania.

Prvými dvoma krokmi modelu podľa Cricka a Dodgea (1994) sú dekodovanie a interpretácia vonkajších a vnútorných podnetov. V prípade sociálnych dejov dekodované informácie obsahujú interpretáciu zámerov inej osoby a atribúcie týkajúce sa príčin podnetov, čím daná situácia nadobúda zmysel. Adekvátnosť a obsah interpretácie môžu byť ovplyvnené využívaním kognitívnych schém, procesmi pozornosti, ale aj osobnostnými charakteristikami. Emócie sa v rámci uvedených krokov podieľajú iba na dekodovaní interných podnetov, t.j. na pociťovaní vnútornej emocionálnej aktívácie (arousal). Aktuálne prežívané emócie, ako napríklad negatívne pocity hnevu či strachu môžu viesť v situácii stretu s inou osobou k okamžitému odporu voči nej. Podľa Cricka a Dodgea (1994) medzi interpretáciou a emóciami môže byť aj opačný vzťah. A to, ak interpretácia situácie spôsobí zmenu emočného prežívania (napríklad interpretácia nepriateľstva inej osoby vedie k pocitom hnevu alebo strachu). V rámci iniciálneho procesu spracovania informácii zohráva podľa Lemerisovej a Arsenia (2000) významnú funkciu aj nálada. Človek má tendenciu vytvárať také úsudky a interpretácie, ktoré sú kongruentné s aktuálne prežívanou náladou, pričom nezanedbateľnú úlohu tu zohráva aj identifikácia emocionálnych faktorov na strane druhej osoby. Napríklad v prípade hnevu v nejednoznačnom kontexte sa spravidla aktivizujú hostilné atribúcie.

Ďalším krokom je klarifikácia cieľov, ktorej motiváciou môže podľa Cricka a Dodgea (1994) zvýšenie alebo inhibovanie emócií. Napríklad, ak jedinec pociťuje hnev, jeho cieľom bude odplata. Ak však jedinec pociťuje strach, jeho cieľom bude únik. Podľa Lemerisovej a kol. (2006) na afekt môže vplývať aj samotný cieľ a preto zastávajú názor, že prevládajúci cieľ u detí je lepším prediktorom správania, než samotné atribúcie zámeru. Napríklad, cieľ vyhýbania sa vedie k redukcii strachu. Významným faktorom v tejto súvislosti je aj intenzita prežívaných emócií a účinnosť ich regulácie. Dieťa, v ktorom sa dlhodobo kumulujú negatívne emócie si ľahšie zvolí za cieľ vyhýbanie sa averzívny situáciám, čím vlastne prispeje k vlastnej redukcii prežívaného napätia (Lemerisová, Arsenio, 2000; Harperová, Lemerisová, Caverlyová, 2010). Aj napriek tomu, že Lemerisová a Arsenio (2000) pripisujú identifikácii emocionálneho stavu druhého človeka najvýznamnejšiu úlohu pri tvorbe cieľov jedinca, zistili, že vplyv má aj povaha väzieb medzi jedincom a jeho okolím. Zistili, že kým priateľské vzťahy dokážu jedinca nasmerovať k pozitívnym cieľom, menej pozitívne vzťahy prispievajú naopak k negatívnym cieľom (pomste, útoku).



* Emócie sú na obrázku znázornené kurzívou.

Zdroj: (Arsenio, 2010, s. 628).

Obrázok 1. Model spracovania sociálnych informácií s integrovanými emočnými faktormi*

Po klarifikácii cieľov jedinec prechádza k vytvoreniu a zvažovaniu alternatív reakcii. Aj keď nie je jasné, či jedinca hodnotia možnosti jednotlivo alebo sekvenčne, v kritériách výberu reakcie môžu byť veľké individuálne rozdiely. Tie môžu vyplývať z idiosynkratických (svojrážnych) pravidiel, ako je výber prvej reakcie bez hodnotenia ďalších alebo naopak môžu zohľadňovať hodnotenie stratégie, inštrumentálnych a interpersonálnych dôsledkov, osobnej účinnosti vykonania jednotlivých možností. Je zrejmé, že emócie ovplyvňujú výber konečnej stratégie reakcie. Ako však uvádzajú Crick a Dodge (1994) aj samotné sprístupnenie jednotlivých možností reakcie môže viesť k zmenám v emočnom prežívaní jedinca (napríklad u dieťaťa, ktoré je šikanované prinesie pocit úľavy sprístupnenie možnosti udrieť útočníka do brucha). Emócie nie sú dôležité len na strane jednej osoby, ale v rámci interakcie aj na strane druhej osoby. Predpokladané emočné reakcie totiž môžu byť využité pri hodnotení adekvát-

nosti vlastnej reakcie, čo ovplyvní aj konečný výber alternatívy (napr. očakávanie, že konfrontačné správanie povedie k nahnevanej reakcii učiteľa vyústi do negatívneho hodnotenia tohto správania). Chybné hodnotenie však vedie k zvýšeniu pravdepodobnosti neadekvátnej behaviorálnej reakcie. Podľa Lemerisovej a Arsenia (2000) je dôležitá aj intenzita prežívania emócií a schopnosť ich regulácie. Ak je jedinec pod vplyvom silných emócií, nemusí si uvedomovať celé spektrum možných reakcií a taktiež nevie situáciu posúdiť z viacerých perspektív tak, ako keď je v neutrálnom emočnom naladení. Nielen emócie, ale aj povaha väzieb jedinca k jeho okoliu ovplyvňuje jeho rozhodnutie.

V poslednom kroku uskutočnenia odpovede jedinec využíva scenáre a protokoly na transformáciu zvolenej reakcie do podoby verbálneho a motorického správania. Dôležitým aspektom uskutočnenia odpovede je jej priebežné monitorovanie, ktoré umožňuje jedincovi prispôbovať svoje správanie v záujme dosiahnutia cieľa. Obmedzené schopnosti uskutočnenia odpovedí však spôsobujú nekompetentný výkon.

Proces spracovania sociálnych informácií u agresívnych adolescentov

Ťažkosti v ktoromkoľvek z uvedených krokov modelu spracovania sociálnych informácií môžu viesť k neadekvátnej behaviorálnej reakcii, napr. agresívnemu správaniu. Crick a Dodge (1994, in: Calvete, Orue, 2010) uvádzajú, že agresívne reakcie sú u adolescentov výsledkom šiestich nadväzujúcich krokov:

- 1) selektívne kódovanie alebo pozorovanie signálov nepriateľstva,
- 2) interpretácia, že druhá osoba konala s nepriateľským úmyslom,
- 3) zvolenie cieľa pomsty,
- 4) vytváranie agresívneho riešenia,
- 5) pozitívne vyhodnotenie týchto reakcií a očakávanie pozitívnych dôsledkov vedie k výberu agresívnej reakcie,
- 6) agresívne správanie.

Ako uvádzajú Calvete a Orue (2010, s. 191) uvedený vzťah medzi modelom spracovania sociálnych informácií a agresívnym správaním dokazujú aj viaceré štúdie (Quiggle, Garber, Panak, Dodge, 1992; Erdley, Asher, 1996; Orobie de Castro, Veerman, Koops, Bosch, Monshouwer, 2002; Camodeca, Goossens, 2005; Dodge, Coie, Lyna, 2006), ako aj longitudinálne štúdie (Dodge, Pettit, Bates, Valente, 1995; Burks, Laird, Dodge, Pettit, Bates, 1999; Lansford et al., 2006). Crick a Dodge (1994) a neskôr i Anderson a Bushman (2002) agresivitu detí a adolescentov v súvislosti s uvedeným vysvetľujú kognitívnymi deficitmi a deformáciou pri strete s problematickým sociálnym podnetom. Calvete a Orue (2012) uvedenú hypotézu spresňujú vysvetlením, že nejednoznačné kognitívne schémy a sociálne scenáre ovplyvňujú spôsob, akým adolescenti interpretujú zámery a pocity iných ľudí, ale súčasne aj ich vlastné pocity a tie napokon determinujú výber agresívnej reakcie pri vyrovnávaní sa

so situáciou. Štúdie autorov D'Zurilla, Chang, Sanna (2003) a Calvete, Cardeñoso (2005) zamerané na agresívnych adolescentov v tomto kontexte tiež preukázali, že pre tento vek typická impulzivita sa vyznačuje nielen zlým vymedzením problému, ale aj nedostatočnou kapacitou variantov riešenia a najmä rýchlym a nedbalým hodnotením ich následkov (in: Calvete, 2007, s. 132). Blakemore a Robbins (2012, s. 1184) objasňujú prítomnosť impulzivity v období adolescencie ako čiastočného dôsledku pomalého rozvoja mozgu, ktorý je nevyhnutný pre kognitívnu kontrolu. Významnú rolu tu zohráva pokračujúci rozvoj prefrontálneho kortexu, ktorý je zapojený do celej rady vyšších kognitívnych funkcií ako je rozhodovanie, plánovanie, inhibičná kontrola v rámci spoločenských interakcií, porozumenie iným a sebauvedomovanie, ktoré umožňuje jedincovi s ostatnými jednáť. Nemenej dôležitým faktorom je tiež tendencia adolescentov k výberu správania s okamžitou a väčšou odmenou v dôsledku asymetrického funkčného rozvoja dopaminergného systému. Uvedené faktory teda významne determinujú aj funkčnosť modelu spracovania sociálnych informácií u adolescentov.

Štúdie Murisa (2006) a Tremblaya, Dozoisa (2009) preukázali v kontexte modelu spracovania sociálnych informácií tiež významnú reláciu nedôvery s agresivitou. Pod vplyvom schémy nedôvery má totiž jedinec tendenciu v rámci prvých dvoch krokov – kódovania a interpretácie ostatným prisudzovať hostilné úmysly (Oostermeijer, Nieuwenhuijzen, van de Ven, Popma, Jansen, 2015). Meta-analýzy na niekoľkých populáciách **naprieč rôznymi vekovými kategóriami uvedené spojenie agresie s hostilnými atribúciami a štýlom potvrdili** (Orobio de Castro, Veerman, Koops, Bosch, Monshouwer, 2002). Výskum Dodgea (2006, in: Oostermeijer, Nieuwenhuijzen, van de Ven, Popma, Jansen, 2015, s. 55) taktiež podporuje hypotézu, že hostilita prispieva k aktuálne vykonávanému agresívnemu správaniu, ale tiež predikuje budúce agresívne správanie. Aj keď ďalšie kroky modelu spracovania sociálnych informácií nie sú v dostatočnej miere predmetom výskumov, realizované štúdie apelujú predovšetkým na významnú úlohu prvých krokov spracovania sociálnych informácií a vplyv hostilných atribúcií predsudkov na ne.

Každý typ agresívneho správania je spojený s iným vzorom sociálnej kognície a s rozdielnym zapojením emócií. Reaktívna agresia, ktorá je reakciou na vnímané provokácie alebo hrozby sa v kontexte modelu spracovania sociálnych informácií vzťahuje k nepriateľskému priradzovaniu zaujatosti a emóciou hnevu (Crick, Dodge, 1994; Schwartz et al., 1998, in: Calvete, Orue, 2010, s. 192; Orobio de Castro, Merk, Koops, Veerman, Bosch, 2005, in: Oostermeijer, Nieuwenhuijzen, van de Ven, Popma, Jansen, 2015, s. 59). Proaktívna agresia ako prostriedok pre dosahovanie určitých špecifických pozitívnych cieľov je zas v kontexte modelu spracovania sociálnych informácií spojená s očakávaním priaznivého výsledku agresie a potešením (Dodge, Lochman, Harnish, Bates, Pettit, 1997, in: Calvete, Orue, 2010, s. 192). Na základe uvedeného je zrejmé, že model spracovania sociálnych informácií je v súvislosti s typmi agresívneho správania viac zapojený do reaktívneho agresívneho správania

(Calvete, Orue, 2010). Z rodového aspektu je dôležité uviesť, že aj keď dievčatá reagujú na provokáciu rovnako často ako chlapci, u dievčat je menšia pravdepodobnosť začatia provokácie (Frodi, Macaulay, Thorne, 1977, in: Calvete, Orue, 2010, s. 198). Uvedené výsledky zodpovedajú aj zisteniam Keenana a Shawa (2003, in: Calvete, Orue, 2010), podľa ktorých u dievčat je väčšia pravdepodobnosť výkonu reaktívnej než proaktívnej agresie, pretože antisociálne správanie dievčat má tendenciu byť správané negatívnymi emóciami a internalizačnými problémami.

Model spracovania sociálnych informácií v kontexte pedagogickej a špeciálnopedagogickej praxe

Uvedené zistenia implikujú dôležité odporúčania pre pedagogickú a špeciálnopedagogickú prax na všetkých úrovniach prevencie agresívneho správania adolescentov. Intervencia u adolescentov, u ktorých dominuje reaktívny typ agresie by sa mala na základe uvedeného zamerať na elimináciu hostilných predsudkov, antisociálnych cieľov a aspirácií a na zníženie pozitívneho hodnotenia asociálnych odpovedí (Oostermeijer, Nieuwenhuijzen, van de Ven, Popma, Jansen, 2015, s. 59). Dôležité je v tejto súvislosti neopomenúť skutočnosť, že hostilné schémy sú u jedincov často spojené s osobnými skúsenosťami týrania a zneužívania rovesníkmi alebo ich opatrovatelmi (Calvete, Orue, 2012). U jedincov vyznačujúcich sa proaktívnym typom agresie by mala byť intervencia zameraná nielen na elimináciu prisudzovania zaujatosti, antisociálnych cieľov a reakcii, ale predovšetkým na zlepšenie identifikácie problému v sociálnych situáciách a v tej súvislosti i na elimináciu antisociálnych odoziev a lepšieho uvedomenia si dôsledkov antisociálnych odpovedí (Oostermeijer, Nieuwenhuijzen, van de Ven, Popma, Jansen, 2015, s. 59). Aby intervencia bola efektívna, mala by zahŕňať modifikáciu dysfunkčných schém v kontextoch adekvátnych a prirodzených sociálnym skúsenostiam adolescentov.

V súvislosti s eventuálnou intervenciou považujeme za vhodné, uviesť zistenia Austina a McCowna z Loyolskej univerzity v Chicagu ešte z roku 1970 a na ne nadväzujúci program pre agresívnych adolescentov. Autori už vtedy na vzorke 40 agresívnych adolescentov vo veku od 13 do 16 rokov zistili, že si často i pri identifikácii reči tela zamieňajú neutrálne alebo dokonca priateľské výrazy za výrazy agresívne alebo opovrhujúce a tiež, že výrazy hnevu alebo znechutenia im boli omnoho bližšie než výrazy lásky. Na základe výsledkov tohto malého experimentu autori v spolupráci s inými výskumníkmi v roku 1979 vytvorili program zameraný na zlepšenie identifikácie reči tela. Autori si pre overenie programu vybrali dve skupiny mladistvých delikventov, ktorí sa v rámci pobytovej psychiatrickej liečby agresívneho správania podrobovali štandardnej terapii zameranej na sociálne poruchy. Zatiaľ čo prvá skupina mladistvých absolvovala iba túto terapiu, druhá skupina okrem terapie absolvovala aj ich program, ktorý Austin označil ako „Silent movie therapy”, t.j. terapiu nemými filmami. Mladiství sledovali populárne nemé filmy, v rámci ktorých mali správne

rozpoznať emócie vyjadrované osobami vo filme. U adolescentov, ktorí absolvovali tento program došlo podľa autorov v porovnaní s prvou skupinou k preukázanému zníženiu sklonu k agresivite a násiliu.

Iným aktuálnym a prepracovanejším programom zameraným na správnu identifikáciu emócií u iných a nácvik empatie a konkrétnych krokov, ako riešiť problémy je program pod názvom Druhý krok. Tento program bol vytvorený v roku 2000 organizáciou Committee for Children v Seattly s cieľom prevencie agresie, násillia, šikovania a týrania v školách. V súčasnosti program s úspešnými výsledkami prebieha vo viacerých krajinách sveta ako Nórsko, Fínsko, Dánsko, Švédsko, Nemecko, Veľká Británia, Island, Lotyšsko, Kanada, USA, Japonsko, Austrália ale i na Slovensku. Program bol v podobe učebného plánu špecifický vypracovaný pre predprimárny, primárny a sekundárny stupeň vzdelávania (na Slovensku je program určený pre materské školy a žiakov prvého stupňa základných škôl). Pedagógovia najskôr absolvujú tréning, v rámci ktorého si osvoja učebný plán pre vybraný stupeň vzdelávania a to, ako s ním pracovať. V rámci tréningu učitelia získajú aj metodickú príručku, v rámci ktorej je pre učiteľa uvedený presný návod, ako má na danej hodine pracovať. Program prebieha priamo počas vyučovania na rôznych predmetoch, prevažne však na etickej výchove. Žiaci spolu s učiteľom pracujú s pripravenými veľkoplošnými fotografiami, ktoré znázorňujú emócie a situácie z každodenného života detí, ktoré je potrebné riešiť. Učiteľ na základe týchto fotografií a kariet vedie so žiakmi diskusiu, pýta sa ich na zobrazené emócie, na to, či sa v rovnakej alebo podobnej situácii oni sami ocitli a ako ju riešili. Na základe týchto fotografií môžu učitelia žiakom vysvetliť a poradiť, ako zvládať agresiu, násillie, hyperaktivitu alebo introverziu a rozvíjať tak ich empatiu, komunikačné zručnosti, morálne správanie a celkovú súdržnosť v triede. Efektívnosť programu Druhý krok bol v edukačnej praxi na Slovensku overovaný v rokoch 2003 až 2007 na 14 základných školách a dvoch materských školách a vzorke 121 žiakov prostredníctvom dotazníka školského správania autorov Mezera, Škeřík, Kubíče (2000). Analýza výsledkov potvrdila, že program Druhý krok mal po roku implementácie programu štatisticky významne pozitívny vplyv na školské správanie sa žiakov v sledovaných prejavoch, a to v tvorivosti, samostatnosti, porozumenia, sociability a sebakontroly (Gajdošová, 2007).

Uvedené na prvý pohľad diferentné intervenčné programy boli v rámci príspevku zámerne zvolené. Prostredníctvom nich sme chceli upozorniť, že aj napriek tomu, že boli kreované v iných spoločenských, sociálnych kontextoch a overované na skupinách detí rôznych vekových kategórií, je zrejmé, že práve ich spoločné zameranie na správnu identifikáciu a interpretáciu sociálnych situácií a interakcii a vytváranie správnych behaviorálnych reakcií, ktoré nepriamo vychádza z modelu spracovania sociálnych informácií eliminuje u detí a adolescentov agresívne správanie.

Záver

Príspevok si kládol za cieľ nielen teoretický objasniť model spracovania sociálnych informácií v kontexte agresívneho správania adolescentov, ale predovšetkým upozorniť na jeho presahy do pedagogickej a špeciálnopedagogickej praxe v kontexte prevencie a eliminácie agresívneho správania adolescentov*.

BIBLIOGRAFIE

Monografie a vysokoškolské učebnice

- BARON R.A., RICHARDSON D. (1994), *Human Aggression*, New York: Plenum.
 BERKOWITZ L. (1993), *Aggression: Its causes, consequences and control*, New York: McGraw Hill Higher Education.
 ČERMÁK I. (1998), *Agrese a její souvislosti*, Žďár nad Sázavou: Nakladatelství Fakta.
 CHASIN B.H. (2004), *Inequality and violence in The United States: Casualties of capitalism*, New York: Humanity Books.
 GEEN R.G. (2001), *Human Aggression*, Buckingham: Open University Press.
 LOVAŠ L. (2010), *Agresia a násilie*, Bratislava: Ikar.

Príspevky v nekonferenčných a konferenčných zborníkoch

- GAJDOŠOVÁ E. (2007), *Prvé výsledky aplikácie programu sociálno-emocionálneho učenia SECOND STEP zameraného proti agresii a násiliu v školách*, [v:] *Sborník abstrakt „Střetávání racionality a ideologie“, IV. ročník mezinárodní konference Primární prevence rizikového chování, 26.–27.11.2007*, Praha: Univerzita Karlova.

Príspevky v časopisoch a vo vestníkoch

- ANDERSON C.A., BUSHMAN B.J. (2002), *Human Aggression*, „Annual Reviews of Psychology“ No. 1, s. 27–51.
 ARSENIO W.F. (2010), *Social Information Processing, Emotions, and Aggression: Conceptual and Methodological Contributions of the Special Section Articles*, „Journal of Abnormal Child Psychology“ No. 1, s. 627–632.
 BLAKEMORE S.J., ROBBINS T.W. (2012), *Decision-making in the adolescent brain*, „Nature Neuroscience“ No. 9, s. 1184–1191.
 BUSHMAN B.J., ANDERSON C.A. (2001), *Is It Time to Pull the Plug on the Hostile Versus Instrumental Aggression Dichotomy?*, „Psychological Review“ No. 1, s. 273–279.
 CALVETE E. (2007), *Justification of Violence Beliefs and Social Problem-Solving as Mediators between Maltreatment and Behavior Problems in Adolescents*, „The Spanish Journal of Psychology“ No. 1, s. 131–140.
 CALVETE E., CARDEÑOSO O. (2005), *Gender differences in cognitive vulnerability to depression and behavior problems in adolescents*, „The Journal of Abnormal Child Psychology“ No. 1, s. 179–192.
 CALVETE E., ORUE I. (2010), *Cognitive Schemas and Aggressive Behavior in Adolescents: The Mediating Role of Social Information Processing*, „The Spanish Journal of Psychology“ No. 1, s. 190–201.

* Poznámka: Príspevok je súčasťou riešenia grantového projektu KEGA č. 035 PU-4/2014 Zvyšovanie kvality pregraduálnej prípravy špeciálnych pedagógov v kontexte inovatívnych trendov teórie a praxe (2014–2016).

CALVETE E., ORUE I. (2012), *Social Information Processing as a Mediator Between Cognitive Schemas and Aggressive Behavior in Adolescents*, „The Journal of Abnormal Child Psychology” No. 1, s. 105–117.

CRICK N. R., DODGE K. A. (1994), *A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustmen*, „Psychological Bulletin” No. 2, s. 74–101.

LEMERISE E.A., ARSENIO W.F. (2000), *An Integrated Model of Emotion Processes and Cognition in Social Information Processing*, „Child Development” No. 1, s. 107–118.

OOSTERMEIJER S., NIEUWENHUIJZEN M., VAN DE VENC P.M., POPMA A., JANSENA L.M.C. (2015), *Social information processing problems related to reactive and proactive aggression of adolescents in residential treatment*, „Personality and Individual Differences” No. 1, s. 54–60.

Internetové zdroje

NEZMÁMY (1986), *Problem kids seen as often misjudging facial expression*, „The Southeast Missourian” No. 1, s. 4, <https://news.google.com/newspapers?nid=1893&dat=19860302&id=escfAAA AIBAJ&csjId=kNgEAAA AIBAJ&pg=5431,34753&hl=sk> (dostupné: 20.01.2016).

Anna Semanová, Mgr.
Ladislav Horňák, doc. PaedDr. PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
e-mail: anna.semanova@unipo.sk
ladislav.hornak@unipo.sk

KATARZYNA BŁOŃSKA

Dzieciństwo utracone. Formy przemocy wobec dzieci

LOST CHILDHOOD. FORMS OF CHILD ABUSED

Summary

Child abuse is one of the most appalling and the most common forms of abuse another human being. Millions of children around the world die because of abuse, neglect, hunger and disease. This is a problem that absolutely must rise, not only in the social and political area, but also on the basis of academic. Therefore, this article is a review. It presents the most important definitions of violence against the child and the most common occurring form of this cruelty.

Keywords: child abuse, violence, harassment, neglect

Wstęp

Zjawisko przemocy wobec dzieci jest problemem powszechnym i towarzyszącym ludzkości od jej najwcześniejszych dziejów. Jego złożony charakter spowodował, że stał się on przedmiotem badań różnych dyscyplin naukowych, takich jak: psychologia, pedagogika, prawo, socjologia, filozofia i medycyna.

Przemoc wobec dziecka jest różnie określana i definiowana. Problemy definicyjne zależą od obowiązujących norm obyczajowych i kulturowych, systemu wartości, ideologicznej orientacji wychowania, danych czasów oraz poziomu świadomości społecznego problemu (Mellibruda, 1998; Mellibruda, 2012; Jezierska, 2008).

Irena Pospiszył (1994, s. 10–16) proponuje, aby rozróżnić terminy w zależności od ogólności pojęcia i siły zachowania przemocowego. Uważa ona, że takie pojęcia, jak przemoc, nadużycie, złe traktowanie, krzywdzenie, wykorzystanie powinny określać szeroko rozumiane zjawisko i dotyczyć większego zakresu, zarówno tych łagodnych, jak i poważnych form przemocy. Natomiast maltretowanie, znęcanie, okrucieństwo rezerwuje ona dla najdrastyczniejszych form agresji wobec dzieci. Stanowisko jej wzbudza wiele kontrowersji.

Najpopularniejsze w mediach i literaturze stało się określenie „przemoc wobec dziecka”. Pojęcie przemocy, które jest powszechnie używane i intuicyjnie rozumiane w rzeczywistości jest trudne do zdefiniowania, przede wszystkim ze względu na jego wieloznaczność (Lisowska, 2005, s. 17; Brągiel, 1998, s. 12–15). Definicje przemocy wobec dziecka ulegały zmianom na przestrzeni lat. Często są one odbiciem odkryć

naukowych i aktualnej wiedzy. Przełomowymi dla problematyki przemocy wobec dziecka były prace przewodniczącego Amerykańskiej Akademii Pediatrii N. Kempego i współpracowników z 1962 r. W roku 1961 uczony ten zorganizował konferencję zatytułowaną *The Battered Child Syndrom* (Syndrom dziecka bitego) – było to w zasadzie pierwsze w świecie spotkanie naukowców reprezentujących różne dyscypliny poświęcone problemowi przemocy. Przez syndrom dziecka bitego rozumiano wtedy stan kliniczny u małego dziecka (do trzeciego roku życia), które doznało poważnych fizycznych obrażeń, powodujących trwałe obrażenia lub śmierć (Szymańczak, 2004).

Zgodnie z Ustawą o zapobieganiu maltretowania dzieci i ich leczeniu (*Child Abuse Prevention and Treatment Act*) uchwaloną w 1974 r. przez Kongres USA, przemoc wobec dzieckiem rozumie się jako: „obrażenia fizyczne i psychiczne, zmuszanie do współżycia seksualnego, zaniedbywanie leczenia oraz maltretowanie dziecka poniżej 18. roku życia dokonywane przez osoby, które są odpowiedzialne za opiekę nad nim, w okolicznościach, które wskazują, że działanie ich było szkodliwe dla zdrowia i dobra dziecka” (Schwab, 1991, s. 5–8).

W roku 1979 w USA D. Finkelhor wyodrębnił i opisał seksualne wykorzystywanie dzieci, a J. Garbarnio w 1980 r. – emocjonalne (psychologiczne) maltretowanie dzieci. Obaj ci badacze zaprzestali ograniczania problemu przemocy do sfery medycznej i do najmłodszych dzieci. Upowszechniło się również w literaturze anglojęzycznej nowe pojęcie – *child abuse* – nadużywanie dziecka.

W Polsce pierwszymi autorami relacji na temat zjawiska krzywdzenia dzieci byli lekarze: H. Grabowska w 1968 r., nieco później m.in. K. Pietroń, L. Medyńska, N. Langer. Pierwsza publikacja temu poświęcona wydana została w 1982 r. przez Polskie Towarzystwo Chirurgii Dziecięcej w następstwie sympozjum poświęconemu tej kwestii.

Rozumienie przemocy wobec dziecka

Obecnie wyróżnia się kilka rodzajów definicji przemocy wobec dziecka. Są to przede wszystkim definicje: uniwersalne, systemowo-kulturowe, funkcjonalne/operacyjne, formalnoprawne (Jarosz, 2001, s. 58–70).

Zgodnie z tymi pierwszymi (uniwersalnymi), przemoc wobec dziecka to szeroki zakres zachowań zagrażających jego rozwojowi. Odwołują się one do praw i swobód oraz podmiotowego traktowania. Definicje uniwersalne określają, że sprawcami przemocy mogą być nie tylko rodzice lub opiekunowie, a także grupy, instytucje, społeczeństwo, a nawet całe państwo. Najlepszym przykładem może być definicja opracowana przez Światową Organizację Zdrowia (*World Health Organization*), która za maltretowanie dziecka uważa: „każde zamierzone lub niezamierzone działanie osoby dorosłej, społeczeństwa bądź całego państwa ujemnie wpływające na zdrowie, rozwój fizyczny czy psychospołeczny dziecka” (Jarosz, 2001, s. 17). Zgodnie z tą definicją krzywdzeniem dziecka są nie tylko wyraźne formy przemocy fizycznej, psychicznej, seksualnej czy zaniedbanie, lecz także inne wychowawczo niepożądane zachowania rodziców. Światowa

Organizacja Zdrowia wymienia takie działania rodziców, jak nadużycia społeczne, których przykładem może być kontrolowanie kontaktów rówieśniczych podopiecznych. Również nadużycia intelektualne (na przykład, gdy wychowawcy nie mają w zwyczaju przyznawać się do błędów) lub wypaczenie rozwoju duchowego, np. fanatyzm religijny. Według szerokiej definicji WHO brak zaspokojenia potrzeb dzieci przez instytucje lub organizacje można nazwać maltretowaniem przez instytucje, natomiast wykorzystanie dzieci dla zysków finansowych – wyzyskiem. Ewa Jarosz uważa, że tak szerokie definiowanie przez WHO przemocy wobec dziecka jest próbą uzmysłowienia, iż jest to problem bardzo poważny, dotyczący ogromnej liczby dzieci z całego świata.

Drugim rodzajem definicji są znacznie węższe definicje systemowo-kulturowe, które odwołują się do społecznych i kulturowych norm i zwyczajów postępowania z dzieckiem. Mówią one również o nieprzypadkowości zachowań rodziców lub opiekunów dziecka powodujących szkody rozwojowe. Definicje te dążą do propagowania przysługujących jednostce praw i wolności osobistych oraz uświadamiania ich sobie. Zgodnie z powyższym, Józefa Brągiel (1998, s. 12–14) przemocą wobec dziecka nazywa: „wszelkie nieprzypadkowe działania wykraczające poza społeczne zasady wzajemnych relacji, a godzące w zdrowie, rozwój i wolność dziecka”. Nowe prądy definicyjne można odnaleźć również w propozycji Ireny Pospiszyl, która przez przemoc rozumie: „wszelkie nieprzypadkowe akty godzące w osobistą wolność jednostki lub przyczyniające się do fizycznej, a także psychicznej szkody osoby, wykraczające poza społeczne zasady wzajemnych relacji” (Pospiszyl, 1994, s. 14).

Definicje funkcjonalne/operacyjne objaśniają krzywdzenie dziecka w kategoriach form stosowanej przemocy. Mimo rozbieżności definicyjnej wśród badaczy, powszechnie przyjmuje się następujące rozróżnienie: przemoc fizyczna (*physical abuse*), przemoc emocjonalna, nazywana również przemocą psychiczną lub deprywacją emocjonalną (*emotional deprivation, emotional abuse, psychological abuse*), wykorzystanie seksualne (*sexual abuse*) oraz zaniedbanie (*neglect*) (Brągiel, 1998; Sajkowska, 2003; Śniegulska, 2003; Rosiano 2002). Bliższym wyjaśnieniem poszczególnych form przemocy poświęcony jest kolejna część artykułu.

Definicje przemocy obejmujące najwęższy zakres, pojmowany w kategoriach przestępstwa świadomego i zamierzonego, to definicje formalnoprawne. Krzywdzenie dziecka zgodnie z polskim prawem ujmowane jest jako umyślne postępowanie, które uznawane jest za znęcanie, okrucieństwo, dręczenie w odczuciu subiektywnym i społecznym oraz powoduje u dziecka nasilenie bólu fizycznego i moralnego (Jarosz, 2001). Ewa Jarosz uważa również, że subiektywny odbiór sytuacji jako przemoc oraz przekonanie o słuszności ingerencji w tę sytuację uwarunkowane są tak zwanymi prywatnymi definicjami przemocy. Każdy człowiek ma indywidualne poglądy na temat tego, co jest, a co nie przemocą wobec dziecka. Poglądy te kształtują się pod wpływem różnych czynników osobistych czy kulturowych. Należą do nich między innymi doświadczenia z własnego dzieciństwa (charakter interakcji z rodzicami), reakcje emocjonalne, wiedza na temat przemocy wobec dziecka, warunki środowiskowo-kulturowe i inne (Jarosz, 2001, s. 17).

W analizie definicji przemocy wobec dziecka należy zwrócić również uwagę na termin zespół maltretowanego dziecka – ZMD (*The Maltreated Child Syndrom*). Został on zaprezentowany po raz pierwszy przez amerykańskich lekarzy Charlesa Kampego i Johna Caffey'a w 1962 r. na zjeździe amerykańskich pediatrów. Wtedy ZMD rozumiane było jako nowa jednostka chorobowa. Termin oznaczał „stan kliniczny małego dziecka, które doznało poważnego fizycznego obrażenia, stanowiącego przyczynę trwałych uszkodzeń ciała lub śmierć” (za: Bragiel, 1998, s. 14). Na przełomie lat definicja zmieniała swój kierunek i zakres. Ostatecznie została sformułowana przez Międzynarodową Organizację Nauk Medycznych i Światową Organizację Zdrowia, obejmując swym zasięgiem każde zamierzone lub niezamierzone zachowanie osoby dorosłej, społeczeństwa lub całego państwa, które ujemnie wpływa na zdrowie, rozwój fizyczny oraz psychospołeczny dziecka.

Formy przemocy wobec dziecka

Pomimo występujących wśród badaczy definicyjnych rozbieżności rozróżnia się następujące formy przemocy wobec dzieci: przemoc fizyczna, emocjonalna (psychiczna), seksualna, zaniedbanie.

Przemoc fizyczną, określaną również fizycznym maltretowaniem (*physical abuse*), definiuje się jako „każde nieprzypadkowe użycie siły fizycznej wobec dziecka. Są to zachowania zadające dziecku fizyczny ból bez względu na to, czy pozostawiają na jego ciele ślady czy nie” (Szymańczak, 2004). Przemoc fizyczna jest stosunkowo łatwa do zdiagnozowania. Najczęściej przyjmuje postać zewnętrznych obrażeń na ciele dziecka.

Fizyczne maltretowanie dziecka obejmuje wiele form działania. Mogą one wystąpić w postaci przemocy czynnej lub bierniej. Do pierwszej z nich należy zaliczyć wszelkie formy bicia, jak klapsy, uderzenia przedmiotami, kopanie, szarpanie, rzucanie przedmiotami w dziecko, uderzenia w ścianę lub inne przedmioty, zadawanie ran kłutych lub ciętych, oparzenia i duszenie. Zachowania zaliczane do przemocy czynnej to również tzw. zespół Münchhausena, polegający na intencjonalnym wywoływaniu u dziecka objawów chorobowych poprzez podawanie mu substancji toksycznych, alergenów itp. Jest to także uśmierzanie i dokonanie zabójstwa.

Przez przemoc bierną rozumie się takie formy zachowania, jak groźenie zadaniem bólu fizycznego, wymuszenia, ograniczenia swobody ruchu (zakaz mówienia, chodzenia, załatwiania potrzeb fizjologicznych), ograniczenia snu i pożywienia (ograniczenia dostępu do urządzeń sanitarnych i kuchni) (Szymańczak, 2004).

Sprawcami większości aktów przemocy fizycznej wobec dziecka są rodzice lub inne osoby sprawujące nad nim bezpośrednią opiekę (np. przyjaciel matki lub ojczym). W kontakcie z lekarzem najczęściej negują oni istnienie obrażeń lub przedstawiają inne alternatywne wyjaśnienia ich powstawania. Tłumaczą, że dziecko przewróciło się, spadło ze schodów, wdało się w bójkę z rówieśnikami itp. Badający lekarz musi zatem nabyć umiejętności rozpoznawania oznak przemocy fizycznej.

Istnieją pewne wskaźniki pomocne w diagnozowaniu przemocy wobec dziecka. Przede wszystkim stwierdzenie czasu powstania obrażeń. Zgodnie z badaniami Walczak aż 80% rodziców maltretujących swoje dzieci zgłasza ofiarę do szpitala lub poradni dopiero następnego dnia i później. Równocześnie aż 40% decyduje się na pomoc lekarską dopiero po 4 dniach (Bragiel, 1998, s. 77). Zdarza się również, że na ciele dziecka znajduje się kilkadziesiąt drobniejszych obrażeń lub blizn o charakterystycznym wyglądzie. Niezbędne jest zatem szczegółowe i dokładne badanie oraz stwierdzenie niezgodności między rodzajem urazu a wiekiem dziecka. Innym wskaźnikiem wystąpienia aktu maltretowania dziecka mogą być rozbieżności w opisie relacji rodziców i dziecka. Ponadto można ustalić, czy wystąpiły już wcześniej podobne incydenty.

Badania maltretowanych dzieci potwierdzają, że częściej występują u nich zaburzenia mowy, motoryki, procesów poznawczych i zdolności uczenia się, nadpobudliwość lub apatia, tiki i fobie. Józefa Brągiel (1998) wyjaśnia również, że u dziecka bitego wykształciła się zdolność do szybkiego adaptowania się do nowego środowiska. Aby móc przeżyć, musi rozpoznawać potrzeby i wymagania otoczenia oraz odpowiednio się do nich przystosowywać.

Obserwacja Martina i Beezleya, przeprowadzona na 50 maltretowanych dzieciach, pozwoliła scharakteryzować typowe rysy dziecka bitego. Zaliczyć można do nich między innymi: uszkodzenie zdolności do radości, brak gotowości do zabaw, niezdolność do kontroli symptomów fizjologicznych, poczucie niskiej wartości, wycofanie i agresja (za: Brągiel, 1998, s. 80). Innym problemem dzieci doświadczających przemocy fizycznej jest nieumiejętność nawiązywania i utrzymania przyjaźni. Bardzo często w dorosłym życiu dzieci bite i maltretowane przejmują wzorce swoich oprawców. Nie potrafią rozwiązywać codziennych problemów, powielają podobne zachowania.

Istnieją pewne wspólne właściwości rodziców znęcających się fizycznie nad swoimi dziećmi. Przede wszystkim cechuje ich brak kontroli nad swoimi odruchami oraz emocjami. Bicie jest dla nich niemal automatyczną reakcją na stres (Forward, 1992, s. 90). Brak samokontroli nieraz jest wspierany problemem alkoholowym. Maltretujący rodzice często pochodzą z rodziny, w której występowała przemoc.

Przemoc psychiczna, nazywana również emocjonalną przemocą (*emotional/psychological abuse*) jest najtrudniejszą do zdiagnozowania formą maltretowania dzieci. W takich przypadkach konieczne jest przeprowadzenie analizy pewnych sytuacji rodzinnych, diagnoza rodzinna, socjologiczno-psychologiczna oraz diagnoza osobowości poszczególnych członków rodziny. Zgodnie z J. Mellibrudą (1998) termin „przemoc psychiczna” posiada trzy znaczenia. Oznacza sytuację sprawowania przez sprawcę – rodzica psychologicznej kontroli nad ofiarą – dzieckiem, wskazuje, że krzywdzenie dziecka może się dokonywać przy pomocy oddziaływań psychologicznych oraz reprezentuje pogląd, że przemoc doprowadza do uszkodzania psychiki dziecka. Przemoc emocjonalną często określa się jako przemoc w „białych rękawiczkach”. Może być świadomym okrucieństwem wobec dziecka, polegającym na celowym, perfidnym wykorzystywaniu jego bezradności. Eksperci twierdzą, że większość rodziców jest spraw-

camy emocjonalnego znęcania się nad dzieckiem w jakichś okresach życia (Bragiel, 1998, s. 88).

Trudności w zdefiniowaniu przemocy psychicznej przyniosły podział tych definicji na dwie części. Pierwsza z nich dotyczy emocjonalnego znęcania, do którego należy zaliczyć werbalne obrażanie, upokarzanie, grożenie zranieniem czy zamknięciem. Wyróżniono również emocjonalne zaniedbywanie, przez które rozumie się nieodpowiednią opiekę, brak uczucia, świadome przyzwalanie na zachowania szkodliwe i nieadaptacyjne. Emocjonalne krzywdzenie nie jest wyizolowanym zdarzeniem. Jest elementem towarzyszącym wszystkim innym formom przemocy. Charakterystyczne jest dla takich zachowań, jak: odrzucenie (gdy dorosły odmawia dziecku zainteresowania, wsparcia i prawa do własnych potrzeb), izolowanie (odcięcie dziecka możliwości zdobywania doświadczenia społecznego), terroryzowanie (werbalne obrażanie, upokarzanie, tworzenie atmosfery strachu), ignorowanie czy korupcja (odsocjalizowanie dziecka – stymulowanie go do zachowań destruktywnych, wzmacniających dewiację i łamanie norm społecznych). Przejawem przemocy psychicznej są również takie zachowania, jak nadmierna kontrola, wywieranie presji psychicznej, wymuszanie poczucia winy i lojalności, nieposzanowanie prywatności dziecka (Gwizdek, 2011; Czyż, 1992, s. 97).

Jedną z najbardziej zakamuflowanych form przemocy psychicznej jest nadopiekuńczość. O jej istnieniu mówią jedynie jej konsekwencje: brak satysfakcji z własnego rozwoju, brak tożsamości, frustracja, autoagresja, tłumiona osobowość, brak samodzielności, bezradność, lęk i inne (Wojciechowski, 1994).

Zwykle u dziecka emocjonalnie maltretowanego nie występują żadne objawy fizyczne. Na obecność przemocy psychicznej w środowisku rodzinnym mogą wskazywać pewne zachowania dziecka, jak: zaburzenie mowy i snu, tiki nerwowe, depresja, brak pewności siebie, zaniżona samoocena, lęk przed porażką, zbyt wysokie wymagania w stosunku do siebie, zachowania nadmiernie ugrzecznione lub skrajnie destrukcyjne (Czyż, 1992, s. 97–98).

Jak podaje Józefa Brągiel (1998, s. 95–96), wśród rodziców znęcających się emocjonalnie nad swoimi dziećmi można wyodrębnić kilka kategorii. Należą do nich rodzice którzy ośmieszają dziecko lub wyśmiewają się z niego, wykorzystując sarkazm, upokorzenia, uszczypliwość. Można wymienić również rodziców, którzy oskarżają i znieważają obelgami dziecko, wypominając mu, że jest przyczyną ich cierpień. Inną kategorię stanowią rodzice, którzy maltretują swoje dziecko ze względu na zawyżone, wręcz nierealne oczekiwania lub z potrzeby rywalizacji. Ci ostatni traktują dziecko jako zagrożenie, obawiając się, że pewnego dnia podważy ono ich pozycję, kompetencję czy atrakcyjność.

Rodziców skłonnych do psychicznego krzywdzenia swojego dziecka charakteryzują pewne właściwości. Zazwyczaj są oni niezadowoleni ze swojego małżeństwa. Poszukują obiektów, na których mogą rozładować swoją frustrację i rozczarowanie. Często ich dziecko było niechciane. Mogą też oni być zafiksowani na szukaniu ujęcia swoich niespełnionych w dzieciństwie potrzeb i pragnień, a dziecko staje się dla nich przeszkodą.

Przemoc seksualna (*sexual abuse*) nazywana jest również w literaturze wykorzystaniem seksualnym, molestowaniem czy nadużyciem seksualnym. Jak podaje E. Lisowska (2005, s. 23) jest to „nadużycie przewagi fizycznej i emocjonalnej dorosłego wobec dziecka w celach seksualnych. Obejmuje kazirodztwo, gwałt, uwiedzenie, wykorzystanie dzieci do celów pornografii i prostytutki”. Różne aspekty przemocy seksualnej łączy w sposób wyczerpujący definicja sformułowana przez *Standing Committee on Sexually Abused Children*; podaje ona, że „za dziecko wykorzystane seksualnie można uznać każdą jednostkę w wieku bezwzględnej ochrony (wiek ten określa prawo), którą osoba dojrzała seksualnie naraża na jakąkolwiek aktywność natury seksualnej, w celu seksualnego zaspokojenia” (Kluczyńska, 2002).

Istnieje wiele typologii przemocy seksualnej wobec dzieci. Najczęściej badacze wyróżniają nadużycia bez kontaktu fizycznego (stymulacja werbalna – rozmowy o seksie, ekshibicjonizm, podglądanie, zmuszanie dziecka do pozowania do zdjęć lub filmów o treści pornograficznej, kontakty seksualne dorosłych odbywane świadomie w obecności dziecka) oraz nadużycia z kontaktem fizycznym (stosunek płciowy, stosunki udowe, penetracje oralno-genitalne, ocieractwo, dotykание ciała dziecka) (Pacewicz, 1992, s. 9–10).

Krzywdzenie seksualne dzieci jest zjawiskiem trudnym do wykrycia i zdiagnozowania. Sekret występowania aktów przemocy utrzymują zarówno sprawcy, jak i same ofiary. Dzieci boją się, wstydzą, nie wiedzą, gdzie należy zwrócić się o pomoc lub nie zawsze zdają sobie sprawę z faktu dokonywanej krzywdy.

Wyniki badań donoszą, że najczęstszą postacią nadużyć seksualnych wobec dzieci jest kazirodztwo. Definiowane jest one jako współżycie seksualne między osobami spokrewnionymi. Kodeks karny, artykuł 201, podaje, że: „kto dopuszcza się obcowania płciowego w stosunku do wstępnego, zstępnego, przysposobionego, przysposabiającego, brata lub siostry, podlega karze pozbawienia wolności od 3 miesięcy do lat 5”. Najwięcej związków kazirodczych zachodzi między ojcem a córką (ok. 65% ogółu związków kazirodczych).

Jak już wspomniano, przemoc seksualna wobec dziecka jest zjawiskiem trudnym do wykrycia i diagnozowania. Dużą rolę w rozpoznawaniu tego problemu odgrywają lekarze i pielęgniarki, ale również inne osoby utrzymujące bliskie kontakty z dzieckiem, jak rodzice, dziadkowie czy nauczyciele.

Do najważniejszych objawów somatycznych, będących wskaźnikami wykorzystania seksualnego, zalicza się: opuchlizny i urazy w okolicach genitaliów, otarcia naskórka, infekcję dróg moczowo-płciowych, urazy zewnętrznych narządów płciowych, przerwanie błony dziewiczej, infekcję jamy ustnej, krwawienia, ciąża, choroby weneryczne czy wirus HIV. W zachowaniu dziecka można zaobserwować nadmierną erotyzację (prowokacyjne i uwodzicielskie zachowania seksualne, erotyczne rysunki lub zabawy, agresja seksualna wobec rówieśników, masturbacja dziecięca). Oprócz tego charakterystyczne są takie objawy, jak obniżony nastrój, lęk, poczucie winy i niska samoocena, koszmary nocne, zachowania regresywne, nadpobudliwość psychoruchowa, problemy szkolne czy złe relacje z rówieśnikami. U niektórych dzieci skrzyw-

dzonych występują zachowania dewiacyjne, jak na przykład kłamstwa, kradzieże, alkoholizowanie, narkotyzowanie, prostytutka czy podejmowanie prób samobójczych (Kluczyńska, 2002).

Konsekwencje wykorzystania seksualnego we wczesnym dzieciństwie są trudne do określenia. Najczęściej występują one równoległe ze skutkami innych form przemocy i nie są jednakowe u wszystkich ofiar. To, jakie konsekwencje poniesie dziecko w dorosłym życiu, zależy między innymi od takich czynników, jak: wiek, jego osobowość, formy i przebieg przemocy seksualnej, więź z rodzicami. Terapeuci zwracają uwagę, że uraz jest większy i trudniejszy do leczenia w sytuacjach, gdy sprawcą była osoba z najbliższej rodziny dziecka (ojciec, wujek, kuzyn itp.), dziecko było wielokrotnie wykorzystywane oraz gdy nadużycie miało wyjątkowo agresywny, brutalny charakter.

Następstwa wykorzystania są zdecydowanie poważniejsze również wówczas, gdy brak jest pomocy i wsparcia ze strony najbliższej rodziny, dokonuje się wielokrotnych przesłuchań w obecności wielu obcych dla dziecka osób oraz gdy po zdarzeniu nie uzyskało ono profesjonalnej pomocy terapeutycznej. Uraz jest również większy, gdy w sytuacji nadużycia dziecko doznało seksualnego pobudzenia, uczucia przyjemności czy orgazmu. Powoduje to poczucie współodpowiedzialności, winy i wstydu.

Badania (Marzec-Holka, 2000; Czerniakiewicz, Pawlak-Jordan, 1998) potwierdzają, że osoby dorosłe, wykorzystywane seksualnie w dzieciństwie, charakteryzuje ogólnie niższa samoocena, utrata zaufania do ludzi, skłonność do zaburzeń nastrojów czy problemów interpersonalnych. Mogą u nich pojawiać się zaburzenia psychotyczne, zaburzenia osobowości, depresje, próby samobójcze oraz większa inklinacja do nałogowego sięgania po narkotyki i alkohol. Osoby seksualnie molestowane w dzieciństwie mogą tracić umiejętność rozróżniania między uczuciem a seksem. Często bez zaangażowania emocjonalnego podejmują przypadkowe, anonimowe kontakty seksualne z wieloma różnymi partnerami lub dopuszczają się prostytutce. Skutki wykorzystania seksualnego manifestują się problemami w osiąganiu satysfakcjonującego współżycia małżeńskiego i generalnie trudnościami w utrzymaniu stałego partnera. Zdarzają się również zaburzenia tożsamości płciowej. Skrzywdzeni w dzieciństwie dorośli nie tylko mogą być narażeni na przemoc seksualną w życiu dorosłym, ale wykazują skłonność do jej stosowania wobec innych (szczególnie dzieje się tak w przypadku ofiar mężczyzn).

Zaniedbanie (*neglect*) jest to zespół warunków zaburzających i uniemożliwiających prawidłowy rozwój fizyczny, intelektualny, emocjonalny oraz społeczny dziecka. Jak pisze Józefa Brągiel (1998, s. 65) „takie dzieci trzeba zobaczyć, aby docenić tragizm ich egzystencji”.

Okoliczności wychowawcze tworzące zaniedbanie dziecka są różnie definiowane w zależności od uwarunkowań kulturowych i prawnych. Definicje zaniedbania uzależnione są od przyjętych przez dany kraj założeń mówiących o powinnościach rodziców i społeczeństwa względem dziecka. Najczęściej wyróżnia się cztery warunki/typy zaniedbania dziecka. Są to: zaniedbanie fizyczne, edukacyjne, emocjonalne i wychowawcze.

Zaniechanie fizyczne przejawia się w nieodpowiednim odżywianiu, ubiorze i higienie, brakiem odpowiedniego nadzoru i opieki, pozostawieniem dziecka w sytuacjach mu zagrażających i niebezpiecznych. Skrajną formą zaniechania fizycznego jest porzucenie dziecka lub wyrzucenie dziecka z domu oraz odmowa przyjęcia z powrotem. Należy wymienić również brak opieki medycznej wyrażającej się na przykład w nieszukaniu pomocy w razie konieczności czy poważnymi opóźnieniami w zwracaniu się o pomoc przy poważnych urazach.

Analizując zaniechanie edukacyjne, należy przytoczyć takie zachowania opiekunów, jak zaniechanie realizacji przez dziecko obowiązku szkolnego, zgoda na nagminne wagarowanie, niezapełnienie dziecka materiałami niezbędnymi do edukacji oraz pomocy ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Brak zaspokojenia potrzeb uczuciowych, brak wsparcia emocjonalnego, brak należytej uwagi lub chroniczne akty przemocy między rodzicami w obecności dziecka są przykładami zaniechania emocjonalnego.

O zaniechaniu wychowawczym mówimy w przypadku przyzwolenia rodziców na antyspołeczne zachowania swojego dziecka. Mam tu na myśli zgodę na spożywanie alkoholu, narkotyków, prostytutkę, zachowania przestępcze oraz brak dbałości rodziców o zapewnienie dziecku niezbędnej pomocy psychologicznej, prawnej lub pedagogicznej (Browne, Herbert, 1999, s. 103).

Zgodnie z propozycją Polańskiego i Halla „zaniechanie dziecka może być definiowane jako warunek, w którym opiekun odpowiedzialny za dziecko albo celowo, albo poprzez nadzwyczajny brak uwagi pozwala, aby dziecko doświadczało cierpienia, które może mu się przydarzyć i nie udaje mu się albo z innych powodów nie dostarcza jednego lub dwóch składników popularnie uważanych za podstawowe dla rozwoju fizycznego, intelektualnego, emocjonalnego i wychowania” (za: Brągiel, 1998, s. 66).

Prace Amerykańskiego Stowarzyszenia Humanitarnego (*American Humane Association*) pozwoliły na określenie syndromu dziecka zaniechanego, powszechnie nazywanego NFFT (*The non Organic Failure to Thrive Syndrome*). Zgodnie z nim, dziecko jest zaniechane w momencie wystąpienia następujących objawów: 5% spadek wagi i wzrostu ciała poniżej normy, fakt, że dziecko był kiedyś normalne oraz stwierdzenie, że dziecko wykazuje opóźnienie w psychomotorycznym rozwoju (Lisowska, 2005, s. 19). Generalnie, dziecko zaniechane jest szczuplejsze i niższe od rówieśników. Często bywa źle ubrane, brudne i głodne. Swoim zachowaniem wskazuje na zaburzenia w relacjach społecznych. Niejednokrotnie występują zaburzenia mowy, objawy przewlekłych chorób. Dzieci zaniechane od 18. miesiąca do 16. roku życia mogą przejawiać syndrom zwany karłowactwem psychospołecznym PSD (*psychosocial dwarfism*). Manifestuje się on nienormalnie niskim wzrostem i wagą oraz problemami w zachowaniu. U dzieci mogą występować dziwne wzorce jedzenia, zaburzenia snu, niekontrolowane zanieczyszczanie się, nadpobudliwość lub chroniczne zmęczenie (Brągiel, 1998, s. 70).

Typowi rodzice zaniechający są jednostkami niedojrzałymi emocjonalnie o niskiej samoocenie i poczuciu braku miłości. Nie potrafią uczyć się na własnych błędach. Są

wyzolowani, skłóceni z całym światem oraz obarczeni gniewem i smutkiem z powodu niezaspokojonych potrzeb własnego dzieciństwa. Charakteryzują się nieumiejętnością utrzymania stałych związków, skrzywioną percepcją świata, obojętnością, brakiem kontroli nad swoimi impulsami, poczuciem osamotnienia i wszechogarniającej klęski. Często przypisuje się im zaburzenia osobowości nazywane infantylną osobowością. Ich relację z innymi ludźmi cechuje wrogość, podejrzliwość i agresja.

Zakończenie

Przemoc wobec dziecka jest fenomenem powszechnym na świecie od czasu, gdy ludzie zaczęli rejestrować swoją historię. Regularne badania nad zjawiskiem krzywdzenia dzieci rozpoczęły się względnie niedawno, bo w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych ubiegłego stulecia. Najpierw w Stanach Zjednoczonych, potem w Europie Zachodniej, a od lat dziewięćdziesiątych również w naszym kraju. Mimo zmieniających się ustosunkowań etycznych i prawnych wobec cierpienia oraz bólu najmłodszych, jest ono wciąż aktualnym i nierozwiązanym problemem całego świata. Niechęć do zabierania głosu w sprawie przemocy domowej wynika z tradycji idealizowania rodziny i co za tym idzie z przekonania, że to co dzieje się w domu nie powinno wychodzić poza jego mury. W społeczeństwie funkcjonuje nieformalne przyzwolenie na stosowanie kar fizycznych wobec dzieci. Na widok bitego dziecka lub małżeńskiej kłótni odwracamy głowę w przekonaniu, że to nie nasza sprawa. Wciąż żyjemy w przeświadczeniu, że bezwzględnie należy dochowywać tajemnic rodzinnych.

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte

- BRĄGIEL J. (1998), *Zrozumieć dziecko skrzywdzone*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- BROWNE K., HERBERT M. (1999), *Zapobieganie przemocy w rodzinie*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- CZERNIKIEWICZ W., PAWLAK-JORDAN W. (1998), *Wykorzystywanie seksualne dzieci*, Warszawa: Fundacja „Dzieci Niczyje”.
- CZYŻ E. (red.) (1992), *Dziecko i jego prawa*, Warszawa: [Komitet Ochrony Praw Dziecka].
- FORWARD S. (1993), *Toksyczni rodzice*, wyd. 2 popr., Warszawa: Jacek Santorski & Co. Agencja Wydawnicza.
- JAROSZ E. (2001), *Dom, który krzywdzi*, Katowice: „Śląsk”.
- JUNDZIŁ I. (1993), *Dziecko – ofiara przemocy*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- LISOWSKA E. (2005), *Przemoc wobec dzieci. Rozpoznanie i przeciwdziałanie*, Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- MELLIBRUDA J. (1998), *O przemocy domowej – poradnik dla lekarza pediatry*, Warszawa: Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych.
- MELLIBRUDA J. (2012), *Przeciwdziałanie przemocy domowej*, Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia.
- PACEWICZ A. (1992), *O nadużyciach seksualnych wobec dzieci*, Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości, Polskie Towarzystwo Psychologiczne.

PIEKARSKA A. (1991), *Przemoc w rodzinie: agresja rodziców wobec dzieci, przejawy i psychologiczne uwarunkowania*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.

POSPISZYL I. (1994), *Przemoc w rodzinie*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

ROSIANO A. (2002), *Przemoc wobec dzieci*, Kraków: Wydawnictwo eSPe.

SAJKOWSKA M. (red.) (2003), *Wykorzystywanie seksualne dzieci. Teoria, badania, praktyka*, Warszawa: Fundacja Dzieci Niczyje.

ŚNIEGULSKA A. (2003), *Przemoc wobec dziecka w rodzinie i szkole*, Przemysł: Poligrafia Wyższego Seminarium Duchownego.

Artykuły w czasopismach i ustawy w dziennikach ustaw

GWIZDEK B. (2011), *Jak pomagać rodzinie z problemami przemocy domowej?*, „Praca Socjalna” nr 6, s. 102–106.

JEZIERSKA I. (2008), *Przemoc wobec dzieci jako współczesny problem zdrowia publicznego*, „Lider” nr 12, s. 11–13.

MARZEC-HOLKA K. (2000), *Przemoc seksualna wobec dziecka*, „Auxilium Sociale” nr 2, s. 106–108.

SCHWAB N. (1991), *Dziecko maltretowane i zaniedbane*, „Lider” nr 2, s. 5–8.

WOJCIECHOWSKI M. (1994), *Jak rozpoznać przemoc psychiczną*, „Remedium” nr 6, s. 16–19.

Źródła internetowe

KLUCZYŃSKA S. (2002), *Przemoc seksualna wobec dzieci*, „Niebieska Linia” nr 3, <http://www.niebieskalinia.pl/pismo> (dostęp: 16.03.2016).

SZYMAŃCZAK M. (2004), *Pojęcie „krzywdzenia dzieci”*, [w:] *„Ku systemowi pomocy dzieciom krzywdzonym”*, Fundacja Dzieci Niczyje, www.fdn.pl (dostęp: 24.02.2016).

BARBARA MILEWSKA

Trudności w osiągnięciu sukcesu szkolnego wśród wychowanków domów dziecka

DIFFICULTIES IN ACHIEVING SCHOOL SUCCESS BY CHILDREN RAISED
IN CHILDREN'S HOMES

Summary

Children raised in children's homes come from families that do not pay attention to the educational achievements of their children. Schooling is not a great value appreciated by in such families where parents usually have primary education (often incomplete) or vocational training, where many attended special schools and only a few graduated from secondary school. Thus, increasing these children's motivation as learners is extremely difficult and pertinent to their identification with the parents. The causes of school failure occurring in these children should not be seen only as a lack of family bonds. The other ones that equally pose serious problems, are emotional disorders of the children resulting from difficult relationships with their parents. Longing for real home and constant homesickness suppress the children adequate school performance and proper functioning in the institution.

In addition, children's homes are integrated educational environment where children in the intellectual norm co-exist with those with mild and moderate mental retardation. The latter also ought to be supported on the way to obtaining education tailored to their individual capabilities. Obtaining education for children raised in children's homes is very important to them. It gives them a chance to become self-sufficient in the future, both socially and economically/financially.

Keywords: child, children's home, school success, school difficulties, forms of aid

Sukces szkolny ma indywidualny wymiar. Warunków zdobywania osiągnięć szkolnych upatruje się w inteligencji człowieka oraz w jego potencjale rozwoju, w tym rozwoju społecznego (Boryszewska, 2008, s. 11). Christina Buchner miarą sukcesu szkolnego dziecka określa między innymi doświadczanie przez niego postępów w nauce i czerpanie z tego radości, gotowość do wkładania wysiłku w przyswajanie nowych treści i wytrwałość w nauce – do momentu osiągnięcia rezultatu (Buchner, 2004, s. 13). Rozważając pojęcie sukcesu, uwzględniać należy indywidualne możliwości dziecka, wynikające ze stanu zdrowia, stopnia sprawności intelektualnej, uzdolnień, sytuacji rodzinnej. Mają one wpływ na samodzielność dziecka w radzeniu sobie z trudno-

ściami szkolnymi, umiejętnością właściwej organizacji nauki – kolejnymi wyznacznikami sukcesu szkolnego wymienianymi przez Ch. Buchner. Dziecko zadowolone ze swoich osiągnięć szkolnych, umiejące wykorzystywać zdobytą wiedzę w praktycznej działalności, ma także większą szansę na satysfakcjonujące życie.

Dla dzieci z domów dziecka sukces szkolny jest trudny do osiągnięcia z uwagi na: brak wsparcia ze strony rodziców, niski poziom społeczny i kulturowy rodzin pochodzenia, niewydolność wychowawczą i alkoholizm wielu rodziców, długotrwały pobyt w ubogim rodzinnym środowisku wychowawczym, bolesne doświadczenia krzywd zaznanych ze strony osób najbliższych, zaburzenia sfery emocjonalnej wynikające z braku obecności rodziców w codziennym życiu, zaburzenia zachowania. Wynikające według Ryszarda Podpory z trudnych relacji pomiędzy członkami rodziny, zaniedbań z okresu wczesnego dzieciństwa, obciążeń psychicznych, mikrouszkodzeń mózgu, niemożności przystosowania się z powodu błędnie przebiegających procesów uczenia się, upośledzonego poznania, procesów stygmatyzacji (Podpora, 2014 s. 123). Ponadto, należy wymienić niski poziom rozwoju umysłowego wielu spośród wychowanków.

Dzieci, którym autorka niniejszego artykułu od lat towarzyszy w życiu, pracując w domu dziecka, mają bardzo utrudniony „start” do nauki szkolnej. Brak im kapitału kulturowego rodziców (Milewska, 2014, s. 70–71). Pochodzą ze środowisk patologicznych, „jałowych” kulturowo i wykluczonych społecznie. Z poglądów badaczy wynika, że dla dzieci ze środowisk ubogich kulturowo, osiągnięcie sukcesu szkolnego jest tym większe, im wcześniej włącza się je w krąg doświadczeń obcowania z kulturą i uspołeczniania (Piwowarski, 2007, s. 15). Taką prawidłowość obserwuje się również w placówce, porównując wiek umieszczenia w niej dzieci pochodzących z jednej rodziny. Dzieci, które skierowano do placówki wcześniej, szybciej otrzymują wsparcie wychowawców i łatwiej pokonują trudności szkolne, a te, które dłużej pozostają w patologicznym środowisku społecznym, borykają się z większymi problemami w nauce. Halina Filipczuk do powodów trudności szkolnych dzieci zalicza: zły stan zdrowia dziecka powodujący niesystematyczne uczęszczanie do szkoły, brak zainteresowania nauką, a raczej niewłaściwe ukierunkowanie zainteresowań dziecka, poświęcanie zbyt mało czasu na odrabianie zadań domowych, brak dostatecznej opieki i kontroli ze strony rodziców, niespokojną atmosferę w rodzinie, trudności specjalne spowodowane dysharmonijnym rozwojem dziecka (Filipczuk, 1985, s. 59–60). Bogumiła Łuczak analizując porażki szkolne według kryteriów Haliny Spionek i Czesława Kupisiewicza (ekonomiczno-społeczne, pedagogiczne, biopsychiczne) podkreśla rangę przygotowania dziecka do nauki szkolnej w rodzinie poprzez aktywny udział dziecka w życiu rodziny, organizowanie zabaw, udostępnianie stosownych do wieku zabawek i organizowanie zajęć kształcących (Łuczak, 2000, s. 11). Przyczyn niepowodzeń szkolnych wychowanków domów dziecka Jadwiga Raczkowska upatruje w dwóch grupach czynników – wewnętrznych i zewnętrznych. Do wewnętrznych zalicza te związane z fizycznym i psychicznym rozwojem dziecka, jego indywidualnymi właściwościami, do zewnętrznych: warunki w jakich żyje dziecko, oddziaływania bliższego i dal-

szego otoczenia, sposoby sprawowania opieki i wychowania przez rodzinę i szkołę (Raczkowska, 1997, s. 202).

Biorąc pod uwagę, że corocznie, z powodu zaniedbywania dzieci, tysiącom rodziców ogranicza się władzę rodzicielską i tysiące się jej pozbawia, istnieje bardzo duża grupa dzieci obciążona ryzykiem niepowodzeń szkolnych i związanych z tym konsekwencji społecznych. Z danych Ministerstwa Sprawiedliwości wynika, że w 2014 r. polskie sądy orzekły 14 380 spraw ograniczających rodzicom prawa rodzicielskie i 10 236 pozbawiających ich władzy rodzicielskiej nad dziećmi. W okręgu opolskim na 100 tys. ludności wpłynęło 141,1 spraw o pozbawienie, zawieszenie, ograniczenie władzy rodzicielskiej. Grupę 19 213 dzieci z rodzin problemowych w 2014 r. umieszczono w placówkach opiekuńczo-wychowawczych. Na podstawie dostępnej wiedzy pedagogicznej można domniemywać, że większość spośród nich boryka się z trudnościami w nauce szkolnej. Dzieci przyjęte do domów dziecka wraz z wychowawcami będą zmagać się w pokonywaniu trudności szkolnych. Te, które pozostaną w domach rodzinnych wymagają wsparcia nauczycieli, pedagogów szkolnych oraz pracowników i społeczników środowiskowych form pracy socjalnej.

Diagnozę przyczyn trudności szkolnych w domu dziecka dokonuje się podczas spotkania zespołu do spraw indywidualnej oceny sytuacji dziecka. Uczestniczą w nim dyrektor, pedagog, pracownik socjalny, wychowawca – kierujący procesem opiekuńczo-wychowawczym danego dziecka, nauczyciel (wychowawca klasy) i rodzice (o ile przyjmą zaproszenie na spotkanie w placówce). W spotkaniu mogą wziąć udział również inne osoby znaczące dla dziecka oraz przedstawiciele sądu i powiatowego centrum pomocy rodzinie. Źródłem wiedzy o przyczynach trudności rozwojowych i szkolnych dziecka są: 1) wywiady środowiskowe sporządzone przez pracowników ośrodków pomocy społecznej, właściwych dla miejsca zamieszkania rodziców dziecka oraz przez pracownika socjalnego zatrudnionego w placówce; 2) postanowienia sądu rodzinnego; 3) notatki kuratora sądowego, o ile takie istnieją w dokumentacji domu dziecka; 4) bieżące obserwacje wychowawców i innych pracowników domu dziecka, czynione podczas pomocy dziecku w odrabianiu zadań domowych oraz w codziennych sytuacjach życiowych; 5) obserwacje nauczycieli w szkole; 6) oceny szkolne dziecka; 7) obserwacje rodziców – o ile włączają się w proces wychowawczy swojego dziecka, co jest rzadkością w rzeczywistości placówek. Rodzice w znacznej większości nie interesują się nauką szkolną swoich dzieci, nie zależy im na osiągnięciu przez ich pociechy pozytywnych ocen, nie wspierają ich w nauce, nie motywują. Dzieci są świadome takiej sytuacji, co potwierdziły w ankietach przeprowadzonych przez autorkę niniejszego artykułu w 2014 r. wśród wychowanków opolskich domów dziecka.

Z diagnozy sytuacji życiowej dzieci wynika, że przyczynami niepowodzeń szkolnych wychowanków są:

1. Skrajne zaniedbywania podstawowych potrzeb, w tym bezpieczeństwa i wyżywienia podczas pobytu w domu rodzinnym, co przyczynia się do wycofania się dzieci z kontaktów rówieśniczych. Bywa, że dopiero po kilkumiesięcznym pobycie w placówce zaczynają przybierać na wadze, a po upływie kilku lat przestają często zapa-

dać na choroby, w tym górnych dróg oddechowych, wyrównują znaczne opóźnienia w rozwoju psychoruchowym.

2. Bardzo złe i złe warunki mieszkaniowe w miejscu zamieszkania rodziców (mieszkanie, wydzielonym pokoju w domu wielorodzinnym) uniemożliwiają dziecku odrabianie zadań domowych. Znacznie utrudniają odpoczynek i przygotowanie się do zajęć szkolnych, utrudniają higienę rodziny i ucznia, przyczyniają się do izolacji dziecka w zespole klasowym.

3. Zaległości szkolne, które wynikają z niesystematycznego uczęszczania do szkoły podczas pobytu z rodzicami. Zdarza się, że dzieci nie uczęszczają do szkoły, ponieważ muszą opiekować się młodszym rodzeństwem. Rodzice, w tym matki, chociaż nie pracują zawodowo, wychodzą z domu na długie godziny, a nawet dni, pozostawiając młodsze dzieci pod opieką starszych. W wielu domach osób bezrobotnych, nadużywających alkoholu, dzień rozpoczyna się koło 12 w południe, a małe dzieci nie chodzą do szkoły, ponieważ nie ma ich kto do niej zaprowadzić. Ponadto, dziecko przywykłe do długiego spania w ciągu dnia miewa problemy z aktywnym włączaniem się do pracy w szkole.

4. Wycofanie się dziecka z aktywności w nauce oraz kontaktów koleżeńskich w klasie z powodu niekontrolowania potrzeb fizjologicznych, wynikających z zaniedbania i doznania różnych form przemocy, w tym fizycznej i psychicznej, podczas pobytu w domu rodzinnym. Można tutaj wymienić przypadki dzieci, które pomimo ukończenia 10. roku życia zanieczyszczają się kałem, nie trzymają moczu i z tego powodu są odrzucane z grupy rówieśniczej. Po przybyciu do domu dziecka, przejściu długotrwałych i wnikliwych badań okazuje się, że ich problemy mają podłożenie emocjonalne. Ustają po kilkumiesięcznym pobycie w placówce, a dzieci zyskują w nowej szkole sympatię kolegów i koleżanek.

5. Wycofanie się dziecka z aktywności na lekcjach, uczestnictwa w grupie klasowej z powodu ograniczenia mu przez rodziców kontaktów rówieśniczych i brania udziału w życiu szkoły. Wiele dzieci pochodzących z rodzin niewydolnych wychowawczo, zaniedbanych skrajnie przez swoich rodziców, nie uczestniczy w życiu szkoły, nie jeździ na wycieczki, nie przychodzi na spotkania klasowe. Nie zapraszają kolegów do własnego domu, w którym bardzo często nie ma dla nich kąta, nie ma miejsca na wspólne zabawy w gronie rówieśniczym. Życie w społecznej izolacji przyczynia się do problemów z nawiązywaniem poprawnych relacji koleżeńskich.

6. Nadpobudliwość psychoruchowa powodująca trudności w koncentracji uwagi, współistniejąca z innymi problemami dziecka i znacznie utrudniająca mu pokonywanie trudności szkolnych.

7. Zaburzenia zachowania obserwowane wśród wychowanków i zdiagnozowane przez lekarzy psychiatrów wynikają z: trudnych relacji pomiędzy rodzicami, rodzeństwem (zdarza się, że dzieci pochodzące z rodzin wielodzietnych są bardzo zazdrosne o swoje rodzeństwo wychowywane w domu rodzinnym oraz te wychowywane w placówce, wyraźnie faworyzowane przez rodziców i starsze rodzeństwo), zaniedbaniami, których zaznały w okresie wczesnego dzieciństwa w czasie pobytu w domu rodzin-

nym, obecnością w rodzinie chorób psychicznych, nerwowych oraz upośledzenia umysłowego.

8. Mikrouszkodzenia układu nerwowego, które powodują u dzieci problemy z koncentracją uwagi, zdarza się, że przyjmują oni leki neurologiczne.

9. Choroby układu nerwowego – powodują często konieczność przyjmowania leków i spowalniają procesy myślenia.

10. Obciążenia chorobami psychicznymi – obniżają odporność psychiczną dziecka, powodują nerwowość, podatność na stres.

11. Niska motywacja do nauki wynikająca z: braku wzorców rodzinnych, identyfikacji dziecka z rodzicami i innymi członkami najbliższej rodziny, braku wsparcia ze strony rodziny – powoduje to niechęć do nauki i odrabiania lekcji, manifestowanie lenistwa, odporność na zabiegi pedagogiczne wychowawców zachęcających dziecko do nauki oraz trudności do podtrzymania chęci dziecka do nauki, konflikty z wychowawcami pragnącymi egzekwować odrabianie przez dziecko zadań domowych, noszenia do szkoły podręczników i korzystania z nich.

12. Zły wpływ „osób znaczących”, w tym głównie rodziców, którzy pragną „przyciągnąć” dziecko do rodziny pochodzenia, patologicznych wartości rodzinnych. Dziecko odnoszące sukcesy szkolne, uczące się na wyższych szczeblach edukacji zaczyna bowiem „odstawać od rodziny”, nie upodabnia się do ojca i matki, zaczyna być odporne na ich oddziaływania wychowawcze, a oni czując, że tracą dziecko dla wyznawanych przez siebie wartości usiłują je odzyskać – powoduje to rezygnację dziecka (dzieci) z dalszej edukacji, zaprzepaszcza jego szanse na wyjście z kręgu patologii społecznej.

13. Poblżliwą postawę nauczycieli, którzy litując się nad dziećmi, zwalniają je z wysiłku opanowania materiału nauczania i bez stosownej wiedzy umożliwiają im otrzymanie promocji do następnej klasy. Dzieci uczą się postawy roszczeniowej, wymuszającej uzyskanie oceny pozytywnej tylko dlatego, że są wychowankami domu dziecka. Wspierane, zachęcane do nauki, upominane przez wychowawców domu dziecka, twierdzą, że i tak, jak co roku, zdadzą do następnej klasy. Niestety, zdarza się, że mają rację. Taka postawa pedagogów obniża motywację dzieci do nauki, uczy je pokonywać kolejne szczeble edukacji bez wkładu własnej pracy.

Dla dzieci, które przed umieszczeniem w instytucji opiekuńczo-wychowawczej powtarzały klasę, pokonanie kolejnego szczebla edukacji jest sukcesem. Dla tych, które podczas pobytu w domu rodzinnym miały indywidualne nauczanie i uczyły się będąc odizolowane od grupy klasowej z powodu problemów zdrowotnych, higienicznych, znacznego opóźnienia w opanowaniu materiału nauczania, braku umiejętności zgodnego współżycia z zespołem klasowym – sukcesem jest włączenie się do nauczania w klasie, wdrożenie do systematycznego uczenia się i pokonywania trudności szkolnych. Wsparcie okazane dzieciom zaniedbywanym przez rodziców we wszystkich dziedzinach życia, pozwala im „wyjść z roli ofiary”, podnosi ich samoocenę. Wzmocnienie sił obronnych dziecka można osiągnąć przez zapewnienie mu godnych warunków do życia, w tym bezpieczeństwa, wyżywienia – stosownie do wieku i stanu zdrowia, zaopatrzenia go w odzież (czystą, nową, modną), książki, przybory

szkolne. Przyczynia się to do wzrostu pozycji dziecka w grupie rówieśniczej, w grupie klasowej. Dzieci ubogie, brudne, zaniedbane, zastraszone, zmęczone – po kolejnych niespokojnych nocach, w klimacie rodzinnych awantur, w domu, w którym ustawiczne odbywają się alkoholowe imprezy – nie są miłymi towarzyszami zabaw. Zgodne współdziałanie w grupie rówieśniczej wpływa natomiast pozytywnie na rozwój umysłowy oraz społeczny dziecka, a te z rodzin patologicznych zazwyczaj są odrzucane przez grupę rówieśniczą. Badania wskazują, że atrakcyjność dzieci wśród rówieśników zależy od zamożności rodziny. Dzieci niepopularne są odrzucane i izolowane (Napora, 2015), co budzi w nich frustrację i agresję. Jedne zrezygnowane wycofują się z kontaktów rówieśniczych, inne stają się agresywne, jeszcze inne błaznują w obecności kolegów i nauczycieli, pragnąc za wszelką cenę zyskać akceptację grupy rówieśniczej oraz zwrócić na siebie uwagę nauczycieli. Pedagodzy i inne osoby życzliwe dziecku, często prezentując postawę współczującą, doraźnie świadczą dziecku swoją pomoc na terenie szkoły. Po lekcjach dziecko natomiast wraca do domu i pozostaje tam nadal bez wsparcia. Jego życie toczy się bez nadziei na lepszy los. Z takimi rodzinami bardzo rzadko pracują asystenci rodziny, a dzieci z tych rodzin umieszcza się w domu dziecka. Dla dziecka zaniedbywanego przez rodzica, poczucie własnej wartości jest bardzo niskie, a ukształtowanie się właściwej samooceny trudne. W literaturze mówi się także o piętnie domu dziecka, kompleksie dziecka z bidula, o stygmatyzowaniu wychowanków domu dziecka. Mając wiedzę na temat ogromu problemów tej grupy dzieci, należy zastanowić się nad sposobami pomocy i ustawicznie poszukiwać dla nich nowych form wsparcia w sferze edukacji i ogólnego rozwoju społecznego. Należy zabiegać o wyposażenie dzieci w takie umiejętności, które wzmocnią ich pozycję w kręgu rówieśniczym oraz w szerszym środowisku społecznym. Wydaje się, że pomoc dzieciom w uzyskaniu lepszych wyników nauczania, w zdobyciu zawodu i podjęciu oraz utrzymaniu pracy podniesie ich rangę w społeczeństwie i pozwoli im się „zmierzyć” z przeciwnościami losu.

W celu pomocy dzieciom mającym problemy w nauce, konieczne jest wsparcie nauczycieli i pedagogów, podczas gdy ze środowiska docierają informacje o likwidacji etatów pedagogów szkolnych. To oni powinni pomagać dzieciom zaniedbanym w uzyskaniu korzystnej pozycji w klasie szkolnej, która zależy między innymi od osiągnięć szkolnych, ale nie tylko. Koleżeństwo, aktywność dziecka będącego członkiem grupy, przejawianie przez niego inicjatywy podnosi także jego popularność. Należy zauważyć, że bliskie relacje rówieśnicze zawierają się często na bazie wspólnych doświadczeń życiowych. Dzieci z domu dziecka nawiązują łatwo przyjaźnie z rówieśnikami z rodzin trudnych, obarczonych różnymi problemami. W takiej grupie przyjaciół trudno o wzajemne wspieranie się w osiągnięciu sukcesów szkolnych. W takich grupach rówieśniczych bardzo ważne jest zapobieganie ich hermetyczności, zachęcanie do współuczestnictwa w życiu szkoły i integracji tych dzieci z innymi uczniami ze społeczności szkolnej, ponieważ nic tak silnie nie spaja grupy, jak wspólne przebywanie ze sobą, gry i zabawy, wspólne wieczorne rozmowy i śpiew podczas klasowych wycieczek, biwaków, przy wspólnym stole lub przy ognisku.

Postawa litości nauczycieli wobec dziecka nie sprzyja procesowi wychowania i edukacji. Pomagając, nie należy zwalniać dziecka z obowiązku nauki. Powinno się iść w kierunku zaangażowania dziecka do podjęcia pracy nad sobą, do udziału dziecka w dodatkowych zajęciach wyrównawczych, wydłużenia okresu nauczania w celu opanowania wiedzy. Są dzieci, które w momencie przyjęcia z domu rodzinnego do domu dziecka mają kilka ocen nieodpowiednich, ale dzięki swojej wyteżonej pracy i wsparciu wychowawców poprawiają oceny, nabywając nawyku systematycznego uczęszczania do szkoły i podejmowania trudu nauki. Pozwala to im pomyślnie przejść przez kolejne szczeble edukacji i zdobyć zawód. Edukacja wspierająca, ale niewyręczająca dziecko w przejściu współodpowiedzialności za swoje życie daje mu nadzieję na osiągnięcie sukcesu szkolnego i łatwiejszy start w dorosłe życie.

Wychowankowie domów dziecka wywodzą się z rodzin, w których nie przywiązuje się wagi do osiągnięć szkolnych swoich pociech. Posiadanie wykształcenia nie jest wartością cenioną w tych rodzinach. Rodzice najczęściej posiadają wykształcenie podstawowe (w tym niepełne) oraz zawodowe. Wielu spośród nich uczęszczało do szkół specjalnych. Tylko nieliczni mają średnie wykształcenie. Biorąc pod uwagę identyfikację dzieci ze swoimi rodzicami, wyrobienie wśród nich motywacji do nauki jest bardzo trudne. Przyczyn niepowodzeń szkolnych występujących wśród wychowanków domów dziecka należy upatrywać nie tylko w braku wzorców rodzinnych. Poważnym problemem są także zaburzenia emocjonalne dzieci, które wynikają z trudnych relacji z rodzicami. Tęsknota za nimi uniemożliwia dzieciom poprawne funkcjonowanie w szkole oraz w placówce. Ponadto, domy dziecka są integracyjnym środowiskiem wychowawczym, gdzie obok dzieci w normie intelektualnej przebywają osoby z lekkim i umiarkowanym stopniem upośledzenia umysłowego. Im także należy pomóc w zdobyciu wykształcenia na miarę ich indywidualnych możliwości.

Uzyskanie wykształcenia jest dla wychowanków domów dziecka bardzo ważne, dając im szansę na pomyślne usamodzielnienie się, zdobycie zawodu i włączenie się w życie społeczne. Pozwala uniknąć marginalizacji, wykluczenia społecznego i niebytu społecznego objawiającego się brakiem meldunku, ubezpieczenia społecznego, świadczeń socjalnych, przynależności do organizacji, wspólnot lokalnych itd.

Psychologowie humanistyczni kładą główny nacisk nie na ujawnianie i zaspokajanie wewnętrznych potrzeb i popędów człowieka, lecz na ujawnianie i aktywizowanie jego wewnętrznych możliwości, inaczej mówiąc, na jego samorealizację.

Sposoby wsparcia dzieci zagrożonych instytucjonalizacją w osiągnięciu sukcesu szkolnego są następujące:

- 1) niedopuszczenie do marginalizacji środowisk, w których wychowują się małe dzieci poprzez opiekę nad dzieckiem i intensywną pracę z rodziną;
- 2) pomoc dzieciom z rodzin trudnych, patologicznych w realizacji obowiązku szkolnego poprzez: częste wizyty pracownika socjalnego w środowisku rodzinnym, przydzielenie dziecku indywidualnego opiekuna wspierającego i nadzorującego jego sytuację domową (nauczyciel, kurator społeczny, wolontariusz, asystent), częste wi-

zyty pedagoga szkolnego w domu rodzinnym dziecka, zwracanie uwagi na warunki dziecka do nauki szkolnej, posiadanie własnego kąta do spania i nauki szkolnej;

3) umożliwienie dzieciom z rodzin zagrożonych patologią społeczną oraz z rodzin patologicznych uczęszczanie do świetlic środowiskowych, na zajęcia pozalekcyjne, w których: otrzymają wyżywienie, wsparcie w nadrabianiu zaległości szkolnych i bieżącej nauce, szansę na integrację z rówieśnikami spoza swojego kręgu rodzinnego.

Sposoby wsparcia dzieci przebywających w instytucjach w osiągnięciu sukcesu szkolnego to:

1. Ustawiczna praca z rodzicami dziecka w celu: 1) ustabilizowania jego sytuacji rodzinnej; 2) osiągnięcia przez dziecko stanu spokoju emocjonalnego (dziecko zamartwiające się zaostrzającymi się problemami w rodzinie nie może skupić się na nauce szkolnej). Zdarza się, że dzieci, w momentach stabilizacji sytuacji rodzinnej chętniej podejmują naukę szkolną. W sytuacji gdy rodzice bezpodstawnie obiecują, że niebawem wrócą do domu i do swojej szkoły – zaprzestają trudu uczenia się i zapobiegania o integrację z grupą klasową.

2. Ustawiczna praca w celu wyrobienia nawyku systematycznego uczęszczania do szkoły i odrabiania lekcji. Dzieci dopilnowane, które chodzą do szkoły z powodzeniem kończą kolejne etapy edukacji szkolnej.

3. Zmobilizowanie wszystkich sił społecznych w celu wyeliminowania negatywnego wpływu „znaczących” dorosłych (często są nimi rodzice dziecka) w celu zniwelowania ich degeneracyjnego oddziaływania na sukcesy szkolne dziecka poprzez terapię, pozyskiwanie wartościowych rodzin zaprzyjaźnionych, zabieganie wychowawców o swój autorytet.

4. Ustawiczna praca z dziećmi wycofanymi społecznie w celu włączenia ich w krąg życia rówieśniczego i szerszego środowiska społecznego przynosi bardzo dobre efekty. Dzieci, które unikały kontaktów społecznych, a po umieszczeniu w domu dziecka nie chciały nigdzie wychodzić i wyjeżdżać, po kilku miesiącach zaczynają się włączać w życie klasowe i szersze środowisko społeczne. Wraz z innymi dziećmi zaczynają jeździć do kina. Stopniowo znikają u nich także opory przed wyjazdem w obce miejsce i spotkania z obcymi ludźmi. Uczą się jeździć rowerem, opanowują jazdę na rolkach, łyżwach i nartach.

5. Zorganizowanie indywidualnej pomocy dziecku w zdobywaniu wiedzy i opanowania treści wiadomości szkolnych, odrabianiu lekcji, zdawaniu egzaminów przy udziale wychowawców oraz wolontariuszy. Nawet dzieci wymagające przez wiele lat obecności i pomocy wychowawcy przy odrabianiu lekcji uczą się w końcu samodzielności i z powodzeniem pokonują kolejne szczeble edukacji.

6. Współpraca z rodzinami zaprzyjaźnionymi w celu zdobycia poparcia „pozytywnych osób znaczących”, wspomagających dziecko w zdobywaniu wykształcenia jako cenionej w życiu wartości.

7. Ujawnianie i aktywizowanie wewnętrznych możliwości dziecka poprzez umożliwienie mu uczestnictwa w różnych formach aktywności umysłowej i fizycznej, co jest niezmiernie ważne dla dzieci żyjących przez wiele lat w izolowanym społecznie

środowisku rodzinnym. Powoduje to, bardzo często obserwowane u dzieci, pobudzenie do wszechstronnego rozwoju, w tym rozwoju poznawczego.

8. Umożliwienie dziecku zdobywania praktycznej wiedzy o świecie poprzez uczestnictwo w wycieczkach. (Jest to forma ceniona i praktykowana w działalności domów dziecka, co potwierdzają liczne wypowiedzi wychowanków tych placówek). Dzięki licznym wyjazdom dzieci nadrabiają zaległości wynikające z ubóstwa środowiska rodzinnego, poznają kraj, zdobywają praktyczną wiedzę o świecie. Otrzymując wiele bodźców z otaczającego je świata, intensywniej się rozwijają, nabywają nowych umiejętności, uczą się samodzielności.

9. Uczestnictwo dziecka niepełnosprawnego we wszystkich dziedzinach życia, w tym w zajęciach pozalekcyjnych, wyjazdach kolonijnych, sanatoryjnych, zimowiskach, wizytach w kinie, teatrze. Dzieci niepełnosprawne w stopniu umiarkowanym uczą się samodzielności w wykonywaniu codziennych czynności, podejmują się różnych zadań, nie mają obaw przed samodzielnym uczestnictwem w koloniach i zimowiskach, potrafią zachować się w szkole, restauracji, w kinie, teatrze i w innych miejscach publicznych. Znają normy i zasady współżycia społecznego. Znacznie wyróżniają się w rozwoju społecznym i umysłowym w porównaniu z rodzeństwem wychowującym się w prymitywnym środowisku rodzinnym, co potwierdza codzienna obserwacja tych dzieci oraz badania naukowe (por. Vasta, Haith, Miller, 2001, s. 124).

10. Kulturyzacja dzieci, wyprowadzanie ich ze środowisk wykluczonych w świat wartości naszej kultury poprzez praktyczne uczestnictwo w spektaklach teatralnych, wystawach, seansach kinowych, projekcjach filmowych, kontrolowane korzystanie z internetu.

11. Dbałość o higienę i strój dziecka powoduje u niego zmianę funkcjonowania społecznego we wszystkich dziedzinach. Podnosi samoocenę, ułatwia kontakty rówieśnicze. Przyczynia się do większej aktywności w nauce szkolnej.

12. Leczenie zaburzeń emocjonalnych i zapobieganie różnym formom przemocy przejawianym przez dziecko, wykonanie długotrwałych i wnikliwych badań w celu zdiagnozowania problemów, co umożliwia podjęcie terapii i ułatwia naukę.

13. Terapia zaburzeń zachowania utrudniających dziecku naukę szkolną (Jerzak, Zajac, 2014, s. 389). Leczenie pod opieką lekarzy neurologów i psychiatrów, pobyty w szpitalu pomagają dziecku w zapanowaniu nad swoim destrukcyjnym zachowaniem i odzyskaniu zaufania ze strony kolegów i wychowawców. Chronią przed odrzuceniem społecznym i izolacją w dorosłym życiu.

Powyżej wymienione propozycje wsparcia dzieci podnoszą ich pozycję w grupie rówieśniczej, zapobiegają stygmatyzacji dzieci z domu dziecka i ułatwiają im poprawne funkcjonowanie w społeczeństwie. Aby jednak skutecznie pomóc dziecku w pokonywaniu trudności szkolnych, należy przekonać je do tego, że warto. Tutaj jest ogromna rola i odpowiedzialność wychowawców, aby pragnienie dobra dziecka powierzonego opiece tych wychowawców, nie obróciło się przeciwko nim. Lepsze życie dla dziecka można uzyskać tylko wówczas, gdy wychowanek sam tego zechce. Zgodnie bowiem z poglądami humanistów, każda próba zmienienia człowieka za nie-

go, z zewnątrz, obraca się przeciwko niemu i przeciwko tym, którzy usiłowali go zmieniać (Boryszewska, 2008, s. 11).

Mówiąc o pokonywaniu trudności w opiece, wychowywaniu i edukacji dzieci z domów dziecka, należy zwrócić także uwagę na ustawiczne kształcenie kadry pedagogicznej, w celu wzmacniania jej kompetencji zawodowych, odporności na stres i uzyskania satysfakcji z wykonywanej pracy. Sukcesy pedagogiczne wychowawców to także sukcesy wychowywanych przez nich dzieci. Zadowolenie z przebiegu ich pracy zapobiega wypaleniu zawodowemu. Stosowny prestiż zawodowy, który został nadwyrężony poprzez dysproporcje w przywilejach nauczycieli i wychowawców – wszystkich będących pracownikami pedagogicznymi wychowującymi i nauczającymi dzieci – nie służy dobrze pracownikom domów dziecka i budzi w nich poczucie krzywdy. Szukają więc pracy w szkołach i innych instytucjach, w których praca nie odbywa się na zasadach kodeksu pracy, a jej organizacja nie ma zmianowej formy. Praca w domu dziecka utrudnia wychowywanie własnych dzieci, a obciążenie emocjonalne związane z odpowiedzialnością za dzieci z domów dziecka wymaga od pracowników placówek ciągłej gotowości do empatii i otoczenia ich troską.

Są dzieci z domów dziecka i są ich wychowawcy. Jedni i drudzy potrzebują wsparcia państwa, aby wyrosło nam pokolenie ludzi chcących się uczyć i pracować dla wspólnego dobra, aby osiągnąć dobrostan osobisty i społeczny.

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte

BORYSZEWSKA J.K. (2008), *Źródła sukcesu szkolnego młodzieży licealnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

BUCHNER Ch. (2004), *Sukces w szkole jest możliwy: jak pomóc dzieciom, by miały dobre osiągnięcia w szkole podstawowej*, Kielce: Wydawnictwo „Jedność”.

FILIPCZUK H. (1985), *Zapobiegamy trudnościom i niepowodzeniom szkolnym*, Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.

ŁUCZAK B. (2000), *Niepowodzenia w nauce, przyczyny, skutki, zapobieganie*, Poznań: Oficyna Wydawnicza G&P.

MILEWSKA B. (2014), *Losy wychowanków domu małego dziecka*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

TOMASZEWSKI T. (1998), *Główne idee współczesnej psychologii*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

VASTA R., HAITH M.M., MILLER S.A. (2001), *Psychologia dziecka*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Artykuły w pracach zbiorowych

JERZAK M., ZAJĄC K. (2014), *Prawo oświatowe a zaburzenia zachowania*, [w:] A. Kołakowski (red.), *Zaburzenia zachowania u dzieci: teoria i praktyka*, Sopot: Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne, s. 387–405.

KULPIŃSKI F. (2008), *Program ukryty w placówce opiekuńczo-wychowawczej i inne wady opieki zakładowej*, [w:] E. Jundziłł, R. Pawłowska (red.), *Pedagogika opiekuńcza: przeszłość, teraźniejszość, przyszłość*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, s. 345–358.

PIWOWARSKI R. (2007), *O niejednoznaczności sukcesów edukacyjnych*, [w:] R. Piwowarski (red.), *Dziecko, sukcesy i porażki*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, s. 11–17.

PODPORA R. (2014), *Systemowa pomoc dziecku z zaburzeniami zachowania*, [w:] A. Kołakowski (red.), *Zaburzenia zachowania u dzieci: teoria i praktyka*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 123–151.

RACZKOWSKA J. (1997), *Podstawowe zadania domu dziecka w dziedzinie rozwoju umysłowego i nauki szkolnej wychowanków*, [w:] Z. Dąbrowski (red.), *Węzłowe problemy opieki i wychowania w domu dziecka*, wyd. 2, Olsztyn: Wydawnictwo WSP, s. 199–220.

WORONOWICZ W. (2008), *Edukacja refleksyjna w pedagogice opiekuńczej*, [w:] E. Jundziłł, R. Pawłowska (red.), *Pedagogika opiekuńcza: przeszłość, teraźniejszość, przyszłość*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, s. 401–419.

Artykuły w czasopismach i ustawy w dziennikach ustaw

NAPORA E. (2015), *Czynniki wspomagające usamodzielnienie dziecka w wieku szkolnym*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 6, s. 37–42.

Źródła internetowe

BIELUGA R. (2016), *Wpływ spraw o pozbawienie, zawieszenie, ograniczenie władzy rodzicielskiej w 2014 r. – Liczba spraw na 100 tys. mieszkańców – wg okręgów SO*, Wydział Statystycznej Informacji Zarządczej, <http://www.ms.gov.pl/pl/dzialalnosc/broszury-i-publikacje/> (dostęp: 09.02.2016).

KASPRZAK J., OROWIECKA K. (2016), *Ewidencja spraw o pozbawienie, zawieszenie, ograniczenie władzy rodzicielskiej w latach 2000–2014*, Wydział Statystycznej Informacji Zarządczej, <http://www.ms.gov.pl/pl/dzialalnosc/broszury-i-publikacje/> (dostęp: 09.02.2016).

KASPRZAK J., OROWIECKA K. (2016), *Wykonanie orzeczenia sądu o umieszczeniu małoletnich w placówkach opiekuńczo-wychowawczych (liczba małoletnich w latach 1989–2014) dok.*, Wydział Statystycznej Informacji Zarządczej, <http://www.ms.gov.pl/pl/dzialalnosc/broszury-i-publikacje/> (dostęp: 09.02.2016).

Barbara Milewska, doktor

Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu

e-mail: barbara_m22@wp.pl

ANNA SCHMIDT

W trudnym świecie dziecięcych emocji

IN THE DIFFICULT WORLD OF CHILDREN'S EMOTIONS

Summary

Emotions – an essential part of everyone's life. They are beautiful, but also difficult. How do we deal with them? How to call them and how to react? How to teach children to function in the world of emotions? What actions take in to make it easier? What kind of help and support should we offer? The subject of emotions is very comprehensive and complex, but I wish that this article has become the fourth review of the content, focusing in the emotional development of children in the preschool and early school. Considerations started from attempts to define the concept of „emotion” and to submit some possible forms of classification based on different criteria. In the next part I tried to characterize the emotional development of the child in the preschool and early school as well as identify factors which affect the harmonious activity, often determines different spheres child's life. I noticed the strong influence and the relationship between normal emotional development of the little man, and its functioning focusing mostly on the social sphere, which in today's world seems to be very important and reflecting, strongly influence on all other areas of life. The whole text was completed by practical part, which contains tips and suggestions for solutions which can be applied in practice work with children in preschool and early school. To make their emotional development as fluent as possible, and the world of emotions not terrible and frightening, but beautiful, although challenging part of everyday life.

Keywords: child, emotions, preschool, primary school, education

Emocje – na pozór jest to termin jasny i oczywisty. Większość z nas, dorosłych, jest w stanie określić, co kryje się pod tym pojęciem, ale czy jesteśmy w stanie nazwać emocje, które nam towarzyszą? Czy potrafimy jasno, konkretnie je zdefiniować? Co więcej, czy jesteśmy ich świadomi i umiemy nad nimi zapanować? Świat emocji jest bardzo tajemniczy, często piękny, ale niejednokrotnie trudny i niezrozumiały. Skoro my, dorośli, mamy z tym problemy, by się w nim odnaleźć, jak mają poradzić sobie z nim najmłodsi? Jak wspierać rozwój emocjonalny dzieci w wieku przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym? Swoje rozważania autorka pragnie rozpocząć od zagadnień teoretycznych, a następnie wskazać możliwe rozwiązania praktyczne, które stać się mogą inspiracją w pracy z małym dzieckiem w zakresie tego trudnego tematu.

Czym są emocje – aspekt definicyjny

Bardzo trudno wskazać jedną, konkretną definicję emocji. Jenó Ranschburg (1980, s. 6) w swojej publikacji pisze: „Emocje [...] to odczuwana skłonność do czegoś, co jednostka ocenia jako dobre (pożyteczne) lub jako złe (szkodliwe)”. Natomiast Robert J. Sternberg (1999, s. 238) podkreślił, że są to odczucia i reakcje powstałe na skutek określonych bodźców (wewnętrznych lub zewnętrznych), które znajdują swoje odzwierciedlenie jako doznania oraz na poziomie fizjologicznym i behawioralnym. Złożone rozumienie pojęcia emocji zaproponował Robert J. Edelman (za: Obuchowska, 2001, s. 16), który uważał, iż są one:

„[...] złożonym układem interakcji pomiędzy subiektywnymi i obiektywnymi czynnikami, w którym rolę pośredniczącą odgrywa system neurohormonalny. Układ ten: a) wzbudza wystąpienie doświadczenia afektywnego, takiego jak odczuwanie pobudzenia oraz przyjemności bądź nieprzyjemności; b) generuje procesy poznawcze odnoszące się do emocjonalnych skutków procesów percepcji, waluacji, naznaczania; c) aktywuje rozległe przystosowanie fizjologiczne do warunków pobudzenia; oraz d) prowadzi do zachowania, które często, jakkolwiek nie zawsze, jest ekspresyjne, skierowane na cel i przystosowawcze”.

Z przeprowadzonych przez autorkę niniejszego artykułu wywiadów wynika, że powszechnie pod pojęciem tym rozumie się odczucia, stan organizmu, który powstaje na skutek określonych czynników, sytuacji, bodźców wewnętrznych czy zewnętrznych. Według jakich kryteriów je klasyfikować? Jak podzielić emocje, takie jak: radość, miłość, zadowolenie, złość, strach, lęk?

Emocje – aspekt klasyfikacyjny

Kiedy ktoś poprosi nas o wymienienie emocji, które towarzyszą człowiekowi w czasie jego życia najczęściej pojawiają się te, które zamieszczono na rycinie 1.



Ź r ó d ł o: Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych wywiadów.

Rycina 1. Najczęściej towarzyszące nam emocje

Należy jednak zdawać sobie sprawę, że są to tylko wybrane, a lista emocji towarzyszących każdemu z nas jest o wiele dłuższa. Podejmując próbę sklasyfikowania emocji, musimy wziąć pod uwagę różne kryteria. Jednym z nich może być kolejność pojawienia się danych emocji w procesie ewolucji (Radochoński, 2009, s. 17–18). Wtedy można dokonać rozróżnienia na:

- emocje, które wiążą się z popędem występującym tak u ludzi, jak i u zwierząt wyższych – w ich skład wchodzi np. napięcia wynikające z niezaspokojenia potrzeb;
- uczucia wyższe, czyli te dotyczące tylko człowieka (np. moralne, społeczne).

Ten sam autor (Radochoński, 2009) wskazuje kolejny podział, którego podstawą są następujące kryteria: intensywność, czas trwania i ekspresja emocji. Zgodnie z nimi podaje rozróżnienia na: nastroje, wzruszenia oraz silne wzruszenia. Natomiast przyjmując za główny punkt podziału wpływ emocji na sprawność funkcjonowania i działania człowieka (Korzeniowski, Pużyński 1972, s. 90) rozróżniamy: emocje steniczne, czyli te, które wymagają od jednostki mobilizacji oraz gotowości do działania, a także emocje asteniczne, obniżające sprawność działania i funkcjonowania na skutek dezorganizacji lub je uniemożliwiające. Inną ciekawą teorią jest podział dotyczący rozróżnienia emocji podstawowych oraz wtórnych. „Na podstawie badań własnych i innych autorów Paul Ekman doszedł do wniosku, że radość, strach, złość, wstręt i smutek są emocjami podstawowymi. Pozostałe emocje mają charakter wtórny i kształtują się na bazie emocji podstawowych” (Radochoński, 2009, s. 18). To tylko wybrane z wielu obszernych możliwości podziału emocji. Niektóre z nich są kontrowersyjne i stanowią przedmiot sporu różnych środowisk: pedagogów, socjologów, psychologów oraz psychiatrów. Jednakże z punktu widzenia osoby dorosłej pracującej z dzieckiem w wieku przedszkolnym najbardziej praktyczny wydaje mi się prosty podział dokonany przez Zbigniewa Zaleskiego (podaję za: Borowska, 2009, s. 29), który rozróżnia emocje pozytywne i negatywne. Emocje pozytywne – zwykle przyjemne, mobilizujące, niewymagające specjalnego zaangażowania oraz radzenia sobie z nimi. Nic więc dziwnego, że autor ten o wiele więcej uwagi poświęca emocjom negatywnym, gdyż jak podaje, to one są dla nas bardziej destruktywne, wpływają na obniżenie lub zaburzenie naszej aktywności, a także zużywają większe zasoby energii psychicznej i wymagają większej mobilizacji organizmu. Warto zatem, choć przez chwilę, podjąć refleksję nad tym, jak wielkim wyzwaniem są dla nas emocje, nasze własne, ale i te pojawiające się wśród dzieci, które przecież od nas dopiero uczą się ich rozpoznawania, nazywania, analizowania oraz radzenia sobie z nimi. Zwróćmy więc uwagę na to, jak ogromną rolę w rozwoju emocjonalnym tych małych ludzi pełnimy i jak wielkie brzemie odpowiedzialności za nich na sobie nosimy.

Trójsystemowy model ujmowania emocji

Jak podaje Irena Obuchowska (2001, s. 11–17) zjawisko dotyczące emocji jest bardzo złożone, w jego skład wchodzi wewnętrzne przeżywanie oraz uzewnętrznianie. W tym kontekście stworzony został model trójsystemowy, który zakłada, że na daną emocję składają się trzy komponenty, które są od siebie względnie niezależne. Należą do nich: motoryka, stan fizjologiczny oraz wewnętrzne przeżycie. Pod pojęciem „mo-

toryka” w kontekście poruszanego tematu rozumiemy wszystkie działania związane z ekspresją, wyrażaniem emocji – czy to przez mimikę czy pantomimikę. Ekspresja dotycząca emocji przejawiać się może w sposób werbalny oraz niewerbalny, jak również bezpośrednio – konkretne zachowania, reakcje, ale i pośrednio – w dziełach sztuki, utworach literackich czy muzycznych. Kolejną składową modelu trójsystemowego jest stan fizjologiczny, który dotyczy aktywacji układu nerwowego, a w konsekwencji występowania różnego rodzaju objawów neurofizjologicznych. Ostatni komponent to przeżywanie emocji. Pod tym pojęciem rozumieć należy doświadczanie, znaczenie danego bodźca lub sytuacji w odniesieniu do konkretnej osoby, a także reakcję, jaką w nim budzi oraz wspomnienia, myśli czy wyobrażenia, z którymi się wiąże. Wszystkie trzy elementy modelu są bardzo istotne i odgrywają szczególną rolę w procesie analizy rozwoju emocjonalnego dzieci w wieku przedszkolnym.

Charakterystyczne cechy rozwoju emocjonalnego dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

Czas od narodzin do podjęcia nauki szkolnej jest czasem w życiu dziecka bardzo burzliwym i pełnym zmian. Jedną ze sfer dotyczących tych właśnie przemian jest sfera emocjonalna. Jak wskazuje I. Obuchowska (2001, s. 27): „dziecko przychodzi na świat wraz ze zdolnością wyrażania emocji. Początkowo, od samego urodzenia, są to emocje najprostsze: zadowolenie i niezadowolenie. Dowiadujemy się o nich przede wszystkim na podstawie mimicznej ekspresji oraz reakcji płaczu. Jak stwierdzili badacze (Izard, Malatesta [...]), już noworodki są zdolne do wszystkich ruchów mięśni twarzy potrzebnych do wyrażenia każdej emocji. Jednakże reakcje emocjonalne niemowlęcia są jeszcze mało zróżnicowane, jak również bodźce, które je wywołują”. Z czasem jednak świat ten coraz bardziej się zmienia, staje się intensywniejszy i może się zdarzyć, że dziecko w dość krótkich odstępach przeżywa zupełnie skrajne emocje. Dalszy rozwój życia emocjonalnego wiąże się jednak ściśle z rozwojem poznawczym dziecka. To on pozwala dziecku na nawiązywanie relacji z otoczeniem, a także kontaktów społecznych z rówieśnikami. Choć świat emocji dla przedszkolaka nadal jest bardzo tajemniczy i nie do końca zrozumiały, to podejmuje on pierwsze próby nazywania oraz radzenia sobie z nimi. Podkreślić należy towarzyszącą mu dużą labilność oraz krótki czas trwania danych reakcji emocjonalnych. „Dopiero pod koniec wieku przedszkolnego, w związku z postępującym rozwojem procesów poznawczych, dochodzi do intelektualizacji emocji. W rezultacie dziecko może lepiej je sobie uświadamiać, a także przewidywać skutki swoich zachowań. Stopniowo staje się ono zdolne do przeżywania nowych postaci uczuć wyższych o charakterze społeczno-moralnym poznawczym i estetycznym” (Radochoński, 2009, s. 25). Natomiast młodszy wiek szkolny wiąże się już z osiąganiem pewnego rodzaju dojrzałości. Dzieci powoli nabywają kompetencje radzenia sobie z rozpoznawaniem, nazywaniem, a także zrozumieniem stanów emocjonalnych innych i swoich. Nadal pojawiają się jednak problemy związane z zachowaniami, które są przejawem różnych emocji. Zwykle najbardziej uciążliwe

są te dotyczące złości i agresji, przejawianych w sposób agresywny, czy to w formie fizycznej czy psychicznej. Mimo iż stany emocjonalne dzieci w wieku wczesnoszkolnym stabilizują się oraz nie są już tak labilne, jak w wieku przedszkolnym, to nadal są bardzo gwałtownie przeżywane. Podsumowując, każde dziecko przechodzi przez fazy rozwoju emocjonalnego w indywidualnym dla siebie czasie, jednak w okresie tym:

- przeżywa emocje bardzo gwałtownie,
- jest bardzo zmienne – początkowo popadać może nawet w całkowicie skrajne emocje, z czasem jednak stan ten się normuje,
- zaczyna rozumieć, czym są emocje i dlaczego nam towarzyszą,
- uczy się rozpoznawać emocje – najpierw swoje, a następnie także innych ludzi,
- nabywa kompetencji panowania nad swoimi emocjami oraz reagowania zachowaniem właściwym, adekwatnym do obowiązujących społecznie norm i zasad.

Pamiętajmy, że w życiu dziecka zarówno te dobre, jak i te złe emocje są bardzo potrzebne. To one przygotowują małego człowieka do dalszego funkcjonowania w społeczeństwie, radzenia sobie z trudnościami, wpływają pozytywnie na jego działanie, ale też niejednokrotnie są przyczyną niekontrolowanych, negatywnych zachowań. Ważne jednak, by pamiętać o słowach Arystotelesa, że nie ma złych emocji, są tylko emocje źle przeżywane (Dzieci, <http://dzieci.us.edu.pl/nie-ma-emocji-zlych-kilka-slow-o-uczeniu-dzieci-emocji>). Dlatego na nas dorosłych spoczywa to trudne zadanie, jak najlepszego przygotowania dzieci do harmonijnego rozwoju w tej sferze życia.

Wpływ emocji na funkcjonowanie społeczne dzieci w wieku przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym

W przypadku dzieci w wieku przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym świat emocji jest jeszcze bardzo intensywny i różnicowany, nic więc dziwnego, że tak znacząco wpływa na funkcjonowanie i rozwój różnych sfer ich życia. Jak wynika z jednej z przedstawionych wcześniej klasyfikacji, wśród emocji można wyróżnić te pozytywne oraz negatywne. Pozytywne wpływają budująco na rozwój człowieka. Mobilizują do działania, motywują, dają radość życia. Nie można o nich zapominać. Jednak warto większą uwagę poświęcić tym negatywnym, które są bardzo trudne i niejednokrotnie odbijają swoje piętno na wielu aspektach życia dziecka.

Silne emocje, z którymi mały człowiek nie potrafi sobie jeszcze poradzić, mogą wpływać na pobudzenie organizmu. Jeżeli jest ono – to pobudzenie – zbyt silne, a dziecko nie nabyło umiejętności odregowania pojawiają się często zachowania trudne. Na podstawie zarówno obserwacji własnych autorki, jak i przeprowadzonych wywiadów, wśród konsekwencji wynikających z niedojrzałych jeszcze umiejętności rozpoznawania emocji własnych, nazywania ich oraz radzenia sobie z nimi wymienić można: problemy z koncentracją, ciągłe roztargnienie, zakłócenia w różnych sferach działania (mowa, pismo), zaburzony ogląd rzeczywistości oraz brak poczucia bezpieczeństwa i stabilności. Wskazane trudności dotyczą w większej mierze sfery poznaw-

czej, jednak musimy zdawać sobie sprawę z tego, że sfera poznawcza, emocjonalna i społeczna łączą się ze sobą, a nawet przenikają. Umiejętność nazywania, rozpoznawania oraz radzenia sobie z emocjami wydaje się być kluczowa w funkcjonowaniu z innymi ludźmi. Pozwala na wzajemne zrozumienie, budowanie relacji z drugim człowiekiem, dbanie o komfort psychiczny swój i innych, a także zdobycie poczucia zrozumienia, przynależności czy miłości. Coraz częściej dzieci nie do końca potrafią kontrolować swoje emocje, obserwujemy wśród nich wzrost zachowań trudnych, niepożądanych społecznie, naruszających określone normy i zasady – przyczyn tego zjawiska oczywiście jest bardzo wiele, ale warto skupić się na kwestiach dotyczących emocjonalnego funkcjonowania dzieci, a także nas samych, gdyż często pomijamy tę sferę, a jest ona jednym z podstawowych obszarów życia człowieka i ma ogromny wpływ na prawidłowe, harmonijne działanie całego organizmu.

Trudny świat dziecięcych emocji – rozwiązania praktyczne

W pracy nad rozwijaniem sfery emocjonalnej dzieci bardzo ważną rolę odgrywa rodzina, która, jak wskazuje wielu autorów, jest pierwszym środowiskiem życia małego człowieka, ale ważne jest również przedszkole czy szkoła, gdzie spędza on wiele godzin swojego życia. Podkreślić należy istotność współpracy tych dwóch środowisk w wychowaniu oraz kształtowaniu małego człowieka, a co za tym idzie także wspierania jego poczynań i niesienia niezbędnej pomocy w celu zapewnienia właściwego funkcjonowania oraz działania w jego środowisku. Biorąc pod uwagę to, jak wielu emocji dziecko musi się nauczyć, jak wiele z nich nazwać oraz z jak wieloma z nich, często trudnymi i nieprzyjemnymi, sobie poradzić pojawiają się pytania: Co zrobić, by wspierać małego człowieka na drodze do zrozumienia własnego świata emocji i zachowań? Jakie działania podjąć, by łatwiej mógł się w nim odnaleźć oraz sobie w nim radzić?

Wskazówki, które zawarte zostały w publikacji *Jak kochać i wymagać – poradnik dla rodziców* (Sakowska i in., 2001, s. 10) dotyczą właśnie wspierania przez dorosłych rozwoju emocjonalnego dzieci. W tekście wyodrębnione zostały następujące hasła:

- 1) słuchaj dziecka bardzo uważnie,
- 2) zaakceptuj te uczucia,
- 3) określ te uczucia,
- 4) zmień pragnienia dziecka w fantazję.

To właśnie one wydają się być punktami wyjścia do pracy z małym dzieckiem oraz trudnościami związanymi z emocjami, a co za tym idzie często także niewłaściwymi zachowaniami i nawarstwiającymi się problemami w różnych sferach, np. społecznej, poznawczej. Następujące zadania dla dorosłych w rozwoju emocjonalnym dziecka, w szczególności przedszkolnego, podają Anna Brzezińska, Magdalena Czub i Radosław Kaczan:

- „– Interweniowanie w sytuacjach, gdy dziecko przestaje sobie radzić z trudnymi emocjami – zmniejszanie napięcia lęku czy frustracji dziecka.
- Tworzenie adekwatnych do poziomu rozwoju dziecka okazji wzbudzających pobudzenie emocjonalne, z którym będzie ono mogło sobie poradzić (np. przez stawianie wyzwań).
- Modelowanie sposobu wyrażania emocji, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych.
- Tłumaczenie dziecku, co czuje ono i co czują inni, dlaczego i jak można sobie z tym poradzić” (Brzezińska, Czub, Kaczan, 2013, s. 18).

Rola dorosłego w rozwoju emocjonalnym dziecka zdaje się więc być bardzo ważna, bez jego pomocy odnalezienie właściwej drogi dziecka do poznania swojego wewnętrznego „ja” jest o wiele trudniejsze. Ciekawym pomysłem są różnego rodzaju zajęcia prowadzone przez nauczycieli, skierowane zarówno dla dzieci, jak i ich opiekunów, których celem jest właśnie oswojenie trudnego świata emocji. Ważna jest w tym wypadku także świadoma, refleksyjna postawa nauczyciela, który pracę w tym zakresie musi rozpocząć sumiennie, z wielką cierpliwością i spokojem.

Każdy dorosły opiekujący się małym człowiekiem jest dla niego swego rodzaju wzorem, który mimowolnie odzwierciedla, przerysowuje w swoim życiu. Należy więc zadać sobie pytanie: Czy nasz świat emocji jest uporządkowany, a może zagmatwany oraz nie do końca znany? Czy potrafimy określić swoje stany emocjonalne oraz jak radzimy sobie z nimi? Następnie warto pochylić się na dzieckiem i naszej relacji z nim, która często w dzisiejszym świecie, ze względu na różne czynniki, jest zaburzona oraz ograniczona. Poszukajmy więc odpowiedzi sami: Jak często my – dorośli mamy problem ze słuchaniem dzieci? Ile poświęcamy czasu tylko im? Czy słuchamy aktywnie? Słuchamy i rozmawiamy? A może pomijamy te czynności, nie zdając sobie sprawy, jak wiele problemów mogą one rozwiązać? Czy akceptujemy emocje i uczucia swoje? Czy potrafimy podjąć wyzwanie i wspólnie z dzieckiem rozwiązać jego trudności? A może raczej wypieramy niewygodne, często negatywne emocje dzieci, zaprzeczając im, czy pomijając? Czy sami jesteśmy w stanie rozpoznać swoje stany ducha oraz nazwać je? Wymagamy od dzieci, a ile dajemy od siebie? „Dziecko potrzebuje «luster», w których mogłoby dostrzec swoje możliwości i uczucia oraz je ocenić. Takimi lustrami są dla dziecka przede wszystkim rodzice. Przez obserwację swojego odbicia dziecko dowiadyuje się, kim jest” (Sakowska i in., 2001, s. 15). Nie odnosi się to tylko do rodziców, ale do wszystkich dorosłych pracujących z małymi dziećmi. Dajmy z siebie wszystko, by świat emocji stał się dla dzieci barwnym, ale pięknym i znanym, a nie trudnym, skomplikowanym oraz przerażającym. Warto!

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte

BOROWSKA T. (2006), *Emocje dzieci i młodzieży: zasoby, rozwijanie*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

EKMAN P., DAVIDSON R. (red.) (1999), *Natura emocji: podstawowe zagadnienia*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

GORDON T. (1991), *Wychowanie bez porażek: rozwiązywanie konfliktów między rodzicami a dziećmi*, Warszawa: „Pax”.

KORZENIOWSKI L., PUŻYŃSKI S. (red.) (1972), *Encyklopedyczny słownik psychiatrii*, Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.

OBUCHOWSKA I. (red.) (2001), *Jak sobie radzić z niechcianymi uczuciami*, Poznań: Media Rodzina.

RADOCHOŃSKI M. (2009), *Psychopatologia życia emocjonalnego dzieci i młodzieży: wybrane zagadnienia*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

RANSCHBURG J. (1980), *Lęk, gniew, agresja*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

STENBERG R.J. (1999), *Wprowadzenie do psychologii*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Źródła internetowe

BRZEZIŃSKA A.I., CZUB M., KACZAN R. (2013), Dziecko przedszkolne: Jakie jest? Jak możemy wspierać jego rozwój?, Warszawa, <https://www.google.pl/url?sa=t&rcrt=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiao7eXiOHKAhWGlwKHeDLBdcQFggiMAA&url=http%3A%2F%2Feduentuzjasci.pl%2Fimages%2Fstories%2Fpublikacje%2Fibe-dziecko-przedszkolne.pdf&usq=AFQjCNGArNReXoIx74ioUf20w99zs1UeLQ&sig2=CZJAxYiGUJsmpm0XdJLZhQ> (dostęp: 27.01.2016).

Dzieci, <http://dzieci.us.edu.pl/nie-ma-emocji-zlych-kilka-slow-o-uczeniu-dzieci-emocji> (dostęp: 27.01.2016).

SAKOWSKA J., ZAJIC A., TALAR M., WITKOWSKA M. (2011), Jak kochać i wymagać – poradnik dla rodziców, Warszawa, https://www.google.pl/url?sa=t&rcrt=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0ahUKEwjU8_vVh-HKAhXMkSwKHZ8tA54QFggqMAI&url=http%3A%2F%2Fbezpiecznaszkola.men.gov.pl%2Fwp-content%2Fuploads%2F2015%2F10%2Fjak-kocha-i-wymaga.-poradnik-dla-rodzicw_111.pdf&usq=AFQjCNFyfe0HUx2j558Wb7yHk1rEP5ZQuw&sig2=AaSA0UEn8SAGLc_i6T8LA&cad=rja (dostęp: 27.01.2016).

**Anna Schmidt, magister, doktorantka Uniwersytetu
im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
e-mail: ania.schmidt1@gmail.com**

BEATA BOBER

Narcyz w szkolnej ławce – „epidemia narcyzmu” w kontekście funkcjonowania zespołu klasowego

NARCISSUS SITTING AT SCHOOL DESK – „THE NARCISSISM EPIDEMIC”
IN THE CONTEXT OF CLASS TEAM FUNCTION

Summary

Narcissists are described as persons with heightened self-esteem, conceited and in constant need of admiration and self-sufficiency. Narcissistic person would often try to confirm his worth by emphasizing his achievements, successes, positive traits and superiority over other people. Scientific research points that narcissists are less emphatic and tend to undertake more risky or aggressive behaviours than other people. From a social point of view it may seem as non-desirable or even harmful trait. Grandiose narcissism is increasingly prevalent social phenomenon – there is an increase in narcissistic tendencies in juveniles and young adults, some researchers describe this trend as „narcissism epidemic” or „sign of our times”. Longitudinal research indicates that in a span of 20 years narcissistic tendencies in a group of young people increased and are still increasing. Also similar tendencies are noted in Poland. Teachers and parents, but also peers of young narcissists are the most common people that have to deal with the results of increase in number of narcissists in society. That is why we should look into how they function „at the school desk”. The aim of this article is to analyse the potential results of narcissism for the entire class team and narcissism co-incidenting traits and behaviours that can influence the quality of education of person with narcissistic tendencies. Such tendencies can reveal themselves in multitude of ways depending on what is a desirable behaviour in person’s point of view. We will look into a potential causes of described phenomenon while simultaneously emphasizing the role of school system and value of society and family. We will also try to present few possible solutions which can help teachers and parents in their work with juveniles with narcissistic trait.

Keywords: narcissism, class team, personality development

Wstęp

Wszyscy słyszeliśmy opowieść o Narcyzie. Ten piękny młodzieniec, nieczuły na uroki zakochanych w nim dziewcząt, zainteresowany był tylko polowaniami. Jedną z nieszczęśliwie zakochanych w Narcyzie była nimfa Echo. W jednej z wersji mitu,

siostry Echo udały się do bogini sprawiedliwości, Nemezis, z prośbą o wymierzenie kary za egoizm młodzieńca (Schmidt, 2006, s. 220–221). Karę stanowiło zakochanie się w samym sobie po ujrzeniu własnej twarzy w źródle. Narcyz umarł z rozpacz, nie mogąc osiągnąć swojego odbicia. Po jego śmierci na grobie wyrósł kwiat, który później nazwany został jego imieniem. Jest on piękny, ale... trujący dla innych roślin.

Czym jest narcyzm?

Narcyzm w psychologii funkcjonuje w dwóch wymiarach. Z jednej strony o narcyzmie mówi się w kontekście klinicznym. Narcystyczne zaburzenie osobowości jest wyjątkowo trudne do leczenia, co wiąże się z długotrwałym procesem i częstym zakończeniem terapii przed osiągnięciem odpowiedniego efektu (por. Young, Klosko, Weishaar, 2014). Z drugiej strony mamy do czynienia z narcyzmem subklinicznym, będącym nie tyle zaburzeniem, co cechą osobowości (Raskin, Hall, 1979; za: Paulhus, Williams, 2002). Charakteryzuje się on dominacją, instrumentalnym traktowaniem innych osób, zawyżoną samooceną, przecenianiem swoich możliwości, wysoką potrzebą autoprezentacji, dużą wrażliwością na krytykę, ograniczoną empatią i mniejszą chęcią do działań pomocowych (por. Bazińska i Drat-Ruszczak, 2000; Paulhus, Williams, 2002; Raskin, Novacek, Hogan, 1991). W zachowaniu widoczne jest zaabsorbowanie sobą oraz podkreślanie własnych zasług, sukcesów czy zalet. Osoby narcystyczne są także bardziej skłonne do agresji, szczególnie w przypadku zagrożenia „ja” (np. Stucke, Sporer, 2002), zachowań ryzykownych (np. Foster, Shenese, Goff, 2009), czy uczestniczenia w tzw. przestępczości białych kołnierzyków (ang. *white-collar crimes*; Blicke i in., 2006). Subkliniczny narcyzm jest jedną ze składowych „Ciemnej triady” (tuż obok makiawelizmu i subklinicznej psychopatii; Paulhus, Williams, 2002), czyli zespołu cech charakteryzujących osoby zachowujące się w sposób, który można nazwać aspołecznym.

Cecha ta jest ważna ze względu na funkcjonowanie wśród innych osób, ponieważ może mieć wpływ nie tylko na życie osoby narcystycznej, ale również na jej otoczenie. Wzrost tendencji narcystycznych skłania do refleksji nad ich skutkami dla edukacji. Jednak zanim rozpoczniemy rozważania dotyczące narcyzmu w szkole, weźmy pod uwagę fakt, że dostępne badania nad narcyzmem bardzo często przeprowadzane są na próbach obejmujących starszych nastolatków, studentów i dorosłych. Narcyzm kliniczny diagnozowany jest dopiero po zakończeniu okresu dojrzewania i po wykształceniu tożsamości osoby. Mówi się jednak o tym, że zaburzenia osobowości są czymś relatywnie stałym, a ich przyczyny mogą leżeć już we wczesnym dzieciństwie (Shiner, 2005; za: Carlson, Gjerde, 2009). Prawdopodobnie również podłoża narcyzmu można upatrywać w okresie dzieciństwa, a dokładniej w wieku 7–12 lat (Barry, Frick, Killian, 2003; Thomaes i in., 2008; za: Brummelman i in., 2015). Warto przy tym zaznaczyć, że dzieci w wieku przedszkolnym mają naturalną w tym okresie rozwojowym tendencję do fantazjowania (również na swój temat) oraz brak nieumiejętności przy-

jęcia perspektywy innych osób (egocentrym dziecięcy), czego nie powinniśmy łączyć z narcyzmem (por. Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2008, s. 188), zaś niektóre teorie rozwoju zakładają, że narcystyczne zachowania są naturalne w wieku nastoletnim (np. Blos, 1962; za: Aalsma, Lapsley, Flannery, 2006). Niemniej należy podejść do tego tematu ostrożnie, biorąc pod uwagę, że pewne zachowania mogą być potencjalnym predyktorem narcyzmu w przyszłości.

Mając na uwadze przytoczone informacje, dla uproszczenia w dalszej części artykułu będziemy posługiwać się określeniami, takimi jak „narcystyczny uczeń” lub „narcyz” na określenie dzieci i nastolatków przejawiających tendencje i zachowania typowe dla osób narcystycznych. Jednak podkreślimy raz jeszcze, że nie możemy mówić o narcystycznym zaburzeniu osobowości u dzieci. Obserwowany jest wyłącznie pewien trend zachowania charakterystyczny dla osób narcystycznych.

Epidemia narcyzmu i jej przyczyny

Metaanaliza wykonana przez zespół Twenge’a i in. (2008a) wskazała, że w latach 1982–2006 w widoczny sposób wzrósł poziom narcyzmu wśród studentów amerykańskich uczelni. Jediną uczelnią, która nie zaprezentowała tego trendu okazał się Uniwersytet Kalifornijski (Trzesniewski, Donnellan, Robins, 2008), co było najprawdopodobniej spowodowane wzrostem liczby studentów pochodzenia azjatyckiego w tej placówce, którzy osiągają niższe wyniki w skalach dotyczących indywidualizmu, w tym także narcyzmu (Twenge, Foster, 2008). Wyniki potwierdziła kolejna metaanaliza wykonana w latach 1982–2008 i 1994–2009 (Twenge, Foster, 2009).

Trend ten zauważany jest nie tylko przez naukowców, ale także przez osoby pracujące z młodzieżą. Niejednokrotnie w prywatnych rozmowach można usłyszeć, że nauczyciele odnoszą wrażenie, iż kolejne roczniki uczniów przejawiają cechy i zachowania, które można określić mianem narcystycznych – pojawia się opinia, że młodzież staje się coraz bardziej skoncentrowana na sobie i coraz bardziej pewna siebie. W literaturze naukowej można znaleźć nawet określenie, że narcyzm jest „znakiem naszych czasów” (Bazińska, Drat-Ruszczak, 2000), mówi się również o „epidemii narcyzmu” (np. Twenge i Campbell, 2009), a dzisiejszych dwudziestolatków nazywa się „generacją Ja” (ang. *Genetation Me*; Twenge, 2014). Z uwagi na zgłaszany przez naukowców wybuch epidemii narcyzmu, warto przyjrzeć się jej potencjalnym przyczynom.

Opis najpopularniejszych teorii wyjaśniających rozwój osobowości narcystycznej można znaleźć np. w publikacji Bazińskiej i Drat-Ruszczak (2000), dlatego skupimy się wyłącznie na przyczynach samej „epidemii narcyzmu”, nie zaś etiologii cechy jako takiej. Badacze samooceny twierdzą, że niezdrowo zawyżone poczucie własnej wartości, które może przekształcić się w rys narcystyczny, jest skutkiem zmian w trendach wychowawczych, jakie zaszły w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat. Wspomniani badacze, mówiąc o zmianach w wychowaniu mają na myśli obniżenie wymagań, zmniejszenie dyscypliny oraz częste chwalenie dziecka. W ten sposób dziecko otrzymuje nagrodę bez włożenia trudu w osiągnięcie jakiegoś celu. Rezultatem jest chwi-

lowe podwyższenie samooceny, które może być odczuwane jako coś przyjemnego i w konsekwencji dziecko uczy się, że dyscyplina oraz włożenie wysiłku w działanie nie jest potrzebne, aby otrzymać jakieś korzyści (por. Baumeister, Tierney, 2013; Baumeister i in., 2003). Co więcej, autorzy ci łączą wzrost tendencji narcystycznych z oddziaływaniami nakierowanymi na umacnianie samooceny, takimi jak programy szkoleniowe dla dzieci Kalifornijskiego Zespołu Zadaniowego do Promowania Samooceny oraz Osobistej i Społecznej Odpowiedzialności. Przykłady takich zadań szkoleniowych można znaleźć np. w publikacji D.M. Plummer (2010). W założeniu autorów tego typu interwencja podwyższania samooceny ma prowadzić np. do zmniejszenia przestępczości nieletnich czy liczby nastoletnich ciąży. Jednak krytycy postulują, że tego typu programy nie tylko nie przynoszą odpowiednich rezultatów, ale wręcz mogą prowadzić do negatywnych zjawisk, takich jak wzrostu agresji wśród dzieci i młodzieży, nadmiernej wiary we własne możliwości, czy opisywanej w niniejszym artykule „epidemii narcyzmu” (Baumeister i in., 2003).

Wy tłumaczeniem dla wzrostu tendencji narcystycznych może być teoria społecznego uczenia się. Według niej narcyzm u dziecka kształtuje się, gdy rodzic traktuje je w sposób dający do zrozumienia, że jest ono lepsze niż inne dzieci (ang. *overevaluation*; Brummelman i in., 2015). W rezultacie dziecko internalizuje takie przekonanie na własny temat i jest skłonne sądzić, że jest kimś niezwykłym, wyjątkowym, pozytywnie wyróżnia się spośród innych dzieci. Najnowsze badania potwierdzają tę hipotezę – predyktorem narcyzmu jest dokonywanie przez rodziców oceniania dziecka jako „lepszego” niż jego rówieśnicy, natomiast ciepło okazywane dziecku w sposób pozytywny wiąże się z poziomem samooceny, ale nie ma związku z narcyzmem (Brummelman i in., 2015). Inne badania dotyczące relacji między wychowaniem i narcyzmem przeprowadzone przez Barry’ego i in. (2007) wskazują, że tzw. nieadaptacyjny narcyzm (ang. *maladaptive narcissism*; w zależności od badań dotyczy on np. elementów narcyzmu, takich jak domaganie się podziwu czy roszczeniowość) wiąże się z praktykami rodzicielskimi, takimi jak niespójna dyscyplina i brak nadzoru ze strony rodziców, ale także – co może być zaskakujące, gdyż jest sprzeczne z przedstawionymi powyżej przypuszczeniami – surowość wobec dziecka.

„Epidemia narcyzmu” nie jest wyłącznie problemem jednostki – można śmiało stwierdzić, że stanowi ona problem systemowy. Niektórzy badacze i teoretycy postulują, że to współczesne społeczeństwo i kultura promują narcyzm („kultura narcyzmu”; por. Lowen, 1995; Szpunar, 2014). Jednocześnie wskazuje się na istnienie nie tylko „narcystycznych rodzin”, ale również „narcystycznych szkół”, które charakteryzują się nastawieniem na budowanie prestiżu, rywalizacją, przypisywaniem dużego znaczenia osiągnięciu sukcesu i budowaniu kariery, a także niedocenianiem relacji interpersonalnych (Jagięła, 2007, s. 122–145).

Niektórzy badacze uważają, że ze względu na promowany społecznie indywidualizm, postawa narcystyczna nie jest niczym złym, a wręcz jest adaptacyjna w dzisiejszych czasach. Część psychologów dzieli więc narcyzm na adaptacyjny i nieadaptacyjny (por. wspomniane badania Barry’ego i in., 2007), choć nie wszyscy zgadzają się

z tą opinią. Według Twenge'a i współpracowników (2008b) dzielenie narcyzmu na „dobry” i „zły” jest nieuzasadnionym i daleko idącym uproszczeniem. Na poparcie swojej tezy wysuwają oni argumenty związane z czasem trwania relacji – okazuje się bowiem, że osoby narcystyczne z początku funkcjonują lepiej niż inni, ale z czasem się to zmienia. Dotyczy to np. kompetencji lideryskich (np. Hogan, Kaiser, 2005; Brunell i in., 2008; za: Twenge i in., 2008b) lub lubienia narcyza przez inne osoby, które z biegiem czasu zmieniają zdanie o nim (Paulhus, 1998). Niezależnie od poglądów można postawić hipotezę, że narcyz ma wpływ na społeczność – sam w sobie „nie istnieje”, potrzebuje on innych ludzi do zaspokajania potrzeby podziwu i władzy, czy osiągania własnych celów (por. Lachowicz-Tabaczek, Senejko, 2008).

Narcyzy w szkole

Biorąc pod uwagę informacje na temat funkcjonowania osób narcystycznych, można przypuszczać, że narcystyczny uczeń może przejawiać tendencję do postawy podszytej narracją „jestem lepszy” i „patrzcie na mnie”. Może to mieć znaczenie dla funkcjonowania całego zespołu klasowego. Przyjrzyjmy się więc potencjalnym zachowaniom, jakie może przejawiać małeletni narcyz. Typowe dla narcyzmu elementy to np. wspomniane wcześniej przywództwo, próżność i domaganie się podziwu. Każdy z nich może znaleźć swoje odzwierciedlenie w zachowaniu dziecka w szkole. Jak pokazują badania, narcyzi często widzą siebie w pozycji lidera, ale także inni ludzie postrzegają ich w ten sposób (Brunell i in., 2008). Dla funkcjonowania w szkole może to oznaczać, że inne dzieci chętniej będą naśladować zachowanie pewnego siebie dziecka, a także sam uczeń o skłonnościach narcystycznych będzie chciał im przewodzić. Narcyzi jednak tracą przy bliższym poznaniu (Paulhus 1998; nie wszyscy badacze są tego zdania, por. South, Oltmanns, Turkheimer, 2005). Co więcej, wielu psychologów postuluje, że w gruncie rzeczy narcyzi są samotni i potrzebują potwierdzenia własnej wartości przez innych (np. Lachowicz-Tabaczek, Senejko, 2008). Wpływ, jaki daje pozycja lidera może sprawiać, że narcystyczny uczeń zacznie przez swoje zachowanie obniżać samoocenę i umniejszać osiągnięcia innych dzieci, ponieważ da mu to gratyfikację w postaci polepszenia samopoczucia i chwilowej samooceny. Badania wskazują, że osoby wysoko narcystyczne wzbudzają bardziej spolaryzowane reakcje wśród osób znajomych niż osoby o niższym poziomie narcyzmu – część osób określa ich jako bardzo lubianych, część jako bardzo nielubianych. Dla funkcjonowania szkolnego może to oznaczać, że narcystyczny uczeń będzie miał grono „bliższych znajomych” lub wręcz „adoratorów” oraz – z drugiej strony – spore grono wrogo nastawionych do niego dzieci (Czarna, 2011).

Sposób manifestacji zachowania narcystycznego w dużej mierze może zależeć od temperamentu dziecka (por. Brummelman i in., 2015). Można więc przyjąć hipotezę, że z jednej strony mogą to być klasowe „urwisy”, zaś z drugiej – „prymusi”. Zachowania obydwu grup uczniów mogą sprawiać nauczycielom pewne trudności wychowawcze. Uczeń narcystyczny może chcieć zwrócić na siebie uwagę, np. przez

wyzywający lub zwracający uwagę ubiór, a w przypadku dziewcząt dodatkowo może to być wyrazisty makijaż. Uczniowie ci mogą używać wulgaryzmów i przejawiać tendencję do zachowań ryzykownych, wśród których znajdują się np. wczesne i częste kontakty seksualne (co ważne – chwalenie się nimi) lub zachowania agresywne (por. Washburn i in., 2004; za: Barry i in., 2007). Co istotne, uczeń z tendencjami narcystycznymi może sięgać po środki odurzające, takie jak alkohol czy narkotyki i popularne ostatnio dopalacze. Z drugiej strony może to być uczeń, który w widoczny sposób będzie przeceniał swoje możliwości i umiejętności, co uwidoczni się przez wchodzenie w konflikt z nauczycielem, szczególnie na późniejszych etapach edukacji („ja wiem lepiej...”) i używanie wyszukanego języka dla podkreślenia wyższości intelektualnej.

Uczeń narcystyczny może być mocno skupiony na osiągnięciu sukcesu, kształtowaniu umiejętności, może mieć także trudność w budowaniu bliskich relacji. Zgodnie z przytoczonymi wcześniej badaniami, w przypadku porażki może reagować silnymi emocjami, a nawet agresją (np. rzucenie podręcznika na ziemię po otrzymaniu informacji o słabej ocenie z kartkówki). Oceny otrzymywane przez ucznia mogą być dla niego niesatysfakcjonujące – z jednej strony ze względu na duże aspiracje, a z drugiej – z powodu nadmiernego zaabsorbowania sobą, które może mieć skutek w gorszym przyswajaniu materiału (por. Forsyth i in., 2007). Z początku uczeń taki ma dużą szansę stać się ulubieńcem nauczyciela – będzie sprawiał wrażenie zainteresowanego, aktywnego. Tym samym skupi na sobie uwagę wychowawcy i zyska podziw ze strony niektórych uczniów, ale z czasem jego pozytywny odbiór może się zmienić.

Podsumowanie

Wiele badań wskazuje, że współcześnie mamy do czynienia ze wzrostem natężenia narcyzmu wśród młodych ludzi. Niektórzy badacze wskazują przyczyny w kładzeniu nacisku na samoocenę w procesie wychowawczym oraz na zmianę w trendach wychowawczych, jaka zaszła w ciągu ostatnich lat. Część psychologów uważa, że narcyzm jest pożądaną cechą, stanowiącą odpowiedź na wymagania współczesnego świata, zaś inni wskazują na trudności (np. interpersonalne) związane z tym typem osobowości.

W takim razie, co może zrobić szkoła z uczniem o tendencjach narcystycznych? Przede wszystkim musimy pamiętać, że w przypadku młodszych dzieci najskuteczniejsze będą interwencje przeprowadzane przez rodziców – prawdopodobnie to w kontakcie z nimi kształtuje się narcyzm (Brummelman i in., 2015). Istotne więc może być uświadamianie rodziców, w jaki sposób należy oceniać dziecko, aby potrafiło adekwatnie oszacowywać swoje możliwości oraz podkreślanie ważności okazywania dziecku ciepła, przy jednoczesnym unikaniu porównywania go do innych dzieci. Również nauczyciele powinni oceniać dziecko w kontekście sytuacyjnym (zadaniowym), a nie ogólnym (ocenie jako osobę). Warto przy tym pamiętać, że niektóre dzieci mogą być bardziej wrażliwe na kształtowanie cech narcystycznych niż inne. Ze strony szkoły ważne jest dbanie o atmosferę panującą w placówce – powinna ona być bardziej nastawiona na współpracę i wzajemną pomoc niż rywalizację. Istotne będzie

np. nieskupianie się na zagadnieniach związanych z kształtowaniem sukcesu i kariery, ale raczej na relacjach interpersonalnych między uczniami oraz między nauczycielami i wychowankami.

Chociaż nie wszyscy psychologowie uważają, że wzrost tendencji narcystycznych jest czymś nieodpowiednim, warto przypomnieć sobie arystotelesowski złoty środek i podjąć refleksję nad trendami w psychologii. Niezależnie od wyników współczesnych badań psychologicznych powinniśmy pamiętać, że z biegiem czasu trendy zmieniają się i bardzo często okazuje się, iż najbardziej pożądane rozwiązanie leży pośrodku. Okazujemy więc dzieciom ciepło i zainteresowanie, ale nie próbujemy przeszacowywać ich możliwości, ani porównywać ich z innymi rówieśnikami. Takie rozwiązanie ma szansę sprawić, że wyrosną na zdrowych, pewnych siebie i świadomych swoich ograniczeń dorosłych. Pamiętajmy – dzieci są naszą przyszłością.

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte

BAUMEISTER R.F., TIERNEY J. (2013), *Siła woli: odkryjmy na nowo to, co w człowieku najpotężniejsze*, Poznań: Media Rodzina.

BLOS P. (1962), *On adolescence*, New York: Free Press.

JAGIEŁA J. (2007), *Narcystyczna szkoła*, Kraków: Rubikon.

LOWEN A. (1995), *Narcyzm. Zaprzeczenie prawdziwemu Ja*, Warszawa: Santorski & Co.

PLUMMER D.M. (2010), *Jak nauczyć dzieci szacunku do samych siebie*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

SCHMIDT J. (2006), *Słownik mitologii greckiej i rzymskiej*, Katowice: Książnica.

TWENGE J.M. (2014), *Generation Me Revised and Updated: Why Today's Young Americans Are More Confident, Assertive, Entitled and More Miserable Than Ever Before*, New York: ATRIA Paperback.

TWENGE J.M., CAMPBELL W.K. (2009), *The Narcissism Epidemic: Living in the Age of Entitlement*, New York: Simon & Schuster.

YOUNG J.E., KLOSKO J.S., WEISHAAR M.E. (2014), *Terapia schematów. Przewodnik praktyka*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Artykuły w pracach zbiorowych

BRZEZIŃSKA A.I., APPELT K., ZIÓŁKOWSKA B. (2008), *Psychologia rozwoju człowieka*, [w:] D. Doliński, J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 95–292.

Artykuły w czasopismach i ustawy w dziennikach ustaw

AALSMA M.C., LAPSLEY D.K., FLANNERY D.J. (2006), *Personal fables, narcissism, and adolescent adjustment*, „Psychology in the Schools” Vol. 43, Issue 2, s. 481–491.

BARRY C.T., FRICK P.J., ADLER K.K., GRAFEMAN S.J. (2007), *The Predictive Utility of Narcissism among Children and Adolescents: Evidence for a Distinction between Adaptive and Maladaptive Narcissism*, „Journal of Child and Family Studies” No. 16, s. 508–521.

BARRY C.T., FRICK P.J., KILLIAN A.L. (2003), *The relation of narcissism and self-esteem to conduct problems in children: A preliminary investigation*, „Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology” Vol. 32, Issue 1, s. 139–152.

BAUMEISTER R.F., CAMPBELL J.D., KRUEGER J.I., VOHS K.D. (2003), *Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?*, „Psychological Science in the Public Interest” No. 4, s. 1–44.

- BAZIŃSKA R., DRAT-RUSZCZAK K. (2000), *Struktura narcyzmu w polskiej adaptacji kwestionariusza NPI Ruskina i Halla*, „Czasopismo Psychologiczne” nr 6, s. 171–188.
- BLICKLE G., SCHLEGEL A., FASSBENDER P., KLEIN U. (2006), *Some personality correlates of white-collar crime*, „Applied Psychology” No. 55, s. 220–233.
- BRUMMELMAN E., THOMAES S., NELEMANS S.A., DE CASTRO B.O., OVERBEEK G., BUSHMAN B.J. (2015), *Origins of narcissism in children*, „Proceedings of the National Academy of Sciences” Vol. 112, Issue 12, s. 3659–3662.
- BRUNELL A.B., GENTRY W.A., CAMPBELL W.K., HOFFMAN B.J., KUHNERT K.W., DEMARREE K.G. (2008), *Leader Emergence: The Case of the Narcissistic Leader*, „Personality and Social Psychology Bulletin” Vol. 34, No. 12, s. 1663–1676.
- CARLSON K.S., GJERDE P.F. (2009), *Preschool Personality Antecedents of Narcissism in Adolescence and Emergent Adulthood: A 20-Year Longitudinal Study*, „Journal of Research in Personality” Vol. 43, No. 4, s. 570–578.
- CZARNA A. (2011), *Narcyz w sieci społecznej, czyli co analiza sieci mówi o funkcjonowaniu osób narcystycznych*, „Psychologia Społeczna” t. 6, nr 2, s. 129–145.
- FORSYTH D.R., LAWRENCE N.K., BURNETTE J.L., BAUMEISTER R.F. (2007), *Attempting to improve the academic performance of struggling college students by bolstering their self-esteem: an intervention that backfired*, „Journal of Social and Clinical Psychology” Vol. 26, Issue 4, s. 447–459.
- FOSTER J.D., SHENESEY J.W., GOFF J.S. (2009), *Why do narcissists take more risks? Testing the roles of perceived risks and benefits of risky behaviors*, „Personality and Individual Differences” Vol. 47, s. 885–889.
- HOGAN R., KAISER R.B. (2005), *What we know about leadership*, „Review of General Psychology” No. 9, s. 169–180.
- LACHOWICZ-TABACZEK K., SENEJKO A. (2008), *Narcyz się nazywam*, „Charaktery” nr 7, s. 32–35.
- PAULHUS D.L. (1998), *Interpersonal and intrapsychic adaptiveness of trait self-enhancement: A mixed blessing?*, „Journal of Personality and Social Psychology” Vol. 74, s. 1197–1208.
- PAULHUS D.L., WILLIAMS K.M. (2002), *The Dark Triad of personality: Narcissism, Machiavellianism, and Psychopathy*, „Journal of Research in Personality” Vol. 36, s. 556–563.
- RASKIN R.N., HALL C.S. (1979), *A narcissistic personality inventory*, „Psychological Reports” Vol. 45, Issue 2, s. 590.
- RASKIN R.N., NOVACEK J., HOGAN R. (1991), *Narcissism, self-esteem, and defensive self-enhancement*, „Journal of Personality” Vol. 59, Issue 1, s. 16–38.
- SHINER R. (2005), *A developmental perspective on personality disorders: Lessons from research on normal personality development in childhood and adolescence*, „Journal of Personality Disorders” Vol. 19, Issue 2, s. 202–210.
- SOUTH S.C., OLTMANN S.T.F., TURKHEIMER E. (2005), *Interpersonal perception and pathological personality features: Consistency across peer groups*, „Journal of Personality” Vol. 73, Issue 3, s. 675–691.
- STUCKE S.T., SPORER S.L. (2002), *When a Grandiose Self-Image Is Threatened: Narcissism and Self-Concept Clarity as Predictors of Negative Emotions and Aggression Following Ego-Threat*, „Journal of Personality” Vol. 70, Issue 4, s. 509–532.
- SZPUNAR M. (2014), *Od narcyzmu jednostki do kultury narcyzmu*, „Kultura, Media, Teologia” nr 18, s. 106–116.
- THOMAES S., STEGGE H., BUSHMAN B.J., OLTHOF T., DENISSEN J. (2008), *Development and validation of the childhood narcissism scale*, „Journal of Personality Assessment” Vol. 90, Issue 4, s. 382–391.
- TRZESNIEWSKI K.H., DONNELLAN M.B., ROBINS R.W. (2008), *Do today's young people really think they are so extraordinary? An examination of secular changes in narcissism and self-enhancement*, „Psychological Science” Vol. 19, Issue 2, s. 181–188.

TWENGE J.M., FOSTER J.D. (2009), *Birth Cohort Increases in Narcissistic Personality Traits Among American College Students, 1982–2009*, „Social Psychological and Personality Science” Vol. 1, No. 1, s. 99–106.

TWENGE J.M., FOSTER J.D. (2008), *Mapping the scale of the narcissism epidemic: Increases in narcissism 2002–2007 within ethnic groups*, „Journal of Research in Personality” Vol. 42, s. 1619–1622.

TWENGE J.M., KONRATH S., FOSTER J.D., CAMPBELL W.K., BUSHMAN B.J. (2008a), *Egos inflating over time: A cross-temporal meta-analysis of the Narcissistic Personality Inventory*, „Journal of Personality” Vol. 76, Issue 4, s. 875–902.

TWENGE J.M., KONRATH S., FOSTER J.D., CAMPBELL W.K., BUSHMAN B.J. (2008b), *Further Evidence of an Increase in Narcissism Among College Students*, „Journal of Personality” Vol. 76, Issue 4, s. 919–928.

WASHBURN J.J., MCMAHON S.D., KING C.A., REINECKE M.A., SILVER C. (2004), *Narcissistic features in young adolescents: Relations to aggression and internalizing symptoms*, „Journal of Youth and Adolescence” Vol. 33, No. 3, s. 247–260.

Beata Bober, magister
Uniwersytet Wrocławski
e-mail: beata.bober@o2.pl

Część II

Szanse na wsparcie rozwoju
i potencjałów dzieci

Recreational musical/dance activities and their contribution to shaping musicality in children and adolescents

Summary

In addition to education in music required for compulsory education at schools, musical and dance recreational activities enter the field in intentional music education. These take place in primary schools and primary schools for the arts, as well as in various recreational/extracurricular facilities (recreational centres, child and youth centres, school clubs) or recreational/interest groups (troupes, choirs, musical and dance ensembles, dance studios). In the area of music education, we work with the term musicality. The musical-pedagogical dimension of musicality includes musical foundations for active musical communication through a wide spectrum of musical activities.

Recreational musical/dance activities offer broad-based interesting application for children and adolescents, and represent a supplementary platform for music education in schools from the standpoint of shaping musicality and its components. Success and, primarily, the positive role of music education in the context of recreational activities can be verified by initial and ongoing elementarised diagnostic musicality tests.

Keywords: music, dance, musicality, recreational activities

Definition of intentional and functional musical education

The greater context of the music education of children and adolescents can be observed on two levels: intentional and functional, which complement one another and influence the comprehensive development of musicality in children and adolescents.

In the Czech Republic, intentional music education is primarily represented by school-oriented music education, since it has a clearly formulated focus and goal. It constitutes a systematic, deliberate influence on the individual student in the area of music education. School-oriented music education is implemented based on a planned, managed and, primarily, institutionalised education in music in interaction with a teacher (Stiborová, 2005, pp. 12–14). In addition to musical training that is required under compulsory education at schools, musical/dance recreational activities (in a wider context, see further) enter the field in intentional music educa-

tion. These take place in primary schools and primary schools for the arts, as well as in various recreational/extracurricular facilities (recreational centres, child and youth centres, school clubs) or recreational/interest groups.

In terms of educational-learning algorithms, functional music education has an indirect and unconscious influence through mass media, musical/dance products, and recorded media, as well as through background music (music as a backdrop).

In terms of the importance of intentional and functional music education in relation to educational scope, we must mention the potential risk of the impact of functional music education, since mass media as well as recorded media often provide inadequate music and dance products for shaping comprehensive musicality in children and adolescents. The selection of music and dance products for recorded media (CD, DVD) is narrowly defined by majority interest preferences and the listening stereotypes of children and adolescents. In terms of musical psychology, we should draw attention to the current trend in popular music, particularly to the identification of children and adolescents with musical icons of the modern pop and dance scenes.

Our outlined theses emphasise intentional music education, and, in this context, functional music education can be considered an alternative that, regardless of its negative aspects, has clear justifications, such as, for instance, in developing a child's or adolescent's awareness of current trends in international popular music, music scenes, and music culture in general.

Musicality and its structure in components

In the area of music education, we work with the term „musicality”; its definition, content, and interpretation is, in terms of the historical development of music education, a concept that has been dealt with for many years. Musicality can not only be applied to a specific individual, but also in a broader sense to larger concepts of humanity (nations, ethnicities, ethnic groups). The overall qualitative level of musicality oscillated on the basis of the developmental transformations of music and music culture. We can define musicality on musical-psychological and musical-pedagogical dimensional planes, whose boundaries blend together and complement one another.

Musicality has become a key research issue in musical psychology, and thus can be seen as a psychological category in relation to the musical ontogenesis of an individual and the development of their personality. Therefore, we can postulate that musicality is an integral part of the structure of an individual's personality, whose core is comprised of musical abilities influencing the implementation of musical activities, the process of the perception-apperception-reception of music, and the creation of positive preferential relationships to music. The research of musicality, its conceptual definition, and other related aspects were covered by a number of prominent scholars of Czech and international origin: Vladimír Helfert, Otakar Hostinský František Lýsek, Ivan Poledňák, Géza Revész, František Sedlák, Carl Stumpf, among others (Sedlák, Váňová, 2013, pp. 81–87).

The musical-pedagogical dimension of musicality includes musical foundations for active musical communication through a wide spectrum of musical activities. The musicality of a child or adolescent can be structured into four components.

The *performance-knowledge* component reflects the individual's level in terms of musical ability, skill, as well as knowledge, which are essential for performing musical activities. In formal music education in schools as well as in recreational musical/dance activities, the level of musicality of a child or adolescent can be analysed using an elementarised diagnostic test that tests musicality or its selected elements. The individual results of musicality diagnostics can lead to effective optimisation of recreational music education activities.

The *motivational-preferential* component focuses on an individual's personality in relation to their interest preferences in musical style, genre, and music in general; furthermore, it also reflects motivational stimuli and strategies that lead to the implementation of musical activities.

The *axiological* component refers to the internal emotional facilities and value orientation of an individual in the field of the (musical) arts.

The *socio-cultural* component supplements the relevant information with family background in terms of a musically stimulating environment, a family's multi-generational/inter-generational musical influence, and the integration of an individual into recreational activities. One significant element of the socio-cultural component, is the previously-defined functional music education.

Differentiation of recreational musical/dance activities in the Czech Republic

In the Czech Republic, musical/dance recreational activities are implemented in the environment of primary schools, primary schools for the arts and recreational/extracurricular facilities (in recreational centres, child and youth centres, and in the environment of recreational/interest groups). Upon closer analysis, we discover significant issues in defining musical/dance recreational activities at primary schools for the arts, that, on the one hand implements a child's or adolescent's education during recreational activity, however, this education is carried out at a school with a declared Framework Educational Programme for Arts Education, and provides study opportunities with which other recreational/extracurricular facilities cannot compete, content-wise or otherwise.

However, we approach this problematic definition pragmatically: for our purposes, our spectrum of recreational activities also includes musical and dance activities at primary schools for the arts in order to differentiate from compulsory music education at primary schools, in which the primary uniting criterion is, for us, the required versus optional nature of the given area of activity.

In the following text, we will define in greater detail selected types of recreational musical/dance activities and their impact on the shaping of the musicality of children

and adolescents. In a narrower contextual definition, we should also mention the benefits of recreational musical/dance activities at the level of the selected entities included in the components of musicality, such as musical ability, skill, knowledge, viewpoint etc.

Children's and youth folk ensembles, dulcimer bands, *hudecká* ensembles (ensembles without a dulcimer)

Musical and dance folklore offers a wide variety of material for creative activity in terms of children's and youth folk ensembles and dulcimer bands that function autonomously (outside of school or recreational/extracurricular facilities), or there are also children's and youth folklore ensembles, dulcimer bands (and/or *hudecká* ensembles, which are folk ensembles that do not include a dulcimer) at primary schools and primary schools for the arts and recreational/extracurricular facilities.

Musical and dance folklore, as key attributes of folk culture, are useful in the development of musical-auditory, psychomotor, analytic-synthetic, and musical-intellectual abilities (Sedlák, 1990, pp. 41–42, Sedlák, Váňová, 2013, p. 68). Musical and dance folklore helps develop musical abilities in the areas of singing, rhythm, musical movement, dance, as well as in guided improvisation not only during the interpretation of folk songs through performance on a musical instrument, but also during dance productions (if there is no set choreography, such as during solo dances).

The situation for the utilisation of musical and dance folklore in recreational activities is more favourable than for school-based music education. This phenomenon is more the result of the preferences of children and adolescents and their focus on the issue of folk culture. Children and adolescents gain a positive stance toward folk culture in general during recreational activities and voluntarily participate in the process of its preservation, as well as in its modernisation and innovative presentation (Kušák, 2006, pp. 51–56).

Children's and youth folklore ensembles, dulcimer bands, and *hudecká* ensembles process and present material of one or more ethnographic regions. The motivational stimulus of the members of these ensembles and bands is the presentation of the results of their artistic efforts at children's folklore festivals both in the Czech Republic and abroad. Dulcimer band competitions are organised regularly, as are competitions for folk song solo performances. One can see a difference between urban and rural environments, since it is the rural environment that frequently provides the impetus for the presentation of folklore activities at local folklore events and festivals (carnival, the Ride of the Kings, harvest festivals, fairs, feasts).

In terms of the processing/presentation of musical and dance folklore of a particular region, recreational activities play a fundamental role in influencing a positive viewpoint of musical and dance folklore in a child or adolescent, since modern music education often does not take sufficient advantage of traditional folk material, which can be perceived by children as uninteresting, outdated, and archaic.

If we compare recreational folklore activities with school-based music education, we discover differing approaches to the utilisation of folk material. Recreational folk-

lore activities have the tendency to preserve authenticity, though they necessarily utilise some degree of stylisation; on the other hand, in order to make music education more attractive and modern, music education in schools needs to work with musical and dance folklore based on modern, updated applications.

Children's and youth choirs

Children's choirs have a long tradition in terms of the historical development of Czech music education. Currently, choral activities take place at primary schools and primary schools for the arts, or at other recreational/extracurricular facilities. Similarly to children's folklore ensembles, in terms of musicality, children's choirs primarily shape the musical-auditory (differentiation of tone relation at the horizontal level: melody, and vertical: harmony/polyphony), psychomotor (psychological regulation of movements during vocal activities), analytic-synthetic (musical memory, tonal and harmonic awareness, reading rhythm, and musical conception), and musical-intellectual (musical creativity and musical thought) abilities (Sedlák, Váňová, 2013, p. 68).

In terms of musical abilities, we primarily emphasise vocal and singing education, rhythmic education, elementary analysis in studying scores, as well as vocal interpretation. The listed musical abilities relate to the level of knowledge of the issues of music history and musical eras (Renaissance, Baroque, Classical, Romantic), since they relate closely with historically-informed interpretation of vocal or vocal-instrumental pieces.

In the Czech Republic, there is a wide selection of prestigious competitive and non-competitive choral festivals, choral competitions, as well as showcases, at which choristers present the results of their artistic efforts. In relation to recreational musical and dance group-type activities, we should also highlight the development of a child or adolescent group's interpersonal relations, which includes mutual artistic comparison.

Music and dance at primary schools for the arts

Arts education has a long tradition in the Czech lands. Its primary task is to train gifted individuals in specific fields of the arts. In the Czech Republic, primary schools for the arts teach four basic fields: music, dance, visual arts, and literature and drama. Education for the fields of music and dance is implemented based on the Framework Educational Programme for Basic Arts Education, according to which individual schools for the arts conceive and implement their curriculum.

This primary arts education provides students with the foundations in artistic fields, such as Keyboard performance, String instrument performance, Wind instrument performance, Percussion instrument performance, Dulcimer performance, Accordion performance, Solo vocal performance, Choral performance. The field of music is structured in two interrelated areas: Musical interpretation and performance; Musical reception and reflection.

Musical interpretation and composition offers the study of performance on a selected musical instrument or voice, and even musical composition techniques: composition. Musical reception and reflection complements the aforementioned area

with the study of music theory and music history. In terms of proportion, auditory-perceptual activities that shape the student's viewpoints and musical preferences are employed extensively; they have a particularly significant impact on training students to be active listeners who are able to critically evaluate a piece of music. Education in Musical reception and reflection is usually implemented in group format (such as in music theory).

In addition to individual training in musical instrument performance or solo vocal performance, the field of music also makes use of performance in various vocal, instrumental, or vocal-instrumental chamber ensembles. Performing in a string or wind orchestra is very important for students studying music at a primary school for the arts. Students' individual output and their level of output are compared and put to the test artistically during group performance.

From the perspective of shaping musicality, we should highlight the process of cooperation in terms of the shift from individualised artistic output toward artistic output as a compact whole with the development of musical-auditory, psychomotor, analytic-synthetic, and musical-intellectual abilities, and musical abilities primarily in the areas of rhythm, instrument performance, and interpretation. Analogously, as with choral singing, the interpretive aspect plays an important role. It requires knowledge potential in the area of European music history.

The field of dance is structured into two areas: Dance composition and interpretation, Dance reception and reflection. In the first area, students develop movement techniques as a vehicle for communication, and cultivate their musical-movement and dance skills. In the second area, students gain an understanding of the musical communication potential of the content of a work, including is axiological analysis.

Primary arts education (specifically the fields of music and dance) shapes a wide spectrum of musical abilities, skills, habits, viewpoints, and also provides an adequate knowledge base. One undeniable advantage of a primary school arts education is a guarantee (through defined curricular documents) at the state level (Framework Educational Programme for Basic Education) and the level of the school (school curriculum), including verifiable expected outcomes and formulated core competencies (competency in artistic communication, personal-social competency, cultural competency).

Primary school arts education is also aimed at developing gifted students with a high qualitative level of musical ability and skill in the particular artistic field. Primary arts education is also available to students with special educational needs – disabled students, students with medical handicaps, and socially disadvantaged students (Bořek et al., 2010, pp. 5–16, 42–54).

Musical and dance groups/formations, dance studios

In recreational activities, musical and dance groups/formations as well as specialised dance studios play an important role. Musical groups/formations typically focus on a specific musical style or genre (pop, rock, etc.). Analogously, dance groups/formations and dance studios are also narrowly defined to a selected style or genre of dance (street dance, hip hop, etc.). Dance studios often systematically deal with the

development of the movement and dance abilities of children of a wide age range, from preschool all the way to adolescence.

In the Czech Republic, dance studios have been established that focus on standard dances (waltz, tango, slowfox, quickstep) and Latin-American dances (salsa, bachata, merengue, samba, zouk, cha-cha, rumba, paso doble, jive).

From an ethnomusicological and music education perspective, the use of music and dance from various ethnicities not only contributes to a more comprehensive understanding of various cultures (sub-cultures) and ethnicities, but also contributes to the development of intercultural sensitivity and intercultural competencies. In a general context, the timeliness of intercultural approaches in education is evident, since the composition of students engaging in extracurricular activities can also be diverse in terms of ethnic representation, i.e. it is comprised of students from various cultural and ethnic backgrounds.

A probe into musicality – implementation of the elementarised musicality diagnostic test in primary school arts education

In 2007–2015, the author taught in primary school arts education, during which time selected students were asked to take an initial diagnostic musicality exam that was then later compared with additional ongoing diagnostics. The elementarised musicality diagnostic test was comprised of three sections:

1. Initial data of a general nature reflecting musical, dance, and other hobby activities of the student, the student's relationship with music, school-based music education, and recreational musical/dance activities.

2. Diagnostics of vocal ability that verified the initial vocal habits and abilities (breath function, phrasing, articulation, intonation).

3. Individual diagnostics aimed at tone sensitivity, sense of rhythm, and rhythmic memory, harmonic sensibility (ability to emotionally understand and express chords), musical conception, musical memory.

Based on long-term testing, we are able to state a summarising thesis that can be viewed as a partial probe into the presented issue as well as a starting point for further music education and musical-psychological investigation.

The musicality diagnostics confirmed student qualitative improvement in selected areas:

- metro-rhythmic relationships (rhythm, metre, beat), working with rhythmic scores, and rhythmic memory;

- auditory-perceptual activities in relation to the identification of the pitch of a tone and its spatial location;

- harmonic sensibility linked with the major/minor polarity, conclusion/non-conclusion of a melody with a harmonic accompaniment, and the use of basic harmonic functions tonic (T), sub-dominant (S), and dominant (D);

– musical conception (ability to recall tones with the help of musical notation), and musical memory (memorising segments of a melody without musical notation, identification of the number of tones in a horizontal line);

– vocal – in terms of singing activities, qualitative improvement was present primarily in solo vocal performance students, which is, logically, influenced by the field of study; for other students, we do not see marked differences between initial diagnostics and ongoing diagnostics.

Conclusion

Recreational musical/dance activities offer broad-based implementation for children and adolescents, and represent a supplementary platform for music education in schools from the standpoint of shaping musicality and its components. They have a significant role in the comprehensive development of the personality of a child or adolescent, including the fulfilment of cognitive, affective, psychomotor, and volitional goals. Recreational musical/dance activities create space for the formation and regulation of interpersonal relationships, and contribute to the stimulation of value orientation and interest preferences in children and adolescents.

Success and, primarily, the positive role of music education in the context of recreational activities can be verified by initial and ongoing elementarised diagnostic musicality tests.

In relation to the importance of the impact of recreational musical/dance activities on shaping the musicality of a child or adolescent, we must also emphasise relevant pedagogue training for primary school and primary schools for the arts, as well as the training of other people working in recreational/extracurricular facilities or recreational/interest groups.

BIBLIOGRAPHY

Compact publications

BOŘEK L. et al. (2010), *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*, Praha: Výzkumný ústav pedagogický.

DOČKAL V. (1983), *Talent nie je dar*, Bratislava: Smena.

LASEVIČOVÁ J. (1996), *Didaktika hudební výchovy*, Ostrava: Ostravská univerzita.

SEDLÁK F., VÁŇOVÁ H. (2013), *Hudební psychologie pro učitele*, Praha: Karolinum.

STIBOROVÁ Z. (2005), *Hudební výchova. Metodika zájmové činnosti*, Ostrava: Ostravská univerzita.

Articles in collective works

KUSÁK J. (2006), *Aktuální postavení hudebního a tanečního folkloru jako prostředku hudebního vzdělávání mládeže a dospělých v současné společnosti*, [in:] A. Neuwirthová, J. Mazurek, Š. Zedníčková, J. Kusák (eds.), *Česká hudební pedagogika a vzdělávání dospělých 21. století*. Praha: Divadelní ústav, pp. 51–56.

Articles in magazines and law legal

KUSÁK J. (2011), *Folklor v zájmové preferenci studentů učitelství hudební výchovy*, „Hudební výchova” no. 3, pp. 40–41.

KUSÁK J. (2014), *Etnická hudba a hudební výchova*, „Hudební výchova” no. 1, pp. 9–12.

KUSÁK J. (2014), *Výchova hudbou, výchova uměním u handicapovaných jedinců Múzické školy Ostrava*, „Hudební výchova” no. 3, pp. 43–44.

Jiří Kusák, PhDr., Ph.D.

University of Ostrava

e-mail: jiri.kusak@osu.cz

NATALIA KŁYSZ-SOKALSKA

Edukacja muzyczna kluczem do pełnego rozwoju dziecka

MUSIC EDUCATION THE KEY TO THE FULL DEVELOPMENT OF THE CHILD

Summary

Music education is an area dedicated to the development of the individual through artistic action, which is manifested in various forms and activities. Properly conducted music education has a beneficial effect on the right development of the child. Research shows that music education stimulates the competence of child's language and mathematical abilities, affect the development of creative child's personality and neurogenesis. Music lessons are also an important part of socialization and mental development of child.

Unfortunately, despite the enormity of the positive aspects, music education is treated superficially, which shows a small amount of hours music lessons at school and inadequate preparation and attitude of teachers for music education. The difficulty with which collides every day music education is also a contemporary musical culture. The low level of the presented music content being the only „marketing product” makes that music education or becoming too elitist activity, or is forced to follow along with system.

Keywords: music education, music teacher, music and child development, music education and pop culture

Edukacja muzyczna, zwana także wychowaniem lub kształceniem muzycznym, jest dziedziną pedagogiki zajmującą się rozwojem jednostki poprzez działania artystyczne. Działanie to przejawia się w różnorodnych formach i aktywnościach, tj. śpiew, gra na instrumentach, ruch przy muzyce, taniec, tworzenie muzyki, improwizacja, percepcja muzyki oraz korelacja muzyki z innymi dziedzinami sztuki lub nauki. Wszechstronność doboru technik i metod pozwala z jednej strony na pełny rozwój jednostki, z drugiej – daje możliwość trafienia w potrzeby każdego, kogo ten typ edukacyjny dotyczy.

Problem współczesnej edukacji muzycznej polega na zbyt powierzchownym traktowaniu tej dziedziny pedagogiki. Mała liczba godzin w tygodniowym systemie lekcyjnym w szkołach podstawowych, duża dowolność w realizacji edukacji muzycznej w gimnazjach i zupełne jej wyeliminowanie w szkolnictwie ponadgimnazjalnym uniemożliwia rozwój kulturalno-estetyczny uczniów. System, który w tak wysokim stopniu ogranicza edukację muzyczną, nie daje uczniom i nauczycielom szansy na

działania dydaktyczne muzyki, jako łącznika, a także fundamentu dydaktycznego. Wpływ działań muzycznych na inne sfery poznawcze człowieka badano już niejednokrotnie. Wyniki wskazywały na silne oddziaływanie i korelację między muzyką a innymi dziedzinami sztuki i nauki. Odwołanie się do wyników tych badań poprzez wdrożenie konkretnych koncepcji przemian systemowych stałoby się szansą do pełnego rozwoju młodego człowieka.

Pedagogika muzyki w dobie popkultury

Można stwierdzić, analizując łatwość dostępu do ogólnie ujętej muzyki, że równie prosty powinien być rozwój bazujący na pedagogice muzyki. Niestety, o jakimkolwiek rozwoju nie możemy mówić, bowiem współczesna popularna i ogólnodostępna muzyka nie niesie za sobą nic, poza krótkotrwałym odczuciem przyjemności. Wielość kanałów i serwisów muzycznych w telewizji i internecie przekazuje w nieskomplikowany sposób coraz to nowe produkty muzyczne. Pojęcie „produkty” pojawia się tu nieprzypadkowo. Muzyka jest obecnie jednym z elementów komercji, biznesu i zysku. Jej egalitaryzm określany jest przez największe branże muzyczne. Dostępność muzyki popularnej jest szeroka, prosta i niewymagająca wyższych szczebli jej percepcyjnego odbioru. Zdaniem Wiesławy Sacher (2012, s. 11) muzyka często pełni funkcję służebną wobec innych sztuk oraz rozmaitych zjawisk społecznych, niekiedy o charakterze ludycznym czy marketingowym.

Ciekawe jest, że oprócz pedagogów muzyki, problem poziomu współczesnej muzyki popularnej zauważają same media. Robert Sankowski, dziennikarz piszący dla „Gazety Wyborczej”, w swoim artykule *Polska krajem muzycznego obciachu. Co się stało z naszym popem?* (2014) zauważa, jak niski format prezentuje obecna muzyka popularna w Polsce. Autor rozpoczyna swoje rozważania od faktu, z jaką łatwością nadaje się coraz to nowym „artystom” status gwiazdy: „Tytuł gwiazdy nie jest już zarezerwowany dla wykonawcy wybitnego, mającego na koncie przeboje czy choćby wybijającego się popularnością”. Zdaniem Sankowskiego, gwiazdą staje się każdy, kto prezentuje swoje dokonania artystyczne szerszej widowni i ten, kto jest osobą rozpoznawalną, nazywaną „celebrytą”. Dziennikarz o stan polskiej muzyki „oskarża” media – telewizję i radio, które mają promować „masówki z pogranicza marketingu, a nie wydarzenia artystyczne”. Sankowski odwołuje się także do problemu łatwości w dostępie do muzyki prezentowanej na żywo w formie bezpłatnych koncertów artystów najbardziej popularnych w radiu i internecie. Według autora, darmowe występy muzyczne „przyzwyczyły publiczność do tego, że koncert to dobro, za które nie trzeba płacić i które na dobrą sprawę może być tylko dodatkiem do szerszej rozumianej rozrywki”. Punktem kolejnym, który zdaniem Sankowskiego wpływa na poziom polskiej kultury muzycznej jest brak odpowiednich regulacji ustawowych wpływających na jakość prezentowanych form artystycznych oraz instytucji państwowych wspomagających rozwój polskiej muzyki popularnej. Autor zauważa, że problem niskiej jakości kultury muzycznej dotyka nie tylko Polskę, ale i inne kraje Europy. Świadomość ta-

kowego dylematu wpływa na korzystne przemiany w państwach, takich jak Wielka Brytania, Francja, Szwecja, Norwegia, podczas gdy Polska pozostaje w muzycznej stagnacji „bylejakości”.

Krytycy muzyczni, prezenterzy radiowi, dziennikarze muzyczni, a także pedagodzy muzyki zauważają, że być może problem niskiego poziomu polskiej muzyki wynika z absurdalnego kompleksu polskich twórców. Absurdalnego, ponieważ gdyby przeanalizować polską kulturę muzyczną na przestrzeni epok, zauważalny jest jej szybki rozwój, liczne przemiany gatunkowo-formalne, a także niejednokrotnie innowacyjność w podejściu do muzyki. Również polska muzyka ludowa może pochwalić się swoją niepowtarzalnością i oryginalnością. Liczne nawiązania wielkich kompozytorów do typowo polskiej rytmiki, melodyki, harmonii i instrumentacji określały polską kulturę muzyczną i wyróżniały na tle innych nacji. Dzisiejsza polska popkultura muzyczna nie różni się niczym od zagranicznej, nawet język polski nie jest zbyt często używany.

Na takim muzycznym świecie dziecko buduje swoje wartości artystyczne. Łatwość w dostępie do muzyki popularnej powoduje, że na jej fundamentach konstruuje swoje potrzeby artystyczno-estetyczne. Dlatego jest istotne, aby wychowanie przez muzykę było uzasadnione realnymi potrzebami dziecka, a nie następstwami kreowanego przez media „produktu”. Edukacja muzyczna jest dziedziną przynoszącą niezliczone korzyści w osobowości, wiedzy poznawczej, rozwoju społecznym dziecka, przy tym jest dziedziną uniwersalną i naturalną w odbiorze. Niestety, fakt wypierania edukacji muzycznej wobec ogólnie przyjętych wzorców medialnych stawia pedagogikę muzyki na rozdrożu: podążać ze współczesnym prądem, czy walczyć o wartościowość?

Edukacja muzyczna a ogólny rozwój dziecka

W niniejszym artykule pragnę zaprezentować wyniki zróżnicowanych badań, które ukazują wpływ muzyki i odpowiednio ukierunkowanej edukacji muzycznej na wszechstronny rozwój dziecka. Chcę zauważyć, że edukacja muzyczna nie skupia się tylko na rozwijaniu predyspozycji, uzdolnień i zainteresowań muzycznych, ale wpływa także na inne dziedziny sztuki oraz nauki, jak i życia w sensie ogólnym.

Mirosław Kisiel (2007, s. 41–81) w swoich badaniach prezentuje wyniki, które ukazują silny związek pomiędzy edukacją muzyczną a rozwojem głosu i mowy dziecka. Dotyczy to przede wszystkim działań muzycznych opartych na śpiewie. Nauka muzyki wpływa korzystnie na przyswajanie mowy przez małe dzieci; na poprawną akcentację i artykulację. „Mowa i muzyka mają swoje wspólne źródło, jedna i druga jest bowiem zestawem dźwięków” (Sacher, 2012, s. 207). Kisiel (2007, s. 41), jak i wielu innych pedagogów muzyki, zauważa, że śpiew jako przedłużenie mowy staje się dodatkowo wyrazem dziecięcych przeżyć, uczuć i nastrojów.

Obok wpływu na doskonalenie mowy, zauważalne jest także oddziaływanie muzyki na rozwój układu nerwowego. Brenda Hanna-Pladdy i Alicia MacKay (2011) w swoim artykule *The relations between instrumental musical activity and cognitive*

aging prezentują wyniki badań przeprowadzonych na seniorach (60–83 lata), którzy w dzieciństwie uczyli się muzyki, jak i tych, którzy takiej edukacji nie mieli. Badania wykazały, że osoby, których czas trwania nauki w dzieciństwie wynosił co najmniej 10 lat odznaczały się dużo wyższą sprawnością umysłową od osób, które nie uczestniczyły w edukacji muzycznej. Autorki podkreśliły istotność nauki gry na instrumencie (bez znaczenia, jaki to był instrument), która sprzyja rozwojowi plastyczności mózgu oraz powstawaniu dodatkowych połączeń nerwowych. Popularna ostatnio neurodydaktyka, również wskazuje wpływ działania aktywności muzycznych na rozwój mózgu, w tym na wspomnianą wcześniej neurogenezę, jak i na niwelowanie zaburzeń rozwojowych dotyczących obszaru mózgu. Przykładem potwierdzającym jest artykuł Elżbiety Pędraszewskiej-Iskrzak (2016, s. 25–34) ukazujący, w jaki sposób Metoda Języka Ojczystego Shinichi Suzuki potrafi stymulować rozwój dziecka z wieloczynnikowym uszkodzeniem mózgu. Metoda opierająca się na nauce gry na instrumencie spowodowała znaczny wzrost zasobów językowych badanej dziewczynki, co w przypadku stosowania innych działań nie przynosiło żadnych wymiernych efektów.

Kolejne badania prowadzone w zakresie wpływu edukacji muzycznej na dziecko nawiązują do rozwoju myślenia abstrakcyjnego. Karen C. Smith, Lola L. Cuddy i Rena Upitis (1992, s. 117–135) zauważają, że dziecko, ucząc się zapisu i czytania muzyki, pokonując trudności z poznawaniem różnic dźwięków oraz czasem ich trwania, myśli muzycznie, co zdecydowanie jest rodzajem myślenia abstrakcyjnego.

Obok śpiewu i gry na instrumentach ważne miejsce w edukacji muzycznej zajmuje muzyczna aktywność ruchowa. Można stwierdzić, że jest to najbardziej naturalna forma wychowania muzycznego dziecka. Popularna w Polsce rytmika Emila Jacquesa-Dalcroze'a rozwija koordynację ruchowo-przestrzenną, angażuje także wzrok i słuch, co wpływa korzystnie na opanowywanie całego ciała, jego mięśni i układu nerwowego (Krasoń, 2003). Ruch przy muzyce, często przebiegający w formie zabawy, wspiera rozwój pamięci, koncentracji i uwagi (Sloboda, Hermelin, O'Connor, 1985, s. 155–170).

Nie zaskakuje fakt oddziaływania prawidłowo prowadzonej edukacji muzycznej na wzrost uzdolnień muzycznych. Dziecko otoczone i aktywizowane muzyką ma szansę zarówno na podniesienie umiejętności i kompetencji muzycznych, jak na rozwój naturalnych predyspozycji i zdolności w tym zakresie. Natomiast ciekawym odkryciem jest to, w jaki sposób edukacja muzyczna może wpływać na rozwój zdolności matematycznych. Wspomniane wcześniej kompetencje językowe wydają się być dość oczywiste ze względu na używanie do wytwarzania dźwięku (mowa–śpiew) tego samego aparatu wykonawczego. Tymczasem, problem matematyki opiera się przede wszystkim na myśleniu i wyobrażaniu (Zhan, 2002). Anna Łuczak (2000, s. 47–61) w wynikach swoich badań zauważyła przykłady korelacji w przedmiotach matematyka–muzyka, tj. przedstawienie stosunków przestrzennych na płaszczyźnie, różnicowanie i nazywanie figur geometrycznych, porównywanie różnic długości trwania dźwięków, liczby porządkowe (taktowanie, liczenie zgodnie z miarami, piosenki nawiązujące do matematyki), ułamki.

Poza aktywizacją i rozwojem psychofizycznym stwierdza się, że edukacja muzyczna wpływa na kształtowanie osobowości. Aktywność muzyczna dzieci, młodzieży i osób dorosłych w systemie zwrotnej zależności może kształtować osobowość, rozumianą jako strukturę umysłu powstającą w toku działalności, a cechy tej osobowości będą powodować podejmowanie aktywności (Tyszkowa, 1990, s. 136). Badaniem wpływu muzyki na dziecko zajmuje się przede wszystkim psychologia muzyki, jak i psychologia kształcenia. Zakres badań pedagogicznych obejmuje istotną dla rozwoju osobowości dziecka postawę nauczyciela wobec ucznia w działaniach odwołujących się do edukacji muzycznej. Pomimo znikomych badań nawiązujących do tej problematyki, obserwacje i ich analizy ukazują pewne fakty:

- otwarta postawa nauczyciela podczas działań muzycznych wpływa pozytywnie na aktywizację ucznia;
- niwelowanie krytyki oraz wzmocnienie motywacji ucznia poprzez działanie werbalne i pozawerbalne wpływa korzystnie na samoocenę i pewność siebie ucznia;
- twórcza postawa nauczyciela wobec zagadnień muzycznych uaktywnia twórczą postawę ucznia.

Nie można przy analizie oddziaływania edukacji muzycznej na osobowość, pominać zagadnień z zakresu wychowania estetycznego, w którego ramach znajduje się również działalność muzyczna. Zdaniem propagatorów tego nurtu, jedynie wychowanie przez sztukę i do sztuki daje możliwość pełnego rozwoju osobowości wychowanka – osoby, która swoją wrażliwość estetyczną opiera na postępującej percepcji estetycznej nabywanej drogą własnej aktywności twórczej (Nowak, 2006, s. 15).

Kolejnym obszarem, na który wpływa kształcenie muzyczne jest emocjonalność. Emocje są obszarem psychiki dziecka o istotnym znaczeniu w procesie edukacyjnym i społecznym. Zauważono, że aktywna działalność muzyczna oddziałuje korzystnie na odczuwanie radości, satysfakcji i spełnienia (Kędzia, 2015, s. 230). Kolejne badania pokazały, że zajęcia bazujące na percepcji muzyki mogą kształtować emocjonalność uczniów klas starszych, wywołując szereg zróżnicowanych odczuć, tj. smutek, pobudzenie, spokój, radość, euforia, złość (Kłysz-Sokalska, 2015, s. 237–239).

Muzyka jest także doskonałym polem edukacyjnym rozwijającym procesy twórcze dziecka. Praca z/nad dźwiękiem pozwala uczniowi na rozwój wyobraźni, która w ujęciu twórczości ma szczególne znaczenie. Tworzenie nowych struktur dźwiękowych, przestrzennych oraz dźwiękowo-przestrzennych wyzwala nieuaktywnione wcześniej obszary wyobraźniowe. Kreatywność rozwijana działaniem muzycznym jest dla dziecka czynnością naturalną, swobodną i zgodną z jego wewnętrznymi potrzebami.

Zajęcia bazujące na muzyce są także ważnym elementem rozwoju społecznych postaw ucznia. Dlatego też wiele działań edukacji muzycznej jest nakierowanych na socjalizacyjny aspekt wychowania. Pedagodzy muzyki zauważają, że zespołowe muzykowanie jest szansą na kształtowanie takich postaw społecznych, jak umiejętność współpracy, dbałość o wspólny sukces oraz zadowolenie z jego osiągnięcia w grupie. Warto zauważyć, że dzieci chętnie biorą udział w dodatkowych zajęciach muzycz-

nych, co wpływa na zaspokajanie zarówno potrzeby estetycznej, jak i uczestnictwa w grupie przy wspólnym muzykowaniu.

Stan edukacji muzycznej w Polsce

Podstawę do analizy stanu edukacji muzycznej w odniesieniu do krajów europejskich stanowi opublikowany przez Education, Audiovisual and Culture Executive Agency raport „Arts and Cultural Education at School in Europe” (EACEA, 2009). Wynika z niego, że mimo licznych działań podejmowanych na szczeblu międzynarodowym przez UNESCO oraz działań instytucji europejskich, takich jak Rada Europy czy Parlament Europejski pozycja przedmiotów artystycznych w programach nauczania w Europie jest w dalszym ciągu niezadowolająca i w znacznym stopniu różna w poszczególnych krajach Unii.

Zdecydowanie zbyt mała liczba godzin edukacji muzycznej w szkolnictwie powszechnym wpływa niekorzystnie na jej stan w polskim kształceniu. Polska należy do krajów, w których liczba godzin zajęć artystycznych jest wyjątkowo niska; przykładowo: na poziomie klas IV–VI przeznaczana jest na nią jedynie 107 godz. rocznie, natomiast w Estonii jest to 240 godz., w Niemczech – 330, w Austrii – 510, w Danii – 670, a w Liechtensteinie aż 902. Jest to najistotniejszy problem, bowiem brak częstego kontaktu z muzyką uniemożliwia realizację celów opisanych w niniejszym artykule. Jedna godzina zajęć muzycznych tygodniowo umiejscawia muzykę w mniej istotnych dziedzinach dziecięcej aktywności. Muzyka nie jest naturalnym elementem edukacji ogólnej lub środkiem do zdobywania wiedzy i umiejętności, ale mało znaczącym przedmiotem szkolnym.

W szkołach ogólnokształcących zbyt mało czasu poświęca się na wykorzystywanie talentów i zaangażowania uczniów w muzykę. Pomimo wiedzy na temat wpływu edukacji muzycznej na szereg czynników kształtujących dziecko, śpiew, gra na instrumentach i ruch przy muzyce są rzadkością w harmonogramie szkolnego dnia. Nieczęsty kontakt z muzyką wynika także z nieodpowiedniego przygotowania muzycznego nauczycieli. Uwaga dotyczy się zwłaszcza wychowawców edukacji wczesnoszkolnej, w której to jeden pedagog odpowiada za wszystkie dziedziny nauki i sztuki, w tym za muzykę. Brak podstawowych umiejętności pedagoga w zakresie śpiewu, gry na instrumentach, ruchu przy muzyce nie daje możliwości przekazywania kompetencji dzieciom, jak i swobodnego muzykowania z grupą. Strach nauczyciela przed porażką przenosi się na wycofanie się dziecka z wszelkich aktywności muzycznych. Niejednokrotnie uczeń klas I–III edukację muzyczną łączy jedynie z nagraniem na płycie CD. Często też poziom osobistej kultury muzycznej nauczyciela jest ukształtowany tylko przez mass media i zasadza się na powierzchownej znajomości muzyki popularnej (Sacher, 2009).

Pozytywem współczesnej edukacji muzycznej jest jej stan w edukacji przedszkolnej. Wpływa na to m.in. obecna w przedszkolach rytmika, będąca podstawowym zajęciem umuzykalniającym prowadzonym przez wykwalifikowaną kadrę profesjona-

listów. Wiedza i umiejętności posiadane przez pedagogów rytmiki wpływają na efektywność kształcenia muzycznego oraz na realizację celów z zakresu: rozwoju uzdolnień, zainteresowań, potrzeb estetycznych, emocjonalnych i społecznych. Edukacja muzyczna przebiegająca w sposób kompatybilny z wiekiem dziecka przedszkolnego daje doskonały start dla podejmowania wyzwań w edukacji szkolnej. Prawdopodobnie prowadzona na pierwszym etapie kształcenia mogłaby być jednym z budulców pełnej osobowości dziecka. Pozostaje mieć nadzieję, że stan ten ulegnie zmianie na korzyść edukacji muzycznej i tym samym na korzyść uczniów.

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte

KISIEL M. (2007), *Pedagogiczno-dydaktyczne aspekty wykorzystania muzyki w stymulacji rozwoju dziecka*, Dąbrowa Górnicza: Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej.

SACHER W.A. (2012), *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

TYSZKOWA M. (1990), *Zdolność, osobowość i działalność uczniów*, Warszawa: PWN.

Artykuły w pracach zbiorowych

KĘDZIA M. (2015), *Radość z muzyki – praktyczne spojrzenie na edukację muzyczną w klasach I–III szkoły podstawowej*, [w:] D.A. Michałowska, J. Ryczek, L. Suchanek (red.), *Filozofia i etyka w szkole. Edukacja artystyczna – wyzwania*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych, s. 225–231.

KŁYSZ-SOKALSKA N. (2015), *Sztuka a wartość i przeżycie estetyczne*, [w:] D.A. Michałowska, J. Ryczek, L. Suchanek (red.), *Filozofia i etyka w szkole. Edukacja artystyczna – wyzwania*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych, s. 233–240.

KRASOŃ K. (2003), *Ruch w przestrzeni. Kinestetyczne wspieranie rozwoju (analiza przypadku dziecka zahamowanego psychoruchowo)*, [w:] E. Jutrzyzna (red.), *Sztuka w życiu i edukacji osób niepełnosprawnych: wybrane zagadnienia*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, s. 179–191.

ŁUCZAK A. (2000), *Między muzyką a matematyką. Wybrane zagadnienia z muzycznej edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] V. Przerembska (red.), *Treści, formy i metody przedmiotu „Muzyka” w świetle reformy powszechnej edukacji: materiały z ogólnopolskiej konferencji naukowej, Łódź, 25–26 listopada 1999*, Łódź: Zakład Pedagogiki Muzycznej Uniwersytetu Łódzkiego, s. 47–61.

NOWAK M. (2006), *Wychowawcze wartości sztuki sakralnej* [w:] W.A. Sacher (red.), *Sacrum – sztuka – wychowanie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 11–15.

PĘDRASZEWSKA-ISKRZAK E. (2016), *Stymulowanie rozwoju dziecka z wieloczynnikowym uszkodzeniem mózgu za pomocą metody Suzuki*, [w:] M. Kowalski, I. Koszyk, S. Śliwa (red.), *Edukacja i/a mózg, mózg a/i edukacja*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 25–34.

SACHER W.A. (2009), *Musical culture sources for early education teachers*, [w:] D. Komlenovic, D. Malinic, S. Gasic-Paviscic (red.), *Quality and efficiency of teaching in learning society*, Belgrade: Institute for Educational Research and Volgograd Pedagogical University.

Artykuły w czasopismach

HANNA-PLADDY B., MACKAY A. (2011), *The relations between instrumental musical activity and cognitive aging*, „Neuropsychology” Vol. 25, No. 3, s. 378–386.

SLOBODA J.A., HERMELIN B., O’CONNOR N. (1985), *An Exceptional Musical Memory*, „Music Perception” Vol. 3, No. 2, s. 155–169.

SMITH K. C., CUDDY L.L., UPITIS R. (1992), *Figural and metric understanding of rhythm*, „Psychology of Music” Vol. 22, No. 2, s. 117–135.

Źródła internetowe

EACEA (2009), *Arts and Cultural Education at School in Europe*, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113en.pdf (dostęp: 25.01.2016).

SANKOWSKI R. (2014), *Polska krajem muzycznego obciachu. Co się stało z naszym popem?*, http://wyborcza.pl/1,75475,16292879,Polska_krajem_muzycznego_obciachu__Co_sie_stalo_z.html (dostęp: 24.01.2016).

ZHAN C. (2002), *The Correlation Between Music and Math: A Neurobiology Perspective*, <http://serendip.brynmawr.edu/exchange/node/1869> (dostęp: 25.01.2015).

Natalia Kłysz-Sokalska, magister
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
e-mail: natklysz@gmail.com
natalia.klysz-sokalska@amu.edu.pl

BERNADETA KOSZTYŁA

Rola instytucji pozaszkolnych w rozwoju muzyczno-ruchowym dziecka

THE ROLE OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN CHILDREN'S MUSICAL AND MOTORIC DEVELOPMENT

Summary

The goal of this article is to present the importance of extracurricular institutions in children's musical and motoric development. The first part based on literature analysis, will present the educational offer of the centers that provide such activities (children's clubs, dance schools). Furthermore will be presented opinions of adults (parents and teachers) on the subject of such institutions, its roles and responsibilities. The article will also present opinions of children's attending activities like dance and movement.

Keywords: children, instructor, teacher, dance educational offer, motoric and music development

Wstęp

Współcześnie rola nauczyciela sprowadza się do stwarzania warunków umożliwiających wszechstronny rozwój małego ucznia, dlatego wychowawca powinien być uważnym obserwatorem i słuchaczem, aby „odkrywać” mocne strony i zdolności dziecka w różnych obszarach jego aktywności. W opinii I. Czai-Chudyby (2009, s. 5) zdolności są definiowane jako „właściwości lub cecha psychiczna, która różni osoby od siebie i wyraża się odmiennym poziomem wykonania (może ona dotyczyć przetwarzania informacji, podejmowania decyzji lub sprawnego działania)”.

Jak zauważa B. Sufa

„nauczyciel, aby odpowiednio stymulować ucznia do działania, powinien [...] trafnie identyfikować jego indywidualne możliwości twórcze. [...] Różne typy kreatywności potrzebować mogą różnych działań treningowych i warsztatowych, aby tkwiący w dzieciach potencjał rozwinąć. Należy jednak podkreślić, że wszystkie dzieci, którym stwarza się warunki do rozwijania swoich zdolności, mają szansę odnieść subiektywny sukces, pod warunkiem, że zajmują się dziedzinami, do których mają predyspozycje, czując się docenione, wartościowe i zadowolone. Nauczyciel powinien umieć odkryć te predyspozycje” (Sufa, 2014, s. 142).

Zauważone zdolności i predyspozycje mogą być skutecznie rozwijane w placówkach edukacji formalnej (przedszkole, szkoła), a także podczas zajęć dodatkowych w ośrodkach pozaszkolnych. Jak podkreślają badacze, I. Lepalczyk, J. Szczepański,

E. Trempała, wszystkie formy instytucjonalne wychowania i edukacji powinny być wzajemnie powiązane i współzależne (za: Trempała 1982, s. 97). System szkolny powinien być rozważany wspólnie z różnorodnymi formami wychowania równoległego. W opinii R. Wroczyńskiego „można przyjąć, że obok szkoły jako instytucji społecznej (formalnej) powstaje poza jej murami niejako «druga szkoła» (nieformalna), która skupia zarówno planowe, jak i samorządne, okazjonalne oddziaływania, kształtujące człowieka” (za: Trempała 1982, s. 98).

Natomiast L. Porcher za instrumenty tej równoległej szkoły uważa m.in. instytucje pozaszkolne, których działalności nie można lekceważyć w organizowaniu wychowania małego dziecka (za: Trempała 1982, s. 98–99). Warte zastanowienia jest to, czy te dwa ośrodki (formalny i nieformalny) będą się ignorować, czy jednak wzajemnie współpracować, na rzecz rozwoju człowieka. Podobnie uważa C. Kupisiewicz, stwierdzając, że zajęcia organizowane poza szkołą są ważną formą biorącą udział w procesie nauczania i wychowania, a także uzupełniającą treści działań codziennych w szkole (2000, s. 174–175).

Podczas takich dodatkowych spotkań dziecko ma możliwość doskonalenia swoich umiejętności, odkrywania nowych sprawności, w tym sprawności muzyczno-ruchowych. Podejmując się rozważań na temat roli instytucji pozaszkolnych w rozwoju muzyczno-ruchowym dziecka, warto podkreślić, że od 2002 r. działa Polskie Stowarzyszenie Wychowania Pozaszkolnego im. Aleksandra Kamińskiego z siedzibą w Krakowie. Zrzesza ono zarówno placówki wychowania przedszkolnego z całej Polski, jak i wszystkich zainteresowanych organizacją czasu wolnego dla dzieci i młodzieży. Wspólnie podejmują one działania ukierunkowane na podwyższanie jakości działań w tym zakresie, zwracając szczególną uwagę na potrzeby i marzenia najmłodszych. Należy także wspomnieć, że od 2011 r. w dniu 13 czerwca obchodzone jest święto edukacji pozaszkolnej (<http://artisticallygifted.eu/krakowstowarzyszenie>).

Działalność ośrodków promujących zajęcia muzyczno-ruchowe dla dzieci

Ofertę zajęć dodatkowych dla dzieci, które dają im możliwość rozwoju z obszaru muzyki i ruchu, można zauważyć nie tylko w miejscu edukacji formalnej dziecka, ale także w różnego rodzaju ośrodkach pozaszkolnych (m.in. szkołach, domach kultury, studiach tanecznych). Źródłem informacji na temat lekcji dodatkowych (założeń teoretycznych, kwalifikacji kadry, przewidzianej ewaluacji) są różnego rodzaju strony i portale internetowe. Powstała także darmowa wyszukiwarka internetowa zajęć pozaszkolnych – <http://www.pozaszkolne.pl/warszawa/default.aspx>, posiadająca oferty z całej Polski z różnych obszarów edukacyjnych, m.in.: artystycznego, ogólnorozwojowego czy sportowego.

Organizatorzy zajęć muzyczno-ruchowych, przedstawiając swoją ofertę edukacyjną, odwołują się do swojego wykształcenia i kwalifikacji. W grupie prowadzących zajęcia wymieniają zawodowych tancerzy, instruktorów, nauczycieli wychowania fi-

zycznego, fizjoterapeutów, aktorów, choreografów oraz ich dorobek zawodowy (np. liczba i jakość zdobytych przez ich wychowanków miejsc na podium w poszczególnych klasach tanecznych). Niektóre z instytucji w swoich programach deklarują wychowanie przez taniec.

W dalszej części opracowania przedstawiam część działalności instytucji pozaszkolnych z Krakowa, organizujących zajęcia z obszaru muzyki i ruchu dla dzieci.

Założyciele **Szkoły Tańca As** (<http://www.taniec.malopolska.pl/>) organizują zajęcia taneczno-rytmiczne dla dzieci od 3. roku życia, prowadzone na terenie przedszkoli. Spotkania z wychowankami odbywają się w formie zabawy, która ma na celu przede wszystkim: zapoznanie ich z rytmem, uwrażliwienie na muzykę, pobudzenie do twórczości i kreatywności ruchowej oraz uwolnienie nagromadzonej energii. Prowadzący podkreślają pozytywny wpływ proponowanych przez nich zabaw i muzyki na relacje w grupie. Uczestnicy zajęć bawią się przy znanych i lubianych utworach dziecięcych, wykorzystując dodatkowe rekwizyty. Właściciele szkoły organizują także cały cykl zajęć tanecznych, mających na celu nauczanie kilku tańców towarzyskich narodowych i ludowych oraz wielu zabawy muzyczno-ruchowych. Dzieciom starszym (od 5. roku życia) proponowane są lekcje z choreografem, które mają żywiołowy charakter. Organizatorzy oferują naukę m.in.: w zakresie tańca towarzyskiego – walc angielski, cha-cha, samba, jive, walc wiedeński; tanecznych hitów: disco, street dance, hip-hop, bachata; tańców narodowych i ludowych: polonez, polka, krakowiak oraz rock and roll.

Wszystkie dzieci uczestniczące w zajęciach tanecznych, mają możliwość zaprezentowania swoich umiejętności podczas organizowanych pokazów i turniejów tańca. Tradycją szkoły stały się już pokazy taneczne (m.in. pokaz zimowy, Wiosenny Turniej Tańca; taneczne show na zakończenie roku szkolnego), w czasie których dzieci wykazują się przed rodziną i znajomymi swoimi umiejętnościami, prezentując różne style i techniki taneczne, a każdy występ jest nagradzany.

Twórcy **Szkoły Tańca „Pasja”** (<http://www.pasja.krakow.pl/>) specjalizują się przede wszystkim w organizacji i prowadzeniu zajęć dla dzieci, a kadra – instruktorzy są nie tylko dobrymi tancerzami, ale również mają przygotowanie pedagogiczne do pracy z najmłodszymi. Program tych spotkań został tak przygotowany, aby uczestnicy przez zabawę zdobyli jak najwięcej wiadomości i umiejętności z zakresu tańca, rozwijali twórczą aktywność, fantazję i muzykalność. Nacisk jest również położony na poprawę koordynacji, postawę ciała i zaspokojenie naturalnej potrzeby ruchu i zabawy.

Szkoła Tańca TK (http://www.klubtk.pl) prowadzi zajęcia taneczne dla wszystkich grup wiekowych o różnym stopniu ich zaawansowania. Głównym celem spotkań jest rozwój ruchowy i muzyczny małych uczestników. Zdaniem organizatorów takie lekcje pomagają w nauce łączenia różnych kroków i figur, a także są one pomocne w kształtowaniu poprawnej sylwetki, poprawianiu ogólnej sprawności fizycznej, rozwijaniu cech motorycznych, zdolności kondycyjnych. Zajęcia obejmują kilka etapów lekcji: ćwiczenia szybkości, siły i wytrzymałości, kształtowanie szybkości reakcji, równowagi i orientacji przestrzennej; naukę wybranych figur tanecznych; zadania

z kształtowania rytmizacji ruchów; ćwiczenia gibkości poszczególnych części ciała; powtórzenie wszystkich tańców, jakie obowiązują w danej kategorii wiekowej i klasie tanecznej. Organizatorzy zapraszają także do udziału w obozach tanecznych, których program obejmuje m.in.: naukę i doskonalenie tańca sportowego; rock and roll sportowy; naukę tańców uzupełniających; gry i zabawy na świeżym powietrzu; zajęcia ogólnorozwojowe; dyskoteki; konkursy taneczne.

Działalność **Centrum Kultury „Ruczaj”** (http://www.ckruczaj.pl/index.php?option=com_contact&view=contact&id=1&Itemid=4) obejmuje zróżnicowane zajęcia muzyczno-ruchowe dla dzieci i młodzieży, m.in.: taniec klasyczny, street dance, nowoczesny i współczesny; a także zajęcia gimnastyczne i muzyczną akademię malucha. Na lekcje baletu organizatorzy zapraszają dzieci od 4. roku życia, prowadząc dla nich zajęcia w odpowiednich grupach wiekowych na różnych poziomach umiejętności. Poprzez zajęcia baletowe instruktorzy pragną nauczyć dzieci podstawowych pojęć z zakresu tańca klasycznego, pokazać im najbardziej znane spektakle baletowe, przedstawić sylwetki sławnych tancerzy, rozwijając w ten sposób zainteresowania tym rodzajem tańca. Powyższy cel pragną realizować m.in. przez udział w przeglądach i konkursach tanecznych. Dodatkowo kadra zaprasza do uczestnictwa w spotkaniach teoretycznych, urozmaiconych filmami i nagraniami tanecznymi, pokazami strojów oraz zdjęć, zakończone zabawami i quizami, by poprzez zabawę przekazać wiedzę oraz rozbudzić pasję do tańca. Celem zajęć tanecznych jest poznanie przez dzieci świata muzyki i dźwięków poprzez zabawę i ruch, dzięki którym rozwiną słuch muzyczny i wrażliwość oraz poczucie rytmu. Treści przygotowanego programu nawiązują do metody E.E. Gordona, przez którą dzieci mają możliwość poznania muzyki nie tylko z naszego kręgu kulturowego, ale również ze wszystkich stron świata.

Centrum oferuje rozwój muzyczno-ruchowy dzieci także przez gimnastykę z elementami tańca nowoczesnego. Zajęcia te łączą treści ćwiczeń gimnastycznych oraz kroków tanecznych. Podczas takich spotkań dzieci pracują nad poprawną postawą ciała, poruszaniem się do rytmu, koordynacją ruchową, panowaniem nad zakresem i tempem ruchów oraz zapamiętaniem prostych i krótkich układów tanecznych. Zajęcia prowadzone w formie zabawy pozwalają pozbyć się dzieciom nadmiaru energii. Dzięki lekcjom dzieci właściwie rozwijają się fizycznie oraz psychicznie. Prowadzący twierdzą, że takie zajęcia to niecodzienny alfabet, którego literami można pisać przyszłą edukację taneczną małego tancerza.

Kolejną możliwością rozwoju muzyczno-ruchowego dziecka w Centrum jest taniec nowoczesny. Organizatorzy zapewniają, że tempo prowadzonych zajęć dostosowane jest do poziomu psychofizycznego grupy. Podczas zajęć uczestnicy uczą się choreografii, pracują nad koordynacją ruchów, synchronizacją i poczuciem rytmu. Układy często tworzone są do popularnych piosenek muzyki popowej. Centrum Kultury „Ruczaj” poleca także stretching i akrobatykę, których program obejmuje ćwiczenia polegające na rozciąganiu mięśni, które wykonywane są powoli i dokładnie do relaksującej muzyki. Organizatorzy podkreślają, że ważnymi elementami stretchingu jest symetria, oddech oraz wzmocnienie mięśni. Natomiast akrobatyka podnosi sprawność

fizyczną ćwiczącego, uczy koordynacji ruchowej całego ciała oraz pomaga panować nad emocjami w trudnych sytuacjach. Zajęcia w swoim programie mają m.in. naukę prawidłowego wykonywania ćwiczenia: szpagatu francuskiego, szpagatu tureckiego, skoków szpagatowych, przerzutu bokiem (tzw. gwiazdy), stania na rękach, mostku gimnastycznego. Zdaniem instruktorów udział w zajęciach pomaga szybciej uzyskać pewne umiejętności ruchowe, które będą potrzebne na zajęciach tanecznych.

Studio Teatru, Muzyki i Tańca w Krakowie (http://czasdzieci.pl/krakow/katalog/id,3211168-studio_teatru_muzyki.html) to pierwsza w tym mieście szkoła artystyczna, łącząca w sobie trzy dziedziny sztuki – teatr, muzykę i taniec. W organizowanych zajęciach mogą uczestniczyć dzieci już od 4. roku życia. W Studio może kształcić się każdy, kto posiada chęć i ambicję lub pragnie przeżyć przygodę swojego życia. Dzieci i młodzież zapraszane są również do programów telewizyjnych i radiowych, biorą udział w koncertach okolicznościowych, akcjach promocyjnych, imprezach plenerowych. Należy jednak pamiętać, że Studio nie jest dla uczestników zajęć jedynie szkołą, lecz również miejscem, gdzie mogą oderwać się od codzienności, oddać się swojej pasji, nawiązać długoletnie przyjaźnie. Wszystko to tworzy wyjątkową atmosferę, sprzyjającą pracy artystycznej. Mimo że wielu osobom może wydać się to nieprawdopodobne, to właśnie chęć i zapał do pracy młodych ludzi jest największą siłą prowadzących i uczestników.

Opinie

Jako doświadczony instruktor zajęć pozaszkolnych tańca mogę stwierdzić, że celem mojej pracy jest przede wszystkim zachęcenie dziecka do wykonywania ćwiczeń, mających rozwijać je muzycznie i ruchowo. Z podziwem patrzę na małych tancerzy po dwóch, trzech latach systematycznej pracy, którzy prezentują swoje umiejętności z zakresu dokładności wykonywania ćwiczeń, postawy ciała, pozycji i pracy stóp, płynności ruchów, zwinności, skoczności, rytmiczności, eksponowania coraz trudniejszego rytmu i melodii swoim ciałem i wielokrotnie wiedzę z zakresu muzyki oraz ruchu. Stosowane przez dzieci zachowania niewerbalne są także wykorzystywane jako środki autoprezentacji we wzajemnych interakcjach, na co zwraca uwagę B. Sufa, opisując funkcje kodów niewerbalnych i uzupełniając je o cele komunikacyjne. Autorka ta podkreśla, że kody niewerbalne umożliwiają: „komunikowanie własnej tożsamości oraz mogą być użyte jako środki autoprezentacji; kontrolę interakcji” (Sufa, 2008, s. 16).

Potwierdzeniem tego, że działalność instytucji pozaszkolnych przyczynia się do rozwoju muzyczno-ruchowego dziecka są m.in. wypowiedzi „małych tancerzy”, ich rodziców oraz nauczycieli edukacji elementarnej. Opinie te egzemplifikują opisane treści każde z osobna lub wszystkie łącznie.

Wypowiedzi rodziców

„Moja córka bardzo często razem z młodszą siostrą tańczy, uczą ją, mówi jej chyba to samo, co jest chyba na zajęciach. Pokazuje jej jakieś kroki, tłumaczy jej, opowiada, kto to tańczył i ja-

kie wtedy obowiązywały stroje do tańca. Jestem czasami zaskoczona, że aż tyle pamięta z zajęć” [mama ośmioletniej Kasi].

„A ja pamiętam, jak kiedyś przysłałam przed zakończeniem zajęć i przez kilka minut obserwowałam mojego syna. Nie mogłam uwierzyć, że to tańczy mój syn, taki wyprostowany, grzeczny, słuchał poleceń prowadzącej pani. W domu coś tam opowiada, ale nie chciał nam nigdy pokazać, co się nauczył, mówił, że to niespodzianka, że będzie występ, to wtedy wszyscy zobaczą. Czekając na syna przed salą, poznałam kilkoro rodziców, z którymi utrzymujemy kontakt, odwiedzamy się, rozmawiamy o naszych dzieciach, o ich porażkach i sukcesach, o występach, strojach” [mama dziewięcioletniego Kuby].

„A moja córka to cały czas by mogła tańczyć. Pokazuje mi, co nowego się uczyli, jak się nazywa dany krok, czy figura. Potem ja zajmuję się swoimi obowiązkami, a ona w swoim pokoju ciągle coś tam tańczy. Po pewnym czasie woła mnie, abym zobaczyła, co ona wymyśliła, jaki ma swój układ. Gdy przychodzą nasi znajomi z dwójką dzieci w jej wieku, to już cały czas tworzą i tworzą, a my jesteśmy jako widzownia. Bardzo się cieszę, że moja córka chodzi na taniec, bo widzę, jak wiele się nauczyła, jak bardzo rozwinęła się ruchowo” [mama sześciioletniej Ani].

Wypowiedzi nauczycieli

„Dzieci, które chodzą na dodatkowe zajęcia czy to muzyczno-ruchowe, czy taneczne, dzielą się między sobą wiedzą i umiejętnościami. Zabiegają także, abym zobaczyła, jakich kroków już się nauczyli, jaką figurę potrafią zrobić. Treści zajęć pozalekcyjnych są tematami rozmów podczas zabaw dowolnych. Zadają mi pytania, na które zaraz udzielają same odpowiedzi, dotyczące jakichś nowych treści z takich zajęć. Są bardzo dumne ze swojego udziału w takich zajęciach. Wzajemnie się zachęcają i motywują do zapisania, uczestnictwa, ćwiczeń, występów. Podczas tych opowieści zawsze towarzyszy im radość, zaangażowanie, uśmiech. W naszym przedszkolu odbywają się zajęcia organizowane przez szkołę tańca, są to zajęcia już po realizacji podstawy programowej. Te zajęcia cieszą się dużą popularnością, cała grupa moich wychowanków chodzi na te zajęcia dodatkowe. Uważam, że to bardzo dobrze dla ich rozwoju, a szczególnie muzyczno-ruchowego” [nauczyciel stażysta].

„Trudno nie zauważyć umiejętności dzieci, które uczestniczą w zajęciach dodatkowych. Takie dzieci wyróżniają się z grupy swoją muzykalnością, postawą ciała, nawet w niektórych sytuacjach strojem. Zależy im na stroju, aby sukienka się «kołowała», czyli kręciła. Ma to dla nich znaczenie w momencie, kiedy dzielę się swoimi umiejętnościami z grupą rówieśników czy dorosłymi” [nauczyciel mianowany].

„Ja bardzo się zawsze cieszę, że w grupie moich dzieci mam osoby, które uczęszczają także na dodatkowe zajęcia. Są one takimi filarami w przygotowywaniu i prezentowaniu programów artystycznych, np. świątecznych. Ich umiejętności muzyczno-ruchowe są niejednokrotnie większe niż dzieci nieuczęszczających na zajęcia pozaszkolne. Są bardziej śmiałe, otwarte i odważne podczas występów. Łatwiej pokonują stres, mobilizują się, znoszą ewentualną pomyłkę” [nauczyciel dyplomowany].

Wypowiedzi dzieci

„Jak przysłałam pierwszy raz i widziałam jak pani tańczy, to byłam w szoku, jak ładnie i że ja też tak chcę, ale to zapewne bardzo trudne. Jak Pani powiedziała, że ja też tak mogę, tylko że trzeba ćwiczyć, że mi pomoże się tak nauczyć, to już nie mogłam doczekać się kolejnych lekcji. I potem zaczęliśmy ćwiczyć. Czasami mi się już nie chciało, bo ciągle mi nie wychodził taki obrót, ćwiczyłam i nic, ale pani mnie zachęcała. No i się udało, teraz już mi wychodzi, bo tańczy już trzy lata” [dziewięcioletnia Basia].

„Widziałam na turnieju tańca takie małe dzieci z przedszkola, jak tańczyły. I przypomniałam sobie, jak ja tańczyłam na początku. Mam nagrane filmiki i czasami w domu oglądamy i chce mi się śmiać. Podeszłam kiedyś do takiej dziewczynki z pierwszej klasy i jej powiedziałam, aby się nie martwiła, bo nam kiedyś też nie wychodziło, a nawet było gorzej” [dziesięcioletnia Ania].

„Lubię tańczyć dla młodszych dzieci, czuję się wtedy taka dumna i cieszę się, że biją mi brawo. Wiem, że jak tańczyłam jeszcze w przedszkolu, to rodzice się cieszyli i też bili brawo, ale to dlatego, aby mi nie było smutno, bo wcale to tak ładnie nie tańczyłam” [jedenastoletnia Kasia].

„Tańczę już dwa lata i byłam kilka razy już na turniejach. Tańczę taki taniec, nie pamiętam nazwy, ale kroki nie są dla mnie już trudne. Kiedyś były by trudne, teraz już nie. Nasz pan, który nas uczy przygotowuje nas do występów, ciągle uczy nas czegoś nowego. Na takich turniejach widzę takich starszych, którzy tańczą. Bardzo mi się podoba jak tańczą. Też bym chciała tak kiedyś tańczyć, dlatego chodzę na te zajęcia” [dziewięcioletnia Karolinka].

Podsumowanie

W ostatnim czasie można zauważyć duże zainteresowanie doskonaleniem zawodowym nauczycieli w zakresie muzyki i ruchu (Koszyła, 2015, s. 354–362). Jednak, mimo że w szkole są realizowane treści z edukacji sportowej oraz muzycznej, to jest zasadne, aby dzieci miały możliwość korzystania z edukacji dodatkowej, ponieważ w codziennej pracy nie zawsze można znaleźć czas, jaki powinien być poświęcony na rozwój muzyczno-ruchowy dzieci. W grupach przeważnie 25-osobowych jest utrudniona diagnoza indywidualna umiejętności muzycznych i ruchowych, a także klasy lekcyjne nie zawsze stanowią najlepsze warunki lokalowe na tego typu zajęcia. Ponadto zabawy i zajęcia trudno zróżnicować do stanu wiedzy i predyspozycji każdego dziecka oraz jest utrudniona organizacja zajęć tanecznych ze względu na stopień zaangażowania i możliwości psychofizyczne. Dlatego uważam, że jest zasadne, aby edukacja małego dziecka z obszaru muzyki i ruchu mogła odbywać się zarówno w placówkach formalnych, jak i nieformalnych, których treści mogą wzajemnie się uzupełniać.

Działalność instytucji pozaszkolnych może stanowić alternatywę miejsca i sposobu do rozwoju zdolności i predyspozycji dzieci w tych obszarach. Dodatkowe zajęcia tego typu mogą spełnić zasadniczą rolę w rozwoju muzyczno-ruchowym młodej osoby. Są one okazją do rozwoju ruchowego, muzycznego dla każdego dziecka niezależnie od predyspozycji i zdolności muzycznych czy sportowych. Dla jednostek zdolnych dadzą one możliwość intensywnego rozwoju, a dla innych może dopiero sposób na osiągnięcie sukcesu w tym zakresie. Instytucje pozaszkolne pełnią w rozwoju małego tancerza wiele ról, ale przede wszystkim pomagają w doskonaleniu sprawności ruchowej i rozwoju sfery muzycznej*.

* Wypowiedzi na temat zajęć muzyczno-ruchowych dzieci, nauczycieli i rodziców pochodzą z archiwum autorki i zostały zgromadzone podczas swobodnych rozmów przed/w trakcie/po lekcjach tanecznych. Imiona respondentów zostały zmienione dla celów badawczych.

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte

CZAJA-CHUDYBA I. (2009), *Jak rozwijać zdolności dziecka*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

KUPIŚIEWICZ C. (2000), *Dydaktyka ogólna*, Warszawa: „Graf-Punkt”.

SUFA B. (2008), *Komunikacja niewerbalna: o porozumiewaniu się nauczycieli i uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Artykuły w pracach zbiorowych

KOSZTYŁA B. (2015), *Zabawy muzyczno-ruchowe jako popularna tematyka doskonalenia zawodowego nauczyciela edukacji elementarnej*, [w:] E. Sałata, M. Mazur, J. Bojanowicz (red.), *Edukacja wczoraj – dziś – jutro. Edukacja w dialogu pokoleń i budowaniu lepszej przyszłości*, Radom: Radomskie Towarzystwo Naukowe, s. 354–362.

SUFA B. (2014), *Kreatywność nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] J. Bogucki, A. Bochniarz, A. Grabowiec (red.), *Przez praktyki do praktyki w stronę innowacyjności w kształceniu nauczycieli*, cz. 3: *Pedagogiczne przygotowanie przyszłych nauczycieli*, Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, s. 145–158.

Artykuły w czasopismach i ustawy w dziennikach ustaw

TREMPAŁA E. (1982), *Funkcje założone placówek wspomagających rozwój dzieci i młodzieży*, „Studia Pedagogiczne” z. 9, s. 95–113.

Źródła internetowe

Centrum Kultury „Ruczaj” w Krakowie, http://www.ckruczaj.pl/index.php?option=com_contact&view=contact&id=1&Itemid=4 (dostęp: 20.02.2016).

Darmowa wyszukiwarka zajęć, <http://www.pozaszkolne.pl/warszawa/default.aspx> (dostęp: 20.02.2016).

Klub Tańca TK w Krakowie, <http://www.klubtk.pl> (dostęp: 20.02.2016).

Krakowskie Stowarzyszenie, <http://artisticallygifted.eu/krakowstowarzyszenie> (dostęp: 20.02.2016).

Nowohuckie Centrum Kultury w Krakowie, <http://www.pozaszkolne.pl/krakow/Nowohuckie-Centrum-Kultury-,s,26035,e,142,1,3.aspx> (dostęp: 20.02.2016).

Studio Teatru i Muzyki w Krakowie, http://czasdzieci.pl/krakow/katalog/id,3211168-studio_teatru_muzyki.html (dostęp: 20.02.2016).

Szkoła Tańca „As” w Krakowie, <http://www.taniec.malopolska.pl/> (dostęp: 20.02.2016).

Szkoła Tańca „Pasja” w Krakowie, <http://www.pasja.krakow.pl/> (dostęp: 20.02.2016).

Szkoła Tańca TK, <http://www.klubtk.pl> (dostęp: 20.02.2016).

Bernadeta Kosztyła, magister

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

e-mail: kkosztyla@wp.pl

KATARZYNA PALKA

Znaczenie instytucji pozaszkolnych w rozwoju dziecka ze środowiska wiejskiego

THE IMPORTANCE OF NON-SCHOOL INSTITUTIONS
IN THE DEVELOPMENT OF CHILD FROM RURAL ENVIRONMENT

Summary

The purpose of this article is to show the importance of non-school institutions in the development of children living in the rural environment and to pay the attention to taking actions to increase the offer and the improvement the accessibility of institutions that support the educational and socialization processes of children and young people from rural areas. It was also presented a fragment of own research concerning the evaluation of access to non-compulsory education implemented in non-school institutions in rural areas of the Swietokrzyskie voivodeship.

Keywords: rural environment, education in rural areas

Wstęp

Współczesny świat przypisuje wykształceniu coraz większą wartość. Edukacja traktowana jest jako jeden ze sposobów służących harmonijnemu, autentycznemu rozwojowi ludzi. Podstawowym zadaniem systemu edukacyjnego jest zapewnienie równego dostępu do kształcenia wszystkim ludziom bez względu na ich pochodzenie, status ekonomiczny czy kulturalny rodzinnego domu. Polski system oświatowy ma na celu nie tylko zapewnienie dostępu do edukacji, ale również wyrównywanie szans edukacyjnych i zapewnienie odpowiedniej jakości kształcenia, w związku z tym powinien też zmniejszać różnice w warunkach edukacji między środowiskiem miejskim i wiejskim.

W rozwoju oraz edukacji dzieci i młodzieży ważny jest zarówno dostęp do dobrej jakości kształcenia, jak i do szeroko pojętej wiedzy. Niewątpliwie istotną rolę w rozwoju młodych ludzi spełnia najbliższe otoczenie, środowisko lokalne, w którym żyją wraz z określoną ilością bodźców rozwojowych i oferowanych działań edukacyjnych. Zasoby środowiska lokalnego, warunki do życia i edukacji, które się w nim tworzą, w znacznym stopniu determinują szanse życiowe dzieci i młodzieży z tych terenów.

Niestety nadal obserwujemy, że środowiska wiejskie w Polsce dysponują często gorszymi warunkami kształcenia w porównaniu do miast. Sytuacja jest zróżnicowana również w obrębie samych terenów wiejskich. Procesy przeobrażeń społeczno-kulturowych współczesnej wsi przyniosły wiele zmian w tych środowiskach. Pod względem społecznym, demograficznym, gospodarczym, politycznym i kulturowym polskie

wsie tworzą obraz niejednorodny. Chociaż ogólnie mówimy o rozwoju i wychowaniu dzieci wiejskich i perspektywach życiowych młodzieży pochodzącej ze wsi, raczej należałoby analizować specyficzne problemy różnych współczesnych odmian „wiejskości”, plusów i ograniczeń jakie wyznacza (Szymański, 2012, s. 126, 128).

Jak zauważa Bożena Matyjas (2012, s. 90)

„dzieci ze środowisk wiejskich na swojej drodze edukacyjnej napotyka wiele barier, które blokują ich szanse na rozwój i zwykle powodują, że mają gorsze osiągnięcia szkolne, ograniczone możliwości rozwijania zainteresowań, nauki języków obcych, rozwijania poprawnego języka komunikacji, skromniejsze plany i aspiracje edukacyjno-zawodowe, a w konsekwencji życiowe. W rezultacie mają niższe poczucie wartości, zaniżoną samoocenę. Można tu mówić o dzieciństwie nierównych szans edukacyjnych, gorszym dzieciństwie”.

Strukturę środowiska lokalnego tworzą przede wszystkim: rodziny, instytucje oświatowe, społeczne i kulturalne, instytucje wspierające (takie jak: grupa sąsiedzka, grupa rówieśnicza) oraz instytucje administracyjno-usługowe (Winiarski, 2000, s. 31). Wszystkie te zasoby tworzą określone warunki do rozwoju dzieci i młodzieży, w tym również do edukacji. Jak podkreśla Mikołaj Winiarski (2000, s. 31) środowisko lokalne wiejskie, podobnie jak każde inne, powinno spełniać swoje funkcje: edukacyjną, rekreacyjno-kreatywną, pomocowo-opiekuńczą i integracyjno-regulacyjną.

Środowisko wiejskie, co prawda zróżnicowane pod względem ekonomicznym czy kulturalnym, często bywa ubogie w infrastrukturę kulturalno-oświatową. W większości przypadków, to we wsi stanowiącej siedzibę gminy skupione są wszystkie ważniejsze instytucje. Z zajęć pozaszkolnych korzystają głównie dzieci z tej wsi, w której zlokalizowana jest szkoła, dzieci dojeżdżające – rzadziej. Najgorzej wygląda sytuacja na wsiach położonych na peryferiach, tzw. wsiach-sołectwach. Niewiele jest przestrzeni, w których można byłoby rozwinąć wyobraźnię. Często nie ma miejsc, osób, ani instytucji, w których pojawiałyby się ciekawe pomysły na organizowanie czasu wolnego, edukację, kulturę, czy generalnie na przyszłość.

Należy zaznaczyć, że część mieszkańców środowisk wiejskich żyje w sposób, który nie odbiega od poziomu życia mieszkańców dużych miast. Dotyczy to głównie dzieci lokalnej elity, które są dowożone na zajęcia dodatkowe do miasta, uczą się angielskiego, jeżdżą do szkół muzycznych i na treningi sportowe. Najczęściej są to dzieci nauczycieli, urzędników, lekarzy. Zupełnie inaczej wygląda sytuacja w przypadku dzieci z rodzin o niskim kapitale społecznym i kulturowym, dla których nie ma oferty, nie ma nikogo, kto dowoziłby je na zajęcia gdzieś dalej (Strzezińska, Wiśnicka, 2011, s. 11).

Mieszkańcy wsi są świadomi ograniczeń edukacyjnych prowincji. Prawie połowa z nich oczekuje zwiększenia oferty i poprawy dostępności do edukacji w swoim najbliższym miejscu zamieszkania. W przypadku kształcenia dzieci w wieku 6–17 lat, pełne zaspokojenie potrzeb w tym względzie wykazało 53,1% gospodarstw domowych na wsi (GUS, *Wybory ścieżki kształcenia...* 2013, s. 23). Ponadto, jak wskazują dane CBOS, największe szanse na udział w zajęciach dodatkowych (w tym przypadku płatnych) mają dzieci z miast liczących co najmniej 0,5 mln mieszkańców. Udział w tego typu zajęciach w roku szkolnym 2013/2014 potwierdziło 87% badanych rodziców z miast powyżej 500 tys. mieszkańców i 40% ze wsi (CBOS, *Wydatki rodziców na edukację...*, 2013, s. 8).

Funkcjonowanie instytucji pozaszkolnych w środowisku wiejskim

Zajęcia pozaszkolne stanowią dla rozwoju dziecka źródło nowych przeżyć, odkrywania i kształtowania zainteresowań, pasji w atmosferze dobrowolności i możliwości wyboru przez małoletnich form i treści zajęć, wynikających z ich własnych potrzeb i zainteresowań. Dzieciom nie wystarcza nauka szkolna, pragną w grupie rówieśników szukać interesujących rzeczy, zjawisk, miejsc i czynności (Domoń, 2015, s. 173–174). W placówkach wychowania pozaszkolnego istnieją lepsze warunki realizacji zasady indywidualizacji niż w szkole, gdzie obowiązuje sztywna struktura organizacyjna i programowa, dziecko pracuje we własnym tempie, a prowadzący może dostosować metody pracy do możliwości jednostki (Winiarski, 1979, s. 25–26).

Nadal niewystarczająca liczba instytucji kulturalno-oświatowych na wielu terenach wiejskich powoduje, że oferta zajęć pozaszkolnych bywa skromna. Problemem jest również ich usytuowanie (najczęściej na terenie gminy), co wiąże się z organizacją dojazdów i większym nakładem czasu na przejazdy. Na obecną sytuację niewątpliwie ma wpływ proces zamykania placówek, który miał miejsce w latach 90. XX w.

Likwidacja szkół, bibliotek, ośrodków kultury i innych instytucji lokalnych niewątpliwie oddziałuje na funkcjonowanie całej społeczności lokalnej. Dobrej jakości usługi opiekuńcze i edukacyjne są skutecznym sposobem zmniejszania nierówności edukacyjnych (Kotowska, Sztanderska, Wóycicka, 2007, s. 430). Niestety nadal na wielu terenach wiejskich widoczny jest niedobór opieki instytucjonalnej nad dziećmi.

Nierzadko można również zaobserwować sytuacje, w których zarówno szkoły, jak i instytucje działające lokalnie, organizujące zajęcia dodatkowe dla dzieci i młodzieży, funkcjonują według dwóch logik: prewencji i wyników. Potwierdzają to badania A. Strzeмиńskiej i M. Wiśnickiej. Zdaniem autorek na zajęcia np. w domu kultury, szkole czy świetlicy młodzi ludzie dobierani są według dwóch kluczy: „najgorsi” i „najlepsi”, mniej jest ofert dla „średniaków”. W ten sposób w działaniach w obszarze edukacji, kultury, a czasem sportu, odtwarzane są podziały społeczne (Strzeмиńska, Wiśnicka, 2011, s. 53).

Problematyka dostępu do edukacji pozaszkolnej była również przedmiotem moich zainteresowań badawczych, które dotyczą szeroko pojętych warunków edukacji dzieci z terenów wiejskich. Jednym z podjętych problemów badawczych była próba znalezienia odpowiedzi na pytanie – Jaki jest dostęp do edukacji nieobowiązkowej (przedszkoli, zajęć pozalekcyjnych, pozaszkolnych) dzieci i młodzieży na terenach wiejskich oraz jak różnorodna jest ich oferta?

Prezentowane badania – będące jedynie niewielką częścią szerszych badań nad warunkami edukacji w środowisku wiejskim – zostały przeprowadzone w 2012 r. wśród 37 nauczycieli szkół podstawowych z terenów wiejskich województwa świętokrzyskiego. Taki dobór próby pozwolił uzyskać informacje od osób, które dobrze znają problemy, z jakimi borykają się szkoły na terenach wiejskich, a szczególnie trudności uczniów i rodzin z tego środowiska. Liczebność badanej grupy nie jest duża, jednak warto zwrócić uwagę, że każda z badanych osób reprezentuje inną szkołę wiejską. Doboru próby do-

konano w taki sposób, aby osoby biorące udział w badaniach reprezentowały różne środowiska wiejskie, co pozwoliło uzyskać informacje na temat warunków kształcenia z 37 wiejskich szkół funkcjonujących w 37 wsiach gminnych lub wsiach-sołectwach. Przedstawione wyniki badań nie dają pełnego obrazu warunków kształcenia dzieci i młodzieży ze środowiska wiejskiego, a jedynie pewien fragment (aczkolwiek istotny) dotyczący środowiska lokalnego z terenu województwa świętokrzyskiego. Do ich realizacji wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego oraz technikę ankiety.

Jak wspomniałam we wstępie, środowiska wiejskie są często ubogie w infrastrukturę kulturalno-oświatową. Niewiele jest instytucji organizujących czas wolny dzieciom i młodzieży. Jeżeli istnieją, to najczęściej zlokalizowane są we wsi będącej siedzibą gminy, natomiast w pozostałych wsiach dzieci najczęściej organizują sobie czas same. Autorki raportu *Młodzież na wsi...* zwracają uwagę na instytucjonalne ubóstwo wsi, skutkujące brakiem stymulacji kulturalnej i miejsc, w których młodzież mogłaby się spotykać, spędzać razem czas wolny, odkrywać i rozwijać własne zainteresowania (Strzezińska, Wiśnicka, 2011, s. 24–25, 52). Uzyskane wyniki badań również potwierdzają tę sytuację. Prawie połowa nauczycieli – 17 z grupy 37 badanych orzekła, że na terenie ich wsi nie ma instytucji oświatowo-kulturalnych, organizujących dla dzieci zajęcia pozaszkolne. Warto dodać, że potwierdzali istnienie takich placówek głównie nauczyciele pracujący we wsiach gminnych. Najczęściej wskazywali na istnienie placówek kulturalno-oświatowych i sportowych. Wśród innych wymieniane były: świetlica wiejska, świetlica środowiskowa, grupa taneczna, młodzieżowa orkiestra dęta.

T a b e l a 1

Instytucje zlokalizowane na badanych terenach wiejskich (N = 37)

Rodzaje instytucji	Tak	Nie	Nie wiem
• kulturalno-oświatowe	12	17	0
• opiekuńczo-wychowawcze	7		
• sportowe	8		
• inne	4		

Ź r ó d ł o: Badania własne; pytanie wielokrotnego wyboru, wynik nie sumuje się do 37.

Nauczyciele zostali poproszeni również o wyrażenie opinii na temat oferty zajęć pozaszkolnych dla dzieci i młodzieży w ich środowiskach wiejskich. Ocena ankietowanych była krytyczna. Wynika z niej, że oferta jest słaba lub jej brakuje. Tylko siedmiu badanych nauczycieli uznało, że oferta jest bogata, co z grupy 37 badanych stanowi niecałe 19%.

T a b e l a 2

Ocena oferty zajęć pozaszkolnych dokonana przez nauczycieli (N = 37)

Ocena oferty zajęć pozaszkolnych	Bezpłatne	Płatne
	N	N
• bogata	7	4
• słaba	17	17
• brak	13	16
• razem	37	37

Ź r ó d ł o: Badania własne.

Z organizowanych bezpłatnych zajęć dla dzieci i młodzieży najczęściej wymieniano sportowe i artystyczne. Zajęcia płatne pojawiały się rzadziej – wskazywano najczęściej na językowe. Ponadto wśród zajęć płatnych nauczyciele zwracali również uwagę na fakt, że dzieci korzystają z korepetycji głównie z takich przedmiotów, jak matematyka i język angielski. Niepokojące jest również to, że aż 13 nauczycieli spośród 37 badanych stwierdziło, że brakuje oferty zajęć bezpłatnych w ich środowiskach, a jak wiadomo tego rodzaju formy zajęć są dostępne dla wszystkich dzieci bez względu na status materialny rodziny. W tym miejscu warto wspomnieć o nasilającej się tendencji do komercjalizowania wszelkich „ponadnormatywnych usług” oświatowych, co stanowi dodatkowy czynnik wykluczenia ubogich z szans rozwojowych (Pilch, 2011, s. 137).

T a b e l a 3

Rodzaje zajęć pozaszkolnych organizowane w badanych środowiskach wiejskich

Rodzaje oferowanych zajęć	Bezpłatne		Płatne	
	N	[%]	N	[%]
• sportowe	20	54,1	2	5,4
• artystyczne	12	32,4	4	10,8
• komputerowe	5	13,5	2	5,4
• językowe	2	5,4	10	27,0
• nie wiem	5	13,5	6	16,2

Źródło: Badania własne; pytanie wielokrotnego wyboru.

Warto także odnieść się do kwestii oceny dostępu do szeroko pojętej edukacji i tzw. szans edukacyjnych dzieci ze środowiska wiejskiego. W powszechnej opinii społecznej pojawia się pogląd, że dzieci i młodzież z terenów wiejskich mają utrudniony dostęp do edukacji. Badani nauczyciele w większości – 25 na 37 osób – uznali, że dostęp uczniów z terenów wiejskich do wyższych szczebli edukacji w porównaniu do uczniów z miast jest nadal utrudniony. Przeciwnego zdania było dziewięciu badanych, a trzech nie potrafiło udzielić odpowiedzi na to pytanie.

T a b e l a 4

Ocena dostępu uczniów z terenów wiejskich do wyższych szczebli edukacji w porównaniu do uczniów z miasta

Subiektywna ocena nauczycieli	N	[%]
• utrudniony	25	67,6
• taki sam	9	24,3
• nie wiem	3	8,1
• razem	37	100,0

Źródło: Badania własne.

Jako przyczynę tego zjawiska najczęściej wskazywano na trudną sytuację materialną rodzin wiejskich (17 odpowiedzi), znaczną odległość od szkół średnich i wyższych

(10 odpowiedzi) oraz mniejszą możliwość rozwijania przez uczniów swoich zainteresowań i zdolności (8 odpowiedzi). Warto również dodać, że nauczyciele pracujący we wsiach-sołectwach byli bardziej krytyczni w ocenie warunków edukacji jakie stwarza dzieciom i młodzieży środowisko wiejskie oraz szkoła wiejska niż badani reprezentujący wsie gminne.

Jednak opinie te ulegają stopniowej poprawie. Według danych CBOS z 2015 r. 52% ankietowanych było zdania, że mieszkańcy miast i wsi mają takie same możliwości rozwijania swoich zdolności i zainteresowań, ale szanse edukacyjne mieszkańców wsi są przez mieszkańców miast oceniane gorzej niż przez samych zainteresowanych, szczególnie ludność największych miast uważa, że społeczność wiejska ma mniejsze możliwości zdobycia dobrego wykształcenia (CBOS, *Polacy o życiu na wsi...*, 2015, s. 7).

Należy również dodać, że na wielu terenach wiejskich obserwuje się znaczne rozszerzenie oferty zajęć dodatkowych dla dzieci dzięki udziałowi gmin, czy instytucji lokalnych w projektach unijnych, które pozwalają na ich sfinansowanie. Jednak nadal oferta zajęć pozaszkolnych w środowisku wiejskim wymaga wzbogacenia i poprawy dostępu. Świadczą o tym przede wszystkim dane GUS, CBOS oraz przedstawione wyniki badań. Przyczyn tego stanu rzeczy jest wiele. Wynika to nie tylko z utrudnionego dostępu do instytucji kulturalno-oświatowych, ale również z trudniejszej sytuacji materialnej rodzin wiejskich w porównaniu do rodzin w miastach (co stanowi barierę w korzystaniu głównie z zajęć płatnych), ale również prawdopodobnie z mniejszej świadomości pedagogicznej rodziców związanej z niedocenianiem wartości tego typu zajęć dla rozwoju dziecka.

Jak wynika z danych opublikowanych przez CBOS, tylko 30% badanych rodziców ze wsi deklarowało, że przynajmniej jedno z ich dzieci uczęszcza lub będzie uczęszczać w roku szkolnym 2010/2011 na zajęcia dodatkowe w szkole lub poza szkołą – w miastach średniej i dużej wielkości od 44% do 86% (CBOS, *Wydatki rodziców na edukację...*, 2010, s. 6–7). Bardziej optymistyczne są kolejne analizy CBOS, które pokazują, że popularność zajęć dodatkowych – płatnych – zwiększa się. W roku szkolnym 2015/2016 zamiar posyłania dzieci na płatne zajęcia edukacyjne i ogólnorozwojowe deklarowała połowa badanych rodziców. Analizując dane CBOS, można również zaobserwować, że na decyzje rodziców w tej kwestii wpływa poziom ich wykształcenia, status materialny, a także miejsce zamieszkania. Prawdopodobieństwo, że korzystają z zajęć płatnych dzieci miejskie jest znacznie większe niż w przypadku dzieci wiejskich, ale jest to również pochodną różnic poziomu wykształcenia rodziców mieszkających na wsi i w miastach (CBOS, *Wydatki rodziców na edukację...*, 2015, s. 6–7).

Warto zauważyć, że w ciągu ostatnich dwudziestu pięciu lat wyraźnie podniósł się poziom wykształcenia mieszkańców wsi. Wskazują na to ogólnopolskie dane Głównego Urzędu Statystycznego oraz badania prowadzone przez Centrum Badania Opinii Społecznej. Jeszcze na początku lat 90. znaczna większość mieszkańców środowisk wiejskich legitymowała się wykształceniem podstawowym. Obecnie odsetek naj słabiej wykształconych zmniejszył się prawie dwukrotnie. Wyraźnie wzrasta również wskaźnik osób z wykształceniem wyższym, ale nadal wyższe wykształcenie jest zdecy-

dowanie częściej spotykane wśród mieszkańców miast niż wsi. Wykształcenie rodziców jest jednym ze wskaźników poziomu kulturowego rodziny, często idzie w parze z większą świadomością pedagogiczną. Świadomość pedagogiczna rodziców obejmuje także wiedzę na temat pozytywnego wpływu na rozwój ich dzieci korzystania z różnorodnych zajęć dodatkowych (rozwijających zainteresowania, zdolności, wpływających na wszechstronny rozwój osobowości).

Rodzice ze środowisk wiejskich coraz częściej są zainteresowani posyłaniem dzieci na zajęcia dodatkowe, mają świadomość znaczenia tych form w rozwoju ich pociech. Potwierdzają to m.in. wyniki badań przeprowadzonych przez Justynę Domoń (2015, s. 186–187) w gminie Wieliczka w 2014 r. Autorka zaobserwowała, że rodzice interesują się organizowanymi zajęciami dodatkowymi dla dzieci, dostrzegają potrzebę i widzą korzyści z udziału w nich, jednocześnie oczekują większej liczby i lepszej dostępności do bezpłatnych zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz zorganizowania dojazdów na zajęcia.

W środowisku wiejskim obserwujemy także korzystne zmiany (m.in. w poprawiającym się dostępie do przedszkoli), co nie oznacza jednak, że potrzeby mieszkańców (zwłaszcza dzieci i młodzieży) w obszarze edukacji, czy kultury zostały już zaspokojone. Przede wszystkim istnieje potrzeba podjęcia działań w zakresie poprawy dostępu do instytucji oferujących ciekawe zajęcia edukacyjne, aktywizujących dzieci i młodzież do działań społecznych, kształtujących ich kompetencje społeczne. Największe zapotrzebowanie jest szczególnie widoczne na peryferiach, czyli w małych wsiach-sołectwach, położonych daleko od miasta. Potrzebni są również tzw. przewodnicy, czyli ludzie chętni do działania, którzy pokażą nowe, dostępne w świecie możliwości.

Podsumowanie

Współczesna polska wieś nie jest jednolita – są gminy bogate i biedne, rozwijające się i popadające w coraz większą stagnację. Każdą gminę wiejską można podzielić na miejscowość centralną, która jest siedzibą urzędu gminy, biblioteki, gimnazjum, przychodni – i jej peryferie. W pozostałych miejscowościach możliwości korzystania z oferty kulturalno-oświatowej są zdecydowanie mniejsze, a życie, szczególnie dzieci i młodzieży, trudniejsze. Zaczyna się od codziennych dojazdów do szkoły podstawowej, potem gimnazjum, a następnie do szkoły średniej często położonej poza terenem gminy (Strzeмиńska, Wiśnicka, 2011, s. 11).

Zdaniem ankietowanych nauczycieli oraz niektórych badaczy zajmujących się analizą osiągnięć uczniów (Białecki, 2009; Konarzewski, 2012) – szkoła wiejska nie uczy gorzej niż miejska. Przyczyny niższych osiągnięć uczniów szkół wiejskich najczęściej są zlokalizowane poza szkołą w środowisku rodzinnym i lokalnym, które często charakteryzuje się trudniejszymi warunkami życia i edukacji w porównaniu do tych, w jakich funkcjonują mieszkańcy terenów miejskich.

Zdaniem Barbary Smolińskiej-Theiss (2004, s. 203) wychowanie dziecka na pełnowartościowego obywatela nastąpi dopiero wtedy, gdy jego edukacja będzie kształ-

towana wspólnie przez rodzinę, szkołę i placówki wychowania pozaszkolnego. W warunkach współczesnej Polski nadal mamy wyraźne zróżnicowanie środowisk życia.

Zdaniem Stanisława Kawuli (2009, s. 34) potencjalne i realne zasoby rozwoju, wychowania, edukacji czy kultury mieszczą się głównie w środowiskach wielkomiej- skich. Stąd też człowiek w mieście, w różnych fazach życia, ma większe szanse ich uruchomienia i korzystania niż w środowisku peryferyjnym. Utrudniony dostęp do kultury w wielu środowiskach lokalnych/wiejskich powoduje, że mało jest przestrze- ni, w których pojawiałyby się alternatywne style życia czy pomysły na przyszłość. Młodych ludzi ze społeczności wiejskich od ich rówieśników z miasta odróżnia ilość bodźców, które pomagają im w myśleniu o przyszłości.

Potrzebne są środki materialne i dostęp do kultury wyższej, aby zagwarantować dziecku bogate środowisko wychowawcze. Na obszarach wiejskich i w małych mia- stach jest duże zapotrzebowanie na takie placówki, jak: ośrodki opieki dziennej, ogni- ska pracy pozaszkolnej, lokalne ośrodki kultury, przedszkola i biblioteki. Szkoła na- tomiast powinna pełnić funkcje kompensacyjne zwłaszcza w środowiskach wiejskich położonych na peryferiach (wsiach-sołectwach) ubogich w infrastrukturę kulturalno- -oświatową, położonych w znacznej odległości od miasta, w których niekorzystna jest również sytuacja ekonomiczno-społeczna rodzin. Poprawy wymaga zarówno oferta zajęć dodatkowych (zwiększenie ich liczby oraz większe jej zróżnicowanie), jak i orga- nizacja dojazdów do szkół.

Wysokie aspiracje edukacyjne, które prezentuje młodzież zarówno z terenów miej- skich, jak i wiejskich, oraz wymogi współczesnego, szybko zmieniającego się świata powodują, że istnieje potrzeba stwarzania warunków wszechstronnego rozwoju mło- dego człowieka, organizowania ciekawej oferty zajęć dodatkowych, które dadzą moż- liwość zdobywania dodatkowej wiedzy, kształtowania umiejętności i kompetencji na wymagającym dzisiaj i gwałtownie zmieniającym się rynku pracy.

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte

KONARZEWSKI K. (2012), *Osiągnięcia szkolne polskich trzecioklasistów w perspektywie międzyna- rodowej*, Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.

MATYJAS B. (2012), *Dzieciństwo na wsi: warunki życia i edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

STRZEMIŃSKA A., WIŚNICKA M. (2011), *Młodzież na wsi. Raport z badań*, Warszawa: Pracownia Badań i Innowacji Społecznych Stocznia.

SZYMAŃSKI M.J. (2012), *Studia i szkice z socjologii edukacji*, Warszawa: [Instytut Badań Edu- kacyjnych].

WINIARSKI M. (1979), *Organizacja czasu wolnego dzieci i młodzieży w rejonie zamieszkania*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

WINIARSKI M. (2000), *Rodzina, szkoła, środowisko lokalne: problemy edukacji środowiskowej*, Warszawa: [Instytut Badań Edukacyjnych].

Artykuły w pracach zbiorowych

BIAŁECKI I. (2009), *Nierówności edukacyjne, badania, polityka*, [w:] M. Zahorska, E. Nasalska (red.), *Wartości, polityka, społeczeństwo*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 293–310.

KAWULA S. (2009), *Zasoby wychowania w środowisku życia współczesnego Polaka*, [w:] K. Marzec-Holka (red.), *Kapitał społeczny a nierówności. Kumulacja i redystrybucja*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, s. 32–41.

KOTOWSKA I.E., SZTANDERSKA U., WÓYCICKA I. (2007), *Podsumowanie i rekomendacje*, [w:] I.E. Kotowska, U. Sztanderska, I. Wóycicka (red.), *Aktywność zawodowa i edukacyjna a obowiązki rodzinne w Polsce w świetle badań empirycznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 430–478.

SMOLIŃSKA-THEISS B. (2004), *Wychowanie pozalekcyjne i pozaszkolne – wkład Aleksandra Kamińskiego w rozwój pedagogiki społecznej*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, M. Granosik (red.), *Aleksander Kamiński i jego twórczość pedagogiczna. Dyskusja o przeszłości wobec teraźniejszości i przyszłości*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 46–50.

Artykuły w czasopismach i ustawy w dziennikach ustaw

DOMOŃ J. (2015), *Sposób na czas wolny – zajęcia pozaszkolne dla uczniów klas I–III w gminie Wieliczka*, „Edukacja Elementarna” nr 35, s. 173–191.

Źródła internetowe

CBOS (2015), *Polacy o życiu na wsi. Komunikat z badań*, Warszawa, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2010/K_147_10.PDF (dostęp: 18.01.2016)

CBOS (2010), *Wydatki rodziców na edukację dzieci. Komunikat z badań*, Warszawa, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2010/K_147_10.PDF (dostęp: 18.01.2016).

CBOS (2013), *Wydatki rodziców na edukację dzieci w roku szkolnym 2013/2014. Komunikat z badań*, Warszawa, <http://www.cbos.pl> (dostęp: 18.01.2016).

CBOS (2015), *Wydatki rodziców na edukację dzieci w roku szkolnym 2015/2016. Komunikat z badań*, Warszawa, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2010/K_147_10.PDF (dostęp: 18.01.2016).

GUS (2013), *Wybory ścieżki kształcenia a sytuacja zawodowa Polaków*, Warszawa, <http://www.stat.gov.pl> (dostęp: 18.01.2016).

PILCH T. (2011), *Szanse edukacyjne na obszarach wiejskich*, [w:] *Potencjał obszarów wiejskich szansą rozwoju*, „Biuletyn Forum Debaty Publicznej” nr 6, s. 136–137, <http://www.prezydent.pl/archiwum-bronislawa-komorowskiego/fdp/biuletyny-fdp/> (dostęp: 18.01.2016).

Katarzyna Palka, doktor
Wszechnica Świętokrzyska w Kielcach
e-mail: kasia.palka@onet.eu

MICHALINA KASPRZAK

Potencjał rozwojowy dziecka w świetlicy działającej w środowisku lokalnym – perspektywa pedagoga

POTENTIAL FOR DEVELOPMENT OF THE CHILD IN THE COMMON ROOM OF THE ENVIRONMENTAL – PEDAGOGUE'S PERSPECTIVE

Summary

The child need to express himself, his minds and feelings in the most of spontaneous way, but the area where he do this is not always the good one. The pedagogue from Common Rooms of the environmental which treat child like as individual, has to enhance his creative potential. The basic purpose of this paper is to show chances and possibilities of education success children whose attended to classes which expand and support the creative activity in Common Rooms of the environmental. In my report I would like to focus on creative criteria which relate to education. In my report I would also like to represent my test results which I performed from February till March in 2014 in Poznań in Common Rooms of the environmental and further observations (continuation of research).

Keywords: child development, development potential, Common Rooms, creative activity

Wprowadzenie

Od najmłodszych lat życia każde dziecko potrzebuje odpowiednich warunków i czynników sprzyjających jego prawidłowemu rozwojowi. Wzrastając w środowisku rodzinnym, powinno mieć zapewnione wszystkie podstawowe potrzeby. Natomiast współczesne role rodzicielskie są bardzo zróżnicowane, w związku z czym wsparcie rodzin w pełnieniu funkcji opiekuńczo-wychowawczych oraz edukacyjnych powinno być poparte diagnozą. Do świetlic środowiskowych uczęszczają dzieci pochodzące z rodzin znajdujących się w trudnej sytuacji materialno-bytowej, a także z dysfunkcyjnych, niewydolnych wychowawczo, niepełnych, zagrożonych marginalizacją lub wykluczeniem, w związku z czym opieka i wychowanie w pierwotnym środowisku dziecka są w pewien sposób zdeformowane, niedostateczne lub niewykonywane (Dudak, 2013, s. 201–202). Zbigniew Tyszka (1999, s. 26) zauważa, że „rodzina współczesna znajduje się pod naporem wielu czynników zewnętrznych, które wpływają na jej gwałtowne i wielorakie przemiany. Jedne z nich wywierają wpływ pozytywny i polepszają jej warunki życia (postęp techniczny, osiągnięcia medycyny), inne zaś powodują jej dez-

integrację i dezorganizację; naruszają podstawowe normy regulujące funkcjonowanie rodziny i jej członków – w rodzinie jak i poza rodziną”. Zatem system opiekuńczo-wychowawczy rodziny może mieć zróżnicowane podłoże dysfunkcjonalności.

Świetlice środowiskowe jako placówki wsparcia dziennego prowadzą wiele działań skierowanych do dzieci i młodzieży oraz ich rodzin. W większości z nich istnieje podział na pracę w grupach wiekowych, z dziećmi od 6 do 13 lat oraz z młodzieżą od 14 do 18 lat. W zależności od formy świetlicy – opiekuńczej, specjalistycznej, mieszanej czy pracy podwórkowej – organizują one zróżnicowane pod kątem intensywności wsparcie w procesie opiekuńczo-wychowawczym oraz kształtują postawy społeczne dzieci i młodzieży. Jednakże charakter pracy środowiskowej, skoncentrowany na udzielaniu pomocy całemu systemowi rodzinnemu w postulowanej i rzeczywistej działalności świetlic wskazuje na wyraźną rozbieżność funkcjonalną. Z przeprowadzonych przez autorkę niniejszego artykułu badań, obserwacji i przeglądu materiałów wynika, że większość placówek wsparcia dziennego (świetlic środowiskowych) wypełnia ustawowo określone funkcje i zadania, aczkolwiek wśród nich dominuje często udzielanie pomocy w kategoriach materialnych (Dąbrowska-Jabłońska, 2005, s. 226). Sytuacja ta powoduje, że mimo możliwości realna pomoc jest niezmiernie ograniczona. Ponadto należy zauważyć nie tylko błędy systemu, w jakim funkcjonują świetlice środowiskowe, ale również niechęć do współpracy ze strony wychowawców świetlicowych, jak i ze strony rodziców, które powodują niekorzystny wpływ na wieloaspektowy rozwój dziecka. Natomiast odpowiednio zorganizowany czas wolny w świetlicy środowiskowej może i powinien zostać wykorzystany jako szansa efektywnego i skutecznego programu wspierania oraz wspomagania dzieci i młodzieży, a także całych systemów rodzinnych.

Twórcza aktywność dziecka w procesie rozwoju

Problematyka twórczości poruszana jest przez wielu badaczy, którzy proponują różne stanowiska definicyjne. W niniejszej pracy autorka pragnie odnieść się do koncepcji psychologicznych i pedagogicznych, które posłużą do sprecyzowania dalszych założeń badawczych. Wieloznaczność tego terminu pozostaje uporządkowana w szereg czterech dominujących kategorii: twórczości rozumianej jako dzieło, proces, zespół zdolności intelektualnych lub cech osobowościowych oraz jako zespół stymulatorów społecznych (Tomaszewska, 2003, s. 13–14). W ujęciu ogólnym, według Donalda W. MacKinnona „twórczość to rozciągnięty w czasie proces charakteryzujący się oryginalnością, nowością i wartościami adaptacyjnymi, służy rozwiązaniu realnego problemu, którego wynik podlega ocenie i opracowaniu” (Uszyńska-Jarmoc, 2003, s. 17). Należy podkreślić, że aktywność twórcza dziecka ujawnia się w procesie rozwoju, a więc gdy buduje i rozwija ono zdolność do wykonywania czynności prowadzących do zmian w sobie samym, ale również w środowisku. Zatem dziecko jako jednostka twórcza, kieruje się ciekawością poznawczą, poszukuje oryginalnych dróg do rozwiązania własnych problemów, cechuje się pomysłowością, innowacyjnością

oraz swobodą intelektualną (Dyrda, 2004, s. 11–13). We współczesnym świecie istnieje jednak wiele zagrożeń, które wymagają od coraz młodszych członków społeczeństwa podporządkowania się pewnym utartym schematom. Niedostateczna opieka i wychowanie w środowisku rodzinnym i społecznym od najmłodszych lat powoduje zaburzenie psychospołecznego funkcjonowania dzieci, które odzwierciedla się także w dalszych etapach życia, również w życiu dorosłym. Do świetlic środowiskowych mogą uczęszczać dzieci od 6. roku życia, zatem rozpoczynające edukację szkolną. Wspieranie i wspomaganie rozwoju dzieci już w okresie wczesnoszkolnym oraz interwencja w celu zapewnienia podstawowych potrzeb (które nie zawsze zapewnione są w środowisku rodzinnym i społecznym) może wzbudzić motywację wewnętrzną dziecka do podjęcia jakiegokolwiek działalności twórczej, by zaspokoić własne potrzeby i rozwijać swoje umiejętności. W dążeniu do akceptacji oraz kształtowania własnego „ja” pomocne jest wykorzystywanie edukacji przez sztukę. „Rozwój twórczości dziecięcej i obcowanie ze sztuką pozwalają młodemu człowiekowi na stworzenie osobowości zintegrowanej wewnętrznie, tzn. takiej, w której procesy percepcji przetworzone w określoną wiedzę i działania ułożą się w całość, która ukształtuje człowieka jako osobowość zintegrowaną” (Szuścik, 2013, s. 85). Rodzajów aktywności może być wiele, począwszy od aktywności indywidualnej, zespołowej, grupowej przez aktywność intelektualną, emocjonalną lub praktyczną oraz aktywność werbalną, ruchową, muzyczną i plastyczną. Każda z wyżej wymienionych aktywności może mieć także charakter odtwórczy, aczkolwiek w niniejszej pracy odnosi się autorka do aktywności twórczej jako wyzwalającej potencjał edukacyjny dziecka (Uszyńska-Jarmoc, 2003, s. 29–31).

Przeprowadzanie w świetlicach środowiskowych zajęć, m.in. z zakresu plastyki, muzyki, tańca czy teatru, ponadto zajęć sportowych lub szeroko pojętej pedagogiki zabawy może stać się podstawą do budowania aktywności twórczej wychowanków świetlicy. Należy jednak pamiętać, że atrakcyjność prowadzonych zajęć oraz uruchomienie aktywności twórczej dzieci i młodzieży podlega wielu czynnikom. Jednym z podstawowych jest dostosowanie zajęć do grupy wiekowej. Ze względu na specyfikę pracy w świetlicach środowiskowych, przy organizowaniu zajęć należy zwrócić szczególną uwagę na stworzenie atmosfery bezpieczeństwa i swobody działań dla każdego wychowanka, by jego potencjał został wzmocniony, a każda aktywność twórcza miała charakter korzystnych zmian indywidualnych oraz społecznych.

Świetlice środowiskowe jako ogniska twórczej aktywności

Zasobów potencjału i zdolności, których nie wykorzystujemy w kontekście wieloaspektowego rozwoju dzieci i młodzieży (a także własnego) w edukacji jest wiele. Dostępna literatura oraz obserwacja dzieci i młodzieży w świetlicach działających w środowisku lokalnym wskazują jednoznacznie, że uczestnicy zajęć świetlicowych często zmagają się z niepowodzeniami edukacyjnymi w szkole i traktują samych siebie

gorzej od rówieśników. Ponadto ich motywacja do podejmowania działań (nawet odtwórczych) nierzadko jest znikoma (Zybura, 2004, s. 43–44). Wobec tego, działania pedagogów świetlicowych powinny obejmować zapewnienie zakresu potrzeb podstawowych według Abrahama Masłowa (2009, s. 60–65), a mianowicie potrzeb fizjologicznych, bezpieczeństwa, przynależności, szacunku i samorealizacji. Zadanie to nie jest proste, gdyż wychowankowie świetlic, często odrzucani oraz pomijani w środowisku rodzinnym, szkolnym czy społecznym, potrzebują dużo uwagi, szczególnie ze względu na niezaspokojone potrzeby emocjonalne (Zięba-Kołodziej, Róg, 2010, s. 39–41). W związku ze zróżnicowanym poziomem inteligencji oraz pokładami nieprawidłowych wzorców zachowań w środowisku rodzinnym podstawowe potrzeby zyskują w oczach dzieci i młodzieży wymiar nieosiągalnych celów.

W badaniach własnych przeprowadzonych przez autorkę niniejszego artykułu na terenie miasta Poznania w 8 świetlicach działających w środowisku wzięło udział łącznie 120 wychowanków i 44 wychowawców świetlic. Wykorzystana została technika ankiety. Tematyka badawcza była znacznie szersza, jednak w niniejszej pracy przedstawiono tylko część wyników odnoszących się do wspierania potencjału rozwojowego wychowanków w badanych świetlicach.

W grupie badawczej wychowanków świetlic była niewielka przewaga chłopców – 53% badanych nad dziewczętami – 47% respondentek. Zdecydowaną większość stanowiły osoby młodsze, od 6 do 13 lat, było to łącznie 80% badanych; osoby w wieku 14–18 lat stanowiły nieliczną 20% grupę. Należy wspomnieć, że 77% respondentów chętnie uczestniczyło w działaniach świetlicy, jednak były to głównie osoby młodsze. Starsze (w wieku 14–18 lat) przychodziły do świetlicy ze względu na nadzór kuratorski lub zalecenie pracownika socjalnego; 70% badanych powtarzało klasę rok lub dwa lata. Do tej grupy należały wszystkie osoby w wieku 14–18 lat. Ponadto istotnym elementem było zbadanie zaspokojenia podstawowych potrzeb wychowanków w czasie obecności w świetlicach. Dzieci i młodzież zadeklarowali poczucie: akceptacji – 82%, bezpieczeństwa – 78% respondentów. Ogólnie dobre samopoczucie podczas zajęć w świetlicy – 75% badanych. Samodzielność w kontekście podejmowania zadań i decyzji – 73% badanych. Natomiast poczucie zrozumienia ze strony pedagogów świetlicy wskazało 71%, a poczucie samorealizacji 68% badanych. Zatem można przyjąć, że dzieci i młodzież uczęszczająca do świetlic środowiskowych wykazywały pozytywny stosunek do uczestnictwa w nich. Ponadto z ich deklaracji wynikało, że świetlice zapewniają im podstawowe potrzeby, co zdecydowanie sprzyja ich wieloaspektowemu rozwojowi, a także procesowi twórczego myślenia.

W celu zebrania informacji na temat aktywności twórczych, jakie mają możliwość odkrywać i wzmacniać dzieci i młodzież w świetlicach, badaniu poddano także grupę wychowawców – pedagogów świetlicowych. Zostali oni poproszeni o wskazanie rodzajów zajęć systematycznie odbywających się w ich placówkach, z ich deklaracji wynika, że były to: zajęcia czytelnicze, fotograficzne, filmowo-radiowe, gry i zabawy, informatyczne, językowe, kulinarne, logopedyczne, odrabianie lekcji, plastyczne, spacer i wycieczki, sportowe, taneczne, teatralne, techniczne, umuzykalniające, zajęcia

z psychologiem. Z kolei wychowankowie świetlic deklarowali z jaką częstotliwością prowadzone w świetlicach były wyżej wymienione zajęcia. Zdaniem wychowanków nie więcej niż 5 razy w ciągu roku odbywały się zajęcia czytelnicze, filmowo-radio-owe oraz logopedyczne, natomiast fotograficzne, kulinarne, językowe, informatyczne i spotkania z psychologiem miały miejsce raz lub dwa razy na pół roku. Ponadto w obu grupach respondentów – zarówno pedagogów świetlicowych, jak i wychowanków świetlic – zbadano atrakcyjność zajęć oferowanych dzieciom i młodzieży. Perspektywa uczestników i organizatorów różniła się. Zdaniem pedagogów świetlicowych najbardziej atrakcyjne zajęcia dla dzieci i młodzieży to: spacery i wycieczki – 77% badanych, następnie gry i zabawy – 64%, zajęcia kulinarne – 34%, spotkania z psychologiem – 31%, zajęcia informatyczne – 25%, zajęcia sportowe – 23% badanych i zajęcia taneczne – 20% badanych. Z kolei uczestnicy zajęć za najbardziej atrakcyjne uznali spotkania z psychologiem – 77% badanych, gry i zabawy – 74%, spacery i wycieczki – 73%, zajęcia sportowe – 70%, zajęcia plastyczne – 56%, zajęcia informatyczne – 44% badanych oraz zajęcia kulinarne – 42% badanych. Rozbieżność w perspektywach dzieci i młodzieży oraz wychowawców jest istotna szczególnie względem spotkań z psychologiem. Z deklaracji wychowanków wynika, że te zajęcia są dla nich bardzo ważne pod względem wieloaspektowego rozwoju. Odbywające się w świetlicach spotkania z psychologiem zdaniem dzieci i młodzieży są zbyt rzadko i trwają zbyt krótko. Jednak wychowankowie chętnie uczestniczą w tych spotkaniach nie tylko ze względu na aspekt psychoterapeutyczny, ale również z powodu konieczności rozmowy o swoich problemach. Niektóre osoby – 14% badanych w odpowiedziach otwartych deklarowały, że brakuje zajęć indywidualnych z psychologiem, w których chętnie wzięliby udział. Ponadto dzieci i młodzież zauważają większą niż wychowawcy potrzebę zajęć sportowych, a także ich urozmaicenie o inne dyscypliny sportowe, takie jak jazda na rowerze – 19%, pływanie – 9% i tenis ziemny – 4% badanych. W kwestii zajęć językowych dzieci i młodzież preferowałyby regularne lekcje z języka angielskiego – 14% badanych.

W świetle przeprowadzonych badań, ale także dalszych obserwacji zakreśla się istotność działań świetlic środowiskowych. Jednak ukazywane są zróżnicowane poglądy wychowawców i wychowanków na temat ich funkcjonowania w tych placówkach. Obie grupy badanych widzą świetlicę jako miejsce rozwojowe, aczkolwiek zauważalny jest dysonans postrzegania potrzeb. Osoby zarządzające jednostką świetlicową oraz nauczyciele wykazywali, że potrzeby orientują się w gronie podstawowych (opisywanych szerzej w części teoretycznej artykułu). Natomiast uczestnicy i jednocześnie odbiorcy działań prowadzonych w świetlicach zauważają większą potrzebę ewaluacji, a następnie dokonania korekty oferowanych zajęć, a także czasu ich trwania. Codzienne uczestnictwo w zajęciach, które są niedostosowane do potrzeb dzieci i młodzieży, a także ich wieku, nie sprzyja wielopłaszczyznowości rozwoju, a może też przynosić szkodę w kontekście edukacyjnym i społecznym. W związku z działaniami, jakie prowadzą pedagodzy świetlicowi (lub jakie powinni prowadzić) względem dzieci i młodzieży widoczny powinien być wzrost potencjału rozwojowego uczestników świetlic.

Poszerzanie i pogłębianie ich wiedzy zdobytej w szkole, zainteresowań i zdolności oraz praca z trudnościami powinny być priorytetowo wykonywane w placówkach udzielających wsparcia. Jednak w rzeczywistości w świetlicach środowiskowych brakuje wyspecjalizowanej kadry, która należycie wypełniałaby potrzeby dzieci i młodzieży. Jednym z głównych problemów piętrzących zogniskowane problemy jednostkowe jest to, że świetlice te często działają wyłącznie w godzinach popołudniowych, a uczestnicy nie są zobligowani do uczęszczania do świetlic codziennie. Aczkolwiek przestrzeń świetlicowa nie powinna ograniczać się tylko i wyłącznie do liczby uczestników oraz zajęć. Jest to miejsce, które wspiera i wspomaga dzieci oraz całe systemy w wychowaniu i opiece nad dziećmi, stąd też przymus codziennego uczestnictwa w zajęciach byłby niezgodny z wizją otwartości i współpracy instytucjonalno-rodzinnej. Pomimo to świetlica powinna być miejscem, gdzie prowadzone zajęcia pozwolą na kompensację braków z wcześniejszych lat nauki, a także będą wzmacniać i poszerzać zainteresowania oraz zdolności dzieci i młodzieży.

Konkluzje

Powyższa analiza wskazuje na główne dwa nurty problemów we wspieraniu potencjału rozwojowego dzieci i młodzieży uczęszczających do świetlic. Mianowicie, coraz młodsze dzieci (od 6. roku życia) uczestniczą w życiu świetlic działających w środowisku lokalnym, a co za tym idzie jest większa rozbieżność wiekowa między odbiorcami zajęć. W związku z tym dostosowanie tematu i treści interesujących oraz rozwijających zajęć dla uczestników świetlic jest wyzwaniem dla pracujących tam pedagogów.

Ponadto zwiększeniu powinno ulec organizowanie zajęć terapeutycznych i psychoterapeutycznych, nie tylko w świetlicach, które z założenia są specjalistyczne. Pomoc psychologiczna byłaby dużym wsparciem dla dzieci i młodzieży, które uczęszczają do świetlic zlokalizowanych w lokalnym środowisku bez względu na ich specyfikę. Badania autorki niniejszego artykułu wykazują, że wśród dzieci i młodzieży uczęszczających na zajęcia do świetlic, brakuje godzin dodatkowych na indywidualne rozpatrzenie spraw wychowanków. Biorąc pod uwagę także dysproporcje wiekowe uczestników świetlic, należy zastanowić się nad wpływem zróżnicowanych grup wiekowych nawzajem na siebie.

Kolejnym wyzwaniem dla pedagogów i wychowawców świetlicowych jest organizowanie atrakcyjnych zajęć dla dzieci i młodzieży ze względu na zwiększone zainteresowania młodych ludzi nowymi mediami. Sale komputerowe w świetlicach nie zawsze oferują zajęcia pod opieką osoby wyspecjalizowanej w tej dziedzinie. Nadal dominuje zwyczaj wykorzystywania technologii, które są w świetlicy, odtwórczo lub rozrywkowo. Szansą dla dzieci i młodzieży uczęszczających do świetlic byłoby przekazanie dobrych praktyk w zakresie wykorzystywania komputera i internetu jako narzędzia do konstruowania działań twórczych, np. tworzenie własnych grafik reklamowych, projekcji filmowych, wideoblogów, budowanie zdalnie sterowanych urządzeń, czy zabawek itp., mogłoby być w dzisiejszych czasach jedną z najbardziej atrakcyjnych

form prowadzonych w kierunku wspierania potencjału rozwojowego dzieci i młodzieży. Atrakcyjne zajęcia plastyczne (czy szerzej artystyczne) nie muszą opierać się tylko i wyłącznie na wzorach, modelach, czy mówiąc prościej kolorowankach, które trzeba wypełnić, często wskazanym w opisie kolorem. Poszerzenie zajęć o inne formy pracy (niż np. schematyczne rysowanie czy malowanie), wykorzystywanie rozwoju myślenia krytycznego i abstrakcyjnego w pracach artystycznych i twórczo inspirujące zajęcia są dużym wyzwaniem. Jednak przede wszystkim od chęci prowadzącego zależy, czy będą one atrakcyjne dla dzieci i młodzieży. W przypadku zajęć artystycznych również bardzo ważna jest praca w zbliżonych wiekowo grupach, by z kolei nie uzyskać odwrotnego, niezamierzonego efektu, przytłoczenia uczestników zajęć. Włączenie np. cyklicznych warsztatów fotograficznych, rzeźbiarskich czy malarstwa, rysunku, jednak prowadzonych przez pasjonatów lub osoby posiadające uprawnienia także mogłoby uatrakcyjnić ofertę świetlicową.

Kwestia współpracy pedagogów i wychowawców świetlic środowiskowych ze środowiskiem rodzinnym jest w obecnych czasach bardzo zróżnicowana. W pewien sposób regulują to ustawy i rozporządzenia, odwołujemy się przede wszystkim do: Ustawy z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz.U. z 2013 r. poz. 135 z późn. zm.); Ustawy z dnia 4 stycznia 2013 r. o zmianie ustawy o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi (Dz.U. z 2013 r. poz. 1563 z późn. zm.) oraz Ustawy z dnia 22 lutego 2013 r., o zmianie ustawy o pomocy społecznej oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. z 2013 r. poz. 509 z późn. zm.). Jednakże w wielu rzeczywistych rozwiązaniach poza ustaleniem kontraktu między rodzicami (czy prawnymi opiekunami dziecka) a pracownikami świetlicy nie zostaje nawiązany stały kontakt. Wazącą kwestią przy nawiązywaniu współpracy tego typu jest oczywiście podejście pracowników świetlicy i rodziców, bowiem obie grupy mogą być nastawione do siebie niezbyt pozytywnie. Szczególnie, gdy dziecko posiada nadzór kuratorski i jednym z wymagań jest jego uczestnictwo w zajęciach świetlicowych. Żeby świetlica przestała być traktowana jak przechowalnia dla dzieci i młodzieży, w kontrakcie powinny znaleźć się punkty skierowane bezpośrednio do rodziców, kwestia ta winna być jednak ustalona wspólnie z rodzicami, a nie narzucona im z góry. Rodzice czasami nie znają możliwości jak mogliby się włączyć i współpracować na rzecz rozwoju własnego dziecka w placówce. Pracownicy świetlicy mogliby również w ramach kontraktu zaproponować rodzicom uczestnictwo w warsztatach i szkoleniach, czy po prostu w spotkaniach z pedagogami i specjalistami, którzy pracują z ich dzieckiem w świetlicy środowiskowej.

Ponadto w kontekście wspierania i wzmacniania potencjału rozwojowego dzieci uczęszczających do świetlic środowiskowych, autorka niniejszego artykułu proponowałabym wielopłaszczyznowe ulepszanie współpracy na rzecz dziecka, wykorzystując zasoby animacji środowiskowej w kontekście animacji społeczno-kulturalnej oraz społeczno-wychowawczej (Mendel, 2013, s. 12–13). Inicjowanie działań, a także inspirowanie do wzmacniania potencjału środowiska to jedne ze skutecznych form współpracy, które w swojej aktywności zakładają optymalizację potrzeb edukacyjnych

i społecznych skierowanych do dzieci i młodzieży, które w jakimś stopniu nie mają ich zapewnionych w środowisku szkolnym czy rodzinnym. Poprzez tak poszerzoną kooperację także dzieci i młodzież są motywowane do podejmowania działań na rzecz środowiska lokalnego oraz siebie nawzajem.

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte

- MASŁOW A. (2009), *Motywacja i osobowość*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- TOMASZEWSKA M. (2003), *Trening kreatywności w rozwijaniu zdolności myślenia twórczego*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- USZYŃSKA-JARMOC J. (2003), *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*, Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- ZIĘBA-KOŁODZIEJ B., RÓG A. (2010), *...Żeby świetlica nie była przechowalnią. Wskazówki organizacyjno-metodyczne*, Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.

Artykuły w pracach zbiorowych

- DUDAK A. (2013), *Social and educational suport in overcoming divorce conflicts*, [w:] S. Byra, E. Chodakowska (ed.), *Socio-pedagogical contexts of social marginalization*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 201–219.
- DĄBROWSKA-JABŁOŃSKA I. (2005), *Świetlica środowiskowa*, [w:] J. Brągiel, S. Badora (red.), *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 219–226.
- DYRDA B. (2004), *Teoretyczne podstawy twórczości*, [w:] B. Dyrda (red.), *Rozwijanie twórczości i inteligencji emocjonalnej dzieci i młodzieży. Poradnik dla wychowawców i nauczycieli*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 11–23.
- MENDEL M. (2013), *Animacja środowisk lokalnych a edukacja*, [w:] M. Mendel (red.), *Animacja współpracy środowiskowej*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 11–33.
- TYSZKA Z. (1999), *Rodzina współczesna – jej geneza i kierunki przemian*, [w:] M. Ziemska (red.), *Rodzina współczesna*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, s. 25–31.
- ZYBURA U. (2004), *Stymulowanie rozwoju twórczości dzieci ze świetlicy środowiskowej*, [w:] B. Dyrda (red.), *Rozwijanie twórczości i inteligencji emocjonalnej dzieci i młodzieży. Poradnik dla wychowawców i nauczycieli*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 43–69.

Artykuły w czasopiśmie i ustawy w dziennikach ustaw

- SZUŚCIK U. (2013), *Edukacja kulturalna a edukacja przez plastykę*, [w:] B. Pitula (red.), *Nauczyciel we wczesnej kulturze*, „Chowanna” t. 2, s. 81–92.
- Ustawa z dnia 22 lutego 2013 r. o zmianie ustawy o pomocy społecznej oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. z 2013 r. poz. 509.
- Ustawa z dnia 4 stycznia 2013 r. o zmianie ustawy o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi, Dz.U. z 2013 r. poz. 1563.
- Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, Dz.U. z 2013 r. poz. 135.

Michalina Kasprzak, magister
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
e-mail: michalina.kasprzak@amu.edu.pl

LESZEK BĘDKOWSKI

Rozwijanie uzdolnień uczniów? ○ kilku aspektach indywidualizacji kształcenia (uczniów zdolnych) w rzeczywistości szkolnej

GIFTED STUDENTS' ACADEMIC GROWTH? FEW ASPECTS ON PERSONALIZED
LEARNING (OF GIFTED STUDENTS) IN SCHOOL REALITY

Summary

The article addresses the question of gifted student's functioning in today's education system by analysing it primarily in terms of factors determining personalized learning of (gifted) students. Furthermore, there was expressed opinion on the fact that didactic activities undertaken by teachers during classes play crucial role in students' directional academic competency development.

These considerations were formulated based on evaluation analysis performed two years ago in a primary school of the Silesian Voivodeship and also on surveys with students of Polish philology, who took their didactical internships in primary, lower and upper secondary schools in various cities in Poland during the last three years. Data gathered in such manner mainly concerned practical attempts to personalize working with a gifted student during Polish classes.

The image of today's education – as the subject of the research study – emerging from the collected data was confronted with fundamental theoretical findings on gifted students' academic growth, the national education guidelines, professional standards for qualified teachers and trainers in education, being applicable in Poland, and forms of professional training offered to teachers. Such approach indicates the dissonance between theoretical assumptions together with postulated actions and the school reality. Particular attention was paid to the need of creating by teachers certain minimum conditions favouring the development of students' skills, regardless the lack of universal professional tools for identifying gifted children. Above all, however, it was highlighted that a significant source of insufficient personalization of work with gifted student is defined as philosophy of education, effectively discouraging teachers (of humanities subjects) to develop capacities and skills of independent and critical thinking among students.

Keywords: gifted student, individualized learning, national education guidelines

W ostatnich latach psycholodzy, pedagodzy i dydaktycy zwracają szczególną uwagę na zagadnienie kształcenia dzieci zdolnych, co znajduje wyraz w coraz bogatszej literaturze przedmiotu i zarazem w często wyrażanym przekonaniu, że zyskuje ono w obrębie teorii kształcenia i wychowania należne mu miejsce. Podzielając to przekonanie, pamiętamy, że w tym przypadku teoria nie szła dotąd w parze z rozwiązaniami systemowymi, co wielokrotnie podkreślano w opracowaniach naukowych oraz w publikacjach kierowanych do nauczycieli (Limont, 2005b; Dyrda, 2012; Cybis i in., 2013), niekiedy spodziewając się rychłego wprowadzenia takich rozwiązań (por. Dyrda, 2012, s. 471). Nie wydaje się też, by znajdowała ona odzwierciedlenie w polityce oświatowej państwa, przede wszystkim w rzeczywistości szkolnej, w stopniu, który można uznać za zadowalający.

Interesujący jest fakt, że w sprawozdaniu z badań szkolnej motywacji uczniów zdolnych, prowadzonych w Radboud University w Nijmegen w latach 2001–2003, Polskę sklasyfikowano na drugim miejscu wśród 21 krajów europejskich, jeżeli chodzi o poziom wspierania uczniów zdolnych (Mönks, Pflüger, 2005, s. 100). Z perspektywy publikacji holenderskich badaczy nasz kraj sytuuje się w grupie państw przodujących w harmonijnym połączeniu polityki kształcenia, teorii oraz praktyki, ukierunkowanych na pracę z uczniem zdolnym. Taki obraz badanego aspektu funkcjonowania rodzimego szkolnictwa należy wiązać z przedmiotem przeprowadzonych badań, którym były bardziej opinie respondentów i akty normatywne niż rzeczywistość szkolna. Bliższy ogląd przełożenia w naszym kraju interesującej nas tu teorii na zapisy prawa dotyczące oświaty, zwłaszcza zaś na codzienną praktykę szkolną, ujawnia raczej odmienny stan rzeczy. Mimo że trudno przecenić wagę dokonań organizacyjnych i edukacyjnych środowiska skupionego wokół Gimnazjum i Liceum Akademickiego w Toruniu, obejmujących także fachowe wsparcie udzielane nauczycielom, czy też działań Stowarzyszenia Szkół Aktywnych i Towarzystwa Szkół Twórczych, jednak daleko idącym nadużyciem byłoby utożsamianie ich z tym, co w polskiej szkole „typowe” lub codzienne.

Liczba inicjatyw wspierających szkoły w pracy z dzieckiem zdolnym, realizowanych w ramach różnorodnych projektów (przykładem płocki projekt „Szkoła Wspierająca Uzdolnienia”), może imponować, nie są to jednak zwykłe działania o charakterze stałym i nie obejmują one większości szkół lub obejmują tylko uczniów wybitnych (wsparcie ze strony fundacji, stypendia). Ambitny projekt „Opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym”, realizowany przez Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE) w latach 2010–2014 przyniósł wiele cennych publikacji i inicjatyw, nie spowodował jednak istotnych zmian w rzeczywistości szkolnej. Z kolei placówki oświatowe niekoniecznie chętnie uczestniczą w skądinąd słusznych przedsięwzięciach, czego świadectwem może być umiarkowane zainteresowanie szkół powiatu częstochowskiego zdobyciem przyznawanego przez ORE tytułu „Szkoły Odkrywców Talentów”. W całym powiecie oraz w mieście Częstochowie odnotowano w 2014 r. tylko 17 szkół, które przystąpiły do programu, spełniając tym samym określone przez ORE wymagania (Szkoły Odkrywców Talentów, <http://www.ore>).

edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1248&Itemid=1499). Skromna jest również liczba przykładów dobrych praktyk: scenariuszy, konspektów zajęć, opisów projektów edukacyjnych itp., przesłanych do ORE przez „Szkoly Odkrywców Talentów” oraz „Miejsca Odkrywania Talentów” i udostępnionych w internecie. W roku 2015 wybrano i zamieszczono na internetowej stronie tej placówki 7 przykładów takich praktyk (Dobre praktyki – SOT i MOT, <https://www.ore.edu.pl/uczen-zdolny-spe/odkrywamy-talenty-spe/dobre-praktyki-sot-mot>).

Odnotowując inicjatywy ORE jako placówki doskonalenia nauczycieli, należy zauważyć, że programy studiów pierwszego i drugiego stopnia polskich uczelni wyższych, nadających uprawnienia do pracy w zawodzie nauczyciela danego przedmiotu (drugi–czwarty etap edukacyjny), z reguły nie zawierają obowiązkowych przedmiotów, które byłyby ukierunkowane na umożliwienie studentom zdobycia kompetencji, niezbędnych do pracy z uczniem zdolnym. Teoretycznie są one nabywane w ramach zajęć z psychologii, pedagogiki, dydaktyki ogólnej i szczegółowej oraz w trakcie ciągłych praktyk studenckich. Obligują do tego obowiązujące standardy kształcenia, przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, według których absolwent studiów wyższych powinien:

- mieć „świadomość konieczności prowadzenia zindywidualizowanych działań pedagogicznych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych) w stosunku do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”;
- posiadać wiedzę na temat „specyfiki funkcjonowania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym uczniów szczególnie uzdolnionych”;
- potrafić „indywidualizować zadania i dostosowywać metody i treści do potrzeb i możliwości uczniów (w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi)”;
- posiadać „umiejętności diagnostyczne pozwalające na rozpoznawanie sytuacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, opracowywanie wyników obserwacji i formułowanie wniosków”, a także umiejętności i kompetencje niezbędne do „samodzielnego przygotowania i dostosowania programu nauczania do potrzeb i możliwości uczniów” (Dz.U. z 2012 r. poz. 131, s. 2–4).

W cytowanym fragmencie dokumentu uwagę zwraca jednokrotne wyodrębnienie podzbioru uczniów szczególnie uzdolnionych z grona uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, które właściwie nie znajduje żadnego uzasadnienia. Przeciwnie, stwarza wrażenie, jakby posiadanie wiedzy o funkcjonowaniu uczniów szczególnie uzdolnionych nie musiało przekładać się na prowadzenie w stosunku do nich zindywidualizowanych działań. Rozumiem, że w żadnym razie nie było to intencją autorów standardów. Istotniejsze zastrzeżenia może budzić mówienie o uczniach „szczególnie uzdolnionych”, zamiast o uczniach „uzdolnionych”. Użycie zawężającego określenia daje się łatwo tłumaczyć zapisem w Ustawie z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (art. 1 pkt 6), oraz w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (par. 3.1, pkt 4). Niemniej jednak obserwujemy tu pewien dysonans między zapisami w ak-

tach normatywnych a terminologią powszechnie przyjętą w teorii kształcenia uczniów zdolnych (uzdolnionych), który może mieć różne konsekwencje w praktyce szkolnej. Wątpliwości pojawiają się również przy literalnym odczytaniu sformułowań precyzujących kompetencje absolwentów studiów nauczycielskich, w tym ich umiejętności związane z podjętą tu refleksją. Z dokumentu można wnioskować, że będą oni wręcz znakomicie przygotowani zarówno do identyfikowania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (rozpoznawanie, opracowanie wyników obserwacji, formułowanie wniosków), jak i do pracy z nimi. W tym miejscu tylko zasygnalizujemy problem zbyt „śmiało” formułowania i rozbudowywania (czasem uszczegóławiania) efektów kształcenia, które wprawdzie stają się, *nomen omen*, efektowne, ale skutkują błędną oceną rzeczywistego stanu rzeczy lub stawianiem nauczycielom nadmiernych wymagań. Te niekiedy mogą się ograniczać do obowiązku przygotowania określonej dokumentacji, co jednak nie jest bez znaczenia. Do kwestii tej jeszcze powrócimy.

Niniejsze rozważania koncentrują się na niektórych aspektach założonego (wprost) w teorii nauczania i (pośrednio) w aktach normatywnych powiązania indywidualizacji działań dydaktycznych z pracą z uczniem zdolnym (uzdolnionym). Odnotowując zasadność istotnego różnicowania zakresu pojęć „zdolność” – „uzdolnienie” (por. Chruszczewski, 2005, s. 88–89), przyjmujemy na potrzeby dalszej refleksji, że z uzdolnieniem (ucniem zdolnym, uzdolnionym) mamy do czynienia tam, gdzie potencjał do nabywania określonej umiejętności, zwykle manifestujący się sprawnością wykonywania danego działania, jest wyraźnie wyższy od średniego (Reber, 2000, s. 805, 879; Szewczuk, 1975, s. 279). Natomiast nie jest konieczne dokonywanie tu wyboru jednej, spośród wielu istniejących, definicji dziecka uzdolnionego, chociaż podkreślimy dystans do wykorzystywanej w materiałach oświatowych propozycji Sydneya Marlanda identyfikowania go jako osoby potrzebującej do pełnego rozwoju „usług lub zajęć niedostarczanych przez standardową szkołę” (Giza, 2012, s. 14).

Rozważanie uwarunkowań interesującego nas związku (pracy z uczniem zdolnym i indywidualizacji nauczania) wyrosło po części z analizy wyników ewaluacji, przeprowadzonej w 2012 r. w jednej ze szkół podstawowych województwa śląskiego. Celem badania było rozpoznanie problemów, na jakie napotykają nauczyciele pracujący z uczniami zdolnymi, uwzględniające stosowane w placówce formy i metody nauczania związane z indywidualizacją pracy z dzieckiem zdolnym, kompetencje nauczycieli oraz uwarunkowania osobowościowe uczniów uzdolnionych. Postawienie szczegółowych problemów badawczych prowadziło do wysunięcia hipotez, z których można prezentować cztery, powiązane z podjętą tutaj refleksją:

1. Sposób rozpoznawania (wyłaniania) uczniów zdolnych w szkole opiera się głównie na obserwacji osiągnięć ucznia, co nie gwarantuje wyłonienia wszystkich uczniów zdolnych.

2. Nauczyciele oceniają własne przygotowanie do pracy z uczniem zdolnym jako niezadowolające, ale wskazują na trudności związane ze zwiększaniem kompetencji w tym zakresie.

3. Szkoła przedstawia szeroką ofertę form i metod pracy z uczniem zdolnym, lecz nie uwzględniają one potrzeb wszystkich uczniów zdolnych, co w dużym stopniu wynika z istniejących rozwiązań systemowych.

4. Nauczyciele rzadko stosują indywidualizację na lekcji pod kątem pracy z uczniem zdolnym.

W celu sprawdzenia trafności i rzetelności badań jakościowych skonfrontowano wyniki badań przeprowadzonych za pomocą różnych metod i pochodzących z różnych źródeł, ponadto poszczególnym metodom (technikom) badawczym przypisano odmienną rangę. Przede wszystkim uznano, że dla weryfikacji hipotezy czwartej, dane pochodzące z arkuszy obserwacji lekcji i badań sondażowych mają mniejsze znaczenie od danych uzyskanych na podstawie badania wytworów uczniów. Istotna dla diagnozy informacja o stosowaniu na lekcjach form i metod pracy wspomagających rozwój zdolności uczniów oparta zatem została głównie na analizie notatek, kart pracy i prac domowych uczniów.

Wyniki ewaluacji szkoły przyniosły potwierdzenie postawionych hipotez, w znacznym stopniu okazały się też zbieżne z opublikowanymi w tym czasie wynikami badań reprezentacyjnych, dotyczących wspierania uczniów zdolnych (Dyrda, 2012). Uznanie szczególnie pierwszej hipotezy za wciąż aktualną i trafną w odniesieniu nie tylko do badanej placówki, ale do większości szkół wydaje się oczywiste, jednak nie chodzi tutaj o krytykę znanego stanu rzeczy, lecz o zaznaczenie dwóch odmiennych konsekwencji braku powszechnego, profesjonalnego badania inteligencji i zdolności uczniów. Uwagę zwraca związek między uzdolnieniami dzieci a rozwojem ich zainteresowań, a także wyborem typu szkoły oraz kierunku kształcenia zawodowego i zawodu. Chociaż badacze podkreślają, że nie mamy tu do czynienia z występowaniem prostej zależności (Limont, 2013, s. 127), jest pożądane, aby kierunki aktywności i wymienione wybory były dokonywane przez uczniów z uwzględnieniem wiedzy (samowiedzy) dotyczącej posiadanych uzdolnień. Bowiernierozpoznanie ich (np. przez rodziców lub nauczycieli), a zwłaszcza „rozpoznanie” błędne, może prowadzić do rozczarowań, zarówno dzieci, jak i rodziców, a w odległej przyszłości także do braku sukcesów zawodowych młodego człowieka. Działania ukierunkowane na odkrywanie i rozwój zdolności (uzdolnień) uczniów w żadnym razie nie powinny jednak osłabiać dbałości o wszechstronny rozwój dziecka lub ograniczać jego zainteresowań i pasji. Pewną obawę budzą zatem tendencje do badania predyspozycji zawodowych małych dzieci, korespondujące zresztą z przepisami Ustawy o systemie oświaty (art. 1 pkt 14).

Niewykluczone, że powszechność wczesnego, profesjonalnego diagnozowania zdolności mogłaby w praktyce wiązać się ze spojrzeniem na dziecko jako na potencjalnego wykonawcę określonego zawodu – przyszłego pracownika i skutkować profilowaniem, pod tym właśnie kątem, rozwoju uczniów już na pierwszych dwóch etapach szkolnej edukacji. W tym kontekście powszechność diagnozowania uzdolnień oraz indywidualizacja działań dydaktycznych w pracy z uczniem zdolnym (wczesne profilowanie pod kątem zawodu, nawet przed ukazaniem się niektórych uzdolnień)

ujawniają swój aspekt, który łączyłbym z potencjalnymi zagrożeniami w edukacji. Niemniej jednak obecny stan, czyli brak właściwego identyfikowania dzieci uzdolnionych, jest niekorzystny i znacząco utrudnia podejmowanie w środowisku szkolnym efektywnych działań, służących rozwijaniu uzdolnień uczniów. Czy jednak uniemożliwia takie działania, lub czy stanowi istotną przyczynę podejmowania ich jedynie w nikłym zakresie?

W pełni podzielając przekonanie, że „nie każdy nauczyciel może uzyskiwać znakomite rezultaty, pracując z uczniami zdolnymi” (Limont, 2005a, s. 235), należy zaproponować konstatację, iż każdy nauczyciel może i powinien stwarzać uczniom pewne minimalne warunki, sprzyjające rozwojowi zdolności, także wówczas, a może szczególnie wówczas, gdy w danej klasie (szkole) nie prowadzi się badań wyłaniających uczniów uzdolnionych, czyli w praktyce w większości szkół. Mowa tu o podjęciu trudu indywidualizacji nauczania, uwzględniającej rozwijanie uzdolnień dzieci, które są uznane, zwykle w oparciu o uzyskiwane oceny i z nominacji nauczycieli, za uzdolnione. Przywołując kategorycznie wyrażone napomnienie, że „Nie wolno [...] zaniedbywać żadnego elementu czy czynnika mogącego mieć wpływ na rozwój osobowości i uzdolnień jednostki” (Limont, 2005b, s. 16), powinno się zaznaczyć, że z punktu widzenia działań dydaktycznych jest ona czynnikiem najistotniejszym.

Indywidualizację nauczania – niezależnie od zachodzących zmian społecznych i politycznych oraz od zróżnicowania koncepcji dydaktycznych – powszechnie uznawano za jeden z podstawowych warunków zapewnienia uczniom maksymalnych szans rozwoju (Lewowicki, 1977, s. 5). Z kolei jego brak jest wprost wiązany z hamowaniem pełnego rozwoju uczniów uzdolnionych, co podkreśla się zarówno w ogólnej refleksji nad nauczaniem – uczeniem się (Kupisiewicz, 1980, s. 115), jak i w szczegółowych koncepcjach zdolności. Należy do nich akcjotopowy model zdolności Alberta Zieglera, przypisujący szczególną rolę (w rozwoju uzdolnień) środowisku osoby uzdolnionej i podejmowanym przez nią działaniom. Badacz ten zwraca uwagę m.in. na potrzebę rozciągnięcia tych działań w dłuższym czasie niezbędnym „dla pełnego rozwoju możliwości jednostki”, i podkreśla znaczenie pomocy „jaką otrzymuje osoba zdolna w zakresie planowania zadań, pracy, dostosowania jej do indywidualnych, zróżnicowanych potrzeb i możliwości” (Trela, 2005, s. 141). W rzeczywistości szkolnej dostosowanie to przybiera różne formy. Niektóre – indywidualny program lub tok nauki, udział w zajęciach prowadzonych przez pracowników wyższych uczelni, praca z tutorem – są dedykowane nielicznym, szczególnie uzdolnionym uczniom.

Wobec braku poważnie traktowanej, w znaczeniu: szerokiej, zarazem zróżnicowanej i dostępnej na każdym etapie edukacji szkolnej oferty przedmiotów do wyboru, indywidualizacja pracy pozostałych uczniów (zdolnych) łączy się w szczególności w sposób z obowiązkowymi lekcjami. Obecnie jedynie one, organizując codzienną pracę ucznia, stwarzają realną możliwość zachowania w pracy z dzieckiem zdolnym istotnych, zdaniem Zieglera, zasad: stałości oraz elastyczności działań (Trela, 2005, s. 144–145). Podkreślmy w tym miejscu, że formy organizacyjne życia pozalekcyjnego uczniów polskich szkół, adresowane do dzieci posiadających określone zdolności i zaintere-

sowania, nie gwarantują respektowania wymienionych zasad, co wynika chociażby z czasu trwania i częstotliwości zajęć dodatkowych. Normą są zajęcia trwające 45 min., organizowane raz w tygodniu. Wyraźnie też, zwłaszcza na drugim i trzecim etapie edukacyjnym, zajęcia o charakterze wyrównawczym dominują nad ofertą, często bardzo skromną, skierowaną do uczniów uzdolnionych, o czym można się przekonać, analizując zawartość stron internetowych szkół. W rzeczywistości szkolnej to głównie praca na lekcjach z poszczególnych przedmiotów wiąże się zatem ze stałą „aktywnością” dzieci w określonej dziedzinie oraz nauką i praktyką opartą na ogromnej liczbie «powtórek» określonych rodzajów działań”, czyli z elementami kształcenia uznawanymi za niezbędne dla rozwoju ku wybitności (Trela, 2005, s. 141).

Realizowanie w codziennych działaniach nauczycieli wymogu rozwijania uzdolnień uczniów przede wszystkim na lekcjach, poprzez indywidualizację kształcenia pod kątem pracy z uczniem zdolnym, nie należy bynajmniej utożsamiać z koncentrowaniem uwagi na uczniach wybitnie uzdolnionych, zwłaszcza gdy ich zdolności zostały trafnie rozpoznane. Podkreślimy bowiem, że interesuje nas tu indywidualizacja kształcenia związana z nauczaniem przedmiotem i zarazem dostrzeganymi kierunkowymi uzdolnieniami uczniów, niekoniecznie wybitnych, ale wyraźnie wyróżniających się w danej klasie, gotowych do podejmowania trudniejszych wyzwań. Zaznaczmy także, iż wyzwania te mogą się ograniczać do określonego, niekiedy wąskiego obszaru wiedzy i umiejętności identyfikowanych z danym przedmiotem. W szkołach zdominowanych przez zespoły klasowe złożone z uczniów posiadających odmienne uzdolnienia oraz uzdolnionych w różnym stopniu omawiany wymiar indywidualizacji kształcenia wydaje się kluczowy do rozwijania kierunkowych zdolności uczniów, w pewnym (choć zapewne w niewielkim) stopniu może też ograniczać szkolne niepowodzenia uczniów zdolnych oraz uzyskiwanie przez nich wyników znacznie poniżej możliwości (syndrom nieadekwatnych osiągnięć). Niezależnie od powyższego, indywidualizacja pracy na lekcji oraz indywidualizowanie związanego z nim oceniania czyni ofertę edukacyjną szkoły bardziej atrakcyjną dla wszystkich uczniów, umożliwia czerpanie przez nich satysfakcji z działań podejmowanych w środowisku szkolnym, wśród rówieśników oraz we współpracy i zabawie z nimi, zwiększa szanse samorealizacji oraz przeżycia radości ze zdobywania wiedzy i dzielenia się nią. Tym samym wspiera zaspokajanie potrzeb związanych z funkcją opiekuńczą i wychowawczą szkoły.

W ten sposób należy podkreślić wagę jednego ze sposobów indywidualizacji kształcenia, jakim jest kształcenie wielopoziomowe prowadzone w „zwykłych” szkołach i oddziałach w ramach obowiązkowych lekcji. Różne jego aspekty były przedmiotem ustaleń i propozycji badawczych, dotyczących minimalnej liczby wyróżnianych poziomów i przede wszystkim ogólnych zasad oraz sposobów (metod) indywidualizacji. Tutaj wskazuje się na zasadność uwzględnienia w działaniach dydaktycznych trzech poziomów w danej klasie, z których pierwszy i trzeci (uczniowie mający trudności z opanowaniem obowiązującego materiału oraz uczniowie wykazujący uzdolnienia kierunkowe) byłyby związane z pojęciem „specjalnych potrzeb edukacyjnych”. Co istotne, rozważanie potrzeb indywidualizacji pracy na lekcji wynikające z uwzględ-

nienia trzeciego poziomu, jest pytaniem w gruncie rzeczy o czynniki warunkujące re-spektowanie dawno już formułowanej dyrektywy nauczania – uczenia się (Kujawiński, 1978, s. 17; Kuligowska, 1975, s. 26; Lewowicki, 1986, s. 159), która teoretycznie jest (powinna być) przestrzegana w ramach funkcjonującego w naszym kraju systemu szkolnictwa i obowiązującej organizacji pracy szkół. Należy bowiem podkreślić, że podjęty tu problem jest istotny z uwagi na codzienność i powszechność kształcenia ucznia uzdolnionego w warunkach braku pożądaných, systemowych rozwiązań i programu edukacji uczniów zdolnych. Niewiele wskazuje na to, by warunki te w najbliższych latach uległy zmianie.

Chociaż indywidualizacja pracy na lekcji, uwzględniająca wyróżnione „poziomy”, wydaje się wychodzić naprzeciw rzeczywistemu zróżnicowaniu uczniów większości szkolnych oddziałów i pozostawać w zasięgu możliwości nauczycieli, jej stosowanie nie jest łatwe w realizacji. W połowie lat 70. minionego wieku Tadeusz Lewowicki sygnalizował, że bardzo rzadko można napotkać w szkołach „całościowe rozwiązania, polegające na nauczaniu zindywidualizowanym w ramach zwykłych klas szkolnych” (Lewowicki, 1977, s. 197). Jednak już w latach 80. badacz wyraził nieco odmienne, niezwykle budujące przekonanie, że nauczanie „wielopoziomowe prowadzone w zwykłych, heterogenicznych klasach występuje obecnie także w wielu polskich szkołach [...]. Wydaje się nawet, że kształcenie wielopoziomowe właśnie w ramach zwykłych klas, obejmujące wszystkich uczniów, staje się specjalnością polskich szkół” (Lewowicki, 1986, s. 158). Mając na uwadze, że interesuje nas tutaj wyłącznie trzeci z wyróżnionych poziomów, należy skonstatować, że przekonanie to raczej nie znajduje potwierdzenia w rzeczywistości dzisiejszej polskiej szkoły. Mogą o tym świadczyć wyniki ewaluacji badanej placówki. Odpowiedzi na pytania ankietowe, dotyczące stosowania indywidualizacji na lekcji pod kątem pracy z dzieckiem zdolnym, wskazywały, że 18 nauczycieli (69% badanych) stosuje taką indywidualizację często, 1 osoba (4%) stale, 3 osoby (12%) rzadko, a 4 osoby (15%) bardzo rzadko. Nauczyciele, jako najczęstsze sposoby indywidualizacji, wskazują stosowanie zadań o różnym stopniu trudności, dodatkowe karty pracy oraz indywidualizację pracy domowej. Spośród innych form i metod pracy z uczniem zdolnym (tę odpowiedź wybrało 6 osób) nauczyciele wskazali na udział w projektach, przygotowywanie przez uczniów zdolnych fragmentów lekcji oraz stosowanie dodatkowych zadań.

Jednak stosowania deklarowanej indywidualizacji nie potwierdziły dane uzyskane na podstawie analizy wytworów uczniów. Analiza zeszytów uczniów z klas IV–VI do 3 przedmiotów (język polski, język angielski, matematyka), prowadzonych w 7 różnych oddziałach klasowych (pod uwagę wzięto lekcje z okresu 1 miesiąca), wykazała sporadyczne przypadki stosowania indywidualizacji treści podczas lekcji (3 razy) oraz bardzo rzadkie stosowanie indywidualizacji pracy domowej (13 razy). Zauważmy, że podane liczby odnoszą się do około 400 tematów (godzin) zrealizowanych w ramach 3 przedmiotów, prowadzonych w równoległych klasach. Tylko w zeszytach do języka polskiego znaleziono zapisy (wklejone karty pracy) potwierdzające, że uczniowie zdolniejsi wykonywali podczas lekcji inne (trudniejsze) zadania.

Interesujące okazały się wyniki sondażu (wywiadu) przeprowadzonego w latach 2012–2015 wśród studentów filologii polskiej, którzy odbywali ciągłe praktyki dydaktyczne w szkołach, w różnych miejscowościach Polski. Początkowo miał on służyć pozyskaniu informacji umożliwiających pogłębienie refleksji nad zajęciami z metodyki i praktykami dydaktycznymi w kontekście nabywania przez studentów określonych kompetencji zawodowych. Po dokonaniu analizy wyników ewaluacji w badanej placówce oraz po zapoznaniu się z najnowszymi ustaleniami badawczymi Beaty Dyrdy na temat deklarowanych metod i form pracy stosowanych z uczniem zdolnym (Dyrda, 2012, s. 347–350), wywiad stał się także narzędziem pozyskiwania danych, wstępnie weryfikujących zasadność odniesienia czwartej hipotezy do innych szkół. Cel sondażu prowadził do postawienia problemu badawczego: W jakim stopniu ciągłe praktyki dydaktyczne umożliwiają studentom doskonalenie umiejętności stosowania indywidualizacji działań dydaktycznych na lekcji pod kątem pracy z dzieckiem zdolnym? Wynikające stąd szczegółowe problemy badawcze sformułowano w postaci następujących pytań:

1. Jak często szkolni opiekunowie praktyk stosują indywidualizację, pod kątem pracy z uczniem zdolnym, na lekcjach hospitowanych przez studentów?
2. Jak często studenci stosują na lekcjach indywidualizację pod kątem pracy z uczniem zdolnym, zaleconą przez szkolnego opiekuna praktyk?
3. Z jakimi sposobami indywidualizacji kształcenia na lekcji pod kątem pracy z uczniem zdolnym stykają się studenci w trakcie praktyk?

Badaniem sondażowym objęto grupę metodyczną studentów liczącą 15 osób. Po zakończeniu praktyk, związanych z danym etapem edukacji, studenci wskazywali sposoby indywidualizacji działań pod kątem pracy z uczniem zdolnym, pojawiające się na wizytowanych przez nich lekcjach (szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum ogólnokształcące), a także określali wymagania stawiane im w tym względzie przez szkolnych opiekunów praktyk. Wyniki (łącznie, w odniesieniu do ponad 330 hospitowanych i ponad 700 przeprowadzonych lekcji języka polskiego) przedstawiono w tabeli 1.

T a b e l a 1

*Indywidualizacja na lekcjach języka polskiego pod kątem pracy z uczniem zdolnym
w ramach praktyk dydaktycznych*

Sposoby indywidualizacji działań dydaktycznych nauczyciela/praktykanta	Liczba lekcji, na których obserwowano/ zastosowano zaleconą indywidualizację					
	lekcje hospitowane			lekcje prowadzone		
	SP	G	LO	SP	G	LO
Praca w grupach dobranych pod kątem zdolności	5	2	2	3	1	0
Przygotowanie odmiennych lub dodatkowych zadań/ /kart pracy/tekstów (dla wybranych uczniów)	1	0	0	0	0	0
Indywidualizacja pracy domowej	7	2	0	4	0	3
Inne	1	0	2	0	1	1
Razem	22			13		

Ź r ó d ł o: Badania własne.

Respondenci, jako „inne sposoby indywidualizacji”, wskazali wystąpienia uczniów, którzy prezentowali na lekcji przygotowane zagadnienie, zgodne z ich zainteresowaniami. Wyniki sondażu, pomimo jego niereprezentacyjnego charakteru, skłaniają do refleksji nad prawdopodobnym dysonansem między deklaracjami nauczycieli (por. Dyrda, 2012, s. 349) a rzeczywistym stosowaniem indywidualizacji na lekcji pod kątem pracy z uczniem uzdolnionym. Jest wysoce prawdopodobne, że obecny stan rzeczy można określić jako ograniczanie się (powrót?) do „indywidualizacji elementarnej”, polegającej na indywidualnym podejściu do uczniów, realizowanym przez „dodatkowe pytania naprowadzające, pomocnicze polecenia i wskazówki, zróżnicowane sposoby odpytywania, poprzez wyznaczanie ilości czasu na przygotowanie i udzielenie odpowiedzi [...] oraz poprzez stosowanie zróżnicowanych form pochwały, zachęty, nagany” (Preuss-Kuchta, 1996, s. 6–7; por. Kujawiński, 1978, s. 11). Tego typu indywidualizacja ma niewiele wspólnego z rozwijaniem uzdolnień uczniów. Zarazem nie ulega wątpliwości, że indywidualizacja działań na lekcji, wspomagająca uczniów z trudnościami w uczeniu się, jest dosyć powszechną praktyką, szczególnie w szkołach podstawowych, także w gimnazjach, co wiąże się z diagnozowaniem uczniów pod tym kątem oraz wydawaniem stosownych orzeczeń i opinii. Dotykamy tu istotnej kwestii wymuszonej pragmatyki działania nauczycieli i dyrektorów szkół, dbających o średnie wyniki sprawdzianów i egzaminów, które są niestety uznawane za miernik jakości pracy szkoły.

Upominanie się o indywidualizację pracy na lekcji, uwzględniającą rozwijanie uzdolnień uczniów, nie ma na celu absolutyzowania znaczenia tej formy pracy z uczniem zdolnym, trzeba też pamiętać o dawno rozpoznanych zagrożeniach, związanych z nauczaniem wielopoziomowym. Należą do nich przede wszystkim: nierozpoznanie uzdolnień dzieci, stałe „przypisanie” uczniów do trzeciego poziomu, brak powiązania poziomów z właściwymi metodami i technikami pracy, czy stosowanie indywidualizacji kosztem nabycia przez wszystkich uczniów określonej wiedzy i umiejętności (Kuligowska, 1975, s. 158–159, 163, 165; Lewowicki, 1986, s. 146–147). Niemniej jednak równie niewłaściwa byłaby rezygnacja z codziennego wspomaganie rozwoju uzdolnień uczniów, które może się realizować przez przydzielanie im zadań dodatkowych (zróżnicowanie zakresu materiału, nie jedynie liczby zadań), różnicowanie stopnia trudności zadań oraz różnicowanie pracy domowej lub określonych metod (technik) dydaktycznych. Problem w tym, że oczekiwania wobec nauczycieli powinny być adekwatne do uwarunkowań ich pracy, które w tym przypadku w żadnym stopniu nie sprzyjają stosowaniu indywidualizacji, o jakiej mowa w niniejszych rozważaniach. Tutaj wymieńmy kilka jej aspektów, czy też negatywnych kontekstów, opatrując je krótkim komentarzem:

1. W aktach normatywnych uczniowie, w bezpośrednim znaczeniu tego określenia, uzdolnieni nie są ani *expressis verbis*, ani pośrednio identyfikowani z grupą uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W praktyce szkolnej zwalnia to nauczycieli z obowiązku stosowania w działaniach dydaktycznych, specjalnych rozwiązań służących rozwijaniu uzdolnień. Z kolei z obowiązku dostosowania działań

dydaktycznych do potrzeb uczniów (indywidualizacja), wcale nie wynika konieczność rozwijania uzdolnień na lekcjach. Ustawodawca skupia uwagę na uczniach „szczególnie uzdolnionych”, których identyfikowanie zostało wprost powiązane z ofertą indywidualnego programu i toku nauki. Takich uczniów jest niewielu.

2. Wprowadzone zmiany w standardach kształcenia w zawodzie nauczyciela (2012 r.) nie wiązały się z rozwiązaniami, które służyłyby zwiększeniu umiejętności nauczycieli w zakresie indywidualizacji działań dydaktycznych pod kątem pracy z uczniem zdolnym. Problematiczne jest rozbudowanie w efektach umiejętności diagnostycznych, które powinny raczej pozostać domeną specjalistów: psychologa lub pedagoga, obecnego w każdej placówce. Zauważmy też, że zwiększając liczbę obowiązujących godzin z przedmiotów psychologiczno-pedagogicznych, „zapomniano”, że w praktyce część uczelni wprowadzi je kosztem godzin z przedmiotów kierunkowych lub dydaktyk szczegółowych.

3. Oferta doskonalenia zawodowego nauczycieli, dotycząca aspektu indywidualizacji kształcenia, jest niewystarczająca. Szkolenia (dzisiaj często adresowane do całej rady pedagogicznej) zwykle są ukierunkowane na ogólne zasady, metody, techniki pracy z uczniem zdolnym, podczas gdy ich efektywne stosowanie na lekcji zawsze wiąże się ze specyfiką przedmiotu. Stąd tony krytyczne, a niekiedy spory (znawców) dotyczące zasadności zastosowania określonych rozwiązań metodycznych (Kłakówna, 2014, s. 198; Kwiatkowska-Ratajczak, 2011, s. 372–375). Postulat „studiowania praktyki” (Gołębniak, 2005, s. 185) odniesiony do doskonalenia zawodowego nauczycieli staje się trudny do spełnienia, gdyż brakuje specjalistów „przedmiotowców” o dużych kompetencjach metodycznych oraz motywacji do oferowania szkoleń warsztatowych, kierowanych do nauczycieli danego przedmiotu.

4. W podstawowych kierunkach realizacji polityki oświatowej państwa w latach 2010–2016, ustalanych przez ministra edukacji narodowej w każdym roku szkolnym, ani razu nie uwzględniono problemu pracy z uczniem zdolnym oraz stosowania indywidualizacji kształcenia. Tym samym zagadnienia te nie stanowiły w ostatnich latach priorytetów dla nadzoru pedagogicznego i ośrodków doskonalenia zawodowego nauczycieli.

5. Postępująca makdonaldyzacja polskiego szkolnictwa podporządkowuje je „racjonalności formalnej” i staje się fundamentem działań w oświacie, preferującej mierzalność, uśrednianie i uniformizację. Mierzenie tego, czego zmierzyć się nie da, a już z pewnością nie za pomocą testów, często jakże ułomnych, stosowanie ujednoczonych przeliczników procentowych punktów ze sprawdzianów (testów) wpisane w szkolne systemy oceniania, prowadzenie zajęć według rozkładów publikowanych przez wydawnictwa, kształcenie „pod testy”, nadmiernie rozbudowana „sprawozdawczość”, odrywająca nauczycieli od działań mogących rzeczywiście służyć uczniom to tylko przykłady zjawisk i szczegółowych postaw (zachowań), generowanych błędną „filozofią” kształcenia, stojących w sprzeczności z zasadą indywidualizacji nauczania i dążeniem do rozwijania uzdolnień uczniów.

Akceptacja indywidualizacji, mającej na względzie potrzeby uczniów uzdolnionych (bez lekceważenia potrzeb uczniów o niskich osiągnięciach), musiałaby się wiązać ze zgodą na wzrost dyspersji osiągnięć uczniów (por. Konarzewski, 2011, s. 15). Trzeba także pamiętać, że rozwijanie uzdolnień, zwłaszcza związanych z przedmiotami humanistycznymi, szczególnie z językiem polskim, dotyczy umiejętności, które niełatwo dają się weryfikować za pomocą sprawdzianów testowych (interpretowanie tekstów kultury, krytyczne, samodzielne myślenie i wartościowanie).

Jednak brak zmian wynikających z ignorowania „skrzeczącej” (pospolitej) rzeczywistości szkolnej oznacza zgodę na uśredniającą uniformizację, nie tylko niesłużącą rozwijaniu uzdolnień, lecz stwarzającą warunki sprzyjające ich tłumieniu.

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte

CYBIS N., DROP E., ROWIŃSKI T., CIECIUCH J. (2013), *Uczeń zdolny – analiza dostępnych narzędzi diagnostycznych*, Warszawa: ORE.

DYRDA B. (2012), *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Zak”.

KŁAKÓWNA Z.A. (2014), *Jakoś i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989–2013)*, Kraków: Universitas.

KUJAWIŃSKI J. (1978), *Indywidualne nauczanie problemowo-grupowe w szkole podstawowej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza.

KULIGOWSKA K. (1975), *Problemy indywidualizacji nauczania*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

KUPISIEWICZ C. (1980), *Podstawy dydaktyki ogólnej*, wyd. 6 zm., Warszawa: PWN.

LEWOWICKI T. (1977), *Indywidualizacja kształcenia: dydaktyka różnicowa*, Warszawa: PWN.

LEWOWICKI T. (1986), *Kształcenie uczniów zdolnych*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

PREUSS-KUCHTA L. (1996), *Indywidualizacja w praktyce dydaktycznej*, Słupsk: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

REBER A.S. (2000), *Słownik psychologii*, Warszawa: Wydawnictwo Scholar.

SZEWCZUK W. (1975), *Psychologia: zarys podręcznikowy*, t. 1, wyd. 4 popr., Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Artykuły w pracach zbiorowych

CHRUSZCZEWSKI M.H. (2005), *Teoretyczne problemy z uzdolnieniami oraz pomysł na ich rozwiązanie*, [w:] W. Limont, J. Cieślukowska (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. 1: *Zdolności i stymulowanie ich rozwoju*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

GOŁĘBNIAK B.D. (2005), *Edukacja nauczycieli do pracy z uczniem zdolnym*, [w:] W. Limont, J. Cieślukowska (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. 2: *Uczeń, nauczyciel, edukacja*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 181–194.

KWIATKOWSKA-RATAJCZAK M. (2011), *Metody*, [w:] M. Kwiatkowska-Ratajczak (red.), *Innowacje i metody*, t. 1: *W kręgu teorii praktyki: podręcznik akademicki dydaktyki kształcenia*, Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im Adama Mickiewicza, s. 353–383.

LIMONT W. (2005a), *Koncepcja organizacji i struktury opieki i kształcenia uczniów szczególnie zdolnych*, [w:] W. Limont, J. Cieślukowska (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. 2: *Uczeń, nauczyciel, edukacja*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 233–245.

LIMONT W. (2005b), *Wprowadzenie*, [w:] W. Limont, J. Cieślukowska (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. 2: *Uczeń, nauczyciel, edukacja*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 13–19.

MÖNKES F.J., PFLÜGER R. (2005), *Szkolna motywacja uczniów zdolnych – stan rzeczy*, [w:] W. Limont, J. Cieślukowska (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. 2: *Uczeń, nauczyciel, edukacja*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 95–106.

TRELA M. (2005), *Akcjotopowy model zdolności Alberta Zieglera a edukacja*, [w:] W. Limont, J. Cieślukowska (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. 2: *Uczeń, nauczyciel, edukacja*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 139–151.

Artykuły w czasopismach i ustawy w dziennikach ustaw

LIMONT W. (2013), *Stań na ramionach gigantów, czyli uczeń zdolny jako problem wychowawczy*, „Psychologia Wychowawcza” nr 3, s. 125–138.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r., Dz.U. z 2012 r. poz. 131.

Źródła internetowe

GIZA T. (2012), Indywidualne programy motywacyjne perspektywą rozwoju uczniów zdolnych, Warszawa, ORE, <https://wyszukiwarka.efs.men.gov.pl/product/indywidualne-programy-motywacyjne-perspektywa-rozwoju-uczniow-zdolnych-1/attachment/2573> (dostęp: 10.02.2016).

https://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1248&Itemid=1499 (dostęp: 10.03.2014).

<https://www.ore.edu.pl/uczen-zdolny-spe/odkrywamy-talenty-spe/dobre-praktyki-sot-mot> (dostęp: 08.02.2016).

KONARZEWSKI K. (2011), *Perspektywy indywidualizacji kształcenia. Raport o stanie badań*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, <http://www.ibe.edu.pl/pl/component/itpgooglesearch/search?q=KONARZEWSKI+K.+%2C+Perspektywy+indywidualizacji+kszta%C5%82cienia> (dostęp: 11.01.2016).

Leszek Będkowski, doktor
Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
e-mail: leszekbedkowski@wp.pl

PAWEŁ MACIĄG

Miejsce sztuki w procesie wychowywania i edukacji

THE PLACE OF ART IN THE UPBRINGING AND EDUCATION PROCESS

Summary

In the introductory part of his lecture the speaker will present the place of art in contemporary culture, referring to the theories of aesthetic education which provide for the educational possibilities of art. He will try to answer the following questions: What is the nature of the influence the visual arts have on people? What type of art and values contained within it does this entail? Undoubtedly, education through art is of great importance to every person's life. It not only relates to interpersonal relations but it also fulfils specific functions regarding the personal life of an individual. Contact with art teaches us to recognise and contemplate beauty, facilitates establishing contacts with the outside world, and contributes to more holistic awareness of one's internal world of shapes, colours, words and sounds, as well as the autonomy of one's own emotional and intellectual sphere. Communing with art fulfils a comprehensive function in the development of the personality, especially at an early age. Broadly understood art has a cognitive function, because it stimulates the processes of perception, speech and thought, facilitating their development. It also broadens one's knowledge of life. Moreover, such art shapes the moral sphere, due to the fact that it develops one's sensitivity to goodness and beauty, and teaches empathy, i.e. it shapes and develops compassion, introducing it into the sphere of universal values and strengthening the social bonds with the immediate environment.

In the conclusion of the lecture the speaker will present a theory of aesthetic education which is connected with the programme of a person's enrichment and internal sublimation, including his/her ethical attitude. The author will refer to the theory's creator, Irena Wojnar, who claims that aesthetic education „for art and through art” has a twofold nature, because it encompasses the development of aesthetic sensitivity and aesthetic culture, which are necessary for experiencing art and recognising its value, and is linked to the full development of one's personality, also in the intellectual, moral and social sphere, as well as in the field of imagination development and creative work.

Keywords: upbringing, education process, children

Wychowywanie przez sztukę ma ogromne znaczenie w życiu każdego człowieka. Owszem, można by toczyć spór na temat sztuki i wychowania, pomijając aspekt ko-

respondencji¹. Sztuka to twórczość artystyczna, której wyrazem są dzieła z zakresu literatury, muzyki, malarstwa, architektury, rzeźby itp., odpowiadające wymaganiom piękna, harmonii, estetyki (Sobol, 2005, s. 1005)². Wychowanie natomiast rozpatrywane jest jako proces, czyli swoisty rodzaj ludzkiego działania, lub jako wynik czy produkt oddziaływań wychowawczych (por. Łobocki, 1999, s. 12)³. Wychowanie to całokształt procesów i czynności zmierzających do pełnego rozwinięcia osobowości człowieka (Wołoszyn, 1966, s. 11). Współcześnie eksponuje się wychowanie estetyczne w szerokim rozumieniu, jako wychowanie przez sztukę. Niekiedy zaś nazw „wychowanie estetyczne” i „wychowanie przez sztukę” używa się zamiennie. Całkiem niesłusznie, ponieważ „wychowanie estetyczne” odnosi się do kształcenia pełnej, integralnej osobowości, nie tylko w sferze wrażliwości estetycznej, ale – dzięki tej wrażliwości – obejmuje także oddziaływanie na sfery: intelektualną, moralno-społeczną i pobudzania dyspozycji twórczych (Łobocki, 2006, s. 274). „Wychowanie przez sztukę” odnosi się zaś nie tylko do relacji interpersonalnych, ale spełnia także określone funkcje w stosunku do osobistego życia jednostki. Obcowanie ze sztuką uczy dostrzegać i przeżywać piękno, ułatwia nawiązywanie kontaktów z otoczeniem oraz przyczynia się do bardziej holistycznego uświadomienia sobie wewnętrznego świata kształtów i barw, słów i dźwięków oraz odrębności własnej sfery przeżyć emocjonalno-intelektualnych. Obcowanie ze sztuką spełnia wielostronne funkcje w rozwoju osobowości człowieka na każdym etapie, tyle że w nowych warunkach cywilizacyjno-technicznych mamy do czynienia z sytuacją unicestwienia tradycyjnego kontaktu z obiektem sztuki, a eksponowania w to miejsce raczej odległości czy przestrzeni, w której znajduje się obiekt sztuki (zob. Pankowska, 2013, s. 122)⁴.

Zauważyć trzeba, że w trakcie współczesnych procesów globalizacyjnych następuje kompresja przestrzeni. Sztukę w tym przypadku należałoby potraktować jako element kultury popularnej i jej relacji do wychowywania. Pamiętając, że kultura popularna

¹ „Zasada korespondencji jest jedną z najważniejszych reguł heurystycznych w poszukiwaniu nowych teorii. Nowa teoria musi przynajmniej uszanować osiągnięcia poprzedniej. Brak przejścia granicznego do starej teorii oznaczałoby, że nowa teoria nie jest w stanie wytłumaczyć tych zjawisk, które skutecznie wyjaśniała poprzednia teoria” – pisze Michał Heller (2009, s. 70). W przypadku sztuki i historii sztuki odniesionych do edukacji i wychowania ta zasada wydaje się znacząca.

² Autor tekstu ogranicza sztukę tylko do wytworów plastycznych.

³ Nie jest zadaniem autora wyjaśnianie wszystkich koncepcji i definicji wychowania. Pragnie on zasygnalizować tylko koncepcje bardzo istotne dla przedmiotu rozważań, a mianowicie te definicje wychowania, które akcentują nie tyle wywieranie bezpośredniego wpływu na jednostkę, ile jej wspomaganie w naturalnym i spontanicznym rozwoju. Postulat ten znajduje głębsze uzasadnienie w psychologii humanistycznej, a także w wielu koncepcjach pedagogicznych zaliczanych do nurtu tzw. nowego wychowania.

⁴ Zjawisko to, chociaż niekoniecznie odnosi się do sztuk plastycznych, przyjmuje dwie formy. Pierwsza sprowadza się do faktu, że odległość (przeźrenia) może zostać „połknięta” w jednej sekundzie (np. przekaz newsów z odległych stron świata). Druga, w kontekście społecznych interakcji, zakłada, że przestrzeń może mieć charakter rozciągliwy, dający się formować w zależności od potrzeb zainteresowanych (np. fora internetowe, grupy dyskusyjne dla ludzi z różnych stron świata). Sytuacje te nie wymagają bowiem bezpośrednich interakcji, współobecności uczestników w przestrzeni fizycznej.

jest zazwyczaj identyfikowana bezpośrednio z przekazem medialnym, stwierdzić należy, że obejmuje ona zarazem o wiele szerszy zakres zagadnień, stając się dziś jednym z podstawowych obszarów socjalizacyjnych człowieka. Obecnie zauważa się wyraźną ekspansję wpływów popkultury na dotychczasowe obszary wychowawcze, w tym przede wszystkim na rodzinę i szkołę (zob. Pankowska, 2013, s. 12)⁵.

Wychowanie przez sztukę doskonale odpowiada potrzebom życia człowieka, zwłaszcza w XXI w., kiedy oddziałuje na niego ogromna liczba bodźców. Niestety, światem rządzą gwałtowne, przyspieszone zmiany⁶. *Nota bene* dotyczą one wszystkich płaszczyzn życia i zmieniają zarówno życie samej jednostki, stawiając jej nowe wyzwania w wieloaspektowej gamie egzystencji. Nie wszyscy są w stanie przyjąć współczesne wyzwania cywilizacji. W tym przypadku sztuka może odegrać znaczącą rolę. W takich warunkach należałoby zachęcić człowieka do maksymalnego panowania nad rzeczywistością i warunkami, w jakich żyje, a przynajmniej nad tym, co znajduje się w zasięgu jego bezpośredniego oddziaływania. Techniczne osiągnięcia przyczyniają się, z jednej strony, do rozwoju człowieka, ale z drugiej odbierają możliwości twórczego działania. Tutaj sztuka może zyskać na znaczeniu, jest bowiem „siłą” rozwijającą wyobraźnię twórczą. Ona zaś pozwala człowiekowi na rozszerzenie wymiarów dostępnej mu rzeczywistości, zarówno zewnętrznej, jak i osobistej (Wojnar, 1971, s. 171).

Wpływ sztuki na człowieka jest uwarunkowany sposobem spostrzegania, dlatego należałoby uczyć przede wszystkim patrzenia i widzenia. Sztuka nie tylko dodaje życiu poszczególnych jednostek przyjemności i wzbogaca je, lecz wyznacza również nowe kierunki życia. Zdolność widzenia i postrzegania wyrabia się dzięki wpływowi sztuki, dlatego też istotnym czynnikiem jest wychowanie wizualne, które powinno kształtować stosunki intelektualne między człowiekiem a różnymi strukturami optycznymi, doskonalić zdolność rozumienia i pobudzać działalność twórczą. Bowiem w wychowaniu chodzi o proces rozwijania wrażliwości na holistycznie pojęty humanizm. Wszelkie postrzeganie oparte jest na różnych elementach, dlatego należałoby mówić, że nie tylko oczy człowieka patrzają, ale on cały patrzy.

Trzeba jednak pamiętać o przestrodze Ernsta Gombricha, który twierdził, że proces widzenia od początku ma charakter wybiórczy, a reakcja oczu na pojedyncze, selektywne badania zależy od wielu czynników, zarówno fizjologicznych, jak i psychologicznych⁷. Podkreślić więc należy, że istnieje swoiste współbrzmienie, współzależność

⁵ Popkulturowe teksty zaczynają nadawać niepostrzeżenie ton całej egzystencji człowieka, prywatnej i publicznej.

⁶ Wśród nich także proces migracji, wpływający na tożsamość i identyfikację kulturową. Ewa Nowicka trafnie to opisuje na podstawie mitu o Odyseuszu: „Kiedy Odyseusz powrócił do rodzinnej Itaki po latach starań, jego rodzinna kraina pokazała mu «nieznane oblicze». Co więcej, on sam nie został rozpoznany przez domowników. Homer zastosował metaforę mgły, którą Atena otoczyła Odyseusza. Odkąd wrócił, nie był już ten sam, taki sam, jakim go domownicy zapamiętali” (Nowicka, 2008, s. 20).

⁷ Ernst Gombrich zaznacza też, że osoby zajmujące się edukacją artystyczną usiłują wzbudzić w człowieku poczucie winy za błędy oczu i zwrócić uwagę na bogactwo roztaczane przed nim przez artystów. „Bez wątpienia – pisze Gombrich – mają rację, ale ich zastrzeżenia w niewielkim stopniu biorą pod uwa-

między zmysłem wzroku a sensem i przeznaczeniem tego, co jest oglądane. Wytwory plastyczne sprawiają, że u jednostki wyostrza się zdolność obserwacji. Nie można myśleć tylko w kategorii piękna, bowiem także to, co niepokoi i oko, i ludzkie wnętrze – a więc brzydota – może wyrażać i nieraz wyraża wartości estetyczne, humanistyczne i religijne. Cierpienie wyrażone przez makabryczną deformację może skłaniać do refleksji nad odpowiedzialnością etyczną⁸. Malarskie dzieła Francisca Goi albo grafiki Kathy Kollwitz, czy też Marii Hiszpańskiej-Neumann mogą uwrażliwić na estetyczną i malarską wartość dramatycznych obrazów upokorzenia, cierpienia i w wielu przypadkach okrutnej śmierci. Dzieła te, chociaż epatują bólem i przygnębieniem, mogą wpływać na przyjęcie walorów i wartości estetycznych, jak również wartości związanych z traumą i cierpieniem. Oglądając dzieła Zdzisława Beksińskiego⁹ albo Marka Rothki, człowiek nie tylko ogląda rzeczywistość tworzoną przez artystów, ale też wkracza w świat subiektywnych poszukiwań malarskich, a wręcz przekracza ten świat. Dlatego też tak istotna jest percepcja estetyczna, która pozwala nie tylko patrzeć i odczuwać, ale widzieć i podtrzymywać uczucie.

Sztuka zatem jest tą dziedziną, która ma permanentnie nie tyle koić czy uśmierzać ból, ale niepokoić. Jej zasadniczą domeną jest stawianie pytań, ujawnianie tragicznego niespełnienia. Należy pamiętać, że

„[...] dzieła sztuki nie są osobami, lecz bezosobowymi wytworami twórczej pracy artystów. Każde dzieło sztuki ma swój indywidualny byt, jako określony utwór artystyczny, i każde z nich jest tak jest uposażone i ukształtowane, że stało się jedną z wielu indywidualnych jednostek, poprzez które sztuka estetyczna oddziałuje na ludzi, stanowiąc jedne z podstawowych czynników kształtowania i bogacenia świadomości człowieka w wymiarze estetycznym oraz wywierania wpływu na kształtowanie trwałych cech jego osobowości, także w zakresie jego społecznej, moralnej oraz życiowej postawy i działalności” (Szuman, 1969, s. 107).

Natomiast czymś niepokojącym są próby redefinicji pojęcia estetyki¹⁰. Spór między obiektywistycznym a subiektywistycznym rozumieniem estetyki toczy się od

gę różnice między widzeniem, patrzeniem, uwagą i rozumieniem, a są to wszystkie elementy, na których opiera się odbiór sztuki” (Gombrich, 2009, s. 95).

⁸ Warto przywołać słowa Renaty Rogozińskiej: „Świadomość aktualnej potrzeby zbawiania ludzkości, której te same grzechy różnią się jedynie historycznym kostiumem, skłaniać musi człowieka do podjęcia namysłu nad osobistą odpowiedzialnością za wszechobecne cierpienie. Sprzyja mu popularna w sztuce religijnej i sakralnej tendencja do uwspółcześniania dramatu Golgoty. Podkreślając nieprzemijający sens działania odkupienia i jego wartości dla każdego istnienia ludzkiego, aktualizacja przedstawień pasyjnych stać się może okazją do zwrócenia baczniejszej uwagi na własną, ułomną naturę, pomaga odkryć indywidualną część odpowiedzialności za zło na świecie” (Rogozińska, 2002, s. 138).

⁹ „Artysta posługiwał się olejami, temperą, lakierem, spirytusem, farbami olejnymi, metalem spawanym cyną, blachą patynową, a także wyskrobywaną masą plastyczną i gipsem, nałożonymi na płytę pilśniową. Te abstrakcyjne struktury pozostawiają w widzu uczucie niepokoju, wzbudzają wątpliwość, a zarazem zaciękwają. Oglądający nie wie do końca, czy kontemplanuje wielowarstwowe widoki zniszczonych miast, szkielety wieżowców, rozdarte bryły martwych bloków po wybuchu atomowym, czy też są to wyłącznie nieprzystające do świata ludzkich zmysłów formy zrodzone w umyśle ich twórcy” (Lameński, 2008, s. 182).

¹⁰ Zarys formułowania się estetyki przedstawił Władysław Tatarkiewicz w monumentalnym, trzytomowym dziele *Historia estetyki*, gdzie nie ogranicza się tylko do estetyki filozofów, lecz włącza również

dawna. Chodzi w nim o to, czy wartość estetyczna jest wartością rzeczy, czy też tylko ludzką reakcją na rzeczy¹¹.

Szeroko pojęta sztuka pełni funkcję poznawczą, ponieważ pobudza procesy spostrzegania, mowy, myślenia oraz ułatwia ich kształcenie, a także poszerza wiedzę o życiu¹². Kształtuje też sferę moralną, gdyż rozwija wrażliwość na dobro, piękno, uczy empatii, czyli kształtuje i rozwija zdolność odczuwania przeżyć innych ludzi, wprowadzając w krąg wartości ogólnoludzkich, a także zacieśnia więź społeczną z najbliższym otoczeniem. Niewątpliwie aspekt kształtowania postawy moralnej jest związany z kategorią tożsamości¹³ i poczucia identyfikacji historycznej i kulturowej.

„Człowiek [...] żyje w trzech wymiarach czasu: teraźniejszości, przeszłości i przyszłości. Rozkład życia ludzkiego na osi czasu stanowił od zawsze istotny element samego człowieczeństwa. Refleksyjna świadomość swojej własnej historii i perspektywy działania stanowiła o jakości tego człowieczeństwa. Dziś czas, traktowany przede wszystkim hedonistycznie według zasady jak największej efektywności, redukowany jest do szybko przemijającej chwili. Czyżby w ten sposób – w dobie teraźniejszości wychylonej w stronę przyszłości, lecz bez przeszłości – człowiek pozbawiał się tego, co czyniło go ludzkim” (Pankowska, 2013, s. 145).

Niewątpliwie dzieła plastyczne przychodzą z pomocą, bowiem dostarczają one jednostce wzorów moralnego postępowania (oczywiście nie wszystkie). Człowiek bardzo często chce się identyfikować z bohaterami przedstawień plastycznych, intensyfikuje też swoje przeżycia psychiczne, dynamizuje swoje wewnętrzne siły, żywo interesuje się przeżyciami psychicznymi namalowanych, wyrzeźbionych postaci. Nie tylko patrzy na ich walor estetyczny, ale widzi i odkrywa ich głębię. Identyfikując się z nimi, utożsamia się także z ich stanami emocjonalnymi.

Tak więc łatwo zauważyć, że dzieła plastyczne proponują człowiekowi bezpośrednie przeżywanie, które wpłynie na jego osobowość. Powstaje więc pytanie – czy obcowanie ze sztuką przeszłości wzbogaci moment teraźniejszości i przyszłości? Nie należy zapominać o stwierdzeniu Marshalla McLuhana, że sztuka jest wczesnym systemem ostrzegania, a więc miałaby zapowiadać przyszłość, ale i ostrzegać przed czającymi się niebezpieczeństwami (por. Pankowska, 2013, s. 167). Dzieła sztuki tylko wtedy, gdy

estetykę zawartą w poetykach i traktatach o malarstwie i architekturze oraz implikowaną w dziełach sztuki, którą można odczytać z budowli czy obrazów itd. Ważne jest, że nie ograniczył się do przedstawienia wydarzeń z historii sztuk plastycznych czy literatury. Natomiast na temat prób redefinicji tego pojęcia pisze Lorenc (2006, s. 250–258).

¹¹ Szeroko na ten temat pisał Władysław Tatarkiewicz (1976, s. 228–256).

¹² Słusznie podkreśla Iwona Lorenc, że „sztuka współczesna zmierza do zmiany naszego sposobu widzenia świata, jest jak gdyby szkołą zmysłowej wrażliwości. Nieraz jest tak, że jej rola, sprowadzając się do kształcenia wrażliwości człowieka, wiedzie do aktualizacji starego heglowskiego hasła o śmierci sztuki” (Lorenc, 2006, s. 254).

¹³ „Tożsamość, rozumianą w kategorii tożsamości społecznej jako zbiór samookreśleń, za pomocą których jednostka opisuje własną osobę, różnicując między My a Inni ludzie, w kategorii My–Nie-my. W kwestii relacji między tożsamością indywidualną a społeczną można wyróżnić trzy stanowiska teoretyczne: 1) tożsamość społeczna jest instrumentalna wobec osobistej i w niej się zawiera; 2) tożsamość społeczna jest wyższą rozwojowo, późniejszą formą tożsamości; 3) oba rodzaje tożsamości są równorzędne i pełnią odrębne funkcje” (Reber, Reber, 2005, s. 805).

są właściwie i wnikliwie percypowane, rozumiane, doznawane i przeżywane przez odbiorców, przyczyniają się do kształtowania ich świadomości i osobowości w wymiarze estetycznym i aksjologicznym.

W tym kontekście warto postawić inne pytanie: jakich wartości i zasad uczą dzieła Matejki, Malczewskiego, Chełmońskiego, Kossaków? Czy Malczewski i Kossak potrafili wzbudzić i przekazać walor patriotyczny? W życiu Jacka Malczewskiego można wyodrębnić kilka wyraźnych etapów życia¹⁴, ale lata 1882–1895 stanowią profuzję obrazów olejnych poświęconych martyrologii Polaków w zaborze rosyjskim, zwłaszcza po powstaniu styczniowym. Artysta zaopatrywał je tytułami: *Śmierć wygnanki* (1882), *Zesłanie studentów* (1884), *Śmierć na etapie I* (1891), *Wigilia wygnańców* (1892) (por. Dobrowolski, 1960, s. 281). Niewątpliwie nosą one przekaz historyczny, a zarazem stymulują walor patriotyczny u odbiorcy. W podobny sposób można mówić o twórczości innych wymienionych artystów. Choćby o Janie Matejce, który permanentnie, na różnych etapach swojego życia był piewą historii Polski. Malował historię, by znali ją jemu współcześni i następne pokolenia. Szczególnie po 1870 r. sławił czyny oręża polskiego i tworzył rozległy, epicki obraz mocnej jeszcze na pozór szlacheckiej Polski, rządzonej przez wybitnych władców i panów feudalnych, których świetność podnosiła też znaczenie ich potomków, współczesnych Matejce (zob. Dobrowolski, 1960, s. 47)¹⁵. Nie sposób przywołać wszystkie dzieła polskich artystów, które ewokują momenty historyczne z dziejów Polski, ale powyższa wzmianka rzuca światło, jak ważną rolę w tym wymiarze mają sztuki plastyczne¹⁶.

Wniosek jest prosty: sztuka plastyczna przyjmuje także funkcje edukacyjno-wychowawcze na płaszczyźnie historyczno-patriotycznej. Stanowi pewnego rodzaju most między przeszłością a teraźniejszością i przekazuje w sposób wizualny zjawiska historyczne, treści kulturowe, obyczaje, sposób zachowania społecznego.

Konkludując, warto przywołać słowa Ireny Wojnar, która twierdzi, że wychowanie estetyczne „do sztuki i przez sztukę” ma charakter dwuzakresowy, ponieważ obejmuje kształcenie estetycznej wrażliwości i estetycznej kultury, koniecznych do przeżywania i poznawania wartości sztuki oraz wiąże się z kształceniem pełnej osobowości człowieka, także w sferze intelektualnej, moralno-społecznej oraz w dziedzinie kształtowania wyobraźni i pracy twórczej (Wojnar, 1980, s. 13). Problemem jest pojawienie się na

¹⁴ Zasadniczy wpływ na ukształtowanie się światopoglądu i osobowości Jacka Malczewskiego wywarł jego ojciec, Julian, który wpoił synowi idee patriotyzmu i narodowego mesjanizmu wyrażone najpełniej w polskiej literaturze romantycznej. Poczucie polskości, wrażliwość na piękno ojczyzstego krajobrazu i znajomość rodzimego folkloru ugruntował paroletni (1867–1871) pobyt Malczewskiego w majątku wuja Feliksa Karczewskiego w Wielgiem (zob. Kossowska, 2002).

¹⁵ Jan Matejko w tym czasie namalował m.in.: *Batorego pod Pskowem* (1872), *Kopernika* (1873), *Bitwę pod Grunwaldem* (1879), *Hołd pruski* (1882), *Sobieskiego pod Wiedniem* (1883), *Wernyhorę* (1884), *Kościuszkę pod Racławicami* (1888), *Konstytucję 3 maja* (1891), *Śluby Jana Kazimierza* (1893).

¹⁶ Dzieła sztuki stanowią ogromną wartość dokumentarną o niewątpliwych walorach autentyzmu. Na temat malarstwa historycznego i jego oddziaływania poświęcił sporo swej uwagi Mieczysław Gębarowicz (1981).

fali ponowoczesności nowej postawy wobec sztuki, określanej jako populizm kulturowy.

„Jej podstawą jest przekonanie, że co się podoba tzw. zwykłym ludziom, jest ważniejsze od tego, co proponuje kultura elitarna, w której uczestnictwo wymaga przygotowania i wysiłku. Zauważa się nader widoczną ekspansję owego populizmu, czemu zresztą sprzyja atmosfera relatywizmu i rozchwiania kryteriów oceny zjawisk artystycznych, która pojawiła się na fali postmodernizmu. Metodologiczna poprawność ponowoczesności zakłada, że nie można niczego hierarchizować, ustawiać na skali niższości i wyższości. Kryteria wartościujące, czyli «dobre» i «złe», zastąpione zostały przez kryterium «różne», czyli «równoważne»” (Pankowska, 2013, s. 166).

Obecnie owo zjawisko i jego ekspansja stanowią największe wyzwanie, które stoi zarówno przed współczesną sztuką, jak również przed edukacją i wychowaniem.

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte

DOBROWOLSKI T. (1960), *Nowoczesne malarstwo polskie 1764–1939*, t. 2, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

GEBAROWICZ M. (1981), *Początki malarstwa historycznego w Polsce*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

GOMBRICH E.H. (2009), *Zmysł porządku: o psychologii sztuki dekoracyjnej*, Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.

HELLER M. (2009), *Filozofia nauki. Wprowadzenie*, Kraków: Wydawnictwo Petrus.

LAMENSKI L. (2008), *Moi artyści, moje galerie. Teksty o sztuce XIX i XX wieku*, Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

ŁOBOCKI M. (1999), *ABC wychowania*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

ŁOBOCKI M. (2007), *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

PANKOWSKA K. (2013), *Kultura, sztuka, edukacja w świecie zmian. Refleksje antropologiczno-pedagogiczne*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

REBER A.S., REBER E.S. (2005), *Słownik psychologii*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.

ROGOZIŃSKA R. (2002), *W stronę Golgoty. Inspiracje pasyjne w sztuce polskiej w latach 1970–1999*, Poznań: Księgarnia św. Wojciecha.

SOBOL E. (oprac.) (2005), *Słownik języka polskiego PWN*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

SZUMAN S. (1969), *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

TATARKIEWICZ W. (1976), *Dzieje sześciu pojęć: sztuka, piękno, forma, twórczość, odtwórczość, przeżycie estetyczne*, Warszawa: PWN.

WOJNAR I. (1971), *Estetyka i wychowanie*, Warszawa: PWN.

Artykuły w pracach zbiorowych

LORENC I. (2006), *Filozofia kultury a estetyka. Przesuwanie granic*, [w:] Z. Rosińska, J. Michalik (red.), *Co to jest filozofia kultury?*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

NOWICKA E. (2008), *Powrót do domu czy emigracja? Co się dzieje z tożsamością*, [w:] M. Kempny, G. Woroniecka, P. Załęcki (red.), *Tożsamość i przynależność. O współczesnych przemianach identyfikacji kulturowych w Polsce i w Europie*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

WOŁOSZYN S. (1966), *Rozważania ogólne*, [w:] B. Suchodolski (red.), *Zarys pedagogiki*, t. 2, Warszawa: PWN.

Źródła internetowe

KOSSOWSKA I. (2002), *Jacek Malczewski*, www.culture.pl/tworca/jacek-malczewski (dostęp: 26.01.2016).

Paweł Maciąg, doktor
Akademia Sztuk Pięknych w Katowicach
e-mail: LITERATPWM@WP.PL

ALEKSANDRA ASZKIEŁOWICZ KACPER RADZKI

Wychować dziecko samodzielne... Czy to możliwe? Czy to konieczne?

TO RAISE AN INDEPENDENT CHILD... IS IT POSSIBLE? IS IT NECESSARY?

Summary

The family is one of the most important and fundamental groups. This is where, as the first, there is a process of education. In the article, the authors focus on the upbringing of the child to independence, putting the idea that independent child became in the future the independent adult – a man who makes full use of its development potential. Certain actions taken by the teacher may give the impression of manipulation pupil. The authors try to bear negative connotations about the phenomenon of manipulation, especially in the context of the child's upbringing to independence.

Keywords: education for happiness, independence of the child, manipulation in education

Nie trzeba nikogo przekonywać, jak wielkim wyzwaniem dla rodziców i wychowawców jest troska o wychowanie młodego człowieka w poczuciu godności, szacunku, miłości, odpowiedzialności wobec siebie i innych. Proces wychowania, który rozpoczyna się w rodzinie, dziś napotyka na wiele trudności i barier, często nie do pokonania przez rodziny. Osoby i instytucje odpowiedzialne za wychowanie stawiają pytania o dalsze losy edukacji i wychowania. Tradycyjne do chwili obecnej narzędzia pedagogiczne i wychowawcze uznano za nieskuteczne, a czasem wręcz ich stosowanie za nieuzasadnione. Osłabiony autorytet rodziców i szkoły spowodował powstanie pewnych szkół i serii instytucji wychowawczych, często neutralnych, nawet w najbardziej podstawowych wartościach moralnych, milczących wobec pytań o sens życia człowieka. Niesie to ze sobą uznanie nieużyteczności, wręcz szkodliwości wychowania i wychowawcy, którego rolą jest bycie przewodnikiem, pobudzającym rozwój ludzki wychowanek, przede wszystkim w jego wymiarze moralnym i religijnym (Wilk, 2001, s. 2). Tymczasem codzienne doświadczenie potwierdza, że konieczne jest podjęcie trudu wyboru między łatwą porażką w życiu a trudnym zwycięstwem. Jak znaleźć równowagę pomiędzy wychowaniem a manipulacją dziecka? Gdzie w tym wszystkim jest miejsce na samodzielność? W artykule próbujemy znaleźć odpowiedź na te i inne pytania.

Dziecko robi, co chce? Wychowanie manipulacją...

Sięgając do definicji manipulacji czytamy, że jest to w znaczeniu ogólnym „metoda wpływania na ludzi polegająca na zakamufLOWANYM kształtowaniu – bez ich wiedzy i woli – poglądów, wartości, emocji i zachowań” (Antoszewski, Herbut, 1996, s. 201). Generalnie rzecz ujmując, wyrażenie „manipulacja” charakteryzuje się zabarwieniem negatywnym. Nic w tym dziwnego, ponieważ nikt dobrowolnie nie zgodzi się na to, by kto inny kształtował jego życie bez świadomego przyzwolenia. „Manipulacja wiąże się w większości przypadków z nierespektowaniem dobra i interesów innych podmiotów, łamaniem norm moralnych i opartych na nich reguł politycznych, oszukiwaniem, kłamstwem, niedotrzymywaniem zobowiązań wykorzystywaniem szlachetnych uczuć i postaw (przyjaźni, zaufania, współczucia, patriotyzmu, tolerancji), ale i ich odwrotności (zawiści, nienawiści, strachu, lęku, fobii etnicznych i religijnych itd.). Według kryteriów moralno-etycznych metoda manipulacji jest zdecydowanie negatywnie oceniana” (Antoszewski, Herbut, 1996, s. 202). Warto się więc zastanowić, czy użycie słowa „manipulacja” w zestawieniu z „wychowaniem” nie jest przypadkiem niewłaściwym rozwiązaniem.

Wychowanie to „całokształt zjawisk związanych z oddziaływaniem środowiska społecznego i przyrodniczego na człowieka, kształtujących jego osobowość [...], zamierzone i świadomie podejmowane działania, których celem jest wszechstronny rozwój osobowości wychowanka i przygotowanie go do życia w społeczeństwie” (Nowy leksykon PWN, 1998, s. 1954). Można łatwo zauważyć, że zarówno manipulacja, jak i wychowanie wiążą się z określonymi oddziaływaniami, wywieraniem wpływu, kształtowaniem, doskonaleniem wewnętrznym, duchowym itp. Zatem istnieje mocne powiązanie pomiędzy jednym i drugim pojęciem, z tą różnicą, że manipulacja jest bardziej ogólna, zaś wychowanie nastawione jest konkretnie na takie wywieranie wpływu, którego celem jest uzyskanie, ukształtowanie osobowości jednostki społecznie dostosowanej.

W związku z powyższym negatywna ocena zjawiska manipulacji jest bezzasadna i wynika jedynie z potocznych skojarzeń. „W języku potocznym określenie: manipulacja [...] posiada jednoznaczne negatywne określenie. W istocie jest manipulacja pewną socjotechniką, względnie zespołem socjotechnik. Sięgając po określenie «manipulacja», pragnie się zazwyczaj zasugerować, że podmiot manipulacji – człowiek, rodzina, naród – usiłuje poddać jej społeczność pobudzić do działań sprzecznych z jej dobrem i interesami. Tymczasem może tak być w istocie, ale nie musi” (Pełczyński, 1998, s. 208). Manipulacja „nie jest ani dobrem ani złem. Jest koniecznością. Jak w zamierzonej przeszłości umożliwiła stworzenie ludzkiego społeczeństwa, tak do dziś jest cementem pozwalającym mu trwać. Wszystko, co złe i wszystko, co w życiu społecznym dobre, od niej pochodzi. Jest demiurgiem historii, a wymiar jej jest antropologiczny. [...] Ponieważ między życiem psychicznym człowieka a światem, który sam sobie stworzył leży pasmo pustej przestrzeni, struktury społeczne są bezwładne i wprawienie ich w ruch wymaga sztucznych środków. Jeśli środki przymusu są niedo-

stępne lub pragnie się ich uniknąć [co jest pożądane w pracy wychowawczej – przyp. A.A., K.R.] pozostaje manipulacja” (Pełczyński, 1998, s. 214).

Zatem postrzegając manipulację jako pewnego rodzaju technikę (techniki), należy uznać jej neutralność moralno-etyczną. Oczywiście, świadomie rezygnujemy z dążenia do nadania manipulacji znaczenia pozytywnego. Choć często posiada ona wszystkie cechy oszustwa, trudno jest ją uznać za jego formę. Jest zatem manipulacja techniką – narzędziem, sposobem osiągania celów. Można ją porównać do noża, którego można użyć w sposób pożyteczny, np. do krojenia chleba, ale też szkodliwy, np. do pozbawienia życia drugiego człowieka.

Reasumując, neutralna technika jaką jest manipulacja, może przybierać negatywne lub pozytywne znaczenia, w zależności od sposobu i celu jej użycia. Decyduje o tym podmiot manipulujący. Musi to być profesjonalista, który przede wszystkim powinien jasno wiedzieć, jaki cel pragnie osiągnąć i czemu mają służyć jego działania manipulujące. Będzie potrafił przewidzieć i prognozować kierunek zmian, jaki wywołają jego działania, i wreszcie będzie umiał właściwie zareagować na sytuacje nieprzewidziane. Osoba manipulatora z takim kompetentnym przygotowaniem daje gwarancję, że jej działania będą miały takie znaczenie i kierunek, jakie rozpoczynając manipulację określiła.

Powróćmy raz jeszcze do rozważań nad manipulacją i wychowaniem. Skoro manipulacja jest neutralną techniką, a wychowanie oddziaływaniem, którego celem jest ukształtowanie społecznie pożądanej dla dobra społeczeństwa i jej samej jednostki, manipulacja wychowawcza będzie niczym innym jak sposobem osiągania tego celu. Przy zachowaniu elementarnych reguł wychowania, będzie zatem manipulacja wychowawcza nie tylko pożądaną, a wręcz niezbędną techniką sterowania w procesie osiągania dążeń ludzkich zarówno z punktu widzenia jednostki, jak i społeczeństwa. Warto bowiem pamiętać, że „działalność wychowawczą należy określić jako odmianę sterowania społecznego, każda więc działalność wychowawcza jest sterowaniem społecznym, choć nie każde sterowanie społeczne jest działalnością wychowawczą” (Czapów, 1980, s. 50).

Dążenia ludzkie, które odgrywają tak wielką rolę zarówno w życiu jednostek, jak i całych społeczeństw, można interpretować jako sterowanie przez ludzi sobą i swoim otoczeniem, przy czym przez sterowanie rozumiemy tutaj wywieranie pożądanego, pozytywnego wpływu na określone zjawiska. Wszystkie techniki manipulacji dotyczą relacji międzyludzkich i procesów społecznych, dlatego też ich zastosowanie w procesie wychowania w społeczności rodzinnej może być uznane za rzecz normalną i pożądaną. Odpowiednia znajomość środowiska rodzinnego, dobór właściwych technik i ich zastosowanie może przynieść oczekiwane efekty wychowawcze.

„Sterowanie postępowaniem ludzi, jeżeli ma być skuteczne, musi liczyć się z ich dążeniami i interesami, w przeciwnym bowiem razie można łatwo odnieść skutek wprost przeciwny od zamierzonego” (Kossecki, 1984, s. 49). Robert Cialdini twierdzi, że „choć techniki wywierania wpływu na innych przyjmować mogą tysiące różnych postaci, większość daje się zaklasyfikować do jednej z sześciu podstawowych kategorii.

Każda z tych kategorii opiera się na jednej podstawowej regule psychologicznej sterującej przebiegiem ludzkiego postępowania. Właśnie ta reguła użycza różnym technikom ich mocy przekonywania. Sześć najważniejszych reguł to: reguła wzajemności, konsekwencji, społecznego dowodu słuszności, lubienia, autorytetu i niedostępności” (Cialdini, 1999, s. 11).

Reguła wzajemności polega na przekonaniu innych do działań, ukazując im, że samemu się je wykonuje; reguła konsekwencji na ukazaniu, że rozpoczęte działanie należy konsekwentnie realizować; reguła społecznego dowodu słuszności na tym, że podejmowane działania są aprobowane przez społeczeństwo i uważane za słuszne; reguła lubienia na tym, że podejmowane działanie lubi się wykonywać; reguła autorytetu na potwierdzeniu przez osoby społecznie poważane słuszności podejmowanych działań; reguła niedostępności na tym, że podjęte kroki doprowadzą do osiągnięcia czegoś, co normalnie jest niedostępne, ale bardzo atrakcyjne.

Na moralność czynu ludzkiego składa się przedmiot, podmiot i intencja. Przy założeniu, że przedmiotem jest wychowanie, podmiotem zaś wychowawca to od jego intencji uzależniona będzie moralna ocena zabiegów manipulacyjnych, które ostatecznie same w sobie i tak pozostaną jedynie narzędziem w jego ręku – niewątpliwie silnym i skutecznym.

Wychowanie do samodzielności

Człowiek samodzielny, to – zgodnie z określeniami zawartymi w słowniku – wolny, niezależny, niezawisły, zaradny, aktywny (Latusek, 2004, s. 216). Według badań Kingi Kuszak samodzielność dziecka wynika z potrzeby niezależnego zdobywania i gromadzenia doświadczeń, pokonywania przeszkód oraz weryfikowania własnych umiejętności w różnych sytuacjach życiowych (Kuszak, 2006, s. 7). Jest związana – jak sądzi autorka – z gotowością do podjęcia kolejnych prób działania w celu realizacji zamierzenia, a także z umiejętnością poniesienia konsekwencji własnych wyborów i decyzji (Kuszak, 2006, s. 7). Samodzielność oznacza sytuację działania mającego niewątpliwie cechę indywidualności. Jest to proces trwający przez całe życie, ale najbardziej intensywne w nim zmiany zachodzą w dzieciństwie i w wieku dojrzewania.

Na początek warto zapoznać się z teoriami opisującymi problem samodzielności, bowiem w zależności od kierunku myślenia o człowieku, ukształtowały się zupełnie odmienne jego interpretacje. W świetle analizy K. Kuszak, koncepcje teoretyczne określają samodzielność jednostki jako:

- nawyk,
- poczucie podmiotowości,
- nabywanie przez człowieka doświadczeń życiowych,
- postawę (Kuszak, 2006, s. 11–17).

Punktem odniesienia dla behawioryzmu jest samodzielność jako sprawność pozwalająca na wykonanie czynności bez pomocy innych osób, umiejętność osiągana dzięki systematycznie powtarzanym ćwiczeniom, czego konsekwencją staje się na-

wyk. Precyzja i koordynacja ruchów obecna podczas wykonywania danej czynności stopniowo uniezależnia jednostkę od pomocy z zewnątrz (Kuszak, 2006, s. 12). Dodatkowym czynnikiem wpływającym na zdobycie przez nią samodzielności są w tym przypadku wzmocnienia pozytywne dawane przez otoczenie. O samodzielności jako nawyku można mówić zwłaszcza w wyniku relacji jednostki ze środowiskiem społecznym. Na powtarzanie zachowań bądź czynności akceptowanych przez ogół ma wpływ nagroda w formie pochwały czy aprobaty.

W koncepcjach humanistycznych człowiek samodzielny sam decyduje o własnej aktywności, sam też ustala i realizuje kolejność wyznaczonych działań, przez co staje się ich podmiotem. Podmiotowość zakłada – z jednej strony – świadomość odrębności w stosunku do innych ludzi, jak i otaczającego świata, ale z drugiej oczekuje umiejętności kierowania własnym postępowaniem, przestrzegania norm prawno-moralnych oraz odpowiedzialności za podejmowane decyzje. Człowiek samodzielny, będący jednocześnie podmiotem własnych działań, wobec osobistych sytuacji życiowych przyjmuje postawę odpowiedzialności za powierzone zadania. Samodzielność w takim aspekcie utożsamiana jest z samokontrolą, wewnętrzną dyscypliną, wytrwałością. Autorzy koncepcji humanistycznych (Kuszak, 2006, s. 14) podkreślają nie tyle sam fakt bycia, ile proces stopniowego „stawania się” człowiekiem samodzielnym, dążenia do samodzielności. Rozwija się ona w miarę wzrostu poczucia własnej wartości jednostki oraz jej przekonania o możliwości samodzielnego pokonywania barier i problemów.

Teorie poznawcze określają samodzielność człowieka jako nabywanie doświadczeń życiowych, w związku z jego wrodzoną aktywnością, siłą, poszukiwaniem przeżyć, doznań, uczuć. Proces zbierania i utrwalania doświadczeń – jak utrzymuje K. Kuszak – polega na zapamiętywaniu treści i sposobów dochodzenia do celu bezpośrednio w wyniku własnych działań lub pośrednio przez przyswajanie informacji pochodzących od innych ludzi, w wyniku wymiany aktywności między jednostką a środowiskiem (Kuszak, 2006, s. 15). Autorka przytacza ciekawą koncepcję Włodzimierza Szewczuka, w której samodzielność nie jest dana człowiekowi od momentu narodzin, ale „jest procesem stopniowego osiągnięcia kontroli nad czynnikami determinującymi działanie dzięki ukształtowaniu się umiejętności ich wzajemnego przeciwstawiania, równoważenia oraz zastępowania, a także kompensacji jednych czynników innymi” (Kuszak, 2006, s. 16). Stopniowe osiągnięcie samodzielności prowadzi do dojrzałości, a więc zdolności zaspokajania własnych potrzeb w relacji z otoczeniem, ale w sposób od niego niezależny.

Postawa to inaczej stosunek człowieka do życia lub do pewnej wyróżnionej sfery zjawisk, wyrażający jego stanowisko, poglądy (Szymczak, 1998, s. 842). Koncepcja interpretacji samodzielności jako postawy wiąże się z działaniem jednostki i jest rezultatem jej samorealizacji. Człowiek, którego cechuje postawa samodzielności potrafi spojrzeć na siebie przez pryzmat określonego ideału własnego „ja”, co z kolei umożliwi mu dokonywanie autoewaluacji zachowań, w tym własnej samodzielności (Kuszak, 2006, s. 17). Zdaniem K. Kuszak, ujęcie samodzielności jako postawy jest najbardziej pełne. W tym wymiarze samodzielność obejmuje kilka komponentów:

- poznawczy – obserwacja własnych samodzielnych zachowań i porównywanie ich z „ja” idealnym;
- oceniający – stwierdzenie niedostatków w obrazie własnej samodzielności, co jest źródłem napięć emocjonalnych z jednej strony, ale z drugiej – świadomość, że człowiek zbliża się do własnego ideału, wywołuje pozytywne uczucia;
- emocjonalny – pojawienie się motywacji do pracy nad sobą w celu osiągnięcia pożądanego obrazu własnego „ja”;
- behawioralny – podejmowanie konkretnych działań zmierzających do uzyskania pewnego poziomu samodzielności, na bazie własnej wiedzy i doświadczenia (Kuszek, 2006, s. 19).

W wielu, jak widać, koncepcjach teoretycznych interpretacja i podejście do problematyki samodzielności jednostki przebiega w sposób zróżnicowany. Podobnie przedstawia się kwestia określenia i nazwania obszarów, w których człowiek nabywa i doskonali własną samodzielność. W literaturze przedmiotu spotyka się różne ich ujęcia. Dla przykładu Maria Tyszkowa wyodrębnia cztery sfery samodzielności: motoryczną, praktyczną, umysłową i w posługiwaniu się sygnałami (Tyszkowa, 1990, s. 24), natomiast Wincenty Okoń wskazuje ponadto na znaczenie samodzielności myślenia (Okoń, 1992, s. 182).

Szczęśliwe dziecko to samodzielne dziecko

Samodzielne dziecko to w przyszłości samodzielny dorosły, radzący sobie z wymaganiami stawianymi przez życie – człowiek, który kiedyś w pełni wykorzysta swój potencjał rozwojowy. Właśnie na dorosłych – nauczycielach, a przede wszystkim rodzicach, spoczywa odpowiedzialność związana z nauką stawiania się samodzielnym, z wychowaniem dziecka do samodzielności. Nie ma gotowych wzorców na formowanie samodzielności małego dziecka, determinuje ją wiele czynników, jak chociażby świadomość, że każde dziecko ma własne tempo rozwoju i stopień usamodzielnienia zależy od jego aktualnych możliwości, potrzeb, uzdolnień, ale i otoczenia, w którym przebywa. W ciągu dnia jest wiele sytuacji okazjonalnych lub intencjonalnych, które nauczyciel/rodzic/wychowawca może wykorzystać, by uczyć i doskonalić samodzielne działania wychowanków. Wdrażanie do samodzielności to trudna sztuka. Należy zachować umiar i właściwe proporcje. Jak radzi Joanna Gładysz: „nasza pomoc musi być przede wszystkim taktowna i dyskretna. Cenne jest zwłaszcza naprowadzanie dziecka, zmuszające do samodzielnego myślenia” (Gładysz, 2009, s. 26–27).

Samodzielna realizacja wytyczonego zadania wymaga od dziecka m.in.: podjęcia decyzji, zorganizowania pracy i doboru odpowiednich narzędzi, poszukiwania odpowiednich rozwiązań. Rozwiązanie zadań zakłada przy tym: prośbę dziecka skierowaną do osoby dorosłej, poszukiwanie skutecznego sposobu działania oraz ocenę własnej działalności i wskazanie popełnionych błędów (Kuszek, 2006, s. 73).

W naszych rozważaniach dochodzimy do miejsca, w którym próbujemy odkrywać powiązania pomiędzy wychowaniem do samodzielności a działaniem wychowawcy

mogącym przyjmować znamiona manipulacji, a zatem (przypomnijmy) działania, które stawia sobie za cel osiągnięcie planowanego rezultatu. W przypadku naszych rozważań jest owym rezultatem samodzielność wychowanka.

Rodzic wychowujący dziecko do samodzielności tworzyć powinien wokół dziecka atmosferę bezpieczeństwa i akceptacji, wolności i swobody, okazując cierpliwość dla dziecięcych zmaganiań. Każdemu dziecku dany jest czas na doskonalenie umiejętności wykonania danej czynności, nie zawsze bowiem efekt działania musi być natychmiast zadowalający. Zdarza się, że dziecko bardziej pochłonięte jest samym faktem wykonywania danej czynności, niż precyzyjnością jej wypełnienia. Poprzez ciągłe powtarzanie nabywa wprawę, dochodząc niejednokrotnie do perfekcji i samodzielności w danym zakresie.

Wykorzystując codzienne czynności, należy zachęcać do nabywania i ćwiczenia nowych umiejętności przydatnych w życiu codziennym (np. przygotowanie śniadania, nalewanie napojów, zupy, nakładanie surówek, wytarcie stołu, odniesienie naczyń po skończonym posiłku, mycie naczyń, rozłożenie materiałów do zajęć, porządkowanie miejsc pracy po zabawie, zajęciach, zamiatanie, ubieranie się i rozbieranie, karmienie zwierząt, pielęgnacja kwiatów). Dzieci chcą uczestniczyć „w życiu dorosłych”. Jeśli rodzic nie pozwala na to uczestnictwo, wówczas dziecko w zabawie kompensuje to, czego brak mu w rzeczywistości, naśladując zajęcia dorosłych „na niby”.

W wychowaniu do samodzielności niezwykle istotne jest, aby towarzyszyć dziecku, stawiając wymagania na miarę jego wieku i możliwości, a także bezwzględnie okazywać szacunek dla zmagania dziecka z rzeczywistością, dając mu przy tym prawo do nauki poprzez próby i błędy, prawo do eksperymentowania i doświadczenia. Nie należy nadmiernie chronić przed doświadczeniem niepowodzenia, a kiedy ono się pojawi zachęcać do ponawiania prób. Podejście takie uczy dziecko dążenia do realizacji zamierzonych celów, doprowadzania zadań do końca.

Dziecko samodzielne, to dziecko niezależne, a zatem rodzic/wychowawca/nauczyciel nie narzuca sposobu wykonania zadania, uważnie obserwuje dziecięce działania, by w razie pojawienia się „krytycznego momentu”, bądź na prośbę dziecka, przyjść z pomocą i wesprzeć samodzielne wysiłki. Wprawdzie udziela pochwał i innych społecznych wzmocnień, jednak ostrożnie formułuje oceny odnoszące się do pracy dzieci. Dąży do tego, aby rozwijały w sobie poczucie satysfakcji z samego działania, nie uzależniały się od aprobaty czy opinii innych. Pomaga dzieciom w dokonywaniu samooceny posiadanej wiedzy i umiejętności, co stanowi podstawę kształtowania się pozytywnego obrazu ich własnej osoby.

Ci, którzy wychowują do samodzielności nie wyręczają dziecka, ale cierpliwie pomagają w zdobywaniu umiejętności, wskazując kolejne etapy wykonania danej czynności, stosując zasadę stopniowania trudności. Powoli wycofują swą pomoc, umożliwiając samodzielne działanie. Przyjmując taką postawę wychowawca ułatwia dziecku osiągnięcie sukcesu, ale przede wszystkim wzbudza pozytywną motywację.

Kluczowe jest również respektowanie zasady wolności w wychowaniu (a nie od wychowania), która jest wolnością „zorganizowaną”, o określonych granicach

(Wennerström, Smeds, 2009, s. 47). Warunkiem bezpiecznego prowadzenia dzieci ku samodzielności jest stworzenie im przestrzeni w sensie fizycznym i duchowym, w której będą mogły aktywnie działać i realizować zadania. Dziecko otrzymuje tyle wolności i swobody (de Tchorzewski, 1999, s. 7), ile jest w stanie przyjąć. Wolność pozwala mu na ukształtowanie postawy odpowiedzialności osobistej i społecznej. Zasada wolności nie oznacza swobody absolutnej, kojarzonej ze swawolą, ale samodyscyplinę opartą na świadomie respektowanych regułach życiowych i normach społecznych.

Wspólnie z dziećmi należy ustalić reguły współżycia w grupie. Wymiar wspólnotowego określenia reguł i norm grupowych powoduje, z jednej strony dobrowolne podporządkowanie się ich ustaleniom, z drugiej natomiast – pozwala na osiągnięcie samodzielności w zakresie kontrolowania własnego zachowania w obrębie tychże norm. Swoboda i samodzielność wymaga wyznaczenia granic, ustalenia ram postępowania i wzorów zachowań społecznych. Należy uświadomić dzieciom, że ich wolność ma granice, kończy się tam, gdzie zaczyna się swoboda innego dziecka, a przywileje, które dotyczą jednego dziecka, odnoszą się również do innych.

Wychowanie do samodzielności jest procesem, jest drogą rozwoju indywidualnego, której przejście prowadzi – najpierw w wymiarze dziecięcym, potem dorosłym – do zwiększenia kontroli nad własnym życiem. Pierwsze przeżycia dziecka w tym zakresie – w domu, w przedszkolu, w szkole – stają się doświadczeniami bazowymi, punktem odniesienia dla dalszej edukacji. Ogromna rola spoczywa więc na wychowawcach i rodzicach. Dzięki ich świadomości i odpowiedzialnej postawie dziecko jest w stanie samodzielnie radzić sobie z wymaganiami stawianymi przez życie, najpierw w kontekście obowiązków szkolnych, a następnie rodzinnych i społecznych.

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte

- ANTOSZEWSKI A., HERBUT R. (1996), *Leksykon politologii*, Wrocław: Wydawnictwo Atla2.
- CIALDINI R. (1999), *Wywieranie wpływu na ludzi*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- CZAPÓW C. (1980), *Wychowanie resocjalizujące*, Warszawa: PWN.
- KOSSECKI J. (1984), *Tajniki sterowania ludźmi*, Warszawa: Krajowa Agencja Wydawnicza.
- KUSZAK K. (2006), *Dynamika rozwoju samodzielności dziecka w wieku przedszkolnym*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- LATUSEKA. (2004), *Praktyczny słownik wyrazów i zwrotów bliskoznacznych*, Kraków: Wydawnictwo Zielona Sowa.
- Nowy leksykon PWN* (1998), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- OKOŃ W. (1992), *Słownik pedagogiczny*, wyd. 5 zm., Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- SZYMCZAK M. (1998), *Słownik języka polskiego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- TCHORZEWSKI A.M. de (1999), *Wolność jako wartość i problem edukacyjny*, Bydgoszcz: Wydawnictwo „WERS”.
- TYSZKOWA M. (1990), *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, wyd. 2 popr., Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- WENNERSTRÖM K.S., SMEDS M.B. (2009), *Pedagogika Montessori w przedszkolu i szkole*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Artykuły w pracach zbiorowych

PEŁCZYŃSKI S. (1998), *Manipulacja polityczna – definicja*, [w:] W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologii*, Warszawa: Fundacja Innowacyjna.

Artykuły w czasopismach i ustawy w dziennikach ustaw

GŁADYSZ J. (2009), *Dziecko samo dzielne!*, „Blżej Przedszkola Wychowanie i Edukacja” nr 9.

Źródła internetowe

WILK J. (2001), *Jakie wychowanie w XXI wieku?*, „Słoneczna Skała o Wychowaniu” nr 38, www.bu.kul.pl/art_11255.html (dostęp: 20.02.2016).

Aleksandra Aszkiełowicz, doktor
Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Brzegu
e-mail: aleksandra.aszkielowicz@o2.pl

Kacper Radzki, doktor
Papieski Wydział Teologiczny we Wrocławiu
e-mail: raion@wp.pl

AGNIESZKA JĘDRZEJOWSKA

Bezpieczna relacja jako warunek i cel prawidłowego rozwoju dziecka

THE SAFE RELATION AS A CONDITION AND PURPOSE OF THE PROPER DEVELOPMENT OF THE CHILD

Summary

The text presents the role of the relationships with the parent/tutor in the proper development of the child. The categories of attachment, as well as a secure relationship style, are evaluated in this work. The text touches upon the selected principles of creating secure bond. The article also characterizes the attitude of the parent/tutor who recognizes and meets the needs of the child. Such an approach is a safe base that builds conditions for a child to attain autonomy.

Keywords: attachment, the child's needs, autonomy, secure base, attachment and exploratory behavior

*Zrozumiałem, jak ważna jest radość,
żeby odmienić więzi, które na co dzień
łączą nas z innymi,
i żeby zaznać wewnętrznego pokoju*

(Z listu do brata Rogera, 2005, s. 110)

Człowiek jest istotą społeczną, tzn. do swojego rozwoju i szczęścia potrzebuje drugiego człowieka. Przychodząc na świat dziecko staje się zupełnie bezbronnym, małym człowiekiem, który wymaga szczególnej opieki i troski ze strony innych osób. Ma swoje potrzeby, których nie jest w stanie samo zaspokoić. Istotną rolę w jego życiu odgrywiają opiekunowie, z którymi dziecko tworzy więź. Aby mogło rozwijać się prawidłowo, potrzebuje związku emocjonalnego przynajmniej z jedną osobą (Kirkilionis, 2011, s. 11). Bardzo ważni są rodzice, zwłaszcza matka, która już od narodzin dziecka prawidłowo reaguje na jego potrzeby, wzmacnia w nim poczucie bezpieczeństwa, dzięki czemu dziecko odczuwa, że jest ważną osobą, kochaną i akceptowaną. Emocjonalna relacja dziecka z rodzicami określana jest mianem więzi (*attachment*). Więź nie jest właściwością dziecka, ani rodzica, lecz jakością, która powstaje w wyniku udziału zarówno dziecka, jak i rodzica w interakcji (Niewiarowska, Regner, 2007, s. 19).

Budowanie przywiązania do opiekuna jest uniwersalną tendencją biologiczną. Przywiązanie jest zaliczane do podstawowych potrzeb niemowląt obok pożywienia i wody. Trwa ona z reguły całe życie, choć najsilniejsza jest w okresie wczesnego dzieciństwa (najważniejsze są pierwsze trzy lata życia). Utrzymywanie bliskości w później-

szym okresie życia ma charakter zarówno fizyczny, jak i emocjonalny. Więż wyraża się w tzw. zachowaniach przywiązaniowych, czyli takich, które służą utrzymywaniu bliskości z opiekunem. Repertuar tych zachowań zmienia się odpowiednio do wieku i umiejętności rozwojowych dziecka. Takie zachowania powinny wystąpić, gdy dziecko doświadcza sytuacji obcości, głodu, dystresu, zmęczenia; wszystkiego, co budzi niepokój. Więż ma przede wszystkim charakter emocjonalny. Najsilniej doświadczane przez człowieka emocje to właśnie te związane z tworzeniem, utrzymywaniem, zrywaniem i odnawianiem relacji przywiązaniowej. Budowanie przywiązania to *zakochiwanie się*, a utrzymywanie więzi – *kochanie*. Tworzenie więzi przebiega według wspólnego dla wszystkich ludzi schematu. Groźba utraty opiekuna budzi lęk, a jego utrata smutek. Obie te sytuacje mogą również wywołać gniew. Pozostawanie w bliskości z opiekunem daje poczucie bezpieczeństwa, a spotkanie po okresie rozłąki jest źródłem radości (Tryjarska, 2010, s. 19).

Więż ma bardzo duże znaczenie dla rozwoju biologicznego. Rozwój mózgu zależy od doświadczenia, szczególnie interpersonalnego i przebiega najintensywniej w okresie przywiązania, gdy małe dziecko doświadcza rzeczywistości poprzez relacje ze swoimi opiekunami. Dojrzewające struktury mózgu u małego dziecka podlegają psychobiologicznej regulacji w interakcji z opiekunem. Ma ona wpływ na prawą półkulę mózgu, która dominuje w pierwszych trzech latach życia. Prawa półkula jest połączona neuronowo z układem limbicznym, biorącym udział w regulacji zachowań emocjonalnych oraz niektórych stanów emocjonalnych, takich jak zadowolenie, przyjemność czy strach. Układ limbiczny jest też ważny dla procesu zapamiętywania oraz motywacji. Prawa strona mózgu odpowiada za przetwarzanie informacji społecznych i emocjonalnych, funkcje związane z przywiązaniem, regulację stanów cielesnych oraz kontrolę funkcji przetrwania, a także wspiera aktywne i bierne radzenie sobie ze stresem (Senator, 2004, s. 20–21).

Wszelkie rodzaje oddziaływań czy interakcji charakteryzują i wyróżniają określony typ więzi. Mary Ainsworth wyróżniła trzy style przywiązania. Powiązane są one ściśle z emocjonalnością matki, jej zachowaniem wobec swojego dziecka oraz prezentowanym stylem wychowania. Wyznacznikiem tej relacji jest jakość i intensywność reakcji dziecka na obecność opiekuna lub jego brak. W zaproponowanym systemie kategorii wyróżnia przywiązanie bezpieczne i trzy rodzaje przywiązań pozabezpiecznych (Bee, 2004, s. 168). Dwadzieścia lat po odkryciu przez Mary Ainsworth wzorców przywiązania, Mary Main i Judith Solomon dodały do tej klasyfikacji kategorię przywiązania zdeorganizowanego/zdezorientowanego.

Teoria przywiązania potwierdza również, że podłożem późniejszego zdrowia psychicznego lub jego braku nie jest pojedyncza chwila lub problem – jest nim międzypokoleniowa transmisja stanu umysłu opiekuna, do którego dziecko adaptuje się w toku wielu tysięcy zdarzeń zachodzących każdego dnia. Innymi słowy, żeby zrozumieć dziecko, trzeba zrozumieć rodzica i dziecko (Powell i in., 2015, s. 44).

Tabela 1

Kategoryzacja przywiązania bezpiecznego i pozabezpiecznego

Kategoria przywiązania	Koncepcja	Wizerunek siebie
Przywiązanie bezpieczne	Ufa matce i czuje się przy niej bezpiecznie, wie że może na nią liczyć. Dzięki takiej relacji dziecko buduje przekonanie o własnej wartości i zasługiwaniu na miłość. Umożliwia to dziecku uczenie się wielu prospołecznych zachowań, daje odwagę do podejmowania ryzyka.	pozytywny, pewny i ufny
Przywiązanie pozabezpieczne: odłączenie/unikanie	Dziecko nie jest pewne tego, czy matka pośpieszy z pomocą i pocieszeniem. W związku z tym stale upewnia się o jej obecności, odczuwa silny lęk przed rozstaniem. Dziecko ma silną potrzebę bliskości i ciepła, nie czuje się swobodnie będąc samo. W związku jest dominujące i wymaga stałego zainteresowania. Nie stawia matki ponad obcym.	negatywny i zaabsorbowany
Przywiązanie pozabezpieczne: opór/ambiwalencja	Dziecko ma poczucie odrzucenia przez matkę. Jest karane za próby nawiązania z nią bliskiego kontaktu fizycznego. Unika kontaktów społecznych, obawia się zażyłości, w związku czuje się niepewnie, jest zbyt pasywny w relacjach z innymi. Może okazywać złość wobec matki po jej powrocie.	negatywny i lękowy
Przywiązanie pozabezpieczne: dezorganizacja/ /dezorientacja	Niechętnie wchodzi w bliskie relacje, bardzo niezależne. Dziecko może jednocześnie wykazywać przeciwstawne wzorce zachowań, takie jak ruch w kierunku matki przy jednoczesnym odwracaniu od niej wzroku.	negatywny i unikający

Wychowanie dziecka w bezpiecznym stylu więzi jest zależne od właściwej wielowymiarowej troski opiekuna. W literaturze wśród kompetencji, które składają się na wrażliwość macierzyńską (dotyczy nie tylko matki, ale każdego opiekuna, który pełni funkcje osoby ważnej) wymienia się trafność w odczytywaniu emocji dziecka oraz reakcje emocjonalne na dystres dziecka (Czub, Stawicka, 2007, s. 35–36). Ważne jest dostrzeżenie samopoczucia dziecka, i to odpowiednio wcześnie, prawidłowe interpretowanie sygnałów werbalnych oraz pozawerbalnych. Istotne jest reagowanie z punktu widzenia dziecka, a nie dorosłego, reagowanie odpowiednio do sytuacji, czyli spełnianie rzeczywistych potrzeb w sposób adekwatny, a zatem również odpowiedni do wieku. Zasadnicze znaczenie ma szybka reakcja na sygnały, tak by dziecko mogło zauważyć związek między swoim działaniem i reakcją rodziców (Kirkilionis, 2011, s. 35–36). Zaspokojenie naturalnej potrzeby miłości pozwala dziecku czuć się bezpiecznym. Dziecko, dla którego nikt nie ma czasu, którego nikt nie przytuli, nie pieści, z którym nikt nie porozmawia, czuje się samotne, bezradne, niekochane i ciągle zagrożone. Należy również wziąć pod uwagę to, że dzieci, szczególnie młodsze, z powodu braku umiejętności regulacji emocji, przeżywają wszystko o wiele silniej niż ludzie dorośli.

Więzi rodzinne odgrywają ważną rolę w procesie socjalizacji jednostki. Rodzina wywiera istotny wpływ na rozwój psychiczny jednostki i procesy jej kształtowania się jako osoby (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 2007, s. 136–137). Jednymi z najważniejszych funkcji, jakie pełni rodzina, jest funkcja wychowawcza i opiekuńcza. W funkcji wychowawczej głównym zadaniem jest wprowadzenie dziecka do szeroko pojętego życia społecznego (Łobocki, 2008, s. 310–311). W przekazie funkcji opiekuńczej istotnym jest udzielenie pomocy członkowi rodziny, jeśli sobie nie radzi, wspieranie go w momentach dla niego trudnych. „Troska jest niezbędna. Ma moc uzdrawiania – to maść, która usuwa ból. Świadomość, że ktoś się troszczy, dodaje dziecku otuchy. Wystarczy raz ucisnąć i czule pocałować...” (*Gwiazdy na ziemi...*, 2007).

W dzieciach, które noszą w sobie poczucie, że ich opiekunowie troszczą się o nich, interesują się nimi i są w razie potrzeby dostępni, rozwija się równocześnie autonomia. Kiedy dzieciom brakuje tej troski, wysiłki na rzecz całkowitej samowystarczalności są raczej aktem rozpacz niż autentyczną autonomią.

„Autentyczną autonomię osiąga się na gruncie ufnego przywiązania. Samowystarczalność nie jest oznaką emocjonalnej siły czy zdrowia psychicznego. Rdzeniem świadomości człowieka jest potencjał tworzenia relacji między Ja a innym umysłem. Dotyczy to początków życia osoby i jego zakończenia; warunkiem bycia człowiekiem jest doświadczenie tego, że jest się doświadczanym i rozumianym, a także dostateczne poczucie bezpieczeństwa, żeby być sobą i badać otoczenie” (Powell i in., 2015, s. 21–22).

Nasuwa się zatem pytanie: Czy istnieje możliwość przerwania pozabezpiecznych kategorii więzi? Odpowiedź brzmi: Tak, gdyż charakter relacji jest czynnikiem zmiany. Jedną z dróg pomocy jest zmiana stanu umysłu rodzica. Aby jednak tak się stało, istotnym jest, żeby rodzic w procesie terapeutycznym doświadczył z terapeutą/inną ważną osobą tego, co ma być treścią doświadczenia dziecka w relacji z rodzicem (koncepcja kręgu ufności). Twórcy podejścia (Powell i in., 2015) często też powołują się na zasadę: „Czyńcie ludziom tak, jak byście chcieli, aby ludzie czynili wam”. W terapii rodzin nacisk położony jest na znaczenie procesu równoległego, w którym terapeuci/osoby ważne dostarczali rodzicom tego, co rodzice musieli dać swemu dziecku, żeby stworzyć warunki do zmiany.

„Nawet rodzice z najbardziej nieufnych, niebezpiecznych środowisk mogą zyskać ufność dzięki ufnym relacjom nawiązanym w późniejszym okresie życia oraz procesom autorefleksji, które tworzą nowe wewnętrzne modele operacyjne i zawieszają działanie dziecięcej nieufności. Ta sama plastyczność staje się udziałem dzieci – kiedy rodzice zmieniają swój sposób reagowania na potrzeby opieki i pewności siebie u dziecka, ich nieufne czy nawet zdezorganizowane przywiązanie do dziecka może ulec przekształceniu” (Powell i in., 2015, s. 48–49).

Krąg ufności przedstawia rodziców jako symbol silnych, ciepłych rąk, gotowych, chętnych i zdolnych do wzięcia dziecka w objęcia. Jeśli ręce nie są dostępne, aby *być* z, wówczas nie ma bezpiecznej więzi. Dzieci stają się ufnie przywiązane, gdy ich podstawowy opiekun rozpoznaje, kiedy potrzebują pocieszenia i ochrony ze strony *bezpiecznej przystani*, a kiedy zachęty i pewności ze strony *bezpiecznej bazy* (więź w symbolu otwartych rąk; ręce jako bezpieczna przystań i bezpieczna baza). Dzieci oscylują

między tymi dwiema podstawowymi potrzebami wiele razy w ciągu dnia, bawią się w odkrywanie, a potem biegną z powrotem po pocieszenie lub ochronę. Zależność między zachowaniami przywiązaniowymi a zachowaniami eksploracyjnymi ma charakter hamowania zwrotnego. Warto w wyobraźni przedstawić sobie huśtawkę z zachowaniami przywiązaniowymi po jednej stronie i zachowaniami eksploracyjnymi po drugiej. Kiedy dziecko czuje się zagrożone lub przytłoczone niezrozumiałymi emocjami, aktywacji ulegają zachowania przywiązaniowe, a eksploracja zostaje zakończona. Kiedy huśtawka przechyliła się w ten sposób, że unoszą się zachowania przywiązaniowe, zachowania eksploracyjne opadają. Gdy tylko dziecko poczuje się wystarczająco bezpiecznie, zachowania przywiązaniowe zatrzymują się i włączają się zachowania eksploracyjne, a więc huśtawka przechyliła się na drugą stronę. Bardzo małe dzieci nie rozumieją takich pojęć jak hamowanie zwrotne i często same nie wiedzą, dlaczego w środku zabawy nagle czują potrzebę pocieszenia i bezpieczeństwa. Być może ich opiekun stał się niedostępny bez ostrzeżenia, na przykład poprzez fakt tak pozornie niegroźny jak odebranie telefonu. Separacja ta aktywuje jednak system zachowań przywiązaniowych dziecka i w tej chwili jest ono zainteresowane jedynie tym, aby zrobić wszystko co konieczne do powtórnego ustanowienia związku z opiekunem. Przykładem mogą być dzieci w wieku przedszkolnym dobijające się do drzwi łazienki, które tato właśnie zamknął, albo roczny maluch, który zaczyna ciągnąć za spodnie mamy chwilę po tym, jak weszła w dialog z sąsiadką na podwórku przed domem. Kiedy dzieci krzyczą, manifestują w ten sposób potrzebę upewnienia się, że ich figura przywiązania jest dostępna, kiedy jej potrzebują, tak że mogą po raz kolejny poczuć, iż są zabezpieczone przed nieokreślonym lękiem wzbudzonym przez poczucie chwilowego odłączenia. Rodziców zbija z tropu (i irtuje) to, że dzieci dążące do ponownego połączenia po przyciągnięciu uwagi opiekuna, często nie potrafią odpowiedzieć na pytanie: Czego chcesz?, ponieważ adekwatna odpowiedź brzmiałaby następująco: „Według Bowlby’ego (twórcy teorii więzi) mój instynkt podtrzymania bliskości z konkretnym zaufanym opiekunem aktywował mój system przywiązania, kiedy wydawałeś się niedostępny, i uruchomił zachowanie przywiązaniowe (np. płacz). Dziękuję ci za to, że po raz kolejny jesteś tym zaufanym dostępnym opiekunem” (Powell i in., 2015, s. 57–60). Najmłodsze dzieci nie potrafią wyartykułować lub kontrolować tych napiętych potrzeb. Stąd zadaniem opiekuna jest spotkać się z dzieckiem i zorientować się, czego ono potrzebuje – ochrony, pocieszenia, zachwyty, pomocy w uporządkowaniu uczuć – żeby zakończyć aktywację przywiązania i w ten sposób pozwolić mu na eksplorację. Kiedy dziecko bada otoczenie, zadanie ulega zmianie. Teraz rolą opiekuna jest czuwanie nad dzieckiem, udzielanie mu pomocy w razie potrzeby, bawienie się z nim i czerpanie radości z jego eksploracji.

Potrzeby dziecka, które pojawiają się podczas eksploracji to: *Czuwaj nade mną, Ciesz się mną, Pomagaj mi, Ciesz się ze mną*. Potrzeby, które są realizowane podczas zachowań przywiązaniowych: *Chroń mnie, Pociesz mnie, Ciesz się mną, Uporządkuj moje uczucia*. Opiekunowie nie tylko muszą zaspokoić te potrzeby, ale powinni również być wyczuleni na potrzeby związane z przejściem od zachowań przywiązaniowych

do eksploracyjnych (*Wspieraj moją eksplorację*) oraz od zachowań eksploracyjnych do zachowań przywiązaniowych (*Powitaj mnie z zadowoleniem*). Warto, aby opiekunowie, pragnąc budować ufne przywiązanie z dzieckiem, przyjęli myślenie, że są więksi, silniejsi, mądrzejsi i dobrzy. Większy i silniejszy wyraża się nie tylko w wyznaczaniu granic, ale też w czułym objęciu przerażonego dziecka (Powell i in., 2015, s. 57–60).

Kiedy dziecko zaczyna samodzielnie się poruszać, rodzice wspierają i pobudzają u niego potrzebę eksploracji z wykorzystaniem tej nowej zdolności do fizycznej separacji. Przeświadczenie dzieci, że mogą się oddalić od opiekuna, opiera się na przekonaniu, iż opiekun będzie w razie potrzeby dostępny. Ta pętla sprzężenia zwrotnego rozwija w dzieciach pewność siebie w podążaniu za swoją ciekawością i pragnieniem zdobywania sprawności oraz wiarę w dostępność opiekuna.

Poziom sprawności opiekuna w rozpoznawaniu i zaspokajaniu potrzeb dziecka ma duży wpływ na płynność relacji między zachowaniami przywiązaniowymi i eksploracyjnymi, a ostatecznie na linię rozwoju dziecka aż do okresu dorosłości. Znakiem rozpoznawczym rodzica, który dobrze odczytuje i zaspokaja potrzeby, rodzica dziecka ufnie przywiązanego, jest względny spokój oraz dobre samopoczucie zarówno w sytuacji bliskości, jak i separacji. Również taką cechą będzie bezpośrednia komunikacja. Jeśli dziecko ma potrzebę bliskości opiekuna lub oddzielenia się od niego, może ona zostać otwarcie wyrażona. Przykrości mogą być przykrościami, pragnienia – pragnieniami, gniew, radość i prośby być tym, czym zwyczajnie są – niczym więcej i niczym mniej. Kiedy dziecko potrzebuje fizycznego kontaktu lub czasu dla siebie, wie, że opiekun prawdopodobnie będzie dostępny i odpowie na cały wachlarz żądań związanych bądź to z bliskością, bądź to z separacją.

W diadach o wysokim stopniu ufności pojawia się poczucie beztróski, atmosfera spontaniczności i radości między rodzicem a dzieckiem. Jest tu także wiele kontaktów twarzą w twarz i fizycznego obejmowania. Podstawową cechą tych rodziców jest ich zdolność do swobodnego wyrażania zarówno głębokiej przyjemności, jaką sprawiają im dzieci, jak i autentycznego niezadowolenia. Bezpośredniość i jednoznaczność emocji stają się podstawą komunikacji. Nasuwa się wniosek, że bezpieczną relację może zagwarantować dziecku jedynie dojrzały rodzic/opiekun.

Konkludując, dla prawidłowego rozwoju każdy człowiek potrzebuje od pierwszych dni życia bezpieczeństwa i miłości. Są one warunkami dla przeświadczenia, że *jestem na swoim miejscu i z osobami, dla których jestem stworzony*. Takie doświadczenie buduje nadzieję na dalszą drogę jego życia. Bezwarunkowe przyjęcie dziecka z ograniczeniami i zdolnościami powodować będzie stopniowo jego wzrost miłości i akceptacji do siebie. Miłość, jaką należy darzyć dziecko, nie jest uczuciem, ani przejściowym wzruszeniem. Polega ona na uwadze skierowanej ku *nowemu życiu*, stającej się stopniowo zaangażowaniem, uświadomieniem sobie więzi wzajemnej przynależności. Polega ona na umiejętności wysłuchania dziecka, na okazaniu zrozumienia i zainteresowania. Zasada się na udzieleniu odpowiedzi na wołanie o pomoc i usiłowaniu zaradzenia jego najgłębszym potrzebom; na współczuciu i wspólnie dzielonym trudnościami. Miłość wyraża się w płaczu z płaczącymi i w radości z radującymi się.

Bezpieczna relacja dziecko–rodzic prowadzi w dalszym życiu do budowania relacji, w których miłość określona jest szczęściem z obecności drugiego człowieka i smutkiem z powodu jego braku; to wzajemne trwanie i poszukiwanie schronienia w sobie.

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte

- BEE H. (2004), *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- KIRKILIONIS E. (2011), *Więź daje siłę. Emocjonalne bezpieczeństwo na dobry początek*, Warszawa: Wydawnictwo Mamania.
- ŁOBOCKI M. (2008), *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- POWELL B., COOPER G., HOFFMAN K., MARVIN B. (2015), *Krąg ufności. Interwencja wzmacniająca przywiązanie we wczesnych relacjach rodzic–dziecko*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- PRZETACZNIK-GIEROWSKA M., TYSZKOWA M. (2007), *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- ROGER (brat z Taizé) (2005), *Bóg może tylko kochać*, Warszawa: Wydawnictwo Promic.
- TRYJARSKA B. (red.) (2010), *Bliskość w rodzinie: więzi w dzieciństwie a zaburzenia w dorosłości*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Artykuły w pracach zbiorowych

- CZUB T., STAWICKA M. (2007), *Wrażliwość macierzyńska – charakterystyka, uwarunkowania i możliwość wspierania*, [w:] J. Patkiewicz (red.), *Rola więzi w rozwoju dzieci i młodzieży niepełnosprawnej*, Wrocław: Studio Wydawniczo-Typograficzne Typoscript, s. 31–45.
- NIEWIAROWSKA M., REGNER A. (2007), *Diagnoza zaburzeń rozwoju więzi*, [w:] J. Patkiewicz (red.), *Rola więzi w rozwoju dzieci i młodzieży niepełnosprawnej*, Wrocław: Studio Wydawniczo-Typograficzne Typoscript, s. 19–29.
- SENATOR D. (2012), *Główne tezy teorii przywiązania*, [w:] B. Tryjarska (red.), *Bliskość w rodzinie. Więzy w dzieciństwie a zaburzenia w dorosłości*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 17–37.
- SENATOR D. (2004), *Więź emocjonalna – poszukiwanie siebie w relacji z drugą osobą*, [w:] T. Karczmarek, G. Kmita (red.), *Wczesna interwencja: miejsce psychologa w opiece nad małym dzieckiem i jego rodziną*, Warszawa: Emu, s. 15–30.

Źródła internetowe

- Gwiazdy na ziemi* (film), reż. Taare Zameen Par, Aamir Khan, Indie, 2007, <https://www.youtube.com/watch?v=mhxQu6DW0cA> (dostęp: 10.02.2016).

Agnieszka Jędrzejowska, doktor
Uniwersytet Wrocławski
e-mail: agn.jedrzejowska@wp.pl

Edukacja i profilaktyka w oddziałach wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka w kontekście praktyki w ośrodku

EDUCATION AND PREVENTION IN THE AFFILIATES OF EARLY SUPPORT OF CHILD DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF CLINICAL PRACTICE

Summary

The first part of the article is a short introduction to the issue of early support of child development and includes: 1. The definition of early support of child development; 2. The characteristics of Early Support of Child Development Practice in Myslenice. The second part of the article concerns the all-round and harmonic development of children as well as early diagnosis of their development problems and includes: 1. Education in the affiliates of early support of child development; 2. Prevention in the affiliates of early support of child development; 3. Speech therapist as a specialist of early support of child development.

Keywords: early support of child development, education, prevention, speech therapist

Obecnie, wraz z postępowaniem rozwoju medycyny, odnotowuje się większą przeżywalność dzieci z zaburzeniami rozwojowymi już na etapie życia płodowego. Coraz więcej dzieci ma deficyty rozwojowe. Rodzice zaniepokojeni rozwojem swojego potomstwa, mają możliwość korzystania z wielu różnych form opieki, wspierania rozwoju i edukacji, na każdym poziomie ich wzrostu. Mogą zasięgnąć informacji u lekarza rodzinnego, w powiatowym centrum pomocy rodzinie, w miejskim lub gminnym ośrodku pomocy społecznej, w poradni psychologiczno-pedagogicznej, w kuratorium oświaty, w organizacjach pozarządowych działających na rzecz dzieci niepełnosprawnych. Placówkami zajmującymi się wczesną identyfikacją zaburzeń rozwojowych są m.in. ośrodki wczesnej interwencji oraz wczesnego wspomaganie rozwoju (Abramowska, 2009; Waszkielewicz, 2009).

Wczesne wspomaganie rozwoju

Wczesne wspomaganie rozwoju (WWR) określa się jako zespół wielokierunkowych oddziaływań w stosunku do dziecka, u którego zdiagnozowano lub podejrzewa się nieprawidłowości rozwojowe. Zajęcia wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka prowadzone są od czasu wykrycia niepełnosprawności dziecka do rozpoczęcia nauki

w szkole. Wsparciem objęta jest też rodzina dziecka (Abramowska, 2002; Abramowska, 2009; Turek, 2015; Waszkielewicz, 2009).

Akty prawne regulujące WWR

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 11 października 2013 r. odnosi się do organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci (Dz.U. 2013, poz. 1257; <http://isap.sejm.gov.pl>). Niniejsze Rozporządzenie było poprzedzone Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 lutego 2009 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci (Dz.U. nr 23, poz. 133), które utraciło moc z dniem 1 września 2013 r. na podstawie art. 1 pkt 15 lit. a Ustawy z dnia 13 czerwca 2013 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. poz. 827).

Placówki WWR

Wczesne wspomaganie realizuje w warunkach polskiej oświaty na bazie regulacji rozporządzeń do ustawy o systemie oświaty przez publiczne lub niepubliczne poradnie, przedszkola, szkoły lub ośrodki. Muszą one dysponować środkami dydaktycznymi i sprzętem, niezbędnymi do prowadzenia wczesnego wspomaganie. W szczególnych przypadkach wspomaganie może odbywać się też w domu chorego dziecka (Abramowska, 2009; Waszkielewicz, 2009; Turek 2015).

Ośrodek Wczesnego Wspomaganie Rozwoju w Myślenicach

Dnia 1 stycznia 2004 r. powstał Ośrodek Rehabilitacyjno-Edukacyjno-Wychowawczy w Myślenicach. Następnie 7 marca 2006 r. na wniosek dyrektora OREW utworzone zostały oddziały WWR. Ośrodek miał możliwość realizacji wskazań zawartych w opinii o potrzebie wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka.

Wczesne wspomaganie rozwoju działa na podstawie programu rządowego „Wczesna, wielospecjalistyczna, kompleksowa, skoordynowana i ciągła pomoc dziecku zagrożonemu niepełnosprawnością lub niepełnosprawnemu oraz jego rodzinie”, który został zarekomendowany przez MEN 21 listopada 2006 r. (<https://archiwum.men.gov.pl>). Aktem prawnym regulującym WWR jest wspomniane Rozporządzenie MEN z dnia 11 października 2013 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci (Dz.U. 2013, poz. 1257).

Zespół WWR

Zespół wczesnego wspomaganie rozwoju został powołany przez dyrektora ośrodka. W skład zespołu wchodziły osoby posiadające przygotowanie do pracy z małymi dziećmi o zaburzonym rozwoju psychoruchowym. W roku 2006 byli to: oligofrenopedagog, psycholog, logopeda, rehabilitant.

Do zadań zespołu należało i nadal należy:

- opracowanie, na podstawie opinii o potrzebie wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka, kierunków i harmonogramu działań w stosunku do dziecka i jego rodziny, w zakresie wczesnego wspomaganie;
- zapewnienie dziecku rehabilitacji, terapii lub innych form pomocy, stosownie do jego potrzeb;
- opracowanie i realizowanie z dzieckiem i jego rodziną indywidualnego programu wczesnego wspomaganie, z uwzględnieniem działań wspomagających rodzinę dziecka w zakresie realizacji programu, koordynowania działań specjalistów prowadzących zajęcia z dzieckiem oraz oceniania postępów dziecka;
- analizowanie skuteczności pomocy udzielanej dziecku i jego rodzinie, wprowadzanie zmian w indywidualnym programie wczesnego wspomaganie, stosownie do potrzeb dziecka i jego rodziny;
- planowanie kolejnych działań w zakresie wczesnego wspomaganie (Waszkielewicz, 2009).

Koordynatorem pracy zespołu jest dyrektor ośrodka. Zespół szczegółowo dokumentuje działania prowadzone w ramach indywidualnego programu wczesnego wspomaganie.

Zajęcia w ramach wczesnego wspomaganie odbywają się w wymiarze od 4 do 8 godz. w miesiącu. Godziny przeznaczone na pracę z dzieckiem zależą od jego możliwości psychofizycznych oraz potrzeb. Zajęcia są prowadzone indywidualnie z dzieckiem i jego rodziną. W przypadku dzieci, które ukończyły 3. rok życia zajęcia w ramach wczesnego wspomaganie mogą być prowadzone w grupach liczących 2 lub 3 dzieci, z udziałem ich rodzin. Zajęcia z dziećmi, które nie ukończyły 3 lat, mogą być prowadzone także w domu rodzinnym dziecka (Waszkielewicz, 2009).

Zespół współpracuje z rodziną dziecka, zwłaszcza przez:

- „– udzielanie pomocy w zakresie kształtowania postaw i zachowań pożądaných w kontaktach z dzieckiem;
- wzmacnianie więzi emocjonalnej między rodzicami i dzieckiem, rozpoznawanie zachowań dziecka i utrwalanie właściwych reakcji na te zachowania;
- udzielanie instruktażu i porad oraz prowadzenie konsultacji w zakresie pracy z dzieckiem;
- pomaganie w przystosowaniu warunków w środowisku domowym do potrzeb dziecka oraz w pozyskaniu i wykorzystaniu w pracy z nim odpowiednich środków dydaktycznych i niezbędnego sprzętu” (Waszkielewicz, 2009, s. 9).

Z czasem wzrosła liczba dzieci w ośrodku, przez co zespół specjalistów również się poszerzył. Obecnie należą do niego: lekarz rehabilitacji; pielęgniarka; 2 psychologów; 2 neurologopedów; 4 pedagogów specjalnych, w tym: 2 oligofrenopedagogów, surdopedagog, tyflop pedagog; 2 fizjoterapeutów; dogoterapeuta; hipoterapeuta; 3 terapeutów *biofeedback*; psychoterapeuta.

Dzieci WWR

Pierwsza grupa rozpoczynająca w 2006 r. zajęcia wczesnego wspomaganie rozwoju liczyła 8 podopiecznych. Obecnie w 2016 r. jest ich 90 i stale przybywa. Wśród dzieci, które uczęszczają na zajęcia WWR w Myślenicach, można wskazać na liczną grupę wcześniaków, upośledzonych umysłowo, niedosłyszących, niedowidzących, z mózgowym porażeniem dziecięcym, autystycznych, ze sprzężoną niepełnosprawnością, z brakiem lub opóźnionym rozwojem mowy, z różnorodnymi zaburzeniami w rozwoju motorycznym, z różnorodnymi zaburzeniami w rozwoju mowy związanymi z wadami rozwojowymi i nieprawidłowościami anatomicznymi (np. rozszczep podniebienia), dysfunkcjami oddychania, ssania, połykania i żucia, z wadami genetycznymi (np. zespół Downa) (Turek, 2015).

Edukacja wczesnego wspomaganie rozwoju

Edukacja jest pojęciem związanym z rozwojem i zdobywaniem wiedzy przez człowieka. Wszyscy specjaliści pracujący w oddziałach wczesnego wspomaganie rozwoju różnymi metodami i sposobami przekazują wiedzę, kształtują określone cechy i umiejętności swoich podopiecznych. Każdy z nich zajmuje się daną sferą rozwojową dziecka, w zależności od swojej specjalności. Zapewnienie dzieciom wszechstronnego i harmonijnego rozwoju jest głównym celem pracy całego zespołu.

Ośrodek oferuje różnorodne zajęcia, które mają kształcić i wypracowywać u dziecka określone, pożądane umiejętności. Należą do nich: zajęcia rehabilitacyjne, psychologiczne, logopedyczne, pedagogiczne, dogoterapia, hipoterapia, zajęcia sensoryczno-motoryczne, *biofeedback*, sala doświadczeń świata.

Obszary WWR

Wczesne wspomaganie rozwoju obejmuje całą rodzinę dziecka oraz najbliższe środowisko. Praca z dzieckiem sprowadza się do: usprawniania, nauczania, wspierania, wychowania. Praca z rodzicami dotyczy: pozyskiwania informacji, wspierania, współpracy, informowania o postępach dziecka i metodach pracy w domu. Natomiast praca ze środowiskiem obejmuje: współpracę z pionem medycznym, współpracę z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, działalność informacyjną.

Praca specjalistów polega na maksymalnym wykorzystaniu potencjału rozwojowego dziecka, aby możliwie jak najlepiej przygotować go do podjęcia nauki szkolnej w szkole, bądź innych placówkach zajmujących się edukacją. Celem jak najlepszego poznania dziecka, jego możliwości i ograniczeń, potrzebne jest przeprowadzanie rzetelnej diagnozy interdyscyplinarnej. Pozwala ona w późniejszym czasie określić zakres edukacyjny dla dziecka, w tym jego program terapeutyczny.

Diagnoza interdyscyplinarna

Powołany w placówce zespół do spraw wczesnego wspomaganie rozwoju na podstawie opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej przeprowadza diagnozę dziecka,

która pozwala ocenić wszystkie obszary aktywności dziecka i jego możliwości poznawcze. Prawidłowo przeprowadzona diagnoza wieloprofilowa (medyczna, psychologiczna, logopedyczna, pedagogiczna i inna) powinna dostarczać informacji o przyczynach zagrożenia niepełnosprawnością dziecka, bądź jego niepełnosprawności. Informacje te odnoszą się także do rodziny dziecka, ich stosunku do jego problemów rozwojowych, podejmowanych przez rodzinę próbach poradzenia sobie z zaburzeniami oraz trudnościami wychowawczymi. W ocenie stanu dziecka należy rzetelnie zdiagnozować rozwój ruchowy dziecka, rozwój zmysłów, rozwój mowy, umysłowy, rozwój emocjonalny oraz społeczny. Diagnozę powinno kończyć ustalenie wniosków do pracy i wskazówek oraz instruktażu dla rodziców (Abramowska, 2002).

Program WWR

Kolejnym etapem, po opracowaniu diagnozy dziecka, jest zredagowanie przez grupę specjalistów, pod kątem swojej dziedziny wiedzy, indywidualnego programu wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka.

Indywidualny program jest opracowywany na okres 6 miesięcy. Po tym czasie dokonywana jest pierwsza ewaluacja programu. Od jej wyników zależy dalszy przebieg terapii dziecka. Indywidualny program wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka powinien zawierać: dane dziecka; wieloprofilową diagnozę dziecka; wnioski do pracy dla specjalistów oraz instruktaże dla rodziców; opis procesu wspomaganie rozwoju aktywności lub czynności, w odniesieniu do wszystkich sfer funkcjonowania dziecka, z uwzględnieniem procedury czynności i metod wspomagających funkcje biorące udział w danej aktywności czy czynności; określenie zasad współpracy między specjalistami i rodzicami; określenie psychopedagogicznego i socjalnego wsparcia dla rodziny; analizę postępów dziecka z dalszymi wskazaniem do pracy z nim oraz z jego rodziną (Abramowska, 2002; Abramowska, 2009; Turek, 2015).

Niezbędna w pracy logopedy jest współpraca ze wszystkimi specjalistami WWR oraz rodzicami, opiekunami, bądź innymi osobami z bliskiego otoczenia dziecka. Osoby z zespołu WWR są specjalistami w swoich dziedzinach wiedzy i pracują w TEAM-ie. Wymieniają się informacjami dotyczącymi dziecka, które są niezbędne w całościowej jego ocenie. Zakres ich oddziaływań wzajemnie się przeplata. Specjaliści kształtują społecznie pożądane postawy oraz prawidłowe nawyki i umiejętności dziecka.

Terapia WWR

Rodzice dzieci uczęszczających na zajęcia WWR mogą liczyć na pomoc indywidualną. W zależności od ustaleń zespołu może to być terapia psychologiczna, pedagogiczna, logopedyczna, rehabilitacja ruchowa, dogoterapia i inna. Dostępna też jest pomoc grupowa (np.: zajęcia grupowe, logorytmika, muzykoterapia) (Abramowska, 2002).

Profilaktyka wczesnego wspomaganie rozwoju

Wczesną identyfikacją zaburzeń rozwojowych dzieci zajmują się specjaliści w ośrodkach wczesnej interwencji oraz wczesnego wspomaganie rozwoju. Jedną

z istotnych cech WWR jest to, że oferowana pomoc jest wczesna. Wczesne rozpoznanie problemów rozwojowych dziecka i objęcie go specjalistyczną opieką daje szansę na zminimalizowanie trudności rozwojowych lub ich całkowite wyeliminowanie. Im wcześniej zostaje wdrożona terapia, tym większe szanse na prawidłowy, harmonijny rozwój (Abramowska, 2002). Odpowiednio wcześniej podjęta profilaktyka wobec dziecka jest skuteczniejsza oraz korzystniejsza. Rokowania są wówczas dużo bardziej optymistyczne. Terapia podjęta dopiero w późniejszym wieku trwa dłużej. Często dochodzi do utrwalenia niewłaściwych nawyków oraz zachowań dziecka. W takich przypadkach trudno przewidzieć efekt terapii oraz czy będzie ona spełniała oczekiwania rodziców (Turek, 2015).

Profilaktyka logopedyczna

Logopedia jest nauką interdyscyplinarną, która ma ścisłe powiązania z innymi naukami, w tym z medycyną. Można, biorąc za przykład nauki medyczne, wskazać na trzy poziomy profilaktyki logopedycznej. Są to: profilaktyka pierwotna, wtórna, trzeciorzędowa. W profilaktyce pierwszorzędowej najważniejsze są działania promujące rozwój mowy oraz skuteczne porozumiewanie się. W profilaktyce wtórnej chodzi o wczesne rozpoznanie opóźnień rozwoju mowy, zakłóceń oraz zaburzeń w komunikowaniu się (Węsierska, 2012). Logopeda w swojej pracy podejmuje szereg działań mających na celu zapobieganie występowaniu ewentualnych przyszłych zaburzeń mowy. Zajmuje się wczesną identyfikacją tych zaburzeń. Stymuluje proces nabywania przez dziecko sprawności, od których zależy prawidłowy przebieg kompetencji językowej i komunikacyjnej.

Głównym celem profilaktyki logopedycznej jest zapobieganie powstawaniu wad oraz wspomaganie rozwoju mowy dziecka, m.in. przez stymulowanie prawidłowego rozwoju odruchów niemowlęcych, wykształcenie umiejętności: prawidłowego sposobu połykania, oddychania (Stecko, 2002). Do zadań logopedy należą także badania przesiewowe, dzięki którym można szybko wychwycić dzieci z grupy ryzyka i podjąć wczesną interwencję logopedyczną. W profilaktyce trzeciorzędowej chodzi głównie o działania prewencyjne, czyli zapobiegające i wspomagające wobec tych osób, u których zdiagnozowano zaburzenia komunikacyjne (Węsierska, 2012).

Profilaktyka odnosi się również do działań logopedy, które skierowane są w głównej mierze do rodziców dzieci. Logopeda powinien uświadamiać opiekunów o znaczeniu i istocie profilaktyki logopedycznej. To właśnie oni powinni być informowani o procesie rozwoju mowy. Logopedzi, jak również inni specjaliści (lekarze, nauczyciele, pedagodzy) powinni informować rodziców o czynnikach jakie mają pozytywny i negatywny wpływ na rozwój mowy. Udzielać porad, wskazówek, służyć radą i pomocą. Rodzice powinni posiadać wiedzę dotyczącą rozwoju mowy ich dziecka, być świadomi czynników, które wspierają bądź zaburzają proces jej kształtowania. Wówczas znalazłyby odpowiedzi na istotne pytania, m.in.: Jakie są odruchy dziecięce oraz konsekwencje przetrwałych odruchów?; Czy istotny jest sposób oddychania?;

Jaki jest wpływ karmienia na trening mowy?; Czy ważna jest pozycja dziecka w czasie snu i czuwania?; Jak ważne jest dbanie o zęby oraz prawidłowy zgryz?; Jak stymulować mowę dziecka?; Czy warto ćwiczyć narządy artykulacyjne?; Co to są onomatopeje?; Dlaczego warto uczyć czytać małe dzieci?

Rodzice znający konsekwencje, jakie wiążą się z zaniedbaniem dziecka w okresie najintensywniejszego rozwoju mowy, potrafiliby im zaradzić. Zatem powinni oni wiedzieć i posiadać informacje gdzie szukać pomocy w razie problemów z dzieckiem. Znaczenie profilaktyki logopedycznej i wiedzę z tego zakresu powinni także posiadać lekarze (pediatrzy, laryngolodzy, foniatry, dentyści, ortodonci, rehabilitanci i inni) (Turek, 2015).

Współpraca z rodzicami

Dobrym pomysłem, w celu określenia zasad wzajemnej współpracy, jest zawarcie przez logopedę pisemnego kontraktu z rodzicem.

„W kontrakcie powinien zostać określony cel terapii, zasady wzajemnej współpracy logopedy z rodzicem, odpowiedzialność logopedy przed rodzicem oraz zobowiązania rodzica wobec logopedy. Rodzic w kontrakcie wyraża pisemną zgodę na terapię logopedyczną swojego dziecka, a tym samym na proponowane przez logopedę badania i metody terapii. Logopeda powinien wymienić ćwiczenia, których będzie dotyczyć terapia. Rodzic powinien być świadomy, iż wypełnienie zobowiązań zawartych w kontrakcie zadecyduje o ostatecznym efekcie terapii logopedycznej” (Turek, 2015, s. 5).

Logopeda jako specjalista wczesnego wspomagania rozwoju

Diagnoza logopedyczna

Narzędzia diagnostyczne w terapii logopedycznej są dobierane indywidualnie do danego dziecka. Bazują na opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej, która dostarcza cennych wskazówek o dziecku.

Narzędzia diagnostyczne

Do narzędzi diagnostycznych, które wykorzystuje logopeda należą: wywiad, obserwacja, metody badania funkcji poznawczych, testy do badania poziomu komunikacji niewerbalnej, ocena narządów artykulacyjnych, testy do badania artykulacji, testy do oceny rozwoju mowy dzieci z wybranymi zaburzeniami rozwojowymi (np.: dzieci z niepełnością mowy, z niedokształceniem mowy o typie afazji, mowa rozszczepowa, mowa dyzartryczna), ocena słuchu fonematycznego, ocena lateralizacji. Każde narzędzie, w celu poznania i postawienia diagnozy, jest dobierane indywidualnie do każdego dziecka.

Terapia logopedyczna

Działania terapeutyczne logopedy wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka, w zależności od jego etapu rozwojowego, dotyczą stymulowania i rozwijania: odruchów niemowlęcych w odniesieniu do terapii karmienia; terapii ustno-twarzowej; terapii karmienia; somatognozji; rozwoju komunikacji niewerbalnej, rozwoju komunikacji werbalnej; rozwoju zabawy a rozwoju mowy; rozwoju mowy a terapii wad wymowy, rozwoju spostrzegania wzrokowego oraz wczesnej nauki czytania sylabami, rozwoju spostrzegania słuchowego, rozwoju sprawności manualnej oraz nauki pisania (Turek, 2015).

Metody pracy logopedy

Logopeda w swojej pracy wykorzystuje szereg metod logopedycznych. Przeważnie stosowane metody podczas zajęć wczesnego wspomaganie, którymi posługuje się logopeda, dotyczą sposobów stymulacji i rozwoju komunikacji niewerbalnej, sposobów stymulacji i rozwoju komunikacji werbalnej, sposobów nauki i pokonywania trudności w opanowaniu umiejętności czytania, sposobów nauki i pokonywania trudności w opanowaniu umiejętności pisania, jak również inne. Celem przynoszenia oczekiwanych rezultatów terapii z danym dzieckiem, należy korzystać z wielu różnorodnych metod pracy. Wskazane jest ich modyfikowanie i dostosowywanie do potrzeb i możliwości konkretnego dziecka.

Zakończenie

Obecnie w Polsce nadal nie ma jednolitego systemu opieki nad dzieckiem z zaburzonym rozwojem oraz nad jego rodziną. Zarówno w sferze przepisów prawa, jak i w ofercie służb publicznych i niepublicznych kierowanej do dziecka i jego rodziny, są zauważalne ciągłe zmiany. Pomimo tej sytuacji, najważniejsze jest to, aby zapewnić fachową pomoc, opiekę i odpowiednie wsparcie wobec dziecka zagrożonego niepełnosprawnością bądź niepełnosprawnego, a także wobec jego rodziny.

Ważne jest rozpoczęcie wczesnego działania przez rodziców oraz specjalistów. Ośrodki wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka służą pomocą na wczesnych etapach rozwojowych. Wczesne postawienie diagnozy oraz podjęcie terapii stanowi szansę dla dzieci z trudnościami rozwojowymi. Jest to także pomoc dla rodziców, którzy nie są osamotnieni w trudnych chwilach ich życia. Dzięki wspólnej terapii z dzieckiem, mają możliwość zrozumienia potrzeb swoich pociech, zaakceptowanie sytuacji oraz radzenie sobie z problemami. Wczesne wspomaganie rozwoju to szansa dla nich na zmianę życia na lepsze.

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte

ABRAMOWSKA B. (red.) (2002), *Wczesna interwencja*, Warszawa: Polskie Stowarzyszenie na rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym.

ABRAMOWSKA B. (red.) (2009), *Twoje dziecko jest inne: informacje i porady praktyczne dla rodziców i dzieci zagrożonych niepełnosprawnością bądź dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w wieku 0–7 lat*, Warszawa: Polskie Stowarzyszenie na rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym.

STECKO E. (2002), *Zaburzenia mowy u dzieci: wczesne rozpoznawanie i postępowanie logopedyczne*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

TUREK K. (2015), *Teczka pracy logopedy. Wczesna interwencja i wczesne wspomaganie rozwoju w logopedii*, Poznań: Forum Media Polska.

WASZKIELEWICZ A.M. (2009), *Wczesne wspomaganie. System edukacji*, Kraków: Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego.

Artykuły w pracach zbiorowych

WĘSIERSKA K. (2012), *Profilaktyka logopedyczna w ujęciu systemowym*, [w:] K. Węsierska (red.), *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej*, t. 1, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 25–47.

Źródła internetowe

<http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20130001257> (dostęp: 15.02.2016).

https://archiwum.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=446%3Aqwczesna-wielospecjalistyczna-kompleksowa-skoordynowana-i-ciga-pomoc-dziecku-zagroonemu-niepenosprawności-lub-niepenosprawnemu-oraz-jego-rodzinię&catid=118%3Aycie-szkoy-pomoc-psychologiczno-pedagogiczna&Itemid=155 (dostęp: 15.02.2016).

Kinga Turek, magister, doktorantka Uniwersytetu Jana
Kochanowskiego w Kielcach
Staropolska Szkoła Wyższa w Kielcach
e-mail: turek.kuna@gmail.com

KAMILA FARBISZEWSKA-ARENT

Samocena dziecka w wieku wczesnoszkolnym

SELF-ESTEEM OF THE CHILD IN THE EARLY SCHOOL YEARS

Summary

A human being's self-esteem is one of the key mechanisms for the development of faith in its abilities. Self-esteem is particularly volatile and unstable during adolescence. Self-assessment can either have a positive or negative effect on the creative attitude of the adolescent. Human beings are very much depending on self perception. A child initially does not possess any self-assessment skills for it will have to develop them. During this stage of life, close relatives, children in its surroundings and teachers will have major influence on the development of self-esteem or the lack thereof in the future. The child's confidence depends very much of the degree of acceptance received from others. Early experience in a child's life also lay a foundation for the level of self confidence of an adult.

Keywords: self-esteem, level of self-esteem, child development, (early) adolescence

Wysoka a niska samocena

Samocena jest nierozzerwalnie związana z pojęciem o sobie samym. Jest ona fragmentem większej organizacji, elementem systemu wiedzy człowieka o sobie samym i składnikiem pojęcia o sobie samym (Kulas, 1986, s. 9). Wielu autorów, omawiając problematykę oceny siebie samego, pojęcia o sobie samym (*self-concept*), posługuje się często terminem „ja” (*self*). Termin ten jest zatem wieloznaczny, w literaturze przedmiotu prezentowane są dwa jego ujęcia:

- 1) oznacza podmiot, istotę żyjącą, jednostkę, organizm i często odnosi się do „ego”,
- 2) „ja” jest rozumiane jako pewien zasób wiedzy o sobie samym.

Stanisław Siek określa obraz siebie jako „zorganizowany zespół cech, które jednostka nauczyła się na podstawie wcześniejszych i aktualnych doświadczeń uznawać za własny, specyficzny dla siebie, pełniący funkcję integracji i stabilizacji struktury osobowości oraz zapewniający jej względną trwałość i powtarzalność zespołów schematów zachowań” (Siek, 1983, s. 387).

Samocenę można uważać za kwintesencję samoświadomości. Stanowi ona bowiem konieczny warunek świadomego „ja”. Proces kształtowania się samoceny wiąże się, a wręcz jest tożsamy z procesem kształtowania się samooceny każdego z nas.

Samoocena może być wysoka (pozytywna, dodatnia) lub niska (negatywna), stabilna lub chwiejna, adekwatna (trafna) lub nieadekwatna (zawyżona lub zaniżona), pewna lub zagrożona (Szałański, 1989, s. 9).

Poziom samooceny jest determinowany przede wszystkim tym, iż jednostka prawie w każdej sytuacji ocenia się pod nieco innym względem, inaczej swoje właściwości i umiejętności. Wymiary te są indywidualne dla każdego człowieka. Większe znaczenie dla jednego może mieć np. spryt, zaradność życiowa, a dla drugiego cechy charakteru (Kulas, 1986, s. 36).

Wysoka samoocena jednostki kształtuje się pod wpływem pozytywnych ocen ze strony otoczenia, zwłaszcza osób znaczących. Wyraźnie potwierdza to teoria lustrzanego „ja”, według której wyobrażenie o tym jak mnie spostrzega i ocenia inna osoba oraz związana z tym samoocena, kształtuje się pod wpływem otoczenia, a w szczególności w następstwie oddziaływania grup pierwotnych (Szałański, 1989, s. 9).

Z badań wynika, że osoby o wysokim poczuciu własnej wartości, akceptując siebie, szczególnie często akceptują innych ludzi oraz zakładają, iż są lubiane przez innych. Z kolei z niską samooceną współwystępuje lęk i społeczne zahamowanie. Lęk wyzwala nadwrażliwość na opinię innych i tendencję do zachowań wycofujących. Wyższy poziom lęku u osób z niską samooceną jest uwarunkowany spostrzeganiem zagrażających bodźców.

Niska i niestabilna ocena wyraża dezintegrację pojęcia o sobie samym i może przejawiać się w niezadowoleniu z siebie, a niekiedy w krańcowym poniżeniu siebie lub przesadnej (obronnej) pewności siebie i wysokiej (bez pokrycia) wierze we własne siły, w tendencji do przedstawiania siebie w fałszywym świetle.

Charakterystyka niskiej i wysokiej samooceny

Wysoką samoocenę cechuje niewielka rozbieżność „ja realnego” pomiędzy standardami regulacji tworzących „ja idealne” bądź samooceny innych, najczęściej członków grupy, do której jednostka przynależy. Na przykład samoocena ucznia może opierać się na porównywaniu własnego postępowania ze standardami regulacji tworzącymi „ja idealne” lub na porównaniu siebie i swojego zachowania z resztą kolegów z klasy. W przypadku niewielkich wymagań wobec siebie, można zachować wysoką samoocenę nawet wówczas, gdy możliwości i rezultaty działań jednostki są nikłe (Tyszkowa, 1972, s. 63).

Zdaniem Janusza Reykowskiego poziom samooceny jest determinowany przez wiele czynników. Szczególnie ważne w życiu i rozwoju dziecka jest to, z kim porównuje się w okresie dzieciństwa (Reykowski, 1970, s. 48). Jeżeli dziecko wyrastało w środowisku, w którym jego możliwości były większe od możliwości innych, i w związku z tym zajmowało przodującą pozycję, może u niego wykształcić się samoocena wysoka. Samoocena taka kształtuje się także, gdy dziecko pod wpływem nacisku osób go wychowujących przyswoi sobie pewne wzory postępowania, które pobudzają je do maksymalnych osiągnięć (Kulas, 1986, s. 37).

Wysoką samooceną odznaczają się ludzie zadowoleni z siebie, uważający, że robią to, co powinni, a osiągnięte przez nich wyniki są dobre. W przypadkach skrajnych przyjmuje to wręcz postać bezkrytycznej aprobaty siebie i swoich działań oraz postępowania. Stan taki niekorzystnie wpływa na funkcjonowanie człowieka. Natomiast samoocena niska oznacza brak wiary w siebie oraz we własne siły, a także ciągłe niezadowolenie z siebie. Wiąże się z poczuciem bezradności i przekonaniem, że jest się gorszym od innych. Taki sąd jednostki o sobie ogranicza jej aktywność, doprowadzając do rezygnacji z podjętych działań, wytwarzając też obronne zachowanie. Psychologowie zakładają, że osoby o niskiej samoocenie będą miały skłonność do niedoceniaenia swoich możliwości na różnych płaszczyznach. Osoby o wysokiej samoocenie – wręcz przeciwnie – będą się charakteryzować tendencją do przeceniania swoich możliwości w różnych sytuacjach, będzie to zatem nietrafność drugiego rodzaju – „zawyżenie” samooceny (Kulas, 1986, s. 37).

Richard Griffith założył, że osoba, która jest z siebie niezadowolona nie będzie lubiła innych z niską samooceną. Osoby z wysoką samooceną będą lubili tych, którzy także oceniają siebie pozytywnie. Prościej mówiąc, lubimy w innych, to co lubimy w sobie, a nie lubimy w innych tego, czego nie lubimy w sobie. W celu sprawdzenia słuszności tego intuicyjnego poglądu R. Griffith dał do wypełnienia test do pomiaru ich realnego i idealnego obrazu własnej osoby. Badani zostali potem podzieleni na grupy osób z niską i wysoką samooceną, pierwsza grupa odzwierciedlała ogromną rozbieżność między idealnym i realnym obrazem siebie, w momencie, gdy założono, że nieznaczne rozbieżności dotyczą wysokiej samooceny. Badanych następnie poproszono o ocenienie nieznanego w oparciu o wyniki uzyskane przez niego w inwentarzu obrazu własnej osoby. Jego protokół odnoszący się do ja idealnego został przygotowany, aby być w 38% podobny do wyniku badanego, ale wynik w zakresie realnego obrazu siebie był albo taki sam jak badanego lub tylko w 33% podobny. Wyniki ujawniły, że badani lubili nieznanego bardziej, kiedy był on bardziej podobny do nich w zakresie realnego obrazu siebie, bez względu na poziom ich własnej samooceny.

Wpływ samooceny na funkcjonowanie społeczne

Samooocena człowieka kształtuje się przez całe jego życie, a za jego podstawę przyjmuje się rozwój świadomości siebie samego, czyli samowiedzy (Niebrzydowski, 1976, s. 23). Rozwój świadomości dziecka odbywa się stopniowo i zależy od oddziaływań na dziecko bodźców płynących z najbliższego otoczenia, środowiska, w którym dojrzewa oraz od dojrzewania organizmu. Oznakami, po których poznajemy rozwój samoświadomości są reakcje negatywizmu. Po raz pierwszy pojawiają się one około drugiego roku życia dziecka. Ich występowanie związane jest z tym, że dziecko zaczyna już mieć zręby obrazu siebie i chciałoby działać zgodnie z tym obrazem (Grabowiec, 2011, s. 63).

Dziecko nie tylko poznaje i ocenia otaczającą go rzeczywistość, ale gromadzi doświadczenia dotyczące własnej osoby. Doświadczenia te podlegają stopniowo podporządkowaniu i organizowaniu, kształtując specyficzny układ wyobrażeń, pojęć i ustos-

sunkowań odnoszących się do samego siebie. Załączkowa samoocena, przejawiająca się w postaci bliżej niesprecyzowanych poczuc, pojawia się około trzeciego–czwartego roku życia, kiedy to dziecko zaczyna zdawać sobie sprawę ze swej odrębności fizycznej i psychicznej. Stopniowo różnicuje się i przekształca głównie dzięki narastaniu wiedzy o sobie (Grabowiec, 2011, s. 63).

Rozwój samooceny następuje w trzech etapach:

Pierwszy – gdzie bardziej uogólnione oceny pojawiają się w najprostszej postaci w najstarszej grupie dzieci przedszkolnych. Dzięki zewnętrznemu wyglądowi własnej osoby i swoim wytworom są one zdolne do zwrócenia uwagi na siebie jako na jednostki, które charakteryzują się pewną sumą cech dodatnich i ujemnych. Jednostka nie jest jednak w stanie dokonać krytycznej samoanalizy swojego zachowania oraz wyzbyć się cech niepożądanych, gdyż postawa ta jest pozbawiona jeszcze komponentu intelektualnego. Poziom samoakceptacji przez przedszkolaków jest umiarkowanie wysoki i związany z ufnym przywiązaniem do matek oraz ogólnie optymistyczną wzię przyszości.

Drugi etap – przypada na średni wiek szkolny. Wraz z upływem czasu dzieci nie tylko coraz więcej rozumieją same siebie, ale także zaczynają oceniać informacje o sobie. Rywalizacja w szkole zachęca dzieci zarówno do porównywania się z innymi, jak i ze swoimi wyobrażeniami o tym, jakie chciałyby być. Takie porównania dostarczają informacji stanowiących materiał do budowania sądów o samym sobie. Na tym etapie rozwoju zachodzi coraz wyższy i pogłębiony proces samooceny, który charakteryzuje się głębszym stopniem uświadamiania sobie swoich cech dodatnich i ujemnych. Do tego dochodzą komponenty intelektualne i społeczne, które pozwalają głębiej przeżyć własne ujemne cechy i zająć wobec nich określoną postawę. W tym wieku samoocena zaczyna odgrywać rolę w regulacji zachowania. Tworzy się u dziecka skala zachowania, która służy mu do oceny siebie i swojego otoczenia, a dzieje się to za sprawą rozwoju myślenia formalnego i świadomości społecznej.

Trzeci etap – najwyższy etap rozwoju samooceny, można go określić mianem samooceny dojrzałej, który obejmuje okres dorastania i okres młodzieńczy. Na tym etapie jednostka charakteryzuje się umiejętnością samodzielnego i krytycznego spojrzenia na siebie. Sądy młodocianych nie są już wierną kopią opinii innych osób, ale następstwem własnych autorefleksji. W samoocenie tej jednostka potrafi dostrzec zarówno swoje dodatnie, jak i ujemne cechy, zauważyć ich wpływ na popełniane błędy i osiągnięcia oraz wyciągnąć z nich wnioski na przyszłość. Samoocena zatracą swój bezpośrednio emocjonalny charakter, który był typowy dla poprzednich etapów. Można zatem stwierdzić, iż samoocena dojrzała to taka, która odzwierciedla wszechstronnie stosunek człowieka do siebie samego i swego postępowania w aspekcie emocjonalnym, intelektualnym i społecznym (Grabowiec, 2011, s. 64–65).

Warto zaznaczyć, że dziecko początkowo nie posiada umiejętności dokonywania samooceny, lecz z czasem coraz więcej czynników ma wpływ na poziom tej samooceny, która może być albo bardzo wysoka, albo bardzo niska w przyszłości. „Samoocena dziecka zależy od stopnia akceptacji uzyskanej od innych ludzi” (Murray, Holmes,

2004, s. 159). Wraz z rozwojem dziecka zmienia się również źródło samooceny – w młodszym wieku szkolnym dzieci największą uwagę przywiązują do opinii dorosłych (w sposób szczególny rodziców i nauczycieli) na temat własnej osoby. W okresie dzieciństwa to rodzice głównie są tymi osobami znaczącymi i dzięki nim i relacjom z nimi tworzy się obraz samego siebie, który może być pozytywny lub negatywny. To właśnie dzięki rodzicom, z którymi dziecko przebywa na co dzień i czerpie wzorce może kształtować swoją samoocenę. Sposób w jaki rodzice odnoszą się do dziecka czy krzyczą, czy są życzliwi, brak im czasu dla dziecka lub poświęcają mu dużo uwagi, szanują go, wysłuchują jego próśb i oczekiwań, a nie tylko zakazują. To właśnie rodzice są najważniejszymi osobami w życiu dziecka i to oni mogą dać mu dużo miłości i przekazać wartości kochania innych i bycia kochanym, co w późniejszym wieku będzie wpływało na postawę syna/córki i poziom samooceny „uczy się doświadczać siebie jako wartość, jako kogoś, kto wart jest miłości i kto potrafi kochać” (Zimbaro, 1999, s. 181).

Nathaniel Branden wyróżnił pięć warunków wysokiej samooceny u dziecka w swojej książce *6 filarów poczucia własnej wartości*, należą do nich:

1. Dziecko odczuwa, że jest akceptowane i szanowane, odczuwa akceptację swoich myśli, uczuć i wartości.

2. Dziecko funkcjonuje w warunkach określonych granic, które są uczciwe, podlegają negocjacji i nie mają cech autorytarnych, niezłomnych zasad. Dziecko nie jest wychowywane w warunkach nieograniczonej swobody. Dziecko mając jasną podstawę do oceny swoich zachowań ma ustabilizowane poczucie bezpieczeństwa. Wyznaczanie reguł wiąże się z przekonaniem, że dziecko jest w stanie im sprostać.

3. Dziecko doświadcza poszanowania swojej godności. Rodzice nie stosują kontroli i manipulacji: przemocy, upokorzenia, wyśmiewania. Rodzice traktują potrzeby dziecka z szacunkiem i powagą, niezależnie czy w danym momencie przychylają się do nich i czy je spełniają. Potrzeby dziecka są traktowane jako równie ważne i istotne jak potrzeby dorosłych. Rodzice są dla dziecka autorytetem, są skłonni negocjować ustalone zasady. Postawy autorytarne są im obce.

4. Dyscyplina i porządek nie są utrzymywane za pomocą kar, lecz wzmacniania i nagradzania zachowań pozytywnych. Koncentrują się na zachowaniach pozytywnych, a nie odwrotnie. Przejawiają zainteresowanie dzieckiem, jego sprawami, potrzebami i problemami. Są gotowi do dialogu.

5. Rodzice ustanawiają wysokie oczekiwania dotyczące zachowania i postępowania dziecka. Realizacji tych oczekiwań dopominają się jednak bez wywierania presji.

6. Rodzice mają wysoki poziom samooceny. Nie tylko wymagają, ale jednocześnie sami są przykładem wzorców, których spełnienia oczekują od dziecka. Dziecko widzi w ich przykładzie czego od niego się oczekuje (Branden, 1998, s. 185–190).

W innym wypadku, nieprawidłowe postawy i zachowania, jakie dziecko obserwuje u rodziców, mogą kształtować zbyt niski poziom samooceny, co w przyszłości może źle wpływać na odbieranie własnej osoby przez dziecko. Szczególnie negatywny wpływ na ten proces ma wyśmiewanie lub poniżanie dziecka, stosowanie surowych

kar, postawa nadopiekuńczości i niekonsekwencji, wychowanie bez zasad, zachęcanie do tego, by wątpiło w swoje możliwości, wpajanie dziecku, że jest nic nie warte (Branden, 2007, s. 27–28). Często rodzice nieświadomie wykazują postawę nadopiekuńczą nie wiedząc, że mogą dziecku tylko zaszkodzić, jak również wiele innych zachowań, które rodzicom wydają się najodpowiedniejsze mogą później okazać się błędne.

Gdy dziecko udaje się już o przedszkola i szkoły, to bardzo ważną rolę odgrywa również wychowawca, czy też nauczyciel, to dzięki niemu może kształtować u siebie swój poziom samooceny. Często, gdy rodzice popełnią błędy wychowawcze lub zaniedbają małego człowieka lub jest to rodzina dysfunkcyjna to rola wychowawcy jest bardzo ważna, aby zaspokoić potrzeby dziecka. Nauczyciel często może przypisywać dziecku albo tylko pozytywne cechy, albo negatywne, foworyzować kogoś bardziej lub mniej. Ważne jest również sposób, w jaki odnosi się do dziecka i czy szanuje jego poglądy, zainteresowania i jego jako człowieka. Natomiast w okresie dorastania zwiększa się rola opinii rówieśników, początkowo tej samej, a z czasem odmiennej płci (Galas, 1994, s. 14). Kiedy dziecko będzie czuło się nieakceptowane przez klasę, kolegów, zostanie odrzucone przez rówieśników, to poziom samooceny będzie mała. Ponieważ wywoła to poczucie niskiej wartości, nie będzie chciało chodzić do szkoły i jego wyniki w nauce mogą się obniżyć. Poczucie się samotne, niezrozumiane, jak również może odczuć, że jest kimś gorszym niż inni.

Warto podkreślić jak ważne są kontakty dziecka z innymi ludźmi i relacje, jakie zachodzą między nim a każdą napotkaną osobą na jego drodze w ukształtowaniu samooceny. Jak wiele błędów może być popełnionych na tej płaszczyźnie, co będzie konsekwencją w przyszłości. To jak człowiek funkcjonuje w późniejszym wieku w sferze życia społecznego, rodzinnego oraz zawodowego zależy od dojrzałej samooceny. Wysoka samoocena sprawia, że osoba postrzega siebie jako jednostkę wartościową i ważną, która potrafi odważnie wyrażać swoje poglądy oraz jest otwarta na zdanie innych (Wegscheider-Cruse, 2002, s. 1). Człowiek taki zna swoje realne możliwości, wiedząc o swoich słabych i mocnych stronach (Lewandowska-Kidoń, Wosik-Kawala, 2009, s. 28).

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte

- BRANDEN N. (1998), *6 filarów poczucia własnej wartości*, Łódź: „Ravi”.
- BRANDEN N. (2007), *Jak dobrze być sobą? O poczuciu własnej wartości*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- GRABOWIEC A. (2011), *Samoocena dzieci krzywdzonych w rodzinie*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- KULAS H. (1986), *Samoocena młodzieży*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- LEWANDOWSKA-KIDONŃ T., WOSIK-KAWALA D. (2009), *Rozwijanie poczucia własnej wartości u dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- NIEBRZYDOWSKI L. (1976), *O poznaniu i ocenie samego siebie*, Warszawa: Nasza Księgarnia.

- ŚIEK S. (1983), *Wybrane metody badania osobowości*, Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej.
- SZAŁAŃSKI J. (1989), Samooceńa młodzięży niedostosowanej społecznie oraz jej niektóre uwarunkowania i korelaty osobowościowe [*praca habilitacyjna*], Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- TYSZKOWA M. (1972), *Problemy psychicznej odporności dzieci i młodzięży*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- WEGSCHEIDER-CURSE S. (2002), *Poczucie własnej wartości: jak pokochać siebie*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- ZIEMSKA M. (1979), *Rodzina a osobowość*, wyd. 2, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- ZIMBARDO P. (1999), *Psychologia i życie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Artykuły w pracach zbiorowych

- MURRAY S.L., HOLMES J.G. (2004), *Ja w oczach ukochanej osoby*, [w:] A. Tesser, R.B. Felson, J.M. Suls (red.), *Ja i tożsamość. Perspektywa psychologiczna*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 159–182.

Artykuły w czasopismach i ustawy w dziennikach ustaw

- GALAS B. (1994), *Czynniki współwystępujące z samooceńą i aspiracjami młodzięży*, „Psychologia Wychowawcza” nr 1, s. 11–19.
- REYKOWSKI J. (1970), *Obraz własnej osoby jako mechanizm regulujący postępowanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 3, s. 45–58.

Źródło internetowe

- http://www.silesia.edu.pl/superior/doku.php?id=silesia_superior:kształtowanie_samooceńy_dziecka (dostęp: 28.02.2016).
- <http://www.psychologia.amu.edu.pl/wp/wp-uploads/2003-REMEDIUM-Wiek-szkolny-szanse-rozwoju.pdf> (dostęp: 28.02.2016).

Kamila Farbiszewska-Arent, magister,
doktorantka Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II
e-mail: kamila.farbiszewska@gmail.com

MONIKA MIJAL

Marzenia dzieci w klasie III szkoły podstawowej

DREAMS OF CHILDREN IN THE CLASS III PRIMARY SCHOOL

Summary

The article presents the content of the dreams of children and their determinants. Analysis were subjected to the students of Class III school. A man in every period of maturation is another kind of dreams, desires. In this article, I focused on what you want and dream about the children. Dreams are important in life and human development, thanks to them we set goals in life, to which we aspire. In the normal formation of dreams it is important to art, which teaches children the right attitudes, values, stimulates the imagination. The impact on children's dreams May the media, which can have a positive as well as negative effects. Large role in the development of dreams in children plays the role of the family home, how the child is treated by parents or have satisfied basic needs of physical and mental health. The next step in the child's life is a school that prepares a student for life in society, using the native language, the formation of habits of caring for the health of their own and other people, learning attitudes such as honesty, responsibility, perseverance, self-esteem, respect for others, manners, etc. Studies that have been conducted are intended to show parents, teachers, educators and other professionals working with children, as dreams are important for the students in the development of adult life.

Keywords: child, dreams, early school education

Człowiek w każdym okresie dojrzewania ma innego rodzaju marzenia, pragnienia i fantazje. Autorka chce jednak skupić się wyłącznie nad marzeniami w okresie dzieciństwa i sprawdzić, o czym marzą i czego pragną dzieci we współczesnym świecie. Jest wiele definicji marzenia. Wszystkie one są bardzo do siebie zbliżone, jednak nie tożsame. Encyklopedia Popularna PWN podaje: „Marzenia to luźno powiązany tok myśli, wyobrażeń i fantazji, będący odbiciem własnych pragnień, zwykle silnie zabarwiony uczuciowo” (Encyklopedia popularna PWN, 1996, s. 491). Według Bronisławy Dymary: „marzenie to aktywność wyobrazeniowo-myślowa, której przedmiotem jest zaspokojenie pragnień, dążeń, zamierzeń dotyczących własnego życia, często ściśle osobistego. Istnieją marzenia senne, wtedy przy ograniczonym poczuciu jawy i snu, prawdy i fantazji występują ciągi wyobrazeniowe dość konkretne i żywe. Z pojęciem marzenia bardzo blisko łączą się też inne pojęcia, takie jak fantazja, tworzenie, sny,

iluzje, cele” (Dymara, 2010, s. 21). Każdy człowiek ma mniejszą lub większą zdolność do marzeń, zmyśleń, pomysłów, co nazywamy fantazją. Każde takie marzenie, pomysł, który pojawia się w naszej głowie, musiał być zaczerpnięty ze wcześniejszych spostrzeżeń. Pragnienia mogą pomóc w wyznaczaniu celów życiowych, precyzują plany i pomysły człowieka. Bogata wyobraźnia pomaga w rozwoju człowieka, tworzy jego wspaniałą osobowość. Istotne dla pedagogów, nauczycieli, wychowawców jest prowadzenie zajęć w ten sposób, aby pobudzać w uczniach wyobraźnię i nauczyć ich prawidłowego myślenia. Kształcenie nie polega tylko na posługiwaniu się wiedzą pewną i sprawdzoną, ale na prowadzeniu zajęć w ten sposób, aby stwarzać jak najwięcej sytuacji sprzyjających domyślaniu się, błędzeniu, zgadywaniu, eksperymentowaniu, krążeniu wokół tematu, zadawaniu pytań, konwersacji. Autorka przychyliła się do opinii B. Dymary, która ma nadzieję, że we współczesnej polskiej szkole będzie miejsce dla marzeń dziecka, dla jego fantazji (Dymara, 2010, s. 21), co pomoże mu w dalszym, dorosłym życiu.

Człowiek bez marzeń jest to osoba bez celów, bez radości, nadziei. Należy jednak pamiętać o negatywnym stosunku marzeń w odniesieniu do kompetencji społecznych, jak i indywidualnego funkcjonowania dziecka. Jednym z powodów pojawienia się marzenia jest przesadnie utrwalona technika zastępcza, czyli ucieczka od świata rzeczywistego. Taka ucieczka wynika głównie ze stanów lękowych i z innych ograniczeń (np. kiedy dziecko jest świadkiem kłótni rodziców, kiedy musi wybierać między mamą a tatą, kiedy jest mało albo wcale nie jest chwalone, kiedy są postawione przed nim za wysokie wymagania, itp.) (Melka-Roszczyk, 2014, s. 92). Do takiej sytuacji dochodzi przez krzywdzące uogólnienia na temat dziecka, jego możliwości oraz umiejętności. W ten sposób jest zakłócanie poczucie bezpieczeństwa dziecka. Trwanie w szkolnej nieciekawej lub przykrej rzeczywistości zazwyczaj powoduje, że uczniowie ci uciekają w świat marzeń, stają się mało rozmowni i roztargnieni. Takie dzieci środowisko ocenia jako nieporadne, „bujające w obłokach”. Dlatego ważnym zadaniem wychowawcy oraz rodziców jest wskazanie uczniowi jego możliwości, wyjaśnienie sensu planów, nadziei i traktowanie go jako osoby, która może wiele dokonać.

Elizabeth Bergner Hurlock sądzi, że: „normalnie u dzieci dobrze przystosowanych dominują marzenia o zwycięskim bohaterze [...], natomiast u dzieci źle przystosowanych przeważają marzenia o bohaterze cierpiącym i rzekomym kalectwie” (Dymara, 2010, s. 36). Dzieci przystosowane są pewne siebie, otwarte, widzą się one w roli tancerki czy aktorów. Ich marzeniem jest również zostanie najpiękniejszą dziewczyną na balu, chcą, aby składano im hołd. Natomiast dzieci źle przystosowane są lękliwe. Widzą w sobie męczenników, pokrzywdzonych, niezrozumiałych przez rodziców, nauczycieli i rówieśników. Niemiłe komentarze czy wyśmiewanie przez kolegów mogą mieć tak wielki ładunek impresywny, iż dzieci same zaczynają wierzyć, że są niezdolne lub nieużyteczne. Psychika osób bardziej wrażliwych może doprowadzić ich nawet do fizycznej degradacji.

Wyobraźnia dziecka zmienia się pod wpływem wieku. Siedmioletnie dziecko jest żywiołowe, co powoduje nieświadome kłamstwa. Dziecko w tym wieku niezupęnie

odróżnia wyobrażenia odtwórcze od wytwórczych, dlatego wszelkie luki w informacjach wypełnia własną fantazją. Natomiast wiek od 12 do 14 lat jest okresem poszukiwania ideałów, rozwoju zainteresowań i tak marzenia zajmują tu dość dużo miejsca, a dotyczą własnej przyszłości, doznania jakiś wrażeń oraz przeżyć, dotyczą przyszłego zawodu, miłości, przyjaźni, sławy. W tym okresie u niektórych uczniów rozwijają się zdolności artystyczne w postaci gry na instrumencie, malowania, pisania wierszy, itp. (Dymara, 2010, s. 37).

W dalszej części artykułu autorka pragnie zgłębić znaczenie sztuki i mediów dla marzeń dzieci oraz rolę rodziny i szkoły w rozwoju tych marzeń. Sztuka ma duży wpływ na kształtowanie u dzieci właściwych postaw, wartości, a także marzeń. Wychowanie plastyczne jest jednym z koniecznych i nieodzownych czynników wszechstronnego rozwoju dziecka. Bardzo ważną rolę odgrywa tu nauczyciel, który jest innowacyjny, twórczy, poszukujący, otwarty na świat i problemy, który podsuwa dzieciom coraz to nowsze i ciekawsze techniki plastyczne oraz atrakcyjne przybory i materiały. Przez to co dzieci rysują i malują poznajemy tematykę ich zainteresowań i przedmiot ich wyobrażeń, uczuć i myśli. Plastyka wyraża ich pragnienia i marzenia, radości i smutki. Właściwie zajęcia plastyczne są nieodzownym i podstawowym elementem wychowania estetycznego. W trakcie tych zajęć wyrabia się wrażliwość estetyczna, a dziecko wychowuje się na przyszłego odbiorcę – człowieka odczuwającego potrzebę obcowania ze sztuką. Równocześnie dzięki zajęciom plastycznym rozwija się wrażliwość dzieci, ich spostrzegawczość, a zwłaszcza wyobraźnia, bogacą się procesy poznawcze dziecka, co wpływa na jego rozwój umysłowy. Budzą się w ten sposób nowe zainteresowania, uczeń doznaje całej gamy uczuć i głębokich przeżyć, a oprócz tego klarują się cechy charakteru.

Jedną z najważniejszych dziedzin sztuki, która zarówno pomaga w kształceniu umysłowym, jak i psychicznym dzieci jest muzyka. To właśnie ona wszechstronnie wspomaga rozwój dziecka. Wpływa na jego wyobraźnię, wspomaga w rozwoju aktywności motorycznej, kształtowaniu się emocji, sprzyjaniu procesowi ich socjalizacji. Muzyka pobudza także do działania, uaktywnia mięśnie mimiczne, skłania do koncentracji, pobudza pamięć muzyczną i pozamuzyczną, wzrusza i rozbawia. Według profesora Sama Portera muzyka mocno oddziałuje na zdrowie psychiczne dzieci i jest ona także wykorzystywana w różnego rodzaju terapiach, co przynosi dobre skutki. Swoje funkcje realizuje ona poprzez słuchanie, naukę piosenek, ruch przy muzyce, grę na prostych instrumentach oraz wiele innych form aktywności muzycznej.

Kolejną ważną dziedziną sztuki, która pobudza dziecięcą wyobraźnię i marzenia jest na pewno taniec. Marzenia dotyczące tańca dotyczą głównie dziewczynek. Chcą one zostać pięknymi tancerkami, poruszać się z gracją, być zwinnymi i występować przed dużą publicznością. Spełnienie tych marzeń jest bardzo trudne i może nawet nigdy nie nadejść, pomimo tego jest to jedna z dziecięcych fantazji, którą warto podtrzymywać i wspierać. Taniec bardzo dobrze wpływa na rozwój dziecka, pomaga wyrobić prawidłową postawę ciała. W czasie zajęć tanecznych dzieci nabierają umiejętności koncentracji. Ćwiczenia taneczne mają także duży wpływ na psychikę dziecka.

Nabierają one pewności siebie i łatwiej im jest pokonać swoją nieśmiałość, stawiają przed sobą cele, do których dążą. Dzięki tańcowi wyrabiamy w uczniach wrażliwość na piękno i sztukę.

Następną istotną dziedziną sztuki jest teatr. Jest on w życiu dziecka bardzo ważnym czynnikiem wspomagającym jego rozwój. Kontakt z teatrem nie należy ograniczać wyłącznie do roli widza. Zabawy w teatr, można rozpocząć już w wieku przedszkolnym. Grając role, można poczuć się lepszym, ważniejszym, czasami groźniejszym czy odważniejszym. Dziecko ma okazję wcielić się w postać, którą chciałoby być. Poprzez grę aktorską ma możliwość i szansę zrealizować to marzenie. Gra aktorska w zabawach teatralnych to również rozumienie i przeżywanie treści. Dla małych aktorów to szansa, by spróbować przenieść się do świata fantazji, świata, gdzie dobro zwycięża zło, poczucia się jak dorośli. To okazja do ucieczki od rzeczywistości, choćby tylko na czas spektaklu. Podczas zajęć teatralnych uaktywnia się fantazja dziecięca, rozwijają marzenia oraz kształtują zainteresowania. Co najważniejsze dzieci uczą się tu poprawnie wypowiadać słowa. Poszerza się zakres i rozumienie słownictwa. Dziecko uczy się również wiary we własne siły, poznaje swoje możliwości, kształtuje i rozwija umiejętności. Wspólne inscenizacje uczą dzieci współdziałania i współpracy z innymi, porozumiewania się w zespole, nawiązywania kontaktów. Teatr oddziałuje na wyobraźnię i wrażliwość dziecięcą. To okazja do poznania nowych postaci, ich dokonań i różnorodnych zachowań. Istotne jest, aby wycieczka do teatru była w obecności osoby dorosłej, z którą dziecko będzie czuło się bezpiecznie, gdy zgaśnie światło na widowni i z którym będzie mogło podzielić się swoimi odczuciami, emocjami i wrażeniami po obejrzeniu sztuki.

Według Moniki Dąbrowskiej, która jest aktorką Teatru Małego Widza w Warszawie, rodzice nie powinni w trakcie przedstawienia wyjaśniać każdego jego elementu, należy to robić tylko wtedy, kiedy jest to niezbędne. Trzeba pozwolić dziecku samemu obudzić emocje, uczucia, wyobraźnię. Omówić spektakl wraz z dzieckiem należy dopiero po występie. Każdy obejrany spektakl nie pozostaje bez echa. Teatr rozwija u dzieci umiejętności społeczne oraz funkcje poznawcze, takie jak myślenie, analiza, uwaga, wzmacnia także koncentrację dzieci. Doświadczenia wyniesione przez dziecko z teatru to szeroka paleta doznań estetycznych, okazja do prowadzenia rozmów o postaciach, ich zachowaniu i postępowaniu, a także do poznania tego, o czym marzą i czego pragną dzieci. Tym samym jest to okazja do pobudzenia intelektualnego – dziecko zdobywa nową wiedzę, pozyskuje wiadomości o tym, czym jest dobro i jak należy unikać zła. Zdobycie umiejętności, dzięki którym może samodzielnie poszukiwać odpowiedzi na trudne pytania.

Jeżeli chodzi o wpływ mediów na kształtowanie marzeń u dzieci, to jest wiele opinii na ten temat. Niezależnie od tego, czy wpływ mediów na dzieci ocenia się jako pozytywny czy negatywny, musimy być świadomi tego, że to media dysponują nadzwyczaj potężnymi możliwościami modelowania świata dzieci, określania ich tożsamości i dyktowania wzorców powielanych w codziennym życiu. Dzieci są jedną z najbardziej znaczących grup konsumenckich rynku, dlatego powinniśmy poświęcić większą

uwagę, do czego wykorzystywany jest wizerunek dziecka w najnowszych mediach. W dzisiejszych czasach towarzyszą one dziecku przez większość dnia. Wypełniają mu nie tylko czas wolny, ale bardzo często również czas zajęć obowiązkowych i tym sposobem ograniczają udział dziecka w zajęciach ruchowych czy jego pobyt na świeżym powietrzu. Telewizja jest dla dziecka atrakcyjnym środkiem spędzania czasu wolnego, bardzo wygodnym, łatwym, niewymagającym wysiłku intelektualnego, koncentracji uwagi, myślenia. Stała się ona bardzo wygodnym medium również dla rodziców, ponieważ nie mają oni czasu dla swoich dzieci, są zabiegani i zajęci swoimi sprawami, aby zająć czymś dziecko, zachęcają je do spędzania czasu przed ekranem. Zbyt intensywne oglądanie telewizji niesie jednak negatywne skutki zarówno dla rozwoju fizycznego (wady postawy, wzroku), jak i społeczno-moralnego. Stwierdzono, że dzieci, które mają ograniczony czas spędzany przed telewizorem i komputerem, które dłużej śpią, mają wyższe osiągnięcia w szkole, lepiej się zachowują.

Dziecięce marzenia często związane są z treścią oglądanych programów telewizyjnych. Przez barwny obraz, dźwięk, zmieniającą się fabułę zaciera się granica między dobrem a złem. Dzieci bardzo mocno reagują na treści prezentowane w filmach. Niektóre przeżycia ich smućą, inne bawią, a jeszcze inne przerażają. W telewizji bardzo często spotykamy się z programami, gdzie dominuje agresja i przemoc. Niejednokrotnie dzieci naśladują takie zachowania lub stają się lękliwe. Między innymi dzięki telewizji rozpowszechniły się również reklamy. Zadaniem ich jest pozyskiwanie jak największej liczby odbiorców oraz sprzedaż jak największej liczby reklamowanych produktów. Dzieci są tutaj najlepszą grupą odbiorców, ponieważ zmanipulowani przez producentów zabawek wpływają na swoich rodziców. Dlatego ważne jest, aby ograniczać dzieciom oglądanie programów telewizyjnych, ale i kontrolować to, co oglądają. Brak nadzoru może powodować uzależnienie oraz nieprawidłowe relacje międzyludzkie. Ważna jest rozmowa z dziećmi na temat oglądanych przez nich treści. Telewizja stwarza też szanse poznania świata edukacji dziecka. Wartości edukacyjne odnaleźć można np. w audycjach adresowanych do młodszych odbiorców, programach przyrodniczych, popularnonaukowych, informacyjnych, teleturniejach itp. Telewizja dostarcza również wielu wrażeń wzrokowych i słuchowych, wpływa na rozwój emocjonalny. Dzieci bardzo szybko utożsamiają się z bohaterem.

Tak samo oddziałuje komputer, który wywiera pozytywny wpływ na rozwój psychiczny dzieci, ponieważ pobudza myślenie, rozwija procesy poznawcze, kształtuje określone umiejętności oraz wzmacnia poczucie własnej wartości poprzez umacnianie wiary we własne możliwości i umiejętności. Dzięki tej technologii dzieci mają dostęp do zasobów informacji przez pogłębianie wiedzy, rozwiązywanie problemów. Niestety, niekontrolowane i nieumiarkowane korzystanie z tych mediów może prowadzić do uzależnienia. Przez internet dzieci są narażone na kontakt z ludźmi z zaburzeniami seksualnymi, za pomocą różnego rodzaju komunikatorów anonimowe osoby mogą usiłować uwieść młodych ludzi i wywabić ich z rodzinnego domu. Dzieci najczęściej jednak używają komputerów do korzystania z różnego rodzaju gier. Gry komputerowe, jak każdy nowy wynalazek, mają swoje dobre i złe strony. Dzieci są

tu najbardziej narażone, ponieważ nie posiadają jeszcze dostatecznie ukształtowanej dojrzałości emocjonalnej i odporności na próby manipulacji. Bardzo często mają problem z odróżnieniem świata rzeczywistego od fikcji. Największym zagrożeniem są gry akcji; agresja, przemoc, okrucieństwo w nich zawarte ma ogromny wpływ na psychikę „pociech” i zaburza system wartości. Dzieci bardzo często upodabniają się do bohaterów występujących w grach i co za tym idzie osiągają cele za pomocą przemocy. Mają one też problemy w nawiązywaniu kontaktów społecznych. Często gry komputerowe burzy harmonogram dnia, zaczyna się problem z przyswajaniem wiedzy, koncentracją i pamięcią. Dzieci są ciągle zmęczone, nie potrafią się skupić podczas zajęć w szkole; przez nadmierne granie nabywają również różnych schorzeń oraz obniża się ich sprawność fizyczna.

Gry komputerowe mogą mieć także pozytywny wpływ na dzieci. Rozsądne ich używanie może rozwijać. Badania wykazały, że dzieci, które spędzają godzinę dziennie na graniu są lepiej przystosowane społecznie, mają lepsze relacje z rówieśnikami niż ci, którzy unikają tego typu rozrywek. Uczniowie, którzy poświęcają trochę czasu na zabawę przed komputerem są bardziej kreatywni. Jest wiele gier, które łączą ze sobą zabawę i naukę. Dzięki nim dzieci nabywają i doskonalą umiejętności pisania, czytania czy liczenia. Są również takie, które poszerzają wiedzę o świecie, poprawiają zręczność. Nie można zapomnieć o tym, że każda gra uczy radzenia sobie z porażkami, przestrzegania zasad i reguł i co za tym idzie mają one pozytywny wpływ na funkcjonowanie dziecka w sferze poznawczej, społecznej oraz emocjonalnej. Ciekawymi grami mogą być takie, które rozwijają logiczne myślenie dziecka, orientację przestrzenną, mogą one także poszerzać wiedzę historyczną. Tak spędzany czas może przynieść wiele pożytku.

Duży wpływ na kształtowanie marzeń dzieci ma literatura. Dzieci, które czytają książki odczuwają potrzebę identyfikacji z bohaterem. Proces ten wiąże się z potrzebą doznawania emocji, zdobywania wiedzy i marzenia. Czytanie utworów literackich stanowi dla dzieci źródło marzeń dotyczących np. pełnienia różnych ról, bycia bohaterem realnym albo fantastycznym. W marzeniach o bohaterze dziecko niejednokrotnie ujmuje swoje plany na przyszłość, także te związane z wymarzonym zawodem; bardzo często wiąże też swoje wyobrażenia z ulubionym bohaterem, ponieważ posiada on przymioty, które dziecko chce mieć. Literatura dziecięca stanowi niewyobrażalnie duże pole dla wyobraźni. Poprzez kontakt z bohaterem literackim, dziecko kształci własną moralność. Atrakcyjny bohater literacki może stać się wzorem godnym naśladowania. Dzieci bardzo często oddają się fantazji, wymyślają sobie nieistniejących przyjaciół, opowiadają o zdarzeniach, które nie miały miejsca. Nie powinno się ich za to karać. Takie fantazjowanie jest wyrazem żywej wyobraźni i pomaga dziecku znaleźć miejsca w otaczającym go świecie. Nie można jednak zapomnieć, że fantazjowanie u dziecka może być powodem jego osamotnienia, niezrozumienia, czasem nawet nudy. Wymyślani przyjaciele są głównie rozpowszechniani przez jedynaków.

Jednym z najważniejszych czynników w rozwoju marzeń u dzieci jest środowisko szkolne oraz rodzina. Rodzina jest pierwszą „szkołą”, która rozwija u dziecka postawy, wpaja wartości, stwarza warunki rozwoju, ale niestety może także ukierunkować

niewłaściwie. Jeśli dziecko od najmłodszych lat wzrasta w atmosferze wzajemnego ponizania się dorosłych, jeśli nikt nie będzie interesował się nauką dziecka oraz jego osiągnięciami, to może ono mieć bardzo niską samoocenę, bez celu życiowego i marzeń. Akceptacja dziecka przez rodziców, dodawanie mu otuchy, otaczanie go uczuciem miłości wpływa dodatnio na jego rozwój emocjonalny, społeczny i umysłowy. Warunki rodzinne są jednym z najważniejszych czynników decydujących o pragnieniach i marzeniach dzieci. Bieda w rodzinie często oznacza lęk, nerwowość, brak radości i realnych perspektyw. Ubóstwo może ograniczać wszelkie potrzeby, aspiracje i marzenia. Natomiast dziecko, które żyje w dobrobycie, lecz jest świadkiem częstych awantur rodziców i które musi wybierać między mamą a tatą czuje się zagubione w otaczającej go rzeczywistości. Nie ma miejsca na jego pragnienia, potrzeby czy fantazje. Nie wystarczy spełnić podstawowych potrzeb dziecka, aby dziecko było szczęśliwe, dobrze się rozwijało, musi ono także żyć w ustabilizowanej emocjonalnie rodzinie, która zapewni mu spokój i pomoże w problemach. Rodzina odgrywa fundamentalną rolę w procesie wychowania. Prawidłowo funkcjonująca jest najbardziej właściwym środowiskiem wychowawczym. Pełnienie funkcji wychowawczej przez rodziców wymaga zabezpieczenia pełnego rozwoju fizycznego i umysłowego dzieci, wprowadzenia ich przynajmniej po części w świat kultury, przygotowania do samodzielnego życia przez wyrabianie postawy.

Następnym krokiem dziecka w życiu jest szkoła. Każda szkoła podstawowa funkcjonuje na podstawie określonych przepisów, realizuje podstawę programową, dba, aby dzieci miały dobre warunki. Jednak pozostałe aspekty pracy szkoły też są ważne, a są to między innymi: atmosfera, otwartość pracowników, indywidualne sposoby pracy nauczycieli. Właśnie ona w bardzo dużym stopniu kształtuje samoocenę ucznia. Podstawowymi celami, które powinna spełniać szkoła jest: przygotowanie ucznia do życia w społeczeństwie, posługiwanie się językiem ojczystym, kształtowanie nawyków dbałości zarówno o zdrowie własne, jak i innych ludzi, kształcenie postaw, takich jak: uczciwość, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych, kultura osobista, itp.

Jedną z bardzo ważnych cech szkoły jest edukacja inkluzywna, czyli „włączająca”. Pojęcie to oznacza, że szkoła zaprasza wszystkie dzieci i traktuje każdego ucznia w równym stopniu (czyli akceptuje wszystkich, darzy ich szacunkiem i spełnia potrzeby dzieci, takie jak: potrzeba więzi, autonomii, kompetencji, pewności siebie) oraz daje mu takie same możliwości rozwoju i edukacji. Edukacja inkluzywna uczy dzieci tolerancji i pokonywania barier (Mielcarek, Ratajczak, 2015, s. 53–58). Dziecko, które osiągnęło kolejny poziom kompetencji rozwojowych ma poczucie swojej wartości, co wpływa na chęć podejmowania kolejnych wyzwań. Zaś dziecko, które jest naznaczone etykietą „dziecko trudnego” w końcu uwierzy, że jest agresywne i trudne. Dziecko z niską samooceną, z brakiem fantazji, bez celów i marzeń ma mniejszą gotowość uczenia się, podejmowania nowych wyzwań oraz aktywności. Wychowawca jest odpowiedzialny za swoich uczniów, zatem on powinien pomóc dziecku odbudować wiarę w swoje możliwości. Dziecko powinno być przede wszystkim chwalone

nie tylko za dobrze wykonane zadania, ale także za chęci i starania. Konieczne jest też, aby pokazać uczniowi jego postępy, prezentować jego osiągnięcia, pomóc mu w nauce i pokonywaniu problemów, spróbować rozwinąć w dziecku poczucie przynależności do grupy. Dziecko nie może zostać same ze swoimi problemami i kłopotami.

Z badań, które zostały przeprowadzone wśród dzieci III klasy szkoły podstawowej wynika, że uczniowie z dobrą lub bardzo dobrą sytuacją materialną najczęściej mają marzenia związane z zawodem – marzy o tym aż 53% ankietowanych. Duża liczba dzieci odpowiedziała, że ich fantazje są związane z rzeczami materialnymi – 30% ankietowanych. Natomiast uczniowie ze złą sytuacją materialną w ogóle nie marzą o przyszłym zawodzie, a ich pragnienia są silnie związane z potrzebami emocjonalnymi. Istnieje duża rozbieżność pomiędzy treścią marzeń dzieci a sytuacją materialną. Dzieci z dobrą lub bardzo dobrą sytuacją marzą; aby być mistrzem świata, wygrać w lotto, mieć w przyszłości szczęśliwą rodzinę, zostać prawnikiem, adwokatem czy sędzią. Ich marzenia są bardziej wygórowane niż u tych ze złą sytuacją materialną. Odpowiedź typu: „mieć szczęśliwą rodzinę” można interpretować w dwojaki sposób. Dzieci mogą czuć się samotne w rodzinie z powodu braku czasu rodziców, którzy mają absorbującą pracę. Tego rodzaju marzenie można również odnieść do przyszłości dziecka, które dokonuje projekcji wizji rodziny, którą posiada, na czas, kiedy samodzielnie będzie taką zakładał. Dziecko może więc pragnąć szczęśliwej rodziny w czasie teraźniejszym lub chcieć mieć taką w przyszłości. Osoby niezamożne natomiast marzą o rzeczach materialnych (np. dostanie gry komputerowej, tabletu, komputera); o tym aby mieć przy sobie rodziców, czy też zostać kierowcą tira, informatykiem lub pilotem. U uczniów, którzy mają oboje rodziców i stabilną sytuację materialną (bez większych kłopotów finansowych) marzenia są ambitniejsze niż u osób ze złą sytuacją materialną i niepełną rodziną. Stabilność finansowa sprawia, że dzieci częściej marzą o wartościach niematerialnych, np. o sławie czy szczęściu. Także marzenia związane z zawodem są zupełnie inne niż u dzieci biednych. Pragną one mieć zawód dobrze płatny, odpowiedzialny, „umysłowy”. Natomiast dzieci ze złą sytuacją materialną marzą o tym, czego im brakuje, np. o nowej zabawce, sprzęcie komputerowym itp. Ich marzenia związane z zawodem są mniej ambitne (choć kwestia wysokości wynagrodzenia nie pozostaje obojętna), wolą prace fizyczne niż umysłowe. Marzenia dzieci związane z zawodem mogą być motywowane pracą, którą wykonują ich rodzice, najbliżsi, jak również mieć związek z osobą, która jest dla nich autorytetem. U uczniów z sytuacją materialną dobrą marzenia są zróżnicowane. Dzieci, którym nie brakuje podstawowych rzeczy i mają pełną rodzinę, marzą o: szybkich samochodach, wyjeździe do kina czy telefonie. Część tych pragnień może być wywołane obserwacją najbliższego otoczenia i są właściwie chęcią posiadania czegoś, co mają inni – kole-dzy, rówieśnicy. Ich marzenia związane z zawodem też są różnorodne; chcą zostać mechanikiem, pilotem (praca fizyczna), jak i stomatologiem (praca umysłowa). Dużo ankietowanych marzy o zostaniu piosenkarką, tancerką, co może być skutkiem zainteresowań dzieci lub fascynacji autorytetem.

Podobnie jest z marzeniami związanymi z potrzebami emocjonalnymi. W rodzinach, gdzie rodzice mają ze sobą zły kontakt, dzieci marzą o spokoju, ciepłe rodzinnym, o tym aby rodzice się nie kłócili. Często jednakom brakuje rodzeństwa, towarzystwa, którego rodzice w domu mogą nie zapewniać. Kilka osób odpowiedziało, że pragnie mieć szczęśliwą rodzinę w przyszłości. Może być to motywowane brakiem szczęścia w swoim domu rodzinnym lub może być szczęśliwe w rodzinie i takie szczęście chciałoby kiedyś dać własnym dzieciom. U rodzin gdzie pracują oboje rodziców marzenia związane są głównie z zawodem, z tym kim chcieliby być. Dzieci zauważają, że dzięki pracy możemy mieć lepsze, bogatsze życie i pragną tego samego. W rodzinie, gdzie brak jest ojca i za wszystko odpowiedzialna jest matka, dziecko marzy o bliskości rodziców bardziej niż o rzeczach materialnych, gdyż dotkliwiej odczuwa brak opieki. Matka, która dużo pracuje, często zapomina o potrzebach emocjonalnych dziecka. Wśród odpowiedzi pojawiło się marzenie dotyczące posiadania zwierzęcia (konia). Może być to spowodowane potrzebami emocjonalnymi – pragnienie opiekowania i zajmowania się żywą istotą; może mieć też podłoże materialne – posiadanie konia jako symbolu zamożności, czy też środka prowadzącego do celu (np. wygrywania różnego rodzaju zawodów konnych i zdobywania nagród). Podobnie marzenie o pójściu do kina, może dotyczyć sfery emocjonalnej, np. spędzenia czasu z rodzicami, którzy mają mało czasu dla dziecka, rodzeństwem, czy nawet rówieśnikami – jak i materialnej (obejrzenie modnego filmu, konsumpcja przekąsek serwowanych w kinie itp.). Z badań wynika, że pragnienia dzieci o złej sytuacji są związane z potrzebami emocjonalnymi z powodu braku jednego lub czasem obojga rodziców. Zaś marzenia dzieci o dobrej i bardzo dobrej sytuacji są najczęściej związane z przyszłym zawodem, jak również z dobrami materialnymi.

Jeżeli chodzi o miejsce zamieszkania, to należy zauważyć, że nie ma ono dużego wpływu na marzenia dzieci. Dziecięce fantazje w większości są związane z przyszłym zawodem oraz rzeczami materialnymi. Różnice sprowadzają się jedynie do treści marzeń łączących się z zawodem. Z badań wynika, że najwięcej osób mieszkających w mieście ma marzenia dotyczące swojego przyszłego zawodu (12 na 23 dzieci), znacznie mniej ankietowanych pragnie dóbr materialnych (7 na 23 dzieci), a o potrzebach emocjonalnych marzą tylko 4 na 23 dzieci. Bardzo podobnie jest u osób mieszkających na wsi – tyle samo osób ma pragnienia związane z zawodem i rzeczami materialnymi, natomiast te łączące się z potrzebami emocjonalnymi tylko 1 na 7 dzieci. Chłopcy mieszkający na wsi chcą zostać dobrymi rolnikami (zapewne biorąc za wzór ich rodziców), natomiast dzieci mieszkające w mieście często także biorą przykład z rodziców, chcą być informatykami, kierowcami, mechanikami, prawnikami. Są też osoby, które myślą o zostaniu np. tancerkami, piłkarzami, co zapewne jest motywowane zainteresowaniami dziecka lub zaczerpnięte bezpośrednio z kultury medialnej (filmy, seriale, gry).

Dalsze badania pokazały, że marzenia dziewczynek dzielą się na trzy grupy. Część z nich (6 na 16 osób) marzy o dobrym zawodzie, inne (6 na 16 osób) o rzeczach materialnych, a marzenia pozostałych są związane z potrzebami emocjonalnymi (4 na

16 osoby). Natomiast chłopcy marzą głównie o tym, kim będą w przyszłości (9 na 14 osób), a o rzeczach materialnych – zdecydowanie mniejsza ich liczba (4 na 14 osoby). Zaś marzenie dotyczące potrzeb emocjonalnych ma tylko jeden chłopiec, co prawdopodobnie spowodowane jest brakiem ojca (w tym konkretnym przypadku). Różnica uwidacznia się natomiast w treści marzeń i postawie dzieci. W zależności od płci w różny sposób ustosunkowują się one do własnych marzeń. U chłopców sprowadza się to do pewnego rodzaju egoizmu, gdyż skupiają się głównie na korzyściach i gratyfikacjach, jakie spotkają ich samych – zakładając spełnienie marzenia – nie koncentrując się zbyt na otoczeniu. Chcą być „kierowcami, piłkarzami, mieć dużo pieniędzy i robić wszystko, na co mają ochotę”. Większą dojrzałością emocjonalną i empatią wykazują się dziewczynki, które: „chcą pracować i być dorosłe, mieć szczęśliwą rodzinę i dzieci, którymi mogłyby się opiekować”. Mówiły one o swoich pragnieniach bardziej emocjonalnie od chłopców, nie wykazują także tendencji do egocentryzmu w snueniu marzeń. Jedna z ankietowanych dziewczynek, której rodzina ma dobrą sytuację materialną, ale widzi ciągle pracujących rodziców, niemających czasu na przyjemności i zabawę, twierdzi, że nie chce być dorosła, ponieważ życie dzieci jest magiczne. Inna dziewczynka stwierdziła, że nie chce być dorosła, ponieważ nie chce rozstawać się z rodzeństwem. Może to świadczyć o wyjątkowej zażyłości z rodzeństwem, które być może jako dużo starsze, opiekowało się dziewczynką. Natomiast chłopcy nie chcą stawać się dorosłymi z powodu braku zabawy i ciągłej pracy. Ograniczenia wynikające z bycia dorosłym są dla nich nieatrakcyjne, gdyż wiążą się z brakiem zabawy, która z kolei wydaje się być dla nich priorytetem.

Wyniki badań świadczą o tym, że struktura rodzinna ma wpływ na jakość marzeń u dzieci. Jeżeli dziecko ma pełną i szczęśliwą rodzinę, w której rodzice nie kłócą się, i ma chociaż jedno rodzeństwo jego marzenia są pozytywne, dzięki nim młody człowiek stawia sobie cele w życiu, do których dąży. Natomiast dziecko, które tęskni za rodzicami, ma nieszczęśliwą rodzinę lub jego rodzice się ciągle kłócą marzy o spokoju, braku konfliktów, ogólnej zgodzie, nie potrafiąc skupić się na nauce czy zabawie. Marzenia z podtekstem materialnym to np.: wygrać w lotto, zostać mistrzem świata, mieć szybkie auto, dostać telefon; marzenia związane z zawodem to np.: być tancerką, piosenkarką, pilotem, sędzią, kierowcą tira, itp.; natomiast marzenia związane z potrzebami emocjonalnymi to np.: mieć szczęśliwą rodzinę w przyszłości, mieć rodzeństwo. Możemy przypuszczać, że osoby, które pisały o szczęśliwej rodzinie w przyszłości, są ze szczęśliwych, pełnych rodzin i takiej rodziny pragną w przyszłości. W rodzinach pełnych także może jednak dojść do sytuacji patologicznej. Dziecko ma własny pokój, ma dobrą sytuację materialną i można by powiedzieć, że niczego mu nie brakuje, lecz jego marzeniem jest, aby: „mieć rodzeństwo i by rodzice się już nie kłócili”. Dziewczynka czuje się samotna, pragnie spokoju. Nowa gra komputerowa czy lalka nie zastąpi jej rodziców. Rodzice prawdopodobnie nie mają dla niej dużo czasu, co jest dla niej wyraźnie uciążliwe. Pragnie ona rodzeństwo, ponieważ nie chce być sama lub może myśli, że dzięki temu rodzice przestaną się kłócić. Dzieci z rodzin niepełnych czy zrekonstruowanych marzą głównie o powrocie któregoś z rodziców, pragną spo-

koju w rodzinie. Wśród ankietowanych była jedna osoba mieszkająca z babcią i siostrą. Jej marzeniem jest mieć przy sobie rodziców. Babcia pewnie poświęca jej dużo czasu, ale brak jej rodziców. Takie dzieci czują się inne od rówieśników, a czasami gorsze lub niekochane. Organizowane są też różnego rodzaju eventy, np. Dzień Matki czy Ojca i dzieciom, które nie mają przy sobie rodziców może być smutno, przykro. Dzieci ze stabilną sytuacją rodzinną, posiadające oboje rodziców, rodzeństwo, a nawet mieszkających z nimi dziadków, marzą głównie o tym, kim chcą być, kiedy dorosną lub o rzeczach materialnych. Natomiast jedna z ankietowanych – dziewczynka, którą wychowuje jedynie matka – pragnie kontaktu z ojcem i nie potrzebuje nowych zabawek czy modnych akcesoriów. Duże znaczenie dla prawidłowego rozwoju dziecka ma też rodzeństwo. Dzięki rodzeństwu młody człowiek uczy się opieki nad innymi, wzbudza w nim między innymi takie uczucia, jak: miłość, troska, współczucie, szacunek. Marzenia dzieci, które nie mają rodzeństwa są związane głównie z potrzebami emocjonalnymi – pragną one brata/siostry, z którym będą mogły się bawić, dzielić swoimi sprawami, opiekować sobą wzajemnie. Z dziećmi mieszkają też dziadkowie – 30% dzieci mieszka też z babcią i 13% z dziadkiem. Każdy z członków rodziny jest bardzo ważny dla dziecka i zaspokajania jego potrzeb emocjonalnych.

Celem badań była pomoc wychowawcom i nauczycielom lepiej poznać i zrozumieć ich uczniów. Dzięki marzeniom dzieci ćwiczą swoją wyobraźnię, mają cel w życiu, do którego dążą. Dlatego nie powinno się zabraniać uczniom marzyć, a zajęcia należy prowadzić tak, by mogły pobudzać ich wyobraźnię. Przeprowadzone badania mogą również pomóc rodzicom i ustalić czego ich pociecha pragnie, za czym tęskni ich dziecko oraz co jest dla niego ważne. Ankietowani bardzo często stwierdzali, że brakuje im kontaktu z rodzicami. Większość opiekunów nie zdaje sobie jednak z tego sprawy. Oni myślą, że prezenty w postaci rzeczy materialnych wystarczą, aby dziecko było szczęśliwe. Rodzice powinni rozmawiać ze swoimi dziećmi o ich marzeniach, nawet o tych, które są niemożliwe do spełnienia w rzeczywistości, bowiem dzięki fantazjowaniu dziecko ćwiczy swoją wyobraźnię, kształtuje samo siebie. Dla opiekunów to doskonały moment na obserwację i wyciągnięcie wniosków, pierwszy krok w zrozumieniu małego człowieka.

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte

ĄDRZEJEWSKA A. (2007), *Magia szklanego ekranu. Zagrożenia płynące z telewizji*, Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.

DYMARA B. (2010), *Dziecko w świecie marzeń*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Encyklopedia popularna PWN (1996), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

KRAKOWSKI P. (1984), *O sztuce nowej i najnowszej*, Warszawa: PWN.

Artykuły w czasopiśmie i ustawy w dziennikach ustaw

KOŁAKOWSKA B. (2014), *Teatr dla Jasia, który Janem będzie*, „Psychologia w Szkole” nr 1, s. 78–85.

- MELKA-ROSZCZYK M. (2014), *Pod ciężarem rodziny*, „Psychologia w Szkole” nr 5, s. 91–95.
- MIELCAREK M., RATAJCZYK A. (2015), *Rewolucja na trzech frontach*, „Psychologia w Szkole” nr 1, s. 52–58.
- MOSKAL K. (2015), *Jasne strony gier*, „Psychologia w Szkole” nr 1, s. 72–77.
- MOSKAL K. (2014), *Ostrożnie z telewizją*, „Psychologia w Szkole” nr 3, s. 80–81.
- MOSKAL K. (2015), *Terapia muzyką*, „Psychologia w Szkole” nr 1, s. 51.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, Dz.U. UE z 2008 r. C 111/01.

Źródła internetowe

CZAJKOWSKA A., Znaczenie zabaw teatralnych dla rozwoju dziecka http://www.dziecirosna.pl/przedszkolak/rozwoj/znaczenie_zabaw_teatralnych_dla_rozwoju_dziecka.html (dostęp: 14.01.2015).

KRZYCKA O. (2011), Magia tańca – moi najmłodszy studenci, <http://www.magazynpolonia.com/artykul/polonia-usa,magia-tanca-moi-najmlodsi-studenci,4e0e302899bb2> (dostęp: 14.01.2015).

Monika Mijal, studentka Wyższej Szkoły Zarządzania
i Administracji w Opolu
e-mail: monika_mijal@wp.pl

TATIANA DUBAYOVÁ
JANA HORVÁTHOVÁ

Analýza príčin útekov detí umiestnených v reedukačných centrách

ANALYSIS OF THE CAUSES OF ESCAPES IN CHILDREN
FROM RE-EDUCATION CENTERS

Summary

Strict regime rules, separation from their social environment and the sudden change in lifestyle are perceived by children in re-education centers as a serious change in their lives. For these reasons, these children can escape from centers and it can have significant impact to the process of re-education. The aim of the paper is to analyze the characteristics of time and motives for escapes in adolescent boys. The sample consisted of 25 boys in age between 13 to 15 years who have experience with at least one escape from the re-educational center. There was not identified any specific time interval of the day which the boys rated as the best for the realization of the escape and which could be identified as most risky. Motives of escapes had social character which included the desire for family, friends and the partner. The main negative feeling in the center reported by respondents was lack of freedom. Escapes significantly disrupt the educational process and have negative impact not only on escaped children but also on the overall atmosphere in the group of children that were left. Early identification of risk of escaping, adequate response and facilitation of adaptation to a changed lifestyle can significantly contribute to reducing this behavior.

Keywords: re-educational center, escape, child with conduct disorder, residential care, prevention of escapes

Teoretické východiská

Výchovné pôsobenie na deti s poruchami správania závisí od závažnosti daného správania. K extrémnym opatreniam patrí izolácia dieťaťa od patogenetických činiteľov v jeho primárnom okolí a intenzívne reedukačné pôsobenie, ktorého zámerom je odstrániť nefunkčné vzory správania a nahradiť ich sociálne žiaducim správaním. Tieto postupy sa odohrávajú v reedukačných centrách (RC). Cieľom umiestnenia detí do reedukačného centra (podľa Vyhlášky č. 323/2008 o špeciálnych výchovných zariadeniach) je teda reedukácia sociálneho, mravného a emocionálneho narušenia týchto detí preto, pretože výchova a vzdelávanie v ich primárnom prostredí s ohľadom

na ich nedostatočnú sociálnu prispôsobivosť, osobnostné vlastnosti a vývin ich charakteru nevedú k náprave. V zmysle zákona (č. 245/2008 Z. z.) o výchove a vzdelávaní zaraďujeme reedukačné centrá medzi špeciálne výchovné zariadenia, ktoré dávajú možnosť výchovy a vzdelania, ako aj prípravy na povolanie jedincom s poruchami správania po dobu dovŕšenia plnoletosti (s možnosťou predĺženia o jeden rok) podľa individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu.

Reedukačné centrá delíme (podľa Vyhlášky č. 323/2008 o špeciálnych výchovných zariadeniach) na nasledujúce typy:

– RC pre deti vyžadujúce zvýšenú starostlivosť pre deti, ktorých psychosociálny vývin je narušený a je u nich potrebný zdravotný dohľad, dlhodobá farmakoterapia či špeciálna diéta z dôvodu ich chronického ochorenia alebo deti, so zdravotným postihnutím, ktorých postihnutie si takúto starostlivosť vyžaduje, pričom reedukácia je rozšírená o liečebný režim, napr. pre deti s psychiatrickou diagnózou, deti závislé od psychoaktívnych látok po detoxikácii a pod.

– RC s ochranným režimom pre deti s narušeným psychosociálnym vývinom spojeným s recidívou trestnej činnosti, s opakujúcim sa konaním so znakmi trestnej činnosti alebo s agresivitou s uloženou ochrannou výchovou na základe rozhodnutia súdu.

– RC s otvoreným režimom je snaha o vytvorenie prirodzeného rodinného prostredia. V oddelení s otvoreným režimom môže dieťa dochádzať do školy, ktorá je na inom mieste, než je RC, dieťa sa môže zúčastňovať aktivít aj mimo RC a pod.

– RC pre matky s deťmi je určené mladistvým matkám, v ktorých sa realizuje spoločná výchovná, sociálna a zdravotná starostlivosť matkám s ústavnou starostlivosťou a ich deťom.

Výhodou ústavnej výchovy je, že poskytuje možnosť pracovať s klientom dlhodobo a intenzívne a je možné použiť širšie spektrum nástrojov ako v ambulantnej intervencii, vrátane využitia potenciálu režimu a tímová práca viacerých odborníkov (Labáth, 2004). Sociálny život v RC je, okrem iného, charakterizovaný aj tým, že je riadený, kontrolovaný, podriadený prísnyh pravidlám, realizovaný spoločne s ostatnými deťmi, prebieha v izolácii od prirodzeného prostredia, a prebieha pod neustálym dohľadom autority (Czapow, Jedlewski, 1981). Existencia v týchto podmienkach nie je pre dieťa ľahká, špeciálne vtedy, ak vo svojom prirodzenom prostredí zažilo liberálny až zanedbávajúci výchovný prístup zo strany rodičov. Ako píše Mühlpachr (2001), pobyt v reedukačnom centre je vážnym zásahom do osudu dieťaťa, má nezanedbateľné riziká, ktoré sa líšia vzhľadom na vek dieťaťa a na životnú situáciu, v akej sa dieťa do reedukačného centra dostalo. Tento stav sa môže v niektorých prípadoch skončiť pokusom o útek alebo aj realizovaným útekom z RC.

Úteky z reedukačných centier bývajú reakciou na subjektívne neriešiteľnú situáciu, neúnosný spôsob výchovy v reedukačnom centre alebo sú reakciou na vnímanie obmedzovania osobnej slobody ako napr. protest voči umiestneniu do zariadenia. Často ide o pokus vyhnúť sa očakávanému trestu alebo aj o únik z ťaživej situácie, či len o túžbu po slobodnom živote následkom nostalgie za domovom (Sovák, 1972). Podľa Hvozdíka (1986) môžu byť úteky aj prejavom túžby dieťaťa po vzrušení a dobrodru-

žstve. Vágnerová (2004) vníma úteky aj ako formu únikového konania, kedy dieťa rieši svoj problém útekou z prostredia, ktoré vníma ako ohrozujúce či nepriateľské.

Poznáme rôzne formy, prejavy aj motiváciu útekov. Vágnerová (2004) úteky člení na:

– impulzívne (reaktívne) – sú skratovou reakciou na neriešiteľnú alebo nezvládateľnú situáciu. Jedinici najčastejšie unikajú pred trestom, ktorý prežívajú ako neznesiteľný alebo ponížujúci. Na takýto útek možno pozeráť ako na signál zúfalstva alebo volania o pomoc. Impulzívne úteky po vyriešení problému zvyčajne nerecidivujú;

– chronické úteky – vyplývajú zväčša z dlhodobých problémov, na ktoré sa utekajúci pripravuje a plánuje ich, väčšinou je motivovaný dlhodobo pretrvávajúcimi problémami. Niekedy má presne stanovený cieľ, u týchto detí je to väčšinou osoba, s ktorou chce dieťa byť. Jedinici dopúšťajúci sa chronických útekov nemajú tendenciu vracáť sa. V niektorých prípadoch môžu byť chronické úteky symptómom rozvíjajúceho sa duševného ochorenia;

– túlanie sa – je dlhodobé opustenie zariadenia ako dôsledok úteku. Podľa Fischera a Škody (2008) je často spojené s negatívnym vplyvom partie a skupiny s ďalšími inými asociálnymi poruchami správania. Väčšinou je vyvolané nedostatkom citových väzieb k ľuďom a často dysfunkčnému zázemiu, viaže na seba ďalšie varianty poruchového správania, ktoré sa stáva prostriedkom k zaisteniu obživy. Jedinici sa často dopúšťajú krádeží a prostitúcie, zneužívania psychotropných látok a je tu veľké riziko, že sa túlanie stane ich životným štýlom. Jedlička a Koťa (1999) dodávajú, že túlanie môžeme považovať za prah asociálneho života.

Pri analyzovaní útekov prihliadame na rôzne elementy ako je etiológia útekov, ich motívy, ciele aj samotná organizácia. Ako píše Stankowski (2003), príčiny a motívy útekov môžeme rozlíšiť na sprostredkované, napr. faktory podmieňujúce zlú náladu ako sú konflikty a na bezprostredné v zmysle príležitostných impulzov. Čo sa časového vymedzenia týka, všeobecne je známe, že intenzita útekov sa zvyšuje v období prázdnin. Potenciálni utekajúci sú tí, ktorí nemôžu dostať dlhodobú vychádzku v súlade s pravidlami zariadenia. Pokiaľ sa jedinec nevráti do zariadenia vo vopred stanovenom termíne, hovoríme o odmietaní návratu. Vidíme tu rovnaké znaky so záškoláctvom – nechť k zariadeniu podmienená nepríjemnými zážitkami a skúsenosťami a smútok po prostredí, v ktorom počas povoleného obdobia pobudli. S útekmi sa spája aj delikvencia, ktorá je viditeľná predovšetkým pri hromadných útekoch, počas ktorých sa jedinec nechá strhnúť atmosférou v skupine pričom sa môže dopustiť aj ničenia majetku, krádeže alebo dokonca aj ublíženia na zdraví.

Cieľom príspevku je objasniť okolnosti útekov a analyzovať okolnosti a motívy, ktoré ku nim viedli.

Metódy a metodológia prieskumu

Výskumný súbor pozostával z 25 chlapcov umiestnených v reedukačných centrách vo veku 13, 14 a 15 rokov. Priemerný vek chlapcov bol 14,72. Do súboru boli zara-

dení chlapci, ktorí sa dopustili jedného a viac útekov. Deväť z nich bolo v RC rok, 10 chlapcov bolo umiestnených v RC 2–3 roky, 6 z nich bolo v RC 4 a viac rokov. Z celkového súboru 23 chlapcov prišlo do RC z rodinného prostredia, 2 z nich z detského domova a diagnostického centra. Za útek sme považovali samotný útek alebo nevrátenie sa z prázdnin. Väčšina chlapcov, 18 z nich, realizovala 1 útek, 7 chlapcov uviedlo 2 a viac útekov.

Výsledky prieskumu

Na základe odpovedí respondentov bolo zistené, že žiaden konkrétny čas počas dňa nebol nimi výraznejšie preferovaný ako najvhodnejší k úteku. Ráno, obed, večer aj noc boli v ich odpovediach rovnako zastúpené – 25% útekov sa odohralo ráno, 28,57% na obed, 25% večer a 21,43% v noci. Predpokladáme preto, že dôležitejší, než samotný čas sú priaznivé okolnosti, ktoré vznikajú napr. pri presunoch alebo v menej strážených okamihoch.

Päťdesiat dva percent opýtaných chlapcov odpovedalo na otázku *Kedy utekáš?* odpoveďou *Hocikedy*, u zvyšných 48% bol útek naviazaný na čas pred prázdninami, kedy im nebolo udelené povolenie odísť k rodine.

Motívy boli skúmané dvoma otázkami, ktorých cieľom bolo zistiť smerovanie úteku. Na otázku, či uteká z RC preto, že mu tam niečo prekáža, odpovedalo 17 z nich, že v RC im nič neprekáža. Ôsmi z respondentov uviedli ako to, čo im v RC prekáža: chýbanie rodiny a slobody, zakázané fajčenie, málo vychádzok a mreže na oknách. V otázke na motív ich úteku uviedli najčastejšie ako cieľ úteku rodinu (80%), partnerku (16%) alebo partiu (4%).

Diskusia

V príspevku sme analyzovali motívy a okolnosti útekov 25-tich chlapcov z reedukačných centier. Pomocou dotazníkovej metódy bolo zistené, že najčastejšie uvádzaným motívom pre útek resp. nevrátenie sa z prázdnin je rodina. V zariadení deti pociťujú smútok, túžia byť v rodinnom prostredí, i keď to je väčšinou pre ich zdravý vývin nevhodné a nie je v ňom o nich dostatočne zo strany rodičov postarané. Väčšina útekov sa končí nedobrovoľným návratom za spolupráce zariadenia s políciou alebo prostredníctvom zamestnancov reedukačných centier. Dobrovoľných návratov je málo, z čoho usudzujeme, že i v nevhodných podmienkach sa cítia lepšie, než v zariadení, v ktorom je im síce poskytované vzdelanie, pestrá záujmová činnosť, rôzne aktivity, dostatok stravy, no chýba im to najpodstatnejšie – sloboda a domov.

Vzhľadom na časové charakteristiky boli zistené dva druhy útekov: tie, ktoré boli podmienené skratovým jednaním respondenta, ktoré vzniklo neočakávanou príležitosťou k úteku, a tie, ktoré boli realizované pred prázdninami a vznikli z pocitov frustrácie a túžby po domove v stave vysokého emocionálneho napätia a rozrušenia. Frekvenciu prvých je možné ovplyvniť posilnením sebaregulácie a odolnosti voči náhlym impul-

zom, ovplyvnenie tých druhých patrí skôr do oblasti terapeutickkej, kedy by malo byť umožnené dieťaťu, aby tieto pocity mohlo adekvátnym spôsobom ventilovať.

V odpovediach opýtaných chlapcov prevládala odpoveď, že v RC im nič extrémne neprekáža. Napriek negatívnemu výsledku v našom prieskume nemožno naše zistenia v tomto smere generalizovať a skúmanie tohto špecifického problému je nutné overiť ďalšími metódami. Napriek tomu môžeme na základe našich zistení predpokladať, že úteky z RC sú v menšej miere ovplyvnené zlými skúsenosťami v samotnom RC a z väčšej miery sú ovplyvnené impulzom, ktorý vyplýva zo smútku alebo z túžby. V motívoch prevládala skôr útek za niečím než útek pred niečím – oslovení chlapci utekali najčastejšie za rodinou, partiou alebo partnerkou. Z pohľadu prevencie útekov je na základe výsledkov nášho prieskumu možné sformulovať nasledujúce odporúčania, ktoré môžu viesť k redukcii útekov detí z reedukačných centier:

- zabezpečenie psychologickej starostlivosti a dostatočného množstva individuálnych konzultácií s ním pred aj po úteku,
- umožnenie telefonického kontaktu s rodinou a inými dôležitými vzťahovými osobami dieťaťa,
- dostatok pravidelných tematických vychádzok realizovaných mimo zariadenia prípadne besedy na zaujímavé témy s osobami zvonku,
- podpora kooperatívnej a nekonfliktnej klímy vo výchovnej skupine, ktorá môže mať vplyv na zvyšovanie motivácie dieťaťa k zmene správania,
- tréning sebaregulácie a pomoc pri preberaní kontroly a zodpovednosti za svoje správanie,
- tútorstvo ako spôsob vzájomnej pomoci medzi deťmi v RC.

Sme si vedomé, že nie je možné vytvoriť podmienky ich prirodzeného rodinného prostredia, ani naplňať v dostatočnej miere emocionálne potreby detí, no z hľadiska praxe odporúčame vytvoriť systém zdravých a reálne sa správajúcich sociálnych vzorov – vychovávateľov a ostatných zamestnancov RC, ktoré by im pomohli s adaptáciou a korekciou správania tak, aby boli osobnosti detí z RC pripravené v budúcom živote aj mimo zariadenia plniť sociálne role vzhľadom na očakávania spoločnosti. Jednou z doteraz málo využívaných možností podpory detí vo výchovnej skupine je tútorstvo, ktoré poskytuje jeden najprirodzenejších a neformálnych spôsobov opory a nenásilného vedenia z radov vrstovníkov (Semanová, Hornák, 2015).

Žolnová (2007) tvrdí, že tvorba a realizácia intervencií pedagogických aj odborných zamestnancov v RC je náročná na schopnosť pohotovo reagovať v záťažových situáciách, vnímať zmeny atmosféry v skupine a nastavenie aktivít tak, aby sa zvyšovala motivácia detí pre trvalú pozitívnu zmenu. Toto odporúčanie však v praxi závisí od prítomnosti dieťaťa v RC, počas ktorého sa na neho intenzívne pôsobí rôznymi metódami. Úteky tento proces výrazne narúšajú a aj po návrate dieťaťu trvá, kým sa opäť zadaptuje na prostredie RC*.

* Tento príspevok vznikol vďaka podpore projektu KEGA 035PU-4 /2014 – Zvyšovanie kvality v pregraduálnej príprave špeciálnych pedagógov v kontexte inovatívnych trendov teórie a praxe (2014–2016).

BIBLIOGRAFIA

Monografie a vysokoškolské učebnice

- CZAPOW C., JEDLEWSKI S. (1981), *Resocializační pedagogika*, Praha: SPN.
- FISCHER S., ŠKODA J. (2008), *Speciální pedagogika*, Praha: Triton.
- HVOZDÍK J. (1986), *Základy školskej psychológie*, Bratislava: SPN.
- JEDLIČKA R., KOŤA J. (1998), *Analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže*, Praha: Karolinum.
- LABÁTH V. (2004), *Rezidenčná starostlivosť*, Bratislava: OZ Sociálna práca.
- MÜHLPACHR P. (2001), *Vývoj ústavní péče*, Brno: Masarykova univerzita PF.
- SOVÁK M. (1972), *Nárys speciální pedagogiky*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- STANKOWSKI A. (2003), *Etopedie. Úvod do resocializační pedagogiky*, Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- VÁGNEROVÁ M. (2004), *Psychopatologie pro pomáhající profese*, Praha: Portal.
- ŽOLNOVÁ J. (2007), *Klíma v triedach stredných odborných učilišť pri reedukačných domovoch*, Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.

Príspevky v časopisoch a vo vestníkoch

- SEMANOVÁ A., HORŇÁK L. (2015), *Tútorstvo ako forma sociálnej opory v procese reedukácie*, „Špeciálny pedagóg – časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax” Roč. 4, č. 1, s. 46–58.
- Vyhláska Ministerstva školstva SR č. 323/2008 o špeciálnych výchovných zariadeniach.
- Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) č. 245/2008 Z. z.

Tatiana Dubayová, Mgr., PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

e-mail: tatiana.dubayova@unipo.sk

Jana Horváthová, Mgr.

Spojená škola, organizačná zložka Špeciálna základná škola, Dobšiná

ANTONI LEŚNIAK

Aslan w Hogwarcie, czyli o roli baśni w kształtowaniu dziecięcej wyobraźni – rys historyczny

ASLAN AT HOGWARTS OR THE ROLE OF A FAIRY TALE IN SHAPING
A CHILD'S IMAGINATION – HISTORICAL VIEW

Summary

The genre of fairy tales is currently gaining popularity. Classic fairy tales and fables are still very popular because they have never lost their universal meaning. On the other hand, modern tales become more and more appealing because they relate to everyday experiences and problems of children and adolescents. Of course, they have changed their character and do not begin with: 'long, long time ago ...' but their message is relevant to here and now. The author's particular interest is to show the links between different fairy tales, reaching out to the well-known, traditional themes and content but so much differently interpreted today. The key concept then lies in the reception and assimilation of modern tales by children and adults. It becomes essential to indicate patterns and messages emerging from the fairy-tale worlds so that it is still possible to appeal to a young audience with a valuable message and still be readable.

Keywords: fable, fairy tale, the story of fable and fairy tales

Autor chciałby zaprosić czytelników do wspólnej podróży w magiczny świat dziecięcej wyobraźni wykreowanej przez bajki i baśnie dla dzieci, pokazać ich wpływ i rolę w rozwoju osobowym młodego człowieka i kształtowaniu jego wrażliwości, charakteru i postaw moralnych. Szczególną uwagę autor chciałby zwrócić na zaprezentowany w artykule syntetyczny rys historyczny pokazujący rozumienie i oddziaływanie baśni na przestrzeni wieków i dokonać przeglądu wszystkich jej komponentów od starożytności po współczesność.

Według definicji zawartej w *Słowniku terminów literackich* bajka to: „krótka powiastka wierszem lub prozą, której bohaterem są zwierzęta, ludzie, rzadziej rośliny lub przedmioty, zawierająca moralne pouczenie, wypowiedziane wprost lub dobitnie zasugerowane” (Sławiński i in., 1988, s. 52).

Będąca przedmiotem opowiadania historia „stanowi zawsze jedynie ilustrację jakiejś prawdy ogólnej, dotyczącej doświadczeń ludzkich, powtarzalnych i powszechnych. Zasadniczym celem bajki jest pouczyć o szkodliwości czy pożyteczności pew-

nych zachowań, przekazać jakąś zasadę etyczną lub wskazówkę postępowania. Aby osiągnąć ten cel, bajka najczęściej przeciwstawia dwa stanowiska, dwa typy argumentacji, czy też dwa rodzaje działań (np. skuteczne i nieskuteczne) – i dopiero z tego kontrastu wysuwa stosowną naukę” (Sławiński i in., 1988, s. 52).

Historia bajki sięga czasów starożytnych. Już Arystoteles zaklasyfikował ją do gatunków retorycznych, wyznaczając rolę przykładu w toku dowodzenia. Bajki stały się też materiałem ćwiczeń retorycznych w programach nauczania: „Wyłoniła się wskutek tego potrzeba tworzenia zbiorów bajek, co wpłynęło na autonomizację gatunku” (Michałowska, 1990, s. 68).

Pierwsze bajki, a właściwie przysłowia – pouczenia moralne, które stanowiły początki tego gatunku zawdzięczamy Hezjodowi (VIII/VII w. p.n.e.). Jako pierwszy wprowadził do swych bajek motywy zwierzęce. Inni najdawniejsi bajkopisarze to między innymi Archiloch, który w tworzonych przez siebie utworach krytykuje teścia Likamba i Stezycheros, który posłużył się bajką, by odradzić obywatelom Chimery powierzenie nieograniczonej władzy Falorysowi.

Pełny rozwój gatunku datuje się na VI w. p.n.e., kiedy Ezop, legendarny niewolnik pochodzący najprawdopodobniej z Azji Mniejszej, miał być twórcą obszernego zbioru bajek zwierzęcych. Przypuszcza się, iż zostały one stworzone w dialekcie jońskim, a na gruncie ateńskim uzyskały opracowanie attyckie. Za główne cechy bajek Ezopowych uważa się: zwięźłość, prostotę budowy oraz zupełny brak ozdób retorycznych. Od połowy V w. p.n.e. bajki zwierzęce funkcjonowały pod wspólną nazwą „bajek ezopowych”. Cechą wszystkich bajek tego rodzaju jest m.in. pierwotna etyka, będąca odbiciem stosunków panujących w zaraniu kultury. Wyróżniają się one naturalną surowością, brakiem elementów poświęcenia, ofiarności, miłości, bohaterstwa. Bajki obnażają smutną prawdę, że w świecie panuje przemoc, silniejsi zwyciężają słabszych, a chytrzy osiągają sukces. Zawierają one także ostrzeżenia i pouczenia. Są dowcipne, ale ich wydźwięk jest pesymistyczny. Bohaterowie ponoszą klęskę, często nawet giną. „Nie ma w nich wolnej gry fantazji ani nastroju zadowolenia i bezpieczeństwa, czym różnią się bajki od baśni; w bajkach zwierzęta pozostają dalej tylko zwierzętami, nie przedstawiają żadnych sił nadprzyrodzonych. Brak bajce wszelkiej mistyki, obca jest jej religijność. Świat bajek zwierzęcych jest refleksem trudności życiowych istot podobnych do mrówek, much, żuków, myszy, zajęcy, baranów, osłów, koni, wołów, a partnerami ich są prawie zawsze silniejsi: pasterz wobec kozy, lew wobec myszy, komara, zająca, woła lub lisa, pies wobec zająca, wilk wobec czapli, owcy” (Golias, 1961, s. XXIV).

Humor w bajkach Ezopowych polega przede wszystkim na zastosowaniu zwierzęcej maskarady. Komicznie przedstawiane są np. sceny walki komara z lwem. Ekspozycja jest krótka, akcja rozwija się szybko, kończą się wyraźnym epilogiem.

Do najpopularniejszych bajek greckich należy zbiór Babriosa, pochodzącego z Syrii. Bajki tego autora weszły do programu nauczania szkół bizantyjskich.

Zapotrzebowanie na bajki służące nauczaniu w szkołach doprowadziło do wielkich zmian w ich pierwotnej strukturze. Na początku stanowiły one dowód, były częścią

dzieła. Później jednak, gdy wcielono je do zbiorów, traciły ten związek i stawały się często niezrozumiałe. W takich przypadkach wydawcy dodawali do utworu fragment własnego autorstwa: „Był nim wniosek wypływający z bajki albo jej uogólnienie, które wiążąc się z bajką rzucało na nią pewne naświetlenie, zwykle takie, że przybierała charakter etyczny, chociaż pierwotnie wyrażała problem społeczny. Takie dopowiedzenie nazywano *epimythion*, a o ile wyprzedzało bajkę – *promythion*. Pisarze rzymscy używali nazwy *affabulatio*; my dziś mówimy: morał” (Golias, 1961, s. XIV).

W literaturze starożytnego Rzymu bajki pojawiają się w utworach Enniusza (III/II w. p.n.e.), Lucyliusza ((II/I w. p.n.e.) i Horacego, którzy stosowali je w celach dydaktycznych. W autonomicznej formie bajki znajdowały się w 4-tomowym zbiorze opracowanym przez Fedrusa w wierszach jambicznych. „Jak stwierdza on w prologu, korzystał z tradycji Ezopa, utrzymał przy tym znamioną dla bajek Ezopowych zwięzłość opowiadania, wyeksponował zaś silniej charakter moralizatorski gatunku” (Michałowska, 1990, s. 69). Fedrus stworzył bajkę jako samodzielny rodzaj, w którym *epimotion* lub *promition* łączy się z całością opowiadania. Cechą charakterystyczną bajek Fedrusa była wysuwająca się na pierwszy plan tendencja moralizatorska oraz wyraźne zwrócenie uwagi na krzywdę maluczkich.

Innym znanym rzymskim zbiorem bajek był powstały w latach 350–500 komplet 98 bajek nieznanego autora, które nawiązywały do Ezopa i Fedrusa. Na uwagę zasługuje również dzieło Avianusa, które obejmuje 42 bajki przerobione ze zbioru Babriosa.

W średniowieczu korzystano ze zbiorów rzymskich. Przerabiano je na język łaciński. Bajki w językach narodowych pojawiły się w Europie dopiero w XII w.

Jednym z popularniejszych bajkopisarzy europejskich był Jean de La Fontaine (1621–1695). W pierwszym wydaniu swoich bajek podawał się za tłumacza bajek Ezopowych: „Oparte na tematyce ezopicznej bajki La Fontaine’a stały się małymi arcydziełkami. Zwiewna forma poetycka, urocze, lekko nakreślone opisy łąk skąpanych rano w rosie, pachnących lasów, pól, sylwetki zwierzątek zaaferowanych swoimi sprawami składają się na rodzajowe obrazki, które długo pozostają w pamięci” (Nikliborc, 1981, s. 23). La Fontaine przywiązywał dużą wagę do konstrukcji opowiadania, zwracał szczególną uwagę na narracje i dialogi. Mniej natomiast dbał o moralizatorski charakter swych utworów.

W Polsce wątki bajkowe odnajdujemy w średniowiecznych przykładach używanych przez kronikarzy i kaznodziejów. Najstarszy ślad bajki Ezopowej można odnaleźć w *Kronice* Wincentego Kadłubka. Prawdziwym popularizatorem bajek stał się jednak Biernat z Lublina. Jego przekład jest przeróbką bajek Ezopowych. „Wielką zasługą i dowodem oryginalności Biernata jest jego sposób tytułowania bajek nie utartym zwyczajem, który wymieniał działających autorów: bajki jego wyprzedzają jakby *promition*, polskie przysłowie, np. Zła wola – niewola zamiast «Koń i jeleń»” (Golias, 1961, s. XXXV).

Ważnym wydarzeniem w rozwoju polskiego bajkopisarstwa było wydanie bajek Krzysztofa Niemirycza, które stanowiły swobodny przekład z pierwszego tomu bajek

La Fontaine'a. Nowatorstwa polskiego bajkopisarza polegało na wprowadzeniu do literatury polskiej wiersza wolnego i dyskretnej moralistyki.

W oświeceniu nastąpił wyraźny rozwój gatunku. U podstaw bajki tego okresu leży dwa założenia. Pierwsze z nich mówiło o naturalnej potrzebie odkrywania prawdy i jej wypowiedzienia, drugie – o instrumentalnym charakterze literatury i jej celu dydaktycznym. Do podstawowych wyznaczników bajki zaliczano: alegoryczność, akcję i prawdę w postaci nauki moralnej. Zadaniem bajki było odkrywanie prawdy. Aby to ułatwić, przedstawiano ją jako przypowieść o zdarzeniu. Prawda była też często ukryta w alegorii. Najwybitniejszymi bajkopisarzami tego okresu byli: Ignacy Krasicki, Adam Naruszewicz, Stanisław Trembecki, Franciszek Dionizy Kniaźnin.

Podstawowymi cechami wyróżniającymi bajkę była jej alegoryczność i prawda wyrażona w postaci nauki moralnej. Wśród wielu definicji bajki można wymienić tę, która definiuje ją jako: „krótki utwór narracyjny, zwykle wiersz zawierający od kilku do około stu wersów, którego podstawą jest paraboliczna fabuła sugerująca praktyczne pouczenie, sąd moralny lub inny pogląd ogólny przez przytoczenie jednostkowego przypadku” (Woźnowski, 1983, s. V).

Bajka była też definiowana przez pisarzy i teoretyków literatury. Sam Krasicki w dziele *O rymotwórstwie i rymotwórcach* pisał, że bajka jest opowieścią o zwierzętach, której celem jest zaprezentowanie jakiegoś przykładu i nauki. Podobnie twierdził Euzebiusz Słowacki, podkreślając alegoryczność tego gatunku. Przedstawione w bajkach zwierzęta reprezentują określone cechy, np. lis – chytryść, mrówka – pracowitość, osioł – upór, lew – męstwo i są odbiciem ludzkich cech, zachowań, a przede wszystkim wad. W okresie oświecenia powstało ponad 40 tomów oryginalnych bajek, przekładów i antologii.

Istotne zmiany w dziejach gatunku nastąpiły w okresie Młodej Polski: „Zmiany szły z duchem czasu, zmierzały do ulirycznienia bajki i odnowienia jej komizmu [...]. Uderza w bajce młodopolskiej bogactwo środków w zakresie komizmu; parodia, ironia, absurd, dowcip językowy, żart liryczny. Ulubionym chwytem było parodiowanie tradycyjnych wątków, przewrotne odwracanie ich sensów, a także ośmieszanie stereotypów myślowych, np. zawartych w przysłowiach” (Krzyżanowski, [t. 2], 1984, s. 41). Wprowadzono też nowe motywy i poszerzono aktualne problemy. Zmiany zmierzały w kierunku rezygnacji z praktycznego dydaktyzmu, wprowadzenia niezwykłych pomysłów i humoru. Do najwybitniejszych bajkopisarzy tego okresu należeli Benedykt Hertz, Julian Ejsmond i Jan Lemański.

Warto również wspomnieć o Julianie Tuwimie. Jego bajki, choć przeznaczone wyraźnie dla odbiorcy dziecięcego, nie naśladują naiwnej mowy dziecka, ale tworzą odrębny, artystyczny język dzieci. W jego bajkach odnajdujemy liczne zdrobnienia, neologizmy, wyrazy dźwiękonaśladowcze, które służą stylizacji humorystycznej, a także są tworzywem dowcipu. Co ciekawe, podmiot liryczny bajek Tuwima stara się zrozumieć problemy dziecka, w delikatny sposób przekazując naukę moralną. Inaczej ma się rzecz z bajkami Jana Brzechwy, który nie określał wyraźnie odbiorcy swoich utworów, i którego dzieła wielokrotnie budziły zastrzeżenia pedagogów. Obecnie baj-

ki nadal są bardzo popularne. Trudno jednak je porównać do bajek Ezopowych, gdyż często stanowią parodie konwencjonalnych motywów bajki klasycznej, jak np. *Bajki robotów* Stanisława Lema. Nawiązują one do modelu klasycznej baśni, ich wyjątkowość polega jednak na tym, że baśniowe fabuły rozgrywają się w scenerii kosmicznej, a bohaterami opowiadanych historii są istoty mechaniczne. Lem w groteskowo-zarobliwy sposób kojarzy konwencje fantastyki naukowej i typowe wątki baśniowe, mieszając poważną problematykę z beztróską parodią i zabawą. Od czytelnika zależy zaś, jakie wnioski zdoła wyciągnąć z lekcji, której udzielają mu bajkowe roboty.

Termin „bajka” nie jest ściśle określony, odnosi się on do różnych podgatunków. Literaturoznawcy zajmujący się tym gatunkiem niejednokrotnie twierdzą, że podział i charakterystyka poszczególnych podgatunków jest sprawą niezwykle trudną. Z nazwy tej korzysta między innymi baśń. Według *Słownika terminów literackich* baśń jest jednym z podstawowych gatunków epickich. Jest to: „niewielkich rozmiarów utwór o treści fantastycznej, nasycony cudownością, związany z wierzeniami magicznymi, ukazujący dzieje ludzkich bohaterów swobodnie przekraczających granice między światem poddanym motywom realistycznym a sferą działania sił nadnaturalnych. Baśń utrwaliła w sobie zasadnicze elementy ludowego światopoglądu: wiarę w nieustającą ingerencję mocy pozaziemskich, antropomorficzną wizję przyrody, niepisane normy moralne, ideały więzi społecznych i sprawiedliwych zachowań. Istnieje bogaty repertuar motywów i wątków baśniowych, które powracają w tekstach reprezentujących kultury bardzo od siebie odległe – zarówno w czasie, jak i w przestrzeni” (Sławiński i in., 1988, s. 57–58).

Jak pisze Bruno Bettelheim: „baśń jest czymś jedynym i swoistym nie tylko pośród form literackich, jest to jedyny wytwór sztuki tak całkowicie zrozumiały dla dziecka” (Bettelheim, 1985, s. 53). Ten znakomity psycholog, badacz natury ludzkiej dostrzegł w baśniach wiele interesujących aspektów, które tłumaczą egzystencję i sposób myślenia człowieka. W baśniach współegzystują ze sobą dobro i zło, odwaga i tchórzostwo, pracowitość i lenistwo, piękno i brzydota, metamorfoza człowieka w zwierzę i przede wszystkim siły magiczne. Jest tu obecna również wiara w człowieka, w miłość, poświęcenie i dobroć ludzką: „w baśniach niegodziwość jest równie wszechobecna jak cnota. Praktycznie w każdej baśni w jedne postaci i ich uczynki zostaje wcielone dobro, w inne – zło; podobnie wszechobecne jest dobro i zło w życiu, a skłonność do jednego i drugiego przejawia się w każdym człowieku” (Bettelheim, 1985, s. 48).

Każda baśń nosi rysy charakterystyczne swojej ojczyzny i cechy wspólne wielu narodów. Mają też wiele wspólnego z mitami: „Niektóre baśnie i opowieści ludowe wywodzą się z mitów, inne zostały przez mity wchłonięte. I jedno i drugie zawierają doświadczenia zgromadzone przez społeczność, która chciała przekazywać mądrość przeszłości pokoleniom żyjącym i przyszłym” (Bettelheim, 1985, s. 71).

Świat przedstawiony w baśniach prezentuje się bardzo interesująco. Tłem wydarzeń jest bardzo często dwór królewski, a bohaterami książek księżniczka i król. Równie często terenem zdarzeń jest jednak także uboga wioska, wiejska chata, miasteczko, góry lub lasy. Interesująco przedstawione są w baśniach również szczęście

i rozum. Swoistą cechą baśni jest nielogiczność, więc rozum tu jest raczej zbędny, jedynie szczęście jest tu ważne, za którym uganiają się bohaterowie. Wszystko jest podporządkowane pewnej ogólnej zasadzie, np. konieczności zwycięstwa dobra nad złem. W baśni na ogół dzieje się wszystko odwrotnie niż w rzeczywistości może się zdarzyć. W większości jednak zachowana jest zgodność fabuły z etyką: zło jest ukarane, a dobro nagrodzone. Postaci nie są zbyt mądre, nie widać z ich strony żadnego wysiłku intelektualnego, pomaga im we wszystkim siła magiczna. Czas i miejsce akcji, bohater i realia przekraczają w baśniach granice rzeczywistości. Akcja tych utworów rozgrywa się zawsze i nigdy, wszędzie i nigdzie, za górami, za lasami, dawno, dawno temu.

Baśnie mówią o współżyciu człowieka z przyrodą, dlatego jest tak wiele bohaterów zwierzęcych w baśniach ludowych: łabędź, sójka, kruk, wilk, niedźwiedź, koń, wąż, żaba, itp. Zwierzęta te pojawiają się w baśniach wielu narodów niezależnie od siebie, to świadczy o wspólnych cechach kultury umysłowej ludzi mimo braku bezpośrednich kontaktów.

Baśniowi bohaterowie dokonują czynów niezwykłych i niemożliwych. Pokonują olbrzymów, ogromne smoki i wychodzą zwycięsko z każdego sprawdzianu. Najczęściej bohaterami baśni są mężczyźni. Występujące w nich kobiety to zazwyczaj istoty skromne i dobre, ofiarne i bezinteresowne, prześladowane i krzywdzone przez otoczenie, ale w końcu, dzięki pomocy sił magicznych, nagradzane i szczęśliwe. Bardzo często postaci baśniowe to ludzie obdarzeni niezwykłą mocą (umiejętność rozmawiania ze zwierzętami) lub posiadający niezwykle przedmioty magiczne, które dodają im sił. Píše o tym B. Bettelheim: „Postać jest albo dobra, albo zła; nic pośredniego nie istnieje. Jeden z braci jest głupi, drugi mądry. Jedna z siostr jest cnotliwa i pracowita, pozostałe niegodziwe i leniwe. Jedna jest piękna, pozostałe są brzydkie. Jedno z rodziców jest na wskroś dobre, drugie jest z gruntu złe” (Bettelheim, 1985, s. 49). Cechą charakterystyczną baśniowych bohaterów jest także ich, często chwilowa, samotność: „Podobnie jak współczesne dziecko, które czuje się osamotnione, bohater baśniowy przez pewien czas również jest osamotniony. Wspiera go bliski kontakt z tym, co pierwotne – z drzewem, zwierzęciem, całą przyrodą... Los owych bohaterów przekonuje dziecko, że może czuć się podobnie jak oni, odrzucone i opuszczone w świecie, błędząc w nim po omacku, ale że będzie również jak oni – krok po kroku – prowadzone w życiu i otrzyma potrzebną pomoc” (Bettelheim, 1985, s. 52).

Historia baśni sięga odległych lat. W dawnych czasach dzieci wzrastały w cieniu ludzi dorosłych, nie było dla nich specjalnie przeznaczonych tekstów do czytania lub opowiadania. W średniowieczu dzieci słuchały razem z rodzicami opowieści o wspaniałych przygodach rycerzy. W okresie odrodzenia do Europy przeniknęły opowieści o tematyce starożytnej. W wieku XVII wraz z rozwojem nauki (odkrycia geograficzne, wynalazki) powstały w Europie szkoły świeckie, tzw. akademie rycerskie dla chłopców. Wówczas zrodziła się naturalna potrzeba opracowania budujących tekstów dla młodocianego odbiorcy. Jan Komenský opracował do nauczania początkowego książkę z obrazkami: *Orbis sensualium piegus*. „Wydanie to właśnie miało tekst łańciński i niemiecki w dwóch równoległych kolumnach na każdej stronie. Już w roku 1667

ukazało się we Wrocławiu wydanie z kolumną językową polską dodaną do poprzednich. Tytuł nowej edycji brzmiał «Świat zmysłowy w obrazkach» (Nikliborc, 1981, s. 17).

Opracowanie konkretnych tekstów do nauki dziecka w XVII w. jest bardzo ważnym punktem rozwoju piśmiennictwa przeznaczonego dla najmłodszych. W purytańskiej Anglii opowiadania przekazywane dzieciom miały na celu przerażać je wizją kar za grzechy: „Nikt nie jest za mały, aby pójść do piekła» – mówi się dzieciom za rządów Cromwella» (Nikliborc, 1981, s. 18).

„Dopiero w wieku XVIII powstały pierwsze prawdziwe utwory dla dzieci. Wielkie zasługi położył tu Jon Newbery (1713–1767), założyciel pierwszej na świecie księgarni z literaturą dziecięcą. Istniała od roku 1750 przy ulicy Saint Paulin Churchyard najwcześniej w Londynie pod słonecznym szyldem «The Juvenil Library» (Księgarnia dziecięca)» (Nikliborc, 1981, s. 18).

Rozwój baśni w Europie związany jest najwcześniej z nazwiskiem francuskiego pisarza Charles'a Perrault. „Trzy baśnie Perraulta «Ośła skórka», «Trzy życzenia», «Śpiąca królewna» ukazały się najwcześniej w formie poetyckiej na krótko przed zbiorem wydanym prozą, który w pierwszym wydaniu z roku 1697 nosi tytuł «Histoires ou contes du temps passé avec moralitet» (Historie lub baśnie z przeszłości) z podtytułem «Contes de ma mère l'Oye» (Baśnie Mamy Gęsi)» (Nikliborc, 1981, s. 21). Wydane zostały one pod nazwiskiem syna Perraulta. Autor prawdopodobnie usłyszał je kiedyś i spisując nadał piękną literacką formę. Niektóre wyraźnie adresowane są do dorosłych, jak np. wierszyk kończący baśń o Czerwonym Kapturku, który przestrzega dziewczęta przed wilkami. Baśnie te trafiły prawdopodobnie wcześniej do dorosłych niż do dzieci. Po raz pierwszy spotykamy tu Czerwonego Kapturka, Śpiącą Królewnę, Kota w butach, Kopciuszka. „Moda na czarodziejskie baśnie panująca we Francji na przełomie XVII i XVIII wieku zostawiła w historii literatury trwałe ślady w postaci licznych zbiorów baśni literackich układanych ku salonowej rozrywce przez wykształcone damy» (Nikliborc, 1981, s. 21).

Gwałtowny rozwój twórczości dla dzieci następuje w wieku XIX. W roku 1812 dwaj uczeni niemieccy, bracia Wilhelm i Jakub Grimm (1786–1852) wydali *Kinder und Hausmärchen* (Baśnie dla domu i dzieci). Są one „jak wszystkie poematy ludowe – pełne scen obrazujących krzywdę i chęć odwetu. Czarownica, która tuczy Jasia i Małgosię, a potem zostaje spalona przez nie w piecu, siostry Kopciuszka obcinające sobie palce, aby zmierzyć czarodziejski pantofelek, kłamiwy krawczyk, który podstępem wzbudza podziw dla rzekomych swych wyczynów – oto niezbyt odpowiednie dla uszu dziecięcych motywy, od jakich roi się w baśniach Grimmów» (Nikliborc, 1981, s. 46). Trzeba przyznać, że zapoczątkowały one dziecięcą literaturę fantastyczną w Niemczech epoki romantyzmu, chociaż pierwotnie nie powstawały dla dzieci.

W roku 1809 w małym miasteczku duńskim urodził się największy baśniopisarz świata Hans Christian Andersen (1805–1975). Siegał on do wątków ludowych i tworzył własne baśnie. Poeta obdarzył miłością i współczuciem ludzi, zwierzęta, rośliny i przedmioty. Szukał bohaterów w najbliższej rzeczywistości. Baśnie Andersena skła-

dają się z wielu warstw. Co innego wzruszy w nich dziecko, co innego dorosłego, inaczej spojrzy na nie poeta, inaczej dziecko. Baśnie Andersena zawierają duży ładunek filozoficzny i wiele prawdy życiowej, dlatego są dość trudne dla dzieci, chociaż jednogłośnie podziwiane przez krytyków. Realistycznie przedstawiona rzeczywistość losu człowieka, nawet opromieniona urokiem baśni, nie jest chyba najbardziej odpowiednia dla małego czytelnika, nie zawsze mogącego zrozumieć omawiane sprawy i w swoim naturalnym optymizmie domagającego się wesołych, szczęśliwych postaci i szczęśliwych rozwiązań.

Także współcześnie powstają liczne baśnie, ich tematyka, jest jednak nieco inna. „Wiek atomowy nie wyklucza zainteresowania wrózkami, podróże kosmonautów zaś nie obniżają zainteresowania najmłodszych czytelników cudownym dywanem, na którym można tak wygodnie szybować nad dachami miasta” (Nikliborc, 1981, s. 82). Coraz częściej jednak sceneria baśni usytuowana zostaje w świecie współczesnym, a nawet w przyszłości. Za twórcę nowej tematyki baśniowej uważa się amerykańskiego pisarza Franka Bauma, autora baśni o krainie czarodzieja Oza. Także Edith Nesbit stworzyła niezwykle opowieść, której akcja toczy się w rzeczywistym świecie, ale bohaterowie mogą przenosić się w przeszłość, potrafią latać czy zmieniać rozmiary. Warto również wspomnieć niezwykle popularnego pisarza – Johna Ronalda Reuela Tolkiena – który zainspirowany legendami angielskimi pisał utwory popularyzujące stare baśnie celtyckie. „Hobbit, to opowieść o skrzatach, elfach, trollach, gobelinach snujących się po angielskich wrzosowiskach, podporządkowanych potężnemu czarodziejowi Gandalfowi. Książka napisana w niezwykle atrakcyjny sposób, ze specyficznym angielskim humorem, stała się europejskim bestsellerem i została przełożona na dwadzieścia języków” (Nikliborc, 1981, s. 84).

W Polsce początki baśni sięgają XVI w. Wybitny historyk literatury Julian Krzyżanowski opracował wiele książek na temat folkloru, w tym także na temat baśni. Uważał on, że folklor i literatura są ze sobą ściśle powiązane. Bajki fantastyczne lub półfantastyczne musiały istnieć w Polsce w czasach bardzo dawnych, a nowe wątki docierały do Polski w średniowieczu: „W Polsce wątki bajkowe pojawiły się w średniowieczu w przykładach używanych przez kaznodziejów i kronikarzy (np. u Wincentego zwanego Kadłubkiem). Powstanie pierwszych zbiorów bajek (XVI w.) wiąże się z ogólnoeuropejską tendencją do przyswajania motywów tradycyjnych za pośrednictwem popularnych w średniowieczu łacińskich przeróbek bajek Ezopa, Fedrusa i Babriosa” (Krzyżanowski, [t. 1], 1984, s. 40).

Baśnie były na ogół lekceważone przez pisarzy w Polsce. Pierwszą baśń o zaczerpniętej księżniczce opracował na początku XVII w. Jarosz Hieronim Morsztyn pt. *Historia ucieszna o znanej królowie Banialuce, ze wschodniej krainy*. Istniało jednak dużo baśni ludowych, które czekały na zebranie i opracowanie. W drugiej połowie XVIII w. dokonywano przekładów niektórych bajek ze zbioru Perraulta, a również z francuskiego – 12-tomowy przekład zbioru *Baśni z 1001 nocy*. Na początku XIX w. pojawiają się pierwsze „świadome” książki dla dzieci, jak np. *Bajki i przypowieści* I. Krasickiego, czy *Bajki nowe z przydaniem różnych autorów, dla użytku dzieci*. W roku

1804 pojawił się też przedruk *Powrotu taty* Adama Mickiewicza w książce dla dzieci. *Bajki i przypowieści* Krasickiego z podtytułem *Dla użytku dzieci* wydano w roku 1805. Swego rodzaju baśnią jest także *Bajka o Janku, co psom szył buty*, umieszczona w *Kordianie* Juliusza Słowackiego. Doczekała się ona również osobnego wydania z obrazkami i weszła na trwałe do literatury dla dzieci. Konstrukcja fabuły nie przypominała żadnego wzorca bajki ezopowej, chociaż nie była pomysłem nowym. Kariera szewczyka na dworze królewskim to schemat baśniowy, pozbawiony cudownych motywów, jak np. zabicie smoka i ożeniecie się z królowną. O wielu podobnych karierach informują kroniki towarzyskie z czasów Stanisława Augusta. W 1824 zostały wydane *Bajki i powieści* Stanisława Jachowicza, a w latach pięćdziesiątych *Śpiewy* i *Nowe śpiewy dla dzieci*. Zawarte w tych zbiorach utwory miały wyraźny charakter dydaktyczny i moralizatorski. Przestrzegały przed łakomstwem i nieposłuszeństwem, straszyły okropnymi karami.

W wieku XIX pisarze polscy zbierali i opracowywali różne opowiadania ludowe, publikowali je w czasopismach kulturalnych i etnograficznych. Polska baśń, podobnie jak baśnie innych narodów, poszła w dwóch kierunkach. Jeden to artystycznie opracowane wątki ludowe, drugi to baśń literacka, zbudowana z różnych elementów albo z przetworzonych ludowych lub oryginalnych, albo stworzonych we własnej wyobraźni pisarza. Jednym z autorów zbiorów baśni jest Roman Zmorski, który jako pierwszy w Polsce opracował wątek o siedmiu krukach, piękną baśń o kochającej siostrze, zwyciężającej wszelkie przeszkody, aby przywrócić ludzką postać zaklętym w ptaki braciom. On również zapisał baśń o Sobotniej Górze, utwór o wielkiej miłości synowskiej, silniejszej od śmierci. Spotkamy ten motyw wiele razy zarówno w polskich, jak i obcych baśniach.

Zbieraczem pieśni i baśni był Kazimierz Władysław Wójcicki, który spisał tzw. *Klechdy* i nadał im literacki kształt. Znawcą folkloru, zbieraczem i poetą z okresu Wiosny Ludów był także Ryszard Berliński, który drukował systematycznie baśnie wielkopolskie w czasopismach. Olbrzymie zasługi dla baśni polskiej położył Oskar Kolberg. W ciągu prawie pięćdziesięciu lat zbierał on na terenie całej Polski pieśni, gadki, przysłowia oraz baśnie i spisywał je.

Antoni Gliński wydał zbiór *Bajarz polski* bardzo popularny w Polsce, mimo iż obejmował przede wszystkim baśnie białoruskie i litewskie. Słynne były również baśnie Ignacego Kraszewskiego. Najbardziej znaną i jedną z najpiękniejszych, najbardziej poetycznych z baśni, była opowieść o *Kwiecie paproci* – wyraz nieustającej tęsknoty za szczęściem, które jednak znika w chwili, gdy nie może być z nikim podzielone. W *Kwiecie paproci* wyrażona jest znajomość natury ludzkiej w postępowaniu Jacka i w pesymistycznym zakończeniu. Optymistyczną odmianę znajdujemy w *Głupim Maciusiu*, w oryginalnej wersji wątku o dwóch mądrych braciach i trzecim głupim. Głupi Maciusz swego szczęśliwego losu nie zawdzięcza czarom, ale własnej pracowitości i zapobiegliwości mądrych rodziców, znających dobrze życie i charakter synów. Baśń w literaturze dziecięcej pojawiła się dopiero w okresie pozytywizmu. Ich zdaniem było kształcenie charakteru dziecka oraz zapoznanie go z wiadomościami

przyrodniczymi, geograficznymi i historycznymi. Pierwszą polską literacką baśnią była opowieść Marii Konopnickiej *O krasnoludkach i sierotce Marysi*. Tradycyjny motyw pokrzywdzonej sieroty wzbogacony jest nowymi realiami. Ciekawe jest zwłaszcza zakończenie baśni. Marysia nie zostaje żoną królewicza i panią wspaniałego zamku, ale znajduje dom w chacie ubogiego wieśniaka.

Po Konopnickiej wielu pisarzy tworzyło baśnie dla dzieci. Można tu wymienić Bolesława Leśmiana i jego oryginalną przeróbkę *Baśni z 1001 nocy*, utwory Bronisławy Ostrowskiej, Wacława Sieroszewskiego. W dwudziestoleciu międzywojennym rozwija się baśń oparta na wątkach folklorystycznych, jak i fantastyka literacka. Tematyka utworów tego okresu była dość dowolna. „W twórczości baśniowej pisarzy okresu międzywojennego nie obserwujemy właściwie jakiegokolwiek nadrzędnej jednoczącej tendencji; w zasadzie dominowała tutaj przypadkowość, dowolność. Potrzeby rynku czytelniczego po wojnie były tak duże, że poszczególne wydawnictwa współzawodniczyły ze sobą w drukowaniu coraz to nowych bajek, powiastek fantastycznych, przeróbek klasycznych baśni. Mnożyły się serie, tytuły, antologie, rzadko jednak w tej «wielkiej akcji» przyswajania dzieciom zasobów kultury ludowej można było wyłowić teksty rzeczywiście cenne, o pewnych walorach literackich” (Białek, 1987, s. 96).

Wielu autorów sięgało do motywów ludowych. Oparte na nich są m.in. utwory Marii Dynowskiej *O Bogince i liliach wodnych, O wawelskim smoku i innych, cudownych zdarzeniach*, Czesława Kędzierskiego *Mysia Wieża i inne polskie podania i powiastki, Czarnoksiężnik Twardowski i inne polskie podania i powiastki*. W latach trzydziestych dominuje w baśniach moda na drewnianych, glinianych i gałgankowych bohaterów. Dużą popularnością cieszył się zwłaszcza *Plastusiowy pamiętnik* Marii Kownackiej. Ciekawe i wartościowe są również utwory Janusza Korczaka – *Kajtuś Czarodziej* i *Król Maciuś I*.

We współczesnych baśniach literackich uniwersalne wątki i motywy powoli zostały zastąpione nowymi. Bajka nowoczesna nie zajmuje się przeszłością ani odległymi krainami, znajduje tematy bliskie, nadaje cudowną moc pospolitym przedmiotom, dzięki którym bohaterowie (ludzie współcześni) przenoszą się w inny, fantastyczny świat. Bajka współczesna wykorzystuje elementy fantastyki i nauki, które mają związek z problemem epoki. Baśń literacka może być więc krótkim opowiadaniem, które składa się z niewielu epizodów, często łączy elementy epickie z lirycznymi, oraz dłuższym, rozbudowanym opowiadaniem, często wielowątkowym, zbliżającym się pod względem kompozycyjnym do powieści.

Z pojemnej nazwy „bajka” korzysta też bajka ajtiologiczna, mająca z reguły u swych podstaw jakieś odległe zdarzenie. Wobec tego rodzaju tekstów stosuje się nazwę „legenda” lub „podanie”. Jak podaje *Słownik terminów literackich* „podanie” to „opowieść ludowa utrwalona i przekazywana w tradycji, głównie ustnej, związana tematycznie z jakimiś historycznymi lub legendarnymi zdarzeniami, postaciami i miejscami. Podanie jest spowinowaczone z mitem i baśnią, dzięki ogromnej roli pierwiastka fantastycznego w jego fabule, odwołuje się jednak przy tym do faktów i realiów zlokalizowanych czasowo i geograficznie, do obyczajów, instytucji, osób, krajobrazów

właściwych określonego regionowi i środowisku społecznemu. Podania opowiadają o legendarnych początkach danej zbiorowości, o mitycznych założycielach rodu, organizacji plemiennej czy państwowej” (Sławiński i in., 1988, s. 360).

Kolejnym interesującym podgatunkiem bajkowym jest bajka magiczna, zwana również baśnią ludową. Termin ten pojawia się w systemie stworzonym przez fińskiego folklorystę Antti Aarnego, a uzupełnionym przez Amerykanina Stith Thompsona (Krzyżanowski, 1980, s. 41). W nim właśnie baśń magiczna wyodrębniona została spośród innych gatunków przekazu ustnego, takich jak bajki zwierzęce, legendy czy anegdoty. „W okresie narodzin bajki ludowej, tj. w czasach prehistorycznych, jej bohaterami miały być wyłącznie zwierzęta znane człowiekowi z bezpośredniej obserwacji, ze wspólnej poniekąd egzystencji w warunkach surowej przyrody. Przypuszcza się, że pierwotnie były wizerunkami zwierząt rzeczywistych, odpowiadających naturalnie wyobrażeniom i odczuciom ludowych twórców” (Woźnowski, 1983, s. VI).

Jolanta Ługowska określa ludową bajkę magiczną jako gatunek, w którym:

– nadrzędną zasadą semiotycznej organizacji tematu jest konstruowanie wizji rzeczywistości intencjonalnej, odpowiadającej marzeniom człowieka, w której w sposób bezwyjątkowy i wzorcowy działają prawa zgodne z ludowym poczuciem sprawiedliwości i moralnego ładu świata;

– fabuła opiera się na podstawowym schemacie, którego immanentna logika wiedzie od „szkody” czy „braku” do ostatecznego sukcesu bohatera, osiągniętego zwykle przy pomocy magicznych pomocników;

– zasadniczą osobliwością językową jest wyzyskanie w narracji wyrażen i zwrotów formułicznych, stanowiących podstawę leksykalną gatunku (Woźnowski, 1983, s. 21).

W bajkach magicznych nie jest ważne, kto i jak wykonuje czynność, ważne jest samo działanie i jego związek z funkcjami poprzedzającymi i następującymi. Posiadają one charakterystyczne cechy, co sprawia, że trudno pomylić je z rodzajami ościennymi. Ich motywem przewodnim jest konfrontacja człowieka z istotą nadprzyrodzoną, często także walka, która prowadzi do sukcesu bohatera. Jednak nie osiąga go samodzielnie, zawsze ma jakichś pomocników (np. zwierzęta) albo zdobywa jakiś magiczny środek, który ułatwia mu osiągnięcie celu. Bajka rozpoczyna się konfliktem, łamaniem ustalonego porządku, a głównym celem wszelkich działań jest przywrócenie harmonii.

Wielu badaczy uważa, że baśń powstała po to, by uporządkować rozproszone niegdyś wyobrażenia i doświadczenia ludzkie oraz pomóc wytłumaczyć pewne zjawiska i oswoić „strefę lęku”. Z czasem zaczęła funkcjonować przede wszystkim wśród ludzi dorosłych i nabrała charakteru „intencjonalnego” – odnosiła się do świata marzeń (Ługowska, 1988, s. 76). Juhasz Hankiss pisze: „Baśń żyje naszym pragnieniem i naszą radością odnalezienia w wyobraźni świata wolności, gdzie spełniają się nasze słuszne życzenia, wszystkie nasze wymagania moralne i społeczne” (Ługowska, 1981, s. 16). Bohater pozytywny zawsze odnosi zwycięstwo, za złe uczynki czeka kara i wszystko wraca do ustalonego porządku. Baśń magiczna wykorzystuje uniwersalne wśród narodów motywy i wielu etnologów uważa, że zachowała ona resztki myślenia magicz-

nego, pierwotnego i że wywodzi się z mitów, sięgając tak jak one do najważniejszych wierzeń totemicznych (choć niektórzy badacze, jak np. Krzyżanowski, nie zgadzają się z tym) (Krzyżanowski, 1980, s. 49). Hipoteza o mitycznych korzeniach baśni może tłumaczyć źródło jej antylogiczności, która włada baśniowymi wydarzeniami. Nie jest ona zupełną alogicznością, lecz swoistą wewnętrzną logiką baśni, która może wpływać z magicznego sposobu myślenia. Nie pozwala on traktować dosłownie motywów baśni i nadaje im właściwy sens. Tak też dzieje się z motywem śmierci w najstarszych baśniach magicznych. Śmierć dosłowna, jako koniec istnienia, spotyka tylko przeciwników bohatera, w jego zaś przypadku, choć nieraz staje z nią twarzą w twarz, symbolizuje coś zupełnie innego.

Baśń magiczna bywa również określana terminem „klechda”: „różni się od innych odmian obfitością elementów cudownych i fantastycznych (nadzwyczajni pomocnicy człowieka, czarodziejskie przedmioty i nadludzkie umiejętności lub wiedza) i wprowadza niezwykle zbiegi okoliczności, dzięki którym jej bohater, często jednostka pokrzywdzona (najmłodsze lub prześladowane dziecko, człowiek ubogi, upośledzony) zdobywa bogactwo, władzę, szczęście, pokonuje przestrzeń, zmartwychwstaje itp.” (Krzyżanowski, [t. 1], 1984, s. 42). Typowe dla bajek magicznych jest występowanie formuł słownych typu: „I ja tam byłem, miód i wino piłem...”.

Warto wspomnieć również o bajce komicznej. Obejmuje ona opowiadania, np. o pokonaniu głupiego potwora lub diabła, o zabawnych nieporozumieniach między małżonkami, o sprytnych rzemieślnikach. „Odnacza się zwięzłością, skromną dozą cudowności, realizmem i często znakomitą pointą słowną, nieraz przechodzącą w przysłowie” (Krzyżanowski, [t. 1], 1984, s. 42).

Od najdawniejszych czasów bajka służyła nauce, miała charakter wyraźnie dydaktyczny. „Zasadniczym celem bajki jest przekazać jakieś doświadczenie moralne, pouczyć o szkodliwości czy pożyteczności pewnych postaw, formułować mniej lub bardziej pośrednio wskazówki postępowania i zasady etyczne. Aby osiągnąć ten cel dydaktyczny, bajka najczęściej przeciwstawia dwie postawy moralne, dwa typy argumentacji, czy też dwa rodzaje działań (np. skuteczne i nieskuteczne) – i dopiero z tego kontrastu wysnuwa morał” (Głowiński i in., 1986, s. 435).

Jedną z cech bajki jest odkrywanie prawdy. Aby można ją było przyswoić w stosunkowo prosty sposób, zostaje ona przedstawiona w formie przypowieści o zdarzeniu. Głoszona przez nią prawda nie jest wynikiem zindywidualizowanych doświadczeń, lecz ma walor powszechności. „Poznawcza wartość bajki jako uogólnienia wielokrotnie sprawdzonych doświadczeń ludzkich i sytuacji społecznych stawiała ją w szeregu gatunków literackich szczególnie znaczących społecznie. Prawda wyrażana przez bajkę nie miała być pospolita i banalna” (Kostkiewiczowa, 2006, s. 25).

Prawda może być osiągnięta jedynie przez ścisłe przestrzeganie zasad prawdopodobieństwa we wszystkich jej elementach. Może być ukryta w alegorii. Postulat alegoryczności był realizowany w dwojaki sposób: albo w postaci apologii, albo paraboli. Apolog wprowadzał do bajki bohaterów wywodzących się ze świata roślin, zwierząt lub nawet przedmiotów. Bohaterowie tego typu wyposażeni są w niezmiennie i jed-

noznaczne cechy: „Światem tym rządziły określone reguły; wymogi jasności i podobieństwa do rzeczywistości winny realizować się w ten sposób, by np. ożywienie jako *dramatis personae* rzeczy nie dopuszczały się żadnych ruchów i gestów, lecz tylko ograniczyły się do wypowiedzenia swoich sądów. Nie było też dopuszczalne, by «pióro w kłótni z kałamarzem chciało porywać się, skakać lub gdyby księgi niestosowne, obok siebie położone, zwadziwszy się z sąsiadami, same do innych szafek przechodziły». Podobnie nie było dopuszczalne, by cechy reprezentowane przez bohaterów nie były zgodne z ich naturalnym wyposażeniem” (Kostkiewiczowa, 2006, s. 25).

Dla paraboli charakterystyczne było wprowadzenie bohaterów ludzkich oraz przedstawienie jakiegoś fikcyjnego zdarzenia, które w wyrazisty sposób pozwalało poznać prawdę.

Przez różnych badaczy gatunku bajki były przypisywane do dramatu, epiki lub obu tych rodzajów. Do dramatu zbliżała je struktura składająca się ze wstępu i rozwinięcia, czyli finału, oraz narracja, która wprowadzała w istotę zapowiedzianego zjawiska, przedstawiała bieg akcji i rezultat. Ci, którzy porównywali bajkę do epiki (np. Grzegorz Piramowicz) zakładali, że w bajce w racjonalny sposób przedstawiane są proste układy i wzajemne relacje bohaterów, tzn. reprezentowanych przez nie spraw i zjawisk. Jeśli chodzi o styl bajki, to: „jako forma podawcza treści nauczających i doraźnie formułujących konkretne postulaty moralne oznaczała odejście od języka abstrakcji do języka szczególnego obrazowania literackiego, pozostawiającego z rzadka tylko pewien margines interpretacyjny. Miało to wносить walor dodatkowy: nie tylko uniknięcie nagany za obrazę delikatności przestrzeganego, lecz przeciwnie, dawanie odbiorcy przyjemności samodzielnego odczytywania sensu” (Kostkiewiczowa, 2006, s. 26).

Zgodnie z tym styl bajki powinien wyróżniać się kilkoma cechami. Po pierwsze, powinna być krótka, gdyż zbyt duża rozwlekłość nie robi tak dużego wrażenia. Po drugie, powinna być napisana prostym, potocznym, zrozumiałym dla wszystkich językiem. Według najstarszego podziału bajki podzielić można na racjonalne, których bohaterami są istoty rozumne, moralne, bohaterami są tu zwierzęta i inne „byty” oraz mieszane, których bohaterowie pochodzą z obydwu tych grup. W bajkach nowożytnych bohaterem mógł być każdy byt pod warunkiem osiągnięcia pewnego stopnia reprezentatywności, jednak twórcy bajek niezbyt często poszerzali typowy krąg bajkowych postaci. Dużą wagę przywiązywano natomiast do wzbogacenia ich osobowości.

Nowszy podział bajek uwzględnia bajki epigramatyczne i narracyjne. Ta pierwsza charakteryzuje się przede wszystkim lapidarnością. „Bajka epigramatyczna ma ton dysputy lub polemiki prowadzonej przez dyskutantów o dużej dyscyplinie intelektualnej. Forma wiersza jest ośrodkiem organizacyjnym dyscypliny wywodu dodatkowo dzięki rymowi i rytmowi. Podstawowa zasada konstrukcyjna ogarniająca bajkę epigramatyczną oparta była na operowaniu paralelizmem i kontrastem. Taka właśnie budowa bajek wyjaśnia w znacznej mierze tezę o ich intelektualnym i uogólniającym charakterze, ma istotne konsekwencje w sferze znaczeń” (Kostkiewiczowa, 2006, s. 27).

Pierwsze bajki epigramatyczne powstały w Polsce już w średniowieczu, jednak o początkach tej formy mówi się dopiero przy twórczości Mikołaja Reja: „Wprawdzie

pisarz ten nie stworzył jednolitego dzieła z dziedziny fabulistyki, zamieścił jednak ok. czterystu bajek w cz. IV *Zwierzyńca* (1562) i w *Figlikach*” (Woźnowski, 1983, s. XXXIV). Przedstawienie fabuły w wąskich granicach epigramatu było niezwykle trudne. Aby sprostać wymaganiom bajki epigramatycznej, Rej redukuje pewne elementy fabuły, urealnia i ożywia alegoryczne obrazy. Forma epigramatu wymagała od bajkopisarzy oszczędnego wyrażania nauki moralnej i komentarzy odautorskich. Cechują się tym również utwory Reja. Choć sporo z nich kończy się tradycyjnym morałem, to w wielu z nich do czytelnika przemawiają jedynie same fakty. Do maksymalnej zwięzłości doprowadził bajki Szymon Szymonowic. W *Nagrobkach zbieranej drużyny* znajdują się czterowersowe utwory pisane 13-zgłoskowcem.

Bajka epigramatyczna była także popularna w oświeceniu. Przedmiotem rozważań była nie tylko nauka moralna, ale również wydarzenie polityczne, co spowodowało wykształcenie się bajki politycznej. Z kolei poeci sentymentalni zbliżyli ją do wypowiedzi lirycznej, w której przedstawione zostają osobiste odczucia autora. Często obserwować można tendencje do zabawowego traktowania bajek, stosowania antymorałów. Głównym wyznacznikiem było jednak dążenie do dyscypliny językowej, wyraźnego ukazania pointy, dwupłaszczyznowości oraz przekazania prawdy o świecie. Do najwybitniejszych przedstawicieli bajki epigramatycznej należą Ignacy Krasicki, Józef Minasowicz i Franciszek Zabłocki. W *Bajkach i przypowieściach* Krasicki stworzył oryginalną odmianę bajki epigramatycznej, którą „znamionuje symetryczna konstrukcja oraz filozoficzna perspektywa ujmowania bajkowej prawdy. Z tradycji staropolskiej przejął lakoniczną formę 13-zgłoskowego epigramatu rymowanego parzyście, ale nacisk kładł na fabułę, zredukowaną do momentów najistotniejszych. Motywy czerpał z różnych źródeł, niekiedy orientalnych, którym ówczesna bajka wiele zawdzięczała” (Krzyżanowski, [t. 1], 1984, s. 41).

W „bajkach nowych” dostrzec można, że są one luźnym zbiorem różnych form i tematów. Oprócz krótkich epigramatów występują tu utwory także o rozbudowanej fabule.

W odróżnieniu od bajki epigramatycznej bajka narracyjna charakteryzuje się znaczną długością. W Polsce ich twórcą był Bierant z Lublina. Jego utwory cechowały się głównie tym, iż autor wykorzystał w nich starożytne wątki greckie i rzymskie. Bohaterowie wyraźnie są podzieleni na dobrych i złych, a partie narracyjne zostały w wielu przypadkach zastąpione przez konstrukcje dialogowe. „Zdarzenia przedstawione w fabule i perswazje dialogowe prowadzą do ustalenia wniosku ogólnego, którego ostateczne sformułowanie zastrzeżone jest wyłącznie dla narratora. Zabiera on głos nawet wtedy, kiedy już prawie nic nowego nie ma do powiedzenia, kiedy sąd ogólny został już sformułowany przez jednego z bohaterów” (Woźnowski, 1983, s. XXX).

W okresie oświecenia fabuła bajek narracyjnych uległa znacznemu wydłużeniu. „Przedstawiona sytuacja zostaje w niej rozbudowana, postacie wprowadzone w wielorakie relacje, poddane różnorodnej charakterystyce, akcja rozwinięta czasem do postaci fabularnej. Bajka narracyjna posługująca się obrazem, wydłużoną akcją, nacechowana emocjonalnie fabuła jest odwołaniem do wyobraźni i uczuć bardziej niż do intelektu,

toteż w rozwiązaniu nieodzownie korzysta z poinyt formułowanej jako morał bądź rzadziej – zapowiada określoną naukę moralną na początku; steruje uwagą czytelnika w przeświadczeniu, że jest to zabieg racjonalnie uzasadniony, choć artystycznie się nie tłumaczy” (Kostkiewiczowa, 2006, s. 27).

Często pod bajkami epigramatycznymi umieszczano dodatkowe wyjaśnienie, tłumaczące rolę poszczególnych postaci.

Podsumowując można stwierdzić, iż baśń, bajka, bajeczka to utwory pod pewnymi względami podobne, różnią się jednak budową, strukturą wewnętrzną i przeznaczeniem. Mimo upływu czasu cieszą się niesłabnącą popularnością i fascynują kolejne pokolenia.

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte

BETTELHEIM B. (1985), *Cudowne i pożyteczne: o znaczeniach i wartościach baśni*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

BIAŁEK Z. (1987), *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1918–1939*, wyd. 2, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

GŁOWIŃSKI M. i in. (1986), *Zarys teorii literatury*, wyd. 5, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

GOLIAS M. (tł. i oprac.) (1961), *Bajki Ezopowe*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

KOSTKIEWICZOWA T. (red.) (2006), *Słownik literatury polskiego oświecenia*, Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

KRZYŻANOWSKI J. (1980), *W świecie bajki ludowej*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

KRZYŻANOWSKI J. (red.) (1984), *Literatura polska. Przewodnik encyklopedyczny*, [t. 1]: A–M, Warszawa: PWN.

KRZYŻANOWSKI J. (red.) (1984), *Literatura polska. Przewodnik encyklopedyczny*, [t. 2]: N–Ż, Warszawa: PWN.

ŁUGOWSKA J. (1988), *Bajka w literaturze dziecięcej*, Warszawa: Młodzieżowa Agencja Wydawnicza.

ŁUGOWSKA J. (1981), *Ludowa bajka magiczna jako tworzywo literatury*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

MICHAŁOWSKA T. (red.) (1990), *Słownik literatury staropolskiej: (Średniowiecze, Renesans, Barok)*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

NIKLIBORC A. (1981), *Od baśni do prawdy: szkice z dziejów literatury zachodniej dla dzieci i młodzieży*, Warszawa: Nasza Księgarnia.

SŁAWIŃSKI J. i in. (red.) (1988), *Słownik terminów literackich*, wyd. 2. poz. i popr., Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

WOŹNOWSKI W. (1983), *Antologia bajki polskiej*, wyd. 2, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Część III

Adolescent u progu wyborów
życiowych

PAULINA SIWOŃ

Waga wartości i aspiracji życiowych dorastającej młodzieży w wieku gimnazjalnym

THE IMPORTANCE OF VALUES AND LIFE ASPIRATIONS
OF JUNIOR HIGH SCHOOLS PUPILS

Summary

The main goal of the article, entitled *The importance of values and life aspiration of Junior High School pupils*, was to present the issues of values and ambitions of adolescents with their relevance to modern education.

The article begins with the presentation of the formation of specific principles and moral standards that appear in every culture and established a natural way of ordering the world through separating good and evil.

In the part entitled *Age of growing up*, were discussed the definition of youth and also the age of the development of adolescents, in which the philosophy of life, values and ambitions are formed.

The article also contains the definitions of values and their classification. Moreover, the meaning of the term aspirations, as well as the three types of their determinants connected with psychological, educational and social nature were touched upon.

The part entitled *Postmodernity as the time of challenges*, focuses on the lack of permanent rules and standards in the expansive reality, that demands a lot from young people, which is a cause of tensions during the difficult time of maturing.

Furthermore, the following article was also devoted to the role of authority and adolescents who search authorities in the world of consumerism ruled by the culture of beauty, in which the most important are attractiveness and material assets.

Article closes with the presentation of the role of teacher and school in forming the world of values and life aspirations of adolescents, which recognition is a mission and challenge for the modern educator and the educational system.

Keywords: values, life aspirations, adolescents, Junior High School, teacher

Kultura a wartości i aspiracje

Każda z kultur w toku rozwoju wykształciła swoje własne, indywidualne modele postępowania, swoiste drogowskazy życiowe, których zadaniem było porządkowanie

świata, rzeczywistości, w której żyje jednostka, jak i oddzielenie tego, co moralnie dobre i pożądane, od tego co złe i negatywne. Te ogólne wytyczne stanowiące wartości dla ludzi żyjących w danym kręgu kulturowym, były także podstawą do kształtowania aspiracji życiowych, tego ku czemu osoba pragnie dążyć w ciągu swego życia. Zróżnicowanie kulturowe sprzyjało formowaniu się różnorodnych norm moralnych i pragnień, z uwagi na to, że każde społeczeństwo ceni różne wartości, a jego członkowie obierają odmienne cele życiowe. Jednak ludzkość przez wieki ewolucji utworzyła pewne uniwersalne zasady postępowania życiowego, czym oddzieliła dobro od zła, a tym samym dokonała uszeregowania wartości, w czego konsekwencji ułatwiła tworzenie na ich bazie celów życiowych i pragnień jednostek.

Klaryfikacja wartości – rozgraniczenie dobra i zła – jest tym istotniejsza z uwagi, że jej brak warunkowałby niemożność sprawnego funkcjonowania w grupie społecznej, a powodowałby pogrążenie się ludzkości w świecie bez granic, rzeczywistości chaosu, pełnej przestępstw, nieuczciwości, malwersacji (Grodzka, 2012, s. 28). Współczesność przyniosła w tej materii znaczące zmiany. Dawne wyznaczniki dobrostanu jednostki uległy zatarciu, ustępując tym samym nowym, ogólnie akceptowanym i pożądanym wartościom. To co dobre, dawne ideały, wzory zachowania, w czasach ponowoczesnych zostały wyparte przez to, co może przynieść wymierną korzyść (Zawada, 2013, s. 26). Wartościowanie jest jednym z nieodłącznych elementów życia człowieka, w którym świat wartości stanowi drogowskaz, kodeks, wskazówkę, dzięki którym możliwe jest uporządkowanie świata i nadanie życiu głębszego sensu.

Wiek dorastania

Dziecko, przychodząc na świat, rozpoczyna swą wędrówkę ku dojrzałości psychicznej, emocjonalnej, fizycznej, ku dorosłości. Wiek dorastania charakteryzuje się, prócz zmian w powłoce cielesnej człowieka, zintensyfikowanym rozwojem osobowości, charakteru, możliwości intelektualnych jednostki. Wraz z nabywaniem nowych cech i umiejętności, osoba zmienia swój sposób obioru otaczającej rzeczywistości, zaczyna świadomie i intencjonalnie kreować swój własny świat wartości tego, co dla konkretnej jednostki jest ważne, cenne, godne ochrony i kultywowania. Rozwojowi intelektualnemu adolescentów towarzyszy nabywanie, kształtowanie i rozwijanie norm, wartości, postaw moralnych, przekonań, jak i sądów oceniających (Gałas, 2004, s. 327). Wzrastająca świadomość własnego „ja” wpływa na proces formowania się hierarchii wartości życiowych, jak i dążeń, aspiracji jednostki.

Dorastająca młodzież, w ujęciu Władysława Adamskiego (1997, s. 380), stanowi szczególną grupę osobników, znajdującą się w ważnym momencie granicznym, kiedy to dziecko przechodzi proces dorastania i powoli staje się osobą dorosłą. W tym ujęciu dorastanie ma nietrwały charakter, w którym młodzi ludzie znajdują się u kresu jednej, znanej im dobrze ścieżki dzieciństwa, a wkraczają na nową i jeszcze nieznaną, wiodącą ku dorosłości. Adolescenci stają się świadomi swoich pragnień, wartości, ambicji, zaczynają świadomie kształtować siebie oraz podejmują pierwsze kroki ma-

jące na celu planowanie swojej przyszłości, wybierając cele życiowe ukierunkowujące ich na osiągnięcie dobrego wykształcenia, sukcesu zawodowego, czy też na założenie szczęśliwej rodziny. Praca nad sobą pozwala na analizę tożsamości, osiągnięć, jak i umożliwia wniknięcie w rzeczywistą postać człowieka, aby w przyszłości móc dążyć do doskonalenia tego, co wymaga uszlachetnienia, aby w pełni wykorzystać zasoby intelektualne, osobowościowe i emocjonalne.

Pojęcie wartości

Znaczne zróżnicowanie terminu „wartość” czyni niemożliwym znalezienie jednej, prawidłowej odpowiedzi – czym są te idee i zasady. Termin ten posiada wiele znaczeń w zależności od kontekstu czy dziedziny nauki, w której osadzono jego definicję. Inaczej pojęcie wartości będzie widziane oczami pedagoga, jeszcze w innym aspekcie uszczegółowi je psycholog lub socjolog. Krystyna Ostrowska (2004, s. 5) wskazuje, że wartości tworzą kategorię obiektów, w której znajdują się zasadnicze pragnienia i dążenia ludzi, dzięki którym możliwe jest pełne realizowanie ludzkiej egzystencji we wskazanym systemie funkcjonowania. Jednostki dokonują systematyzacji celów życiowych, ambicji, życzeń, by móc w pełni wykorzystać swój potencjał i siły na realizację dążeń zgodnych z ich tożsamością. Młodzi ludzie przez aktywność ukierunkowaną na osiągnięcie zamierzeń porządkują swoje życie, dokonują racjonalizacji tego, co naprawdę ważne dla ich samorozwoju i samorealizacji, tym samym czyniąc życie celowym i wartościowym.

Wartość w ujęciu Mieczysława Łobockiego (2006, s. 96) jest tożsama nie tyle z dokonywaniem wartościującej oceny kwestii, czy obiekt bądź postawa są wartościowe lub też nie, ile z utożsamieniem samej wartości z celem, rzeczą podległą ocenianiu przyjmowaną za dobro, cnotę samą w sobie. Ta definicja akcentuje identyfikację wartości z obiektem, którego pozytywny i wartościujący aspekt jest bezsprzecznie uznany przez jednostkę i stanowi reprezentację konkretnej cnoty, przez co obiekt ten może być uznany za wartość. Jednostka ludzka dąży w swym życiu do konkretyzacji dążeń, których realizacja ma zapewnić jej poczucie sprawstwa, by móc wykreować siebie, a tym samym stać się odpowiedzialnym za własne życie i jego kształt. Działania ukierunkowane na wypełnienie powziętych planów mają na celu utrzymywanie w danej osobie świadomości stałego rozwoju, jak i ułatwiają orientację w rzeczywistym świecie.

Na tym etapie rozwojowym, kiedy to przemianom podlega fizyczna powłoka, kształtuje się światopogląd, osobowość, świat emocji, adolescent intensywnie poszukuje samego siebie, co nie jest prostym zadaniem w świecie ponowoczesnym. Działania ukierunkowane na wypełnienie powziętych planów mają na celu utrzymywanie w jednostce świadomości stałego rozwoju, doskonalenia się, a także ułatwiają orientację w rzeczywistym świecie, porządkując codzienne życie i zamiary podmiotu. Młodzi ludzie, doświadczając dojrzewania i nabywania nowych cech, szczególnie potrzebują oparcia w wartościach ważnych i respektowanych przez nich samych, bowiem one, prócz formowania spojrzenia na świat, chronią jednostki przed niebezpieczeństwem związanym z szeregiem działań ryzykownych.

Podobnie jak w przypadku mnóstwa definicji wartości, ich klasyfikacje są równie zróżnicowane. Jedna z nich proponuje podział wartości na dwie grupy, z których pierwszą stanowią wartości ostateczne – nadające życiu, jak i dążeniom jednostki głębszego sensu. Są one podwaliną dla wszystkich wyznawanych zasad danej osoby, a także pozwalają jej odnajdywać odpowiedzi na pytania dotyczące spraw egzystencjalnych. Z kolei drugie – odnoszą się do wartości życia codziennego, które to porządkują codzienne funkcjonowanie jednostki (Chałas, 2003, s. 25). Prezentowany typ rozróżnienia wartości nakreśla podział terminu na wartości wyższe, połączone z moralnością człowieka, celami jego dążeń, jak i filozoficznym ujęciem pojmowania rzeczywistości oraz pełnionej roli i zajmowanego miejsca w świecie. Wartości modelujące aspekt codzienności jednostki są uzupełnieniem tych ostatecznych, jednak ich rola obejmuje kształtowanie egzystencji podmiotu w przedziale „tu i teraz”. Wartości ostateczne oraz te skupiające się na codzienności tworzą wspólnie podstawę dla moralności, zasad etycznych, jak i pragnień młodego człowieka.

Wartości, powoli krystalizujące się w świadomości dorastającej jednostki w hierarchię wyznawanych zasad, cechują się znaczną elastycznością, która umożliwiać będzie stałą aktualizację i rozbudowywanie z biegiem czasu ich systemu (Dobrochowska-Łapuch, 2014, s. 5). Adolescent, pragnąc realizacji powziętych planów życiowych, a także starając się pozostać w zgodzie z własnymi marzeniami i przekonaniem, często podporządkowuje życie działaniom służącym osiągnięciu skonkretyzowanych celów. Klaryfikacja hierarchii wartości, jak i aspiracji życiowych młodego człowieka, jest tym trudniejsza, im bardziej wchodzi on w ponowoczesny, skomplikowany system, w którym coraz wyraźniej zaznacza się brak jednoznacznie zaznaczonych ram moralnych, a dawne uniwersalne prawdy i zasady przestają obowiązywać lub ulegają zmianie (Zawada, 2013, s. 13). Wartości życiowe umożliwiają jednostce konkretyzację pragnień, dążeń, celów życiowych, ponieważ to one w dużym stopniu oddziałują na aspiracje osoby.

Aspiracje i ich znaczenie w kształtowaniu się światopoglądu młodzieży

Aspiracje często bywają utożsamiane z celami, planami na przyszłość, z tym, co jednostka pragnie zdobyć w swym życiu, by doświadczyć samorealizacji, jak i osiągnąć sukces. Ambicje różnicują się w zależności od etapu, na jakim znajduje się jednostka. Po raz pierwszy w pełni świadomie schemat swych ambicji zaczynają kreślić adolescenty, kiedy to zwiększająca się samoświadomość i niezależność pozwala na klaryfikację pragnień życiowych. Bez aspiracji jednostek nie byłby możliwy postęp, bez którego nie zmieniałby się świat, co z kolei nie prowadziłoby do rozwoju wielu dziedzin ludzkiego życia. Ambicje życiowe są źródłem różnego rodzaju transformacji oraz wytyczną szlaków życiowych tego, ku czemu jednostka będzie dążyć, czemu poświęci dany sobie czas, energię, na czym skoncentruje swoje siły. Mogą dotyczyć szerokiego wachlarza aktywności człowieka – od rodziny, poprzez wykształcenie, pracę i dobrostan materialny, do których jednostka aspiruje i będzie dążyć, aż do zaspokojenia swych pragnień w tej materii.

Termin „aspiracje” z racji wielości interpretacji jest różnorodnie definiowany. Pojęcie to może być rozumiane jako ogół predyspozycji człowieka do dążenia do określonego ideału, jak i chęć wypracowania czegoś znaczącego. Definicja została uszczegółowiona przez jej autora, który dodał, że można mówić o aspiracjach wtedy, kiedy urzeczywistnianie pewnej czynności stanowi jednocześnie skonkretyzowanie możliwości podmiotu (Sillamy, 2002, s. 25). Dążenia jednostki – w tak sprecyzowanym ujęciu aspiracji – stanowią skłonności do osiągania zamierzeń, których ziszczenie stanowić będzie pewnego rodzaju sprawdzian zdolności i umiejętności podmiotu. Wyniki otrzymane w procesie ewaluacji po osiągnięciu celów będą wyznacznikiem dalszych ambicji, podnoszenia bądź też obniżenia ich poziomu. Sfera emocjonalna i psychiczna w czasie dojrzewania nie jest w pełni ukształtowana przez co cechuje się niezwykłą kruchością i chwiejnością. Potrzeba doświadczenia sukcesu oddziałuje na sferę motywacyjną adolescenta, a każda porażka będzie w sposób negatywny wpływać na gotowość do działania, obniżyć odwagę w podejmowaniu decyzji i realizacji pragnień jednostki.

Aspiracje postrzegane są najczęściej przez pryzmat pragnień, ambicji czy zamierzeń jednostki i są związane z potrzebą sukcesu, która jest jedną z podstawowych cech charakteryzujących człowieka. Od najmłodszych lat, jednostka odczuwa silną potrzebę samorealizacji, doświadczenia spełnienia, a każde dokonanie powoduje wzrost samoświadomości, czego naturalną konsekwencją jest poszerzenie pola ambicji. Tadeusz Lewowicki aspiracje interpretuje jako oczekiwania, nadzieje ludzi odnoszące się do spektrum własnych dokonań (Musialska, 2010, s. 12). Podmiot podczas projektowania realizacji swych celów, prócz rozważań nad niezbędnymi kosztami i czasem trwania całego procesu wypełniania swych pragnień, dokonuje także kalkulacji możliwych osiągnięć wynikających ze skonkretyzowania planów. Bardzo często te przewidywane następstwa, nadzieje wobec pozytywnego zakończenia działań i ich skutków wobec podmiotu, stanowią ostateczny bodziec do podjęcia czynności.

Trzy rodzaje uwarunkowań aspiracji

Uwarunkowania aspiracji mogą być natury psychologicznej, środowiskowej i pedagogicznej. Pierwsze odnoszą się do cech jednostki, jej samooceny, obrazu samego siebie. Na uwarunkowania środowiskowe składają się elementy odnoszące się do funkcjonowania społecznego w grupie oraz do wrastania jednostki w kulturę. Ostatnim z ważnych determinantów aspiracji są uwarunkowania pedagogiczne, przez które rozumie się oddziaływanie na jednostkę szkoły i nauczycieli. W placówkach oświatowych zachodzi szereg istotnych procesów kształcenia, wychowywania, wdrażania do pełnienia określonych ról społecznych, jak i włączania jednostki w aktywność społeczną i kulturalną. Pedagodzy w procesie nauczania przekazują swym uczniom określone normy i zasady oraz pewne wartości, które mają za zadanie pomóc młodemu człowiekowi różnicować dobro i zło, jak również zachęcić do podejmowania twórczej aktywności oraz wspomóc go w obraniu powszechnie akceptowalnych i wartościowych dążeń życiowych.

Organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego, atmosfera panująca w szkole, przynależność do grupy klasowej, jak i obecność wykwalifikowanej, kompetentnej i przyjaznej kadry pedagogicznej znacząco podnosi jakość oddziaływania szkoły na podmiot. Sprawiedliwy, pełen pomysłów i godny zaufania nauczyciel nawiązuje lepsze relacje z uczniami, dzięki czemu możliwe jest efektywne i pozytywne stymulowanie aspiracji dzieci i młodzieży. Im korzystniejsze zaplecze placówki edukacyjnej, tym bogatszy i wieloaspektowy rozwój osobowości i inteligencji. Często aspiracje różnicuje dostęp do edukacji wynikający z miejsca zamieszkania, stanu posiadania rodziny, konieczności dojazdów do wybranych szkół. Te czynniki w znaczący sposób ograniczają możliwości jednostek, a tym samym zmniejszają ich szansę na osiągnięcie sukcesu i realizację ambitnych zamierzeń.

Epoka ponowoczesności czasem wyzwań

Życie jednostki przemija szybko, zaś uniwersalne wartości i aspiracje trwają osadzone poza władzą czasu. Zrozumienie zjawiska wartości i dążeń życiowych, ich znaczenia dla kształtowania postnowoczesnej rzeczywistości, jest szczególnie ważne w przypadku młodych, dorastających ludzi, którzy z upływem lat przejmą rolę kreatorów rzeczywistości, zarówno swej własnej, jak i państw, których są obywatelami. Młodzież wychowana w czasach transformacji ponowoczesnego świata jest stale poddawana trudnej próbie, przez wzgląd, że świat ten jest ekspansywny, cechuje się dynamizmem, sprzecznościami i różnorodnymi kryzysami (Gałas, 2011, s. 18–19). W tak skomplikowanej rzeczywistości, kształtowanie pozytywnej hierarchii wartości oraz stawianie sobie przemyślanych celów życiowych jest wyzwaniem dla adolescentów, którzy z dorastającej młodzieży staną się dorosłymi odpowiedzialnymi za kształt i kondycję całych społeczeństw.

Czasy współczesne, prócz dynamicznego rozwoju w wielu aspektach ludzkiej egzystencji, niosą za sobą także niestałość, chaos i dezorganizację obserwowaną w obrębie dawnych wartości, ideałów, stylu życia. Wartości poprzez ogromne zróżnicowanie stały się niejednoznacznymi, niepewnymi pojęciami (Chojnowska, 2001, s. 30). Rzeczywistość podlegająca nieustającym, nierzadko gwałtownym zmianom, która nie oferuje względnie bezpiecznych wzorców zachowania i funkcjonowania społecznego, wymusza na jednostkach obowiązek stałego poszukiwania, doskonalenia się, zdobywania coraz to nowych umiejętności, a także współuczestnictwa w kreowaniu nowoczesnych realiów życia społeczno-kulturalnego. Zmieniający się świat i realia ludzkiego życia sprawiły, że wartości i aspiracje czerpane z tradycji uległy zdeprecjonowaniu na rzecz wzorców niesionych przez popkulturę. Dojrzewająca młodzież pozbawiona opoki w postaci utartych wzorców postępowania jest zmuszona dopasować się do świata, w którym przyszło im żyć, a jednocześnie próbuje pozostać w zgodzie ze sobą.

Jan Szczepański (2003, s. 12) zauważył, że w czasach przemian społecznych, politycznych, światopoglądowych, jakie można zaobserwować w ponowoczesnym świecie, tym wyraźniej zaznacza się niekompatybilność dawnych modeli wartości i aprobowa-

nych wzorców zachowań wobec warunków, w jakich funkcjonuje dorastające pokolenie ludzi i wobec dylematów ich codziennego życia. Brak stałości ideałów, wzorów, akceptowanych dążeń wymusza w adolescentach zmianę światopoglądu, dopasowywania swych pragnień i celów życiowych do tego, czego oczekuje od nich teraźniejszy świat. Przemiany gospodarcze i społeczne spowodowały również postępującą izolację dorastającej młodzieży od starszych pokoleń (Adamski, 1993, s. 380). Zatarciu uległy dawne wartości i normy, które niegdyś stanowiły spoiwo dla określonej grupy społecznej. Szybko następujące przeobrażenia rzeczywistości sprawiły, że pokolenia zostały podzielone w obrębie wzorców, pragnień, postaw moralnych, bowiem to, co budowało w przeszłości światopogląd jednostek, dziś mogło ulec zmianie.

Wartości i aspiracje a adolescenci

Młodzi ludzie poszukują autorytetów i wyznaczników zachowania, nie u rodziców, krewnych, nie w środowisku szkolnym, gdzie mogliby czerpać z pomocy nauczycieli, pedagogów, ale w mediach, grupie rówieśniczej, subkulturach. Adolescenci poszukujący wzorów upatrują ich coraz częściej w charyzmatycznych rówieśnikach, grupie klasowej, w subkulturach, czy też idolach ze świata kultury masowej. Coraz rzadziej osobą ważną, naśladowaną i oddziałującą na młodzież jest rodzic czy nauczyciel. Nieporozumienia powstałe pomiędzy pokoleniami pogłębiają kryzys tożsamości i wartości, jak również powodują stopniowe zanikanie więzi łączących to, co dawne z nowym. Zaburzenia komunikacji pomiędzy dziećmi a rodzicami i pedagogami stają się jedną z przyczyn niewydolności wychowawczej i negacji wartości oraz aspiracji. Niezrozumienia powstałe w relacjach pokoleń rzutują na pogłębiający się kryzys tożsamości jednostki, a także na stopniowe zanikanie więzi pomiędzy członkami grupy społecznej. Kiedy brak jest wzajemnej komunikacji, zanika przekaz wartości, który odbywa się głównie poprzez słowo, naśladownictwo, dawanie przykładu.

Dorastająca młodzież, świadoma wymagań współczesnego świata, odrzuca to, co dawne. Rolę pierwszoplanową odgrywają zupełnie odmienne wartości i ambicje. Nastawiona na konsumpcję rzeczywistość narzuca adolescentom taki wzorzec życia, w którym brak monotonii i znużenia. Ludzkie ciało stało się ważniejsze od duszy. Wraz z nadejściem XXI w. nastął czas rewolucji w materii związku tego, co fizyczne, z tym, co duchowe (Taboń, 2008, s. 118). Kultura piękna uczyniła narzędziem sukcesu ciało człowieka, atrakcyjność, która stała się wyznacznikiem rozwoju, pozycji społecznej i statusu materialnego. Młodzież zaczęła postrzegać fizyczność jako przepustkę do lepszego świata, w którym można zrealizować najambitniejsze cele przekładające się na sukces finansowy i prestiż, który stał się tak ważny wskutek kultury masowej nastawionej na zysk i sprzedaż. Ambicje adolescentów oscylują wokół osiągnięcia współczesnych norm urody, w konsekwencji czego, ich pragnienia, marzenia, ambicje skupiają się na atrakcyjnym ciele (Zawada, 2013, s. 33).

Wzrastająca konsumpcja dóbr w znaczący sposób zmieniła dzisiejsze postrzeganie wartości. Coraz ważniejsze staje się posiadanie, będące celem samym w sobie, a tempo życia, i pogoń za dobrami materialnymi nie pozostawia zbyt wiele czasu

na rozważania nad powodem istnienia. Janusz Mariański (Chojnowska, 2001, s. 29) podkreśla, że ponowoczesne społeczeństwo charakteryzuje się deficytem uniwersalnego obrazu życia ze zdefiniowaną hierarchią wartości. Filozoficzna refleksja nad sensem życia została zastąpiona przez realizm, konsumpcję dóbr, chłodną kalkulację zysków i strat. Kultura „natychmiastowości”, nieustający pośpiech i możliwość błyskawicznego spełnienia wszelkich pragnień, nie pozostawia zbyt dużo miejsca na przemyślenia i projekty długofalowe. Obecna w mass mediach kultura sukcesu za wyznacznik realizacji planów zawodowych i osobistych stawia osiągnięcia zawodowe i materialne. Jednostka nie istnieje w przestrzeni społecznej bez sukcesu, do którego powinny prowadzić ambicje i wysiłki podmiotu. Brak tego elementu, skutkuje odrzuceniem jednostki, którą to społeczeństwo naznaczy, jako osobę nieproduktywną, której brak kreatywności, tak niezbędnej w nowoczesnym świecie. Młodzi ludzie, dążąc ku akceptacji i obawiając się odrzucenia, przystosowują się do narzuconych im odgórnie warunków i wymagań.

Globalizacja, a wraz z nią unifikacja świata, nastawienie na masowość spowodowały odrzucenie wielowiekowych wartości, takich jak np.: rodzina, wiara, patriotyzm, rozwój duchowy. Współcześnie jednostki, by zaspokoić potrzeby generowane popkulturą, odchodzą od kultywowanych przez pokolenia wartości. Realizacja samego siebie następuje poprzez nabywanie towarów i korzystanie z usług. Człowiek żyje by mieć, bo posiadać samo w sobie stanowi cel dążeń. Młodzież wzrastająca w realiach konsumpcjonizmu z łatwością dopasowuje się do współcześnie obowiązujących standardów i odbiera świat w jego aktualnej postaci. Siłą napędową działań jednostki jest aspirowanie do osiągnięcia dobrostanu, głównie w sferze materialnej, w czym może pomóc wybór odpowiedniego zawodu, szkół, znajomość języków, sukcesy zawodowe. Dynamizm zmian o charakterze społecznym, obyczajowym, kulturowym, gospodarczym, stanowi następstwo niepoohamowanych ludzkich pragnień do bycia twórcą. Pęd ludzi do ulepszania i doskonalenia, gdy zostanie pozbawiony granic wyznaczanych przez zasady moralne, staje się zjawiskiem nieprzewidywalnym i niosącym za sobą poważne konsekwencje dla ładu i dobrostanu społeczeństw.

Młodzież nadzieją dla świata i wyzwaniem dla edukacji

Młodzież, wzrastająca w epoce ponowoczesnej, rozwijając się tworzy podstawy nowego świata, który będzie współtworzyć, i w którym będą żyć kolejne pokolenia. Rozwojowi intelektualnemu młodych osób towarzyszy nabywanie, kształtowanie i rozwijanie norm, wartości, moralności, przekonań i sądów oceniających (Gałas, 2004, s. 327). Na tym etapie wzrastania młody człowiek zaczyna formować swe zasady, jak i cele życiowe, które z biegiem lat będą podlegały naturalnej reorientacji. Przemiany kulturowe mają bezpośredni wpływ na kształtowanie się aspiracji życiowych młodzieży (Zawada, 2013, s. 21). Młodzi, niedoświadczeni ludzie są podatni na oddziaływanie autorytetów i wzorców przyjętych w afirmatywnych grupach. Negacja tradycji powoduje kryzys tożsamości nie tylko adolescentów, ale i całej wspólnoty, której nie spajają

już tradycyjne wartości przekazywane przez przodków. Młodzież w toku rozwoju dąży do usamodzielnienia się w kwestii ekonomicznej, emocjonalnej i społecznej, czego dokonuje poprzez manifestację własnych wartości i aspiracji, nierzadko pozostających w opozycji do wyznawanych przez osoby znaczące z kręgu rodzinnego.

Zapoznanie się ze światem wartości adolescentów umożliwia projektowanie z myślą o młodzieży działań pedagogicznych (Dobrochowska-Łapuch, 2014, s. 8–9). Poznanie aspiracji i wartości stanowi krok ku przemyślanej strategii oddziaływań edukacyjnych, wychowawczych i kulturalnych podejmowanych w szkole, a mających na celu krzewienie w dorastających pokoleniach wartości kluczowych dla rozwoju społeczeństwa i budowania przyszłości narodów i świata. Kreowanie wartości jest jedną z powszechnych możliwości jednostki do zmieniania warunków życia innych podmiotów (Hajduk, 2005, s. 40). Kiedy zabraknie potrzeby wartościowania, oddzielenia rzeczy istotnych od tych mniej znaczących, nie będzie możliwe budowanie pozytywnej przyszłości. Ambicje ludzi różnią się w zależności od środowisk wychowawczych, od możliwości finansowych, jak i miejsca zamieszkania. Rzeczywiste możliwości realizacji swych celów nie są takie same dla wszystkich. Braki w wykształceniu, które mają duży wpływ na kształtowanie się światopoglądu i postrzeganie świata, ograniczony dostęp do kultury i ciekawych form spędzania wolnego czasu, bezpośrednio oddziałuje na adolescentów i to, do czego młodzi ludzie dążą w swym życiu.

Świat wartości i aspiracji znajduje się w obrębie zainteresowań pedagogów, co podkreśla Mariusz Cichosz (2013, s. 12) słowami, że pedagogika zajmuje się wychowaniem młodych ludzi, a więc także światem wartości, jaki należy im przekazać i wskazać za pożądany. Współczesna szkoła stoi przed szeregiem wyzwań wynikających z potrzeb zmieniającego się świata, który wymaga od jednostki coraz to nowych aktywności, umiejętności, wartości, aspiracji. Obecnie młody człowiek, prócz szeregu przemian o charakterze biologicznym czy psychologicznym, doznaje kryzysu tożsamości, gubi się w tym, czego oczekuje od niego rzeczywistość i inni ludzie. Rozdzźwięk pomiędzy tym, czego sam pragnie a pragnieniem akceptacji w lustrze społecznym, może budzić w adolescencie lęk, niepewność, czasem gniew. Mnogość odczuć, kumulując się w jednostce może wpływać na nią w destruktywny sposób, co z kolei przeniesie się też na funkcjonowanie całej grupy – czy to klasowej, czy rodzinnej.

Dlatego na szkole, a szczególnie na osobie nauczyciela ciąży rola przewodnika, mędrca, mistrza, który z taktem, wyczuciem i charyzmą pokieruje rozwojem młodych ludzi, którzy pomimo negacji autorytetu i wartości przekazywanych przez grono pedagogiczne, bardzo potrzebują wskazówek na drodze ku dorosłości. Szkoła jest miejscem, gdzie uczeń, który nie znajdując wsparcia w domu rodzinnym, nie będąc tam odpowiednio stymulowany, nie otrzymując ciepła i pozytywnego kontaktu uczuciowego ze strony rodziców, może spotkać mądrych, życzliwych dorosłych, którzy szczerze zainteresują się losem adolescenta i są gotowi nieść mu pomoc.

Bycie nauczycielem to ogromna odpowiedzialność, misja, która powinna być wspiera pasją do nauczania. Pedagog to osoba, która przekazuje swoim uczniom wartości, aspiracje, postawy, zasady życia społecznego. Często odbywa się to przez nie-

uświadomione naśladownictwo. Dlatego też, świadomość swojej roli i troska o ucznia powinny być jednymi z podstawowych cech nauczyciela, który powinien również okazywać zainteresowanie wartościami i ambicjami swoich uczniów. Odpowiednio wczesne poznanie aktualnie wyznawanych wartości i aspiracji dorastającej młodzieży gimnazjalnej pozwoli na wspieranie ich pozytywnych aspektów, a minimalizowanie wpływu tych negatywnych.

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte

CHAŁAS K. (2003), *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. 1: *Godność, wolność, tolerancja*, Lublin–Kielce: Wydawnictwo „Jedność”.

HAJDUK E. (2005), *Człowiek dobry*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

ŁOBOCKI M. (2006), *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

MUSIALSKA K. (2010), *Aspiracje życiowe młodzieży stojącej u progu dorosłości*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

SILLAMY N. (2002), *Słownik psychologii*, Katowice: Książnica.

ZAWADA A. (2013), *Aspiracje młodzieży w środowisku kulturowo zróżnicowanym*, Kraków–Katowice: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Artykuły w pracach zbiorowych

ADAMSKI W. (1997), *Młodzież współczesna*, [w:] W. Pomykała (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna*, Warszawa: Fundacja Innowacja.

GALAS B. (2004), *Młodzież*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Artykuły w czasopiśmie i ustawy w dziennikach ustaw

CHOJNOWSKA M. (2001), *System wartości moralnych*, „Edukacja i Dialog”, nr 9/10, s. 26–30.

CICHOSZ M. (2013), *O strukturze ontologicznej i aksjologicznej pedagogiki społecznej – w poszukiwaniu wartości*, „Wychowanie na co Dzień” nr 3, s. 12–15.

DOBROCHOWSKA-ŁAPUCH K. (2014), *Szanse wyboru dróg życiowych*, „Wychowawca” nr 6, s. 5–7.

GALAS B. (2011), *Młodzi po zmianie. Wartości i orientacje życiowe młodych Polaków*, „Nowa Szkoła” nr 10, s. 17–23.

GRODZKA E. (2012), *Wartości i aspiracje życiowe maturzystów I LO w Radzynie Podlaskim*, „Nowa Szkoła” nr 7, s. 28–42.

OSTROWSKA K. (2004), *Wartości w naszym życiu*, „Wychowawca”, nr 6, s. 5–7.

SZCZEPAŃSKI J. (2003), *Jan Szczepański o młodzieży*, „Studia Socjologiczne” nr 3, s. 11–23.

TABOŁ S. (2008), *Młodzież a zagrożenia współczesnej kultury*, „Kultura i Edukacja” nr 1, s. 118–130.

Paulina Siwoń, magister, doktorantka Uniwersytetu Opolskiego
Uniwersytet Opolski
e-mail: paulina.siwon@gmail.com

ANNA RAJCHEL

Wybory zawodowe młodzieży ponadgimnazjalnej a stereotypy zawodowe (na podstawie badań własnych)

OCCUPATIONAL CHOICES
OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS VERSUS OCCUPATIONAL STEREOTYPES
(BASED ON OWN RESEARCH)

Summary

The choice of an educational path related to the future profession is one of the most serious and at the same time one of the most difficult decisions secondary school students must face. The dynamic labour market, the list of oversupplied and low-demand occupations published by the Ministry of Labour and Social Policy, labour migrations, unemployment, particularly among young people are the reason for which schools on the secondary and higher level not always keep up with the adaptation of the courses of education to social and economic changes. Students are afraid of professional inactivity, financial dependence on their parents, the lack of prospects for professional development and related promotion. Another problem are occupational stereotypes functioning in the society. One might think that the contemporary youth, the generation of co-called „digital natives” for which computers and the Internet have no secrets is free of such prejudices. However, the reality is different. It has been shown in the research conducted in one of the secondary schools in Opole. The goal of this article is to try to answer the question whether occupational stereotypes have impact on the shaping of the professional career path of young people. The research technique was an anonymous questionnaire. Boys and girls aged 17–19 answered closed questions devoted to the aforementioned problems.

Keywords: occupational stereotypes, the labour market, the selection of an occupation, young people

Wstęp

System oświaty zgodnie z Ustawą o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. powinien zapewniać m.in. dostosowanie kierunków kształcenia do wymogów rynku pracy oraz przygotować uczniów do wyboru zawodu i kierunku kształcenia (art. 1 pkt 13 i 14). Dla młodzieży kończącej szkołę ponadgimnazjalną, niezależnie od tego czy jest to technikum, przygotowujące do wykonywania konkretnego zawodu,

czy liceum ogólnokształcące, wybór ścieżki kształcenia nie jest łatwą decyzją, tym bardziej że zmiany społeczno-gospodarcze powodują, iż rynek pracy jest bardzo dynamiczny, zmienny i nie zawsze ukończenie konkretnego kierunku studiów gwarantuje pracę w wyuczonym zawodzie.

Każdego roku Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej publikuje raporty dotyczące zawodów deficytowych i nadwyżkowych. Przykładowo w 2014 r. w województwie opolskim w rankingu 15 najbardziej deficytowych zawodów dominowały takie, do wykonywania których nie było potrzebne wykształcenie wyższe, byli to np. kierownicy ciągników siodłowych czy ankieterzy. Natomiast w 15 najbardziej nadwyżkowych zawodach według wskaźnika intensywności nadwyżki przeważały te, do wykonywania których potrzebne było wykształcenie wyższe lub średnie – techniczne, np. ekonomiści, nauczyciele, pedagodzy, technicy ekonomiści itp. (Zawody deficytowe i nadwyżkowe..., 2015, s. 21). Dlatego młodzi ludzie coraz częściej decydują się studiować kilka kierunków jednocześnie lub po ukończeniu szkoły ponadgimnazjalnej rozpocząć pracę i studiować w trybie zaocznym. W tej grupie są również osoby, które po maturze podejmą naukę w szkołach policealnych. Przede wszystkim są to uczniowie liceów ogólnokształcących. W województwie opolskim innym, poważnym problemem są także migracje zarobkowe, o których coraz częściej myśli młodzież jeszcze przed maturą.

Niedostosowanie kierunków kształcenia do rynku pracy jest jedną z przyczyn bezrobocia wśród ludzi młodych, którzy po ukończeniu szkoły, głównie liceów, nie mają żadnego przygotowania zawodowego. Wiedza teoretyczna absolwentów szkół ponadgimnazjalnych, a często i absolwentów szkół wyższych niejednokrotnie rozmija się z realiami zawodowymi, co podkreślają pracodawcy. Ale to nie oznacza, że młodym ludziom brakuje kreatywności, zaangażowania, pasji, twórczego myślenia. Oni nie mają doświadczenia i może tak się zdarzyć, że będzie im bardzo trudno je zdobyć. Problemem mogą okazać się stereotypy zawodowe funkcjonujące w społeczeństwie. Mogłoby się wydawać, że współczesna młodzież, dla której nowinki techniczne i cyberprzestrzeń nie są żadną tajemnicą, powinna nie mieć takich obaw, tym bardziej że coraz więcej kobiet wykonuje zawody uznawane za męskie, a mężczyźni decydują się pracować w profesjach, które jeszcze nie tak dawno „zastrzeżone” były dla kobiet. Młodzież, podejmując takie wyzwania, boi się reakcji swoich bliskich, rówieśników, dyskryminacji w pracy, niższych zarobków, a przede wszystkim tego, że nie znajdą zatrudnienia, jeśli zdecydują się na taki zawód.

Prezentowany artykuł jest próbą odpowiedzi na pytanie, czy stereotypy zawodowe funkcjonujące w społeczeństwie mają wpływ na kształtowanie ścieżki kariery zawodowej młodzieży. Wybraną metodą badawczą była anonimowa ankieta, którą wypełniali uczniowie jednej ze szkół ponadgimnazjalnych w Opolu.

Młodzi na rynku pracy a stereotypy zawodowe

Nie ma jednej definicji stereotypu. Najczęściej podkreśla się, że upraszczają one zjawiska zachodzące w społeczeństwie. Kategoryzują ludzi ze względu na wiek, płeć, wykształcenie, wyznanie religijne, kolor skóry itp. Stereotypy są trwałe, ciężko je wy-

eliminować, zmienić, tym bardziej że często przekazywane są z pokolenia na pokolenie. Stereotypy zawodowe funkcjonujące na rynku pracy są niebezpieczne, szkodliwe i dyskryminują określone grupy pracowników, np. osoby 50+, młodzi pracownicy bez doświadczenia zawodowego, osoby z niskim wykształceniem czy długotrwale bezrobotne, które po raz pierwszy podejmują pracę. Stereotypy ułatwiają ocenę danej grupy zawodowej, zwalniają z wysiłku poznania umiejętności, predyspozycji danej osoby, jej motywacji do pracy i podnoszenia swoich kwalifikacji. Z raportu „Młodzi na rynku pracy pod lupą” wynika, że najpoważniejsze problemy z rozpoczęciem życia zawodowego mają osoby w wieku do 25 lat (Młodzi na rynku pracy..., 2014, s. 7).

W województwie opolskim pod koniec stycznia 2016 r. „liczba bezrobotnych wyniosła 38 286 osób. W stosunku do końca grudnia ubiegłego roku liczba bezrobotnych zwiększyła się o 2083 osoby, czyli o 5,8%. Liczba młodzieży bezrobotnej w wieku do 25 lat wyniosła 5550 osób” (Informacja o sytuacji na rynku pracy..., 2016, s. 1, 8). Przyczyn takiego stanu może być wiele, stereotypy i uprzedzenia również odgrywają tu pewną rolę. Pracodawcy też nie ułatwiają startu zawodowego młodym ludziom.

Pierwszym problemem, jeżeli chodzi o bezrobocie młodzieży, jest brak doświadczenia zawodowego absolwentów szkół ponadgimnazjalnych. W najtrudniejszej sytuacji są uczniowie liceów ogólnokształcących. Ten typ szkół nie przewiduje praktyk zawodowych. Po trzech latach nauki na rynek pracy wchodzi młodzież bez żadnego przygotowania zawodowego. Analizując jednak różne oferty pracy, można zauważyć, że nie zawsze bogate doświadczenie zawodowe jest potrzebne do wykonywania konkretnych czynności. Po pierwsze, warto pamiętać, że absolwenci szkół ponadgimnazjalnych to najczęściej osoby, które od najmłodszych lat uczą się języków obcych i to nie tylko w szkole, ale podczas prywatnych lekcji. Po drugie, dla tego pokolenia nowinki techniczne nie są żadnym problemem, ponieważ są nierozzerwalną częścią ich życia. Jest to wiedza i umiejętności, które mogą zadecydować o zatrudnieniu młodego człowieka. Po trzecie, szkoły ponadgimnazjalne (technika i licea ogólnokształcące) realizują szereg projektów i programów edukacyjnych ułatwiających młodym ludziom zdobycie doświadczenia zawodowego. W Opolu takimi projektami były np. „Staże zawodowe dla uczniów liceów ogólnokształcących miasta Opola” (Rajchel, 2015). Opolskie technika realizowały m.in.: „Opolskie szkolnictwo zawodowe bliżej rynku pracy”, „Młodzi zawodowcy – program rozwojowy szkół zawodowych miasta Opola” realizowany w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Dzięki takim przedsięwzięciom młodzi ludzie poznają realia zawodowe, uczą się w praktyce wykorzystywać to, czego nauczyli się w szkole. Po czwarte, bardzo często uczniowie podejmują pracę w czasie wakacji – dla nich jest to pierwsze doświadczenie zawodowe.

Inny stereotyp dotyczy zatrudniania młodych kobiet, samotnych matek czy kobiet w wieku przedemerytalnym. W województwie opolskim w styczniu 2016 r. liczba bezrobotnych w tej grupie zawodowej wyniosła 20 467 (Informacja o sytuacji na rynku pracy..., 2016, s. 8). Przyczyn takiego stanu może być wiele, np. utrwalony w społeczeństwie podział na role męskie i żeńskie, wielość stereotypów zawodowych itp. Dyskryminacja kobiet w zakresie pracy zawodowej to „zróznicowanie sytuacji kobiet i mężczyzn w tej sferze, wynikające z ograniczenia lub pozbawienia

równych praw i szans oraz zastosowania różnych kryteriów oceny w odniesieniu do osób o podobnych cechach społeczno-zawodowych i demograficznych, prowadzące do bezpodstawnie gorszego położenia kobiet” (Zwiech, 2012, s. 162). Z raportu Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej pt. „Sytuacja kobiet i mężczyzn na rynku pracy” z 2014 r. wynika, że kobietom trudniej jest powrócić do pracy po urlopie macierzyńskim, wychowawczym, kłopoty mają też kobiety poszukującym pracy po raz pierwszy (Sytuacja kobiet i mężczyzn..., 2014, s. 1–2). Kobiety są takimi samymi pracownikami jak mężczyźni i podlegają takim samym zasadom jak każdy inny pracujący. Zgodnie z polskim i europejskim prawodawstwem każdy człowiek ma prawo do edukacji i zatrudnienia. Posiadanie dziecka lub dzieci nie jest równoznaczne z tym, że taki pracownik będzie mniej efektywny czy dyspozycyjny. Wprost przeciwnie dla wielu młodych kobiet praca jest tak samo ważna jak rodzina. Dlatego coraz częściej powstają firmy nastawione na politykę prorodzinną niedyskryminujące ludzi posiadających lub planujących dzieci.

Analiza badań

W badaniach ankietowych wzięło udział 100 uczniów jednego z liceów ogólnokształcących Opola; 60 dziewcząt oraz 40 chłopców w wieku 17–19 lat odpowiadało na 6 pytań zamkniętych dotyczących stereotypów zawodowych oraz związanych z nimi dyskryminacją i uprzedzeniami w stosunku do wybranych kategorii zawodowych. Ankietowana młodzież w większości mieszka w Opolu – 65 osób. Pozostali uczniowie pochodzą z takich miejscowościach, jak: Brzeg, Lewin Brzeski, Czarnowąsy, Lipowa, Dąbrowa, Nakło, Ozimek, Dębnie, Kujawy, Murów, Łambinowice, Osowiec itd. (tab. 1).

T a b e l a 1

Analiza wyników

Pytania	Wyniki
Czy wg Ciebie na współczesnym rynku pracy nadal funkcjonują stereotypy zawodowe? a. tak b. nie c. nie wiem	79 2 19
Jak uważasz, czy dyskryminacja pracowników ze względu na wiek, płeć etc... nadal jest aktualna? a. tak b. nie c. nie wiem	73 13 14
Czy wg Ciebie młodzi pracownicy bez doświadczenia zawodowego są dyskryminowani na rynku pracy? a. tak b. nie c. nie wiem	72 14 14
Czy wg Ciebie kobiety (młode matki, samotne matki, kobiety powyżej 50. roku życia, młode kobiety) są dyskryminowane na rynku pracy? a. tak b. nie c. nie wiem	58 19 23

cd. tab. 1

Pytania	Wyniki
Czy znasz osoby, które ze względu na wiek, płeć etc... były dyskryminowane w pracy lub nie mogły (miały trudności) w znalezieniu pracy?	
a. tak	55
b. nie	45
Czy wg Ciebie walka ze stereotypami i uprzedzeniami jest potrzebna?	
a. tak	79
b. nie	13
c. nie wiem	8

Ź r ó d ł o: Opracowanie własne.

Analizując odpowiedzi uczniów, można zauważyć kilka tendencji. Po pierwsze, według młodzieży, która już niedługo opuści szkolne mury i wejdzie na rynek pracy stereotypy zawodowe są nadal aktualne. Tak uważa 79 osób. Młodzież na tym etapie edukacyjnym musi podjąć decyzje związane z dalszą drogą kształcenia, a w perspektywie z pracą zawodową. Stereotypy zawodowe tej decyzji im nie ułatwiają. Nadal bardzo ciężko znaleźć mężczyznę pracującego w przedszkolu czy żłobku. „Nauczycielska profesja wciąż jest jedną z najbardziej sfeminizowanych: ponad 80 proc. to kobiety” (Oświata ciągle sfeminizowana...). Młodzież (zarówno dziewczęta, jak i chłopcy) boi się reakcji rówieśników w przypadku podjęcia pracy w zawodach uznawanych za męskie lub kobiece.

Pytanie drugie dotyczyło dyskryminowania na rynku pracy osób ze względu na płeć, wiek itp. Wśród ankietowanych 73 osoby uważają, że jest to zjawisko nadal występujące. Jest to widoczne chociażby w przypadku pracowników 50+. Ageizm, to „dyskryminacja wynikająca z występowania uprzedzeń, stereotypów i dyskryminacji związanych z wiekiem” (Szukalski, 2012, s. 140).

Przekonanie, że starszy pracownik już niczego się nie nauczy jest krzywdzące i niesprawiedliwe, tym bardziej że Konstytucja RP z 1997 r. w artykule 32 stanowi, że:

- wszyscy są wobec prawa równi,
- wszyscy mają prawo do równego traktowania przez władze publiczne,
- istnieje zakaz dyskryminacji w życiu politycznym, społecznym lub gospodarczym z jakiegokolwiek przyczyny.

Starszy pracownik to przede wszystkim doświadczenie zawodowe, którego nie mają osoby wkraczające dopiero na rynek pracy. I z tym wiązało się kolejne pytanie zadane młodzieży dotyczące dyskryminacji pracowników młodych; 72 osoby potwierdziły, że młodzież na rynku pracy nie ma najlepszego startu. Po pierwsze, z tego względu, że w większości są teoretykami, a ich wiedza odbiega od realiów panujących na określonym stanowisku pracy, po drugie dlatego, że tylko niektórzy z nich pracowali chociażby w czasie wakacji. Jest to również specyficzne pokolenie określane jako „pokolenie C (*connected*) podłączony do sieci” (Czy należy bać się...). Dla nich technologie informacyjno-komunikacyjne nie mają większych tajemnic, niektórzy z nich pracowali poza granicami Polski i poznali inne warunki zatrudnienia i płacy.

Dyskryminacja młodych kobiet lub samotnych matek na rynku pracy również została zauważona przez uczniów. Dyskryminacja kobiet oznacza „przypadki występowania zróżnicowania sytuacji zawodowych kobiet i mężczyzn na niekorzyść tych pierwszych, wynikające z zastosowania różnych kryteriów oceny (nierówność miar) bądź (i) oferowania różnych możliwości rozwoju (nierówność szans) pracownikom o porównywalnym poziomie wykształcenia, wydajności pracy, doświadczeniu zawodowym, stażu pracy itp.” (Kalinowska-Nawrotek, 2004, s. 232). W tej grupie zawodowej również panuje wiele stereotypów i uprzedzeń, a równość kobiet i mężczyzn to fundament wartości, na których oparta jest Unia Europejska. To oznacza niezależność ekonomiczną kobiet, dostęp do ofert pracy, godnego wynagrodzenia, powrotu do zatrudnienia po urlopie macierzyńskim itp.

Ankietowani uczniowie znają osoby, które ze względu na wiek lub płeć były dyskryminowane w pracy lub miały problemy z zatrudnieniem. Tak wskazało 55 osób. Najprawdopodobniej dla młodzieży nie są to obce osoby. Może to być najbliższa rodzina, znajomi, przyjaciele albo sami uczniowie, którzy już doświadczyli segregacji na rynku pracy.

Podsumowaniem ankiety było pytanie 6 dotyczące walki z uprzedzeniami. Większość i to zdecydowana, 83 osoby, uważa, że takie działania i edukacja społeczeństwa w tym zakresie jest potrzebna, ponieważ dyskryminacja i uprzedzenia w stosunku do określonych grup pracowników są krzywdzące i często bezpodstawne. Wszystkie szkoły ponadgimnazjalne Opola realizowały lub realizują projekty edukacyjne zakładające równouprawnienie kobiet i mężczyzn, uczniów pełnosprawnych i niepełnosprawnych, pochodzących z miasta lub ze wsi. Do takich projektów należały: „Staże zawodowe dla uczniów liceów ogólnokształcących Miasta Opola”, „Via ad Artes – program rozwojowy liceów ogólnokształcących miasta Opola”, „Zawodowcy na start – program rozwojowy szkół zawodowych miasta Opola” czy „Szkoła kluczowych kompetencji”. Wszystkie przedsięwzięcia miały przygotować młodzież do wejścia na rynek pracy lub podnieść kompetencje kluczowe uczniów, które są niezbędne do poprawy umiejętności uczniów, szczególnie tych z liceów ogólnokształcących.

Na podstawie otrzymanych wyników można zauważyć, że dla młodego pokolenia przyszłych pracowników stereotypy zawodowe nie są tylko teorią niemającą odzwierciedlenia w rzeczywistości. Uczniowie widzą zagrożenia związane z oceną pracowników łączącą się z uprzedzeniami czy dyskryminacją, tym bardziej że w perspektywie czasowej sami będą musieli pogodzić życie zawodowe z prywatnym i nie jest ważne czy są kobietami czy mężczyznami.

Zakończenie

Ankietowana młodzież już niedługo będzie musiała zmierzyć się z realiami rynku pracy, na którym może zetknąć się z uprzedzeniami i nadal funkcjonującymi stereotypami zawodowymi. Tym bardziej że, tak jak w każdym innym społeczeństwie, na tym rynku znajdzie się również młodzież niepełnosprawna, ze zdiagnozowanymi

chorobami psychicznymi i innymi dysfunkcjami. Ci młodzi ludzie, by godnie żyć i funkcjonować w grupie muszą znaleźć swoje miejsce w świecie zawodowym. Obok nich znajdują się również osoby młode bez doświadczenia zawodowego, osoby z niskim wykształceniem, samotne matki, długotrwale bezrobotni, pracownicy powyżej 50+ i to zarówno kobiety, jak i mężczyźni. Przystąpienie Polski do Unii Europejskiej w 2004 r. to także przyjęcie wielu aktów prawnych zakazujących dyskryminacji na rynku pracy. W świetle odpowiedzi udzielonych przez młodzież można wywnioskować, że teoria nie zawsze łączy się z praktyką. Stereotypy zawodowe, choć nie są tym samym co uprzedzenie i dyskryminacja, łączą się z tymi pojęciami. Młodzież boi się zjawisk, które mogą utrudnić im znalezienie pracy, tym bardziej że znają osoby, które z powodu wieku czy płci już tego doświadczyły. Dlatego szkoły na każdym poziomie nauczania powinny edukować młodzież pod kątem tej problematyki, albowiem stereotypy zawodowe pomimo rozwoju nauki i techniki nie są mitem. Również polityka państwa powinna zmierzać do tego, by wyrównywać szanse kobiet i mężczyzn na rynku pracy. Jest to jeden z priorytetów Unii Europejskiej. Segregacja pracowników ze względu na płeć, wiek czy kolor skóry jest zaprzeczeniem istnienia demokratycznego państwa prawa.

Młodzież ponadgimnazjalna po ukończeniu szkoły stanie przed trudnym wyborem – dalsza nauka, praca lub połączenie nauki z pracą. W przyszłości wszyscy będą musieli pomyśleć o pracy zawodowej, najlepiej zgodnej z ich wykształceniem, umiejętnościami i kwalifikacjami. Na tym etapie ważną rolę odegrają pracodawcy i ich indywidualne podejście do pracowników. Kompetencje, zaangażowanie, kreatywność, chęć do pogłębiania wiedzy to podstawowe elementy, które powinny być brane pod uwagę przy ocenie pracowników. Na rynek pracy wkracza nowe pokolenie młodych ludzi wychowanych w innej rzeczywistości niż potencjalni pracodawcy. Oni są otwarci na zmiany i nowe wyzwania, ale tak jak wszyscy będą musieli zdobyć doświadczenie zawodowe. Pracodawcy również powinni mieć świadomość tego, że innych pracowników nie będzie, dlatego stereotypy zawodowe nie mogą zdominować polityki zatrudnienia w przedsiębiorstwach czy firmach, tym bardziej że coraz częściej promuje się w tych miejscach prorodzinne podejście. Kryteria naboru czy oceny pracowników nie mogą wynikać ze stereotypów zawodowych, ponieważ takie podejście wyrządza bardzo wiele szkód. Również z ekonomicznego punktu widzenia lepiej jest, kiedy ludzie podejmują zatrudnienie zgodne z wykształceniem niż pobierają zasiłek dla bezrobotnych. Młodzież boi się stagnacji zawodowej i tego, że w perspektywie czasowej nie uda im się zaistnieć na lokalnym czy krajowym rynku pracy. I to jest kolejny problem, ponieważ mogą podjąć decyzję o wyjeździe z kraju, bowiem niektórzy w czasie wakacji pracowali już poza granicami Polski. Walka ze stereotypami zawodowymi nie jest łatwa, ale jest potrzebna i młodzież ma świadomość tego. Dzięki edukacji w tym kierunku, powstawaniu prorodzinnych przedsiębiorstw, wyrównywaniu szans kobiet i mężczyzn myślenie o poszczególnych grupach zawodowych może się zmienić.

BIBLIOGRAFIA

Publikacje zwarte

SZUKALSKI P. (2012), *Solidarność pokoleń. Dylematy relacji międzypokoleniowych*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Artykuły w pracach zbiorowych

RAJCHEL A. (2015), *Zdolność do przyszłego zatrudnienia absolwentów liceów ogólnokształcących na przykładzie projektu „Staże zawodowe dla uczniów liceów ogólnokształcących Miasta Opola”*, [w:] B. Wiśniewska-Paź (red.), *Wyzwania rynku edukacyjnego wobec rynku pracy – wymiary lokalne, regionalne i ponadregionalne*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 169–184.

Artykuły w czasopismach i ustawy w dziennikach ustaw

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. uchwalona przez Zgromadzenie Narodowe w dniu 2 kwietnia 1997 r., przyjęta przez Naród w referendum konstytucyjnym w dniu 25 maja 1997 r., podpisana przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej w dniu 16 lipca 1997 r., Dz.U. z 1997 r. nr 78, poz. 483.

Źródła internetowe

Czy należy bać się pokolenia Z?, <http://kariera.pracuj.pl/porady/czy-nalez-y-bac-sie-pokolenia-z/> (dostęp: 12.02.2016).

Informacja o sytuacji na rynku pracy wg stanu na dzień 31 stycznia 2016 r., s. 1, 8, http://wup.opole.pl/start/index.php?option=com_content&task=view&id=556&Itemid=255 (dostęp: 17.02.2016).

KALINOWSKA-NAWROTEK B. (2004), *Formy dyskryminacji kobiet na polskim rynku pracy*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” z. 2, s. 232, https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/6708/1/13_Barbara_Kalinowska_Nawrotek_Formy%20dyskryminacji%20kobiet%20na%20polskim%20rynku%20pracy231-245.pdf (dostęp: 13.02.2016).

Młodzi na rynku pracy pod lupą. Raport 2014, http://www.efl.pl/finansowanie/EFL_MLODZI_PRACA_RAPORT_www.pdf (dostęp: 10.02.2016).

Oświata ciągle sfeminizowana, <http://www.edukacja.org/karta-nauczyciela/797-owiata-cigle-sfeminizowana> (dostęp: 15.02.2016).

Sytuacja kobiet i mężczyzn na rynku pracy w 2014 roku, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy, Wydział Analiz i Statystyki, http://optimum.uwb.edu.pl/wp-content/uploads/numery_pdf/56_Optimum_2_2012.pdf (dostęp: 15.02.2016).

Zawody deficytowe i nadwyżkowe w 2014 r., Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy, Warszawa, kwiecień 2015 r., s. 21, <https://www.mpips.gov.pl> (dostęp: 10.02.2016).

ZWIECH P. (2012), *Kto i z jakich przyczyn dyskryminuje kobiety w sferze pracy zawodowej? Podmioty dyskryminujące oraz dyskryminowane*, „Optimum. Studia Ekonomiczne” nr 2, http://optimum.uwb.edu.pl/wp-content/uploads/numery_pdf/56_Optimum_2_2012.pdf (dostęp: 14.02.2016).



ISBN 978-83-62683-77-2