



Zeszyty Naukowe

Wyższej Szkoły Gospodarki

**TOM
43**

Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo

Pedagogika wobec teorii i praktyki edukacyjnej

8/2023

Zbiór rozpraw pod redakcją
Alicji Kozubskiej i Przemysława Ziółkowskiego

Rada naukowa czasopisma:

prof. zw. dr hab. Włodzimierz Jastrzębski – Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy
prof. zw. dr hab. Stanisław Kowalik – Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy
prof. zw. dr hab. Hanna Liberska – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
prof. zw. dr hab. Ryszard Parzęcki – Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy
dr hab. Beata Bonna – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
dr hab. Elżbieta Szubertowska – Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy
dr hab. Małgorzata H. Kowalczyk – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
dr hab. Andrzej Michalski – Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy
dr hab. Radosław Muszkieta – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
dr hab. Małgorzata Bieńkowska – Uniwersytet w Białymstoku
dr hab. Janusz Gierszewski – Uniwersytet Pomorski w Słupsku
dr hab. Anna Frąckowiak – Akademia Kujawsko-Pomorska w Bydgoszczy
dr hab. Helena Wrona-Polańska – Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy
dr hab. Małgorzata Jagodzińska – Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi
dr hab. Barbara Gogol-Droźniakiewicz – PWSH „Pomerania” w Chojnicach
dr hab. Adam Sudol – Bydgoska Szkoła Wyższa
prof. dr hab. Tamara B. Poyasok – Ukraina
dr hab. Natalia Sejko – Ukraina
dr hab. Gennadyi Moskalyk – Ukraina
dr hab. Artur Katolo – Włochy
dr hab. Indira Dżagania – Gruzja
doc. dr Yelena I. Bepartochnaya – Ukraina
dr Alina Matlakiewicz – Uniwersytet WSB Merito
dr Anna Dudzic-Koc – Collegium Medicum UMK w Bydgoszczy
dr Marjanen Päivi – Laurea University, Finlandia
mgr inż. Robert Sawosz – Szkoła Podoficerska Państwowej Straży Pożarnej Bydgoszczy
mgr Piotr Szanter – Centrum Szkolenia Marynarki Wojennej w Słupsku

Redakcja:

dr Alicja Kozubska, prof. WSG - redaktor naczelny
doc. Przemysław Ziółkowski - z-ca redaktora naczelnego

Korekta: mgr Bartosz J. Ludkiewicz

Projekt okładki: mgr Marta Rosenthal-Sikora

Skład: Adriana Górska

Recenzenci tomu: prof. dr hab. Alina Górniok-Naglik, prof. zw. dr hab. Jerzy Modrzewski

Redakcja tomu: Alicja Kozubska i Przemysław Ziółkowski

Internetowa wersja czasopisma: www.ers.byd.pl

Czasopismo znajduje się w bazach czasopism naukowych:

- Arianta – <https://arianta.pl>
- Ceon – <https://depot.ceon.pl>
- Biblioteka Nauki – <https://bibliotekanauki.pl>
- Infona – <https://www.infona.pl>
- OJS – <https://ojs.byd.pl>

Copyright © **Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki**

85-229 Bydgoszcz, ul. Garbary 2, tel. 52 567 00 47, 52 567 00 49

www.wsg.byd.pl, wydawnictwo@byd.pl

ISSN: 2450-9760 ISBN: 978-83-65507-90-7

Spis treści

WSTĘP / INTRODUCTION 7

EDUKACJA / EDUCATION

Przemysław Ziółkowski 17

Edukacja w powiecie malborskim w latach 2019–2021

Education in the Malbork county in the years 2019–2021

Przemysław Ziółkowski 37

Analiza stopnia realizacji aktualnych kierunków polityki oświatowej państwa na przykładzie placówek gminy Koronowo

Analysis of the degree of implementation of the current directions of the state educational policy on the example of establishments of the Koronowo commune

Marta Herzberg

Grażyna Karłowska-Grenda

Mirosława Żmudzka 63

Rola nauczyciela w tworzeniu pozytywnego klimatu klasy szkolnej

The role of the teacher in creating the positive climate of the classroom

Mirosława Żmudzka

Marta Herzberg

Grażyna Karłowska-Grenda 83

Wybrane aspekty wychowania dziecka w wieku przedszkolnym do samodzielności

Selected aspects of raising a preschool child to independence

Małgorzata Ziółkowska 103

Wpływ pandemii COVID-19 na efektywne zarządzanie organizacją pracy w placówkach wychowania przedszkolnego

Impact of the COVID-19 pandemic on effective work organization management in pre-school education institutions

| | |
|--|-----|
| Marika Glaza | 119 |
| <i>Znaczenie zabawy i zabawki w rozwoju mowy dziecka w wieku przedszkolnym</i> | |
| <i>The importance of play and toys in the development of a child's speech at preschool age</i> | |
| Karolina Nowak | 155 |
| <i>Oddziaływania korekcyjne i wychowawcze wobec młodzieży wykazującej zaburzone formy zachowań z perspektywy pedagogiki resocjalizacyjnej</i> | |
| <i>Corrective and educational impacts for young people showing disturbed forms of behavior from the perspective of rehabilitation pedagogy</i> | |
| Tomasz Królikowski Kazimierz Mikulski | 169 |
| <i>Trendy w doskonaleniu umiejętności nauczycieli w edukacji cyfrowej w zakresie robotyki, kompetencji cyfrowych oraz stosowania tablicy interaktywnej</i> | |
| <i>Trends in improving teachers' skills in digital education in the field of robotics, digital competences and the use of an interactive board</i> | |
| <u>SPOŁECZEŃSTWO / SOCIETY</u> | |
| Ewa Kaniewska-Mackiewicz | 187 |
| <i>Wpływ zaburzeń lękowych na funkcjonowanie dzieci i młodzieży</i> | |
| <i>The impact of anxiety disorders on the functioning of children and youth</i> | |
| M.d. Ketevan Devadze | 211 |
| <i>Draw what happened – what do sexually abused children draw</i> | |
| <i>Narysuj co się stało – co rysują dzieci wykorzystywane seksualnie</i> | |
| Kinga Tofil | 225 |
| <i>Wartości i postawy wobec mniejszości narodowych a tendencje do zachowań agresywnych</i> | |
| <i>Values and attitudes towards national minorities and tendencies to aggressive behavior</i> | |
| Marta Siemienik | 267 |
| <i>Prężność i styl przywiązania do Boga a duchowy dobrostan u księży katolickich</i> | |
| <i>Resilience and style of attachment to God and the spiritual well-being of catholic priest</i> | |

-
- Radosław Szczawiński 303
Wpływ niemieckiego pochodzenia mieszkańców i niemieckiej przeszłości Bydgoszczy na proces przyjmowania kandydatów na niemiecką listę narodową – głos w dyskusji
The impact of the german origin of the residents and the german past of bBydgoszcz on the process of admission of candidates to the german national list - a voice in the discussion
- Anatolij Samodrin 329
Giennadij Moskalyk
Ноосферний прорив у науці і освіті
Noosferyczny przełom w nauce i edukacji
A noospheric breakthrough in science and education

RECENZJE I SPRAWOZDANIA / REPORTS AND REVIEWS

- Przemysław Ziółkowski 369
Recenzja podręcznika do przedmiotu „historia i terażniejszość”,
autorstwa prof. dr hab. Wojciecha Roszkowskiego,
wyd. Biały Kruk, Kraków 2022, s. 512, wydanie I,
ISBN: 978-83-7553-347-7

NOTKI BIOGRAFICZNE / ABOUT THE AUTHORS 389

Wstęp

Kolejna edycja „Zeszytów Naukowych Wyższej Szkoły Gospodarki” z serii „Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo” jest gotowa do przekazania jej w ręce Czytelników. Niestety w tym tomie zabrakło tematyki rodzinnej, która też niezbyt licznie była reprezentowana w ostatnich naszych edycjach. Mamy nadzieję, że jest to chwilowa nieobecność i rodzina jako przedmiot badań empirycznych bądź rozważań teoretycznych powróci na nasze łamy. Zdając sobie sprawę ze specyfiki badań nad rodziną i trudności wynikających z jej indywidualnego i intymnego charakteru, namawiamy Autorów do ich podejmowania, ze względu na ich ogromne znaczenie.

Niemniej stwierdzić można, iż niemal każdy temat, któremu Autorzy poświęcili uwagę w tym tomie, w pewnym zakresie, chociaż nie wprost, dotyka również zagadnienia rodziny. Wyniki przedstawianych badań, czy to własnych, czy innych badaczy, dotyczą podmiotów takich jak uczniowie, nauczyciele, którzy są przecież członkami rodzin, a ich funkcjonowanie jest wielorako, w tym również rodzinie, uwarunkowane.

Widać wyraźnie, że Autorzy mniej miejsca poświęcili w swoich rozważaniach problematyce związanej z sytuacją pandemiczną, wracając na zróżnicowane pola badawcze. Dobrze jednak, że wśród tekstów znalazły się także próby podsumowania skutków pandemii dla funkcjonowania podmiotów edukacyjnych, bowiem taka diagnoza jest potrzebna i może stanowić podstawę do podejmowania działań naprawczych w różnych obszarach i na różnych poziomach edukacji.

Całość publikacji składa się z czternastu artykułów, ośmiu w części „Edukacja” i pięciu w części „Społeczeństwo”. Publikację zamyka jedna recenzja.

Część I – „Edukacja”

Przemysław Ziółkowski w tekście *Edukacja w powiecie malborskim w latach 2019–2021* przedstawia różne aspekty funkcjonowania (w tym strukturę) szkół i placówek oświatowych, dla których organem prowadzącym jest Powiat Malborski – na przestrzeni lat 2019–2021, a więc w okresie pandemii COVID-19. Dokonuje też charakterystyki szkół powiatu malborskiego wg naboru na 2022 r., do której wybrał dwa licea ogólnokształcące i dwa zespoły szkół ponadgimnazjalnych (które od 1 września 2022 r. zmieniły swoją nazwę), a także Centrum Edu-

kacji Zawodowej, Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy, Specjalny Ośrodek Rewalidacyjno-Wychowawczy dla Dzieci i Młodzieży z Autyzmem, Powiatowe Ognisko Plastyczne – wszystkie placówki z siedzibą w Malborku. Wśród wielu ciekawych danych przytoczonych znajduje się także uwaga o malejącej liczbie nauczycieli i etatów nauczycielskich w powiecie malborskim na przestrzeni lat poddawanych analizie oraz informacja, że 29% uczniów nie uzyskało pozytywnego wyniku zakończenia etapu edukacyjnego na poziomie wykształcenia średniego, a 25% z wszystkich osób zdających egzamin maturalny nie uzyskało pozytywnego wyniku. Przedstawione dane stanowią dobry punkt wyjścia do pogłębionej analizy w trakcie badań weryfikacyjnych, w których można by próbować wyjaśnić przyczyny danego stanu rzeczy.

Drugi artykuł P. Ziółkowskiego *Analiza stopnia realizacji aktualnych kierunków polityki oświatowej państwa na przykładzie placówek gminy Koronowo* przedstawia wykonanie przez każdą z ośmiu placówek (szkoły podstawowe i przedszkola), dla których organem prowadzącym jest Gmina Koronowo, tychże kierunków polityki oświatowej państwa w oparciu o konkretne przykłady działań. Autor wymienia 6 podstawowych i dwa dodatkowe kierunki polityki oświatowej państwa na rok szkolny 2021/2022, charakteryzuje ich istotę oraz wybrane aspekty funkcjonowania placówek oświatowych w omawianej gminie. Weryfikacja stopnia realizacji kierunków polityki oświatowej państwa na rok szkolny 2021/2022 miała miejsce w 5 losowo wybranych szkołach podstawowych, których organem prowadzącym jest Gmina Koronowo, na podstawie przeprowadzonego wywiadu z dyrektorami szkół i analizy dokumentów szkolnych. Zainteresowanych wnioskami zachęcamy do przeczytania artykułu.

Autorkami artykułu pt. *Rola nauczyciela w tworzeniu pozytywnego klimatu klasy szkolnej* są Marta Herzberg, Grażyna Karłowska-Grenda, Mirosława Żmudzka. Celem tekstu jest prezentacja wybranych czynników mających wpływ na klimat klasy, zależnych od postaw i zachowań nauczyciela, a także wybranych sposobów na budowanie pozytywnej atmosfery w klasie szkolnej. Ta mnogość czynników sprawia, że ów klimat w każdym przypadku jest unikalny, stosunkowo trwały, choć oczywiście może podlegać zmianom w dłuższej perspektywie czasowej. Nabiera on szczególnego znaczenia, jeśli rozpatrujemy go jako czynnik chroniący lub czynnik ryzyka w profilaktyce zachowań ryzykownych i promocji zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży. Autorki przywołują interesujące wyniki badań empirycznych z tego obszaru. Część przytoczonych badań potwierdza, że najistotniejszym czynnikiem tworzącym klimat w klasie szkolnej jest nauczyciel. Cenne są informacje o wpływie nauczyciela czy klimatu w klasie szkolnej na funkcjonowanie uczniów. Autorki starają się znaleźć odpowiedź na pytanie: „Co może zrobić nauczyciel, by stworzyć pozytywny klimat klasy?“, co zapewne interesuje przede wszystkim każdego nauczyciela i studenta pedagogiki.

Kolejne trzy teksty dotyczą edukacji na poziomie przedszkolnym. *Wybrane aspekty wychowania dziecka w wieku przedszkolnym do samodzielności* to drugi artykuł autorstwa Marty Herzberg, Grażyny Karłowskiej-Grendy i Mirosławy Żmudzkiej. Zachęcamy do przeczytania wszystkie osoby, które mogą mieć wpływ na kształtowanie się młodego pokolenia, cytując fragment streszczenia „Jednostka osiąga samodzielność w wyniku gromadzenia indywidualnych doświadczeń w relacjach z różnymi osobami, działając wspólnie z nimi i podejmując próby niezależnych od nich działań. Wychowanie do samodzielności jest procesem indywidualnego rozwoju, prowadzi do kontroli nad własnym życiem. W artykule przedstawiono teorie psychologiczne i pedagogiczne dotyczące samodzielności i dokonano analizy publikowanych wyników badań prezentujących czynniki determinujące samodzielność dziecka w wieku przedszkolnym, w tym czynniki kulturowe, rodzinne oraz instytucjonalne (przedszkolne)”. Podjęta problematyka jest niezwykle ważna, a przy tym uniwersalna, bowiem sukcesy bądź porażki w zakresie wychowania do samodzielności młodych ludzi będziemy odczuwać w wielu obszarach życia społecznego w przyszłości.

Artykuł Małgorzaty Ziółkowskiej *Wpływ pandemii COVID-19 na efektywne zarządzanie organizacją pracy w placówkach wychowania przedszkolnego* koncentruje się na trzech kluczowych zagadnieniach: istocie funkcjonowania placówki wychowania przedszkolnego, zasadach zarządzania taką placówką oraz specyfice pracy w niej w okresie epidemii wirusa Sars-Cov2 w Polsce ze szczególnym uwzględnieniem aspektów merytoryczno-metodycznych oraz administracyjno-organizacyjnych. Autorka podkreśla rodowód placówek wychowania przedszkolnego, ich umocowanie prawno-organizacyjne, ale przede wszystkim znaczenie dla rozwoju dzieci. Osiągnięcie celów stawianych przez te placówki, szczególnie w zakresie tworzenia środowiska sprzyjającego wielostronnemu rozwojowi dzieci wymaga spełnienia wielu warunków, które zostały szczegółowo wyartykułowane w tym tekście. To z kolei umożliwiło Autorce ocenę zagrożeń wynikających z konieczności wprowadzenia zmian w sytuacji epidemii wirusa SARS-Cov-2. Szczególnie cenne wydaje się wskazanie zarówno ograniczeń spowodowanych epidemią, jak i szans z niej wynikających, które mogą być wykorzystane w innych sytuacjach, tj.: otwierania się na nowe możliwości prowadzenia zajęć, zdobycie nowych kompetencji przez kadrę. W tekście odnajdziemy znacznie więcej takich przykładów.

Marika Glaza w swoim tekście *Znaczenia zabawy i zabawki w rozwoju mowy dziecka w wielu przedszkolnym* podjęła tytułową problematykę, zarówno wyjaśniając pojęcia rozwoju mowy dziecka, zabawy i zabawki, jak również określając ich znaczenie w rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym, ze szczególnym uwzględnieniem rozwoju mowy. Autorka rozpoczyna swoje rozważania od charakterystyki funkcji zabawy w życiu dziecka oraz etapów jego rozwoju, aby przejść do stadiów rozwoju mowy u dziecka. Istotne jest wskazanie czynników determinują-

cych prawidłowy i nieprawidłowy rozwój mowy dziecka w wieku przedszkolnym, takich jak: biologiczna i psychiczna gotowość do mówienia, dobry wzór do naśladowania, motywacja i możliwości ćwiczenia, kierowanie uczeniem się mowy. Na omówienie zabawy w życiu dziecka składa się jej charakterystyka, rodzaje, odwołanie się do teorii zabaw. Dla Czytelników na pewno interesujący będzie podrozdział dotyczący zabawek odpowiednich i nieodpowiednich dla dziecka w wieku przedszkolnym, a także opis umiejętności, jakie można ćwiczyć z pomocą określonej zabawki.

Przechodząc do obszaru pedagogiki resocjalizacyjnej, przedstawiamy Czytelnikom tekst Karoliny Nowak, pt. *Oddziaływania korekcyjne i wychowawcze wobec młodzieży wykazujące zaburzone formy zachowań z perspektywy pedagogiki resocjalizacyjnej*, dotyczący oddziaływań korekcyjnych oraz wychowawczych, jakie może podejmować pedagog, wychowawca wobec młodzieży przejawiającej zaburzone formy zachowania. Część pierwsza dotyczy zarysu problematyki pedagogiki resocjalizacyjnej w zakresie jej specyficznych perspektyw, kolejna to przykłady oddziaływań korekcyjno-wychowawczych wobec tej młodzieży. Autorka podkreśla znaczenie relacji łączącej wychowawcę z podopiecznym, niezależnie od stosowanej metody oddziaływania, a także określenie jego oczekiwań i wspólne wyznaczenie celów.

Tomasz Królikowski i Kazimierz Mikulski dzielą się z Czytelnikiem tekstem pt. *Trendy w doskonaleniu umiejętności nauczycieli w edukacji cyfrowej w zakresie robotyki, kompetencji cyfrowych oraz stosowania tablicy interaktywnej*. Autorzy podkreślają znaczenie edukacji cyfrowej we współczesnym świecie, które przyczyniło się do traktowania tych umiejętności jako kluczowych dla rozwoju dzieci i młodzieży. W związku z powyższym odwołują się do realizacji rządowego programu na lata 2017–2019 „Aktywna tablica”, polegającego na rozwijaniu szkolnej infrastruktury oraz kompetencji uczniów i nauczycieli szkół podstawowych w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Zgodnie z założeniami Strategii na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju do 2020 r. (z perspektywą do 2030 r.), w nowej edycji programu „Aktywna tablica” na lata 2020–2024 planuje się modyfikowanie oraz modernizację zasobów rzeczowych szkół wraz z wykorzystaniem potencjału nauczycieli. Strategia uwzględnia również szkoły realizujące kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a także sytuację, w której nauczanie i uczenie się jest realizowane w ramach kształcenia z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość. W artykule przytoczono również wyniki badań empirycznych przeprowadzonych wśród nauczycieli wszystkich typów szkół i placówek uczestniczących w programie. Badanie zatytułowane „Tablica interaktywna w edukacji w kontekście proksemiki” zrealizowano z wykorzystaniem platformy edukacyjnej województwa kujawsko-pomorskiego *edupolis.pl*. Konkluzja zawarta w podsumowaniu wskazuje jednak na dynamikę zmian, rozwój zaawansowanych systemów IT pozwalający na łączenie edukacji zdalnej z techni-

kami *wirtualnej rzeczywistości* połączonej ze stacjonarnymi zajęciami z wykorzystaniem tablic interaktywnych.

Część II – „Społeczeństwo”

Intensywność zmian społecznych na świecie i w regionie jest ogromna (epidemia, wojna w Ukrainie). Większość ludzi nie miało do tej pory okazji doświadczać ich w takim wymiarze i nasileniu lub tak bezpośrednio. Stąd podejmowanie problematyki negatywnych skutków i zagrożeń, jakie niosą ze sobą owe zmiany społeczne, jest niezwykle ważne, a tekst *Wpływ zaburzeń lękowych na funkcjonowanie dzieci i młodzieży* Ewy Kaniewskiej-Mackiewicz dotyczy właśnie tych zagadnień. Autorka wskazuje, na podstawie badań w literaturze przedmiotu, na rosnącą liczbę zaburzeń psychicznych, w tym o charakterze zaburzeń lękowych. Przyczyniają się one do pogorszenia: jakości życia, budowania relacji społecznych, wykorzystania możliwości uczenia się danej osoby. Przyczyny tego stanu rzeczy są zróżnicowane i wskazane w tekście, zaś jego skutki niezwykle niepokojące. Jednym z nich jest informacja, że w Polsce odsetek dzieci i młodzieży wymagających profesjonalnej opieki ze względu na zaburzenia psychiczne wynosi, według różnych źródeł, między 9% a 15%. Pod względem liczby samobójstw wśród dzieci i młodzieży poniżej 19. roku życia Polska w 2014 roku zajmowała niechlubne drugie miejsce w Europie. Jest to więc niezwykle ważny badawczo i społecznie problem, którym należy się zająć bardzo pilnie. Autorka zapoznaje Czytelnika z naturą lęku, jego komponentami, typologią, etiologią i skutkami do jakich prowadzi. Bardzo pouczający i wzbudzający refleksję tekst.

Drugim artykułem w tej części 8 tomu jest tekst autorstwa Ketevana Devadze zatytułowany *Narysuj co się stało – co rysują dzieci wykorzystywane seksualnie*. W tym emocjonalnym artykule autor opisuje wspólne mianowniki rysunków wykonywanych przez dzieci – ofiary wykorzystywania seksualnego. Okazuje się, że we wszystkich przypadkach na rysunkach wyrażone zostały najczęstsze emocje, które rozwinęły się po stresującym zdarzeniu, takie jak strach, lęk, przerażenie, poczucie bezradności, niska samoocena, poczucie winy, wstyd.

Kolejnym artykułem w drugiej części tomu jest tekst Kingi Tofil pt. *Wartości i postawy wobec mniejszości narodowych a tendencje do zachowań agresywnych*. Autorka zapowiada w streszczeniu, że zajmuje się głównie postawami wykazywanymi wobec trzech wybranych mniejszości narodowych, tj. niemieckiej, rosyjskiej i ukraińskiej. Dość rozlegle omawia problematykę wartości, ich strukturę i treść według wybranych teorii. Dla przedmiotu rozważań szczególnie istotne są informacje dotyczące uprzedzeń i stereotypów oraz zagadnienie postaw: ich geneza, funkcje i związki z zachowaniami prezentowanymi przez człowieka. Całość oparta jest na trafnie dobranej literaturze przedmiotu, w tym w badaniach empirycznych innych autorów.

Marta Siemienik podjęła się analizy niełatwej problematyki, którą zawarła w artykule pt. *Prężność i styl przywiązania do Boga a duchowy dobrostan u księży katolickich*. Autorka dokonała psychospołecznej charakterystyki księży katolickich, a także wskazała czynniki o szczególnym znaczeniu dla ich społecznego funkcjonowania. Podstawy teoretyczne konstrukt prężności oraz rozwój zachowań przywiązaniowych umożliwiły Autorce, jak sama wskazuje, skoncentrowanie się na zaprezentowaniu wzorców przywiązania do Boga. Dokonano również rozróżnienia między duchowością a religijnością, co pozwoliło scharakteryzować konstrukt dotyczący duchowego dobrostanu. W podsumowaniu Autorka wskazuje na specyfikę posługi kapłańskiej, która w wielu aspektach wiąże się z innym stylem pracy i życia, niż u osób świeckich, co może rzutować na dobrostan psychiczny. Rozważania przytaczane w tekście potwierdzają założenie, że, jak pisze Autorka, „im wyższe zaufanie do Boga, czyli poczucie bezpieczeństwa w relacji z Nim, tym wyższy duchowy dobrostan, czyli towarzyszące jednostce przekonanie o własnej skuteczności w przewyżnianiu wyzwań życiowych. Dobrostan dostarcza człowiekowi siły do zmagania się z trudnościami, przeszkodami i przeciwnościami losu, w tym wypadku z pomocą Boga”.

Radosław Szczawiński dzieli się z Czytelnikiem swoim głosem w dyskusji na temat określony przez tytuł: *Wpływ niemieckiego pochodzenia mieszkańców i niemieckiej przeszłości Bydgoszczy na proces przyjmowania kandydatów na niemiecką listę narodową (Deutsche Volksliste – DVL)*. Autor podkreśla kontrowersje, jakie wzbudza nadal niemiecka lista narodowa i zwraca uwagę na uwarunkowania towarzyszące przyjmowaniu przez mieszkańców miasta obywatelstwa niemieckiego w okresie II wojny światowej. Negatywna ocena osób podejmujących takie decyzje nie może być zdaniem Autora tak jednoznaczna, właśnie ze względu na konieczność uwzględnienia warunków towarzyszących tym działaniom. Według Autora wielu mieszkańców współczesnej Bydgoszczy wypiera z pamięci te fakty z przeszłości a może w związku z tym celowo przemilcza wpływ Niemców na kształt gospodarczy i kulturowy miasta. Artykuł zawiera wiele interesujących informacji na temat etapów germanizacji Bydgoszczy i ich różnorodnie ocenianych skutków. Lektura tego tekstu dla miłośników historii miasta, i nie tylko dla nich, będzie zapewne ciekawie i pouczająco spędzonym czasem.

Giennadij Moskalyk i Anatolij Samodrin zatytułowali swój tekst: *Noosferyczny przełom w nauce i edukacji*. Jak zapowiadają w streszczeniu: „Artykuł dotyka problematyki metodologicznej koordynacji i koncentracji na teorii noosfery, nauki i edukacji, zdolności współczesnego systemu edukacji na poziomie psychopedagogiki do sprostania wymogom czasu, jego zdolności do zapewnienia świadomości społecznej w warunkach obecnego kryzysu i zmian, które doprowadziły do wzmocnienia dialogu człowieka z naturą”. W treści artykułu podkreślają autorstwo głoszonych poglądów, opartych jednak o analizę literatury przedmiotu.

Recenzje i sprawozdania

W tym tomie czasopisma w części *Recenzje i sprawozdania* znalazła się tylko jedna, ale jakże obszerna recenzja książki – podręcznika szkolnego, która latem 2022 roku wywołała potężne i skrajne emocje społeczne w Polsce. Chodzi oczywiście o podręcznik do nowego przedmiotu szkolnego „historia i terażniejszość”, autorstwa Wojciecha Roszkowskiego. Recenzji podjął się Przemysław Ziółkowski, który w kompleksowy sposób odniósł się zarówno do metodycznej jak i merytorycznej strony podręcznika, wskazując zarówno jego plusy jak i minusy. Ilość uwag zgłoszonych przez recenzenta jest niepokojąca w kontekście faktu, że podręcznik został dopuszczony przez Ministra Edukacji i Nauki do użytku szkolnego.

Tradycyjnie i z głębokim przekonaniem dziękujemy wszystkim Autorom za podzielenie się z Czytelnikami swoimi wynikami badań, wnioskami i refleksjami, a Czytelników zachęcamy do korzystania z tych efektów naukowych rozważań. Zakładamy, że będą one inspiracją do podejmowania własnych przedsięwzięć badawczych, do modyfikowania i doskonalenia własnej praktyki zawodowej, a także nawiązywania współpracy z „Zeszytami Naukowymi Wyższej Szkoły Gospodarki” w serii „Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo”

Alicja Kozubska, Przemysław Ziółkowski - redaktorzy

Edukacja

Education

Przemysław Ziółkowski

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

EDUKACJA W POWIECIE MALBORSKIM W LATACH 2019–2021

EDUCATION IN THE MALBORK COUNT IN THE YEARS 2019–2021

Streszczenie: W poniższym artykule syntetycznie przedstawiono strukturę organizacyjną szkół i placówek oświatowych, dla których organem prowadzącym jest Powiat Malborski. Analizy dokonano na przestrzeni lat 2019–2021, a więc w okresie pandemii COVID-19, która jednak, jak wykazano w poniższym tekście, nie wpłynęła negatywnie na działalność szkół i placówek powiatu malborskiego. Powiat Malborski jest organem prowadzącym w sumie ośmiu szkół i placówek, które dynamicznie rozwijają się, nieustannie dostosowując swoją ofertę do zmieniającej się struktury społecznej młodzieży, ich oczekiwań oraz wymagań współczesnego rynku pracy, wsłuchując się głosy środowiska i otoczenia.

Słowa kluczowe: edukacja, powiat malborski, szkolnictwo w Malborku.

Abstract: The following article summarizes the organizational structure of schools and educational institutions, for which the Malbork County is the governing body. The analysis was carried out over the years 2019–2021, i.e. the period of the COVID-19 pandemic, which, however, as shown in the text below, did not negatively affect the activities of schools and institutions of the Malbork poviat. The Malbork County is the governing body of a total of eight schools and institutions that are dynamically developing, constantly adapting their offer to the changing social structure of young people, their expectations and the requirements of the modern labor market, listening to the voices of the environment and the environment.

Keywords: education, Malbork poviat, education in Malbork.

Wprowadzenie

Zarządzanie szkołami i innymi placówkami oświatowymi jest procesem bardzo złożonym. Przebiega w dwóch bardzo różnych obszarach. Pierwszy obszar to proces dydaktyczno-wychowawczo-opiekuńczy, nad prawidłowością przebiegu którego czuwa organ nadzoru pedagogicznego – w tym przypadku Pomorski Kurator Oświaty. Drugi obszar powiązany jest z organizacją pracy szkół i placówek

oświatowych. Dotyczy on zapewnienia bezpiecznych warunków pracy i nauki, realizacji zadań statutowych szkół i placówek oświatowych.

Samorząd powiatu malborskiego sprawuje nadzór nad prawidłowością procesów ekonomiczno-administracyjnych. Jest organem prowadzącym dla podległych mu szkół i placówek oświatowych, które tu działają. Powiat Malborski w swoim budżecie, szczegółowo określa finanse oświaty, zarówno po stronie wydatków, jak i dochodów. Celem nadrzędnym polityki oświatowej jest uczeń – spojrzenie na jego potrzeby oraz oczekiwania, wsparcie go w osiągnięciu jak najlepszych wyników w nauce.

Charakterystyka szkół powiatu malborskiego wg naboru na rok 2022

I Liceum Ogólnokształcące im. Henryka Sienkiewicza w Malborku – mieści się w budynku, którego budowę skończono w 1874 r. Szkoła rozpoczęła swoją działalność 4 września 1945 r., jako pierwsza polska szkoła średnia na terenie byłych Prus Wschodnich. W historii szkoły dzień 13 października 1945 r. zapisał się jako dzień pierwszego posiedzenia Rady Pedagogicznej koedukacyjnego Gimnazjum i Liceum. Dwustopniowa szkoła średnia – Państwowe Gimnazjum i Liceum im. Henryka Sienkiewicza – przekształcona została w roku 1948 w jednolitą szkołę 11-letnią. Wówczas też szkoła przyjęła nazwę „Liceum Ogólnokształcącego im. Henryka Sienkiewicza”. Funkcjonując jako jedna szkoła, I Liceum Ogólnokształcące im. Henryka Sienkiewicza daje wiele możliwości.

Na rok szkolny 2022/2023 przeprowadzono nabór do klas o profilach:

- politechniczno-architektoniczna,
- prawno-dziennikarska,
- biomedyczna z elementami psychologii,
- lingwistyczno-kulturowa,
- ekologiczno-turystyczna.

II Liceum Ogólnokształcące w Malborku – zostało utworzone dnia 1 marca 1991. Szkoła powstała na mocy zarządzenia nr 12/91 Kuratora Oświaty i Wychowania w Elblągu z dnia 5 lutego 1991 roku jako „jednostka budżetowa podporządkowana Kuratorowi Oświaty i Wychowania”. II Liceum Ogólnokształcące w Malborku pierwszą swoją siedzibę miało w budynku byłego Domu Dziecka „Przyjaźń”, przy ul. 500-lecia 98. Dnia 2 września 1991 r. nastąpiło uroczyste rozpoczęcie pierwszego roku szkolnego 1991/1992. W roku 2001 przeniesiono szkołę do obecnego

gmachu, przy alei Wojska Polskiego. Od momentu powstania przeprowadzany był w szkole, oprócz normalnych zajęć dydaktycznych, eksperyment pedagogiczny polegający na szerszym niż zazwyczaj wprowadzeniu środka dydaktycznego, jakim są szkolne hodowle zwierząt. W szkole zarówno na korytarzach, jak i w salach można zobaczyć bogactwo roślinności i zwierząt. Wzbogacenie tego czynnika wprowadza w życie szkoły nowe tchnienie.

Na rok szkolny 2022/2023 przeprowadzono nabór do klas o profilach:

- klasa psychologiczna,
- klasa biomedyczna,
- klasa politechniczna,
- klasa architektoniczna,
- klasa humanistyczno-prawna,
- klasa językowa,
- klasa bioinżynierska.

Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych Nr 3 w Malborku, a od 1 września 2022 r. – działające już Technikum Nr 3 w Malborku – stwarza uczniom możliwości wszechstronnego rozwoju osobowości, kształtowania samodzielności, poczucia odpowiedzialności czy rozwiązywania problemów i sposobu, aby sobie z nimi radzić. Szkoła swoją działalność rozpoczęła we wrześniu 1961 r. Obecnie posiada bardzo dobre warunki lokalowe i jedną z najnowocześnie wyposażonych baz dydaktycznych w województwie pomorskim (którą pozyskano dzięki wygranym projektom unijnym), służącą realizacji podstawy programowej. Technikum Nr 3 w Malborku jest ośrodkiem, w którym realizuje się zajęcia w ramach Lokalnego Centrum Nauczania Kreatywnego w projekcie „Zdolni z Pomorza”. To jedna z niewielu szkół ponadpodstawowych, w których realizuje się wiele projektów unijnych.

Na rok szkolny 2022/2023 przeprowadzono nabór na kierunki:

- technik ekonomista,
- technik organizacji turystyki,
- technik hotelarstwa,
- technik informatyk,
- technik programista,
- technik żywienia i usług gastronomicznych,
- technik logistyk.

Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych Nr 4 w Malborku, a od 1 września 2022 r. – działające już Zespół Szkół Technicznych w Malborku – to szkoła z 75-letnią tradycją szkolnictwa zawodowego. W skład szkoły wchodzi IV Liceum Ogólnokształcące, Technikum Nr 2 oraz Branżowa Szkoła I stopnia Nr 1 w Malborku. Uczniowie w trakcie nauki poznają zagadnienia teoretyczne i nabywają umiejętności praktyczne niezbędne do wykonywania zadań w wybranych przez siebie zawodach. Młodzież uczęszczająca do Branżowej Szkoły I stopnia Nr 1 oraz Technikum nr 2 odbywa zajęcia praktyczne w Centrum Edukacji Zawodowej w Malborku albo w wybranych zakładach pracy na terenie Malborka i okolic.

Szkoła słynie z tego, iż każdy rocznik nosi mundur. Jest to znak rozpoznawalny każdego ucznia. Wszyscy jednakowo ubrani dostosowują się do panującego w szkole regulaminu.

Nabór na rok 2022/2023 prezentuje się następująco:

IV Liceum Ogólnokształcące:

- klasa wojskowa,
- klasa służb mundurowych,
- klasa sportowa – piłka nożna (dziewczęta i chłopcy),

Technikum Nr 2:

- technik mechanik,
- technik elektronik,
- technik elektryk,
- technik urządzeń i systemów energetyki odnawialnej,
- technik pojazdów samochodowych,
- technik budownictwa,

Branżowa Szkoła I Stopnia Nr 1 w Malborku:

- kucharz,
- fryzjer,
- mechanik pojazdów samochodowych,
- sprzedawca,
- operator obrabiarek skrawających,
- wielozawodowa.

Centrum Edukacji Zawodowej (CEZ) – jest publiczną placówką oświatowo-wychowawczą, w skład której wchodzi m.in. Centrum Kształcenia Zawodowego (CKZ), zajmujące się realizacją zadania z zakresu praktycznej nauki zawodu wynikającej z podstawy programowej i programu nauczania danego zawodu, a szczególności na prowadzeniu: zajęć praktycznych dla uczniów szkół prowadzących kształcenie zawodowe; turnusów doksztalcania teoretycznego młodocianych pracowników – doksztalcania teoretycznego młodocianych pracowników zatrudnionych u pracodawców w celu nauki zawodu i uczęszczających do branżowych szkół I stopnia – w zakresie kształcenia zawodowego; kształcenia ustawicznego w formach pozaszkolnych oraz organizowania egzaminów zawodowych i kwalifikacyjnych kursów zawodowych. Drugą placówką wchodzącą w skład CEZ jest Centrum Kształcenia Ustawicznego (CKU), którego cel stanowi kształcenie, doksztalcanie i doskonalenie osób dorosłych w formach szkolnych i pozaszkolnych, realizowanie zadań związanych z przyznawaniem tytułów kwalifikacyjnych zgodnie z odrębnymi przepisami. W obrębie CKU funkcjonuje Liceum Ogólnokształcące dla Dorosłych.

Na rok szkolny 2022/2023 CKU planuje nabór uczniów do klas o następujących profilach kształcenia:

- elektronik,
- elektryk,
- ślusarz,
- kucharz,
- fryzjer,
- technik elektryk,
- technik elektronik,
- technik mechanik,
- technik mechanik,
- operator obrabiarek CNC i konwencjonalnych,
- technik mechanik pojazdów samochodowych,
- mechanik pojazdów samochodowych.

Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy (MOW) – jest prowadzony dla dzieci i młodzieży, którzy z powodu zaburzeń rozwojowych, trudności w uczeniu się i zaburzeń w funkcjonowaniu społecznym są zagrożeni niedostosowaniem społecznym i wymagają stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy, wychowania oraz resocjalizacji. Wśród zadań realizowanych w MOW wymienia się

w szczególności: edukację, rozwiązywanie problemów emocjonalnych, ułatwienie adaptacji społecznej, kształcenie samodzielności życiowej, przygotowanie do pracy zawodowej i życia w rodzinie.

Malborski Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy przyjmuje uczniów do:

- Szkoły Podstawowej (kl. V–VIII),
- Branżowej Szkoły I Stopnia – klasa wielozawodowa (nauka w zawodach: kucharz, mechanik pojazdów samochodowych, elektryk i fryzjer).

Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy w Malborku – jest placówką ukierunkowaną na nauczanie, wychowanie i opiekę nad dziećmi i młodzieżą z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego. Nauka w tej placówce opiera się na opracowanych indywidualnie dla każdego ucznia programach edukacyjno-terapeutycznych, popartych wieloaspektową oceną poziomu ich funkcjonowania.

Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy składa się z 2 placówek:

- Branżowej Szkoły I Stopnia nr 5 Specjalnej,
- Szkoły Specjalnej Przesposabiającej do Pracy.

Specjalny Ośrodek Rewalidacyjno-Wychowawczy dla Dzieci i Młodzieży z Autyzmem w Malborku – jego głównym zadaniem jest przygotowanie wychowanków do samodzielnego udziału w życiu społecznym w integracji ze środowiskiem. Zadanie to realizuje, zapewniając wielostronną, wielospecjalistyczną pomoc osobom dotkniętym autyzmem poprzez diagnozowanie, terapię, edukację i wychowanie. Ośrodek zapewnia edukację dzieciom i młodzieży z autyzmem w wieku od 3 do 24 lat.

Powiatowe Ognisko Plastyczne w Malborku – jest publiczną placówką artystyczną z ofertą skierowaną do dzieci od 7 roku życia i młodzieży szkolnej. Jej program obejmuje wszystkie dziedziny plastyki: rysunek, malarstwo, grafikę, rzeźbę, sztuki użytkowe i wiadomości o sztuce. Ognisko organizuje doroczne wystawy najlepszych prac uczniów, wycieczki do muzeów i galerii oraz wyjątkowe spotkania z twórcami.

Stan organizacji szkół i placówek oświatowych w latach 2019–2021

Tabela 1. Stan organizacji placówek oświatowych w latach 2019–2021

| Lp. | | liczba uczniów | | | Liczba oddziałów | | | Liczba uczniów na oddział | | |
|-----|---------------------------|----------------|------------|--------------|------------------|-----------|-----------|---------------------------|-----------|-----------|
| | | 2019/2020 | 2020/2021 | 2021/2022 | 2019/2020 | 2020/2021 | 2021/2022 | 2019/2020 | 2020/2021 | 2021/2022 |
| 1. | ILO Malbork | 417 | 389 | 380 | 16 | 15 | 14 | 26,06 | 25,93 | 27,77 |
| 2. | ILO Malbork | 585 | 584 | 593 | 20 | 20 | 20 | 29,25 | 29,20 | 29,65 |
| 3. | ZSP Nr 3 Malbork | 816 | 813 | 799 | 29 | 28 | 27 | 28,14 | 29,04 | 29,59 |
| 4. | ZSP Nr 4 Malbork | 997 | 970 | 987 | 43 | 41 | 40 | 23,19 | 23,66 | 24,68 |
| 5. | CEZ Malbork | 158 | 145 | 101 | 6 | 5 | 5 | 26,33 | 29,00 | 20,20 |
| 6. | razem/poz. 1-5/ | 2973 | 2901 | 2860 | 114 | 109 | 106 | 26,08 | 26,61 | 25,46 |
| 7. | SOSW Malbork | 184 | 174 | 179 + 22 WWR | 29 | 25 | 24 | 6,34 | 6,96 | 7,46 |
| 8. | SORW Antyzm Malbork | 31+21WWR | 35+23 WWR | 38+27 WWR | 0 | 0 | 0 | X | X | X |
| 9. | MOW Malbork | 78 | 74 | 84 | 7 | 7 | 8 | 12,50 | 12,00 | 12,00 |
| 10. | Razem /poz. 7-9/ | 296+21WWR | 283+23 WWR | 300+49WWR | 36 | 32 | 32 | x | x | x |
| 11. | POP Malbork | 224 | 224 | 182 | 0 | 0 | 15 | 0,00 | 0,00 | 12,13 |
| 12. | Razem /poz. 6+10+11 | 3493+21 | 3408+23 | 3326+49 | 150 | 141 | 138 | x | x | x |

Źródło: oprac. na podstawie danych Systemu Informacji Oświatowej wg stanu na dzień 30 września 2021 r.

Analiza szkół i placówek oświatowych powiatu malborskiego w latach 2019–2021

Analiza liczby uczniów

Ze względu na różnorodne sposoby realizacji rekrutacji do szkół powiatu malborskiego analizie poddano cztery placówki o zbliżonych kryteriach prowadzenia naboru do swoich szkół, tj. I Liceum Ogólnokształcące im. Henryka Sienkiewicza w Malborku, II Liceum Ogólnokształcące w Malborku, Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych Nr 3 w Malborku i Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych Nr 4 w Malborku. Na efekty rekrutacji największy wpływ mają wyniki egzaminów, oferta, jaką szkoła zachęca uczniów, bliskość szkoły od miejsca zamieszkania oraz demografia. Niestety coraz częściej możemy spotkać się z informacją, iż wybór szkoły zależy od opinii innych. Absolwenci szkół tworzą jej popularność.

Przed wyborem szkół stoi wielu uczniów szkół podstawowych i ponadgimnazjalnych¹, zarówno z powiatu malborskiego, jak i ościennego.

Wykres 1. Liczba uczniów w latach 2019–2021 w szkołach prowadzonych przez Powiat Malborski

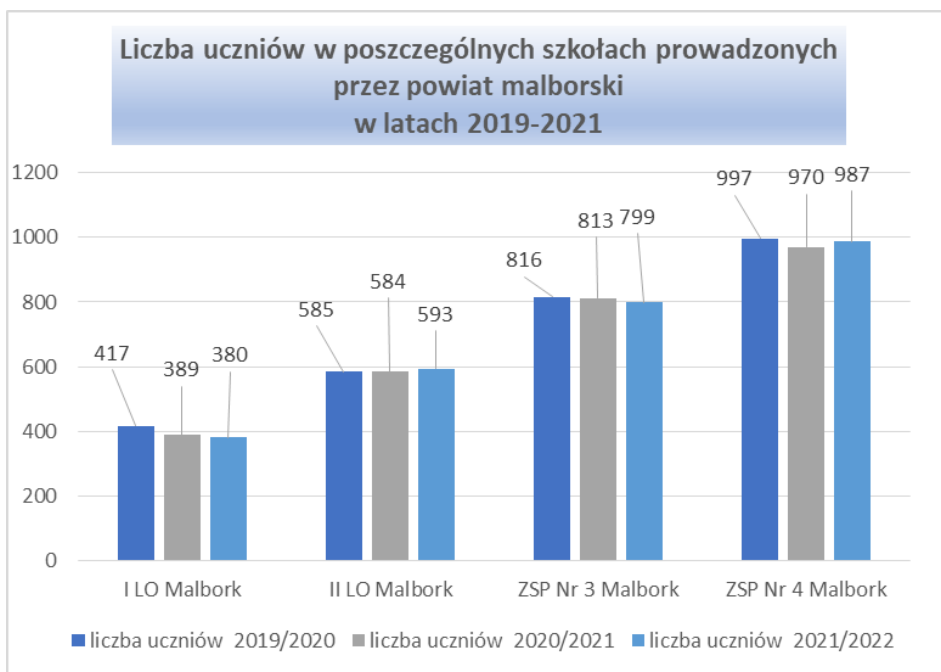


Źródło: opracowanie własne.

¹ We wrześniu 2019 r. przyjęto do szkół prowadzonych przez Powiat Malborski ostatni rocznik gimnazjalistów. W związku ze zmianą ustroju oświaty w 2016 r. gimnazja zlikwidowano 31 sierpnia 2019 r.

Nabór prowadzony w latach 2019–2021, jak można zauważyć na powyższym wykresie, zmniejszał się. Liczba uczniów na przełomie trzech lat zmniejszyła się o 56 osób. W roku 2019 prowadzona była „podwójna rekrutacja”. Poniżej przedstawiono wynik analizy liczby uczniów w poszczególnych szkołach.

Wykres 2. Liczba uczniów w poszczególnych szkołach prowadzonych przez Powiat Malborski



Źródło: opracowanie własne.

Można zauważyć, że liczba uczniów przeważanie utrzymuje się na stałym poziomie, jedynie w I Liceum Ogólnokształcącym im. Henryka Sienkiewicza w Malborku oraz w Zespole Szkół Ponadpodstawowych nr 3 w Malborku spada. Zmniejszająca się liczba uczniów może być spowodowana wzmożoną rekrutacją do szkół o profilach zawodowych.

Analiza liczby oddziałów

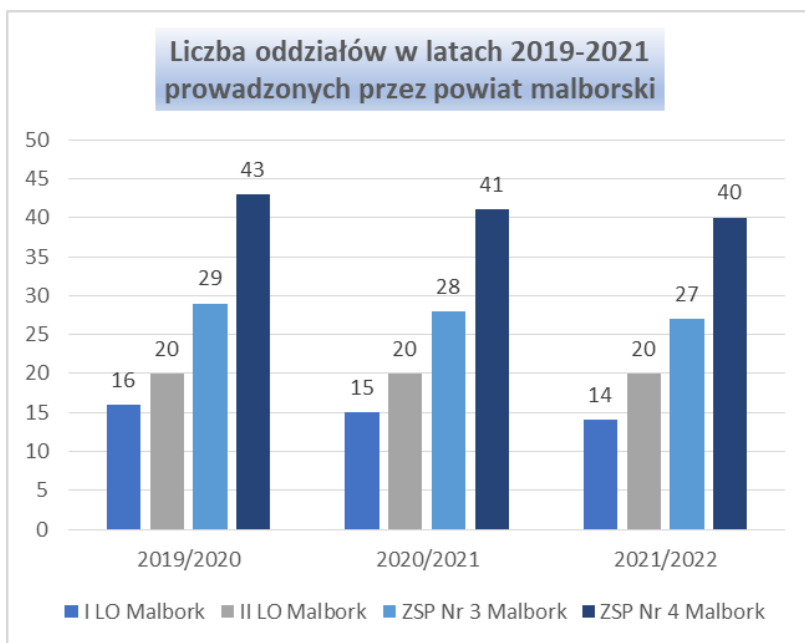
Wykres 3. Liczba oddziałów ogółem w szkołach prowadzonych przez Powiat Malborski



Źródło: opracowanie własne.

W latach 2019–2021 nastąpił spadek liczby oddziałów o 7 – przy spadku liczby uczniów o 56.

Wykres 4. Liczba oddziałów w poszczególnych szkołach prowadzonych przez Powiat Malborski

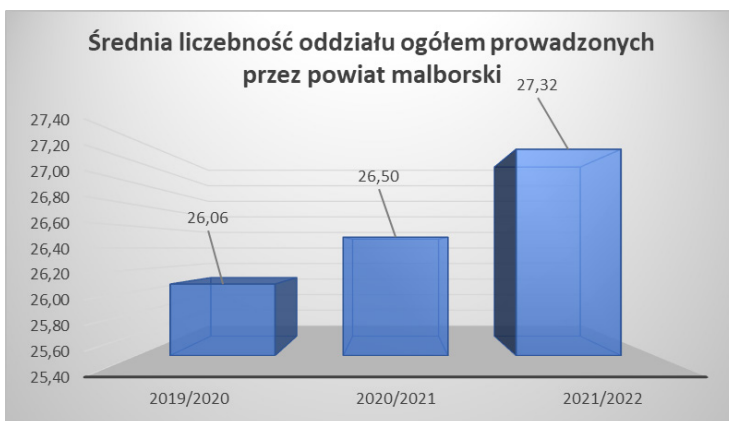


Źródło: opracowanie własne.

Po analizie liczby oddziałów w szkołach prowadzonych przez Powiat Malborski można zauważyć, że stałą liczbę posiada II Liceum Ogólnokształcące w Malborku. Niestety przy trzech pozostałych placówkach, pomimo względnej rekrutacji, choć spadkowej, liczba oddziałów jest malejąca.

Poniżej przeanalizujemy średnią liczebność oddziałów ogółem.

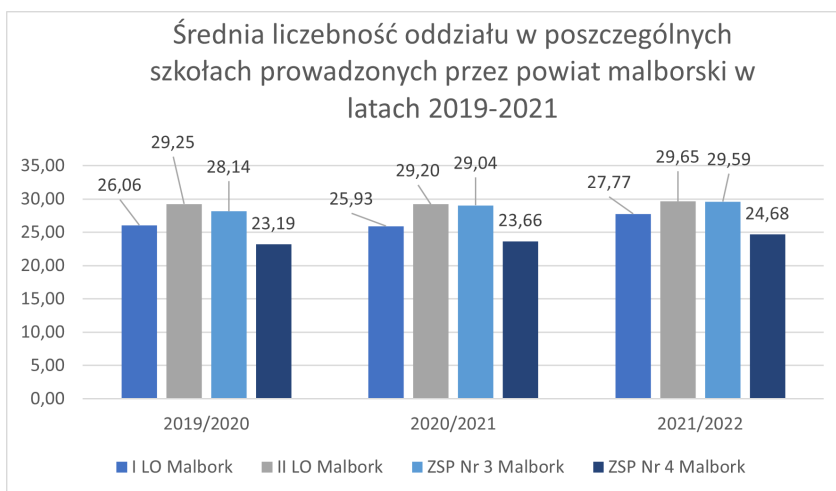
Wykres 5. Średnia liczebność oddziałów ogółem prowadzonych przez Powiat Malborski



Źródło: opracowanie własne.

Nastąpił niewielki wzrost liczebności oddziałów – o 1,26. Jest to korzystna sytuacja dla Powiatu Malborskiego.

Wykres 6. Średnia liczebność oddziałów w poszczególnych szkołach prowadzonych przez Powiat Malborski



Źródło: opracowanie własne.

Na powyższym wykresie uwidoczono, że w latach 2019–2021 średnia liczebność oddziałów w szkołach prowadzonych przez Powiat Malborski wzrosła. Największy wzrost pojawił się w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych Nr 4 w Malborku – aż o 1,49. Natomiast najmniejszy, bo o 0,40, miał miejsce w II Liceum Ogólnokształcącym w Malborku.

Kadra pedagogiczna szkół i placówek oświatowych prowadzonych przez Powiat Malborski w latach 2019–2021

Według Ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela², stopnie awansu zawodowego nauczycieli dzielimy na: nauczyciela stażystę, nauczyciela kontraktowego, nauczyciela mianowanego, nauczyciela dyplomowanego.

1. Nauczyciel stażysta

Nauczycielem stażystą staje się od pierwszego dnia zatrudnienia w szkole osoba nieposiadająca jeszcze odpowiednich kwalifikacji do wykonywania zawodu. Stażysta ma wyznaczoną osobę, która sprawuje opiekę nad prawidłowością realizacji stażu, przez okres jego stażu.

Zapisy rozporządzenia o uzyskiwaniu stopni awansu zawodowego określają szczegółowo kryteria tego, co powinien osiągnąć nauczyciel stażysta:

- poznać organizację, zadania i zasady funkcjonowania szkoły;
- uczestniczyć jako obserwator w zajęciach prowadzonych przez opiekuna stażu lub innego nauczyciela i omawiać te zajęcia;
- prowadzić zajęcia w obecności opiekuna stażu³.

2. Nauczyciel kontraktowy

Czas przygotowania na tym stopniu trwa 9 miesięcy. Nauczyciel kontraktowy to osoba, która uzyskała decyzję o nadaniu stopnia nauczyciela kontraktowego w systemie awansu zawodowego nauczycieli. Nauczyciel nadal posiada opiekuna, który powinien mu służyć pomocą. Stopień ten nadaje dyrektor szkoły.

Nauczyciel kontraktowy musi spełniać następujące kryteria:

- znajomość przepisów prawa dotyczących organizacji, zadań i zasad funkcjonowania szkoły, w której nauczyciel odbywał staż;

² Dz.U. 1982 Nr 3, poz. 19, t.j. Dz.U. 2021 poz. 1762.

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (t.j. Dz. U. z 2020 r. poz. 2200), dalej: rozporządzenie o uzyskiwaniu stopni awansu zawodowego.

- umiejętność prowadzenia zajęć w sposób zapewniający właściwą realizację statutowych zadań szkoły, w szczególności realizację podstawy programowej;
- umiejętność rozpoznawania potrzeb uczniów oraz indywidualizowania nauczania;
- umiejętność stosowania w pracy wiedzy z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki;
- umiejętność wykorzystania w pracy wiedzy i umiejętności zdobytych w trakcie doskonalenia zawodowego;
- umiejętność korzystania w pracy, zwłaszcza w trakcie prowadzonych zajęć, z narzędzi multimedialnych i informatycznych;
- umiejętność omawiania prowadzonych i obserwowanych zajęć;
- znajomość środowiska uczniów i ich problemów oraz umiejętność współpracy ze środowiskiem lokalnym⁴.

3. Nauczyciel mianowany

Uzyskiwanie takiego stopnia może mieć miejsce po upływie 2 lat pracy na stanowisku nauczyciela kontraktowego. Po upływie 2 lat i 9 miesięcy ocena pracy zostaje podzielona na dwa etapy. Pierwszym jest sporządzenie planu z rozwoju zawodowego i jego realizacja w szkole, drugi etap to złożenie wniosku do organu sprawującego nadzór oraz otrzymanie pozytywnego wyniku egzaminu.

Wymagania niezbędne do uzyskania stopnia nauczyciela mianowanego obejmują:

- uzyskanie pozytywnych efektów w pracy dydaktycznej, wychowawczej lub opiekuńczej;
- umiejętność rozpoznawania potrzeb rozwojowych uczniów i uwzględniania ich w pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej;
- umiejętność wykorzystania w pracy metod aktywizujących ucznia;
- umiejętność dokonywania ewaluacji własnej pracy i wykorzystywania jej wyników do doskonalenia warsztatu pracy;
- umiejętność dzielenia się wiedzą i doświadczeniem z innymi nauczycielami w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia zawodowego;
- umiejętność uwzględniania w pracy problematyki środowiska lokalnego oraz współczesnych problemów społecznych i cywilizacyjnych;

⁴ Rozporządzenie o uzyskiwaniu stopni awansu zawodowego.

- umiejętność posługiwania się przepisami prawa dotyczącymi odpowiednio oświaty, pomocy społecznej lub postępowania w sprawach nieletnich, w zakresie funkcjonowania szkoły, w której nauczyciel odbywał staż;
- umiejętność korzystania w pracy, zwłaszcza w trakcie prowadzonych zajęć, z narzędzi multimedialnych i informatycznych⁵.

4. Nauczyciel dyplomowany

Staż na nauczyciela dyplomowanego trwa również 2 lata i 9 miesięcy. Egzamin, który podniesie kwalifikacje nauczyciela, będzie odbywał się najczęściej w kuratorium. Również ten awans zawodowy podzielony jest na dwie części w szkole – ocena dorobku i stażu nauczyciela oraz zdanie egzaminu z pozytywnym wynikiem.

Wymagania niezbędne, aby otrzymać stopień nauczyciela dyplomowanego, są następujące:

- umiejętność wykorzystania w pracy metod aktywizujących ucznia oraz narzędzi multimedialnych i informatycznych, sprzyjających procesowi uczenia się;
- umiejętność dzielenia się wiedzą i doświadczeniem z innymi nauczycielami, w tym przez prowadzenie zajęć otwartych, w szczególności dla nauczycieli stażystów i nauczycieli kontraktowych, prowadzenie zajęć w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia zawodowego lub innych zajęć dla nauczycieli;
- poszerzenie zakresu działań szkoły, w szczególności dotyczących zadań dydaktycznych, wychowawczych lub opiekuńczych;

a także realizacja co najmniej dwóch z następujących zadań:

- opracowanie i wdrożenie programu, innowacji lub innych działań dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych lub innych związanych z oświatą, powiązanych ze specyfiką szkoły, w szczególności na rzecz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- wykonywanie zadań opiekuna stażu, opiekuna praktyk pedagogicznych, nauczyciela-doradcy metodycznego, przewodniczącego zespołu nauczycieli, koordynatora wolontariatu, koordynatora projektu, kuratora społecznego, egzaminatora okręgowej komisji egzaminacyjnej, rzeczoznawcy do spraw podręczników, a w przypadku nauczycieli szkół artystycznych – także nauczyciela-konsultanta współpracującego z Centrum Edukacji Artystycznej;

⁵ Rozporządzenie o uzyskiwaniu stopni awansu zawodowego.

- uzyskanie umiejętności posługiwania się językiem obcym na poziomie podstawowym, a w przypadku nauczycieli języków obcych – umiejętności posługiwania się drugim językiem obcym na poziomie podstawowym;
- opracowanie autorskiej pracy z zakresu oświaty lub rozwoju dziecka opublikowanej w czasopiśmie branżowym lub w formie innej zwartej publikacji⁶.

W szkołach i placówkach oświatowych prowadzonych przez Powiat Malborski pracuje ponad czterystu nauczycieli. Są to wykwalifikowani pedagodzy posiadający bogatą wiedzę i ustawicznie realizujący proces samokształcenia i doskonalenia zawodowego. Niestety coraz częściej możemy spotkać się z osobami posiadającymi kwalifikacje, jednak bez stopnia awansu zawodowego.

Szczegółową analizę kadry pedagogicznej omówię poniżej.

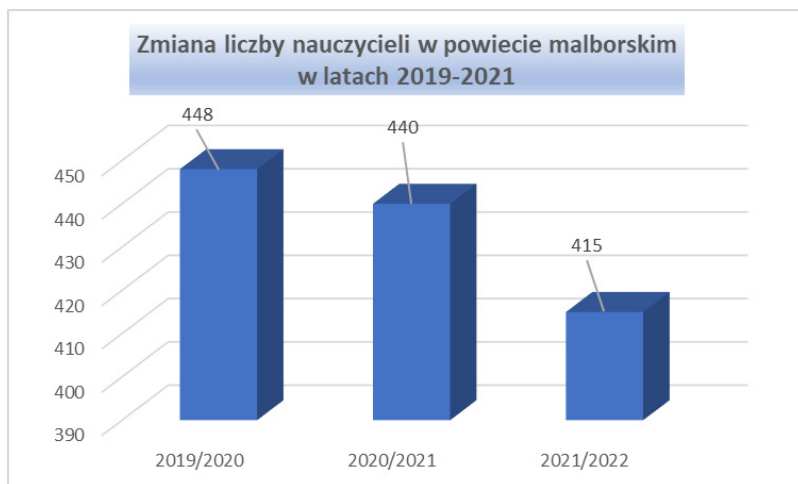
Tabela 2. Kadra pedagogiczna szkół i placówek oświatowych prowadzonych przez Powiat Malborski w latach 2019–2021

| | | rok szkolny | | |
|-------------|---------------|-------------|-----------|-----------|
| | | 2019/2020 | 2020/2021 | 2021/2022 |
| stażysta | liczba etatów | 19,05 | 5,31 | 2,4 |
| | liczba osób | 22 | 6 | 5 |
| kontraktowy | liczba etatów | 37,16 | 40,77 | 38,13 |
| | liczba osób | 43 | 45 | 41 |
| mianowany | liczba etatów | 62,61 | 60,84 | 54,88 |
| | liczba osób | 68 | 67 | 62 |
| dyplomowany | liczba etatów | 267,99 | 276,31 | 267,33 |
| | liczba osób | 308 | 311 | 295 |
| bez stopnia | liczba etatów | 2,09 | 4,59 | 5,54 |
| | liczba osób | 7 | 11 | 10 |
| razem | liczba etatów | 389,71 | 387,82 | 368,28 |
| | liczba osób | 448 | 440 | 415 |

Źródło: oprac. na podstawie danych Systemu Informacji Oświatowej wg stanu na dzień 30 września 2021 roku.

⁶ Rozporządzenie o uzyskiwaniu stopni awansu zawodowego.

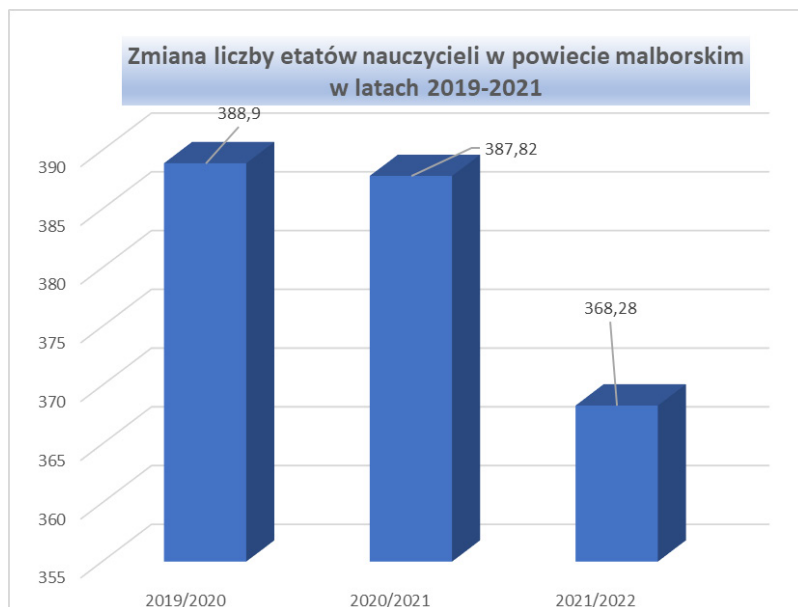
Wykres 7. Zmiana liczby nauczycieli w powiecie malborskim w latach 2019–2021



Źródło: opracowanie własne.

Jak zaprezentowano na powyższym wykresie, liczba zatrudnionych nauczycieli w powiecie malborskim w omawianym przedziale lat zmniejszyła się o 33 osoby.

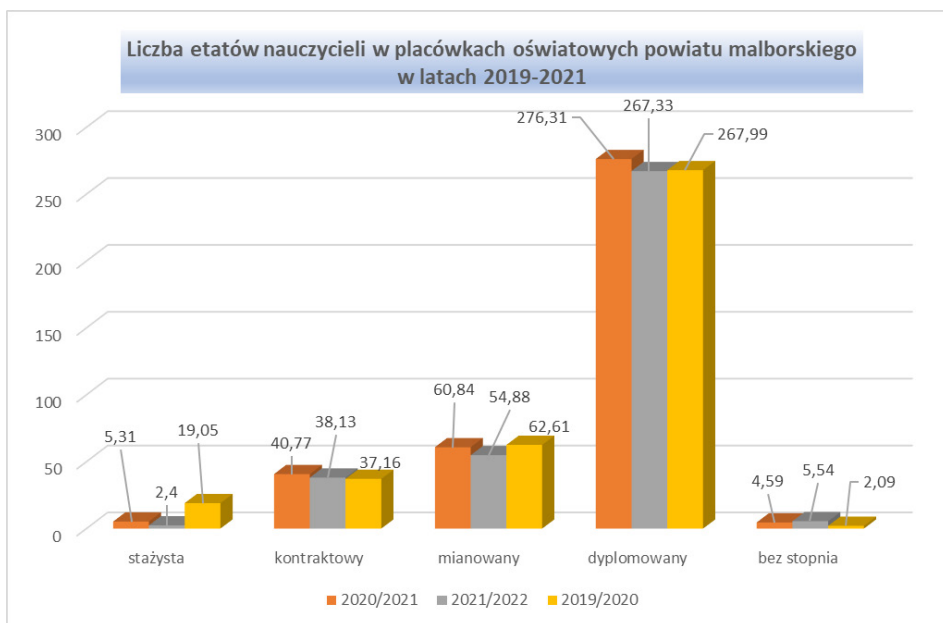
Wykres 8. Zmiana liczby etatów nauczycieli w powiecie malborskim w latach 2019–2021



Źródło: opracowanie własne.

Z powyższego wykresu odczytać można, iż w okresie 2019–2021 liczba etatów pracowników pedagogicznych w Powiecie Malborskim zmniejszyła się o 20,62 etatu.

Wykres 9. Zmiana liczby etatów nauczycieli w placówkach oświatowych powiatu malborskiego w latach 2019–2021



Źródło: opracowanie własne.

Analizując dane dotyczące liczby etatów nauczycieli, ukazane na powyższym wykresie, możemy zauważyć, iż w okresie 2019–2021 nastąpił poważny wzrost etatów nauczyciela stażysty, bo aż o 13,71, natomiast o 1,77 wzrosła liczba etatów nauczyciela mianowanego. Nie trudno zauważyć, że w kolejnych trzech stopniach awansu zawodowego na przełomie lat 2019-2021 liczba etatów uległa zmniejszeniu.

Egzamin maturalny w szkołach i placówkach oświatowych powiatu malborskiego w latach 2019–2021.

Tabela 3. Zdawalność egzaminu maturalnego w szkołach prowadzonych przez Powiat Malborki na przestrzeni lat 2019-2021

| Lp. | Nazwa szkoły | Typ szkoły | % zdawalności | | |
|----------------------|---|----------------------|---------------|-----------|--------------|
| | | | 2018/2019 | 2019/2020 | 2020/2021 |
| 1. | I Liceum Ogólnokształcące im. Henryka Sienkiewicza w Malborku | liceum | 99 | 93 | 99,01 |
| 2. | II Liceum Ogólnokształcące w Malborku | liceum | 95 | 87,3 | 91,49 |
| 3. | Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych Nr 3 w Malborku | technikum | 71 | 72,10 | 80,95 |
| 4. | Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych Nr 4 w Malborku | liceum | 56 | 64,7 | 41,94 |
| | | technikum | 81 | 52,2 | 43,24 |
| 5. | Centrum Edukacji Zawodowej w Malborku | liceum dla dorosłych | 9 | 9,37 | 22,73 |
| Razem powiat: | | | 80 | 75 | 75,19 |

Źródło: oprac. własne na podst. danych zawartych w raportach i analizach Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Gdańsku.

Poddając analizie dane z powyższej tabeli, zliczono średnią z poszczególnych trzech lat: z liceum – 64,05% oraz technikum – 66,75%. Jak zatem można wywnioskować, lepsza zdawalność w powiecie malborskim na przełomie lat 2019–2021 osiągnięta była w technikumach.

Tabela 4. Kształcenie absolwentów szkół ponadpodstawowych powiatu malborskiego w roku szkolnym 2020/2021

| Nazwa jednostki | Typ szkoły | Rozpoczęło naukę | Ukończyło naukę | Przystąpiło do egzaminu maturalnego | Zdało egzamin maturalny | Otrzymało dyplom technika |
|-----------------|---------------------------------------|------------------|-----------------|-------------------------------------|-------------------------|---------------------------|
| I LO | I Liceum Ogólnokształcące | 117 | 101 | 101 | 100 | - |
| II LO | II Liceum Ogólnokształcące | 143 | 142 | 141 | 129 | - |
| ZSP Nr 3 | Technikum Nr 3 | 183 | 159 | 147 | 119 | 112 |
| ZSP Nr 4 | IV Liceum Ogólnokształcące | 89 | 64 | 61 | 26 | - |
| | Technikum Nr 2 | 69 | 46 | 36 | 16 | 15 |
| | Branżowa Szkoła I stopnia Nr 1 | 129 | 77 | - | - | - |
| Razem | | 287 | 187 | 97 | 42 | 15 |
| CEZ | Liceum Ogólnokształcące dla Dorosłych | 46 | 46 | 44 | 10 | - |
| Ogółem | | 776 | 635 | 530 | 400 | 127 |

Źródło: oprac. własne na podst. danych zawartych w raportach i analizach Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Gdańsku.

Biorąc pod uwagę dane dotyczące rozpoczynania szkoły przez uczniów oraz jej ukończenia, można spostrzec, iż 29% uczniów nie uzyskało pozytywnego wyniku zakończenia etapu edukacyjnego na poziomie wykształcenia średniego. Widoczna jest również duża różnica osób uprawnionych w stosunku do podchodzących do egzaminu dojrzałości, aż 25% osób nie uzyskało pozytywnego wyniku. Egzamin maturalny w polskim systemie edukacji stanowi bardzo ważny element, który może odzwierciedlać jakość systemu kształcenia.

Podsumowanie i wnioski

Powiat Malborski, jako organ samorządu terytorialnego, zgodnie z ustawą z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, prowadzi podległe placówki m.in.: szkoły podstawowe specjalne, szkoły ponadpodstawowe, placówki kształcenia praktycznego, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze.

Na terenie powiatu z uwagi na dynamicznie rozwijającą się gospodarkę można zauważyć wzmoczoną rekrutację do szkół ponadpodstawowym o profilach za-

wodowych. Szkoły coraz częściej oferują w ramach prowadzonych rekrutacji do szkół różnorodne kierunki kształcenia, odpowiadając tym samym na potrzeby rynku pracy.

Przedstawiona w powyższej pracy analiza oświaty w powiecie malborskim miała na celu zwrócenie uwagi na czynniki, które istotnie wpłynęły na charakter zmian w systemie zarządzania edukacją. Warto zauważyć, że szkolnictwo jest kategorią, która codziennie rozwija swoje elementy. Społeczeństwo staje się bardziej rozwinięte technologicznie. Musimy dostosowywać się do zmian, a także przygotowywać się na zmiany i podejmować nowe wyzwania.

Bibliografia

Akty prawne:

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (t.j. Dz. U. z 2020 r. poz. 2200).

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2021 poz. 1082, t.j. z póź. zm.)

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz.U. 2021 poz. 1762, t.j. z póź. zm.)

Netografia

Powiat Malborski, <https://powiat.malbork.pl/>

Wolters Kluwer, www.borg.wolterskluwer.pl

Wolna encyklopedia Wikipedia, <https://pl.wikipedia.org/wiki/>

System Informacji Oświatowej, <https://sio.gov.pl>

Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Gdańsku, <https://www.oke.gda.pl/>

Przemysław Ziółkowski

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

ANALIZA STOPNIA REALIZACJI AKTUALNYCH KIERUNKÓW POLITYKI OŚWIATOWEJ PAŃSTWA NA PRZYKŁADZIE PLACÓWEK GMINY KORONOWO

ANALYSIS OF THE DEGREE OF IMPLEMENTATION OF THE CURRENT DIRECTIONS OF THE STATE EDUCATIONAL POLICY ON THE EXAMPLE OF ESTABLISHMENTS OF THE KORONOWO COMMUNE

Streszczenie: Kierunki polityki oświatowej państwa to priorytety dla działalności wychowawczej i kształcącej szkoły ustalane przez ministra właściwego ds. oświaty na każdy rok szkolny. W poniższym artykule dokonano szczegółowej analizy realizacji kierunków polityki oświatowej państwa na przykładzie jednej z gmin powiatu bydgoskiego w województwie kujawsko-pomorskim – Gminy Koronowo – za rok szkolny 2021/2022. Gmina Koronowo jest organem prowadzącym osiem szkół i placówek oświatowych (szkoły podstawowe i przedszkola). W artykule przeanalizowano realizację przez każdą z tych ośmiu placówek kierunków polityki oświatowej państwa, wskazując konkretne przykłady działań każdej z tych placówek. Z analizy jednoznacznie wynika, że szkoły i placówki wychowania przedszkolnego, dla których organem prowadzącym jest Gmina Koronowo rzetelnie realizowały wytyczone im przez Ministra Edukacji i Nauki kierunki polityki oświatowej, czego dowodem są liczne przykłady wskazane w niniejszym tekście.

Słowa kluczowe: polityka oświatowa, polityka edukacyjna, Koronowo.

Abstract: The directions of the state's educational policy are priorities for the educational and educational activities of schools, determined by the minister responsible for education for each school year. The article below presents a detailed analysis of the implementation of the educational policy of the state on the example of one of the communes of the Bydgoszcz poviast in the Kuyavian-Pomeranian Voivodeship – the Koronowo Commune – for the 2021/2022 school year. The Koronowo commune is the governing body of eight schools and educational institutions (primary schools and kindergartens). The article analyzes the implementation of the educational policy of the state by each of these eight institutions, indicating specific examples of the activities of each of these institutions. The analysis clearly shows that schools and pre-school education institutions for which the Koronowo Municipality is the governing body reliably implemented the directions of educational policy set out for them by the Minister of Education and Science, as evidenced by numerous examples indicated in this text.

Keywords: educational policy, educational policy, Koronowo.

Wprowadzenie

Polityka oświatowa stanowi zbiór norm i zasad, które przyjmuje się do realizacji celów związanych z określonym obszarem aktywności społeczno-gospodarczej. To całokształt problemów dotyczących szkolnictwa, organizacji procesu nauczania, metod kształcenia i wychowania¹.

Politykę oświatową tworzy się zarówno na poziomie krajowym, jak i lokalnym. Krajowa polityka oświatowa opiera się na Ustawie z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty². Preambuła tego aktu głosi, że: „Oświata w Rzeczypospolitej Polskiej stanowi wspólne dobro całego społeczeństwa; kieruje się zasadami zawartymi w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, a także wskazaniem zawartymi w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencji o Prawach Dziecka. Nauczanie i wychowanie – respektując chrześcijański system wartości – za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki. Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata”³.

Justyna Osiecka-Chojnacka sugeruje, że „częste spory dotyczące polityki oświatowej dotyczyły nie tyle powszechnie akceptowanych celów ogólnych czy bardziej szczegółowych zadań, ile sposobu ich realizacji, w szczególności tego, czy zmiana jest dobrze przygotowana, czy jej złe przygotowanie i brak środków nie spowodują negatywnych skutków dla uczniów. Niezwykle ważnym elementem polityki oświatowej państwa jest system finansowania oświaty, oparty o subwencjonowanie samorządów, które – w praktyce, dla zapewnienia pożądanego poziomu usług edukacyjnych – często uzupełniają środki centralne z własnego budżetu”⁴.

Aktualne kierunki polityki oświatowej państwa

Aktualne kierunki polityki oświatowej państwa stanowią wytyczne obowiązujące na dany rok szkolny i są podstawą do planowania działań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych. Dodatkowo dostarczają wskazówek do opraco-

¹ P. Ziółkowski, *Teoretyczne podstawy kształcenia*, Wydawnictwo Uczelniane WSG, Bydgoszcz, s. 14.

² Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 1991 Nr 95, poz. 425), dalej: Ustawa o systemie oświaty.

³ Ustawa o systemie oświaty.

⁴ J. Osiecka-Chojnacka, M. Koralewska, *Polityka oświatowa*, „Studia Biura Analiz Sejmowych” 2010, nr 2 (22), s. 10.

wywania planów nadzoru pedagogicznego, planów pracy oraz innych działań nauczycieli, a także dyrektorów szkół i przedszkoli w ramach sprawowanej funkcji kierowniczej.

Na początku każdego roku szkolnego minister właściwy ds. edukacji określa kierunki i cele polityki oświatowej państwa. Są one zawarte w ustawach oraz w dokumentach ministerstwa edukacji i wyznaczają główne kierunki polityki oświatowej w Polsce⁵.

Dobromir Dziewulak, który szczegółowo omawia zagadnienie dotyczące polityki oświatowej, uważa, że: „Jest to dział polityki państwa zajmujący się zagadnieniami oświaty i wychowania, ale także jest to dyscyplina naukowa o teoretycznych podstawach tej działalności. Istotą polityki oświatowej jest dokonywanie wyboru i podejmowanie decyzji w sprawach celu, kierunku i organizacji całokształtu spraw związanych z oświatą, wychowaniem, kształceniem i organizacją systemu szkolnego. Rzetelna diagnoza staje się więc dla polityka oświatowego koniecznością, źródłem niezbędnej wiedzy i nieocenioną informacją o trzech obszarach: o tym, jak jest, jak powinno być oraz dlaczego nie jest tak, jak być powinno”⁶.

Informacje na temat osoby decyzyjnej w kwestii ustalania kierunków polityki oświatowej państwa zawarte zostały w ustawie Prawo oświatowe, w którego art. 60. ust. 1 pkt 1 czytamy: „W celu realizacji zadań, o których mowa w ust. 1 pkt. 2 oraz w art. 43, minister właściwy do spraw oświaty i wychowania w szczególności: 1) ustala podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa, w tym zadania z zakresu nadzoru pedagogicznego”⁷.

Z kolei w dokumentach ministerstwa określających co roku kierunki polityki oświatowej państwa, na podstawie art. 60 ustawy Prawo oświatowe minister edukacji określił kierunki realizacji polityki oświatowej państwa na dany rok szkolny 2021/2022.

W roku szkolnym 2021/2022 priorytetem w polskiej edukacji jest sześć podstawowych kierunków:

1. „Wspomaganie przez szkołę wychowawczej roli rodziny, m.in. przez właściwą organizację zajęć edukacyjnych, wychowanie do życia w rodzinie oraz realizację zadań programu wychowawczo-profilaktycznego.
2. Wychowanie do wrażliwości na prawdę i dobro. Kształtowanie właściwych postaw szlachetności, zaangażowania społecznego i dbałości o zdrowie.

⁵ P. Ziółkowski, *Szkoła jako instytucja ucząca się, społecznie odpowiedzialna i zaangażowana działająca w modelu LOWE*, Wydawnictwo Uczelniane WSG, Bydgoszcz 2022, s. 39.

⁶ D. Dziewulak, *Polityka oświatowa*, Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa 2020, s. 11.

⁷ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz. U. z 2020 r. poz. 910, ze zm.), dalej: Prawo oświatowe.

3. Działanie na rzecz szerszego udostępnienia kanonu edukacji klasycznej, wprowadzenia w dziedzictwo cywilizacyjne Europy, edukacji patriotycznej, nauczania historii oraz poznawania polskiej kultury, w tym osiągnięć duchowych i materialnych. Szersze i przemyślane wykorzystanie w tym względzie m.in. wycieczek edukacyjnych.
4. Podnoszenie jakości edukacji poprzez działania uwzględniające zróżnicowane potrzeby rozwojowe i edukacyjne wszystkich uczniów, zapewnienie wsparcia psychologiczno-pedagogicznego, szczególnie w sytuacji kryzysowej wywołanej pandemią COVID-19 w celu zapewnienia dodatkowej opieki i pomocy, wzmacniającej pozytywny klimat szkoły oraz poczucie bezpieczeństwa. Roztropne korzystanie w procesie kształcenia z narzędzi i zasobów cyfrowych oraz metod kształcenia wykorzystujących technologie informacyjno-komunikacyjne.
5. Wdrażanie Zintegrowanej Strategii Umiejętności – rozwój umiejętności zawodowych w edukacji formalnej i poza formalnej, w tym w uczeniu się dorosłych.
6. Wzmocnienie edukacji ekologicznej w szkołach. Rozwijanie postawy odpowiedzialności za środowisko naturalne⁸.

Pismem z dnia 28 marca 2022 roku Minister Edukacji i Nauki Przemysław Czarnek dodał dwa nowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa:

„Rozwijanie umiejętności podstawowych i przekrojowych uczniów, w szczególności z wykorzystaniem pomocy dydaktycznych zakupionych w ramach programu «Laboratoria przeszłości».

Doskonalenie kompetencji nauczycieli w pracy z uczniem z doświadczeniem migracyjnym, w tym w zakresie nauczania języka polskiego jako języka obcego⁹.

Ad 1. Wspomaganie przez szkołę oraz przedszkole wychowawczej roli rodziny to m.in. właściwa organizacja zajęć edukacyjnych – wychowanie do życia w rodzinie, a także realizacja zadań programu wychowawczo-profilaktycznego. W szerokim tego słowa znaczeniu wychowanie powinno uwzględniać dojrzałość dziecka, młodość, wolność jego sumienia, wyznania oraz przekonań. To wspieranie dziecka w rozwoju do pełnej dojrzałości w sferze fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej, duchowej i społecznej, w porozumieniu z rodzicami, opiekunami prawnymi dziecka oraz za ich zgodą. Z tego względu program wychowawczy powinien być uzgadniany z radą rodziców, po wcześniejszej konsultacji oraz ak-

⁸ <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20212022> (dostęp: 24.02.2023 r.).

⁹ Ibidem.

ceptacji rady pedagogicznej. Obejmuje on treści i działania o charakterze wychowawczym oraz profilaktycznym, które to ustalane są na podstawie wcześniejszej diagnozy potrzeb i problemów, a dotyczą w szczególności prowadzenia działań z zakresu promocji zdrowia oraz wspomagania wychowanka w jego rozwoju ukierunkowanym na osiągnięcie pełnej dojrzałości fizycznej, psychicznej i społecznej. W roku szkolnym 2022/2023 podczas zajęć wychowawczych szczególnie nacisk był położony na zagadnienia dotyczące więzi w rodzinie, wartości rodziny oraz rolę i zadania jakie ona pełni, godności i szacunku, postawie dialogu, umiejętności słuchania innych i rozumienia ich poglądów, a także współdziałanie i tworzenie więzi osobowych.

Ad 2. Wychowanie do wrażliwości na prawdę i dobro to zwrócenie uwagi na priorytety i wartości, jakimi w swoim życiu powinien kierować się każdy, a zwłaszcza młody człowiek. To wartości ponadczasowe, wzorce i autorytety godne naśladowania, postawy patriotyczne oraz ideały. Umiejętność odróżniania dobra od zła, prawidłowe rozumienie dobra, piękna oraz prawdy. Wychowanie od najmłodszych lat, przy współpracy z rodzicami, w duchu tolerancji do drugiego człowieka, równości, szacunku i zrozumienia. Nabycie umiejętności i potrzeby szanowania symboli narodowych oraz umiejętności zachowania się podczas uroczystości państwowych. Kierunek ten dotyczy również umiejętnego dbania o zdrowie. Był on szczególnie aktualny obecnie, w dobie zagrożenia koronawirusem. Profilaktyka w formie szczepień, DDM (czyli: dezynfekcja, dystans, maseczka). Dbalność o zdrowie to również aktywny sposób spędzania wolnego czasu, zdrowe odżywianie się i zdrowy styl życia. Bycie aktywnym fizycznie, pozbycie się nałogów i ograniczenie używek, oddychanie czystym powietrzem, zdrowe, regularne i umiarkowane odżywianie, regularne badania profilaktyczne, nieobawianie się szczepień.

Ad 3. Powrót do korzeni kształcenia. Wśród nienaruszalnych założeń edukacji klasycznej znajduje się prawda o predyspozycji człowieka do uzyskiwania sprawności umysłowych takich jak mądrość, pojętność i wiedza oraz troski o cnoty, wśród których wymienić należy roztropność, sprawiedliwość, umiarkowanie i męstwo. Kształtowanie postaw patriotycznych powiązanych z edukacją regionalną, więzi z krajem, odpowiedzialności za losy ojczyzny. W kierunku kształcenia skierowanym na problematykę patriotyczną sugeruje się konkretną formę pracy, czyli wycieczki edukacyjne.

Ad 4. Zindywidualizowane podejście nauczycieli do ucznia, polegające na doborze metod i form pracy z dzieckiem, które uwzględniają stwierdzone potrzeby rozwojowe i edukacyjne. Zapis o jakości kształcenia odnosi się bezpośrednio do uzyskiwania efektów. To dostosowanie metod i form do istniejących warunków pracy oraz do możliwości dzieci będących podmiotem oddziaływania nauczycieli. W ramach tego kierunku należy bardzo dokładnie przeanalizować

sposoby organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz indywidualnych możliwości psychofizycznych dzieci, w tym ich zainteresowania i uzdolnienia. Wychowawca lub dyrektor po stwierdzeniu konieczności objęcia dziecka pomocą psychologiczno-pedagogiczną ustala formy pracy, wymiar godzin, czas działania. Te trzy elementy stanowią podstawę planu pracy z dzieckiem o stwierdzonych konkretnych potrzebach edukacyjnych, a ich realizacja jest monitorowana oraz oceniana. Objęcie dziecka zindywidualizowaną pracą wymaga opinii publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Ostatni element w tym kierunku to technologie komputerowe oraz umiarkowane korzystanie z nich. Mowa jest tu głównie o tym, aby nauczyciel/wychowawca zwracał uwagę uczniom na negatywny wpływ, jaki ma technologia informacyjna na mózg młodego człowieka, uzależnienie od komputera czy telefonu. W związku z rozwojem technologii w procesie uczenia się oraz liczne potrzeby nauczycieli ważne jest, aby kadra pedagogiczna doksztalała się w projektowaniu lekcji z wykorzystaniem technologii i poszerzała swoje kompetencje.

Ad 5. Wdrażanie Zintegrowanej Strategii Umiejętności zostało przyjęte przez Radę Ministrów uchwałą z dnia 28 grudnia 2020 r., która określa osiem obszarów strategicznych polityki na rzecz rozwoju umiejętności. Obszary oddziaływania to: „Umiejętności podstawowe, przekrojowe i zawodowe dzieci, młodzieży i osób dorosłych. Rozwijanie umiejętności w edukacji formalnej – kadry zarządzające. Rozwijanie umiejętności w edukacji formalnej – kadry uczące. Rozwijanie umiejętności poza edukacją formalną. Rozwijanie i wykorzystanie umiejętności w miejscu pracy. Doradztwo zawodowe. Współpraca pracodawców z edukacją formalną i poza formalną. Planowanie uczenia się przez całe życie i potwierdzanie umiejętności. Zapisy ZSU 2030 stanowią zarówno podstawę określenia planów zagospodarowania funduszy krajowych i europejskich na rzecz rozwoju umiejętności, jak i wspólny układ odniesienia umożliwiające najkorzystniejsze planowanie projektów i programów przez dysponentów poszczególnych części budżetu państwa, jednostki samorządu terytorialnego oraz inne podmioty publiczne i prywatne. Sam dokument stanowi wynik szeroko zakrojonych badań, który skupił się m.in. nad problemem wykluczenia społecznego ze względu na postęp gospodarczy, technologiczny, ale też cyfryzację, globalizację czy starzejące się społeczeństwo. Określił wyzwania związane z kształtowaniem, rozwojem i monitorowaniem umiejętności, uwzględniając potrzeby”¹⁰.

Ad 6. Wzmocnienie edukacji ekologicznej i klimatycznej w szkołach, a także rozwój postawy odpowiedzialności za środowisko naturalne. Najważniejsze kwestie to kształtowanie i wzmacnianie świadomości ekologicznej młodych miesz-

¹⁰ <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/zintegrowana-strategia-umiejtnosci-2030-czesc-szczegolowa--dokument-przyjety-przez-rade-ministrow> (dostęp: 24.02.2023 r.).

kańców Polski, edukacja ekologiczna i klimatyczna, podejmowanie działań mających na celu poprawę dziedzictwa kulturowo-przyrodniczego oraz wdrażanie standardów związanych z ochroną środowiska.

Ad 7. „Laboratoria Przyszłości” to program rządowy. Jest to inicjatywa edukacyjna, za którą odpowiedzialne jest Ministerstwo Edukacji i Nauki. Projekt ma na celu unowocześnić szkoły, aby zajęcia prowadzone w nich były angażujące i ciekawe dla uczniów, w tym celu wykorzystywać mają najnowsze techniki i metody pracy. Program zakłada wsparcie szkół podstawowych w wykształcenie kompetencji przyszłości, tzw. STEAM, czyli: nauka, technologia, inżynieria, sztuka, matematyka.

Ad 8. Dnia 24 lutego 2022 r. nastąpił nieoczekiwany atak zbrojny Federacji Rosyjskiej na Ukrainę, co spowodowało masową migrację ludności ukraińskiej, w szczególności kobiet z dziećmi. Około 3,5 mln osób przekroczyło granicę z Polską, znajdując schronienie, opiekę, pomoc i wsparcie. Dzieci otrzymały możliwość uczęszczania do szkół i przedszkoli.

Placówki oświatowe, dla których organem prowadzącym jest Gmina Koronowo

Jednostką budżetową Gminy Koronowo realizującą zadania własne i zlecone gminy w ramach oświaty, poprzez obsługę finansowo-księgową i administracyjną przedszkoli oraz szkół podstawowych, jest Miejsko-Gminny Zespół Edukacji. Do zadań MGZE należy:

- „Zapewnienie warunków działania placówek oświatowych, w tym bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki.
- Wyposażenie placówek oświatowych w pomoce dydaktyczne i sprzęt niezbędny do realizacji programów nauczania i wychowania.
- Planowanie i wykonywanie bieżących remontów i konserwacji.
- Administrowanie, monitorowanie, planowanie granic obwodów.
- Prowadzenie spraw związanych z administrowaniem obiektami oświatowymi, prowadzenie scentralizowanej obsługi organizacyjno-administracyjnej i finansowej placówek oświatowych.
- Planowanie sieci publicznych przedszkoli oraz szkół oraz granic ich obwodów.
- Organizowanie spraw związanych z zakładaniem, prowadzeniem, likwidacją szkół i przedszkoli oraz ich ewidencjonowanie.

- Opracowywanie zasad organizacji pracy publicznych przedszkoli oraz szkół, dla których organem prowadzącym jest Gmina Koronowo.
- Analizowanie i przyjmowanie do zatwierdzenia arkuszy organizacji pracy placówek oświatowych.
- Prowadzenie bieżącej kontroli spełniania obowiązku szkolnego i obowiązku nauki przez młodzież w wieku 16–18 lat.
- Prowadzenie postępowania administracyjnego w sprawie egzekucji obowiązku szkolnego i nauki.
- Przygotowanie projektów uchwał Rady Miejskiej i decyzji Burmistrza, projektów zarządzeń w zakresie organizacji funkcjonowania oświaty.
- Prowadzenie spraw osobowych dyrektorów placówek oświatowych.
- Dokonywanie czynności związanych z oceną prac dyrektorów placówek oświatowych.
- Prowadzenie spraw związanych z powoływaniem komisji egzaminacyjnych, podejmowaniem i przeprowadzaniem postępowania dla nauczycieli ubiegających się o awans na stopień nauczyciela mianowanego.
- Dokonywanie czynności związanych z nadaniem stopnia nauczyciela mianowanego.
- Sprawowanie nadzoru nad całokształtem polityki kadrowej w placówkach oświatowych.
- Ustalanie priorytetów oraz zasad ustalania dofinansowania doskonalenia zawodowego pracowników pedagogicznych placówek oświatowych.
- Prowadzenie i koordynowanie systemu informacji oświatowej.
- Prowadzenie spraw związanych z pozyskiwaniem funduszy unijnych, w tym zarządzanie oświatowymi projektami unijnymi.
- Koordynowanie i prowadzenie spraw związanych z realizacją stypendiów socjalnych i zasiłków szkolnych.
- Prowadzenie spraw związanych z dofinansowaniem kosztów kształcenia pracodawcom, którzy zawarli z młodocianymi pracownikami umowę o pracę w celu przygotowania zawodowego.
- Monitorowanie dowozu uczniów do placówek oświatowych.
- Prowadzenie spraw związanych z nauczaniem indywidualnym.
- Współpraca z instytucjami i organizacjami w zakresie zaspokajania potrzeb edukacyjnych uczniów z niepełnosprawnością.

- Współpraca z kuratorium oświaty oraz innymi instytucjami i organizacjami w zakresie funkcjonowania placówek oświatowych.
- Prowadzenie nadzoru nad prawidłowym wykonywaniem zadań przez podległe placówki oświatowe, zgodnie z kompetencjami organu prowadzącego.
- Prowadzenie doraźnych kontroli w placówkach oświatowych.

Miejsko-Gminny Zespół Edukacji realizuje powyższe zadania na rzecz następujących placówek oświatowych w Gminie Koronowo:

1. Szkoła Podstawowa nr 1 im. Jana Pawła II w Koronowie
2. Szkoła Podstawowa nr 2 im. Komisji Edukacji Narodowej w Koronowie
3. Szkoła Podstawowa im. Obrońców Westerplatte w Mąkowsku
4. Szkoła Podstawowa w Sitowcu
5. Szkoła Podstawowa im. kpt. ż.w. Tadeusza Ziółkowskiego w Wierzchnie Królewskim
6. Zespół Szkół im. Leona Wyczółkowskiego we Wtelnie
7. Szkoła Podstawowa w Witoldowie
8. Przedszkole Samorządowe z Oddziałami Integracyjnymi w Koronowie oraz dwie placówki niebędące w strukturach systemu oświaty:
9. Żłobek Samorządowy we Wtelnie
10. Żłobek Samorządowy w Koronowie¹¹.

Poniżej umieszczone zostały informacje dotyczące liczby oddziałów w poszczególnych szkołach oraz przedszkolu; podano także liczbę uczniów. Dane opracowane zostały na podstawie *Raportu o Stanie Gminy Koronowo za rok 2021*, udostępnionego przez Urząd Miasta i Gminy Koronowo.

Tab. 1. Liczba oddziałów w szkołach podstawowych oraz przedszkolach

| Nazwa szkoły/placówki | Wychowanie przedszkolne | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII |
|--------------------------------|-------------------------|---|----|-----|----|---|----|-----|------|
| Szkoła Podstawowa w Sitowcu | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Szkoła Podstawowa w Witoldowie | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |

¹¹ www.bip.koronowo.pl (01.05.2022 r.).

| | | | | | | | | | |
|---|----|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Szkoła Podstawowa w Buszkowie | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Szkoła Podstawowa nr 2 im. Komisji Edukacji Narodowej w Koronowie | 4 | 5 | 4 | 3 | 3 | 2 | 5 | 5 | 3 |
| Zespół Szkół we Wtelnie im. Leona Wyczółkowskiego | 6 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 |
| Szkoła Podstawowa im. kpt. ż.w. Tadeusza Ziółkowskiego w Wierzchucinie Królewskim | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 |
| Szkoła Podstawowa im. Obrońców Westerplatte w Mąkowarsku | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Szkoła Podstawowa nr 1 im. Jana Pawła II | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 0 | 3 | 3 | 3 |
| Przedszkole Samorządowe z Oddziałami Integracyjnymi w Koronowie | 13 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Źródło: oprac. własne na podst. *Raportu o Stanie Gminy Koronowo za rok 2021.*

Do 8 szkół podstawowych powadzonych przez Gminę Koronowo aktualnie uczęszcza 1909 uczniów skupionych w 96 oddziałach klasowych.

Tab. 2. Liczba uczniów w szkołach podstawowych

| Nazwa szkoły/placówki | Wychowanie przedszkolne | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII |
|--|-------------------------|----|-----|-----|----|----|-----|-----|------|
| Szkoła Podstawowa w Sitowcu | 22 | 8 | 13 | 12 | 6 | 8 | 13 | 10 | 11 |
| Szkoła Podstawowa w Witoldowie | 13 | 6 | 5 | 8 | 8 | 13 | 7 | 13 | 10 |
| Szkoła Podstawowa w Buszkowie | 22 | 12 | 16 | 14 | 0 | 19 | 20 | 14 | 22 |
| Szkoła Podstawowa nr 2 im. Jana Pawła II w Koronowie | 83 | 96 | 103 | 72 | 70 | 46 | 124 | 119 | 67 |
| Zespół Szkół we Wtelnie im. Leona Wyczółkowskiego | 134 | 22 | 34 | 17 | 25 | 20 | 45 | 37 | 27 |

| | | | | | | | | | |
|---|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Szkoła Podstawowa im. kpt. ż.w. Tadeusza Ziółkowskiego w Wierzchucinie Królewskim | 45 | 22 | 20 | 20 | 20 | 22 | 24 | 39 | 20 |
| Szkoła Podstawowa im. Obrońców Westerplatte w Mąkowarsku | 37 | 15 | 13 | 12 | 6 | 8 | 13 | 10 | 11 |
| Szkoła Podstawowa nr 1 im. Komisji Edukacji Narodowej w Koronowie | 50 | 59 | 49 | 47 | 45 | 0 | 74 | 62 | 73 |
| Suma: | | 240 | 253 | 198 | 184 | 142 | 329 | 319 | 244 |

Źródło: oprac. własne na podst. *Raportu o Stanie Gminy Koronowo za rok 2021.*

Tab. 3. Liczba/procent uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego

| Nazwa szkoły/placówki | Liczba uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego | Procent uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego |
|---|---|--|
| Szkoła Podstawowa w Sitowcu | 3 | 2,7 |
| Szkoła Podstawowa w Witoldowie | 6 | 8,6 |
| Szkoła Podstawowa w Buszkowie | 3 | 2,57 |
| Szkoła Podstawowa nr 2 im. Jana Pawła II w Koronowie | 14 | 2 |
| Zespół Szkół we Wtelnie im. Leona Wyczółkowskiego | 8 | 3,50 |
| Szkoła Podstawowa im. kpt. ż.w. Tadeusza Ziółkowskiego w Wierzchucinie Królewskim | 6 | 3,21 |
| Szkoła Podstawowa im. Obrońców Westerplatte w Mąkowarsku | 2 | 1,29 |
| Szkoła Podstawowa nr 1 im. Jana Pawła II | 14 | 2 |
| Przedszkole Samorządowe z Oddziałami Integracyjnymi w Koronowie | 2 | 0,6 |

Źródło: oprac. własne na podst. *Raportu o Stanie Gminy Koronowo za rok 2021.*

Tab. 4. Liczba oddziałów integracyjnych

| Nazwa szkoły/przedszkola | Liczba oddziałów integracyjnych |
|---|---------------------------------|
| Przedszkole Samorządowe z Oddziałami Integracyjnymi w Koronowie | 1 oddział |
| Szkoła Podstawowa nr 2 im. Jana Pawła II w Koronowie | 2 oddziały |

Źródło: oprac. własne na podst. *Raportu o Stanie Gminy Koronowo za rok 2021*.

Tab. 5. Szczegółowa analiza wyników egzaminów w procentach i skali staninowej – porównanie do wyników w gminie/powiecie/województwie/kraju

| Nazwa szkoły | Język polski | | Matematyka | | Język angielski | | Język niemiecki | |
|-------------------------------|--------------|--------|------------|--------|-----------------|--------|-----------------|--------|
| | % | stanin | % | stanin | % | stanin | % | stanin |
| SP nr 1 w Koronowie | 63 | 6 | 46 | 5 | 63 | 5 | 46 | 5 |
| SP nr 2 w Koronowie | 55 | 4 | 40 | 4 | 54 | 4 | 35 | 3 |
| SP w Buszkowie | 54 | 4 | 49 | 6 | 50 | 3 | - | - |
| SP w Mąkowarsku | 64 | 6 | 54 | 7 | 67 | 6 | - | - |
| SP w Wierzchucinie Królewskim | 43 | 2 | 31 | 2 | 44 | 2 | - | - |
| SP w Witoldowie | 63 | 6 | 46 | 5 | 47 | 3 | - | - |
| SP we Wtelnie | 51 | 3 | 36 | 3 | 59 | 5 | - | - |
| Gmina | 56,9 | 4 | 42,6 | 5 | 56,57 | 4 | 40,47 | 4 |
| Powiat | 59,58 | 5 | 48,01 | 5 | 67,05 | 6 | 53,5 | 6 |
| Województwo | 57,4 | 4 | 43,29 | 5 | 61,55 | 5 | 41,77 | 4 |

Źródło: oprac. własne na podstawie *Raportu o Stanie Gminy Koronowo za rok 2021*.

Analiza stopnia realizacji kierunków polityki oświatowej państwa na przykładzie wybranych szkół podstawowych w Gminie Koronowo (wywiad, analiza dokumentów)

Poddając weryfikacji stopień realizacji kierunków polityki oświatowej państwa na rok szkolny 2021/2022, uwzględniono działania oświatowo-wychowawcze 5 wybranych losowo szkół podstawowych, których organem prowadzącym jest Gmina Koronowo. W celu uzyskania wiedzy w tym zakresie przeprowadzono wywiad z dyrektorami szkół i przeanalizowano dokumenty szkolne. Wyniki analizy dokumentów oraz wywiadów znajdują się poniżej, ujęte w formie tabelarycznej.

1. Wspomaganie przez szkołę wychowawczej roli rodziny, m.in. przez właściwą organizację zajęć edukacyjnych, wychowanie do życia w rodzinie oraz realizację zadań programu wychowawczo-profilaktycznego

- Szkoła Podstawowa nr 1 w Koronowie:

| Zadania wynikające z realizacji celów | Sposób realizacji zadania – działania |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Wzmacnianie wśród uczniów i rodziców więzi z klasą, szkołą i środowiskiem lokalnym. • Budowanie prawidłowych relacji rówieśniczych oraz relacji uczniów i nauczycieli, wychowawców i rodziców lub opiekunów, w tym wzmacnianie więzi z rówieśnikami oraz nauczycielami i wychowawcami podczas spotkań. • Wychowanie człowieka etycznego, użytecznego, świadomego, rozumnego i nowoczesnego. | <ul style="list-style-type: none"> • „Dwie godziny dla rodziny” – udział w akcji w ramach Międzynarodowego Dnia Rodziny. • Spotkania, pogadanki, udział w uroczystościach klasowych oraz szkolnych. • Rozmowy z wychowawcą, spotkania z pedagogiem szkolnym, psychologiem. |

- Szkoła Podstawowa w Wierzchucinie Królewskim:

| Zadania wynikające z realizacji celów | Sposób realizacji zadania – działania |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Wzmacnianie więzi z rówieśnikami, klasą, szkołą, rodziną. • Dbłość o prawidłowe relacje międzyludzkie. • Kształtowanie postaw prorodzinnych. | <ul style="list-style-type: none"> • Organizacja imprez klasowych, szkolnych. Spotkania z rodzicami, organizacja Dnia Rodziny. • Cykliczne pogadanki z pedagogiem szkolnym nt. prawidłowych relacji międzyludzkich oraz dbłości o ich utrzymanie, szczególnie po przymusowej izolacji i nauce online z powodu pandemii. |

- Szkoła Podstawowa w Sitowcu:

| Zadania wynikające z realizacji celów | Sposób realizacji zadania – działania |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Wsparcie dla uczniów z obniżoną kondycją psychiczną po okresie izolacji społecznej. | <ul style="list-style-type: none"> • Ścisła współpraca z pedagogiem szkolnym, nauczycielami, Poradnią Psychologiczno-Pedagogiczną w Koronowie. • Otaczanie uczniów życzliwym zainteresowaniem. • Rozmowy bezpośrednio z uczniami. • Występowanie w sprawach uczniów do innych nauczycieli. • Utrzymywanie kontaktu z rodzicami uczniów. |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Rozpoznawanie potrzeb edukacyjnych, opiekuńczych wychowawczych i zdrowotnych uczniów. • Poszerzanie wiedzy rodziców poprzez rozmowy, konsultacje dotyczące wpływu sytuacji kryzysowych na funkcjonowanie człowieka oraz możliwości uzyskania pomocy w szkole i poza nią. • Diagnoza aktualnego stanu emocjonalnego uczniów (ankiety dla uczniów). |
|--|---|

- Szkoła Podstawowa w Witoldowie:

| Zadania wynikające z realizacji celów | Sposób realizacji zadania – działania |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Diagnozowanie i monitorowanie zachowań uczniów. • Organizacja uroczystości i imprez klasowych, artystycznych oraz wycieczek. • Współpraca z rodzicami. • Opieka pedagogiczno-psychologiczna. | <ul style="list-style-type: none"> • Przeprowadzenie wywiadu oraz anonimowej ankiety wśród uczniów. • Przygotowanie i przeprowadzenie: Międzynarodowego Dnia Rodziny, Dnia Dziecka, Dnia Integracji rodziców, dzieci i nauczycieli. • Organizowanie spotkań dla rodziców, „drzwi otwartych”, rozmów indywidualnych – w miarę potrzeb. • Organizowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów w trudnej sytuacji życiowej. • Rozpoznawanie indywidualnych potrzeb ucznia w zakresie edukacji, opieki i wychowania. • Warsztaty dla rodziców mające na celu pomoc w rozwiązywaniu problemów. |

- Szkoła Podstawowa w Buszkowie:

| Zadania wynikające z realizacji celów | Sposób realizacji zadania – działania |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Współpraca z rodzicami. • Kształtowanie nawyków kulturalnego zachowania, efektywnej współpracy, komunikowania się z rówieśnikami i dorosłymi. • Wdrażanie do życia w społeczności szkolnej i w grupie rówieśniczej. | <ul style="list-style-type: none"> • Zapoznanie rodziców z programem wychowawczo-profilaktycznym oraz innymi dokumentami szkoły na spotkaniach rodziców z wychowawcami klas. • Badanie opinii rodziców odnośnie skuteczności realizowanych zadań edukacyjnych i wychowawczych. • Włączenie rodziców do pracy przy realizacji zamierzeń wychowawczych. |

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Kształtowanie właściwych nawyków higienicznych i zdrowotnych, umiejętności dokonywania wyboru zachowań chroniących zdrowie własne i innych ludzi. • Zapewnienie bezpieczeństwa fizycznego, psychicznego i emocjonalnego. • Wspomaganie wszechstronnego i harmonijnego rozwoju ucznia, z uwzględnieniem jego indywidualnej sytuacji. • Wspieranie ucznia w procesie nabywania wiedzy, sprawności, postaw i nawyków, które zapewniają mu przygotowanie do racjonalnego i godnego życia oraz kontynuacji nauki na dalszym etapie. | <ul style="list-style-type: none"> • Udział rodziców w tworzeniu dokumentów szkoły. • Udział w uroczystościach i imprezach szkolnych, klasowych. • Współpraca z rodzicami w planowaniu działań wychowawczych oraz pomoc w rozwiązywaniu problemów dziecka. • Lekcje wychowawcze, spotkania z pedagogiem szkolnym, pielęgniarką stomatologiem, lekarzem. • Zajęcia wyrównawcze dla uczniów o specjalnych potrzebach kształcenia. |
|---|--|

2. Wychowanie do wrażliwości na prawdę i dobro. Kształtowanie właściwych postaw szlachetności, zaangażowania społecznego i dbałości o zdrowie

- Szkoła Podstawowa nr 1 w Koronowie:

| Zadania wynikające z realizacji celów | Sposób realizacji zadania – działania |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Kształtowanie właściwych postaw szlachetności, zaangażowania społecznego i dbałości o zdrowie. | <ul style="list-style-type: none"> • „Ofiaruj dzieciom serce” – akcja charytatywna: zbiórka artykułów żywnościowych dla najbardziej potrzebujących. • „Szlachetna Paczka”. • Mikołajki w kl. 1–3 – akcja charytatywna. • Adopcja na odległość. • Dzień Dobrych Uczynków. |

- Szkoła Podstawowa w Wierzchucinie Królewskim:

| Zadania wynikające z realizacji celów | Sposób realizacji zadania – działania |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Kształtowanie właściwych postaw szlachetności, zaangażowania społecznego i dbałości o zdrowie. • Wychowanie w duchu empatii, wrażliwości na dobro i prawdę. | <ul style="list-style-type: none"> • Udział w gminnym konkursie plastycznym „Zapobiegamy pożarom”. • Ogólnopolski konkurs plastyczny „Bezpieczeństwo na wsi”. • Międzyszkolny konkurs plastyczny: „Co wyczuł Wyczuł” . • Konkurs recytatorski im. J. Twardowskiego w Witoldowie. |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Ogólnopolski Turniej Wiedzy Pożarniczej. • Powiatowy Turniej „Jestem bezpieczny, umiem pomagać innym”. • Ogólnopolski konkurs „Ratujemy życie”. • Klasowe spotkania bożonarodzeniowe. • Wigilia dla osób samotnych. |
|--|---|

- Szkoła Podstawowa w Sitowcu:

| Zadania wynikające z realizacji celów | Sposoby realizacji zadania-działania |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Kształtowanie właściwych postaw szlachetności, zaangażowania społecznego i dbałości o zdrowie. • Wychowanie w duchu empatii, wrażliwości na dobro i prawdę. | <ul style="list-style-type: none"> • Wigilia dla seniorów. • II Dzień Bezpiecznego Internetu. • Konkurs na najładniejszy różaniec. |

- Szkoła Podstawowa w Witoldowie:

| Zadania wynikające z realizacji celów | Sposób realizacji zadania – działania |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Kształtowanie właściwych postaw szlachetności, zaangażowania społecznego i dbałości o zdrowie. • Wychowanie w duchu empatii, wrażliwości na dobro i prawdę | <ul style="list-style-type: none"> • Dzień papieski – wystawa okazjonalna • Mikołajki • Projekt bożonarodzeniowy • Wigilie klasowe • Jasełka • Walentynki |

- Szkoła Podstawowa w Buszkowie:

| Zadania wynikające z realizacji celów | Sposób realizacji zadania – działania |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Kształtowanie właściwych postaw szlachetności, zaangażowania społecznego i dbałości o zdrowie. • Wychowanie w duchu empatii, wrażliwości na dobro i prawdę | <ul style="list-style-type: none"> • Udział w akcjach charytatywnych, wolontariacie. |

3. Działanie na rzecz szerszego udostępnienia kanonu edukacji klasycznej, wprowadzenia w dziedzictwo cywilizacyjne Europy, edukacji patriotycznej, nauczania historii oraz poznawania polskiej kultury, w tym osiągnięć duchowych i materialnych. Szersze i przemyślane wykorzystanie w tym względzie m.in. wycieczek edukacyjnych

- Szkoła Podstawowa nr 1 w Koronowie:

| Zadania wynikające z realizacji celów | Sposób realizacji zadania – działania |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Uczczenie świąt narodowych. • Poznanie historii zwykłych żołnierzy walczących o niepodległość. | <ul style="list-style-type: none"> • 82. rocznica wybuchu II wojny światowej – rozpoczęcie roku szkolnego 2021/2022. • Obchody rocznicy odzyskania niepodległości. • Przegląd piosenek z okazji 11 listopada. • Obchody Święta Konstytucji 3 Maja. • Chwała bohaterom – uczczenie miejsc pochówku bohaterów związanych z walkami o wolną Polskę (złożenie wiązanek kwiatów). • Konkurs plastyczny „11 listopada – Wolność w Bieli i Czerwieni”. • Konkurs historyczny „Co wiemy o Polsce?”. • Żołnierze wyklęci – zajęcia z wychowawcą. • „Wyślij kartkę do Powstańca” – udział w akcji „BohaterON”. |

- Szkoła Podstawowa w Wierzchucinie Królewskim:

| Zadania wynikające z realizacji celów | Sposób realizacji zadania – działania |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Uczczenie świąt narodowych. • Konkursy historyczne. | <ul style="list-style-type: none"> • Gminny konkurs historyczny „Moja mała ojczyzna”. • Kuratorski konkurs historyczny. • Szkolne obchody Dnia Niepodległości i Bieg Niepodległości. • Apel z okazji rocznicy uchwalenia Konstytucji 3 Maja. |

- Szkoła Podstawowa w Sitowcu:

| Zadania wynikające z realizacji celów | Sposób realizacji zadania – działania |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Uczczenie świąt narodowych. | <ul style="list-style-type: none"> • Święto Niepodległości • Święto Konstytucji 3 Maja |

- Szkoła Podstawowa w Witoldowie:

| Zadania wynikające z realizacji celów | Sposób realizacji zadania – działania |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Uczczenie świąt narodowych • Działania propagujące wiedzę historyczną na temat najbliższej okolicy. | <ul style="list-style-type: none"> • Rocznica uchwalenia Konstytucji 3 Maja. • Projekt „Galeria Wybitnych Polaków”. • Wycieczki piesze i autokarowe po regionie. • Obchodzenie rocznic i wydarzeń ważnych dla kraju – święta narodowe. • Galeria Wybitnych Polaków. • Uroczyste obchody rocznicy kanonizacji Jana Pawła II. • Organizowanie klasowych warsztatów o tematyce historycznej. |

- Szkoła Podstawowa w Buszkowie:

| Zadania wynikające z realizacji celów | Sposób realizacji zadania – działania |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Uczczenie świąt narodowych. • Wycieczki szkolne. | <ul style="list-style-type: none"> • Obchody Dnia Niepodległości oraz rocznicy uchwalenia Konstytucji 3 Maja. • Organizacja wycieczek krajoznawczo-turystycznych po regionie. |

4. Podnoszenie jakości edukacji poprzez działania uwzględniające zróżnicowane potrzeby rozwojowe i edukacyjne wszystkich uczniów, zapewnienie wsparcia psychologiczno-pedagogicznego, szczególnie w sytuacji kryzysowej wywołanej pandemią COVID-19, w celu zapewnienia dodatkowej opieki i pomocy wzmacniających pozytywny klimat szkoły oraz poczucie bezpieczeństwa. Roztropne korzystanie w procesie kształcenia z narzędzi i zasobów cyfrowych oraz metod kształcenia wykorzystujących technologie informacyjno-komunikacyjne

- Szkoła Podstawowa nr 1 w Koronowie:

| Zadania wynikające z realizacji celów | Sposób realizacji zadania – działania |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Indywidualizacja nauczania. • Innowacje pedagogiczne. • Korzystanie w procesie kształcenia z narzędzi i zasobów cyfrowych oraz metod kształcenia wykorzystujących technologie informacyjno-komunikacyjne. | <ul style="list-style-type: none"> • Realizacja indywidualnego programu. • Realizacja innowacji pedagogicznych: <ul style="list-style-type: none"> - Innowacja muzyczno-przyrodnicza „Kraina muzyki dźwięki przyrody”; - Innowacja „EkoEmocja”; - Innowacja „Superbohaterzy nauki. Dokąd może nas zaprowadzić ciekawość?”; |

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Tworzenie atmosfery i warunków do odpowiedzialnego i bezpiecznego korzystania z zasobów szkolnych. | <ul style="list-style-type: none"> - Innowacja „Czytam z klasą- Lekturki spod chmurki”. • Wykorzystanie w praktyce narzędzi cyfrowych. • Konkursy informatyczne: <ul style="list-style-type: none"> - Konkurs Grafiki Komputerowej „Choinka 2021”; - Konkurs informatyczny „Bóbr” dla klas 4-8; - Miejski Konkurs Grafiki Komputerowej „Wielkanoc 2022”. • Stworzenie uczniom możliwości korzystania z bezpiecznego systemu zgłaszania problemów związanych z przemocą rówieśniczą, w tym szczególnie przemocą w sieci: badanie ankietowe dotyczące cyberprzemocy i bezpiecznego korzystania w Internecie we współpracy z Fundacją „Dbam o mój zasięg”, szkolenia i warsztaty dla uczniów, nauczycieli i rodziców na temat bezpieczeństwa w sieci. • Wzmacnianie relacji między uczniami i integrowanie zespołów klasowych. • Organizacja zajęć z psychologiem i pedagogiem w ramach lekcji wychowawczych dot. przeciwdziałania przemocy, cyberprzemocy i wsparcia uczniów po powrocie do szkoły w pandemii. |
|--|--|

- Szkoła Podstawowa w Wierzchucinie Królewskim:

| Zadania wynikające z realizacji celów | Sposób realizacji zadania – działania |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Indywidualizacja metod pracy (uczniowie z opinią, orzeczenia, uczniowie zdolni). • Organizacja warunków pracy dla uczniów z uwzględnieniem ich indywidualnej sytuacji. • Rozwijanie kompetencji cyfrowych uczniów. | <ul style="list-style-type: none"> • Innowacje pedagogiczne. • Zajęcia wyrównawcze – praca z uczniem ze specyficznymi trudnościami w nauce. • Zajęcia dodatkowe: praca z uczniem zdolnym. • Dzień Tabliczki Mnożenia. • Konkurs plastyczny „Jesienny pejzaż”. • Szkolny konkurs „Najpiękniejszy kalendarz adwentowy”. |

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Racjonalne korzystanie z narzędzi i zasobów cyfrowych oraz metod kształcenia wykorzystujących technologie informacyjno-komunikacyjne na lekcji. | <ul style="list-style-type: none">• Konkurs plastyczny – „Kartka Bożonarodzeniowa”.• Konkurs „Choinka inna niż wszystkie”.• Konkurs plastyczny „Zimowy pejzaż”.• Konkurs „Kartka Walentynkowa”.• Konkurs „Najzabawniejsze przebranie”.• Szkolny Konkurs Mitologiczny.• Szkolny Konkurs Ortograficzny.• Konkurs „Świat za sto lat”.• X Szkolny Konkurs Wiedzy o Krajach Niemieckojęzycznych.• Konkurs dla klas „Morski parapet”.• Konkurs literacko-muzyczny o czapkę kapitana.• Kuratorski konkurs geograficzny.• Kuratorski konkurs matematyczny.• „Alfik” – konkurs matematyczny.• Gminny konkurs plastyczny „Szopki bożonarodzeniowe”.• Gminny konkurs plastyczny. „Zapobiegamy pożarom”• Konkurs matematyczny „Matematyka bez granic”.• Konkurs „Kangur Matematyczny”.• Ogólnopolski konkurs plastyczny „Bezpieczeństwo na wsi” .• Międzyszkolny konkurs plastyczny „Co wyczuł Wyczuł”.• Konkurs recytatorski im. J. Twardowskiego• Ogólnopolski Turniej Wiedzy Pożarniczej.• Powiatowy Turniej „Jestem bezpieczny, umiem pomagać innym”.• Ogólnopolski konkurs „Ratujemy życie”.• Gminny konkurs ortograficzny edukacji wczesnoszkolnej.• Gminny turniej przyrodniczy „Młodzi naukowcy. |
|---|---|

- Szkoła Podstawowa w Sitowcu:

| Zadania wynikające z realizacji celów | Sposób realizacji zadania – działania |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Podnoszenie jakości edukacji poprzez organizowanie konkursów, a także uczestniczenie w nich. | <ul style="list-style-type: none"> • Ogólnopolski Dzień Głośnego Czytania. • Światowy Dzień Tabliczki Mnożenia. • Tydzień Głośnego Czytania. • Konkurs grafiki komputerowej. • Konkurs „Mistrz krzyżówek, rebusów i łamigłówek. • Konkurs na projekt wykonany w programie Scratch. • Szkolny konkurs „Mistrz arytmetyki”. • Dzień Bezpiecznego Internetu. |

- Szkoła Podstawowa w Witoldowie:

| Zadania wynikające z realizacji celów | Sposób realizacji zadania – działania |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Indywidualizacja nauczania. • Innowacje pedagogiczne. • Korzystanie w procesie kształcenia z narzędzi i zasobów cyfrowych oraz metod kształcenia wykorzystujących technologie informacyjno-komunikacyjne. | <ul style="list-style-type: none"> • Zajęcia wyrównawcze dla uczniów ze specyficznymi problemami w nauce. • Zajęcia dodatkowe dla uczniów uzdolnionych językowo. • Realizacja kształcenia specjalnego uczniów niepełnosprawnych, w tym w okresie kształcenia na odległość. • Innowacje w zakresie nauki języków obcych. • Wykorzystanie w praktyce narzędzi cyfrowych. • Konkursy informatyczne: • Konkurs Grafiki Komputerowej „Choinka 2021”; • Konkurs informatyczny „Bóbr” dla klas 4–8; • Miejski Konkurs Grafiki Komputerowej „Wielkanoc 2022”. |

- Szkoła Podstawowa w Buszkowie:

| Zadania wynikające z realizacji celów | Sposób realizacji zadania – działania |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Kształtowanie umiejętności refleksyjnego, celowego korzystania z elektronicznych nośników informacji – Internet, gry komputerowe, telewizja, radio. | <ul style="list-style-type: none"> • Pogadanki z uczniami oraz z rodzicami. • Udział uczniów w konkursach, zawodach sportowych i innych formach prezentacji własnych umiejętności, wiedzy. |

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Rozwijanie zainteresowań uczniów, rozbudzanie pasji. • Indywidualizacja nauczania. | <ul style="list-style-type: none"> • Realizacja projektów przedmiotowych, szkolnych. |
|---|---|

5. Wdrażanie Zintegrowanej Strategii Umiejętności – rozwój umiejętności zawodowych w edukacji formalnej i poza formalnej, w tym w uczeniu się dorosłych

- Szkoła Podstawowa nr 1 w Koronowie:

| Zadania wynikające z realizacji celów | Sposób realizacji zadania – działania |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Rozwój umiejętności zawodowych w edukacji formalnej i poza formalnej. | <ul style="list-style-type: none"> • Diagnozowanie zasobów i potencjału uczniów oraz informowanie o możliwych ścieżkach edukacyjno-zawodowych (doradca zawodowy, pedagog, psycholog). • Diagnoza zapotrzebowania na zawody, kwalifikacje i umiejętności oraz skuteczny system informowania i aktualizacja wiedzy na temat bieżącej sytuacji na rynku pracy (doradcy zawodowi, pedagog, psycholog). • Promowanie i upowszechnianie doradztwa zawodowego wśród uczniów i ich rodziców. • Współpraca z podmiotami pozaszkolnymi: wycieczki zawodoznawcze do instytucji i miejsc pracy, współpraca ze szkołami średnimi, uczelniami i przyszłymi pracodawcami. |

- Szkoła Podstawowa w Wierzychucie Królewskim:

| Zadania wynikające z realizacji celów | Sposób realizacji zadania – działania |
|---------------------------------------|---|
| Rozwój umiejętności zawodowych. | Lekcje wychowawcze, spotkania z pedagogiem i psychologiem szkolnym. |

- Szkoła Podstawowa w Sitowcu:

| Zadania wynikające z realizacji celów | Sposób realizacji zadania – działania |
|--|--|
| Zdobywanie wiedzy dotyczącej kompetencji zawodowych. | Pogadanki z pedagogiem, doradcą zawodowym, konsultacje z wychowawcą. |

- Szkoła Podstawowa w Witoldowie:

| Zadania wynikające z realizacji celów | Sposób realizacji zadania – działania |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Poszerzanie i wzbogacanie wiedzy i umiejętności w zakresie kompetencji zawodowych. | <ul style="list-style-type: none"> • Współpraca z PPP. |

- Szkoła Podstawowa w Buszkowie:

| Zadania wynikające z realizacji celów | Sposób realizacji zadania – działania |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Nabywanie kompetencji zawodowych. | <ul style="list-style-type: none"> • Współpraca z PPP, uczelniami bydgoskimi, psychologiem i pedagogiem szkolnym, szkołami średnimi – Zespołem Szkół Zawodowych im. Gen. Maczka w Koronowie, LO w Koronowie. |

6. Wzmocnienie edukacji ekologicznej w szkołach. Rozwijanie postawy odpowiedzialności za środowisko naturalne

- Szkoła Podstawowa nr 1 w Koronowie:

| Zadania wynikające z realizacji celów | Sposób realizacji zadania – działania |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Rozwijanie postawy odpowiedzialności za środowisko naturalne. | <ul style="list-style-type: none"> • Udział w akcji „Sprzątanie Świata”. • Tydzień Ziemi – wystawa/konkurs „Zagrożenia ekologiczne na świecie”. • Kartka dla Ziemi. • Konkurs ekologiczny dla uczniów kl. 4 „Z ekologią za pan brat”. • „Święto Drzewa” Międzyprzedmiotowy projekt edukacyjny. • „Dzień Wody”. • Konkurs „Z ekologią na ty”. |

- Szkoła Podstawowa w Wierzchucinie Królewskim:

| Zadania wynikające z realizacji celów | Sposób realizacji zadania – działania |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Rozwijanie postawy odpowiedzialności za środowisko naturalne. | <ul style="list-style-type: none"> • Udział w akcji „Sprzątanie świata”. • Udział w konkursie ekologicznym oraz przyrodniczym. • Udział w gminnym konkursie ekologicznym. |

- Szkoła Podstawowa w Sitowcu:

| Zadania wynikające z realizacji celów | Sposób realizacji zadania – działania |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Kształtowanie postawy współodpowiedzialności i dbałości o środowisko. | <ul style="list-style-type: none"> • Dzień Ziemi. • Konkurs przyrodniczo-ekologiczny. • Udział w akcji sprzątanie świata. • Udział w gminnej akcji: „Odpad dasz, drzewko masz”. |

- Szkoła Podstawowa w Witoldowie:

| Zadania wynikające z realizacji celów | Sposób realizacji zadania – działania |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Kształtowanie postawy aktywnej, zaangażowanej i odpowiedzialnej za ochronę przyrody. | <ul style="list-style-type: none"> • Gminny turniej przyrodniczy „Młodzi naukowcy. • Dzień ekologii. |

- Szkoła Podstawowa w Buszkowie:

| Zadania wynikające z realizacji celów | Sposób realizacji zadania – działania |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Rozwijanie wrażliwości na problemy środowiska. | <ul style="list-style-type: none"> • Realizacja tematów ekologicznych na zajęciach. • Udział w akcjach np.: „Sprzątanie Świata”, „Dzień Ziemi”, zbiórka surowców wtórnych, porządkowanie terenu przyшкольного w ramach godzin wychowawczych. • Organizowanie zajęć w terenie. • Pogadanki tematyczne. |

7. Rozwijanie umiejętności podstawowych i przekrojowych uczniów, w szczególności z wykorzystaniem pomocy dydaktycznych zakupionych w ramach programu „Laboratoria Przyszłości”

- Szkoła Podstawowa im. Leona Wyczółkowskiego we Wtelnie:

| Zadania wynikające z realizacji celów | Sposób realizacji zadania – działania |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Dotacja z programu rządowego. | <ul style="list-style-type: none"> • Zakup nowoczesnego sprzętu, takich jak: aparat fotograficzny SONY ze statywem i oświetleniem studyjnym, drukarka 3D, stacja pogodowa, wózek pomiarowy oraz mikrofon. |

- Szkoła Podstawowa nr 2 im. Komisji Edukacji Narodowej w Koronowie:

| Zadania wynikające z realizacji celów | Sposób realizacji zadania – działania |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Dotacja z programu rządowego. | <ul style="list-style-type: none"> • Zakup nowoczesnego sprzętu do laboratorium chemicznego. |

8. Doskonalenie kompetencji nauczycieli w pracy z uczniem z doświadczeniem migracyjnym, w tym w zakresie nauczania języka polskiego jako języka obcego

| Zadania wynikające z realizacji celów | Sposób realizacji zadania – działania |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Doskonalenie kompetencji nauczycieli w pracy z uczniem z doświadczeniem migracyjnym w SP nr 1 w Koronowie. | <ul style="list-style-type: none"> • Nauczyciele uczestniczyli w warsztatach, szkoleniach, konferencjach i kursach takich jak: „Jak zorganizować proces edukacji”, „Wsparcie uczniów – uchodźców z Ukrainy w polskiej szkole”, „Uczeń z doświadczeniem w migracji – praktyczne rozwiązania dydaktyczne”. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Doskonalenie kompetencji nauczycieli w pracy z uczniem z doświadczeniem migracyjnym w SP w Wierzchucinie Królewskim. | <ul style="list-style-type: none"> • Nauczyciele uczestniczyli w kursie: „Jak zorganizować proces edukacji uchodźców z Ukrainy w polskiej szkole”. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Doskonalenie kompetencji nauczycieli w pracy z uczniem z doświadczeniem migracyjnym w SP w Sitowcu. | <ul style="list-style-type: none"> • Nauczyciele uczestniczyli w kursie: „Jak zorganizować proces edukacji uchodźców z Ukrainy w polskiej szkole”. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Doskonalenie kompetencji nauczycieli w pracy z uczniem z doświadczeniem migracyjnym w SP w Witoldowie. | <ul style="list-style-type: none"> • Nauczyciele uczestniczyli w kursie: „Jak zorganizować proces edukacji uchodźców z Ukrainy w polskiej szkole”. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Doskonalenie kompetencji nauczycieli w pracy z uczniem z doświadczeniem migracyjnym w SP w Buszkowie. | <ul style="list-style-type: none"> • Nauczyciele uczestniczyli w warsztatach, szkoleniach, konferencjach i kursach takich jak: „Jak zorganizować proces edukacji”, „Wsparcie uczniów – uchodźców z Ukrainy w polskiej szkole”, „Uczeń z doświadczeniem w migracji – praktyczne rozwiązania dydaktyczne”. |

Zakończenie

Aktualne kierunki polityki oświatowej znacznie różnią się od podobnych z lat ubiegłych. Obecnie nie wspomina się ani o ewaluacji, ani o monitoringu. Natomiast niektóre z nich stanowią kontynuację wyznaczonych w poprzednim roku

szkolnym. Należą do nich: systematyczne działania dotyczące wdrażanej reformy systemu edukacji, wychowawczo-dydaktyczna rola rodziny, edukacja ekologiczna oraz wsparcie psychologiczne związane z negatywnymi skutkami sytuacji pandemicznej zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli.

W Gminie Koronowo wytyczne na rok szkolny 2021/2022 w szerokim zakresie wyraźnie zdeterminowały pracę szkół. Na podstawie wywiadu z dyrektorami oraz analizy dokumentów szkolnych takich jak: program profilaktyczno-wychowawczy, plan nadzoru pedagogicznego, roczny plan pracy szkoły w Szkole Podstawowej nr 1 w Koronowie, w Szkole Podstawowej w Wierzchucinie Królewskim, w Szkole Podstawowej w Buszkowie, w Szkole Podstawowej w Sitowcu oraz w Szkole Podstawowej w Witoldowie stwierdzić można, iż aktualne kierunki polityki oświatowej państwa są realizowane w szerokim zakresie, a wytyczne stanowią bazę do tworzenia dokumentów szkolnych.

Bibliografia

- Dziewulak D., *Polityka oświatowa*, Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa 2020.
- Osiecka-Chojnacka J., Koralewska M., *Polityka oświatowa*, „Studia Biura Analiz Sejmowych” 2010, nr 2 (22).
- Ziółkowski P., *Szkoła jako instytucja ucząca się, społecznie odpowiedzialna i zaangażowana działająca w modelu LOWE*, Wydawnictwo Uczelniane WSG, Bydgoszcz 2022.
- Ziółkowski P., *Teoretyczne podstawy kształcenia*, Wydawnictwo Uczelniane WSG, Bydgoszcz 2015.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 07.09.1991 r. poz. 425).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz. U. z 2020 r. poz. 910, ze zm.).
- www.bip.koronowo.pl.
- <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20212022>.
- <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/zintegrowana-strategia-umiejetnosci-2030-czesc-szczegolowa--dokument-przyjety-przez-rade-ministrow>.

Marta Herzberg
Grażyna Karłowska-Grenda
Mirosława Żmudzka
Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

ROLA NAUCZYCIELA W TWORZENIU POZYTYWNEGO KLIMATU KLASY SZKOLNEJ

THE ROLE OF THE TEACHER IN CREATING THE POSITIVE CLIMATE OF THE CLASSROOM

Streszczenie: Klimat klasy jest wypadkową m.in. relacji między nauczycielem a uczniami, relacji między uczniami nawzajem, różnych właściwości procesu edukacyjnego. Można jednak z dużym prawdopodobieństwem przypuszczać, że decydującą determinantą wpływającą na tę unikalną dla każdej klasy atmosferę jest nauczyciel. To nauczyciel, kreując pozytywny klimat klasy, tworzy uczniom warunki do wszechstronnego rozwoju psychospołecznego.

Celem artykułu jest prezentacja wybranych czynników mających wpływ na klimat klasy, zależnych od postaw i zachowań nauczyciela, a także wybranych sposobów na budowanie pozytywnej atmosfery w klasie szkolnej.

Słowa kluczowe: pedagogika, pozytywny klimat klasy szkolnej, rola nauczyciela.

Abstract: The climate of a class results from the teacher-students relationships, the relationships among students and also different features of the educational process. However, it might be assumed, with great probability, that mainly the teacher is the crucial determiner influencing the unique atmosphere of each class. It is the teacher, who creating the positive climate of the class, gives the students proper conditions for comprehensive psychosocial development.

The aim of this article is to present chosen factors having influence on the climate of the class, resulting from the teacher's attitudes and behaviour, and also some methods of building the positive atmosphere in the classroom.

Keywords: pedagogy, positive classroom climate, the role of the teacher.

Wprowadzenie

Klimat klasy szkolnej może w znaczący sposób wpływać na wyniki uczniów w nauce, oddziaływać na relacje między członkami danej klasy, przesądzać o poziomie zaangażowania rodziców we współpracę z wychowawcą. Z kolei ta spe-

cyficzna dla danej klasy atmosfera kształtować się może pod wpływem oddziaływania wielu czynników, m.in. relacji między nauczycielem a uczniami, relacji między samymi uczniami, różnych właściwości procesu edukacyjnego. Nie ulega jednak wątpliwości, że jedną z ważniejszych, jeśli nie nawet decydującą, determinantę stanowi nauczyciel. Mnogość elementów sprawia, że każda klasa szkolna jest unikalna w omawianym tu aspekcie.

W niniejszym artykule zaprezentowane zostały wybrane czynniki mające wpływ na klimat klasy, zależne od postaw i zachowań nauczyciela, a także wybrane sposoby na budowanie pozytywnej atmosfery w klasie szkolnej.

Klimat klasy, jego wymiary i znaczenie dla rozwoju uczniów

Tak jak nie istnieje uniwersalny klimat klasy, nie ma też jednej jego definicji – przez wielu teoretyków i badaczy opisywany jest w różny sposób. Zdecydowanie częściej w badaniach i analizach teoretycznych pojawia się pojęcie klimatu szkoły, choć jednocześnie obejmują one również kwestie związane z klimatem klasy, np. poczucie przynależności do grupy rówieśniczej, ilość i jakość kontaktów przyjacielskich w klasie, zgranie klasy, poczucie alienacji w klasie, osobiste zainteresowanie nauczyciela uczniem czy też stan i wygląd klas lekcyjnych¹.

Zdaniem Ericha Petláka klimat klasy najczęściej jest opisywany jako „atmosfera klasy, jako suma wartości i norm, jako współpraca nauczyciela i uczniów”². Autor przytacza różne definicje tego zjawiska, zwracając uwagę na to, że problematykę klimatu klasy można analizować z różnych punktów widzenia: począwszy od tego, jaki jest poziom zadowolenia ucznia z bycia członkiem danej klasy, poprzez interakcje między uczniami i stopień ich integracji, ich relacje z nauczycielem, po istotny wkład samego nauczyciela.

Interesujące podejście prezentuje Jason J. Barr³, według którego klimat klasy obejmuje interakcje uczniów z nauczycielem i rówieśnikami, postrzeganie przez nich dyscypliny i zasad, które obowiązują w klasie, a także poziom ich zaangażowania w życie klasy. Co istotne: klimat klasy może być odczuwany przez każdego z uczniów indywidualnie, ale jest on także ogólnym odczuciem, które dzielają wszyscy uczniowie jako grupa wraz z nauczycielem.

¹ Por. J. Przewłocka, *Klimat szkoły i jego znaczenie dla funkcjonowania uczniów w szkole. Raport o stanie badań*, Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych, 2015, s. 4 in., <http://produkty.ibe.edu.pl/docs/inne/ibe-analizy-08-2015-klimat-szkoly.pdf> (dostęp: 10.04.2021 r.).

² E. Petlák., *Klimat szkoły, klimat klasy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 28.

³ J.J. Barr, *Developing a Positive Classroom Climate*, Paper #61, The IDEACenter, 2016, s. 1, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573643.pdf> (dostęp: 15.04.2021 r.).

Podobnie o klimacie, tyle że szkoły, wypowiadają się Marek Kulesza i Marta Kulesza⁴. Wyróżniają oni m.in. klimat indywidualny, stanowiący reprezentację jednostkowego odbioru klimatu, oraz klimat kolektywny, oznaczający wspólny sposób odbioru otaczającej rzeczywistości szkolnej wytworzony na skutek relacji w grupach⁵.

Susan A. Ambrose i in.⁶ definiują klimat jako intelektualne, społeczne, emocjonalne i fizyczne środowisko, w którym uczą się uczniowie. Intelektualny wymiar klimatu klasy obejmuje takie zagadnienia jak dostosowanie poziomu zadań do potrzeb uczniów, uwzględnianie ich indywidualnych możliwości, zdolności czy też doświadczanych trudności, a także udzielanie uczniom natychmiastowej i szczegółowej informacji zwrotnej na temat osiągniętych wyników. Społeczny aspekt klimatu klasy odnosi się do jakości relacji interpersonalnych między uczniami oraz uczniami i nauczycielem, opartych na wzajemnym szacunku, akceptacji i zaufaniu. Wymiar emocjonalny dotyczy panującej w klasie atmosfery, która motywuje uczniów do nauki i współpracy, wzmacnia ich poczucie bezpieczeństwa, zachęca do dzielenia się swoimi uczuciami. Ostatni wymiar, fizyczny, odnosi się do warunków, jakie panują w klasie – m.in. układ przestrzeni, wielkość i wygląd sali, w tym istniejące bariery i czynniki rozpraszaające uwagę uczniów.

Uwzględnienie w wymiarach klimatu klasy aspektu fizycznego może budzić pewien sprzeciw, bowiem dotyczy on takiego pojęcia, jakim jest środowisko nauczania. Choć w literaturze terminy „klimat klasy” i „środowisko nauczania” są często stosowane zamiennie, to jednak ich zakres znaczeniowy różni się, na co zwraca uwagę E. Petlák. Autor przytacza definicję, zgodnie z którą środowisko nauczania „to pojęcie, które przekracza aspekt społeczno-pedagogiczny i dotyczy również otoczenia fizycznego (klasa i jej wyposażenie, oświetlenie)”⁷. Niemniej jednak wydaje się, że te fizyczne warunki, w jakich przychodzi uczniom zdobywać wiedzę, rozwijać swe umiejętności, wchodzić w relacje interpersonalne, mogą wpływać na ich motywację, chęć współpracy, poczucie wysłuchania i bycia ważnymi tak dla nauczyciela, jak i rówieśników, stąd waż-

⁴ M. Kulesza, Kulesza M., *Klimat szkoły jako kategoria opisowa środowiska szkolnego*, „Pedagogika społeczna”, 2015, nr 3, s. 122, [http://pedagogikaspooleczna.com/wp-content/content/abstrakt/PS%203%20\(2015\)%20113-125.pdf](http://pedagogikaspooleczna.com/wp-content/content/abstrakt/PS%203%20(2015)%20113-125.pdf), (dostęp: 15.04.2021).

⁵ Autorzy wyróżniają także klimat agregowany, będący „uśrednionym” sposobem odbioru środowiska szkoły przez członków społeczności szkolnej, wyrażonym statystyczną wartością średniej.

⁶ S.A. Ambrose, M.W. Bridges, M. DiPietro, M.C. Lovett, M.K. Norman, *How Learning Works. Seven Research-Based Principles for Smart Teaching*, San Francisco, Jossey-Bass, 2010, s. 170, <https://firstliteracy.org/wp-content/uploads/2015/07/How-Learning-Works.pdf>, (dostęp: 15.04.2021); Por. Krzymowska E., *Pozytywny klimat klasy*, „Życie Szkoły”, 2014, nr 2, s. 6.

⁷ Petlák E., *Klimat szkoły, klimat klasy...*, s. 29.

ne, by analizując kwestie związane z klimatem klasy, uwzględnić również jego fizyczne elementy⁸.

Rozgraniczenia od tego, czym jest klimat klasy, wymaga również pojęcie „atmosfera klasy”. W przypadku klimatu klasy można mówić, że odzwierciedla on „bardziej długofalowe nastroje, uogólnione postawy i relacje, emocjonalne reakcje uczniów na wydarzenia w klasie (z oddziaływaniem pedagogicznym nauczycieli włącznie)”⁹. Z reguły jest on uznawany za cechę stosunkowo trwałą, choć oczywiście w dłuższej perspektywie czasowej może podlegać zmianom¹⁰. Tymczasem atmosfera klasy to chwilowa sytuacja w klasie, która często może się zmieniać, niejednokrotnie nawet w trakcie godziny lekcyjnej (np. uczniowie mają wrażenie, że nauczyciel ocenia niesprawiedliwie, dostaną informację, że jutro nie będzie lekcji, nauczyciel zrobi niezapowiedziany sprawdzian itp.)¹¹.

Wyjaśnienia wymaga jeszcze termin „pozytywny klimat klasy” w opozycji do klimatu „negatywnego”. Pozytywny klimat klasy można traktować jako taki, który sprzyja wszechstronnemu rozwojowi ucznia, jest ukierunkowany na współpracę i porozumienie, wzmacnia motywację do nauki i poczucie bezpieczeństwa. W takiej klasie uczeń ma szansę zaspokajać swoje potrzeby, odczuwa radość z przebywania wśród rówieśników, osiąga sukcesy na miarę swoich możliwości. Z kolei klimat negatywny cechuje się wrogością i przemocą. Nie sprzyja rozwojowi ucznia, wręcz przeciwnie, przyczynia się do obniżenia jego motywacji, pogorszenia wyników w nauce i samopoczucia oraz utraty poczucia bezpieczeństwa¹².

Analizując cechy klimatu klasy na kontynuum pozytywny – negatywny, można mówić o nim w kontekście czynnika chroniącego lub czynnika ryzyka w profilaktyce zachowań ryzykownych i promocji zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży. Wyniki większości dostępnych badań odnoszą się jednak do pozytywnego/negatywnego klimatu szkoły. Analiza badań przeprowadzona przez Krzysztofa Ostaszewskiego pokazuje, że „pozytywny klimat szkoły sprzyja adaptacji uczniów do wymagań i obowiązków szkolnych, wiąże się z lepszymi wy-

⁸ Por. J. Wieremiejewicz-Podkościelna, *Tworzenie pozytywnego klimatu w klasie*, „Życie Szkoły”, 2019, nr 9, s. 30.

⁹ J. Průcha, E. Walterowa, J. Mareš, *Pedagogický slovník*, Praha, Portál, 1998, cyt. za: E. Petlák, *Klimat školy, klimat klasy*, s. 29.

¹⁰ Por. M. Kulesza, M. Kulesza, *Klimat szkoły jako kategoria opisowa środowiska szkolnego*, s. 121.

¹¹ P. Gavora, *Akí sú moji žiaci*, Bratislava, Praca, 1999, cyt. za: E. Petlák, *Klimat školy, klimat klasy*, s. 29.

¹² K. Ostaszewski, *Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży*, „Edukacja”, 2012, nr 4, s. 23, <http://www.edukacja.ibe.edu.pl/images/numery/2012/4-2-ostaszewski-pojecie-klimatu-szkoly.pdf>, [dostęp: 20.04.2021]; Krzymowska E., *Pozytywny klimat klasy*, s. 7.

nikami w nauce, wyższą motywacją do uczenia się, większym zaangażowaniem uczniów w pracę na lekcjach, wyższymi wskaźnikami frekwencji oraz mniejszymi wskaźnikami «wypadania» uczniów z systemu szkolnego»¹³.

M. Kulesza¹⁴ z kolei zwraca uwagę na zależności między panującym w szkole klimatem a jego wpływem na osobowość i postawy uczniów, ich zdrowie czy też poczucie własnej wartości i postrzeganie samego siebie. Autor prezentuje również wyniki badań własnych, w których analizował zależności korelacyjne między percepcją warunków i klimatu szkoły a poziomem stosowania i doświadczania agresji i przemocy na jej terenie. Do kategorii percepcji środowiska szkolnego autor zaliczył: warunki materialno-techniczne szkoły, ocenę samopoczucia w szkole, ocenę ustosunkowania nauczycieli wobec uczniów oraz klimat klasy. Kategorie te, poza kategorią „warunki materialno-techniczne szkoły”, korelowały ze wskaźnikami stosowania i doświadczania agresji i przemocy. Okazało się, że negatywna ocena samopoczucia w szkole oraz ocena negatywnego ustosunkowania nauczycieli wobec uczniów korelowały dodatnio ze stosowaniem i doświadczaniem aktów agresji i przemocy przez uczniów w szkole. Ponadto percepcja konfliktowego klimatu klasy korelowała dodatnio ze stosowaniem przemocy, a ujemnie z jej doświadczaniem¹⁵. Skutki negatywnego klimatu nie odnoszą się jedynie do chwilowego złego samopoczucia ucznia w klasie w okresie nauki w szkole. Jego konsekwencje mogą być również widoczne w dorosłym życiu, czego potwierdzeniem wydają się być zawodowe losy absolwentów¹⁶.

Interesujące badania dotyczące warunków rozwoju psychospołecznego uczniów klas czwartych, piątych i szóstych przeprowadziła Maria Deptuła¹⁷, przyjmując założenie, że w przypadku dzieci w wieku 10–12 lat można o tych warunkach wnioskować „przez pryzmat możliwości zaspokojenia w danym środowisku, w tym przypadku w klasie szkolnej, potrzeby bezpieczeństwa, kontaktu

¹³ K. Ostaszewski, *Pojęcie klimatu szkoły...*, s. 25.

¹⁴ M. Kulesza, *Klimat szkoły a zachowania przemocowe uczniów w świetle wybranych badań empirycznych*, „Seminare”, 2007, nr 24, s. 267-268, <http://seminare.pl/pdf/tom24-20-kulesza.pdf>, [dostęp: 15.04.2021].

¹⁵ Ibidem, s. 269.

¹⁶ M. Rutter, *School effects on pupil progress. Research findings and policy implications* [W:] K. Smith, A.D. Pellegrini (red.), *Psychology of education: major themes*, London, Falmer Press, 2000, cyt. za: E. Krzymowska, *Pozytywny klimat klasy*, s. 5.

¹⁷ M. Deptuła, *Co uczniowie klas IV, V i VI chcieliby zmienić w swojej klasie? Swobodne wypowiedzi uczniów jako podstawa do wnioskowania o warunkach rozwoju psychospołecznego uczniów w relacjach z rówieśnikami*, „Przegląd Pedagogiczny”, 2016, nr 2, <https://przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl/archive/article/155/co-uczniowie-klas-iv-v-i-vi-chcieliby-zmienic-w-swojej-klasie-swobodne-wypowiedzi-uczniow-jako-podstawa-do-wnioskowania-o-warunkach-rozwoju-psychospolecznego-uczniow-w-relacjach-z-rowiesnikami/article.pdf>, [dostęp: 20.04.2021].

emocjonalnego i więzi, autonomii i sprawstwa¹⁸, a także na podstawie możliwości „budowania poczucia kompetencji, dla którego ważne jest między innymi doświadczanie wsparcia i poczucie bycia docenianym przez znaczące osoby dorosłe i rówieśników¹⁹. Warunki rozwoju psychospołecznego autorka diagnozowała na podstawie analizy wypowiedzi uczniów na temat własnych doświadczeń w relacjach interpersonalnych oraz przypuszczeń dotyczących tego, jak inni mogą się zachować wobec badanych w hipotetycznych sytuacjach. Uczniowie wypełniali kwestionariusz ankiety dotyczący relacji z rówieśnikami, w którym jako ostatnie widniało pytanie/zadanie otwarte: „Jeśli jest coś, co chciałbyś/chciałabyś zmienić w swojej klasie, napisz o tym w tym miejscu”. Dobrowolne i anonimowe odpowiedzi na to pytanie dotyczące pożądanых przez uczniów zmian w ich klasie były podstawą do wnioskowania o społecznym kontekście rozwoju psychospołecznego uczniów uczestniczących w badaniach. Pomimo że wypowiedzi dzieci, ze względu na ich swobodny charakter, nie można było przypisać bezpośrednio do wyodrębnionych w badaniach zmiennych dotyczących warunków psychospołecznego rozwoju uczniów, do których odnosiły się pytania zamknięte zawarte we wspomnianym kwestionariuszu ankiety dotyczącej relacji z rówieśnikami, to jednak analiza ich treści pozwoliła wnioskować o tych uwarunkowaniach na bardziej ogólnym, pośrednim poziomie. Odpowiedzi dzieci dotyczyły przede wszystkim występowania w klasie fizycznej i werbalnej agresji i pragnienia, by ona całkowicie ustała lub zmniejszyła się. Uczniowie, zwłaszcza starsi, formułowali także życzenia dotyczące wzrostu zachowań pozytywnych (m.in. wzajemna sympatia, tolerancja, akceptacja, współpraca, wyrozumiałość, lepsze komunikowanie się) oraz żądania dotyczące usunięcia z klasy konkretnych osób, najczęściej chłopców wymienianych z imienia i nazwiska z powodu ich agresywnych zachowań i zakłócania porządku na lekcji. Niewielu uczniów (w większości dziewczynki i szóstoklasiści) udzieliło odpowiedzi świadczących o potrzebie zaistnienia więzi i spójności w klasie. Oprócz komentarzy dotyczących klasy w ogóle, które sygnalizowały występowanie problemów w relacjach między dziećmi, badani uczniowie udzielali wypowiedzi jednoznacznie odnoszących się do nich samych i ich doświadczeń w relacjach z rówieśnikami. W tej drugiej grupie wypowiedzi dotyczyły przede wszystkim potrzeby zaprzestania zachowań agresywnych, zwłaszcza werbalnych, których doświadczyli badani i których się oni obawiają ze strony kolegów z klasy. Dziewczynki częściej niż chłopcy sygnalizowały, że doświadczały przykrości lub wykluczania z powodu np. odmiennych zainteresowań, wyglądu, gorszych ocen – i z związku z tym formułowaly życzenia zaprzestania dyskryminacji wobec nich. Z kolei większej sympatii dla siebie, lepszego traktowania przez wskazane osoby i doświadczania szacunku dla siebie od rówieśników częściej (w porównaniu do starszych uczniów) życzyli sobie czwartoklasiści.

¹⁸ Ibidem, s. 128.

¹⁹ Ibidem, s. 129.

Uzyskane przez M. Deptułę wyniki pokazują, że „kontekst społeczny, jaki tworzą sobie nawzajem uczniowie w klasie szkolnej, może utrudniać rozwój psychospołeczny około 1/3 uczniów”²⁰, czego efektem może być niezaspokojona potrzeba bezpieczeństwa, dobrego kontaktu emocjonalnego i więzi w klasie. Autorka zwraca uwagę, że wypowiedzi uczniów dotyczące tego, co należy zrobić, aby ich relacje z rówieśnikami w klasie i sama atmosfera w niej były lepsze, powinny być podstawą kompleksowych, systemowych oddziaływań wychowawczo-profilaktycznych w klasie i całej szkole, obejmujących nie tylko pracę wychowawcy ze swoją klasą, ale także współpracę wszystkich nauczycieli uczących w danym zespole, profesjonalne wsparcie dla uczniów doświadczających specyficznych trudności oraz współpracę z rodzicami. Tylko w ten sposób bowiem możliwe będzie tworzenie uczniom niezbędnych warunków do rozwoju psychospołecznego.

Rola, jaką w tworzeniu klimatu klasy odgrywa nauczyciel

Amerykański psycholog Haim Ginott stwierdził: „Doszedłem do przerażającego wniosku. Jestem decydującym czynnikiem w klasie. Przez moje osobiste podejście kształtuję klimat. Moim codziennym nastrojem tworzę jej atmosferę. Jako nauczyciel dysponuję ogromną mocą, by uczynić życie dziecka nieszczęśliwym lub radosnym. Mogę być narzędziem bólu lub też narzędziem inspiracji. Mogę poniżyć albo się przystosować, ranić albo leczyć. We wszystkich sytuacjach moja odpowiedź zadecyduje o tym, czy kryzys będzie się stopniował, czy zostanie zażegnany, czy dojdzie do zhumanizowania dziecka czy też jego dehumanizacji”²¹. Zacytowane słowa Ginotta zdają się potwierdzać, że ważnym, być może najważniejszym, czynnikiem determinującym stosunki społeczne panujące w klasie, jej klimat, jest nauczyciel.

Podejście, zgodnie z którym to, jaki klimat panuje w danej klasie, zależy głównie od samego nauczyciela, prezentuje też Krzysztof Konarzewski. Według tego autora klimat klasy stanowią „wszystkie reguły pracy i życia w klasie, które nauczyciel faktycznie narzuca i wzmacnia przy okazji rozwiązywania bieżących sytuacji dydaktycznych i wychowawczych”²². Nauczyciel, okazując uczniom sympatię (czasem tylko wybranym), podejmując sam lub z klasą decyzje, prezentując określone postawy, czy też swój stosunek do szkoły i swojej roli jako nauczyciela, istotnie wpływa na „uczuciowy koloryt” interakcji między nim a uczniami i uczniami nawzajem oraz „rozkład władzy w klasie”. K. Konarzewski proponuje, by wyróżnić

²⁰ Ibidem, s. 146.

²¹ Cyt za: E. Petlák, *Klimat szkoły, klimat klasy*, s. 5.

²² K. Konarzewski, *Uczeń* [W:] K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1994, s. 134.

następujące typy klimatu klasowego, różniące się sposobem sprawowania władzy przez nauczyciela i jego odnoszenia się do uczniów, a mianowicie: klimat bezosobowego profesjonalizmu, klimat interpersonalnej zgody i klimat instytucjonalnego porządku²³. Wyróżnienie tych odmian klimatu klasy było możliwe dzięki skrzyżowaniu dwu wspomnianych wymiarów, którymi są uczuciowy koloryt relacji interpersonalnych między nauczycielem i uczniami, pozwalający wyodrębnić klimat ciepły i zimny (wrogi), oraz rozkład władzy w klasie, którego dobrą reprezentacją może być klimat demokratyczny i autokratyczny. Klimat bezosobowego profesjonalizmu, inaczej autokratyczno-życzliwy, tworzy nauczyciel, który wysuwa wobec uczniów określone wymagania, których oni sami nie wysunęliby wobec siebie. Sam podejmuje ważne decyzje dotyczące uczniów i życia klasy, jednak robi to, mając na uwadze ich dobro, starając się zaszcześcić w wychowankach takie wartości jak systematyczność, bezinteresowność, obiektywizm, które uczniowie z czasem internalizują. Celem nauczyciela tworzącego klimat interpersonalnej zgody (demokratyczno-życzliwy) jest dobre samopoczucie uczniów i przyjazna atmosfera w klasie. Dlatego składa uczniom propozycje, inicjuje dyskusje, dąży do tego, by interakcje między uczniami były oparte na współpracy. W przeciwieństwie do wspomnianych wyżej nauczyciel tworzący klimat instytucjonalnego porządku (autokratyczno-wrogi) w centrum stawia nie ucznia, a instytucję, którą reprezentuje. Nie ma dla niego znaczenia, czy uczniowie lubią się nawzajem, czy dobrze czują się w szkole i swojej klasie, czy doświadczają trudności. Ważne dla niego jest tylko to, by w klasie panował porządek i dyscyplina, a program został zrealizowany i opanowany przez uczniów²⁴.

Każdy z wymienionych wyżej klimatów można przyporządkować do określonego środowiska klasowego. Klimat bezosobowego profesjonalizmu tworzy nauczyciel w klasie nastawionej na osiągnięcia, klimat interpersonalnej zgody – w klasie zorientowanej na współzycie, natomiast klimat instytucjonalnego porządku – w klasie ukierunkowanej na porządek.

W klasie zorientowanej na osiągnięcia uczniowie są uporządkowani według wyników w nauce – od tych, którzy otrzymują najniższe oceny, do tych, którzy uczą się najlepiej. Nauczyciela cechuje wysoki poziom kompetencji specjalistycznych, którymi określa się wiedzę i umiejętności w zakresie nauczanego przedmiotu. Nauczyciel jest bardziej ekspertem w swojej dziedzinie niż wychowawcą, a swój stosunek do uczniów różnicuje w zależności od stopnia ich zainteresowa-

²³ K. Konarzewski, oprócz wymienionych trzech odmian klimatu klasy, wyróżnia jeszcze czwarty typ – klimat obojętnego leseferyzmu, którego istotą jest tworzenie przez nauczyciela w klasie atmosfery niczym nieskrępowanej swobody, przy jednoczesnym wycofywaniu się z podejmowania jakichkolwiek decyzji i braku udzielania uczniom wsparcia. Autor pomija analizę tego klimatu, tak z perspektywy działań samego nauczyciela, jak i z perspektywy spostrzegania tych działań przez ucznia.

²⁴ K. Konarzewski., *Uczeń*, s. 136-138.

nia prowadzonym przez siebie przedmiotem. Z tymi uczniami, którzy odpowiadają jego standardom, nawiązuje subtelną nić porozumienia, okazując im warunkową życzliwość. Warunkową – ponieważ każde potknięcie ucznia, źle obliczone zadanie, zinterpretowanie utworu literackiego w inny sposób niż interpretuje go nauczyciel, spóźnienie czy też rozmowa z ławki tę życzliwość i więź z nauczycielem osłabiają. Z kolei z pozostałymi uczniami – niezainteresowanymi przedmiotem – nauczyciel kontaktuje się rzadko, czasem okazując im swoją negatywną postawę ironicznymi komentarzami. Zachowuje się lojalnie wobec tych, którzy okazują szacunek jemu i prowadzonemu przez niego przedmiotowi, jednak nie interesują go osobiste przeżycia uczniów, poziom ich zintegrowania w klasie, czy też pojawiające się między nimi konflikty, wpływające na atmosferę klasy. Nauczyciel ten zamiast atmosfery współpracy, solidarności i wzajemnej pomocy tworzy w klasie klimat rywalizacji, który prowadzi w konsekwencji do porównywania się uczniów z kolegami. W klasie nastawionej na osiągnięcia uczniowie doświadczają permanentnego poczucia braku bezpieczeństwa i poczucia zagrożenia, czy nauczyciel będzie zadowolony z ich efektów pracy, czy nie będzie wobec nich nieadekwatnie krytyczny²⁵.

W klasie nastawionej na porządek uczniowie doświadczają warunkowej nieżyczliwości ze strony nauczyciela, czują, że są mu obojętni. Ta obojętność trwa tak długo, jak długo nie zostanie złamana którakolwiek z narzuconych przez nauczyciela norm. Gdy to bowiem nastąpi, obojętność zastępuje wrogość, a jej konsekwencje, zamiast współczucia rówieśników, wywołują ich satysfakcję. Dzieje się tak dlatego, ponieważ nieformalna struktura społeczna klasy nastawionej na porządek składa się z klik i paczek ustosunkowanych wobec siebie w sposób konfliktowy i antagonistyczny. Te relacje między uczniami nie interesują jednak nauczyciela. Dla niego ważne jest tylko to, by klasa dobrze się prezentowała, a wewnętrzne problemy nie były ujawniane na zewnątrz. Ponadto uczniowie mają poczucie, że nie mogą wpływać na bieg zdarzeń w klasie, przez co powoli zaczynają się godzić z bezsensownymi ich zdaniem wymaganiami nauczyciela²⁶.

Powyższe syntetyczne – i w gruncie rzeczy dość schematyczne – charakterystyki środowisk klasowych i tworzonych w nich przez nauczycieli klimatów nie sprzyjają wszechstronnemu rozwojowi uczniów i dobremu funkcjonowaniu całych zespołów klasowych. Inaczej jest w przypadku klasy zorientowanej na współżycie. W takiej klasie, w której panuje klimat interpersonalnej zgody, uczniowie doświadczają bezwarunkowej życzliwości i akceptacji. Nauczyciel stara się wszystkich traktować jednakowo, dlatego jeśli nawet wobec kogoś z uczniów przejawia negatywną postawę, robi wszystko, by jej nie uzewnętrznić w złośliwych, upokarzających komentarzach. Interesuje się indywidualną sytuacją każdego

²⁵ Ibidem, s. 138 in.

²⁶ Ibidem, s. 141 in.

z wychowanków, jego przeżyciami, doświadczanymi trudnościami. Ma także na względzie zgranie klasy, poziom zintegrowania wszystkich uczniów, dlatego diagnozuje nieformalną strukturę klasy, by poznać jednostki zajmujące niską pozycję socjometryczną i różnymi sposobami poprawić ich relacje z rówieśnikami. Tworzy uczniom warunki, by mogli rozwijać umiejętność współpracy, rozwiązywania konfliktów, odczytywania potrzeb innych i wspólnego podejmowania decyzji dotyczących spraw istotnych dla klasy. Dzięki temu satysfakcjonujące kontakty z rówieśnikami są dla uczniów źródłem przyjemności, zaspokajają ich potrzebę bezpieczeństwa i więzi emocjonalnej²⁷.

Co może zrobić nauczyciel, by stworzyć pozytywny klimat klasy?

Pierwszym i najważniejszym warunkiem satysfakcjonujących relacji między nauczycielem i uczniami jest podmiotowe traktowanie dzieci i młodzieży, wyrażające się w poszanowaniu ich prawa do własnej podmiotowości, czyli niezależności (autonomii) i odrębności (niepowtarzalności)²⁸. Nauczyciel traktuje uczniów podmiotowo, jeśli okazuje im swoją akceptację, empatyczne rozumienie, a także jest autentyczny²⁹. Okazywanie dzieciom i młodzieży akceptacji zakłada uznawanie ich takimi, jakimi są, bez stawiania im specjalnych warunków i wymagań, z zastrzeżeniem dawania sobie prawa na niezgadanie się na przejawianie przez uczniów różnych nieakceptowanych społecznie zachowań – w myśl zasady „akceptuję cię takim, jakim jesteś, akceptuję twoje uczucia, nie akceptuję tylko twojego zachowania”³⁰. Wyrazem akceptacji uczniów i szacunku wobec nich jest udzielanie im natychmiastowej i szczegółowej informacji zwrotnej na temat efektów ich indywidualnej i grupowej pracy, wyrażonej w postaci opisowej pochwały i konstruktywnej krytyki. Opisowa pochwała nie zawiera w sobie elementu oceny. Odnosi się natomiast do tego, co nauczyciel widzi, słyszy lub czuje w związku z zachowaniem uczniów i ich pracą na lekcji. Natomiast konstruktywna krytyka, w przeciwieństwie do karania, nie rani. Nauczyciel, zamiast koncentrować się na tym, co jest złego w sposobie postępowania uczniów, powinien zwrócić najpierw uwagę na to, co potrafią, co osiągnęli, co już zmienili w swoim zachowaniu,

²⁷ Ibidem, s. 139 in.

²⁸ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009, s. 141.

²⁹ Ibidem, s. 142. Por. Elementy podejścia nastawionego na osobę C. Rogersa, *Sposób bycia*, Poznań, Dom Wydawniczy Rebis, 2002, s. 129-130.

³⁰ M. Sakowska, J. Sikora, A. Żwirblińska, *Obyś cudze dzieci... wychowywał. Jak sobie radzić z problemami wychowawczymi w gimnazjum (i nie tylko)*, Kielce, Oficyna Wydawnicza Nauczycieli, 2003, s. 46.

a dopiero później wskazać, jakie obszary ich funkcjonowania wymagają jeszcze poprawy. Konstruktynwa krytyka umożliwia uczniom dokonywanie wyborów i ponoszenie konsekwencji³¹.

Empatyczne rozumienie uczniów polega na aktywnym wsłuchiowaniu się przez nauczyciela w ich wypowiedzi wraz z intensywnym usiłownianiem wczuwania się w ich uczucia, myśli i potrzeby³². Carolyn Saarni³³ jest zdania, że zdolność do empatycznego i współczującego zaangażowania w doświadczenia emocjonalne innych ludzi stanowi element prawdopodobnie najsilniej wspomagający tworzenia więzi międzyludzkich i podtrzymujący zachowania prospołeczne, które są przecież tak istotne w tworzeniu pozytywnego klimatu klasy. Empatycznemu rozumieniu uczniów może służyć słuchanie ich przez nauczyciela w sposób uważny i aktywny. „Istotą uważnego słuchania jest zrozumienie zarówno treści, jak i stanu uczuć rozmówcy”³⁴, dlatego ważne, by nauczyciel w trakcie rozmowy z uczniem udzielał odpowiedzi zwrotnych, które dostarczą mu dowodów, że rzeczywiście zrozumiał ucznia (rozpoznał wysłany przez niego ukryty komunikat). Technikami, którymi może posłużyć się nauczyciel, są: parafrazowanie, odzwierciedlanie, klaryfikacja. Parafrazowanie to oddanie własnymi słowami sensu wypowiedzi ucznia zgodnie z tym, jak ją nauczyciel usłyszał i zrozumiał, np. „O ile cię dobrze zrozumiałem, matematyka jest tym przedmiotem, którego zdecydowanie nie lubisz?”. Odzwierciedlanie polega na sprawdzaniu, czy nauczyciel prawidłowo rozpoznał aktualnie przeżywane przez ucznia uczucia, np. „Wydaje się, że jesteś smutny, gdy o tym mówisz”. Z kolei klaryfikacja, inaczej skupianie się na najważniejszym, pozwala nauczycielowi skoncentrować się na tym, co jest istotą problemu ucznia, np. „Która z tych spraw jest dla ciebie najważniejsza?”³⁵. Zdaniem Thomasa Gordona aktywne słuchanie „sprzyja rozwojowi wewnętrznemu ucznia, jego niezależności, wzajemnemu zaufaniu w stosunkach z nauczycielem i poleganiu na sobie”³⁶. Jest ono także podstawowym elementem tworzenia w klasach szkolnych atmosfery wypełnionej ciepłem, zrozumieniem i poczuciem bezpieczeństwa.

Ostatnim wymienionym przejawem podmiotowego traktowania uczniów jest autentyzm nauczyciela, który uwidacznia się w tym, że nauczyciel jest szczery w kontaktach z uczniami, zachowuje się w sposób naturalny, darzy siebie i uczniów

³¹ A. Faber, E. Mazlish, *Jak mówić, żeby dzieci się uczyły w domu i w szkole*, Poznań, Wydawnictwo Media Rodzina, 2006, s. 142 in.

³² M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, s. 144.

³³ C. Saarni, *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie* [W:] P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, Poznań, Dom Wydawniczy Rebis, 1999, s. 102.

³⁴ M. Sakowska, J. Sikora, A. Żwirblińska, *Obys cudze dzieci... wychowywał*, s. 45.

³⁵ Ibidem.

³⁶ T. Gordon, *Wychowanie bez porażek w szkole*, Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX, 1995, s. 138.

zaufaniem, otwarcie, ale w akceptowany sposób wyraża swoje uczucia, również te nieprzyjemne, trudne w przeżywaniu. Taki nauczyciel nie nosi maski, nie stwarza pozorów, pozostaje sobą. Daje sobie też prawo do popełniania błędów. Nie skupia się na swoich wadach, słabych stronach i porażkach, ale myśli o sobie pozytywnie, dzięki czemu łatwiej jest mu dostrzegać mocne strony uczniów, okazywać im akceptację i szacunek³⁷. Taka postawa stanowi podstawę pozytywnego nastawienia do uczniów, jednej z ośmiu kompetencji psychologicznych nauczycieli, wymienionych przez Hannę Hamer³⁸.

Umiejętnością, która jest wyrazem podmiotowego traktowania uczniów i która może ułatwić nauczycielowi otwarte wyrażanie swoich uczuć i potrzeb, a w efekcie budowanie pozytywnych stosunków z uczniami, jest komunikat „ja”. Przykładem komunikatu „ja” może być taka wypowiedź nauczyciela: „Kiedy przychodzisz spóźniony na lekcję, tracę czas na uzupełnianie listy obecności i wprowadzanie cię w temat dzisiejszych zajęć. Martwię się, że zabraknie mi czasu na podsumowanie omawianych zagadnień”. Na tę wypowiedź składają się trzy elementy: informacja o zachowaniu ucznia („Kiedy przychodzisz spóźniony na lekcję...”), opis skutków, czyli konkretnego wpływu, jaki zachowanie wywiera na nauczyciela („...tracę czas na uzupełnianie listy obecności i wprowadzanie cię w temat dzisiejszych zajęć...”) oraz opis stanu uczuć nauczyciela („Martwię się, że zabraknie mi czasu na podsumowanie omawianych zagadnień”)³⁹. Zdaniem T. Gordona⁴⁰ tylko taki komunikat, który zawiera wszystkie wymienione wyżej elementy, może wywrzeć istotny wpływ na uczniów. Tak sformułowany komunikat „ja” można uzupełnić, dodając czwarty element, który zawiera prośbę, precyzującą to, czego nauczyciel oczekuje od ucznia⁴¹, np. „Dlatego proszę Cię, abyś od następnej lekcji przychodził punktualnie”.

Wypowiedź nauczyciela, która zawiera informację o uczuciach wyrażoną w formie komunikatu „ja”, nie ma charakteru oceniającego ucznia, w przeciwieństwie do komunikatów „ty” lub „wy”, które rodzą bariery komunikacyjne, będące zaprzeczeniem podmiotowego traktowania uczniów. Barierą komunikacyjną nazywa się „taki sposób komunikowania się nauczyciela z uczniami, w którym ignorowane są ich uczucia”⁴².

³⁷ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, s. 144.

³⁸ H. Hamer, *Klucz do efektywności nauczania*, Warszawa, Wydawnictwo VEDA, 1994, s. 39-41.

³⁹ M. Sakowska, J. Sikora, A. Żwirblińska, *Obyś cudze dzieci... wychowywał*, s. 51.

⁴⁰ T. Gordon, *Wychowanie bez porażek w szkole*, s. 155.

⁴¹ M.B. Rosenberg, *Porozumienie bez przemocy. O języku serca*, Warszawa, Wydawnictwo Jacek Santorski & Co, 2003, s. 16.

⁴² M. Sakowska, J. Sikora, A. Żwirblińska, *Obyś cudze dzieci... wychowywał*, s. 41.

Można wyróżnić cztery typy nauczycieli, którzy różnią się stylami komunikacji utrudniającymi nawiązanie dialogu z uczniami. Są to: nauczyciel autorytarny, nauczyciel pouczający, nauczyciel osądzający oraz nauczyciel bagatelizujący⁴³.

Nauczyciel autorytarny bardzo chce utrzymać kontrolę. Chętnie stosuje rozkazy, groźby i żądania, decyduje za ucznia. Ignoruje jego uczucia i nakazuje, by nad nimi zapanował. Nauczyciel ten może wypowiadać się następująco: „Co to za ton, jak ty się do mnie odzywasz? Nie będziesz mi mówił, co mam robić!”, „Jeśli tego nie zrobisz, to...”.

Pouczający nauczyciel lubi wygłaszać tzw. „kazania”, moralizować i pouczać ucznia, mówiąc mu, co powinien, a czego nie. Przykłady jego wypowiedzi mogą być następujące: „Powinieneś to robić, ponieważ...”, „Ja na twoim miejscu nigdy nie pozwoliłbym na to, żeby...”. Charakterystyczne dla stylu komunikacji nauczyciela pouczającego jest zadawanie uczniowi pytań w taki sposób, który nie daje możliwości udzielenia odpowiedzi – zadaje pytanie za pytaniem, nie czeka na odpowiedź.

Cechą nauczyciela osądzającego jest to, że „zawsze wie lepiej”, dlatego narzuca uczniom swoje zdanie, obraża ich, krytykuje. Nie dopuszcza do siebie myśli, że może się mylić. Wypowiada się np. w taki sposób: „Czy ty nic nie rozumiesz?”, „Ciebie ten temat w ogóle nie interesuje!”.

Z kolei nauczyciel bagatelizujący ucieka od problemów uczniów, ponieważ boi się zaangażowania emocjonalnego lub ma zbyt wiele swoich ważnych spraw. Uważa, że szybkie udzielenie wsparcia rozwiąże te problemy. Lekceważy uczniów i ich uczucia, nawiązuje z nimi powierzchowny i pozorny kontakt. Może mówić: „Nie martw się, wszystko dobrze się ułoży...”, „To tylko taki okres, przejdzie ci...”.

Każdy z tych stylów komunikowania się skutecznie uniemożliwia porozumienie nauczyciela z uczniami. Jeśli określona bariera komunikacyjna stanie się regułą, nauczycielowi trudno będzie nawiązać dialog z uczniami, wpływać na ich zachowanie i budować przyjazną atmosferę w klasie.

E. Petlák⁴⁴ zwraca uwagę, że na klimat klasy ma wpływ m.in. taki czynnik jak wyróżnianie niektórych uczniów przez nauczyciela, który nie zawsze musi być tego świadomy. Może przejawiać inne postawy wobec uczniów różniących się między sobą pod względem np. poziomu akceptacji ze strony rówieśników lub wyników w nauce. Zdzisław Kazanowski⁴⁵ zaprezentował zestawienie spe-

⁴³ Ibidem, s. 41-43.

⁴⁴ E. Petlák, *Klimat szkoły, klimat klasy*, s. 36.

⁴⁵ Z. Kazanowski, *Efektywna komunikacja w kierowaniu klasą szkolną*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, 2005, Vol. XVIII, s. 134, http://dlibra.umcs.lublin.pl/Content/21879/czas19356_18_2005_10.pdf, [dostęp: 19.04.2020].

cyficznych reakcji nauczycieli na uczniów osiągających wysokie i niskie wyniki w nauce. Autor zwrócił uwagę na to, że uczniowie uznani za słabszych są częściej, w porównaniu do uczniów dobrych, krytykowani za popełnione błędy i rzadziej chwaleni za osiągnięcia, a udzielane im przez nauczycieli informacje zwrotne mają charakter bardziej zwięzłych i uboższych. Nauczyciele krócej czekają na odpowiedź uczniów słabszych, rzadziej wywołują ich do odpowiedzi, zadają im łatwe, nieanalityczne pytania, z rzadka wykorzystują ich pomysły. Ponadto nauczyciele zwracają mniejszą uwagę na uczniów słabszych w porównaniu z dobrymi uczniami, rzadziej wchodzi z nimi w interakcje, ich kontakty z uczniami gorzej uczącymi się są mniej przyjazne. Stawiają uczniom słabszym niższe wymagania, sadzają ich dalej od siebie, są mniej wrażliwi na ich potrzeby. Uczniowie słabsi mają też mniej okazji do rozwijania swoich kompetencji społeczno-emocjonalnych i uczenia się od rówieśników, ponieważ nauczyciele częściej przydzielają im zadania do indywidualnego wykonania. Jak można zauważyć, sytuacja uczniów osiągających niższe wyniki w nauce nie sprzyja ich rozwojowi. Odmienne traktowanie uczniów dobrych i słabszych nie prowadzi także do budowania porozumienia między uczniami, współdziałania i solidarności, wręcz przeciwnie – może skutkować narastaniem konfliktów i rywalizacji.

Zdaniem Andrzeja Lipczyńskiego⁴⁶ uczeń, który doświadcza niepowodzeń szkolnych, traci wiarę we własne siły, zaczyna negatywnie myśleć o sobie i swoich zdolnościach, w efekcie rezygnuje z jakichkolwiek osiągnięć. Zaczyna doświadczać uczuć lęku i zagrożenia, które mogą przejawiać się m.in. bezsennością, brakiem apetytu, jękaniem się. Niestety zdarza się, że nauczyciele rzadko podejmują próby przeciwdziałania powstawaniu tych uczuć u uczniów gorzej uczących się, częściej za to okazują im niechęć, wyśmiewają ich wypowiedzi, używają krzywdzących przezwisk, a na spotkaniach z rodzicami (tzw. wywiadówkach) mówią o nich i ich trudnościach w obecności wszystkich zgromadzonych, wywołując poczucie wstydu u rodziców uczniów mniej zdolnych. Autor jest zdania, że „nauczyciel, który okazuje dziecku niechęć, który publicznie wytyka błędy – wpływa ujemnie na stosunek innych dzieci do tego ucznia”⁴⁷.

O tym, że nauczyciele mogą modelować sposób zachowywania się i postawy wobec uczniów różniących się między sobą pod względem wybranego kryterium, pisała także Joanna Grochulska⁴⁸. Autorka prowadziła badania, podczas których obserwowała zachowania nauczycieli wobec dzieci zajmujących skrajne pozycje na skali popularności – akceptowanych oraz odrzucanych przez rówie-

⁴⁶ A. Lipczyński, *Przemoc wobec dzieci w środowisku szkolnym*, data publikacji 20.04.2008, <http://www.psychologia.net.pl/artykul.php?level=348>, [dostęp: 30.04.2021].

⁴⁷ Ibidem.

⁴⁸ J. Grochulska, *Wspomaganie rozwoju społecznego dziecka*, Wrocław-Warszawa-Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 1992.

śników. Zachowania te oceniane były na podstawie tego, jakie mogły wywoływać u uczniów uczucia. Jeśli udzielona dziecku informacja mogła wiązać się z uczuciem przyjemnym, nazwana została przez autorkę nagrodą (np. uśmiech, słowa, pozytywna ocena w dzienniku). Jeśli natomiast informacja ta mogła wiązać się z uczuciem przykrym, potraktowana została jako kara (np. mimiczne wyrażenie dezaprobaty, komentarz słowny, negatywna ocena zapisana w dzienniku). Autorka wykazała, że między informacjami zwrotnymi (nagradzającymi i karzącymi) kierowanymi przez nauczycieli do dzieci akceptowanych i odrzucanych istnieją istotne różnice. W czasie jednej lekcji dzieci odrzucone otrzymały 44,98% nagród i 55,02% kar, podczas, gdy dzieci akceptowane otrzymały aż 87,86% nagród i tylko 12,14% kar⁴⁹.

Stosunek nauczyciela do dzieci zajmujących skrajne pozycje na skali popularności potwierdza także jakościowa analiza jego wypowiedzi kierowanych do dzieci akceptowanych i odrzucanych. Dzieci akceptowane nagradzane były m.in. takimi słowami: „Bardzo ładnie. Do tej pory to chyba najładniejsze wypracowanie”, „Bardzo mi się wypowiedź Małgosi podobała”, „Iza, przeczytaj ten wiersz, ale naprawdę tak, jakby to czytał prawdziwy aktor. Wiem, że tak potrafisz”. Tymczasem do dzieci odrzucanych nauczyciel kierował m.in. takie słowa: „No proszę, jak ładnie przeczytałeś. Jak chcesz, to potrafisz”, „Teraz dobrze”, „Ładnie”. Zachowania nauczyciela karzące w stosunku do dzieci akceptowanych obejmowały m.in. takie wypowiedzi: „Oj, Małgosiu zupełnie nie zwracałaś uwagi na znaki interpunkcji”, „Jeszcze nie wszystkie spółgłoski wymieniłaś. Zastanów się”, „Chyba się dzieci ze mną zgoda, Małgosią pominęła trzy wyrazy z «rz»”. Natomiast zachowania karzące w stosunku do dzieci odrzucanych za każdym razem posiadały negatywne zabarwienie emocjonalne wyrażone tonem głosu, mimiką, używaniem nazwisk zamiast imion. Obejmowały one m.in. takie wypowiedzi: „Tak. Przypuszczałam, że niewiele powiesz”, „Zbyłeś to zadanie. Zdania są krótkie, nierozwinięte”, „Dlaczego Nowak nie odrobiła zadania?”. Zdaniem J. Grochulskiej taka postawa nauczyciela, w związku z tym, że jest bardzo często ujawniana w obecności całej klasy, może wpływać na kształtowanie przez rówieśników obrazu dzieci zajmujących różne pozycje w strukturze grupy, może utrzymywać pozycje, jakie uczniowie zajmują w interakcjach z kolegami⁵⁰.

Powyższe rozważania i wyniki badań jednoznacznie wskazują na to, że nauczyciele mają ogromny wpływ na kształtowanie się relacji interpersonalnych między uczniami będącymi członkami tej samej klasy, że ważne jest, by starali się nie ujawniać swoich antypatii wobec wybranych uczniów, ale wszystkich traktowali w jednakowy sposób, okazując im wsparcie i sympatię. Jednak bycie ciepłym i przyjaźniem nastawionym do uczniów nauczycielem to za mało, by tworzyć

⁴⁹ Ibidem, s. 56-58.

⁵⁰ Ibidem.

w klasie pozytywny klimat⁵¹. Istotne jest także określenie (wspólnie z uczniami) zasad i reguł, które będą wyznaczały granice odpowiedniego zachowania, tym samym dając uczniom poczucie bezpieczeństwa. Jakub Kołodziejczyk⁵² zwraca uwagę na to, że stworzenie klasowych zasad, których celem jest wspieranie dyscypliny w klasie, nie stanowi zadania prostego, ale możliwe do wypracowania. Proponuje, by kierować się pięcioma regułami tworzenia zasad: jasny komunikat, pozytywny przekaz, ograniczona liczba zasad, wprowadzenie zasad ogólnych i szczegółowych, unikanie słów „zawsze”, „wszędzie”, „ciągle”. Obowiązujące w klasie zasady powinny wskazywać oczekiwane przez nauczyciela zachowania, dlatego powinny być sformułowane w sposób jasny, zrozumiały dla wszystkich uczniów i pozytywny, np. „słuchamy siebie nawzajem” zamiast „nie przerywamy sobie”. Podczas tworzenia listy zasad należy wziąć pod uwagę takie, które będą w precyzyjny sposób opisywały konkretne zachowania, np. „podnosimy rękę, gdy chcemy zabrać głos”, jak i sformułowane bardziej ogólnie, np. „traktujemy się z szacunkiem”. Dzięki temu lista nie będzie zbyt długa, ale jednocześnie będzie swoim zasięgiem obejmowała różnorodne zachowania. Optymalna ilość zasad w młodszych klasach szkoły podstawowej to 2–3, w klasach starszych – 4–5, w klasach szkół ponadpodstawowych – do 6 zasad. Ważne także, by zasady odnosiły się do konkretnych zachowań i sytuacji związanych z życiem klasy, dlatego należy unikać nadmiernych uogólnień. Izabela Jaskółka-Turek⁵³ proponuje, by podczas opracowywania klasowych zasad zachowania formułować je w pierwszej osobie liczby mnogiej, gdyż z wyrażonymi w formie bezosobowej uczniowie nie będą się utożsamiać. Z kolei w przypadku młodszych dzieci dobry pomysł to zaprezentowanie w formie graficznej. Istotne jest też to, by normy były zaakceptowane przez wszystkich uczniów, by były cały czas widoczne w klasie, by nauczyciel odwoływał się do nich w sytuacji łamania którejkolwiek z nich, a także sam ich przestrzegał. Ustalenie zasad dotyczących tego, jak należy zachowywać się w klasie i szkole, sprzyja budowaniu poczucia bezpieczeństwa uczniów i ich dobremu samopoczuciu, integracji zespołu klasowego.

Jak wspomniano wcześniej, jednym z wymiarów klimatu klasy jest wymiar fizyczny, który odnosi się do warunków, jakie w niej panują (m.in. układ przestrzenny, wielkość i wygląd sali, czynniki rozpraszające uwagę uczniów). Na niektóre z tych elementów nauczyciel nie ma wpływu (np. wielkość sali lekcyjnej), na inne

⁵¹ J.L. Cook, G. Cook, *Child development. Principles and perspectives*, Boston – New York – San Francisco – Mexico City – Montreal – Toronto – London – Madrid – Munich – Paris – Hong Kong – Singapore – Tokyo – Cape Town – Sydney, Pearson Education, 2010, s. 498.

⁵² J. Kołodziejczyk, *Dyscyplina w klasie. Metody i techniki interwencji*, Kraków, Wydawnictwo Sophia, 2005, s. 19.

⁵³ I. Jaskółka-Turek, *Narzędziownik wychowawcy klasy*, Warszawa, 2019, s. 26-27, https://doskonaleniewsieci.pl/Uplod/ceo/dkk/narzedziownik_wychowawcy_klasy_izabela_jaskolka_turek.pdf, [dostęp: 30.04.2021].

jednak tak (np. układ przestrzeni, wystrój klasy). To, w jaki sposób zorganizowana jest klasa jako miejsce, w którym przebywają i uczą się uczniowie, istotnie wpływa na ich motywację do nauki, osiągnięcia i zachowania. Zdaniem J. Kołodziejczyka⁵⁴ bardzo kolorowa klasa, z dużą ilością ozdób i pomocy naukowych, sprawia, że uczniom trudno jest skupić uwagę na wykonywanych zadaniach, w efekcie czego częściej przejawiają zachowania naruszające dyscyplinę. Ważny jest też układ przestrzeni i rozmieszczenie uczniów w klasie. Piotr Wiliński⁵⁵ uważa, że tradycyjny układ organizacji przestrzeni w sali, w której uczniowie siedzą w rzędach, twarzą zwróceniu w kierunku nauczyciela, ogranicza możliwość zachodzenia interakcji społecznych między uczniami i podkreśla dystans między nimi a nauczycielem. W takim układzie przestrzeni nauczyciel zwraca uwagę jedynie na określony fragment sali w kształcie trójkąta, określaną „trójkątem wpływów”⁵⁶, „sferą akcyjną”⁵⁷ lub „aktywną strefą uwagi nauczyciela”⁵⁸. Podstawę tego trójkąta tworzy pierwszy rząd ławek, a jego wierzchołek znajduje się na końcu klasy. Uczniowie, którzy przejawiają zachowania łamiące dyscyplinę, słabiej uczący się, nieśmiali mogą częściej wybierać te miejsca, które pozostają pod najmniejszą kontrolą nauczyciela, czyli znajdujące się po bokach sali lub na jej końcu, ponieważ tam czują się najbezpieczniej. Mając tego świadomość, nauczyciel może wskazać konkretne miejsca wybranym uczniom, by zmienić ich sposób zachowania i poziom zaangażowania na lekcji.

Nauczyciele zorientowani na partnerskie stosunki z uczniami przejawiają tendencję do odmiennego organizowania przestrzeni⁵⁹. Przykładami alternatywnych układów aranżacji przestrzeni w klasie są: układ seminaryjny, układ podkowy (półkola), układ agoralny (kołowy) i układ kiści. Nauczyciel może swobodnie dobierać różne układy w zależności od celów, które chce zrealizować na lekcji, treści opracowywanych z grupą, stosowanych metod nauczania. Oprócz samego układu przestrzeni równie istotne jest wykorzystywanie przez nauczyciela różnorodnych technik w pracy z klasą, w tym szczególnie pracy w małych grupach. Wykorzystując ten sposób, nauczyciel może wpływać na wzmocnienie spójności dużej grupy, jaką jest klasa szkolna, i wytwarzanie silnych więzi między jej członkami. Odmiennie od tradycyjnego układy przestrzeni i zróżnicowane sposoby pracy z grupą sprzyjają temu, by uczniowie nawiązywali kontakt wzro-

⁵⁴ J. Kołodziejczyk, *Dyscyplina w klasie...*, s. 12-13.

⁵⁵ P. Wiliński, *Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* [W:] A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005, s. 307, 309.

⁵⁶ J. Kołodziejczyk, *Dyscyplina w klasie...*, s. 14..

⁵⁷ E. Petlák, *Klimat szkoły, klimat klasy...*, s. 34.

⁵⁸ P. Wiliński, *Wiek szkolny...*, s. 309-310.

⁵⁹ *Ibidem*, s. 311.

kowy, wchodzili w interakcje między sobą nawzajem i z nauczycielem, dzielili się swoimi spostrzeżeniami i poglądami, dyskutowali, wspólnie rozwiązywali pojawiające się problemy. Możliwość obserwowania swoich reakcji na to, co dzieje się w sali, ma duże znaczenie dla „budowania u uczniów poczucia wspólnego doświadczania i przeżywania zdarzeń, co wpływa w istotnym stopniu na dynamikę procesów grupowych i klimat w klasie, a także – pośrednio – na poczucie komfortu nauczyciela”⁶⁰.

Podsumowanie

Zarysowane w artykule treści zwracają uwagę na szczególną rolę nauczyciela w tworzeniu pozytywnego klimatu klasy. Nie wyczerpują jednak podjętej problematyki. W budowaniu w klasie atmosfery współpracy i jedności ważne są także takie kwestie, jak np. integrowanie zespołu klasowego z uwzględnieniem procesów dynamiki grupowej, ujednoczenie sposobu postępowania i wymagań stawianych uczniom przez całe grono pedagogiczne czy też podejmowanie współpracy z rodzicami uczniów tworzących daną klasę.

W pracy nauczyciela liczy się nie tylko to, czy jest dobrym dydaktykiem, ale również to, czy uświadamia sobie i potrafi wykorzystać w swojej praktyce pedagogicznej takie podejście do pojedynczych uczniów i całej klasy, które kreuje optymalne warunki dla rozwoju psychospołecznego dzieci i młodzieży. Podmiotowe traktowanie wszystkich uczniów, wysoki poziom kompetencji psychologicznych, autentyczność, udzielanie uczniom wsparcia przy jednoczesnym jasnym stawianiu wymagań i przejrzystym określaniu zasad – to istotne wyznaczniki tworzenia pozytywnego klimatu klasy, który sprzyja silniejszej motywacji uczniów do nauki, kształtowaniu ich poczucia własnej wartości, rozwijaniu umiejętności współdziałania i komunikowania się, zaspokajaniu potrzeby więzi emocjonalnej. Niewiele jednak nauczycielowi może się udać zrobić, jeśli jego wysiłki nie będą zauważone, docenione i odwzajemnione przez samych uczniów

Bibliografia

- Ambrose S.A., Bridges M.W., DiPietro M., Lovett M.C., Norman M.K., *How Learning Works. Seven Research-Based Principles for Smart Teaching*, Jossey-Bass, San Francisco 2010, [online:] <https://firstliteracy.org/wp-content/uploads/2015/07/How-Learning-Works.pdf> (dostęp: 15.04.2021 r.).
- Barr J.J., *Developing a Positive Classroom Climate*, „IDEA Paper” 2016, no 61, [online:] <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573643.pdf> (dostęp: 15.04.2021 r.).

⁶⁰ Ibidem.

- Cook J.L., Cook G., *Child development. Principles and perspectives*, Pearson Education, Boston 2010.
- Deptuła M., *Co uczniowie klas IV, V i VI chcieliby zmienić w swojej klasie? Swobodne wypowiedzi uczniów jako podstawa do wnioskowania o warunkach rozwoju psychospołecznego uczniów w relacjach z rówieśnikami*, „Przegląd Pedagogiczny” 2016, nr 2, s. 127–150, [online:] <https://przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl/archive/article/155/co-uczniowie-klas-iv-v-i-vi-chcieliby-zmienic-w-swojej-klasie-swobodne-wypowiedzi-uczniow-jako-podstawa-do-wnioskowania-o-warunkach-rozwoju-psychospolecznego-uczniow-w-relacjach-z-rowiesnikami/article.pdf> (dostęp: 20.04.2021 r.).
- Faber A., Mazlish E., *Jak mówić, żeby dzieci się uczyły w domu i w szkole*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2006.
- Gordon T., *Wychowanie bez porażek w szkole*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1995.
- Grochulska J., *Wspomaganie rozwoju społecznego dziecka*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław–Warszawa–Kraków 1992.
- Hamer H., *Klucz do efektywności nauczania*, Wydawnictwo VEDA, Warszawa 1994.
- Jaskółka-Turek I., *Narzędziownik wychowawcy klasy*, Warszawa 2019, [online:] https://dосkonaleniemiesci.pl/Upload/ceo/dkk/narzedziownik_wychowawcy_klasy_izabela_jaskolka_turek.pdf (dostęp: 30.04.2021 r.).
- Kazanowski Z., *Efektywna komunikacja w kierowaniu klasą szkolną*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 2005, Vol. XVIII, s. 131–138, [online:] http://dlibra.umcs.lublin.pl/Content/21879/czas19356_18_2005_10.pdf (dostęp: 19.04.2020 r.).
- Kołodziejczyk J., *Dyscyplina w klasie. Metody i techniki interwencji*, Wydawnictwo Sophia, Kraków 2005.
- Konarzewski K., *Uczeń*, [w:] *Sztuka nauczania. Szkoła*, red. K. Konarzewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994, s. 91–147.
- Krzymowska E., *Pozytywny klimat klasy*, „Życie Szkoły” 2014, nr 2, s. 4–7.
- Kulesza M., *Klimat szkoły a zachowania przemocowe uczniów w świetle wybranych badań empirycznych*, „Seminare” 2007, nr 24, s. 261–277, [online:] <http://seminare.pl/pdf/tom24-20-kulesza.pdf> (dostęp: 15.04.2021 r.).
- Kulesza M., Kulesza M., *Klimat szkoły jako kategoria opisowa środowiska szkolnego*, „Pedagogika społeczna” 2015, nr 3, s. 113–125, [online:] [http://pedagogikaspooleczna.com/wp-content/content/abstrakt/PS%203%20\(2015\)%20113-125.pdf](http://pedagogikaspooleczna.com/wp-content/content/abstrakt/PS%203%20(2015)%20113-125.pdf) (dostęp: 15.04.2021 r.).
- Lipczyński A., *Przemoc wobec dzieci w środowisku szkolnym*, <http://www.psychologia.net.pl/artukul.php?level=348> (dostęp: 30.04.2021 r.).
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Ostaszewski K., *Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży*, „Edukacja” 2012, nr 4, s. 22–38, <http://www.edukacja.ibe.edu.pl/images/numery/2012/4-2-ostaszewski-pojecie-klimatu-szkoly.pdf> (dostęp: 20.04.2021 r.).
- Petlák E., *Klimat szkoły, klimat klasy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
- Przewłocka J., *Klimat szkoły i jego znaczenie dla funkcjonowania uczniów w szkole. Raport o stanie badań*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015, [online:] <http://produkty.ibe.edu.pl/docs/inne/ibe-analazy-08-2015-klimat-szkoly.pdf> (dostęp: 10.04.2021 r.).

- Rogers C., *Sposób bycia*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2002.
- Rosenberg M.B., *Porozumienie bez przemocy. O języku serca*, Wydawnictwo Jacek Santorski & Co, Warszawa 2003.
- Saarni C., *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie*, [w:] Salovey P., Sluyter D.J. (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1999, s. 75–131.
- Sakowska M., Sikora J., Żwirblińska A., *Obyś cudze dzieci... wychowywał. Jak sobie radzić z problemami wychowawczymi w gimnazjum (i nie tylko)*, Oficyna Wydawnicza Nauczycieli, Kielce 2003.
- Wieremiejewicz-Podkościelna J., *Tworzenie pozytywnego klimatu w klasie*, „Życie Szkoły” 2019, nr 9, s. 29–33.
- Wiliński P., *Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 303–343.

Mirosława Żmudzka
Marta Herzberg
Grażyna Karłowska-Grenda
Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

WYBRANE ASPEKTY WYCHOWANIA DZIECKA W WIEKU PRZEDSZKOLNYM DO SAMODZIELNOŚCI

SELECTED ASPECTS OF RAISING A PRESCHOOL CHILD TO INDEPENDENCE

Streszczenie: Jednostka osiąga samodzielność w wyniku gromadzenia indywidualnych doświadczeń w relacjach z różnymi osobami, działając wspólnie z nimi i podejmując próby niezależnych od nich działań. Wychowanie do samodzielności jest procesem indywidualnego rozwoju, prowadzi do kontroli nad własnym życiem. W artykule przedstawiono teorie psychologiczne i pedagogiczne dotyczące samodzielności i dokonano analizy publikowanych wyników badań prezentujących czynniki determinujące samodzielność dziecka w wieku przedszkolnym, w tym czynniki kulturowe, rodzinne oraz instytucjonalne (przedszkolne).

Słowa kluczowe: autonomia, niezależność, potrzeby dziecka, samodzielność, wychowanie do samodzielności, kulturowe, rodzinne i przedszkolne determinanty wychowania do samodzielności.

Abstract: An individual achieves independence as a result of accumulating individual experiences in relationships with different people, acting together with them and attempting to act independently of them. Education for independence is a process of individual development, leading to control over one's own life. The article presents psychological and pedagogical theories of independence and analyzes published research results presenting the determinants of a preschool child's self-efficacy, including cultural, family and institutional (preschool) factors.

Keywords: independence, autonomy, independence, child's needs, upbringing for independence, cultural, family and preschool determinants of upbringing for independence.

Wprowadzenie

Samodzielność to ważne pojęcie związane z wychowaniem dziecka w wieku przedszkolnym. Doświadcza się jej od najwcześniejszych lat życia, staje się ona też podstawą samoregulacji w wieku przedszkolnym i w późniejszych etapach

rozwojowych. Współczesne wychowanie powinno przygotowywać dziecko do dokonywania świadomych wyborów, którego istotnymi aspektami są wolność, wartości i odpowiedzialność. Samodzielność to także ważny element rozwijającej się inicjatywy, postawy prospołecznej i istotnym czynnikiem rozwoju zabawy i poprzez zabawę. Ponadto wieloobszarowe zmiany rozwojowe sprawiają, że dziecko w wieku przedszkolnym jest gotowe i chętne do samodzielnego podejmowania wielu różnorodnych inicjatyw zarówno w świecie realnym, jak i w świecie fantazji. Współcześnie naturalna dla wieku przedszkolnego samodzielność często bywa ograniczana, czasem wręcz zablokowana, bądź też dziecko zmuszane jest do polegania tylko na sobie, bez możliwości korzystania ze wsparcia ze strony innych ludzi. Niestety ciągły pośpiech i brak cierpliwości – tak bardzo obecne we współczesności – nie sprzyjają rozwojowi samodzielności przedszkolaków. Dzieci niejednokrotnie pozbawiane są możliwości wykonywania różnych czynności samoobsługowych i uczenia się metodą prób i błędów, ponieważ rodzice nie mają dla nich czasu i cierpliwości. Coraz częściej pojawiają się doniesienia z badań upoważniające do stwierdzenia, że współczesne dzieci w wieku przedszkolnym są mniej samodzielne niż kiedyś¹, a przecież ograniczanie samodzielności dziecka w wieku przedszkolnym to zagrożenie dla dalszych etapów jego rozwoju. Nierzadko dopiero w przedszkolu wymaga się od dziecka, by radziło sobie samo w różnych sytuacjach, np. podczas wymyślania swobodnej zabawy, wykonywania różnych zadań. Wdrażanie dziecka do samodzielności to trudne zadanie.

Celem przedstawionego opracowania jest zwrócenie uwagi na wybrane uwarunkowania wychowania dziecka przedszkolnego do samodzielności w aspekcie teoretycznym.

Rozumienie samodzielności

W psychologii samodzielność jest różnie rozumiana. W ujęciu słownikowym to nieuleganie niczyim wpływom, niepodleganie niczyjej władzy, obchodzenie się bez niczyjej pomocy, niezależność; człowiek samodzielny nie tylko działa o własnych siłach, lecz także na własny rachunek i na swoje ryzyko. Z kolei Włodzimierz Szewczuk analizuje samodzielność jako cechę osobowości podlegającą rozwojowi. W jego ujęciu rozwój samodzielności to proces stopniowego nabywania kontroli nad czynnikami determinującymi działanie². Istotę samo-

¹ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie rozwoju umysłowego trzylatków i dzieci starszych wolniej rozwijających się*, WSiP, Warszawa 2000; E. Ir, *Nauczyciel w kontekście zmian społecznych*, „Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna”, 2016, nr 4, s. 55–56.

² *Słownik psychologiczny*, red. W. Szewczuk, Wiedza Powszechna, Warszawa 1985.

dzielności rozpatruje się także w kontekście własnej inicjatywy działania oraz zdolności do takiego działania³.

Jednym z podstawowych aspektów samodzielności człowieka jest niezależność jego myśli i działań od różnych czynników zewnętrznych. Rozumienie samodzielności jako autonomii wobec otoczenia odnajdujemy w pracach A.H. Masłowa⁴ i K. Obuchowskiego⁵. Autonomia wewnętrzna wiąże się z niepodleganiem całkowitej determinacji zewnętrznej i ze zdolnością panowania nad własną sytuacją i zachowaniem się. Polega także na samokontroli, rozwiązywaniu problemów, podejmowaniu decyzji, poleganiu na sobie. A. Maslow twierdzi, że samodzielność w postanowieniach i działaniu to podstawa autonomii rozumianej jako dystans wobec rzeczywistości, wobec życia i samego siebie. Samodzielność przejawia się w świadomym panowaniu nad czynnikami zewnętrznymi, wyzwaniu się od nacisków z zewnątrz i pełnieniu przez jednostkę kontroli nad nimi. Wiąże się z gotowością do podjęcia prób działania w drodze realizacji celu, jak również z umiejętnością poniesienia konsekwencji swoich własnych wyborów czy decyzji⁶.

Samodzielność postrzega się nie tylko jako pewien zbiór kompetencji przydatnych w działaniu, ale także jako rodzaj mechanizmu rozwojowego⁷. Nie jest cechą daną przez naturę, lecz umiejętnością korzystania z posiadanych możliwości. Nieumiejętność wykorzystywania nabytej wiedzy i bierność powodują przedłużanie się zależności uczuciowej od rodziców. Określenia samodzielności sformułowane przez W. Okonia⁸ czy S. Palkę⁹ traktują samodzielność na równi z inteligencją – jako zdolność stosowania wiadomości w nowych sytuacjach życiowych. Wyróżnia się samodzielność teoretyczną, przejawiającą się w umiejętności rozwiązywania problemów, ich dostrzegania i sprawdzania wprowadzanych rozwiązań oraz samodzielność praktyczną, utożsamianą z zaradnością życiową i umiejętnością radzenia sobie w sytuacjach konkretnych.

³ J. Pieter, *Samodzielność w uczeniu się*, „Chowanna” 1968, z. 1.

⁴ A.H. Maslow, *Motywacja i osobowość*, PAX, Warszawa 1990.

⁵ K. Obuchowski, *Autonomia jednostki a osobowość*, [w:] *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*, J. Reykowski, O.W. Owczynnikowa, K. Obuchowski (red.), Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1985, s. 75–100.

⁶ K. Kuszak, *Dynamika rozwoju samodzielności dziecka w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.

⁷ H. Kubiak, *Samodzielność małych dzieci z porażeniem mózgowym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.

⁸ W. Okoń, *Problem samodzielności myślenia i działania*, „Studia Pedagogiczne” 1957, nr 4, s. 7–23.

⁹ *Kształtowanie samodzielności poznawczej dzieci w przedszkolu i klasach I-III*, S. Palka, IKN, ODN, Nowy Sącz 1985.

„Samodzielność oznacza wrażliwość i gotowość dziecka do dostrzegania i nazywania swoich indywidualnych i wspólnych z innymi ludźmi potrzeb, a także dostrzegania możliwości ich realizacji”¹⁰. Tak ujęta oznacza:

- umiejętność zaspokajania swoich podstawowych potrzeb, adekwatnie do wieku i możliwości, zarówno w środowisku znanym, jak i mniej znanym (czynności samoobsługowe, nalanie napoju, przygotowanie kanapek);
- gotowość dziecka do uczestniczenia w organizacji życia rodzinnego (pierwsze obowiązki domowe, przygotowywanie posiłków, współdecydowanie w sprawach organizacji życia rodzinnego);
- gotowość dziecka do organizacji własnego wolnego czasu (organizacja zabawy, w tym z kolegami, młodszym i starszym rodzeństwem)¹¹.

Pedagodzy rozpatrują samodzielność w odniesieniu do konkretów, do działalności człowieka. Wyróżnia się trzy cechy, które w wartościowaniu zachowań pod względem stopnia samodzielności mogą stanowić jej kryteria: świadomość celu danej pracy, świadome kierowanie i kontrola przebiegu pracy, wykonywanie pracy bez pomocy z zewnątrz. Badacze twierdzą, że omawiana cecha nie jest czymś niezmiennym i genetycznie uwarunkowanym, lecz stanowi rezultat współdziałania czynników wewnętrznych i zewnętrznych, jest wynikiem zarówno własnych wysiłków jednostek, jak i wpływów środowiska. Pedagogiczne ujęcie natomiast dopuszcza współpracę z innymi. Samodzielność w codziennym życiu i w procesie uczenia się jest niezwykle istotną dyspozycją dziecka do podejmowania wyzwań związanych z aktywnością w środowisku domowym oraz społecznym, a także działania zgodnie z własną wolą i na miarę swoich możliwości¹². Wiąże się ona z trwałą tendencją w zachowaniu, opartą na kontroli wewnętrznej i autonomii dążeń, postawą życiową uwarunkowaną różnorodnymi czynnikami, rozwijającą się stopniowo od najniższych do wyższych form rozwoju i działania. Samodzielność jako cecha charakteryzuje w pierwszej kolejności rodziców, a dopiero później, w wyniku naśladowania, modelowania i identyfikacji, staje się cechą dziecka¹³.

J. Matejczuk określa cechy samodzielności, stwierdzając, iż:

- oznacza ona odwagę i chęć podejmowania nowych wyzwań i uczenia się nowych obszarów samodzielności, w tym także gotowość do poradzenia sobie zarówno z sukcesem, jak i porażką;

¹⁰ J. Matejczuk, *Opieka i wychowanie. Wiek przedszkolny*, [w:] A.I. Brzezińska (red.) *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela. Opieka i wychowanie w okresie dzieciństwa i dorastania*, seria II, t. 2, IBE, Poznań 2014.

¹¹ *Ibidem*, s. 43.

¹² J. Andrzejewska, *Doświadczenie przez dziecko samodzielności*, „Przedszkolne ABC. Magazyn dla wychowawców i rodziców”, 2015, nr 7.

¹³ K. Kuszak, *Dynamika...*, op. cit.

- oznacza ona gotowość do korzystania ze wsparcia innych ludzi w razie potrzeby oraz gotowość do jej udzielania w razie potrzeby;
- wiąże się ona z przyzwoleniem na popełnianie błędów,
- wiąże się ona z radością i satysfakcją z podjętego wysiłku oraz stanowi źródło wzmocnienia wewnętrznego oraz uznania zewnętrznego¹⁴.

Mechanizmy rozwoju samodzielności

Wyróżnić można następujące mechanizmy rozwoju samodzielności:

- mechanizm związany z naciskiem społecznym,
- mechanizm uczenia się samodzielności poprzez pełnienie ról społecznych,
- mechanizm modelowania zachowań,
- mechanizm wsparcia społecznego,
- mechanizm etykietowania.

Mechanizm związany z naciskiem społecznym zakłada, że otoczenie na każdym z etapów rozwoju samodzielności formułuje w stosunku do jednostki określone oczekiwania społeczne dotyczące postaw i zachowań zgodnych z normami społecznymi. Jeśli otoczenie społeczne, w którym dorastamy, jest samodzielne, to szybciej i my stajemy się samodzielnymi. Osiągnięciu samodzielności sprzyjają komunikaty dotyczące norm społecznych wysyłane przez otoczenie, instrukcje słowne ukierunkowujące nasze działania, a także osoby samodzielne, które są dla nas autorytetem. Wszelkie oczekiwania związane z naciskiem społecznym cechują się efektywnością tylko wtedy, gdy są dostosowane do indywidualnego poziomu rozwoju jednostki. Wraz ze wzrostem samodzielności jednostki zbliżonym do norm społecznego funkcjonowania społeczeństwo coraz bardziej ogranicza kontrolę¹⁵.

Istotny jest *mechanizm uczenia się samodzielności przez pełnienie ról społecznych*. Środowisko sprzyjające wchodzeniu w role społeczne stanowi rodzina, w której mamy do realizacji określone obowiązki przydzielane przez rodziców. W dzieciństwie do pełnienia ról społecznych przygotowuje nas także w dużym zakresie zabawa i role, w jakie się w niej wcielamy.

Innym mechanizmem dającym dziecku możliwość uczenia się poprzez obserwację i zapamiętywanie charakterystycznych cech podczas działania obserwowanych samodzielnych osób jest *modelowanie*. Jeśli obserwowany człowiek zostanie

¹⁴ J. Matejczuk, *Opieka i wychowanie...*, op. cit.

¹⁵ Ibidem, s. 38–41.

uznany za samodzielny i nagrodzony za tę samodzielność, to będziemy dążyć do podobnych zachowań.

Mechanizm wsparcia społecznego wiąże się głównie ze wsparciem emocjonalnym, informacyjnym i instrumentalnym osoby dążącej do samodzielności. Wsparcie emocjonalne to zachowanie innych dostarczające pocieszenia, podtrzymujące wiarę we własne możliwości pokonania trudności czy rozwiązania zadań. Drugi rodzaj wsparcia – informacyjne – polega na dostarczeniu informacji ułatwiających wykonanie zadania czy rozwiązanie problemu. Wsparcie instrumentalne to z kolei dostarczenie konkretnych materiałów, wskazówek, instrukcji pozwalających osiągnąć zaplanowany cel. Warto pamiętać o tym, że tak rozumiana pomoc ma umożliwić dziecku samodzielne rozwiązanie zadania i zmobilizować je do dalszych zachowań związanych z usamodzielnieniem i uniezależnieniem się od zewnętrznego wsparcia.

Mechanizm etykietowania polega na przypisywaniu jednostce określonych cech w oparciu o obserwację jej zachowań. Na tej podstawie otoczenie formułuje wobec jednostki określone oczekiwania. Pozytywna typizacja sprzyja rozwijaniu pożądanych zachowań i gromadzeniu doświadczeń związanych z samodzielnym działaniem.

Gromadzenie doświadczeń w toku własnej aktywności jednostki to kolejny mechanizm sprzyjający usamodzielnieniu jednostki. Aby jednostka była w pełni samodzielna i niezależna, powinna podejmować samodzielne próby działania, często metodą prób i błędów. Doświadczenie zdobyte w trakcie aktywnego działania przyczynia się do jej rozwoju. Aby jednostka działała samodzielnie, powinna umieć działać w różnych sytuacjach o zmiennych warunkach i doprowadzać je do celu pomimo pojawiających się przeszkód i trudności¹⁶.

Etapy rozwoju samodzielności

W procesie osiągnięcia samodzielności wyróżniamy różne etapy rozwoju samodzielności. Przyjmując kryterium potrzeb, wskazać można: symbiozę, separację i indywidualizację¹⁷. Z każdym z nich wiąże się podstawowe potrzeby człowieka, ważne w ciągu całego życia.

- Etap symbiozy: wiąże się z nim potrzeba więzi z podstawowym obiektem; przywiązanie najczęściej do matki, a potem do innych osób, w tym również do nauczycieli. Pomyślne przejście tego etapu jest warunkiem poczucia bezpieczeństwa w różnych środowiskach.

¹⁶ K. Kuszak, *Dynamika...*, op. cit.

¹⁷ E. Małkiewicz, *Edukacja elementarna a diagnoza edukacyjna*, CODN, Warszawa 2002.

- Etap separacji: wiąże się z potrzebą tożsamości, wyodrębnienia własnego „Ja” i budowania granic psychicznych.
- Etap indywidualizacji: wiąże się z potrzebą samorealizacji, eksploracji otoczenia, samodzielnej aktywności i ekspresji swojego „Ja”, rozwijania własnych zainteresowań i podejmowania autonomicznych działań¹⁸.

Potrzeby te pojawiają się kolejno, w toku rozwoju, a ich ekspresja jest uzależniona od kontekstu. Znajomość wymienionych etapów rozwoju samodzielności i powiązanych z nimi potrzeb dziecka umożliwia zrozumienie i odczytanie zachowań dzieci. To umożliwia z kolei adekwatne reagowanie i wspieranie rozwoju osobowości dzieci.

Etapy rozwoju samodzielności zaproponowane przez K. Kuszak wiążą się z osiągnięciami jednostki na danym etapie rozwoju od okresu niemowlęcego do osiągnięcia dorosłości:

1. Samodzielność lokomocyjna (1 rok życia): wiąże z opanowywaniem umiejętności chodzenia i chwytania. Dzięki osiągnięciu sprawności motorycznej dziecko przekształca się z osoby bezradnej w niezależną, jest zdolne do przemieszczania się w przestrzeni oraz sięgania określonych przedmiotów, a także manipulowania nimi. Osiągnięcie określonego poziomu sprawności motorycznej stwarza możliwość wyboru określonych czynności.
2. Samodzielność elementarna (2–3 rok życia): na tym etapie jednostka samodzielnie zaspokaja swoje podstawowe potrzeby, wykonuje podstawowe czynności związane z samoobsługą, a także podstawowe działania na rzecz innych, sygnalizuje swoje stany emocjonalne, poszukuje i próbuje działać zgodnie z własną wolą. Jest w zakresie emocjonalnym niezależna od najbliższych w życiu codziennym.
3. Samodzielność praktyczna (od 3–4 do 6–7 roku życia): na tym etapie jednostka jest zdolna do samodzielnej realizacji własnego planu działania, wykonuje czynności samoobsługowe i działania na rzecz innych. Jest niezależna w trakcie praktycznego działania.
4. Samodzielność poznawcza (od 7–8 do 11–12 roku życia): jednostka osiąga zdolność korzystania z wcześniejszych doświadczeń i potrafi w pełni świadomie kierować własną aktywnością, a także ponosić konsekwencje swoich decyzji i działań.
5. Samodzielność refleksyjna (od 13–14 do 17–18 roku życia): jednostka osiąga zdolność świadomej analizy własnych działań, przewiduje ich skutki, rozpatruje różne warianty rozwiązań, opracowuje dalsze plany rozwoju

¹⁸ Ibidem.

czy swojego życia, uświadamia sobie własne emocje i potrafi nimi kierować, lepiej poznaje siebie i w oparciu o indywidualną refleksję określa własną tożsamość.

6. Samodzielność autonomiczna (od 18–19 roku życia): na tym etapie jednostka w pełni świadomie realizuje własny model życia, a w podejmowanym działaniu kieruje się przyjętymi przez siebie normami i wartościami. Jest też zdolna do wychodzenia poza utarte schematy działania i zachowuje autonomię w kontaktach z innymi¹⁹.

W następujących po sobie okresach życia jednostka zdobywa umiejętności, które pozwalają jej stawać się coraz bardziej niezależną.

Determinanty samodzielności dziecka

Spośród wielu uwarunkowań samodzielności na szczególną uwagę zasługują czynniki osobowościowe, a także czynniki zewnętrzne związane z uwarunkowaniami środowiskowymi rozwoju. Oprócz wymienionych czynników do ukształtowania samodzielności przyczyniają się także ukształtowane kulturowo wzory zachowań, naciski społeczne, możliwości stworzone dziecku przez otoczenie²⁰.

Czynniki wewnętrzne warunkujące samodzielność

Istotnym czynnikiem wewnętrznym wpływającym na samodzielność jest poziom dojrzałości organizmu, a więc sprawność fizyczna, zdolność do dłuższej trwającego wysiłku. Czynniki te determinują między innymi zdolność do wykonywania działań wymagających precyzji i koordynacji ruchowej. Ogólna sprawność organizmu wpływa też na aktywność preferowaną przez dziecko.

Kolejną grupę determinantów stanowią potrzeby jednostki, a wśród nich najbardziej istotna jest potrzeba bezpieczeństwa. Zależy ona od osobistej postawy rodzica lub nauczyciela, od ich otwartości na dzieci i autentyczności. Te właściwości wpływają na to, że dziecko angażuje się w działania, staje się bardziej samodzielne, odważne w podejmowaniu wysiłku uczenia się. Niezwykle ważną potrzebą jest także potrzeba kontaktu emocjonalnego. Po ukończeniu przez dziecko trzeciego roku życia jej zaspokajanie ogarnia coraz szersze kręgi osób. Prawidłowo zaspokajana potrzeba kontaktu pozwala na wchodzenie w różnorodne interakcje społeczne i coraz większą samodzielność w oddalaniu się od opiekunów. W okresie

¹⁹ K. Kuszak, *Dynamika...*, op. cit., s. 36.

²⁰ Eadem, *Postawa samodzielności dziecka przedszkolnego jako wynik przejmowania zachowań*, Cz. 1, „Wychowanie na co Dzień” 2002, nr 2–3.

przedszkolnym kształtuje się potrzeba osiągnięć. Do ukształtowania tej potrzeby przyczynia się system wzorów wychowania w rodzinie. Jeśli rodzic lub nauczyciel pokłada wiarę w powodzenie działań dziecka, ono również w to wierzy. Ta wiara, swobodna mobilność i wysoki poziom kompetencji umysłowych ułatwiają nabywanie kompetencji związanych z samodzielnością. Najbardziej istotna z punktu widzenia rozwoju samodzielności jest potrzeba niezależności (autonomii). Bezpośrednio wiąże się ona z potrzebą poznawczą. Ciekawość jednostki jest skierowana na wszystko, co znajduje się w jej najbliższym otoczeniu, i wyraża się w czynnościach podejmowanych samodzielnie. Kolejny element związany z nabywaniem samodzielności stanowi motywacja. Dzieci w wieku przedszkolnym doskonałą czynności samoobsługowe. Co ciekawe, silna motywacja do działania w zakresie samoobsługi ulega powolnemu wygaszaniu około szóstego roku życia. Sześć- i siedmioletki nie wykazują już zainteresowania starannym wykonaniem znanych czynności. Niedokładnie realizują codzienne zadania, pomijają pewne elementy²¹.

Czynniki kulturowe i rodzinne wychowania do samodzielności

Współcześnie uznaje się, że kultura może wpływać na oddziaływania wychowawcze rodziców, a dziecko rozwija się w określonej kulturze, będąc jednocześnie narzędziem, przez które kultura jest transmitowana od rodzica do dziecka. To oznacza, że rodzice z różnych kultur mogą w odmienny sposób formułować wobec dziecka oczekiwania dotyczące jego samodzielnego funkcjonowania. Warto jednak podkreślić fakt, że kultura nie determinuje jednoznacznie oddziaływań rodzicielskich, co oznacza, że ich rola rodzicielska będzie się zmieniać w zależności od cech podmiotowych i sytuacji. Istnieją indywidualne różnice wśród członków grupy zależne od tego, jak silnie identyfikują się oni z kulturą²². W wyniku prowadzonych badań wprowadzono podział na kultury:

- indywidualistyczne: stawiają one na niezależność jednostki; dzieci mają być asertywne, społeczne i dążyć do osobistych osiągnięć i samodzielności; każdego, kto nie jest samowystarczalny, uważa się za nieudacznika;
- kolektywistyczne: akcentują wzajemną zależność; dzieci powinny nauczyć się cenić lojalność, zaufanie i współpracę oraz przedkładać podporządkowanie normom społecznym ponad indywidualne cele.

²¹ Eadem, *Samodzielność jako osiągnięcie dziecka sześć- siedmioletniego*, [w:] *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych*, red. H. Sowińska, R. Michalak, Impuls, Kraków 2004, s. 121–157; J. Matejczuk, *Środowisko rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym: potrzeby dziecka a jakość rodzinnej i pozarodzinnej oferty edukacyjnej*, [w:] *6-latki w szkole. Rozwój i wspomaganie rozwoju*, red. A.I. Brzezińska, J. Matejczuk, P. Jankowski, M. Rękosiewicz, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2014, s. 39–61.

²² M. Plopa, *Psychologia rodziny: teoria i badania*, Impuls, Kraków 2005, s. 264–265; H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, PWN, Warszawa 2006.

Przedstawiony podział nie jest bezwzględny. Ślady obu orientacji można dostrzec w każdej kulturze. Jednak niektóre z nich w większym stopniu akcentują poczucie indywidualizmu²³.

Badania międzykulturowe nad oczekiwaniami społecznymi wskazują także na duże zróżnicowanie oczekiwań w różnych grupach społecznych, co skutkuje osiągnięciem przez jednostki w tym samym wieku, wychowujące się w różnych kręgach kulturowych, odmiennych umiejętności. W pewnych kulturach wyżej ceni się edukację i próbuje się dzieciom zaszczepić szacunek do nauczycieli, podczas gdy w innych większy nacisk kładzie się na rozwój kreatywności i spontaniczności jednostek²⁴. Amerykańscy rodzice wspierają autonomię swoich dzieci i podejmują działania wzmacniające ich fizyczną i werbalną niezależność, podczas gdy matki japońskie tworzą swoje interakcje z dziećmi tak, aby je wzmocnić. Badania Rosenthal i Bornholm wskazują, że istotnym czynnikiem wpływającym na stymulowanie samodzielności dziecka przez rodziców jest tradycja etniczna²⁵.

Proces uczenia się samodzielnych zachowań polega na przyswajaniu określonych zachowań obserwowanych u większości lub też u wszystkich członków danej grupy, zwłaszcza jeśli są to postępowania ważne i pożądane. Jeśli jednostka wychowuje się wśród samodzielnych osób, to szybciej staje się samodzielną, przy założeniu, że jednocześnie z obserwowanym wzorem zachowania zachęca się ją do podejmowania podobnych zachowań i wzmacnia za ich przejawy²⁶. Mechanizm modelowania stwarza możliwość przejmowania określonych zachowań osób z otoczenia w ich naturalnej postaci. Obserwując, w jaki sposób inni radzą sobie z realizacją zadań z rozwiązywaniem problemów, jednostka uczy się podobnego, skutecznego sposobu działania. Zdaniem B. Harwas-Napierały mało zaradne jednostki wywodzą się z rodzin, w których rodzice przejawiają podobne cechy²⁷.

Otrzymywane z zewnątrz komunikaty werbalne dotyczące zachowań jednostki mogą skutecznie wpłynąć na podnoszenie poziomu wykonywanych przez nią działań, jeżeli ukierunkowane są na stymulowanie samodzielności²⁸. Otoczenie

²³ M. Plopa, op. cit., s. 49.

²⁴ Ibidem, s. 264.

²⁵ E. Dryll, *Rodzinne środowisko wychowawcze w ujęciu psychologii narracyjnej*, „Psychologia Wychowawcza” 2012, nr 1–2, s. 7–25.

²⁶ P.G. Zimbardo, R.J. Gerrig, *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa 2019.

²⁷ B. Harwas-Napierała, *Rodzinne uwarunkowania społecznej lekkości dzieci i młodzieży*, [w:] *Rozwój dziecka w rodzinie i poza nią*, red. M. Tyszkowa, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1985, s. 119.

²⁸ H.R. Schaffer, *Wzajemność kontroli we wczesnym dzieciństwie*, [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, Zysk i S-ka, Poznań 1994, s. 125–149.

społeczne określa, jakie postępowanie jest zgodne z normami społecznymi, właściwe i przedstawia pozytywne aspekty samodzielnego działania. Środowisko społeczne porządkuje także wiedzę jednostki dotyczącą podejmowanych i realizowanych zadań i demonstruje określone działania, uzupełniając je dodatkowym komentarzem. Dysponuje ono także możliwością stosowania nacisku wobec człowieka, który nie jest samodzielny, egzekwując w ten sposób umiejętność radzenia sobie bez pomocy w różnych sytuacjach. Czasem zbyt wysokie, nieadekwatne wymagania kierowane w stronę jednostki kształtują w niej poczucie braku możliwości sprostania im. Jeśli sytuacje te powtarzają się i dziecko nie uzyskuje w nich wsparcia ze strony dorosłych, może to doprowadzić do regresu w rozwoju dziecka i ukształtowania się mechanizmu wyuczonej bezradności. Stosowanie przymusu ma jednak częściej miejsce w przypadku, gdy jednostka przejawia działania niezależne, nie w pełni zgodne z przyjętymi normami społecznymi, próbując uzyskać niezależność większą niż przyjęta w danym środowisku. Z kolei nadmierna samodzielność spotyka się z naciskami otoczenia na jej ograniczenie. Człowiek uczy się samodzielności także, gdy obserwuje negatywne konsekwencje wobec ludzi, którzy nie przestrzegają określonych zasad życia społecznego. Jeżeli zarejestruje, że osoby te doświadczają sankcji, to będzie podobnych zachowań unikać po to, by nie doświadczyć kary. Dziecko łatwiej przyswaja określone normy dotyczące samodzielności, gdy są one wyznaczone przez osobę, która stanowi dla niego autorytet. Jeżeli autorytetem jest osoba samodzielna lub oczekująca samodzielności, to chęć uzyskania jej aprobaty może prowadzić do wzrostu działań samodzielnych. Przystwojone w ten sposób zasady zachowania są utrwalane i przejawiają się w zróżnicowanych formach aktywności jednostki. Według podobnej zasady odbywa się przejmowanie przez jednostkę norm dotyczących samodzielności w grupie samodzielnych osób. Regularne powierzanie samodzielnych obowiązków stymuluje rozwój samodzielności, systematyczności i odpowiedzialności jednostki za podejmowane zadania. Warunek prawidłowo wypełnianych zadań, ról społecznych stanowi ich internalizacja. Uwewnętrznianie jest możliwe wówczas, gdy zadania, które wyznacza się jednostce w ramach pełnionej przez nią roli, wiążą się z uzyskaniem uznania społecznego. Im bardziej osoba jest nagradzana za niezależne działania, im większy prestiż i przywileje wiążą się z wykonywaną rolą, tym proces uwewnętrzniania jest głębszy. Rodzice i wychowawcy powinni zadbać o to, by zadanie wyznaczone dziecku do samodzielnej realizacji było dla niego atrakcyjne i samo jego podjęcie dawało mu satysfakcję. Autentyczną samodzielność osiągnie jednostka, która ma okazję do gromadzenia doświadczeń w samodzielnym działaniu, a więc ma możliwość niezależnego badania, dociekania, poszukiwania, podejmowania rozmaitych zadań, pełnienia ról wymagających od niej samodzielności. Warunkiem koniecznym samodzielności są pozytywne doświadczenia związane z podejmowaniem dążeń do niezależności, dokonywaniem wyborów spośród różnych możliwości działania.

Wychowanie do samodzielności to wspieranie działań dziecka, stopniowe wycofywanie się dorosłego z pomocy, zachęcanie dziecka do podejmowania własnych, śmiałych działań. „Nie oznacza to pozostawiania dziecka bez opieki i wsparcia. Wręcz przeciwnie – dziecko musi mieć świadomość, że zawsze i w każdej sytuacji może liczyć na pomoc dorosłego”²⁹. Wychowanie do samodzielności powinno promować przekonanie, że dziecko w wieku przedszkolnym jest nie tylko chętne, ale i w wielu aspektach gotowe do podejmowania nowych działań oraz że możliwość samodzielnego decydowania i realizacji działań w zabawie i w świecie realnym jest impulsem uruchamiającym zasoby dziecka oraz pomagającym mu budować nowe kompetencje i umiejętności.

Przedszkolne determinanty wychowania do samodzielności

W warunkach środowiska przedszkolnego możemy wyróżnić następujące obszary samodzielności dziecka:

- sfera działań związanych z samoobsługą: samodzielne jedzenie, ubieranie i rozbieranie się, wykonywanie czynności związanych z higieną osobistą, aranżowanie przestrzeni wokół siebie;
- sfera czynności związana z realizacją zadań: podjęcie decyzji, zorganizowanie pracy i dobór odpowiednich narzędzi oraz poszukiwanie rozwiązań; rozwiązanie zadań może wiązać się z prośbą dziecka o pomoc skierowaną do osoby dorosłej, poszukiwaniem skutecznego sposobu działania oraz oceną własnej działalności ze wskazaniem popełnionych błędów;
- sfera kontaktów społecznych: samodzielne wejście do pomieszczenia, w którym przebywają inni; przedstawienie się i przekazanie informacji o sobie innym ludziom; nawiązanie kontaktu i prowadzenie rozmowy; wysunięcie propozycji wspólnego działania (zabawy, pracy)³⁰;
- sfera emocji: wyrażanie niezadowolenia w formie werbalnej; podejmowanie prób zrozumienia i wyjaśnienia zachowań innych; podejmowanie prób negocjowania rozwiązań, próba zastąpienia reakcji niewerbalnych przejawiających się np. niezadowoleniem zachowaniami będącymi rozwiązaniem problemu³¹.

²⁹ E. Jędrzejowska, *Samodzielność dzieci w wieku przedszkolnym*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2017, nr 2/2(10/2), s. 373.

³⁰ Eadem, *Samodzielność społeczna dzieci w wieku przedszkolnym*, „Konteksty Pedagogiczne” 2019, tom 1, numer 12, s. 161–176.

³¹ K. Kuszak, *Dziecko samodzielne w szkole. Empiryczne studium szkolnych losów dzieci o różnym poziomie samodzielności*, Garmond, Poznań 2008.

Możliwość uczęszczania do placówki przedszkolnej ma wpływ na budowanie wiary we własne siły i kształtowanie pewności siebie. Dziecko przedszkolne rozwija się bardziej harmonijnie³², uzyskuje lepsze wyniki w teście gotowości do nauki czytania i pisania. L. Klindova zauważyła związek stażu przedszkolnego z samodzielnością w podejmowaniu zadań i oceną własnych możliwości³³. Dzieci uczęszczające do przedszkola przez cztery lata, lepiej niż dzieci objęte rocznym wychowaniem w zerówce nawiązują kontakty z innymi ludźmi, przejawiają większą samodzielność i wytrwałość w działaniu. Mają także bardziej rozbudowane kompetencje społeczne niż ich rówieśnicy nieuczęszczający do przedszkola. Przejawiają także skłonności do narzucania swojej woli innym i przyjmowania pozycji lidera³⁴. Nie stwierdzono natomiast związku między stażem przedszkolnym a samodzielnością w zakresie dokonywania ocen moralnych³⁵, a także samodzielnością w zakresie samoobsługi i poruszania się w nieznanym terenie. Kontakty z innymi dziećmi wzbogacają wiedzę życiową dziecka, jego doświadczenie społeczne i kształtują umiejętność panowania nad sobą. Dzięki uczestniczeniu w grach i zabawach ruchowych rozwija się sprawność motoryczna dziecka. Kontakty z rówieśnikami sprzyjają także przedstawianiu własnego punktu widzenia, uczą uważnego słuchania i dochodzenia do wspólnych rozwiązań. N. Triplett stwierdził, że obecność rówieśników mobilizuje dzieci do wysiłku³⁶. Wyniki doświadczeń Newmana, Griffin i Cole wskazują, że dzieci mogą brać udział w zadaniach o wyższym stopniu trudności wtedy, gdy pracują w grupie³⁷. U podstaw rozwoju samodzielności dziecka znajdują się różnorodne czynniki. Rola każdego z nich jest znacząca. Jednak dopiero ich specyficzny układ powoduje, że można mówić o zewnętrznym kontekście sprzyjającym samodzielności dziecka.

Pozwolenie dziecku na samodzielność oznacza, że znamy jego umiejętności, prawidłowo oceniamy sytuację, przewidujemy związane z nią niespodzianki. Nasza uwaga i troska chronią dziecko przed porażką i niebezpieczeństwem. Należy uczynić to dyskretnie, bez okazywania mu nieufności i obaw. Warunkiem bezpiecznego prowadzenia dzieci do samodzielności jest stworzenie im przestrzeni,

³² S. Guz, A. Trębska, *Osiągnięcia dzieci sześćo–siedmioletnich w zakresie kształtowania się postaw*, [w:] *Wychowanie przedszkolne. Warunki funkcjonowania oraz efekty kształcenia*, red. S. Guz, Lublin 1991.

³³ E. Klindova, *Poziom aspiracji jako element społecznego rozwoju dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1987, nr 4.

³⁴ S. Guz, *Rozwój i kształtowanie osobowości dzieci w okresie wczesnoszkolnym*, WSiP, Warszawa 1987.

³⁵ Idem, A. Trębska, *Osiągnięcia...*, op. cit.

³⁶ P.G. Zimbardo, R.J. Gerrig, *Psychologia...*, op. cit.

³⁷ M. Garate, E. Gomez, *Klasa szkolna – miejsce uczenia się i rozwoju*, „Edukacja i Dialog” 1997, nr 9–10.

w której będą mogły realizować postawione przed nimi zadania lub zadania, które same sobie wyznaczają. Dziecko przychodzi do przedszkola i każdego dnia styka się z określonymi postawami i komunikatami nauczycieli. Powoli, ale konsekwentnie buduje obraz siebie. Ważne jest, aby obraz ten był pozytywny. W budowaniu pozytywnego obrazu siebie niezbędne jest stawianie przed dzieckiem wielu różnorodnych zadań. Poszerza się wtedy zakres jego doświadczeń oraz wiedza o sobie. Mądre działanie nauczyciela pozwala dziecku pokonać trudności, wyjść z nowych dla niego sytuacji z poczuciem, że sobie poradziło. Dzięki temu dziecko jest w stanie podejmować kolejne coraz bardziej skomplikowane czynności, a my pozostawiamy mu coraz większe pole do działania, stopniowo wycofując swoją ingerencję. Wspomaganie samodzielności to stopniowe zmniejszanie pomocy udzielanej przez dorosłego. Dziecko staje się coraz śmielsze w swoich wyprawach i eksperymentach, ale jego odwaga płynie ze świadomości, że zawsze znajdzie bezpieczną bazę, gdy tylko będzie jej potrzebowało, że jest ktoś, kto mu pomoże, gdy zadanie okaże się zbyt trudne. Potrzeba niezależności oraz potrzeba bezpieczeństwa i bliskości, choć pozornie przeciwstawne, tak naprawdę ściśle są ze sobą powiązane³⁸. Tak rozumiana samodzielność pozwala dziecku na stopniowe przechodzenie od jego regulacji zewnętrznej, zależnej od dorosłych, do regulacji coraz bardziej wewnętrznej, związanej z jego własną wolą.

K. Kuszak badała dynamikę rozwoju samodzielności dzieci w wieku przedszkolnym. Wykorzystała badania podłużne oparte na kilku etapach w kolejnych latach. Dzięki skupieniu się na tej samej grupie badawczej przez dłuższy czas określiła czynniki determinujące rozwój samodzielności, a także przeprowadziła analizy rozwoju indywidualnych przypadków przy wykorzystaniu różnych metod, technik i narzędzi badawczych. W oparciu o przeprowadzone badania stwierdziła, że rozwój samodzielności dzieci w wieku przedszkolnym nie jest procesem kumulowania doświadczeń oraz doskonaleniem umiejętności. Ważnym elementem zmian rozwojowych było zahamowanie rozwoju i dezintegracja wcześniejszej struktury doświadczenia (regres) oraz pojawienie się kryzysu. Z drugiej strony w grupie dzieci samodzielnych w wieku pięciu lat nastąpiło znaczne obniżenie samodzielności w zakresie działań, a także w obszarze kontaktów społecznych, co może być warunkowane pojawieniem się fazy kryzysu w rozwoju. Część zmian wskazujących na regres badaczka zanotowała w tej grupie w wieku sześciu lat. Przyczyn załamania rozwoju samodzielności u dzieci najbardziej samodzielnych szukała w oddziaływaniu środowiska przedszkolnego. Jej zdaniem dzieci, które w początkowej fazie okresu przedszkolnego były bardzo samodzielne, spotkały się w przedszkolu z działaniami ograniczającymi ich niezależność i z działaniami nauczycieli hamującymi inicjatywę i przedsiębiorczość. Prawdopodobnie działania

³⁸ K. Appelt, *Wiek poniomowłęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, GWP, Gdańsk 2005, s. 95–130.

ze strony nauczycieli opierały się na ich aktualnej strefie rozwoju przy ograniczaniu wsparcia przy działaniach wspierających strefę najbliższego rozwoju. Obniżenie samodzielności można też interpretować jako wynik zmniejszonego zainteresowania dziecka czynnością, która została przez nie wcześniej opanowana³⁹. Pod koniec wieku przedszkolnego większość dzieci o różnym początkowym poziomie samodzielności osiągnęła wiele kompetencji niezbędnych do radzenia sobie w sytuacjach życia codziennego. Jednak część dzieci z wejściowym niskim poziomem samodzielności nie była wystarczająco przygotowana do przejęcia kontroli nad przebiegiem czynności samoobsługowych, realizacją zadań, funkcjonowaniem w relacjach społecznych. Autorka podkreśla, że nie wszystkie dzieci osiągnęły wystarczający poziom samodzielności, aby radzić sobie z realizacją zadań szkolnych⁴⁰. W oparciu o badania wyodrębniła ona także ważne determinanty rozwoju samodzielności. Wśród nich istotnym czynnikiem rozwoju samodzielności dzieci w badanej grupie były ich dotychczasowe doświadczenia. Inny czynnik kształtujący samodzielność stanowiły wzory dostarczane przez otoczenie społeczne, a także możliwość bycia modelem samodzielnych zachowań. Rodzice dzieci o wysokim poziomie samodzielności skłaniali się ku wyzwalającemu samodzielność stylowi kontaktów z dzieckiem. Pozycja najstarszego dziecka w rodzinie sprzyjała rozwojowi samodzielności.

Nie ma jednej drogi osiągnięcia samodzielności. K. Kuszak w oparciu o weryfikację empiryczną stwierdziła, że w samodzielności każdego dziecka dominował jeden aspekt niezależności. W badanej przez nią grupie znalazły się dzieci, które przejawiały samodzielność głównie w kontaktach z innymi osobami, a inne koncentrowały się na działalności przedmiotowej. Badaczka wyodrębniła:

- samodzielność zdystansowaną, w której dziecko określa dystans w kontaktach ze światem społecznym, wyznacza swoje granice i zachowuje ostrożność i rozwagę w planowaniu i realizowaniu różnych działań;
- samodzielność emocjonalną, która charakteryzuje dziecko otwarte, śmiałe, kontrolujące swoje emocje wyrażane werbalnie, wierzące w swoje możliwości i w związku z tym podejmujące wyzwania;
- samodzielność uspołecznioną charakteryzującą dziecko inicjujące kontakty społeczne, samodzielnie nawiązujące i podtrzymujące interakcje, akceptujące normy społeczne i respektujące je;
- samodzielność przystosowawczą, w której dziecko reorganizuje swoje doświadczenia i przystosowuje się do wymagań otoczenia społecznego przy zachowaniu pewnej odrębności i niezależności;

³⁹ K. Kuszak, *Dynamika...*, op. cit., s. 145–146.

⁴⁰ *Ibidem*, s. 146.

- samodzielność organizacyjną typową dla dzieci samodzielnie organizujących własne działania⁴¹.

Dziecku o typie samodzielności zdystansowanej należy zapewnić bezpieczeństwo, pozwolić na zachowanie indywidualnej przestrzeni w przedszkolu, pozwolić, by podejmowało decyzje dotyczące zadań, doboru kolegów, jak i należy szanować jego odmowę uczestniczenia w niektórych zabawach.

Dziecku o typie samodzielności uspołecznionej nie należy ograniczać kontaktu z innymi osobami. Wykorzystując jego naturalną potrzebę inicjowania relacji z innymi, należy przydzielić mu rolę pomocnika w kontaktach z pracownikami przedszkola i rówieśnikami. Warto też uwzględnić jego pomysły przy podejmowaniu decyzji dotyczących aktywności grupy i pozwolić na to, aby samodzielnie rozwiązywało konflikty i sytuacje trudne. Można także włączyć je do tworzenia norm regulujących funkcjonowanie grupy i konsekwentnie wymagać ich przestrzegania.

Wychowując dziecko o typie samodzielności emocjonalnej, należy szanować jego uczucia i zachęcać, by szanowało uczucia innych. Ważne jest też zapewnianie mu możliwości wyciszenia odreagowania emocji.

Dziecko o samodzielności przystosowawczej należy wspierać w sytuacjach trudnych, w dążeniach do samodzielności i ograniczać działania samowolne, zagrożające jego bezpieczeństwu.

Dziecku o typie samodzielności organizacyjnej należy pozwolić na samodzielne organizowanie własnej działalności i bycie odpowiedzialnym za siebie i innych⁴².

Zakończenie

W oparciu o przedstawione ujęcia teoretyczne i wyniki badań nad samodzielnością dziecka w wieku przedszkolnym i jej determinantami warto podkreślić, że środowisko rodzinne, jak i przedszkolne powinno dostarczać dziecku wielu zróżnicowanych ofert podtrzymujących naturalną tendencję do samodzielności oraz stwarzać okazje, w których będzie miało możliwość radzenia sobie z różnymi zadaniami. Istotne jest, aby w procesie wychowania dziecko mogło:

- czuć się odpowiedzialne oraz miało możliwość podejmować decyzje, planować działania, a w razie potrzeby konsultować się z innymi ludźmi oraz prosić ich o wsparcie;

⁴¹ Ibidem, s. 119–120.

⁴² Ibidem, s. 148–149.

- mieć poczucie wpływu na przebieg zdarzeń, wyznaczane cele, wybierane sposoby działania;
- angażować się w działania razem z dorosłymi i innymi dziećmi w różnym wieku; może wtedy doświadczyć sytuacji uczenia się od siebie nawzajem oraz współpracy;
- uczyć się, że odpowiedzialność za siebie i za innych jest czymś naturalnym, opartym na zaufaniu między ludźmi i nie musi się wiązać z poczuciem przeciążenia, winy lub innymi nieprzyjemnymi emocjami.

Zapewnienie dzieciom poczucia bezpieczeństwa jest podstawowym warunkiem pozwalającym im podjąć ryzyko aktywności, a więc i popełniania błędów. Towarzyszenie dziecku na drodze do samodzielności jest także oznaką zaufania do niego, okazywaniem mu, że jest mądre, odpowiedzialne i może – a nawet powinno – podejmować próby samodzielnego działania. Wyraz szacunku i zaufania przejawiany przez dorosłych może zostać uwewnętrzniony przez dziecko i stać się jego wewnętrznym przekonaniem o możliwości bezpiecznego brania odpowiedzialności za własne działania.

Działania stymulujące i wspierające samodzielność muszą zapoczątkować wychowawcy na poziomie przedszkoli. Od ich kompetencji pedagogicznych i świadomości zależy, czy i w jakim stopniu jednostka osiągnie oczekiwany poziom umiejętności w zakresie samodzielności i w jakim stopniu będzie przygotowana do startu szkolnego. Rozwinięcie tkwiącego w dziecku potencjału prowadzi do ukształtowania jednostek potrafiących funkcjonować w społeczeństwie na zasadach nazwanych przez A.S. Watermana współzależnością⁴³. Odnosi się ona do wzajemnego wpływu, który wywierają na siebie w ciągu całego życia jednostka i jej otoczenie. Rozwinięte wartości indywidualistyczne, takie jak: autonomia, niezależność, samoaktualizacja, ułatwiają kooperację i zachowania prospołeczne. Eudajmonizm zakłada, że efektywnie i etycznie może postępować tylko człowiek żyjący w zgodzie ze sobą i jednocześnie szanujący to samo prawo u innych ludzi. Korzenie tej cennej umiejętności sięgają wczesnego dzieciństwa. Mały człowiek rozwija umiejętność wyrażania własnej woli, by w przyszłości stać się w pełni niezależną jednostką, która potrafi opierać się nadmiernym i niekorzystnym dla siebie naciskom otoczenia, ale też uczy się akceptować to, że jego niezależność ma granice, a stanowi je obszar autonomii i niezależności innych ludzi.

⁴³ K. Appelt, *Portrety psychologiczne człowieka. Środkowa dorosłość-zagrozenia rozwoju*, „Remedium” 2004, nr 4(134), s. 4–5.

Bibliografia:

- Andrzejewska J., *Doświadczenie przez dziecko samodzielności*, „Przedszkolne ABC. Magazyn dla wychowawców i rodziców” 2015, nr 7.
- Appelt K., *Portrety psychologiczne człowieka. Środkowa dorosłość: zagrożenia rozwoju*, „Remedium” 2004, nr 4(134), 4–5.
- Appelt K., *Wiek poniemowłęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, GWP, Gdańsk 2005.
- Bornstein M.H., *Międzykulturowe porównania w badaniach nad rozwojem: aktywność i interakcje japońskich i amerykańskich niemowląt oraz ich matek. Co wiemy, co chcemy wiedzieć i dlaczego chcemy wiedzieć*, [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, Zys S-ka, Poznań 1995.
- Dryll E., *Rodzinne środowisko wychowawcze w ujęciu psychologii narracyjnej*, „Psychologia Wychowawcza” 2012, nr 1–2.
- Garate M., Gomez E., *Klasa szkolna – miejsce uczenia się i rozwoju*, „Edukacja i Dialog” 1997, nr 9–10.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Wspomaganie rozwoju umysłowego trzylatków i dzieci starszych wolniej rozwijających się*, WSiP, Warszawa 2000.
- Guz S., *Rozwój i kształtowanie osobowości dzieci w okresie wczesnoszkolnym*, WSiP, Warszawa 1987.
- Guz S., Trębska A., *Osiągnięcia dzieci sześćo-siedmioletnich w zakresie kształtowania się postaw*, [w:] *Wychowanie przedszkolne. Warunki funkcjonowania oraz efekty kształcenia*, red. S. Guz, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1991.
- Harwas-Napierała B., *Rodzinne uwarunkowania społecznej lęklivosti dzieci i młodzieży*, [w:] *Rozwój dziecka w rodzinie i poza nią*, red. M. Tyszkowa, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1985.
- Ir E., *Nauczyciel w kontekście zmian społecznych*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2016, nr 4.
- Jędrzejowska E., *Samodzielność dzieci w wieku przedszkolnym*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2017, nr 2/2(10/2).
- Jędrzejowska E., *Samodzielność społeczna dzieci w wieku przedszkolnym*, „Konteksty Pedagogiczne” 2019, v. 1, n. 12.
- Klindova E., *Poziom aspiracji jako element społecznego rozwoju dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1987, nr 4.
- Kształtowanie samodzielności poznawczej dzieci w przedszkolu i klasach I–III*, red. S. Palka, IKN, ODN, Nowy Sącz 1985.
- Kubiak H., *Samodzielność małych dzieci z porażeniem mózgowym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Kuszałak K., *Postawa samodzielności dziecka przedszkolnego jako wynik przejmowania zachowań*, Cz. I, „Wychowanie na co Dzień” 2002, nr 2–3.
- Kuszałak K., *Samodzielność jako osiągnięcie dziecka sześćo-siedmioletniego*, [w:] *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych*, red. H. Sowińska, R. Michalak, Impuls, Kraków 2004.

- Kuszak K., *Dynamika rozwoju samodzielności dziecka w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.
- Kuszak K., *Dziecko samodzielne w szkole. Empiryczne studium szkolnych losów dzieci o różnym poziomie samodzielności*, Garmond, Poznań 2008.
- Malkiewicz E., *Edukacja elementarna a diagnoza edukacyjna*, CODN, Warszawa 2002.
- Maslow A.H., *Motywacja i osobowość*, PAX, Warszawa 1990.
- Matejczuk J., *Opieka i wychowanie. Wiek przedszkolny*, [w:] *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, Seria II, Tom 2, red. A.I. Brzezińska, Instytut Badań Edukacyjnych, Poznań 2014.
- Matejczuk J., *Środowisko rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym: potrzeby dziecka a jakość rodzinnej i pozarodzinnej oferty edukacyjnej*, [w:] *6-latki w szkole. Rozwój i wspomaganie rozwoju*, red. A.I. Brzezińska, J. Matejczuk, P. Jankowski, M. Rękosiewicz, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2014.
- Obuchowski K., *Autonomia jednostki a osobowość*, [w:] *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*, red. J. Reykowski, O.W. Owczynnikowa, K. Obuchowski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1985.
- Okoń W., *Problem samodzielności myślenia i działania*, „Studia Pedagogiczne” 1957, nr 4.
- Pieter J., *Samodzielność w uczeniu się*, „Chowanna” 1968, z. 1.
- Płopa M., *Psychologia rodziny: teoria i badania*, Impuls, Kraków 2005.
- Schaffer H.R. (1994), *Wzajemność kontroli we wczesnym dzieciństwie*, [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, Zysk i S-ka, Poznań 1994.
- Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, PWN, Warszawa 2006.
- Słownik psychologiczny*, red. W. Szewczuk, Wiedza Powszechna, Warszawa 1985.
- Szczepkowska-Szczeńiak K., Uniesowska K., Pieloszek L., Suchocka M., *Osiąganie samodzielności*, CMPP-P, Warszawa 2006.
- Wąsowska J., *Samodzielność*, „Przedszkolne ABC. Magazyn dla wychowawców i rodziców” 2016, nr 5.
- Zimbardo P.G., Gerrig R.J., *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa 2019.

Małgorzata Ziółkowska

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

WPŁYW PANDEMII COVID-19 NA EFEKTYWNE ZARZĄDZANIE ORGANIZACJĄ PRACY W PLACÓWKACH WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO

IMPACT OF THE COVID-19 PANDEMIC ON EFFECTIVE WORK ORGANIZATION MANAGEMENT IN PRE-SCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

Streszczenie: Niniejszy artykuł koncentruje się na trzech kluczowych zagadnieniach: edukacji przedszkolnej, zarządzaniu placówką wychowania przedszkolnego oraz specyfice pracy placówki wychowania przedszkolnego w okresie epidemii wirusa Sars-CoV-2 w Polsce. Autorka opisuje krótko specyfikę funkcjonowania pracy placówki wychowania przedszkolnego oraz podstawowe zasady zarządzania placówką tego typu. Następnie przedstawia specyfikę oraz uwarunkowania prawno-praktyczne funkcjonowania placówki wychowania przedszkolnego w okresie pandemii COVID-19, skupiając się na aspektach merytoryczno-metodycznych oraz stricte administracyjno-organizacyjnych.

Słowa kluczowe: COVID-19, pandemia, nauczanie zdalne, przedszkole.

Abstract: This article focuses on three key issues: pre-school education, management of a pre-school education institution and the specifics of the work of a pre-school education institution during the Sars-Cov2 virus epidemic in Poland. The author briefly describes the specifics of the functioning of a preschool education institution and the basic principles of managing an institution of this type. Then, the specifics and legal and practical conditions of the functioning of a preschool education facility during the COVID-19 pandemic were presented, focusing on the substantive and methodological as well as strictly administrative and organizational aspects.

Keywords: COVID-19, pandemic, remote learning, kindergarten.

Wprowadzenie

Pierwszym etapem systemu kształcenia w Polsce jest edukacja przedszkolna. Głównie jej zadaniem jest pomoc rodzicom w sprawowaniu opieki wychowawczej nad dziećmi oraz stymulowanie ich wszechstronnego rozwoju i przygotowa-

nie do szkoły. Edukacja jest procesem pozwalającym ludziom na nieograniczony rozwój. Dzięki uczeniu się potrafimy rozwiązywać problemy, stawać się kimś innym – i to zarówno jako jednostki, jak i całe społeczeństwa. Edukacja ma istotne znaczenie i decyduje o przyszłości krajów i narodów. Dobrze zorganizowana edukacja przedszkolna przyczynia się do rozwoju dzieci. W placówkach wychowania przedszkolnego, niezależnie od ich rodzajów, realizowane są cele edukacyjne ukierunkowane na stymulowanie rozwoju dziecka oraz przygotowanie go do łagodnego przejścia do szkoły. Wiek przedszkolny dotyczy dzieci od trzeciego roku życia. Przedszkole jest jedną z instytucji opiekuńczo-wychowawczych. Jako instytucja wychowania zbiorowego uzupełnia wychowanie w rodzinie oraz przygotowuje młodego człowieka do nauki w szkole. Dlatego też celem wychowania przedszkolnego jest wspomaganie rozwoju dziecka, zgodnie z jego wrodzonym potencjałem i możliwościami rozwojowymi, w relacjach ze środowiskiem społeczno-kulturowym i przyrodniczym.

Placówki wychowania przedszkolnego stanowią pierwsze ogniwo systemu edukacji. Ustawa wprowadziła podział przedszkoli na publiczne i niepubliczne.

Zgodnie z przyjętymi zasadami państwo jedynie w niewielkim stopniu wspiera finansowo działalność gmin, przekazując subwencję m.in. właśnie na prowadzenie przedszkoli. Przedszkole publiczne jest bezpłatne dla rodziców w określonym zakresie. Zapewniona została nieodpłatność usług w zakresie podstawy programowej, określającej minimalny czas jej realizacji do 5 godzin dziennie, natomiast koszty wyżywienia i koszty wykraczające poza minimalny czas realizacji podstawy programowej pokrywają rodzice. W przedszkolach publicznych zatrudnia się nauczycieli z odpowiednimi kwalifikacjami do pracy w przedszkolu, a ich przywileje przestrzegane są zgodnie z Kartą Nauczyciela.

Obok przedszkoli publicznych funkcjonują w kraju przedszkola niepubliczne. Mogą być one prowadzone przez osoby prawne lub fizyczne, związki wyznaniowe i Kościoły, zgromadzenia zakonne, osoby i stowarzyszenia świeckie. Przedszkola niepubliczne są płatne w całości przez rodziców. Mogą w nich być zatrudniani nauczyciele o dowolnych kwalifikacjach, lecz nie przysługują im przywileje wynikające z Karty Nauczyciela. Statut przedszkola niepublicznego opracowany jest przez osobę prowadzącą, a nadzór pedagogiczny kuratorium oświaty sprawuje w określonym zakresie.

Zarówno przedszkola publiczne, jak i niepubliczne obowiązane są do realizowania podstawy programowej wychowania w przedszkolu¹. Przedszkole publiczne prowadzi bezpłatne nauczanie i wychowanie w zakresie co najmniej podstawy programowej wychowania przedszkolnego, przeprowadza rekrutację dzieci w oparciu o zasadę powszechnej dostępności oraz zatrudnia nauczycieli posia-

¹ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna*, Warszawa 2005, s. 25–26.

dających kwalifikacje określone w odrębnych przepisach. Przedszkola publiczne podlegają nadzorowi pedagogicznemu kuratorium oświaty².

Jednym z podstawowych dokumentów regulujących pracę wychowawczo-dydaktyczną w instytucjach przedszkolnych jest podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego. Stanowi ona załącznik nr 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół³.

Organ prowadzący, czyli gmina, odpowiada za działalność przedszkola, a w szczególności zapewnia mu warunki do dobrej, bezpiecznej i higienicznej pracy. Dokonuje remontów oraz zapewnia obsługę administracyjną, finansową i organizacyjną, a także wyposaża w pomoce dydaktyczne i sprzęt niezbędny do realizacji zadań statutowych. Organ prowadzący sprawuje również nadzór w zakresie spraw finansowych i administracyjnych.

Podstawową jednostkę organizacyjną przedszkola stanowi oddział. Obejmuje dzieci w zbliżonym wieku. Uwzględnia ich potrzeby, zainteresowania, uzdolnienia, a także stopień i rodzaj niepełnosprawności.

Praca wychowawczo-dydaktyczna i opiekuńcza prowadzona jest na podstawie programu wychowania przedszkolnego. Szczegółową organizację wychowania, nauczania i opieki w danym roku szkolnym określa arkusz organizacji przedszkola opracowany przez dyrektora placówki, natomiast organizację pracy przedszkola określa ramowy rozkład dnia ustalony przez dyrektora. Na podstawie ramowego rozkładu dnia nauczyciel określa szczegółowy rozkład dnia dla swojego oddziału. Organ prowadzący przedszkole ustala terminy przerw w pracy przedszkola (ferie, wakacje) oraz zasady odpłatności za pobyt dziecka w placówce.

Gmina została bezwzględnie zobowiązana do zapewnienia wszystkim dzieciom sześciolletnim prawa do rocznego przygotowania przedszkolnego. Realizacja tego prawa jest obowiązkowym zadaniem własnym gminy, a odmowa zrealizowania może nastąpić jedynie w drodze decyzji administracyjnej. Sieć przedszkoli prowadzonych przez gminę ustala rada gminy zgodnie z wolą i potrzebami mieszkańców. Jednostki samorządu terytorialnego mogą zakładać i prowadzić jedynie przedszkola publiczne. Zakładanie i prowadzenie publicznych przedszkoli, w tym z oddziałami integracyjnymi, oraz przedszkoli specjalnych należy do zadań własnych gminy. Osoba prawna lub fizyczna może założyć przedszkole publiczne na podstawie zezwolenia właściwej gminy, po uzyskaniu pozytywnej opinii kuratora

² J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Kraków 2012, s. 189–191.

³ J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, op. cit., s. 115–116, 123–125, 132.

oświaty. Z kolei przedszkola niepubliczne może założyć osoba prawna lub fizyczna po uzyskaniu wpisu do ewidencji prowadzonej przez gminę i otrzymaniu odpowiedniego zaświadczenia.

Zarządzanie placówką wychowania przedszkolnego – wybrane zagadnienia

Jednym z warunków pomyślnej działalności pedagogicznej przedszkola jest planowanie. Wynika ono z ramowego statutu przedszkola publicznego, w którym na nauczycieli nakłada się obowiązek planowania i prowadzenia pracy wychowawczo-dydaktycznej oraz odpowiedzialność za jej jakość. Plan pracy obejmuje całokształt działalności wychowawczej podejmowanej w przedszkolu w czasie pobytu dziecka oraz wszelkie czynności niezbędne do pomyślnej realizacji zadań. W planowaniu pracy wychowawczo-dydaktycznej przedszkola wyróżnia się plany roczne, miesięczne, tygodniowe i dzienne. Roczny plan pracy dotyczy całej placówki, a poszczególni nauczyciele mają obowiązek uwzględniać go podczas tworzenia własnych rozkładów materiału. Jest on pierwszym stopniem planowania oraz początkowym etapem wyznaczania odcinków czasowych dla poszczególnych zadań, a także zawiera konkretną propozycję wypełniania ich określoną treścią⁴.

W trosce o prawidłowy rozwój dziecka oraz związaną z tym właściwą organizacją procesu wychowawczo-dydaktycznego MEiN zleciło w Podstawie programowej zachowanie w rozkładzie dnia właściwych proporcji pomiędzy różnymi rodzajami aktywności dziecięcej. Służyć ma to głównie przywróceniu właściwej rangi zabawie jako naturalnej formie działalności dziecka w wieku przedszkolnym. Wzrosła ranga diagnozowania rozwoju dziecka w dwóch wyraźnie określonych przez MEiN obszarach, a mianowicie stałego monitorowania zachowań dziecięcych przy zastosowaniu technik obserwacyjnych oraz dokonywania analizy gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole (tzw. diagnozy przedszkolnej) z wykorzystaniem głównie testów jako narzędzi pomiarowych⁵. Procesy poznawcze dziecka w wieku przedszkolnym w dużej mierze posiadają tło emocjonalne i odruchowy, mimowolny charakter, przebiegają bez lub z nieznacznym udziałem świadomej motywacji. Rozwijają się w toku działania dziecka i w kontakcie z otoczeniem. Istotnym elementem procesów poznawczych dzieci przedszkolnych jest spostrzeganie. W toku swojego rozwoju dziecko uzyskuje coraz lepszą orientację w otaczającym je świecie. Uwaga dzieci w młodszym wieku przedszkolnym jest

⁴ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika...*, op. cit., s. 78–80.

⁵ J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, op. cit., s. 107–108.

krótkotrwała, szybko zmieniają one przedmiot swoich zainteresowań, łatwo się męczą. Motyw ich działania stanowi głównie potrzeba zabawy⁶.

W okresie epidemii przedszkola organizowały zajęcia wychowawczo-opiekuńcze w określonej ilości grup. Dzieci przypisane do danej grupy przedszkolnej przez cały czas pobytu w przedszkolu przebywały w wyznaczonej, stałej sali zajęć, korzystały z jednej wskazanej łazienki, a zajęcia prowadzą wyłącznie ustaleniu dla danej grupy nauczyciele wychowania przedszkolnego. W przedszkolach obowiązywał rozkład dnia przedszkola. Wychowawcy oddziałów dostosowywali szczegółowy rozkład dnia, by grupy nie spotykały się w tym samym czasie w szatni i na placu zabaw. Zajęcia przedszkolne realizowane były wyłącznie na terenie przedszkola w strefie wyznaczonej dla danej grupy przedszkolnej i na placu zabaw należącym do przedszkola. W okresie epidemii placówka pełniąca opiekę przedszkolną zobowiązana była do przestrzegania reżimu sanitarnego ustalonego przez Głównego Inspektora Sanitarnego w drodze wytycznych przeciwepidemicznych dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkole podstawowej i innych form wychowania przedszkolnego oraz instytucji opieki nad dziećmi w wieku do lat 3, wydanych 30 kwietnia 2020 roku na podstawie art. 8 Ustawy z dnia z 14 marca 1985 r. o Państwowej Inspekcji Sanitarnej (tj. Dz. U. z 2019 r. poz. 59, z 2020 r. poz. 322, 374, 567) oraz wytycznych opublikowanych dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkole podstawowej i innych form wychowania przedszkolnego, opublikowanych na stronie internetowej urzędu obsługującego Ministra Edukacji i Nauki. Rodzice składali oświadczenia, że znają warunki korzystania z opieki przedszkolnej w czasie epidemii. Nauczyciele mieli prawo odmówić przyjęcia opieki nad dzieckiem, u którego stwierdzili objawy chorobowe. Jednocześnie dziecko, które mieszka wspólnie z osobą przebywającą na kwarantannie lub w izolacji w warunkach domowych, nie mogło korzystać z opieki przedszkolnej. Dziecko, u którego w czasie opieki przedszkolnej stwierdzono niepokojące objawy chorobowe, do czasu odebrania przez rodziców było izolowane. Dziecko nie mogło przynosić żadnych zabawek i przedmiotów z domu. Osoby przyprowadzające i odbierające dzieci z placówki wychowania przedszkolnego były zobowiązane do przestrzegania reżimu sanitarnego, w tym w szczególności osłaniania ust i nosa, zachowania 2 metrów dystansu wobec innych dzieci i osób przebywających w otoczeniu, dezynfekowania dłoni przy wejściu do budynku, korzystania z jednorazowych rękawiczek ochronnych. Rodzice wyrażali zgodę na pomiar temperatury ciała u ich dzieci. Wskazywali również osoby do kontaktu w przypadku wystąpienia u dziecka objawów chorobowych.

Budynek został podzielony na trzy strefy (dziecka, rodzica, żywienia) i dla każdej z nich ustalono odrębny reżim sanitarny. Pracownicy przedszkola przechodzili szkolenia instruktażowe w zakresie przestrzegania reżimu sanitarnego

⁶ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika...*, op. cit., s. 35–36.

na zajmowanym stanowisku pracy. Dla każdej strefy odrębnie prowadzona jest dzienna ewidencja osób, które przebywały w niej danego dnia.

Pomieszczenia, w których przebywały dzieci, należały do strefy dziecka – oznaczonej literą D w kolorze zielonym. W pomieszczeniach należących do tej strefy poza dziećmi mogli przebywać wyłącznie wychowawcy grup przedszkolnych i wyznaczeni pracownicy obsługi. Wyposażenie sal zajęć przedszkolnych dostosowane było do wytycznych, a dzieci miały na stałe przydzielone miejsca przy stolikach. W toaletach dla dzieci i personelu wisiały plakaty prezentujące prawidłowe mycie rąk. Dzieci korzystały z jednorazowych ręczników papierowych i jednorazowych chusteczek higienicznych. Nauczyciele wyposażeni byli w maseczki, rękawiczki, fartuch ochronny i płyn dezynfekujący. Pracownicy obsługi wyznaczeni do pracy w strefie dziecka posiadali maseczki, rękawiczki, płyn dezynfekcyjny i fartuch ochronny. Pracownicy strefy dziecka zobowiązani byli do bieżącego nadzoru nad zachowaniem wytycznych odnoszących się do pracy z dziećmi, w tym w szczególności wietrzenia sal zajęć, dezynfekowania toalet i wycierania bezpiecznymi środkami odkażającymi miejsc najczęściej dotykanych przez dzieci. Również stoły i krzesła były wycierane bezpiecznymi środkami odkażającymi – przed spożywaniem posiłków i po. Z placu zabaw dzieci korzystały rotacyjne, a po każdej grupie także zabawki wycierało się bezpiecznymi środkami odkażającymi. Po zakończeniu zajęć przedszkolnych pomieszczenia należące do strefy dziecka sprząтали i dezynfekowali wyznaczeni pracownicy, zgodnie z listą czynności ustaloną w procedurach.

Pomieszczenia, w których mogły przebywać osoby przyprowadzające i odprowadzające dzieci, należały do strefy rodzica i oznaczone są literą R w kolorze niebieskim. W pomieszczeniach z tej strefy mogły przebywać nie więcej niż dwie osoby, tj. dziecko i rodzic. Osoby przyprowadzające dzieci i odprowadzające z przedszkola zobowiązane były do zakrywania ust i nosa oraz zachowania 2 m dystansu wobec innych dzieci i osób przebywających w tym otoczeniu. Każda osoba wchodząca do budynku przedszkola zobowiązana była zdezynfekować ręce i założyć rękawice ochronne. W pomieszczeniach należących do strefy rodzica wyznaczony pracownik obsługi nadzorował przestrzeganie zasad. Wnętrza i teren przynależący do obiektu sprząтали i dezynfekowali wyznaczeni pracownicy.

Pomieszczenia należące do kuchni należały do strefy żywienia i oznaczone były literą Ż w kolorze czerwonym. Pracownicy tej strefy nie mogli przebywać w strefie dzieci i strefie rodzica. Przy organizacji żywienia obowiązują dotychczasowe wymagania odnoszące się do zbiorowego żywienia dzieci, a dodatkowo procedury szczególnej ostrożności dotyczące zabezpieczenia epidemiologicznego pracowników, a także podwyższone standardy obróbki produktów żywnościowych, dezynfekcji opakowań produktów i higieny stanowisk pracy.

Prowadzone były codzienne ewidencje osób przebywających w strefie dziecka oraz w strefie żywienia. W placówce były także wprowadzone procedury dotyczące zapewnienia zdrowia i bezpieczeństwa dzieciom oraz pracownikom podczas dezynfekcji sal i łazienek w związku z zagrożeniem COVID-19. Procedury dotyczyły zasad postępowania pracowników przedszkola podczas dezynfekcji pomieszczeń przedszkolnych, w tym sal zabaw, łazienek, ciągów komunikacyjnych, pomieszczeń kuchennych, magazynowych i piwnicznych oraz ogrodu przedszkolnego. Do zabawy dzieciom należało udostępniać tylko takie zabawki i przybory, które będzie można umyć i zdezynfekować po ich użyciu (wykluczało się zabawki pluszowe i z materiałów chłonących wodę). Pracownicy przedszkola zobowiązani byli myć i dezynfekować zabawki lub inny sprzęt, po każdym użyciu przez dziecko. Większe zestawy sprzętu do zabaw mogły być używane przez dzieci tylko po wykonaniu dezynfekcji przez firmę świadczącą usługi z zakresu dezynfekcji (np. metodami ozonowania czy zamgławiania) przy użyciu bezpiecznych i profesjonalnych środków odkażających (oprysk), poświadczoną protokołem. W przypadku braku dezynfekcji sprzętu pracownicy obsługi (woźny, woźne oddziałowe) zobowiązani byli do wyraźnego oznakowania określonego sprzętu w celu wyłączenia go z użytkowania przez dzieci (np. owinięcie białą-czerwoną taśmą).

Wszelkie dokumenty z procedurami umieszczane były na stronie internetowej przedszkola oraz udostępniane są na tablicy ogłoszeń w przedszkolu. W przedszkolu obowiązywały zasady przyprowadzania i odbierania dziecka w przedszkolu na czas pandemii. Pracownik przedszkola bezwzględnie musiał być obecny przy rozchodzeniu się dzieci, do czasu gdy wszystkie zostaną odebrane od nauczyciela przez rodziców (prawnych opiekunów). Nauczyciel odpowiadał za zdrowie i życie powierzonego jego opiece dziecka, a w przypadku narażenia jego zdrowia lub bezpieczeństwa ponosi pełną odpowiedzialność dyscyplinarną. Do pracy w podmiocie mogą przychodzić tylko zdrowe osoby, bez jakichkolwiek objawów wskazujących na chorobę zakaźną. Należało również przestrzegać procedur postępowania na wypadek zakażenia koronawirusem lub zachorowania na COVID-19⁷.

Zgodnie z Rozporządzeniem MEN z dnia 20 marca 2020 roku w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19⁸ jednostki systemu oświaty, w tym również przedszkola, zostały zobligowane od 25 marca 2020 r. do realizacji podstawy programowej za pomocą technik, jak również metod nauczania na odległość. W związku z tym zawieszenie zajęć wychowawczych i dydaktycznych w przedszkolach nie oznaczało, że dzieci przestają kontynuować proces wychowania i kształcenia. W tym czasie bowiem dla wpierania rozwoju dzieci należy realizować konkretne zadania zapisane

⁷ <https://p5malbork.pl/regulamin-przedszkola,35.pl> (dostęp: 2.02.2022 r.).

⁸ Dz. U. 2020, poz. 493.

w podstawie programowej. Zobowiązują one nauczyciela wychowawcę do kontaktu z rodzicami, aby razem z nimi ustalić sposób i zakres realizowania działań edukacyjnych. W tym celu nauczyciele powinni zadbać o kontakt z rodzicami, wykorzystując np. stronę internetową przedszkola/szkoły, komunikatory, profile przedszkoli/szkół czy kontakt telefoniczny. W zaistniałej sytuacji podstawowym zadaniem nauczyciela przedszkola jest wspólne z rodzicami, jak również w porozumieniu z nimi, określenie najdogodniejszej formy wzajemnego kontaktu, która pozwoli im na rozważne, ale zarazem odpowiedzialne zorganizowanie w warunkach domowych odpowiednich form wspierania rozwoju dzieci. Specyfika sytuacji sprawia, że podstawa programowa wychowania przedszkolnego powinna być realizowana – przy współpracy nauczyciela i rodziców – właśnie w domu. Należy podkreślić, iż czas, w którym dziecko nie chodzi do przedszkola, można wykorzystać w warunkach domowych na większe usamodzielnienie go, pod okiem i we wsparciu rodzica. Sytuacja epidemiczna niejako obliuguje ich do tego, aby zachęcać dzieci do utrzymania higieny osobistej (ze względów bezpieczeństwa), ale również do tego, aby zachować czystość i porządek w swoim pokoju. Pobyt w domu daje także możliwość częstych rozmów z dziećmi na różne tematy, a tym samym wzbogacania ich słownictwa. Ważne jest także znalezienie czasu na czytanie im, ale również z nimi. Należy też pamiętać, że podstawową formę aktywności dzieci w wieku przedszkolnym stanowi zabawa. Natomiast podejmowanie tych działań pozwoli na nabywanie przez dziecko doświadczeń w różnych obszarach rozwojowych⁹.

Ponieważ w czasie ograniczenia funkcjonowania placówek oświatowych związanego z zagrożeniem epidemiologicznym nauka jest realizowana na odległość, w sytuacji gdy wystąpią trudności w organizacji zajęć dyrektor przedszkola, w uzgodnieniu z organem prowadzącym, powinien określić inny sposób ich realizowania. O wybranym sposobie musi także poinformować kuratora oświaty. Za organizację kształcenia na odległość odpowiada dyrektor przedszkola. Jest on zobowiązany do tego, aby powiadomić rodziców, w jaki sposób będzie zorganizowana nauka. Nauczyciele mają możliwość weryfikacji dotychczas stosowanego programu nauczania tak, by dostosować go do wybranej metody kształcenia na odległość¹⁰. Podstawowym narzędziem komunikacji między nauczycielami, uczniami i ich rodzicami jest strona internetowa przedszkola oraz poczta elektroniczna. Ustala się jednolity system kształcenia na odległość w formie np. zakładki na stronie internetowej jako obszaru roboczego do współpracy nauczycieli, rodziców i wychowanków, gromadzenia propozycji zabaw i zadań. Każdy nauczyciel jest zobowiązany do umieszczania w przygotowanych zakładkach gru-

⁹ <https://czasopisma.pwste.edu.pl/index.php/eto/article/view/137/131> (dostęp: 24.03.2022 r.).

¹⁰ <https://p4konin.wikom.pl/uploads/5db75d9a66f27/pages/66/content//Kszta%C5%82cenie%20na%20odleg%C5%82o%C5%9B%C4%87%20%E2%80%94Instrukcja%20bezpiecze%C5%84stwa.pdf> (dostęp: 20.03.2022 r.).

powych i tematycznych materiałów edukacyjnych propozycji zabaw, prac plastycznych, ćwiczeń motoryki dużej i małej, zadań rozwijających mowę i myślenie, ćwiczeń gimnastycznych, elementów tańca itp., a także informacji dotyczących metod i form realizacji omawianych treści programowych. Wychowawca grupy przekazuje informacje jako propozycje do wykorzystania przez rodziców. Nauczyciel prowadzący zajęcia specjalistyczne (terapia, logopedia) zobowiązany jest indywidualnie ustalić metody i formy pracy z wychowankiem, dostosowując je do możliwości dziecka wynikających ze wskazań po diagnozie¹¹. Przygotowanie nauczycieli, uczniów i rodziców do edukacji zdalnej nie jest zadaniem łatwym, m.in. z powodu włączenia cyfrowych technologii edukacyjnych w proces dydaktyczny. Efektywna edukacja zdalna wiąże się z odejściem od tradycyjnego modelu kształcenia w kierunku modelu konstruktywistycznego, gdzie m.in. uczeń sam wytwarza wiedzę na podstawie doświadczeń i własnej aktywności indywidualnej lub grupowej, a nauczyciel kieruje procesem uczenia się uczniów. Jeśli nauczyciele w pracy przed okresem zawieszenia zajęć korzystali nieregularnie lub wcale z cyfrowych technologii edukacyjnych oraz zasobów online i traktowali je głównie jako rozszerzenie lub uzupełnienie tradycyjnej lekcji, podczas której aktywny był przede wszystkim nauczyciel, trudno spodziewać się, że wraz z rozpoczęciem edukacji zdalnej przejdą na poziom całkowitej realizacji materiału z wykorzystaniem cyfrowych narzędzi dydaktycznych i zasobów wymagających innych kompetencji i związanej z nimi reorganizacji pracy. Uczestnictwo w edukacji zdalnej dla pewnej, całkiem sporej grupy badanych wiązało się z dodatkowymi kosztami wynikającymi z zakupu nowego sprzętu czy transferu danych internetowych. Mogą znaleźć się także osoby wykluczone cyfrowo, które z powodu braku odpowiedniego sprzętu i dostępu do Internetu nie mogą swobodnie uczestniczyć w kształceniu na odległość online¹².

Skupiając uwagę na edukacji domowej najmłodszych, należy zwrócić uwagę, że jej najistotniejszą cechą jest indywidualny charakter. Otwiera się ona na indywidualność dziecka, jak również pozwala na niekonwencjonalne podejście rodzica-nauczyciela. Dzięki temu cała uwaga skupiona zostaje na uczniu. Nie jest on już częścią przedszkolnego zbioru dzieci, ale wyjątkowym słuchaczem, prezentującym własne zainteresowania, pasje, spostrzeżenia, które w masowym podejściu często nie mogą dojść do głosu. W takiej sytuacji rodzic ma możliwość dostosowania ilości materiału, selekcji jego treści, wzbogacania go o dowolne źródła wiedzy, zgodnie z predyspozycjami swojego dziecka. To z kolei ma wpływ na kontrolę jego rozwoju intelektualnego¹³.

¹¹ <http://przedszkole3.swinoujscie.pl/wp-content/uploads/2020/04/procedura-ksztata%C5%82cenia-zdalnego-PM3.pdf> (dostęp: 20.03.2022 r.).

¹² https://zdalnenauczanie.org/wp-content/uploads/2020/10/ZDALNA-EDUKACJA_FINAL.pdf (dostęp: 21.12.2022 r.).

¹³ <https://czasopisma.pwste.edu.pl/index.php/eto/article/view/137/131> (dostęp: 21.12.2022 r.).

Nauczanie i integracja społeczna w warunkach zagrożenia epidemiologicznego

W czasach pandemii relacje społeczne są ograniczone do minimum, a kontakt z drugim człowiekiem odbywa się głównie za pośrednictwem Internetu. Zamknięcie szkół, przedszkoli wstrzymanie zajęć dodatkowych sprawiają, że najmłodszy nie mogą tak często kontaktować się ze swoimi rówieśnikami jak wcześniej. W przypadku dzieci zależy to także od m.in. właśnie tego, jak zmieniło się dotychczasowe życie młodego człowieka, oraz tego, jak rodzice reagują na stan pandemii. Większość miejsc, w których dzieci mogły spędzać ze sobą czas, zostały zamknięte, dodatkowo znajomości z rówieśnikami zostały odcięte. Rodzice są zestresowani, często indukują swoje emocje dzieciom. W społeczeństwie jest dużo napięcia, niepokoju, niepewności, złości – to również udziela się nam i naszym dzieciom.

Epidemia COVID-19 niewątpliwie wpłynęła na wiele obszarów życia, wiele jednak zależy od tego, jak sobie z nią radziliśmy. Jedną z podstawowych sytuacji, w których uczymy się nawiązywania relacji, jest przebywanie w grupie: spotkania z innymi, przebywanie wśród ludzi. Nie rozwiniemy umiejętności społecznych, siedząc w domu, izolując się czy spędzając czas przed ekranem. Musimy doświadczać bycia w grupie. Im bardziej się izolujemy od innych ludzi, tym większe prawdopodobieństwo, że doświadczymy stanów depresyjnych, lęków i braku obycia społecznego¹⁴. „Każdy człowiek jest niepowtarzalny i jedyny, podobnie jak jego rodzina, która tworząc odpowiednie warunki dla harmonijnego rozwoju osobowości, pozwala mu na przeżycie podstawowych doświadczeń. Rozwój człowieka jest procesem ciągłym i trwałym, dotyczy zmian kierunkowych, celowych, polegających na przechodzeniu z form niższych do wyższych. Na rozwój człowieka wpływa wiele czynników, które determinują jego indywidualność. Najczęściej wymienia się dojrzewanie organizmu, a zwłaszcza układu nerwowego, doświadczenie (uczenie się), rozumiane też jako twórcza, własna aktywność i działalność jednostki oraz środowisko społeczne i wychowawcze. Pracując z dzieckiem w wieku przedszkolnym, trzeba uwzględniać, że „jego rozwój jest specyficzny, bo wyznaczony przez indywidualne cechy dziedziczne i wrodzone, a także wpływy środowiska. Dzieci różnią się między sobą nie tylko wyglądem zewnętrznym, ale także tempem rozwoju. Jedne rozwijają się wolniej, inne szybciej. Każde z nich ma różne usposobienie, stopień rozwoju fizycznego, emocjonalnego, umysłowego, społecznego, rozwój zamiłowań i uzdolnień. Każde dziecko ma charakterystyczny tylko dla siebie sposób odbierania bodźców z otoczenia, rytm uczenia się i poznawania otaczającej rzeczywistości”. Czynniki genetyczne określają rytm, tempo indywidualnego rozwoju psychicznego, jednak nie stanowią bezpośredniej przyczyny kształtowania się określonych cech i zachowań. Jednakże na rozwój

¹⁴ Wywiad ekspercki z psychologiem dziecięcym – Moniką Chrapieńską-Krupą, <https://www.orange.pl/zobacz/dzieci-w-domu/wywiad-z-ekspertem> (dostęp: 17.12.2022 r.).

człowieka bezpośredni wpływ wywiera jego aktywność i nabywanie indywidualnego doświadczenia w toku procesu uczenia się, kształcenia i wychowania¹⁵.

We współczesnej pedagogice, zarówno przedszkolnej, jak i wczesnoszkolnej, szczególnie kontrowersyjnym zagadnieniem jest pojęcie integracji. Koncepcja integracji, współcześnie formułowana w różnych opracowaniach i artykułach, nawiązuje genetycznie do tzw. „nauki całościowej”, której podstawowym założeniem stanowiło zreformowanie organizacji edukacji. Integracja to swoiste zespolenie się, tworzenie całości z części. W aspekcie pedagogicznym integracja jest sposobem nauczania mającym na celu pokazywanie związków między wszystkimi kierunkami czy zakresami edukacji oraz ukazywanie nauki jako całości. Integracja zatem to łączenie elementów w pewną całość która nie jest jedynie sumą elementów, lecz już nową jakością. Zintegrowana edukacja obejmuje z jednej strony scalanie treści, a z drugiej – łączenie form aktywności dzieci. Te dwie odmiany stanowią w istocie rzeczy jednolitą całość.

„Odczuwanie długotrwałego stresu i negatywnych emocji wynikających z izolacji i braku poczucia bezpieczeństwa, może skutkować u dzieci:

- uczuciem smutku, strachu, złości;
- zmianą zainteresowań, brakiem energii i pragnień;
- trudnościami w koncentracji i podejmowaniu decyzji;
- bezsennością;
- zmniejszeniem apetytu lub jego brakiem;
- pogorszeniem ogólnego stanu zdrowia psychicznego;
- pojawianiem się objawów fizycznego bólu, np. głowy, innych części ciała, czy problemów żołądkowych.

Ponadto wprowadzenie nowej formy edukacji zdalnej ma wiele pozytywnych, ale i negatywnych czynników wpływających na funkcjonowanie młodego człowieka. Prawidłowy rozwój społeczny u dzieci jest ściśle związany z rozwojem emocjonalnym, kształtującym się już od najmłodszych lat. Choć to fundamentalna bliskość rodziców (opiekunów) gwarantuje dziecku biologiczną potrzebę bezpieczeństwa, nie bez znaczenia pozostaje najbliższe otoczenie. Relacje społeczne, w tym rówieśnicze odgrywają istotną rolę w życiu młodego człowieka – są źródłem wsparcia, zrozumienia i dobrego samopoczucia. Aktualnie występujące ograniczenie kontaktów i izolacja epidemiologiczna wpływają negatywnie na samopoczucie psychofizyczne dzieci i młodzieży – mogą również przyczyniać się do rozwoju chorób w tym stanów przygnębienia i zaburzeń depresyjnych¹⁶. „Długotrwała izolacja

¹⁵ J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, op. cit., s. 147–148.

¹⁶ *Izolacja w czasie pandemii – Poradnia radzi*, <https://powiat.szczecinek.pl/aktualnosci/izolacja-w-czasie-pandemii-poradnia-radzi.html> (dostęp: 17.12.2022 r.).

społeczna skutkuje osłabieniem więzi między rówieśnikami, powoduje poczucie braku przynależności do grupy. Czas pandemii wymaga wypracowania nowych form spędzania czasu wolnego. Niech będzie to okazja do odkrycia nowych zainteresowań. Sfera emocjonalna, przede wszystkim nasilenie lęku, brak interakcji społecznych i brak ruchu wymagają szczególnej uwagi ze strony rodziców. Pierwszym krokiem w dbaniu o dobrostan dzieci i młodzieży jest profilaktyka¹⁷.

„Psychikę dziecka przedszkolnego cechuje emocjonalność i łatwość przechodzenia w stany krańcowe – od ożywienia i wesołości do przygnębienia i płaczu. Ta uczuciowość znajduje wyładowanie i zaspokojenie w aktywności ruchowej. Wszystkie dopływające ze środowiska wywołują w korze mózgowej nowe ogniska pobudzenia, które doprowadzają do natychmiastowego działania”¹⁸. Dziecko wchodzące w nowe środowisko społeczne i materialne, jakim jest przedszkole, doświadcza dużej liczby silnych bodźców, co sprawia, że przeżywa ono niepokoje i obawy, a jego proces przystosowania się przebiega z trudnościami. Należy tak zatem zorganizować środowisko przedszkolne, aby ułatwić dziecku uzyskiwanie pozytywnych rezultatów w pokonywaniu tych trudności i przystosowaniu się do nowego środowiska¹⁹.

Stymulowanie rozwoju dzieci jest jednym z podstawowych zadań przedszkola, co zostało już wyżej wskazane. Wiek rozwojowy nie zawsze pozostaje w zgodzie z wiekiem biologicznym. Dostrzeganie występujących u dziecka trudności i pobudzanie jego rozwoju jest podstawowym obowiązkiem każdego nauczyciela przedszkola. Stymulowanie rozwoju dziecka przebiega najczęściej w toku kontaktów indywidualnych, w czasie pracy z odpowiednio dobranymi zespołami, a przede wszystkim ma miejsce podczas zabaw i zajęć z całą grupą poprzez indywidualizację zadań²⁰. Reasumując: plan pracy nauczyciela na dany dzień musi uwzględniać rytm biologicznej sprawności dziecka. Po zajęciach wymagających sprawności umysłowej powinny być projektowane zajęcia eksponujące rozwijanie wyobraźni (np. plastyczne) czy potrzeb badawczych (np. środowiskowe) itp. W ciągu danego dnia organizować należy naprzemiennie różne, wymienione w ramowym planie rodzaje aktywności dzieci²¹.

Aby wychowywać i projektować działalność wychowawczo-dydaktyczną w przedszkolu, nauczyciel musi przede wszystkim poznać dziecko. Nie jest to możliwe w oderwaniu od podstawowego środowiska wychowawczego, jakim jest rodzina. Zarówno rodzice, jak i nauczyciele są osobami znaczącymi dla dziecka.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika...*, op. cit., s. 34.

¹⁹ Ibidem, s. 60.

²⁰ Ibidem, s. 46–47.

²¹ H. Moroza, op. cit., s. 94.

Dlatego też tylko ich współdziałanie umożliwia tworzenie jednego niesprzecznego systemu wychowawczego. Współpraca środowiska przedszkolnego i rodzinnego może obejmować m.in. następujące płaszczyzny: wzajemną wymianę informacji o dziecku, zaznajamianie rodziców z pracą wychowawczo-dydaktyczną przedszkola, starania o zapewnienie warunków prawidłowego rozwoju dziecka, oddziaływanie na postawy rodzicielskie. Rodzice mają duże możliwości zaangażowania się w proces wychowawczo-dydaktyczny swoich dzieci. Tak zorganizowana współpraca z rodzicami świadczy o ich upodmiotowieniu i partnerskim udziale w procesie wychowawczo-dydaktycznym swoich dzieci na terenie przedszkola²². W ramach współpracy nauczycieli i rodziców istotne jest zapoznanie się przez obie strony i przestrzeganie organizacji pracy, bezpiecznych i higienicznych warunków pobytu dzieci i pracowników na terenie placówki przedszkolnej. Wszelkie procedury obowiązujące na terenie przedszkola wprowadzone z uwagi na panującą epidemię COVID-19 musiały być rygorystycznie przestrzegane zarówno przez osoby pracujące w placówce, jak i uczęszczające do placówki dzieci, przyprawdane przez rodziców. Celem wszelkich wprowadzonych procedur były zapewnienie zdrowia i bezpieczeństwa dzieciom oraz pracownikom podczas dezynfekcji sal, łazienek w związku z zagrożeniem, określenie szczegółowych obowiązków rodziców i nauczycieli podczas przyprawdania do przedszkola i odbierania z przedszkola dzieci przez rodziców (prawnych opiekunów) lub upoważnioną przez nich osobę, w celu zapewnienia zdrowia i bezpieczeństwa dzieciom oraz pracownikom na terenie przedszkola w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19. Rodzice musieli zapoznać się z ramowym rozkładem dnia dziecka w przedszkolu, aby wspierać i szkolić swoje dziecko do przystosowania się i funkcjonowania w realiach epidemiologicznych. Duża odpowiedzialność spoczywała na nauczycielach i rodzicach, aby stworzyli warunki, w których dziecko czuje się bezpieczne, kochane, w których może się rozwijać i konstruować w swoim umyśle świat. Dorośli musieli ułatwić dzieciom funkcjonowanie w środowisku społecznym oraz podtrzymywać aktywność poznawczą i zainteresowania dzieci²³.

Zakończenie

Jednym z najbardziej newralgicznych zagadnień okresu pandemii COVID-19 stała się ochrona małych dzieci, młodzieży szkolnej i nauczycieli przed dotknięciem zakażeniem oraz rozprzestrzenianiem się wirusa. Ministerstwo Edukacji i Nauki wraz z Ministerstwem Zdrowia i Głównym Inspektoratem Sanitarnym

²² A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika...*, op. cit., s. 61–63.

²³ *Edukacja wobec zagrożeń...*, op. cit., s. 46.

wydało stosowne wytyczne w tych kwestiach, aby dostosować panującą sytuację epidemiologiczną do zapewniania ciągłości edukacji i dalszego rozwoju uczniów na każdym poziomie kształcenia. Trwający ponad blisko trzy lata stan epidemii oraz zagrożenia epidemicznego w ogromnym stopniu wpłynęły na podejście użytkowników do korzystania z sieci. Jednocześnie uległa znacznej poprawie szeroko pojęta kompetencja cyfrowa społeczeństwa. Wzrosła umiejętność wykorzystania Internetu w różnych dziedzinach życia. Edukacja nie tylko ma wpływ na stan naszej wiedzy, ale bezpośrednia bliskość i aktywne uczestniczenie w środowisku przedszkolnym, szkolnym zapewnia miejsce spotkań z rówieśnikami, umożliwia przeżycie momentów, które realnie wspierają kształtowanie się charakterów od najmłodszych lat.

Bibliografia

- Edukacja wobec zagrożeń rozwoju i bezpieczeństwa dzieci*, red. S. Guz, J. Andrzejewska, Lublin 2008.
- Frąckowiak M., *Dlaczego niektórzy nauczyciele zawsze odnoszą sukces?*, Poznań 2010.
- Jak budować dobrą szkołę? Potencjał i bariery ewaluacji w oświacie*, red. G. Mazurkiewicz, Kraków 2015.
- Karbowniczek J., Kwaśniewska M., Surma B., *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Kraków 2012.
- Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna*, Warszawa 2005.
- Klim-Klimaszewska A., *Witamy w przedszkolu. Wspomaganie procesu adaptacji dziecka do środowiska przedszkolnego*, Warszawa 2010.
- Moroza H., *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*, Kraków 2006
- Siwek H., Bereźnicka M., *System integralny w edukacji Dziecka, Konteksty i konsekwencje zmian*, Warszawa 2011.
- Wilgocka-Okoń B., *Gotowość szkolna w perspektywie historycznej*, [w] *O pomysłny start ucznia w szkole*, red. W. Brejnak, „Biuletyn Informacyjny PTD” 2002, nr 23.

Wykaz źródeł prawa:

- Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 19 listopada 2004 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o systemie oświaty (Dz. U. Nr 259, poz. 2572).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz. U. 2020, poz. 493).
- Ustawa z dnia 19 marca 2009r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. 2009 r. Nr 56, poz. 458).

Netografia:

Wywiad ekspercki z psychologiem dziecięcym – Moniką Chrapieńsk-Krupą, <https://www.orange.pl/zobacz/dzieci-w-domu/wywiad-z-ekspertem> (dostęp: 17.12.2022 r.).

Ostatni rok wielu dzieciom zaburzył rozwój społeczny, emocjonalny, rozmowa z dr Krystyną Włodarczyk – Bisagą, <https://www.mp.pl/pacjent/pediatric/aktualnosci/badania/272-674,ostatni-rok-wielu-dzieciom-zaburzil-rozwoj-spoeczny-emocjonalny> (dostęp: 17.12.2022 r.).

Izolacja w czasie pandemii – Poradnia radzi, <https://powiat.szczecinek.pl/aktualnosci/izolacja-w-czasie-pandemii-poradnia-radzi.html> (dostęp: 17.12.2022 r.).

<https://p4konin.wikom.pl/uploads/5db75d9a66f27/pages/66/content//Kszta%C5%82cenie%20na%20odleg%C5%82o%C5%9B%C4%87%20E2%80%94Instrukcja%20bezpiecze%C5%84stwa.pdf> (dostęp: 20.12.2022 r.).

https://zdalnenauczanie.org/wp-content/uploads/2020/10/ZDALNA-EDUKACJA_FINAL.pdf (dostęp: 21.12.2022 r.).

<https://czasopisma.pwste.edu.pl/index.php/eto/article/view/137/131> (dostęp: 21.12.2022 r.).

Marika Glaza

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

ZNACZENIE ZABAWY I ZABAWKI W ROZWOJU MOWY DZIECKA W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

THE IMPORTANCE OF PLAY AND TOYS IN THE DEVELOPMENT OF A CHILD'S SPEECH AT PRESCHOOL AGE

Streszczenie: Zabawa jest aktywnością, którą dziecko podejmuje w ciągu swojego życia, dzięki niej się rozwija na wielu płaszczyznach. Zabawka to z kolei narzędzie używane podczas zabawy. Jednak znaczenie ma to, jak istotne jest podejmowanie aktywności zabawy w rozwoju mowy dziecka i rozwoju dziecka w ogóle. Także wybór odpowiedniej zabawki stanowi nie lada wyzwanie, gdyż zabawka z pozoru atrakcyjna i ciekawa dla dziecka może wyrządzić wiele szkód w jego rozwoju.

W niniejszym artykule wyjaśniono pojęcia rozwoju mowy dziecka, zabawy, zabawki i określono ich znaczenie w rozwoju mowy dziecka w wieku przedszkolnym.

Słowa kluczowe: rozwój mowy dziecka w wieku przedszkolnym, zabawa, zabawka.

Abstract: Play is an activity that a child undertakes throughout his life, thanks to which he develops on many levels. A toy, on the other hand, is a tool used during play. However, what is important is how important it is to undertake play activities in the development of the child's speech and the development of the child in general. Also, choosing the right toy is a real challenge, because a toy that seems attractive and interesting for a child can cause a lot of damage to its development.

This article explains the concepts of the child's speech development, play, and toys, and determines their importance in the speech development of a preschool child.

Keywords: Speech development of a preschool child, play, toy.

Wprowadzenie

Zabawa to przyjemny sposób na zabicie czasu. Towarzyszy ona każdemu, na różnych etapach życia. Największą rolę odgrywa w dzieciństwie, będąc podstawową czynnością, którą małe dzieci wykonują spontanicznie, zgodnie z własną wolą.

Zabawa dzieci w wieku przedszkolnym ma dwie bardzo ważne funkcje. Po pierwsze, dziecko uświadamia sobie w ten sposób swoje najważniejsze, różne formy zainteresowań, po drugie, rozwija się społecznie, emocjonalnie, moralnie i umysłowo. Żadna inna forma działalności dziecka w tym wieku nie daje mu tak wiele satysfakcji i korzyści w rozwoju. Zabawa, która nie działa pozytywnie na rozwój dziecka, łączy się z nagromadzeniem negatywnych emocji i nie pozwala mu odpocząć.

Dzieci potrzebują zabawek do prawidłowego rozwoju, ale należy dobierać je rozsądnie. Zabawki winny najpierw pasować do osobowości naszej pociechy. Zabawa i zabawka powinna sprawiać dziecku radość, przyjemność, dawać odpoczynek, a także naukę.

Rozwój mowy dziecka w wieku przedszkolnym w świetle literatury przedmiotu

Rozwój mowy dziecka jest tematem, który budzi w rodzicach wiele emocji, gdyż chcą oni, aby ich pociecha komunikowała się ze światem w sposób werbalny. Nie każdy rodzic jednak zdaje sobie sprawę, że może być specjalistą w temacie rozwoju mowy swojego dziecka od niejednego zawodowego logopedy. Dzieje się tak, gdyż to rodzic towarzyszy swojemu dziecku w większości sytuacji dnia codziennego, a to one są najlepszą okazją do nabywania i doskonalenia umiejętności komunikacji z innymi. Rodzic powinien posiadać również wiedzę o tym, jak istotna jest zabawa w rozwoju jego dziecka oraz to jak ważne są odpowiednio dobrane zabawki.

Mowa jest bardzo ważną i społecznie wymaganą umiejętnością człowieka. Przez większość czasu komunikujemy się ze światem i dzięki mowie wyrażamy swoje uczucia i emocje. Słowa nie powstają z dnia na dzień. To proces, który wymaga czasu. „Kontakt z innymi ludźmi jest możliwy dzięki umiejętności mówienia i rozumienia tekstów słownych. Mowa jednak nie jest umiejętnością wrodzoną”¹. Rozwój mowy dziecka jest jednym z najintensywniejszych procesów w życiu dziecka. Przebiega on do około 6–7 roku życia, później mowa jest już jedynie wzbogacana, ulepszana. Najważniejsze w rozwoju mowy dziecka są jednak pierwsze cztery lata życia dziecka. To powoduje, że zdecydowana większość dzieci uczęszczających do logopedy jest właśnie w wieku 6-7 lat. „W procesie rozwoju mowy dziecka istotną rolę spełniają trzy grupy czynników: tzn. biologiczne, psychologiczne oraz społeczne. Każda z tych grup pełni ważne w równym stopniu funkcje, nie można zatem żadnej z nich pominąć lub zlekceważyć”².

¹ E M. Minczakiewicz, *Mowa: rozwój, zaburzenia, terapia*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1996, s. 64.

² Ibidem.

Ogólna charakterystyka rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym

Wiek przedszkolny dziecka to czas od trzeciego do siódmego roku życia. Ma miejsce przed podjęciem obowiązku szkolnego. Jednak próg wieku przedszkolnego jest niejednoznaczny. Nie każdy trzylatek może być gotowy do przynależności w grupie przedszkolnej, jak i nie każdy siedmiolatek może być gotowy do podjęcia nauki w szkole. Nie wszystkie dzieci rozwijają się w takim samym tempie, lecz bez wątplenia u wszystkich w tym czasie zachodzi wiele zmian w sferze psychicznej i fizycznej. Ze względu na przeważającą w tym okresie formę działalności, jaką jest zabawa, mówi się, że wiek ten jest dość jednorodny. Dzięki zabawie wówczas dziecko samodzielnie nabiera różnych doświadczeń; ma na to również wpływ otoczenie dziecka, czyli rodzina i przedszkole³.

Przedszkole to placówka, która wpływa pozytywnie na rozwój fizyczny, jak i psychiczny dziecka oraz wyrównuje szanse przed pójściem do szkoły, co wiąże się z rozpoczęciem nowego rozdziału w życiu i przygotowaniem młodego człowieka na konieczność przewycięzania wielu trudności. „Zatem jeśli podczas edukacji przedszkolnej nie zostanie w dziecku ukształtowana pewna siła procesów poznawczych, emocjonalnych i wolicjonalnych, zdolność do adaptacji w nowych warunkach, gdy nie będzie ono potrafiło słownie wyrazić siebie i w ten sposób przyjąć wiedzę o innych, jego start w edukacji szkolnej będzie od samego początku utrudniony”⁴.

W okresie przedszkolnym możemy wyróżnić trzy fazy. Obejmują one wszystkie istotne przemiany w osobowości dziecka i jego podświadomości, zmiany w sferze emocjonalnej i społecznej, dynamiczność procesów poznawczych⁵.

Faza pierwsza

Faza pierwsza, zwana inaczej wczesną, dotyczy wieku od trzech do czterech lat. Dziecko w tej fazie wymaga pomocy osoby dorosłej, również w prostych czynnościach samoobsługowych. Trudno jest z nim rozmawiać, chociaż zna podstawy języka ojczystego. Dorosły powinien zwracać się do niego indywidualnie, gdyż taka forma jest dla niego dużo bardziej zrozumiała niż zbiorowa. Z racji trudności

³ L. Marszałek, *Wiek przedszkolny. Rozwój i zaburzenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2008, s. 13.

⁴ K. Błachnio, *Wprowadzenie do zagadnień logopedii wieku rozwojowego*, Gnieźnieńska Wyższa Szkoła Humanistyczno-Menadżerska „Millennium”, Gniezno 2011, s. 43.

⁵ L. Marszałek, op. cit., s. 13.

z dłuższą koncentracją uwagi zabawy są proste, krótkie, nieskomplikowane. Zaobserwować możemy również niestabilność uczuciową oraz dużą wrażliwość na wszelkie zmiany w otoczeniu społecznym⁶.

Faza druga

Faza druga, nazywana średnią, dotyczy wieku od czterech do pięciu i pół lat. Dzieci w tej fazie są dużo bardziej samodzielne niż w fazie pierwszej. Nie mają trudności z zawieraniem przyjaźni z rówieśnikami. Zdarza się jednak, że są impulsywne, agresywne, stąd też mogą pojawiać się konflikty z innymi dziećmi, choć ostatecznie chętnie spędzają z nimi czas. Dla tej fazy charakterystyczne jest zadawanie dużej liczby pytań. Dzieci chcą bowiem odkrywać rzeczy i zjawiska wcześniej im nieznanne, co pozytywnie wpływa również na ich wyobraźnię⁷.

Faza trzecia

Faza trzecia, określana również jako późna, dotyczy dzieci w wieku od pięć i pół roku do siedmiu lat. Dziecko sześciolatnie wykazuje jeszcze większe zainteresowanie światem je otaczającym. Zmianie ulega to, w jaki sposób młody człowiek nabywa nowe informacje na tematy go interesujące. Poprawie ulega również zdolność do pracy w grupie, czy do dłuższego pozostania w skupieniu. Główną formą spędzania czasu wciąż jest zabawa, choć jest ona dużo bardziej urozmaicona. Dziecko staje się stanowczo bardziej samodzielne, opanowane⁸.

W rozwoju fizycznym również zachodzi wiele zmian. Ciało dziecka zmienia się, wzrasta masa i wymiary. Początkowo zauważyć można wiele dysproporcji, np. krótkie kończyny w stosunku do dużej głowy. Bardzo słabe kości i słaba muskulatura sprawiają, że dziecko nie jest wytrzymałe na wszelki wysiłek fizyczny. U 6–7-latków obserwuje się już pełną sprawność przewodu pokarmowego, choć jest on nadal wrażliwy⁹.

Rozwój ruchowy dziecka możemy zaobserwować podczas samodzielnego ubierania się dzieci. U dzieci 3–4-letnich wymagana jest jeszcze pomoc przy ubieraniu się. Natomiast u dzieci 5-letnich zdolność ta jest dużo bardziej opa-

⁶ Ibidem, s. 14.

⁷ Ibidem, s. 13.

⁸ Ibidem, s. 15.

⁹ L. Marszałek, op. cit., s. 15–16.

nowana, choć dziecko może mieć jeszcze trudności z wiązaniem sznurowadeł. U dziecka 6-letniego umiejętność samodzielnego ubierania się jest już w pełni opanowana¹⁰.

W rozwoju działalności dziecka główną aktywnością jest zabawa. Im dziecko starsze, tym większą wagę przywiązuje do zajęć, które uczą podejmować nowe powinności. Zabawa staje się dużo bogatsza, twórcza i samodzielna. Przedszkolak z przyjemnością bawi się z innymi dziećmi, co pozwala uczyć się uzależnić swoją zabawę od innych¹¹.

„W wieku przedszkolnym zachodzą duże zmiany w zakresie sensorycznego i umysłowego poznawania świata – dziecko coraz lepiej dostosowuje się do środowiska i zyskuje coraz szersze możliwości działania”¹². Uwaga młodego człowieka jest raczej krótkotrwała. Dziecko stale zmienia obiekt zainteresowania, szybko zaczyna się nudzić już rozpoczętą aktywnością. Dodatkowo rozwija się również drobiazgowość zapamiętywania¹³.

„Myślenie dzieci w wieku przedszkolnym opiera się na trzech szczeblach tego procesu: myśleniu sensoryczno-motorycznym (zmysłowo-ruchowym), myśleniu konkretno-wyobrażeniowym i myśleniu pojęciowym, abstrakcyjnym, zwanym też słowno-logicznym lub symbolicznym”¹⁴. Najbardziej typowe jednak jest myślenie konkretno-wyobrażeniowe. Wiąże się ono z określonym celem, któremu poświęca się działanie.

Rozwój uczuciowy w wieku przedszkolnym jest bardzo urozmaicony. Dziecko ma trudności z ukrywaniem swoich uczuć, emocji. Pierwsza i druga faza wieku przedszkolnego charakteryzuje się gwałtownością w okazywaniu uczuć. „Tę zmienność i nietrwałość uczuć nazywa się labilnością uczuciową”¹⁵.

W poniższej tabeli scharakteryzowano poszczególne etapy wzrostu dziecka. Wyszczególniono charakterystykę rozwoju fizycznego, emocjonalnego, zachowań społecznych i potrzeb w konkretnych latach rozwoju dziecka.

¹⁰ Ibidem, s. 16–17.

¹¹ Ibidem, s. 17.

¹² Ibidem.

¹³ Ibidem, s. 18.

¹⁴ Ibidem, s. 19–20.

¹⁵ L. Marszałek, op. cit., s. 20.

Tabela 1. Etapy wzrostu rozwoju dziecka

| | Rozwój fizyczny | Rozwój emocjonalny | Zachowania społeczne | Potrzeby |
|-----------------------|--|--|---|--|
| Dziecko czteroletnie | Umiejętność: jazdy na rowerze o trzech kółkach, rzucania piłką, skakania na jednej nodze, tańca, wznoszenia konstrukcji z klocków, pudełek i deseczek; szybkie i pewne wchodzenie po schodach. | Ufność, demonstracja dużego poczucia pewności siebie, celowość, skuteczność i wytrwałość w działaniu, dobre panowanie nad własnymi emocjami, utrwalone standardy zachowań przejętych od rodziców i bliskich. | Płynność w mowie, zadawanie wielu pytań, opowiadanie długich historyjek, będących po części wytworem wyobraźni, okazywanie zainteresowania drugim dzieckiem, chęć pomocy, kiedy jest skrzywdzone. | Bogaty materiał do zabaw konstrukcyjnych, pochwały ze stron dorosłych, ścisłość i trafność odpowiedzi na zadawane pytania. |
| Dziecko pięcioletnie | Próby samodzielnego ubierania się i rozbierania, sprawność i szybkość w jeździe na rowerze na trzech kółkach. | Demonstracja pewności siebie, czasami zarozumiałość, okazywanie przyjaźliwości i wyrozumiałości. | Zabawy i gry zespołowe wymagające nadzoru dorosłych, opowiadania o bohaterach silnych i odważnych. | Wsparcie i przygotowanie przez rodziców do rozpoczęcia nauki w szkole, udzielanie adekwatnych odpowiedzi na pytania. |
| Dziecko sześcioletnie | Umiejętność wykonania przewrotu w przód, bardziej precyzyjne rzucanie i łapanie piłki, początek wypadania zębów mlecznych. | Szybka zmiana uczucia przyjaźni na wrogość, skłonność do egocentryzmu, agresji, buntu, drażliwości, ciekawość otaczającego świata. | Swoboda w rozmowie, zainteresowanie nowymi słowami, w obcowaniu z innymi dziećmi bywa kłótlive, przywiązane do własnej wartości. | Okazywanie dużej cierpliwości przez rodziców i nauczycieli, kontrola codziennych rutynowych zajęć, zabawki ćwiczące zręczność. |

Źródło: C. Lee, *Wzrastanie i rozwój dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997, s. 274.

Dziecko w wieku przedszkolnym jest przystosowane do otoczenia, gotowe do podejmowania różnych aktywności i zabaw z rówieśnikami, a także do przyłączenia się do interakcji z szerszym gronem osób.

Poniższa tabela opisuje rozwój psychoruchowy i rozwój mowy u dziecka w wieku przedszkolnym.

Tabela 2. Kalendarz rozwoju psychoruchowego i mowy dziecka w wieku przedszkolnym

| Wiek | Lokomocja i kontrola postawy | Koordinacja wzrokowo-ruchowa | Mowa | Kontakty społeczne |
|--------|--|--|---|---|
| 4 lata | Podskakuje, skacze na jednej nodze, zmienia nogi, gdy schodzi po schodach. | Potrafi całkiem samodzielnie zapiąć ubranie, chwytą piłkę. | Zna kolory, śpiewa piosenki lub mówi wiersze z pamięci, zadaje pytania. | Opowiada. Bawi się i współpracuje z grupą dzieci. |
| 5 lat | Podskakuje zmieniając nogi, przeskakuje przez niskie przeszkody. | Zawiązuje sznurówki. Smaruje kanapkę przy pomocy noża. | Umie napisać swoje imię, pyta, co znaczy dane słowo. | Uczestnicząc w grach, rywalizuje. Przestrzega reguł, lubi pomagać w pracach domowych. |

Źródło: H.I. Kaplan, B.J. Sadock, s. 194–195, [cyt. za:] *The Harriet Lane Handbook*, wyd. 11, red. P.C. Rowe, s. 105, Year Book Medical Publishers, Chicago 1987.

W powyższej tabeli wskazano wszystkie ważne umiejętności osiągnięte przez dziecko w wieku przedszkolnym. Biorąc pod uwagę kwestie mowy czy kontaktów społecznych, zaobserwowano wiele istotnych zdolności, które pomagają dziecku w komunikacji z innymi, nawiązywaniu przyjaźni w przedszkolu i poza nim.

Mowa jako sposób porozumiewania się dziecka w wieku przedszkolnym

Mowa jest werbalnym sposobem porozumiewania się człowieka z innymi ludźmi. Za pomocą symboli dźwiękowych jesteśmy w stanie wyrazić nasze uczucia, myśli, emocje. Komunikować się możemy również w sposób niewerbalny, obejmuje to postawy, mimikę, gesty. Jednak nie są one w stanie oddać tego, co chcemy przekazać, w taki sam sposób, jak robi to melodyka, akcent i intonacja¹⁶.

„Nadanie mowy polega na wytworzeniu dźwięku, który przedstawia określone treści myślowe. Dźwięk jest wytworzony przez odpowiednie ruchy narządów mownych, a za pomocą drgań cząsteczek powietrza przekazany odbiorcy. Natomiast odbiór następuje przez odebranie usłyszanych i zidentyfikowanych dźwięków, które zostają skojarzone z określoną treścią”¹⁷. Nadawanie i odbiór mowy uzależnione są od pracy mózgu, narządów mowy oraz narządu słuchu. Mózg wy-

¹⁶ L. Marszałek, op. cit., s. 119.

¹⁷ Ibidem, s. 119–120.

twarza i przetwarza treści myślowe. W skład narządów mowy wchodzi narządy układu fonacyjnego, artykulacyjnego i oddechowego, dzięki którym treści myślowe przekształcane są w dźwięk. Za odbiór, analizę, przekazanie treści mowy do mózgu i kontrolę własnej mowy odpowiedzialne są narządy słuchu¹⁸.

Mowa, którą człowiek słyszy, jest wrażeniem słuchowym przyjmowanym pod wpływem działania fali akustycznej. W wyniku drgań powietrza przeciskającego się przez struny głosowe tworzy się dźwięk. W jamie ustnej i gardłowej ów dźwięk trafia na wiele utrudnień, które powodują modyfikację barwy oraz przyczyniają się do wytwarzania się głosek. Narządy oddechowe, fonacyjne i artykulacyjne tworzą aparat wytwarzający dźwięki mowy. Jego sprawne działanie przekłada się na poprawną wymowę. Prawidłowy oddech warunkuje poprawną mowę. Krtań, u dołu połączona z tchawicą i łącząca się na górze z jamą gardłową, jest narządem fonacji. Nagłośnia to element odseparowujący krtań od jamy gardłowej. Pełni ona również ważną funkcję, a mianowicie ochrania krtań i tchawicę przed przedostawaniem się do nich pokarmów. Podczas artykułowania głosek struny głosowe zbliżają się do siebie lub oddalają.

W skład narządu artykulacyjnego wchodzi: jama gardłowa, nosowa i ustna. To tam ostatecznie tworzy się fala głosowa. Jama ustna, gardłowa i nosowa pełnią rolę rezonatora. W jamie ustnej wyróżnić możemy podniebienie twarde i miękkie, zakończone języczkiem. U dołu jamy usytuowany jest język, przymocowany od spodu za pomocą wędzidełka. Na zmianę powstającego dźwięku mają wpływ ruchome i nieruchome elementy narządu artykulacyjnego. W skład elementów ruchomych wchodzi: język, wargi, podniebienie miękkie oraz żuchwa. Nieruchomą część narządów artykulacyjnych stanowią: podniebienie twarde, dziąsła i zęby¹⁹.

Poprzez mówienie rozumiemy zatem proces pobudzenia fal dźwiękowych w powietrzu wydychanym przez płuca. Podczas tworzenia każdej głoski udział bierze nasada, a podczas tworzenia głosek dźwięcznych pracują również wiązadła²⁰.

Mowę można zdefiniować na dwa sposoby. Pierwszy patrzy na nią z punktu widzenia indywidualnego (jednostki), drugi natomiast skupia się na stanowisku społecznym. „Ze stanowiska społecznego «mowa» jest aktem w procesie słownego porozumiewania się, w którym uczestniczą jednocześnie co najmniej dwie osoby, umownie nazwane nadawcą i odbiorcą. W akcie tym osoba mówiąca, czyli nadawca, przekazuje informację słuchaczowi – odbiorcy. Ten ostatni przekazaną

¹⁸ Ibidem, s. 120.

¹⁹ Ibidem, s. 121–122.

²⁰ Ibidem, s. 122.

informację przyjmuje, zatrzymuje, poddaje gruntownej analizie, by po jej zrozumieniu podjąć nową czynność – przekazania własnej informacji na interesujący obu «rozmówców» temat²¹.

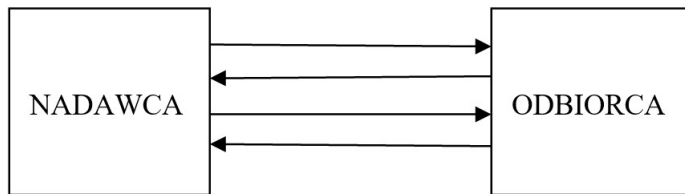
Na rycinie 1 i 2 przedstawiono relacje zachodzące między nadawcą a odbiorcą, czyli między rozmawiającymi ze sobą osobami.

Rycina 1. Akt w procesie porozumiewania się słownego



Źródło: L. Kaczmarek, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1982, s. 32.

Rycina 2. Porozumiewanie się językowe (rozmowa)



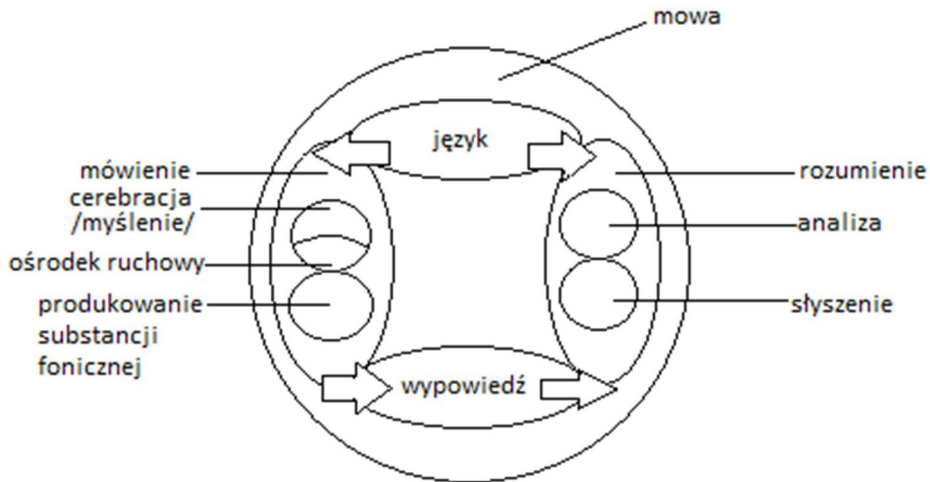
Źródło: L. Kaczmarek, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1982, s. 32.

Warunkiem do porozumiewania się nadawcy z odbiorcą jest znajomość tego samego języka oraz umiejętność mówienia, czucie potrzeby porozumiewania się, zainteresowanie danym tematem. Kiedy u jednej z osób zabraknie któregoś z wyżej wymienionych czynników, porozumiewanie się może być utrudnione lub nawet niemożliwe.

²¹ E.M. Minczakiewicz, op. cit., s. 13.

Na poniższej rycinie wyszczególniono wszystkie składniki mowy.

Rycina 3. Mowa i jej składniki



Źródło: L. Kaczmarek, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1982, s. 36.

„Mowa kształtuje się jako efekt obcowania dziecka z innymi ludźmi (dorosłymi, rówieśnikami) w różnych sytuacjach codzienności (w życiu rodzinnym, instytucjonalnym, np.: w żłobku, przedszkolu, w kontaktach sąsiedzkich itp.). Powstaje na podłożu zadatków biologicznych (wrodzonych) i doskonali się w toku gromadzenia doświadczeń życiowych i językowych poprzez obcowanie środowiskowo-społeczne. Nie bez znaczenia są zatem: emocje dominujące w otoczeniu dziecka, postawy osób znaczących dla niego, opieka nad dzieckiem, styl kontaktów słownych i pozasłownych w rodzinie, rodzaj interakcji rówieśniczych”²². Środowisko rodzinne ma silny wpływ na rozwój mowy dzieci, dlatego psychoterapia rodzinna odgrywa ważną rolę w niektórych sytuacjach terapeutycznych dzieci i młodzieży. W historii nauki odkryto idee oparte wyłącznie na biologicznych podstawach funkcji języka. Zawierały one różne poglądy na temat nabywania umiejętności językowych, co było wynikiem używania przez ludzi wrodzonych mechanizmów nabywania języka, działającym dzięki genetycznie przekazywanej uniwersalnej znajomości języka. Zgodnie z tą koncepcją, dzieci mogą uczyć się nie tylko słownictwa, ale także zasad, co pobudza nieskończoną kreatywność zadaniową. Jednak zgodnie ze współczesną wiedzą interdyscyplinarną wykazano, że dziecko uczy się zachowań językowych pod wpływem środowiska, w którym żyje (w którym oczywiście zaangażowany jest ośrodkowy układ nerwowy). W okresie przedszkolnym wzrasta liczba wypowiedzi słownych, które są powiązane z zabawą, różnorakimi

²² K. Błachnio, op. cit., s. 72.

aktywnościami artystycznymi i innymi. Zwiększone bogactwo słownikowe ściśle wiąże się z rozwojem poznawczym u dzieci. Dojrzałość emocjonalna dzieci pozytywnie wpływa również na rozwój mowy. Ważną rolę odgrywają więzi emocjonalne, które łączą dziecko z otoczeniem. Pozytywne emocjonalne zabarwienie kontaktów dziecka z bliskimi osobami pomaga stymulować rozwój mowy. Przyjazna dziecku bliskość dorosłych, rodzeństwa wyzwała ich zachowania słowne. Z kolei środowisko rówieśnicze ułatwia dzieciom poszerzanie kręgów społecznych i angażowanie się w nowe i coraz bardziej złożone formy aktywności. Powyższe uwarunkowania spełniają psychospołeczne potrzeby dzieci – to jest siła napędowa dalszego rozwoju. Częsty kontakt werbalny z dziećmi i pozytywne emocje znacząco przyczyniają się do pobudzenia rozwoju. Z drugiej strony zaniedbania środowiskowe i brak wzorów do naśladowania utrudniają działanie specjalistów. Często powodują nawet zaburzenia językowe u dzieci²³.

Stadia rozwoju mowy dziecka w wieku przedszkolnym

Rozwój mowy dziecka to determinowany genetycznie proces, jest on więc związany z wrodzonymi cechami człowieka – lecz możliwy wyłącznie w kontaktach społecznych. Mowa w trakcie rozwoju przechodzi wiele etapów, w trakcie których dziecko sukcesywnie uzyskuje zdolność koordynowania różnych grup mięśni do wytworzenia mowy artykułowanej²⁴. „Psycholingwistyczna teoria rozwoju mowy dziecka wyróżnia następujące stadia rozwojowe:

- Płacz – od urodzenia dziecka;
- Gruchanie (głuzenie) – około 6 tygodnia;
- Gaworzenie – około 6 miesiąca;
- Początki informacji – około 8 miesiąca;
- Wypowiedzi jednowyrazowe – około 12 miesiąca;
- Wypowiedzi dwuwyrzowe – około 18 miesiąca;
- Końcówki fleksyjne – około 2 roku;
- Pytania i przeczenia – około 2 roku i 3 miesiąca;
- Konstrukcje złożone – około 5 roku;
- Mowa dojrzała – około 10 roku²⁵.

²³ Ibidem, s. 73–75.

²⁴ L. Marszałek, op. cit., s. 123.

²⁵ Ibidem, s. 125.

W niniejszym artykule jednak skupiono się na podziale Leona Kaczmarka. Według niego rozwój mowy dziecka podzielić możemy na 5 etapów:

- okres przygotowawczy – obejmuje okres 3–9 miesiąca życia płodowego,
- okres melodii – obejmuje okres 0–1 r. ż.,
- okres wyrazu – obejmuje okres 1–2 r. ż.,
- okres zdania – obejmuje okres 2–3 r. ż.,
- okres swoistej mowy dziecięcej – obejmuje okres 3–7 r. ż.²⁶

Okres przygotowawczy

W trakcie tego okresu u dziecka wykształcają się narządy mowne i rozpoczyna się już ich funkcjonowanie. Czteromiesięczny płód potrafi wyczuć rytm balansu podczas poruszania się matki. Siedmiomiesięczny płód jest w stanie wyczuć rytm bicia serca matki. W ostatnich miesiącach życia płodowego jest w stanie również reagować na bodźce akustyczne. Dziecko potrafi również utrwalić w pamięci słuchowej głos matki. U płodu można zauważyć odruch ssania palca, a w przypadku jego „zagubienia” reakcją podobną do płaczu. Wiele wskazuje na to, że pierwszy krzyk występujący zaraz po urodzeniu, umiejętność ssania czy wkładania rączek do buzi są czynnościami przetrwałymi z okresu płodowego²⁷.

Okres melodii

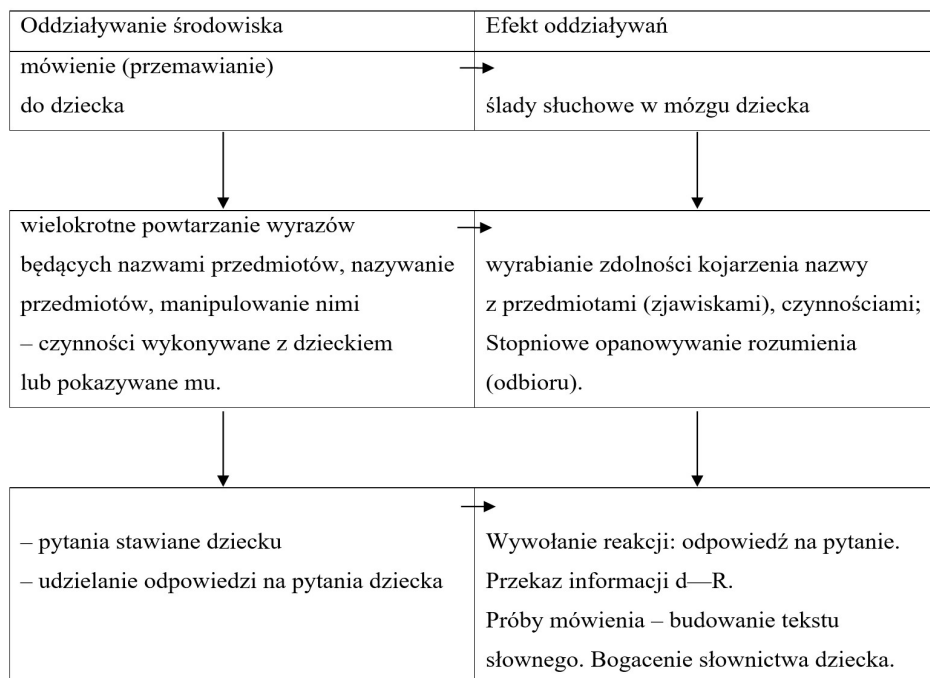
Pierwszym dźwiękiem, jaki wydaje z siebie dziecko po przyjściu na świat, jest głośny krzyk. Między 2 i 5 tygodniem matka zaczyna rozpoznawać po krzyku jego przyczyny. Tak poznaje, czy dziecko jest głodne, czy je coś boli lub czy ma mokro. Około 3 tygodnia dziecko potrafi uśmiechać się na widok bliskiej osoby, wodzić za nią wzrokiem, skupiać wzrok na niej. W tych sytuacjach dziecko również przejawia spontaniczną aktywność głosową, inaczej zwaną głużeniem. Około 5–6 miesiąca życia pojawia się gaworzenie. O ile głużenie jest zjawiskiem nieświadomym, o tyle gaworzenie jest już świadome. Mniej więcej podczas 9 miesiąca życia występuje faza echolalii. Dziecko w tym czasie wykazuje skłonność do powtarzania własnych i usłyszanych słów. Okres melodii kończy się całkowitą gotowością do naśladowania mowy dorosłych²⁸.

²⁶ L. Kaczmarek, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1977, s. 50–53.

²⁷ E.M. Minczakiewicz, op. cit., s. 65.

²⁸ L. Marszałek, op. cit., s. 124–125.

Rycina 4. Środowisko wychowawcze w kształtowaniu mowy dziecka



Źródło: E.M. Minczakiewicz, *Mowa: rozwój, zaburzenia, terapia*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1996, s. 68.

Okres wyrazu

Obejmuje wiek od pierwszego do drugiego roku życia. „Dziecko nabywa umiejętność artykułowania poszczególnych głosek, w tym większości samogłosek (z wyjątkiem *q, ɛ*) oraz niektórych spółgłosek (*g, b, n, t, d, k, h, s, ć, ź*), przy czym często grupy spółgłoskowe są upraszczane, a struktura wyrazów bywa zniekształcona”²⁹. Główne zjawisko występujące w tym okresie, to zjawisko echolalii, które polega na powtarzaniu usłyszanych przez dzieci wyrazów. Kolejnym etapem jest kojarzenie usłyszanego i wypowiedzanego wyrazu z konkretnym znaczeniem. Oczywiście dziecko sukcesywnie zapamiętuje coraz to większą liczbę słów. Im bliżej końca tego okresu, tym większe prawdopodobieństwo pojawiania się już pierwszych, prostych zdań lub pseudo zdań (np. „mama pi”). Dzięki pojawieniu się tych zdań dziecko w sprawny sposób może przejść do kolejnego okresu rozwoju mowy³⁰.

²⁹ Ibidem, s. 126.

³⁰ Ibidem.

Okres zdania

Ten okres przypada na czas od drugiego do trzeciego roku życia. Wówczas to mowa „ulega dalszemu doskonaleniu zarówno pod względem struktury fonetycznej i gramatycznej, jak i zasobu słownictwa”³¹. Zazwyczaj w tym okresie dziecko wymawia już wszystkie samogłoski nosowe oraz ustne, jednak z powodu niecałkowicie sprawnych narządów mowy mogą być artykułowane nieprawidłowo. Dlatego również głoski trudniejsze do wypowiedzenia przez dziecko mogą być substytuowane na głoski łatwiejsze do wymówienia. W tym etapie mowa dziecka staje się już zrozumiała, nie tylko dla osób z bliskiego otoczenia dziecka, i obejmuje zdania składające się z od dwóch do trzech wyrazów. Zdania wypowiediane przez dziecko obejmują formę pytającą, rozkazującą, oznajmującą oraz wykrzyknikową. Słuch fonematyczny jest już tak wykształcony, że dziecko zdaje sobie sprawę z tego, jak konkretna głoska winna brzmieć, chociaż nadal nie jest w stanie ich właściwie wypowiedzieć. Zjawisko, jakie może wystąpić na tym etapie rozwoju mowy, to tzw. jąkanie fizjologiczne (zwane rozwojowym). Stanowi ono coś naturalnego, co może (a zatem nie musi) pojawić się w mowie dziecka i powinno zaniknąć samoczynnie. Powodem do niepokoju jednak może być sytuacja, w której zjawisko to utrwali się w trudne do zlikwidowania zaburzenie mowy³². „Ogólnie mówiąc, pod koniec okresu zdania (przypadającego na trzeci rok życia dziecka) mowę dziecka cechuje:

- zmiękczenie głosek: *s, z, c, dz, sz, ż, cz, dż (ś, ź, ć, dź, szy, żi, czy, dżi)*,
- „r” może być wymawiane jako „j” lub „l”, ewentualnie „ł”,
- upraszczanie grup spółgłoskowych w nagłosie bądź śródgłosie wyrazu,
- brak wyraźnych końcówek w wypowiedzianych wyrazach”³³.

W poniższej tabeli przedstawiono dane dotyczące kształtowania się mowy dziecka od okresu prenatalnego po okres przedszkolny.

³¹ Ibidem.

³² Ibidem.

³³ E.M. Minczakiewicz, op. cit., s. 71.

Tabela 3. Kształtowanie mowy dziecka

| Okresy rozwoju dziecka | Okresy kształtowania mowy | Dźwięki | Słownictwo | Forma wypowiedzi |
|------------------------|---|--|--|---|
| Okres prenatalny | Etap przygotowawczy, 0–9 miesiąca życia płodowego | Rozwój mózgu oraz narządów mowy (nadawania i odbioru) | | |
| Okres niemowlęcy | Okres melodii (sygnału apelu), 0–1 roku życia, – głużenie – gaworzenie – echolalia | „a”, „e”, „i”, „m”, „b”, „p”, „d”, „t” | | –krzyk –płacz |
| Okres poniemowlęcy | Okres wyrazu (sygnału jednoklasowego), 1–2 rok życia | „o”, „u”, „a”, „e”, „y” „p”, „b”, „m”, „t”, „d”, „n”, „l”, „k”, „s”, „c”, „dz” | | Wypowiedzenia: –jednoczłonowe –wyraz -zdanie –pseudozdanie |
| | Okres zdania (sygnału dwuklasowego), 2–3 rok życia | „a”, „o”, „u”, „e”, „y”, „ę”, „ą”, „p”, „b”, „m”, „w”, „f”, „pi”, „bi”, „mi”, „wi”, „fi”, „s”, „z”, „c”, „dz”, „t”, „d”, „n”, „i”, „r”, „s”, „ż”, „ć”, „dź”, „sz ż/rzcdź ń” | 800–1500 wyrazów rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki, liczebniki, przyimki, spójniki, zaimki, przysłówki | wypowiedzenia dwuczłonowe zdanie z podmiotem i orzeczeniem, zdania: oznajmujące, rozkazujące, pytające, wykrzyknikowe |
| Okres przedszkolny | Okres swoistej mowy dziecięcej (swoistych form językowych), 3–7 rok życia | „sz ż/rzcdź ń” wymowa opanowana | 3500, a nawet 7000 wyrazów (w zależności od środowiska wychowawczego) | Pełna umiejętność budowania wypowiedzi i posługiwania się formami, które obowiązują |

Źródło: E.M. Minczakiewicz, op. cit., s. 70.

Okres swoistej mowy dziecięcej

Dotyczy przedziału wiekowego 3–7 lat. Dziecko rozpoczyna rozróżnianie szeregu syczącego („s”, „z”, „c”, „dz”) od szeregu ciszącego („ś”, „ź”, „ć”, „dź”), pojawia się szereg szumiący („sz”, „ż”, „cz”, „dż”) oraz „r” i utrwała się sposób artykulowania tych głosek w mowie spontanicznej dziecka. „Wyrazy bywają jeszcze skracane, głoski przestawiane, grupy spółgłoskowe uproszczone. Zasób słownictwa systematycznie się wzbogaca, dziecko mówi pełnymi zdaniami. Dziecko tworzy wiele neologizmów, jest to prawidłowe i świadczy o dużych możliwościach słowotwórczych”³⁴. W mowie dziecka zaobserwować możemy: elizje (inaczej pomijanie początkowej lub końcowej sylaby), metatezy (przestawianie głosek w wyrazie), kontaminacje (łączenie dwóch wyrazów ze sobą i tworzenie nowego), zniekształcenia wyrazów, formy czasu teraźniejszego, przeszłego i przyszłego. Zwykle pod koniec tego okresu dzieci artykułują poprawnie już wszystkie głoski. Oczywiście należy pamiętać, że może się to różnić w zależności od danego dziecka. Każde dziecko powinno nauczyć się prawidłowej wymowy głosek zaraz przed pójściem do szkoły.

Czynniki determinujące prawidłowy i nieprawidłowy rozwój mowy dziecka w wieku przedszkolnym

To, czy mowa będzie rozwijała się w prawidłowy sposób, zależy od wielu czynników. W sytuacji braku jednego z tych ważnych czynników dojść może do opóźnienia mowy dziecka oraz obniżenia jej poziomu względem możliwości dziecka i standardów danego wieku.

Czynniki warunkującymi prawidłowy rozwój mowy dziecka są:

- biologiczna gotowość do mówienia;
- psychiczna gotowość do mówienia;
- dobry wzór do naśladowania;
- możliwości ćwiczenia;
- motywacja;
- kierowanie uczeniem się mowy³⁵.

Przez biologiczną gotowość do mówienia rozumie się ogólną dojrzałość narządów mowy. Dziecko rodzi się z małą jamą ustną, zbyt płaskim podniebieniem i za dużym językiem w porównaniu z jamą ustną. Nerwy i mięśnie aparatu gło-

³⁴ L. Marszałek, op. cit., s. 127.

³⁵ E.B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, PWN, Warszawa 1985, s. 330.

sowego są w stanie wytwarzać dźwięki, a dalej słowa, dopiero kiedy wcześniej wymienione narządy mowy uzyskają dostateczną dojrzałość i sprawność. Innymi czynnikami fizjologicznymi są prawidłowo zbudowane narządy słuchu. Dziecko jest dojrzałe psychicznie do mówienia zazwyczaj między 12 a 18 miesiącem życia. Taką gotowość nazywa się tzw. momentem wyuczalności w rozwoju mowy³⁶.

W rozwoju mowy dziecka znaczący wpływ ma środowisko rodzinne. Według Hurlock ważnym w procesie uczenia się mowy jest dobry wzór do naśladowania. Taką osobą może być ktoś bliski dla dziecka, lecz nie tylko. Ważne, aby dziecko miało prezentowane prawidłowe wzorce wymowy. Kolejnym aspektem jest możliwość ćwiczenia nabytych umiejętności i generalizowania ich. W przeciwnym razie dzieci mogą być podminowane trudnościami w porozumiewaniu się z otoczeniem. Ten warunek może wpływać na kolejny czynnik, jakim jest motywacja. Dziecko, które spostrzeże, że z pomocą mowy może dokładniej porozumiewać się z otoczeniem, będzie zmotywowane do pracy nad sobą i swoją mową³⁷. „Najlepszym sposobem kierowania nauką mowy jest: po pierwsze – zapewnienie właściwego wzoru do naśladowania; po drugie – wypowiedanie słów wolno i wyraźnie, tak aby dziecko mogło je zrozumieć; i po trzecie – dostarczenie pomocy w naśladowaniu modelu poprzez korygowanie wszelkich błędów, jakie mogą pojawić się w trakcie nauki³⁸.

Czynnikami warunkującymi nieprawidłowy rozwój mowy są:

- stan zdrowia,
- poziom inteligencji,
- status społeczno-ekonomiczny,
- płeć,
- chęć komunikowania się,
- stymulacja,
- wielkość rodziny,
- kolejność dziecka w rodzinie,
- metody wychowawcze,
- porody mnogie,
- kontakty z rówieśnikami,
- osobowość³⁹.

³⁶ Ibidem, s. 330.

³⁷ Ibidem, s. 330–331.

³⁸ Ibidem, s. 331.

³⁹ Ibidem, s. 332–333.

Powszechnie wiadomo, że dzieci bez żadnych problemów zdrowotnych znacznie szybciej uczą się mówić niż dzieci chore. Związane jest to z dużą motywacją, aby przynależeć do grupy rówieśników i się z nimi komunikować. Rozwój mowy dziecka może być związany z ilorazem inteligencji, im jest wyższy, tym dziecko uczy się szybciej oraz lepiej pod względem językowym. Status materialny rodziny, w której dziecko się wychowuje, ma znaczenie w rozwoju mowy dziecka. Dzieci z rodzin zamożnych zaczynają wypowiadać się wcześniej, lepiej i więcej. Powód tego stanowi duża ilość zachęt do mówienia. W wypowiedziach chłopców i dziewczynek obserwuje się znaczące różnice. Wypowiedzi dziewczynek są znacznie dłuższe, bardziej poprawne gramatycznie, zasób słownictwa jest dużo bardziej bogaty, a wymowa o wiele dokładniejsza. Kiedy dziecko czuje silną chęć komunikowania się z innymi, czuje silną motywację i żarliwy zapał do trenowania tej umiejętności. W procesie nauki mowy ważna jest również stymulacja, zachęta do mówienia – im ona większa, tym szybciej i lepiej dziecko może tę zdolność opanować. Dzieci z rodzin wielodzietnych zazwyczaj zaczynają mówić później i mniej sprawnie niż dzieci z mniej liczebnych rodzin. Spowodowane jest to trudnością ze strony rodziców w poświęcaniu dużej ilości czasu na naukę mowy. Również znaczenie może mieć kolejność dziecka w rodzinie. Dzieci, które urodziły się jako pierwsze, zdobywają wyższy poziom rozwoju mowy. Wychowanie demokratyczne i permissywne sprzyja uczeniu się mowy. Dzieci pochodzące z cięż mnogich zazwyczaj wykazują opóźnienia w rozwoju mowy – bywają bowiem przeważnie w swoim towarzystwie, co wpływa na naukę rozumienia siebie nawzajem, a to z kolei prowadzi do osłabienia motywacji do mówienia zrozumiałe dla innych. Im częściej dziecko nawiązuje kontakt z rówieśnikami, tym zyskuje większą motywację do uczenia się i akceptacji ze strony rówieśników⁴⁰.

Zabawa w literaturze przedmiotu

Zabawa jest aktywnością, którą dziecko podejmuje już od najmłodszych lat. Nie ważne, ile lat ma dziecko – zabawa zawsze ma przynosić mu pozytywne doznania. O ile zabawa dzieci w wieku około jednego roku nie ma większych celów, o tyle w wieku przedszkolnym jest już ukierunkowana na konkretne, ważne cele.

„Specyficznym działaniem małego dziecka w wieku przedszkolnym jest zabawa. Dzięki niej dziecko poznaje siebie i otaczający je świat, a przede wszystkim stosunki społeczne, które determinują jego bycie w świecie. Obok rozwoju intelektualnego (zdobycie rzetelnej wiedzy) zachodzi rozwój sfery emocjonalno-społecznej, która odpowiada za sens i jakość życia oraz poczucie wartości siebie jako

⁴⁰ Ibidem, s. 332–333.

osoby⁴¹. Dziecko z pomocą zabaw ruchowych, konstrukcyjnych, tematycznych, dydaktycznych czy badawczych rozwija się emocjonalnie. Dla dzieci znaczenia ma regularna zabawa. Dzięki niej zyskuje nowe doświadczenia, które później może wykorzystać w sytuacjach codziennych. W zabawie rozwija koncentrację, radzenie sobie z porażkami, zdolność przestrzegania reguł i zasad, trenuje pamięć, logiczne myślenie i wyobraźnię.

Według Gardnera jednymi z celów zabawy są: lepsze obeznanie w świecie, lepsze radzenie sobie z emocjami, trudnościami, spostrzeganie zależności między tym, co rzeczywiste, a tym co fikcyjne, fantastyczne. Dla dziecka jedynym celem w zabawie jest czerpanie radości z niej, bez żadnych świadomych celów. Biorąc pod uwagę aspekt społeczny, obserwuje się pewną kolejność rozwojową w zabawach dziecięcych⁴².

1. „Do wieku 18 miesięcy – 2 lat przeważa zabawa samotna, z wykorzystaniem różnych przedmiotów, takich jak zabawki.
2. W trzecim roku życia dzieci najczęściej bawią się równolegle obok siebie, niekiedy obserwując i naśladując się nawzajem, lecz nigdy nie wchodząc w prawdziwe interakcje.
3. Około czwartego roku życia zabawa staje się uspołeczniona, pojawiają się sporadyczne interakcje. Początkowo te interakcje są dość sztywne, lecz szybko pojawia się wymiana w formie *turn-taking* (przejawiania zachowań komplementarnych) i współpracy⁴³.

Według psychologów wiele form aktywności kojarzy się z zabawą, dlatego takie jak: zabawy manualne, zabawy nacelowane na jakiś efekt, badanie i sprawdzanie różnych nowych, wcześniej nieznanymi przedmiotów i wiele innych nazywane są właśnie zabawą. „W przebiegu rozwoju jednostka poznaje znaczenie poprzez działanie, by potem znaczenie stawało się bodźcem do podejmowania działania. Inaczej mówiąc, dziecko uczy się rozumieć słowa dzięki działaniom pokazywanym i nazywanym przez dorosłego, a potem słowo wypowiedziane przez terapeutę lub dziecko będzie sygnałem do rozpoczęcia zabawy⁴⁴.”

Zabawa jest dla dziecka podstawową czynnością: pozwala nauczyć się umiejętności niezbędnych do życia i odkryć trudne do rozszyfrowania wzorce zachowań

⁴¹ B. Cytowska, B. Winczura, *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2014, s. 144.

⁴² A. Brich, T. Malim, *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęstwa do dorosłości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997, s. 30.

⁴³ *Ibidem*, s. 31.

⁴⁴ J. Cieszyńska, *Wczesna diagnoza i terapia zaburzeń autystycznych. Metoda krakowska*, Wydawnictwo Yoda – Jędrzej Cieszyński, Kraków 2011, s. 200.

w świecie, w którym się urodziło. Poprzez zabawę dziecko uczy się panować nad swoim ciałem: rozwija równowagę i koordynację wzrokowo-ruchową, poznaje świat materialny, nagromadza fakty i uczy się myśleć. Jednocześnie za sprawą zabawy rozwiązuje własne problemy emocjonalne i zyskuje umiejętność kontrolowania prymitywnych uczuć. Wszystkie te funkcje zabawowe w pewnym stopniu nakładają się na siebie i przeplatają; zjawisko to można czasem zaobserwować, rozwiązując konkretny problem. Jako dorośli i odpowiedzialni za dzieci powinniśmy zapewnić im jak najlepsze warunki do zabawy: głównie bezpieczną i interesującą przestrzeń oraz właściwe zabawki, wystarczająco długi czas zarezerwowany na zabawę dziecka⁴⁵.

Charakterystyka zabawy

Specyfika zabawy, jej rodzaje i formy ulegają większym zmianom w pojedynczych okresach życia człowieka aniżeli w przypadku charakteru uczenia się czy pracy. „Dzieciństwo jest okresem, w którym zabawa rozwija się z niepohamowaną bujnością. Chyba dzięki niej większość ludzi uważa własne dzieciństwo za najmiłszy okres w swoim życiu. Jest to wszakże okres nie tylko najprzyjemniejszy, ale i najważniejszy w życiu, od jego bowiem długości i wykorzystania zależy w znacznym stopniu rozwój jednostki”⁴⁶.

Z informacji zawartych w poprzednich podrozdziałach wynika, że człowiek wszystkie swoje zdolności zdobywa i rozwija od momentu urodzenia przez całe życie. Dzieciństwo jest tym okresem życia, w którym dziecko zdobywa najwięcej umiejętności. Na początku umiejętności, jakie wypracowuje, są związane z dostosowaniem się do środowiska biologicznego i społecznego. Poprzez wiele prób uczy się przesuwać do przodu, np. w celu podejścia do pożądanego przez niego zabawki. Podobnie w przypadku nauki chodzenia, którą niektórzy uznają za zabawę. Dziecko musi zaliczyć wiele upadków i porażek, aby tę umiejętność opanować. W wieku 2–4 lat, nim zacznie brać udział w wielu zabawach takich jak wspinanie się po drzewach czy jazda na rolkach, doświadcza wielu nieprzyjemności. Te właśnie czynności dziecko wykonuje z własnej woli, bez przymusu osób dorosłych, zachowując nastrój zabawy i czerpiąc z nich zadowolenie⁴⁷. „Obok zabawy wiele miejsca zajmuje w dzieciństwie naśladownictwo, eksperymentowanie i uczenie się oraz nawiązywanie kontaktów społecznych. Wszystko sprzyja

⁴⁵ C. Lee, *Wzrastanie i rozwój dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997, s. 62.

⁴⁶ W. Okoń, *Zabawa a rzeczywistość*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987, s. 30.

⁴⁷ *Ibidem*, s. 30–31.

mnożeniu doświadczeń, nabywaniu nowych sposobów postępowania⁴⁸. Zabawa odgrywa bardzo ważną rolę w systemie wychowania. W okresie szkolnym z kolei zabawa ustępuje miejsca uczeniu się. Dzieje się tak, gdyż dziecku powierza się wiele obowiązków domowych, a to powoduje brak czasu na zajmowanie się zabawą. W Polsce w latach 1935–1939 istniała szkoła, która łączyła pracę uczniów i naukę. Szkoła ta była prowadzona przez Aleksandra Kamińskiego w Mikołowie na Śląsku. Kamiński twierdził, że zabawa to podstawowa potrzeba zdrowia psychofizycznego⁴⁹.

Francuski uczyony Roger Caillois skupił się na formie czynności w zabawach. Czynności opisał jako:

- dobrowolne,
- wyodrębnione,
- zawierające element niepewności,
- bezproduktywne,
- ujęte w normy,
- fikcyjne⁵⁰.

Zabawa jest dobrowolna, gdyż nie stanowi ona czynności narzuconej przez kogoś. Dziecko podejmuje ją z własnej woli, w celu czerpania radości z niej. Zabawa odbywa się w konkretnych granicach czasowo-przestrzennych. Zawiera element niepewności, ponieważ to, jak się zakończy, czy jak będzie przebiegać, nie jest znane. Ma charakter bezproduktywny, ponieważ nie jest nastawiona na tworzenie żadnych nowych elementów czy dóbr, co nie zawsze się sprawdza. W przypadku zabaw konstrukcyjnych dziecko tworzy nowe elementy, które mogą posiadać wartość użytkową. Ujęcie w normy występuje wtedy, kiedy wprowadzane są nowe reguły. Charakter fikcyjny zachowany zostaje w momencie wytwarzania nowej rzeczywistości⁵¹.

Charakterystykę zabawy można opisać w poniższych pięciu punktach:

1. Zabawa jako czynność wykonywana dla przyjemności.
2. Zabawa jako postępowanie ułatwiające realizację skłonności jednostki, które są niemożliwe do zrealizowania w rzeczywistości.
3. Zabawa jako czynność pobierająca swoją treść z życia społecznego.

⁴⁸ Ibidem, s. 31.

⁴⁹ Ibidem, s. 32.

⁵⁰ Ibidem, s. 34–35.

⁵¹ Ibidem, s. 35.

4. Zabawa jako czynność posiadająca charakter twórczy.
5. Zabawa jako postępowanie posiadające własne reguły i zasady⁵².

Reasumując powyższe rozważania: zabawa jest wykonywana dla własnej przyjemności, opiera się na wytworach wyobraźni, która kreuje nową rzeczywistość. Mimo podporządkowywania się wielu regułom i zasadom jest to działanie twórcze, powodujące poznawanie i przeobrażanie rzeczywistości.

Przegląd teorii zabaw

Teorii zabawy jest wiele. Oczywiście każda z teorii posiada swoich sympatyków, jak i przeciwników. Wiele z nich w swojej treści posiada wiele nieścisłości i błędów. W niniejszej pracy skupiono się na tych najbardziej popularnych wśród pedagogów i psychologów.

Piaget, jeden z najwybitniejszych psychologów dwudziestego wieku, poświęcił zabawie bardzo dużo uwagi podczas jej analizy. Według niego zabawa jest ściśle powiązana z rozwojem inteligencji. Stwierdza on, że obserwując zabawy dziecka, możemy ocenić poziom jego rozwoju. Wyróżnił trzy stadia aktywności zabawowej:

1. Zabawa sensoryczno-motoryczna (szczególną uwagę poświęca się tu ćwiczeniom i kontroli ruchów oraz weryfikowaniu przedmiotów wzrokiem i dotykiem).
2. Zabawa symboliczna (dziecko używa fantazji podczas zabawy przedmiotem inaczej, niż jest do tego przeznaczony).
3. Zabawa w role (dziecko w zabawie używa różnych zasad, reguł, procedur)⁵³.

Piaget zabawę tłumaczył jako proces asymilacji, czyli wplatanie dotychczasowej wiedzy o świecie i łączenie jej z posiadanymi doświadczeniami. Mimo wielu sympatyków teorii zabawy według Piageta znaleźli się również ci, którzy mieli mu wiele do zarzucenia. Głównym zarzutem w stronę badacza było „zubożenie znaczenia zabawy, a przecenienie roli naśladownictwa”⁵⁴. Kolejnym zarzutem było opuszczenie zabaw konstrukcyjnych i ich pobieżna analiza. Trzecim zarzutem było nieuwzględnienie w swoich badaniach warunków środowiskowych oraz wzajemnych stosunków między dziećmi a wychowującymi je dorosłymi. W badaniach Piaget obserwacji poddał swoje dzieci, co wiązało się z różnymi ograniczeniami.

⁵² Ibidem, s. 35–42.

⁵³ A. Brich, T. Malim, op. cit., s. 30.

⁵⁴ W. Okoń, op. cit., s. 98.

Z kolei inny badacz, Bruner, podkreśla możliwości uczenia się, jakie daje dziecku zabawa. Postrzega zabawę jako sposób, w jaki małe dzieci mogą zdobywać umiejętności motoryczne i poznawcze. Zabawa umożliwia dziecku podejmowanie prostszych czynności, które później można połączyć w bardziej złożone umiejętności wyższego rzędu.

Natomiast Wygotski traktuje zabawę jako dominujący czynnik całościowego rozwoju. Kładzie szczególny nacisk na zasady w zabawie. Skonfrontowane z problemem dziecko nieświadomie przekształca go w sytuację łatwiejszą do radzenia sobie z pomocą zabawy. Takie „gry” wymagają zastosowania zestawu zasad i procedur, które pozwalają dziecku wydobyć przedmiot z odpowiedniego otoczenia i uwierzyć, że to coś innego.

W swojej teorii rozwoju psychodynamicznego Freud postrzegał zabawę jako sposób na zmniejszenie poziomu tłumionych emocji. Dzieci mogą wykorzystać zabawę, aby poradzić sobie z własnym odczuciem życia i przezwyciężyć swoje lęki w bezpiecznym środowisku.

Według Ericksona zabawa dziecięca to infantylna forma, w której ludzie reagują na swoje doświadczenia, tworząc wzorcowe sytuacje i udoskonalając rzeczywistość poprzez eksperymentowanie i planowanie.

Psychodynamiczne podejście do zabawy widać w terapii zabawowej dla dzieci trudnych. Opiera się ona na założeniu, że zabawa dzieci jest odzwierciedleniem nieświadomości dziecka. Podczas terapii dzieci mają możliwość zabawy zabawkami takimi jak lalki, klocki itp. Poprzez zabawę dziecko może wyrażać i kontrolować swoje lęki⁵⁵.

Rodzaje zabaw

Zabawa służy do ćwiczenia inteligencji emocjonalnej oraz kompetencji społecznych. Dziecko dzięki zabawie poznaje emocje, jakie towarzyszą mu w ciągu życia. Poznaje, czym jest szczęście i zadowolenie, kiedy coś mu się udaje, oraz że może odczuwać smutek i rozczarowanie w sytuacji porażki. Zabawa zapewnia dzieciom oparcie i bezpieczeństwo. Zdarza się, że w zabawie z dzieckiem uczestniczy również rodzina, co daje dziecku radość ze wspólnego spędzania czasu. Dziecko dzięki zabawie uczy się świata za pomocą wszystkich zmysłów. Poznaje struktury zabawek, którymi się bawi, ich kształty. Umie dostrzec, że piłka dzięki swojemu kształtowi potrafi toczyć się po podłodze, a klocek już nie⁵⁶.

⁵⁵ A. Brich, T. Malim, op. cit., s. 31–33.

⁵⁶ H. Kovacs, B. Kaltenthaler, *Moje dziecko uczy się poprzez zabawę*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2008, s. 28.

Hanna Trawińska zabawy podzieliła na:

- zabawy ruchowe o charakterze gimnastycznym,
- zabawy umuzykalniające,
- zabawy dydaktyczne,
- zabawy manipulacyjno-konstrukcyjne,
- zabawy tematyczne.

„Zabawa ruchowa jest jednym z najskuteczniejszych środków wychowania, musi jednak być łatwa, niezbyt męcząca, a przede wszystkim dostarczać dziecku rozrywki”⁵⁷. Jako zabawę ruchową zrozumiano np. bieganie, wspinanie się, czyli wszelakie aktywności fizyczne, które są dostosowane do wieku dzieci. Zabawami umuzykalniającymi nazwano wszystkie zabawy z wykorzystaniem muzyki i śpiewu. „Ruch przy muzyce jest jednym z elementów zaspokajania potrzeby aktywności fizycznej dziecka. Zabawy ze śpiewem są więc konieczne nie tylko dla właściwego rozwoju umysłowego dziecka, ale wpływają również na jego rozwój fizyczny. Aby zabawa spełniła swoją rolę, dając dziecku możliwość wyżycia się i zadowolenie, nie możemy zmuszać dziecka do ścisłej dyscypliny ruchowej”⁵⁸. Zabawą dydaktyczną określono zajęcia, które mają na celu uaktywnienie umysłu dziecka, lecz kierowane są w pełni przez osobę dorosłą. Rozwijają umiejętność porozumiewania się z otoczeniem za pomocą rozszerzania zasobu leksykalnego, pomagają utrzymać dyscyplinę pośród dzieci, budzą uczucia społeczne⁵⁹. „Za każdym razem musimy określić cel zabawy, liczbę dzieci biorących udział, sposób jej przeprowadzenia oraz wykorzystywane pomoce.

Plan pracy dotyczący wychowania dydaktycznego realizować będziemy przez:

- rozmowy indywidualne,
- zabawy z użyciem pomocy dydaktycznych,
- zabawy kształjące wymowę,
- inscenizowanie i opowiadanie utworów prozą i wierszem”⁶⁰.

Dziecko w wieku przedszkolnym podczas zabaw manipulacyjno-konstrukcyjnych zajmować się powinno: budowaniem i konstruowaniem, rysowaniem, malowaniem, formowaniem z plasteliny lub gliny, drukowaniem stemplem, wy-

⁵⁷ H. Trawińska, *Zabawy rozwijające dla małych dzieci*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2006, s. 17–18.

⁵⁸ Ibidem, s. 53.

⁵⁹ Ibidem, s. 76.

⁶⁰ Ibidem.

dzieranką lub wycinanką, usprawniając przy tym ruchy swoich rąk. Ostatnim typem zabawy są zabawy tematyczne, w których dziecko naśladuje czynności kiedyś zaobserwowane u dorosłych. Z jej pomocą rozwija swoją mowę, usprawnia swoje ruchy czy uczy się współistnieć z innymi⁶¹.

Rodzaje zabaw również możemy podzielić na następujące:

- Zabawy imitujące jedną czynność. Należy zacząć od jednej czynności, która posiada znaczenie. Zależy nam na działaniu powodującym konkretne skutki. Przykład: zabawa figurkami zwierząt.
- Zabawy z rozbudowanymi sekwencjami. Jest ona przygotowaniem do myślenia przyczynowo-skutkowego, układania historyjek i rozumienia wypowiedzi – gramatycznych określeń czasu oraz zdań okolicznikowych. Przykład: historyjka obrazkowa opisująca wizytę u fryzjera.
- Zabawy z regułami. Włączenie dziecięcej aktywności w proces uczenia się znaczeń. Przykład: wszelakie gry planszowe.
- Zabawy tematyczne. Zabawa wymagająca aktywnej współpracy z innymi, rozumienia wypowiedzi oraz odtwarzania rozbudowanych sekwencji działań. Przykład: odgrywanie wizyty u lekarza.
- Zabawy językowe. To ostatni etap stymulacji umiejętności zabawy. Przykład: gra w kalambury⁶².

Należy pamiętać, że dzieci różnią się między sobą tempem własnego rozwoju. Na tym samym etapie rozwoju mogą uważać różne rodzaje zabaw za bardziej zachęcające, prostsze bądź bardziej skomplikowane. Naszym celem winno zawsze być dopasowywanie zabaw do zainteresowań dziecka i jego umiejętności, a tym samym sprawianie dziecku uciechy i pozytywnych doznań płynących z zabawy.

Zabawa w wieku przedszkolnym

Autentyczny schemat stosunków międzyludzkich dziecko odzwierciedla w zabawie. Powoduje to wyuczenie się przez dzieci standardów i reguł zachowań społecznych. Takie zachowania są przenoszone dalej, w inne sytuacje społeczne. „W zabawie dziecko poznaje role społeczne, nawiązuje interakcje z rówieśnikami, uczy się reguł zachowania i ich przestrzegania. Tworzą się pierwsze dziecięce przyjaźnie. Rozwijają się prospołeczne zachowania (np. empatia). Jednocześnie

⁶¹ Ibidem, s. 133.

⁶² J. Cieszyńska, op. cit., s. 200–203.

występują zachowania negatywne (np. agresja); z wiekiem agresja fizyczna ustępuje miejsca agresji werbalnej⁶³.

W swoich badaniach nad zabawami eksploracyjnymi Hutt analizowała zachowania eksploracyjne w warunkach eksperymentalnych. Badaną grupą były dzieci w wieku od trzech do pięciu lat. Dzieciom prezentowano nieznaną im wcześniej przedmiot, w tym przypadku było to czerwone, metalowe pudełko na blaszanych nogach, na którego górze znajdowała się dźwignia, która przy naciśnięciu wydawała różne bodźce akustyczne. Zazwyczaj dziecko jako pierwsze chwyciło za nowy, niewiadomy przedmiot i próbowało określić, czym ono jest i co potrafi. Po zapoznaniu się z nim dzieci usiłowały użyć nieznanego przedmiotu w zabawie razem z tymi, które już były mu znane⁶⁴.

Kolejnymi badaniami nad zabawą dzieci w wieku przedszkolnym były te mające na celu określenie roli zabawy w rozwoju poznawczym. „Wyróżniono zabawę rozwiniętą jako bogatą formę zabawy, która wymaga od dziecka i stymuluje bardziej złożoną aktywność, wykorzystując w pełni jego możliwości⁶⁵. Zabawa rozwinięta posiada dwie ważne właściwości:

1. Cel jest jednoznaczny a metody do jego dokonania pewne.
2. Ocena własnego rozwoju bez przywoływania rozwoju innych osób⁶⁶.

U dzieci w wieku przedszkolnym zabawa eksploracyjna odbywa się na dużej ilości różnego rodzaju materiału. Przedszkolaki bawiące się w piasku najczęściej: przesiewają go przez palce, przesypują z jednej ręki do drugiej, jedzą go, obsypują się nim, wkładają różnego rodzaju przedmioty, patyki, trawę. Oprócz tego również przewożą w autach czy taczkach, przenoszą w wiaderkach, przesypują przez sita. Kolejnym materiałem, którym dzieci lubią się bawić, jest woda. To materiał, który można wykorzystać na wiele sposobów, np. przelewać z jednego pojemnika do drugiego, kąpać w niej plastikowe zwierzęta, barwić za pomocą farby, obserwować jej różne stany skupienia. Dzieci oprócz zabaw eksploracyjnych bardzo lubią również zabawy twórcze, jakimi są rysowanie, malowanie i modelowanie. O ile rysowanie nie wymaga większego przygotowania, o tyle do malowania dziecko musi być już bardziej przygotowane, dziecko potrzebuje większej liczby materiałów, np. farby, pisaki, różnego rodzaju kolorowy papier. Modelowanie jest formą zabawy twórczej, podobnie jak malowanie może odbywać się na różnego rodzaju materiałach, takich jak na przykład plastelina, glina, drewno. Dziecko

⁶³ L. Marszałek, op. cit., s. 21.

⁶⁴ A. Brich, T. Malim, op. cit., s. 32–33.

⁶⁵ Ibidem, s. 33.

⁶⁶ Ibidem.

może tworzyć płaskie lub przestrzenne kompozycje kształtów i wzorów, angażując przy tym swoje zmysły wzroku i dotyku⁶⁷.

Biorąc pod uwagę wcześniej uzyskane informacje, można wysnuć następujące wnioski:

1. „Najbogatsze, najbardziej rozwinięte zabawy polegają na budowaniu, konstruowaniu, rysowaniu i innych zajęciach artystycznych oraz na układaniu układanek. Dzieci potrafią koncentrować się na nich dłuższy czas.
2. Nieco za tymi rodzajami aktywności są zabawy wymagające udawania, używania małych zabawek, pisaku i ciasta.
3. Mniej rozwinięte, takie jak niesformalizowane, improwizowane zabawy czy «rozrabianie», wydają się służyć obniżeniu napięcia i kontaktom społecznym.
4. Młodsze dzieci bawią się lepiej i dłużej w parach niż samotnie czy w większych grupach. Obecność dorosłego – dla bezpieczeństwa lub krótkiego komentarza, lecz nie dla kierowania – poprawia jakość zabawy⁶⁸.

Zabawa a rozwój mowy dziecka w wieku przedszkolnym

Nie ma żadnych wątpliwości, że mowa i myślenie bierze swój początek właśnie z zabawy. „We wczesnym dzieciństwie, nie wszystko, co dziecko mówi, służy komunikowaniu się. Małe dzieci często mówią w czasie zabawy do siebie lub do zabawek. Jednakże, w miarę jak narasta ich pragnienie, aby stać się członkami grupy społecznej, znaczna część ich mowy służy komunikowaniu się z innymi, a tylko czasem mówią do siebie lub do swoich zabawek⁶⁹.”

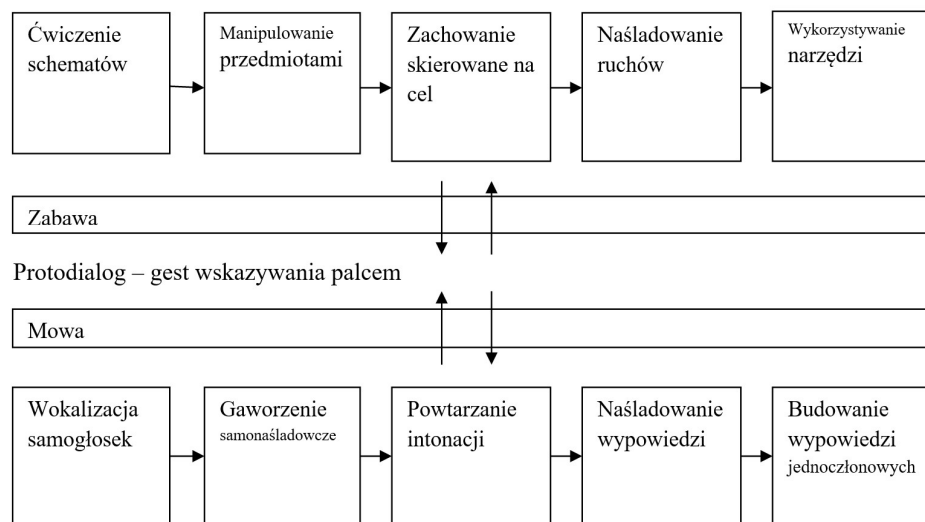
Ryciny 5 i 6 przedstawiają, jak równolegle przebiegają rozwój mowy i rozwój dziecka. Każdy z nich dzieli się na konkretne etapy, które winny następować po sobie.

⁶⁷ C. Lee, op. cit., s. 71–76.

⁶⁸ A. Brich, T. Malim, op. cit., s. 34.

⁶⁹ E.B. Hurlock, op. cit., s. 317.

Rycina 5. Etapy rozwoju mowy i zabawy



Źródło: J. Cieszyńska, *Wczesna diagnoza i terapia zaburzeń autystycznych. Metoda krakowska*, Wydawnictwo Yoda – Jędrzej Cieszyński, Kraków 2011, s. 101.

Etap 1. Ćwiczenie schematów sensoryczno-motorycznych – dziecko potrafi robić jeden rodzaj ruchów dłoni oraz wokalizowania jednego rodzaju dźwięków, co jest doskonałe za pomocą ćwiczeń i prowadzi do etapu drugiego.

Etap 2. Manipulowanie przedmiotami – inaczej manipulowanie głoskami, które określa się jako gaworzenie.

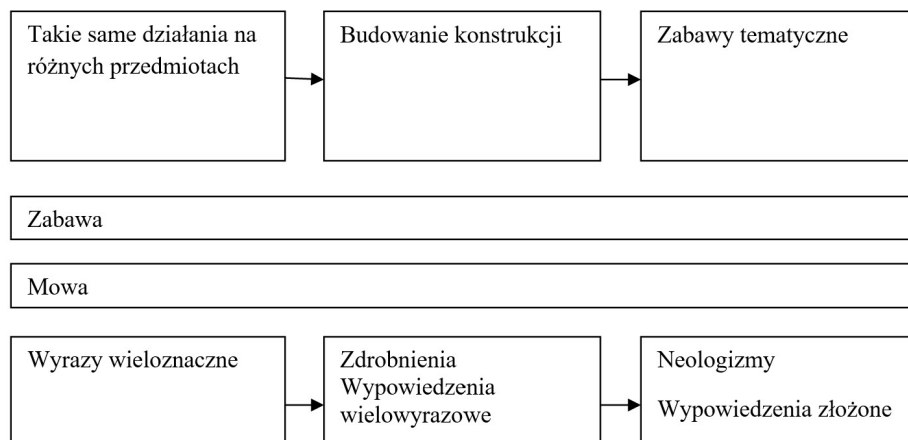
Etap 3. Zachowanie skierowane na cel – na tym etapie u dziecka pojawia się gest wskazywania palcem, które może mieć wiele znaczeń: „spójrz”, „daj”, „to”. Jednak, aby ten gest się pojawił, wymagane jest pole wspólnej uwagi z dzieckiem.

Etap 4. Naśladowanie ruchów – na tym etapie dziecko zaczyna budować swoje pierwsze wypowiedzenia z pomocą umiejętności naśladownictwa (słowa składające się z sylab otwartych). Zabawa, która na tym poziomie się pojawia, to oglądanie książeczek.

Etap 5. Wykorzystywanie narzędzi – dziecko buduje wypowiedzenia jednoczłonowe, lecz mają one znaczenie wypowiedzi wieloczłonowych⁷⁰.

⁷⁰ J. Cieszyńska, op. cit., s. 101.

Rycina 6. Etapy rozwoju mowy i zabawy – ciąg dalszy



Źródło: J. Cieszyńska, op. cit., s. 103.

Etap 6. Takie same działania na różnych przedmiotach – na tym etapie ważną rolę odgrywa intonacja, co również widać w zabawie. Dziecko budując i burząc więź z klocków, powoduje pożądaną przez siebie hałas. Wiele znaczeń podczas zabawy mają słowa i gesty.

Etap 7. Budowanie konstrukcji – na tym etapie obserwuje się dużą liczbę zdrobnień. Wyrazy wymawiane są bez przyimków czy spójników. Zauważyć można powtarzanie wypowiedzi osób dorosłych. Dziecko używa w stosunku do siebie trzeciej osoby liczby pojedynczej, gdyż dużo łatwiej jest mu ją opanować.

Etap 8. Zabawy tematyczne – dziecko buduje zdania złożone z użyciem spójników. Zabawę tematyczną umożliwia bogaty zasób słownictwa⁷¹.

Osiągnięcia w sferze motorycznej, percepcji wzrokowej i słuchowej są ściśle sprzężone z rozwojem zabawy. To, jaki poziom zabaw dziecko demonstruje, jest zależne głównie od przyswojenia sobie języka i zdolności naśladownictwa innych.

Zabawka w literaturze przedmiotu badań

W dzisiejszych czasach, kiedy półki sklepowe uginają się od ciężaru różnego rodzaju zabawek, rodzic powinien wyznaczać zasadę: „Mniej znaczy więcej”. Bardzo często bowiem zabawka, która zawiera w sobie wiele różnorodnych funkcji, jest najbardziej szkodliwa. Oczywiście przedmioty, którymi bawią się dzieci nie mogą

⁷¹ Ibidem, s. 103.

być monotonne, gdyż po prostu może nie zainteresować dziecko, ale również nie może być nasycona wieloma właściwościami. Dlatego tak ważne, aby rodzic zdawał sobie sprawę, jakie niebezpieczeństwa mogą czyhać za małym, często niepozornym przedmiotem, którym bawi się ich dziecko.

Bywa, że bardziej wartościowa dla dziecka będzie najprostsza zabawka, jak np. klocki z drewna. Takie klocki jesteśmy w stanie wykorzystać na wiele sposobów. Dzięki swojej prostocie nie będą działały rozpraszająco na dziecko, jak np. zabawki grające. Jednymi z ulubionych zabawek dla dzieci w wieku przedszkolnym są lalki i misie. Dziecko podczas zabawy nimi odtwarza różne sytuacje z dnia codziennego, opiekuje się, dzieli smutkami i radościami⁷².

Historia zabawki

Opowieści o dziecięcych zabawach i zabawkach powinny stanowić podstawę do budowania ich teorii. W swoich badaniach E.A. Arkin odrobinę zajmował się historycznym pochodzeniem zabawy, zwłaszcza odgrywaniem ról, i skupiał się przede wszystkim na zabawkach i ich historii. Arkin porównał zabawki wykopane w wykopaliskach archeologicznych z nowoczesnymi i napisał, że były one gromadzone i zachowywane przez archeologów w muzeach i zbiorach, których nie ma w pokoju współczesnego dziecka, nie zatrzymując się na konfrontacji z zabawkami archeologicznymi. E.A. Arkin analizował również zabawki dla dzieci w krajach na niższym etapie rozwoju. Tutaj autor również doszedł do podobnego wniosku. Stabilność zabawki dziecięcej, jej wszechstronność, jednakowość głównej formy konstrukcyjnej i funkcji, jaką pełni – to pewne fakty⁷³.

Arkin porównał zabawki dziecięce z prymitywnych społeczeństw i zabawki archeologiczne przeszłości ze współczesnymi zabawkami dla dzieci i doszedł do wniosku, że nie mają one żadnych charakterystycznych cech. Zabawki były takie same wtedy i są teraz. Zabawka jest zgodna z zabawkami z początków ludzkiej kultury. Powodem ich złudnej niezmienności Arkin uczynił to, że dziecko i jego zabawka wykazują jedność w jedności ludzkiego rozwoju. W rzeczywistości wszystkie podstawowe zabawki są wytworem rozwoju historycznego. „E.A. Arkin wypowiada się nie o wszystkich zabawkach, ale o zabawkach nazywanych przez niego zabawkami pierwotnymi, do których zalicza:

1. Zabawki akustyczne — terkotki, piszczałki, bębenki, grzechotki itp.
2. Zabawki ruchome — bączek, piłka, wąż, prymitywny wariant bilboketu.

⁷² H. Kovacs, B. Kaltenthaler, op. cit., s. 36.

⁷³ D.B. Elkonin, *Psychologia zabawy*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1984, s. 42.

3. Oręż — łuk, strzały, bumerangi itd.
4. Zabawki plastyczne — przedstawiające zwierzęta i lalki.
5. Sznureczek, z którego wykonuje się różne, często najbardziej przemysłne figury⁷⁴.

Zabawki funkcjonują dłużej niż narzędzia pracy, które odzwierciedlają, co daje im wrażenie niezmienności. Zabawkom jednak brakuje historii tylko wtedy, gdy analizuje się je zewnętrznie jako czysto fenomenologiczne obiekty fizyczne. Z drugiej strony, jeśli przeanalizujemy funkcję zabawek, powiemy z absolutną pewnością, że tak zwane zabawki prymitywne w toku ludzkiej historii społecznej zasadniczo zmieniły swoją funkcję i proces rozwoju dzieci w społeczeństwie. Błędem Arkina jest oddzielenie historii zabawek od historii ich właścicieli, historii roli zabawek w rozwoju dzieci oraz historii miejsca dzieci w społeczeństwie⁷⁵.

Rodzaje zabawek odpowiednich i nieodpowiednich dla dziecka w wieku przedszkolnym

Z racji bogatego wyboru zabawek dla dzieci warto wiedzieć, czym kierować się przy zakupie odpowiedniej. Nawet jeśli zrobiona jest z drewna, nie oznacza to automatycznie, że jest bardziej odpowiednia dla dziecka. Materiały, z których wykonane są zabawki, mogą być różnorodne, podobnie jak kolory czy formy. Ważne, aby ślepo nie podążać za trendami i tym, co aktualnie jest „na czasie”, ale by kierować się wyłącznie dobrem dziecka. Należy również pamiętać, że materiały, z których wykonane są zabawki, powinny być jak najwytrzymalsze. Musimy mieć też pewność, że żadna mała część nie dostanie się do buzi czy nosa dziecka⁷⁶. Cechą dobrej dziecięcej zabawki jest wszechstronność. Bywają takie, które bardzo zachęcają do zabawy nawet te dzieci, które niezbyt lubią aktywne zabawy, lub też takie, które pozwalają się rozregulować najbardziej aktywnym maluchom.

- „Nieśmiałe dzieci potrzebują zabawek, którymi mogą bawić się samotnie, na przykład lalek i pluszowych zwierzaków; dla powściągliwych maluchów odpowiednie są również puzzle i kalejdoskop. Ponadto sensowne są zajęcia, które umożliwiają szybkie przeżycie sukcesu, na przykład bąk lub zabawka zwana „Kugelbahn” (system rynienek do spuszczenia kulek pod różnym kątem).

⁷⁴ Ibidem, s. 45.

⁷⁵ Ibidem, s. 46–49.

⁷⁶ H. Kovacs, B. Kaltenthaler, op. cit., s. 39.

- Impulsywnym dzieciom większą przyjemność sprawi zabawka odpowiadająca ich ciekawości i potrzebie ruchu, na przykład plastikowe auto dla małego kierowcy, akcesoria do piaskownicy, huśtawka czy skakanka⁷⁷.

W poniższej tabeli przedstawiono przykłady zabawek zalecanych dla dzieci w wieku przedszkolnym, z podziałem na grupy wiekowe.

Tabela 4. Zalecane zabawki dla dzieci w wieku przedszkolnym

| Wiek dziecka | Zalecane zabawki |
|--------------|--|
| 3–4 lata | Książeczki z obrazkami, lalki, ubranka, zabawki do prania i prasowania ubranek dla lalek, stół i krzesła oraz zestaw filiżanek, pływające zabawki, różnych rozmiarów piłki do gry, koniki na biegunach, kostki i klocki, drewniany samochód, lokomotywa, masywne zabawki z drewna na kółkach, huśtawka, bębenek, trąbka, wozy strażackie, rowery na trzech kółkach, nieskomplikowane zestawy klocków Lego, puzzle (10–15 elementów), układanki obrazkowe, zestaw zabawek imitujących gospodarstwo wiejskie, małe zabaweczki. |
| 4–5 lat | Wymienione powyżej oraz dodatkowo: ubiory pielęgniarek, lekarzy, zestaw narzędzi ogrodniczych, bardziej skomplikowane puzzle, gry planszowe z numerkami, domina z obrazkami, wyposażenie „sklepiku” – waga, pacynki. |
| 5–6 lat | Wymienione powyżej oraz dodatkowo: zestawy konstrukcyjne z małych elementów, gry planszowe, domino, karty do gry, składanki, zabawki – zwierzątka, hulajnoga, skakanka, bączek, piłka, bogatszy sprzęt do zabawy w „dom” i „sklep”, dom dla lalek i laleczki do niego oraz mebelki, modele samochodów, modele gospodarstw wiejskich i zoo. |

Źródło: C. Lee, *Wzrastanie i rozwój dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997, s. 283.

Powyższa tabela zawiera wskazówki, jakie wybierać zabawki w zależności od wieku dziecka. Dziecko w wieku około 3 lat winno bawić się jak najprostszymi zabawkami. Im dziecko jest starsze, tym bardziej skomplikowane mogą być te zabawki.

Zabawka a rozwój mowy dziecka w wieku przedszkolnym

To, że zabawa ma duże znaczenie w rozwoju mowy dziecka, udowodniono już w poprzednich podrozdziałach. Ten podrozdział natomiast służy potwierdzeniu tego, że zabawka odgrywa podobnie jak zabawa dużą rolę w rozwoju mowy dziec-

⁷⁷ Ibidem, s. 40.

ka w wieku przedszkolnym. Dzięki zabawkom dzieci są motywowane do rozwijania swojego słownictwa oraz innych umiejętności. Sposób, w jaki można rozwijać mowę za pomocą zabawek, zależy jedynie od kreatywności i fantazji.

Do wspierania rozwoju języka służyć mogą tzw. zabawki imprezowe, czyli balony, bańki itp. Bańki są zabawką, którą wykorzystać można w różnoraki sposób, np. łapanie ich na znak, nauka pojęć „duży – mały”, liczenie, ćwiczenia oddechu poprzez dmuchanie baniek tak, aby nie spadły na podłogę ani nie pękły. Podczas zabawy balonami dziecko może poznawać różne wielkości, kolory, kształty, wykonywać ćwiczenia oddechowe, które mają duże znaczenie w prawidłowym rozwoju mowy dziecka, poznawanie pojęć „górze”, „dół”. Piłka jest zabawką, za pomocą której można ogromnie wspomóc rozwój mowy maluszka, zaczynając od nauki kolorów, wielkości, liczb. Podczas jej toczenia możemy prosić dziecko, aby wymyślało nazwy zwierząt, owoców, warzyw lub innych. Maluszek może rzucać piłkami, chować je i bawić się w ciepło – zimno. Bardzo wartościowymi zabawkami są także samochodziki. Z ich pomocą dziecko może przewozić różne zabawki, na polecenie zbierać, np. owoce, ubrania, zwierzęta, przy tym oczywiście nazywać zbierane przedmioty. Zabawki magnetyczne są przeznaczone do wielu zabaw. Dziecko z pomocą magnetycznych literek, cyferek, piłeczek i patyczków może rozwijać swoje słownictwo. Dzięki temu zaczyna wstępną naukę czytania, uczy się konstruować różne obiekty. Zabawki muzyczne są świetnym materiałem do pracy z maluchami. Dzieci zazwyczaj bardzo chętnie bawią się instrumentami muzycznymi, dzięki nim możemy zachęcać dziecko do aktywnej zabawy, a tym samym wplatać elementy rozwijania jego mowy⁷⁸.

W poniższej tabeli wyszczególniono konkretne zabawki i ich przykładowe zastosowanie w celu rozwoju mowy dziecka.

Tabela 5. Zabawki a rozwój mowy dziecka

| Przykład zabawki | Przykładowe zastosowanie |
|------------------|--|
| Bańki | Nauka pojęć takich jak: „górze”, „dół”, „duży”, „mały”, „jeden”, „wiele”; określenia położenia w przestrzeni; liczenie; klaskanie; dmuchanie; ćwiczenia oddechowe. |
| Balony | Nauka pojęć: „górze”, „dół”, „taki sam”, „inny kolor”; określenia położenia w przestrzeni; części twarzy. |
| Piłki | Nauka pojęć: „duża”, „mała”, „nisko”, „wysoko”, „taka sama”, „inna”; określenia położenia w przestrzeni; kolory; rzucanie; turlanie; liczenie; umiejętność segregowania, |

⁷⁸ S. Griffin, D. Sandler, *Motywyj do komunikacji. 300 Ćwiczeń, gier i zabaw dla dzieci z autyzmem*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2018, s. 59.

| | |
|---------------------|--|
| Auta | Nauka pojęć: „start”, „stop”, „szybko”, „wolno”, „małe”, „duże”, „taki sam”, „inny”; kolory, liczenie; określenia położenia w przestrzeni; nauka rzeczowników poprzez przewożenie przedmiotów. |
| Lalki | Nauka rzeczowników takich jak „ubrania”, nazwy części ciała, kolorów, jedzenia, czynności, emocji. |
| Zabawki magnetyczne | Nauka pojęć: „inny”, „taki sam”; kształty; nauka: liter, cyfr; wprowadzenie do czytania i pisania; umiejętność odwzorowywania. |
| Zabawki muzyczne | Nauka pojęć: „głośno”, „cicho”, „długo”, „krótko”, „start”, „stop”. |

Źródło: opracowanie własne.

Podczas zabawy wyżej wymienionymi zabawkami (i nie tylko tymi) ogranicznikiem może być jedynie własna wyobraźnia. W tabeli podkreślono to, że zabawki oprócz swojej funkcji zabawowej mają też funkcję terapeutyczną. Za ich pomocą można nauczyć dziecko niemal wszystkiego, szczególnie rozwijać prawidłową mowę.

Podsumowanie

W niniejszym artykule skupiono się na szczegółowym wyjaśnieniu pojęć: „rozwój mowy”, „zabawa” i „zabawka”. Dokładnie scharakteryzowano okresy rozwoju mowy dziecka, nakreślono ogólną charakterystykę dziecka w wieku przedszkolnym i to czym jest mowa w procesie komunikowania się z innymi. Ważnym elementem niniejszego artykułu był ten dotyczący czynników sprzyjających i ograniczających prawidłowy rozwój mowy dziecka. W kolejnej części artykułu wyróżniono rodzaje zabaw i opisano, jakie ma znaczenie w rozwoju mowy dziecka. Ostatnim, szczegółowo opisanym pojęciem było pojęcie zabawki. Skupiono się na dokładnym opisanie cech zabawek odpowiednich dla dzieci w wieku przedszkolnym. Kończąc temat zabawki, opisano jej znaczenie w rozwoju mowy dziecka i wyróżniono, jakie umiejętności można ćwiczyć za pomocą określonej zabawki.

Na podstawie przestudiowanej literatury i uzyskanych w niej informacjach znaleziono potwierdzenie, że zabawa i zabawka odgrywa bardzo ważną rolę w rozwoju mowy dziecka. Rodzic winien posiadać wiedzę na temat tego, jakie zabawy sprzyjają rozwojowi dziecka oraz których zabawek używać, aby rozwijać słownik leksykalny dziecka i ćwiczyć jego komunikowanie się z innymi.

Bibliografia

- Błachnio K., *Wprowadzenie do zagadnień logopedii wieku rozwojowego*, Gnieźnieńska Wyższa Szkoła Humanistyczno-Menedżerska „Millenium”, Gniezno 2011.
- Brich A., Malim T., *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęstwa do dorosłości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997.
- Cieszyńska J., *Wczesna diagnoza i terapia zaburzeń autystycznych. Metoda krakowska*, Wydawnictwo Yoda – Jędrzej Cieszyński, Kraków 2011.
- Cytowska B., Winczura B., *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2014.
- Elkonin D.B., *Psychologia zabawy*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1984.
- Gordon M., *O czynnej roli intelektu*, PWN, Warszawa 1961.
- Griffin S., Sandler D., *Motywyj do komunikacji. 300 Ćwiczeń, gier i zabaw dla dzieci z autyzmem*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2018.
- Hurlock E.B., *Rozwój dziecka*, PWN, Warszawa 1985.
- Kaczmarek L., *Nasze dziecko uczy się mowy*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1982.
- Komorowska H., *Metody badań dydaktycznych w glottodydaktyce*, Polskie Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982.
- Kovacs H., Kaltenthaler B., *Moje dziecko uczy się poprzez zabawę*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2008.
- Lee C., *Wzrastanie i rozwój dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997.
- Marszałek L., *Wiek przedszkolny. Rozwój i zaburzenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2008.
- Minczakiewicz E.M., *Mowa: rozwój, zaburzenia, terapia*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1996.
- Mistal P., *Na co uważać gdy dziecko uczy się mówić?*, Lublin 2019.
- Okoń W., *Zabawa a rzeczywistość*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987.
- Trawińska H., *Zabawy rozwijające dla małych dzieci*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2006.

Netografia

- Kowalik-Paluch K., *Wpływ rodziców na rozwój mowy dziecka w wieku przedszkolnym*, „Lubelski rocznik pedagogiczny” 2019, T. XXXVIII, z. 4.
- Milek K., *Rola twórczych zabaw a rozwój dzieci 5- i 6-letnich w przedszkolu*, „Kultura i wychowanie. Półrocznik pedagogiczny” 2020, nr 2, www.KiW_18_e_book.pdf (dostęp: 11.01.2023 r.).
- Stukan A., *Rozwój mowy dziecka i jego wspomaganie*, „Bliżej przedszkola” 2012, nr 6, www.rozwojmowy.pdf (przedszkole3zdzieszowice.pl) (dostęp: 11.01.2023 r.).
- Zosiuk D., *Zabawy i ćwiczenia logopedyczne usprawniające aparat artykulacyjny dzieci w wieku przedszkolnym*, „INSPIRATOR” 2018, nr 7, www.Inspirator_nr7.pdf (fedr.pl) (dostęp: 11.01.2023 r.).

Karolina Nowak

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

ODDZIAŁYWANIA KOREKCYJNE I WYCHOWAWCZE WOBEC MŁODZIEŻY WYKAZUJĄCEJ ZABURZONE FORMY ZACHOWAŃ Z PERSPEKTYWY PEDAGOGIKI RESOCJALIZACYJNEJ

CORRECTIVE AND EDUCATIONAL IMPACTS FOR YOUNG PEOPLE SHOWING DISTURBED FORMS OF BEHAVIOR FROM THE PERSPECTIVE OF REHABILITATION PEDAGOGY

Streszczenie: Każda podejmowana próba rozwiązywania problemów związanych z zaburzonymi formami zachowań młodzieży, w tym podejmowanie właściwych oddziaływań wychowawczych i korekcyjnych, jest niezwykle istotna nie tylko z punktu widzenia tych młodych ludzi, ich dalszej ścieżki rozwoju, ale także z punktu widzenia placówki, do której na co dzień owa młodzież uczęszcza. Zaburzone zachowania mają złożone uwarunkowania i mogą być wynikiem interakcji czynników środowiskowych, biologicznych, a także czynników indywidualnych, w szczególności cech temperamentalnych młodego człowieka. Niniejszy artykuł przedstawia ogóle spojrzenie na problematykę związaną z oddziaływaniami korekcyjnymi oraz wychowawczymi, jakie może praktykować pedagog, wychowawca wobec młodzieży uzewnętrzniającej zaburzone formy zachowań. W pierwszej części prezentuję krótki zarys problematyki pedagogiki resocjalizacyjnej w zakresie jej specyficznych perspektyw. Następnie podejmuję się przedstawienia przykładów oddziaływań korekcyjno-wychowawczych wobec młodzieży przejawiającej zaburzone formy zachowania w kontekście pedagogiki resocjalizacyjnej.

Słowa kluczowe: młodzież, zaburzenia zachowania, resocjalizacja, oddziaływania korekcyjne i wychowawcze.

Abstract: Each attempt to solve problems related to disturbed forms of youth behavior, including taking appropriate educational and corrective actions, is extremely important not only from the point of view of these young people, their further development path, but also from the point of view of the institution to which the young people attend. Disordered behaviors have complex conditions and may be the result of the interaction of environmental and biological factors as well as individual factors, in particular the temperamental characteristics of a young person. This article presents a general look at the issues related to possible corrective and educational interactions that can be practiced by a pedagogue, an educator towards young people displaying disturbed forms of behavior. In the first part, I present a brief outline of the issues of social rehabilitation pedagogy in terms of its specific perspectives. Then, I undertake to present examples of corrective and educational

influences towards young people displaying disturbed forms of behavior in the context of social rehabilitation pedagogy.

Keywords: adolescent, behavioral disorders, resocialization, corrective interactions and educational.

Wprowadzenie

Wpływ na sposób życia i postępowania młodych ludzi ma wiele różnych środowisk. Na pierwszy plan wysuwa się oczywiście ich rodzina. W końcu to tam spędzają oni najwięcej czasu i nawiązują najbliższe więzi emocjonalne – przynajmniej tak powinno być. Poza rodziną równie istotne jest środowisko rówieśnicze oraz szkoła, do której później uczęszczają. Czasem zdarza się jednak, że na skutek różnych, mniej lub bardziej ze sobą powiązanych czynników młodzi ludzie nie funkcjonują zgodnie z powszechnie obowiązującymi kanonami (obyczajowymi, moralnymi i prawnymi). Wówczas potrzebują oni wsparcia – i to profesjonalnego.

W wielu takich przypadkach – w tym także w zakresie udzielania pomocy młodzieży przejawiającej dewiacyjne zachowania (niejednokrotnie skorelowanych z ich niedostosowaniem społecznym) – niezwykle pomocna i użyteczna okazuje się pedagogika resocjalizacyjna. W końcu to ona wypracowała w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat efektywne metody działań wychowawczych oraz korekcyjnych, które w wielu przypadkach przynoszą pozytywne rezultaty¹. Zanim jednak na nich się skoncentrujemy, warto najpierw zdefiniować to pojęcie. Dzięki temu znacznie łatwiej będzie się później odnaleźć w przestrzeni działań pomocowych i terapeutycznych skierowanych do osób małoletnich.

Zarys problematyki pedagogiki resocjalizacyjnej

Warto zacząć od tego, że resocjalizacja może być rozpatrywana z dwóch różnych perspektyw (wymiarów) – jako specyficzny (wcześniej określony) sposób oddziaływania wychowawczego oraz jako efekt tego procesu. „Pierwszy związany jest ze stosowaniem określonych metod, technik i sposobów oddziaływań, drugi jest natomiast urealnioną, zmaterializowaną i trwałą sumą efektów tychże oddziaływań. Cechą charakterystyczną wychowawczej działalności resocjalizacyjnej jest jej komplementarny i rozłożony w czasie charakter. Oznacza ona wzajemnie od siebie zależne i zintegrowane formy postępowania, które wynikają z przyjętych założeń metodologicznych”².

¹ L. Pytka, *Narodziny i rozwój polskiej pedagogiki resocjalizacyjnej*, „Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy” 2008, nr 8, s. 11–38.

² M. Konopczyński, *Osobowe przesłanki skutecznej resocjalizacji*, „Resocjalizacja Polska” 2016, nr 11, s. 5.

Problematyka resocjalizacji stanowi przedmiot dociekań pedagogiki resocjalizacyjnej. Można więc powiedzieć, że jest to nauka o charakterze interdyscyplinarnym. Jej podstawowe (prymarne) zadanie to:

1. utworzenie i wdrożenie metod oraz zasad restytuowania osobowości,
2. stworzenie metod efektywnej społecznej readaptacji osób oraz grup, które przejawiają zachowania dewiacyjne³.

Oprócz tego pedagogika resocjalizacyjna jest również traktowana jako prakseologia używana do ograniczania zachowań dewiacyjnych lub jako psychotechnika oraz socjotechnika wykorzystywana podczas eliminowania patologii społecznej. Ponadto w jej ramach opracowywane są także zasady skutecznej readaptacji⁴. Na tym oczywiście nie koniec, bo repertuar jej części składowych jest znacznie bardziej pojemny. L. Pytka proponuje następujące sposoby rozumienia zjawiska resocjalizacji:

1. resocjalizacja jako pewnego rodzaju modyfikacja zachowań – w tym ujęciu pozbywanie się niepożądanych zachowań jednostki zachodzi w wyniku zmiany tego, w jaki sposób ona na co dzień postępuje (jej przekonania oraz postawy pozostają bez zmian);
2. resocjalizacja jako zmiana społecznej przynależności – w tym wypadku chodzi przede wszystkim o wyrugowanie roli dewianta; proces odbywa się poprzez dobrowolną oraz stopniowo postępującą rezygnację z antyspołecznych zachowań oraz związanych z nimi motywacji; dzieje się to na rzecz sukcesywnego przejmowania zupełnie nowej, tym razem już społecznie akceptowanej tożsamości;
3. resocjalizacja jako rodzaj przebudowy emocjonalnej – zgodnie z tego rodzaju sposobem rozumienia pojęcia „resocjalizacja” na pierwszy plan wysuwa się przejście od uczuć negatywnych, czyli tych, które napędzają łamanie norm prawnych oraz społecznych (może to być np. zawiść, gniew albo zazdrość), do uczuć pozytywnych, czyli takich jak tolerancja, przyjaźń albo wyrozumiałość;
4. resocjalizacja rozumiana jako specyficzny mechanizm wrastania w „kulturę”, zaspokajania naturalnych ludzkich potrzeb (repersonalizacja) – zgodnie z tego rodzaju sposobem jej rozumienia istotna wydaje się przede wszystkim potrzeba zmieniania mechanizmów zaspokajania potrzeb (zarówno tych podstawowych, jak i wyższych) z tych, które są społecznie nieakceptowalne, na takie, które są zgodne z obowiązującym na

³ B. Urban, *Resocjalizacja jako przedmiot badań interdyscyplinarnych*, [w:] *Resocjalizacja*, red. B. Urban, J.M. Stanik, Warszawa 2008, s. 17.

⁴ C. Czapów, S. Jedlewski, *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 1971, s. 34.

danym obszarze systemem norm; warto jeszcze dodać, że na skutek tego rodzaju modyfikacji osoba resocjalizowana zyskuje także „cechy pełnej osoby ludzkiej, świadomej swego człowieczeństwa i odpowiedzialnej za siebie”⁵;

5. resocjalizacja traktowana jako sposób na ukształtowanie właściwych postaw społecznych – zgodnie z tego rodzaju ujęciem opiera się ona na założeniu, że cały mechanizm wykołajenia społecznego danej jednostki powstaje jako efekt w niewłaściwy sposób ukształtowanych postaw, które doprowadzają do pojawienia się antagonizmu destruktywnego; zmiana postaw (nastawień emocjonalnych, poznawczych oraz zachowaniowych) jest możliwa do zrealizowania właśnie za sprawą oddziaływań resocjalizacyjnych⁶;
6. resocjalizacja wielowymiarowa (transdyscyplinowa) wiąże się z koniecznością użycia w procesie resocjalizacji różnych wpływów (oddziaływań) wychowawczych; wszystkie one powinny wpłynąć w sposób znaczący właśnie na sferę behawioralną danej osoby – chodzi tu o sferę zaspokajania jej potrzeb oraz wdrożenie jej do właściwego wypełniania określonych ról społecznych; oczywiście w ramach tego rodzaju procesu dochodzi także do ukształtowania pozytywnego sposobu jej odczuwania, a nawet myślenia; finalnie daje to rezultat w postaci właściwych postaw; tym samym wszystkie realizowane oddziaływania zmierzają w kierunku wypracowania odporności danej osoby na różnego rodzaju sytuacje-pokusy (chodzi tu o działające w sposób negatywny czynniki, które mogą mieć różny charakter biopsychiczny, czy też socjokulturowy; oprócz tego mogą one także stanowić podstawowe podłoże dla różnego rodzaju zachowań antyprawnych oraz antyspołecznych danej jednostki)⁷;
7. resocjalizacja jako rodzaj dopasowania sytuacji organizacyjnych do cech charakteru oraz predyspozycji danego nieletniego; ostatecznie powinna ona doprowadzić do krystalizacji charakteru⁸; cały ten proces zachodzi poprzez odrzucenie tresury, konformizmu i mistyfikacji charakterologicznej;
8. resocjalizacja jako specyficzny rodzaj „nawrócenia” w kierunku wartości wyższego rzędu, które mogą być związane z realizacją różnego rodzaju

⁵ Ibidem, s. 75.

⁶ L. Pytka, *Różne ujęcia definicji zjawiska resocjalizacji*, [w:] *Resocjalizacja*, op. cit., s. 74.

⁷ Zob.: J. Banasiak, *Reagowanie wychowawcze w wielowymiarowej pedagogice działania*, Warszawa 1996.

⁸ Por.: J. Florczykiewicz, *Resocjalizacja jako proces podnoszenia dobrostanu psychicznego. Zarys koncepcji*, „Opieka, Wychowanie, Terapia” 2008, nr 1–2, s. 73–74.

ideałów, np. samourzeczywistniania się; w tym wypadku pedagodzy bardzo często odwołują się właśnie do potrzeby zaspokajania wartości oraz potrzeb wyższego rzędu (np. kreatywnych); w praktyce odbywa się to poprzez aktywizowanie twórczego potencjału danej osoby; jeden ze sposobów wykonywania tej koncepcji odbywa się poprzez arteterapię⁹;

9. resocjalizacja rozumiana jako specyficzny rodzaj reintegracji społecznej danej jednostki – odbywa się ona poprzez rekonstrukcję jej tożsamości osobowej (zarówno tej społecznej, jak i indywidualnej) – w tym wypadku najistotniejsze jest dostąpienie (przeżycie) wewnętrznej przemiany człowieka; cel ten może zostać zrealizowany na drodze transformacji obrazu własnej osoby oraz jej miejsca w świecie;
10. resocjalizacja postrzegana jako autoresocjalizacja (czyli rodzaj samowychowania resocjalizującego) – można powiedzieć, że jest to specyficzny „rodzaj kierowania własnym rozwojem”¹⁰, który pozwala, „mimo załamania i kryzysów, przechodzić zgodnie z koncepcją «wektorów rozwoju» na coraz wyższe etapy społecznego funkcjonowania, pozwalające osiągać coraz dojrzałą postać siebie”¹¹.

Proces korygowania wadliwych (dysfunkcyjnych) form zachowań wymaga od pedagogów wiele wyczucia, spostrzegawczości oraz cierpliwości. A wszystko za sprawą tego, że każdy młody człowiek jest inny – ma inne upodobania, predyspozycje oraz cechy osobnicze. W rezultacie wszystko musi zostać uwzględnione w terapii/zajęciach, które zostaną dla niego zaplanowane. M. Michel twierdzi nawet, że obecnie „celem nowoczesnych, innowacyjnych oddziaływań profilaktycznych i resocjalizacyjnych staje się zapewnienie warunków ciekawego i twórczego życia. Zaprzestaje się działań zwalczających zachowania ryzykowne na rzecz wzmocnienia potencjałów oraz czynników chroniących. Podejście to, określane często mianem oddziaływań kreatywnych, koncentruje się na systemie racjonalnych działań wzmocniających lub podtrzymujących rozmaite prospołeczne postawy, których załączki powinny być ukształtowane w okresie dorastania”¹².

⁹ Zob.: T. Rudowski, *Arteterapia – inspiracje i wartości*, Warszawa 2007.

¹⁰ L. Pytka, *Różne ujęcia...*, op. cit., s. 75.

¹¹ Ibidem.

¹² M. Michel, *Wzmocnienie czynników chroniących w innowacyjnych oddziaływaniach resocjalizacyjnych w kontekście koncepcji resilience*, [w:] *Innowacje resocjalizacyjne*, red. W. Ambrozik, A. Dąbrowska, Warszawa 2000, s. 99.

Przykłady oddziaływań korekcyjno-wychowawczych wobec młodzieży przejawiającej zaburzone formy zachowania

Obecnie jako skuteczny i atrakcyjny dla młodych ludzi program korekcyjny i wychowawczy sprawdza się szeroko pojmowana koncepcja twórczej resocjalizacji M. Konopczyńskiego. Wyróżnia ją to, że opiera się na założeniach teorii poznawczej. Ponadto czerpie ona z koncepcji interakcyjnych, a także odwołuje się do różnego rodzaju potencjałów kreatywnych młodej niedostosowanej społecznie osoby. Zgodnie z tym ujęciem kluczowe jest postrzeganie całego mechanizmu resocjalizacji jako procesu rozwoju społecznego oraz osobowego. Cele, jakie są wówczas realizowane, sprowadzają się do:

- określenia strukturalnych części składowych procesu, który umożliwia nieszablonowe i twórcze rozwiązywanie wszystkich bieżących problemów danej osoby,
- poszerzania strukturalnych składników całego mechanizmu twórczego, który opiera się na sukcesywnym wdrażaniu kolejnych prób oraz różnego rodzaju kreatywnych ćwiczeń,
- prób zadaniowego wykonywania dzieł twórczych, którymi są właśnie nowe parametry tożsamości młodego człowieka,
- urzeczywistniania oraz unaoczniania wcześniej wykonanych dzieł¹³.

Z kolei H. Kupiec wychodzi z założenia, że „Angażowanie wychowanków niedostosowanych społecznie w różnego rodzaju działalność twórczą pozwala również na rozwijanie w nich strukturalnych elementów twórczego myślenia, tzw. potencjałów twórczych. Stanowią one trwałą dyspozycję człowieka, warunkującą umiejętność rozwiązywania w nowatorski sposób napotykanym problemom życiowych, tym samym lepsze przystosowanie się do wymagań życia społecznego”¹⁴. Na tym oczywiście nie koniec, bo młody człowiek, który angażuje się w działalność twórczą (i wszelkie wchodzące w jej skład doświadczenia oraz przeżycia), nabywa zupełnie nowe umiejętności. To właśnie dzięki nim w jego strukturach poznawczych zachodzą daleko posunięte zmiany. Przede wszystkim zaczyna on zupełnie inaczej patrzeć na siebie – zmienia się więc jego sposób percepcji. Dzięki niemu horyzonty myślenia ulegają poszerzeniu. Zaczyna więc dostrzegać, że środowisko, w ramach którego dotychczas funkcjonował, wcale nie jest takie idealne, jak się mu pierwotnie wydawało.

W wielu przypadkach pedagogika resocjalizacyjna czerpie z dokonań innych dziedzin nauki. Można wręcz powiedzieć, że adaptuje ona je na swój użytek. Przy-

¹³ Por.: B.M. Nowak, *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne*, Warszawa 2011, s. 100.

¹⁴ H. Kupiec, *Socjoterapeutyczne aspekty twórczej resocjalizacji*, „Resocjalizacja Polska” 2011, nr 2, s. 175.

kład tego rodzaju tendencji stanowi wykorzystywanie w jej praktyce socjoterapii, która ma na celu:

- przebudowę negatywnych sądów poznawczych danego podopiecznego i tego, w jaki sposób postrzega on otaczającą go rzeczywistość,
- dostąpienie korektywnych doświadczeń, które powinny ostatecznie stanowić alternatywę dla wcześniej doświadczonych urazów,
- wypróbowanie alternatywnych (zupełnie nowych) efektywnych wzorów zachowań¹⁵.

W przypadku socjoterapii bardzo często zdarza się, że odreagowywanie wszystkich negatywnych emocji oraz urazów (emocjonalnych oraz psychicznych) stanowi cel wiodący organizowanych w jej ramach spotkań. Zazwyczaj polega to „z jednej strony na prowokowaniu uczestników spotkań grupowych przez różnego rodzaju techniki projekcyjne do wyrażania swoich uczuć – co umożliwi rozładowanie emocji negatywnych, z drugiej natomiast na stworzeniu okazji do przeżywania emocji pozytywnych, poprzez angażowanie sprzyjającej temu aktywności grupowej”¹⁶.

Następny cel, który jest osiągany w trakcie zajęć socjoterapeutycznych, stanowi organizowanie różnego rodzaju doświadczeń korygujących wszelkie wcześniejsze negatywne sądy oraz przekonania danego dziecka na jego temat. Oprócz tego podczas oddziaływań korekcyjnych stawia się także na ćwiczenie oraz utrwalanie zupełnie nowych – przede wszystkim społecznych umiejętności. Najczęściej „działa” to w ten sposób, że nadarzające się kolejno terapeutyczne okazje do wypróbowania swoich umiejętności sprawiają, że dane dziecko lepiej się poznaje. Przede wszystkim zaczyna ono sobie uświadamiać własne (nowo nabyte) kompetencje interpersonalne – a to stanowi rodzaj katalizatora korzystnych zmian rozwojowych w jego przyszłym życiu¹⁷.

Z kolei A. Jaworska wychodzi z założenia, że w terapii oraz profilaktyce zachowań dewiacyjnych, jakie pojawiają się u młodych ludzi, jako sposób wychowawczy może zadziałać „obudzenie” w nich dobrej natury. W praktyce może to być realizowane „poprzez zaangażowanie młodych, niedostosowanych społecznie ludzi w wolontariat: prace z osobami niepełnosprawnymi, starszymi, słabszymi, wymagającymi opieki, a także w opiekę nad zwierzętami”¹⁸.

¹⁵ Zob.: J. Jagieła, *Socjoterapia w szkole. Krótki poradnik psychologiczny*, Kraków 2007, s. 9–10.

¹⁶ H. Kupiec, op. cit., s. 173.

¹⁷ Zob.: W. Sikorski, *Socjoterapia w praktyce psychopedagogicznej*, Nysa 2014, s. 29–43.

¹⁸ A. Jaworska, *O nowy paradygmat w wychowaniu młodzieży niedostosowanej społecznie*, „Opieka, Wychowanie, Terapia” 2008, nr 3–4, s. 35.

Warto jeszcze nadmienić, że w tym wypadku równie skuteczne mogą się okazać np. zajęcia z jogi, które nauczą młodych ludzi, jak panować nad uczuciami i emocjami. Tym samym przyczynią się one do wydobycia na powierzchnię skrywanych przez nich problemów i różnego rodzaju dysfunkcji¹⁹.

Bardzo duży wpływ na to, czy potencjał działań resocjalizacyjnych jest wystarczający, ma to, jak do tego rodzaju działań i ich następstw odniesie się środowisko, w ramach którego dana jednostka będzie później funkcjonowała. Jak zatem słusznie zauważył W. Ambrozik: „Dziś płaszczyzną toczącego się procesu resocjalizacji i to bez względu na to, czy mówimy o procesie toczącym się w warunkach otwartych, czy też w placówkach zamkniętych – musi być społeczeństwo, a zwłaszcza te jego przestrzenie i tkwiące w nich siły społeczne, które zdolne są uczestniczyć w reintegracji i readaptacji osób wykołejonych społecznie”²⁰. Z całą pewnością zatem same działania kontrolne, dozoru i nadzorcze (które są realizowane zazwyczaj w różnego rodzaju zakładach zamkniętych) nie wystarczą. Dopiero ich odpowiednie włączanie do wielu różnych grup społecznych może spowodować, że ich członkowie odnajdą się w nowych rolach społecznych, do których ich wcześniej przysposabiano.

Pedagog stojący w obliczu doboru właściwych dla danego dziecka metod korekcyjnych oraz wychowawczych ma do wykorzystania dwa podstawowe środki w resocjalizacji. Chodzi tu mianowicie o człowieka oraz o kulturę. Biorąc pod uwagę te dwie techniki resocjalizacyjne, można z kolei wyodrębnić:

- kulturotechnikę resocjalizacyjną,
- antropotechnikę resocjalizacyjną.

Sama „kulturotechnika zabawy i rozrywki dostarcza pozytywnych przeżyć emocjonalnych. Odgrywa ona ważną rolę i zmniejsza deficyt pozytywnych potrzeb, poprawia bilans emocjonalny jednostki, przywraca równowagę emocjonalną”²¹. W tym wypadku poza samym wyrugowaniem zachowań negatywnych równie istotne jest także to, by odpowiednio szybko zacząć wdrażać (przyswajając tym młodym ludziom) zachowania pozytywne.

Kluczowe są w tym wypadku zachowania i relacje, jakie łączą pedagoga z jego pacjentem (wychowankiem). Bez zaufania nie będzie możliwe osiągnięcie zadowalających rezultatów. I co niezwykle istotne, kwestia ta ma tak samo duże znaczenie w przypadku warunków zakładowych, wychowawczych, poprawczych, jak

¹⁹ Ibidem.

²⁰ W. Ambrozik, *Wielotorowość systemu resocjalizacji jako źródło jego kryzysu*, „Resocjalizacja Polska” 2013, nr 4, s. 22.

²¹ M. Włosiński, *Techniki i systemy pedagogiki resocjalizacyjnej*, „Zeszyty Naukowe WSH we Włocławku” 2013, Tom 36.

i karnych. W końcu w każdym z tych miejsc chodzi *de facto* o to samo – o zneutralizowanie (i naprawienie) skutków błędów i zaniedbań wychowawczych²².

Wybierając optymalną dla danego młodego człowieka technikę (i metodykę postępowania korekcyjnego oraz wychowawczego), zawsze należy mieć na uwadze fakt, że niezwykle istotne jest to, „aby w toku oddziaływań pomóc tym ludziom spojrzeć w głąb siebie, stworzyć warunki do spontanicznego i autentycznego wyrażania siebie, swoich przekonań, konfliktów i urazów”²³.

Jedno ze skuteczniejszych rozwiązań może w tym wypadku stanowić np. arteterapia, czyli leczenie przez sztukę. Obecnie już powszechnie wiadomo, że nie chodzi tu o samo malowanie czy też wcielanie się przez młodych ludzi w różne postaci sceniczne. O wiele istotniejsze jest to, że dzięki tym artystycznym przedsięwzięciom kształtowane są mechanizmy ich rozwoju osobistego. „To twórczy trening, wykorzystujący w dużym stopniu element zabawy”²⁴. Dzięki arteterapii możliwy staje się kontakt z podświadomością, a oprócz tego na powierzchnię wychodzą różnego rodzaju sytuacje, które stanowią realną przeszkodę w leczeniu dysfunkcji. Młody człowiek dzięki realizowanym przez niego twórczym aktywnościom zaczyna odczuwać radość oraz zadowolenie, a to w znacznej mierze wpływa na efekty wdrożonej w jego przypadku terapii²⁵.

Według M. Kulczyckiego arteterapia działa w trójnasób, bo pełni funkcję rekreacyjną, edukacyjną oraz korekcyjną. Ta pierwsza polega na transformowaniu negatywnych nawyków na te bardziej wartościowe. Druga może się „objawiać” poprzez różne formy udzielania pomocy tym, którzy w danym miejscu i czasie najbardziej jej potrzebują. Trzecia polega na zbudowaniu zupełnie nowego „ja” – tym razem już świadomego własnej wartości i deficytów, które wcześniej go popychały do czynów nie zawsze zgodnych z obowiązującym aktualnie prawem²⁶.

W przypadku młodzieży niedostosowanej społecznie i wykazującej zaburzone formy zachowań skuteczne mogą się okazać te z oddziaływań korekcyjnych, które „mieszczą się” w muzykoterapii, choreoterapii, plastykoterapii i terapii przez teatr.

Muzyka działa w ten sposób, że zaspokaja (przynajmniej do pewnego stopnia) potrzebę przynależności, wolności oraz samourzeczywistnienia – a to, jak po-

²² Ibidem, s. 20.

²³ A. Mazur, *Niekonwencjonalne metody pracy z młodzieżą sprawiającą trudności wychowawcze*, „Pedagogika Katolicka” 2012, nr 11, s. 15.

²⁴ Ibidem, s. 22.

²⁵ Por.: K. Opala-Wnuk, *Arteterapia – poza schematem szkolnej ławki*, „Psychologia w Szkole” 2005, nr 2, s. 3–11.

²⁶ E.J. Konieczna, *Arteterapia w teorii i praktyce*, Kraków 2007, s. 27.

wszechnie wiadomo, są właśnie jedne z najważniejszych potrzeb młodych ludzi, którzy wymagają profesjonalnej pomocy pedagogicznej²⁷.

Z kolei aktywność ciała tańczącego pozwala na pozbycie się wszystkich negatywnych emocji. Można ją więc postrzegać jako rodzaj *katharsis*. Oprócz tego taki taniec może mieć również drugie dno. Mogą w nim bowiem być zaszyfrowane kluczowe dla późniejszego leczenia informacje, które są wyrażane w sposób niewerbalny oraz symboliczny²⁸. W podobny (metaforyczny) sposób działa plastyka. Poprzez nią znacznie łatwiej wyrazić to, z czym jest problem w przestrzeni werbalnej. Poza oczyszczeniem oferuje ona również realizację tych wszystkich planów oraz zamierzeń, które nie miały najmniejszych szans na to, aby je doprowadzić do skutku w świecie rzeczywistym²⁹.

Z kolei teatroterapia jest „najczęściej i najefektywniej stosowanym rodzajem arteterapii wśród osób niedostosowanych społecznie. Teatr może pomóc w realizacji wielu zadań resocjalizacyjnych. Najważniejsze z nich to formowanie pełnej, integralnej osobowości, kształtowanie norm moralnych, wyzwalamie ambicji twórczych, a przede wszystkim kształcenie wrażliwości niezbędnej w obcowaniu ze sztuką, ale i z innymi ludźmi”³⁰.

Oddziaływanie poprzez odpowiednio sprofilowaną i dopasowaną do danej młodej osoby sztukę daje jej możliwość odkrywania oraz rozwijania zupełnie nowych zainteresowań. Oprócz tego dzięki niej możliwa staje się także ekspresja dotychczas nierozwiązanych konfliktów wewnętrznych. Arteterapia nie powinna być redukowana wyłącznie do funkcji terapeutycznej. Przede wszystkim należy na nią spojrzeć przez pryzmat czynności, której celem będzie podniesienie jakości dotychczasowego życia jednostki, właśnie za sprawą obcowania ze sztuką. To, co wydaje się najistotniejsze w założeniach leżących u podstaw arteterapii, to fakt, że realizowane z podopiecznymi działania artystyczne nie stanowią celu terapii. One raczej funkcjonują jako środek, który jest wykorzystywany do wprowadzania zmian w zachowaniu jednostki. Dodatkowo dzięki nim możliwe jest uzyskanie wglądu w samego siebie. Do tego dochodzi jeszcze eliminowanie zachowań destruktywnych i autoagresywnych, zwiększanie poziomu samooceny oraz redukcja stresu³¹.

Do oddziaływań wychowawczych zaliczyć można również terapię otoczeniem (czyli tzw. *milieu therapy*), która „w aspekcie resocjalizacyjnym pozwala przeła-

²⁷ M. Konopczyński, *Metody twórczej resocjalizacji*, Warszawa 2007, s. 252–262.

²⁸ E.J. Konieczna, *Choreoterapia – taniec leczący duszę*, „Edukacja i Dialog” 2003, nr 8, s. 60–64.

²⁹ M. Konopczyński, *Metody ...*, op. cit., s. 262–268.

³⁰ A. Mazur, op. cit., s. 17. Por.: D. Wosik-Kawala, *Teatroterapia w pracy z dzieckiem i młodzieżą*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1999, nr 10, s. 38–40.

³¹ M. Pokutycki, *Arteterapia*, [w:] *Terapia zajęciowa*, red. A. Bac, Warszawa 2016, s. 127–139.

mać u wychowanków patologiczne poglądy i postawy. Młodzi ludzie mają szansę odnaleźć się we właściwej rzeczywistości. [...] Zaszufładowani w margines społeczny mają szansę odnaleźć się w innym sposobie funkcjonowania społecznego, a dzięki temu chłonąć postawy i zachowania społecznie akceptowane³². Zgodnie z regułami tej metody terapeutycznej kluczowe jest właściwe wprowadzenie młodego człowieka w otoczenie i wszystkie obowiązujące w jego kręgu reguły oraz normy. Oprócz tego trzeba go nauczyć, jak we właściwy (społecznie aprobowany) sposób zaspokajać swoje potrzeby. Oczywiście wszystkie realizowane wówczas działania oraz przedsięwzięcia powinny zostać dopasowane pod konkretną osobę – jej sytuację życiową, potrzeby i deficyty, które powinna ona przewyciężyć. „Ponadto cały personel mający bezpośredni kontakt z podopiecznym powinien mieć wyznaczone role w procesie resocjalizacji, gdyż tak właśnie wygląda zasada takiego nacisku³³. W ten sposób można również osiągnąć bardziej zauważalne i trwałe rezultaty.

Zakończenie

Bez względu na obraną ostatecznie metodę oddziaływań korekcyjnych czy wychowawczych niezwykle ważna jest przede wszystkim relacja, jaka będzie łączyła wychowawcę oraz jego podopiecznego. Ustalenie oczekiwań młodej osoby oraz wytyczenie sobie (i jemu) realistycznych celów to w tym wypadku podstawa. Kolejnym krokiem powinno być zaplanowanie całego procesu resocjalizacji oraz dążenie do tego, aby danego podopiecznego zaangażować w realizację zleczanych mu zadań.

Z kolei bardzo często łączenie wielu różnych technik oraz metod oddziaływań korekcyjnych i wychowawczych przynosi najlepsze rezultaty. Właśnie dlatego wielu pedagogów decyduje się na to, żeby łączyć ze sobą psychoterapię (zarówno indywidualną, jak i tę, która obejmuje osoby współtowarzyszące) oraz wychowanie resocjalizujące. Należy zdawać sobie sprawę także z tego, że skuteczność realizowanych oddziaływań resocjalizacyjnych uzależniona jest między innymi od motywacji do zmiany zachowań samego wychowanka i jego oczekiwań oraz wyznaczenia „zdroworozsądkowych” celów dostosowanych do indywidualnych możliwości podopiecznego.

³² A. Mazur, op. cit., s. 25.

³³ Ibidem. Zob.: M. Koch-Kozioł, P. Uram, M. Reiter, *Niedostosowanie społeczne – przegląd wybranych interwencji resocjalizacyjnych*, https://www.researchgate.net/publication/330546169_NIEDOSTOSOWANIE_SPOLECZNE-PRZEGLAD_WYBRANYCH_INTERWENCJI_RESOCJALIZACYJNYCH (dostęp: 29.12.2022 r.).

Znaczącą rolę odgrywa również to, jak lokalne środowisko przyjmie później (ponownie) taką osobę i czy będzie ona potrafiła się we właściwy sposób w nim odnaleźć.

Bibliografia

1. Ambrozik W., *Wielotorowość systemu resocjalizacji jako źródło jego kryzysu*, „Resocjalizacja Polska” 2013, nr 4.
2. Banasiak J., *Reagowanie wychowawcze w wielowymiarowej pedagogice działania*, Warszawa 1996.
3. Czapów C., Jedlewski S., *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 1971.
4. Florczykiewicz J., *Resocjalizacja jako proces podnoszenia dobrostanu psychicznego. Zarys koncepcji*, „Opieka, Wychowanie, Terapia” 2008, nr 1–2.
5. Jagieła J., *Socjoterapia w szkole. Krótki poradnik psychologiczny*, Kraków 2007.
6. Jaworska A., *O nowy paradygmat w wychowaniu młodzieży niedostosowanej społecznie*, „Opieka, Wychowanie, Terapia” 2008, nr 3–4.
7. Konieczna E.J., *Arteterapia w teorii i praktyce*, Kraków 2007.
8. Konieczna E.J., *Choreoterapia – taniec leczący duszę*, „Edukacja i Dialog” 2003, nr 8.
9. Konopczyński M., *Metody twórczej resocjalizacji*, Warszawa 2007.
10. Konopczyński M., *Osobowe przesłanki skutecznej resocjalizacji*, „Resocjalizacja Polska” 2016, nr 11.
11. Kupiec H., *Socjoterapeutyczne aspekty twórczej resocjalizacji*, „Resocjalizacja Polska” 2011, nr 2.
12. Mazur A., *Niekonwencjonalne metody pracy z młodzieżą sprawiającą trudności wychowawcze*, „Pedagogika Katolicka” 2012, nr 11.
13. Michel M., *Wzmacnianie czynników chroniących w innowacyjnych oddziaływaniach resocjalizacyjnych w kontekście koncepcji resilience*, [w:] *Innowacje resocjalizacyjne*, red. W. Ambrozik, A. Dąbrowska, Warszawa 2000.
14. Nowak B.M., *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne*, Warszawa 2011.
15. Opala–Wnuk K., *Arteterapia – poza schematem szkolnej ławki*, „Psychologia w Szkole” 2005, nr 2.
16. Pokutycki M., *Arteterapia*, [w:] *Terapia zajęciowa*, red. A. Bac, Warszawa 2016.
17. Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa 2000.
18. Pytka L., *Różne ujęcia definicji zjawiska resocjalizacji*, [w:] *Resocjalizacja*, red. B. Urban, M.J. Stanik, Warszawa 2007.
19. Rudowski T., *Arteterapia – inspiracje i wartości*, Warszawa 2007.
20. Sikorski W., *Socjoterapia w praktyce psychopedagogicznej*, Nysa 2014.
21. Urban B., *Resocjalizacja jako przedmiot badań interdyscyplinarnych*, [w:] *Resocjalizacja*, red. B. Urban, M.J. Stanik, Warszawa 2008.
22. Urban B., *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*, Kraków 2000.

Netografia

1. Koch-Kozioł M., Uram P., *Niedostosowanie społeczne – przegląd wybranych interwencji resocjalizacyjnych*, https://www.researchgate.net/publication/330546169_NIEDOSTOSOWANIE_SPOLECZNE-PRZEGLAD_WYBRANYCH_INTERWENCJI_RESOCJALIZACYJNYCH.
2. Włosiński M., *Techniki i systemy pedagogiki resocjalizacyjnej*, „Zeszyty Naukowe WSH we Włocławku” 2013, Tom 36.

Tomasz Królikowski
Politechnika Koszalińska

Kazimierz Mikulski
Kuratorium Oświaty w Bydgoszczy

TRENDY W DOSKONALENIU UMIEJĘTNOŚCI NAUCZYCIELI W EDUKACJI CYFROWEJ W ZAKRESIE ROBOTYKI, KOMPETENCJI CYFROWYCH ORAZ STOSOWANIA TABLICY INTERAKTYWNEJ

TRENDS IN IMPROVING TEACHERS' SKILLS IN DIGITAL EDUCATION IN THE FIELD OF ROBOTICS, DIGITAL COMPETENCES AND THE USE OF AN INTERACTIVE BOARD

Streszczenie: Realizowane na przełomie lat 2018–2022 badania związane z proksemiką, podczas zajęć, w trakcie których stosowano technologię informacyjno-komunikacyjną (TIK, ang. ICT), oraz nauczanie elementów robotyki w trakcie realizacji programowania i kompetencji cyfrowych, także w kontekście proksemiki, oraz realizacja programu „Aktywna tablica”, umożliwiają dokonanie analizy zagadnień występujących w trakcie badania i ujętych w opracowaniach. Z danych zebranych w badaniach wynika, że nauczyciele uczestniczyli przede wszystkim w formach doskonalenia związanych ze wskazanymi zagadnieniami, a także wskazali na znaczący udział w warsztatach i konferencjach, jak i na wewnątrzszkolne doskonalenie zawodowe realizowane w placówkach i kursy.

Słowa kluczowe: nauczyciel, robotyka, kompetencje cyfrowe, proksemika, warsztaty, program *Aktywna tablica*, doskonalenie zawodowe nauczycieli.

Abstract: Research related to proxemics, carried out at the turn of 2018-2020, during classes during which information and communication technology (ICT) was used and teaching elements of robotics during the implementation of programming and digital competences, also in the context of proxemics, allow for the analysis of issues, occurring during the study and included in the studies. As a result of the analysis of data obtained from the research, it can be concluded that teachers primarily participated in the forms of improvement related to the elements of robotics and digital competences in education, indicated significant participation in workshops and conferences, as well as in-school improvement and courses.

Keywords: teacher, robotics, digital competences, proxemics, workshops, Active Whiteboard Program, professional development of teachers.

1. Wprowadzenie

W literaturze przedmiotu zauważalne są uwagi dotyczące nauki programowania¹. We wskazaniach metodycznych zwraca się uwagę, aby uczniowie, tym bardziej ci najmłodsi, uczyli się programowania, w sposób jaki podają autorzy wielu opracowań: „niższe etapy edukacji powinny być przede wszystkim miejscem przygotowania uczniów do realizacji pełnego procesu rozwiązania problemów przez gry, zabawy (niekoniecznie z wykorzystaniem narzędzi elektronicznych), komputerowe symulacje i wizualne programowanie”², w tym także elementów robotyki w edukacji. Zmiana podstawy programowej stała się bazą dla programu³ – wdrażanego od 1 września 2016 r.⁴ – mającego na celu podniesienie efektów kształcenia na poziomie szkolnym z przedmiotu informatyka. Prace nad kolejnymi zmianami w programach nauczania trwają w Sektorowej Radzie ds. Kompetencji – Informatyka (<https://srit.radasektorowa.pl/sklad-rady/prezydium>).

W tym miejscu wskazane jest zwrócenie uwagi na działania w zakresie kształcenia informatycznego zalecanego przez Komisję Europejską. Unia Europejska wspiera rozwój wszystkich swoich obywateli. Dokonuje tego między innymi poprzez zdefiniowanie najważniejszych i najbardziej podstawowych umiejętności kluczowych. Zalecenie Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (*Tekst mający znaczenie dla EOG*) (2018/C 189/01), uwzględniając Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej, w szczególności jego art. 165 i 166, oraz pamiętając o wniosku Komisji Europejskiej, a także mając na uwadze, co następuje: wspieranie rozwoju kompetencji jest jednym z celów ujętych w wizji tworzenia europejskiego obszaru edukacji, który pozwoliłby na „wykorzystanie w pełni potencjału edukacji i kultury jako sił napędowych zatrudnienia, sprawiedliwości społecznej i aktywności obywatelskiej, a także jako sposobu na doświadczenie europejskiej tożsamości w całej jej różnorodności”⁵. W odpowiednich dokumentach stwierdza się także, że: „Technologie cyfrowe wywierają wpływ na kształcenie, szkolenie i uczenie się, umożliwiając rozwój elastyczniejszych środowisk edukacyjnych, dostosowanych do potrzeb wysoce mobilnego społeczeństwa”⁶.

¹ <https://programowanie.men.gov.pl/metodyka-realizacji-nowej-podstawy-programowej-z-informatyki/>.

² Ibidem.

³ Pilotaż, serwis MEN, dostępny on-line: <https://programowanie.men.gov.pl/> (dostęp: 14.02. 2017 r.).

⁴ <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/informatyka.-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-1.pdf> (dostęp: 9.01.2019 r.).

⁵ Rezolucje, zalecenia i opinie, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej C 189/1, 4.6.2018.

⁶ Nowe podejście do edukacji: Inwestowanie w umiejętności na rzecz lepszych efektów społeczno-gospodarczych, COM(2012) 669 final.

Stawiamy zatem pytanie: **Jak można ogólnie opisać technologie cyfrowe?** W literaturze przedmiotu zapisano: „Technologia cyfrowa, to technologia wykorzystująca technikę cyfrową i systemy informatyczne. Jest to działalność natury technicznej, ekonomicznej i organizacyjnej mająca na celu wprowadzanie urządzeń cyfrowych i systemów cyfrowych w rozmaite dziedziny gospodarki”⁷. Wskazane jest dodanie, że: „Technika cyfrowa – dziedzina naukowo-techniczna zajmująca się badaniem układów cyfrowych, np. poprzez ich modelowanie matematyczne i schematy zastępcze. Technika cyfrowa jest ściśle powiązana z elektroniką cyfrową, a rozwój obu tych dziedzin umożliwiło opracowanie i wdrożenie do użytku m.in. mikroprocesora, stanowiącego podstawę dla współczesnego komputera osobistego”⁸.

Dopełniając, należy wskazać, że: „Elektronika cyfrowa dziedzina elektroniki zajmująca się układami cyfrowymi, sygnałami cyfrowymi i cyfrowym przetwarzaniem sygnałów. Elektroniczny układ cyfrowy charakteryzuje możliwość stabilnego (w miarę trwałego) przyjmowania jednego z dwóch, przyjętych konstrukcyjnie, poziomów napięcia elektrycznego odpowiadających stanom logicznym: <1> lub <0> (prawda lub fałsz)”⁹.

Autorzy niniejszego artykułu w związku z realizacją rządowego programu „Aktywna tablica”, przeprowadzili badania związane ze stosowaniem tablic interaktywnych w szkołach. „Aktywna tablica”, to program rozwijania szkolnej infrastruktury oraz kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych na lata 2017–2019, ustanowiony uchwałą nr 108/2017 Rady Ministrów z dnia 19 lipca 2017 r., skierowany do uczniów i nauczycieli szkół podstawowych, z kontynuacją i rozszerzeniem działań zarówno w zakresie podmiotowym (beneficjenci), jak i przedmiotowym (katalog pomocy dydaktycznych) na dalsze lata, tj. 2020–2024¹⁰.

Zgodnie z założeniami Strategii na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju do 2020 r. (z perspektywą do 2030 r.) w nowej edycji programu „Aktywna tablica” na lata 2020–2024 zaplanowano modyfikowanie oraz modernizację zasobów rzeczowych szkół wraz z wykorzystaniem potencjału nauczycieli. Spodziewanym efektem działań, zwanych także interwencją, jest rozwój kompetencji cyfrowych, społecznych i twórczych uczniów w celu przygotowania ich do aktywnej partycypacji w rozwijającym się społeczeństwie otwartym, nowoczesnym, innowacyjnym

⁷ https://pl.wikipedia.org/wiki/Technologia_cyfrowa.

⁸ https://pl.wikipedia.org/wiki/Technika_cyfrowa.

⁹ https://pl.wikipedia.org/wiki/Elektronika_cyfrowa.

¹⁰ Rządowy program rozwijania szkolnej infrastruktury oraz kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych na lata 2020–2024 „Aktywna tablica”, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/aktywna-tablica>.

i kreatywnym. Odpowiedzialne społeczeństwo bierze pod uwagę oczekiwania rodziców i nauczycieli dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym uczniów z niepełnosprawnościami¹¹. Odpowiadając na te potrzeby, druga edycja wymienionego programu na lata 2020–2024 uwzględni w procesie wspierania szkół również szkoły realizujące kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Uwzględnia się także sytuację, w której nauczanie i uczenie się jest realizowane w ramach kształcenia z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość¹².

Pytania w badaniu skierowane były do nauczycieli wszystkich typów szkół i placówek, które uczestniczyły w programie. Badanie zatytułowane „Tablica interaktywna w edukacji w kontekście proksemiki” zrealizowano z wykorzystaniem platformy edukacyjnej województwa kujawsko-pomorskiego edupolis.pl¹³. Proszono realizatorów programu o wypełnienie anonimowej ankiety, bez zobowiązań, w celu zebrania danych dotyczących relacji między nauczycielem a uczniem w trakcie zajęć, podczas których realizowane były założenia dydaktyczne z zastosowaniem interaktywnej tablicy. *Interactive white board*, czyli tablica interaktywna, jest znanym powszechnie urządzeniem elektronicznym umożliwiającym przeprowadzenie jednakowego dla wszystkich uczniów, interaktywnego procesu nauczania, będącego pod stałym nadzorem nauczyciela podczas zajęć. Szczególnie dzięki połączeniu z komputerem (laptopem) przejmuje jego funkcje, stwarzając tym samym dodatkowe możliwości bardziej naturalnego charakteru pracy w klasie szkolnej. Właśnie, jak pisze Kamila Majewska, multisensoryczne właściwości przekazu wsparte formami multimedialnymi umożliwiają konstruktywno-kognitywistyczne podejście do procesu nauczania¹⁴.

Autorzy niniejszego artykułu, załadają, że czytelnik przyjmie do wiadomości ujęcie przedstawiające miejsce programowania, robotyki oraz kompetencji cyfrowych i środka dydaktycznego – „Aktywnej tablicy” w „edukacyjnym ujęciu” w kontekście proksemiki.

¹¹ Podobnie jak w przypadku ewaluacji programu „Cyfrowa Szkoła” oraz ewaluacji wsparcia współfinansowanego ze środków EFS w okresie programowania 2014–2020, odnotowano sygnały o niezaspokojonych potrzebach finansowych w zakresie zakupu specjalistycznego sprzętu TIK i oprogramowania, przeznaczonego do kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, zwłaszcza na wczesnych etapach edukacji.

¹² Więcej na stronie: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/aktywna-tablica>.

¹³ Pod adresem <https://forms.office.com/r/HYwi8qXEKU>.

¹⁴ K. Majewska, *Tablica interaktywna w procesie nauczania wczesnoszkolnego*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2015, s. 83.

Tabela 1. Realizacja wybranych badań w edukacji w kontekście proksemiki w poszczególnych latach

| Tematyka badania | Rok opracowania | Temat badania w skrócie |
|--|-----------------|-------------------------|
| <i>Robotyka w edukacji w kontekście proksemiki</i> | 2020 | „Robotyka” |
| <i>Kompetencje cyfrowe w edukacji w kontekście proksemiki</i> | 2021 | „Kompetencje” |
| <i>Tablice interaktywne w edukacji w kontekście proksemiki</i> | 2022 | „Tablica” |

Źródło: opracowanie własne¹⁵.

W tak zaproponowanym sekwencyjnym, wręcz zgodnym z podstawą programową, usystematyzowanym ustawieniu stawiamy pytania:

- czy nauczyciele, w polskich szkołach, uczestniczyli w szkoleniach z obszaru robotyki i kompetencji cyfrowych oraz stosowania „Aktywnej tablicy” w edukacji;
- w jakich doskonaleniach swojego warsztatu pracy konkretnie brali udział;
- czy nauczyciele planują doksztalać się i w jakich formach chcieliby uczestniczyć, jakich formy doskonalenia zawodowego oczekują.

W celu uzyskania odpowiedzi na powyższe pytania przeprowadziliśmy, z zastosowaniem platformy edupolis.pl, badania dotyczące obszaru podnoszenia umiejętności zawodowych nauczycieli w edukacji w kontekście proksemiki. Przedstawiamy wyniki uzyskane podczas tych badań, dokonanych w okresie 2019–2022.

2. Charakterystyka grup respondentów w badaniach

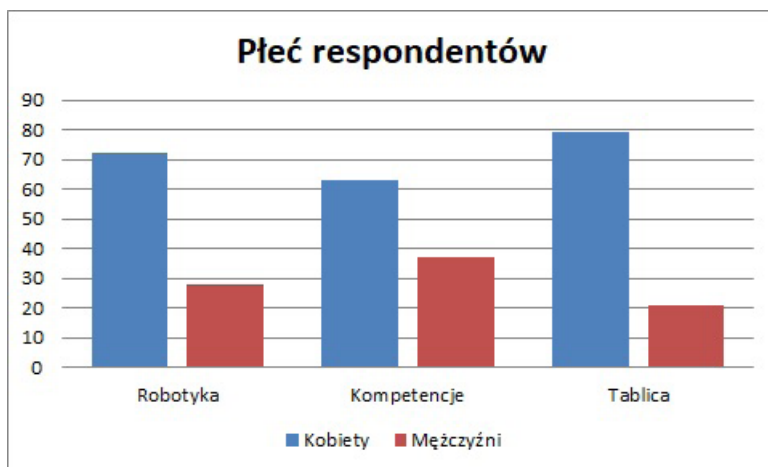
Płeć nauczycieli biorących udział w badaniach

W ankiecie, w jednym z pierwszych pytań, poproszono respondentów o odpowiedź na pytanie: „Twoja płeć”, a uzyskane dane umieszczono w tabeli 1. Informacja jest jeszcze jednym potwierdzeniem, że istnieje duży stopień feminizacji zawodu nauczycielskiego.

¹⁵ W uzupełnieniu o tekst z własnym współautorstwem: J. Mikołajczyk, T. Królikowski, K. Miłkowski, *Badania w obszarze doskonalenia umiejętności nauczycieli w zakresie robotyki i kompetencji cyfrowych w edukacji*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Gospodarki” seria: „Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo”, 5/2020, tom 36, s. 151–163.

Tabela 2. Płeć nauczycieli ankietowanych w określonym obszarze w poszczególnych badaniach

| Płeć respondentów | Liczba wskazań [%] | | | |
|-------------------|--------------------|----------|-------------|---------|
| | Badanie | Robotyka | Kompetencje | Tablica |
| Kobiety | | 72 | 63 | 79 |
| Mężczyźni | | 28 | 37 | 21 |



Rysunek 1. Graficzne przedstawienie wyników ankiety, w uczestnictwie której dominowały kobiety, zarówno w pierwszym (a), jak i drugim (b) badaniu

Źródło: opracowanie badań własnych.

Poniżej kolejne zagadnienia umieszczane w poszczególnych ankietach z przeprowadzonych badań.

Wiek metryczny nauczycieli biorących udział w badaniach

Następne pytanie dotyczyło wieku życia respondentów, uczestników realizacji poszczególnych zagadnień w edukacji w kontekście proksemiki. Uzyskane odpowiedzi jako wyniki badań umieszczono w tabeli 2.

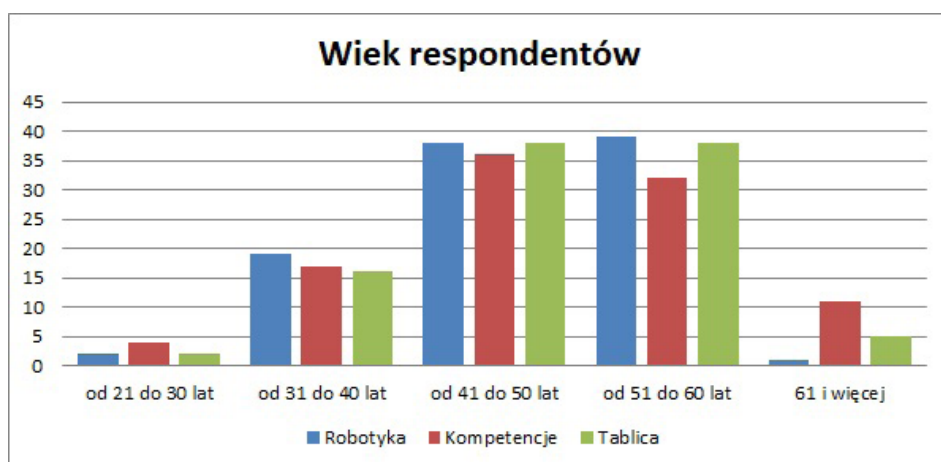
Uzyskane wyniki pozwalają dostrzec, że wśród ankietowanych nauczycieli dominującym wiekiem jest przedział <41–60 lat>, we wszystkich badaniach. Stanowi odpowiednio około 77% oraz 68% i 76% respondentów. Kolejny przedział wiekowy to <31–40 lat > – odpowiednio 19% oraz 17% i 16% ankietowanych.

Osoby do 30 roku życia i powyżej 60 roku życia to respondenci stanowiący zdecydowanie mniejszy procent wszystkich udzielających odpowiedzi. Zauważalny, w drugim badaniu, jest odsetek 11% respondentów w przedziale wiekowym <61 lat i więcej>.

Tabela 3. Liczba nauczycieli ankietowanych w określonym przedziale wiekowym w poszczególnych badaniach (wskazania procentowe)

| Wiek respondenta | Liczba wskazań [%] | | |
|------------------|--------------------|-------------|---------|
| Badanie | Robotyka | Kompetencje | Tablica |
| od 21 do 30 lat | 2 | 4 | 2 |
| od 31 do 40 lat | 19 | 17 | 16 |
| od 41 do 50 lat | 38 | 36 | 38 |
| od 51 do 60 lat | 39 | 32 | 38 |
| 61 lat i więcej | 1 | 11 | 5 |

Na poniższym wykresie zaprezentowano w sposób graficzny zebrane dane wskazujące na podobny stopień uzyskania informacji (pierwszy słupek w danym przedziale wiekowym – pierwsze badanie, drugi słupek w danym przedziale wiekowym – drugie badanie, trzeci słupek w danym przedziale wiekowym – trzecie badanie). Jednocześnie, jak wskazano powyżej, w drugim badaniu, 11% respondentów jest w przedziale wiekowym <61 lat i więcej>.



Rysunek 2. Graficzne przedstawienie przedziału wiekowego respondentów, realizujących nauczanie w szkołach w poszczególnych badaniach

Źródło: opracowanie badań własnych.

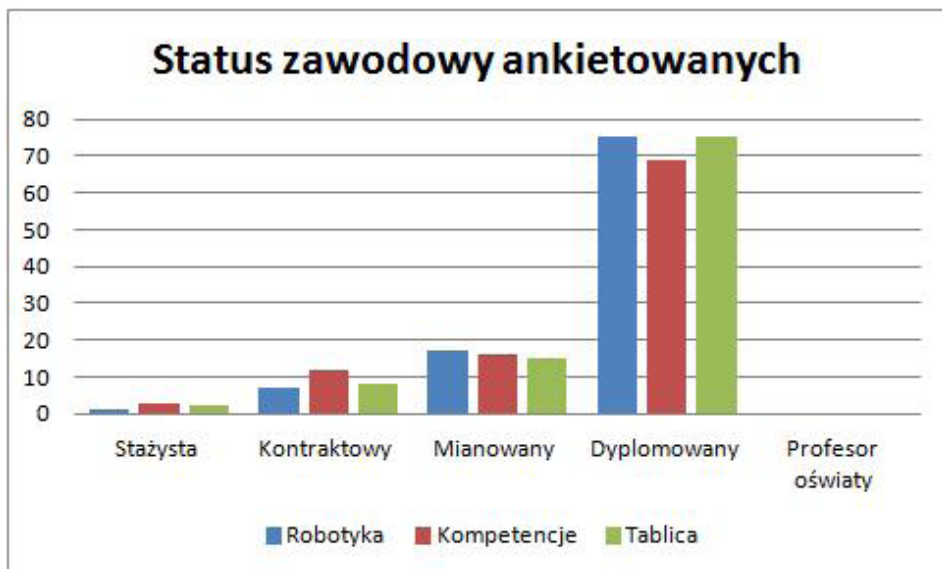
Statut zawodowy nauczycieli biorących udział w badaniach

Nie zabrakło w badaniach pytania o status zawodowy – stopień awansu zawodowego nauczycieli uczestniczących w ankietowaniu. Uzyskane wyniki wskazują na dominację nauczycieli dyplomowanych, którzy w pierwszym badaniu stanowią około 75%, a w drugim badaniu około 69% oraz w trzecim badaniu 75%. Świadczyć o tym, że są to nauczyciele dobrze przygotowani do realizacji kształcenia w szkołach i chętni do pracy w zakresie przeprowadzanych badań. Nauczyciele mianowani w tym zakresie tematycznym stanowili w pierwszym badaniu około 17% wszystkich respondentów, a w drugim badaniu około 16% i w trzecim badaniu 15%. Natomiast nauczyciele kontraktowi i stażyści to odpowiednio w kolejnych badaniach: 8% w pierwszym badaniu i 15% w drugim badaniu oraz 10% w trzecim badaniu wszystkich uczestników ankiety. Niestety tylko śladowo (po jednej osobie) nauczyciele – profesorowie oświaty, co zostało wskazane w zebranych danych z badań.

Tabela 4. Liczba nauczycieli ankietowanych w określonym stopnia awansu zawodowego nauczycieli w poszczególnych badaniach (wskazania procentowe)

| Status zawodowy | Liczba wskazań [%] | | | |
|------------------|--------------------|----------|-------------|---------|
| | Badanie | Robotyka | Kompetencje | Tablica |
| Stażysta | 1 | 3 | 2 | |
| Kontraktowy | 7 | 12 | 8 | |
| Mianowany | 17 | 16 | 15 | |
| Dyplomowany | 75 | 69 | 75 | |
| Profesor oświaty | 0 | 0 | 0 | |

Prezentowane dane pozwalają dostrzec znaczne różnice ilościowe dla nauczycieli dyplomowanych i dla nauczycieli mianowanych. Można wnioskować, że na pewno ma to przełożenie na jakość kształcenia w zakresie nauczania robotyki oraz kompetencji cyfrowych realizowane w edukacji i zajęć z wykorzystaniem aktywnej tablicy. Liczba nauczycieli dyplomowanych i mianowanych koresponduje z informacją o wieku (metrycznym) nauczycieli, którzy pracują w szkołach. Dominujący przedział wiekowy, z zakresu <41–60 lat>, wskazuje na odpowiednie pozyskanie wysokiego statutu zawodowego nauczycieli.



Rysunek 3. Graficzne przedstawienie stopnia awansu zawodowego nauczycieli, wypełniających ankietę, w pierwszym, drugim i trzecim badaniu

Źródło: opracowanie badań własnych.

Typ szkoły, w której pracują respondenci

Obszarem, który najczęściej interesuje prawie wszystkich, jest <Typ szkoły>. Uzyskane dane wskazują, w pierwszym badaniu, na dominowanie w tym zestawieniu szkół podstawowych, których nauczyciele w ilości około 89,7% odpowiedzieli na zadane pytania. Natomiast w drugim badaniu, po szkole podstawowej, ponad 38%, także nauczyciele pracujący w technikach, ponad 31%. W tym badaniu uczestniczyli, w nieznacznym stopniu, także nauczyciele liceów ogólnokształcących, przedszkoli i szkół policealnych.

W trakcie trzeciego badania w typie szkoły <Inne> realizowano ankietę w <Specjalne ośrodki szkolno-wychowawczy dla uczniów niewidomych lub słabo widzących>.

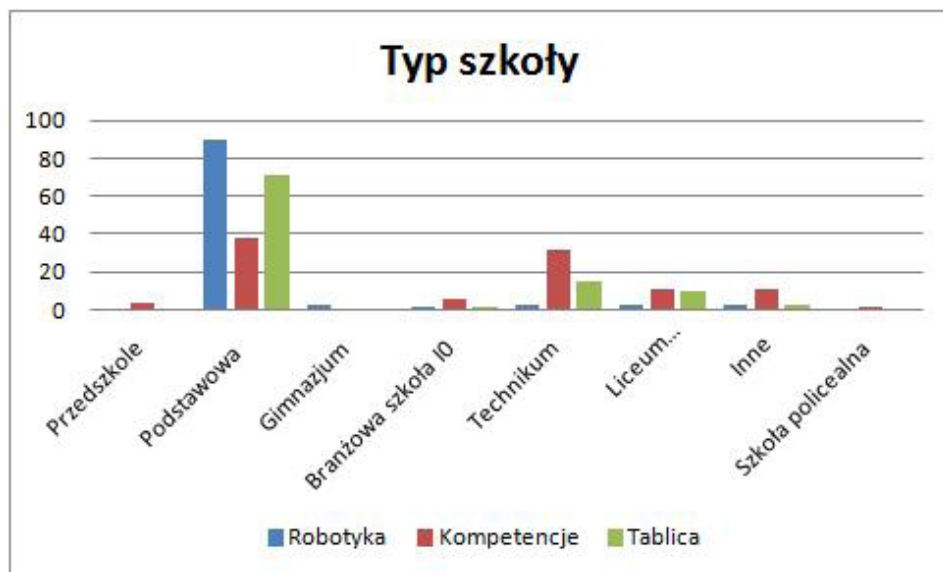
W pierwszym i trzecim badaniu nie uczestniczyli nauczyciele <Przedszkola> oraz nauczyciele <Szkoły policealnej>. Z przedstawionych danych wynika, że w drugim i trzecim badaniu nie uczestniczyli nauczyciele <Gimnazjum>. Szkoły przestały funkcjonować w czasie przeprowadzania badania z powodu zmiany struktury systemu edukacji w Polsce, wprowadzonej reformą Ustawa Prawo Oświatowe z dnia 14 grudnia 2016 roku. Efektem tejże reformy było sukcesywne wygasanie funkcjonowania gimnazjów. W każdym z badań najwięcej uczestni-

czyło nauczycieli <Szkół podstawowych>, a także <Techników> i <Liceów ogólnokształcących>.

Tabela 5. Liczba nauczycieli ankietowanych pracujących w podanych typach placówek oświatowych w pierwszym, drugim i trzecim badaniu

| Typ szkoły | Liczba wskazań [%] | | |
|--------------------------------|--------------------|----------|-------------|
| | Badanie | Robotyka | Kompetencje |
| Przedszkole | 0,0 | 3,43 | 0,0 |
| Podstawowa | 89,7 | 38,24 | 71,35 |
| Gimnazjum | 2,3 | 0,00 | 0,00 |
| Branżowa szkoła I ^o | 0,2 | 5,39 | 1,42 |
| Technikum | 2,8 | 31,37 | 14,95 |
| Liceum ogólnokształcące | 2,5 | 10,29 | 10,14 |
| Inne | 2,5 | 10,29 | 2,14 |
| Szkoła policealna | 0,0 | 0,98 | 0,0 |

Źródło: dane z badań własnych.



Rysunek 4. Graficzne przedstawienie ilości procentowej nauczycieli z poszczególnych szkół biorących udział w badaniach (słupki lewe przy danym typie placówki to pierwsze badanie)

Źródło: opracowanie badań własnych.

Uczestnictwo nauczycieli w formach doskonalenia – przed badaniami

Podczas przeprowadzania badań zadano pytanie o następującej treści: „Czy Pani/Pan uczestniczyła/uczestniczył w formach doskonalących związanych z zajęciami z robotyki?” oraz „Czy Pani/Pan uczestniczyła/uczestniczył w formach doskonalących związanych z zajęciami kompetencjami cyfrowymi?”. Dane z uzyskanych odpowiedzi zebrano w poniższej tabeli.

Tabela 6. Wskazania nauczycieli uczestniczących w formach doskonalenia związanych z robotyką i kompetencjami cyfrowymi i zastosowaniem aktywnej tablicy w edukacji w kontekście proksemiki

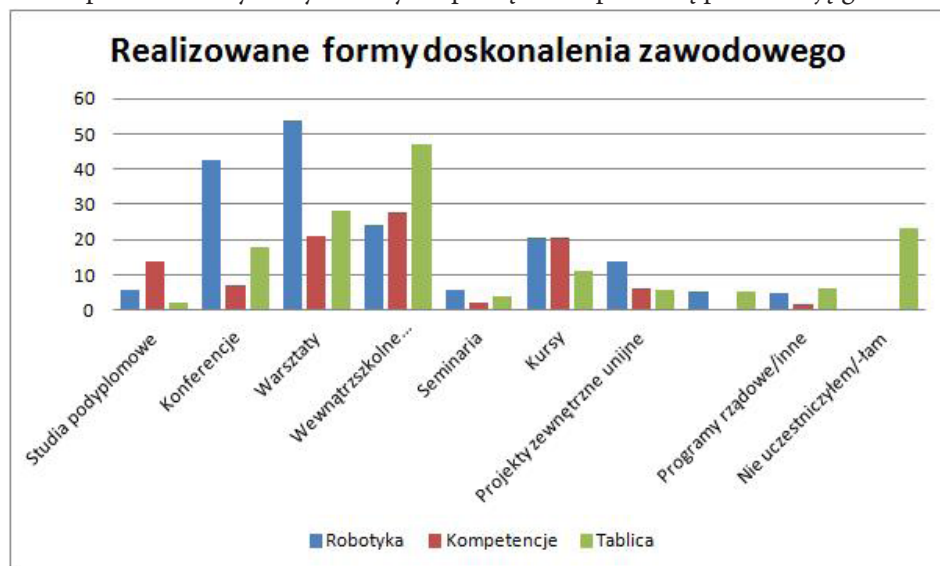
| Forma doskonalenia zrealizowana przez nauczycieli | Liczba wskazań [%] | | |
|---|--------------------|-------------|---------|
| | Robotyka | Kompetencje | Tablica |
| Studia podyplomowe | 5,7 | 13,74 | 1,93 |
| Konferencje | 42,3 | 7,11 | 17,72 |
| Warsztaty | 53,6 | 20,85 | 28,25 |
| Wewnątrzszkolne doskonalenia | 24,2 | 27,49 | 47,02 |
| Seminaria | 5,7 | 1,90 | 4,04 |
| Kursy | 20,6 | 20,38 | 10,88 |
| Projekty zewnętrzne unijne | 13,9 | 6,16 | 5,79 |
| Projekty regionalne | 5,0 | 0,47 | 5,09 |
| Programy rządowe/inne | 4,8 | 1,42 | 6,14 |
| Nie uczestniczyłem/-łam | ---- | 0,47 | 22,98 |

Źródło: dane z badań własnych.

Uzyskane dane dotyczące uczestnictwa nauczycieli w formach doskonalenia związanych z elementami robotyki w edukacji (badanie pierwsze) wskazują na znaczący udział w warsztatach – ponad 53,6% oraz w konferencjach – około 42,3% wskazań respondentów. Następnymi, mniejszymi wskazaniami są wewnętrzne doskonalenie (24,2%) oraz kursy (20,6%). Najmniejszymi formami doskonalenia okazały się programy rządowe (4,8%) oraz projekty regionalne (wojewódzkie), które wskazało 5,0% ankietowanych nauczycieli. Natomiast w drugim badaniu także dotyczącym dotychczasowego uczestnictwa w doskonaleniu z za-

kresu kompetencji cyfrowych w edukacji dominowało wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli 27,49%, a następnie warsztaty i kursy, odpowiednio 20,85% i 20,38%.

Na podstawie uzyskanych danych sporządzono poniższą prezentację graficzną.



Rysunek 5. Graficzne przedstawienie skali porównania form doskonalenia związanych z edukacją z robotyką, kompetencjami cyfrowymi oraz programem „Aktywna tablica”

Źródło: opracowanie badań własnych.

Natomiast w trzecim badaniu nauczyciele w bardzo przeważającej mierze, bo w około 47% uczestniczyli w <wewnątrzszkolnym doskonaleniu nauczycieli>. Inicjatorami tego typu szkolenia byli najczęściej dyrektorzy placówek oświatowych. Kolejną wskazaną formą były <warsztaty> z 28,25% wskazań respondentów oraz <konferencje> z wskazaniem 17,72% ankietowanych. Jednak wskazanie około 23% ankietowanych informuje o nieuczestniczeniu (<żadne>) w formach możliwego wspomaganie organizowanych dla nauczycieli uczestniczących w realizacji programu „Aktywna tablica”.

Twórcy badania zastanawiają się po analizie badania, *czy nauczyciele dobrze opanowali umiejętność stosowania tego środka dydaktycznego we własnym zakresie?* Pozyskane informacje wskazują na istnienie dostępności różnorodnych form doskonalenia nauczycieli. Uczestnictwo samych nauczycieli świadczy o dotychczasowej chęci doskonalenia w tych zakresach realizacji podstawy programowej w edukacji.

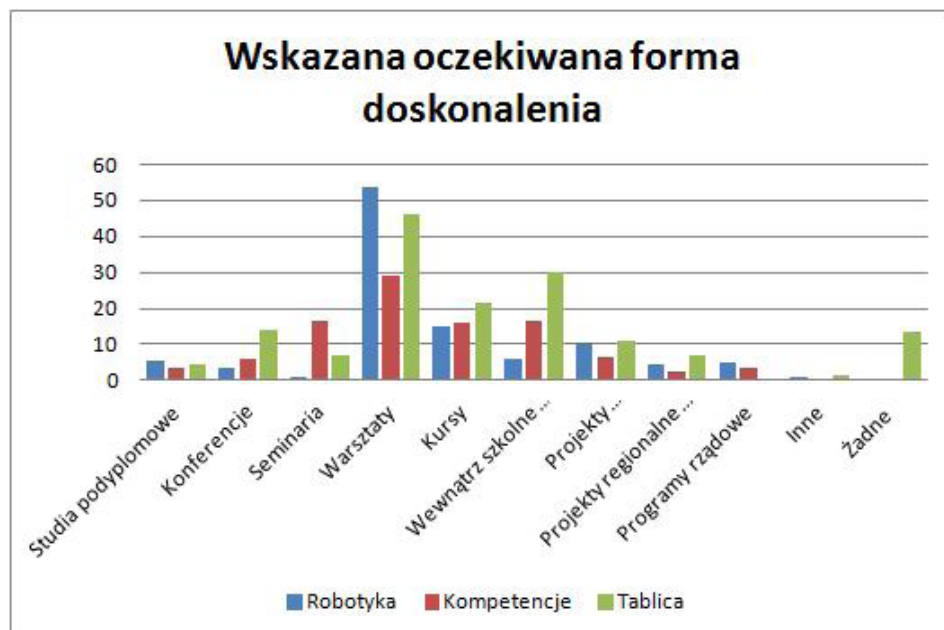
4. Oczekiwania nauczycieli co do formy doskonalenia umiejętności realizacji robotyki i kompetencji cyfrowych w edukacji

W kolejnym pytaniu zwrócono się do ankietowanych nauczycieli z pytaniem: „Jakie są Państwa oczekiwania co do formy doskonalenia w związku z realizacją elementów robotyki w trakcie zajęć edukacyjno-wychowawczych oraz kompetencji cyfrowych w edukacji, a także uczestnictwa w Programie «Aktywna tablica»?”. Uzyskane dane liczbowe z przeprowadzonego ankietowania umieszczono w poniższej tabeli 7.

Tabela 7. Liczba nauczycieli oczekujących na wsparcie poprzez różne formy doskonalenia związane z zajęciami robotyki oraz kompetencji cyfrowych i uczestnictwa w programie „Aktywna tablica” w edukacji w kontekście proksemiki

| Wskazana oczekiwana forma doskonalenia | Liczba wskazań [%] | | |
|---|--------------------|-------------|---------|
| | Robotyka | Kompetencje | Tablica |
| Studia podyplomowe | 5,7 | 3,20 | 4,56 |
| Konferencje | 3,6 | 6,00 | 13,86 |
| Seminaria | 0,7 | 16,40 | 6,84 |
| Warsztaty | 53,5 | 29,20 | 46,32 |
| Kursy | 14,9 | 16,00 | 21,58 |
| Wewnątrzszkolne doskonalenia nauczycieli | 6,0 | 16,40 | 30,00 |
| Projekty unijne/zewnętrzne | 10,3 | 6,40 | 10,88 |
| Projekty regionalne (wojewódzkie)/powiatowe | 4,3 | 2,40 | 7,19 |
| Programy rządowe | 4,76 | 3,60 | ----- |
| Inne | 1,1 | 0,40 | 1,4 |
| Żadne | ----- | ----- | 13,68 |

Źródło: wyniki badań własnych.



Rysunek 6. Graficzne przedstawienie skali oczekiwań nauczycieli na wsparcie poprzez różne formy doskonalenia związane z zajęciami z robotyki oraz kompetencjami cyfrowymi i realizacją programu „Aktywna tablica” w edukacji w kontekście proksemiki

Źródło: opracowanie badań własnych.

Dotychczasowe uczestnictwo w szerokim spektrum form doskonalenia spowodowało, że już oczekiwania są jednoznacznie określone. Nauczyciele są przekonani (ponad 53% odpowiedzi), że warsztaty są tą formą, w której chcieliby uczestniczyć, doskonalić tym samym swoje umiejętności, nie tylko konstrukcyjne, ale i pedagogiczne. Kolejnymi formami doskonalenia wskazanymi w oczekiwaniach nauczycieli są kursy oraz projekty unijne. Te ostatnie z dużym prawdopodobieństwem, że uczący elementów robotyki w edukacji uzyskają środki na sfinansowanie pozyskania współczesnych, niezbędnych środków dydaktycznych. Około 3,6% respondentów wskazało konferencje jako potencjalną formę doskonalenia, to seminaRIA całkowicie są poza zainteresowaniem nauczycieli, którzy wskazali je tylko w 0,7% odpowiedziach.

Wskazać należy, że drugie badanie przeprowadzono już w czasie istnienia pandemii, podczas której nie realizowano warsztatów na większą skalę, a nauczyciele także inaczej podchodzili do zagadnienia doskonalenia własnego i budowy warsztatu pracy. W tym badaniu wskazano na potrzebę organizowania warsztatów, ponad 29% wskazań respondentów, a także wewnątrzszkolne doskonalenia nauczycieli (16%) oraz seminariów tematycznych (również 16% wskazań respon-

dentów). Tego samego rzędu zainteresowania budzą <kursy> – 16%; w drugim badaniu odsetek ten był nieznacznie większy (o ponad 1 pkt procentowy).

Zauważalne jest, (w trzecim badaniu) zainteresowanie konferencjami (prawie 14%). W badaniu uczestniczyły także osoby, które nie są zainteresowane żadnymi formami doskonalenia zawodowego w danym obszarze (13,68%).

Uwagi końcowe

Zaprezentowane powyżej dane to tylko kilka liczb, które informują o tym, co już zrealizowano w obszarze wspomaganie nauczycieli w zakresie stosowania elementów robotyki i kompetencji cyfrowych oraz realizacji programu „Aktywna tablica” w edukacji, ale także wyznaczają kierunek działań wynikający z zapotrzebowania środowiska nauczycielskiego, tak mocno związanego z wskazanymi zakresami kształcenia w szkole. To ważne zadanie dla podmiotów wspomagających pracę nauczycieli, ośrodków doskonalenia nauczycieli oraz producentów i dystrybutorów środków dydaktycznych do realizacji tego obszaru informatyki. Nasze rozważania nie są odosobnione, wiele analiz z wykorzystania tablicy interaktywnej w edukacji na różnym poziomie edukacji jest dostępna w czasopiśmie międzynarodowych. Widzimy również, jak zmieniają się techniki edukacyjne wraz z rozwojem zaawansowanych systemów IT], szczególnie należy zwrócić uwagę na łączeniu edukacji zdalnej z technikami wirtualnej rzeczywistości połączonej ze stacjonarnymi zajęciami z wykorzystaniem tablic interaktywnych.

Bibliografia

- Nowe podejście do edukacji: Inwestowanie w umiejętności na rzecz lepszych efektów społeczno-gospodarczych, COM(2012) 669 final.
- Królikowski T., Mikulski K., *Robotyka w edukacji w kontekście proksemiki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2020.
- Mikulski K., Mikołajczyk J., Balana-Mroczkowska E., *Tablica interaktywna w edukacji w kontekście proksemiki*, XVIII Konferencja Informatyka w Edukacji, 28–30 czerwca 2022 r., Toruń.
- Majewska K., *Tablica interaktywna w procesie nauczania wczesnoszkolnego*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2015.
- Rezolucje, zalecenia i opinie, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej C 189/1, 4.6.2018.

Netografia:

- Aparicio X., Belaïd S., Baccino T., Megalakaki O., *Reading-comprehension performances of expository and narrative texts on interactive-whiteboards and paper: Evidence from 5th grade children*, “Educational Technology Research and Development” 2022, 70(4), 1151–1168, doi:10.1007/s11423-022-10121-z.

- Castellanos-Paez S., Hili N., Albore A., Pérez-Sanagustín M., *BOARD-AI: A goal-aware modeling interface for systems engineering, combining machine learning and plan recognition*, "Frontiers in Physics" 2022, 10, doi:10.3389/fphy.2022.944086.
- de Oliveira M.G., Routley M., Phaal R., *The digitalisation of roadmapping workshops*, "Journal of Engineering and Technology Management" 2022, 65, doi:10.1016/j.jengtecman.2022.101694.
- Hassan S.S., Nausheen F., Scali F., Mohsin H., Thomann C., *A constructivist approach to teach neuroanatomy lab: Students' perceptions of an active learning environment*, "Scottish Medical Journal" 2022, 67(3), 80–86, doi:10.1177/00369330221107101.
- Houzangbe S., Masson D., Fleury S., Gómez Jáuregui D.A., Legardeur J., Richir S., Couture N., *Is virtual reality the solution? A comparison between 3D and 2D creative sketching tools in the early design process*, "Frontiers in Virtual Reality" 2022, 3, doi:10.3389/frvir.2022.958223.
- Szyszkka M., Tomczyk Ł., Kochanowicz A.M., *Digitalisation of schools from the perspective of teachers' opinions and experiences: The frequency of ICT use in education, attitudes towards new media, and support from management*, "Sustainability" (Switzerland) 2022, 14(14), doi:10.3390/su14148339.
- Tawarah H.M., Mahasneh O.M., Al-Shuaybat W.A., *The effect of interactive whiteboard (IWB) on the performance of undergraduate students and their perceptions towards it*, "World Journal on Educational Technology: Current Issues" 2022, 14(5), 1496–1503, doi:10.18844/wjet.v14i5.8059.
- Yuan Y., *Quantitative analysis of Chinese classroom teaching activity under the background of artificial intelligence*, "Educ Inf Technol" 2022, 27, 11161–11177, <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11080-x>.
- Zhou Y., Li X., Wijaya T.T., *Determinants of behavioral intention and use of interactive whiteboard by K-12 teachers in remote and rural areas*, "Frontiers in Psychology" 2022, 13, doi:10.3389/fpsyg.2022.934423.

Społeczeństwo

Society

Ewa Kaniewska-Mackiewicz

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

WPŁYW ZABURZEŃ LĘKOWYCH NA FUNKCJONOWANIE DZIECI I MŁODZIEŻY

THE IMPACT OF ANXIETY DISORDERS ON THE FUNCTIONING OF CHILDREN AND YOUTH

Streszczenie: Niniejsza publikacja porusza tematykę dotyczącą zaburzeń lękowych u dzieci i młodzieży oraz trudności jakie z nich wynikają w ich codziennym funkcjonowaniu. Zaburzenia lękowe dotyczą coraz większą liczbę dzieci i młodzieży. Specyfika przebiegu zaburzeń lękowych powoduje wycofywanie się dzieci i młodzieży z życia społecznego, niską samoocenę, trudności w zakresie edukacji, uniemożliwiają wykorzystywanie posiadanego potencjału intelektualnego, poznawczego, talentów, zainteresowań, pasji. Publikacja ukazuje czym jest lęk, jakie są rodzaje zaburzeń lękowych, jakie objawy je charakteryzują. Porusza także kwestię jak rozpoznawać pierwsze symptomy trudności/zaburzeń lękowych u dzieci i młodzieży, jak wychowywać, wspierać, dostosowywać edukację dzieci i młodzieży z zaburzeniami lękowymi, aby zapewnić im, na miarę możliwości, samorealizację, radość, satysfakcję i dobrą jakość życia.

Słowa kluczowe: dzieci i młodzież, zaburzenia lękowe, szkoła, napady paniki, emocje.

Summary: The following publication delves into the subject of anxiety disorders in children and youth, focusing on the difficulties they face in their everyday lives. A growing number of children and youth worldwide are being affected by anxiety disorders. The nature of this condition leads children and youth to withdraw from social life, experience low self-esteem, encounter difficulties in education, and hinders the realization of their intellectual and cognitive potential, talents, hobbies, and passions. This publication explores the definition of anxiety, the various types of anxiety disorders, and their corresponding characteristic symptoms. The paper also offers guidance on how to identify the first symptoms of difficulties/anxiety disorders in children and youth, and how to raise and support them, and adjust their education to enable their self-realization, joy, satisfaction, and to maximize their quality of life as much as possible.

Key words: Children and youth, anxiety disorders, school, panic attacks, emotions.

Wprowadzenie

Pełny dobrostan fizyczny, psychiczny i społeczny człowieka – tak zdrowie psychiczne zostało zdefiniowane w Konstytucji Światowej Organizacji Zdrowia,

przyjętej w 1948 roku¹. Ogólnie natomiast rozumiane jest jako stan dobrego samopoczucia, dzięki któremu możemy rozwijać siebie, korzystać z naszych zasobów wiedzy i umiejętności, zainteresowań, talentów, kompetencji. Możemy dokonywać świadomych, dobrych dla nas wyborów, nawiązywać satysfakcjonujące relacje, osiągać sukcesy zawodowe, odczuwać radość i dumę z podejmowanych działań, doświadczać samorealizacji. Dobra jakość życia w sferze psychicznej stanowi jeden z istotnych elementów służących poczuciu dobrej jakości życia, jeden z fundamentów rozwoju człowieka. Pozwala nam uczyć się i pracować. Wiele badań wskazuje jednak na rosnącą liczbę zaburzeń psychicznych, w tym o charakterze zaburzeń lękowych, które przyczyniają się do gwałtownego pogorszenia jakości życia, uniemożliwiają realizację edukacji, budowanie relacji społecznych, wykorzystanie potencjału rozwojowego, intelektualnego posiadanego przez daną osobę. Niewątpliwie przyczynia się do tego m.in. współczesny styl życia – pośpiech, praca pod presją czasu, nadmierne wymagania stawiane dziecku, ilość docierających do nas bodźców, łatwy i często nieograniczony dostęp do „cyberprzestrzeni” i tym samym narażenie zwłaszcza młodego człowieka na treści (obrazy) związane z przemocą, uzależnieniami, wulgaryzmami czy mające charakter seksualny. Portale społecznościowe zastępują osoby bliskie, dają poczucie anonimowości, bezkarności w zakresie umieszczanych tam treści, często o charakterze hejtu, który nie pozostaje bez wpływu na adresata, a bywa przyczyną ujawniania się zaburzeń lękowych, depresji. Swoje oddziaływanie mają również zmiany, jakie zachodzą w środowisku, sposób odżywiania, spędzania czasu wolnego. Kolejnym wyzwaniem jest stosunek do człowieka, z nadmierną obecnie fascynacją zewnętrznym pięknem, co skłania coraz młodsze osoby do sięgania po rozwiązania niesłużące ich zdrowiu, aby tylko sprostać oczekiwaniom środowiska. Budowany obraz siebie jako człowieka „niedoskonałego” i wynikająca stąd niska samoocena wpływa negatywnie na stan emocjonalny zwłaszcza dzieci i młodzieży, którzy w porównaniu z osobami dorosłymi posiadają zdecydowanie mniej zasobów do radzenia sobie w tego typu trudnych sytuacjach.

Jeszcze innymi wyzwaniami w ostatnich latach stały się pandemia i stres z nią związany, zamartwianie się o to, czy nie zachorujemy my i nasi bliscy, a jeśli tak, to jak sobie poradzimy z chorobą, a wreszcie stres związany z utratą pracy czy niższymi dochodami. Postęp technologii, która ułatwia życie, stał się również przyczyną pojawiania się chorób cywilizacyjnych, a wśród nich zaburzeń lękowych, zaburzeń odżywiania, chorób somatycznych. Także tocząca się za granicami naszego kraju wojna i wiążące się z nią poczucie zagrożenia zdrowia i życia również wpływają bardzo niekorzystnie na sferę psychiczną, emocjonalną. Wynikające z konfliktu zbrojnego zmiany na całym świecie, trwająca inflacja, rosnące koszty

¹ Konstytucja Światowej Organizacji Zdrowia, Porozumienie zawarte przez Rządy reprezentowane na Międzynarodowej Konferencji Zdrowia i Protokół dotyczący Międzynarodowego Urzędu Higieny Publicznej, podpisane w Nowym Jorku dnia 22 lipca 1946 r., Dz.U. 1948, nr 61, poz. 477.

życia jedynie wzmacniają stres, pośpiech, pogoń za dochodami umożliwiającymi przetrwanie czy w miarę godne życie.

Warto podkreślić, że jakość zdrowia psychicznego w okresie dzieciństwa i dorastania ma wpływ na rozwój psychomotoryczny, zakres nabytych umiejętności, efektywność nauki, sposób budowania relacji z ludźmi, dbanie o własne zdrowie, czy też samodzielne i odpowiedzialne radzenie sobie z napotkanymi w życiu trudnościami². Można w dużej mierze przewidzieć, że obecny konsumpcyjny styl życia, zmiana struktury rodziny (rodziny rozbite, rodziny w kryzysie), a także sytuacja gospodarcza w kraju, stres wynikający z warunków pandemii oraz wojny w sąsiedzącym z Polską kraju wpłyną na wzrost liczby diagnoz zaburzeń psychicznych. Zgodnie z danymi Głównego Urzędu Statystycznego zawartymi w „Roczniku Demograficznym” z końcem 2016 roku mieszkało w naszym państwie ok. 6,9 mln dzieci w grupie wiekowej 0–17 lat, w roku 2018 dzieci w wieku 0–19 lat było ok. 7,7 mln. Odsetek dzieci i młodzieży wykazujących zaburzenia psychiczne i wymagających profesjonalnej opieki wynosił, według różnych źródeł, między 9% a 15%. Pod względem liczby samobójstw dzieci i młodzieży poniżej 19. roku życia Polska w 2014 roku znajdowała się na drugim miejscu w Europie³. Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (ang. Organisation for Economic Cooperation and Development – OECD) wymienia zaburzenia i choroby psychiczne wśród najważniejszych chorób przewlekłych. Zachowania ludzi są w znacznym stopniu determinowane uczuciami. Emocje mają wpływ na ich sposób działania. Przewlekły stan obniżonego nastroju czy złego samopoczucia może prowadzić do kryzysu psychicznego. A jednak w opinii społecznej wizyta u psychiatry lub psychologa nadal budzi duży lęk, często opór i wstyd. Unikamy problemu mimo niepokojących statystyk i poczucia nieradzenia sobie z sytuacją⁴.

Ponieważ rozwój zaburzeń lękowych często przypada na okres adolescencji, wchodzenia w dorosłość, a tym samym w okresie edukacji, dużą rolę w zakresie udzielanego wsparcia, okazywanego zrozumienia, dostosowania metod nauczania do indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia mają obok rodziców nauczyciele. Zaburzenia psychiczne, w tym zaburzenia lękowe, nie są jednak często widoczne wprost, stąd często trudno o zrozumienie, dostosowanie ze strony placówek edukacyjnych, ale także środowiska rodzinnego czy społecznego. W przypadku tych trudności najważniejsze jest, aby osoba w kryzysie nie czuła się samotna, niezrozumiana, że nie ma nikogo, komu może powiedzieć, co naprawdę przeżywa, co się z nią dzieje, gdyż w powszechnym odczuciu zaburzenia lękowe to temat, którego się nie porusza.

² B. Gruszczyńska, E. Jarosz, M. Kolankiewicz, Z. Lasocik, J. Pyżalski, M. Sikorska, W. Warzywoda-Kruszyńska, *Dzieci się liczą 2017*, [w:] J. Wachowiak, M. Rudnik (red.), *Uczeń z zaburzeniami psychicznymi w szkole*, ORE, Warszawa 2017, s. 6.

³ Ibidem, s. 7.

⁴ Ibidem, s. 8.

Natura lęku

Aby pojąć istotę tego zagadnienia, należy najpierw zrozumieć, czym jest lęk, a czym strach. Czasami każdy z nas doświadcza lęku, a innym razem obawia się np. egzaminu i odczuwa strach, czy uda mu się zdać. Pomiędzy lękiem a strachem istnieje podstawowa różnica. Mawia się, że „strach ma wielkie oczy”, co wskazuje niejako, że ma on swoją przyczynę, np. może to być strach przed wynikami egzaminu, strach przed przerażającą postacią. Inaczej jest z lękiem, którego przyczyny nie można w tak prosty sposób zidentyfikować. Lęk zatem to uczucie ogólnej niepewności wobec nieokreślonego zagrożenia, a strach – niepokój powstający, gdy zagrożenie jest realne.

Według Teresy Bach-Olasik lęk to: zespół emocjonalnych reakcji „wywołanych przez bodźce płynące częściowo z zewnątrz, ale głównie z wewnątrz organizmu. Mają one na ogół zabarwienie przykre, są doświadczeniami uporczywymi, rodzą poczucie irracjonalności i bezradności oraz wiążą się z dokuczliwymi reakcjami fizjologicznymi organizmu”⁵. Stanowi efekt zagrożenia i frustracji, a głównym czynnikiem wywołującym *tę emocję* jest zagrożenie uznawanych przez „ja” wartości⁶.

Należy pamiętać, że występowanie różnych obaw i lęków jest częścią prawidłowego rozwoju dziecka (adaptacyjny charakter lęków) i pomaga mu we właściwej adaptacji do otoczenia zewnętrznego. Zachowania lękowe mogą przerodzić się jednak w zaburzenia lękowe, gdy dziecko nadmiernie przeżywa zarówno różne konkretne sytuacje, jak i tworzone przez siebie w wyobraźni scenariusze przyszłych wydarzeń. To, czy określone zachowania są, czy też nie są, oznakami zaburzeń lękowych, ocenia się w odniesieniu do częstotliwości takich samych zachowań w obrębie danej grupy wiekowej. Bierze się pod uwagę ich względne nasilenie, czas trwania oraz wpływ tych zachowań na rozwój dziecka. Leczenie może być potrzebne wówczas, gdy nasilenie i długotrwałość lęków utrudnia dziecku osiągnięcie poszczególnych etapów rozwojowych i przekracza granice prawidłowej adaptacji.

Obawa i lęk spełniają zatem funkcję adaptacyjną, przygotowując człowieka na możliwe niebezpieczeństwo i w ten sposób pomagają uniknąć potencjalnych zagrożeń. Lęk rozumiany jest jako naturalna reakcja na spostrzegane niebezpieczeństwo, która pozwala człowiekowi przygotować się do walki lub ucieczki. Spełnia więc bardzo ważną funkcję w życiu, gdyż uruchamia odpowiednie mechanizmy przystosowawcze, które wspomagają radzenie sobie z trudną sytuacją. Lęk pojawia się za każdym razem, gdy dziecko rozpoznaje niebezpieczeństwo⁷.

⁵ T. Bach-Olasik, *Lęk a rozwój młodzieży*, „Edukacja” 1993, nr 1, [za:] A. Szczepaniak, *Lęk i zaburzenia lękowe u dzieci i młodzieży*, „Informator Oświatowy” 2013, nr 1/13, s. 25.

⁶ A. Szczepaniak, op. cit., s. 25.

⁷ <https://www.e-bip.org.pl/upload/527.14101.pdf> (dostęp: 19.01.2023 r.).

H.V. Ditfurd w swojej książce pt.: *Duch nie spadł z nieba* ukazuje, że współczesny człowiek, korzystając z doświadczeń swoich przodków, ale także z wyobraźni, reaguje bardzo silnie emocjonalnie na różne sytuacje, które bezpośrednio jednak mu nie zagrażają. Boi się np. spaceru nocą w ciemnym lesie, choć stosunkowo rzadko zdarzają się przypadki napaści tylko w nocy. Człowiek obawia się także w dużej mierze tego, co dla niego jest nieznanne, odczuwa wówczas niepokój, który może zmienić się w lęk. Ludzie dorośli mają więcej zasobów, wyuczonych sposobów, jak sobie wówczas poradzić. W trudniejszej sytuacji są dzieci, dlatego to one najbardziej narażone są na ujawnianie się w niełatwych dla nich okolicznościach zaburzeń lękowych⁸.

W ramach normalnego rozwoju dziecka występują w danych okresach konkretne rodzaje lęku adaptacyjnego. Można wskazać następujące zależności:

- okres niemowlęcy – lęk separacyjny;
- okres 2–4 lat – źródło strachu: twory wyobraźni;
- okres 5–7 lat – źródło strachu: katastrofy naturalne, lęk przed ciemnością;
- okres 8–11 lat – źródło strachu: rywalizacja i porównywanie z rówieśnikami;
- okres 12–18 lat – źródło strachu: wykluczenie z grona rówieśników.

W sytuacji, w której nie ma rzeczywistego zagrożenia lub gdy reakcja dziecka jest nieadekwatna do zagrożenia i nadmierna, lęk przestaje pełnić funkcję adaptacyjną i może prowadzić do szkodliwych zmian w zachowaniu.

W lęku możemy wyróżnić następujące komponenty:

- aspekt poznawczy – spostrzeganie możliwego zagrożenia, przecucie, że może zdarzyć się coś złego, zniekształcanie percepcji i procesów myślenia;
- aspekt somatyczny – zewnętrzne oznaki odczuwanego lęku: bladość skóry, potliwość, napięcie mięśni, rozszerzenie źrenic, utrata kontroli nad pęcherzem i zwieraczem;
- aspekt emocjonalny – zły nastrój, subiektywnie odczuwane przerażenie, groza, panika, obawy o przyszłość, poczucie niemożności przewidzenia zagrożeń i zapanowania nad nimi;
- aspekt behawioralny – mimowolne reakcje niepokoju, trudności z konstruktywnym reagowaniem – energia wydatkowana jest na poszukiwanie wskazówek, które pomogą rozpoznać (często nieistniejące) zagrożenie⁹.

⁸ T.M. Bochwic, *Lęk u dziecka*, PZWL, Warszawa 1991, s. 8.

⁹ M.E. Seligman, E.F. Walker, D.L. Rosenhan, *Psychopatologia*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2003, [za:] A. Szczepaniak, op. cit., s. 25.

Zniekształcenia poznawcze, czyli typowe błędy w myśleniu u dzieci z zaburzeniami lękowymi, to:

- wyolbrzymianie negatywnych aspektów wydarzeń i nadmierne uogólnianie („jestem beznadziejny”);
- przewidywanie klęski („co będzie, jeżeli nie dam rady poprawić oceny, zostanę na drugi rok w tej samej klasie, nigdy nie będę miał dobrej pracy, gdy dorosnę”);
- selektywna uwaga – zauważanie głównie tych aspektów sytuacji, które mogą być związane ze zbliżającym się „niebezpieczeństwem”.

Zniekształcenia poznawcze przyczyniają się do podtrzymywania reakcji lękowych wówczas, gdy stanowią stały sposób oceny różnych sytuacji. Kształtują się one między innymi pod wpływem sposobu wyrażania krytycznych uwag, jakie dziecko słyszy na swój własny temat, a także sposobu wyjaśniania różnych okoliczności, jaki prezentują ważni dla niego dorośli: rodzice, nauczyciele, opiekunowie¹⁰.

Czynniki wpływające na powstanie zaburzeń lękowych

Etiologia zaburzeń lękowych nie jest jednoznaczna. Uważa się, iż zaburzenia lękowe powstają najczęściej na skutek kombinacji różnych czynników, do których należą te wymienione i opisane poniżej.

1. Podłoże biologiczne

Zaburzenia psychiczne występujące w rodzinie mogą stanowić predyspozycję do pojawienia się zaburzeń lękowych u kolejnych pokoleń. Oczywiście nie oznacza to, że każdy przypadek, gdy ktoś w rodzinie zmagał się z problemami natury psychicznej, spowoduje zachorowanie u przedstawicieli następnego pokolenia, jednak z uwagi na czynniki biologiczne związane z układem nerwowym, reaktywnością emocjonalną, zwiększają prawdopodobieństwo ujawniania się podobnych zaburzeń w rodzinie.

Do zaburzeń lękowych predysponują także:

- choroby i zakażenia w czasie ciąży oraz powikłania okresu okołoporodowego;
- wczesna separacja (zaburzenia więzi);
- zespół nadpobudliwości psychoruchowej;

¹⁰ <https://www.e-bip.org.pl/upload/527.14101.pdf> (dostęp: 19.01.2023 r.).

- niższy iloraz inteligencji;
- specyficzne zaburzenia rozwoju umiejętności szkolnych (dysleksja, dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia);
- przewlekłe choroby¹¹.

2. Stresujące wydarzenia, czynniki środowiskowe

Każdy człowiek inaczej reaguje na wydarzenia zarówno codziennego życia, jak i te występujące nieregularnie, czasem jednorazowo. W związku z czym niektóre sytuacje, takie jak nadmierne wymagania stawiane dzieciom ze strony rodziców, opiekunów, nauczycieli, ambiwalentne postawy rodzicielskie, zmiana mieszkania, doświadczenie traumatycznego wydarzenia czy też przemocy słownej, seksualnej lub fizycznej u osób bardziej wrażliwych na stres, mogą spowodować przewlekłe konsekwencje.

Do czynników rodzinnych należą:

- sposób wychowania (brak konsekwencji, nadmierna sztywność, kary cielesne);
- złe warunki socjalne;
- niski poziom wykształcenia rodziców;
- maltretowanie fizyczne, psychiczne, seksualne;
- konflikt między rodzicami, rozwód;
- konflikty z prawem w rodzinie;
- uzależnienia i choroby psychiczne w rodzinie¹².

3. Problemy ze zdrowiem fizycznym

Niektóre choroby somatyczne mogą stanowić podłoże wyzwalające lęk. Mogą to być np. choroby hormonalne, cukrzyca czy astma.

4. Zążywanie substancji psychoaktywnych

Zążywane często w celu stłumienia nieprzyjemnych emocji substancje psychoaktywne, mogą wyzalać lęk, szczególnie w momencie, gdy efekty przyjęcia danej substancji ustępują. Takie zachowania w dalszej perspektywie jedynie wzmagają i utrwalają uciążliwe uczucie, wprowadzając „mechanizm błędnego koła”.

¹¹ J. Wachowiak, M. Rudnik, op. cit., s. 12–13.

¹² Ibidem.

5. Osobowość

Z wielu badań nad podłożem występowania zaburzeń lękowych wynika, że pewne cechy osobowościowe mogą predysponować do nadmiernej lękliwości. Wśród nich wymienia się między innymi wysoki poziom neurotyzmu, skłonność do perfekcjonizmu, ale także wysoki poziom aprobaty społecznej, nasiloną potrzebę kontroli, a także niską samoocenę¹³.

Sue Gerhardt, w swojej książce *Znaczenie miłości – jak uczucia wpływają na rozwój mózgu*, zwraca szczególną uwagę na dalekosiężne skutki wczesnego stresu dla rozwijającego się układu nerwowego małego dziecka. Kiedy w początkowych latach życia coś jest nie tak, zależne dziecko musi się dostosować, dostosowuje się także jego mózg. Wczesny stres wywiera szczególny wpływ na ośrodek emocjonalny mózgu oraz układ odpornościowy, które mogą się stać mniej efektywne. To sprawia, że w przyszłości dziecko jest bardziej podatne na różnorodne zaburzenia, takie jak depresja, zaburzenia lękowe, zachowanie aspołeczne, uzależnienie lub anoreksja, jak również na choroby somatyczne¹⁴. Istotną rolę gra tu fakt, czy rodzic „dostosowuje się do skłonności dziecka, reaguje w taki sposób, jakiego ono potrzebuje, nawiązując z nim silne, pełne miłości relacje”¹⁵

Zaburzenia lękowe dzieci i młodzieży

1. Lęk przed separacją w dzieciństwie

Charakteryzuje się nadmiernym lękiem i obawą oraz cierpieniem przed rozdzieleniem z osobami, do których dziecko jest przywiązane. Dziecko obawia się, że coś złego może się przytrafić w szczególności osobie, do której jest przywiązane. Lęk separacyjny stwierdza się w przypadku, gdy niespełnione są kryteria zespołu uogólnionego lęku w dzieciństwie. Początek objawów przed 6 rokiem życia. Zaburzenie musi trwać co najmniej 4 tygodnie i nie jest częścią szerszego zaburzenia emocji, zachowania lub osobowości albo całościowego zaburzenia rozwojowego, zaburzenia psychiatrycznego ani związanego z używaniem substancji psychoaktywnych¹⁶.

¹³ <https://psychoterapiacotam.pl/zaburzenia-lekowe-przyczyny-i-rodzaje-zaburzen-lekowych/> (dostęp: 20.01.2023 r.).

¹⁴ S. Gerhardt, *Znaczenie miłości – jak uczucie wpływają na rozwój mózgu*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2016, s. 9–14.

¹⁵ Ibidem, [cyt. za:] Socjomatka, *Znaczenie miłości – jak uczucia rozwijają mózg dziecka?*, <https://socjomatka.pl/znaczenie-milosci-i/> (dostęp: 25.01.2022 r.).

¹⁶ K. Wittchen, E. Mizerkiewicz, *Zaburzenia lękowe u dzieci i młodzieży*, <https://docer.pl/doc/eene-0ne> (dostęp: 5.01.2023 r.)

Najczęstsze objawy lęku separacyjnego:

- odmawianie spania w swoim łóżku;
- kontrola w nocy, czy rodzice są w domu;
- niechęć lub odmawianie spania poza domem;
- powtarzające się koszmary senne, w których głównym tematem jest oddzielenie od rodziny;
- poważny niepokój w sytuacji oddzielenia od bliskich z powodu wyjazdu samego dziecka lub członków rodziny albo w sytuacji, gdy taka rozłąka jest spodziewana;
- nadmierne zamartwianie się o bezpieczeństwo członka rodziny i swoje bezpieczeństwo;
- zamartwianie się z obawy przed zgubieniem się;
- nierealistyczne zamartwianie się nieszczęściami, które mogłyby spaść na rodziców, strach, że coś im się stanie, uporczywe myśli o ich śmierci;
- odmawianie chodzenia do szkoły z obawy przed rozłąką z osobą, z którą dziecko jest związane (nie: obawa przed wydarzeniami w szkole);
- lękliwość i niechęć do pozostawania samemu;
- częste bóle brzucha, głowy, uskarżanie się na stan zdrowia;
- bóle mięśni lub napięcie mięśni;
- objawy paniki lub wybuchy złości w sytuacji separacji od bliskich;
- powtarzanie się objawów fizycznych (nudności, bóle brzucha, bóle głowy) w sytuacji separacji, np. w momencie wejścia do szkoły, wyjazdu na wakacje¹⁷.

2. Zaburzenie lękowe o typie fobii w dzieciństwie

Dziecko doświadcza trwałego i nawracającego lęku, który stanowi część określonej fazy prawidłowego rozwoju psychospołecznego. Jednak lęk ten jest nieprawidłowy ze względu na jego zbytne nasilenie, a dodatkowo utrudnia on prawidłowe funkcjonowanie dziecka. Fobie dotyczą lęku odczuwanego wobec pewnych obiektów, przedmiotów, sytuacji lub zdarzeń. Przykładem może być lęk przed pajakami, lęk przed zastrzykiem czy lęk przed burzą.

¹⁷ J. Wachowiak, M. Rudnik, op. cit., s. 16.

3. Lęk społeczny w dzieciństwie

To trwałe, nawracający lęk wobec obcych osób dorosłych i rówieśników oraz wobec sytuacji nowych, nieznanych społecznie. Musi pojawić się we wczesnym dzieciństwie (między drugim rokiem życia a młodszym wiekiem szkolnym). Występuje tylko wobec osób nieznanymi lub mało znanych, natomiast w obecności dobrze znanych osób tego rodzaju zachowania nie pojawiają się.

4. Zaburzenia lękowe uogólnione

Charakteryzują się nierealistycznym i nadmiernym lękiem i niepokojem, który nie jest powiązany z żadną konkretną sytuacją czy zewnętrznym stresem. Aby zdiagnozować to zaburzenie, lęk i niepokój muszą występować minimum przez 6 miesięcy przez większość dni. Towarzyszą temu napięcie, nerwowość i poczucie znajdowania się na skraju. Dzieci odczuwają również symptomy fizyczne, tj. drażliwość, trudność w koncentracji, wzmożone napięcie mięśniowe oraz problemy ze snem. Mogą pojawiać się również bóle głowy lub brzucha¹⁸.

Najczęstsze objawy lęku uogólnionego to:

- mnogość zmartwień odnoszących się do tego, co może się zdarzyć;
- liczne zmartwienia związane z kolegami, szkołą i innymi zajęciami;
- ciągłe myśli i lęki dotyczące bezpieczeństwa własnego i bliskich;
- odmawianie chodzenia do szkoły;
- częste skarżenie się na bóle brzucha, głowy, uczucie ściskania w gardle;
- bóle i napinanie mięśni;
- zaburzenia snu;
- ciągłe tulenie się do członków rodziny;
- zmęczenie;
- trudności w koncentracji;
- irytacja;
- niemożność zrelaksowania się¹⁹.

¹⁸ K. Wittchen, E. Mizerkiewicz, op. cit.

¹⁹ J. Wachowiak, M. Rudnik, op. cit., s. 15.

Rodzaje zaburzeń lękowych wg DSM 5²⁰

1. Zespół lęku napadowego (epizodyczny lęk napadowy)

Główną cechą zespołu lęku napadowego (zwanego również lękiem panicznym lub lękiem napadowym) jest występowanie nieoczekiwanych ataków paniki. Atak paniki to napad intensywnego lęku, który nie jest uzasadniony rzeczywistym zagrożeniem.

Atakom paniki towarzyszą przynajmniej cztery z poniższych objawów:

- kołatanie serca;
- nadmierne pocenie się;
- drżenie;
- uczucie duszności lub dławienia;
- ból w klatce piersiowej;
- nudności;
- ból brzucha;
- zawroty głowy;
- derealizacja lub depersonalizacja;
- obawa przed utratą kontroli lub staniem się „szalonym”;
- dreszcze;
- uderzenia gorąca;
- parestezje (odczucia mrowienia, drętwienia lub zmiany temperatury skóry, opisywane często jako „przebiegnięcia prądu”).

Ataki paniki zaczynają się nagle, po czym poziom lęku gwałtownie wzrasta (zazwyczaj dzieje się to w ciągu około 10 minut). Często towarzyszy temu chęć ucieczki. Niektóre osoby są w stanie przemóc się i narazić na przerażające sytuacje, ale znoszą te doświadczenia z trudem i przerażeniem. Często osoba jest w stanie lepiej poradzić sobie z trudną sytuacją, gdy ktoś jej towarzyszy.

2. Agorafobia

Charakterystyczną cechą agorafobii jest lęk przed znalezieniem się w miejscu lub sytuacji, z której ucieczka może być trudna lub w której pomoc może nie być dostępna w przypadku ataku paniki.

²⁰ <https://www.pokonajlek.pl/zaburzenia-lekowe/> (dostęp: 5.01.2023 r.).

Lęk w agorafobii zazwyczaj prowadzi do ciągłego unikania sytuacji, które mogą obejmować:

- przebywanie w dużym tłumie ludzi;
- podróżowanie samochodem, autobusem, metrem lub samolotem;
- korzystanie z windy;
- przebywanie z zatłoczonych pomieszczeniach.

3. Fobie swoiste

Istotną cechą specyficznej fobii jest wyraźny i uporczywy strach przed konkretnymi obiektami lub sytuacjami. Ekspozycja na bodziec, który jest obiektem fobii, prawie zawsze powoduje natychmiastową reakcję lękową (na przykład w formie ataku paniki). Młodzież i dorośli z tym zaburzeniem mogą być zdolni uznać, że ich lęk jest nadmierny lub nieuzasadniony (taka zdolność może nie dotyczyć dzieci). Fobie klasyfikuje się na podtypy, ze względu na charakter bodźca, który wywołuje tak silny lęk.

4. Zespół obsesyjno-kompulsywny

Podstawowymi cechami zaburzenia obsesyjno-kompulsywnego, nazywanego też nerwicą natręctw lub OCD (*obsessive-compulsive disorder*) są nawracające obsesje lub kompulsje, które utrudniają codzienne funkcjonowanie i są czasochłonne (trwają dłużej niż godzinę dziennie).

Obsesje to uporczywe myśli lub obrazy, które są doświadczane jako natrętne i niewłaściwe, powodujące wyraźny niepokój.

Najczęstszymi obsesjami są:

- powtarzające się myśli o zanieczyszczeniu (np. poczucie nieczystości po korzystaniu z publicznego transportu);
- powtarzające się wątpliwości (np. zastanawianie się, czy pozostawiło się otwarte drzwi);
- potrzeba poukładania rzeczy w określonej kolejności (np. niepokój, gdy przedmioty są ułożone niesymetrycznie);
- agresywne lub przerażające impulsy (np. pokusa, aby wykrzyknąć nieprzyzwoite słowa);
- obrazy seksualne (np. powracające obrazy pornograficzne).

Obsesje nie są nadmiernymi obawami o prawdziwe problemy (np. obawy o rzeczywiste problemy finansowe), lecz lękami o wydarzenia niemające zakotwiczenia w rzeczywistości.

Kompulsje to powtarzające się zachowania (np. mycie rąk, sprawdzanie drzwi) lub czynności umysłowe (np. modlitwa, powtarzanie słów w myślach), których celem jest zapobieganie lub zmniejszanie lęku, lub stresu. W większości przypadków osoba czuje się zmuszona do wykonywania zachowania kompulsywnego, aby zmniejszyć niepokój towarzyszący obsesji lub zapobiec przerażającej sytuacji. Na przykład osoby z obsesją na punkcie brudu mogą zmniejszyć swój stres, myjąc ręce (często aż do momentu uszkodzenia skóry na dłoniach). W niektórych przypadkach osoby z zespołem obsesyjno-kompulsywnym wykonują swoje sztywne rytuały, mimo że nie potrafią wyjaśnić, dlaczego to robią. Kompulsje są albo wyraźnie nadmierne, albo nie są połączone w realistyczny sposób z tym, czemu mają zapobiec. Najczęstsze kompulsje obejmują mycie i czyszczenie, liczenie i sprawdzanie (np. czy drzwi są zamknięte).

5. Zespół stresu pourazowego

Zasadniczą cechą zespołu stresu pourazowego (PTSD – *post-traumatic stress disorder*) jest rozwój charakterystycznych objawów po narażeniu na skrajnie traumatyczny stres (zazwyczaj związany z bezpośrednim doświadczeniem zagrożenia śmiercią lub poważnymi obrażeniami lub innym zagrożeniem).

Reakcja osoby na zdarzenie musi obejmować: intensywny strach, bezradność lub przerażenie.

Charakterystycznymi objawami wynikającymi z narażenia na traumę jest:

- uporczywe przeżywanie traumatycznego wydarzenia (ciągłe powracanie do tej sytuacji w myślach);
- unikanie bodźców związanych z traumatyczną sytuacją (np. unikanie podróżowania samochodem po przeżytych wypadku).

Do pełnej diagnozy objawy te muszą się utrzymywać przynajmniej miesiąc oraz muszą powodować utrudnienia w normalnym funkcjonowaniu.

6. Ostra reakcja na stres

Istotną cechą ostrej reakcji na stres (ASR – *acute stress response*) jest rozwój charakterystycznych lęków, dysocjacji i innych objawów, które występują w ciągu 1 miesiąca po doświadczeniu skrajnego stresu traumatycznego.

Podczas doświadczania traumatycznego zdarzenia, albo zaraz po zdarzeniu, osoba ma co najmniej trzy z następujących objawów:

- subiektywne poczucie odrętwienia, oderwania się lub braku reakcji emocjonalnej,
- zmniejszenie świadomości jego otoczenia,
- derealizacja,

- depersonalizacja,
- amnezja dysocjacyjna.

Po doświadczonej traumie zdarzenie jest nieustannie ponownie przeżywane, a osoba wyraźnie unika bodźców, które mogą obudzić wspomnienia traumy.

Zaburzenie trwa co najmniej 2 dni i maksymalnie 4 tygodnie po zdarzeniu traumatycznym. Jeśli objawy utrzymują się dłużej niż 4 tygodnie, można postawić diagnozę zespołu stresu pourazowego.

7. Zespół stresu uogólnionego

Istotną cechą uogólnionego zaburzenia lękowego (GAD – *generalized stress disorder*) jest nadmierny lęk i niepokój (pełne obaw oczekiwanie), występujące w trakcie większości dni w okresie 6 miesięcy. Osobie trudno jest kontrolować ciągle zamartwianie się.

Lęk i zmartwienie to nie jedyne objawy – towarzyszą im co najmniej trzy dodatkowe objawy z następującej listy:

- niepokój;
- przemęczenie;
- trudności z koncentracją;
- drażliwość;
- napięcie mięśni;
- zaburzenia snu;
- liczne zmartwienia związane z kolegami, szkołą i innymi zajęciami;
- ciągle myśli i lęki dotyczące bezpieczeństwa własnego i bliskich;
- odmawianie chodzenia do szkoły;
- częste skarżenie się na bóle brzucha, głowy, uczucie ściskania w gardle;
- irytacja;
- niemożność zrelaksowania się.

Intensywność, czas trwania lub częstotliwość niepokojów i zmartwień jest nieproporcjonalna do rzeczywistego wpływu wydarzenia na życie. Dzieci z zaburzeniami lękowymi uogólnionymi mają tendencję do nadmiernego martwienia się o swoje kompetencje lub jakość wykonania (na przykład odrobienia pracy domowej). W trakcie zaburzenia skupienie może przechodzić z jednego zmartwienia na inne²¹.

²¹ <https://www.pokonajlek.pl/zaburzenia-lekowe/> (dostęp: 5.01.2023 r.).

8. Fobia szkolna

Mówiąc o lęku, warto zwrócić uwagę na zagadnienie fobii szkolnej. Określenie to używane jest w sytuacji, gdy uczeń ma silne objawy lękowe oraz somatyczne (nudności, gorączka, ból głowy, ból brzucha) przed pójściem do szkoły. Warto podkreślić, że zachowanie to podyktowane jest lękiem, a nie lenistwem czy brakiem motywacji. W przypadku zaobserwowania u ucznia symptomów lęku warto przeprowadzić rozmowę z rodzicami oraz psychologiem/pedagogiem szkolnym i zachęcić rodziców do kontaktu z poradnią psychologiczno-pedagogiczną i/lub lekarzem psychiatrą²².

9. Mutyzm wybiórczy

Człowiek jako istota społeczna ma silną potrzebę komunikowania się i bycia zrozumianym. Osoba z mutyzmem wybiórczym przeważnie swobodnie komunikuje się w domu, jednak milczy albo rozmawia zdawkowo w środowisku szkolnym lub innym społecznym.

Należy zwracać w tym kontekście uwagę na dzieci nieśmiałe i małomówne. Jest bowiem tendencja do reagowania na podopiecznych, którzy prezentują zachowania agresywne i silne emocje, ale gdy dziecko jest „cicho” i dobrze się uczy, wówczas bywa, że zostaje ignorowany sposób, w jaki komunikuje swój lęk. Milczenie dziecka nie ma nic wspólnego z manipulacją czy uporem. Przeważnie dzieci z mutyzmem są w normie intelektualnej, zazwyczaj nie mają trudności dydaktycznych, a często w sytuacjach, gdy mowa nie jest wymagana, mogą odnosić sukcesy szkolne. Niektóre dzieci z mutyzmem wybiórczym mają problemy z języciem na terenie szkoły i korzystaniem z toalety.

W sytuacjach stresowych dzieci z mutyzmem wybiórczym często:

- mogą mieć problem z nawiązaniem kontaktu wzrokowego;
- nie uśmiechają się, mają „kamienną twarz”, nie zdradzającą żadnych emocji;
- trudno jest im powiedzieć „cześć”, „do widzenia”, „dziękuję”;
- wydaje się, że są niekulturalne, ale nie robią tego celowo;
- czują duży niepokój, gdy są zmuszane do mówienia;
- mogą ssać palce, obgryzać paznokcie, dotykać włosy lub gryźć rękaw bluzki;
- mogą być nadwrażliwe na dotyk, zapach, dźwięki z otoczenia lub tłum ludzi;
- mają niskie poczucie własnej wartości;
- mogą być perfekcjonistami;

²² Ibidem.

- nie lubią zmian, szczególnie tych, które są zaskoczeniem;
- nie lubią być w centrum uwagi.

Wobec dzieci z mutyzmem należy wykazywać następujące zachowania:

- nie zmuszać do mówienia i nie zawstydzać, jeśli nie jest w stanie rozmawiać w danej chwili;
- traktować tak samo jak inne dzieci – nie skupiać na nim swojej uwagi;
- nie karać za brak mowy, nie frustrować się, jeśli dziecko nie mówi;
- nie zadawać otwartych pytań, zmienić je na pytania zamknięte, aby dziecko mogło kiwnąć głową na „tak” lub „nie”;
- starać się unikać kontaktu wzrokowego;
- ukryć swoje zdziwienie, jeśli dziecko się odezwie²³.

Sygnaly niepokojące – na co zwrócić uwagę, jak reagować?

Objawy zaburzeń lękowych można zaobserwować w czterech obszarach:

- fizjologicznym (np. ból brzucha, biegunki, bóle głowy, zaburzenia snu);
- emocjonalnym (np. zmienność nastroju);
- myśli (np. zamartwianie się, myślenie o problemach dorosłych, o śmierci);
- zachowań (np. wycofanie z kontaktów, problemy szkolne).

Należy zwrócić uwagę na: częstotliwość, intensywność oraz długość trwania objawów. Uważna obserwacja zmian w zachowaniu dziecka umożliwi udzielenie wsparcia, a w efekcie – pozwala uniknąć nasilania się zaburzeń lękowych. Jeżeli budzi niepokój obserwowany stan zdrowia dziecka (widoczne są zmiany i napięcie, odczuwa się stres przed rozmową, skrajne emocje, które nim targają), należy podjąć konkretne działania.

„Sytuacje w zachowaniu dziecka/ucznia, wymagające szczególnej uwagi:

- Uczeń izoluje się społecznie, unika kontaktów z rówieśnikami (ma to szczególne znaczenie w okresie dojrzewania, gdy to grupa rówieśnicza staje się centrum dla młodego człowieka, punktem odniesienia do podejmowanych aktywności, gdy nastolatek chce być w grupie i czuć się jej częścią). Warto wówczas przeanalizować, czy uczeń unika wspólnych wyjść klasowych, udziału w uroczystościach szkolnych, zobaczyć, gdzie spędza przerwy. Czynniki te mają szczególne znaczenie, jeśli dotyczy osób ekstra-

²³ J. Wachowiak, M. Rudnik, op. cit., s. 15–16.

wertywnych, które lubiły być w grupie, a teraz unikają kontaktów z grupą. Osoba w kryzysie, często podświadomie swoim zachowaniem «zniechęca» innych do kontaktu, potrzebuje czuć, że jest dla kogoś ważna, chce być blisko, choć często wprost komunikuje, że nie ma żadnych potrzeb, że chce być sama, że wszyscy mają dać jej spokój, że nikt jej nie rozumie.

- Uczeń jest «tykającą bombą» emocji, jego zachowania i sposób reakcji są nieadekwatne do sytuacji, nawet w momencie wyciszenia trudno mu o wgląd w sytuację. Jego dominujące uczucia to smutek, złość, irytacja, rozdrażnienie, czasem komunikuje, że sam nie wie, co się z nim dzieje, że nie panuje nad sobą, wzrasta poziom jego impulsywności, ilość zachowań agresywnych, może dojść do stosowania przemocy, mogą pojawić się zachowania autoagresywne.
- Uczeń nie przyjmuje pochwał i dobrych słów na swój temat, reaguje wręcz złością, gdy mówi się o nim dobrze, sam powtarza, że jest beznadziejny, nic nie wart, że wolałby umrzeć, że innym byłoby lepiej, gdyby jego nie było, gdyby się nie urodził, że jest tylko trudnością, problemem.
- Uczeń zmienia rytm dobowy, wydaje się permanentnie zmęczony lub wprost informuje, że nie może spać, ma trudności z zaśnięciem, wybudza się w nocy, rano nie może się podnieść.
- Uczeń zmienia przyzwyczajenia żywieniowe, objada się lub unika spożywania posiłków. W wieku nastoletnim eksperymentowanie z dietami, przygotowywanie wyszukanych potraw, eliminacja składników żywieniowych to zachowania rozwojowe, lecz kompulsywne jedzenie, sięganie tylko po produkty wysoko przetworzone, zawierające cukier, lub głodzenie się powinno zawsze budzić niepokój.
- Uczeń wykazuje zmiany w obszarze motorycznym, jego ruchy stają się szybkie, intensywne lub spowolnione, anemiczne.
- Uczeń zmienia stosunek do nauki, pracy, trudno mu się skupić, nie potrafi uzasadnić swoich zaniedbań wobec obowiązków szkolnych, nie wykazuje motywacji do nauki na żadnym z przedmiotów, sprawia wrażenie, że nic go nie interesuje, nie przejawia motywacji zarówno w pracy grupowej, jak i indywidualnej, sprawia wrażenie jakby to nauczycielowi bardziej zależało na jego osiągnięciach, gdyż nie wykorzystuje szans na poprawienie ocen, nie chce uczestniczyć w zajęciach dodatkowych, odrzuca pomoc w nauce.
- Uczeń traci chęć do podejmowania aktywności, rezygnuje z hobby, nie chce brać udziału w żadnych zajęciach rozwijających pasję, nastolatek unika rozrywek, imprez, spotkań z rówieśnikami.
- Uczeń podejmuje zachowania ryzykowne, wagaruje, ucieka z domu, eksperymentuje z używkami, dopalaczami.

- Uczeń ucieka w świat fantazji, np. czytając tylko książki lub grając w gry, sprawia wrażenie jakby życie realne przestało go interesować, nie można z nim porozmawiać o niczym innym niż o wykreowanym świecie.
- Uczeń ma na swoim ciele ślady po samouszkodzeniach, wrywa sobie włosy, kompulsywnie obgryza paznokcie, ciągle się drapie, potrzebuje często wyjść do toalety, aby załatwić potrzebę fizjologiczną lub umyć ręce, i rzeczywiście to robi.
- Uczeń zaniedbuje swój wygląd zewnętrzny, komunikuje, że nie ma dla niego znaczenia rodzaj fryzury, waga, nie szuka swojego stylu w ubieraniu się, zaczyna sprawiać wrażenie osoby niechlujnej.
- Uczeń zaczyna interesować się chorobami psychicznymi i/lub śmiercią, szuka intensywnie informacji na ten temat, żegna się z osobami, oddaje swoje rzeczy, pisze testament. Czynnikiem, które mają wpływ na stan zdrowia dziecka, są środowiska, w których ono żyje. Wychowywanie się w domu niezapewniającym bezpieczeństwa, w którym panuje wzajemna wrogość oraz brak szacunku między rodzicami, a młody człowiek odczuwa uwikłanie w konflikt między nimi, gdzie nie ma jasnych zasad, rodzina zmagają się z chorobą, uzależnieniem, bezrobociem – wszystko to sprzyja występowaniu zwiększonego ryzyka kryzysu psychicznego. W środowisku szkolnym czynnikami, które chronią ucznia w obszarze zdrowia psychicznego, są więź ze szkołą, życzliwa i pełna szacunku atmosfera (warto zwrócić uwagę na relacje między nauczycielami, a także nauczycielami i uczniami), możliwość odnoszenia przez ucznia sukcesów oraz wyznaczania własnych osiągnięć, prospołeczne środowisko rówieśnicze, niezgodna szkoły i wyciąganie konsekwencji wobec zachowań przemocowych. Istotnym czynnikiem jest ponadto dopuszczenie popełniania przez ucznia błędów zarówno na poziomie edukacyjnym, jak i w sferze zachowania. Popełnianie błędów jest nieodłącznym elementem procesu nauczania, warto więc przeanalizować system oceniania pod kątem możliwości ich popełniania, jak i poprawiania. Uczniowie dużo chętniej podejmą wyzwania, zaangażują się w zadania, spróbują samodzielnej pracy, jeśli będą mieli pewność, że za popełniony błąd nie spotka ich kara. Konsekwencją błędu może być obowiązek jego poprawienia, np. pracy domowej, naprawienia wyrządzonych szkód itd. „Należy mieć na uwadze, iż dzieci z tak zwanych dobrych domów, które nie wychowują się w rodzinach dysfunkcyjnych oraz uczęszczające do elitarnych szkół, także doświadczają zaburzeń psychicznych, których skutki mogą prowadzić nawet do samobójstwa. Prowadzone były badania, których wyniki potwierdzają hipotezę, że geny mają wpływ na prawdopodobieństwo rozwoju zaburzenia psychicznego. Pamiętajmy, że zaspokajanie przez rodziców aspektów materialnych nie

zawsze idzie w parze z czynieniem zadość potrzebom emocjonalnym podopiecznych, coraz częściej obserwujemy bowiem tendencję do zaniedbań psychicznych dzieci w rodzinach o wysokim statusie ekonomicznym²⁴”.

Jednym z ważnych momentów w życiu dziecka jest rozpoczęcie edukacji w przedszkolu, a następnie w szkole. W procesie adaptacji ważne są oczekiwania wobec dziecka, a także okazywanie mu pomocy. Nadmierne żądania, brak wsparcia, uzależnienia, choroby, konflikty, przemoc w rodzinie są czynnikami, które obciążają dziecko i utrudniają mu radzenie sobie ze stresem spowodowanym pójściem do przedszkola czy szkoły. Dodatkowo istotny jest stosunek rodziców do norm i zasad funkcjonowania w przedszkolu/szkole, a także kontaktów z placówką, do której chodzi dziecko. Na funkcjonowanie ucznia w szkole ogromny wpływ mają relacje społeczne oraz poczucie bycia częścią zespołu klasowego. Dzieci, zwłaszcza z domów z obciążającymi problemami, wchodzą w role i zachowują się adekwatnie do nich, np. „błazen klasowy” swoim zachowaniem prowokuje wszystkich do śmiechu. Często rola odgrywana przed otoczeniem i poprzez którą postrzega ono ucznia, powoduje, że ignorowane są niepokojące symptomy i nie jest dziecku udzielane konieczne wsparcie²⁵.

W przypadku ujawniających się trudności emocjonalnych uczniów najczęściej przeżywa w szkole:

- lęk,
- nudę,
- przymus,
- niechęć,
- obojętność,
- strach,
- bezradność,
- poczucie krzywdy,
- nieufność,
- niepowodzenie,
- złość,
- poczucie osamotnienia,
- poniżenie,

²⁴ Ibidem, s. 8–10.

²⁵ Ibidem.

- smutek,
- wrogość,
- brak poczucia bezpieczeństwa.

Gdy uczeń w szkole doświadcza lęku lub ataku paniki, należy wdrożyć odpowiednie działania:

- „Należy zapewnić uczniowi bezpieczeństwo fizyczne; dobrze jest znaleźć pustą salę, zaplecze lub inne miejsce, gdzie będzie mógł powrócić do równowagi emocjonalnej bez udziału «publiczności».
- Ważne jest zapewnienie ucznia o naszej obecności; można użyć słów: «jestem przy tobie, jesteś bezpieczny»; gdy nie wiemy, co robić, można użyć tych słów i powtarzać je jak mantrę, aż sami osiągniemy spokój i będziemy w stanie podjąć kolejne działania.
- Warto być w kontakcie z psychologiem szkolnym i rodzicami; nigdy nie zostawiamy ucznia samego w stanie silnego lęku.
- Pomocną techniką reagowania w sytuacji silnych emocji jest koncentracja na oddechu; można zaproponować uczniowi, aby wspólnie z nauczycielem obserwował swój oddech; samo przekierowanie uwagi z lęku na oddech może być pomocne w regulacji emocji; pamiętajmy, że nie chodzi o to, by na siłę uspokoić oddech, a jedynie skupić na nim uwagę; na początku oddech będzie płytki i szybki, ale po chwili jego rytm może się subtelnie zmienić; zwracajmy uwagę na każdą zmianę, zachowujmy spokój, wracając do poczucia bezpieczeństwa.
- Ważne jest, by uczeń nie został sam, kiedy wróci do równowagi emocjonalnej; emocje pochłaniają duże zasoby energii – bardzo możliwe, że uczeń będzie musiał wrócić do domu ze względu na wyczerpanie fizyczne; warto zadbać o takie podstawowe potrzeby, jak okrycie ucznia kocem, podanie wody lub ciepłego napoju.
- Niezmiernie ważne jest pozostanie w kontakcie z rodzicami ucznia; muszą wiedzieć o każdym epizodzie, który miał miejsce w szkole; sprawna komunikacja pomiędzy szkołą, rodzicami a specjalistami opiekującymi się uczniem jest podstawą efektywnego leczenia. Jeżeli zauważymy u ucznia niepokojące objawy, porozmawiajmy o tym zarówno z uczniem, jak i jego rodzicami.
- W pewnych sytuacjach lęk może stać się uporczywy – jakby przerasta ucznia i prowadzi do zaburzeń obsesyjno-kompulsyjnych. Natrętne myśli, przymus wykonywania kompulsywnych czynności znacząco obniżają jakość życia i możliwości rozwoju młodego człowieka. Największym nie-

bezpieczeństwem natrętnych myśli jest ich kierunek, który ze względu na charakterystykę postrzegania siebie i świata w okresie adolescencji często dotyka myśli autodestrukcyjnych (błędy poznawcze). Obsesje to powtarzające się i uporczywe myśli, obrazy lub impulsy, które są natrętne, niepożądane i często wiążą się z lękiem. Człowiek próbuje ignorować lub tłumić obsesje albo neutralizować je poprzez wykonywanie kompulsji. Kompulsje to powtarzające się zachowania, w tym czynności umysłowe, do wykonania których dana osoba czuje się zmuszona. Występują w odpowiedzi na napięcie emocjonalne związane z lękiem. Jednostka wykonuje kompulsje w celu osiągnięcia poczucia kompletności, odzyskania poczucia wpływu. Diagnozą i terapią zaburzeń obsesyjno-kompulsyjnych zajmują się psychiatra i psycholog²⁶.

Czynniki chroniące dzieci i młodzież przed zaburzeniami psychicznymi

W myśl idei „lepiej zapobiegać niż leczyć” należy dbać już od początku życia dziecka o jego potrzeby i reagować na nie. Im więcej zapewnia się dziecku miłości, tym większą daje się mu szansę na lepszy rozwój, na stawanie się niezależnym, samodzielnym człowiekiem. Niestety wciąż jeszcze zdarza się podejście, że dziecka nie należy zbyt wiele rozpieszczać uwagą, gdyż stanie się wtedy mało samodzielne i mało zaradne w życiu. To swoiste hartowanie emocjonalne dziecka można znaleźć na niechlubnych kartach historii wychowania, jednak obecnie, przy tak ogromnym zapleczu wiedzy z zakresu rozwoju dziecka i jego potrzeb emocjonalnych, ważna jest zmiana podejścia. Istotne znaczenie ma także uczenie dzieci rozpoznawania, nazywania i wyrażania emocji, regulacji emocji, sposobów rozwiązywania konfliktów, stawiania granic, reagowania na słuszną krytykę, proszenia o pomoc, które nie oznacza słabości, a wręcz przeciwnie jest wypadkową wiedzy (gdzie szukać pomocy), umiejętności (proszenia o pomoc) oraz odwagi (niełatwo jest mówić o swoich trudnościach). Uczycy należy sobą, swoim przykładem, ograniczać natomiast teoretyczne moralizowanie dzieci i młodzieży. Trudno jest radzić sobie ze złością w domu/szkole, gdzie rodzice/nauczyciele sami nie wiedzą lub nie potrafią stosować strategii zaradczych, gdy doświadczają złości, nie potrafią właściwie nazywać emocji, traktując np. złość jako złą, niepotrzebną emocję, której najlepiej nie ujawniać. Z kolei tłumione emocje to krok do zaburzeń, depresji. Warto pamiętać, że złość, jedna z emocji, służy wszak do stawiania granic, gdy ktoś nas krzywdzi. Wzmacniać należy samoocenę dzieci i młodzieży, budować w nich obraz samego siebie z przekonaniem, że „umiem, potrafię, mogę” – świadomość sprawstwa, świadomość swoich mocnych stron, ale także realnych możliwości. Ponadto warto zwrócić uwagę na kwestie opisane niżej:

²⁶ Ibidem, s. 18–19.

- „1. Skupianie na dziecku pełnej uwagi, kiedy jesteśmy zainteresowani tylko tym, co się dzieje w jego świecie. W domu, szkole, na dodatkowych zajęciach dajmy mu prawo czuć i nie umniejszajmy rangi jego trudności. Bądźmy bez telefonu, nie wykonujmy w tym czasie żadnych czynności domowych, nie planujmy w głowie, nie myślmy o liście spraw do załatwienia, nie rozmawiajmy z rodzeństwem lub innymi dziećmi. Niech to będzie chociaż 10 minut dziennie.
2. Na myślenie o sobie duży wpływ ma nasza samodzielność. Dajmy dziecku możliwość zdobywania nowych umiejętności i ich ćwiczenia, nie poganiajmy, doceńmy wysiłek, a nie tylko efekt końcowy, mówmy o tym, co robi dziecko, nie skupiajmy się tylko na wyniku, efekcie końcowym pracy, np. gdy dziecko uczy się obierania ziemniaków i widzimy, że sprawia mu to trudność, warto je wesprzeć komunikatem typu: obieranie ziemniaków wymaga precyzji, zręczności; rozegranie meczu fair play, bez otrzymania żółtej kartki, wymaga uważnej gry i współpracy – zauważmy, że to jest cenniejsze niż zwycięstwo.
3. Nazywajmy przeżywane przez dziecko uczucia, rozmawiajmy o sytuacjach z życia dziecka, nie dawajmy w chwili silnych emocji tabletu, telefonu, słodczy czy możliwości oglądania telewizji w celu rozładowania napięcia.
4. Dzieci najlepiej uczą się przez naśladowanie. Jeśli chcemy wprowadzić zdrowe nawyki u dziecka, wprowadźmy je także w swoją codzienność: odżywiamy się zdrowo, śpimy tak długo, aby zregenerować organizm, szanujmy innych, przestrzegajmy norm społecznych, swoją postawą dawajmy pozytywny przykład dziecku.
5. Chrońmy dziecko przed rozmowami pomiędzy dorosłymi, których nie powinno być świadkiem, a także sytuacjami, których nie powinno być uczestnikiem”²⁷.

Podsumowanie

Problem zaburzeń lękowych coraz częściej dotyczy dzieci i młodzieży. Z uwagi na specyfikę etapu rozwoju, nieposiadanie jeszcze wykształconych mechanizmów obronnych w radzeniu sobie z emocjami, stresem, jakie posiadają osoby dorosłe, młodzi ludzie są zdecydowanie bardziej narażeni na trudności emocjonalne, zaburzenia psychiczne. Świat, w którym przychodzi im wzrastać, także nie sprzyja bezpieczeństwu emocjonalnemu. Specyfika zaburzeń lękowych sprawia, że osoba, która ich doświadcza, często wstydi się o nich rozmawiać, ujawniać je. Stara się je maskować, a to jedynie eskaluje problem, wymaga także bardzo dużych nakładów

²⁷ Ibidem, s. 18.

energii, skrajnie przeżywanych emocji, co negatywnie odbija się na funkcjonowaniu młodego człowieka. Lęk przybiera charakter mechanizmu błędnego koła – „im bardziej nie chcę się bać, tym bardziej się boję, im bardziej obawiam się doświadczyć lęku, tym bardziej wszystkie jego objawy jeszcze mocniej, intensywniej uderzają”. To z kolei prowadzi do powstania lęku antycypacyjnego, czyli lęku przed lękiem. Nikt nie chce ukazywać siebie, gdy drżą mu ręce, głos, trzęsie się ciało, gdy nie można podpisać się w miejscu publicznym, jeść wspólnie z kolegami i koleżankami, korzystać z publicznej toalety (niektóre objawy fobii społecznej).

Szkoła to czas budowania relacji z rówieśnikami, czas na pierwsze fascynacje, zakochanie, realizację swojego potencjału poznawczego, intelektualnego – a zaburzenia lękowe mogą utrudnić lub uniemożliwić doświadczanie tego wszystkiego. Przebywanie z rówieśnikami, odpowiedź ustna na forum klasy, wyjście z domu, wspólna klasowa wycieczka, dyskoteka szkolna – to wszystko może omijać dzieci i młodzież z zaburzeniami lękowymi. Doświadczany lęk paraliżuje, osłabia samoocenę, sprawia, że jednostka staje się wycofana. Bywa, że osoba ekstrawertyczna, wesoła, pogodna, ciekawa świata, aktywna edukacyjnie, z sukcesami w szkole, planami na przyszłość, nagle staje się osobą skrajnie zamkniętą, smutną, z niską samooceną, myślącą o sobie jako o nieudaczniku, tracącą wiarę, że cokolwiek może się zmienić. Smutek, bezradność, brak zrozumienia, poczucie straty, niewykorzystanych szans, potencjału intelektualnego, zainteresowań, pasji, samotność – przyczyniają się do rozwoju depresji, a nawet myśli czy prób samobójczych.

Z tego względu bardzo ważna jest edukacja w tymże zakresie, szczególnie rodziców, nauczycieli, którzy na co dzień towarzyszą we wzrastaniu dzieciom, młodzieży, aby uczyli się rozpoznawać pierwsze symptomy ewentualnych trudności i właściwie na nie reagować. Bardzo ważna jest edukacja w zakresie umiejętności z zakresu rozpoznawania, nazywania i sposobu wyrażania emocji, wzmacnianie samooceny dzieci i młodzieży, stawianie się modelem do naśladowania, a nie teoretycznym, moralizującym edukatorem. Promowanie zdrowego stylu życia – sobą, nieteoretycznie! Przede wszystkim zaś słuchanie swoich dzieci, młodzieży, obdarowywanie ich uwagą, szacunkiem, dostrzeganie zasobów, uczenie strategii, jak sobie radzić w różnych trudnych sytuacjach. Ograniczanie gonitwy za sukcesem, presji czasu, porównywania z innymi, a docenianie zasobów każdego dziecka. Wreszcie dbanie o to, aby dom, rodzina, szkoła i jej społeczność tworzyły wspierającą wspólnotę, w której dziecko czuje się bezpiecznie, której ufa, nie wstydzi się poprosić o pomoc i która tej pomocy nie odmawia na przykład przez ignorowanie („fobia szkolna? – to przecież nie istnieje”).

Diagnozę zaburzeń lękowych stawia lekarz psychiatra, badanie oraz opinię na temat dostosowań wydaje poradnia psychologiczno-pedagogiczna. Zaburzenia lękowe można leczyć i należy to robić! Wskazana jest psychoterapia, terapia psychologiczna, a jeśli lekarz zdecyduje – także farmakoterapia. Najważniejszy

jest jednak ogrom zrozumienia, wsparcia, troski, cierpliwości, czasu ofiarowanego drugiej osobie.

Aby wspierać dzieci i młodzież, należy rozwijać wiedzę i umiejętności rodziców oraz nauczycieli. Dobrym przykładem literatury pomocnej w tym zakresie jest publikacja S.G. Mattis i T.H. Ollendick *Lęk i fobie nastolatków. Jak pomóc dzieciom przetrwać napady paniki* (wydana przez GWP w 2004 roku).

Okres dorastania to bardzo ważny czas rozwoju – może stać się początkiem realizacji sukcesów edukacyjnych, przyjaźni, przyszłych planów zawodowych. Należy pamiętać jednak, że o tych sukcesach nie decyduje jedynie intelekt, sfera poznawcza, zdrowie fizyczne, chęć i zaangażowanie w edukację ucznia, ale także jego potencjał emocjonalny, który należy wspierać w rozwoju, gdyż stanowi bardzo istotny predyktor dobrej jakości życia.

Bibliografia

- Bochwic T.M., *Lęk u dziecka*, PZWL, Warszawa 1991.
- Gerhardt S., *Znaczenie miłości – jak uczucie wpływają na rozwój mózgu*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2016.
- Konstytucja Światowej Organizacji Zdrowia, Porozumienie zawarte przez Rządy reprezentowane na Międzynarodowej Konferencji Zdrowia i Protokół dotyczący Międzynarodowego Urzędu Higieny Publicznej, podpisane w Nowym Jorku dnia 22 lipca 1946 r., Dz.U. 1948, nr 61, poz. 477.
- Mattis S.G., Ollendick T.H., *Lęk i fobie nastolatków. Jak pomóc dzieciom przetrwać napady paniki*, GWP, Gdańsk 2004.
- Wachowiak J., Rudnik M., *Uczeń z zaburzeniami psychicznymi w szkole*, ORE, Warszawa 2017.

Netografia

- <https://psychoterapiacotam.pl/zaburzenia-lekowe-przyczyny-i-rodzaje-zaburzen-lekowych/>
- Kocur N., *Zaburzenia lękowe – klasyfikacja, objawy, przyczyny i leczenie*, <https://www.pokonajlek.pl/zaburzenia-lekowe/>.
- <https://www.e-bip.org.pl/upload/527.14101.pdf>
- Socjomatka, *Znaczenie miłości – jak uczucia rozwijają mózg dziecka?*, <https://socjomatka.pl/znaczenie-milosci-i/>.
- Szczepaniak A., *Lęk i zaburzenia lękowe u dzieci i młodzieży*, „Informator Oświatowy” 2013, nr 1/13, [online:] https://www.odn.slupsk.pl/files/userfiles/przyklady_dobrej_praktyki/zdrowie_bezpieczenstwo/Anna_Szczepaniak_Lek_i_zaburzenia_lekowe_u_dzieci_i_mlodziemy_IO_nr_1_13_s_25.pdf.
- Wittchen K., Mizerkiewicz E., *Zaburzenia lękowe u dzieci i młodzieży*, <https://docer.pl/doc/eene0ne>.

M.D. Ketevan Devadze
Batumi Shota Rustaveli Stete University

DRAW WHAT HAPPENED – WHAT DO SEXUALLY ABUSED CHILDREN DRAW

NARYSUJ CO SIĘ STAŁO – CO RYSUJĄ DZIECI WYKORZYSTYWANE SEKSUALNIE

Abstract: Child sexual abuse may have a long-term impact on victims' emotional state, body, and self-representations. Those children who have been sexually abused experience a range of symptoms. The objective of this paper is to analyze the drawings that got in the process of Trauma-Focused Cognitive Behavioral Therapy, how much do drawings of sexual abuse episodes received in the process of the therapy express children's current emotional states. The assessment was to draw what happened to them, without any additional comments from the therapist. The analysis of the drawings includes the expression of their current emotional state and the general content analysis of the drawings using projective methods. The drawings showed that in all the cases the most common emotions developed after a stressful event such as fear, anxiety, horror, sense of helplessness, low self-esteem guilt, and shame are expressed in the drawings.

Keywords: child sexual abuse, victim, drawing, trauma-focus cognitive behavioral therapy, projective method.

Streszczenie: Wykorzystywanie seksualne dzieci może mieć długofalowy wpływ na stan emocjonalny, ciało i autoprezentacje ofiar. Dzieci, które były wykorzystywane seksualnie, doświadczają szeregu objawów. Celem artykułu jest analiza, na ile otrzymane w procesie Terapii Poznawczo-Behawioralnej Skoncentrowanej na Traumie lub podobnie rysunki, przedstawiające epizody wykorzystywania seksualnego, wyrażają aktualne stany emocjonalne dzieci. Ocenie podlegało to, co zostało narysowane, bez dodatkowych komentarzy ze strony terapeuty. Analiza rysunków obejmowała ocenę stanu emocjonalnego dzieci, w trakcie ich wykonywania. We wszystkich przypadkach na rysunkach wyrażone zostały najczęstsze emocje, które rozwinęły się po stresującym zdarzeniu, takie jak strach, lęk, przerażenie, poczucie bezradności, niska samoocena, poczucie winy, wstyd.

Słowa kluczowe: wykorzystywanie seksualne dzieci, ofiara, rysunek, terapia poznawczo-behawioralna skoncentrowana na traumie, metoda projekcyjna

Introduction

Child sexual abuse (CSA) is a global problem that affects children of all ages around the world¹. It has been recognized as a predictor of many physical and psychological disorders in childhood and later adulthood².

It is important that children with experience of sexual abuse get adequate care and understanding of what happened and what are their feelings regarding these. Trauma-Focused Cognitive-Behavioral Therapy (TF-CBT) developed for helping children to overcome a CSA trauma³, remains one of the well-researched, evidence-based, and components-based methods for helping children, adolescents, and their parents to overcome trauma-related difficulties^{4,5}.

There is great evidence of the emotional impacts of CSA in research. Browne and Finkelhor studied the emotional impact of CSA and identified a variety of behaviors including anxiety, sleep disorders and nightmares, fear, sexual and aggressive behavior, and other emotional or behavioral problems⁶.

Another initial effect of CSA is low self-esteem⁷ which is studied by Dey and Ghosh by the human-figure drawing with 600 10–15 years old children. The analysis showed evidence that the cognitive style and self-esteem of children and adolescents are reflected in their drawing of human-figures⁸.

¹ Stoltenborgh, M., van IJzendoorn, M.H., Euser, E.M. and Bakermans-Kranenburg, M.J.: A Global Perspective on Child Sexual Abuse: Meta-Analysis of Prevalence Around the World. *Child Maltreatment* 2011; 16(2): 79–101.

² Hornor, G.: Child sexual abuse: Psychosocial risk factors. *Journal of Pediatric Health Care* 2002; 16(4): 187–192.

³ Cohen JA, Mannarino AP, Knudsen K. Treating sexually abused children: 1 year follow-up of a randomized controlled trial. *Child Abuse & Neglect*. 2005 Feb; 29(2): 135-145. DOI: 10.1016/j.chiabu.2004.12.005.

⁴ Cohen, J.A. and Mannarino, A.P.: Trauma-focused Cognitive Behavior Therapy for Traumatized Children and Families. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America* 2015; 24(3): 557–570.

⁵ Jensen, T.K., Holt, T. & Ormhaug, S.M. A Follow-Up Study from a Multisite, Randomized Controlled Trial for Traumatized Children Receiving TF-CBT. *J Abnorm Child Psychol* 45: 1587–1597 (2017). <https://doi.org/10.1007/s10802-017-0270-0>

⁶ Browne, A. and Finkelhor, D.: Impact of child sexual abuse: A review of the research. *Psychological Bulletin* 2019; 99(1): 66–77.

⁷ Stern, A.E., Lynch, D.L., Oates, R.K., O’Toole, B.I. and Cooney, G.: Self Esteem, Depression, Behaviour and Family Functioning in Sexually Abused Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 1995; 36(6): 1077–1089.

⁸ Dey, A. and Ghosh, P.: Do Human-Figure Drawings of Children and Adolescents Mirror their Cognitive Style and Self-Esteem? *International Journal of Art & Design Education* 2016; 35(1): 68–85.

The study of 873 undergraduate college students in University of North Dakota showed the correlation between childhood sexual abuse experience and lifetime aggression⁹. The results showed that the CSA link to aggression in male respondents was stronger than in women and the rates of aggression were higher when CSA was experienced in the period of both childhood and adolescence.

Amédée and Tremblay-Perreault studied 283 children with sexual abuse experience and a comparison group of 60 nonabused children¹⁰. The analyze of the questionnaires completed by school teachers of these children showed the lack of emotion regulation skills in sexually abused children. The group of the CSA also showed the higher level of social difficulties and withdrawal.

In 2003 Ozer and colleagues published the results of the meta-analysis of reports, where they were looking for the predictors of post-traumatic stress disorder and found that the intense negative emotions such as fear, helplessness, horror, guilt or shame, sense of low self-esteem or a dissociative experience at the time of the trauma were associated with later psychopathology.

The studies conducted in a clinical setting with 601 patients who were diagnosed with CSA have described why and when children prevent, prompt, and delay disclose sexual abuse. The main reasons of delay was the young age during the abuse, the adult abuser, fear of consequences and self-blame¹¹.

Drawings are used in therapy with traumatized children to allow the safe expression of feelings, thoughts and attitudes in ways that words cannot^{12, 13}. Children's drawings have therapeutic value as it is very important to understand all the underlying feelings and thoughts. Drawing can be used as a method of expressing the inner world and for communication between the therapist and the client as well.

There is many research regarding using the children's drawings as a diagnostics method of CSA, but there are no case studies done to analyze the drawings of sexually abused children performed in the process of therapy. There are many

⁹ Norton-Baker, M., Wolff, J.M., Kolander, T.W., Evans, M. and King, A.R.: Childhood Sexual Abuse and Lifetime Aggression. *Journal of Child Sexual Abuse* 2019; 28(6): 690–707.

¹⁰ Tremblay-Perreault, A., & Hébert, M., Uncovering the associations between child sexual abuse, peer victimization and behavior problems using child, parent and teacher reports. *Journal of school violence*, 2020, 19(3): 336–348.

¹¹ Kellogg, N.D., Koek, W., & Nienow, S. M., Factors that prevent, prompt, and delay disclosures in female victims of child sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 2020, 101, 104–360.

¹² Hagood, M.M.: Diagnosis or dilemma: Drawings of sexually abused children. *Art Therapy*, 1994, 11(1 1): 37–42.

¹³ Oster, G.D., Crone, P.G.: *Using drawings in assessment and therapy: a guide for mental health professionals*. New York, Ny: Brunner-Routledge 2004.

trauma therapies offering drawing as a successful method for healing abusing trauma^{14, 15, 16}. We will focus on TF-CBT where during one of the therapy sessions a psychotherapist asks children to tell complete stories of their sexual abuse experience through their drawings.

The aim of our study is to identify the emotional expressions and the main message of the drawings of sexual abuse episodes performed by sexually abused children in the therapy process.

Our purpose is to analyze the drawings that got in the process of TF-CBT. To find out the above mentioned intense negative emotions such as fear, horror, sense of helplessness, low self-esteem, guiltiness, shame, or dissociative experience¹⁷, and the general expression of the drawing.

Methodology

The data we have collected is represented by three drawings of 8, 13 and 16-year-old female victims of CSA. These drawings are made during the therapeutic sessions of TF-CBT.

The assessment was to draw what happened to them. Not any additional comments are given. Some details in their stories and drawings have been changed to guarantee confidentiality.

A child who has been abused suffers a variety of feelings of distress. These feelings are anxiety, depression, loneliness, and worse about his/herself^{18, 19}.

For identifying the emotional expressions and the main message of the drawings of a CSA episode performed by sexually abused children in the therapy pro-

¹⁴ Backos, A.K., & Pagon, B., Finding a Voice: Art Therapy with Female Adolescent Sexual Abuse Survivors, *Art Therapy* 2000, 16:3: 126–132, DOI: 10.1080/07421656.1999.10129650

¹⁵ Brooke, S. L. Art therapy: An approach to working with sexual abuse survivors. *The Arts in Psychotherapy* 1995, 22(5): 447–466. [https://doi.org/10.1016/0197-4556\(95\)00036-4](https://doi.org/10.1016/0197-4556(95)00036-4)

¹⁶ Reynolds, M. W., Nabors, L., & Quinlan, A., The Effectiveness of Art Therapy: Does It Work? *Art Therapy*, 2000, 17: 207–213.

¹⁷ Ozer, E.J., Best, S.R., Lipsey, T.L. and Weiss, D.S.: Predictors of posttraumatic stress disorder and symptoms in adults: A meta-analysis. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy* 2008; S(1): 3–36.

¹⁸ Hawker, D. S., & Boulton, M. J., Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 2000, 41(4): 441–455.

¹⁹ Slee, P.T. and Skrzypiec, G.: No more bullying: an analysis of primary school children's drawings of school bullying. *Educational Psychology* 2015; 36(8): 1487–1500.

cess, we are using the indicators of the projective technic: Human-Figure Drawings by Koppitz which have been widely used since the 1950s till the present day^{20, 21, 22}. Drawing is an old-fashioned and popular projective method and despite the risks of modifications and personal variations of projective methods its practical application is still developing.

Khatuna Dolidze and her colleagues (2013) uses the Koppitz's emotional indicators to study emotional wellbeing of hospitalized children with congenital hear defect. The analyze of 293 drawings underlines the usefulness of self-drawing evaluation to get information on emotional wellbeing of a child and to promote safe and easy communication²³.

The study of 235 preschool children showed that boys produce drawings with more emotional indicators than girls do. The human figure drawings were used for assessment of emotional state of these children and were analyzed with Koppitz's emotional indicators including impulsivity, insecurity-inadequacy, anxiety, shyness-timidty and anger²⁴.

Koppitz describes the emotional indicators in the drawings into three categories: quality signs, special technical elements and omissions. To understand the symbolic content of children's drawings, it is important to observe the details of art such as shape, color, lines and size, general expressions, elements, and organization in the space.

In order to read into pictures, firstly, it is important to constantly pay attention to the first impression of a drawing. Rather than interpreting a picture, it is more important to emphasize the first feeling that the reader had²⁵.

Farokh and Hashemi (2011) analyzed Children's Drawings and its Social, Emotional, Physical, and Psychological aspects. Authors underline the importance of the first impression of examiner while analyzing the drawing: "Rather than interpreting a picture, it is more important to emphasize the first feeling that

²⁰ Dağlıoğlu, H.E., Deniz, Ü. and Kan, A.: A study on the emotional indicators in 5-6 year-old girls' and boys' human figure drawings. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 2010; 2(2): 1503–1510.

²¹ Dolidze, K., Smith, E.L. and Tchanturia, K., A Clinical Tool for Evaluating Emotional Well-Being: Self-Drawings of Hospitalized Children. *Journal of Pediatric Nursing*, 2013, 28(5): 470–478.

²² Slee, P.T. and Skrzypiec, G.: No more bullying: an analysis of primary school children's drawings of school bullying. *Educational Psychology* 2015; 36(8): 1487–1500.

²³ Dolidze, K., Smith, E.L. and Tchanturia, K., A Clinical Tool for Evaluating Emotional Well-Being: Self-Drawings of Hospitalized Children. *Journal of Pediatric Nursing*, 2013, 28(5): 470–478.

²⁴ Dağlıoğlu, H.E., Deniz, Ü. and Kan, A.: A study on the emotional indicators in 5-6 year-old girls' and boys' human figure drawings. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 2010; 2(2): 1503–1510.

²⁵ Farokhi, M. and Hashemi, M.: The Analysis of Children's Drawings: Social, Emotional, Physical, and Psychological aspects. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 2011; 30: 2219–2224.

the reader had". In their work, authors describe the expression of lines and explain the faint lines as a sign of shame and depression, a low level of mental or physical energy.

One of the structural elements of pictures that make it possible to understand the message of children's drawings is the sizes of the objects. Little drawings could be associated with low self-esteem and feelings of inferiority^{26, 27}. The very big drawing may indicate aggression and a small drawing may show feelings of shame, fear, and depression. If the child is scared of a person, this person will be drawn with short arms or without them. The presence of anxiety is reflexed in the face shading²⁸. Koppitz accentuates the importance of lacking the details. The omission of the hands in the test of the human figure reflects feelings of guilt for not having achieved to act correctly or for being unable to act. Mouth's omission: It is considered a highly significant trait. It reflects feelings of anxiety, insecurity, and introversion²⁹. Children, who feel being controlled and watched by others, may draw very large eyes. The eliminated neck may indicate facing troubles by children; Tiny hands express insecurity, fear, and helplessness^{30, 31}.

Case study

Individual TF-CBT sessions with children were held in a therapeutic room with a window and a balcony, two armchairs, and one desk with two chairs. Participants were invited to sit at the desk. Children then were asked, to "draw what happened"- the traumatic event. The instruction was given in their native language (Georgian).

On the desk, they could find white, 210 mm × 297 mm size, sheets of paper, a graphite pencil, colored pencils, an eraser and a sharpener.

²⁶ Cohen, B.M., Hammer, J.S. and Singer, S.: The diagnostic drawing series: A systematic approach to art therapy evaluation and research. *The Arts in Psychotherapy* 1988; 15(1): 11–21.

²⁷ Koppitz, E.M.: *Psychological evaluation of children's human figure drawings*. N.Y. And London: Grune And Stratton 1968.

²⁸ Farokhi, M. and Hashemi, M.: The Analysis of Children's Drawings: Social, Emotional, Physical, and Psychological aspects. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 2011; 30: 2219–2224.

²⁹ Koppitz, E. M.: *Psychological evaluation of human figure drawings made by middle school pupils*. New York, NY: Grune & Stratton 1984.

³⁰ Farokhi, M. and Hashemi, M.: The Analysis of Children's Drawings: Social, Emotional, Physical, and Psychological aspects. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 2011; 30: 2219–2224.

³¹ Koppitz, E. M.: *Psychological evaluation of human figure drawings made by middle school pupils*. New York, NY: Grune & Stratton 1984.

Indicators were assigned to dissociative symptom categories by human figure validity based on the literature review^{32, 33} (table 1) and the general content analysis includes the overview of a drawing, what children want to show us.

Table 1. Indicators selected for analysis

| The major dissociative symptoms (Emilt Ozer (2003)) | Indicators selected (Elizabeth Koppitz, 1968) |
|---|--|
| Anxiety and Fear | Little, simple drawing, undecided. Drawing him/herself in something that provides protection. Expressionless faces. If the child is scared of a person, this person will be drawn with short arms or without them. The presence of anxiety is reflexed on the face shading. Mouth's omission: It is considered a highly significant trait. It reflects feelings of anxiety, insecurity and introversion |
| Helplessness and Horror | Little arms/hands and stick to the body. Thin legs. Irregular stroke, insecure, many deletions. Little or compressed figures. Omission of her/himself. |
| Low self-esteem | Little drawings. Bad organization of the space. Arms and hands closed. The size of each figure is small. The drawing usually occupies less part of the sheet of paper with a improper distribution. Negative expression on faces. |
| Guilt and Shame | Omission of the hands. |

Case N1: 8 years old girl

Permanent CSA by a male adult living in the same house as the girl.

Time after last accident: 4 months.

She drew a scene in her bedroom. She is laying in a bed, tightly covered with a blanket. No hands and body, only her unhappy face is seen. The man who had been abusing her for months is standing close to the webbed and putting his

³² Ozer, E.J., Best, S.R., Lipsey, T.L. and Weiss, D.S.: Predictors of posttraumatic stress disorder and symptoms in adults: A meta-analysis. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy* 2008; S(1): 3–36.

³³ Koppitz, E.M.: *Psychological evaluation of children's human figure drawings*. N.Y. And London: Grune And Stratton 1968.

hands under the blanket. He has middle size arms and wide hands and a smile on his face.

The bedroom is drawn with a bed, a huge door, the lamp on the sailing and the cups won during the sports competitions.

Ana: these are my cups, these two are for the first place in the regional competition and these are the second place for the Georgian league.

This was the only comment she made while drawing.

In the sessions before the girl had mentioned that when she was going to bed before asleep, she was steering to the door all the time, waiting for the sound if that man was coming or not, will this door open or not.

Case N2: 13 years old girl

Sexual touches from an unknown adult man in public transport happened twice in one month.

Time after last accident: 7 months.

She draws a scene on the public bus. She is standing on the bus, crowded with people. Her figure is small, with short arms and legs. The man is touching her. She has an unhappy face with tears and the man is smiling. The people on the bus are drawn with the facing only, with the big eyes.

In her story she remembers that the man was touching her bottom, she felt so scared, everyone saw it but nobody reacted. She remembers the hands, fingers, and the fingernails of this man and the eyes of all those people on the bus.

Case N3: 16 years old girl

She had one incident of sexual violence by an adult man living in the same house.

Time after last accident: 10 years.

On her drawing, we see a yard with a house, a big stone, and a man with pants taken down. Man smiles. She does not draw herself at all. The man standing in the yard has widely opened big hands.

A girl draws a yard of a village, does not remember well the name of the place. She was 6, visiting a relative together with her uncle. When at night her drunk uncle took her in the yard and raped her on that big stone in the yard.

Results

In all these three cases, children draw scenes of CSA. Only in the case of N3, the girl has not drawn herself in the picture. All these drawings are very simple, all the items have a connection with the fact of sexual violence. When we give a task to the child “draw a family” – they often draw trees and sun – the items, that have no connection to their family portrait. In the drawing discussed above, we see only items, having meaning and importance during that fact. Only in the case N1 a girl draws her won cups. We can consider it as a resource, meaning that something good had happened to her as well. The drawings are mostly painted with a grey pencil. The lines are faint, that might reflect a low level of mental or physical energy, shame and depression in children. In all the cases the abuser smiles. We see mostly angry faces in physical violence, but here the abusers smile. While children have tears or unhappy faces. In the drawings, we see the focus on the hands and fingers. Almost all of them have big hands and fingers. In the drawing of the case N2 the hands of the abuser is hidden but the girl talks much about the fingers of this man. She remembers how fat his fingers were with very short fingernails. In Koppitz’s indicators, we see that children usually draw somebody with little hands when they are afraid of them. But in our cases, all abusers have big hands. And in their comments, children often talk and focus on the hand of these men.

Table 2. Indicators in the cases

| The major dissociative symptoms ³⁴ (Emilt Ozer, 2003) | Case N1 | Case N2 | Case N3 |
|--|---|--|---|
| Anxiety and Fear | Simple drawing, draw herself in protection. Face expression of fear | Little, simple drawing. Expression of the face – fear. The man drawn with little hands and short arms. Big eyes. | Offender drawn with big and open hands. |
| Helplessness and Horror | Omission of hands. | Little arms. Little figures. | Omission herself. |
| Low self-esteem | Little drawings. | Little drawings. | Omission herself. |
| Guilt and Shame | Omission of hands. Faint lines. | Faint lines. | Faint lines. |

³⁴ Ozer, E.J., Best, S.R., Lipsey, T.L. and Weiss, D.S.: Predictors of posttraumatic stress disorder and symptoms in adults: A meta-analysis. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy* 2008; S(1): 3–36.

In a study, we found that sexually abused children in their drawings made in the process of therapy are likely to distort the bodies they drew, showed a lack of detail, and revealed poor body image. Abused children were also less likely to include themselves in their drawings. The drawings were helpful in understanding the child's fears and anxieties.

In the case N2 the child draws people's eyes and no their figure. This might be expression by the child of being controlled and watched by others.

The drawings showed that in all three cases the most common emotions developed after a stressful event such as fear, anxiety, horror, helplessness sense of low self-esteem, guilt and shame are expressed in the drawing made by the sexually abused children in the therapy process (Table 2).

Discussion

Looking for indicators of the CSA in the drawings of children began in the previous century and there are many studies showings that the graphic indicators of sexual trauma exist^{35 36, 37, 38, 39, 40, 41}. All these researchers have studied the drawings of children for identifying the CSA.

Despite of the number of valuable studies of the drawings of CSA, there have not been researched the drawings of the sexually abused children received in the process of the therapy.

³⁵ Briggs, F., & Lehmann, K.: Significance of children's drawings in cases of sexual abuse, *Early Child Development and Care* 1989, 47:1: 131–147, DOI: 10.1080/0300443890470107

³⁶ Burgess, A.W., McCausland, M.P., & Wolbert, W.A., Children's drawings as indicators of sexual trauma. *Perspectives in Psychiatric Care*, 1981, 19 (2): 50–B.

³⁷ Goodwin, J. Use of drawings in evaluating children who may be incest victims. *Children and Youth Services Review* 1982, 4: 269–283.

³⁸ Hagood, M. M.: Diagnosis or dilemma: Drawings of sexually abused children. *Art Therapy* 1994, 11(1 1): 37–42.

³⁹ Miller, T. W., Veltkamp, L. J., Lane, J., & Janson, D.: Projective measures in the clinical evaluation of sexually abused children. *Child Psychiatry and Human Development* 1987, 18: 47–57.

⁴⁰ Palmer, L., Farrar, A.R., Valle, M., Ghahary, N., Panella, M., & DeGraw, D. (2000). An Investigation of the Clinical Use of the House-Tree-Person Projective Drawings in the Psychological Evaluation of Child Sexual Abuse. *Child Maltreatment*, 5(2): 169–175. <https://doi.org/10.1177/1077559500005002008>

⁴¹ Trowbridge, M. M., Graphic indicators of sexual abuse in children's drawings: A review of the literature. *The Arts in Psychotherapy*, 1995, 22(5): 485–493. [https://doi.org/10.1016/0197-4556\(95\)00052-6](https://doi.org/10.1016/0197-4556(95)00052-6)

In 2013 Carmit Katz and Liat Hamama published the article “Draw me everything that happened to you: Exploring children’s drawings of sexual abuse”⁴². Authors studied the drawings as a resource of an interview process of children, but no emotional indicators were identified.

Earlier in 1994, Gaetano LaRoche studied the emotional indicators identified in the Drawings of Sexually Abused Children⁴³. The author studied the adult respondents for identifying the childhood trauma and the emotional indicators in their drawing. Family drawing has been studied as well with physically and sexually abused children by Piperno and his colleagues⁴⁴.

Our purpose was to study the emotional indicators in the drawings of sexually abused children, which was used during the TF-CBT process with these children.

The expectation was to receive more violent pictures, dark and tensioned painting or the appearance of genitalia in the drawing made by children^{45, 46}.

While analyzing the drawings, it was important to constantly pay attention to the general content of the drawings. After this, we observe the details such as shape, color, lines and size, general expressions, elements, and organization in the space. Koppitz’s emotional indicators have demonstrated the dissociative symptoms in all three drawings of children.

It is important to note that the drawings we collected in the therapy process should not be used as a diagnostic method of a CSA. It might be used as a method of expression of feeling and for communication with the child and therapist. This study does not identify whether these indicators might be seen in the drawing of children experiencing other forms of violence too.

The study showed that the common trauma reactions such as fear, anxiety, horror, helplessness sense of low self-esteem, guilt and shame are expressed in the drawings of the CSA episode made by sexually abused children in the process of TF-CBT.

⁴² Katz, C., & Hamama, L., “Draw me everything that happened to you”: Exploring children’s drawings of sexual abuse. *Children and Youth Services Review*, 2013, 35(5): 877–882.

⁴³ LaRoche, G.A.: Emotional indicators identified in the drawings of sexually abused children. *American Journal of Art Therapy* 1994; 33: 45–51.

⁴⁴ Piperno, F., Di Biasi, S. and Levi, G.: Evaluation of family drawings of physically and sexually abused children. *European Child & Adolescent Psychiatry* 2007; 16(6): 389–397.

⁴⁵ Briggs, F., & Lehmann, K.: Significance of children’s drawings in cases of sexual abuse, *Early Child Development and Care* 1989, 47:1: 131-147, DOI: 10.1080/0300443890470107

⁴⁶ Hibbard, R.A., & Hartman, G.: Genitalia in human figure drawings: childrearing practices and child sexual abuse. *The Journal of pediatrics* 1990, 116(5): 822–828. [https://doi.org/10.1016/s0022-3476\(05\)82680-0](https://doi.org/10.1016/s0022-3476(05)82680-0)

Acknowledgement

Thanks to Prof. Aneta Borkowska (Marie Curie-Sklodowska University) for her assistance and comments that greatly improved the manuscript.

Conflict of interest

Authors declare no conflict of interest.

References

- Backos, A.K., & Pagon, B., Finding a Voice: Art Therapy with Female Adolescent Sexual Abuse Survivors, *Art Therapy*, 2000, 16:3, pp. 126-132, DOI: 10.1080/07421656.1999.10129650
- Betts, D.J. and Deaver, S.P.: Introduction to Art Therapy Research. *Art Therapy Research* 2019; pp.1-17.
- Briggs, F., & Lehmann, K.: Significance of children's drawings in cases of sexual abuse, *Early Child Development and Care*, 1989, 47:1, pp. 131-147, DOI: 10.1080/0300443890470107
- Browne, A. and Finkelhor, D.: Impact of child sexual abuse: A review of the research. *Psychological Bulletin*, 2019; 99(1), pp. 66-77.
- Brooke, S. L. Art therapy: An approach to working with sexual abuse survivors. *The Arts in Psychotherapy*, 1995, 22(5), pp. 447-466. [https://doi.org/10.1016/0197-4556\(95\)00036-4](https://doi.org/10.1016/0197-4556(95)00036-4)
- Burgess, A.W., McCausland, M.P., & Wolbert, W.A., Children's drawings as indicators of sexual trauma. *Perspectives in Psychiatric Care*, 1981, 19 (2), 50-B.
- Cohen J.A., Mannarino A.P., Knudsen K. Treating sexually abused children: 1 year follow-up of a randomized controlled trial. *Child Abuse & Neglect*. 2005 Feb;29(2), pp. 135-145. DOI: 10.1016/j.chiabu.2004.12.005.
- Cohen, B.M., Hammer, J.S. and Singer, S.: The diagnostic drawing series: A systematic approach to art therapy evaluation and research. *The Arts in Psychotherapy*, 1988; 15(1), pp. 11-21.
- Cohen, J.A. and Mannarino, A.P.: Trauma-focused Cognitive Behavior Therapy for Traumatized Children and Families. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 2015; 24(3), pp. 557-570.
- Connors, R.: Treating sexually abused children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1987; 57(3), pp. 459-460.
- Dağlıoğlu, H.E., Deniz, Ü. and Kan, A.: A study on the emotional indicators in 5-6 year-old girls' and boys' human figure drawings. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2010, 2(2), pp. 1503-1510.
- De Frances, V.: *Protecting the child victim of sex crimes committed by adults*. Denver: Amer Humane Assoc, 1969.
- Dey, A. and Ghosh, P.: Do Human-Figure Drawings of Children and Adolescents Mirror their Cognitive Style and Self-Esteem? *International Journal of Art & Design Education*, 2016: 35(1), pp. 68-85.

- Dolidze, K., Smith, E.L. and Tchanturia, K., A Clinical Tool for Evaluating Emotional Well-Being: Self-Drawings of Hospitalized Children. *Journal of Pediatric Nursing*, 2013, 28(5), pp. 470–478.
- Farokhi, M. and Hashemi, M.: The Analysis of Children's Drawings: Social, Emotional, Physical, and Psychological aspects. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 2011; 30, pp. 2219–2224.
- Fiedler, I.A.: Arts therapies in the treatment of depression. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*, 2019; 14(3), pp. 194–197.
- Goodwin, J. Use of drawings in evaluating children who may be incest victims. *Children and Youth Services Review*, 1982, 4, pp. 269–283.
- Hagood, M. M.: Diagnosis or dilemma: Drawings of sexually abused children. *Art Therapy*, 1994, 11(1 l), pp. 37–42.
- Hibbard, R.A., & Hartman, G.: Genitalia in human figure drawings: childrearing practices and child sexual abuse. *The Journal of pediatrics*, 1990, 116(5), pp. 822–828. [https://doi.org/10.1016/s0022-3476\(05\)82680-0](https://doi.org/10.1016/s0022-3476(05)82680-0)
- Hornor, G.: Child sexual abuse: Psychosocial risk factors. *Journal of Pediatric Health Care*, 2002; 16(4), pp. 187–192.
- Hawker, D. S., & Boulton, M. J., Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 2000, 41(4), pp. 441–455.
- Jensen, T.K., Holt, T. & Ormhaug, S.M. A Follow-Up Study from a Multisite, Randomized Controlled Trial for Traumatized Children Receiving TF-CBT. *J Abnorm Child Psychol* 2017, 45, pp. 1587–1597, <https://doi.org/10.1007/s10802-017-0270-0>
- Jeong, S., & Cha, C., Healing from childhood sexual abuse: A meta-synthesis of qualitative studies. *Journal of child sexual abuse*, 2019, 28(4), pp. 383–399.
- Katz, C., & Hamama, L., “Draw me everything that happened to you”: Exploring children's drawings of sexual abuse. *Children and Youth Services Review*, 2013, 35(5), pp. 877–882.
- Kellogg, N. D., Koek, W., & Nienow, S. M., Factors that prevent, prompt, and delay disclosures in female victims of child sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 2020, 101, 104-360.
- Koppitz, E. M.: Psychological evaluation of human figure drawings made by middle school pupils. New York, NY: Grune & Stratton, 1984.
- Koppitz, E.M.: Psychological evaluation of children's human figure drawings. N.Y. And London: Grune And Stratton, 1968.
- LaRoche, G.A., Emotional indicators identified in the drawings of sexually abused children. *American Journal of Art Therapy*, 1994, 33: pp. 45–51.
- Malchiodi, C.: Trauma informed art therapy and sexual abuse in children. In: *Handbook of child sexual abuse: Identification, assessment, and treatment*, 2012, pp. 341–354.
- Mannarino A.P., Cohen J.A., Deblinger E., Trauma-Focused Cognitive-Behavioral Therapy. In: Timmer S., Urquiza A. (eds) *Evidence-Based Approaches for the Treatment of Maltreated Children*. *Child Maltreatment (Contemporary Issues in Research and Policy)*, vol 3. Springer, Dordrecht, 2014, https://doi.org/10.1007/978-94-007-7404-9_10

- Miller, T. W., Veltkamp, L. J., Lane, J., & Janson, D., Projective measures in the clinical evaluation of sexually abused children. *Child Psychiatry and Human Development*, 1987, 18, pp. 47–57.
- Murphy, J. ed., *Art Therapy with Young Survivors of Sexual Abuse*. Routledge, 2003.
- Norton-Baker, M., Wolff, J.M., Kolander, T.W., Evans, M. and King, A.R.: Childhood Sexual Abuse and Lifetime Aggression. *Journal of Child Sexual Abuse*, 2019, 28(6), pp. 690–707.
- Olomi, J.M., Wright, N.M. and DePrince, A.P., Revictimisation of sexually abused children. *Child Sexual Abuse*, 2020, pp. 267–291.
- Oster, G.D., Crone, P.G., *Using drawings in assessment and therapy : a guide for mental health professionals*. New York, Ny: Brunner-Routledge, 2004.
- Ozer, E.J., Best, S.R., Lipsey, T.L. and Weiss, D.S., Predictors of posttraumatic stress disorder and symptoms in adults: A meta-analysis. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 2008; S(1), pp. 3–36.
- Palmer, L., Farrar, A. R., Valle, M., Ghahary, N., Panella, M., & DeGraw, D., An Investigation of the Clinical Use of the House-Tree-Person Projective Drawings in the Psychological Evaluation of Child Sexual Abuse. *Child Maltreatment*, 2000, 5(2), pp. 169–175. <https://doi.org/10.1177/1077559500005002008>
- Pifalo, T.: *Art Therapy with Sexually Abused Children and Adolescents: Extended Research Study*. *Art Therapy* 2006; 23(4), pp. 181–185.
- Piperno, F., Di Biasi, S. and Levi, G.: Evaluation of family drawings of physically and sexually abused children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 2007, 16(6), pp. 389–397.
- Reynolds, M. W., Nabors, L., & Quinlan, A., The Effectiveness of Art Therapy: Does It Work? *Art Therapy*, 2000, 17, pp. 207–213.
- Slee, P.T. and Skrzypiec, G.: No more bullying: an analysis of primary school children's drawings of school bullying. *Educational Psychology*, 2015; 36(8), pp. 1487–1500.
- Stern, A.E., Lynch, D.L., Oates, R.K., O'Toole, B.I. and Cooney, G.: Self Esteem, Depression, Behaviour and Family Functioning in Sexually Abused Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 1995; 36(6), pp. 1077–1089.
- Stoltenborgh, M., van IJzendoorn, M.H., Euser, E.M. and Bakermans-Kranenburg, M.J.: A Global Perspective on Child Sexual Abuse: Meta-Analysis of Prevalence Around the World. *Child Maltreatment*, 2011; 16(2), pp. 79–101.
- Sundberg, N. D., *The practice of psychological testing in clinical services in the United States*. *Amer. Psychol.*, 1961, 16, pp. 79–83.
- Tremblay-Perreault, A., & Hébert, M., Uncovering the associations between child sexual abuse, peer victimization and behavior problems using child, parent and teacher reports. *Journal of school violence*, 2020, 19(3), pp. 336–348.
- Trowbridge, M. M., Graphic indicators of sexual abuse in children's drawings: A review of the literature. *The Arts in Psychotherapy*, 22(5), 1995, pp. 485–493. [https://doi.org/10.1016/0197-4556\(95\)00052-6](https://doi.org/10.1016/0197-4556(95)00052-6)
- Zubin, J., Eron, D., amp; Schumer, F. *An Experimental Approach to Projective Techniques*. New York: Wiley, 1965.

Kinga Tofil

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

WARTOŚCI I POSTAWY WOBEC MNIEJSZOŚCI NARODOWYCH A TENDENCJE DO ZACHOWAŃ AGRESYWNYCH

VALUES AND ATTITUDES TOWARDS NATIONAL MINORITIES AND TENDENCIES TO AGGRESSIVE BEHAVIOR

Streszczenie: W poniższym artykule podjęto próbę opisanie tendencji do zachowań agresywnych oraz ich wpływu na mniejszości narodowe. Wyróżniono postawy wobec mniejszości narodowych jako ogólnej grupy oraz postawy wobec mniejszości niemieckiej, rosyjskiej i ukraińskiej. Omówiono kwestię wartości, postaw oraz agresji na tle etnicznym i podjęto próbę omówienia zależności występujących między nimi. Wyjaśniono zależności między postawami a zachowaniami na przykładzie narodowościowym oraz omówiono pojęcia gniewu, stereotypu i uprzedzenia.

Słowa kluczowe: postawy, mniejszość narodowa, wartości, zachowania agresywne.

Abstract: The article below attempts to describe and tendencies to aggressive behavior affect national minorities. Attitudes towards national minorities as a general group and attitudes towards the German, Russian and Ukrainian minorities were distinguished. The issue of values, attitudes and aggression against national minorities was discussed and an attempt was made to discuss the relationships between them. Relationships between attitudes and behaviors were explained on the example of nationality and the concepts of anger, stereotype and prejudice were discussed.

Keywords: attitudes, national minority, values, aggressive behavior.

Wprowadzenie

W ostatnich latach duży nacisk kładziono na tolerancyjność. Jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy są z pewnością otwarte granice, odkąd Polska należy do Unii Europejskiej. W zglobalizowanym świecie, w którym do podstawowych zasad należą wolność słowa i poszanowanie praw każdego człowieka, wręcz nie wypada być negatywnie nastawionym wobec odmienności. Ludzie zawsze się od siebie różnili w wielu kwestiach i wymiarach, lecz nie zawsze było na to takie przyzwolenie, jakie mamy obecnie.

W ubiegłych wiekach wolność Polski wielokrotnie była zagrożona – często z powodu wrogości i agresji ze strony krajów z nią sąsiadujących. Po I i II wojnie światowej na terenie Polski osiedliły się na stałe osoby z różnych stron Euroazji. Choć ich potomkowie mieszkają tu od początku swojego życia, to czują się w pewien sposób związani z krajem pochodzenia swoich przodków, co wyraża się w kultywaniu odmiennej tradycji, kultury lub posługiwaniu się innym językiem niż polski.

Wspomniane osoby współtworzą grupę ludzi określaną mianem mniejszości narodowej. W Polsce występuje dziewięć mniejszości tego typu: białoruska, czeska, litewska, ormiańska, słowacka, żydowska, niemiecka, rosyjska i ukraińska.

Ludzie na co dzień stykają się z wieloma aktami agresji, które dotknąć mogą jednostkę w sposób bezpośredni, jak i pośredni. Przykładem tej ostatniej mogą być liczne programy telewizyjne czy zamieszczane w Internecie treści o znamionach agresji. Media są potężnym narzędziem wpływającym nie tylko na poziom agresji społeczeństwa, ale także kształtującym wartości ludzi. W czasach, gdy zapracowani rodzice niejednokrotnie nie mają możliwości ciągłego kontrolowania programów telewizyjnych i stron internetowych, jakie przeglądają ich pociechy, przekazy medialne wywierają duży wpływ na wychowanie dzieci.

Wszechobecność zjawiska agresji sprzyja jego rozrastaniu się. Uczenie się poprzez naśladowanie autorytetów jest jedną z przyczyn występowania agresji fizycznej i słownej¹.

Wartości

Ludzie codziennie dokonują wyborów i oceniają swoje czyny, kierując się przy tym wartościami – a więc są one istotnym elementem życia każdej jednostki. W obecnych czasach często można jednak usłyszeć o kryzysie wartości². Czym tak właściwie są wartości?

Możemy określić je jako „cele nadrzędne organizujące ludzkie działanie”³. „Wartości można rozważać jako zjawisko wyboru celu, dążeń, oraz ustosunkowanie się do tego celu, selekcji alternatywnych dążeń w określonej sytuacji psychologicznej, selekcji potrzeb, środków działania”⁴.

¹ R.B. Cialdini, D.T. Kenrick, S.L. Neuberg, *Psychologia społeczna. Rozwiązane tajemnice*, wyd. GWP, Gdańsk 2002.

² <http://www.psychologia.edu.pl/dziupla-jurka/teksty/1368-wewnetrzny-proces-wartosciowania.html> (dostęp: 01.02.2023 r.).

³ M. Żemojtel-Piotrowska, T. Baran, J. Piotrowski, *Postawy roszczeniowe a system wartości w ujęciu Shaloma Schwartza*, „Psychologia Społeczna”, 2011, nr 6 (2).

⁴ http://www.opoka.org.pl/biblioteka/V/VM/wartosci_rodzina.html (dostęp: 01.02.2023 r.).

Istnieje wiele różnych definicji wartości, jednak – jak podają S.H. Schwartz i W. Bilsky⁵ – większość ma pięć wspólnych cech. Zgodnie z literaturą „wartości są: (a) pojęciami lub przekonaniem, (b) o pożądanym stanie docelowym lub zachowaniu, (c) które wykraczają poza konkretne sytuacje, (d) kierują selekcją i oceną zachowań i zdarzeń oraz (e) są uporządkowane według względnej ważności”⁶.

Teoria wartości S.H. Schwartza

Teoria wartości S.H. Schwartza stanowi połączenie wiedzy z różnych obszarów, takich jak socjologia, filozofia czy psychologia. Jej kwintesencję stanowi rozróżnienie struktury i hierarchii wartości, a podstawowa teza odnosi się do kołowej struktury motywacyjnego kontinuum wartości⁷.

Nie ma wątpliwości, że S.H. Schwartz, tworząc swą teorię, opierał się na koncepcjach M. Rokeacha i G. Allporta. Jednakże kołowy model wartości zyskał uznanie wśród wielu naukowców i na dobre wyparł narzędzia do pomiaru wartości bazujące na innych, niż opisywana, teoriach⁸. Teoria Schwartza na przestrzeni lat zmieniała swój kształt. W dalszej części niniejszego opracowania przedstawiono drogę, która doprowadziła do powstania obecnej wersji wspomnianej koncepcji.

Jak podali J. Ciecuch i współpracownicy⁹, wartości zdaniem S.H. Schwartza rozumiane są jako „powiązane z emocjami poznawcze reprezentacje pożądanym celów, które motywują jednostkę do określonego działania i stanowią zbiór naczelnym norm i zasad życiowych. Zarazem jednak owe motywacyjne cele są reprezentacją poznawczą uniwersalnych ludzkich potrzeb”¹⁰. Należy dodać, że wartości mają uniwersalny charakter – nie ograniczają się do wybranych sytuacji. Aby dobrze zrozumieć definicję wartości S.H. Schwartz, poniżej omówiono poszczególne jej elementy.

⁵ S.H. Schwartz, W. Bilsky, *Toward a universal psychological structure of human values*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1987, 53, s. 550-562

⁶ Ibidem, s. 551.

⁷ J. Ciecuch, J. Harasimczuk, A.K. Döring, *Struktura wartości w późnym dzieciństwie*. „Psychologia rozwojowa” 2010, nr 15(2), s. 33-45.

⁸ J. Ciecuch, *Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*, wyd. Liberi Libri, Warszawa 2013.

⁹ J. Ciecuch, J. Harasimczuk, A.K. Döring, op. cit.

¹⁰ Ibidem, s. 34.

Autor kołowego modelu wartości określa je zamiennie mianem pojęć, przekonań lub reprezentacji poznawczych. Zarówno pojęcia, jak i przekonania w ujęciu psychologii poznawczej są odmiennymi konstruktami. Mimo to S.H. Schwartz nie podjął się rozróżnienia ich. Wraz z kolejnymi publikacjami wspomniany autor odchodzi od określania wartości mianem pojęć. Prawdopodobną przyczyną nieodokreślenia sposobu rozumienia terminu „przekonanie” jest tendencja syntetyzująca Schwartz. W tekstach wydanych po 2000 roku ów autor koncentruje się na konkretnej właściwości charakteryzującej wartość jako przekonania, a mianowicie na powiązaniu z emocjami. Zatem przekonania dotyczące wartości wywołują emocje – pozytywne lub negatywne, szczególnie gdy są aktywizowane¹¹. Obrazuje to przykład sytuacji, w której zagrożona jest niezależność jednostki, uznającej tę wartość za istotną: taka osoba będzie wtedy odczuwała negatywne emocje (np. rozpacz), a w przypadku możliwości wyrażania swojej niezależności – emocje pozytywne (np. radość)¹².

S.H. Schwartz początkowo przyjął, za M. Rokeachem, podział wartości na instrumentalne i ostateczne¹³. Te pierwsze „dotyczą ogólnych sposobów postępowania (...) i mają charakter środków przydatnych przy realizacji wartości ostatecznych (celów)” (np. inteligencja), a wartości ostateczne to „najważniejsze, ponadsytuacyjne cele ludzkiego życia”¹⁴ (np. zbawienie). Lecz z czasem Schwartz zrezygnował z wspomnianego podziału i pozostawił jedynie kategorię celu (bez rozróżnienia na cele ostateczne i instrumentalne), co przełożyło się na „uznanie tylko celów ostatecznych za rzeczywiste wartości”¹⁵.

Co odróżnia wartości od norm czy postaw? Pierwsze z nich odnoszą się do zbioru sytuacji, stanowią jakoby kategorię nadrzędną do norm i postaw, które dotyczą konkretnych okoliczności, zachowań czy obiektów. Jeśli więc jakaś wartość jest istotna dla danej osoby, to ma ona wagę zarówno w pracy, szkole, jak i w domu.

W tekście z 2006 r. Schwartz¹⁶ zaznaczył, że zachowaniem jednostki nie kieruje jedna istotna wartość, lecz względna ważność wielu z nich, a więc wartości mogą stanowić podstawę do próby wyjaśnienia ludzkiego zachowania. Jednak dokonu-

¹¹ S.H. Schwartz, T. Rubel, *Sex differences in value priorities: Cross-cultural and multimethod studies*, „Journal of Personality and Social Psychology” 2005, 89(6), s. 1010–1028.

¹² J. Ciecuch, *Kształtowanie się...*, op. cit.

¹³ Ibidem.

¹⁴ P. Brzozowski, *Skala Wartości /SW/ Polska adaptacja Value Survey M. Rokeacha*. Podręcznik, wyd. PTP, Warszawa 1996, s. 5.

¹⁵ J. Ciecuch, *Kształtowanie się...*, op. cit., s. 40.

¹⁶ Idem, *Pomiar wartości w zmodyfikowanym modelu Shaloma Schawartza*, „Psychologia społeczna” 2013, nr 8(1), s. 22–41.

jąc takich analiz, należy uwzględnić system wartości rozpatrywany całościowo, a nie wybrane ludzkie preferencje.

Wartości, wg Schwartza, mogą być rozpatrywane na dwóch poziomach: indywidualnym albo kulturowym¹⁷. W niniejszym artykule skupiono się na tych pierwszych.

S.H. Schwartz, aby uniknąć dużej liczby wartości, zaproponował ich pogrupowanie. Początkowo wyróżnił dziesięć takich grup. Trzeba dodać, że podział był arbitralny. Wraz z rosnącą liczbą badań zmieniała się liczba proponowanych przez tego autora wartości. To, ile i jakie grupy wartości występowały w kołowym modelu wartości, podano poniżej.

Struktura i treść wartości

Jak już wspomniano, główna teza teorii S.H. Schwartza¹⁸, odnosząca się do struktury i treści wartości, głosi: ludzkie wartości przybierają postać uniwersalnego, motywacyjnego kontinuum o strukturze koła. Co ciekawe, takie ujęcie wartości nie przeczy tezie M. Rokeacha zakładającej ich hierarchiczność, która oznacza uporządkowanie wartości według względnej ważności. Hierarchiczna kategoryzacja wartości¹⁹ może być odmienna nie tylko wśród różnych osób, ale także w obrębie kolejnych okresów życia danej jednostki.

Najważniejszym, a zarazem nowatorskim elementem w koncepcji Schwartza jest struktura ludzkich wartości przybierająca postać kołowego kontinuum. W czym tkwi geniusz tej koncepcji? Jej autor zauważył, że „wartości (...) można ułożyć obok siebie w taki sposób, że wartość A jest podobna do wartości B, do której jest podobna wartość C, będąca zarazem mniej podobna do wartości A itd. Dodatkowo można wskazać jeszcze wartości bardziej szczegółowe, usytuowane między wartościami A i B. W ten sposób tworzy się kontinuum wartości, a wartości A, B, C itd. są jedynie punktami wskazanymi na owym kontinuum. Kontinuum wartości można dzielić na rozmaite sposoby”²⁰.

Aby zobrazować wielość możliwości dzielenia koła, J. Cieciuch²¹ przywołuje analogiczny przykład kontinuum czasu rozpatrywanego w kontekście roku, które

¹⁷ M. Żemojtel-Piotrowska, T. Baran, J. Piotrowski, *Postawy roszczeniowe a system wartości w ujęciu Shaloma Schwartza*, „Psychologia Społeczna” 2011, nr 6 (2), s. 146-158.

¹⁸ J. Cieciuch, *Kształtowanie się...*, op. cit.

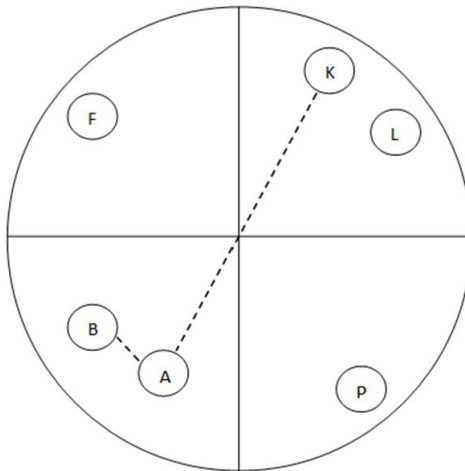
¹⁹ J. Cieciuch, J. Harasimczuk, A.K. Döring, op. cit.

²⁰ J. Cieciuch, *Kształtowanie się...*, op. cit., s. 45.

²¹ Ibidem.

można podzielić w zależności od potrzeb: na pory roku, miesiące, tygodnie, dni czy nawet godziny. Bazując na przykładzie pór roku, zauważamy, że lato jest bardziej podobne do wiosny niż do zimy, do której to jest porą przeciwstawną. Tak samo rzecz się ma z wartościami w ujęciu S.H. Schwartza. Zarówno w kontekście podziału kołowego kontinuum na pory roku, jak i na określoną liczbę wartości występują argumenty przemawiające za takim, a nie innym podziałem. Jednakże z racji trudności, jakie by się pojawiły, gdyby trzeba uznać wyższość jednego podziału nad drugim, przyjmuje się arbitralny podział na grupy.

Uporządkowanie wartości w kole wg S.H. Schwartza zależy od dwóch reguł – zgodności i konfliktu. Każda z nich jest wynikiem przyjęcia kołowej struktury wartości oraz rozumienia ich jako „reprezentacji poznawczej motywacyjnych celów”²². Reguła zgodności oznacza, że wartości znajdujące się obok siebie mogą być przez jednostkę współrealizowane. Natomiast zgodnie z regułą konfliktu wartości ułożone po przeciwnych stronach kołowego kontinuum nie mają takiej możliwości, gdyż reprezentują sprzeczne cele. Poniższy rysunek w uproszczony sposób obrazuje omówione zależności (wartości A i B są podobne do siebie, więc mogą być współrealizowane, natomiast wartości A i K są przeciwstawne).



Rysunek 1. Relacje podobieństwa i konfliktu w kole wartości

Źródło: J. Ciecuch, *Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*, Wydawnictwo Liberi Libri. Warszawa 2013, s. 46.

²² J. Ciecuch, *Kształtowanie się...*, op. cit., s. 46.

Zdaniem Schwartza²³ działanie w zgodzie z jedną wartością pozostaje nie bez znaczenia dla innych wartości jednostki. Mówi się tu o istotnych konsekwencjach (dla wspomnianych wartości), które mogą być zgodne lub sprzeczne z wybranymi wartościami. Te ostatnie – konsekwencje sprzeczne – dzielą się na trzy rodzaje: praktyczne, psychologiczne i społeczne.

Konsekwencje praktyczne oznaczają, że jednostka (w konkretnej sytuacji) dokonuje określonego wyboru działania – czy coś zrobi i jak to zrobi. Podjęcie (lub niepodjęcie) tego działania oznacza zrealizowanie jednej wartości i sprzeciwienie się innej. O sprzecznych konsekwencjach psychologicznych mówi się, gdy jednostka ma poczucie sprzeczności – zauważa, że nie ma możliwości zrealizowania obu wartości w jednym czasie. Sprzeczne konsekwencje społeczne oznaczają, że różne zachowania (podjęcie działania lub jego brak) spotkają się prawdopodobnie z odmiennymi reakcjami społecznymi, takimi jak aprobata lub dezaprobata²⁴.

Należy jeszcze raz podkreślić, dlaczego S.H. Schwartz zakłada uniwersalność swojego ujęcia wartości. Gdyby wartości plasowały się na metaforycznej linii, to istnieje duże prawdopodobieństwo, że któreś z badań międzykulturowych wykazałoby istnienie innych, dotychczas nieznanych nam wartości. Jednakże w przypadku koła nie ma możliwości dodania kolejnej części, gdyż jest ono zamknięte i skończone. Dlatego nie ma sposobności na wydłużenie katalogu, a jedynie uszczegółowienie go²⁵.

Wraz z ubiegim lat i rosnącą liczbą badań sprawdzających trafność kołowego ujęcia wartości zmieniał się podział kontinuum. W klasycznej odsłonie teorii²⁶ wyróżniono siedem grup wartości: (1) prospołeczne, (2) restrykcyjne przystosowanie, (3) zabawa, (4) osiągnięcia, (5) dojrzałość, (6) kierowanie sobą, (7) bezpieczeństwo. Niektóre z nich²⁷ z czasem uległy zmianie. Tak więc wartości prospołeczne zamieniono na życzliwość i częściowo uniwersalizm, restrykcyjne przystosowanie pozbawiono epitetu „restrykcyjne”, zabawa zyskała miano hedonizmu, a dojrzałość – uniwersalizmu. Poniższy rysunek przedstawia klasyczne ujęcie koła wartości Schwartza.

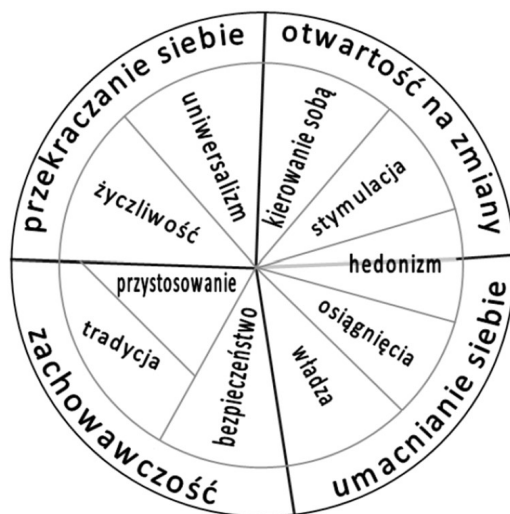
²³ M. Żemojtel-Piotrowska, T. Baran, J. Piotrowski, *Postawy roszczeniowe a system wartości w ujęciu Shaloma Schwartza*, „Psychologia Społeczna” 2011, nr 6 (2), s. 146-158.

²⁴ J. Ciecuch, *Kształtowanie się...*, op. cit.

²⁵ Ibidem.

²⁶ S.H. Schwartz i in., op. cit.

²⁷ J. Ciecuch, *Kształtowanie się...*, op. cit.



Rysunek 2. Klasykne ujęcie wartości wg Schwartz'a

Źródło: J. Ciecuch, *Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*, Wydawnictwo Liberi Libri. Warszawa 2013, s. 56.

Jak widać na rysunku 2, w tym modelu wyróżniono 10 wartości i rozmieszczono je w obrębie czterech grup, zwanych ówczynie wartościami wyższego rzędu²⁸. Krótki opis każdej z dziesięciu wartości ujęto się w poniższej tabeli.

Tabela 1. Dziesięć typów wartości w teorii Schwartz'a z 1992 roku

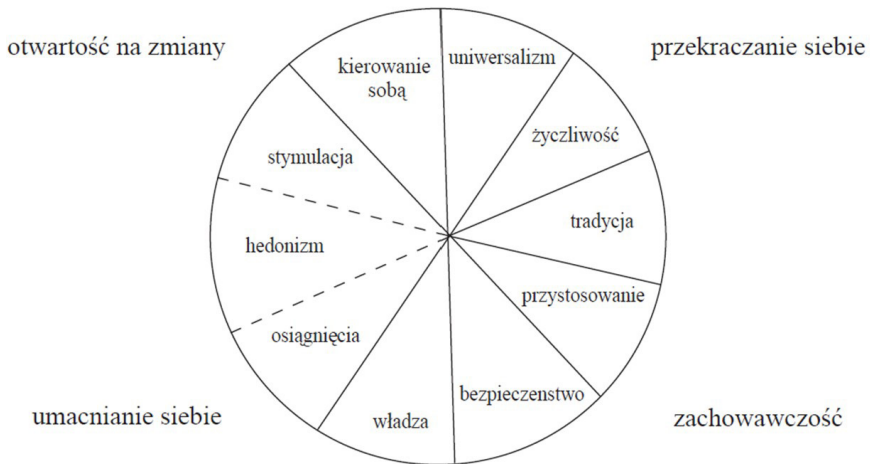
| Nazwa wartości | Opis |
|----------------|--|
| uniwersalizm | zrozumienie, uznanie, tolerancja, troska o dobro wszystkich ludzi, ochrona przyrody, sprawiedliwość, pokój, mądrość |
| Życzliwość | troska o dobro najbliższych, rodziny, przyjaciół; przyjaźń, miłość |
| Tradycja | szacunek, akceptacja i zaangażowanie w kultywowanie zwyczajów i idei religii lub kultury |
| przystosowanie | powstrzymanie się od działań, skłonności i pobudek mogących niepokoić lub ranić innych oraz naruszać społeczne oczekiwania lub normy; szacunek wobec starszych |
| bezpieczeństwo | bezpieczeństwo osobiste, rodziny, przyjaciół, narodu; harmonia i porządek społeczny |
| Władza | status i prestiż społeczny, kontrola lub dominacja nad ludźmi i zasobami |
| Osiągnięcia | osobisty sukces osiągany przez okazywanie kompetencji odpowiadających standardom społecznym |

²⁸ Ibidem.

| | |
|-----------------|--|
| Hedonizm | dążenie do przyjemności; zaspokajanie własnych organicznych potrzeb |
| Stymulacja | poszukiwanie nowości i wyzwań; dążenie do ekscytującego życia |
| kierowanie sobą | niezależność w myśleniu i działaniu, autonomiczne podejmowanie decyzji, kreatywność, wolność |

Źródło: J. Ciecuch, J. Harasimczuk, A.K. Döring, *Struktura wartości w późnym dzieciństwie*, „Psychologia Rozwojowa” 2010, nr 2, s. 35.

U podłoża każdej wartości leżą różne motywacje. Zdarza się, że owe motywacje trudno pogodzić w obrębie jednego działania. J. Ciecuch²⁹ podał przykład obrazujący taką sytuację – decyzję zakupu auta, która może być rozpatrywana przez pryzmat różnych wartości, np.: bezpieczeństwa i stymulacji, które trudno ze sobą pogodzić. A więc kupujący będzie musiał wybrać jedną z tych dwóch wartości, gdyż są one przeciwstawne. Zatem niektóre wartości mogą być wspólnie realizowane w jednym działaniu, a inne nie, gdyż są do siebie w opozycji. Wspomniane relacje przedstawia poniższy model kołowy.



Rysunek 3. Kołowy model wartości według koncepcji S.H. Schwartza

Źródło: J. Ciecuch, J. Harasimczuk, A.K. Döring, *Struktura wartości w późnym dzieciństwie*, „Psychologia Rozwojowa” 2010, nr 2, s. 35.

Jak już wspomniano, dziesięć wartości rozmieszczono w czterech grupach: (1) przekraczanie siebie – grupa zawierająca uniwersalizm i życzliwość; (2) umacnianie siebie – zawierająca władzę i osiągnięcia; (3) otwartość na zmiany – zawiera-

²⁹ J. Ciecuch, J. Harasimczuk, A.K. Döring, op. cit.

jąca kierowanie sobą i stymulację; (4) zachowawczość – zawierająca przystosowanie, tradycję i bezpieczeństwo. Z racji, że hedonizm jest wartością graniczną, wchodzi w skład umacniania siebie i otwartości na zmiany – grup wartości, które ze sobą sąsiadują. Cztery grupy wartości tworzą dwa wymiary: (1) otwartość na zmiany versus zachowawczość i (2) przekraczanie siebie versus umacnianie siebie³⁰.

S.H. Schwartz, J. Cieciuch i M. Vecchione³¹ dokonali powtórnej analizy danych uzyskanych w ramach badań narzędziem do pomiaru 10 wartości (PVQ-40) w 13 krajach. Na tej podstawie, zgodnie z założeniami teorii Schwartza, udało im się wyodrębnić większą liczbę wartości. Tak z 10 wartości powstało 16:

- uniwersalizm podzielono na uniwersalizm ekologiczny (rozumiany jako dobro przyrody) i uniwersalizm społeczny (okazywanie zrozumienia, tolerancji i szacunku innym ludziom);
- kierowanie sobą podzielono na kierowanie sobą w działaniu (niezależność w działaniu i wyborach) i kierowanie sobą w myśleniu (twórczość i niezależność w myśleniu);
- osiągnięcia podzielono na ambicję i osiąganie sukcesów (czyli osobisty sukces, zgodny ze standardami społecznymi, osiągnięty przy wykorzystaniu własnych kompetencji);
- bezpieczeństwo podzielono na bezpieczeństwo społeczne (stabilizacja, harmonia i ład w całym społeczeństwie) i bezpieczeństwo osobiste (bezpieczeństwo rodziny i własne);
- przystosowanie podzielono na przystosowanie do ludzi (kontrolowanie osobistych dążeń, działań oraz impulsów, które mogłyby denerwować albo unieszczęśliwiać innych) i przystosowanie do reguł (kontrolowanie osobistych dążeń, działań oraz impulsów, które mogłyby naruszać normy);
- tradycja została podzielona na pokorę (akceptacja własnej pozycji w świecie, niepodejmowanie dążeń, aby chcieć więcej) i tradycję (rozumiana jako zaakceptowanie i podtrzymywanie idei i tradycji własnej religii, rodziny albo kultury; szanowanie tradycji).

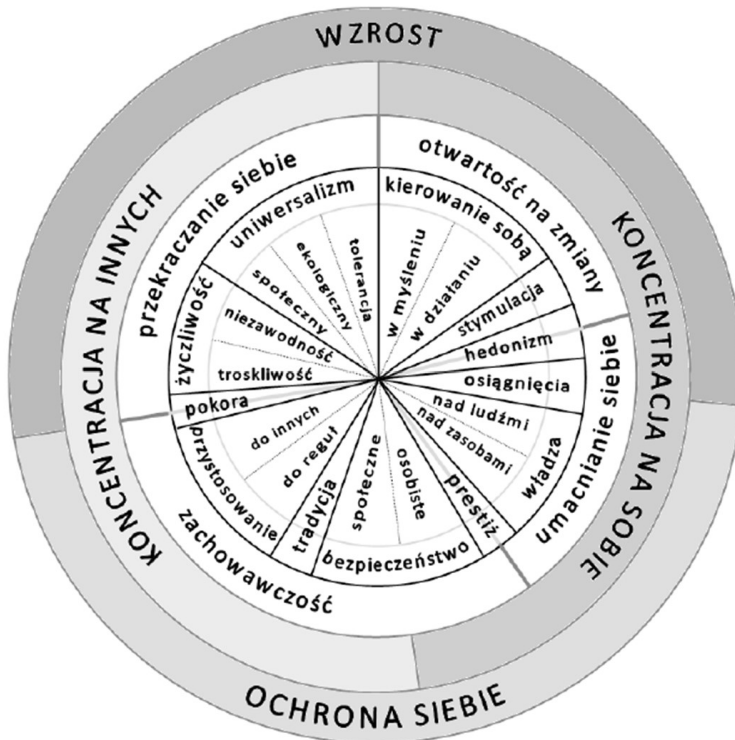
Kolejne badania (i analizy) prowadzone w różnych krajach doprowadziły do tego, że w 2012 roku S.H. Schwartz przedstawił model składający się z 19 wartości. Należy pamiętać, co twórca teorii i jego współpracownicy nieustannie podkreślają, że każdy podział kontinuum jest arbitralny. Ostatnia modyfikacja nie ozna-

³⁰ J. Cieciuch, *Kształtowanie się...*, op. cit.

³¹ Ibidem.

cza, że Schwartz chce zastąpić katalog liczący 10 wartości, lecz – jak stwierdził J. Cieciuch – polega raczej na: „1) wprowadzeniu bardziej szczegółowego podziału kołowego kontinuum na 19 oddzielnych wartości, ułożonych w teoretycznie przewidywanej strukturze kołowej, jako jednej z możliwości, dotąd najbardziej precyzyjnej; 2) ale zarazem na akcentowaniu możliwości również innych podziałów, ponieważ kontinuum może być dzielone na więcej wartości zdefiniowanych wąsko lub na mniej zdefiniowanych szeroko”³².

Nowe wartości (zaprezentowano na rys. 4) wyodrębniono na dwa sposoby. Pierwszy z nich, praktykowany również wcześniej przez twórcę teorii, polegał na podzieleniu już istniejącej wartości na dwie, szczegółowiej zdefiniowane wartości, a drugi – na wprowadzeniu nowej wartości pomiędzy wcześniej wyodrębnione³³. Lista 19 wartości z krótkim ich opisem znajduje się w tabeli 2.



Rysunek 4. Koło wartości Schwartza w modelu zmodyfikowanym

Źródło: J. Cieciuch, *Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*, Wydawnictwo Liberi Libri, Warszawa 2013, s. 60.

³² Ibidem, s. 63.

³³ Ibidem.

Tabela 2. Wartości w zmodyfikowanym modelu wartości S.H. Schwartza i ich krótka charakterystyka

| Nazwa wartości | Opis |
|-----------------------------|--|
| Kierowanie sobą w myśleniu | Niezależność myślenia; wolność w poszukiwaniu i wyborze własnych idei oraz rozwijaniu własnych umiejętności; kształtowanie własnego poglądu na świat |
| Kierowanie sobą w działaniu | niezależność w podejmowaniu decyzji i realizacji wybranych przez siebie celów; wolność w wyborze działań |
| Stymulacja | zmienność, nowość, podniecenie |
| Hedonizm | przyjemność, zmysłowe zaspokojenie |
| Osiągnięcia | osobisty sukces osiągnięty zgodnie ze społecznymi standardami (wylimitowano z opisu komponent kompetencji) |
| Władza nad ludźmi | władza nad ludźmi, sprawowanie kontroli nad ludźmi |
| Władza nad zasobami | władza nad zasobami, sprawowanie kontroli nad materialnymi i społecznymi zasobami |
| Prestiż | podtrzymywanie i ochrona swojego publicznego wizerunku, status społeczny, unikanie upokorzenia |
| Bezpieczeństwo osobiste | bezpieczeństwo w najbliższym, bezpośrednim otoczeniu |
| Bezpieczeństwo społeczne | bezpieczeństwo i stabilność w społeczeństwie |
| Przystosowanie do reguł | podporządkowanie się regułom, prawu (też formalnym wymaganiom osób sprawujących władzę) |
| Przystosowanie do ludzi | unikanie krzywdzenia i denerwowania innych ludzi |
| Tradycja | akceptacja i podtrzymywanie zwyczajów, idei i tradycji własnej kultury, religii lub rodziny; respekt w stosunku do tradycji |
| Pokora | uznanie małej istotności swojego miejsca w świecie i historii |
| Życzliwość – niezawodność | bycie niezawodnym, godnym zaufania członkiem grupy |
| Życzliwość-troskliwość | troska o dobro innych członków grupy |
| Uniwersalizm społeczny | dążenie do równości, sprawiedliwości i dobra wszystkich ludzi |
| Uniwersalizm ekologiczny | ochrona środowiska naturalnego, ochrona przyrody |
| Uniwersalizm – tolerancja | akceptacja i zrozumienie innych osób, różniących się od danej osoby |

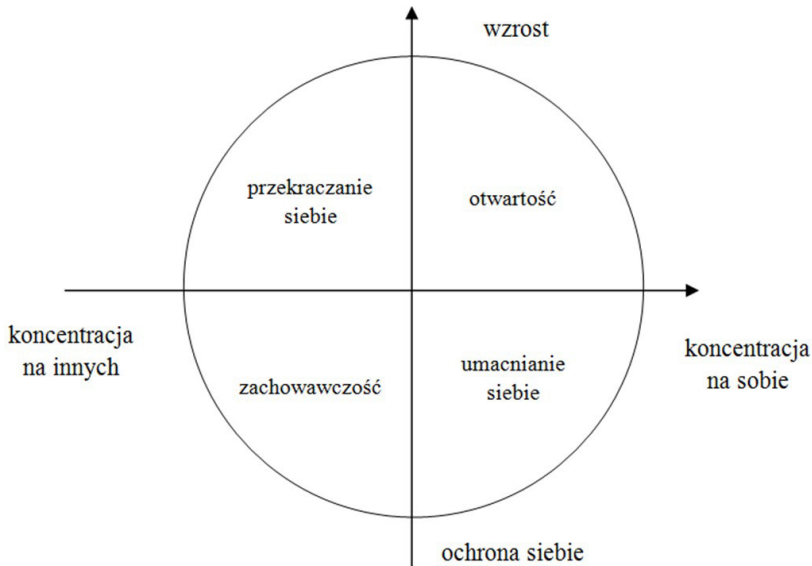
Źródło: na podstawie tabeli zamieszczonej w: J. Ciecuch, *Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*, Wydawnictwo Liberi Libri. Warszawa 2013, s. 61–62.

Jak widać na rysunku 4, możliwe jest rozpatrywanie wartości pod kątem głównych wymiarów – opisanych przez S.H. Schwartza w tekście z 1992 r.³⁴: prze-

³⁴ Ibidem.

kraczenie siebie versus umacnianie siebie i otwartość na zmiany versus zachowawczość. Można również przyjąć koncentrację na sobie versus koncentrację na innych oraz ochronę siebie versus wzrost jako główne wymiary motywacyjne. Jak napisał J. Ciecuch: „taka interpretacja jest możliwa, choć nie pojawia się w tekście modyfikującym teorię”³⁵.

W takim ujęciu zachowawczość motywowana jest ochroną siebie i koncentracją na innych, a przekraczanie siebie – wzrostem i koncentracją na innych. Z kolei w przypadku otwartości mamy do czynienia z motywacją wzrostu i koncentracją na sobie. Natomiast umacnianie siebie motywowane jest ochroną siebie i koncentracją na sobie. Taką interpretację zaprezentowano na rysunku 5.



Rysunek 5. Możliwe do wyróżnienia w zmodyfikowanej teorii wartości S.H. Schwartza główne wymiary motywacyjne i grupy wartości

Źródło: J. Ciecuch, *Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*, Wydawnictwo Liberi Libri. Warszawa 2013, s. 64.

W proponowanej przez J. Ciecucha³⁶ interpretacji klasyczne wymiary tworzą grupy wartości możliwe do zmierzenia za pomocą kwestionariusza. Natomiast nowych wymiarów (ochrona siebie vs. wzrost i koncentracja na sobie vs. koncentracja na innych) na chwilę obecną nie można zmierzyć w bezpośredni sposób. Ich zadaniem jest organizacja układu wartości oraz relacji między nimi.

³⁵ Ibidem, s. 64.

³⁶ Ibidem.

Postawy

Wśród psychologów panuje względna zgodność co do tego, czym jest postawa. Ogólnie ujmując: „postawy to przychylne lub nieprzychylne uczucia wobec konkretnych osób, obiektów, wydarzeń lub idei”³⁷. Bardziej szczegółową definicję podał R.J. Sternberg³⁸, według którego „postawa jest nabytą, stałą i stosunkowo trwałą oceną osoby, przedmiotu czy idei, mogącą wpływać na zachowanie człowieka”. Porusza ona cztery ważne kwestie: (1) nie rodzą się z konkretnymi postawami, lecz uczymy się ich w ciągu życia, (2) są one względnie trwałe (a więc istnieje możliwość zmiany postaw), (3) postawy mają charakter oceniający i (4) mogą modyfikować zachowanie jednostki³⁹.

Wyróżnia się dwie istotne cechy postaw: kierunek oraz stopień natężenia uczucia. Kierunek to nic innego jak określenie postawy jako pozytywnej (postawa akceptacji⁴⁰) lub negatywnej (postawa odrzucenia¹). Postawa pozytywna objawia się w skłonności jednostki do „zbliżania się” ku obiektowi, a negatywna w „unikaniu” go. Natomiast natężenie uczucia wyraża się poprzez nasilenie odczuć jednostki wobec obiektu na kontinuum „dobry – zły”. Tak na przykład dany obiekt przez różne osoby może być spostrzegany jako bardzo, umiarkowanie lub w niewielkim stopniu dobry albo zły⁴¹.

Każdą postawę budują trzy elementy: poznawczy, behawioralny i emocjonalny. Komponent poznawczy to wszelkie myśli i przekonania (również stereotypy i uprzedzenia) wobec obiektu postawy. Komponent behawioralny to obserwowalne zachowania w stosunku do obiektu, a komponent emocjonalny to reakcje emocjonalne (uczucia) wobec obiektu^{42, 43, 44}.

³⁷ R.B. Cialdini i in, op. cit., s. 100.

³⁸ R.J. Sternberg, *Wprowadzenie do psychologii*, wyd. WSiP, Warszawa 1990.

³⁹ Ibidem.

⁴⁰ <http://pl.wikipedia.org/wiki/Postawa> (dostęp: 01.02.2023 r.).

⁴¹ J.B. Hałaj, H. Pietrzak, *Psychologia społeczna w praktyce*, wyd. WSP, Rzeszów 2000.

⁴² E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1997.

⁴³ I. Sybilska, Z. Sybilski, *Psychologia społeczna*, [w:] Z. Sybilski (red.), *Psychologia nie dla psychologów*, wyd. Parnas, Inowrocław 2004, s. 121-135.

⁴⁴ B. Wojciszke, *Postawy i ich zmiana*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, tom III, wyd. GWP, Gdańsk 2000, s. 76-106.

Geneza postaw

U źródła postaw leżą następujące mechanizmy: „(1) nabywanie przekonań na temat właściwości obiektu, (2) przeżycia emocjonalne związane z danym obiektem oraz (3) własne zachowania kierowane na ów obiekt, (...) a także przejmowanie postaw od innych osób”⁴⁵.

Jeżeli przyjmie się pogląd, jakoby emocjonalny stosunek do obiektu wywodził się z świadomych przekonań na jego temat, to należałoby uznać, że postawy są rezultatem przekonań. To nic innego jak przypisanie jakiejś cechy obiektowi postawy. Do przypisania owej właściwości dochodzi na drodze obserwacji, wnioskowania lub w wyniku odebrania właściwej informacji od jakiegoś nadawcy. Różni ludzie mogą mieć odmienne zdanie co do prawdopodobieństwa, że dany obiekt ma daną cechę. Ponadto przekonania pociągają za sobą cząstkową ocenę obiektu postawy, na co wpływa wartościowość cechy obiektu. Takie stanowisko co do przekonań jako źródła postaw B. Wojciszke⁴⁶ podsumowuje następująco: „Badania pokazują, że na podstawie znajomości siły przekonań i implikowanych przez nie ocen cząstkowych można przewidzieć ogólną postawę wyznawcy tych przekonań wobec danego obiektu. Jednakże przewidywania takie bywają dalekie od doskonałości, jako że często stosunek emocjonalny do obiektu wykształca się bez pośrednictwa naszych świadomych (...) przekonań na jego temat”.

Najczęściej przytaczanym w literaturze źródłem postaw są emocje. W ramach tego poglądu postawy kształtują się w wyniku warunkowania klasycznego lub warunkowania instrumentalnego^{47, 48, 49, 50}. Nie bez znaczenia okazuje się również zjawisko ekspozycji⁵¹.

W jaki sposób postawa wobec obiektu kształtuje się poprzez warunkowanie klasyczne? Gdy obiekt pojawi się przed lub współwystępuje z nagrodą, to kształtuje się pozytywna postawa wobec tego obiektu. Analogicznie powstaje negatywna postawa – obiekt pojawia się przed zdarzeniem karzącym lub w jego trakcie. Poprawności takiego stanowiska dowodzi chociażby eksperyment A.W. Staatsa

⁴⁵ Ibidem, s. 80.

⁴⁶ B. Wojciszke, *Postawy...*, op. cit., s. 81.

⁴⁷ S.A. Rathus, *Psychologia współczesna*, wyd. GWP, Gdańsk 2004.

⁴⁸ R.J. Sternberg, op. cit.

⁴⁹ B. Wojciszke, *Postawy...*, op. cit.

⁵⁰ B. Wojciszke, *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, wyd. SCHOLAR, Warszawa 2004.

⁵¹ B. Wojciszke, *Postawy...*, op. cit.

i C.K. Staats⁵², w którym początkowo obojętne obiekty (bezsensowne sylaby, np. *yoh, xeh*) połączono z wyrazami o silnym wydźwięku emocjonalnym (np. „wróg”, „piękny”). Na skutek ekspozycji owych par wyrazów badani z czasem ocenili wybrane bezsensowne sylaby adekwatnie jako negatywne lub pozytywne.

Kolejnym mechanizmem odpowiedzialnym za kształtowanie się postaw jest warunkowanie instrumentalne, które „polega na uczeniu się znaczenia pierwotnie obojętnej reakcji dzięki temu, że po niej i zwykle z jej powodu pojawiają się pozytywne lub negatywne dla jednostki zdarzenia”⁵³. Potwierdziło to badanie, które polegało na przeprowadzeniu rozmów telefonicznych z badanymi na temat lokalnej imprezy. Eksperymentatorzy wzmacniali swoich rozmówców słowami „dobrze, dobrze” po ich negatywnych lub pozytywnych wypowiedziach na temat tego wydarzenia. Po upływie siedmiu dni zebrano opinie od mieszkańców i okazało się, że imprezę lepiej oceniali osoby, które uprzednio wzmacniano pozytywnymi wypowiedzi. Natomiast bardziej negatywny stosunek do wspomnianej imprezy miały jednostki, u których wzmacniano negatywne wypowiedzi⁵⁴.

R.B. Zajonc⁵⁵ stwierdził, że zwyczajne wielokrotne ekspozowanie bodźca wystarczy, aby jednostka, która go odbiera, poprawiła swój stosunek do tego bodźca. „Badania nad zjawiskiem samej ekspozycji polegają na prezentowaniu badanym długich serii obiektów (twarzy ludzkich, słów bezsensownych, figur geometrycznych, melodii), przy czym niektóre z nich prezentuje się raz, inne dwa razy, jeszcze inne – cztery, osiem, czy więcej razy”⁵⁶. Również R.F. Bornstein⁵⁷, który dokonał przeglądu i metaanaliz badań nad efektem ekspozycji, potwierdził, że bardziej lubimy te obiekty, które częściej widzimy.

Postawy mogą wynikać z ludzkich zachowań kierowanych na obiekt. D. Bem⁵⁸ ujął ten mechanizm w swojej teorii autopercepcji, głoszącej, że ludzie wnioskuje o swoich postawach, bazując na obserwacji własnych zachowań. Potwierdzono to w eksperymencie na studentach. Ich zadaniem było przekazanie dwóm osobom zadania do wykonania. Dla jednej z tych osób mieli być uprzejmi, a dla drugiej

⁵² A.W. Staats, C.K. Staats, *Meaning established by classical conditioning*, „Journal of Experimental Psychology” 1957. Vol. 54, No. 1, s. 64.

⁵³ B. Wojciszke, *Człowiek...*, op. cit., s. 188.

⁵⁴ Ibidem.

⁵⁵ R. Zajonc, *Attitudinal effects of mere exposure*, „Journal of Personality and Social Psychology Monographs” 1968, 9(2), Pt. 2, s. 1-27.

⁵⁶ B. Wojciszke, *Człowiek...*, op. cit., s. 189.

⁵⁷ R.F. Bornstein, *Exposure and affect: Overview and meta-analysis of research, 1968-1987*, „Psychological Bulletin” 1989, 106, s. 265-289.

⁵⁸ D.J. Bem, *Self-perception: An alternative interpretation of cognitive dissonance phenomena*, „Psychological review” 1967, 74, s. 183-200.

nieuprzejmi. Po zakończeniu badania studenci oceniali sympatię do owych osób. Okazało się, że studenci bardziej lubili te osoby, dla których byli mili⁵⁹. Gdy postawa poprzedzająca zachowanie jest słaba, to łatwiej ją zmienić odwołując się do niedawnych zachowań wobec obiektu. Wyjątek stanowi zachowanie, które jednostka spostrzega jako silnie zależne od czynników sytuacyjnych. „Tak więc wnioskujemy o naszych postawach z treści własnych zachowań, co jednak zanika, kiedy zachowania te widziane są przez człowieka jako wymuszone jakimś zewnętrznym czynnikiem”⁶⁰.

Człowiek nie musi mieć styczności z obiektem, aby posiadać wobec niego jakąś postawę. Dzieje się tak za pośrednictwem uczenia się społecznego⁶¹. Dzieci przejmują postawy od swoich rodziców, a adolescenti i młodzi dorośli od swoich rówieśników. Zaobserwowano, że nie mniej ważnym źródłem postaw stały się mass media, zwłaszcza telewizja⁶². Z badań Instytutu badawczego Statistics Sweden wynika, że przeciętny Polak spędza przed telewizorem aż 2,5 godziny⁶³.

Funkcje postaw

Podobna postawa u różnych ludzi może spełniać różne funkcje. Wojciszke⁶⁴ wymienił pięć takich funkcji.

Pierwsza z nich to funkcja orientacyjna, która przypuszczalnie jest pełniona przez każdą postawę, jaką jednostka posiada. Ustosunkowanie się do danego obiektu umożliwia rozpoznanie, jaki ten obiekt jest (nawet przy niedoborze informacji na jego temat)⁶⁵.

Postawa może spełniać funkcję instrumentalną. Jeśli obiekt stoi na przeszkodzie do realizacji zamierzonego celu, to jest odbierany jako negatywny, a jeśli przybliży – to jednostka ocenia go jako pozytywny⁶⁶.

⁵⁹ Źródło: http://pl.wikipedia.org/wiki/Efekt_wy%C5%9Bwiadczonej_przys%C5%82ugi#Wyniki_bada.C5.84_eksperymentalnych_nad_efektem (dostęp: 01.02.2023 r.).

⁶⁰ B. Wojciszke, *Postawy...*, op. cit., s. 83.

⁶¹ R.J. Sternberg, op. cit.

⁶² B. Wojciszke, *Postawy...*, op. cit.

⁶³ Źródło: <http://www.dzienniklodzki.pl/arttykul/443925,statystyczny-polak-oglada-telewizje-ponad-25-godziny-dziennie,id,t.html?cookie=1> (dostęp: 01.02.2023 r.).

⁶⁴ B. Wojciszke, *Człowiek...*, op. cit.

⁶⁵ Ibidem.

⁶⁶ Ibidem.

Trzecia funkcja, jaką może pełnić postawa, to ekspresja wartości – „utrzymywanie i ujawnianie pewnych postaw sprawia nam satysfakcję, ponieważ w ten sposób możemy wyrażać wiarę w cenione przez nas wartości, a więc i wyrażać, kim sami w istocie jesteśmy”⁶⁷.

Kolejnym zadaniem postawy może być funkcja społeczno-adaptacyjna. Postawa umożliwia ukazanie się innym ludziom w pozytywnym świetle, a także podtrzymać relacje społeczne⁶⁸.

Ostatnia już, niemniej ważna funkcja, to obrona ego rozumiana jako utrzymywanie pozytywnego wizerunku siebie. Postawa służąca obronie ego pomaga człowiekowi również w rozwiązywaniu konfliktów wewnętrznych⁶⁹.

Funkcje pełnią istotną rolę, gdy rozważamy źródło postawy, jak i jej zmianę. Dodatkowo funkcje postawy mogą znacząco wpływać na to, w jakim stopniu postawa zależy od wartości przyjętych przez daną jednostkę⁷⁰.

Postawy a zachowanie

Czy ludzie zachowują się zgodnie z deklarowanymi postawami? Kiedy zachowują się wbrew swoim postawom? Na te pytania odpowiadają liczne badania. Niektóre z nich zaprezentowano poniżej.

Początkowo uważano, że postawy silnie wiążą się z zachowaniem. Jednakże analiza wielu badań, już pod koniec lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku, wykazała, że związek między postawami a zachowaniem jest niewielki⁷¹. Przykładem takiego badania jest to przeprowadzone przez LaPierre’a⁷². Zaobserwowano, że w 250 hotelach lub restauracjach obsłużono parę Chińczyków w taki sam sposób jak innych gości. Tylko w jednym miejscu odmówiono obsługi wspomnianej pary. Po upływie sześciu miesięcy od tego zdarzenia przeprowadzono ankiety sprawdzające postawy wobec Chińczyków, które wykazały, że ponad 90% właścicieli owych lokali było uprzedzonych wobec tej narodowości i deklarowali niechęć do przyjęcia ich w swoich hotelach (lub restauracjach)⁷³.

⁶⁷ Ibidem, s. 183.

⁶⁸ Ibidem.

⁶⁹ Ibidem.

⁷⁰ Ibidem.

⁷¹ A.W. Wicker, *Attitudes versus action: The relationship of verbal and overt behavioral responses to attitude objects*, „Journal of Social Issues” 1969, 25, s. 41-78.

⁷² B. Wojciszke, *Postawy...*, op. cit.,.

⁷³ Ibidem.

Okazało się, że doprecyzowanie badanej postawy oraz zachowań świadczących o postępowaniu w zgodzie z nią daje silniejszy związek między postawą a zachowaniem. Na przykład próbowano przewidzieć częstość stosowania tabletek antykoncepcyjnych, kierując się pomiarem coraz to bardziej szczegółowych postaw (od postaw wobec kontroli narodzin dzieci aż po stosunek do osobistego stosowania tego rodzaju antykoncepcji przez dwuletni okres trwania owych badań). Stopień konkretności postawy korelował z używaniem pigułki – związek był tym silniejszy, im bardziej konkretna była postawa. To badanie A.R. Davidsona i J.J. Jaccarda⁷⁴ potwierdza, że postawa wobec konkretnego działania ukierunkowanego na obiekt stanowi lepszy wyznacznik podjęcia przez daną jednostkę określonego zachowania⁷⁵.

Innymi zmiennymi wpływającymi na zgodność zachowania z postawą są takie czynniki jak: rodzaj postawy i zachowania, sytuacja, w której dochodzi do zachowania, oraz osoba, która wyznaje postawę.

W przypadku okoliczności możemy dokonać podziału na sytuacje indywidualizujące, dezindywidualizujące i skryptowe. W sytuacje indywidualizujące wpisują się (1) autokoncentracja oraz (2) sytuacyjne wzbudzenie myślenia jednostki o swojej postawie, pojawiające się przed podjęciem związanego z nią zachowania (na przykład dokonując swobodnego wyboru). Oba czynniki skutkują wzrostem zgodności zachowania z poglądami jednostki. O sytuacjach dezindywidualizujących mówi się, gdy jednostka identyfikuje się z grupą (i jej wartościami) na tyle mocno, że jej własne opinie i wartości nie wpływają na jej zachowanie, gdyż istotą zachowania staje się wyrażenie wartości przyjętych przez grupę. Za przykład obrazujący ten rodzaj sytuacji może posłużyć uczestnictwo w strajku. Ostatnie – sytuacje skryptowe – rozumiane są jako „warunki, które mniej lub bardziej automatycznie inicjują gotowy już ciąg zachowań, czyli skrypt, dobrze utrwalony i mniej więcej jednakowy dla wszystkich osób mających ten skrypt”⁷⁶. Za przykład może tu posłużyć podejście do egzaminu na uczelni czy uczestnictwo w weselu. W takiej sytuacji większość ludzi zachowuje się zgodnie z przyjętymi konwenansami, a nie własnymi upodobaniami. A więc tylko w przypadku sytuacji indywidualizujących istnieje wysokie prawdopodobieństwo, że człowiek zachowa się zgodnie ze swoimi postawami.

Jak już wspomniano, takie składowe postawy jak jej ważność, jednorodność i to, czy ma swoje źródło w bezpośrednich doświadczeniach z obiektem rzutują na zbieżność zachowania z postawą. Postawy ważne, a więc takie, które wpływają na przyszłość jednostki, chętniej są przez nią wprowadzane w życie. Postawy wyini-

⁷⁴ Ibidem.

⁷⁵ Ibidem.

⁷⁶ Ibidem, s. 88.

kłe z osobistych doświadczeń jednostki, w odróżnieniu od postaw przyjętych od innych ludzi, cechują się wyższym stopniem ważności, mniejszą podatnością na zmianę i są lepiej rozumiane przez jednostkę⁷⁷.

Podsumowując: postawy wiążą się z zachowaniem, jednakże związek ten nie jest zbyt silny. Zachowanie człowieka w danej sytuacji wcale nie musi świadczyć o jego postawach. Ludzie dostosowują swoje zachowanie do postaw w czterech przypadkach, gdy: (1) dana postawa jest silna, (2) postawa opiera się na licznych doświadczeniach i informacjach, (3) postawa jest specyficzna i (4) może wyrażać się w licznych różnorodnych sytuacjach indywidualizujących⁷⁸.

Uprzedzenia i stereotypy

Każdy człowiek w swoim życiu spotkał się (lub dopiero się spotka) z uprzedzeniami i stereotypami. Ale czym tak właściwie są uprzedzenia i stereotypy? Jakie pełnią funkcje?

Uprzedzenia

Słowem wstępu warto zaznaczyć, że w literaturze anglojęzycznej poprzez uprzedzenie (*prejudice*) rozumie się silnie pozytywny lub negatywny stosunek do obiektu⁷⁹. W niniejszej pracy, zgodnie z tradycją europejską, uprzedzenie rozpatrywane będzie jedynie w ramach negatywnego ustosunkowania.

Uprzedzenia rozumiane są jako postawy, predyspozycje czy emocjonalny stosunek. Przykładowa definicja tego zjawiska rozpatrywana przez pryzmat stosunku emocjonalnego głosi, że „uprzedzenie społeczne (etniczne, wyznaniowe, wiekowe itp.) to aprioryczna, powzięta z góry niechęć do innych, pojawiająca się tylko dlatego, że należą do jakiejś wyodrębnionej grupy społecznej. Niechęć ta jest podstawową i zgeneralizowaną przesłanką reakcji na grupę lub na jej przedstawicieli”⁸⁰. E. Aronson⁸¹ określa uprzedzenie „jako wrogą lub negatywną postawę wobec pewnej dającej się wyróżnić grupy, opartą na uogólnieniach wyprowadzonych z fałszywych lub niekompletnych informacji”⁸². Jak wcześniej wspomnia-

⁷⁷ Ibidem.

⁷⁸ R.J. Sternberg, op. cit.

⁷⁹ B. Weigl, *Stereotypy i uprzedzenia etniczne u dzieci i młodzieży*, wyd. Instytut Psychologii PAN, Warszawa 1999.

⁸⁰ Ibidem, s. 214.

⁸¹ E. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, wyd. PWN, Warszawa 2000.

⁸² Ibidem, s. 280.

no, postawy tworzą trzy komponenty – poznawczy, emocjonalny i behawioralny. Upředzenie rozpatrywane na poziomie pierwszego elementu objawia się w formie oczekiwań, że członkowie określonej grupy społecznej nie za dobrze sobie radzą, np. z pracą zawodową albo mają tendencję do łamania prawa. W przypadku elementu emocjonalnego upředzenia wiążą się z negatywnymi uczuciami, np. nienawiścią, wrogością czy niechęcią. Upředzenia na poziomie zachowań wiążą się z dyskryminacją, agresją lub unikaniem⁸³.

Z wyraźną manifestacją upředzeń mieliśmy do czynienia w czasie II wojny światowej. Czy w czasach obecnych ludzie są w mniejszym stopniu upředzeni niż kiedyś? Zauważono wzrost tolerancji w stosunku do różnych grup społecznych, jednakże nie jest to jedyne wytłumaczenie oderwania się od przestarzałych poglądów. Okazało się, że ludzie niekoniecznie są mniej upředzeni, a po prostu rzadziej ujawniają swoją nietolerancję⁸⁴. Jedną z przyczyn takiego zachowania może być strach przed utratą aprobaty społecznej⁸⁵.

Upředzenia mogą mieć różne źródła. Poniżej wymieniono niektóre z nich.

1. Odmiennosc. Ludzie lubią tych, którzy są do nich podobni⁸⁶. Wielu uważa, że „odmienny” oznacza „gorszy”.
2. Konflikt społeczny. Ludzie należący do odmiennych religii czy ras często w swojej historii mają zapisane konflikty o podłożu społecznym czy ekonomicznym^{87, 88}.
3. Uczenie się od innych. Ludzie, zwłaszcza dzieci, uczą się poprzez obserwowanie innych (rodziców, rówieśników). Taka wiedza jest silniej zakorzeniona, gdy powielanie cudzych zachowań, poglądów jest nagradzane – co często robią rodzice, gdy dzieci zachowują się zgodnie z ich oczekiwaniami. W ten sposób upředzenia mogą być przekazywane z pokolenia na pokolenie^{89, 90, 91}.

⁸³ S.A. Rathus, op. cit.

⁸⁴ R.B. Cialdini i in., op. cit.

⁸⁵ B. Weigl, *Stereotypy i upředzenia*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, J. Strelau (red.), tom III, wyd. GWP, Gdańsk 2000, s. 205-225.

⁸⁶ S.A. Rathus, op. cit.

⁸⁷ Ibidem.

⁸⁸ B. Weigl, op. cit.

⁸⁹ S.A. Rathus, op. cit.

⁹⁰ B. Weigl, op. cit.

⁹¹ B. Wojciszke, *Człowiek...*, op. cit., 2004.

4. Procesy przetwarzania informacji. Uprzedzenia są jak filtry, które dopuszczają do człowieka tylko wybrane informacje – zgodne z treścią posiadanych przez niego uprzedzeń^{92 93}.
5. Teoria przeniesienia agresji – zakłada, że jeśli sprawca frustracji jest nieosiągalny (np. zbyt silny lub nieznan), to ludzie przenoszą agresję na grupy mniejszościowe i tak dochodzi do ukształtowania się uprzedzeń⁹⁴.
6. Bycie ofiarą uprzedzeń. Zdarza się, że ludzie, którzy są przedmiotem uprzedzeń, chcąc dowieść swojej wyższości nad wybranymi grupami etnicznymi czy społecznymi, stają się uprzedzeni wobec innych⁹⁵.

Do najczęściej spotykanych form uprzedzeń zalicza się: etnocentryzm (wyraża się w akceptowaniu ludzi będących członkami grup kulturowo podobnych i odrzucaniu członków grup kulturowo i/lub rasowo odmiennych), rasizm (np. antysemityzm), nacjonalizm (uznawanie interesu własnego narodu za wartość najwyższą⁹⁶), szowinizm (przyznawanie uprzywilejowanej pozycji własnej płci, rasie lub grupie i brak tolerancji dla członków spoza tych grup⁹⁷) oraz seksizm (dyskryminowanie osób płci przeciwnej⁹⁸).

Stereotypy

Najprościej ujmując, stereotypy to „uogólnione przekonania na temat członków grup społecznych”⁹⁹. Według S. Bedyńskiej i J. Dreszer¹⁰⁰ „to nadmiernie zgeneralizowane opinie opisujące bez wyjątku członków pewnej grupy – a więc odwołujące się do społecznej tożsamości jednostki”. Natomiast B. Wojciszke¹⁰¹ stwierdził, że „stereotyp to schemat reprezentujący grupę lub rodzaj osób wyodrębnionych z uwagi na jakąś łatwo zauważalną cechę określającą ich społeczną

⁹² M. Kofta, *Stereotypy i uprzedzenia a stosunki międzygrupowe: stare problemy i nowe idee*, [w:] *Myślenie stereotypowe i uprzedzenia. Mechanizmy poznawcze i afektywne*, M. Kofta (red.), wyd. PAN, Warszawa 2004, s. 9-38.

⁹³ S. A. Rathus, op. cit.

⁹⁴ B. Wojciszke, *Człowiek...*, op. cit.

⁹⁵ S. A. Rathus, op. cit.

⁹⁶ Źródło: <http://sjp.pwn.pl/szukaj/nacjonalizm> (dostęp: 02.02.2023 r.).

⁹⁷ Źródło: <http://sjp.pwn.pl/szukaj/szowinizm> (dostęp: 02.02.2023 r.).

⁹⁸ Źródło: <http://sjp.pwn.pl/szukaj/seksizm> (dostęp: 02.02.2023 r.).

⁹⁹ R. B. Cialdini i in., op. cit., s. 546.

¹⁰⁰ S. Bedyńska, J. Dreszer, *Wyśmiej stereotyp! Czynniki redukujące zagrożenie stereotypem*, „Psychologia społeczna” 2006, nr 2, s. 89.

¹⁰¹ B. Wojciszke, *Człowiek...*, op. cit., s. 68.

tożsamość, jak płeć, rasa, narodowość, religia, pochodzenie społeczne, zawód”. Szerszą definicję podała B. Weigl¹⁰²: „przez stereotyp rozumie się zazwyczaj reprezentację poznawczą grup społecznych (kategorii), rzadziej pojedynczych osób. (...) Stereotypy są bowiem szczególnymi schematami osób lub grup osób. Można je opisywać jako schematy kategorialne, których podstawową właściwością jest: (1) nadmierne uproszczenie; (2) nasycenie wartościami; (3) nadogólność, czyli ukryte przekonanie o bezwyjątkowym podobieństwie wszystkich reprezentantów danej grupy; (4) niewielka podatność na zmiany”¹⁰³.

Czy raz przyjęte stereotypy nie ulegają zmianie przez całe życie jednostki? Okazało się, że stereotypy społeczne podlegają pewnej ewolucji, choć proces ten nie postępuje w szybkim tempie. Na przykład moc stereotypów słabnie wraz z przyjmowaniem zasad politycznej poprawności¹⁰⁴.

Jaka jest geneza stereotypów? Zgodnie z literaturą źródło stereotypów może być indywidualne lub społeczne. Indywidualne homogeniczne doświadczenia jednostki z częścią wybranej grupy (na przykład z wybraną mniejszością narodową) mogą posłużyć za bazę przekonań odnoszących się do szerszej kategorii (na przykład całego narodu)¹⁰⁵. Stereotypy mogą również kształtować się na drodze przejścia ich z otoczenia społecznego (np. od rodziców, rówieśników).

Warto wspomnieć, że język pośredniczy w przekazywaniu stereotypów. Dzieje się tak w najprostszej warstwie semantycznej (powstanie takich słów jak np.: „oszwabić”, „czeski film”) i w sposobie opisywania różnych grup¹⁰⁶. Za przykład tego ostatniego może posłużyć międzygrupowa asymetria językowa, która polega na abstrakcyjnym opisie zachowań i zdarzeń stawiających w dobrym świetle członków grupy własnej, a w złym świetle – członków grup obcych¹⁰⁷.

Dlaczego stereotypizujemy te, a nie inne grupy społeczne? Dlaczego stereotypy mają takie, a nie inne treści? Z odpowiedzią na te pytania przychodzić dwie teorie – teoria rzeczywistego konfliktu interesów i teoria kategoryzacji społecznych¹⁰⁸.

Pierwsza z nich wyjaśnia także pochodzenie uprzedzeń. Teoria rzeczywistego konfliktu stwierdza, że ograniczone zasoby prowadzą do konfliktów między

¹⁰² B. Weigl, op. cit.

¹⁰³ Ibidem, s. 206.

¹⁰⁴ Ibidem.

¹⁰⁵ Ibidem.

¹⁰⁶ B. Wojciszke, *Człowiek...*, op. cit.

¹⁰⁷ A. Maass, L. Arcuri, *Język a stereotypizacja*, [w:] *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, C.N. Macrae, C. Stangor, M. Hewstone (red.), wyd. GWP, Gdańsk 1999, s. 161-188.

¹⁰⁸ B. Wojciszke, *Człowiek...*, op. cit.

grupami ubiegającymi się o nie, co skutkuje negatywnymi uczuciami do przeciwników, zwłaszcza, gdy zasoby są na tyle niewielkie, że zdobycie ich przez jedną grupę oznacza niemożność posiadania ich przez drugą grupę^{109, 110}.

Zgodnie z teorią kategoryzacji społecznych stereotypy są „produktem” ubocznym normalnego funkcjonowania umysłu człowieka. Wpisywanie osób do istniejących już kategorii umysłowych pozwala nie tylko zaoszczędzić czas i energię umysłową, ale także korzystać z posiadanych informacji, aby przewidywać zachowanie spotkanej osoby¹¹¹.

Od kiedy w umyśle człowieka zaczynają funkcjonować stereotypy? Wyniki amerykańskich, kanadyjskich i polskich badań są zgodne co do tego, że już kilkulatnie dzieci mają utrwalone stereotypy dotyczące wieku, kobiecych ról czy mniejszości etnicznych¹¹².

Stereotypy pełnią trzy rodzaje funkcji: (1) funkcje egotystyczne, (2) funkcje tożsamościowe i (3) funkcje o charakterze poznawczym¹¹³. Do pierwszego rodzaju funkcji zaliczamy takie działania, jak: usprawiedliwianie własnych zachowań (np. stosunku do danej grupy społecznej czy braku działań na jej rzecz) i podnoszenie poczucia własnej wartości (np.: poprzez utwierdzanie siebie o własnej tolerancyjności na skutek powstrzymywania się od głoszenia stereotypowych ocen w towarzystwie innych ludzi)¹¹⁴.

O funkcjach tożsamościowych mówi się, gdy jednostka przyjmuje stereotyp, aby należeć do grupy, co oznacza również, że przynależenie do grupy skutkuje wiarą w poprawność stereotypu. Dodatkowo „przeświadczenie o podzieleniu stereotypów z wieloma innymi ludźmi może także aktywizować lub kształtować tożsamość społeczną”¹¹⁵.

Stereotypy wpływają na spostrzeganie osób, mogą kompensować braki informacyjne, a także redukować ich nadmiar. Powodują też tendencyjne przetwarzanie związanych z nimi danych, gdyż:

¹⁰⁹ E. Aronson i in., op. cit.

¹¹⁰ B. Wojciszke, *Człowiek...*, op. cit.

¹¹¹ D.M. Mackie, D. L. Hamilton, J. Susskind, F. Rosselli, *Społeczno-psychologiczne podstawy powstania stereotypów*, [w:] *Stereotypy i uprzedzenia...*, s. 39-66.

¹¹² B. Weigl, op. cit.

¹¹³ Ibidem.

¹¹⁴ Ibidem.

¹¹⁵ Ibidem, s. 212.

1. jednostka może tak długo przetwarzać otrzymane informacje, aż potwierdzą one stereotyp (zwłaszcza informacje niejednoznaczne)¹¹⁶;
2. jednostka jest skłonna do automatycznego przypisywania osobom/grupom stereotypizowanym globalnych ocen zgodnie z treścią stereotypu¹¹⁷;
3. zauważono, że informacje zgodne ze stereotypem są lepiej przetwarzane i zapamiętywane, a także dłużej przechowywane¹¹⁸;
4. zauważono skłonność do poznawczego przekształcania domysłów i hipotez w taki sposób, że są one uznawane za uzasadnione fakty¹¹⁹;
5. na mocy atrybucji wewnętrznej negatywne działania łączone są przez jednostkę z faktem przynależności do określonej grupy społecznej¹²⁰;
6. stereotyp uruchamia mechanizm samospełniającej się przepowiedni¹²¹.

Mniejszości narodowe – definicja

Aby dobrze zrozumieć, czym jest mniejszość narodowa, warto na początku przytoczyć definicję narodu.

Naród jest trwałą, historycznie ukształtowaną wielką zbiorowością społeczną stanowiącą wspólnotę języka, terytorium, kultury, życia gospodarczego i politycznego. Wspólnota ta posiada rozwiniętą świadomość narodową, przejawiającą się w poczuciu odrębności od innych narodów, uznawaniu siebie za naród, nazwie własnej narodu, symbolach i wartościach narodowych, solidarności zbiorowej oraz woli zachowania jedności i niezależności narodowo-państwowej¹²².

Natomiast „mniejszość narodowa to grupa ludzi zamieszkująca obszar danego państwa, odróżniająca się od większości społeczeństwa językiem, kulturą, pochodzeniem etnicznym bądź religią”¹²³.

¹¹⁶ Ibidem.

¹¹⁷ Ibidem.

¹¹⁸ Ibidem.

¹¹⁹ Ibidem.

¹²⁰ Ibidem.

¹²¹ W.G. Stephan, C.W. Stephan, *Wywieranie wpływu przez grupy. Psychologia relacji*, wyd. GWP, Gdańsk 1999.

¹²² Źródło: <http://odn.zce.szczecin.pl/ju/eduobyw/pliki/stronywo/spo/spoa5.pdf> (dostęp: 02.02.2023 r.).

¹²³ Źródło: http://pl.wikipedia.org/wiki/Mniejszo%C5%9B%C4%87_narodowa (dostęp: 02.02.2023 r.).

Zgodnie z ustawą o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym z 2005 r.¹²⁴ „Mniejszością narodową (...) jest grupa obywateli polskich, która spełnia łącznie następujące warunki:

1. jest mniej liczebna od pozostałej części ludności Rzeczypospolitej Polskiej;
2. w sposób istotny odróżnia się od pozostałych obywateli językiem, kulturą lub tradycją;
3. dąży do zachowania swojego języka, kultury lub tradycji;
4. ma świadomość własnej, historycznej wspólnoty narodowej i jest ukierunkowana na jej wyrażanie i ochronę;
5. jej przodkowie zamieszkiwali obecne terytorium Rzeczypospolitej Polskiej od co najmniej 100 lat;
6. utożsamia się z narodem zorganizowanym we własnym państwie (w odróżnieniu od mniejszości etnicznej, która nie ma odniesienia do zewnętrznej państwowości)¹²⁵.

Polskę zamieszkują przedstawiciele dziewięciu mniejszości narodowych: białoruskiej, czeskiej, litewskiej, niemieckiej, ormiańskiej, rosyjskiej, słowackiej, ukraińskiej i żydowskiej.

Agresja – główne pojęcia, rodzaje i teorie

Agresja to powszechne zjawisko, z którym spotkał się każdy człowiek. Rozumiana jest rozmaicie – zarówno w życiu codziennym, jak i w kontekście prac naukowych. Naukowcom nie udało się do tej pory sformułować jednej bezspornej definicji agresji czy jednej teorii tłumaczącej jej pochodzenie. W niniejszej pracy przedstawiono różne definicje agresji, typologie zachowań agresywnych oraz podstawowe teorie wyjaśniające ich źródła.

Agresja – próba definicji

Jedną z pierwszych definicji agresji podał A.H. Buss, który opisuje ją jako „reakcję dostarczającą szkodliwych bodźców innemu organizmowi”¹²⁶. Jednakże taka definicja jest zbyt szeroka, gdyż obejmuje różne zachowania, również takie, których nie należy uznawać za przejawy agresji (np. przyjęcie leku w postaci in-

¹²⁴ Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 roku o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz języku regionalnym (Dz.U. z 2005 r. Nr 17, poz. 141).

¹²⁵ Ibidem.

¹²⁶ B. Krahé, *Agresja*, wyd. GWP, Gdańsk 2005, s. 16.

iekcji). Z drugiej strony można ją również uznać za zbyt wąską, ponieważ odnosi się wyłącznie do procesów behawioralnych (pomija myśli i uczucia agresora)¹²⁷.

J. Ranschburg stwierdził, iż „agresją nazywamy każde zamierzone działanie – w formie otwartej lub symbolicznej – mające na celu wyrządzenie komuś lub czemuś szkody, straty lub bólu”¹²⁸. Jak można zauważyć w tej definicji, że motywacja stanowi ważny aspekt zachowań agresywnych¹²⁹.

Zbliżoną definicję podali J. Dollard i jego współpracownicy. Według nich „agresja to akt, którego celem jest wyrządzenie szkody innemu organizmowi”¹³⁰.

Szerzej opisał to zjawisko A. Frączek¹³¹ – mianem agresji określa wszelkie działanie, którego celem jest wyrządzenie szkody oraz zadanie bólu fizycznego, doprowadzenie do utraty cenionych w społeczeństwie wartości lub zainicjowanie cierpienia moralnego u innego człowieka.

R.A. Baron i D.R. Richardson opisują agresję jako każdy rodzaj zachowania mający na celu wyrządzenie szkody albo obrażeń innej żywej istocie. Dodatkowo owa żywa istota stara się uniknąć takiego potraktowania^{132, 133}.

Również wielu innych autorów^{134, 135, 136} agresję definiuje jako celowe zachowanie, którego intencją jest wyrządzenie krzywdy lub szkody. Z. Radwański i A. Olejniczak napisali, że szkoda obejmuje „wszelkie uszczerbki w dobrach lub interesach prawnie chronionych, których poszkodowany doznał wbrew swojej woli”¹³⁷. Na-

¹²⁷ Ibidem.

¹²⁸ J. Ranschburg, *Lęk, gniew, agresja*, wyd. WSiP, Warszawa 1980, s. 93.

¹²⁹ H. Liberska, M. Matuszewska, *Wybrane czynniki i mechanizmy powstawania agresji w rodzinie*, [w:] *Agresja i przemoc a zdrowie psychiczne*, M. Bienczycka-Anholcer (red.), wyd. PTHP, Warszawa-Poznań 2001, s. 80-83.

¹³⁰ Z. Skorny, *Psychologiczna analiza agresywnego zachowania się*, wyd. PWN Warszawa 1968, s. 137.

¹³¹ A. Frączek, *Czynności agresywne jako przedmiot studiów eksperymentalnej psychologii społecznej*, [w:] *Studia nad psychologicznymi mechanizmami czynności agresywnych*, A. Frączek (red.), wyd. PAN, Wrocław 1979, s. 9-31.

¹³² B. Krahé, op. cit.

¹³³ B. Wojciszke, *Relacje interpersonalne*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, J. Strelau (red.), tom III, wyd. GWP, Gdańsk 2000, s. 147-186.

¹³⁴ E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Akert, op. cit.

¹³⁵ R.B. Cialdini i in., op. cit.

¹³⁶ I. Siekierka, *Kwestionariusz Agresji A. Bussa i M. Perry'ego*, wyd. Instytut Amity, Warszawa 2013.

¹³⁷ B. Rakoczy, *Ciężar dowodu w polskim prawie ochrony środowiska*, wyd. Wolters Kluwer, Warszawa 2010, s. 144-145.

tomiast krzywda może być skierowana przeciwko samemu sobie – takie zachowanie nazywa się autoagresją – bądź w stosunku do innych¹³⁸ (jednostek bądź grup ludzi)¹³⁹. Takie ujęcie agresji zawiera trzy istotne aspekty: zachowanie, cel oraz krzywdę. Istotą pierwszego z nich jest uniemożliwienie identyfikowania negatywnej emocji takiej jak złość jako agresji. Emocja ta może, ale nie musi towarzyszyć agresji. Kolejną składową agresji jest celowość. Czyny, które laik mógłby zaklasyfikować do agresywnych (np. uderzenie kogoś przez przypadek), niemające na celu wyrządzenia krzywdy drugiej osobie, dla psychologa agresywnymi nie są. Ostatnim komponentem jest krzywda^{140, 141}. Składnik bardzo pomocny w odróżnianiu zachowań asertywnych od agresywnych oraz agresji prawdziwej od żartobliwej. Tej ostatniej często towarzyszy śmiech i brak intencji skrzywdzenia drugiej osoby¹⁴².

Rodzaje agresji

Najczęściej spotykanym podziałem zachowań agresywnych jest rozróżnienie agresji na wrogą^{143, 144, 145} – nazywaną zamiennie agresją afektywną¹⁴⁶, emotogenną^{147, 148}, gniewną¹⁴⁹ lub emocjonalną¹⁵⁰ – i agresję instrumentalną^{151, 152, 153, 154}

¹³⁸ I. Siekierka, op. cit.

¹³⁹ A. Frączek, *Agresja interpersonalna: opis i analiza z perspektywy psychologii społecznej*, [w:] Ł. Jurasz-Dudzik, *Człowiek i agresja: głosy o nienawiści i przemocy: ujęcie interdyscyplinarne*, wyd. Sic!, Warszawa 2002, s. 43-56.

¹⁴⁰ E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, op. cit.

¹⁴¹ R. B. Cialdini i in., op. cit.

¹⁴² Ibidem.

¹⁴³ E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, op. cit.

¹⁴⁴ B. Krahé, op. cit.

¹⁴⁵ D. Kubacka-Jasiecka, *Agresja i autodestrukcja z perspektywy obronno-adaptacyjnych dążeń Ja*, wyd. UJ, Kraków 2006.

¹⁴⁶ J. Ranschburg, op. cit.

¹⁴⁷ A. Frączek, *Czynności...*, op. cit.

¹⁴⁸ A. Frączek, *Agresja...*, op. cit.

¹⁴⁹ B. Wojciszke, *Człowiek...*, op. cit.

¹⁵⁰ R.B. Cialdini i in., op. cit.

¹⁵¹ E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, op. cit.

¹⁵² R.B. Cialdini i in., op. cit.

¹⁵³ A. Frączek, *Czynności...*, op. cit.

¹⁵⁴ J. Ranschburg, op. cit.

(określaną również mianem agresji aktywnej czy zadaniowej)¹⁵⁵. Wymiarem, na podstawie którego dokonano takiego podziału, jest ukierunkowanie na cel¹⁵⁶.

Podstawę zaistnienia agresji wrogiej (w niniejszej pracy stosowany zamiennie będzie również termin „agresja emocjonalna”) stanowi pobudzenie emocjonalne o charakterze negatywnym (takie jak złość, irytacja bądź gniew)¹⁵⁷, które wymyka się spod kontroli¹⁵⁸. W przypadku tego rodzaju agresji głównym lub jedynym motywem sprawcy jest zadanie cierpienia ofierze¹⁵⁹. Przykładem agresji emocjonalnej może być rzucenie butelką w kolegę na skutek silnej irytacji czy uderzenie partnera w twarz w przypływie złości.

Natomiast w przypadku agresji instrumentalnej krzywdzenie drugiej osoby jest punktem koniecznym (w mniemaniu agresora) do zrealizowania jego planów, zamiarów i celów¹⁶⁰. Przykładowymi zachowaniami klasyfikowanymi jako przejawy agresji instrumentalnej są pobicie ofiary w celu uzyskania dóbr materialnych czy sfaulowanie przeciwnika w czasie meczu piłki nożnej.

Agresję można również rozróżnić ze względu na kryterium modalności reakcji (agresja wroga i fizyczna) oraz kryterium bezpośredniości (pośrednia i bezpośrednia)¹⁶¹. Zdaniem Z. Skornego „zasadniczy podział agresji na fizyczną i słowną krzyżuje się z podziałem na agresję bezpośrednią i pośrednią. (...) agresja fizyczna może przybierać formę bezpośrednich lub pośrednich zachowań napastliwych lub destruktywnych¹⁶²”. Autor ten agresję słowną dzieli również na bezpośrednią i pośrednią. Pierwsza z nich „przybiera formę wypowiedzi napastliwych, szkodziących lub poniżających skierowanych do osoby będącej przedmiotem agresji i występujących w jej obecności¹⁶³”. Natomiast druga to „wypowiedzi agresywne mające wyrządzić przykrość lub szkodę osobie stanowiącej przedmiot agresji są tu skierowane nie bezpośrednio do niej, lecz do osób trzecich; występują one w sytuacjach i okolicznościach, w których nie uczestniczy osoba będąca przedmiotem agresji¹⁶⁴”.¹⁶⁴ Warto jeszcze raz podkreślić, że agresja bezpośrednia występuje, gdy

¹⁵⁵ A. Frączek, *Agresja...*, op. cit.

¹⁵⁶ B. Krahé, op. cit.

¹⁵⁷ A. Frączek, *Agresja...*, op. cit.

¹⁵⁸ R. B. Cialdini i in., op. cit.

¹⁵⁹ B. Wojciszke, *Człowiek...*, op. cit., 2004

¹⁶⁰ J. Ranschburg, op. cit.

¹⁶¹ D. Kubacka-Jasiecka, op. cit.

¹⁶² Z. Skorny, *op. cit.* s. 184.

¹⁶³ Ibidem.

¹⁶⁴ Ibidem, s. 209.

agresor i ofiara konfrontują się „twarzą w twarz”, a o agresji pośredniej mówimy, kiedy nie dochodzi do wspomnianej konfrontacji¹⁶⁵.

Do ponadpodstawowych podziałów agresji możemy zaliczyć rozróżnienie między agresją uprawnioną i nieuprawnioną, o której wspomina B. Krahé¹⁶⁶ w swojej pozycji zatytułowanej *Agresja*. Rozróżnienia tego dokonano na bazie kryterium zgodności zachowania z przepisami prawa karnego. Przykładem tej pierwszej jest kara śmierci – przyjęta w wielu krajach jako najwyższy wymiar kary¹⁶⁷. Natomiast gwałt, zgodnie z tą typologią, to w wielu miejscach na świecie przykład agresji nieuprawnionej.

Teorie zachowania agresywnego

W świecie naukowym wyróżnia się trzy główne teorie wyjaśniające źródła agresji. Należą do nich: teoria instynktu (agresja jako zachowanie wrodzone, w minimalnym stopniu podatne na oddziaływanie wychowawcze), teoria popędu (agresja jako sposób rozładowania popędu, zależny od czynników sytuacyjnych) oraz teoria uczenia się (agresja jako zachowanie nabyte, powstałe w ciągu życia, będące wynikiem uczenia się)¹⁶⁸. Poniżej opisano każdą z nich.

Teoria instynktu

Zwolennicy teorii instynktu uznają, że agresja napędzana jest wrodzonym instynktem będącym częścią ludzkiej natury. W. Mac Dougall¹⁶⁹ wymienił różne instynkty rządzące zachowaniem człowieka, np.: instynkt ucieczki, walki, ciekawości, władzy czy rodzicielski. Jednym z podstawowych instynktów jest instynkt walki – źródło gniewu – który wyzwała różne zachowania agresywne¹⁷⁰.

Przykładem badacza uznającego teorię instynktu był P. Bovet¹⁷¹, który badał bójki wśród chłopców w wieku szkolnym. Uznał, że są one upustem sił fizycznych i dają poczucie rozkoszy. Dodatkowo stwierdził, że instynkt walki może objawiać

¹⁶⁵ R.B. Cialdini i in., op. cit.

¹⁶⁶ B. Krahé, op. cit.

¹⁶⁷ Ibidem.

¹⁶⁸ B. Wojciszke, *Człowiek...*, op. cit.

¹⁶⁹ Ibidem.

¹⁷⁰ Z. Skorny, op. cit.

¹⁷¹ Ibidem.

się bezpośrednio, poprzez atak czy napaść, lub ulec przeobrażeniom na skutek socjalizacji czy intelektualizacji owego instynktu¹⁷².

Jednakże najbardziej znanym przedstawicielem tego nurtu jest K. Lorenz. Obserwacja zachowania zwierząt (głównie ryb i ptaków) skłoniła go do wysunięcia wniosku, iż wrodzony instynkt agresji popycha zwierzęta do zachowań agresywnych¹⁷³. K. Lorenz stwierdził, że ów instynkt występuje również u ludzi, a na dodatek jedną z jego właściwości jest spontaniczność, o czym można przeczytać w jego książce *Tak zwane zło*¹⁷⁴.

Zdaniem Z. Freuda człowiek rodzi się z dwoma przeciwstawnymi instynktami: instynktem życia (Eros) i śmierci (Tanatos)^{175, 176}. Dzięki pierwszemu z nich jednostka utrzymuje się przy życiu, drugi natomiast odpowiada za pęd do samozniszczenia. Instynkt śmierci może manifestować się poprzez wrogość czy przybrać formę samobójstwa. Twórca psychoanalizy uważał, że agresywną energię należy rozładować. W przeciwnym wypadku dochodzi do kumulowania jej, co skutkuje chorobą. Koncepcja ta nazywana jest teorią hydrauliczną, gdyż analogiczny destrukcyjny wpływ na zbiornik ma ciągle wzrastanie w nim ciśnienia wody^{177, 178, 179}.

Teoria popędu

W. McDougall wyraził pogląd, że zachowania agresywne służą zlikwidowaniu przeszkód utrudniających zaspokojenie potrzeb. Tak powstała hipoteza frustracji-agresji, zgodnie z którą agresja jest automatycznym skutkiem frustracji¹⁸⁰. Frustrację można rozumieć jako zaistnienie warunków przeszkadzających lub opóźniających ciąg reakcji ukierunkowanej na osiągnięcie celu¹⁸¹.

¹⁷² Z. Skorny, op. cit.

¹⁷³ R. Stach, *Zachowania agresywne*, wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1989.

¹⁷⁴ K. Lorenz, *Tak zwane zło*, wyd. PIW, Warszawa 1996.

¹⁷⁵ Ibidem.

¹⁷⁶ Z. Skorny, op. cit.

¹⁷⁷ E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, op. cit.

¹⁷⁸ K. Kowalczyk, B. Jankowiak, E. Krajewska-Kułąk, H. Rolka, M. Sierakowska, *Teorie agresji - prawda czy mity?*, „Problemy pielęgniarstwa” 2011, tom 19 (3), s. 396-400.

¹⁷⁹ B. Wojciszke, *Człowiek...*, op. cit.

¹⁸⁰ R.B. Cialdini i in., op. cit.

¹⁸¹ A. Bandura, R.H. Walters, *Agresja w okresie dorastania. Wpływ praktyk wychowawczych i stosunków rodzinnych*, wyd. PWN, Warszawa 1968.

J. Dollard i jego współpracownicy rozbudowali tę hipotezę. Badacze z uniwersytetu Yale stwierdzili, że agresja zawsze wynika z frustracji. Takie rozumienie ma dwa następstwa. Po pierwsze, gdy jednostka zachowuje się agresywnie, oznacza to, że przedtem ktoś lub coś ją sfrustrowało. Po drugie, jeśli jednostka jest sfrustrowana, to z pewnością następstwem tego odczucia będzie akt agresji^{182, 183, 184}.

Teoria ta okazała się jednak nie do końca słuszna. L. Berkowitz przeformułował hipotezę frustracji-agresji. Jego zdaniem „frustracja łączy się jedynie z agresją emocjonalną (wywołaną złością), nie zaś z instrumentalną. Berkowitz twierdzi też, że frustracja prowadzi do agresji tylko wtedy, gdy wywołuje negatywne uczucia. (...) Z koncepcji Berkowitza płynie jeszcze jedna ważna implikacja: każde wydarzenie wywołujące nieprzyjemne uczucia takie jak ból, podniecenie czy rozdrażnienie może prowadzić do agresji. Te nieprzyjemne uczucia nie muszą wynikać z frustracji”¹⁸⁵.

Teoria uczenia się

Zgodnie z teorią uczenia się agresja jest rezultatem warunkowania sprawczego i modelowania¹⁸⁶. O warunkowaniu sprawczym (zwanym zamiennie warunkowaniem instrumentalnym) mówimy, gdy jednostka uczy się, że pewne reakcje (podejmowanie działania lub powstrzymanie się od niego) w określonej sytuacji prowadzą do zaistnienia określonych konsekwencji, które nazywane są nagrodami lub karami. Na skutek kolejnych prób (relacja zachowanie – konsekwencja) u jednostki stopniowo wykształca się odruch instrumentalny. W zależności od rodzaju relacji z czasem dochodzi do częstszego lub rzadszego podejmowania danego zachowania w podobnych sytuacjach¹⁸⁷. Tak więc zachowanie, w kontekście warunkowania sprawczego, jest narzędziem umożliwiającym osiągnięcie wyznaczonego celu¹⁸⁸.

Nagradzanie zachowań agresywnych prowadzi do utrwalania się i narastania ich u jednostek. Wyróżnia się dwa rodzaje nagród: zewnętrzne i wewnętrzne. Nagrody zewnętrzne to na przykład dobra materialne (takie jak pieniądze, war-

¹⁸² E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, op. cit.

¹⁸³ R.B. Cialdini i in., op. cit.

¹⁸⁴ B. Wojciszke, *Człowiek...*, op. cit.

¹⁸⁵ R.B. Cialdini i in., op. cit., s. 496.

¹⁸⁶ B. Wojciszke, *Człowiek...*, op. cit.

¹⁸⁷ P. Ostaszewski, *Procesy warunkowania*, [w:] *Psychologia. Podręcznik...*, s. 97-116.

¹⁸⁸ A. Falkowski, T. Tyszka, *Psychologia zachowań konsumenckich*, wyd. GWP, Gdańsk 2006.

tościowe przedmioty) lub niematerialne (wygranie rywalizacji, uznanie innych). Nagroda wewnętrzna to na przykład wzrost samooceny¹⁸⁹. Warto podkreślić, że nagradzanie wzmacnia zarówno agresję instrumentalną, jak i wrogą¹⁹⁰.

Ludzie uczą się nie tylko poprzez doświadczanie, ale również obserwując zachowania (i ich skutki) innych osób. Taki rodzaj uczenia się nosi nazwę modelowania¹⁹¹. W przypadku agresji może ona mieć następujące skutki: po pierwsze – jednostka poznaje nowe wzorce manifestowania agresji; po drugie – obserwowanie następstw czyjejś agresji powoduje osłabienie zahamowania takich zachowań agresywnych, jakich obserwator nauczył się w przeszłości; po trzecie – zachowanie innych ułatwia podejmowanie zbliżonych reakcji przez obserwatora, a ponadto wzbudza w nim podobne emocje i motywacje jak u osoby obserwowanej („modela”). Mechanizm ten prawdopodobnie ogranicza się do modeli, z którymi obserwator może się zidentyfikować¹⁹².

Dokonując obserwacji cudzej agresji, jednostka ma pewne przekonania związane z konsekwencjami tych zachowań (spodziewa się, że zostaną nagrodzone lub ukarane). Oczekiwania te wpływają na własne zachowania obserwatora. Choć warto podkreślić, że ludzka agresja, w dużej mierze, pozostaje pod kontrolą poznawczą jednostki. Oznacza to, że jeśli przekonania jednostki o konsekwencjach zachowań agresywnych są odmienne od rzeczywistych kar i nagród, to bardziej prawdopodobne jest, że działania jednostki zostaną podporządkowane owym przekonaniom, aniżeli faktycznym związkom zachowań z karami i nagrodami¹⁹³.

Jak podsumowuje Wojciszke¹⁹⁴, „duża liczba danych dowodzi, że zachowania agresywne są nabywane, wywoływane, podtrzymywane i wygaszane stosownie do naszych przekonań o karach i nagrodach, z jakimi zachowania te się spotykają¹⁹⁵. Przekonania te wywodzą się nie tylko z naszych doświadczeń, ale i z obserwacji doświadczeń cudzych”. Z racji, iż złość czy rozdrażnienie nie są czynnikami koniecznymi do ujawnienia agresji (np. żołnierze zachowują się agresywnie, choć nie muszą przy tym odczuwać złości), to teoria społecznego uczenia się szczególnie odnosi się do agresji instrumentalnej¹⁹⁶.

¹⁸⁹ B. Wojciszke, *Człowiek...*, op. cit., s. 193.

¹⁹⁰ Ibidem.

¹⁹¹ M. Toeplitz-Winiewska, *Postawy wobec agresji a modelowanie zachowań agresywnych u nieletnich przestępców*, wyd. UW, Warszawa 1980.

¹⁹² B. Wojciszke, *Człowiek...*, op. cit.

¹⁹³ Ibidem.

¹⁹⁴ Ibidem.

¹⁹⁵ A. Bandura i in., op. cit.

¹⁹⁶ R. B. Cialdini i in., op. cit.

Gniew i wrogość – główne pojęcia

W poniższym rozdziale zaprezentowano różnorodność definicji gniewu oraz wyjaśniono, czym jest wrogość. Ponadto rozpatrzono gniew jako emocję podstawową i przytoczono informacje na temat znaku owej emocji, jej ekspresji, a także poruszono zagadnienie związku gniewu i wrogości z agresją.

Gniew i wrogość – próba definicji

W literaturze psychologicznej znacznie częściej mówi się o gniewie (zamiennie nazywanym złością) aniżeli wrogości. Dlatego autor niniejszej pracy najwięcej uwagi poświęcił złości. Mimo to warto podać definicję wrogości zaczerpniętą ze *Słownika języka polskiego*: „wrogość to nieprzyjazne uczucia wobec kogoś lub czegoś”¹⁹⁷.

Natomiast gniew, podobnie jak agresja, nie ma jednej przyjętej definicji. Tak na przykład *Słownik języka polskiego* określa gniew jako: „gwałtowną reakcję na jakiś przykry bodziec zewnętrzny wyrażającą się niezadowoleniem i agresją”¹⁹⁸. Bardziej szczegółową definicję, co zrozumiale, podaje *Słownik psychologii* wydawnictwa Zielona Sowa: „Gniew – reakcja emocjonalna wywołana przez realne lub wyimaginowane zagrożenie, przeszkodę albo atak ze strony innych osób czy zwierząt. Czasami prowadzi do agresywnego zachowania. Towarzyszą jej objawy fizjologiczne w postaci wzrostu napięcia mięśniowego, ciśnienia krwi, akcji serca, poziomu cukru we krwi i przyspieszenia oddechu, przygotowujące organizm do zwiększonego wysiłku fizycznego”¹⁹⁹.

Natomiast słownik psychologii autorstwa A.S. Reber i E.S. Reber podaje: „Gniew (*anger*), bardzo ogólnie: stosunkowo silna reakcja emocjonalna, która towarzyszy wielu sytuacjom, takim jak ograniczenia natury fizycznej, przeszkadzanie, utrudnianie w realizacji celów, zabór własności czy bycie zaatakowanym bądź zagrożonym itp. Gniew jest często definiowany (lub mówiąc dokładniej *identyfikowany*) za pomocą zbioru reakcji fizycznych – np.: specyficznych grymasów twarzy czy pozycji ciała charakterystycznych dla zmian w autonomicznym układzie nerwowym (zwłaszcza w układzie sympatycznym). U wielu gatunków przeżywanie gniewu prowadzi do otwartego (lub utajonego) ataku. (...) gniew jest niezwykle trudny do obiektywnego zdefiniowania. Problem polega na tym, że jest to pojęcie mało precyzyjne, zlewające się z innymi podobnymi reakcjami emocjonalnymi, jak: (...) wściekłość, wrogość, nienawiść”²⁰⁰.

¹⁹⁷ Źródło: <http://sjp.pl/wrogo%B6%E6> (dostęp: 03.02.2023 r.).

¹⁹⁸ Źródło: <http://sjp.pwn.pl/szukaj/gniew> (dostęp: 03.02.2023 r.).

¹⁹⁹ A. Latusek (red.), *Słownik psychologii*, wyd. Zielona Sowa, Kraków 2005.

²⁰⁰ A.S. Reber, E.S. Reber, *Słownik psychologii*, wyd. SCHOLAR, Warszawa 2005.

Pomimo trudności jakie może przysporzyć próba opisanego gniewu to każde z wyżej podanych objaśnień podkreśla, że jest to reakcja na przeszkody na drodze do realizacji celu bądź uświadomienie sobie przez jednostkę zagrożenia – czynniki te mogą doprowadzić do manifestacji agresji. Ponadto dwie ostatnie definicje zwracają uwagę na objawy fizjologiczne towarzyszące gniewowi, takie jak napięcie mięśni, przyspieszenie oddechu czy charakterystyczny wyraz twarzy.

Natomiast J. Reykowski²⁰¹ rozpatrywał gniew przez pryzmat sytuacji zagrażającej: „gniew występuje wtedy, gdy jednostka odczuwa swoją przewagę wobec czynnika zagrażającego”²⁰². Zaś Z. Freud²⁰³ w kontekście swej koncepcji mówiącej o instynkcie jako podłożu agresji, stwierdził, że uczucie gniewu powstaje, gdy bodziec jest bardzo silny, jednakże sytuacja uniemożliwia otwarty wybuch agresji. J. Ranschburg wyjaśnia: „gniew w takim rozumieniu jest zaworem bezpieczeństwa, przez który wyładowuje się nadmiar energii i dzięki niemu organizm unika «wybuchu»”²⁰⁴. Także J. Dollard przyjął ten sam punkt widzenia: „gniew pojawia się wtedy, kiedy nie ma możliwości otwartej agresji”²⁰⁵. Odmienne stanowisko przyjął K. Lorenz, uznając gniew nie za następstwo agresji, jak zrobili to Z. Freud i J. Dollard, lecz za bezpośrednią przyczynę, motyw zachowania agresywnego²⁰⁶.

Gniew można rozpatrywać w szerokim bądź wąskim znaczeniu. J.R. Averill napisał: „gniew może się w najściślejszym sensie odnosić do pewnego szczególnego zespołu reakcji emocjonalnych, podobnie jak zazdrość, zawiść, nadzieja”²⁰⁷. C. Storm i T. Storm wykazali, że pojęcie „gniew” określa szerszą kategorię obejmującą, oprócz emocji gniewu, również wściekłość i furię²⁰⁸. Natomiast P. Shaver, J. Schwartz, D. Kirson i C. O'Connor²⁰⁹ nie tylko potwierdzili doniesienia

²⁰¹ J. Reykowski, *Emocje i motywacja*, [w:] *Psychologia*, T. Tomaszewski (red.), wyd. PWN, Warszawa 1975, s. 556-628.

²⁰² Ibidem, s. 576.

²⁰³ J. Ranschburg, op. cit., s. 80.

²⁰⁴ Ibidem, s. 80.

²⁰⁵ Ibidem, s. 83.

²⁰⁶ Ibidem.

²⁰⁷ J.R. Averill, *Mały świat, duża scena*, [w:] *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*, P. Ekman, R. J. Davidson (red.), wyd. GWP, Gdańsk 1998, s. 129.

²⁰⁸ C. Storm, T. Storm, *A Taxonomic Study of the Vocabulary of Emotions*, “Journal of Personality and Social Psychology” 1987, Vol. 53, No. 4, s. 805-816.

²⁰⁹ P. Shaver, J. Schwartz, D. Kirson, C. O'Connor, *Emotion Knowledge: Further Exploration of a Prototype Approach*, “Journal of Personality and Social Psychology” 1987, W7, Vol. 52, No. 6, s. 1061-1086.

C. Storm i T. Storm²¹⁰, ale i rozszerzyli tę kategorię poprzez dodanie do niej oburzenia, wrogości oraz okrucieństwa.

Gniew jako emocja podstawowa

Czy gniew należy do grupy emocji podstawowych? Jeśli tak, to jakie warunki musi spełnić, aby uznać go za emocję uniwersalną? Powszechność emocji możemy rozpatrywać w kontekście uniwersaliów biologicznych, społecznych i środowiskowych. Na tej podstawie „można gniew zdefiniować jako impuls popychający do agresji (powszechnik biologiczny); próbę wymuszenia poszanowania dla norm społecznych (powszechnik społeczny), bądź też reakcję na frustrację (powszechnik środowiskowy)”²¹¹. Przyjmując definicję gniewu podaną przez P. Shavera i jego współpracowników oraz rozpatrując gniew w kategoriach reakcji na frustrację, możemy uznać gniew jako emocję uniwersalną. Również W. Łosiak²¹² określa gniew mianem podstawowego stanu emocjonalnego. Emocja ta uznawana jest za uniwersalną, ponieważ objawia się charakterystyczną mimiką twarzy, która jest rozpoznawana jako wyznacznik odczuwania gniewu, co udowodniły klasyczne już międzykulturowe badania P. Ekmana i W. Friesena²¹³.

Czy gniew jest emocją negatywną, czy pozytywną? Odpowiedź na to pytanie może wydawać się oczywista. Bynajmniej taką nie jest. Zarówno potocznie, jak i w większości tekstów naukowych przyjęło się rozpatrywanie gniewu jako emocji negatywnej^{214, 215}. Jeśli jednak przyjmiemy, że „emocje pozytywne skłaniają do podtrzymywania czy powtarzania czynności oraz kontaktów (z sytuacjami, przedmiotami), które te emocje wywołały”²¹⁶, a ponadto przypomnimy, że gniew może pojawić się, gdy jednostka natrafia na przeszkody oraz zwiększa szanse na podjęcie prób pokonania owych przeszkód, a także ataku na ich źródło, to można przyjąć, że gniew, pomimo iż ma charakter agresywny, zdaje się mieć znak dodatni²¹⁷. Reasumując: aby ocenić znak emocji, należy najpierw wyjaśnić,

²¹⁰ C. Storm i in., op. cit.

²¹¹ J.R. Averill, op. cit., s. 129.

²¹² W. Łosiak, *Psychologia emocji*, WAiP, Warszawa 2007.

²¹³ P. Ekman, *Facial Expressions*, [w:] *Handbook of Cognition and Emotion*, T. Dalgleish, M. Power, John Wiley & Sons Ltd, New York 1999, s. 301-321.

²¹⁴ C.F. Lima, T. Alves, S.K. Scott, S.L. Castro, *In the Ear of the Beholder: How Age Shapes Emotion Processing in Nonverbal Vocalizations*, „Emotion” 2013, Vol. 14 (1), Nov 11, s. 145-160.

²¹⁵ S.S. Tomkins, R. McCarter, *What and where are the primary affects? Some evidence for a theory*, „Perceptual and Motor Skills” 1964, 18, s. 119-158.

²¹⁶ J. Reykowski, *Procesy emocjonalne*, [w:] *Psychologia ogólna...*, s. 39.

²¹⁷ J. Reykowski, op. cit.

co rozumie się pod pojęciem emocji „negatywnej” i „pozytywnej”. W niniejszej pracy przyjęto, że gniew jest emocją negatywną.

Gniew i wrogość a agresja

Czy gniew (złość) i wrogość zawsze prowadzą do manifestacji zachowań agresywnych rozumianych jako atakowanie ludzi, zwierząt lub przedmiotów? Odpowiedzi na to pytanie dostarczył P. Ekman²¹⁸: „(...) gniew może się czasem wiązać z ruchami zbliżania się (ataku), a czasami z tendencją do unikania (ucieczki)”²¹⁹. Zatem pojawienie się gniewu nie daje pewności ujawnienia się zachowań agresywnych. Owe stanowisko potwierdza również I. Siekierka: „Złość może wywołać silne negatywne emocje, prowadzące do agresywnych reakcji. Pomimo iż złość niejako toruje drogę agresji, to nie jest ona ani konieczna, ani wystarczająca do jej wywołania. Również jeśli chodzi o wrogość to jej związek z agresją nie jest bezwyjątkowy i te dwa stany mogą występować osobno. Wynika stąd wniosek, iż pomimo że agresja w wielu sytuacjach zazębia się z gniewem i wrogością, to jednak są to zupełnie różne, oddzielne konstrukty”²²⁰.

L.J. Yarrow²²¹ swym eksperymentem na dzieciach w wieku przedszkolnym dowiódł, że sytuacja o charakterze frustrującym wywołuje gniew, a to skłania jednostkę do przyjęcia postawy agresywnej. Jednakże należy podkreślić: agresja jest tylko jedną z wielu możliwych reakcji na frustrację.

Zakończenie

Rzeczywisty kontakt z członkami stereotypizowanych grup może wpłynąć na postrzeganie tychże osób – spotkanie sprzyja weryfikowaniu stereotypów i może skutkować zaprzestaniem oceniania ludzi przez ich pryzmat²²². Dlatego przyjmuje się, że osoby, które spotkały kiedykolwiek ludzi należących do mniejszości narodowych zamieszkujących Polskę, będą miały bardziej przychylny stosunek

²¹⁸ P. Ekman, *Zdarzenia poprzedzające a metafory emocji*, [w:] *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*, P. Ekman, R.J. Davidson (red.), wyd. GWP, Gdańsk 1998, s. 131-135.

²¹⁹ Ibidem, s. 207.

²²⁰ I. Siekierka, op. cit., s. 1.

²²¹ L.J. Yarrow, *The Effect of Antecedent Frustration on Projective Play*, “Psychological Monographs General and Applied” 1948, Volume 62, s. 1-41.

²²² E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, op. cit.

do przedstawicieli tych mniejszości, niż osoby, które nie miały takich kontaktów w przeszłości.

Rozpatrując tradycyjny sposób życia definiowany miejscem zamieszkania i dostępnością różnorodnych miejsc, w których można spędzać wolny czas, a także gęstością zaludnienia oraz kierując się rachunkiem prawdopodobieństwa – ludzie w dużych miastach, w porównaniu z mieszkańcami wsi, mają więcej okazji do spotkania się z różnymi osobami. W wirtualnym świecie można spotkać jednostki odmienne pod wieloma względami, będące przedstawicielami różnych narodowości. Ponadto obecnie, gdy transport między miejscowościami jest dobrze rozwinięty, podróż do miasta nie stanowi takiego problemu jak kilkanaście lat temu. Przyczyn wyjaśniających otrzymanie takich wyników może być wiele.

Na zakończenie warto podkreślić, że trzeba mieć świadomość tego, że nie zawsze postępujemy zgodnie z naszymi postawami czy wartościami – w pewnych warunkach zachowujemy się tak jak grupa, z którą się identyfikujemy, albo tak, jak nas wychowano.

Bibliografia

- Aronson E., *Człowiek istota społeczna*, wyd. PWN, Warszawa 2000.
- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1997.
- Augustynek A., *Różne oblicza agresji*, [w:] *Konflikty współczesnego świata*, red. R. Borkowski, Uczelniane Wydawnictwa Naukowo-Dydaktyczne, Kraków 2001.
- Averill J.R., *Mały świat, duża scena*, [w:] Ekman P, Davidson R. J. (red.), *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*, wyd. GWP, Gdańsk 1998.
- Bandura A., Walters R.H., *Agresja w okresie dorastania. Wpływ praktyk wychowawczych i stosunków rodzinnych*, wyd. PWN, Warszawa 1968
- Bedyńska S., Dreszer J., *Wyśmiej stereotyp! Czynniki redukujące zagrożenie stereotypem*, „Psychologia Społeczna” 2006, nr 2.
- Bem D.J., *Self-perception: An alternative interpretation of cognitive dissonance phenomena*, “Psychological Review” 1967, no 74.
- Bornstein R.F., *Exposure and affect: Overview and meta-analysis of research, 1968–1987*, “Psychological Bulletin” 1989, no 106.
- Brzozowski P., *Skala Wartości (SW) Polska adaptacja Value Survey M. Rokeacha. Podręcznik*, wyd. PTP, Warszawa 1996.
- Cialdini R.B., Kenrick D.T., Neuberg S.L., *Psychologia społeczna. Rozwiązane tajemnice*, wyd. GWP, Gdańsk 2002.
- Cieciuch J., *Kształtowanie się systemu wartości od dzieciństwa do wczesnej dorosłości*, wyd. Liberi Libri, Warszawa 2013.
- Cieciuch J., *Pomiar wartości w zmodyfikowanym modelu Shaloma Schawartza*, „Psychologia Społeczna” 2013, nr 8(1).

- Cieciuch J., Harasimczuk J., Döring A.K., *Struktura wartości w późnym dzieciństwie*, „Psychologia Rozwojowa” 2010, nr 15(2).
- Ekman P., *Zdarzenia poprzedzające a metafory emocji*, [w:] *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*, red. P. Ekman, R.J. Davidson, wyd. GWP, Gdańsk 1998.
- Ekman P., *Facial Expressions*, [w:] (red.) Dalglish T., Power M., *Handbook of Cognition and Emotion*, John Wiley & Sons Ltd, New York 1999.
- Falkowski A., Tyszka T., *Psychologia zachowań konsumenckich*, wyd. GWP, Gdańsk 2006.
- Frączek A., *Czynności agresywne jako przedmiot studiów eksperymentalnej psychologii społecznej*, [w:] *Studia nad psychologicznymi mechanizmami czynności agresywnych*, red. A. Frączek, wyd. PAN, Wrocław 1979.
- Frączek A., *Agresja interpersonalna: opis i analiza z perspektywy psychologii społecznej*, [w:] Jurasz-Dudzik Ł., *Człowiek i agresja: głosy o nienawiści i przemocy: ujęcie interdyscyplinarne*, wyd. Sic!, Warszawa 2002.
- Hałaj J.B., Pietrzak H., *Psychologia społeczna w praktyce*, wyd. WSP, Rzeszów 2000.
- Jussim L., Fleming C., *Samospełniające się przepowiednie a utrzymywanie się stereotypów społecznych: rola interakcji diadycznych i sił społecznych*, [w:] *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, red. C.N. Macrae, C. Stangor, M. Hewstone, wyd. GWP, Gdańsk 1999.
- Kofta M., *Stereotypy i uprzedzenia a stosunki międzygrupowe: stare problemy i nowe idee*, [w:] *Myślenie stereotypowe i uprzedzenia. Mechanizmy poznawcze i afektywne*, red. M. Kofta, wyd. PAN, Warszawa 2004.
- Kowalczuk K., Jankowiak B., Krajewska-Kułał E., Rolka H., Sierakowska M., *Teorie agresji – prawda czy mity?*, „Problemy Pielęgniarstwa” 2011, tom 19 (3).
- Krahé B., *Agresja*, wyd. GWP, Gdańsk 2005.
- Kubacka-Jasiecka D., *Agresja i autodestrukcja z perspektywy obronno-adaptacyjnych dążeń Ja*, wyd. UJ, Kraków 2006.
- Liberska H., Matuszewska M., *Wybrane czynniki i mechanizmy powstawania agresji w rodzinie*, [w:] *Agresja i przemoc a zdrowie psychiczne*, red. M. Biencyzcka-Anholcer, wyd. PTHP, Warszawa-Poznań 2001.
- Lima C.F., Alves T., Scott S.K., Castro S.L., *In the Ear of the Beholder: How Age Shapes Emotion Processing in Nonverbal Vocalizations*, „Emotion” 2013, Vol. 14 (1), Nov 11.
- Lorenz K., *Tak zwane zło*, wyd. PIW, Warszawa 1996.
- Łosiak W., *Psychologia emocji*, WAiP, Warszawa 2007.
- Maass A., Arcuri L., *Język a stereotypizacja*, [w:] *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, red. C.N. Macrae, C. Stangor, M. Hewstone, wyd. GWP, Gdańsk 1999.
- Mackie D.M., Hamilton D.L., Susskind J., Rosselli F., *Spoleczno-psychologiczne podstawy powstawania stereotypów*, [w:] *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, red. C.N. Macrae, C. Stangor, M. Hewstone, wyd. GWP, Gdańsk 1999.
- Ostaszewski P., *Procesy warunkowania*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki. Psychologia ogólna*, red. J. Strelau, tom III, wyd. GWP, Gdańsk 2000.
- Pilecka B., *Agresja jako zjawisko psychologiczne*, [w:] *Konflikty współczesnego świata*, red. R. Borkowski, Uczelniane Wydawnictwa Naukowo-Dydaktyczne, Kraków 2001.

- Rakoczy B., *Ciężar dowodu w polskim prawie ochrony środowiska*, wyd. Wolters Kluwer, Warszawa 2010.
- Ranschburg J., *Lęk, gniew, agresja*, wyd. WSiP, Warszawa 1980.
- Rathus S.A., *Psychologia współczesna*, wyd. GWP, Gdańsk 2004.
- Reber A.S., Reber E.S., *Słownik psychologii*, wyd. SCHOLAR, Warszawa 2005.
- Reykowski J., *Emocje i motywacja*, [w:] *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, wyd. PWN, Warszawa 1975.
- Reykowski J., *Procesy emocjonalne*, [w:] *Psychologia ogólna. Emocje, motywacja, osobowość*, red. T. Tomaszewski, wyd. PWN, Warszawa 1992.
- Schwartz S. H., Rubel T., *Sex differences in value priorities: Cross-cultural and multimethod studies*, "Journal of Personality and Social Psychology" 2005, 89(6).
- Schwartz S.H., Bilsky W., *Toward a universal psychological structure of human values*, "Journal of Personality and Social Psychology" 1987, 53.
- Shaver P., Schwartz J., Kirson D., O'Connor C., *Emotion Knowledge: Further Exploration of a Prototype Approach*, "Journal of Personality and Social Psychology" 1987, W7, Vol. 52, No. 6.
- Siekierka I., *Kwestionariusz Agresji A. Bussa i M. Perry'ego*, wyd. Instytut Amity, Warszawa 2013.
- Skorny Z., *Psychologiczna analiza agresywnego zachowania się*, wyd. PWN Warszawa 1968.
- Słownik psychologii*, red. A. Latusek, wyd. Zielona Sowa, Kraków 2005.
- Staats A.W., Staats C.K., *Meaning established by classical conditioning*, "Journal of Experimental Psychology" 1957, Vol. 54, No. 1.
- Stach R., *Zachowania agresywne*, wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1989.
- Stephan W.G., Stephan C.W., *Wywieranie wpływu przez grupy. Psychologia relacji*, wyd. GWP, Gdańsk 1999.
- Sternberg R.J., *Wprowadzenie do psychologii*, wyd. WSiP, Warszawa 1990.
- Storm C., Storm T., *A Taxonomic Study of the Vocabulary of Emotions*, "Journal of Personality and Social Psychology" 1987, Vol. 53, No. 4.
- Sybiliska I., Sybilski Z., *Psychologia społeczna*, [w:] *Psychologia nie dla psychologów*, red. Z. Sybilski, wyd. Parnas, Inowrocław 2004.
- Toeplitz-Winiewska M., *Postawy wobec agresji a modelowanie zachowań agresywnych u nieletnich przestępców*, wyd. UW, Warszawa 1980.
- Tomkins S.S., McCarter R., *What and where are the primary affects? Some evidence for a theory*, "Perceptual and Motor Skills" 1964, 18.
- Weigl B., *Stereotypy i uprzedzenia etniczne u dzieci i młodzieży*, wyd. PAN, Warszawa 1999.
- Weigl B., *Stereotypy i uprzedzenia*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, red. J. Strelau, tom III, wyd. GWP, Gdańsk 2000.
- Wicker A.W., *Attitudes versus action: The relationship of verbal and overt behavioral responses to attitude objects*, "Journal of Social Issues" 1969, 25.

- Wojciszke B., *Postawy i ich zmiana*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, red. J. Strelau, tom III, wyd. GWP, Gdańsk 2000.
- Wojciszke B., *Relacje interpersonalne*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, red. J. Strelau, tom III, wyd. GWP, Gdańsk 2000.
- Wojciszke B., *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, wyd. SCHOLAR, Warszawa 2004.
- Yarrow L.J., *The Effect of Antecedent Frustration on Projective Play*, "Psychological Monographs General and Applied" 1948, Volume 62.
- Zajonc R.B., *Attitudinal effects of mere exposure*, "Journal of Personality and Social Psychology Monographs" 1968, 9(2), Pt. 2.
- Żemojtel-Piotrowska M., Baran T., Piotrowski J., *Postawy roszczeniowe a system wartości w ujęciu Shaloma Schwartza*, „Psychologia Społeczna” 2011, nr 6 (2).

Netografia:

- Mellibruda J., *Wewnętrzny proces wartościowania*, <http://www.psychologia.edu.pl/dziupla-jurka/teksty/1368-wewnetrzny-proces-wartosciowania.html>.
- Pyszka A., *Wartości w życiu człowieka i jego życie rodzinne*, http://www.opoka.org.pl/biblioteka/V/VM/wartosci_rodzina.html.
- Stankiewicz A., *Czym są wartości w życiu człowieka? Jak to ma się do otwarcia na zmiany? Cz.1*, <http://www.psychologia-spoleczna.pl/felietony/114-piorem-psychologa/1584-czym-sa-wartosci-w-zyciu-czlowieka-jak-to-ma-sie-do-otwarcia-na-zmiany-cz-1.html>.
- <http://mniejszosci.narodowe.mac.gov.pl/mne/prawo/ustawa-o-mniejszosciac/6492,Ustawa-o-mniejszosciach-narodowych-i-etnicznych-oraz-o-jezyku-regionalnym.html> (online: 2.01.2023 r.).
- <http://mniejszosci.narodowe.mac.gov.pl/mne/prawo/ustawa-o-mniejszosciac/6492,Ustawa-o-mniejszosciach-narodowych-i-etnicznych-oraz-o-jezyku-regionalnym.html> (online: 2.01.2023 r.).
- <http://odn.zce.szczecin.pl/ju/eduobyw/pliki/stronywo/spo/spoa5.pdf> (online: 2.01.2023 r.).
- <http://odn.zce.szczecin.pl/ju/eduobyw/pliki/stronywo/spo/spoa5.pdf> (online: 2.01.2023 r.).
- http://pl.wikipedia.org/wiki/Efekt_wy%C5%9Bwiadczonej_przys%C5%82ugi#Wyniki_bada.C5.84_eksperymentalnych_nad_efektem (online: 30.01.2023 r.).
- http://pl.wikipedia.org/wiki/Efekt_wy%C5%9Bwiadczonej_przys%C5%82ugi#Wyniki_bada.C5.84_eksperymentalnych_nad_efektem (online: 15.01.2023 r.).
- http://pl.wikipedia.org/wiki/Mniejszo%C5%9B%C4%87_narodowa (online: 2.01.2023 r.).
- <http://pl.wikipedia.org/wiki/Postawa> (online: 17.01.2023 r.).
- <http://sjp.pl/wrogo%B6%E6> (online: 17.01.2023 r.).
- <http://sjp.pwn.pl/szukaj/gniew> (online: 17.01.2023 r.).
- <http://sjp.pwn.pl/szukaj/nacjonalizm> (online: 15.01.2023 r.).
- <http://sjp.pwn.pl/szukaj/seksizm> (online: 15.01.2023 r.).

<http://sjp.pwn.pl/szukaj/szowinizm> (online: 15.01.2023 r.).

<http://www.dzienniklodzki.pl/artykul/443925,statystyczny-polak-oglada-telewizje-ponad-25-godziny-dziennie,id,t.html?cookie=1> (online: 30.01.2023 r.).

<http://www.dzienniklodzki.pl/artykul/443925,statystyczny-polak-oglada-telewizje-ponad-25-godziny-dziennie,id,t.html?cookie=1> (online: 15.01.2023 r.).

Marta Siemienik

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

PRĘŻNOŚĆ I STYL PRZYWIĄZANIA DO BOGA A DUCHOWY DOBROSTAN U KSIĘŻY KATOLICKICH

RESILIENCE AND STYLE OF ATTACHMENT TO GOD AND THE SPIRITUAL WELL-BEING OF CATHOLIC PRIEST

Streszczenie: W artykule opisano charakterystykę psychospołeczną księży katolickich oraz czynników mających znaczenie dla ich funkcjonowania społecznego. Przedstawiono również podstawy teoretyczne konstruktów prężności oraz rozwój zachowań przywiązaniowych, co w konsekwencji umożliwiło skoncentrowanie się na zaprezentowaniu charakterystyki wzorców przywiązania do Boga. Dokonano również rozróżnienia między duchowością a religijnością, co pozwoliło scharakteryzować konstrukt dotyczący duchowego dobrostanu.

Słowa kluczowe: prężność, styl przywiązania do Boga, duchowy dobrostan, księża katoliccy.

Abstract: The article describes the psychosocial characteristics of Catholic priests and the factors relevant to their social functioning. The theoretical basis of the construct of *resilience* and the development of attachment behaviors were also presented, which in turn made it possible to focus on presenting the characteristics of patterns of attachment to God. A distinction was also made between spirituality and religiosity, which allowed to characterize the construct of spiritual well-being.

Keywords: *resilience*, style of attachment to God, spiritual well-being, Catholic priests.

Wprowadzenie

Tematem niniejszego artykułu jest „Prężność i styl przywiązania do Boga, a duchowy dobrostan u księży katolickich”. Do podjęcia wyjaśnienia tego zagadnienia przyczyniły się zauważalne zmiany społeczne, które m.in. występują w kontekście wartości, postrzegania religii czy odkrywania duchowości. Doniesienia z literatury wskazują, że dotychczas nie prowadzono badań wśród księży w wybranej perspektywie teoretycznej. W związku z tym model pracy zawiera takie konstrukty jak: prężność, styl przywiązania do Boga oraz duchowy dobrostan. Pierwszym analizowanym konstruktom była prężność psychiczna, rozumiana jako indywidualna cecha jednostki, która umożliwia jej przystosowanie się do trudnych wa-

runków oraz stresów dnia codziennego. W sytuacjach, w których ograniczone są zasoby człowieka, ważny aspekt radzenia sobie z trudnością stanowi szukanie wsparcia w sile wyżej, Bogu. Mając to na uwadze, istotne wydaje się mierzenie relacji człowieka z Bogiem, który umożliwi pokazanie jej ważności w funkcjonowaniu jednostki. Określenie wzorca przywiązaniowego opartego na zaufaniu czy lęku może umożliwić szerszą analizę tego konstruktów w odniesieniu do poczucia sensu, celu i znaczenia pochodzące z transcendentnego źródła. W tym przypadku dotyczy to ostatniego z konstruktów, jakim jest duchowy dobrostan.

Obserwując te zmiany, w ramach niniejszej pracy skoncentrowano się na sprawdzeniu, czy występuje związek między prężnością (postrzeganą jako cecha) i jej wymiarami oraz stylem przywiązania a poziomem poczucia duchowego dobrostanu u księży katolickich. Ponadto ważne również było określenie udziału zmiennych pośredniczących w różnicowaniu między prężnością i jej wymiarami oraz stylami przywiązania do Boga a duchowym dobrostanem.

Księża katolicycy – charakterystyka psychospołeczna

Kościół rzymskokatolicki jest wspólnotą jednolitą pod względem doktrynalnym, a jednocześnie zróżnicowaną pod wieloma względami, takimi jak m.in.: struktury organizacyjne i terytorialne, lokalne tradycje i formy kultury, rodzaje duchowości, zaangażowanie publiczne i polityczne¹.

Mocno dyskutowane jest miejsce Kościoła we współczesnym państwie i społeczeństwie. Ewolucja Kościoła w Polsce pod względem strukturalno-terytorialnym jest nierozzerwalnie związana z wydarzeniami historycznymi i reformami administracyjnymi w przebiegu wielu lat w całym kraju. Obecna struktura terytorialna Kościoła katolickiego w Polsce powstała w wyniku długiego procesu. Ma charakter hierarchiczny i nawiązuje do ogólnych zasad podległości i porządku rzymskokatolickiego², który wyznaczają dokumenty Soboru Watykańskiego I i II oraz wynikający z *Vaticanum Secundum* Kodeks Prawa Kanonicznego. Hierarchia dotyczy święceń (biskup, prezbiter, diakon) oraz władzy (papież, biskupi – z prawa Bożego i np. legaci papiescy, opaci, generałowie zakonów, wikariusze generalni, biskupi – z prawa kanonicznego). To biskupi mianują papieża, są oni zwierzchnikami diecezji. Najważniejszym biskupem Kościoła powszechnego jest papież, utożsamiany najczęściej z jedyną i niepodzielną władzą³.

¹ E. Klima, *Struktury kościoła rzymskokatolickiego w Polsce*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Geographica Socio-Oeconomica” 2011, nr 11, s. 1–34.

² Ibidem.

³ S.T. Zarzycki, *Konieczność zachowania związku teologii i wiary z historia w duchu soboru watykańskiego II*, „Rocznik Teologiczny” 2021, nr 58 (5), s. 7–34.

Wraz z rozwojem chrześcijaństwa jako autonomicznego wyznania utrwaliła się tradycja kapłaństwa wiernych (powszechnego) i kapłaństwa hierarchicznego (urzędowego). Kapłaństwo jest rozumiane jako jeden z siedmiu sakramentów świętych, którego pełnienie jest dla dobra wspólnoty Kościoła. Kapłan urzędowy mianowicie, dzięki władzy święceń, kształci lud kapłański i kieruje nim, sprawuje w zastępstwie Chrystusa (*in persona Christi*) Ofiarę eucharystyczną i składa ją Bogu w imieniu całego ludu. Wierni zaś na mocy swego królewskiego kapłaństwa współdziałają w ofiarowaniu Eucharystii, pełnią też to kapłaństwo przez przyjmowanie sakramentów, modlitwę i dziękczynienie, świadectwo życia świętobliwego, zaparcie się siebie i czynną miłość⁴. Kapłan, według Kodeksu Prawa Kanonicznego, poprzez sakrament kapłaństwa staje się szafarzem sakramentów, aby wypełniać zadanie nauczania, uświęcania i kierowania powierzonymi mu wiernymi⁵. Często sprawowaną posługą w duszpasterstwie sakramentalnym w parafii jest duszpasterstwo osób chorych i związane z tym udzielanie sakramentu Eucharystii oraz namaszczenia chorych. Na czele parafii stoi proboszcz (może być nim tylko prezbiter), dekanatu – dziekan, diecezji – biskup (ordynariusz miejsca – *ordinarius loci*), a metropolii – arcybiskup metropolita. Ten ostatni zarządza jednocześnie jedną z diecezji, nazywaną archidiecezją⁶.

W teologicznej doktrynie Kościoła rzymskokatolickiego kapłaństwo urzędowe jest ściśle powiązane z obowiązkową bezżennością i z całkowitą rezygnacją księży z seksualności, z wyrzeczeniem się miłości do kobiety, z małżeństwa i rodziny, z własnego ojcostwa naturalnego. Wymaga to od księży pełnego oddania siebie i powierzenia własnej miłości Bogu i Kościołowi. Ta koncepcja w Kościele rzymskokatolickim oznacza istotny warunek uzyskania święceń kapłańskich przez alumna i trwania księdza w instytucjonalnym kapłaństwie⁷.

Kościół od wieków postrzega celibat jako ważny warunek kapłaństwa oraz mechanizm ułatwiający skuteczność funkcjonowania swoich struktur i spójność organizacyjną. Zachowanie celibatu wymaga od księdza dojrzałości uczuciowej, ładu w sferze postaw i potrzeb seksualnych, stabilności postaw i zachowań emocjonalnych⁸. Brak tej stabilności najczęściej prowadzi do krytyki i kontestowania postulatów Kościoła oraz do kryzysu tożsamości kapłańskiej u księdza i do porzucenia stanu duchownego. W myśl Soboru Watykańskiego II kapłaństwo oznacza

⁴ E. Klima, op. cit., s. 1–34.

⁵ T. Sztajerwald, *Specyficzne czynniki wpływające na higienę zdrowia psychicznego kapłanów rzymskokatolickich*, „Warszawskie Studia Pastoralne” 2015, nr 4 (29), s. 57–80.

⁶ E. Klima, op. cit., s. 1–34.

⁷ J. Baniak, *Obowiązkowa bezżenność i czystość seksualna księży rzymskokatolickich w wyobrażeniach i ocenach młodzieży gimnazjalnej*, „Edukacja – Polityka – Historia” 2019, nr 1 (33), s. 5–22.

⁸ J. Baniak, *Czynniki kryzysu tożsamości kapłańskiej wśród księży rzymskokatolickich w Polsce. Studium socjologiczne*, Teologia Praktyczna, wyd. UMK, Toruń 2007, s. 209–263.

zjednoczenie i upodobnienie się kapłana do Jezusa jako Proroka i Pasterza, wynika ono z równowagi między trzema głównymi funkcjami urzędu kapłańskiego: funkcją głoszenia i nauczania Ewangelii (prorocką), funkcją uświęcania i składania ofiary eucharystycznej (kapłańską) oraz funkcją duszpasterską, czyli funkcją kierowania wspólnotą wierzących, ich życiem religijnym i moralnością⁹. W braku utrzymania równowagi w tych trzech strukturach upatruje się źródeł kryzysu powołania i kryzysu tożsamości kapłańskiej. „Tożsamość kapłana katolickiego wyraża się w specyficznym „wybraniu” go przez Boga i w akceptacji jego powołania przez Kościół”¹⁰.

Księża są również ludźmi kultury – pracownikami kultury na każdym poziomie naszego społecznego życia: od najmniejszych parafii po wspaniałe bazyliki, od szkolnej katechezy po uniwersytecki wykład. Ksiądz-pracownik kultury najczęściej kojarzy nam się z zabiegającym działaczem, nadzorującym dziesiątki inicjatyw kulturalnych (schola, chór kościelny, zespół muzyczny, gazetka parafialna itd.)¹¹. Wiąże się to również z ich medialną działalnością. Nauczanie Magisterium Kościoła, mimo że wprost nie mówi o Instagramie, od wielu lat wskazuje na istotną rolę mediów społecznościowych w dziele ewangelizacji, a ten zyskujący na popularności serwis, z którego korzysta sam papież Franciszek, okazuje się być dobrą przestrzenią do głoszenia Słowa Bożego, gdyż w nim też są obecni ludzie potrzebujący usłyszeć o Jezusie¹². Obecność duchownych w tym serwisie nie jest nowością, bowiem wielu z nich prowadzi konta od kilku lat, a niektórzy z nich mogli korzystać z niego jeszcze przed rozpoczęciem formacji w seminarium. Profile mają charakter prywatny, chociaż dostęp jest publiczny, i gdyby nie publikowane zdjęcia w stroju duchownym czy opisy nawiązujące do tego, kim są, to trudno byłoby odróżnić ich od osób świeckich. Taki styl bycia w mediach społecznościowych jest też formą ewangelizacji poprzez świadectwo, a publikując posty podobnie do świeckich użytkowników, duchowni przydają sobie autentyczności, co umożliwia im zbliżenie się do wiernych w inny sposób niż na Mszy Świętej, podczas kazania, czy podczas prowadzenia wspólnot¹³.

W przygotowaniu do posługi kapłańskiej ważne są cztery filary kształcenia: ludzki, duchowy, intelektualny i duszpasterski. Filar ludzki polega na kształtowaniu człowieczeństwa poprzez czerpanie wzoru z Jezusa Chrystusa w braterskiej

⁹ Ibidem.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ E. Augustyn, *Ksiądz: pracownik kultury*, Zarządzanie w Kulturze, nr 2, wyd. UJ, Kraków 2000, s. 21–32.

¹² J. Cabak, *#PolishKsiądz – Instagram miejscem ewangelizacji*, Przegląd Religioznawczy, nr 1 (275), wyd. Polskie Towarzystwo Religioznawcze, Warszawa 2000, s. 49–60.

¹³ Ibidem.

wspólnocie. Kandydat do stanu kapłańskiego stawać się powinien coraz bardziej wrażliwym, dojrzałym mężczyzną, przyjmującym bliźniego z godnością. Dokonuje się to dzięki wspieraniu chorych, ubogich i więźniów, pomocy osobom starszym i młodzieży, pracy fizycznej oraz budowaniu dojrzałych relacji. Filar duchowy dotyka ludzkiego serca i ducha. Polega na kształtowaniu osobistej relacji z Panem Jezusem poprzez słuchanie i rozważanie Słowa Bożego, uczestnictwo w Eucharystii, czytanie lektur rozwijających wiarę, adorację Najświętszego Sakramentu, systematyczną praktykę sakramentu pojednania i kierownictwa duchowego. Filar intelektualny polega na studiowaniu, aby być wykształconym oraz kompetentnym kapłanem, posługującym ludziom, którzy potrzebują i szukają uzasadnienia wiary. Realizacja tego filaru składa się na sześć lat studiów, w tym dwóch lat filozofii i czterech lat teologii, zakończonych obroną pracy magisterskiej. Filar duszpasterski, jako czwarty fundament formacji, realizuje się w rozmaitych formach praktyk w grupach duszpasterskich i wspólnotach parafialnych. Przykładem może być praca z osobami niepełnosprawnymi i chorymi, zaangażowanie w ruch oazowy i pielgrzymkowy, pomoc w nauce wychowankom domu dziecka, opieka sprawowana nad liturgiczną służbą ołtarza¹⁴.

Zanim nastąpi czas ewangelizacji każdy kapłan przechodzi czas kształtowania powołania. Wiąże się to z okresem formacji w seminarium, realizuje w tym czasie cztery filary formacji powołania. Etap pierwszy nazywany jest propedeutycznym, jest to wstępne przygotowanie do formacji. Przeznaczony na to, aby kandydaci wykorzystali ten czas na poszerzanie wiedzy z zakresu psychologii, kultury języka i Katechizmu Kościoła katolickiego, a także kręgu biblijnego¹⁵. Duży nacisk kładziony jest na poznawanie siebie i rozeznawanie swojego powołania. Kolejny rok jest związany z bardziej wymagającym studiowaniem filozofii oraz dbaniem o rozwój duchowy. Trzeci rok formacji alumna wiąże się z obłóczynami, czyli przyjęciem stroju duchownego, a także z przyjęciem posługi lektoratu. Od tej pory alumni są szczególnie wezwani do proklamacji słowa Bożego podczas liturgii. Wspiera on kapłanów i diakonów w głoszeniu słowa Bożego i formacji wiernych. W liturgii zostaje mu powierzone zadanie proklamacji słowa Bożego z wyjątkiem Ewangelii. Gdy nie ma psalterzysty, może wykonać psalm między czytaniem, a jeśli nie ma diakona, może podawać intencje modlitwy powszechnej. Ma również prawo, podobnie jak akolita, prowadzić modlitwę przy zmarłym i prowadzić przy pogrzebie stacje w domu zmarłego i na cmentarzu. W czwartym roku klerycy przyjmują posługę akolitu, są szczególnie wezwani do wspierania kapłanów i diakonów w budowaniu Kościoła, służą pomocą podczas celebracji oraz w razie potrzeby rozdają wiernym Eucharystię. Piąty rok to ostatni czas, który klerycy spędzają w całości w seminarium. Jest to okres przygotowania do świę-

¹⁴ <https://www.wsdplock.pl/formacja/> (dostęp: 04.01.2023 r.).

¹⁵ <https://seminarium-krakow.pl/powolanie/formacja-w-seminarium/> (dostęp: 03.01.2023 r.).

ceń diakonatu. Następnie diakoni zostają skierowani do pracy w diecezji na cały rok. Kolejny rok spędzają na posłudze w parafii, szkołach, przyjmują obowiązki duszpasterzy. Przygotowują się do przyjęcia święceń prezbiteriatu¹⁶.

Obecna sytuacja społeczna to postępująca transformacja i modernizacja, która charakteryzuje się nie tylko zmianami w materialnych warunkach życia Polaków, ale także zmianach w strukturze społeczno-politycznej, kulturze, a także w świecie wartości i orientacji życiowych, religijności czy moralności¹⁷; ¹⁸. Ołbrzymi postęp w wielu dziedzinach życia wytworzył podatny grunt do jawienia się różnego rodzaju kryzysów psychicznych. Poprzez coraz większe sfragmentaryzowanie i decentralizację społeczeństwo coraz bardziej podlega rozbiciu na wiele rozmaitych grup społecznych o zróżnicowanych poglądach, preferencjach, wartościach czy normach. Człowiek współczesny, pomimo funkcjonowania w grupach ludzi, czuje się osamotniony. Swoje dążenie koncentruje na problematyce człowieka jako ostatecznego autorytetu, czego jednym z konsekwencji jest kryzys autorytetu Boga¹⁹.

Przyczyn częściej powstających kryzysów religijnych badacze dopatrują się w sposobie myślenia i przeżywania współczesnego człowieka, charakteryzującego się postępującym racjonalizmem, indywidualizmem, konsumpcjonizmem i krytycyzmem²⁰. Ludzie zmuszeni są stworzyć swoją tożsamość religijną, wybierając spośród wielu możliwych religijnych i niereligijnych propozycji. W praktyce oznacza to odchodzenie od wyboru strategii „albo – albo” i przejście do wyboru wielokrotnego „nie tylko to, ale i tamto”²¹. W socjologii religii wymieniają dwa podstawowe typy definicji religii – substancjonalna i funkcjonalna²². Definicje substancjonalne koncentrują się na istocie religii, na tym, czym religia jest. Ujmują religię w sposób strukturalny, w ich rozumieniu stanowi ona system wierzeń, wartości i symboli, w której rzeczywistość empiryczna jest podporządkowana rzeczywistości pozaempirycznej. Natomiast definicje funkcjonalne opisują religię poprzez jej społeczne funkcje, czyli odpowiadają na pytanie: co religia robi. Istotę stanowi znaczenie religii w życiu społecznym i jednostkowym

¹⁶ <https://www.wsdplock.pl/formacja/> (dostęp: 03.01.2023 r.).

¹⁷ J. Mariański, *Katolicyzm polski w procesie przemian*, „Władza Sądzenia” 2015, nr 6, s. 29–45.

¹⁸ Ibidem, *Autorytet społeczny Kościoła katolickiego w Polsce w procesie przemian*, „Studia Pedagogica Ignatiana” 2018, nr 20 (5), s. 77–106.

¹⁹ B. Pawłowska, „Polak-katolik” – czyli o religijności współczesnych Polaków, „Władza Sądzenia” 2015, nr 6, s. 7–92.

²⁰ Ibidem.

²¹ J. Mariański, *Katolicyzm polski...*, op. cit.

²² B. Pawłowska, op. cit.

– jest zbiorem odpowiedzi na zasadnicze pytania, jakie stawia człowiek wobec natury i sensu życia²³. Do pomiaru zinstytucjonalizowanej religijności stosuje się kryteria pomiaru praktyki religijnej, która podzielić można na praktyki religijne nakazane (obowiązkowe) i zalecane (nadobowiązkowe). Wyrażają one zewnętrzną identyfikację z grupą wyznaniową, a także informują o integracji społecznej ze wspólnotą Kościoła i parafii²⁴. Badacze polskiej religijności podkreślają, że chociaż ok. 85–90% społeczeństwa według deklaracji stanowią katolicy, to mówi się o „wewnętrznej różnorodności” oraz „wielości wewnątrzwyznaniowej”; czego konsekwencją jest typologia środowiska. Jedną z typologii zaproponował Janusz Mariański, który przedstawił ją następująco: „(a) katolicy silnie zaangażowani, (b) katolicy o sformalizowanej więzi kościelnej (praca), (c) katolicy regularnie praktykujący, uznający dogmaty wiary i doktrynę Kościoła, (d) katolicy praktykujący nieregularnie i selektywnie dobierający dogmaty wiary, (e) katolicy otwarci, poszukujący, katolicy-inteligenci spod znaku czasopism «Znak», «Więź» i «Tygodnik Powszechny», (f) katolicy indyferentni traktujący religię jako «kulturową powinność», krytyczni wobec doktryn Kościoła, (g) katolicy pogranicza, którzy praktycznie i teoretycznie odeszli od Kościoła i są chrześcijanami «jedynie kulturowymi» lub „katolickimi ateistami»”²⁵.

Warto się również pochylić nad typologią Petera M. Zulehnera, który wskazał w niej zachowania religijno-kościelne współczesnych chrześcijan²⁶. Wymienił trzy podstawowe typy: niechrześcijan, chrześcijan kościelnych i chrześcijan z wyboru. Niechrześcijanin to osoba, która została wychowana w sposób niechrześcijański lub też zrezygnowała z wpojonego mu w domu rodzinnym czy na lekcjach religii chrześcijańskiego sposobu interpretacji życia na rzecz zupełnie nowej matrycy interpretującej świat, jego samego i innych ludzi, życie codzienne i następujące w nim kryzysy. Chrześcijanin kościelny to człowiek, który identyfikuje się z Kościołem, akceptuje proponowany przez strukturę model religijności w centralnych i najważniejszych punktach. Wyróżnia się w nim podtyp biernych i aktywnych członków. W tej klasyfikacji znaleźli się również chrześcijanie z wyboru, którzy częściowo identyfikując się z Kościołem, negują niektóre elementy modelu tradycyjnego, najczęściej zastępując je elementami systemów pojęciowych o charakterze niechrześcijańskim czy wręcz areligijnym. Osoby te nie tylko częściowo akceptują doktrynę Kościoła, ale też częściowo – a więc okazjonalnie – praktykują. Typy te pokazują różnorodność i wielość postaw wśród jednej wspól-

²³ Ibidem.

²⁴ S.H. Zaręba, *Praktyki religijne jako jeden z głównych wymiarów polskiej religijności*, „Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne” 2008, nr 2, s. 4–19.

²⁵ R. Sieracka, *Zróznicowanie Kościoła rzymskokatolickiego w Polsce. Analiza sieciowa katolickich stron na Facebooku*, „Przegląd Religioznawczy” 2021, nr 1 (279), s. 77–95.

²⁶ Ibidem.

noty, jaką jest Kościół katolicki, czego konsekwencją mogą być zmiany, które się aktualnie dokonują²⁷.

Zmiany dostrzegane są na poziomie wartości i norm moralnych o proveniencji religijnej – podlegają liberalizacji i marginalizacji²⁸. Jednym z ważnych wskaźników ustosunkowania się Polaków do Kościoła katolickiego jest deklarowane do niego zaufanie. Rozumiane jest ona jako jeden z podstawowych elementów podłoża stosunków i więzi na poziomie relacji międzyludzkich i makrostruktury społecznej. Zaufanie do Kościoła jest wyrażane w głównej mierze poprzez aprobatę tej instytucji. Stanowi jeden z głównych elementów kształtowania się autorytetu Kościoła w świadomości jego wyznawców i nie tylko²⁹. Zaufanie do Kościoła może przyjmować dwie podstawowe formy: wobec Kościoła jako instytucji oraz do Kościoła jako wspólnoty. Obecnie wchodzimy w okres obniżania się autorytetu społecznego Kościoła katolickiego, co jest niewątpliwie związane z licznymi kontrowersjami wokół lustracji w Kościele oraz nagłaśnianymi przez media domniemanymi czy rzeczywistymi skandalami w środowiskach osób duchownych. Uogólnione zaufanie do Kościoła może być jednak osłabione, a nawet zniszczone zarówno przez siły zewnętrzne (ideologie wrogie Kościołowi), jak i wewnętrzne w Kościele (przez samych duchownych).

Kształtowanie się zaufania społecznego ma fundamentalne znaczenie dla długofalowego rozwoju Kościoła. Badania wśród uczniów i studentów wykazały, że ci, którzy nie ufają Kościołowi jako instytucji, są krytycznie nastawieni do niego, buntują się przeciw jego ingerencji w życie osób świeckich, a także wyrażają swój sprzeciw wobec mieszania się spraw państwowych ze sprawami kościelnymi. Osoby słabo lub w ogóle niezwiązane z Kościołem w nieco większym stopniu domagały się od niego powstrzymania od ingerencji w sprawy polityczne. W sferze działalności politycznej rola Kościoła nie jest przyjmowana bezkrytycznie, wręcz przeciwnie, jest oceniana krytycznie, niekiedy nawet nadkrytycznie³⁰. Osoby swój brak zaufania do księży przenoszą na swój stosunek do Boga (kryzys wiary i możliwości). Społeczna sytuacja Kościoła katolickiego w Polsce jest rozumiana jako kryzysowa – to stwierdzenie jest zarazem trafne, jak i błędne. Trafne – ponieważ wskazuje na negatywne zmiany w postawach Polaków (w tym katolików) wobec Kościoła, na zmiany, które w najbliższych latach – być może – będą się nasilać. Nawiązuje to jednak do kryzysu od wewnątrz, który jest powodowany przez członków Kościoła i na ich rachunek. Błędne – ponieważ wyklucza się zmianę samego Kościoła w jego wymiarach instytucjonalnych i wspólnotowych, czyli sa-

²⁷ Ibidem.

²⁸ J. Mariański, op. cit. 2015.

²⁹ Ibidem, op. cit. 2018.

³⁰ E. Zimnica-Kuziło, *Kryzys wiary i możliwości jego przezwyciężenia w okresie adolescencji*, „Łódzkie Studia Teologiczne” 2010, nr 19, s. 241–251.

momodernizację Kościoła. Pomimo tych zmian Kościół wciąż odgrywa ważną rolę w życiu publicznym i społecznym Polski. Rola ta jest związana bardziej ze sferą problemów duchowych człowieka niż z dziedziną konkretnych kwestii życia codziennego, a także bardziej ze sferą indywidualną niż społeczną³¹. Nieodłącznym elementem Kościoła katolickiego są księża, którzy pełnieniem swojej funkcji wpływają na postrzegany obraz tej instytucji. Ich działalność przybliży bądź oddala wiernych od wspólnoty. Młodzież częściej krytycznie ocenia duchowieństwo, zwłaszcza w odniesieniu do nadmiernej troski o sprawy materialne oraz polityczne. Mniejszym krytycyzmem w kierunku Kościoła cechują się osoby dorosłe niż młodzież. W modernizującym się społeczeństwie polskim Kościół katolicki próbuje na nowo określić swoje stanowisko wobec instytucji życia publicznego, jak i w odniesieniu do poszczególnych jednostek i grup społecznych.

Każdy człowiek żyje w jakimś określonym środowisku, w którym narażony jest na różnego rodzaju interakcje z innymi, ze światem. Stanowią one pewien zbiór czynników mogących mieć wpływ pozytywny i negatywny na zdrowie psychiczne jednostki.

Posługa kapłana, wraz z jego stylem życia, znacznie odbiega od pracy i życia, jakimi charakteryzuje się sposób myślenia większości osób świeckich. Różnice te są niekiedy mniej zauważalne, np. obecność księdza w niektórych sytuacjach życia społecznego jest bardziej akceptowalna i zrozumiała niż jeszcze kilkanaście lat temu, jednakże z drugiej strony w pracy i posłudze księdza znajduje się wiele aspektów, których nie znajdzie się w przypadku innych zawodów i które z kolei czynią ową pracę i życie różnym od życia osoby świeckiej, co może rzutować na ich dobrostan psychiczny³².

Definiując zdrowie psychiczne, można skupić się na wymienionych przez Marię Johody zespołach kryteriów zdrowia, które odnoszą się do: pozytywnej postawy wobec Ja, zdolności do rozwoju i samorealizacji, integracji³³. W literaturze zwraca się również uwagę na poczucie dobrostanu jednostki. Jest on mierzony poziomem zadowolenia z różnych sfer życia³⁴. Ryzykiem utraty zdrowia oraz dobrostanu jest brak realizacji któregoś z tych kryteriów, co w konsekwencji skutkować może kryzysem.

Na funkcjonowanie księży, ich duchowość oraz skuteczność ich formacji może rzutować kryzys tożsamości³⁵. Na podstawie wyników badań wskazano, że

³¹ Ibidem.

³² T. Sztajerwald, op. cit., s. 57–80.

³³ I. Heszen, H. Sęk, *Psychologia zdrowia*, wyd. PWN, Warszawa 2007.

³⁴ Ibidem.

³⁵ J. Baniak, op. cit. 2007, s. 209–263.

czynnikiem często wywołującym kryzys tożsamości kapłańskiej jest niespójność psychiczna i niedojrzałość uczuciowa wielu alumnów i księży. Duchowni ci mają wyraźne problemy z własną tożsamością osobową i ujawniają słabą wytrzymałość (odporność) na trudności życia kapłańskiego, są mało skuteczni w duszpasterstwie lub zupełnie zaniedbują obowiązki zawodowe. Problemy psychiczne, emocjonalne i wolicjonalne warunkują więc istotnie, jako czynniki wywołujące kryzys, wierność księży swemu powołaniu i trwałość ich życia w kapłaństwie. Badacze twierdzą, że księża niedojrzali psychicznie i emocjonalnie nie są w stanie sprostać warunkom kapłaństwa realizowanego w Kościele rzymskokatolickim, który stawia im bardzo surowe wymagania życiowe³⁶.

Wymieniane w literaturze czynniki mające znaczenie dla funkcjonowania społecznego księży wiążą się z pewną presją psychiczną: młody kapłan, spowiadając wiernych, może nie tylko przeżywać stres związany z pojawiającą się bezradnością rodzącą się niekiedy w wyniku spotkania problemów ludzi w posłudze sakramentu pojednania, ale także stresem związanym z świadomością odpowiedzialności moralnej związanej z rozsądzeniem, czy udzielić rozgrzeszenia osobie, która może nie spełniać warunków potrzebnych do jego udzielenia³⁷. Stres może być związany również z przygotowaniem wiernych do niektórych sakramentów, co przekłada się bardzo często z poświęceniem swojego prywatnego czasu. Jako sytuację obciążającą można również postrzegać duszpasterstwo osób chorych. Wymaga to od kapłana dużej odporności psychicznej i jednocześnie gotowości do pełnienia swojej roli.

Poza posługą sakramentalną praca księdza polega także na działalności, jaką możemy wpisać w szeroko pojęty kontekst działalności edukacyjno-społecznej. Jedną z takich form jest wizyta duszpasterska, w czasie której kapłan odwiedza parafian, wspólnie się z nimi modli i pochyla się nad poszczególnymi problemami. Współcześnie proces laicyzacji społeczeństwa powoduje, że w wielu domach wizyta jest wyłącznie czystym rytuałem, podczas którego kapłan może łatwo wy czuć, że nie jest najbardziej oczekiwaną osobą, pomimo werbalnych deklaracji gospodarzy. Kolejną sferę stanowi praca w szkole, która również może być źródłem napięć i frustracji. Kapłan wykonuje również czynności w kancelarii parafialnej. Ksiądz, który rozpoczyna obowiązki np. w kancelarii parafialnej po kilku godzinach pracy w szkole, gdzie spotkał się z trudnymi sytuacjami wynikającymi z uczniowskiej złośliwości, może przenieść swoje napięcie na parafianina, który przychodzi do kancelarii z niestandardową sprawą, wskutek czego może nie do końca świadomie wyładować na wiernym swoją tłumioną złość³⁸.

³⁶ Ibidem.

³⁷ T. Sztajerwald, op. cit., s. 57–80.

³⁸ Ibidem

Kolejną rzeczą specyficzną dla pracy księdza, jaką warto wymienić w tym miejscu, jest przemieszanie przestrzeni pracy i zamieszkania. Rzadko kiedy zdarza się, że kapłan mieszka w innym miejscu niż miejsce pracy. Nienormowany czas pracy, odpowiedzialność moralna za powierzonych ludzi, praca w szkole, która poza satysfakcją może być też źródłem frustracji. To tylko niektóre z czynników, które potencjalnie mogą utrudniać utrzymanie odporności na wydarzenia stresujące³⁹.

Prężność

Badacze zainspirowani zrozumieniem procesów adaptacji do tego, w jaki sposób ludzie radzą sobie w obliczu przeciwności losu, poszukiwali odpowiedzi na to, jak traumatyczne przeciwności losu zagrażają adaptacji człowieka i co można zrobić, aby zwiększyć jego możliwości adaptacyjne⁴⁰. Pierwszym badaniom poddawano osoby i rodziny, które doświadczyły różnego rodzaju traumatycznych zdarzeń – przemocy, separacji, tortur, bezdomności, konsekwencji katastrof gospodarczych, naturalnych i politycznych. Wynioskowano, że w wielu przypadkach jednostka narażona na długotrwałe, silny stres poddaje się i nie podejmuje zachowań, które pozwoliłyby jej przystosować się i aktywnie działać. Drudzy są w stanie nie tylko przystosować się do funkcjonowania w czasie doświadczanej traumy, ale także wykorzystać ją tak, aby prowadzić jeszcze bardziej satysfakcjonujące życie niż wcześniej⁴¹. Początkowo w badaniach skupiano się głównie na negatywnych konsekwencjach doświadczanych trudności. Badaczy zainteresowało również, co decyduje o tym, że niektórzy ludzie w obliczu traumy lub stresujących wydarzeń życiowych pozytywnie przystosowują się do danych okoliczności. Koncepcja *resilience* tworzy wspólne ramy dla dwóch odrębnych podejść w psychologii zdrowia: to dzięki czynnikom ryzyka łączy podejście patogenetyczne z salutogenetycznym bazującym na czynnikach ochronnych. Fenomen zjawiska *resilience* polega przede wszystkim na pozytywnym podejściu do myślenia o rozwoju, zarówno w wymiarze jednostkowym, rodzinnym, jak i społecznym oraz na podkreśleniu znaczenia czynników ochronnych mających związek z pozytywną adaptacją w obliczu zagrożeń i traumatycznych doświadczeń⁴².

Termin *resilience* zaczerpnięty został z nauk fizycznych, oznacza zdolność przedmiotów do powracania do pierwotnego kształtu po doznaniu odkształce-

³⁹ Ibidem.

⁴⁰ M. Boczkowska, *Pojęcie resilience w ujęciu tradycyjnym i współczesnym*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2019, nr 38 (4), s. 125–141.

⁴¹ Ibidem.

⁴² Ibidem.

nia na skutek zadziałania jakiejś siły na dany przedmiot. „W polskiej literaturze termin ten tłumaczy się na wiele różnych sposobów, które nie zawsze są tożsame, a są nimi: sprężystość⁴³, sprężystość psychiczna⁴⁴, odporność na zranienie⁴⁵, prężność⁴⁶, prężność osobowa⁴⁷, ale również: zaradność, elastyczność, giętkość, odbojność, odporność, odporność psychiczna, odporność na zranienie, plastyczność, wytrzymałość, zaradność, zdolność do adaptacji czy też spolszczona wersja – rezyliencja. Jest to koncepcja wewnętrznie zróżnicowana. Naukowcy różnorodnie definiują i postrzegają ten termin, określając *resilience* jako cechę, proces, wynik lub model przebiegu życia związany z pozytywną adaptacją w kontekście znacznych przeciwności losu, traumy, tragedii, zagrożeń lub innego źródła stresu.

Resilience jako indywidualna cecha/kompetencja/zdolność jednostki lub ich pewnej kombinacji. Może być zatem ujmowaną jako zdolność powrotu do zdrowia psychicznego i pozytywnego funkcjonowania po doświadczeniu stresującego zdarzenia. Podkreśla się jednak, że zdolność ta nie jest taka sama w całym przebiegu życia, a także nie dotyczy wszystkich sfer funkcjonowania jednostki.

Block i Kremen użyli terminu *ego-resiliency*, definiując je jako adaptacyjną elastyczność wynikającą z indywidualnej zdolności kontrolowania swoich emocji i zachowań w różnych sytuacjach. Termin „prężność ego” rozumiany jest jako zespół pewnych właściwości osobowościowych, umiejętności, kompetencji, które umożliwiają radzenie sobie w trudnych sytuacjach⁴⁸. Może występować pomimo braku ekspozycji na negatywne zdarzenia życiowe jako indywidualna cecha. Niektórzy badacze wyrazili swój sprzeciw, podkreślając, że rozważania w kontekście *resilience* jednoznacznie wskazują na zaistnienie trudnych/traumatycznych przeżyć w życiu jednostki i uważają je jako nieodłączny element procesu *resilience*. Prężność nie może być ich zdaniem postrzegana jako cecha, mimo że ujawnia się w wymiarze behawioralnym. Ta terminologia w kontekście cechy jednostkowej w pewnym stopniu przypisuje danej jednostce odpowiedzialność za poradzenie sobie podczas lub po ekspozycji na trudne doświadczenia. Badacze sugerują, że

⁴³ K. Sz wajca, *Sprężystość (resilience) i odpowiedzi na doświadczenia urazowe – fascynujący i trudny obszar badań*, „Psychiatria Polska” 2014, nr 48 (3), s. 563–572.

⁴⁴ Ibidem.

⁴⁵ M. Ryś, E. Trzęsowska-Greszta, *Kształtowanie się i rozwój odporności psychicznej*, „Kwartalnik Naukowy”, nr 2 (34), wyd. UKSW, Warszawa 2018.

⁴⁶ N. Ogińska-Bulik, Z. Juczyński, *Prężność u dzieci i młodzieży: charakterystyka i pomiar – polska skala SPP-18*, „Polskie Forum Psychologiczne” 2011, nr 16 (1), s. 7–28.

⁴⁷ Z. Uchnast, *Prężność osobowa a egzystencjalne wymiary wartościowania*, „Roczniki Psychologiczne” 1998, nr 1, s. 7–27.

⁴⁸ I. Heszen, H. Sęk, op. cit.

może okazać się to stygmatyzujące, bowiem gdy jednostka podda się w obliczu przeciwności losu, obarcza się ją odpowiedzialnością za porażkę. W ujmowaniu *resilience* jako kompetencji jednostki można przyjąć, że jest to zespół umiejętności skutecznego radzenia sobie ze stresem o dużym nasileniu, polegającym na giętkim (prężnym), twórczym radzeniu sobie z przeciwnościami; główną rolę odgrywa tu zdolność do oderwania się od negatywnych doświadczeń i zdolność do wzbudzania pozytywnych emocji⁴⁹.

W szerszym ujęciu *resilience* jest definiowaną jako proces przystosowywania się jednostki (rodziny, społeczności) i pozytywnego funkcjonowania pomimo ekspozycji na trudne, a nawet traumatyczne przeżycia w przeszłości lub teraźniejszości⁵⁰. Aktywowanie prężności wymaga więc doświadczenia bezpośredniego zagrożenia lub sytuacji o charakterze traumatycznym oraz utrzymania możliwości i kompetencji pozwalających na poradzenie sobie z nimi. Proces rozumie się jako wielowymiarowy, a składają się na niego między innymi czynniki ryzyka oraz czynniki chroniące, które uczestniczą w procesie pozytywnej adaptacji. W tym ujęciu prężność ujmuje się jako wielowątkowy proces lub mechanizm ochronny modyfikujący reakcję jednostki na chroniczny stres lub niekorzystne warunki życiowe, prowadząc do pozytywnej adaptacji i prawidłowego rozwoju⁵¹. Prężność określa się jako proces osiągania kolejnych norm rozwojowych, adekwatnych do wieku jednostki. Jednostka, dzięki wewnętrznym i zewnętrznym zasobom, pozytywnie przystosowuje się pomimo doświadczania negatywnych zdarzeń i przeciwności losu.

Podsumowując, koncepcja prężności koncentruje się na wyjaśnianiu, dlaczego niektóre jednostki pomimo niekorzystnych warunków życia, różnych przeciwności losu i/lub zdarzeń traumatycznych funkcjonują prawidłowo. Odnosi się do czynników chroniących, umiejętności i procesów związanych z dobrym radzeniem sobie jednostki w sytuacji postrzeganej przez nią jako zagrożenie⁵².

Termin prężności traktuje się jako właściwość osobowości, która jest istotna w procesie skutecznego radzenia sobie jednostki, zarówno z wydarzeniami o charakterze traumatycznym, jak i stresem dnia codziennego⁵³.

⁴⁹ Ibidem.

⁵⁰ N. Ogińska-Bulik, *Prężność jako wyznacznik pozytywnych i negatywnych konsekwencji doświadczanej sytuacji traumatycznej*, „Polskie Forum Psychologiczne” 2012, nr 17 (2), s. 395–410.

⁵¹ Ibidem.

⁵² Ibidem.

⁵³ M. Sołtys, E. Stępka-Tykwińska, M. A. Basińska, A. Kasprzak, *Prężność i strategie radzenia sobie ze stresem a tendencje do somatyzacji wśród matek dzieci zdrowych i z zespołem Aspergera*, Repozytorium, wyd. UKW, Bydgoszcz 2016.

Przyjmuje się, że osoba prężna cechuje się pewnością siebie, produktywnością, wytrwałością w działaniu. Jenne i Jack Block⁵⁴ uważali, że osoba charakteryzująca się prężnością ceni własną niezależność, posiada poczucie humoru, potrafi zjednać sobie przychylność i akceptację innych. Zdaje sobie sprawę z motywów własnego działania oraz potrafi doprowadzić do końca podjęte przez siebie zdania. Cechuje się również serdecznością i zdolnością do bliskich relacji z innymi⁵⁵.

Inni badacze określili osobę charakteryzującą się prężnością jako taką, która wykazuje się tendencją do interpretowania otaczającego środowiska jako ogólnie sprzyjające oraz jest przekonana, że częściej przydarzą się jej rzeczy pozytywne niż negatywne. Jeżeli napotyka na swojej drodze trudności, traktuje je jako szansę na zdobywanie nowych doświadczeń i własnego rozwoju. Stresujące wydarzenie spostrzega w kategorii wyzwania i życie traktuje jako coś, na co ma wpływ. Pogarszające się sytuacje i doświadczane niepowodzenie akceptuje i postrzega jako normalne wydarzenia, które nie muszą wynikać z braku kompetencji lub wskazywać na istnienie wrogiego świata. Charakteryzuje się stabilną emocjonalnością, raczej jest ugodowa i nie wykazuje skłonności do szkodzenia innym⁵⁶.

Wyżej wymienione charakterystyki osoby prężnej pokazują, że prężność wiąże się z takimi konstruktami osobowości jak stabilność emocjonalna, przeżywanie w znacznym stopniu emocji pozytywnych, otwartość na doświadczenia, optymizm, poczucie koherencji, poczucie kontroli, czy własnej skuteczność.

Prężność ma istotne znaczenie dla zdrowia jednostki, mając na uwadze również wymiar psychologiczny. Pełni ochronną rolę m.in. przed rozwojem objawów nieprzystosowania, zmniejszając ich nasilenie – może to dotyczyć np. objawów stresu postraumatycznego. Badacze określają to jako pełnienie funkcji pozytywnej adaptacji w obliczu trudności czy przeciwności losu, wskazując jednocześnie na istotną rolę czynników ryzyka i czynników chroniących⁵⁷.

Czynniki ryzyka są definiowane jako niepomyślne, niekorzystne warunki życiowe, nieszczęście, przeciwności losu. Mogą być związane z dorastaniem w ubóstwie, w rodzinie dotkniętej problemem alkoholowym, w kraju lub regionie dotkniętym wojną. W badaniach nad prężnością ryzyko jest postrzegane w trzech

⁵⁴ J. Block, Kremen A.M., *IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness*, *Journal of Personality and Social Psychology*, nr 70, Washington 1996, s. 349–361.

⁵⁵ A. Falewicz, *Prężność osobowości i jej rola w procesach radzenia sobie ze stresem*, „*Studia Kozalińsko-Kołoobrzeskie*” 2016, nr 23, wyd. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Koszalin 2016, s. 263–275.

⁵⁶ M. Sołtys, E. Stępka-Tykwińska, M. A. Basińska, A. Kasprzak, op. cit.

⁵⁷ M. Boczkowska, op. cit.

kategoriach – jako czynniki ryzyka i ich nagromadzenie, jako ekspozycja na chroniczny stres lub/oraz jako ekspozycja na traumatyczne wydarzenia. Badacze wyróżniają trzy kategorie czynników ryzyka: środowiskowe, sytuacyjne lub socjoekonomiczne. Do czynników środowiskowych ryzyka można zaliczyć przewlekłe problemy lub zaburzenia psychiczne rodziców. Charakteryzują je długotrwałe działania, najczęściej poza kontrolą jednostki. Czynniki sytuacyjne ryzyka dotyczą krytycznych wydarzeń życiowych czy stresujących wydarzeń życiowych, których jednostka doświadcza. Czynniki socjoekonomiczne to m.in. niski poziom wykształcenia rodziców, niskie dochody czy bezrobocie, a także przynależność do mniejszości etnicznej⁵⁸.

W sposób szczególny podkreśla się związek prężności z emocjami pozytywnymi pozwalającymi na korzystną ocenę poznawczą sytuacji stresującej, która traktowana jest bardziej jako wyzwanie aniżeli zagrożenie. Prowadzi to do wyboru bardziej korzystnych strategii radzenia sobie. Skoro więc osoba prężna jest bardziej zdolna do wywoływania i korzystania z pozytywnych emocji, to tym samym zakres strategii zaradczych, z jakich korzysta, jest o wiele szerszy niż w przypadku osób mało prężnych. Ważna jest jednak świadomość faktu, że osoby prężne nie mają życia wolnego od stresu, ale są predysponowane do tego, by kształtować odpowiednie reakcje na stres i powracać po trudnej sytuacji do równowagi, a nawet wykorzystywać trudności jako okazję do wzrostu⁵⁹.

Badaczka prężności Nina Ogińska-Bulik twierdzi, że skuteczne radzenie sobie ze stresem osób obdarzonych cechą prężności wynika z korzystania ze strategii powiązanych z pozytywnymi emocjami (jak np. koncentracja na zadaniu, nadawanie pozytywnego znaczenia zwyczajnym wydarzeniom czy pozytywne przewartościowanie). Częściej sięgają one również po strategie koncentrujące na problemie, rzadziej natomiast posługują się technikami emocjonalnymi i unikowymi. Rolę prężności pokazują badania nad wypaleniem zawodowym. Prężność okazuje się różnicować osoby także pod kątem zespołu wypalenia zawodowego. Ogińska-Bulik w swoim badaniu wykazała ona, że kobiety o wysokim poziomie prężności w istotnie niższym stopniu doświadczają depersonalizacji i emocjonalnego wyczerpania⁶⁰.

„Osoba prężna charakteryzuje się stabilnością emocjonalną, napotkane trudności postrzega częściej jako szanse na zdobycie nowych doświadczeń, a siebie skłonna jest uważać za osobę posiadającą wpływ na podejmowane decyzje”⁶¹.

⁵⁸ Ibidem.

⁵⁹ A. Falewicz, op. cit.

⁶⁰ Ibidem.

⁶¹ N. Ogińska-Bulik, *Prężność jako wyznacznik pozytywnych i negatywnych konsekwencji doświadczonej sytuacji traumatycznej*, „Polskie Forum Psychologiczne” 2012, nr 17 (2), s. 395–410.

W kontekście psychologii zdrowia osoby prężne, radząc sobie z sytuacją traumatyczną korzystają z takich mechanizmów jak: afiliacja – radzenie sobie z emocjonalnym konfliktem poprzez zwracanie się po pomoc i wsparcie do otoczenia; altruizm – wychodzenie naprzeciw potrzeb innych ludzi; antycypacja – doświadczanie emocji związanych z przyszłymi wydarzeniami i rozważanie racjonalnych odpowiedzi, reakcji; humor – podkreślanie zabawnych bądź ironicznych aspektów konfliktu lub stresora; samostanowienie – wyrażanie uczuć i emocji w sposób bezpośredni; samoobserwacja – refleksja dotycząca własnych emocji i myśli; sublimacja – przekształcanie impulsów nieakceptowanych społecznie w czyny akceptowane⁶².

Pozytywna adaptacja to jedno z elementarnych pojęć w kontekście *resilience*. Pierwszy sposób definiowania pozytywnej adaptacji odnosi się do zewnętrznych oczekiwań rozwojowych. Przejawem tego rodzaju adaptacji w dzieciństwie jest wykształcenie bezpiecznego związku ze znaczącymi dorosłymi, a w przypadku dzieci w wieku szkolnym – pozytywne funkcjonowanie w roli ucznia, nawiązywanie relacji z rówieśnikami, pozytywne radzenie sobie w sytuacjach trudnych i stresujących. W przebiegu adolescencji przejawem pozytywnej adaptacji będzie umiejętność nawiązywania przyjaźni i utrzymywania pozytywnych relacji z rówieśnikami, radzenie sobie z wymaganiami szkolnymi, unikanie zachowań ryzykownych oraz podejmowanie zaangażowania społecznego. Wczesna dorosłość to okres, w którym przejawem pozytywnej adaptacji będzie uzyskanie wykształcenia, podjęcie pracy zawodowej, założenie rodziny⁶³. Drugi sposób definiowania pozytywnej adaptacji odnosi się do założenia, że jej przejawem nie jest normatywny rozwój, a brak objawów psychopatologii, zaburzeń zachowania czy problemów psychicznych⁶⁴.

Style przywiązania

Jedną z najistotniejszych potrzeb psychicznych na wszystkich etapach życia jest potrzeba bliskości. Jej zaspokojenie ma szczególnie istotne znaczenie dla socjalizacji dziecka, które przychodzi na świat i jest całkowicie bezbronne oraz zależne od najbliższych mu osób. „Deprywacja potrzeby bliskości prowadzi do deficytów i zakłóceń w prawidłowym rozwoju emocjonalnym dziecka i różnorodnych zaburzeń w toku wzrastania. Bliskość i więź nie są tożsame. Wzór więzi ukształtowany

⁶² P. Izdebski, M. Suprymowicz, *Rozwój pourazowy a prężność*, „Rocznik Naukowy, Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji” 2010, nr 5, s. 61-69.

⁶³ K. Ostaszewski, *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*, wyd. Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2014.

⁶⁴ Ibidem.

na podstawie dziecięcych doświadczeń z postaciami przywiązania jest raczej matriką, na której budowane są złożone aspekty bliskości w późniejszych związkach. To z teorii przywiązania autorstwa Johna Bowlby'ego⁶⁵ wyrasta więc oparta na ufności, która w założeniu wskazuje na autonomię osoby i równocześnie sprawia, że człowiek nie obawia się zależności w późniejszych związkach. Teoria ta podkreśla unikalność przywiązania dziecka do opiekuna w okresie dzieciństwa, wskazując również na wzory więzi i na to, jak wczesne różnice w stylach przywiązania mogą zapoczątkować odmienne ścieżki rozwojowe⁶⁶.

Wyżej wymieniony John Bowlby⁶⁷ jest twórcą teorii przywiązania, która powstała w nawiązaniu do prowadzonych w latach 40. i 50. XX wieku obserwacji. Autor ten badał dzieci, które przebywały w instytucjach, były oddzielne od matki lub utraciły ją w pierwszych miesiącach życia. Ta obserwacja posłużyła mu do wyjaśnienia zaburzeń emocjonalnych na późniejszych etapach rozwoju. Zdolność tworzenia bliskich więzi z wybranymi osobami jest podstawowym elementem natury ludzkiej⁶⁸. Bowlby wnioskował, że każdy człowiek posiada tendencje uwarunkowane genetycznie do tworzenia silnych więzi emocjonalnych z innymi ludźmi, które dzięki ewolucyjnemu przystosowaniu rozwinęły się w człowieku dzięki trzymaniu się bliskich osób dorosłych, które zapewniały opiekę i ochronę, a więc zwiększenie szansy przeżycia.

„Do zachowań związanych z przywiązaniem zaliczają się wszystkie te zachowania, poprzez które dziecko utrzymuje lub poszukuje bliskości innej konkretnej i preferowanej przez nią osoby⁶⁹. Tą osobą z reguły jest matka, ponieważ od niej dziecko z założenia jest w stanie otrzymać pociechę i ochronę. Te zachowania prowadzą normalnie do powstania więzi uczuciowej między dzieckiem i matką, a w konsekwencji później również między dzieckiem i innymi bliskimi członkami rodziny czy romantycznymi relacjami. „Zaburzenia we właściwym rozwoju więzi przywiązania są natomiast jednym z czynników prowadzących do powstania różnego rodzaju zaburzeń emocjonalnych. Przywiązanie konsoliduje się już we wczesnym dzieciństwie i określa przebieg rozwoju z perspektywy całego życia⁷⁰. „Choć zachowania związane z przywiązaniem można obserwować na przestrzeni

⁶⁵ J. Bowlby, *Przywiązanie*, [w:] *Przywiązanie*, R. Zazzo (red.), wyd. PWN, Warszawa 1969, s. 142-155.

⁶⁶ B. Tryjarska, *Bliskość w rodzinie, więzi w dzieciństwie a zaburzenia w dorosłości*, wyd. Scholar, Warszawa 2010.

⁶⁷ J. Bowlby, op. cit.

⁶⁸ H. Liberska, D. Suwalska, *Styl przywiązania a relacje partnerskie we wczesnej dorosłości*, „Psychologia rozwojowa” 2011, nr 16 (1), s. 25-39.

⁶⁹ J. Bowlby, op. cit.

⁷⁰ H. Liberska, D. Suwalska, op. cit.

całego życia, są one najbardziej widoczne i intensywne w pierwszych okresach rozwojowych jednostki⁷¹.

U osoby dorosłej więź przywiązaniowa również rozwija się także w stosunku do rówieśników. Wiąż ta ujawnia się podczas zachowania, które występuje głównie w sytuacjach stresu, zagrożenia lub choroby, natomiast w innych sytuacjach jest mniej widoczna. Dla jednostki znaczenie ma świadomość tego, że osoba jest dostępna i gotowa do udzielenia pomocy i pociechy, stanowi źródło poczucia bezpieczeństwa i sprawia, że relację z nią ocenić można jako wartą kontynuacji. Bowlby⁷² uważa przywiązanie osób dorosłych za zjawisko normalne i świadczące o zdrowiu psychicznym.

Za funkcjonowanie systemu przywiązania odpowiedzialne są struktury poznawcze, m.in. wewnętrzne modele operacyjne, które zapewniają ciągłość przywiązania na przestrzeni życia jednostki. Składają się one z reprezentacji umysłowych, w których skład wchodzi: model postaci przywiązania, czyli osoby, do której jest się przywiązany, model obrazu siebie samego (model „ja”) oraz model relacji pomiędzy innymi a „ja” w zakresie przywiązania. Formułowanie się tych modeli następuje w toku interakcji z postaciami przywiązania. Jeśli osoby, do których dziecko jest przywiązane, są łatwo dostępne i wrażliwe na jego potrzeby, rozwija ono wewnętrzne modele zawierające pozytywne przekonania na temat postaci przywiązania – a przez generalizację na temat innych ludzi – oraz na temat siebie samego jako osoby godnej miłości i akceptacji. Jeśli natomiast osoby te nie są łatwo dostępne i nie wyrażają gotowości do okazania pomocy i opieki, dziecko rozwija wewnętrzne modele zawierające negatywne przekonania na temat postaci przywiązania jako osób nieprzewidywalnych i niegodnych zaufania oraz negatywny obraz siebie samego⁷³.

Niemowlęta od momentu przyjścia na świat wyposażone są w systemy behawioralne gotowe do aktywacji, natomiast każdy z nich musi być w odpowiedni sposób pobudzony, by mógł działać. Systemy te pełnią ważną funkcję w budowaniu rozwoju przywiązania. Do tych systemów zalicza się m.in. prymitywne systemy pośredniczące w płaczu, ssaniu, przywieraniu i orientowaniu się noworodka, a także uśmiech, gaworzenie czy chodzenie. Dziecko reaguje na różne rodzaje bodźców: bodźce słuchowe, których źródłem jest głos; bodźce wzrokowe, których źródłem jest ludzka twarz; bodźce dotykowe i kinestetyczne, które przekazywane są z ciała – w charakterystyczny sposób, rozwijając wszelkie wysoce różnicujące i zaawansowane systemy, które w późniejszym rozwoju pośredniczą w przywiązaniu do poszczególnych figur⁷⁴.

⁷¹ J. Bowlby, op. cit.

⁷² Ibidem.

⁷³ Ibidem.

⁷⁴ Ibidem.

Rozwój przywiązania zaczyna się już w niemowlęctwie. Badacze wyróżnili szereg faz, między którymi nie ma ostrych granic:

1. orientacja i sygnał przy organicznym wyróżnicowaniu figury;
2. orientacja i sygnały ukierunkowane ku jednej wyróżnionej figurze lub kilku takich figurom;
3. utrzymywanie bliskości ze znaczącą figurą za pomocą lokomocji oraz sygnałów;
4. formowanie się związku partnerskiego korygowanego zgodnie z celem.

W każdej z tych faz badacze opisali czas jej trwania, a także aspekty obserwowalne w zachowaniu matki i dziecka⁷⁵.

Wyodrębnione fazy pokazują, że w rozwoju zachowania przywiązaniowego rola natury i wychowania polega na ciągłym i wzajemnym oddziaływaniu na siebie. Różnicom genetycznym można przypisać znaczenie wtedy, gdy zmiany w środowisku nie wykraczają poza określone granice. W sytuacji, gdy w środowisku zachodzą większe zmiany, skutki, jakie one za sobą niosą, stają się bardziej obserwowalne. W sytuacji, gdy dziecko występuje w deprywującym środowisku instytucjonalnym, zaczyna stopniowo coraz bardziej odbiegać od rozwoju dziecka wychowującego się w biologicznej rodzinie. Wyniki badań pokazują, że dzieci w placówkach opiekuńczych w wieku dwunastu miesięcy nie wykazują oznak przywiązania do żadnej konkretnej osoby. Mary Ainsworth⁷⁶ podkreśla wagę obecności figury przywiązaniowej w pierwszych miesiącach życia, jaką jest matka, która stanowi główne źródło stymulacji odbieranych przez dziecko. Ona zapewnia dziecku aktywne badanie otoczenia, zarówno wzrokowo, jak i poprzez dotyk. W odniesieniu do tego poglądu warto pamiętać o różnicach w rozwoju, jakie mogą wynikać z życia w różnych środowiskach, które mogą w różny sposób oddziaływać na jednostkę⁷⁷.

Badaczka Mary Ainsworth i jej współpracownicy na początku lat siedemdziesiątych XX wieku rozwinęli teorię przywiązania w oparciu o badania dzieci z populacji nieklinicznej, wprowadzając trójpodział wzorców przywiązaniowych niemowląt do matek na podstawie obserwacji ich zachowania w procedurze obcej sytuacji. Do trójpodziału wzorców przywiązaniowych wliczone były jakościowe wzorce nazwane A, B, C, które później kolejno nazwano „lękowo-unikający”, „bezpieczny” i „lękowo-ambiwalentny”⁷⁸.

⁷⁵ Ibidem.

⁷⁶ M. D. S. Ainsworth, S.M.V. Bell, D.J. Stayton, *Individual differences in Strange- Situation behavior of one-year-olds*, [w:] *The origins of human social relations*, H.R. Schaffer (red.), Academic Press, London 1971, s. 17-52.

⁷⁷ J. Bowlby, op. cit.

⁷⁸ Z. Łoś, *Dyskusyjnie o klasyfikacji i pomiarze wzorców przywiązania*, „Psychologia Rozwoju” 2010, nr 15 (2), s. 61-75.

Kryterium, jakie Ainsworth zastosowała do wyodrębnienia trzech stylów przywiązania, ukierunkowane było na jakość relacji, wrażliwość i dostępność matki w sytuacji sygnalizowania potrzeb przez dziecko⁷⁹. Typy te można zdefiniować jako wewnętrzne modele operacyjne, które kierują nie tylko uczuciami i zachowaniem, ale także sterują uwagą, pamięcią i poznaniem⁸⁰.

Pierwszy ze wskazanych przez Ainsworth stylów – styl bezpieczny – charakteryzuje się zaufaniem dziecka do obiektu przywiązania. Wynika to z doświadczenia dostępności, ujawniania wrażliwości w sytuacjach zagrażających poczuciu komfortu⁸¹. Takie dziecko w sposób dostępny szuka bliskości i kontaktu z matką, co nie przeszkadza w skutecznej eksploracji otoczenia. To dzięki dostępnej, responsywnej i wrażliwej na potrzeby dziecka matce w sytuacji dystresu jest on w stanie łatwo się uspokoić. W dziecku kształtuje się taki obraz „ja”, który zasługuje na miłość i zaspokojenie własnych potrzeb, kształtuje się pozytywna samoocena i poczucie kompetencji w kontaktach społecznych. Osoby inne są postrzegane przez te dzieci jako kochające i wspierające, a relacje z nimi dają radość i poczucie spełnienia⁸². U osób dorosłych ten typ przywiązania w relacji romantycznej jawi się jako czerpanie satysfakcji z wzajemnej bliskości i akceptacji zachowania partnera. Osoby są zadowolone z pozostawania w bliskiej, intymnej relacji i mają przekonanie, że partner jest godny zaufania. Takie osoby tworzą związki stabilne, nasycone pozytywnymi emocjami, wykazują również większą wyrozumiałość i gotowość do wzajemnego wspierania się⁸³.

Drugi, wskazany przez Ainsworth to styl lękowo-unikający – kształtuje się w sytuacjach zagrożenie niedostępnością obiektu przywiązania. Doświadczenie to utrzymuje system przywiązania w stanie aktywnym, uruchamia mechanizmy obronne. Konsekwencją może być unikanie bliskiego kontaktu jako forma ochrony przed zranieniem. Widoczna jest rezygnacja z walki o obiekt przywiązania, a rozłąka nie musi wiązać się z przejawianiem negatywnych emocji⁸⁴. Takie dzieci nie interesują się osobą matki i reagują na nią unikaniem. W sytuacji, gdy ona je opuszcza, dziecko odczuwa silny stres. Opiekunowie w tym stylu charakteryzują się zbyt dużą kontrolą, odrzuceniem lub obojętnością, a w dziecku kształ-

⁷⁹ M. Plopa, *O wrodzonej potrzebie doświadczania podmiotowości i miłości: perspektywa teorii przywiązania*, „Studia Elbląskie” 2019, nr 20, s. 485–501.

⁸⁰ M. Adamczyk, *Style przywiązania a psychospołeczne funkcjonowanie młodzieży w oparciu o studia przypadków*, „Psychiatria” 2016, nr 178 (3), s. 89–102.

⁸¹ M. Plopa, op. cit.

⁸² M. Adamczyk, op. cit.

⁸³ H. Liberska, D. Suwalska, op. cit.

⁸⁴ M. Plopa, op. cit.

tuje się przekonanie, że nie jest godne miłości. Postrzega ono innych ludzi jako niedostępnych, a kontakt z nimi powoduje w nim niepowodzenie i frustracje⁸⁵. Osoby dorosłe nie odczuwają przyjemności z bycia w bliskiej relacji z partnerem romantycznym. Wynika to z faktu, że nie darzą go pełnym zaufaniem, ponieważ pragnienie bliskości i intymnych kontaktów wzbudza ich obawy.

Ostatni – styl lękowo–ambiwalentny – rozwija się w toku doświadczania niepewności co do dostępności obiektu przywiązania. Charakteryzuje się wzmożoną aktywnością, obniżonym poczuciem bezpieczeństwa, silnym lękiem przed rozstaniem. Brak obecności w polu percepcyjnym obiektu przywiązania może wywalać złość, którą nie jest łatwo ukoić⁸⁶. Matka charakteryzuje się niekonsekwencją i niespójnością zachowania. Dzieci cechują się większą biernością i rozdrażnieniem niż pozostałe typy; są przekonane o własnej nieskuteczności i niskiej wartości. Relacje z innymi ludźmi jawią się im jako nieprzewidywalne i niedające wystarczającej gratyfikacji potrzeb. Osoby dorosłe z tym typem przywiązania, które są w romantycznej relacji, wyrażają przekonanie, że ich partner nie jest gotowy zaangażować się w bliskie relacje. Powoduje to u nich dyskomfort psychiczny. Niepokoją się o trwałość związku i obawiają się utraty bliskiej osoby. Charakteryzują się również tendencją do zamartwiania, że związek może nie być dla partnera wystarczająco atrakcyjny, przez co może poszukiwać relacji zastępczych⁸⁷.

Rozumiejąc szerzej wzorce przywiązaniowe, możemy je traktować jako prototyp relacji społecznych również w okresie dorosłości. Prawdopodobnie korzystne przywiązanie kształtuje plastyczność na nowe relacje i doświadczenia modelując rozwój szerokich społecznych sprawności. To właśnie wzór emocjonalnej regulacji we wczesnych przywiązaniowych relacjach stabilizuje afektywną bazę, która jest prototypem dla samoregulacji potrzeb społecznych. Warto podkreślić, że wewnętrzny model relacji społecznych może ulegać zmianom rozwojowym. Generalnie każde modele zakładają, że różnice indywidualne w reprezentacji przywiązania są kształtowane przez zmienność doświadczeń z opiekunami we wczesnym dzieciństwie i że po kolei te wczesne reprezentacje kształtują jakość następnych doświadczeń przywiązaniowych jednostki. Występują również takie modele, które zakładają, że egzystujące reprezentacje są uaktualniane i rewidowane w świetle nowych doświadczeń, tak że starsze reprezentacje są ostatecznie kasowane. Ważne jest to, że założenia teorii przywiązania mogą być stosowane do budowania rozwojowych modeli uwzględniających różne przewidywania odnośnie do długoterminowej stabilności indywidualnych różnic. Badania pokazują,

⁸⁵ M. Adamczyk, op. cit.

⁸⁶ M. Płopa, op. cit.

⁸⁷ H. Liberska, D. Suwalska, op. cit.

że prezentowane style przywiązania w dorosłości są podobne do stylów przywiązania w dzieciństwie⁸⁸.

„Teoria przywiązania, obok zasadniczego nurtu badań skoncentrowanego na genezie i rozwoju więzi, znalazła szerokie zastosowanie w wyjaśnianiu innych aspektów funkcjonowania człowieka⁸⁹. Jednym z elementów funkcjonowania jednostki jest wymiar religijności i duchowości, w którym przywiązanie jest rozumiane jako relacja człowieka z Bogiem⁹⁰.

Według Kirkpatricka⁹¹ analiza religijności z perspektywy teorii przywiązania jest zasadna, ponieważ dla wiele osób doświadczą Boga na poziomie psychologicznym jako wspierającego, chroniącego obiekt przywiązania⁹². Badacz obserwuje analogię pomiędzy relacją jednostki z Bogiem a relacją dziecka z osobą najbliższą. Dotyczy to zwłaszcza chrześcijaństwa, w którym akcentuje się obraz Boga jako kogoś bliskiego, kochającego. Bóg obrazowany jest jako „doskonały obiekt przywiązania”, „bezpieczna przystań”, czy jako „ideał rodzica” kochającego⁹³. Osoba religijna ufa, że Bóg towarzyszy jej w życiu, dostarcza opieki, miłości i ochrony w sytuacjach zagrożenia. Jest On zatem wzorem obiektu przywiązania, ideałem miłującego, wrażliwego, godnego zaufania i dostępnego rodzica⁹⁴.

Kirkpatrick powiązał teorie przywiązania z religijnością, wnosząc dwie hipotezy odnoszące się do zależności pomiędzy religijnością człowieka a posiadanymi przez niego wzorcami więzi z rodzicami z bezpiecznym i pozabezpiecznym przywiązaniem. Wskazał przy tym na różne analogie między religijnością a relacją przywiązania. W swoich poglądach ukierunkował się na pewne stwierdzenia – opisane poniżej.

1. Relacja z Bogiem jest często określana poprzez pojęcie „więzi” stanowiącej jądro religijności. Zwłaszcza w chrześcijaństwie, czyli w religii teistycznej, fundamentem religijności jest osobista relacja z Bogiem. Relację postrzega się w szerokim spektrum, zarówno poprzez analogię do więzi, jaka wystę-

⁸⁸ M. Plopa, op. cit.

⁸⁹ E. Zimnica-Kuziło, op. cit.

⁹⁰ K. Szatkowska, M.A. Basińska, *Poczucie koherencji i więź z Bogiem osób chorych onkologicznie a ich jakość życia*, „Psychoonkologia” 2016, nr 20 (1), s. 37–46.

⁹¹ L.A. Kirkpatrick, *Attachment theory and religious experience*, [w:] *Handbook of religious experience: Theory and practice*, R.W. Hood (red.), wyd. Religious Education Press, Birmingham 1995, s. 446-475.

⁹² W. Matys, R.P. Barczuk, *Kwestionariusz Więzi z Bogiem. Psychologiczny pomiar religijności*, wyd. KUL, Lublin 2006, s. 131–152.

⁹³ E. Zimnica-Kuziło, op. cit.

⁹⁴ K. Szatkowska, M.A. Basińska, op. cit.

puje w relacji dziecko – rodzic, jak i do więzi, jaka występuje w miłosnym związku. Kirkpatrick podkreśla, że do opisu relacji z Bogiem bardziej trafna wydaje się mu analogia do miłości, jaka występuje między dzieckiem a rodzicem. Relacja z Bogiem, w odróżnieniu od związku miłosnego, pozbawiona jest pożądania seksualnego, określa ją również asymetria, ponieważ tylko Bóg jest tym, który przyjmuje postawę ochraniającą i opiekuńczą w kierunku człowieka⁹⁵.

2. Wyobrażenia dotyczące Boga bardzo często odzwierciedlają charakterystykę obiektu ufego przywiązania. Kirkpatrick przytacza wiele badań nad obrazem Boga z zastosowaniem analizy czynnikowej, które spójnie odkrywają, że pierwszy czynnik zazwyczaj jest opisywany językiem przywiązania⁹⁶.
3. Uzyskanie ochrony i opieki jest postrzegane jako zasadnicza funkcja relacji przywiązania. Więż z Bogiem dla wielu wierzących osób pogłębia się w trudnych, kryzysowych sytuacjach. W takim czasie zazwyczaj dochodzi do zwiększenia się praktyk religijnych, chęci przebywania z Bogiem, poszukiwania bliskości z Nim i pozyskiwania Jego wsparcia i pomocy⁹⁷.
4. Badani wskazują na to, że w okresie adolescencji najczęściej dochodzi do nawrócenia, zwłaszcza nagłego, intensywnego. W świetle teorii przywiązania okres ten może być rozumiany jako przejście od pierwotnego obiektu przywiązania, jakim są zazwyczaj rodzice, do obiektów poza domem. „Czasowo może to rodzić smutek, poczucie samotności i sprzyjać skierowaniu się ku Bogu, zwłaszcza wtedy, gdy jest On przedstawiany jako Ktoś akceptujący, kochający”⁹⁸.

Rozważając wyżej wymienione stwierdzenia, Kirkpatrick stwierdził, że relacja człowieka z Bogiem spełnia kryteria więzi o charakterze przywiązania opisane przez Ainsworth. Umożliwia to zdefiniowanie więzi z Bogiem jako więzi uczuciowej, która jest podobna do tej, jaka występuje w relacji dziecko – rodzic⁹⁹.

W definiowaniu więzi z Bogiem uwzględnia się trzy komponenty budujące taki rodzaj relacji. Są nimi:

- tendencja do utrzymywania bliskiego kontaktu z Bogiem, a w sytuacji niezamierzonej utraty tego kontaktu przeżywanie silnych negatywnych emocji;

⁹⁵ W. Matys, R.P. Barczuk, op. cit.

⁹⁶ Ibidem.

⁹⁷ Ibidem.

⁹⁸ Ibidem.

⁹⁹ Ibidem.

- poszukiwanie w Bogu bezpiecznego schronienia w trudnych, kryzysowych sytuacjach;
- doświadczanie Boga jako bezpiecznej bazy, pozwalającej ufnie odnajdywać się w codzienności.

Te trzy komponenty są najczęściej wymieniane w literaturze jako budulce każdej więzi o charakterze przywiązania¹⁰⁰.

Uwzględniając wszystkie wyróżnione na bazie teorii przywiązania aspekty więzi z Bogiem, można założyć, że osoba mająca ufną więź z Bogiem, tak jak dziecko w relacji ufnego przywiązania do rodzica, stara się poszukiwać i utrzymywać bliskość z Bogiem, postrzega i doświadcza Go jako „bezpieczne schronienie” i „podstawę bezpieczeństwa”. Więź ta jest dla niej emocjonalnie znacząca, a w sytuacji jej utraty lub osłabienia przeżywa ona smutek, lęk i niepokój. Warto także zauważyć, że chociaż zaprezentowana powyżej definicja więzi z Bogiem odnosi się głównie do warstwy emocjonalnej, nie znaczy to jednak, że jest pozbawiona odniesień do elementów poznawczych, które są obecne przede wszystkim w obrazie Boga i w obrazie siebie w relacji z Nim. Aspekt przeżyciowy, emocjonalny, który w teorii przywiązania traktowany jest jako podstawowy, ma bowiem swoje konsekwencje w strukturach poznawczych, zwłaszcza reprezentacji siebie i reprezentacji innych^{101 102}.

W klasyfikacji więzi Granville S. Hall, który nawiązywał do teorii Bowlby’ego, badacz wyróżnił cztery typy wzorców przywiązania człowieka do Boga: bezpieczny, ambiwalentny, unikający oraz lękowy¹⁰³.

- Bezpiecznym stylem przywiązania cechują się ludzie, którzy jawią się jako utwierdzeni w przekonaniu o obecności Boga, Jego dostępności i miłości. Osoby te są przeświadczone o bliskości ważnej figury przywiązaniowej i jej wrażliwości na potrzeby wierzącego w sytuacjach trudnych. Relacja z Bogiem u tych osób charakteryzuje się ufnością. Jednostka jest zdolna do powierzenia Mu własnych lęków, problemów i przeżyć. Obraz Boga nie stanowi źródła niepokojów, a doznawane trudności życiowe nie są postrzegane ani jako kara, ani jako brak przychylności. Bezpieczny styl przywiązania umożliwia osobom podejmowanie praktyk religijnych w celu doświadczenia wsparcia i spójności z Bogiem¹⁰⁴.

¹⁰⁰ Ibidem.

¹⁰¹ M.A. Basińska, K. Jaworska, *Poczucie więzi z Bogiem a samorealizacja osób na etapie późnej dorosłości*, [w:] K. Lubiewska (red.), *Przywiązanie: związki intymne, osobowość oraz problematyka kliniczno-terapeutyczna*, wyd. UKW, Bydgoszcz 2018, s. 55–71.

¹⁰² W. Matys, R.P. Barczuk, op. cit.

¹⁰³ M.A. Basińska, K. Jaworska, op. cit.

¹⁰⁴ Ibidem.

- Kolejnym stylem wymienionym przez badacza jest ambiwalentny styl przywiązania. Osoby przejawiające ten typ przywiązania prezentują się jako pozbawione zaufania. Mają poczucie, że obiekt przywiązania jest nieobecny, niewrażliwy na ich potrzeby oraz niezapewniający poczucia bezpieczeństwa. Wykazują tendencję do uruchamiania w sobie strategii hiperaktywacji systemu przywiązania, która ujawnia się poprzez próby dążenia do uzyskania wsparcia, pomocy i bliskości. Wieź, która łączy osobę wierzącą z Bogiem, postrzega się jako zmienną. Bóg odbierany jest przez człowieka jako niekochający, niezdolny do ochrony, a nawet często może być źródłem napięcia. Sytuacje kryzysowe i problemy życiowe jednostka traktuje jako niedopatrzanie ze strony Boga. Wpływa to na całokształt relacji, co w konsekwencji powoduje wystąpienie dyskomfortu i obniżenie nastroju¹⁰⁵.
- Następnym jest lękowy styl przywiązania, jaki określa jednostki, które z jednej strony pragną bliskiej relacji z Bogiem, a z drugiej są przekonane, że zostaną przez Niego odrzucone. Konsekwencją takiego postrzegania jest reakcja unikania. Osoby charakteryzujące się tym typem przywiązania są przeświadczone o braku przychylności i wyrozumiałości dla ich zachowań oraz o złych zamiarach obiektu przywiązania. W ich obrazie Bóg postrzegany jest podobnie jak u osoby cechującej się ambiwalentnym stylem przywiązania. Osoby te starają się utrzymać dystans w relacji z Bogiem. Towarzyszy im napięcie wynikające z przekonania, że zostaną odrzucone, przez co zwykle nie podejmują zachowań religijnych mogących stanowić drogę do pojednania z Bogiem¹⁰⁶.
- Osoby o unikającym stylu przywiązania mają przeświadczenie o braku bliskości i obecności Boga w swoim życiu. To unikanie kontaktu emocjonalnego jest dla tych osób zabezpieczeniem przed cierpieniem. Osoby postrzegają bliskie więzi jako niesatysfakcjonujące, a nawet zagrażające. Trudno jest im uwierzyć w istnienie kochającego, wspierającego czy akceptującego stwórcy. W sytuacjach kryzysowych rzadko zwracają się do Stwórcy z prośbą o pomoc lub czynią to z niewielkim zaangażowaniem emocjonalnym. Najczęściej styl ten jest charakterystyczny dla osób niewierzących w Boga lub przekonanych o niemożności udowodnienia Jego istnienia¹⁰⁷.

Relacja z Bogiem stanowi ważny element życia człowieka i przekłada się na rozwój osobowości, na system wartości jednostki, poczucie sensu życia, na ro-

¹⁰⁵ Ibidem.

¹⁰⁶ M.A. Basińska, K. Jaworska, op. cit.

¹⁰⁷ Ibidem.

dzaj podejmowanej aktywności, stosunek do siebie, innych osób i świata oraz na stan zdrowia, a także poczucie dobrostanu, dlatego charakter tej relacji jest ważny dla jednostki.

Duchowy dobrostan

Pojęcie duchowości pojawia się w psychologii zdrowia w perspektywie różnych wymiarów, m.in. biologicznego, psychologicznego czy społecznego. W duchowości kładzie się nacisk na przekraczanie uwarunkowań egzystencjalnych i poszukiwanie przez jednostkę sensu we własnym istnieniu, jak i w całym wszechświecie. Viktor Frankl podkreśla znaczenie duchowego wymiaru człowieka, uważając, że duchowość jest zasadniczym elementem konstytuującym istotę człowieka¹⁰⁸.

Duchowość jest często wiązana z religijnością, choć nie są to tożsame konstrukty. W literaturze istnieje wiele poglądów na temat współzależności duchowości i religijności. Można ją przedstawić za pomocą dwóch charakterystycznych ujęć. Pierwsze z nich, wywodzące się z klasycznego ujęcia Jamesa, który utożsamia duchowość z religią. Natomiast drugi nurt, bliższy psychologii, uznaje religię i duchowość za konstrukty możliwe do rozróżnienia, przy czym duchowość odnoszona jest do indywidualnego i osobistego doświadczenia, podczas gdy religię traktuje się raczej jako fenomen społeczny i zinstytucjonalizowany¹⁰⁹.

Marcin Zwierzyński w swoich badaniach dokonał porównania duchowości i religijności. W jego rozumieniu duchowość w stosunku do religii jest pojęciem pierwotnym i zakresowo znacznie szerszym. Rozróżnia w swoich badaniach duchowość religijną i niereligijną. Samą duchowość rozumie jako zdolność odkrywaną wewnątrz jednostki, która jest powiązana strukturami z pierwotnym światem jednostki, pochodzi z wnętrza człowieka. Ma charakter mniej sformalizowany i zinstytucjonalizowany niż religijność¹¹⁰. To jednostka ponosi odpowiedzialność za podejmowane przez siebie działania. Religijność jest rozumiana przez tego badacza jako wtórna do duchowości – oznacza to, że aby być religijnym, trzeba się religii nauczyć. Stanowi jeden z czynników kulturotwórczych, które tworzyły się w obrębie wszystkich cywilizacji. Pełni funkcje swego rodzaju spoiwa, który zawiera w sobie kompletne systemy wartości dyktujące obowiązującą moralność w danej strukturze. Wiąże się ze zrytualizowaniem działań,

¹⁰⁸ I. Heszen-Niejodek, E. Gruszczyńska, *Wymiar duchowy człowieka, jego znaczenie w psychologii zdrowia i jego pomiar*, „Przegląd Psychologiczny” 2004, nr 47 (1), s. 15–31.

¹⁰⁹ Ibidem, s. 15; D. Krok, *Religijność a duchowość – różnice i podobieństwa z perspektywy psychologii religii*, „Polskie Forum Psychologiczne” 2009, nr 14 (1), s. 126–141.

¹¹⁰ Ibidem.

reprezentacją publiczną, ujednoliconą i skondensowaną w dogmatach doktryny, a przede wszystkim z aparatem administracyjnym i hierarchiczną strukturą władzy. Poza omawianymi tu rozbieżnościami religijność i duchowość posiadają oczywiście pewne elementy wspólne, którymi są niewątpliwie transcendencja i sacrum¹¹¹. Transcendencja jest centralnym pojęciem, który niekiedy rozumiany bywa relacyjnie jako związek lub dążenie do związku z czymś przerastającym „ja”; jako ukierunkowanie na sacrum. Sacrum traktowane jest też szerzej jako osoba, obiekt, zasada lub pojęcie transcendentne w stosunku do „ja”, którego umiejscowienie po spełnieniu określonych warunków jest możliwe także w obrębie „ja”. Pojęcie sakrum jest dalekie od psychologii, a próby jego inkorporacji do psychologicznych ujęć duchowości poprzez poszerzenie zakresu pozbawiają go specyfiki i jednoznaczności. Optymalnym stanowiskiem dotyczącym relacji duchowość – religijność jest przyjęcie założenia mówiącym, że pojęcia te mają swoje zakresy zupełnie odrębne, ale także istnieje pewien ich obszar wspólny¹¹². Duchowość jest rozumiana jako wielowymiarowy sposób postrzegania teoretycznego, który jako konstrukt psychologiczny odpowiada za specyficzny zakres funkcjonowania osoby ludzkiej, obejmujący zarówno aktywność obserwowalną, jak i doświadczenie wewnętrzne. Istotą duchowości jest transcendencja rozumiana jako wykroczenie poza czy ponad „ja realne”. Duchowość jako dyspozycja człowieka stanowi potencjał, który może się rozwijać. Specyfikę duchowości stanowi możliwość rozwoju w ciągu całego życia, nawet w późnym wieku, co potwierdzają badania empiryczne. Rozwój ten nie polega jednak na systematycznym wzroście bez względu na okoliczności zewnętrzne. Gdy występują określone warunki, obserwuje się wyrazisty przyrost duchowości – okolicznościami tymi może być np. wydarzenie kryzysowe¹¹³. Wiążąc sytuację kryzysową z rozumieniem duchowości Socha¹¹⁴ w swojej teorii pochylił się nad opisaniem duchowości jako zdolności przemiany „ja”, które pod wpływem sytuacji egzystencjalnej, takiej jak śmierć kogoś bliskiego czy innej bolesnej traumy, okazuje się niewystarczające do utrzymywania komfortu psychicznego. Proces radzenia sobie z wykorzystaniem wszystkich zasobów wewnętrznych i zewnętrznych może umożliwić tą przemianę, której celem powinno być dostrzeżenie nowego sensu danej sytuacji oraz uświęcenie obrazu własnego „ja” – wzmocnienie jego pozycji w świecie i podwyższenie samooceny poprzez zrozumienie jego wyjątkowej roli¹¹⁵. Duchowość jest również ujmowana jako podstawowe źródło wartości uniwersalnych

¹¹¹ Ibidem.

¹¹² Ibidem.

¹¹³ Ibidem.

¹¹⁴ P. Socha, *Duchowy rozwój człowieka*, wyd. Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2000.

¹¹⁵ Ibidem.

człowieka. Postrzegana jest jako dopełnienie całościowego wyjaśnienia istoty ludzkiej. W tym nurcie funkcjonują koncepcje holistyczne, które rozumieją człowieka wielowymiarowo, zakładają myślenie o człowieku jako o całości psychofizyczno-duchowej, podkreślając fakt współistnienia tych sfer i ich wzajemnych oddziaływań. Duchowość nie jest oddzielną właściwością, która cechuje każdą jednostkę, ale stanowi za to niemożliwą do oddzielenia część w osobie. „Przenika codzienność, życie i relacje, ukierunkowuje poszukiwanie wyższych wartości, wewnętrznej wolności i tego, co daje poczucie sensu. Duchowość określa się więc jako czynnik integrujący życie, osobowość, rozwój człowieka”¹¹⁶.

Psychologia dostrzega znaczenie duchowości, lokując w niej adaptacyjną rolę dla funkcjonowania osoby, natomiast wierzenia i praktyki duchowe wiąże z kryteriami sukcesu, dobrostanu, poczucia jakości życia, zdrowia fizycznego, psychicznego, integracją osobowości.

Istotną siłą motywującą ludzkie działania jest poczucie dobrostanu psychicznego człowieka rozumianego jako poczucie doświadczanego szczęścia i poczucie sensu życia, satysfakcji życiowej, umożliwiając ludziom podejmowanie różnorodnych form aktywności. Dobrostan nie jest czymś danym i stałym, co umożliwia człowiekowi orientację w rzeczywistości oraz pomaga w określaniu celów, dokonywaniu wyborów i metod działania. Dobrostan psychiczny można rozumieć jako pozytywne stany umysłu, które dostarczają człowiekowi siły do zmagania się z trudnościami, przeszkodami i przeciwnościami losu. To sprzyja życiowemu powodzeniu, czyniąc jednostkę szczęśliwszą i spełnioną¹¹⁷.

David Moberg¹¹⁸ jako jeden z pierwszych badaczy zajął się konceptualizacją oraz pomiarem duchowego dobrostanu. Według niego określenie „duchowy” odnosi się do wewnętrznych zasobów człowieka, jego ostatecznych trosk, jednoczącej filozofii życiowej kierującej postępowaniem osoby. Moberg, rozumując podobnie jak Socha, traktuje duchowość jako przejaw ludzkiej potrzeby radzenia sobie ze społeczno-kulturowymi deprivacjami, lękami, śmiercią i umieraniem, integracją osobowości czy zachowaniem osobistej godności. Duchowy dobrostan w ujęciu tego badacza stanowi potencjalny wymiar jakości życia człowieka. Definiowany jest w dwojaki sposób. Zgodnie z pierwszym podejściem – wertykalnym – rozumie się jako dobre samopoczucie w relacji do Boga lub siły wyższej; natomiast w ujęciu horyzontalnym duchowy dobrostan jest traktowany jako po-

¹¹⁶ M. Kapała, *Duchowość jako niedoceniany aspekt psyche. Propozycja nowego ujęcia duchowości w psychologii – kategoria wrażliwości duchowej*, wyd. Uniwersytet Wrocławski, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, nr 30 (1), Wrocław 2017, s. 7–37.

¹¹⁷ A. Porczyńska-Ciszewska, *Cechy osobowości a doświadczanie szczęścia i poczucia sensu życia*, wyd. Uniwersytet Śląski, Katowice 2013.

¹¹⁸ D.O. Moberg, *Spiritual well-being: background and issues*, “Review of Religious Research” 1984, nr 25 (4), s. 351–364.

czucie sensu i celowości życia oraz płynące z niego poczucie życiowej satysfakcji. Wertykalny wymiar utożsamia się z religijnym, a wymiar horyzontalny z egzystencjalnym podtypem duchowego dobrostanu, który silnie wiąże się z emocjonalnym i społecznym wymiarem jakości życia¹¹⁹.

Konstrukt duchowego dobrostanu był badany pod kątem stanu zdrowia pacjentów somatycznych. W tym wymiarze koncepcja duchowego dobrostanu uwzględnia perspektywę pacjentów w rozumieniu duchowości oraz jej powiązań ze zdrowiem i dobrostanem. B. Frey, T. Daaleman oraz V. Peyton¹²⁰ zaproponowali model teoretyczny, który tłumaczy, w jaki sposób przewlekle chore osoby kształtują swoje subiektywne poczucie jakości życia z udziałem duchowego dobrostanu, który rozumiany jest jako poczucie sensu, celu i znaczenia pochodzące z transcendentnego źródła, stanowiące źródło siły do radzenia sobie. Frey¹²¹ zakłada, że utrata zdrowia wyzwała w jednostce proces gromadzenia i przetwarzania informacji związanych z tym aspektem życia, którego przebieg zależy od podstawowych przekonań jednostki oraz interpretacji i włączania przez pacjenta nowych danych w kontekst własnych doświadczeń życiowych¹²². Procesy te decydują o duchowym dobrostanie jednostki, tj. przepełnionym znaczeniem schemacie życia oraz towarzyszącym mu przekonaniu o własnej skuteczności w przezwyciężaniu wyzwań życiowych. Schemat życia rozumiany jest jako poznawcza reprezentacja życia jednostki, która dostarcza człowiekowi poczucie uporządkowania i celu. Samoskuteczność natomiast rozpatruje się jako składową duchowości, która stanowi przekonanie o możliwości przezwyciężenia zarówno realnych, jak i pozornych trudności i problemów związanych z leczeniem, niezależnie od spostrzeganych zasobów czy indywidualnych zdolności. Frey i współautorzy skoncentrowali się na wyraźnym rozróżnieniu pomiędzy religią a duchowością, tym samym postulując uniwersalność sposobu rozpatrywania duchowego dobrostanu, niezależnie od posiadanego światopoglądu¹²³.

Zgodnie z omawianym ujęciem duchowy dobrostan wiąże się z umiejętnością udzielenia odpowiedzi na takie egzystencjalne pytania jak: „Kim jestem?”, „Dlaczego istnieję?”, „Jaki jest mój cel istnienia?” oraz „Gdzie pasuję w tym świecie?”¹²⁴.

¹¹⁹ M. Sołtys, *Duchowy dobrostan i religijny system znaczeń a zdrowie psychiczne w grupie młodych dorosłych*, Referat na X Ogólnopolskiej Konferencji Psychologii Zdrowia, Gdańsk 2015.

¹²⁰ B.B. Frey, T.P. Daaleman, V. Peyton, *Measuring a dimension of spirituality for health research: Validity of the Spirituality Index of Well-Being*, „Research on Aging” 2005, nr 27, s. 556–577.

¹²¹ Ibidem.

¹²² M. Sołtys, *Duchowy dobrostan i religijny system znaczeń a zdrowie psychiczne w grupie młodych dorosłych*, Referat na X Ogólnopolskiej Konferencji Psychologii Zdrowia, Gdańsk 2015.

¹²³ B.B. Frey, T.P. Daaleman, V. Peyton, op. cit., s. 556– 577.

¹²⁴ Ibidem.

W swoim modelu ww. badacze zakładają, że utrata zdrowia wyzwała proces gromadzenia i przetwarzania informacji związanych ze zdrowiem, którego przebieg zależy od podstawowych przekonań jednostki oraz interpretacji i włączania przez pacjenta nowych danych w kontekst własnych doświadczeń życiowych. Procesy te decydują o duchowym dobrostanie jednostki, tj. przepełnionym znaczeniem schemacie życia oraz towarzyszącym mu przekonaniu o własnej skuteczności w przewyciężaniu wyzwań życiowych. Te dwa aspekty sprzyjają budowaniu subiektywnej jakości życia także w innych wymiarach, pełniąc regulacyjną rolę. To wszystko za sprawą duchowego dobrostanu, który wiąże się z postrzeganiem siebie jako aktywnego uczestnika, obierającego odpowiedzialnie własny kurs życia¹²⁵.

„Obserwacja aktualnej rzeczywistości może prowadzić do wniosku, że żyjemy w coraz bardziej skomplikowanym świecie, który charakteryzuje się zaskakująco szybkimi zmianami w życiu jednostek i społeczeństw, a co za tym idzie – ciągłą labilnością i niepewnością mającą wpływ na psychofizyczną i egzystencjalną kondycję człowieka¹²⁶. Współczesność charakteryzuje się brakiem stabilności, związaną m.in. z przemieszczaniem się osób reprezentujących różne kultury i religie, powodowanym głównie względami ekonomicznymi, ale też prześladowaniami politycznymi i konfliktami zbrojnymi. Za podstawowe źródło stabilnych wartości uniwersalnych uważa się duchowość. Przyjmowanie w kontekście duchowości holistycznej koncepcji w patrzeniu na człowieka zakłada, iż człowiek jest wielowymiarowy, stanowi całość psychofizyczno-duchową, co podkreśla fakt współistnienia tych sfer i ich wzajemnych oddziaływań¹²⁷.

Duchowość posiada potencjał, który może ujawniać się zarówno w codziennych okolicznościach, jak i w obliczu szczególnie trudnych, granicznych sytuacji, w jakich znalazł się człowiek¹²⁸. Duchowość różnicuje się na aspekty ilościowe i jakościowe, wyrażane w przejawach życia duchowego, co pozwala rozpatrywać duchowość jako konstrukt wielowymiarowy, którego przejawy można obserwować.

Irena Heszen-Niejodek do najważniejszych wymiarów życia duchowego zalicza następujące: „harmonię, wrażliwość etyczną, zaangażowanie, otwartość, rozwój, wolność wewnętrzną, sprzeciw wobec zła, pozytywny stosunek do innych,

¹²⁵ Ibidem.

¹²⁶ M. Kapała, op. cit.

¹²⁷ M. Jarosz, *Pojęcie duchowości w psychologii*, wyd. KUL, Lublin 2010, s. 9–22; M. Kapała, op. cit.

¹²⁸ I. Heszen-Niejodek, *Wymiar duchowy człowieka a zdrowie*, [w:] Z. Juczyński, N. Ogińska Bulik (red.), *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki*, wyd. UŁ, Łódź 2003, s. 33–47.

postawy religijne”¹²⁹. Przejawy duchowego przywiązania wyrażane są w procesach intelektualnych, emocjach i zachowaniach, takie rozumienie daje możliwość podjęcia rozważań na temat czynników przypisanych psychologicznemu obszarowi funkcjonowania człowieka, które mogą mu ułatwiać albo utrudniać wyrażanie swojej duchowości, a tym samym warunkować nie tylko ilościowe, ale i jakościowe różnice w przejawach życia duchowego ludzi. Wyróżnione czynniki jak sumienność, ugodowość, ekstrawersja, wrażliwość sensoryczna oraz kobiecy wymiar płci psychologicznej mogą ułatwić ekspresję życia duchowego człowieka. Nie można natomiast traktować tych czynników w kategoriach przyczyn rozwoju duchowego człowieka¹³⁰.

Według Władysława Prężyny¹³¹ duchowość jest fenomenem powszechnie związanym z życiem człowieka, głęboko przenikającym życie psychiczne – sferę poznawczą i emocjonalno-motywacyjną, pełniącym ważną rolę w organizacji życia wewnątrz osobowościowego i społecznego. Przenika codzienność, życie i relacje, ukierunkowuje poszukiwanie wyższych wartości, wewnętrznej wolności i tego, co daje poczucie sensu. Duchowość jest więc określana jako czynnik integrujący życie, osobowość, rozwój człowieka”. Rozumie się ją również jako osobistą odpowiedź, ustosunkowanie się jednostki względem spraw ostatecznych. Duchowość odwołuje się do sensu, jaki człowiek nadaje wydarzeniom życia codziennego, żyjąc z perspektywą ostateczności¹³².

Psychologia dostrzega rolę, jaką pełni ona w adaptacyjnym funkcjonowaniu osoby, a wierzenia i praktyki duchowe wiąże często z kryteriami sukcesu, dobrostanu, poczucia jakości życia, zdrowia fizycznego, psychicznego, integracją osobowości. Badania wykazują, że osoby zaangażowane duchowo i/lub religijnie mają na ogół lepsze zdrowie niż osoby niezaangażowane¹³³. Kolejni badacze wykryli pozytywny wpływ duchowości na zdrowe funkcjonowanie – psychiczne i fizyczne¹³⁴. Rozwinięta duchowość i/lub religijność łączy się ze stosunkowo niską częstotliwością występowania poważnych chorób przewlekłych i niższą śmiertelnością¹³⁵. „U pacjentów onkologicznych z wyższym poziomem duchowości stwierdzono niższe wskaźniki lęku (stan) i depresji. U kobiet chorych na nowotwór stwierdzono istotny dodatni związek pomiędzy duchowością a skłon-

¹²⁹ Ibidem.

¹³⁰ J. Mateusiak, *W poszukiwaniu psychologicznych przejawów duchowości*, „Przegląd Psychologiczny” 2004, nr 47 (1), wyd. UWM, Olsztyn 2004, s. 33–46.

¹³¹ W. Prężyna, *Funkcja postawy religijnej w osobowości człowieka*, wyd. KUL, Lublin 1981.

¹³² M. Jarosz, op. cit.; M. Kapała, op. cit.

¹³³ Ibidem.

¹³⁴ Ibidem.

¹³⁵ Ibidem.

nością do przypisywania kontroli personelowi medycznemu oraz wewnętrznym poczuciem kontroli¹³⁶. Ludzie, zwłaszcza starsi, z rozbudowanym życiem duchowym lepiej radzą sobie z trudnymi wydarzeniami życiowymi. Wiąże się to m.in. z uznaniem własnej kruchości, przemijalności czy akceptacją śmiertelności. Nie wszystkie wymiary duchowości charakteryzują się dobroczynnym wpływem na funkcjonowanie ludzi w sytuacji doznanej traumy, jednak z pewnością do takich można zaliczyć: samoświadomość, mądrość, metapoznanie, metamotywację i elastyczność¹³⁷. „W grupie alkoholików i w grupie położnic uzyskano negatywną korelację pomiędzy duchowością a lękiem (cecha) – im wyższy poziom duchowości, tym mniejsza skłonność do reagowania lękiem. Wyniki tych badań pokazują, że duchowość to znaczący elementem życia jednostki”¹³⁸.

Naukowcy wskazują, że praktykowanie duchowości i/lub religii jest korzystne nie tylko dla zdrowia, ale również dla ogólnego fizycznego i psychicznego samopoczucia. Badania potwierdziły pozytywny wpływ duchowości i/lub religijności na prawdopodobieństwo osiągnięcia sukcesu w życiu, poczucie szczęścia, spełnienia, wysokiej jakości życia. Współwystępowanie rozwiniętej duchowości i/lub religijności z dobrostanem okazuje się uniwersalne kulturowo¹³⁹.

Podsumowanie

Sytuacja społeczna charakteryzuje się dużą zmiennością zarówno w strukturze społeczno-politycznej, jak i w świecie wartości i orientacji życiowych, religijności czy moralności. Przyczyn częściej powstających kryzysów religijnych badacze dopatrują się w sposobie myślenia i przeżywania współczesnego człowieka¹⁴⁰. Kapała jako osoba duchowna, mająca ugruntowane wartości oraz specyficzny styl życia, znacznie odbiega od stylu pracy i życia, jakimi charakteryzuje się większość osób świeckich. Ta posługa wiąże się ze zmianami w wielu aspektach życia księdza, których nie znajdziemy w przypadku innych zawodów, i które z kolei czynią ową pracę i życie różnym od życia osoby świeckiej, co może rzutować na ich dobrostan psychiczny¹⁴¹.

¹³⁶ Ibidem.

¹³⁷ N. Ogińska-Bulik, M. Zadworna, *Rola prężności psychicznej w radzeniu sobie ze stresem związanym z egzaminem maturalnym*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2015, nr 2 (19), s. 7–24.

¹³⁸ M. Kapała, op. cit.

¹³⁹ Ibidem.

¹⁴⁰ B. Pawłowska, op. cit.

¹⁴¹ T. Sztajerwald, op. cit., s. 57–80.

Z założeń teoretycznych wiemy, że zaufanie do Boga świadczy o doświadczeniu Boga jako bezpiecznej bazy, do której jednostka może zwracać się w sytuacjach kryzysowych¹⁴². Natomiast osoba prężna potrafi wpływać na życie, a pogarszająca się sytuacja i doświadczane niepowodzenia akceptuje i postrzega jako normalne wydarzenie, które nie musi wynikać z braku kompetencji lub wskazywać na istnienie wrogiego świata, natomiast sytuacje trudne wykorzystuje do wzrostu¹⁴³. W tym przypadku można wnioskować, że dzięki poczuciu bezpieczeństwa, które jest powiązane z zaufaniem w relacji do Boga jednostka może szukać w Nim swojego oparcia w sytuacjach kryzysu.

Doświadczane szczęście wiąże się z dobrostanem, który nie stanowi jednak czegoś danego i stałego, co umożliwia człowiekowi orientację w rzeczywistości oraz pomaga w określaniu celów, dokonywaniu wyborów i metod działania. Duchowy dobrostan daje jednostce poczucie, że jest ona w stanie przezwyciężyć zarówno realne, jak i nierealne trudności¹⁴⁴. To potwierdza założenie, że im wyższe zaufanie do Boga, czyli poczucie bezpieczeństwa w relacji z Nim, tym wyższy duchowy dobrostan, a więc towarzyszące jednostce przekonanie o własnej skuteczności w przezwyciężaniu wyzwań życiowych. Dobrostan dostarcza człowiekowi siły do zmagania się z trudnościami, przeszkodami i przeciwnościami losu, w tym wypadku z pomocą Boga. Skoro osoba prężna jest bardziej zdolna do wywoływania i korzystania z pozytywnych emocji, to tym samym zakres strategii zaradczych, z jakich korzysta, jest o wiele szerszy niż w przypadku osób mało prężnych. Badania potwierdzają, że osoby prężne charakteryzują się stabilnością emocjonalną, a napotkane trudności postrzegają częściej jako szanse na zdobycie nowych doświadczeń¹⁴⁵. Osoby o wysokim poziomie duchowego dobrostanu również charakteryzują się korzystaniem z zasobów, które zapewniają poczucie uporządkowania i celu¹⁴⁶.

Osoby prężne nie mają życia wolnego od stresu, ale są predysponowane do tego, by kształtować odpowiednie reakcje na stres i powracać po trudnej sytuacji do równowagi, a nawet wykorzystywać trudności jako okazję do wzrostu. Umożliwia to podejmowanie im różnorodnych form aktywności¹⁴⁷. Skuteczne radzenie sobie ze stresem osób obdarzonych cechą prężności wynika z korzystania ze strategii powiązanych z pozytywnymi emocjami (jak np. koncentracja na zadaniu, nadawanie pozytywnego znaczenia zwyczajnym wydarzeniom czy pozytywne

¹⁴² M. Sołtys, E. Stęпка-Tykwińska, M.A. Basińska., A. Kasprzak, op. cit.

¹⁴³ A. Falewicz, op. cit.

¹⁴⁴ B.B. Frey, T.P. Daaleman, V. Peyton, op. cit., s. 556– 577.

¹⁴⁵ N. Ogińska-Bulik, Z. Juczyński, op. cit.

¹⁴⁶ B.B. Frey, T.P. Daaleman, V. Peyton, op. cit., s. 556– 577.

¹⁴⁷ A. Falewicz, op. cit.

przewartościowanie) Przyjmuje się, że osoba prężna cechuje się pewnością siebie, produktywnością, wytrwałością w działaniu.

Bibliografia

- Adamczyk M., *Styl przywiązania a psychospołeczne funkcjonowanie młodzieży w oparciu o studia przypadków*, „Psychiatria” 2016, nr 178 (3).
- Augustyn E., *Ksiądz: pracownik kultury*, „Zarządzanie w Kulturze” 2000, nr 2.
- Baniak J., *Czynniki kryzysu tożsamości kapłańskiej wśród księży rzymskokatolickich w Polsce. Studium socjologiczne. Teologia Praktyczna*, wyd. UMK, Toruń 2007
- Baniak J., *Obowiązkowa bezżenność i czystość seksualna księży rzymskokatolickich w wyobrażeniach i ocenach młodzieży gimnazjalnej*, wyd. Colloquium, Gdynia 2019
- Block J., Kremen A.M., *IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1996, nr 70.
- Boczkowska M., *Pojęcie resilience w ujęciu tradycyjnym i współczesnym*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2019.
- Cabak J., *#PolishKsiadz – Instagram miejscem ewangelizacji*, „Przegląd Religioznawczy” 2000, nr 1 (275).
- Frey B.B., Daaleman T.P., Peyton V., *Measuring a dimension of spirituality for health research: Validity of the Spirituality Index of Well-Being*, „Research on Aging” 2005, nr 27.
- Falewicz A., *Prężność osobowości i jej rola w procesach radzenia sobie ze stresem*, „Studia Koszalińsko-Kołobrzeszkie” 2016, nr 23.
- Heszen-Niejodek, I., Gruszczyńska, E., *Wymiar duchowy człowieka, jego znaczenie w psychologii zdrowia i jego pomiar*, „Przegląd Psychologiczny” 2004, nr 47 (1).
- Heszen I., Sęk H., *Psychologia zdrowia*, wyd. PWN, Warszawa 2007
- Hood R.W. (red.), *Handbook of religious experience: Theory and practice*, wyd. Religious Education Press, Birmingham 1995.
- Izdebski, P., Suprymowicz, M., *Rozwój pourazowy a prężność*, „Rocznik Naukowy. Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji” 2010.
- Jarosz, M., *Pojęcie duchowości w psychologii*, wyd. KUL, Lublin 2010.
- Juczyński Z., Ogińska Bulik N., (red.), *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki*, wyd. UŁ, Łódź 2003.
- Kapała M., *Duchowość jako niedoceniany aspekt psyche. Propozycja nowego ujęcia duchowości w psychologii – kategoria wrażliwości duchowej*, wyd. Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 2017.
- Klima E., *Struktury kościoła rzymskokatolickiego w Polsce*, „Acta Universitatis Lodziensis, Folia Geographica Socio-Oeconomica” 2011.
- Krok D., *Religijność a duchowość – różnice i podobieństwa z perspektywy psychologii religii*, [w] „Polskie Forum Psychologiczne”, wyd. UKW, Bydgoszcz 2009.
- Liberska H., Suwalska D., *Styl przywiązania a relacje partnerskie we wczesnej dorosłości*, „Psychologia Rozwojowa” 2011, nr 16 (1).

- Lubiewska K. (red.), *Przywiązanie: związki intymne, osobowość oraz problematyka kliniczno-terapeutyczna*, wyd. UKW, Bydgoszcz 2018.
- Łoś Z., *Dyskusyjnie o klasyfikacji i pomiarze wzorców przywiązania*, „Psychologia Rozwoju” 2010m nr 15 (2).
- Mateusiak J., *W poszukiwaniu psychologicznych przejawów duchowości*, „Przegląd Psychologiczny” 2004, nr 47 (1).
- Matys W., Barczuk R.P., *Kwestionariusz Więzi z Bogiem. Psychologiczny pomiar religijności*, wyd. KUL, Lublin 2006.
- Mariański J., *Katolicyzm polski w procesie przemian. Władz sądenia*, wyd. Uniwersytet Łódzki, Łódź 2015.
- Mariański J., *Autorytet społeczny Kościoła katolickiego w Polsce w procesie przemian*, „Studia Paedagogica Ignatiana”, wyd. WAM, Kraków 2018.
- Moberg D.O., *Spiritual well-being: background and issues*. “Review of Religious Research” 1984, nr 25 (4).
- Ogińska-Bulik N., Juczyński Z., *Prężność u dzieci i młodzieży: charakterystyka i pomiar – polska skala SPP-18*, Polskie Forum Psychologiczne, wyd. UKW, Bydgoszcz 2011.
- Ogińska-Bulik N., Zadworna M., *Rola prężności psychicznej w radzeniu sobie ze stresem związanym z egzaminem maturalnym*, Przegląd Badań Edukacyjnych, nr 2 (19), wyd. UMK, Toruń 2015.
- Ostaszewski K., *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resiliencji*, wyd. Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2014.
- Pawłowska B., *Polak-katolik” – czyli o religijności współczesnych Polaków*, Władza Sądenia, wyd. Politechnika Śląska, Gliwice 2015.
- Płopa M., *O wrodzonej potrzebie doświadczania podmiotowości i miłości: perspektywa teorii przywiązania*, [w] „Studia Elbląskie”, wyd. Wyższe Seminarium Duchowe Diecezji Elbląskiej w Elblągu, Elbląg 2019.
- Porczyńska-Ciszewska A., *Cechy osobowości a doświadczanie szczęścia i poczucia sensu życia*, wyd. Uniwersytet Śląski, Katowice 2013.
- Prężyna W., *Funkcja postawy religijnej w osobowości człowieka*, wyd. KUL, Lublin 1981.
- Ryś M., Trzęsowska-Greszta E., *Kształtowanie się i rozwój odporności psychicznej*. „Kwartalnik Naukowy” 2018, nr 2 (34).
- Schaffer H.R. (red.), *The origins of human social relations*, Academic Press, London 1971.
- Sieracka R., *Zróżnicowanie Kościoła rzymskokatolickiego w Polsce. Analiza sieciowa katolickich stron na Facebooku*, „Przegląd Religioznawczy” 2021, nr 1 (279).
- Socha P., *Duchowy rozwój człowieka*, wyd. Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2000.
- Sołtys M., *Wybrane poznawcze uwarunkowania poczucia jakości życia osób z niewydolnością serca* (niepublikowana rozprawa doktorska), wyd. UKW, Bydgoszcz 2017.
- Sołtys M., *Duchowy dobrostan i religijny system znaczeń a zdrowie psychiczne w grupie młodych dorosłych*, referat na X Ogólnopolskiej Konferencji Psychologii Zdrowia, Gdańsk 2015.
- Sołtys M., Stępa-Tykwińska E., Basińska M. A., Kasprzak A., *Prężność i strategie radzenia*

- sobie ze stresem a tendencje do somatyzacji wśród matek dzieci zdrowych i z zespołem Aspergera*, wyd. UKW, Bydgoszcz 2016.
- Szatkowska K., Basińska M. A., *Poczucie koherencji i więź z Bogiem osób chorych onkologicznie a ich jakość życia*, „Psychoonkologia” 2016, nr 20 (1).
- Sztajerwald T., *Specyficzne czynniki wpływające na higienę zdrowia psychicznego kapłanów rzymskokatolickich*, „Warszawskie Studia Pastoralne” 2015.
- Szwajca K., *Sprężystość (resilience) i odpowiedzi na doświadczenia urazowe – fascynujący i trudny obszar badań*, „Psychiatria Polska” 2014, nr 48 (3).
- Tryjarska B., *Bliskość w rodzinie, więzi w dzieciństwie a zaburzenia w dorosłości*, wyd. Scholar, Warszawa 2010.
- Uchnast Z., *Prężność osobowa a egzystencjalne wymiary wartościowania*, „Roczniki Psychologiczne” 1998, nr 1.
- Zaręba S.H., *Praktyki religijne jako jeden z głównych wymiarów polskiej religijności*, „Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne” 2008, nr 2.
- Zarzycki S.T., *Konieczność zachowania związku teologii i wiary z historia w duchu soboru watykańskiego II*, „Rocznik Teologiczny” 2021, nr 58 (5).
- Zazzo R., *Przywiązanie*, wyd. PWN, Warszawa 1969.
- Zimnica-Kuziło E., *Kryzys wiary i możliwości jego przezwyciężenia w okresie adolescencji*, „Łódzkie Studia Teologiczne” 2010, wyd. UŁ, Łódź.

Netografia:

Wsdplock.pl <https://www.wsdplock.pl/formacja/>

Seminarium-krakow.pl <https://seminarium-krakow.pl/powolanie/formacja-w-seminarium/>

Radosław Szczawiński

WPŁYW NIEMIECKIEGO POCHODZENIA MIESZKAŃCÓW I NIEMIECKIEJ PRZESZŁOŚCI BYDGOSZCZY NA PROCES PRZYJMOWANIA KANDYDATÓW NA NIEMIECKĄ LISTĘ NARODOWĄ – GŁOS W DYSKUSJI

THE IMPACT OF THE GERMAN ORIGIN OF THE RESIDENTS AND THE GERMAN PAST OF BYDGOSZCZ ON THE PROCESS OF ADMISSION OF CANDIDATES TO THE GERMAN NATIONAL LIST - A VOICE IN THE DISCUSSION

Streszczenie: Zaraz po odzyskaniu przez Polskę niepodległości w 1918 roku, blisko 20% mieszkańców Bydgoszczy stanowili Niemcy. Po 1922 roku ich liczba spadła do ok. 9 tys., co stanowiło ok. 6% mieszkańców. Niniejszy artykuł to głos w ciągle aktualnej i żywej dyskusji dotyczącej Polaków, określanych mianem Volksdeutsche, czyli obywateli nie posiadających obywatelstwa niemieckiego, ale wpisanych na niemiecką listę narodową (Deutsche Volksliste) na podstawie kryteriów rasowych, narodowych lub językowych. Do końca II wojny światowej na tę listę wpisanych zostało blisko 82 tysiące mieszkańców ówczesnej Bydgoszczy, co stanowiło 66% ogółu mieszkańców miasta. Nie da się zatem ukryć faktu, że jeszcze przed wybuchem wojny Bydgoszcz była miastem zgermanizowanym, a po wpisaniu na Volksliste ponad 80 tysięcy osób wpływy niemieckie w Bydgoszczy były jeszcze większe. Miało to bez wątpienia znaczenie dla późniejszych losów miasta, szczególnie w aspektach jego architektury, systemu edukacji, gospodarki czy przemysłu.

Słowa kluczowe: Volkslista, Bydgoszcz, pochodzenie niemieckie

Abstract: Immediately after Poland regained independence in 1918, nearly 20% of Bydgoszcz's inhabitants were Germans. After 1922, their number dropped to approximately 9,000, which constituted approximately 6% of the inhabitants. This article is a voice in the still current and lively discussion regarding Poles referred to as Volksdeutsche, i.e. citizens who do not have German citizenship but are entered on the German national list (Deutsche Volksliste) based on racial, national or linguistic criteria. By the end of World War II, nearly 82,000 inhabitants of Bydgoszcz were included on this list, which constituted 66% of the city's total population. Therefore, it cannot be hidden from the fact that even before the outbreak of the war, Bydgoszcz was a Germanized city, and after more than 80,000 people were entered on the Volksliste, German influence in Bydgoszcz was even greater. This was undoubtedly important for the later fate of the city, especially in aspects of its architecture, education system, economy and industry.

Keywords: Volkslista, Bydgoszcz, German origin

1. Wprowadzenie

Niemiecka lista narodowa wciąż budzi kontrowersje. Przyjęcie niemieckiego obywatelstwa przez liczne grono mieszkańców Bydgoszczy było rzeczą wyjątkową. Często ocenia się ich postawę negatywnie, nie dostrzegając wielu warunków towarzyszących takim działaniom. Pisząc artykuł skupiłem się na niemieckim pochodzeniu części polskich mieszkańców jako czynnika ułatwiającym otrzymanie niemieckiego obywatelstwa. Czynnikiem ten często decydował o przyjęciu kandydata na DVL. Wielu współczesnych mieszkańców Bydgoszczy wypiera z pamięci te fakty z przeszłości, celowo przemilcza się też wpływ Niemców na kształt gospodarczy i kulturowy miasta.

2. Pierwsza germanizacja Bydgoszczy

Bydgoszcz w swoich dziejach była przez długi czas pod rządami niemieckimi. Rodziło to wiele konsekwencji dla jej rozwoju cywilizacyjnego i społecznego. Miasto w wyniku pierwszego traktatu rozbiorowego w 1772 roku znalazło się pod rządami pruskimi. Przed tym faktem miejscowość miała prawie całkowicie polski skład etniczny; zamieszkiwały tu wówczas tylko dwie niemieckie rodziny. Tak mała liczba ludności niemieckiej nie była w stanie wpływać na charakter etniczny i gospodarczy grodu nad Brdą. Mieszkańcy, będąc w ogromnej większości Polakami, kształtowali oblicze miasta. Bydgoszcz zachowywała nie tylko związki handlowe z niemieckimi obszarami językowymi, ale szczególnie z najbliższym położonym całkowicie niemieckim Gdańskiem. W pierwszej połowie XVIII w. trudno więc mówić o jakichkolwiek większych wpływach niemieckich w mieście.

Sytuacja zaczęła się zmieniać po roku 1772 roku. Miasto w ostatnich dekadach przed pierwszym rozbiorem uległo depopulacji i ekonomicznej degradacji, choć osłabienie gospodarcze nastąpiło już w okresie potopu szwedzkiego w latach 1655–1660. Bydgoszcz uległa wtedy dużym grabieżom i zniszczeniom – ich ofiarą padł m.in. zamek bydgoski, którego już nigdy nie odbudowano. Przyspieszenie upadku miasta nastąpiło w pierwszej połowie XVIII w. Spowodowane było to toczącą się III wojną północną, która przeszła przez Kujawy i Pomorze. Konflikt ten okazał się jeszcze bardziej niszczycielski niż potop szwedzki. Wojna, o której mowa, trwała długo, bo w latach 1700–1721. Przez terytorium ówczesnej Polski przetoczyło się wiele armii, które spustoszyły kraj. Bydgoszcz była zajmowana i grabiona przez wojska szwedzkie, które dodatkowo nałożyły kontrybucje. Wojska szwedzkie z przerwami stacjonowały w Bydgoszczy w latach 1703, 1706, 1707. Miasto było okresowo także zajmowane przez inne obce armie. Jedną z nich była armia rosyjska, która przebywała tu na koszt mieszkańców miasta. W mieście po-

stojów dokonywały także oddziały saskie, sprzymierzone z Polską, które stacjonowały jeszcze w Bydgoszczy do 1734 r. Mimo panującego aliansu polsko-saskiego zachowanie armii saskiej czasami przypominało okupację wojskową. Dowodem tego było nałożenie w 1702 r. kontrybucji na miasto przez to wojsko.

Miasto uległo degradacji także pod wpływem zarazy, która wybuchła w mieście w 1708 r. Dalszy upadek pogłębiał słaby stan gospodarki i nieurodzaj spowodowany surowymi warunkami klimatycznymi. Po zakończeniu wojny w Polsce skupiano się głównie na odbudowie gospodarki folwarczno-pańszczyźnianej, a zaniedbywano politykę miejską, przez co miasta w dalszym ciągu nie mogły się podnieść po okresie zniszczeń wojennych. Liczba ludności w mieście zmniejszała się nieustannie. Zamierał handel i rzemiosło. Bydgoszcz traciła na znaczeniu gospodarczym i administracyjnym. W połowie XVIII w. handlowano prawie wyłącznie towarami pochodzenia leśnego, takimi jak: drewno, popiół, potaż, smoła. Zmniejszył się znacznie handel zbożem, które to było niegdyś najważniejszym towarem Kujaw. W ruinę popadały miejskie budowle, mieszczańskie domy i spichlerze. W 1765 r. przestała istnieć w Bydgoszczy mennica.

Przedstawione wyżej fakty świadczyły o szybkim upadku miasta. Znacznie wyludniony i pozbawiony prężnej warstwy kupieckiej ośrodek miejski stawał się łatwym łupem w kolejnych wojnach. Szczególnie spustoszyła go wojna siedmioletnia. Mimo że I Rzeczpospolita nie była stroną tego konfliktu, przetaczały się przez nią obce armie. Słabnące państwo nie było w stanie ich odeprzeć. Na Pomorze często wkraczały i długo tu stacjonowały armie pruskie. W 1759 r. przebywające tu jednostki Prus spaliły w Bydgoszczy miejskie magazyny. Częsty pobyt armii pruskiej był przejawem zainteresowania tego państwa rejonem polskiego Pomorza. Brak reakcji strony polskiej był dowodem na upadek możliwości obronnych państwa. Ostatecznie Bydgoszcz – jak już stwierdzono – została przyłączona do Prus w 1772 r., po pierwszym rozbiórce Polski.

Miasto przedstawiało się jako słabo rozwinięty ośrodek miejski, liczący zaledwie 600 mieszkańców¹. Mieszkali tu prawie wyłącznie Polacy (nie licząc wspomnianych dwóch rodzin niemieckich, a także 11 przedstawicieli ludności żydowskiej). Po 1772 r. władze pruskie postanowiły jednak w tym wyludnionym ośrodku miejskim stworzyć centrum administracyjne nowo powstałego okręgu nadnoteckiego. Owe centrum miało prowadzić germanizację. Awans Bydgoszczy do roli stolicy obwodu nadnoteckiego przyspieszył ogromnie procesy zniemczania. Zadanie to było stosunkowo ułatwione poprzez specyficzne warunki panujące w samym mieście – zrujnowanie i słabe zaludnienie. Wspominał o tym chociażby podróżnik Carl Heinrich Oesterlein. Według niego w 1772 r. tylko jedna piąta część domów była zamieszкана. Pomiędzy zawalonymi murami i zapadłymi

¹ M. Badtke, *Kanał Bydgoski*, Bydgoszcz 2006, s. 7.

sklepieniami żyło w biedzie niewielu mieszkańców². Obraz wyludnionego miasta potwierdzali także późniejsi niemieccy historycy. Max Beheim Schwarzbach twierdził, że mieszkało tu tylko 500 osób. Autor pracy o Kanale Bydgoskim, Heinrich Grabe, mówił nawet o 800 mieszkańcach. Ustalenia historyków potwierdzały demograficzną i gospodarczą słabość tego ośrodka miejskiego.

Pruskie plany snute w stosunku do Bydgoszczy przewidywały budowę kanału łączącego Wisłę, poprzez Brdę, z Notecią. Przedsięwzięcie to zaczęto szybko realizować, prace budowlane ruszyły już wiosną 1773 r. Przy budowie tego monumentalnego dzieła inżynierii wodnej korzystano z planów polskich opracowanych jeszcze przed pierwszym rozbiorem. Roboty realizowane były w bardzo szybkim tempie. Przy budowie kanału występowały trudności techniczne i brak siły roboczej – pracowników trzeba było sprowadzić aż z dalekich rejonów państw niemieckich. W końcu żeglugę na kanale, liczącym 26 km i 77 metrów długości, uruchomiono we wrześniu 1774 r. Budowa kanału wyznaczała nowy rozdział w dziejach miasta.

Równoległe do stopniowego wzrostu ekonomicznego zmieniała się także struktura narodowościowa. Nastąpił systematyczny napływ do miasta ludności niemieckiej. Pierwszymi osadnikami niemieckimi byli dawni budowniczości kanału, którzy po zakończeniu prac osiedlili się nad jego brzegiem. Powstały wówczas specjalnie utworzone osiedla. Władze pruskie zdawały sobie sprawę z demograficznej i gospodarczej słabości miasta, dlatego wspierały osadnictwo niemieckie. W osadnikach niemieckich widziano możliwości zwiększenia potencjału germanizacyjnego. Dawni budowniczości kanału dość szybko przenikali do miasta, osiedlając się w obrębie murów miejskich. Trudnili się oni handlem i prowadzili warsztaty rzemieślnicze. Słabo zaludniona Bydgoszcz germanizowała się stosunkowo szybko i łatwo. Proces ten ułatwiany był także przez postawę polskich mieszkańców. Wielu Polaków bowiem po pierwszym rozbiore, nie chcąc pozostawać pod władzą pruską, postanowiło opuszczać miasto. Czynili to najbogatsi kupcy, którzy przenosili się na tereny niezajęte przez zaborców. Prowadziło to do utraty przez miasto polskiego patrycjatu, a zatem radnych miejskich. W mieście pozostawali tylko niezamożni mieszkańcy polscy – rzemieślnicy i czeladź. Spowodowało to brak polskiego przywództwa wśród mieszczan i ułatwienie germanizacji Bydgoszczy. Polacy prawie nie zasiadali w radzie miasta i nie decydowali o jego polityce. Jedynym radnym polskiego pochodzenia w samorządzie miejskim Bydgoszczy w okresie po wcieleniu miasta do Prus (1772–1806) był Ignacy Bukowski³.

² A. Kotowski, *Zapiski podróży z Berlina do Bydgoszczy w listach Carla Heinricha Oesterleina z 1782/1783 roku zapominane źródło do dziejów Bydgoszcz*, [w:] Kronika Bydgoska XXIX, Bydgoszcz 2007.

³ S. Błażejowski, J. Kutta, M. Romaniuk, *Bydgoski słownik biograficzny. Tom II*. Bydgoszcz 1995, s. 44–45.

W krótkim czasie kupcy niemieccy stali się najbogatszymi mieszczanami, mając decydujący głos w sprawach dotyczących dalszego rozwoju Bydgoszczy. Napływało tu coraz więcej Niemców z głębi państwa pruskiego – urzędnicy, kupcy i rzemieślnicy. Uzyskiwali oni liczne ulgi podatkowe. Miasto stopniowo traciło swój polski charakter. Część ludności polskiej ustosunkowała się niechętnie do Prusaków, licząc na to, że rządy pruskie będą krótkotrwałe. Takie stanowisko przyniosło jednak na przyszłość skutki ujemne. Ci właśnie nieprzejednani patrioci polscy zostali odepchnięci od wpływu na administrację miejską, nawet od dostępu do oświaty, gdyż władze pruskie dbały jedynie o szkołę dla dzieci ewangelików, czyli w praktyce dla dzieci niemieckich. Pewna grupa Polaków dostosowała się jednak do istniejącej sytuacji i utrzymywała kontakty towarzyskie z Prusakami, co prowadziło często do całkowitego wynarodowienia.

W początkach panowania pruskiego nie zahamowano procesu upadku gospodarczego miasta. Nastąpiło zubożenie ludności polskiej, odpływ jej na przedmieścia i na wieś oraz wzrost analfabetyzmu. W dalszym ciągu Bydgoszcz była małym miasteczkiem. Przyczyną tego był upadek żeglugi na Kanale Bydgoskim w latach 1775–1792, co wiązało się z zaniedbaniami z tytułu braku nakładów na jego utrzymanie i błędami konstrukcyjnymi. Zmiana sytuacji gospodarczej nastąpiła dopiero po przybyciu do miasta pruskiego inżyniera Patersona w ostatniej dekadzie XVIII w. Był on starannie wyedukowanym fachowcem, posiadającym znaczną wiedzę na temat budowy urządzeń hydrotechnicznych. Rozpoczął planową przebudowę systemu śluz. Nietrwałe materiały budowlane – drewno i glinę – zamieniono na dobrze wypalaną cegłę i piaskowiec. Pracami objęto w latach 1801–1805 wszystkie 9 śluz. Dzięki temu stały się one solidnymi obiektami budowlanymi. Dalsze działania realizowano w latach 1812–1815. Usuwano wyrwy i uszkodzenia linii brzegowej, wypełniając luki faszyną. Rzeka została także pogłębiona na odcinku pomiędzy nakielską śluzą wschodnią a samym miastem. Kanał Bydgoski przestał być urazowy, uzyskał większą efektywność transportową. Prace modernizacyjne sprawiły, że odnotowano wzrost ilości towarów transportowanych tą drogą wodną. Dzięki inwestycjom na kanale wzrosło tempo żeglugi. Taka sytuacja sprzyjała rozwojowi Bydgoszczy. Bydgoski odcinek stał się ważną częścią transeuropejskiej drogi wodnej. Obsługując transporty zboża żywnych Kujaw i Królestwa Polskiego, stanowił koło zamachowe rozwoju Bydgoszczy.

3. Renesans polskości w Bydgoszczy za czasów Księstwa Warszawskiego

Istotnym okresem w historii miasta w XIX w. był czas Księstwa Warszawskiego. Geneza powstania tego państwa wiąże się z okresem napoleońskim. W 1806 r. na

polach Jeny i Auerstedt, gdzie w podwójnej bitwie z 14 października 1806 r.⁴ Napoleon i marszałek Davout w jeden dzień rozgromili armię pruską. Niespodziewana błyskawiczna klęska doprowadziła z kolei do załamania całego państwa. Cesarz Francuzów był już 24 października w Poczdamie. Nie oznaczało to jednak końca wojny – ku Wiśle ciągnęło na ratunek pruskiemu niedobitkom 100 000 żołnierzy rosyjskich, co przedłużało nadzieje Prusaków, zmuszało napoleońską Wielką Armię do przejścia Odry i wkroczenia na ziemię byłej Rzeczypospolitej. W obliczu rozpoczynającej się nowej kampanii podjęcie sprawy polskiej stało się dla Napoleona koniecznością, tak ze względów wojskowych, jak i w perspektywie przyszłych rokowań z Rosją i Prusami. Francuscy oficerowie zjawili się w Bydgoszczy już 12 listopada 1806 r. Wkrótce po tym wjechała do miasta brygada lekkiej kawalerii gen. Treillarda, a 16 listopada oddziały V korpusu pod dowództwem marszałka Lannesa. Niebawem do miasta wkroczyły jednostki VII korpusu dowodzonego przez marszałka Augereau⁵. W pobliżu miasta działały nadal dowodzone przez gen. Mansteina oddziały pruskie, które stosowały represje. W tak niesprzyjających warunkach strona polska przystąpiła do przejmowania ziem pomorskich i nadnoteckich. Poczynania wojskowo-polityczne związane z wyzwoleniem Pomorza Gdańskiego w latach 1806–1807 wpłynęły w sposób decydujący na losy Bydgoszczy.

Dopiero w końcu 1807 r. utrwaliła się pozycja miasta jako nowej jednostki administracyjnej. Ustanowiono Komisję Rządzącą jako kolegialny tymczasowy rząd dla ziem polskich zaboru pruskiego – stanowiło to istotny etap w organizacji polityczno-administracyjnej ziem polskich podzielonych na sześć departamentów. Jednym z nich był nieistniejący w czasach pruskich departament bydgoski. W dniu 12 marca 1807 r. prezesem tej jednostki został Fryderyk Skórzewski. Departament obejmował powiaty bydgoski, inowrocławski, część wałeckiego i kamieńskiego. Z powstania rządów polskich niezadowoleni byli żyjący w mieście pruscy urzędnicy zajmujący w istocie uprzywilejowane pozycje i cieszący się nadal poparciem znacznej części ludności Bydgoszczy. Urzędnicy ci przy tym niekiedy stawiali opór wobec władz polskich. Dlatego też Komisja Rządząca przywiązywała szczególną wagę do obowiązku uznania rządu przez „nierodaków” w departamencie bydgoskim. Sytuację w mieście i departamencie charakteryzowały również chwiejne i niezdecydowane w wielu wypadkach kroki podejmowane przez władze miejscowe. Czynniki te doprowadziły do stanu dezorganizacji aparatu administracyjnego w departamencie bydgoskim. Czasy napoleońskie odegrały znamienne rolę w dziejach miast polskich. Już w ciągu pierwszych miesięcy po upadku Prus odrzucono zasadniczo pruski model stosunków miejskich, jednakże konieczność zaspokojenia potrzeb wojska zdecydowała o pozostawieniu przez pewien czas dotychczasowego składu i struktury władz miejskich. Władze

⁴ A. Nieuważny, *My z Napoleonem*, Wrocław 1999, s. 33.

⁵ J. Staszewski, *Wojsko polskie na Pomorzu w roku 1807*, Gdańsk 1958, s. 61–64.

Bydgoszczy interpretowały postanowienia Komisji Rządzącej o zachowaniu ich dawnych przywilejów jako przywrócenie ustroju miejskiego z czasów polskich. Rozciągnięto to również na liczne instytucje i urzędy miejskie zniesione podczas rządów pruskich, np. pobór cła wodnego. Do burmistrza należała administracja, nadzór nad majątkami gminy, kierowanie pracami publicznymi, nadzór nad instytucjami publicznymi fundowanymi dla mieszkańców gminy. Funkcję tę burmistrz Bydgoszczy wykonywał przy pomocy ławników powoływanych przez prefekta.

Miasto starało się rozwijać, pomimo trudności politycznych, jakimi chociażby była wojna austriacko-polska w 1809 r. Jednostki austriackie zajęły wówczas Bydgoszcz, nałożyły na departament bydgoski kontrybucję w wysokości 3 tys. tal. Ósrodek miejski był także na stałe obciążony różnorodnymi świadczeniami na rzecz wojska. Od 1808 r. ponosił np. koszty utrzymania polskich jednostek należących do załogi twierdzy w Gdańsku.

Mimo istniejących obciążeń wojennych w Bydgoszczy rozwijały się nowe rodzaje działalności gospodarczej. Taką dziedziną było sukiennictwo. Produkcja około 1100 sukienników z departamentu bydgoskiego wynosiła ponad 40 tys. postów sukna. Departament bydgoski zajmował drugie miejsce po poznańskim pod względem wyrobu sukna⁶. Rozwijały się też warsztaty wytwarzające różnorodne produkty. W Bydgoszczy skupiali się szewcy, krawcy, siodlarze, rymarze, stolarze, bednarze, cieśle ślusarze, garbarze, tokarze. Obok przemysłu i rzemiosła podstawowym źródłem dochodów mieszkańców Bydgoszczy był handel.

W okresie Księstwa Warszawskiego w Bydgoszczy rozwijało się też polskie życie umysłowe. W 1806 r. powstała pierwsza w mieście drukarnia, w której od lipca 1808 r. wydawano polską gazetę urzędową „Dziennik Doniesień Rządowych i Prywatnych Departamentu Bydgoskiego”, a następnie „Gazetę Bydgoską”. Była to pierwsza w dziejach miasta gazeta wydawana w języku polskim. Władze departamentu bydgoskiego, na którego czele stał Antoni Gliszczyński, w 1808 r. uruchomiły departamentową Szkołę Główną, która znajdowała się ona w gmachu byłego kolegium jezuickiego. W mieście organizowano polskie uroczystości, np. 5 stycznia 1814 r. zorganizowano uroczystość żałobną ku czci ks. Józefa Poniatowskiego, który zginął w bitwie pod Lipskiem.

Podsumowując, można powiedzieć, że Bydgoszcz w okresie Księstwa Warszawskiego podlegała procesowi repolonizacji. Sporo dokonań w tej dziedzinie zanotowano w administracji i szkolnictwie. Próbowano przeciwstawiać się postępującej germanizacji miasta, która w tym okresie była już znaczna.

⁶ B. Janiszewska-Mincer, *Bydgoscy sukiennicy*, Kalendarz Bydgoski, 1976.

4. Druga okupacja pruska

Po 1815 r. za sprawą handlu widoczne było w mieście ożywienie gospodarcze. Napływało coraz więcej ludności, byli to przede wszystkim Niemcy. Statystyki z 1816 r. dotyczące wyznania dowodziły, że katolicy stanowili 41% ludności cywilnej miasta. Byli to prawdopodobnie Polacy. Niewątpliwie liczba ludności polskiej była nieco mniejsza, gdyż w warunkach miejscowych nie wszyscy katolicy byli narodowości polskiej. Z kolei w 1852 r. wśród 12918 cywilnych mieszkańców Bydgoszczy było 8736 ewangelików, 3362 katolików oraz 820 osób wyznania mojżeszowego, czyli katolików było 26%. Jeśli doliczyć wojskowych (1494 osoby, w tym 186 katolików), to udział katolików wśród ogółu ludności spadł do 25%. Wzrost liczby ewangelików (a więc i Niemców) z 55% ogółu ludności cywilnej w 1816 r. do 68% w 1852 r., kosztem udziału katolików, których trzon stanowiła ludność etnicznie polska, był niewątpliwie rezultatem silnego napływu niemieckich urzędników i funkcjonariuszy do Bydgoszczy, zwłaszcza pod koniec lat czterdziestych i na początku lat pięćdziesiątych XIX w. Wynikało to w znacznej mierze z lokalizacji w tym mieście od 1849 r. Dyrekcji Kolei Wschodniej, jak i związanym z nią placówek.

Napływ Niemców do Bydgoszczy zmieniał układ sił. Polacy byli stale spychani przez nich na słabsze pozycje ekonomiczne. Przedsiębiorstwa istniejące w połowie XIX w. były już w zdecydowanej większości w posiadaniu Niemców. Polacy z reguły nie mieli na własność warsztatów czy kamienic. Kupcami i rzemieślnikami była w ogromnej masie ludność niemiecka. Tworzyło to sytuację, w której liczba ludności polskiej szybko malała. Przekładało się to na słabe możliwości ochrony polskich mieszkańców przed wynarodowieniem.

Bydgoszcz zmieniała się pod względem gospodarczym. W 1816 r. było w Bydgoszczy parę niewielkich zakładów przemysłowych o charakterze manufakturowym, głównie w branży spożywczej. Wśród nich należy wymienić istniejącą od 1774 r. rafinerię cukru, która należała do berlińskiego domu handlowego braci Schicklerów. W zakładzie tym, o rocznej produkcji 250 t, zatrudniano 20 robotników. Istniała także fabryka cykorii Giese i Bohn, o zdolności produkcyjnej ponad 50 t rocznie. Zatrudniała 21 robotników. Wymienione przedsiębiorstwa tworzyły podstawy ekonomiczne miasta. Dogodne warunki rozwoju ekonomicznego istniały już na początku XIX w., jednak wszystkie firmy były w rękach niemieckich. Z biegiem czasu niemiecka przewaga ekonomiczna umacniała się. Przekładało się to także na osłabienie kulturowe miejscowych Polaków. Mieszkańcy miasta polskiego pochodzenia przeważnie byli gorzej wykształceni. Rzadko podejmowali pracę w administracji czy wykonywali wolne zawody. Brak odpowiedniej edukacji utrudniał próby ochrony polskiego stanu posiadania i rozwoju świadomości narodowej. Prowadziło to w dłuższej perspektywie do wynaradawiania się zdecydowanej części polskich mieszkańców Bydgoszczy. W mieście brakowało

odpowiednich ludzi, którzy mogliby próbować chronić polskość. Miasto stało się w praktyce mentalnie pruskie.

Początki industrializacji w Bydgoszczy, podobnie jak i w innych ośrodkach miejskich Wielkopolski i Prus Zachodnich, wiązały się z rozwojem przemysłu metalowego i maszynowego od lat czterdziestych XIX w. Pierwsze zakłady tej branży powstawały głównie pod wpływem wzrastającego popytu na narzędzia i maszyny rolnicze oraz na urządzenia. Zapotrzebowanie powodowane było reformą rolną przeprowadzoną w pierwszej połowie XIX w. Istotnym czynnikiem sprzyjającym lokalizacji tych zakładów w Bydgoszczy było jej położenie nad ważnym szlakiem wodnym, co umożliwiało import z Wielkiej Brytanii węgla i surówki żelaza, sprowadzanych drogą morską do Gdańska. W 1839 r. powstała na Wilczaku, w pobliżu kanału odlewnia żeliwa i zakład budowy maszyn Plagmanna. Korzystający z brytyjskiego węgla i surówki zakład zatrudniał w 1846 r. już 40 robotników. Przy obecnej ulicy Kanałowej kpt. Kamemmerer w 1845 r. założył także odlewnię żeliwa i zakład budowy maszyn, specjalizujący się w zakresie maszyn rolniczych. Do 1855 r. w zakładzie tym nie posługiwano się jeszcze napędem parowym.

Pierwsze jaskółki industrializacji nie przełamały jednak panującej w Bydgoszczy do połowy XIX w. przewagi rzemiosła. W mieście nadal przeważać mieli rzemieślnicy. W 1849 r. było w Bydgoszczy 648 samodzielnych rzemieślników⁷.

W handlu bydgoskim szczególną rolę odgrywał obrót zbożem z uwagi na dogodne połączenia drogami wodnymi. W 1816 r. handel zbożowy skupiał się głównie w ręku sześciu firm, w tym także firmy należącej do wspomnianych już braci Schinklerów z Berlina. Zboże kierowano kanałem na rynki Pomorza Zachodniego, Śląska i Saksonii bądź też do Gdańska i Piławy. Potężnym kupcem był T. Konopff, który osiedlił się w Bydgoszczy w 1809 r. i w ciągu 11 lat przebył wszystkie szczeble kariery zawodowej w firmie B. Geschner Co – od ucznia kupieckiego aż do kierownika firmy włącznie. W 1820 r. podjął samodzielną działalność handlową, a po upływie ćwierćwiecza, w 1844 r., dysponował 14 spichlerzami i zatrudniał około 100 osób. Jego roczny obrót pszenicą wynosił 200–250 tys. korców. Sprzedawał ją do zachodnich prowincji pruskich bądź też na rynki zagraniczne.

Zwrócić jednak należy uwagę na to, że największymi przedsiębiorcami w mieście byli nadal Niemcy. Polacy nie stanowili już warstwy wielkokupieckiej. Taki stan rzeczy pogłębiał germanizację miasta, która przyspieszyła znacznie po 1815 r. Już pierwsze miesiące działalności władz pruskich pokazały, że zapewnienia królewskie o poszanowaniu narodowych praw ludności polskiej były pustą deklaracją, nieznajdującą potwierdzenia w praktyce. Głównym celem polityki pruskiej wobec Wielkiego Księstwa Poznańskiego, zwłaszcza w pierwszych piętnastu latach, było utrwalenie panowania Prus przez zmuszenie Polaków do rezygnacji

⁷ Cz. Łuczak, *Przemysł Wielkopolski w latach 1859-1870*, Warszawa 1959, s. 155.

z wszelkich aspiracji narodowowyzwoleńczych. Stopniowo przystępowano do bardziej systematycznych akcji, mających w perspektywie doprowadzić do całkowitego zasymilowania ludności polskiej w ramach monarchii pruskiej. W silnie zniemczonej Bydgoszczy poczynania germanizacyjne władz uwidoczniły się z wyjątkową starannością, przybierając szersze rozmiary niż na innych terenach Wielkiego Księstwa Poznańskiego.

Najwcześniejszym symptomem prawdziwych intencji pruskich było zwalnianie dawnych urzędników polskich z czasów Księstwa Warszawskiego. Właściwym inspiratorem tej akcji był prezydent regencji bydgoskiej Józef Stein. Na jego usilne żądanie wykluczono z kolegium regencyjnego byłych wysokich urzędników prefektury bydgoskiej – Twardowskiego i Winnickiego. To samo spotkało radcę prefektury Cywilkowskiego i sekretarza generalnego Ignacego Zawadzkiego. W 1818 r. bydgoskie kolegium regencyjne składało się wyłącznie z Niemców. Nieliczni Polacy zajmowali podrzędne stanowiska urzędnicze: tłumaczy, kancelistów, pisarzy. W ślad za praktyką regencji poszły inne instytucje, usuwając polskich urzędników, nierzadko znakomitych specjalistów w swojej dziedzinie. Ze stanowiska nadzorca magazynu prowiantowego zwolniono Franciszka Zembrzuskiego, nie wypłacając mu emerytury przyznanej przez pruskie ministerstwo wojny. Usunięcie dawnych polskich urzędników sprawiło, że silnie liczebnie środowisko urzędnicze składało się wyłącznie z Niemców. Germanizacja personelu była tak znaczna, że w 1830 r. tylko czterech wyższych urzędników regencji władało językiem polskim i to w sposób mało zadawalający.

Także w sądownictwie, wobec zastąpienia Kodeksu Napoleona prawem krajowym, miejsca Polaków zaczęli zajmować Niemcy. Po 1830 r., w okresie sprawowania funkcji naczelnego prezesa Wielkiego Księstwa Poznańskiego przez zdecydowanego wroga polskości Eduarda Flottwella, usunięto ze wszystkich niemal szczebli administracji państwowej i sądownictwa resztę polskich urzędników. W 1831 r. musiał ustąpić landrat bydgoski Grabowski na rzecz Niemca Wüstenberga. Odtąd to najważniejsze stanowiska na szczeblu powiatowym otrzymywali wyłącznie Niemcy i wykorzystywali je dla celów germanizacyjnych. Na miejsce ustępujących Polaków przybywali z głębi Prus urzędnicy niemieccy, przyjmowani z niechęcią nawet przez niemieckich mieszkańców miasta.

Polityka stopniowego niemczenia administracji, oprócz liczebnego wzmocnienia niemczyzny, powodowała germanizację życia publicznego w Wielkim Księstwie Poznańskim, gdyż przybysze z reguły nie znali języka polskiego. Dyskryminacja języka polskiego stała się z czasem jednym z elementów szeroko zakrojonej działalności germanizacyjnej prowadzonej przez władze pruskie.

Ważnym etapem wdrażania germanizacji Bydgoszczy było zniemczenie szkolnictwa. W miejscowych szkołach elementarnych funkcje nauczycieli obejmowali przeważnie Niemcy, a język polski poddawany był daleko idącym ograniczeniom.

W okresie po 1830 r. stał się on przedmiotem nauczania wyłącznie w szkołach katolickich. W bydgoskim gimnazjum język polski przestał być obowiązkowym przedmiotem nauczania w 1829 r., a w ślad za tym pociągnięciem zaczęto zwalniać z pracy nauczycieli Polaków. Ważnym środkiem prowadzącym do całkowitej germanizacji Bydgoszczy stały się zabiegi władz o zwiększenie liczby Niemców w mieście. W tym celu udzielano szerokiego poparcia napływającym do miasta niemieckim rzemieślnikom i kupcom oraz dbano troskliwie o zabezpieczenie interesów materialnych niemieckich mieszkańców Bydgoszczy. Każdy przejaw sympatii dla Polaków stawał się powodem nagonki prowadzonej przez biurokrację pruską. Doświadczył jej burmistrz bydgoski Ernst Emil Peterson, deputowany na sejm Wielkiego Księstwa Poznańskiego, który za udział w komisji opracowującej w 1843 r. petycję do króla w sprawie przywrócenia Polakom swobód narodowych zmuszony był złożyć urząd burmistrza.

Widownią dyskryminacyjnej polityki pruskiej wobec Polaków był również samorząd miejski, w którym ludność polska nie posiadała udziału proporcjonalnego do swej liczby. W radzie miejskiej w ciągu całego omawianego okresu występowały nazwiska polskie, jednak był to tylko niewielki ułamek w stosunku do radnych niemieckich. Burmistrzami miasta od czasu wprowadzenia ordynacji miejskiej w 1818 r. byli wyłącznie Niemcy. Niektórzy z nich, jak np. Joann Fredrich Schwede czy Hermann Heyne, odznaczali się zdecydowaną niechęcią do polskości.

Germanizacja Bydgoszczy prowadzona była nie tylko przez sfery biurokracji pruskiej. Udział w tej akcji miały również władze duchowne gminy ewangelickiej, prowadzące działalności misyjną wśród Polaków zawierających związki małżeńskie z protestantami. Charakterystycznym przykładem germanizacyjnej roli kościoła ewangelickiego było poparcie udzielone dysydenckiej gminie katolicko-apostolskiej powstałej w Bydgoszczy na początku 1845 r. Członkowie tej sekty rekrutowali się ze zwolenników Jana Czerskiego, katolickiego duchownego z Piły, który z częścią wiernych odłączył się od oficjalnego kościoła rzymskokatolickiego z powodu trudności, jakie czyniły władze kościelne przy zawieraniu tzw. małżeństw mieszanych. Gmina katolicko-apostolska po krótkotrwałym burzliwym rozwoju włączyła się 29 sierpnia 1852 r. do gminy ewangelickiej, a jej polscy członkowie całkowicie się zgermanizowali.

Wraz z upływem czasu miasto zaczęło tracić dawne oblicze. Stare, zabytkowe budowle z czasów staropolskich przeznaczone zostały w znacznej części na rozbiórkę. W taki sposób Prusacy likwidowali celowo pamiątki po polskiej przeszłości miasta, nadając mu niemiecki charakter. Pierwszą ofiarą tej polityki był zsekularyzowany klasztor karmelitów. Budynek poklasztorny przeznaczono na miejską szkołę elementarną, natomiast teren kościoła sprzedano w 1820 r. pod budowę teatru, wzniesionego na fundamentach świątyni w 1824 r. Wreszcie w 1835 r.

przeniesiono cztery ostatnie bydgoskie klaryski, likwidując w ten sposób ostatni klasztor w mieście. Wraz z kasatą bydgoskich klasztorów znaczne kapitały polskie, nagromadzone w ciągu wieków, dostały się w ręce niemieckie.

Wszystkie podejmowane przez władze pruskie zabiegi germanizacyjne przyniosły znaczne rezultaty. W połowie XIX w. Bydgoszcz stała się jednym z głównych ośrodków niemieckich w Wielkim Księstwie Poznańskim. Polacy stanowili mniejszość w mieście. Ulegali coraz większemu wynarodowieniu. Zawierali związki małżeńskie z miejscowymi Niemcami. Tracili powoli świadomość narodową, wszak dla nich Polska przedrozbiorowa była już odległą historią. Stopniowo przejmowali język zaborców, ponieważ ten był używany codziennie przez ich niemieckich sąsiadów. Tylko jednostki kultywowały dawne tradycje i dbały o czystość języka. Wiązało się to z lepszym stanem majątkowym, wykształceniem lub tradycjami rodzinnymi. W przeważającej części polscy mieszkańcy miasta, jako osoby niezbyt zamożne, nie potrafili się przeciwstawić germanizacji.

Ważnym elementem germanizacji było szkolnictwo. W Bydgoszczy funkcjonowały szkoły elementarne, jak i średnie. W 1816 r. pruskie władze regencyjne rozpoczęły uwieńczone sukcesem starania o podniesienie szkoły wydziałowej do rangi gimnazjum. W pierwszym latach istnienia gimnazjum bydgoskiego dopuszczono w nim język polski jako wykładowy dla uczniów niewładających w dostatecznym stopniu niemieckim. Nauka języka polskiego jako przedmiotu lekcyjnego obowiązywała wszystkich gimnazjalistów, niezależnie od narodowości, gdyż objęcie stanowisk urzędniczych w Wielkim Księstwie Poznańskim wymagało znajomości obu języków urzędowych. W miarę upływu lat język polski ulegał w bydgoskim gimnazjum coraz większemu ograniczeniu. W 1829 r. zniesiono obowiązkowe lekcje języka polskiego, motywując ten krok niewielką liczbą polskich uczniów w szkole i brakiem nauczycieli władających tym językiem. Mniejsze znaczenie w porównaniu z gimnazjum miało dwuklasowe seminarium nauczycielskie utworzone 1 maja 1820 r. Kształciło ono nauczycieli miejskich i wiejskich szkół elementarnych. Do seminarium przyjmowano początkowo uczniów obu narodowości, jednak już od 1825 r. nabrało ono charakteru niemiecko-ewangelickiego. Szkolnictwo podstawowe w Bydgoszczy opierało się na szkołach miejskich, ulokowanych w pomieszczeniach byłego już klasztoru karmelitów. Początkowo miasto utrzymywało tylko trzyklasową (cztery oddziały) szkołę dla chłopców i dwuklasową szkołę dla dziewcząt. Szkoły podstawowe miały język wykładowy polski. W szkołach typu średniego obowiązywał język niemiecki, co utrudniało dostęp do edukacji polskiej młodzieży. Powodowało to osłabienie polskiej kultury w mieście, a zarazem świadomości narodowej mieszkańców.

Rozwój ludnościowy i terytorialny Bydgoszczy przyspieszył znacznie w drugiej połowie XIX w. Wiązało się to z powstaniem w 1851 r. Kolei Wschodniej. Włączenie w obręb ogólnopaństwowej sieci kolejowej i dalsza rozbudowa połączeń

stanowiły istotną przesłankę przyspieszonego rozwoju gospodarczego miasta, związanego odtąd z industrializacją. Rozwój przemysłu pobudzał wzrost liczby ludności, któremu towarzyszyła budowa obiektów przemysłowych i budownictwo mieszkaniowe. Szybki rozwój miasta prowadził do coraz większego napływu Niemców do Bydgoszczy. Nowymi osadnikami byli wówczas robotnicy przemysłowi z głębi Niemiec. Wśród Polaków brakowało robotników wykwalifikowanych, co wiązało się ze słabym rozwojem przemysłu w zaborze pruskim.

Druga połowa XIX w. i początki XX w. charakteryzowały się dynamicznym wzrostem liczebnym ludności Bydgoszczy, jak i całej tworzącej się wówczas bydgoskiej aglomeracji miejskiej. Przyłączono wtedy podmiejskie gminy, np. Grodztwo i Bocianowo. Miasto rosło terytorialnie i ludnościowo. Potencjał ludnościowy został wzmocniony przez masowy napływ ludności z zewnątrz. Wiązało się to z likwidacją wszelkich opłat za osiedlanie się w miastach z dniem 1 lipca 1867 r. Obok Bydgoszczy rosły osady graniczące z nią od zachodu i południowego zachodu, a mianowicie Okole, Wilczak i Szwederowo. W wymienionych osiedlach większość stanowiła ludność niemiecka. Miasto stało się najważniejszym ośrodkiem niemieczyny na niemieckich kresach wschodnich – władze miejskie, jak i rząd w Berlinie, prowadziły w tym zakresie skuteczną politykę. W latach 1852–1871 udział katolików tak wśród mieszkańców Bydgoszczy, jak i podmiejskich osiedli wynosił 25–30 procent. Jednocześnie w dwóch osiedlach, gdzie proces wzrostu i udziału ludności robotniczej rozpoczął się najszybciej, mianowicie na Okolu i Wilczaku, miał miejsce silny spadek liczby katolików. Wiązało się to zapewne z dużym napływem niemieckich robotników, przy czym w Wilczaku tendencja spadkowa wśród katolików utrzymywała się w latach 1871–1885. Jedynie na Szwederowie udział katolików rósł nieprzerwanie z 25 procent w 1852 r. do 61 procent w 1910 r. Był to wynik napływu robotników, szczególnie silny od lat dziewięćdziesiątych XIX w., do tego osiedla zamieszkałego pierwotnie w większości przez niemiecką ludność chłopską.

Reasumując, na podstawie danych o liczbie katolików oraz osób z polskim językiem macierzystym można przyjąć z pewnym przybliżeniem, że w 1910 r. stanowili oni przynajmniej jedną czwartą ogółu mieszkańców Bydgoszczy. Małą liczebność Polaków dodatkowo osłabiał proces ich szybkiego wynaradawiania – wielu przyjęło kulturę niemiecką jako własną, przyjmując język i zwyczaje niemieckie. Wchodzono w relacje rodzinne z niemiecką większością.

Bydgoszcz rozwijała się w dalszym ciągu. Sprzyjało temu nowe znaczenie drogi wodnej dzięki zastosowaniu napędu parowego. Rozwój rolnictwa i popyt na narzędzia rolnicze stymulował powstawanie fabryk narzędzi rolniczych. Industrializacja oparła się także na przemyśle spożywczym i drzewnym. Szybkie uprzemysłowienie sprawiło, że do miasta napływało z głębi Niemiec coraz więcej kapitału, a wraz z nim pracowników. Władze miasta, dostrzegając przewagę liczebną Niemców, wzmocniły politykę germanizacji.

W czasach Kulturkampfu przystąpiono do zwalczania polskich organizacji społecznych istniejących w Bydgoszczy. Jedną z nich było Towarzystwo Przemysłowe, utworzone w 1872 r. Skupiało ono rzemieślników, robotników, drobnych przemysłowców. Drugim niewygodnym stowarzyszeniem było Towarzystwo Śpiewacze „Halka”, założone w 1883 r. Prócz działalności koncertowej „Halka” prowadziła naukę języka polskiego, organizowała pogadanki na tematy społeczno-narodowe. W okresie nasilenia szykan antypolskich powstało w Bydgoszczy Towarzystwo Gimnastyczne „Sokół”, założone 10 października 1886 r. staraniem kupca Pawła Harkiewicza. Zadaniem „Sokoła” nie było tylko uprawianie gimnastyki i innych dyscyplin sportowych, ale także szerzenie wśród członków oświaty i umiłowania kultury narodowej. Jednak te nieliczne polskie organizacje nie potrafiły przeciwstawić się postępującej germanizacji miasta.

Po okresie rządów Bismarcka i upadku Leo Capriviego w 1894 r. rozpoczęła się nowa fala germanizacji, tym razem biorąca na cel przede wszystkim ośrodki miejskie. Bydgoszcz była w tamtym czasie najbardziej zgermanizowana pośród wszystkich miast zaboru pruskiego. Nazywano ją Małym Berlinem, ponieważ nawet pod względem architektury przypominała stolicę Niemiec. Wiele budynków nosiło cechy niemieckiego stylu budownictwa. Miasto jako niemieckie było postrzegane nawet przez polskich podróżników przybywających z pozostałych zaborów. Przyjezdni dostrzegali w nim niemiecką supremację nad miejscowymi Polakami. Szerokie uwzględnienie problemów miejskich w planach germanizacyjnych, zmierzających do całkowitej unifikacji ziem wschodnich z Rzeszą Niemiecką, nastąpiło pod wpływem Związku Wszechniemieckiego (Alldeutscher Verband).

Wzrost nastrojów szowinistycznych w społeczeństwie niemieckim w zaborze pruskim miał główne źródło w koncesjach Capriviego na rzecz polskość. W Bydgoszczy ze szczególną niechęcią przyjęto zgodę kanclerza na wprowadzenie nadobowiązkowych lekcji języka polskiego w szkołach ludowych. Szczególnie że miasto było wówczas całkowicie zdominowane przez Niemców i stanowiło bastion niemczyzny na wschodzie. Prezydent Bydgoszczy Alfred Knobloch w 1901 r. stwierdził, że miasto było „strażnicą niemieckiego ducha”. W mieście główną rolę w walce z polskością odgrywał silny Związek Kresów Wschodnich (Ostmarkenverein), zwany popularnie Hakatą. Już w 1895 r. bydgoska filia Hakaty zdobyła duże wpływy. Zorganizowała ona wielki pochód, liczący wówczas 200 uczestników, rekrutujących się ze wszystkich warstw społecznych. Przywódcami filii byli Robert Dietz i Emil Wieser. W osiemdziesiątą rocznicę urodzin Bismarcka, 1 kwietnia 1906 r., filia bydgoska zorganizowała wielki pochód z pochodniami, w którym wzięło udział 1400 osób. Do największych imprez hakatystycznych w Bydgoszczy zaliczano „Dni niemieckie” (*deutsche Tage*), zorganizowane w 1906 r. Jeszcze większego rozmachu nabrały one w 1907 r., gdy do udziału zaproszono zarząd główny Hakaty z jej prezesem Heinrichem von Tiedemannem. Propagandzie na-

cyjnalistycznej służyła również wycieczka (tzw. *osmarkenfahrt*) do Bydgoszczy, zorganizowana dla parlamentarzystów i dziennikarzy z głębi Rzeszy w czerwcu 1910 r. W 1912 r. bydgoska filia tej organizacji liczyła już 1042 członków⁸.

Bydgoszcz od 1900 r. zaczęła otrzymywać duże sumy pieniężne dla wzmocnienia niemieckiego oblicza miasta. Mobilizowano wówczas społeczeństwo niemieckie przez uroczyste obchody rocznic narodowych, odsłonięcia pomników i tablic pamiątkowych. Moralne wsparcie dla bydgoskich nacjonalistów stanowiła w dniu 16 grudnia 1904 r. wizyta cesarza Wilhelma, który wyraził nadzieję, że Bydgoszcz zostanie przekształcona w ośrodek niemieckiej pracy, niemieckiego ducha i niemieckiego stylu życia⁹.

Jak zatem można wywnioskować w powyższych faktów, w społeczeństwie niemieckim Bydgoszczy zapanował w latach poprzedzających wybuch pierwszej wojny światowej duch szowinizmu narodowego. Nastroje takie przeniknęły wówczas nie tylko do drobnomieszczaństwa, ale nawet do niemieckich robotników. Konsolidacja miejscowych Niemców doprowadziła do niemieckiej dominacji w mieście. Dotyczyła ona nie tylko przewagi liczebnej nad Polakami, ale także ekonomicznej i kulturowej.

Przewaga niemiecka w gospodarce szczególnie zaznaczyła się w przemyśle. Na początku XX w. w Bydgoszczy polscy fabrykanci byli nieliczni, przykładami mogą być: fabryka wódek (Jozef Milchert), Bydgoska Fabryka Piłników i Narzędzi (Granobos & Kozłowski), odlewnia i fabryka wyrobów z brązu (Jan Zawitaj). W momencie powrotu Bydgoszczy do macierzy nawet większość robotników była niemiecka. Przewaga wynosiła 3:1¹⁰. Pokazywało to, jak miasto było głęboko zgermanizowane.

Warto podkreślić, iż w 1919 r. odsetek Polaków w Bydgoszczy wynosił zaledwie 17%¹¹, a zapewne mógł być wyższy – nie można bowiem wykluczyć, iż w oficjalnych statystykach władz nieniemieckich do Niemców zaliczano Polaków, którzy z różnych powodów (niedostateczna świadomość narodowa, uzależnienie od niemieckiego pracodawcy) podawali swą narodowość jako niemiecką¹². Miejscowi Polacy stali się polskojęzycznymi obywatelami Niemiec.

⁸ W. Jakóbczyk, *Dzieje Hakaty*, Poznań 1966, s. 41.

⁹ J. Wojciak, *Stosunki polityczne i narodowościowe w latach 1850-1914*, [w:] *Historia Bydgoszczy*, TOM I, Bydgoszcz 1991, s. 562.

¹⁰ *Polska Bydgoszcz*, s. 73.

¹¹ APB, Zarząd Miejski Bydgoszczy 1945–1950, sygn. 1/4; Por. *Przed dziesięciu laty*, Dz. B. nr 261 z 11 listopada 1928; *Polska Bydgoszcz*, s. 33.

¹² Z. Drzewiecki, *Problem niemiecki w świadomości narodowo-politycznej społeczeństwa polskiego województw zachodnich Rzeczypospolitej 1922–1939*, Poznań 1981, s. 25.

Przełom w stosunkach narodowościowych nastąpił po powrocie Bydgoszczy do odrodzonego państwa polskiego w 1920 r. Wówczas dokonał się masowy odpływ ludności niemieckiej i repolonizacja miasta. Miejscowi Niemcy w większości woleli się przenieść do Niemiec, ponieważ nie chcieli tracić swojej szczególnej pozycji. Obawiali się także złego traktowania ze strony nowych polskich władz. W miejsce Niemców napływała ludność polska. Miasto w pierwszych latach II Rzeczypospolitej stało się obszarem intensywnej imigracji Polaków z Wielkopolski, Pomorza Nadwiślańskiego, byłego Królestwa Polskiego, Małopolski, a także Polaków z zagranicy. Przybywali tu przede wszystkim Polacy urodzeni w województwach poznańskim i pomorskim.

Ciekawym aspektem migracji było przybycie do miasta mieszkańców spoza zaboru pruskiego. W latach 1921–1923 przybyło do Bydgoszczy prawie 11 tys. byłych mieszkańców Kongresówki i ponad 3,3 tys. Galicjan. Jednak część nie zamieszkała w Bydgoszczy i powróciła w rodzinne strony bądź przeniosła się do innych miejscowości w Poznańskim lub na Pomorze. Saldo migracji osób pochodzących z b. Królestwa Polskiego i Małopolski było dodatnie i wynosiło dla Królewiaków 6,6 tys., a dla Małopolan około 2,5 tys. Można z dużym prawdopodobieństwem przyjąć, iż w okresie 1921–1923 wśród stałych mieszkańców Bydgoszczy było około 10 tys. Królewiaków i Galicjan, co stanowiło około 10% ogółu mieszkańców miasta. Pochodzili oni często z dużych miast Królestwa Polskiego i Galicji. Pośród nich było sporo przedstawicieli inteligencji, którzy objęli w Bydgoszczy odpowiedzialne stanowiska.

Niewielka reprezentacja przybyszów spoza byłego zaboru pruskiego nie zmieniła pomorskiego charakteru miasta. Dowodem tego było np. przetrwanie lokalnej gwary, która zawierała wiele niemieckich zapożyczeń. Niemieccy mieszkańcy miasta stali się mniejszością narodową. Potwierdzał to powszechny spis mieszkańców z 1931 r. Wówczas Polacy stanowili już 89,5% ogółu mieszkańców¹³.

Miasto bardzo szybko się polonizowało. W ręce polskie przechodziło wiele przedsiębiorstw i kamienic należących dotychczas do Niemców. Prawdopodobnie w grodzie nad Brdą pozostali Niemcy związani z miastem od pokoleń, prowadzący głównie intratną działalność produkcyjną, handlową, praktyki lekarskie itp. Na ogół nie tylko chodziło o sentymenty do stron rodzinnych, co o okoliczności egzystencji. Po początkowych konfliktach między Niemcami a Polakami, po przyjęciu miasta przez tych drugich w 1920 r. (Polacy domagali się szybkiej polonizacji urzędów i miejsc publicznych), nastąpiło zaostrzenie sporu – przykładem mogą być wydarzenia z 1921 r. W miarę upływu lat spory polsko-niemieckie jednak ustały.

Dziedzictwo zaborów odcisnęło swoje piętno, zasiedziali w Bydgoszczy Polacy byli już bardzo zgermanizowani. Władali językiem niemieckim czasami lepiej

¹³ W. Trzeciakowski, *Śmierć w Bydgoszczy 1939–1945*, Bydgoszcz 2011, s. 13.

niż polskim. Kultywowali tradycję niemiecką, prenumerowali niemiecką prasę, zaopatrywali się w niemieckich sklepach. Pracowali w zakładach należących do Niemców, utrzymywali kontakty ze swoimi rodzinami zamieszkującymi Niemcy, przyjaźnili się z niemieckimi sąsiadami, niektórzy zawierali nawet związki małżeńskie z miejscowymi Niemcami. Posiadali swoisty sentyment do niemieckości, co było efektem czasu zaboru i długiej niemieckiej obecności. Wielu z nich mogło wylegitymować się niemieckimi przodkami. Nosili niejednokrotnie niemieckie nazwiska, znali niemiecką mentalność – dla nich Niemcy nie byli ludźmi obcy. Niektórzy z nich podejmowali pracę w Niemczech. Budziło to sprzeciw niektórych polskich mieszkańców miasta, szczególnie tych przybyłych spoza dawnej dzielnicy pruskiej. Przedwojenna prasa bydgoska narzekała na panujący „kult niemczyzny”, tak w życiu prywatnym, jak i w urzędach¹⁴. Sympatia dla niemczyzny wyrażana przez zasiedziałyłch mieszkańców Bydgoszczy budziła niechęć, zwłaszcza osób pochodzących z terenów byłego zaboru rosyjskiego i austriackiego. Przybyli z tych rejonów pracownicy urzędów nie rozumieli lokalnej specyfiki. Otwarcie na niemiecką kulturę rodowitych mieszkańców prowadziło do częstych konfliktów między zasiedziałyłymi mieszczanami a nowo przybyłyłmi. Przyjezdni zarzucali miejscowym zbytnią proniemieckość i podważali ich polskość. Uważali miejscowych za ludzi o nieskrystalizowanej świadomości narodowej i skłonnych wysługiwać się Niemcom. Czasami spory te miały ostry charakter. Pod wpływem emocji niektórzy mieszkańcy Bydgoszczy wyrażali chęć powrotu do czasów panowania pruskiego kiedy – według nich – panował ład i porządek.

Konflikty między zasiedziałyłymi mieszkańcami a przyjezdnymi spoza byłej prowincji pruskiej trwały przez cały okres dwudziestolecia międzywojennego. Ten konflikt był też obserwowany przez stronę niemiecką. Zgermanizowana pobieżnie ludność Bydgoszczy była traktowana jako przyszły kapitał dla niemieckich planów.

5. Powrót do polityki germanizacji w latach drugiej wojny światowej

Sytuacja zmieniła się podczas drugiej wojny światowej. Niemcy, zajmując Bydgoszcz, dążyli do jej szybkiej ponownej germanizacji. Pierwszym krokiem do tego było wcielenie Pomorza wraz z Bydgoszczą do Trzeciej Rzeszy już w 1939 r. Następnie rozpoczęto politykę germanizacji miasta. Zmieniano nazwy ulic, niszczone polskie pomniki i tablice informacyjne. Dla władz niemieckich było to jednak za mało. Postanowiono zgermanizować miasto pod względem ludnościowym. Cel ten chciano osiągnąć przez eksterminację bezpośrednią, wysiedlenia i osadnictwo oraz przez germanizację. Dla planowanego zniemczenia sprawą podstawową było

¹⁴ J. Kutta, *Spoleczeństwo Bydgoszcz w latach 1920–1939*, [w:] *Historia Bydgoszczy*, op. cit., s. 194.

uregulowanie problemu obywatelstwa i przynależności państwowej zamieszkałej tam ludności.

Pierwotnie planowano sprowadzić do Bydgoszczy dawnych niemieckich mieszkańców miasta, którzy zamieszkiwali w Niemczech. Jednak nie byli oni chętni. Próbowano także osadzać Niemców zamieszkałych w krajach bałtyckich, jak i w Besarabii. Przybyli osadnicy odbiegali jednak kulturowo od miejscowych Niemców. Przede wszystkim słabo znali język niemiecki, szczególnie dotyczyło to mieszkańców Besarabii. Zatracili oni już swoją kulturę, brakowało im już nawet niemieckiej gospodarności i czystości. Budziło to niechęć władz niemieckich, jak i miejscowych Polaków. Dla planowanego zniemczenia sprawa podstawową było uregulowanie problemu. Władze niemieckie postanowiły wówczas zmienić swoją politykę. Nowa miała być oparta o projekt Niemieckiej Listy Narodowej. Według Niemców miejscowi Polacy byli już częściowo zgermanizowani. Dowodem tego miała być dobra, a nawet biegła znajomość języka niemieckiego, jak i niemieckie pochodzenie niektórych mieszkańców. Ponadto cechowali się oni pracowitością i czystością. Niektórzy z nich reprezentowali lojalność wobec Niemiec. Stanowili więc potencjał dla ponownej germanizacji miasta.

Efektom prowadzonej od 1939 r. polityki narodowościowej było wprowadzenie rozporządzenia z 4 marca 1941 r. o niemieckiej liście narodowej i niemieckiej przynależności państwowej na wcielonych ziemiach wschodnich (*Verordnung über die Deutsche Volksliste und die deutsche Staatsangehörigkeit in den eingegliederten Ostgebieten*). Wydał je minister spraw wewnętrznych Rzeszy Wilhelm Fick. Przepisy wykonawcze do rozporządzenia o niemieckiej liście narodowej wydano 13 marca 1941 r. Za najważniejszą zasadę, która towarzyszyła ogłoszeniu, uważano dążenie do tego, by „nie utracić ani jednej kropli krwi niemieckiej”¹⁵ (*kein deutsche Blut verolen gehen*). W tym celu określono zasady kwalifikacji ludności do czterech grup listy narodowej. W I i II grupie DVL znaleźli się prawdziwi Niemcy, którzy stawali się niemieckimi przynależnymi państwowymi. Kryterium kwalifikującym do I grupy była aktywność polityczna i społeczna w organizacjach zrzeszających Niemców w okresie II RP¹⁶. Trzecia grupa miała obejmować trzy kategorie osób:

- osoby niemieckiego pochodzenia (zaliczano tu osoby, których jedno z rodziców lub dziadków było Niemcem);
- osoby niemieckiego pochodzenia, które pozostawały w związkach małżeńskich z Niemcami, jeżeli w tych małżeństwach przewagę miała strona niemiecka;

¹⁵ W. Dreas, *Powiat bydgoski oskarża*, Bydgoszcz 1946, s. 222–224.

¹⁶ W. Jastrzębski, J. Szyling, *Okupacja hitlerowska na Pomorzu Gdańskim w latach 1939–1945*, Gdańsk 1979, s. 169.

- osoby o niejasnej przynależności narodowej, które skłaniały się ku niemczyźnie na zasadzie związków krwi i kultury, posługujące się językiem słowiańskim, które przed 1 września 1939 r. do niemczyzny się nie przyznawały. Wyjątkiem tu były osoby uznane za niepożądane dla narodu niemieckiego.

W praktyce oznaczało to, że oprócz osób, które mogą wykazać faktyczne pochodzenie niemieckie, do III grupy kwalifikowano ludność polską. Natomiast w IV grupie DVL znalazły się osoby pochodzenia niemieckiego, które uległy całkowitej polonizacji i w czasach polskich manifestowały swoją przynależność do narodu polskiego.

Osoby wpisane do III i IV grupy otrzymywały niemiecką przynależność państwową do odwołania (*Staatsangehörigkeit auf Widerruf*). Termin odwołania upływał po 10 latach. W tym czasie władze niemieckie mogły zrezygnować z odwołania i wówczas te osoby uzyskiwały automatycznie niemiecką przynależność państwową. Pozostała ludność ziem wcielonych do Rzeszy, która nie została wpisana na niemiecką listę narodową bądź została z niej skreślona, stawała się podopiecznymi Rzeszy (*Schutzanehörige des Deutschen Reich*). Status ten obowiązywał tylko na terenie kraju. Podopieczni Rzeszy dysponowali ograniczonymi prawami wewnętrznymi, w zasadzie ich status był niejasny i nie zostawał do końca ustawowo uregulowany.

Dla realizacji zadań związanych z pracami nad niemiecką listą narodową powołano w poszczególnych okręgach przy namiestnikach centralne urzędy niemieckiej listy narodowej (Zentralstellen der DVL), przy prezydentach rejencji urzędy okręgowe (Bezirksstellen der DVL) oraz ekspozytury (Zweigstellen der DVL) przy landratach bądź nadburmistrzach. Komisje urzędujące przy każdym z wymienionych organów administracyjnych składały się z: przewodniczącego, którym był najwyższy przedstawiciel władz administracyjnych na danym terenie, czyli namiestnik, prezydent rejencji bądź landrat (nadburmistrz) lub wyznaczone przez niego osoby pracujące w wydziałach narodowościowych, przedstawiciele władz partyjnych, policji bezpieczeństwa oraz członkowie miejscowej mniejszości niemieckiej.

Szczególony wpływ na losy ludności polskiej miały poglądy namiestnika okręgu Rzeszy Gdańsk-Prusy Zachodnie. Wyrazem tego było wydanie 21 maja 1941 r. tajnych przepisów odnoszących się do miejscowej ludności zgłaszającej swój akces na niemiecką listę narodową. Albert Forster podkreślał, iż zasadniczym kryterium kwalifikującym do wpisu na niemiecką listę narodową jest, zgodnie z wytycznymi ministerstwa, sprawa zewnętrznych kryteriów pochodzenia niemieckiego. Interpretacja tego terminu przez gdańskiego gaulaitera była nieco odmienna. Podstawowymi dokumentami potwierdzającymi niemieckie pochodzenie były świadectwa urodzenia, chrztu, ślubu, dokumenty wojskowe osoby ubiegającej się o wpis

na DVL. W zależności od tego rozróżniano stuprocentowe, pięćdziesięcioprocentowe lub dwudziestopięcioprocentowe pochodzenie niemieckie. Kolejnym istotnym kryterium mającym wpływ na potwierdzenie niemieckiego rodowodu było miejsce urodzenia. Osoby o niemieckim pochodzeniu to te, które urodziły się na terenie Rzeszy (z wyjątkiem skupisk Polaków w Westfalii, Nadrenii i Berlinie) bądź na terenie „niemieckich wysp językowych” na Wołyniu, Galicji, Łodzi, Warszawie, Chełmnie i Lublinie. Według przepisów brzmienie imienia i nazwiska dawało możliwość wyjaśnienia pochodzenia kandydata. Należało w tym wypadku wziąć pod uwagę ewentualne spolszczenie nazwiska – jako przykład podawano: Hammer – Hammerski, Mager – Magerski, Schmidt – Kowalski. Dodatkowo władze niemieckie uzyskały dużą swobodę w wyborze osób, które miały być wpisywane na listę, gdyż rozporządzenie o niemieckiej liście nie pozostało podane do publicznej wiadomości w okręgu Rzeszy Gdańsk-Prusy Zachodnie. Nie wymagano też wówczas stawiania wniosków o wpis czy pisania podań, lecz władze same wyznaczały kandydatów, którzy powinni ubiegać się o zakwalifikowanie do narodu niemieckiego. Zgodnie z założonymi wytycznymi w pierwszej kolejności do spisu byli przewidziani miejscowi Niemcy, w stosunku do których badanie nie było konieczne. Postawienie takich zadań przed urzędami niemieckiej listy narodowej wynikało z tego, że władze centralne zdawały sobie sprawę z ich początkowo niskiej efektywności. Inaczej wyglądało to w obszarze podległym gdańskiemu gauleiterowi. Zarządził on rozszerzenie akcji wpisywania o osoby warstwy pośredniej, spełniające warunki określone w memoriale z 14 grudnia 1940 r. Do przeprowadzenia tzw. selekcji wstępnej (*Vorerfassung*) lub selekcji z grubsza (*Grosbaslese*) uprawniony był miejscowy aparat partyjny. Głos decydujący w tej sprawie należał do kierownika bloku (*Blockleiter*), który miał bezpośredni kontakt z mieszkańcami podległego mu rejonu i był najlepiej zorientowany w sytuacji każdej rodziny. Selekcja wstępna rozpoczęła się w maju 1941 r. i miała objąć wcześniej wyznaczone dla poszczególnych powiatów kontyngenty osób. W Bydgoszczy rozpoczęła się ona w drugiej dekadzie maja. Selekcja przedłużała się. W styczniu 1942 r. Forster nakazał powtórne przeprowadzenie selekcji, którą określano jako kontynuację wcześniejszej akcji. Na niemiecką listę narodową mieli być wpisywani: urzędnicy, personel medyczny oraz osoby z kwalifikacjami technicznymi. W dalszej kolejności: rodziny wielodzietne, osoby posiadające krewnych w Rzeszy. Początkowy termin rozpoczęcia prac ekspozytury niemieckiej listy narodowej wyznaczono na 1 lipca 1941 r. Rekrutacja nie przynosiła większych rezultatów pomimo stosowanego przymusu. W praktyce udało się wpisać prawie wyłącznie miejscowych Niemców. Pod koniec października 1941 r. Forster zarządził, by spisać nazwiska osób wytypowanych do wpisu w czasie selekcji wstępnej, które odmówiły akcesu.

Akcja niemczania mieszkańców ziem wcielonych do Rzeszy wkroczyła w nowy etap wraz z nowelizacją przepisów o niemieckiej liście narodowej. Nie-

korzystna sytuacja Niemiec na frontach powodowała wzrost zapotrzebowania na ludzi, którzy zasililiby szeregi Wehrmachtu i stanowili siłę roboczą zatrudnioną w przemyśle wojennym. W takiej sytuacji Himmler wydał 10 lutego 1942 r. nowe rozporządzenie, upraszczające postępowanie placówek zajmujących się DVL (*Durchführung der Vorerfassung der Deutschen Volkliste Anordnung 66/I*). Stwierdził w nim, że ludność terenów wcielonych jest ludnością niemiecką, dlatego każdy mieszkaniec powinien złożyć wniosek o wpis na niemiecką listę narodową. Himmler zwrócił również uwagę na to, że ułatwieniu w pracy powinna towarzyszyć wzmożona czujność, by na niemiecką listę narodową nie zostały wpisane elementy obce, niepewne i rasowo niepożądane. Ustalono ostateczny termin składania wniosków na 31 marca 1942 r. W okręgu Rzeszy Gdańsk-Prusy Zachodnie publicznym wyrazem zmian, jakie wprowadziło rozporządzenie Himmlera, była odezwa (*Aufruf*) Forstera wydana 22 lutego 1942 r. W tym obwieszczeniu, rozplakatowanym w całym okręgu, Forster stwierdził, że dotychczasowa praca w selekcyonowaniu ludności podległego mu obszaru niedługo zostanie zakończona. Wyodrębnioną ludność można uznać za niemiecką, w związku z tym każdy powinien złożyć wniosek o wpis na niemiecką listę narodową do 31 marca 1942 r. Osoby, które nie skorzystają z tej możliwości, muszą wiedzieć, że po definitywnym zwycięstwie nie będą miały żadnych szans na to, by znaleźć się w gronie Niemców. W stosunku do tych osób będzie obowiązywało prawo ustanowione dla Polaków. Tym samym będą oni traktowani „na równi z najgorszymi wrogami narodu niemieckiego”. Zawarta w tych słowach groźba w doświadczeniach okupacji mogła przybrać realną postać. Dodatkowo Polacy musieli zmagać się z naciskiem ze strony pracodawców, wymagali oni bowiem od swoich pracowników przedstawienia pokwitowania złożenia wniosku. Brak potwierdzenia był przyczyną zwolnienia z pracy, co powodowało przekazanie takiej osoby do dyspozycji urzędu pracy. Ten zaś kierował do przymusowej pracy w Rzeszy. Równocześnie z odezwą 22 lutego 1942 r. wydane zostały wytyczne dla dalszej pracy urzędników niemieckiej listy narodowej. Forster polecił aparatowi administracyjnemu i partyjnemu, by w dniach od 23 lutego do 15 marca odłożyć na bok inne prace i całkowicie skoncentrować się na czynnościach związanych z niemiecką listą narodową. Gauleiter zażyczył sobie, by ekspozytury niemieckiej listy narodowej składały mu cotygodniowe meldunki, począwszy od 7 marca 1942 r., dotyczące liczby osób wpisywanych do poszczególnych grup niemieckiej listy. Z początkiem kwietnia 1942 r. komisje rekrutacyjne rozpoczęły swoją pracę. Każda rodzina czy osoba samotna powyżej 21 lat otrzymywała pisemnie wezwanie do stawienia się przed komisją. Wcześniej komisja sprawdzała u miejscowych władz policyjnych, czy przeciwko kandydatowi nie jest prowadzone dochodzenie w sprawach politycznych i kryminalnych. Jeśli wnioskodawca był wolny od powyższych podejrzeń, wówczas dochodziło do właściwego badania, które polegało na udzieleniu odpowiedzi na następujące pytania:

1. czy wnioskodawca miał przodka niemieckiego w linii prostej;
2. czy wnioskodawca posiadał krewnych w Rzeszy Niemieckiej;
3. jak zachowywał się on/ona za czasów polskich i od września 1939 r.;
4. jaka jest wydajność pracy wnioskodawcy, czy też jego żony, jeśli ona pracuje;
5. czy mieszkanie wnioskodawcy robi schludne wrażenie.

Pozytywna odpowiedź na co najmniej trzy pytania gwarantowała wpisanie do III grupy DVL. Wiarygodność była gwarantowana przez miejscowych Niemców zasiadających w komisji lub była porównywana z opinią zakładu pracy. Władze niemieckie szczególnie interesowały się pytaniem o niemieckich przodków. Wiedzano bowiem o niemieckiej przeszłości miasta i pewnych sympatiach bydgoszczan. Władze w początkach rekrutacji, czyli w 1942 r., odrzucały kandydatów ze względu na brak niemieckich przodków. W dalszej kolejności interesowano się posiadaniem krewnych w Rzeszy Niemieckiej. Wielu mieszkańców miasta miało licznych członków rodziny w różnych miastach Niemiec. Pożądane też były informacje o zachowaniu się kandydata wobec miejscowych Niemców. Miejskowe władze interesowały się poziomem germanizacji Polaków i ich stosunkiem do Niemców. Było to istotne, ponieważ kandydaci mieli stać się w przyszłości częścią niemieckiego społeczeństwa.

Władze niemieckie widziały w mieszkańcach Bydgoszczy dawnych obywateli Prus powiązanych z Niemcami przez związki rodzinne. Miejscowi Polacy uważani byli przez nich za wyjątkowo lojalnych i podatnych na germanizację. Określano ich terminem *Wasserpolen*. Polacy, którzy chcieli otrzymać wpis na DVL, kierowali się raczej względami ekonomicznymi. Uważali, że zdobywając niemieckie obywatelstwo, poprawią swoją pozycję materialną. Było to zrozumiałe ze względu na panujące bardzo trudne warunki ekonomiczne. Wielu mężczyzn miało jednak obawy dotyczące przymusowej służby w niemieckim wojsku. Posiadanie niemieckiego obywatelstwa wiązało się z obowiązkiem obrony państwa. Wcieleni do armii Polacy odbywali służbę w trudnych warunkach. Przydzielani byli do oddziałów, w których większość stanowili Niemcy. Podlegali oni szczególnemu nadzorowi, próby niesubordynacji były często karane śmiercią. Polacy nie chcieli walczyć i ginąć za niemieckie państwo. Niektórzy jednak, świadomi obowiązku służby wojskowej, dążyli do przyjęcia niemieckiego obywatelstwa. Robili to ze względu na chęć poprawy sytuacji swoich rodzin. Czasem deklarowali przed komisjami chęć wstąpienia do Wehrmachtu. Takie deklaracje świadczyły o desperacji kandydatów. W okresie po zakończeniu wojny takie postawy były krytykowane. Wynikało to z niezrozumienia trudnej sytuacji, w jakiej znaleźli się mieszkańcy Bydgoszczy w czasie okupacji niemieckiej.

W PRL w licznych publikacjach podkreślano, że w mieście wniosek o niemieckie obywatelstwo złożyło 96 procent ludności. Sugerowano w taki sposób

nielojalność mieszkańców wobec władz państwa polskiego. Jednocześnie pamiętać trzeba, że nawet polskie władze emigracyjne w Londynie w czasie II wojny światowej nie traktowały przyjęcia DVL jako zdrady. Traktowano to jako próbę samoobrony. Generał Sikorski widział w tym szansę uratowania substancji biologicznej narodu. Po drugiej wojnie światowej dokonano szybkiej rehabilitacji osób posiadających III grupę. Jednak władze komunistyczne dalej patrzyły niechętnie na osoby, które przyjęły niemieckie obywatelstwo. W Bydgoszczy ten odsetek był szczególnie duży, więc budził niepokój komunistycznych władz. Dokumenty niemieckiej listy narodowej w okresie PRL były do dyspozycji służby bezpieczeństwa. Wielokrotnie używano ich w celu sprawdzenia osób podejrzanych o działalność konspiracyjną lub aspirujących na wyższe stanowiska w administracji. Nagromadzony materiał w aktach dawał jakiś obraz osoby sprawdzanej. Posiadanie niemieckiego obywatelstwa, np. III grupy DVL, powodowało reperkusje. Zakładano, że taka osoba może być nielojalna wobec władz. Wpisane było to w antyniemiecką doktrynę PRL. Władze komunistyczne nawet w kronikach filmowych przypominały o silnej germanizacji miasta. W pewnym sensie chciały w dalszym ciągu repolonizować miasto. Liczba osób, które ubiegały się o niemieckie obywatelstwo, była dla nich nie do akceptacji. Nawet dzisiaj podkreślanie roli niemieckiej przeszłości miasta budzi niechęć wielu środowisk.

Historia niemieckiej listy narodowej w Bydgoszczy jest jeszcze w dużej mierze niezbadana. Wciąż budzi wiele kontrowersji wśród historyków i mieszkańców miasta. Duży wpływ na masowy przebieg wpisywania się na nią miały zaistniałe specjalne warunki. Początek akcji przypadł na okres, kiedy Bydgoszcz została pozbawiony większości członków miejscowej elity społecznej. Zostali oni rozstrzelani lub aresztowani i wywiezieni do obozów koncentracyjnych. Ofiarami byli nauczyciele, księża, członkowie miejscowej palestry i inni obywatele miasta, których z racji wykształcenia określić można mianem inteligencji. Byli ludźmi o wyrobionej świadomości i poczuciu przynależności narodowej¹⁷. Status społeczny predestynował ich również do pełnienia roli przywódców duchowych, podjęcia prób ewentualnego powołania organizacji konspiracyjnych i obrony przed znieważeniem. Ludzi tych zatem wówczas zabrakło¹⁸. Pozostałymi na miejscu mieszkańcami Bydgoszczy w swej masie byli przede wszystkim robotnicy oraz pomocniczy personel urzędniczy, zatrudniony niegdyś w funkcjonujących w mieście urzędach oraz zakładach przemysłowych. Nie dostrzegali oni niebezpieczeństwa wynarodowienia, jakie niosła koncepcja DVL. Dodatkowo oddziaływała na nich pruska przeszłość miasta – wieloletni kontakt z kulturą niemiecką i niemiecką w ogóle. Częściowe niemieckie pochodzenie polskich mieszkańców miasta tak-

¹⁷ A Gąsiorowski, *Niemiecka lista narodowa na Pomorzu Gdańskim w świetle publikacji konspiracyjnych*, „ZH” 1984, t. 49, z. 4.

¹⁸ Ibidem.

że prowadziło do wzmocnienia postaw proniemieckich. Czynniki te ułatwiały Niemcom ponowną germanizację mieszkańców – wśród których znajomość języka niemieckiego była powszechna, niekiedy nawet bardzo dobra. Zasiadali bydgoszczanie akceptowali obecność Niemców, którzy w życiu miasta znaczyli wiele. Do ewentualnego oporu nie skłaniały również tragiczne wydarzenia, jakich doznało miasto już na początku września 1939 r. Wyznaczył je terror i egzekucje¹⁹. Dodatkowym elementem skłaniającym do przyjęcia obywatelstwa niemieckiego były też negatywne doświadczenia z repolonizacji miasta w pierwszych latach po powrocie Bydgoszczy do Polski. Niektórzy mieszkańcy miasta weszli wówczas w spór z przyjezdnymi mieszkańcami z innych dzielnic Polski, którzy nie rozumieli lokalnej specyfiki miasta, przez co dochodziło do licznych konfliktów. Szczególnie wrodoży wobec zasiedziałyłch mieszkańców byli urzędnicy wywodzący się z byłej Galicji. Traktowali oni niejednokrotnie ich jako gorszych Polaków. Poddawali pod wątpliwość ich polskość, np. ze względu na używanie zapożyczeń pochodzących z języka niemieckiego. Mieszkańcy Bydgoszczy dystansowali się od ludności napływowej w atmosferze wzajemnej nieufności. Takie działania nie ułatwiały repolonizacji miasta. Echa tego widać w dokumentach niemieckiej listy narodowej. Kandydaci chętnie przyznawali się do posiadania niemieckich przodków i wyrażali się pozytywnie o rządach pruskich przed 1920 r.

Podsumowując, można powiedzieć, że germanizacja miasta została dokonana w dziejach miasta dwa razy. Pierwszy raz w okresie zaboru pruskiego, a kolejny raz podczas masowej akcji wpisu na DVL. Sukces akcji nadawania obywatelstwa wiązał się ściśle z niemiecką energiczną germanizacją miasta w okresie pruskiego panowania. Stworzono wówczas niemiecko-polskie społeczeństwo. Polscy mieszkańcy miasta stali się obywatelami pruskimi. Byli osobami władającymi językiem polskim i niemieckim, świadomymi swojego częściowo niemieckiego pochodzenia. W czasie okupacji niemieckiej wobec nowej fali germanizacji zaczęli się skłaniać ku niemieckości. Mając częściowo niemieckie pochodzenie, wielu z nich poczuło się znowu Niemcami tak, jak przed 1920 r. Niemieckie pochodzenie zapewniało im zdobycie niemieckiego obywatelstwa i uniknięcie represji. Pozwoliło to im zachować pracę, uniknąć skierowania na roboty przymusowe w Niemczech i uzyskać dostęp do pewnych świadczeń społecznych.

Badając to zagadnienie, można prześledzić skomplikowane wspólne polsko-niemieckie dzieje. W obrazie ujawnia się dwukulturowa struktura etniczna miasta, nie do końca poznana i skrywana z przyczyn politycznych.

¹⁹ P. Hauser, *Mniejszość niemiecka w województwie pomorskim w latach 1920–1939*, Wrocław 1981, s. 46.

Bibliografia:

- APB, Zarząd Miejski Bydgoszczy 1945–1950, sygn. 1/4; Por. Przed dziesięć laty, Dz. B. nr 261 z 11 listopada 1928; *Polska Bydgoszcz*.
- Badtke M., *Kanał Bydgoski*, Bydgoszcz 2006.
- Błażejowski S., Kutta J., Romaniuk M., *Bydgoski słownik biograficzny. Tom II*, Bydgoszcz 1995.
- Dreas W., *Powiat bydgoski oskarża*, Bydgoszcz 1946.
- Drzewiecki Z., *Problem niemiecki w świadomości narodowo-politycznej społeczeństwa polskiego województw zachodnich Rzeczypospolitej 1922–1939*, Poznań 1981.
- Gąsiorowski J., *Niemiecka lista narodowa na Pomorzu Gdańskim w świetle publikacji konspiracyjnych*, „ZH” 1984, t. 49, z 4.
- Hauser P., *Mniejszość niemiecka w województwie pomorskim w latach 1920–1939*, Wrocław 1981.
- Jakóbczyk W., *Dzieje Hakaty*, Poznań 1966.
- Janiszewska-Mincer B., *Bydgoscy sukiennicy*, Kalendarz Bydgoski 1976.
- Jastrzębski W., Szyling J., *Okupacja hitlerowska na Pomorzu Gdańskim w latach 1939–1945*, Gdańsk 1979.
- Kotowski A., *Zapiski podróży z Berlina do Bydgoszczy w listach Carla Heinricha Oesterleina z 1782/1783 roku zapomniane źródło do dziejów Bydgoszcz*, [w:] *Kronika Bydgoska XXIX*, Bydgoszcz 2007.
- Kutta J., *Spółeczeństwo Bydgoszcz w latach 1920–1939*, [w:] Biskup M. (red.), *Historia Bydgoszczy*, Bydgoszcz 1999.
- Łuczak Cz., *Przemysł Wielkopolski w latach 1859–1870*, Warszawa 1959.
- Nieuważny A., *My z Napoleonem*, Wrocław 1999.
- Staszewski J., *Wojsko polskie na Pomorzu w roku 1807*, Gdańsk 1958.
- Trzeciakowski W., *Śmierć w Bydgoszczy 1939–1945*, Bydgoszcz 2011.
- Wojciak J., *Stosunki polityczne i narodowościowe w latach 1850–1914*, [w:] *Historia Bydgoszczy*, t. I, Bydgoszcz 1991.

**Anatolij Samodrin (Анатолій Самодрин)
Giennadij Moskałyk (Геннадій Москалик)**

НООСФЕРНИЙ ПРОРИВ У НАУЦІ І ОСВІТІ

NOOSFERYCZNY PRZEŁOM W NAUCE I EDUKACJI

A NOOSPHERIC BREAKTHROUGH IN SCIENCE AND EDUCATION

Торкається проблеми методологічної координації і концентрації над теорією ноосфери, науки і освіти, можливостей сучасної системи освіти на рівні психопедагогіки відповідати запиту часу, її здатності забезпечувати соціальну свідомість в умовах нинішньої кризи й тих змін, що зумовили посилення діалогу Людини і Природи.

Ключові слова: біосфера, ноосфера, освіта, менталітет, антропокосмізм, антропоцентризм, навчально-освітній простір, система, регіон, особистість.

Streszczenie: Artykuł dotyka problematyki metodologicznej koordynacji i koncentracji na teorii noosfery, nauki i edukacji, zdolności współczesnego systemu edukacji na poziomie psychopedagogiki do sprostania wymogom czasu, jego zdolności do zapewnienia świadomości społecznej w warunkach obecnego kryzysu i zmian, które doprowadziły do wzmocnienia dialogu człowieka z naturą.

Słowa kluczowe: biosfera, noosfera, edukacja, mentalność, antropokosm, antropocentryzm, przestrzeń edukacyjna, system, region, osobowość.

Abstract: It touches on the problem of methodological coordination and concentration on the theory of the noosphere, science and education, the ability of the modern education system at the level of psychopedagogy to meet the demands of the times, its ability to provide social consciousness in the conditions of the current crisis and those changes that led to the strengthening of the dialogue between Man and Nature.

Keywords: biosphere, noosphere, education, mentality, anthropocosm, anthropocentrism, educational space, system, region, personality.

Засновок. Зміна в ментальному – це зміна в фізичному, а зміна в фізичному – це зміна в ментальному... Ментальність – характер виявлення спектру основних рис соціальної свідомості посередництвом моніторингу колективно-розподіленої праці (як діалогу Людини і Природи: «прикладна діяльність-раціональна діяльність» – «раціональна-прикладна») й пов'яза-

ною з нею емоційно-ціннісної сфери регіону біосфери, що відіграє важливу роль в збереженні єдності та цілісності регіонів, держав або їх союзів. Те, що ми думаємо у реальності, може змінювати наші відносини з нею – так само, як те, що ми сприймаємо в довкіллі, може змінити наші думки. Бо думки є підґрунтям нашого розуміння, ними ми бачимо світ (за Д. Бомом¹), особистістю ми його структуруємо (відчуваємо) і систематизуємо (таксономуємо – числом, іменем, законом), помічаємо себе як «систему систем», що своїм розумом, опосередковано геному, Людину вселяє у Всесвіт. Зважимося увесь системний порядок Всесвіту, втілений у світоглядний континуум людини, ототожнювати терміном «космос», а всю еволюціонуючу психоконституцію біосфери розглядати в якості психогенезу, що на чолі з «соборною вищою нервовою діяльністю» виробляє космічну координату розуму планети і відбувається це як ноосферогенез. Тоді космос в людині перебуває як історія біосфери в складі генома й об'єктивується (виховується) на рівні біосфери настільки, наскільки індивідуальний менталітет на чолі з особистістю (з опорою на мозок-лінзу) просякає біосферу як систему.

Набутий і, головне, утримуваний індивідом менталітет – детермінований соборною особистістю спектр соціально-родових траєкторій розвитку, що характеризує етнокультурну цілісність населення в умовах регіону як ланки космобіотизованого геопростору – взаємообумовленість Інстинкту, Інтелекту, Мудрості. Менталітет містить в собі фундамент –інтелектуально-біосферну «піраміду» ментальних конституцій соціальних груп, структуру якої в якості соціально-біосферної монади втілює і розвиває індивід на певній території. На рівні мікросвіту менталітет і біосферу об'єднує спільний для них резервуар мікроорганізмів і їх біокосних елементів – бактерій і вірусів тощо. Впродовж свого життя, аж до його розщеплення на атоми і «дух», людина «власною біосферою» в складі Біосфери вчиться взаємодіяти зі світом ґрунтів, мінералів, біорізноманіття, водойм і клімату в цілому (мезорівень космізму), формуючи під 75 років свого буття власну життєву мудрість як освітній здобуток – індивідуальну ментальність або смисл (точки зору з позиції власної зосередженості й непохитності фокусує мозок і фіксує геном) космосу як «присвоєного світу» – образу біосфери. Освіта в інтересах людини неперервно формує ментальні структури, які, опираючись на ідоли Ф. Бекона і архетипи К. Юнга, визначають цей присвоєний світ (образ біосфери) людини як її свободу. Освіта над ментальністю – фільтр, те, що людина сприймає або не сприймає як реально існуюче в Світі й, одночасно, резонує в своїй ментальності й над нею – своїми вчинками. Найскладнішим в побудові «чергового модерну» є те, що людина-експерт, від якої залежить якість освіти (вибір і добір змісту освіти), мислить про освіту через сфор-

¹ Бом Д. Развертывающееся значение.

мовані в її хронотопі ментальні структури, довершені засобами самоосвіти як власні переконання, й не може покидати власний горизонт реальності...

Філософією освіти попереду і поруч відповідною освітою з її науковим ядром як *космічною координатою* ми завчасно можемо зазирнути за межі своїх безпосередніх відчуттів і набутих знань (набутого менталітету) з допомогою спеціального генерування системою освіти нових думок як синтезу творчих зусиль, перенаціливши і змінивши хід власних дій, виховавши в собі чуттєву волю свідомого переходу на уточнену соціально-природо-відповідну траєкторію майбутнього – особистісно-диференційовану «пасіонарність» (термін за Л.М. Гумільовим²). Тобто, проєктивною освітою як синтезом творчої енергії думок можемо адекватно природі людини і Природі вирішувати проблеми часу – здійснювати новою освітою навігацію (недо-)освіченого менталітету протягом людського життя, діючи *labori et litteris* (з лат. – «трудою і наукою»), якщо зважимося *наш час сприймати як проєктивну ноосферу*.

Практично всі регіони біосфери зазнали ментального землетрусу, коли 11 березня 2020 року Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ) на Землі було оголошено пандемію коронавірусу COVID-19. Для кожного на планеті вона розпочалася «десь там» проникненням цього мікроба до «біосфери людського імунітету», а по суті сталася «тут і зараз» у свідомості, доводячи всім на практиці, що людство – одна сполучена життєва ємність, один нез'єднано-роз'єднаний організм, що містить біосферу в собі і над собою. В мить, лише на основі сприйнятого від ЗМІ, пересічному індивіду стало важко управляти своєю внутрішньою біосферою, а він у більшості – є володарем низки дипломів про освіту... Його інтуїція вже не знаходить в архіві пам'яті достойних порад з боку власного досвіду, далі – чиниться звернення до інформаційних мереж, там – хаос думок і безліч гіпотез... Всі знають, що нічого не знають..., далі – паніка, психоз і наприкінці виходить – переважно, «кожен злякався своєї тіні»!

Слабка поінформованість народів світу про істинність проблеми пандемії і надмірність інформаційних шумів системи буквально миттєво знищили той спокійний, байдужий плин людської свідомості, який до 2019 року був практично сталим на планеті, навіть попри збройні сутички і локальні війни, стихійні лиха і некомпетентність вождів. *Проблема міжнародного компоненту змісту освіти постала в діалектичній пропорції з проблемою регіонального змісту освіти та як завдання першочергової ваги для педагогіки особистості нашого часу.*

² 7 Вознюк А.В. Ноосферно-резонансная педагогика. Житомир: Koob publications, 2019, с. 130.

Прикро, але й через 75 років після опублікування роботи В.І. Вернадського «Деякі слова про ноосферу» (1944 р.)³ на управлінських щаблях світу проблеми переходу біосфери в ноосферу досліджені слабо і упережено, земляни виявилися не готовими до ноосферних реалій, зокрема пов'язаних з протистоянням COVID-19 як краплею, що утворила крайову проблему. Також не готовими для негайного реагування на виклики часу виявилися масова свідомість та й не тільки, і її освітній навігатор – школа і педагогіка. Виходить, насправді – в нетрях несприйнятої більшістю громадян *ноосфери*, навіть на рівні терміну «*ноосфера*», була приспана «скринька Пандори» як потенційна енергія самознищення людства – *некросфера* (термін В.П. Казначеева⁴), яка, безконтрольно, в складі геології і виходячи далеко за межі Землі, може негативно впливати на еволюцію сонячної системи, особливо на «пояс життя навколо Сонця» – адже все довкола є взаємопов'язаним, біо-енергетично-інформаційно цільним на хвильовому рівні. І кожна людина планети з її розумом на чолі власної долі – лише одна з таких хвиль у Космосі... Вона, ця самовпевнена істота, через недолугу освіченість втручається в процеси танення древніх льодовиків, здійснює відкриття надглибоких копалень і буріння свердловин, чинить порушення і часткове призупинення водних течій, застосування антибіотиків, гербіцидів і пестицидів, робить надмірні викиди парникових газів і пластикове забруднення гідросфери – фактори порушення стійкого розвитку біосфери недосконало організованим розумом ноосфери... Тож, з позиції людини пересічної світ XXI століття поки що все більше набуває ознак біосферного парадоксу, театру абсурду тощо; а що з позиції наукової думки – вчених, як і людей у світі, стало багато, але тих, хто оволодів *часом ноосфери* – катастрофічно бракує.

Нині із-за спізнення освіти бути попереду розвитку людини виникло відчуття глобальної кризи як *свободи легкого звільнення від життя (безвідповідальності)*, чиниться деморалізація суспільства з поверненням людини до ознак тварності, діє стратифікована свідомість, приниженою особистістю прискорилися процеси самоорганізації соціальних інституцій діяти в напрямі єдності «хитрого розуму» заради наживи і з міркою, що з цього може щось таки виникнути – можливо якогось земного спостерігача, кому повірять маси, цей хитро-мудрий псевдо-науково-соціальний ліфт підніме так високо, що очевидне, вкрадене у біосфери, з нового всесвітнього масштабу стане легальнішим, а продукт – легітимніший. Але, чи зможе повітряний вихор, що кружляє над звалищем відходів людської життєдіяльності,

³ Вернадский В.И. Научная мысль как планетарное явление. Кн.1. // Размышление натуралиста. В 2 кн. Москва: Наука, 1977, с. 191.

⁴ Давыдов В.В. Теория развивающего обучения: монография. Москва: Интор, 1996 с. 544.

утворити духовну сферу з людиною на чолі? Думається – ні. SOS – ноосферу в ході процесу цефалізації біосфери треба науково очолити!

Дана робота становить авторський погляд на проблеми ноосферної доби стосовно науки і освіти, які призвані педагогічно виробити відповідні механізми і врешті синхронізувати сучасну різночинну свідомість з розвитком особистості, навести зв'язки в напрямі утворення соборності наукової думки для посилення космічної координати розвитку розуму планети.

У роботі аналізувалися світоглядні позиції мислителів і вчених, наголошувалися думки Д. Бома, Е.У. Вайцзеккера, К.М. Вентцеля, В.І. Вернадського, О.В. Вознюка, В.В. Давидова, О.П. Ковальова, В.А. Кордюма, О.Ф. Лосева, М.М. Мойсеева, В.В. Рибалки, О.Є. Самойлова, П.А. Сорокіна, О.І. Субетто, М.Г. Холодного, А.В. Хуторського, О.Л. Чижевського, М.О. Чмихова та багатьох ін.

Основна частина.

1. Проблема цефалізації ноосфери

Проблема ноосфери – синтетична, насамперед перебуває в площині психології і педагогіки як психопедагогічна.

Ноосфера (грец. *νόος* – «розум» і *σφαῖρα* – «сфера»), становлення якої на Землі відбулося через те, що людина свій простий труд доповнила розумом, тривало понад вісім тисячоліть поспіль як досить неспішний підйом народного добробуту з придумуванням і використанням технік і технологій, з ХХ ст. – прискорилося, а нині переживає стрімкий розвиток – схожий на експансію Розуму у біосфері із-за вселеної у свою діяльність наукової мислі, помноженої інформаційними технологіями – вибух. Становлення ноосфери, як на нас, в перерозподілі розуму на планеті на користь людини (за рахунок деформації інших секторів розумної природи), яка містить в собі на даний час найбільшу інтелектуальну здатність до саморозвитку і саморегуляції, проте саме людина і її діяльність становить найбільшу загрозу біосфері. Проте, подальша цефалізація ноосфери і на цій основі – цефалізація біосфери триває...

Людина сьогодні все прискіпливіше вдивляється в себе як «людина розумна», у побудову свого суспільства, пильнує власну природу (людини) і оточуюче її довкілля – досить олюднене або антропотизоване (походить від грец. *άνθρωπος* – людина). Але цього виявляється замало. Необхідно при цьому ще й навчитися помічати, бачити новий образ реалій, і головне – належно реагувати, діяти, працювати.

В.І. Вернадський помітив міцний зв'язок життя з основним об'єктом фізичного світу – атомом. Кожний атом і всі вони разом «виготовлені в біосфері». Кожний атом отримує відбиток біосфери. Образно кажучи, за кожним хімічним елементом з Періодичної таблиці хімічних елементів треба помітити промисел життя, що відповідає за його виробництво і накопичення в природі у стані косної речовини. У природі нема великого й малого, стверджує В.І. Вернадський, а є єдність і цілісність природи.

Простір і час В.І. Вернадський розглянув і дійшов висновків:

- це реальні властивості реальних природних об'єктів, а не лише філософські категорії;
- це слова для узагальнення природних феноменів;
- простір проявляється в геометричних побудовах (симетрія й дисиметрія природних об'єктів);
- час – незворотна характеристика, має власну дискретність (ділимість, схоже з «длінням» Р. Декарта – автор);
- разом простір і час – ознаки фізичної реальності, бо вони формуються як хвилі коливання, орбіти або траєкторії;
- час як і життя – незворотні, жива речовина ніколи не повертається в попередній стан, біосфера неперервно змінюється;
- крім часу життя (біологічний час), інших специфічних часів нема.

В.І. Вернадський увів поняття «пласт реальності», яким визначив прошки оточуючої нас природи, пов'язані між собою. Існують «...три розподілених пласти реальності...ці три пласти, імовірно, різко відмінні за властивостями «простір-час», вони проникають один в одного, але певним чином замикаються й різко відмежовуються один від одного в змісті й методиці досліджуваних явищ: космічні простори, планета як наша найближча природа, мікроскопічні явища»⁵.

Таким чином, сучасна наука спостерігає наукові явища життя переважно лише у двох останніх пластах світової реальності, і причиною цього є не-реформована картина світу. Перед сучасною освітою стоїть завдання діяти розуміння необхідності розгляду всіх реалій життя. А це значить, що принципи відбору змісту освіти сучасної школи далеко не вичерпали можливості природовідповідності та природодоцільності.

⁵ *Вентцель К. Н.* Заметки о космическом воспитании // Вентцель К. Н. Свободное воспитание: Сборник избранных трудов. Москва: Профессиональное образование, 1993, с. 172.

Значущим для сьогодення є історичний аналіз Миколи Олександровича Чмихова (1953–1994), одного із фундаторів новітнього напрямку в національній історико-культурологічній царині – астроархеології, який засвідчив, що протягом останніх 11 тисяч років розвиток людства протікав циклічно, при цьому на межі циклів відбувалися значні зміни в житті людини і природи: зміни клімату (засухи, потопи, землетруси), переселення народів, зміна радіаційного фону тощо. Циклічність має певну ієрархію: кожен цикл складається з менших циклів (цикли в циклах) і одночасно входить до циклу більш високого рівня. Особливе значення для всього людства має цикл тривалістю 7980 років, його початок відноситься до 5966 року до н. е. Завершення цього циклу може супроводжуватися найбільшими з часу відступу льодовика змінами в житті природи і суспільства, припадає на початок XXI ст., а *максимальні ускладнення міжциклового катаклізму розпочнуться з 2015 року – заявив у 1994 році М.О. Чмихов с. 280–283*⁶

Відомий український медичний генетик і космічний біолог Віталій Арнольдович Кордюм (1931) на основі наукових емпіричних спостережень слідом за В.І. Вернадським, але в особливий спосіб, підтверджує, що починаючи з другої половини XX ст. на планеті Земля *відбулася ноосфера*. До критерію її появи вчений відносить виникнення якісно нової автономної від біосфери, внутрішньо самодостатньої системи існування світового співтовариства *homo sapiens*. Ця ноосферна криза веде зокрема до припинення для людства дії контрольних механізмів біосфери при відсутності ноосферних механізмів самоконтролю. Темпи мутації характерні для людини сьогодні такі, що вже змінили значущі послідовності генома до тієї межі, при якій ще може підтримуватися існування виду (людина) при реалізації репродуктивного потенціалу на рівні основного періоду існування людства за екологічно чистих умов. Ноосфера поки що таких умов для людини не створила, а навпаки – існує велике наростання мутаційного перевантаження, у великій мірі несумісного з життям с. 6–11.⁷ Тобто – початки ноосфери за В.А. Кордюмом нагадують безумство, що прискорює некросферу.

Світова наука досі не спромоглася на однакостайність виважених кроків у раціональній і практичній площині в протидії цій некросфері як розумовому розладу на Землі, практичною філософією не окреслені береги *ноосферного гуманізму*, не встановлені віхи *ноосферної методології науки і освіти* тощо. У 2018 році Римський клуб до свого піввікового ювілею підготував доповідь «Come On! Капіталізм, короткозорість, населення і руйнування планети», по смислу співзвучну Вернадському, але по ймовірній

⁶ Холодный Н. Г. Избранные труды. Київ: Наукова думка, 1982, с. 444.

⁷ Ковалев А. П. Регионализация на современном этапе: элементы прошлого, настоящее, будущее / А. П. Ковалев // Региональні перспективи. 2002, с. 6–11.

процедурі вирішення – не відповідну замислам вченого-гуманіста, який відстоював торжество особистості в біосфері насамперед й віру у можливість наукового пілотування біосфери. Авторами доповіді «Come On!..» стали Ернст Вайцзеккер і Андерс Війкман. Вони підкреслили: основна наша ідея – це різниця між порожнім світом і повним. У період «порожнього світу» людство було нечисленним, а природи було багато. Цей період закінчився 70–80 років тому. Зараз у нас «повний світ», величезна кількість людей, нас в три рази більше, ніж було 1945 року. Але планета не більшає. Це одна з головних проблем, яка по суті констатує собою завершення 400-річного (розпочинаючи з Вестфальського миру – 1648 р.) модерну. Для довідки, Вестфальський мир є тією подією, яка заклала основи сучасного світового порядку – поділу світу на національні держави і появу пов'язаних з цим принципів міжнародного права. У певному розумінні Вестфальський мир заклав основи сучасної Європи, більша частина якої входила в ті часи до сфери впливу Священної Римської Імперії. Цей мир фактично зрівняв в правах реформоване християнство (різні протестантські церкви) з римо-католицьким християнством. На міжнародному рівні був визнаний принцип – чия держава того й віра. Окрім того, в міжнародній політиці з'явилося поняття «вестфалійська система», яка забезпечувала суверенітет держави на своїй території. Ровесницею Вестфальських подій (миру після 30-літньої війни) була і українська національно-визвольна війна (1648–1657) під проводом Б.М. Хмельницького (1595–1657), яка зробила свій внесок у розвал Речі Посполитої (з Вікіпедії). Нині в Україні відроджуються зворотній вектор щодо Європи – зокрема пропольські настої, які свідчать про коливальний процес як вцілому, так і в середині етносу – як про проблему *особливостей* українського етногенезу (потребує окремого розгляду).

В доповіді «Come On!..» йдеться про те, що в подальшому екстенсивний розвиток людства створює смертельні небезпеки для нього самого. Необхідним сценарієм для світу названо максимально швидкий демонтаж існуючої моделі екстенсивного розвитку капіталізму і руйнування системи глобального фінансового паразитизму. І для цього демонтажу Клуб пропонує почати діяти з позиції нового Просвітництва в складі другого Ренесансу⁸.

Помічаємо, що саме в цьому новому синтезі протилежностей, характерному для епохи високого європейського Відродження і в його моральних обмеженнях егоїзму, а не в коеволюції, що вершить ноосферу В.І. Вернадського, Клуб бачить шанс для всього світу, бо врятувати планету «по частинах» або у вигляді «ковчега обраних» вже не вийде – такий сценарій привнесе в свідомість незліченні страждання, а то і загибель як мінімум 7 млрд.

⁸ Юнг К. Г. Психологические типы (пер. с нем.). Москва: Университет. книга, АСТ, 1996, с. 718.

жителів планети, які в цьому випадку будуть принесені в жертву «золотим» 0,7 млрд. зверхбагатіїв. Залишилося (з позиції «Come On!..») – віщати світу «про неприємне приємним голосом», лагідно і, як наслідок, вважати – *прийнятним в моралі стає все те, що чисельно зменшує людство*. Але це – дорога в нікуди, до виродження людини. З проголошеного, по суті, випливає завдання – треба щось робити з людиною або над людиною, щоб приборкати експансію її біомаси і її *хитрого розуму* на планеті. Думаючою часткою людства «Come On!..» була сприйнята як заклик до наукової праці, яка попереджає біфуркацію – або наука і освіта опанує управління кризовою ситуацією на планеті, або будуть запущені в дію відповідні фільтри. Єдиновірний вихід з цієї надскладної проблеми – всіяке освітнє поліпшення якості людини і суспільства, проектування ноосфери планети як всесвітнього мозку має відбуватися глобально-регіонально, що відповідає принципу здоров'я біосфери на квантових рівнях культури.

Загальний напрямок розвитку біосфери нашого часу – її прискорена цефалізація. Цефалізація біосфери, в разі нормального перебігу процесу, передбачає виникнення «соборного інтелекту», який з часом «вростає» в біосферу і бере на себе функцію «навігатора біосфери». Ця інтелектуальна монада, що діє на засадах *тринітарного синтезу ноосфери, науки і освіти*, виконує таку ж функцію, яку відіграє в організмі людини головний мозок, який згідно І.П. Павлову, є *розпорядником і розподільником всієї діяльності організму і тримає у своєму віданні всі явища, що відбуваються в тілі*. Якщо біосфера, настільки розумна система, то ми вступаємо в смугу найстрашнішої війни, причому війни не на життя, а на смерть – війни між Людиною і Біосферою, результат якої вирішений – перемога буде за Біосферою. На цьому наполягають такі авторитетні вчені як О.В. Вознюк⁹, М.М. Мойсеев¹⁰ і О.І. Субетто¹². *Людство повинно або вписатися в біосферу або загинути, третього не дано* с. 165¹³

Ноосфера – охоплення біосфери людським розумом з метою забезпечення стійкого розвитку ойкумени на рівнях від мікро- до макрокосмосу; це

⁹ Вернадский В.И. Проблема времени в современной науке. Известия Академии наук СССР. VII серия. Отделение математических и естественных наук, 1932. № 4, с. 511–541.

¹⁰ Ляпунов А. М. Собрание сочинений. Москва, Ленинград.: Изд-во АН СССР, 1954–1959. Т.1. Москва, 1954. 446 с. Т.2. Москва; Ленинград, 1956. 472 с. Т.3. Москва, 1959, с. 374.

¹¹ Моисеев Н. Н. Экология человечества глазами математика. М.: Мол. гвардия, 1988. 254 с.

¹² Самойлов О.Е. Діалогіка формотворення ідей як засобу мислення // Психологія і суспільство, 2020. № 3.

¹³ Ляпунов А. М. Собрание сочинений. Москва, Ленинград.: Изд-во АН СССР, 1954–1959. Т.1. Москва, 1954. 446 с. Т.2. Москва; Ленинград, 1956. 472 с. Т.3. Москва, 1959, с. 374.

(за В.І. Вернадським¹⁴) останній із багатьох станів еволюції біосфери в геологічній історії – стан наших днів; сфера взаємодії суспільства і природи, в межах якої космічно розумна людська діяльність стає визначальним фактором розвитку; процес, при якому антропотизація переходить в антропологізацію всепланетно, або ж відбудеться зникнення виду *homo sapiens*; сфера розуму як еволюціонуючого процесу в біосфері, що чиниться особистісно-ноосферно й у конкретному регіоні диференційовано в напрямі біосферного синтезу. Регіон біосфери – відносно стійке в розвитку територіальне недержавне соціально-виробниче утворення, яке характеризується відносною самодостатністю й здатністю до самовідтворення соціально-виробничих функцій і відповідної інфраструктури, вбудоване у функціональну структуру космобіотизованого геопростору (за О.П. Ковальовим¹⁵); територія адміністративної області, краю, група адміністративних районів або окремих районів, містить у своєму центрі мегаполіс (місто або систему міст), щільність населення спадає від центру до периферії. Регіон часу ноосфери – об'єкт проектування цефалізації біосфери, поки що не очолений наукою належно. Можливо лише в часи Миколи Коперника (1473–1543) особистість гностика була так відірвана від своєї свідомості, а та, в своє чергу, уникала онтології, як це відбувається у наш час – при становленні ноосфери. Тому багато наукових понять сьогодні слід науково уточнити й освітньо поширити заново, вони є логічними для невеликої кучки вчених – мікробіологів, астрофізиків, гляціологів, мікроморфологів і т. ін., решта – перебуває в «недосяжному майбутньому вчорашнього дня...», до цієї решти відноситься і освітня галузь.

Ми переживаємо зараз (надворі 2020-й рік) небувалий для спостерігача хвилюючий феномен – пандемію коронавірусу COVID-19 й одночасно дієвий прорив ноосфери і становлення її в біосфері як Образа Царства розуму, який стрімко і докорінно змінює її кількісно і якісно. Цей освітній спалах, пов'язаний з карантинними заходами, які з березня 2020 року проходять майже в усьому світі, є великим актом Педагогічної майстерності Майстра-розуму, посланим кожній особистості як *nota bene* (з лат. – «зверни увагу», «візьми на замітку», «запам'ятай», «зауваж»).

Тож, наголосимо – освіта часу ноосфери є ноосферною. Перехід до неї – індустріально-ноосферна освіти трансформується в ноосферно-індустріальну.

¹⁴ Вернадский В.И. Научная мысль как планетарное явление. Кн.1. // Размышление натуралиста. В 2 кн. Москва: Наука, 1977, с.191.

¹⁵ Казначеев В. П. Феномен человека: космические и земные истоки. Новосибирск: Кн. изд-во, 1991, с. 128.

Ноосферно-індустріальна освіта орієнтована на створення загального синтезу людського духу, включення людської свідомості і людської діяльності в глобальний Універсум, вироблення духовного світу особистості, духовної свободи до її самореалізації, духовної відповідальності за свої дії; наука із засобу технічного прогресу перетворюється в органічну частину соціального й культурного розвитку, що охоплює не лише ставлення людини до природи, а і її ставлення до інших людей і до самої себе; своєрідна програма, в якій зосереджена мета розвитку суспільства, де освіта стає цілісним світоглядом, що дозволяє забезпечити належну екологічну свідомість і духовну складову особистості одночасно – становить *ноосферний світогляд особистості*.

Ноосферно-індустріальна освіта є багатовекторною, багаторівневою за цілепокладанням і організаційно відкритою системою, що діє в складі ноосферної культури на засадах творчої еволюції особистості.

Ноосферно-індустріальна освіта на наших очах *збирає мозок біосфери* з певними світовими локаціями і підлокаціями ноосферного менталітету з опорою на геологічний ландшафт природи як на хронопростір, прагнуть оволодівати важелями управління біосферою – «дифузією економічної і фізичної географії» (за Л.М. Гумільовим¹⁶) на засадах регіоналогії. Адже, чіткої межі між соціальним і біологічним у окремої людини не існує, як її не існує і в суспільному колективному. Вона знаходиться, з одного боку, в середині людського тіла, з іншого – далеко за його межами. Анатомія, фізіологія, рефлексологія, генетичний код – все це не соціальне, а біологічне, біохімічне і навіть біофізичне. І навпаки, характер розвитку державних відносин, політичні запити, етичні та естетичні ідеали не можна зводити до біологічних і географічних факторів, вони є плодом суспільного розвитку. Проте в поєднанні цих двох ліній розвитку існує можливість відтворити історію окремих етносів, а якщо до цього додати історію ландшафтів і історію культури, то виникне етнічна історія¹⁷. Людина – найголовніша проблема розвитку живої єдності в напрямі ноосфери. Лише вона здатна раціонально упереджено змінювати траєкторіє життя перед страхом опинитися в прірві завчасно. І, навіть, управляючи своєю популяцією в біосфері на чолі з великими особистостями...

¹⁶ 7 Вознюк А.В. Ноосферно-резонансная педагогика. Житомир: Koob publications, 2019, с. 130.

¹⁷ 7 Вознюк А.В. Ноосферно-резонансная педагогика. Житомир: Koob publications, 2019, с. 130.

2. Проблема ноосферної особистості

Як відомо, біосфера – область земної кори, задіяна всілякими трансформаторами, що перетворюють космічні випромінювання в діючу земну енергію. Особистість людини – один із таких трансформаторів, що нині (початок XXI століття) своїм розумом як геологічною силою змушує процеси перетворення надбань фундаментальної науки та інноваційних інтелектуальних технологій у вирішальний фактор еволюції, будуючи цифрову цивілізацію. Явища життя взагалі, а культурного людства зокрема, пов'язані зі збільшенням звільненої, здатної до виконання роботи світової енергії, чого ми не помічаємо в жодному іншому природному явищі, окрім можливо радіоактивності, або ж ще не доведених космічних процесів в зорях і, можливо, неіснуючому світовому ефірі, висловив В.І. Вернадський в листі своєму старшому колезі професору І.І. Петрункевичу¹⁸.

Відомо, що кожна людина є неповторним творінням космосу, наділена оригінальною психофізичною організацією, притаманним лише їй чуттєво-вольовим началом як першорухом власної природи, своєрідним світосприйняттям і світоставленням – індивідуальним першопрофілем або складною хвилею, що еволюціонує як мікросвіт-мезосвіт-макросвіт.

Тож, уможливлено, в складі активної дії розуму людини ноосфери виникає «образ стоячої хвилі Часу» (опорна хвиля), на яку накладається образно «біжуча хвиля часу людини» (предметна хвиля), вузли та пучності якої гіпотетично сходять до природи термодинаміки і хвильової механіки одночасно (жива голограма) і до поки неясних окреслень для нашого сьогодні космічного сліду (торсіонні хвилі, хвилі Козирева, хвилі ефіру).

З народження людина становить «хвильовий мікросвіт і початок мезосвіту – проєкції земного буття» одночасно як згорнутий космос, в якому діє довічний біологічний годинник (бог) – запрограмований порядок циклів. Згодом у цієї хвилі з'являється, завдяки рефлексії, резонанс і з ним виникає структурна надбудова – самосвідомість (зародок Я-концепції), яка, посередництвом виховного процесу, доповнюючи власну стихійну волю (від природи, природню волю), вершить «власне людину» шляхом самоусвідомлення своєї особистості на тлі розумного ставлення і відношення (усвідомлює цінність власної дії) до світу. Світогляд довкіл індивіду збільшується концентрично, пізнається як світовідображення крізь призму сприйняття особистості (протікає як символ – образ – знак) й змінюється людиномірно настільки, наскільки об'ємно, цілісно і системно людина чинить вимір свого внутрішнього світу, яке саме налаштування масштабу спостереження вико-

¹⁸ Чижевский А. Л. Космический пульс жизни: Земля в объятиях Солнца. Гелиотараксия. Москва: Мысль, 1995, с. 555.

ристовує. Часто характер вчинених нею актів захоплення світу відповідає мезорівню, тобто складає переважно аморфний світогляд людини земної (ментальної) – приземленої, заземленої, побутової, субстратної щодо космічності мислення. Освіті належить таку аморфну свідомість поставити на рейки власної долі, пробудивши в ній волю – відшукати свій профіль буття. Нагадаємо: термін «профіль» походить від латинських слів «рго» – уздовж та «fīlo» – штрих, лінія», спочатку «нитка» (лат. «*filum*» – нитка). У сучасному звучанні – це «сукупність основних рис, що характеризують професію, спеціальність, дію».

Профільність – «благодатний вогонь», що сходить посередництвом особистості як користь, який несе добро іншим людям. Профільність – прояв спектру особистісного випромінювання енергії (роботи як фізичної дії, так і мислення), кожна із смуг якого може диференціюватись в окремі лінії (первісні волокна, що утворюють нитку-профіль) дії-співдії і «самоткатися» в синтез («нову» нитку), що найкращим чином виражає «стиль конкретної особистості» жити і діяти у Світі.

Профільність – паралельність перетинів (дифузія) синхронізмів і діахронізмів Світу і світу Людини, що народжується Природою, виховується Школою, формується Вчителем і присвоюється Особистістю – при цьому цілеспрямовано під дією освіти набуває сили в ній біологічний *принцип трофізму* (у фізиці, принцип сполучених посудин), для суспільства – соціалізації. Профільність з допомогою освіти в найкращий спосіб віднаходить особистістю свою *доповненість як працю* для ефективності самореалізації – діє оцінкою конгруентності альтернатив, покроково встановлюючи мету освіти (узгоджує взаємодію протилежностей) – особистість знаходить свій дух.

Профільність є також і раціональним проявом досконалості органічного світу – його краса, гармонія, присутність золотого перетину як закону, результатом дії цього закону природи (спосіб протікання життя, що порушує мінеральну симетрію) з побудовою світу нашою свідомістю – самоскладанням космогеопростору в людині й з допомогою людини – в довкіллі.

Профіль особистості в соціально-праксеологічному смислі – спектр напрямів в світлі ймовірної спорідненої праці людини довкіл власного першопрофілю як прояву космосу в індивіді. Ще до середини ХХ століття на планеті вистачало території, щоб людина відчувала себе центром розвитку, навколо якого обертається Всесвіт як її світогляд. Саме тоді відбувся «акме-антропоцентризм» як найгуманніший замисел щодо ствердження людської богорівності, спрямований епохою Відродження в далеке й «недосяжне» майбутнє. Але, швидко промайнули 6 століть – і ось Воно (майбутнє) настало. І замість того, щоб радіти, просвітлена людина помітила, якою

ціною був досягнутий її прогрес і чого вартий подвиг її знань без належної освіти – хаос біосфери перевищив її порядки, ентропія наростає.

З середини XX століття наука, система освіти разом із засобами масової комунікації планети в складі прогресивного людства стали розширювати простір мислення як гештальт-середовище кожної особистості, дійшовши завдань формування космічності знань. Філософія космізму кінця XIX – середини XX століть проклала дорогу психопедагогіці космізму. Роботи в цьому напрямі безупинно множаться. Наведемо кілька думок щодо педагогічного супроводу космічно зорієнтованої молодшої особистості.

Зокрема, Костянтин Миколайович Вентцель (1857–1947) відмічає, що треба навчити дитину спочатку відчувати себе частиною маленького доступного йому для охоплення свідомістю куточка природи, частиною поля, лісу, луки, поступово розширюючи той клаптик землі, на якому він сприймає себе як одне ціле з природою, до розмірів землі як планети, а звідси вже перехід до сонячної системи, до зоряної системи, що становить наш всесвіт, і до безмежної системи всесвітів, що охоплюють весь безмежний Космос. Завдання педагогіки К.М. Вентцель формулює так – воно в усвідомленні спорідненості особистості з Космосом, а саме кожна особистість може дозрости до свідомості (яка ніколи її не покидає), що вона не тільки син своїх найближчих батьків, батька й матері, а і Син Великого творця Космосу і Великого творця Людства водночас. Розвиток у собі почуття цієї синівської по відношенню до Космосу і Людства участі є тільки питання часу. Мета космічного виховання полягає в тому, щоб довести вихованця до свідомості спільності індивідуального життя з життям космічним, до свідомості того, що він з усім Космосом становить одне нероздільне ціле, яке розвивається в певному напрямку і що він, чи хоче цього чи не хоче, так чи інакше бере ту чи іншу участь у цьому процесі розвитку космічного життя¹⁹.

Вихідні тези космічної педагогіки Андрія Вікторовича Хуторського (1959):

1. Космос – суть, монада, істина (не обов'язково однакова для всіх). Сам себе без опори космос досягнути не може, але повинен. Тому відбувається двоякий прояв монади як складових – мікрокосм (Людина) і макрокосм (Світ, Всесвіт). Взаємодія цих складових – необхідна умова існування Космосу. Ця умова визначена самим Космосом, породжена монадою з метою самостереження.
2. Через взаємодію мікро- і макрокосму відбувається їх власна освіта як зв'язок Людини і Світу. Освіта – третій елемент діалектичної тріади, яка виглядає як «Людина – Освіта – Світ». Освіта тут не тільки процес, але і окрема особлива сутність, однорядна і Світу і Людині.

¹⁹ Режим доступу: <http://booksonline.com.ua/view.php>

3. Сутність освіти полягає в прагненні до тотожності Світу і Людини, до їх взаєморуху до найвищого ступеня єдності – первісної монади, Космосу. Рух Космосу до самого себе через подвійний свій вияв (мікро- і макрокосм) – одвічне і основне його завдання.
4. Ухвалення Людиною своєї космічної місії – злиття зі Світом, – є умовою його освіти як Людини.

Космічна педагогіка становить об'єкт і предмет подальшого наукового супроводу ноосфери^{20 21 22}. Актуальним і на часі є порівняння теорії А.В. Хуторського²³ і В.В. Давидова²⁴ (див. табл. 1) для їх використання в майбутньому з метою розроблення дидактики ноосфери на засадах профілізації навчання з метою побудови системи освіти в якості генератора для продукування «великої особистості» (термін В.І. Вернадського), так як обидва теоретики поставили своїм предметом «наповнити й запалити» особистість по різному, А.В. Хуторський – в космічно-планетарному вимірі, В.В. Давидов – в планетарно-космічному...

Таблиця 1. Порівняння дидактики А.В. Хуторського і В.В. Давидова

| Елементи дидактики | Дидактика А.В. Хуторського ²⁵ | Дидактика В.В. Давидова ²⁶ |
|--------------------|--|--|
| Тип навчання | Евристичне | Розвивальне |
| Мета навчання | Самореалізація учнів | Розвиток учнів |
| Область навчання | Всі сфери учня: цінності, здібності, компетентності, інтелект, почуття, фізіологія, духовність | Теоретичне мислення і свідомість |
| Модель навчання | Екстериоризація – перехід дії від внутрішнього до зовнішнього плану | Інтериоризація – отримані знання і досвід в зовнішньому світі у внутрішній компонент |

²⁰ Моисеев Н. Н. Коэволюция человека и биосферы: кибернетический аспект. Природа, 1984, № 4, с. 60–67.

²¹ Сорокин П. А. Социальная и культурная динамика. Автор: Москва: Астрель. 2006, с. 1176.

²² Субетто А. И. Социогенетика: системогенетика, общественный интеллект, образовательная генетика и мировое развитие. Санк-Петербург-Москва, 1994, с. 168.

²³ Сорокин П. А. Социальная и культурная динамика. Автор: Москва: Астрель. 2006, с. 1176.

²⁴ Гумилев Л. Н. Этногенез и биосфера земли. Москва.: Айрис-пресс., 2006, с. 557.

²⁵ Сорокин П. А. Социальная и культурная динамика. Автор: Москва: Астрель. 2006, с. 1176.

²⁶ Гумилев Л. Н. Этногенез и биосфера земли. Москва.: Айрис-пресс., 2006, с. 557.

| | | |
|--------------------------------------|---|--|
| Педагогічна позиція | «Вирощування». Учень є насінням (сім'я) невідомої рослини з власною місією. | «Врощування» (термін Л.С. Виготського). Учень – предмет для передачі йому культури |
| Навчальна діяльність | Первинне вивчення реальних об'єктів, а не інформації про них | Теоретичне сходження від абстрактного до конкретного. |
| Зміст освіти | Створюється учнем, співставляється з культурно-історичним змістом | Зміст не змінюється, є традиційним. Існує для передачі. |
| Особистісна зорієнтованість навчання | Компетентності: когнітивні, креативні, оргдіяльнісні, комунікативні, ціннісно-сміслові. | Здатності до розуміння. Виконання розумових дій |
| Форми взаємодії учня і вчителя | Супроводження як підхід. Учитель виявляє в учня особистісну значимість проблеми і супроводжує її вирішення. | Наставництво як підхід. Навчання проходить при підтримці вчителя в «зоні найближчого розвитку» |
| Методи навчання | Технологія освітньої ситуації. Евристичні методи і прийоми навчання | Навчальні задачі для знаходження загального способу щодо підходу до розв'язку окремих задач |
| Результати навчання | Внутрішні та зовнішні освітні продукти учня | Теоретичне мислення. Засвоєння теоретичних знань. |
| Запит продукту навчання | Створення учнем освітніх продуктів, які мають запит уже в процесі навчання. Профорієнтація в ділі.. | Мислительні здатності запитані у відповідних сферах. Освітні продукти відсутні. |

Евристичне навчання А.В. Хуторського зумовлює мету конструювання учнем власного смислу, цілей і змісту освіти, а також процесу її організації, діагностики і усвідомлення на зразок організації власної організації на траєкторії власного розвитку, створеної психотипом власної Я-концепції. У дитини вже є «план на перспективу», але не з механістичною однозначністю, а з персональною траєкторією, точками біфуркації, які кожен проходить по-своєму.

Як на нас, «аналітичний синтез» вище відображених підходів виражає сутнісну проблему нашого часу – спробу побудови дидактики над педагогікою, в складі психопедагогіки на засадах принципу «додатковості-доповнювальності» в процесі освітнього проектування ноосфери, де головне – не

протистояти (аж до знищення полярності), а розумно взаємодіяти. У геологічній історії біосфери перед людиною відкривається величезне майбутнє, якщо вона зрозуміє це й не буде використовувати свій розум і свою працю для самознищення, – попереджав В.І. Вернадський ²⁷.

Безумовним «урівноважувальним» фактором для розв'язання проблеми ноосферного навчання є модель виховного школоцентричного середовища, збудованого на етичних началах ноосферного гуманізму. А саме, коли соціум визнає школу началом соціоприродної організації, а в тій, безумовно, практикуються соціальні ролі на тлі гармонізації життя шкільного доквілля. Тому така школа, насамперед, є ноосферно-соціально-гуманістичною технологією навчання (табл. 2).

Таблиця 2. Порівняння моделей педагогічного процесу

| Елемент процесу | Навчально-дисциплінарна модель (раціональна) | Особистісно-орієнтована модель (гуманістична) | Профільно-диференційована модель (ноосферно-соціально-гуманістична) А.П. Самодрина |
|-----------------|--|--|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Мета | Набуття знань основ наук, соціалізація як стандартизація поведінки і напряму думок | Забезпечення психологічної захищеності, психологічне здоров'я, базис особистісної культури, розвиток індивідуальності дитини | Розвиток нахилів і здібностей, відповідних умінь і навичок, формування наукового світогляду, вироблення власної моральної позиції. Розвиток якостей творчої особистості майбутнього громадянина і професіонала поряд з її здатністю до різнобічної самореалізації |
| Зміст | Засвоєння матеріалу програми, відпрацювання стереотипу поведінки | Особистісно-орієнтований зміст навчання: інваріант (стандарт), варіативна складова; існує психологічний супровід учня | Присутність варіативних траєкторій освіти. Оволодіння методами пізнання і творчої діяльності, формування переконань як сплаву знань і дій, володіння механізмами професійного самовизначення |

²⁷ Вернадский В.И. Научная мысль как планетарное явление. Кн.1. // Размышление натуралиста. В 2 кн. Москва: Наука, 1977, с. 191.

| | | | |
|----------------------|--|--|---|
| Мотиви | Оцінки, заклики, умовляння, заборони, покарання | Розуміння, визнання і прийняття особистості дитини | Радість від процесу пізнання, пробудження творчої активності, досягнутих успіхів; різні види заохочення; умова творчості – вибір профільного навчання |
| Методи | Пояснення, вправи, заучування матеріалу, повторення, опитування, екзамени, диктат учителя, зрівнялівка | Співробітництво. Опора та інтереси і перспективи розвитку учня як члена суспільства. | Проблемний виклад матеріалу, залучення учнів до спільного пошуку істини, виконання творчих завдань, співробітництво педагогів і учнів, індивідуальний підхід до вихованців, профільно-диференційоване навчання |
| Домінуючі форми | Фронтальні заняття за типом шкільного уроку | Гра, що дозволяє дитині виявити власну активність | «Гра-робота» трансформується в «роботу-гру» (профіль, творчість) |
| Очікувані результати | Відповідність знань програмним вимогам, слухняність, упевненість у володінні абсолютною істиною | Розширення «степенів свободи» суб'єкта розвитку з врахуванням його вікових особливостей. | Уміння застосовувати знання на практиці, діалектично мислити, звичка нічого не сприймати на віру, здатність до самоаналізу, самовдосконалення, вміння творчо працювати, соціальна активність, відповідальність. |

Відомим українським психологом Валентином Васильовичем Рибалкою (1974) сказано: як ніколи нині актуальним є пошук нових теоретико-методологічних основ розуміння світу і це торкається, насамперед, «діалектики, системного аналізу, особистісного підходу, законів і принципів природничих, технічних і гуманітарних наук, зокрема, психології та педагогіки, які задіяні в процес розв'язання гострих проблем» нашого часу, що містить космічну, життєву і мікроскопічну компоненти. Тож, педагогічною наукою і психологією синергійно мають зрощуватися сходи нової школи на засадах особистісно-ноосферного підходу до розуміння природи як космічної цілісності – хронотопу. Відповідно до ноосферно-особистісного підходу, людство повинно утворювати в масштабах планети онтологічну цілісність,

єдність, а кожна особистість усвідомлювати себе невід'ємною частиною цієї єдності. Вона стане при цьому не тільки об'єктом, а й суб'єктом ноосферно спрямованої співдіяльності людства, здатної бути не тільки користувачем цінностей ноосфери, а і її творцем, який постійно формує і актуалізує нові ноосферні цінності, почуття, думки, образи, вчинки²⁸.

Не поодинокі теоретичні проблеми виникають у ситуації зіткнення взаємо неприйнятних положень в складі окремої теорії, які залишатимуться у стані активного протиборства, якщо їх буде уникати для свого супроводу психопедагогіка. На можливі шляхи або способи розв'язання цих проблем зазвичай вказують ідеї – своєрідні психологічні знаряддя мислення, структура і функціональне призначення яких дозволяють відобразити *об'єкт* осмислення різнобічно і цілісно, запобігаючи тим самим перспективі оформлення його крайніх проявів як взаємосуперечливих понять односторонніх теоретичних уявлень-підходів. Незмінним пріоритетом нашого часу стає проблема формування свободи творчості особистості у поєднанні з її відповідальним ставленням до творення ідеї життя як абсолютної цінності, ідеї самореалізації та, власне, комплексного втілення цих ідей.

Особливість процесу формотворення ідеї, за О.Є. Самойловим, визначається тим, що мислення, стимулюючи функціональне призначення ідеї, використовує при його розгортанні вдосконалені ним самим правила виведення понять і змінені принципи доведення їх істинності, які відмінні від тих, що спричинили виникнення теоретичної проблеми. Удосконалення цих правил і зміна принципів здійснюється завдяки врахуванню функції операційної складової мислення як такої, що залишає за його категорійною складовою лише функцію джерела посилань, які підлягають реорганізації. Розумовими операціями, котрі здійснюють цю реорганізацію, постають тріадичні умовиводи, використання яких мисленням, як психологічних знарядь, уможлиблюється завдяки наданню змісту мислимого форми діалогіки, тобто своєрідної логіки *діалогу двох логік*, що відповідає вимогам діалогічної сутності мислення і принципам діалектики. Діалогіка розглядає формально взаємосуперечливі розуміннєві позиції одного й того ж об'єкта осмислення, організуючи їх як позитивно значущу форму постановки теоретичної проблеми. Для її успішного розв'язання діалогіка використовує ідею як розумове знаряддя, котрому надана форма діалектико-логічного поняття, здатного відобразити сутність конкретної теоретичної проблеми, що оприявнюється у вигляді діалектичної єдності формально протилежних теоретичних положень. Найголовніше, що ідея як розумове знаряддя відображення сутності проблеми підіймає теоретичне осмислення досліджуваного об'єкта над функціональним ступенем знаходження його місця в окре-

²⁸ Педагогіка русского космизма. Режим доступа с. 79-95.

мій концепції чи парадигмальній моделі і відкриває перед ним перспективу його упредметнення на метапарадигмальному рівні у вичерпній категорійно-методологічній повноті²⁹.

Проблеми є і будуть наростати доти, поки ми не створимо на планеті *істинно звільнену особистість*. Пошук єдності зі світом як безмежним макрокосмосом на початку XXI століття стає вже неприхованим покликом соборної нервової системи (системи систем) зреагувати на виклики часу – складного часу становлення ноосфери шляхом усвідомлення безмежного наскрізного Космосу, що пронизує біоту, біокосне і косне своєю цілісною пульсуючою організацією – становить Живу речовину Вернадського, першорухом якої є творіння, дух космосу. Очевидно, що особливим проявом цієї живої речовини і її творчої енергії, поряд з універсальним матеріальним світом, є цілісний розум біосфери, який вона втримує в собі, і який понад усе динамічно змінює біосферу на свою користь – гармонізує. Але досі на її шляху з великою кількістю незапланованих ризиків діє несвідомо людина-антропоцентрист, яка ще вчора була впевненою в своїх знаннях, а сьогодні – є опором. І це – вчитель...

3. Проблема ноосферного світогляду

Відмітимо, що розум людини – цей найдовіршиніший потенціал перетворень природи, є носієм найвищих перетворюючих і водночас руйнівних процесів на планеті. Налаштування розуму на гармонію космосу – справа особистості нового зразка, яка стає озброєною науковим мисленням як справою колективною і антропокосмічною одночасно. Термін «антропокосмізм» уперше ввів у науку видатний вчений біолог, філософ натураліст Микола Григорович Холодний – у 1947 році³⁰ як завдання для науки світоглядно супроводжувати біологічний час. Проте й у XXI столітті цей могутній потенціал гармонійних зрушень людини – світогляд з позиції антропокосмізму – запроваджується в життя окремішньо, нинішній науковий корпус поводить себе (2020 р.) за часту не адекватно часу, і все – через невстигання свідомості педагога встигати за нашим надзвичайним часом ноосфери – невзможі *діяти на випередження*.

Щоб належним чином змінювати педагогічну свідомість, теоретично вдвимося в наш індивідуальний першопрофіль – він є по суті навігатором ноосфери, яка а *priori* – захована природою як Природа в людині. Тож, по-

²⁹ <https://cosmizm.ru/o-russkom-kosmizme/pedagogika-russkogo-kosmizma/>

³⁰ Режим доступу: <http://pis.wunu.edu.ua/index.php/uapis/article/view/1086>, с. 177.

шук нашою особистістю істини має розпочинатися в нетрях власної «природи духу» як шляху кожного мислячого до єдності цілісності *протяжності власної особистості*. На цьому фундаменті – цілісність протяжності особистості (взаємообумовленість онтогенезу і філогенезу) – вершиться людське індивідуальне здоров'я як фундаментальна організаційна соматика і як організаційна структура індивідуального імунітету (індивідуальна мікробіосфера: становить близько 83 трлн. мікроорганізмів), що існує як доповненість організму. Саме на рівні індивідуального імунітету існують наші незримі біосферні мікрозв'язки як народної маси планети (поряд з генетичними тощо), на цьому рівні ми маємо оригінальний перетини з природою довкілля (ментальний, регіональний). За участі синергії мікробіосфери і біосфери довкілля «в згоді» народжуються нашою нервовою системою (біля 400 тис. км) певні чуттєво-вольові рухи. Вона, в свою чергу, пронизуючи організм, керується генетичною пам'яттю, що інтегрує наше чуттєво-вольове супроводження індивідуального передпрофілю до реального життя – де все разом на чолі з особистістю створює наш індивідуальний профіль життя – де всі смисли дії і взаємодії відповідно регіону біосфери зосереджені мозком.

Особистість є осмисленою асиметрією вчинків людини, яка в часи Ноосфери набуває ознак людства Землі – звідси мають витікати всі виховні мети сучасної системи освіти і наукової організації праці планети. Перенацілення чуттєво-вольового навігатора на ідеали ноосфери – справа педагогічної свідомості, яка в свою чергу потребує точного лекала – наукової мудрості, що зростає в умовах критичної маси науково зрілої особистості.

Тож, ми проживаємо час переломного моменту в історії людини на шляху до ноосфери. З одного боку – помічаємо значну інерцію, набуту науко-генеруючою соборною особистістю, з іншого – нез'єднаність здорового глузду в інноваційних процесах-проривах ноосфери. Те ж саме відбувається в кожній науково зорієнтованій особистості зокрема. При цьому поряд і без контролю людини життя з прискоренням зрощує ентропію – ця «третя сила» поміж Людиною і Природою царює на планеті як «демонократія», деформуючи процес звільнення особистісної енергії.

Найбільш продуктивно наукова думка (мисль) людства істинно і велично запрацює в біосфері лише в науково просвітленому демократичному суспільстві, де свобода творчості особистості діятиме незаперечно (адже сприяє цьому відповідний стан народних мас – неперервне учіння) і в ході свого прояву посередництвом особистості перетворюватиме його в ноосферну соборну істоту – цефалізовану біосферу.

Утворення ноосфери, що розпочалося кілька десятків тисяч років тому, є подією величезної ваги в історії нашої планети, пов'язана перш за все з ро-

стом інтелекту і наук у біосфері, їх диференціацією і прикладними аспектами. Ноосфера нашого часу зростає вибухоподібно і при цьому неперервно розширюється в просторі й часі як сфера розуму і духу – розум відшукує і пізнає свій дух. Дух – категорія, яку одночасно вживає і наука, і релігія. Це – хвильовий процес (хвилювання), який чиниться людиною протягом її буття. Упорядкувавши людину раціонально за сортом особистісної дії, в соціальній кооперації утворюватиметься «критична величина потенційної дії» (квазінеперервний процес) – напруга думки і, як наслідок, – вибух творчості як потік спорідненої праці – інноваційної діяльності в складі духу. Адже народи – єдності насамперед душевні стосовно нашого часу, *їх життя має становити духовну категорію*. Народи в рамках стилю певної культури – нації. В основі нації лежить засвоєна з допомогою освіти ідея. Без усвідомлення своєї історії як ідеї власного буття Україна не відбудеться як культурна нація, початки цього усвідомлення – наша земля, рідний край, регіон... Щодо української нації – у неї є не тільки локальний географічний вимір (перетин фізичної і економічної географії) – Україна як країна і держава, але і глобальний – біосферно-ментальний, і ментально-космічний – її тіло, душа і дух. Точка перетину їх – свідома, *мисляча людина*. Щоб ставати нацією, етнос має *засвоїти людяність як світогляд*, а та пробудить його культуру і душевні старання. Ноосферна наука і освіта – виробники культури нації, оминаючи небезпечну западню на своєму шляху розвитку – домінуючий націоналізм як колективний егоїзм нації (виріс над егоїзмом сім'ї, роду, племені, класу), втілюючи принцип космізму в педагогіку – вибудують у майбутньому справжній антропокосмізм як «привласнену ідею *fix – quantum satis*» в складі ноосферного світогляду – етику ноосферного егоцентризму, що реалізується як персоніфікована творча еволюція у складі суспільного розуму. Для цього, насамперед, слід світоглядно усунути зростаючий відрив людини від природи шляхом налаштування системою освіти її особистісного каналу пізнання на опцію «бієктивного зчитування інформації» (точного, повного, симетричного природі) про навколишній світ – збудувати для кожної особистості її персоніфікований квантовий навчально-освітній простір. У цьому контексті існує необхідність розглядати оздоровлення людини як процес комплементарний освітньому через усвідомлення її зв'язків з природою. Проникаючи космос наскрізно, людина по новому ставиться до себе, і – навпаки, заглиблюючись у власну природу, через пізнання спільного і відмінного у собі й природі довкілля, зважується раціонально самоідентифікувати себе на тлі космосу і правильно жити й вести себе в своєму дусі. Існує дуже тонка грань між фашизмом і «холодним розумом соціального хірурга», що для неупередженого науковця слід мати на увазі, щоб не скотитися ниць. Фашизм настає в соціальних системах і конкретній людині, коли наука стає служницею у «слуг народу», коли управляюча підсистема суспільства просякнута дилетантизмом і спрощеним світоглядом – відбу-

вається одночасність прояву в управлінських рішеннях фантастичних ідей, містики й інстинктів... Фашизм намацує відповідного «свого лідера», який відчуває більше, ніж розуміє (ціль), йому завжди ближче тварний антропоцентризм, ніж антропокосмізм. Для антропоцентризму характерним є правило «тут і зараз», він діє реально як механізм, що працює над природою – антропотизує, тисне, перетворює природні системи в егоїстичних цілях з низькою для ойкумени ефективністю. Антропокосмізм – механізм антропологізації, що враховує найвіддаленіші віхи ймовірних змін, працює на засадах освітології та інформології в онтологічному полі думки насамперед.

Зауважимо, що людина є тим спільним, без чого не обходиться ні антропоцентризм, ні антропокосмізм – головне в її помислах: що саме в уяві виступає її персональним об'єктом *пізнання* і *як саме* кількісно-якісно присутня наукова думка в її прикінцевих циклових рішеннях. Антропокосмізм діалектично зважений, максимально соціальний, пробуджує бажання нескінченно довго жити в своєму учінні творчою енергією, *враховує* громадську думку еколакуни життя – тяжіє до домінування мотивів над стимулами (дозвіл свободи волі, вибору, реалізації пізнавальних інтересів, ініціативи в умовах зважених думкою реальних бар'єрів); антропоцентризм вивищує рамки індивідуальної величі над іншими – тяжіє до побудови різного виду фашин, оминаючи демократичні принципи, *виробляє* громадську думку («удосконалення пут, налігачів, віжок», застосування різноманітних обмежень і заборона ініціативи) – для домінування стимулів над мотивами. Антропокосмізм і антропоцентризм наділені ефектом взаємодоповнення, в чистому вигляді не існують, але для освіти в якості моделі мають бути присутніми при проектуванні ноосфери як системи «антропоцентризм – антропокосмізм» – «антропокосмізм – антропоцентризм».

М.Г. Холодним як філософом-натуралістом було проаналізовано в суспільному вимірі позитивне значення космічної свідомості та відзначено, зокрема, що антропокосмізм в найширшому його значенні, це певна лінія розвитку людського інтелекту, волі та почуттів, що супроводжує людину, вона є прямою, а значить найкоротшим щодо досягнення високих цілей шляхом, поставленим як завданням всією попередньою історією людства. У людини, яка підходить до природи як дослідник, головну роль відіграє, звичайно, не почуття, а думка. Але при цьому живе споглядання стає ефективнішим настільки, наскільки воно є глибоким і проникаючим Всесвіт. Думка ж, як правило, працює з більшою інтенсивністю настільки, наскільки сильні й різноманітні почуття, які викликають у дослідника спостережувані явища³¹.

³¹ Режим доступу: <http://pis.wunu.edu.ua/index.php/uapis/article/view/1086>, с. 195-197.

Тож, як на нас, думки антропокосміста асоціюються з мисленням соборної особистості всепланетно, мешкають в душі конкретного антропокосміста, зароджуються в його мікрокосмосі й належать Всесвіту настільки, наскільки душі стають сполученими посудинами для проникнення енергії пізнання. Сутність цього явища має відбуватися як подальша цефалізація ноосфери під проводом наукової думки і ноосферної освіти на засадах космізації знань. Спрощення світогляду через припущення особистості неминує викличе деградацію свідомості й знівелює саму людину до прискореного продукування некросфери. А зростання творчої частки розуму в функціях центральної нервової системи з допомогою профільного підходу до навчання неодмінно викличе відповідні гальмівні впливи на відтворення певних емоцій, пов'язаних з розмноженням, надлишковим накопиченням благ, тощо на користь ноосферної мети. Антропокосмізм своїм фундаментом матиме третій вік – мудрість, етап зрощування індивідуальної ноосфери (корелює з 75-літтям людини), антропоцентризм – для пересічного старця це дорога до хоспісу.

Соціальні освітні мережі ноосфери з неперервно зростаючим обсягом інформації потребуватимуть професіонала-дешифратора ідей як організатора часу, як вчителя ноосфери. Усвідомлюємо, *все залежить від системи «Вчитель»* і її педагогічної здатності супроводжувати Час (біосферного проєктування за участю освітнього ресурсу) – здатності до організації творчої розумової взаємодії «вчитель – учень» в умовах неперервного прискореного «перенацілення людини на нові ноосферні рівні» в умовах цифровізації.

Її компоненти:

1. Сукупність людей, які беруть участь в процесі учіння.
2. Накопичення суспільством знань – предмет учіння.
3. Множина семіотичних структур для кодування і накопичення інформації.
4. Сукупність людей, які роблять наукове знання доступним для вжитку. Компоненти управління:
 - а) сукупність «фільтрів» (програми, підручники, посібники);
 - б) способи досягнення мети – засоби, форми, методи педагогічного впливу;
 - в) педагоги, які виконують ряд специфічних функцій, основною з яких є управління педагогічним процесом.

Зовнішнім середовищем педагогічної системи є людське суспільство в цілому, регіонально структуроване (маємо на увазі біосферний регіон).

Таку систему «Вчитель» мусить зростити фундаментальна наука а ргіогі під орудує передової наукової думки як кристал-зародок з погляду на траекторії-еволюти в складі Живої речовини Вернадського. У цьому вимірі, як на нас, слід розглядати також геометрію М.І. Лобачевського, у цьому вимірі і ми помітили «профільність як закон природи» [Самодрин А.П. Архітектоніка профільної освіти: навчально-методичний посібник. Кременчук: ПП Щербатих О.В., 2019. 504 с.] – про профіль слід говорити як про протяжність руху енергії життя по «складному колу» буття.

Навчально-освітній простір регіону біосфери діє в якості біоенергоінформаційного генератора – диференційована квантова (перебуває в певному стані) саморегулююча відкрита макросистема, підпорядкована законам розвитку матеріального світу (гіпотетично – починаючи з закону Е.П. Хаббла і т. д.).

З розвитком особистості «розвивається» її персональний навчально-освітній простір, що є збалансованою часткою поміж навчально-освітнім простором соціуму й навчально-освітнім простором конкретного регіону.

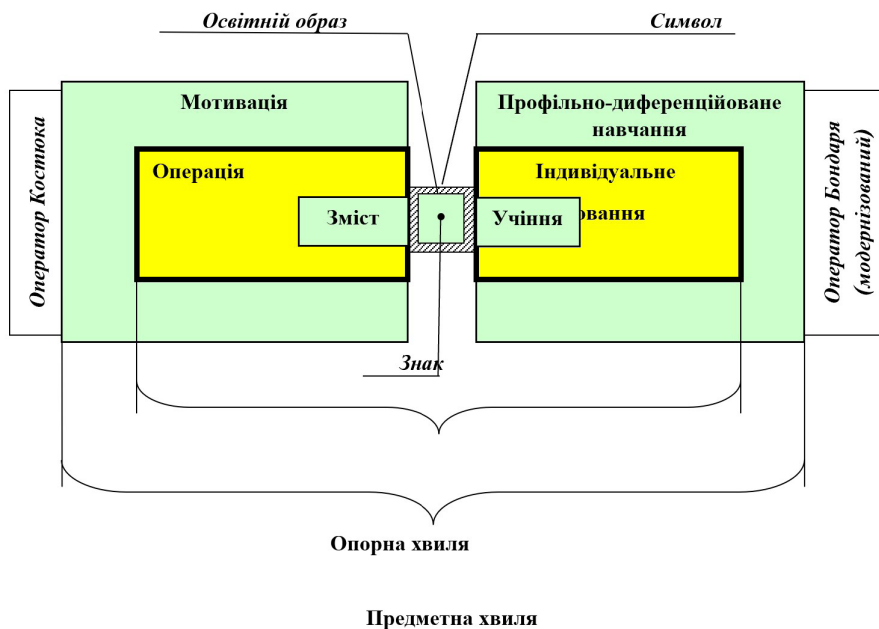


Рис. 1. Функціональна модель системи профільної освіти, де:

1. оператор Костюка – «операція, мотивація, зміст»;
2. оператор Бондаря – «профільно-диференційоване навчання, індивідуальне виховання, учіння» – названо на честь учених, які розробляли проблему: Г.С. Костюк – у психології, В.І. Бондар – у дидактиці.

Навчально-освітній простір забезпечує умову гармонізації розвитку особистості, регіону і засобу гармонізації – системи навчання. При цьому встановлено, що освітній процес – це синтез простих структур (предметної, опорної та комунікативної хвилі) в одну складну систему, яку відображає функціональна модель. Ці хвилі є неперервними утвореннями, вони присутні повсякчас у будь-якому інтервалі, моменті, елементі освітнього процесу, їх суперпозиція зумовлює профільність (рис. 1, s. 353).

Мотивована соціальними цінностями навчальна діяльність стає умовою переходу індивідуальності в соціальність, профільне навчання цей стан посилює «споріднено», особистісно зорієнтовано. Система профільного навчання в умовах регіону передбачає розвиток особистості здійснювати в залежності від логіки природи людини і природи, прагнучи добудувати індивідуальний профіль людини як опорну хвилю навчальним профілем – предметною хвилею, споріднено «посилити» новий образ як здобуток особистості. «Зміст освіти», «навчальний метод» та «організаційна форма навчання» у поєднанні з індивідуальним вихованням у процесі профільно-диференційованого навчання в сукупності складають «дидактичний оператор» або «оператор Бондаря».

Навчально-освітній простір заповнює структуру особистості, вибудовуючи її структурним психологічним «оператором Костюка» з координатами: «зміст освіти», «мотивація в процесі профільно-диференційованого навчання». У зв'язку з цим ми вважаємо за можливе навчально-освітній простір вжити для проектування умови організаційних витоків системи профільного навчання, умови цілепокладаючої самодіяльності, творчості й свободи особистості – учіння. Система профільного навчання є одночасно продуктом і умовою функціонування навчально-освітнього простору регіону через спільне «зміст освіти».

Структурні функціональні компоненти системи профільного навчання.

1. освітньо-комунікативний – спілкування, ставлення, відносини, зв'язки (особистісні, міжособистісні, групові - внутрішні, зовнішні, безпосередні, опосередковані, прості, складні, ситуативні, тривалі, стійкі); реалізація відношення «суб'єкт – суб'єкт» – сукупність комунікацій у процесі освіти, освітній дискурс, у який занурений суб'єкт освіти з різними агентами освітнього процесу – організаторами освіти, співучнями, як «лицем до лица», так і в процесі телекомунікацій, як на основі буденного мислення, так і на основі спеціалізованих мов, процес міжособистісної комунікації.

2. психологічний (діє оператор Костюка) –
 - а) встановлюється ступінь готовності до профільного навчання:
 - профільно-професійний - потребнісно-мотиваційний,
 - профільний - інформаційно-пізнавальний,
 - високий - цілеутворюючо-програмуючий,
 - середній - операційно-результативний,
 - низький - емоційно-почуттєвий;
 - б) встановлюється ступінь розвитку пізнавальних інтересів;
 - в) встановлюється спектр навчально-пізнавальної діяльності в контексті спектру спрямовання відносин «людина – світ».
3. Предметно-діяльнісний (діє оператор Бондаря) – структурується відповідно тому, наскільки артефакти чи екофакти можливо спостережати: безпосередньо спостережувані, опосередковано спостережувані, принципово неспостережувані:
 - а) структурно-функціональна модель навчального змісту передбачає діяльність, що вибирається учнем на першому місці;
 - б) предмети, що добираються – забезпечують реалізацію вибору учня щодо певної навчально-пізнавальної діяльності (прикладна, академічна), організацію профілів (до-профілів) навчання в середній школі на засадах відповідної психологічної розвідки (рефлексії), соціально орієнтованої, іманентно присутньої в навчальному предметі профорієнтації для професійного самовизначення та наукової організації праці (кібернетичних основ управління) у системі освіти;
 - в) дидактична модель профільно-диференційованої загальноосвітньої школи реалізує багатопредметність, що трансформується в цілевідповідність знань (не суперечить освітньому стандарту) шляхом інтегрованості освіти: заміна дескриптивної (описової) і спекулятивної (очевидної) класифікації;
 - д) школа формує єдину картину світу як послідовність світобудови (концентрично): 5 клас (натурфілософія), 9 клас (світ людини), 12 клас (людина у світі);
 - ж) модель змісту профільної освіти – еволюція, гнучкість і пристосованість знань, умінь і навичок для практичних справ життя в майбутньому – в протизагальному накопиченню знань.

4. Виховний (діє оператор Костюка-Бондаря – комплексна взаємодія оператора Костюка і оператора Бондаря) – реалізація відношення «суб'єкт – об'єкт» поширюється від світу знання через відповідну рамку освіти (зміст освіти) до учня й модифікується за допомогою різних засобів (інституціональних, підручників, систем освіти, методик, технологій тощо) у вигляді фрагментів тексту світу, які, у свою чергу, переробляються чи не переробляються, засвоюються, чи не засвоюються учнем; діє принцип індивідуального виховання:
- а) безпосереднє знайомство з об'єктами пізнання, явищами й законами оточуючої природи як у ході практичної взаємодії, так і в ході всієї профільної діяльності (інтелектуальної й прикладної);
 - б) дозволяє, починаючи від самої основи материнської школи, оточити дитину умовою дії, взаємодії, самодіяльності; ця умова сходить від соціального життя людини й мети його реконструкції;
 - в) забезпечує загальний, всебічний розвиток інтелектуальних здібностей дитини, пізнавальної активності (поєднувати емпіричний і раціональний метод пізнання); уміння використовувати знання на практиці, будувати власний світогляд; володіння саморефлексією для супроводу провідних здібностей;
 - д) забезпечує такі якості дитини, які в майбутньому можуть бути вжиті не лише як готові дефініції, а як «точки опори» для отримання «нових знань», для прикладання до інших умов здійснення майбутньої практики.
5. Учіння – вид пізнавальної діяльності в напрямі «символ-образ-знак», процес, що забезпечує необхідний темп психічного розвитку особистості й дозволяє досягнути їй в необхідні терміни *освіти* як інформаційної рівноваги з певним рівнем організації суспільства та його взаємодії з середовищем; розуміється як знання, сприймається як переконання, втілюється як дія.

На часі – ноосферний методологічний прорив, який треба вже давно було розпочати в науковій і освітній практиці планетарно. Нині ми увійшли в такий період життя на планеті, коли діє ефект айсберга – 1/8 є реально діючою сферою освіти, а 7/8 – має становити проектну сферу освіти, очолювану потужною методологією науки і освіти. Без такого наукового супроводу наступає схоластика пізнання, саме в цей час («мініфундаменталізму в освіті») стрімко відбуваються освітньо-суспільні розшарування і як демонстрація занепаду освіти – видова диференціація методу...

Надалі утриматися в житті індивід зможе лише фундаментально науково, «ухопившись освітою» особистісно за космос як світопорядок, пізнаю-

чи його як всесвітній дух... Проблема ноосферної освіти для нашого часу в тому, щоб по новому розібратися в людині, щоб посередництвом посилення діалогу людини і природи здійснити розширення зони особистісної свідомості людини в область готовності до соціокультурного впливу світу на хід земного життя, щоб навчитись пілотувати біосферу на засадах ноосферно зрілої особистості в кооперативний спосіб.

4. Проблема переходу

Перехід, який нині здійснює людство, це не механічне переміщення, а зміна «об'єктиву телескопа і мікроскопа» у думок, якими ми помічаємо і досліджуємо світ. Перехід супроводжується кризою особистісної свідомості – це різко зростаючий частотно-амплітудний коливний (хвильовий, циклічний, періодичний) процес, стан нашої духовності. Його ми втамовуємо освітньо, в інформаційний спосіб насамперед. У 1931 р. В.І. Вернадський написав: ми переживаємо не кризу, яка хвилює слабкі душі, а найвеличніший перелом наукової думки людства, що відбувається лише раз у тисячоліття, переживаємо наукові досягнення, яких не бачила низка поколінь наших предків³²

Перехідний період біосфери в ноосферу пов'язаний з наростанням парадоксального мислення і спалахом людських емоцій (вивільняють енергію тварини), неконтрольованої поведінки індивідів і суспільної девіації, всього того, що впливає на образ ідеї життя та механізми його формотворення. Ідею ноосфери слід розпізнавати, починаючи не з наслідків, хоч і вони актуальні для вивчення, а із витоків – над цим трудилося чимало геніїв, але оформити в наукову проблему теорію ноосфери найліпше зумів В.І. Вернадський. Його Жива речовина об'єднала погляди натураліста і гуманітарія завданням цілісно вдивитися в нервову діяльність на планеті, в її організацію і еволюцію як у біопсихофізіологічний (краще – космопсихофізичний) неперервний процес, що протікає поміж «сонцем і біосферою» як системою Космосу, який гуманітарії нарекли словом «дух». Нервова система – спосіб живих об'єктів адаптуватися до космосу, уникаючи «важкої» радіації. Як наслідок – чим вище рівень організації життя, тим досконаліша нервова функція, і – навпаки. Предвитоки нервової еволюції ми спостерігаємо в рослинах, які, буквально, рухаються за сонцем, орієнтуючись по променю сонця, подібне існує у найпростіших живих істот, і як мало усвідомлений процес у долі пересічної людини. Цю гармонійність ми не помічаємо

³² Вернадский В. И. Несколько слов о ноосфере // Успехи современной биологии. 1944. № 18. Вып. 2, с. 113-120.

зором, бо не може наше око безпосередньо дивитися і сприймати сонячне проміння, воно бачить світ побічно, як освітлений сонячним промінням – речі-процеси, що диференціюються іменем і числом. В них сонце формує «золоті пропорції» як нервові резонанси, красу – вона нас і вмотивовує до життєдіяльності естетично. Естетичне є вираженням тієї чи іншої предметності як самодостатньої споглядальної цінності, – за О.Ф. Лосєвим³³. Освіта повертає людину до світла, до сонця – це «ось» «vita» або «ось» «життя» (термін С.Д. Рудишина).

Педагоги XIX –XX століття зважилися відшукувати цю матерію – дух «просвіченою особистістю» в предметах і дисциплінах – з усього фокусувати це в єдиний відбиток як свідомість особистості. Ось тут і виник той найбільший парадокс – відійшовши від віри в бога-духа (центру), богорівна людина стала будувати егоїстично-роз'єднаний світогляд «духовного анархіста». Ноосферний світогляд – є йому прямою антиномією, забезпечується синтезом імені-числа-космосу, що потребує нової наукової віри або ноосферної релігії. Диференційоване навчання і особистісно-зорієнтована освіта нашого часу на переході до ноосфери мусять організувати з різночинного особистісного, яке в свою чергу уміло відбирає і добирає належне як Я-цінності в плані ноосфери, психоконституційне проектування і будівництво наукової ноосфери для подальшої гармонізації відносин людства і біосфери. Шлях цей тяжкий, але в ньому найтяжче об'єднувати не низи, захоплені переважно реалізацією технологій супроводу головних природних інстинктів, а наукові верхи, які вже збудували свої «хлібні теорії» і школи на роз'єднанні свідомості (на кшталт: диференційованих рівнянь (математичний аналіз), диференційованої (аналітичної) геометрії, теорії катастроф, фракталів тощо), прискоривши прогрес техніки над людиною – математика-інструмент стала перетворюватися на фізику (математика «стала говорити більше, ніж говорять її формули», – за О.М. Ляпуновим³⁴ (1857–1918), теоретиком зі стійкості руху), а фізика розсипалася на окремі картини світу, потягнувши за собою фізичну хімію і т. д. Потік енергії, в якому існує людство, є неперервним стійким рухом по колу біоти, біокосного і косного, що відбувається як взаємно проникаючі (з перетворенням енергії) зустрічні енергетичні потоки на кожній траєкторії роботи кожного трансформатора біосфери. Настав час мати єдиний творчий закон природи – закон збереження творчої (з позиції прикладеної творчої сили) стійкості для біосфери. Мова тут не стільки про окремість теорій, як про їх гуманітарні наслідки – роз'єднаність людства... Спрямовуючи розум для

³³ Кордюм В. А. Биоэтика – ее прошлое, настоящее и будущее // Практична філософія. 2001. №3, с. 4–20.

³⁴ Лотман Ю. М. Статті по семиотике культуры и искусства / Сост. Р. Г. Григорьева. СПб.: Академ. проект, 2002, с. 543.

розв'язання крайових задач одночасно його слід озброювати інтегративною освітою і гуманітарним мисленням в складі персоніфікованої творчої еволюції. Хіба сподівався В.І. Вернадський, займаючись радіоактивністю, що «радійова ідея» може настільки травмувати біосферу, як це відбулося на планеті після його смерті (розробка ядерної зброї поряд з генерацією енергії і забруднення екосистеми) і ще повторно може відбутися із-за людського фактору – обмеженого теоретика. Тому, проблема ноосфери, це, насамперед, проблема розвитку «ноосфери людини-машини і техносфери» і одночасно – проблема виховання ноосферного гуманізму, принципи якого становлять освітньо-світоглядну парадигму, що зводить соціокультурну цілісність ноосферної доби.

На думку П.О. Сорокіна, соціокультурна суперсистема в своєму циклічному розвитку проходить три етапи: *ідеаціональний, чуттєвий і ідеалістичний*, які відрізняються за певним способом осмислення соціальної реальності. Важливо підкреслити, що всі означені етапи між собою становлять причинно-наслідковий континуум *без можливості зворотного руху* (це є особливим безапеляційним твердженням П.О. Сорокіна), тобто ідеалістичний етап не може перейти назад – в чуттєвий. Розвиток соціокультурної суперсистеми передбачає ідеалістичний етап прикінцевим, в подальшому – все розпочинається спочатку, з ідеаціонального. На рівні конкретної особистості вченого ідеалістичний етап попереду, це – ноосфера. Перебуваючи на нинішньому чуттєвому етапі особистість поза вірою (повернення до ідеаціональності) сприймати ноосферу невмозі. На нашу думку, цю віру може спровокувати лише персональна усвідомленість загрози раптової смерті..., або глибинне занурення в історію природи і пов'язану з життям людини історію «другої природи». Для молодії (в котрє?) України ця теза становить основну освітню проблему: розпочинати свій рух в освіті з ідеаціонального засновку її передісторії, з вірувань.

Мистецтво ідеаціонального суспільства повністю релігійне. Його теми – це Бог і надприродне буття, спокутування гріхів і спасіння душі. Субстанціональним для ідеаціональної фази є ставлення людства до священної надсили – бога як абсолютної зверхчуттєвої і зверхрозумної цінності. З проходженням ідеаціональної фази релігійна система цінностей починає занепадати і відбувається перехід до ідеалістичної системи для пошуку *істини синтезом віри і науки – чуттєво*. Чуттєва система передбачає пізнання світу за допомогою домінанти *інтелекту і раціональності*. Ідеалістична система істини – коли ноосфера усвідомлена абсолютною більшістю – попереду, об'єднає в своєму бажанні синтезувати в одному цілому *божественну, чуттєву і діалектичну істину*. Основною цінністю при такій логіці антропологізації постає Людина, яка в рамках чуттєвої системи набуває рис *гуманізму, що діє як антиномія екологічного мислення і створення умов по-*

бутового комфорту. На підставі польових досліджень, а також досліджень відомих особистостей П.О. Сорокін сформулював закон поляризації, згідно з яким результатом соціальних та особистих криз є реакція в напрямку позитивної (альтруїстичні нахили), або негативної (гедоністичні нахили) моральної мотивації³⁵. Саме в цьому діапазоні слід відшукувати координати ноосферного гуманізму як протилежне некросферизму, а, отже, перед цивілізацією ХХІ століття стоїть величезна освітня задача – освітньо перекоординувати розвиток мозку діяти над головними інстинктами (розмноження, домінування, добування їжі), тобто взяти курс на рух економіки від гетеротрофності до автотрофності (за В.І. Вернадським).

Аналіз О.Л. Чижевським динаміки геліофізичної активності дозволив помітити *характер* розвитку багатьох земних процесів – від суто фізичних до психічних і соціальних. Дев'ять разів на століття, по два-три роки кожен, сонячні пертурбації посилають в простір, образно кажучи, частинки атомного та ядерного розпаду високих енергій, сильні фотонні і радіо випромінювання. Відповідно, кожен раз протягом двох-трьох років всі прояви земної неорганічної та органічної природи приходять в збудження (магнітні та електричні бурі, землетруси, смерчі, повені, пожежі лісів тощо). Активізуються мікроби і віруси, по всіх континентах прокочуються епідемії і пандемії, загострюються хронічні захворювання, зростає загальна смертність у всіх країнах. Нервова система, будучи чутливим приладом живих організмів, відчуває підвищені навантаження. Соціальна поведінка людей так само модифікується, оскільки людський організм резонує відповідно до зовнішнього космічного середовища і «почуття біосфери», зокрема. При цьому, *розум людини може знаходити і знаходить способи звільнення від деяких негативних впливів, поглиблюючи знання про їх циклічний характер в складі еволюціонуючої матерії та досліджуючи протікання як соматичні явища*³⁶.

Тож, поки що становлення ноосфери планети нагадує зростання молодого мозку – початок становлення характеризує «внутрішня домінанта всепланетного організму людства». Тобто помітно, що прості маніпуляції наукою з «вершини світу» прагнуть біосферу зробити рабинею їх волі. І це поки що вдається: коли на кривавий жертвник потрапляють ті або інші народи за їх старання жити в самобутній культурі, то решта народної маси

³⁵ Рыбалка В.В. Ноосферно-личностный подход в понимании природы коронавирусной пандемии и путей ее преодоления // COVID-19 в измерениях философии, психологии и педагогики: пособие / [под научн. ред. В. В. Рыбалки и А. П. Самодрин; коллектив авторов]. Киев, Днепр, Кременчуг: ПП Щербатых А. В., 2020, с. 396.

³⁶ Хуторской А.В. Дидактика. Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. СПб.: Питер, 2017, с. 720.

втамує емоції і приховує справжні інтереси. А чи надовго? Адже ми знаємо, в різноманітні наша стійкість і сила як народу. Всесвіт і Сонячна система, біосфера Землі, життя і соціум є автотрофними системами (складно сполученими резервуарами зі зворотними зв'язками) й існують в сильно неврівноважених умовах і є по суті процесами самоорганізації. Становлення ноосфери планети в подальшому в разі нерозумності антропотизації зазнаватиме катастрофічного супротиву з боку середовища. Під час розвитку деформоване середовище споріднено з певним набором і добром соціальних рефлексів і сплячих інстинктів поступово візьме верх над «програмою еліти» перенацілюванням освіти революційно.

Природа все більше «відчуває» посередництвом науково мислячої пересічної людини, які зміни слід уносити в процес розвитку в залежності від подій. Стрімко розвивається мозок – це не лише орган, а і проявник вихорів інтелекту, організатор самоорганізації в системі «людина», а і виробник творчості, фундатор часу (носії інформаційних вибухів).

Діалектика когнітивної сфери особистості (система «людина – світ») як організаційна форма думки останню вивичує як множину мислимих спроб навколо найсильнішої спроби, будуючи систему «мікросвіт – людина – макросвіт». Цим саме людське життя зумовлює сильна тринітарна думка антропокосміста (синтез ноосфери, науки і освіти), спрямована в майбутнє. Саме вона (думка) наділена гіпотетичною здатністю «відчуття» на пряму раціональності й усвідомлення віри як змістом в системі «людина – світ». Це і є канал освіти для проявлення ноосферного гуманізму – процес розпізнання власного духу на траєкторії Життя як феномену Космосу. Саме цю зміну в розвитку антропогенезу хоче не допустити до Життя фінансова еліта правителів світу, перетворивши народ в цифру, над якою володарює «штучний інтелект».

5. Проблема методу

Ноосферологія – сучасна комплексна наукова дисципліна, яка формується в міждисциплінарному просторі природознавства, гуманітарного знання, соціальних наук і філософії. Ноосферологія у ХХІ ст. набуває значного прискорення в зв'язку з новими можливостями накопичення і обробки інформації на основі стрімкості розвитку ІТ-сфери, розвитком освіти і, як наслідок, новим підйомом наукової свідомості – є по суті дороговказом, підготовкою і сценарним полем протікання ноосферної наукової революції в напрямі ноосфери Вернадського. Предметом ноосферології є ноосфера – нинішній стан земного суспільства і його взаємодія з природою, в якому

пріоритетне місце займатиме науковий розум. Проте, ноосфера – це не лише друга природа Ф. Шеллінга³⁷ або семіосфера Ю.М. Лотмана³⁸, що оминула першу, а згармонізована розумом біосфера, де роль біосферного цефалу уготована зорганізованій людині як виду, що пов'язує все єдиним законом космосу – єдністю людей. Людський ландшафт планети пов'язується як на рівні мікрокосмосу (мікрооб'єктів біоти, енергії, речовини і її елементів тощо), так і на рівні накопичення та використання інформації у вербальний або цифровий спосіб, а також на польовому рівні – макрокосмос. Проте і мікрокосмос, і макрокосмос – поняття досить умовні і символічні, належать більше методології науки, ніж конкретним теоріям. Нині основоположну тематику ноосферних досліджень становлять переважно механізми прискорення трансформації біосфери в ноосферу. Ноосферологія прагне глобального і, одночасно, глибокого (мікроскопічного, нано) охоплення найрізноманітніших теорій в галузях природничих, соціальних і гуманітарних наук, які взаємопроникають одна одну. Можливо через «складну простоту» і недосконалий методологічний арсенал підходів ноосферологія для педагогіки і психології спрощено розроблена методологічно і методично, слабо дотикає рівнів середньої і вищої освіти, рідко виступає предметом педагогічного і психологічного наукового пошуку молодих вчених, не схвилювала по справжньому дослідників з філософії освіти. Науку вчителі звикли бачити не сферичною, а логічною – в душі формальної логіки, насамперед.

Рух до ноосферного світогляду простежує особистісно-ноосферний підхід. Про нього ми вже нагадували в пункті 2. Щодо ноосферної особистості – це феномен поза індивідом і разом з ним – в гуманітарному просторі людства, в системі реальних взаємин даного розумного як творчої монади з іншим розумом і всіма розумами планети через речі-процеси, що знаходяться в глобальному просторі біосфери, між ними в конкретно-речовий і процесуальний спосіб і становить ноосферно-біосферну монаду колективно-диференційованої праці, яка розвиває соціально-біосферну природу думки. На черзі дня – утворення ноосферної психології і педагогіки як методу формування ноосферної свідомості. Краще – психопедагогіки ноосфери. Психологія у співпраці з генетикою і науками про здорову нервову функцію можуть послужити створенню нового «психопедагогічного томографа» для здійснення раціонального сортиру в рамках утворення психоконституції колективно-диференційованої спільної справи регіонів

³⁷ Хуторской А.В. Философия русского космизма как аксиологический базис отечественного образования // Труды научного семинара «Философия – образование – общество» / Под ред. В.А. Лекторского. Москва: НТА «АПФН», 2005. Т. II, с. 142-152.

³⁸ Лосев А.Ф. Две необходимые предпосылки для построения истории эстетики до возникновения эстетики в качестве самостоятельной дисциплины // Эстетика и жизнь. Москва. 1979. Вып. 6, с. 221-238.

планети і їх міжрегіональної взаємодії, певного регіонального соціального ландшафту над географією.

Вищезначене належить зрушити з місця науковою думкою «проекту ноосфери» в гуманітарній галузі з утвореннями інституцій колективного наукового розуму, що опирається на «кодекс честі ноосферовченого» як конструктора розумної біосфери – провідника антропологізації.

Ноосфера – це не поле спокою розуму, це – поле бою. З побутового (мезорівня) мислення у ХХІ столітті це поле перемістилося на рівні мікропсихосоматики, на локації самосвідомості, підсвідомості кожної особистості. Вчений для ноосфери – подвиг в ім'я нового торжества Розуму, Бога, Світу в терміні НООСФЕРА.

Людина ХХІ ст. з її правильно вихованим розумом стає активним творцем часу і мала б рухатися до проголошеної ноосфери як блага, але метастазис свідомості епохи індустріалізації є досить відчутними, болючими, повсякчас прагнуть уникнути хірургії «пухлини народної маси» на тілі біосфери. Ось тут і має проявитися вчений, який розіпне себе на хресті Вернадського, зійде «во істину»...

Тож – науку, що переводитиме наш світогляд в ноосферний у вимірі Вернадського, новий шлях освіти «во істину» часу Ноосфери пропонуємо назвати в честь Володимира Івановича Вернадського (1863–1945) – ВЕРНАЛОГІЯ.

Верналогія – психопедагогіка ноосферного прориву в науці і освіті, натурфілософський провідник в ноосферний світогляд, метод педагогіки ноосфери. За її початок бачиться постать прадіда Володимира Івановича – прізвище якого унаслідувало італійсько-литовський корінь «Верна-», який поміж мікросвітом і макросвітом почитав Біблію. Від діда і батька в особистості В.І. Вернадського – біфуркація, нова віра – наукова, наукова спрямованість думки богорівної людини як спосіб пізнання істини через науки з побудовою Нової біблії – Загальної теорії біосфери як Біобіблії.

Сучасна людина не управляє біосферою, а лише бере участь у її еволюції, тобто еволюціонує в складі біосфери як системи. Наукова думка як природне явище докорінно змінює енергетику планети, переводить у стан ноосфери. Цей потік енергії (перехід) має свою швидкість – учіння. Ноосфера – це не сфера техніки, не сфера людини, і навіть не сфера соціуму, а сфера розуму як еволюційного процесу в біосфері, коли кожний біосферний суб'єкт – особистість і всі разом стають освітнім профілізованим зрощуванням ноосферного каналу життя. Просте введення до складу шкільних предметів нового предмета – «ноосферології» окрім розширення ерудиції школярів нічого не дасть. Просте вдосконалення освітніх програм у цьому напрямі не

приведе до ноосфери вищої освіти. Необхідно, як уважав В.І. Вернадський, створити умову, щоб народ споріднено природі (працею розуму) неперервно перебував у стадії учіння. Ця проблема спирається на такі принципи:

- виховання єдності людини й природи;
- освіта спрямована на пізнання фундаментальних принципів природи;
- просвіта передбачає пізнання, розуміння й свідоме ставлення народних мас до оточуючих подій.

Для педагогічного супроводу сучасної людини принцип антропоцентризму в освіті необхідно доповнити принципами біоцентризму й антропокосмізму. **Вернадський – пророк назавжди**, і царство думок його для людства попереду. Щоб зійти на шлях Вернадського, слід, насамперед, зрушити школу і вчителя новою філософією освіти і новими принципами відбору і добору змісту освіти, новою науковою картиною світу – новим методом. Думки про цей перехід має зростити Верналогія...

Отже, ноосферна свідомість – результат еволюції, її витoki носять геологічне походження, особистісне втілення й колективне застосування (безпосереднє, опосередковане) як дія в складі менталітету етнокультурної цілісності населення біосферного регіону. Належний розвиток біосфери – її подальша цефалізація. Цей символічний, але і реальний мозок, в складі якого людина розумна самоусвідомлює свою місію і поводить себе адекватно природі, діє в інтересах тіла біосфери як свого власного, є її (людини Землі) призначенням – антропокосмізм нам ще належить осмислити. Циклометрія людського розвитку встановила певну послідовність змін освітніх парадигм, які вмщують незворотність ходу біологічного годинника.

Світ людини у великій мірі розпочинається в ній самій на засадах антропоцентризму, конструюється нею і «поселяється» в ній на завершальному етапі як антропокосмічний світогляд, тому і про профіль навчання слід говорити як про протяжність, по якій рухається енергія життя – мікросвіт, мезосвіт, макросвіт. Ця теза (принцип) може слугувати закликом до створення системи профільної освіти регіону біосфери як механізму цефалізації ноосфери, що приведе до цефалізації біосфери як наслідок.

Пандемія вірусу COVID-19, яку б природу походження вона не мала – еволюційну або штучну, є тим бар'єром, який змусив глобальний розум психопедагогічно «вхопитися за космос», вдивляючись різночинною душею в сутність Живої речовини Вернадського – фундамент ноосферного світогляду, де серед Цілого протікає окремо доля конкретної людини під орудою

її власної особистості. Розум прозріває – особистість волає побачити своє місце в світі й на засадах ноосферного гуманізму збудувати Ноев ковчег власних цінностей...

Необхідним для часу ноосфери стає нове умотивування людського життя в якості безсмертя особистості як навігатора власного менталітету, який у свою чергу базується на індивідуальній біосфері людини, в складі енергії гравітації, ефіру, внутрішнього випромінювання біооб'єктів, в т. ч. енергії самої особистості, яка на ранніх щаблях свого життя діє в якості проекту людини-антропокосміста, адже пізнання можливого, усвідомлення необхідного, наукове обґрунтування усвідомленого – одна спільна ідея пізнання істини життя людей планети Земля в Космосі. Ноосфера – процес розставання з антропоцентризмом.

Література

- Бэкон Ф. Сочинения; соч. [в 2 т.; испр. и доп.]; Т. 2. Сост., общ. ред. и вступ. статья А. Л. Субботина (Пер. З. Е. Александровой и др.) Москва: Мысль, 1972. 575 с. (АН СССР, Ин-т философии. Фиолос. наследие).
- Бом Д. Развертывающееся значение.
Режим доступа: <http://booksonline.com.ua/view.php>
- Вентцель К. Н. Заметки о космическом воспитании // Вентцель К. Н. Свободное воспитание: Сборник избранных трудов. Москва: Профессиональное образование, 1993.
- Вернадский В.И. Научная мысль как планетарное явление. Кн.1. // Размышление натуралиста. В 2 кн. Москва: Наука, 1977.
- Вернадский В. И. Несколько слов о ноосфере // Успехи современной биологии. 1944. № 18. Вып. 2.
- Вернадский В.И. Проблема времени в современной науке. Известия Академии наук СССР. VII серия. Отделение математических и естественных наук, 1932. № 4.
7. Вознюк А.В. Ноосферно-резонансная педагогика. Житомир: Koob publications, 2019.
- Гумилев Л. Н. Этногенез и биосфера земли. Москва.: Айрис-пресс, 2006.
- Давыдов В.В. Теория развивающего обучения: монография. Москва: Интор, 1996.
- Казначеев В. П. Феномен человека: космические и земные истоки. Новосибирск: Кн. изд-во, 1991.
- Ковалев А. П. Регионализация на современном этапе: элементы прошлого, настоящее, будущее / А. П. Ковалев // Регіональні перспективи. 2002.
- Кордюм В. А. Биоэтика – ее прошлое, настоящее и будущее // Практична філософія. 2001. №3.
- Лосев А.Ф. Две необходимые предпосылки для построения истории эстетики до возникновения эстетики в качестве самостоятельной дисциплины // Эстетика и жизнь. Москва. 1979. Вып. 6.

- Лотман Ю. М. Статьи по семиотике культуры и искусства / Сост. Р. Г. Григорьева. СПб.: Академ. проект, 2002.
- Ляпунов А. М. Собрание сочинений. Москва, Ленинград.: Изд-во АН СССР, 1954–1959. Т.1. Москва, 1954. 446 с. Т.2. Москва; Ленинград, 1956. 472 с. Т.3. Москва, 1959.
- Моисеев Н. Н. Экология человечества глазами математика. М.: Мол. гвардия, 1988.
- Моисеев Н. Н. Коэволюция человека и биосферы: кибернетический аспект. Природа, 1984. № 4.
- Педагогика русского космизма. Режим доступа:
<https://cosmizm.ru/o-russkom-kosmizme/pedagogika-russkogo-kosmizma/>
- Рыбалка В.В. Ноосферно-личностный подход в понимании природы коронавирусной пандемии и путей ее преодоления // COVID-19 в измерениях философии, психологии и педагогики: пособие / [под научн. ред. В. В. Рыбалки и А. П. Самодрина; коллектив авторов]. Киев, Днепр, Кременчуг: ПП Щербатых А. В., 2020.
- Самойлов О.Є. Діалогіка формотворення ідей як засобу мислення // Психологія і суспільство, 2020. № 3.
Режим доступа: <http://pis.wunu.edu.ua/index.php/uapis/article/view/1086>
- Сорокин П. А. Социальная и культурная динамика. Автор: Москва: Астрель, 2006.
- Субетто А. И. Социогенетика: системогенетика, общественный интеллект, образовательная генетика и мировое развитие. Санкт-Петербург-Москва, 1994.
- Холодный Н. Г. Избранные труды. Київ: Наукова думка, 1982.
- Хуторской А.В. Дидактика. Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. СПб.: Питер, 2017.
- Хуторской А.В. Философия русского космизма как аксиологический базис отечественного образования // Труды научного семинара «Философия – образование – общество» / Под ред. В.А. Лекторского. Москва: НТА «АПФН», 2005. Т. II.
- Чмихов М.О. Давня культура: навч. посібник. Київ: Либідь, 1994.
- Чижевский А. Л. Космический пульс жизни: Земля в объятиях Солнца. Гелиотараксия. Москва: Мысль, 1995.
- Шеллинг Ф.И.Й. Сочинения: в 2-х т. Москва: Мысль, 1987.
- Юнг К. Г. Психологические типы (пер. с нем.). Москва: Университет. книга, АСТ, 1996.
- Я верю в силу свободной мысли...: письма В.И. Вернадского И.И. Петрункевичу; вступ. слово акад. В.С. Соколова // Новый мир. 1989. №12.
- Weizsaecker E., Wijkman A. Come on! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet. New York: Springer, 2018.

Recenzje i sprawozdania

Reports and reviews

Przemysław Ziółkowski

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

RECENZJA

podręcznika do przedmiotu

„historia i teraźniejszość”,

autorstwa prof. dr hab. Wojciecha Roszkowskiego,

wyd. Biały Kruk, Kraków 2022, s. 512, wydanie I,

ISBN: 978-83-7553-347-7

Wokół przedmiotu „historia i teraźniejszość”

Zmiana jest czymś nieuchronnym i ciągłym. Dotyczy ona również systemu edukacji, tak całego, jak i poszczególnych jego części. Tym razem w kolejnej z wielu zmian systemu edukacji w Polsce padło na część dotyczącą nauczania w szkołach ponadpodstawowych przedmiotów „historia” oraz „wiedza o społeczeństwie”.

Jesienią 2021 roku Minister Edukacji i Nauki dr hab. Przemysław Czarnek, prof. KUL, ogłosił wprowadzenie od roku szkolnego 2022/2023 do szkół ponadpodstawowych nowego przedmiotu – „historia i teraźniejszość”. Przedmiot ten miał zastąpić w klasach na poziomie podstawowym, funkcjonujący od reformy systemu edukacji w 1999 roku przedmiot „wiedza o społeczeństwie” (na poziomie rozszerzonym nauczana będzie zarówno „wiedza o społeczeństwie”, jak i „historia i teraźniejszość”).

Generalnie uważam zaproponowaną zmianę za właściwy kierunek z kilku powodów. Po pierwsze od lat istnieje problem z nauczaniem w szkołach (na różnych poziomach edukacji) historii najnowszej i współczesnej, gdyż większości nauczycielom zwyczajnie nie starcza na to czasu z powodu nieobecności, zwolnień czy innych wydarzeń w ciągu roku szkolnego. Zatem rzetelnie omawiana w szkołach jest historia do 1945 roku, a więc do zakończenia drugiej wojny światowej. Okres PRL traktowany jest już pobieżnie, zaś na omówienie zagadnień historii po 1989 roku, a więc okresu po transformacji ustrojowej, praktycznie w szkołach się nie realizuje. Po drugie w mojej ocenie zbyt wiele uwagi zarówno w podstawach programowych, jak i w podręcznikach szkolnych, a później na samych zajęciach

lekcyjnych poświęca się na zagadnienia historii powszechnej, nie koncentrując się na historii Polski. Naturalnie, zjawiska i procesy historyczne w Polsce nieraz uwarunkowane było wydarzeniami w Europie i na świecie, ale niekoniecznie niezbędne jest tak wnikliwe omawianie dziejów kontynentu czy całego globu. Po trzecie uważam, iż nieadekwatnie rozłożone są akcenty nauczania historii poprzez poświęcenie zbyt wielu godzin na omówienie chociażby okresu starożytności czy pierwszej połowy średniowiecza, a więc czasów, kiedy państwo polskie w ogóle nie istniało, kosztem ilości godzin dydaktycznych, które można by poświęcić na realizację zajęć związanych z historią najnowszej Polski. Po czwarte postulowałem wielokrotnie modyfikację treści przedmiotu „wiedza o społeczeństwie”, które w mojej opinii powinien być bardziej swoistą „życiologią”, a więc przedmiotem nie tylko dającym młodzieży gruntowną wiedzę na temat struktury państwa i organów władzy, społeczeństwa obywatelskiego, stosunków międzynarodowych, praw człowieka czy zagadnień socjologicznych, ale przede wszystkim wyposażający młodych ludzi w umiejętności i kompetencje społeczne dotyczące funkcjonowania w społeczeństwie polskim w różnych rolach społecznych: młodego człowieka, studenta, syna/córki, ojca/matki, a zwłaszcza aktywnego i zaangażowanego obywatela, który za jakiś czas sam będzie wpływał na kształtowanie kolejnych pokoleń. Po piąte, w końcu, często praktyką w szkołach, gdzie jeden nauczyciel uczył zarówno przedmiotu „historia”, jak i „wiedza o społeczeństwie”, była realizacja niezrealizowanych zajęć z historii na lekcjach wiedzy o społeczeństwie, kosztem tego drugiego przedmiotu. Z tych właśnie powodów przyklasnałem pomysłowi powstania przedmiotu „historia i teraźniejszość”, będąc jednocześnie świadomym, że nie rozwiąże to w pełni wszystkich wskazanych powyżej problemów. Niemniej jednak byłem i nadal jestem zwolennikiem tej zmiany, dostrzegając w niej szansę na lepsze przygotowanie młodych ludzi do odpowiedzialnego i dorosłego życia w świadomym i demokratycznym społeczeństwie. Pytanie brzmi tylko, czy te same nadzieje przyświecały pomysłodawcom tej zmiany? Czy nie chodziło im o inne aspekty, takie jak indoktrynacja czy świadoma manipulacja, na którą młodzi ludzie są przecież niezwykle podatni?

Dnia 8 marca 2022 roku Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego podpisał rozporządzenie¹ określające liczbę godzin przeznaczonych na realizację przedmiotu „historia i teraźniejszość”. Jego wymiar określono na 2 godz. tygodniowo dla klas I liceum i 1 godz. tygodniowo dla 2 klasy liceum, po 1 godz. przez 3 lata nauki w technikum oraz 1 godz. w 1 klasie szkoły branżowej I stopnia. Kilka dni później, 16 marca 2022 roku opublikowano Rozporządzenie, z podstawą programową dla przedmiotu „historia i teraźniejszość”, z którą wnikliwie się zapoznałem. W mojej ocenie jest ona zbyt rozbudowana i narzuca realizację nadmiernie wielu treści, jak na tak małą liczbę godzin, jednakże treści w niej zawarte nie budzą większych

¹ Dz. U. 16.03.2022, poz. 609.

kontrowersji. Moje zdziwienie wzbudza zapis w podstawie programowej: „uczeń omawia proces Brexitu oraz kryzysu wywołanego epidemią wirusa SARS-CoV-2”. Przecież obydwie te zjawiska dotyczą lat 2019–2020, a przedmiot „historia i terażniejszość” obejmuje lata 1945–2015.

Dnia 14 czerwca 2022 roku Ośrodek Rozwoju Edukacji zorganizował na dziedzińcu Muzeum Żołnierzy Wyklętych i Więźniów Politycznych PRL konferencję plenerową dla nauczycieli historii i WOS-u pt. „Historia i terażniejszość”. Prelegentami konferencji było troje pracowników naukowych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, prof. Wojciech Roszkowski z Polskiej Akademii Nauk oraz dr Karol Nawrocki – Prezes Instytutu Pamięci Narodowej. Ubolewam, że organizatorzy nie zaprosili dla równowagi przedstawicieli innych uczelni czy ośrodków naukowych z Polski, w których pracuje wielu wybitnych dydaktyków i metodyków nauczania historii. Jak się jednak okazało, dobór prelegentów był celowy, gdyż głównym elementem konferencji była prezentacja pierwszego podręcznika do przedmiotu „Historia i terażniejszość” autorstwa wspomnianego prelegenta konferencji prof. Wojciecha Roszkowskiego. Każdy z uczestników konferencji otrzymał w prezencie egzemplarz publikacji. Były to egzemplarze „dziewicze”, gdyż ów podręcznik nie był wówczas jeszcze dopuszczony do użytku szkolnego przez Ministra Edukacji i Nauki zgodnie z obowiązującą procedurą. Dlatego właśnie za wysoce niestosowne uważam jednak udział urzędującego Ministra Edukacji i Nauki w konferencji promującej konkretny podręcznik konkretnego wydawnictwa, prowadzącego komercyjną sprzedaż. Bardzo jednak ucieszyła mnie informacja, że to właśnie prof. Wojciech Roszkowski jest autorem podręcznika, gdyż doskonale pamiętam 4 tomy podręcznika do historii za lata 1789–1997 autorstwa Pana Profesora Wojciecha Roszkowskiego oraz śp. dr Anny Radziwiłł, z których uczyłem się w szkole średniej. Zapewne właśnie te napisane przystępnym językiem i jednocześnie wciągające czytelnika w historyczną przygodę podręczniki były jednym z bodźców, które zdecydowały, że po szkole średniej rozpocząłem studia na kierunku „historia”, o specjalności nauczycielskiej. Również na studiach z dużą uwagą i zainteresowaniem studiowałem trzutomową „Historię Polski” autorstwa prof. Wojciecha Roszkowskiego. Wydawał mi się zatem jednym z najlepszych kandydatów do napisania podręcznika do przedmiotu „Historia i terażniejszość” jako wybitny znawca XX–XXI wieku, który ma rzadki dar pisania przystępnym dla czytelnika, popularnonaukowym językiem. Z dużym zainteresowaniem zatem przystąpiłem do lektury podręcznika „Historia i terażniejszość” autorstwa wspomnianego prof. Wojciecha Roszkowskiego i jakże duże było rozczarowanie, a momentami nawet zażenowanie. Ale po kolei...

Recenzja

Rozpoczynając recenzję należy zwrócić uwagę, że nauczyciel ma pełne prawo wyboru podręcznika spośród tych dopuszczonych do użytku szkolnego², a zatem decyzja, czy, a jeżeli tak, to z jakich podręczników, korzystać, należy wyłącznie do nauczyciela, który w tym zakresie nie może być poddawany żadnej presji zewnętrznej. Naturalnie logika i pragmatyzm nakazują, aby nauczyciele w danej szkole wspólnie dochodzili do konsensusu odnośnie stosowania podręcznika dla danego przedmiotu, gdyż ułatwia to pracę w przypadku ewentualnych zastępstw czy możliwości odsprzedaży podręczników przez uczniów ich młodszymi kolegami. Możliwość decydowania o wyborze podręcznika stanowi realizację zagwarantowanej w przepisach prawa oświatowego zasady autonomii zawodowej nauczyciela³, który w realizacji programu nauczania ma prawo do swobody stosowania takich metod nauczania i wychowania, jakie uważa za najwłaściwsze, spośród uznanych przez współczesne nauki pedagogiczne, oraz do wyboru spośród zatwierdzonych do użytku szkolnego podręczników i innych pomocy naukowych. Trzeba przy tym podkreślić, że wybór podręcznika jest prawem, a nie obowiązkiem nauczyciela, który może zdecydować się na korzystanie w procesie nauczania z innych pomocy dydaktycznych, w tym przygotowanych przez siebie. Przy wyborze podręcznika zatem nauczyciel powinien kierować się wyłącznie przesłankami dydaktycznymi oraz potrzebami i możliwościami uczniów, którzy będą z tej publikacji korzystać.

Podręcznik do przedmiotu „historia i teraźniejszość” autorstwa prof. dr hab. Wojciecha Roszkowskiego został dopuszczony przez Ministra Edukacji i Nauki do użytku szkolnego decyzją nr 1145/1/2022 z dnia 1 lipca 2022 roku, po przejściu procedury recenzyjnej przez rzeczoznawców, którymi byli prof. dr hab. Tadeusz Wolsza, dr Rafał Drabik oraz mgr Klemens Stróżyński, którym trudno odmówić kompetencji i prawa do recenzowania tego typu wydawnictwa. Na stronie redakcyjnej publikacji wskazano również konsultantów naukowych w osobach dwóch wybitnych profesorów historii – prof. dr hab. Andrzeja Nowaka oraz prof. dr hab. Wojciecha Polaka. Zauważyć należy w tym miejscu, że nie jest zwyczajem czy standardem publikowanie w podręcznikach szkolnych nazwisk rzeczoznawców oraz konsultantów. W tym przypadku zabieg ten wydaje się celowy – autor, czy wydawca, będąc świadomym kontrowersji, jakie wywoła wydany i z pewnością niedopracowany podręcznik, chciał podeprzeć się jak największą liczbą autorytetów, którzy przecież pozytywnie ocenili recenzowaną książkę. Sama publikacja liczy 512 stron – przy założeniu 2 lekcji tygodniowo w klasie I liceum daje to ok.

² Zgodnie z art. 22a ust. 1 Ustawy o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.).

³ Zgodnie z art. 12 ust. 2 ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2006 r. Nr 97, poz. 674, z późn. zm.).

7 stron treści do realizacji na jedną jednostkę lekcyjną, co dla 15-latków staje się dużym wyzwaniem w kontekście ilości treści koniecznych do przyswojenia.

Uwagi ogólne

Przygotowując recenzję podręcznika szkolnego, należy zauważyć, że ma ona zgoła inny charakter niżeli recenzja naukowa (choć i takie aspekty takowa zawiera) czy recenzja wydawnicza. Wynika to m.in. z kilku kluczowych kwestii, m.in. funkcji, jakie pełni podręcznik szkolny, charakterystyki zakładanych odbiorców, strony technicznej wydania czy w końcu jego „wyposażenia”. Zwrócić należy uwagę, iż kluczową sprawą stanowi to, do kogo jest adresowany podręcznik, tzn. do jakiej grupy wiekowej. Naturalnie innych elementów składowych o pewnym poziomie trudności oczekuje się od podręcznika dedykowanego dzieciom ze szkoły podstawowej, innym – młodzieży ze szkół ponadpodstawowych, a jeszcze innym – kierowanego do dorosłych odbiorców, jakimi są studenci, których specyficzne uwarunkowania uczenia się opisuje szczegółowo andragogika.

Analizę należy zacząć od aspektów techniczno-wydawniczych. Po pierwsze zatem: podręcznik wydany jest estetycznie, zgodnie ze współczesnymi trendami i osiągnięciami poligraficznymi. Wydany na papierze półkredowym, co nadaje estetyki jego wyglądowi, ale powoduje również, że jest ciężki, co nie pozostaje bez znaczenia dla młodzieży, która i tak wg badań fizjoterapeutów ma o ok. 60% przeciążone plecaki szkolne. Papier półkredowy nie jest dobrym rozwiązaniem dla podręczników szkolnych, gdyż białe, jarzeniowe światło w salach szkolnych odbija się od takich kartek, męcząc w nienaturalny sposób wzrok uczniów. Należy zatem rozważyć kwestię estetyki podręcznika w powiązaniu z praktyką jego użytkowania, a nawet ze zdrowiem uczniów. W obecnej erze proekologicznej rekomendowałbym wydawcy rozważenie wydania podręcznika na papierze ekologicznym, co może obniżyć jego estetyczność, ale jednocześnie zmniejszy jego wagę oraz cenę, powodując nieznaczne zwiększenie jego objętości (tzw. papier ekologiczny, mimo iż lżejszy, jest grubszy). Podręcznik ma wymiary: wys. 23,5 cm x szer. 16 cm x gr. 2,2 cm, a więc ma wymiary nienormatywne, nieco mniejsze niż standardowy format B5. Wydawca zastosował miękką i błyszczącą okładkę z tzw. „skrzydełkami”, na których zamieścił biografię autora (czego generalnie nie stosuje się w przypadku podręczników szkolnych, a raczej podręczników akademickich) oraz informację o idei przedmiotu „historia i terażniejszość” (taki tekst powinno raczej wystosować Ministerstwo Edukacji i Nauki, a nie wydawca podręcznika). Na froncie okładki zamieszczono ilustracje wydarzeń i postaci (m.in. Zbigniewa Herberta, Margaret Thatcher, Jana Pawła II, kard. Stefana Wyszyńskiego) z okresu historycznego, którego podręcznik dotyczy, a więc lat 1945–1979. Podręcznik utrzymano w przyjaznej kolorystyce. Dobrym rozwiązaniem zastosowanym

przez wydawcę jest oznaczenie dwoma różnymi kolorami (w stopce redakcyjnej na każdej ze stron) wydarzeń z zakresu historii powszechnej (kolor niebieski) oraz historii Polski (kolor brązowy), które przyjęto zarówno w spisie treści, jak i w całym bloku książki. Zastosowano prawidłowy wymiar czcionki oraz odstępy między wierszami – typowe dla podręczników szkolnych. Wydanie jest klejone, a nie szyte – może to skracać jego trwałość, przy intensywnym używaniu przez młodzież szkolną. Cena podręcznika waha się między 40,00 a 50,00 zł, co przy dzisiejszych cenach książek i przy jakości jego wydania wydaje się umiarkowaną ceną rynkową. Ostatnim pytaniem, na które recenzent powinien odpowiedzieć w tym miejscu, jest to, na czym polega wyjątkowość podręcznika. Jedyne chyba, co mogę tu wskazać, to fakt, że nie jest to typowy podręcznik szkolny, a raczej zbiór esejów, który rekomendowałbym do studiowania studentom historii, politologii czy stosunków międzynarodowych przygotowujących się do konwersatoriów ze swoimi profesorami. Studentom, których poziom wiedzy jest większy niż uczniów szkół ponadpodstawowych i którzy są bardziej refleksyjni i zdolni do konstruktywnej krytyki. Sam autor ponadto pisze we wstępie: (...) *to książka, którą można z powodzeniem przeczytać jako powieść historyczną* (...). *Uczeń wiążący swoją przyszłość ze studiami na kierunkach humanistycznych po pracy z tym podręcznikiem będzie doskonale przygotowany* (...) (s. 9). Zauważmy jednak, że przedmiot „historia i terażniejszość” jest przedmiotem dla wszystkich typów i profili klas, a nie tylko dla rozszerzonych o profilu humanistycznym i nie każdy uczeń korzystający z tego podręcznika wybiera się na kierunek humanistyczny. Jednak za sprawą tego podręcznika (o ile nauczyciel uczący przedmiotu zdecyduje się na jego zastosowanie) będzie zmuszony do opanowania tak dużej ilości treści. Ponadto, kilkakrotnie w podręczniku autor używa sformułowania „pisaaliśmy” (s. 341, 492), sugerując, że podręcznik jest wieloautorski, jednakże na okładce widnieje jedno nazwisko. Dowodzi to moim zdaniem tego, że znaczna część podręcznika to, jak wspomniałem powyżej, zbiór różnych esejów, z różnych okresów pisarskiej aktywności Pana Profesora. Przyjęta przez autora i wydawcę konwencja podręcznika nie spełnia kryteriów, jakie stawia się wobec podręcznika szkolnego. W recenzowanym podręczniku zauważyłem również kilka literówek (m.in. s. 79) oraz wiele błędów stylistycznych, językowych czy gramatycznych, co może dowodzić faktu, iż był on przygotowywany w pośpiechu i nie starczyło czasu na rzetelną redakcję językową i korektę.

Drugi element oceny podręcznika szkolnego stanowi kwestia jego „wyposażenia”. Oceniając zatem przedmiotowy podręcznik, należy zauważyć, że ilustracje zamieszczone w podręczniku są dobrej jakości, a ich liczba wydaje się optymalna. Ilustracje zostały prawidłowo podpisane. Osobiście rekomendowałbym wskazanie ich źródeł (szczególnie fotografii) nie na końcu całej publikacji, a osobno pod każdym zdjęciem. W mojej opinii w podręczniku jest niewielka liczba tabel, wykresów, diagramów czy schematów, choć sam podręcznik jest bogato ilustrowany licznymi fotografiami, niestety nieudolnie wkomponowanymi w treść, ale

o tym później. Pamiętać należy, że żyjemy w czasach tzw. kultury obrazkowej. Młodzi ludzie zdecydowanie lepiej przyswajają treści przedstawione w formie graficznej (tabele, rysunki, schematy). Są one również dobrym rozwiązaniem jako podsumowanie treści, często stosowanymi w różnych podręcznikach szkolnych, dlatego moim zdaniem w recenzowanym podręczniku ich brakuje. W samej publikacji zawarto również stosunkowo niewielką liczbę map (13), a jest to przecież podręcznik historyczny. W mojej ocenie wydawnictwo należałoby uzupełnić o słowniczek skrótów. Niektóre treści zostały nadto rozbudowane, ale generalnie tak mogłoby pozostać, gdyby np. autor i wydawca podzielili niektóre treści na „podstawowe” i „uzupełniające” / „dodatkowe”. Istotnym brakiem w mojej opinii jest brak wyraźnego zaakcentowania w podręczniku nazw własnych, definicji czy pojęć. Powinny one zostać wytłuszczone, zaznaczone kolorem czy „wzięte w ramkę”. Co prawda na boku stron zawarto niektóre treści, jednak są nimi wyłącznie przemyślenia autora, a nie definicje czy pojęcia, a tego właśnie oczekuje się od podręcznika szkolnego.

Trzecią ocenianą kwestią ogólną podręcznika jest jego funkcja⁴. Teoria kształcenia wymienia siedem funkcji, jakie powinien spełniać podręcznik szkolny. Należy zatem przyrzeć się i odpowiedzieć na pytanie, w jakim stopniu recenzowana publikacja je spełnia:

- Funkcja informacyjna – podręcznik powinien podawać informacje odpowiednio usystematyzowane pod względem logicznym, merytorycznym i psychologicznym. Niestety recenzowany podręcznik w wielu miejscach, omawiając wydarzenia lat 60. czy 70., ilustruje je współczesnymi fotografiami, przez co młodemu człowiekowi zakłóca się logikę przyswajania treści (m.in. s. 247, 248, 249, 337). W kontekście psychologicznym autor wielokrotnie używa skrótów myślowych, wyciągając uogólnione wnioski, które narzuca czytelnikowi poprzez prezentowanie w podręczniku skrajnych ocen i opinii.
- Funkcja badawcza – podręcznik powinien ujmować problemowo przekazywane treści oraz prezentować sposoby rozwiązania problemów. Czytelnik recenzowanego podręcznika może mieć wrażenie, że rozwiązaniem wszelkich problemów na świecie jest wiara w Boga i życie w duchu religii rzymskokatolickiej. Autor nie zaprezentował rozwiązania problemów, np. biedy czy głodu na świecie, pisząc jedynie, że zjawiska te są winą ludzi skrajnie bogatych (s. 286–287).
- Funkcja operacyjna – podręcznik powinien dostarczać impulsów do działania praktycznego poprzez odpowiednio skonstruowane zadania i ćwiczenia. W podręczniku zamieszczono na końcu każdego z rozdziałów,

⁴ P. Ziółkowski, *Teoretyczne podstawy kształcenia*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2015, s. 66.

a jest ich 9, zestawy pytań dla uczniów. Są to jednak pytania bardzo wąskie i konkretne, oczekujące konkretnej odpowiedzi. W szkole ponadpodstawowej oczekiwano by się od ucznia rozbudowanych odpowiedzi, ale to tego konieczne są pytania o charakterze problemowym. Ćwiczeń nie ma w ogóle, ale należy pamiętać, że to podręcznik a nie zeszyt ćwiczeń, dlatego uważam, że ich brak nie może dyskwalifikować podręcznika.

- Funkcja integrująca – podręcznik szkolny powinien uporządkowywać i koordynować przekazywaną wiedzę. Z przykrością stwierdzam, że tak nie jest. W wielu miejscach podręcznika autor przeplata różne informacje, powodując niepotrzebny chaos treściowy (np. na s. 135 fotografią współczesnego „Orlenu” zilustrowano rozdział pt. „Od gospodarki kapitalistycznej do komunistycznej” i lata 1945–1953), zaś w rozdziale dotyczącym „Demokracji, dialogu i populizmu lat 1952–1962” wprowadzono fotografię byłego prezydenta USA Donalda Trumpe, który przecież w omawianym okresie był dopiero uczniem i studentem. Takich przypadków jest w podręczniku mnóstwo, ale zostaną one przedstawione w dalszej części recenzji (części merytorycznej).
- Funkcja samokształceniowa – podręcznik szkolny powinien rozwijać zdolności poznawcze i zainteresowania uczniów oraz umożliwiać opanowanie podstawowych technik uczenia się. W podręczniku zastosowano innowacyjne rozwiązanie w postaci zamieszczenia przy poszczególnych rozdziałach kodów QR, co jest z pewnością ukłonem w stronę młodego człowieka, jakim jest uczeń klasy I szkoły ponadpodstawowej, czyli tzw. „pokolenie Z”. Uczeń może w trakcie zapoznawania się z treścią materiału na danej stronie zeskanować za pomocą posiadanego telefonu komórkowego kod QR i przenieść się do Internetu, gdzie będzie mógł odsłuchać określony utwór muzyczny, zapoznać się z archiwalnym przemówieniem polityka XX wieku, czy też obejrzeć krótki film obrazujący konkretne wydarzenia – o których czytał na danej stronie podręcznika. Jest to w mojej opinii jedna z nielicznych, ale i największych zalet tej publikacji, bowiem w ciekawy sposób, językiem młodzieży zachęca się do samokształcenia i pogłębiania poznawanych treści w inny, bardziej cyfrowy i przyjazny młodemu człowiekowi sposób, wykorzystując narzędzie, jakim jest smartfon, z którym większość uczniopytałów się przecież nie rozstaje. Ponadto zauważyć można, że w kontekście samokształcenia na zakończenie każdego rozdziału autor zamieścił wykaz proponowanej dla uczniów literatury, którzy zechcą zgłębić poszczególne zagadnienia opisane w rozdziale. Są tam propozycje różnych historyków, w tym samego autora oraz recenzentów i konsultantów recenzowanego podręcznika. Mylnie w mojej opinii nazwano to „lekturami uzupełniającymi”, gdyż de facto jest to bibliografia do poszczególnych rozdziałów podręcznika.

- Funkcja kontrolno-oceniająca – podręcznik szkolny ma umożliwić uczniowi samokontrolę i samoocenę umiejętności i wiedzy. W tym aspekcie publikacja zawiera na koniec każdego rozdziału po kilkanaście pytań, które niestety nie mają charakteru przekrojowego i problemowego a takie być przecież powinny. Wszak do podręcznik do przedmiotu, który ma zachęcić do refleksji i samodzielnego myślenia. Zamieszczone pytania można było uzupełnić je o krzyżówki czy ćwiczenia. Szkoda, że wydawnictwo w tym miejscu nie wykorzystało sprawdzonego rozwiązania z kodami QR, „pod którymi” można było zamieścić opracowane quizy czy selftesty umieszczone na platformie edukacyjnej. Poprzez ich szybkie wykonanie uczeń mógłby w stosunkowo sprawny i prosty sposób zweryfikować swoją wiedzę, otrzymując natychmiastowy wynik.
- Funkcja wychowawcza – zadaniem podręcznika jest kształtowanie u uczniów-czytelników określonych postaw i przekonań. To moim zdaniem najsłabszy element recenzowanego podręcznika. Owszem, kształtuje on licznymi jednoznacznymi zdaniami określone opinie, postawy i przekonania, ale takie, jakie prowadzą do skrajnego nacjonalizmu narodowego i religijnego. Z podręcznika płynie przesłanie oparte nierzadko na poglądach autora, które nijak mają się do fundamentu szkoły, jakim jest tolerancja i szacunek (np. na stronie 19 przeczytać można o „ideologii gender” czy „zбочeniach europejskich”, zaś na s. 226 o „produkcji dzieci” czy „wynaturzeniach”). To tylko wybrane cytaty, które w mojej opinii kompletnie dyskwalifikują wychowawczą funkcję tegoż podręcznika, a nawet więcej: uważam, że dla dobra młodzieży właśnie z punktu wychowawczego podręcznik ten nigdy nie powinien trafić w ich ręce.

Uwagi merytoryczne

Na wstępie tej analizy należy zauważyć, że podręcznik odnosi się do wszystkich zagadnień tematycznych ujętych w podstawach programowych dla przedmiotu „historia i terażniejszość”. Jednym największych ubytków recenzowanego podręcznika jest brak wydanego do niego tożsamego podręcznika metodycznego dla nauczycieli, którzy od 1 września 2022 roku będą uczyli przedmiotu „historia i terażniejszość”. Oczywiście można wyjść z założenia, że są to osoby wykształcone, a więc kompetentne do prowadzenia zajęć bez jakichkolwiek pomocy czy wskazówek dydaktyczno-metodycznych, jednakże należy zauważyć, że współcześnie oferowanie przez wydawcę podręcznika części metodycznej dla nauczycieli jest pewnym standardem. Problem ten wynika prawdopodobnie z faktu, iż wydawca recenzowanego podręcznika – wydawnictwo „Biały Kruk” – nie jest wydawnictwem stricte szkolno-pedagogicznym i nie specjalizuje się w wydawaniu

podręczników szkolnych, a więc nie ma również doświadczenia w opracowywaniu materiałów metodycznych dla nauczycieli. W mojej ocenie podniesiona kwestia stanowi poważny brak czy minus recenzowanego podręcznika.

Jak już wspomniałem, objętość podręcznika jest w mojej ocenie zbyt duża. Nazbyt wiele uwagi autor poświęcił zagadnieniom historii powszechnej. Naturalnie, aby uczeń zrozumiał kontekst wydarzeń w Polsce, konieczne jest nierzadko nakreślenie wypadków danego czasu w innych krajach, jednakże zwracam uwagę na słowo „nakreślenie”, a nie szczegółowe omówienie. Uważam również, że w recenzowanej publikacji zawarto zbyt mało płynnych przejść między historią powszechną a dziejami Polski. Autor mógł bardziej wskazać bezpośredni wpływ i związek wydarzeń z Europy i świata na dzieje naszego kraju.

Czytając recenzowany podręcznik, czytelnik może wielokrotnie mieć wątpliwość, do jakiego przedmiotu jest to książka. Sam miałem wrażenie, że mam do czynienia z podręcznikiem do religii. Świadczy o tym wiele fragmentów, z których jedynie część przytoczę poniżej. Podręcznik rozpoczyna się cytatem z Jana Pawła II: *Musicie wymagać od siebie, nawet gdyby inni od Was nie wymagali*. I o ile ten cytat może być swoistą myślą motywacyjną dla młodych ludzi, to jakie on ma znaczenia dla tego przedmiotu i podręcznika? Dalej, na stronach 44–45 czytamy: *Co by się działo z ludźmi, gdyby zasad i wartości chrześcijańskich w ogóle nigdy nie było? (...) Ileż jest zła płynie z niestosowania się do nakazów Dekalogu! Dekalog jest wpisany w serce człowieka (...). Każdy ma bowiem sumienie. Jeśli je zatracił lub osłabił błędnymi decyzjami, to zawsze może sobie Dekalog przypomnieć*. Czytając tę treść można mieć wrażenie, że jest to cytat z homilii. Fragment ten został zilustrowany rzeźbą szwedzkiego artysty Carla Millesa „Ręka Boga”. Ponadto autor tekstu dzieli się z czytelnikiem swoją opinią: *Ateiści są więc ludźmi wierzącymi, tyle że wierzą oni w nieistnienie Boga*. Na stronach 264–270 podręcznika znajdziemy rozdział pt. „Państwo a Kościół”, choć tematyka Kościoła przewija się przez cały podręcznik i prawie wszystkie inne rozdziały. W tym rozdziale czytamy o ślubach jasnogórskich, zamieszczono tam tekst pieśni „Boże coś Polskę”, zaś całość zilustrowano m.in. obrazem aktu oddania Rzeczypospolitej pod opiekę Matki Bożej. Problem w tym, że wydarzenie to miało miejsce w 1656 roku, a samego aktu dokonał król Jan Kazimierz Waza. Zastanawiam się, jaki to ma związek z przedmiotem „historia i terażniejszość”, który dotyczy lat 1945–1979. Na zakończenie rozdziału czytamy: *Również dziś pojawiają się głosy domagające się usunięcia Boga z przestrzeni publicznej, podobnie jak to miało miejsce w systemach totalitarnych*. Czy autor tym samym sugeruje, że Polska zmierza w kierunku totalitaryzmu? Fragment ten z kolei zilustrowano fotografią demonstracji przez Pałacem Biskupim w Krakowie, która miała miejsce w 2021 roku. Ponownie zadać należy pytanie, dlaczego wydarzenia z lat 1945–1979 ilustrowane są współczesnymi fotografiami? Dla pełnego obrazu sytuacji wyjaśnić również należy, że przedstawiony na fotografii protest miał miejsce po skandalicznych słowach abpa

krakowskiego Marka Jędraszewskiego, który w homilii nazwał homoseksualistów „tęczową zarazą”, zaś demonstracja ta była wyrazem nieakceptacji społecznej dla słów tak krzywdzących bliźniego, wypowiedzianych przez osobę duchowną. Na stronie 342, w rozdziale „Problemy rasowe jako przyczyny buntu w USA”, autor zamieścił cytaty z listu św. Pawła do Rzymian. Cytat piękny, ale czy koniecznie powinien się on znaleźć w podręczniku do – jakby nie patrzeć – świeckiego przedmiotu? Obchody tysiąclecia państwa polskiego, a więc 1966 rok, to kolejna okazja do długich rozważań autora podręcznika nad rolą i znaczeniem Kościoła. Ten pięciostronicowy temat (380–384) zilustrowano pięcioma fotografiami (w tym jedną na całą kartę książki). Są to: fotografia obchodów na terenie Sanktuarium Matki Bożej Jasnogórskiej w Częstochowie, fotografia przemawiającego do tłumu kardynała Stefana Wyszyńskiego, fotografia tłumu ludzi z dużym napisem „Szczyście Boże Biskupom Polskim”, fotografia idącego w procesji kardynała Stefana Wyszyńskiego oraz fotografia aktu błogosławieństwa udzielanego przez hierarchów kościelnych. Rozdział dotyczący przemian kulturowych w latach 1970–1979 zilustrowano XIX-wiecznym obrazem przedstawiającym zdobycie Jerozolimy przez krzyżowców w 1099 roku (s. 419). Kolejny tekst dotyczący Kościoła to strony 456–461, które poświęcono wyborowi Karola Wojtyły na papieża. W tej części autor zamieścił m.in. biografię Karola Wojtyły oraz dwa jego zdjęcia z młodości. Ogólnie rzecz ujmując, w recenzowanej książce nieproporcjonalnie dużo jest fotografii związanych z religią; np. w podręczniku zamieszczono 13 zdjęć Jana Pawła II, a pamiętać należy, że papieżem został w 1978 roku, a więc rok przed końcem okresu, którego dotyczy treść podręcznika. W książce znajdziemy również 8 fotografii prymasa Polski kardynała Stefana Wyszyńskiego. Naturalnie nie kwestionuję roli i znaczenia papieża Polaka oraz Prymasa Tysiąclecia dla dziejów Polski i jej drogi do niepodległości, ale liczba 21 fotografii wydaje mi się nieadekwatna, tym bardziej że nie jest to podręcznik do religii. Ponadto w podręczniku znajduje się jeszcze 12 fotografii bądź ilustracji przedstawiających osoby związane z Kościołem, m.in.: papieży Piusa XII, Jana XXII czy Pawła VI; Matkę Teresę z Kalkuty, abpa Bolesława Kominka, bpa Jana Baraniaka, ks. Jerzego Popiełuszkę, prymasa Węgier, uczestników II Soboru Watykańskiego, a nawet Jezusa Chrystusa (s. 289) – którym autor zilustrował treść dotyczącą rynku, wysokich cen i lichwiarstwa, pisząc (cyt.) *Na XIX-wiecznym obrazie Carla Blocha Jezus bardzo srodcze traktuje handlarzy, którzy w świątyni sprzedają zwierzęta ofiarne, żądając za nie nieprzystoitych kwot. Wyłudzenie i lichwa były zawsze postrzegane jako sprzeczne z chrześcijańskimi światopoglądami, co na przestrzeni wieków znalazło wyraz zarówno w dokumentach Kościoła, jak i w dziełach sztuki.* Ilustracja i związany z nią opis kompletnie nie pasują do treści. Lichwa ma swoje odzwierciedlenie w polskim prawie karnoskarbowym i do tego autor powinien się odnieść. Ponadto na stronie 341, w temacie lekcji pt. „Problemy rasowe jako przyczyna buntu w USA” umieszczonego w rozdziale obejmującym lata 1962–1970 autor pisze: *Żąda się, by traktować księży bez szczególnych przywilejów, jak każdego innego obywatela. Zgoda, ale*

to nie może przecież oznaczać przyzwolenia, nawet można powiedzieć przywileju, bezkarnego poniżania księży i w ogóle tych wszystkich, którzy neomarksistowskich poglądów nie akceptują. Jaki związek ma ten fragment z tytułem rozdziału i jego pozostałą treścią? Czy w latach 60. XX wieku, w aspekcie problemów rasowych ktoś poniżał księży? Czy może po raz kolejny autor przemycy nieprawdziwe treści ze współczesności i nieudolnie próbuje połączyć je z wydarzeniami sprzed pół wieku?

Gdy czytelnik (młody człowiek – 15 letni uczeń I klasy szkoły ponadpodstawowej) przebrnie przez treści podręcznika dotyczące religii, będzie musiał poradzić sobie z kolejną kwestią, którą są fatalnie dobrane przez autora i wydawnictwo fotografie i ilustracje, którymi nieudolnie zilustrowano tekst. W wielu miejscach również same treści pozostawiają wiele do życzenia, gdyż są stronicze, tendencyjne, a nawet wprost nieprawdziwe. Młodemu człowiekowi z pewnością taka sytuacja i tak niespójny układ treści względem obrazujących ich ilustracji nie ułatwi, a wręcz utrudni przyswojenie i zrozumienie treści, czy nawet wprowadzi niepożądany chaos. Poniżej podam kilka przykładów.

Na stronach 19–23 zamieszczono rozdział pt. „Ideologie i nazizm”, który w całej treści dotyczy I połowy XX wieku, a więc okresu, którego podręcznik swoim zakresem czasowym nie obejmuje.

Z kolei zakończenie znajdującego się na stronach 26–32 rozdziału pt. „Komunizm” zilustrowano zdjęciem... Jean-Claude`a Junckera (ur. 1954), wieloletniego premiera Luksemburga i byłego Przewodniczącego Komisji Europejskiej.

Treści opisujące niedemokratyczne wybory w państwach komunistycznych w latach 1945–1953 oraz stosowaną w nich powszechną cenzurę autor zilustrował karykaturą Władimira Putina, który urodził się dopiero pod koniec tego okresu – w 1952 roku (s. 77), a także skomentował tekstem na temat możliwości blokowania dostępu do informacji 3,5 mln użytkowników Facebooka, czyli portalu internetowego, który oczywiście również wówczas w ogóle nie istniał. Kontynuując swój wywód na temat cenzury, autor pisze: *Bez różnicy czy jest to komitet centralny partii komunistycznej, czy właściciel np. niemieckiego koncernu Springer czy też Mark Zucenberg (ur. 1984) – właściciel Facebooka – każdy kto posiada media, żąda by reprezentowały one jego interesy, oraz wyznawany przez niego światopogląd, który często uproszczony jest do ideologii (...) Facebook, Instagram, WhatsApp – wszystkie te media znajdują się w rękach jednego człowieka – Marka Zuckerberga. Człowiek ten, skądinąd wiadomo, że zadeklarowany ateista, ma możliwość stosowania cenzury – i tym samym wpływania na opinię miliardów ludzi – w skali nieznaną w dziejach świata. I korzysta z tego dowolnie, poza jakąkolwiek kontrolą społeczną.* Pytam zatem autora – jaką ideologię propagują czasopisma wydawane przez Springera czy Facebook oraz inne komunikatory społeczne? Jaki związek ma powyższy cytat z dziejami sprzed 80 lat? Przecież Internet jeszcze wówczas

nawet nie istniał. Kolejnym nietrafionym pomysłem jest podsumowanie powyżej przytoczonych treści rysunkiem prezentującym nadanie przywilejów koronnych w 1570 roku, tj. za panowania Zygmunta II Augusta. Ilustrację tę opatrzone komentarzem: *Instytucje demokratyczne istniały w Rzeczypospolitej już w XV wieku, czym niektóre kraje Zachodu chcące uczyć Polskę dziś demokracji nie mogą się pochwalić* (s. 79). Nietrudno dopatrzeć się tutaj manipulacji. Poza tym ponownie pojawia się pytanie o związek wydarzeń sprzed blisko 500 lat z praworządnością w Polsce w 2022 r., która zresztą nie powinna być treścią podręcznika mającego dotyczyć lat 1945–1979.

Na stronie 108, w temacie poświęconym krajom Trzeciego Świata a tożsamości narodowej zamieszczono zdjęcie obecnego cesarza Japonii Naruhito z ceremonii jego intronizacji (22 października 2019 roku). Po raz kolejny zwracam uwagę, że rozdział poświęcony jest okresowi 1945–1953, zaś Naruhito urodził się w 1960 roku, a więc w opisywanym okresie nie był on jeszcze na świecie.

Na stronach 133–137 zawarto rozdział pt. „Od gospodarki kapitalistycznej do komunistycznej”, obejmujący lata 1945–1953. Rozdział ten zilustrowano wspólną fotografią (nieistniejącego w tamtym okresie) Polskiego Koncernu Paliwowego Orlen S.A. w Płocku, pisząc: *Zakład stanowiący własność państwową, ale funkcjonujący w warunkach wolnego rynku prosperuje bez zarzutu, osiąga także wielkie zyski dla państwa polskiego*. To kolejny przykład nierzetelności w recenzowanym podręczniku. Można przecież było zamiast tego zdjęcia wstawić zdjęcie z właściwego okresu historycznego, na którym widoczny byłby poprzednik Orle-
nu, czyli CPN (Centrala Paliw Naftowych) – wówczas byłoby to zgodne z faktami historycznymi.

Na stronach 177–184 znajduje się rozdział pt. „Państwo a polityka”, obejmujący lata 1953–1962. Zamieszczono w nim (na stronie 179) współczesne zdjęcie z krakowskiego marszu dla życia i rodziny, ilustrując treść dotyczącą rodziny. Czy naprawdę w zbiorach archiwów polskich nie ma fotografii mogących stanowić ilustrację polskich rodzin i wartości rodzinnych okresu lat 50. i 60. XX wieku?

Na stronach 199–202 zawarto rozdział pt. „Co z nacjonalizmem”, poświęcony – w teorii – okresowi 1953–1962. Treść tej części w ogóle nie dotyczy czasu, któremu poświęcony miał być podręcznik. Znajdują się tu fotografie prezentujące: paradę zjazdu NSDAP w Norymberdze w 1933 r.; Marsz Niepodległości w Polsce z 11 listopada 2019 roku, na którym uczestnicy niosą baner ze zdjęciem Jana Pawła II i ks. Jana Popiełuszki; marsz „Dla Ciebie Polsko” z okazji 100-lecia odzyskania niepodległości w 2018 roku. Młody człowiek może zatem dowiedzieć się, jacy to nacjonalistyczni są Niemcy, a jak bardzo patriotyczni Polacy. Świadczy o tym zamieszczony z boku tekst: *Kiedy niemiecka prasa zarzuca polskim patriotom faszyzm – biorą oni mylnie swoje doświadczenia historyczne za nasze*. Na dodatek między fotografiami przeczytać możemy: *W ostatnich latach dylematy te*

występują na przykład w przypadku gazociągu Nord Stream II poprowadzonym na dnie morza z Rosji do Niemiec. Jaki związek ma gazociąg budowany w latach 2011–2021 z nacjonalizmem lat 50. i 60. XX wieku? Rozdział ten odczytuję jako wyraz nawoływania do wrogości wobec Niemców, kierowany przez autora do młodych Polaków.

Kuriozalny wręcz wydaje się obejmujący lata 1953–1962 rozdział pt. „Demokracja, dialog i populizm”, zamieszczony na stronach 246–251. Nie tyle chodzi tu o tekst, co materiał ilustracyjny – czytelnik może tu bowiem zobaczyć na przykład Peryklesa – ateńskiego polityka w trakcie wygłaszania mowy ku czci poległych Ateńczyków w pierwszym roku wojny peloponeskiej. Znajdziemy tu także fotografię byłego prezydenta USA Donalda Trumpa z kampanii wyborczej 2020 roku, której umieszczenie w tym miejscu miało na celu zaprezentowanie albo przykładu wyborów pośrednich (choć z fotografii to nie wynika), albo populizmu. Sądzę, że znalezienie przykładów populistów z lat 1953–1962 nie byłoby trudne i zdjęcie to można było zastąpić bardziej trafnym. Dalej (s. 248) czytelnik może zobaczyć fotografię z 12 lipca 2020 r., na której Prezydent RP Andrzej Duda świętuje z okazji wygranych wyborów (bezpośrednich) prezydenckich oraz zdjęcie (str. 249) Jarosława Kaczyńskiego i Mateusza Morawieckiego z wieczoru wyborczego w 2019 roku, kiedy świętowali wygraną Prawa i Sprawiedliwości na drugą kadencję. Zdjęcie podpisano: *Po II wojnie światowej w 1991 roku odbyły się w Polsce po raz pierwszy w pełni wolne i demokratyczne wybory parlamentarne*. Czyżby w zasobach wydawnictwa zabrakło zdjęć z 1991 roku? Ponadto, jak fotografie z 2019 i 2020 roku mają się do rozdziału i samego podręcznika, który opisuje wydarzenia sprzed 60 lat? To czysta propaganda partyjna i manipulacja młodym czytelnikiem. Jeśli wydawca nie dysponował właściwymi fotografiami, lub ich po prostu nie było (bo przecież w latach 1953–1962 w Polsce wyborów demokratycznych nie było), powinien w ogóle nie ilustrować opisywanego fragmentu. Nie ma przecież wymogu zamieszczania na siłę fotografii na każdej ze stron podręcznika szkolnego. Brak zdjęć w ogóle w tym miejscu byłby zdecydowanie lepszym czy poprawniejszym rozwiązaniem niż to, czego dopuścili się w tym miejscu autor i wydawca.

Na stronach 284–290 czytelnik znajdzie rozdział pt. „Rynek i wolność” opisyjący wydarzenia lat 1953–1962. Można w nim zobaczyć rycinę przedstawiającą Fenicjan, który wynaleźli pieniądze jako środek płatniczy (autor cofnął się tu aż do ok. 1000 roku p.n.e.) oraz zapoznać się z dziejami ekonomii XVIII i XIX wieku. Następnie autor płynnie przechodzi do wymienienia najbogatszych ludzi świata z 2021 roku i wylicza m.in. Elona Muska (dodano nawet jego zdjęcie – s. 287), Jeffa Bezosa, Billa Gatesa czy Marka Zuckerberga, pisząc dalej: *Ci giganci finansowi mają w kieszeni różne media, w tym społecznościowe (...). Posiadając, lub uzależniając potężne publikatory, giganci finansowi są w stanie wpływać na wielu polityków i na całe partie polityczne. W warunkach ustroju demokratycznego wyni-*

ki wyborów zależą od opinii publicznej, a ta nie bierze się znikąd – jest kształtowana przede wszystkim właśnie przez wielkie publikatory. Młody czytelnik może zatem wywnioskować, że np. wyniki wyborów w Polsce zależą od preferencji politycznych Billa Gatesa czy właścicieli Instagrama, Facebooka czy WhatsAppa. W tej części zamieszczono również zdjęcie z czerwca 1996 roku przedstawiające m.in. Jana Pawła II oraz byłego kanclerza Niemiec Helmuta Kohla pod Bramą Brandenburską, które kompletnie nie pasuje ani do omawianych treści, ani do okresu historycznego, którego rozdział ten dotyczy. Po raz kolejny mam wątpliwości dotyczące związku treści z okresem historycznym, jakiemu poświęcony jest recenzowany podręcznik.

Na stronach 329–332 znajdziemy temat pt. „Rewolta młodzieżowa”, umieszczony w rozdziale opisującym lata 1962–1970. Autor poświęcił w nim wiele uwagi tzw. wolności seksualnej, pisząc: *Swobodna aktywność seksualna stawiała się wprost nakazem mody, lansowanej w popularnych piosenkach*. Zauważyć należy, że moda nigdy nie jest nakazem, a raczej pewnym trendem, do którego przecież nie każdy musi się stosować. W tym rozdziale „oberwało się” m.in. Bobowi Dylanowi, Paulowi McCartneyowi i pozostałym Beatlesom za propagowanie w piosenkach tzw. wolnej miłości. Całość materiału zilustrowano m.in. współczesną fotografią z Polski, prawdopodobnie z któregoś z marszów równości, na którym widać ludzi niosących transparent z napisem „Zróbmy sobie dobrze w Polsce” – zdjęcie podpisano w podręczniku słowami: *Hasłami podobnymi do tych z l. 1960. i 1970. posługują się uczestnicy obecnej rewolty kulturowo-obyczajowej*. Sądzę, że określanie obecnych wydarzeń w Polsce wyrazem „rewolta” jest zdecydowaną przesadą. Zauważam również, że celem wielu dzisiejszych marszów czy manifestacji jest po prostu domaganie się tolerancji.

Na stronach 340–345 znajduje się część pt. „Problemy rasowe jako przyczyna buntu w USA”, poświęcony latom 1962–1970. Ten bardzo ciekawy rozdział został zilustrowany m.in. fotografią z czerwca 2020 roku z marszu Black Lives Matter, pod którym autor napisał: *Międzynarodowy ruch BLM w obronie osób czarnoskórych zawiązany został w 2013 roku w USA i w efekcie cechuje się dziś dużą niechęcią, o ile nie nienawiścią, do ludzi białych* (s. 345). Wydarzenia problemów rasowych w II połowie XX wieku w USA należało zilustrować fotografią prezentującą wydarzenia tamtych lat, zaś wykorzystaną fotografię zachować na potrzeby II tomu podręcznika, który obejmie swoim zakresem 2013 rok. Ponadto na stronie 340 autor pisze: *Dziś, w XXI w., uznaje się słowo „Murzyn” za obelżywe. Chce się je wykreślić z dzieł literackich, zabrania się go używać, nawet jeśli nie ma najmniejszego kontekstu rasowego. W konsekwencji używanie wielu innych słów, takich jak „czarny”, „biały”, a nawet „matka” czy „ojciec” staje się ryzykowne. Tymczasem istnieją słowa naprawdę obraźliwe lub uwłaczające godności, nieraz bardzo ordynarne, które są tolerowane przez wszystkie tzw. postępowe kręgi, instytucje i organizacje*. Ciekawy jestem, o jakich zwrotach autor pisze – w każdym

razie ponownie zajmuje się kwestią z XXI wieku w podręczniku, którego materia kończy się na 1979 roku. Dalej (s. 341) czytamy: *Podczas skrajnie lewicujących, neomarksistowskich manifestacji rzucane są pod adresem ludzi o tradycyjnej moralności chrześcijańskich poglądach, takie hasła jak na przykład „wyp...dalać”, albo jeszcze gorsze. To wszystko uchodzi, to wszystko wolno, ale wyobraźmy sobie, że ksiądz skierowałby do kogoś z ambony takie słowo – oburzenie nie miałoby granic. Dlaczego uczeń I klasy szkoły ponadgimnazjalnej miałby sobie wyobrażać księdza mówiącego takie słowa z ambony? Co autor chciał tym osiągnąć? Na stronie 349, w dotyczącym lat 1962–1970 rozdziale „Rewolucja społeczna w zachodniej Europie” czytamy m.in.: *Postać Daniela Cohn-Bendita jest wręcz symboliczna dla ideologicznych szaleństw lat sześćdziesiątych. Wielbił jednego z największych zbrodniarzy XX w. Mao Zedonga. Pochwalał wówczas sex z małymi dziećmi. Pisał np., że „uczucie rozbierania przez 5-cio letnią dziewczynkę jest fantastyczne, bo jest to gra o absolutnie erotycznym charakterze”. Ten człowiek załatwił sobie pracę w... pewnym przedszkolu, bardzo postępowym, nazwanym alternatywnym. Spędził tam dwa lata i tak wspominał publicznie ten czas: „Mój ciągły flirt z dziećmi szybko przyjął charakter erotyczny. Te małe pięcioletnie dziewczynki już wiedziały, jak mnie podrywać”. (...) Cohn-Bendit nie tylko, że nie został ukarany za pedofilię, ale stał się szanowanym politykiem „liberalnym”. Kompletnie nie widzę potrzeby powyższego fragmentu w recenzowanym podręczniku, po pierwsze, gdyż niewłaściwie obrazuje on pojęcie liberalizmu (które autor podręcznika wielokrotnie deformuje). Ponadto w 2001 roku Daniel Cohn-Bendit przyznał publicznie, że jego opowieści byłyby nieakceptowalne. W 2009 roku Cohn-Bendit wyjaśnił, że wypowiedzi te były wynikiem szerszego społecznego trendu eksperymentów społecznych, w tym badań nad „dziecięcą seksualnością”, na fali rewolucji seksualnej. Oczywiście to wszystko nie usprawiedliwia tego człowieka, który w mojej ocenie powinien ponieść konsekwencje, jeśli to, o czym pisał, było faktem – ale jaki jest cel pisania o tym w recenzowanym podręczniku? Dlaczego akurat na podanie w podręczniku tego, a nie innego przykładu zdecydował się autor?**

Na stronach 352–354 znajduje się tekst pt. „Niemcy i Francja” w rozdziale opisującym wydarzenia lat 1962–1970. Tam z kolei znajdujemy fotografię... witających się Józefa Cyrankiewicza (premiera Polski w latach 1947–1952 oraz 1954–1970) z Leonidem Breżniewem (sekretarza generalnego Komitetu Centralnego Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego w latach 1964–1982), które opatrzone podpisem: *„Braterskie” powitanie. O ile peerelowski premier ściągnął nakrycie głowy, o tyle sowiecki przywódca pozostał w futrzanej czapce, pokazując, że to on jest panem*”. Co ma fotografia Breżniewa i Cyrankiewicza do tekstu dotyczącego Niemiec i Francji? O ile oczywistym jest, że w tym okresie Polska była pod wpływem sowieckim, o tyle przesadą chyba jest dopatrywanie się powodów niezdjęcia czapki podczas trzaskającego mrozu i pisanie o tym w podręczniku szkolnym.

Na stronach 417–424 znajduje się rozdział pt. „Przemiany kulturowe”, opisujący lata 1970–1979. W tym tekście autor krytycznie wypowiada się o wielu naukowcach swojego pokolenia, pisząc: *Gdzie można było pójść z bagażem ideowym lat sześćdziesiątych, jaką wybrać drogę życiową? Wiele osób osiadło na uniwersytetach, gdzie z czasem awansowały i zaczęły decydować o obliczu uczelni. Zaczęły zatrudniać swym relatywizmem lub anarchiczną wiarą w nowe pokolenie, przyznając stypendia i dożywotnie kontrakty profesorskie ludziom podobnym do siebie.* Uważam, że jest to fragment zdecydowanie krzywdzący wobec wielu osób, które dzisiaj – już jako sędziwi profesorowie – pracują na polskich uczelniach. Wiele osób, czytając ten fragment, może niesprawiedliwie ocenić te osoby. Dalej autor pisze: *Jeszcze w 1968 roku Beatlesi umieścili na swojej płycie piosenkę z prostym pytaniem Why Don't We Do It in Road? (Dlaczego nie robimy tego na ulicy?). Podobne natchnienie naszło do tej refleksji Paula McCartneya w Indiach, gdzie zobaczył dwie małpy spółkujące na ulicy. Nie zauważał już większej różnicy między zachowaniem zwierząt i kulturą ludzi. Oderwany od prokreacji, a nawet uczucia, sex stawał się czynnością rozrywkową, odczłowieczającą ludzi. W 1969 r. w wielu miejscach publicznych Europy rozbrzmiewały już erotyczne pojękiwania w przeboju Je t'aime, moi non plus („Kocham cię, ja już nie”), docierając do uszu nie tylko dorosłych, ale i dzieci. W latach siedemdziesiątych plaże francuskie i niemieckie zaludniały już coraz częściej młode kobiety w stroju topless, a miejscem, gdzie można było potańczyć bez zahamowań i poznać kogoś na jedną noc, stały się dyskoteki. Symbolem kontynuacji rewolucji lat sześćdziesiątych była moda punk. Pojęcie to samo w sobie oznacza coś bezwartościowego, śmiecie oraz pogardę dla estetyki i wartości. (...) W założeniu chodziło o wywołanie efektu prymitywizmu i lekceważenia dla wszelkiej formy. (...) Młodzieżowa rewolta lat sześćdziesiątych przyniosła początek ruchu zrównania praw homoseksualistów z prawami normalnej rodziny. (...) Zmienił się wówczas także ruch feministyczny, przybrał nową postać. (...) Feministki „drugiej fali” akcentowały wyzwolenie seksualne kobiet związane z upowszechnieniem pigułki antykoncepcyjnej, która stwarzała pozór równości fizycznej kobiet i mężczyzn w fizjologii seksu.* Zastosowane przez autora uproszenia i skróty myślowe w powyższym cytacie są nie do przyjęcia w podręczniku szkolnym adresowanym do 15-latków. Ponadto, na stronie 424, autor podręcznika wyjaśnia czytelnikowi, czym jest płód. Jako odbiorca publikacji mam poważne wątpliwości, czy czytam podręcznik do przedmiotu „historia i terażniejszość” czy może „wychowanie do życia w rodzinie” lub „biologia”.

Na stronie 491 autor zamieścił zdjęcie śp. Lecha Kaczyńskiego (byłego prezydenta RP w latach 2005–2010) przy tekście dotyczącym 1977 roku. Ten zabieg wydaje się pomyłką redakcyjną. W 1977 roku Lech Kaczyński miał 28 lat i był doktorantem na Wydziale Prawa Uniwersytetu Gdańskiego, gdzie przygotowywał pracę doktorską, którą obronił trzy lata później. W biografii Lecha Kaczyńskiego pierwsze ślady dotyczące działalności opozycyjnej dotyczą jesieni 1977 roku,

kiedy to za pośrednictwem brata nawiązał współpracę z Biurem Interwencyjnym Komitetu Samoobrony Społecznej „KOR”, kierowanym przez Zofię i Zbigniewa Romaszewskich.

W edukacji historycznej kluczowe jest właściwe prezentowanie treści. Zarówno tekstowe, jak i graficzne. Nie wolno ilustrować w podręcznikach dla dzieci i młodzieży treści materiałem graficznym niepasującym do opisu, bo jest to błędem metodycznym oraz zakrawa o manipulację. Oczywiście ważnym jest kształcenie u młodzieży tzw. nawyku myślenia genetycznego, tj. patrzenia na przeszłość z perspektywy terażniejszości i zarazem historycznego ujmowania współczesności. Przeszłość ma bowiem wyjaśniać terażniejszość, a terażniejszość – przeszłość, ale nie wolno robić tego skrajnie tendencyjnie. Pamiętać należy, jak ważna jest etyka w zawodzie nauczyciela historii.

Najbardziej skandalicznym w recenzowanym podręczniku jest moim zdaniem fragment ze strony 226, gdzie autor pisze: *Coraz bardziej wyrafinowane metody odrywania seksu od miłości i płodności prowadzą do traktowania sfery seksu jako rozrywki, a sfery płodności jako produkcji ludzi, można powiedzieć hodowli. Skłania to do postawienia zasadniczego pytania: kto będzie kochał wyprodukowane w ten sposób dzieci? Państwo, które bierze pod swoje skrzydła tego rodzaju „produkcję”?* Nie do pojęcia jest dla mnie, jak profesor Polskiej Akademii Nauk może pisać takie rzeczy (w domyśle: o in vitro). Przecież to rozwiązanie w dziedzinie medycyny jest tak zbawieniem dla wielu rodzin borykających się z problemem niepłodności. Jak można twierdzić, że dzieci urodzone tą metodą (a niektóre mają ponad 20 lat) nie były, nie są czy nie będą kochane?

Kolejny cytat to: *Miłość rodzicielska była i pozostanie podstawą tożsamości każdego człowieka, a jej brak jest przyczyną wszystkich prawie wynaturzeń natury ludzkiej. Ileż to razy słyszymy od ludzi wykolejonych: nie byłem kochany w dzieciństwie, nikt mi nic nie dał, więc sam muszę sobie brać* (s. 226). Ten skandaliczny fragment obraża wszystkie osoby, które przecież nie z własnej winy trafiły i spędziły dzieciństwo w domach dziecka i innych tego typu placówkach. Jak można z góry zakładać, że te dzieci będą wynaturzone czy wykolejone? Jak można tak skrajnie stygmatyzować ludzi?

Co ciekawe, po informacji w środkach masowego przekazu oraz presji licznych środowisk 22 sierpnia 2022 roku wydawca podręcznika – wydawnictwo „Biały Kruk” – wydał oświadczenie, w którym zobowiązał się dwa powyższe fragmenty usunąć. I rzeczywiście już z początkiem września na rynek trafiły egzemplarze, w których te fragmenty zastąpiono rozważaniami autora na temat rodziny. Niestety wydawnictwo nie pofatygowało się o informację w stopce redakcyjnej, że jest to „wydanie drugie” czy „wydanie poprawione”. To nieuczciwe postępowanie, w którym udaje się, że nic się nie stało. Egzemplarze z powyższymi skandalicznymi fragmentami nadal przecież są dostępne w sprzedaży zarówno tradycyjnej jak i internetowej.

Konkluzja

W mojej opinii recenzowany podręcznik w wersji, w jakiej został wydany, nigdy nie powinien trafić ani na rynek wydawniczy, ani do żadnej szkoły czy placówki oświatowo-wychowawczej, a tym bardziej do żadnego ucznia. Piszę to jako historyk, jako pedagog, jako nauczyciel i jako rodzic. Napisany jest on bowiem językiem niezwykle piętnującym, wykluczającym, agresywnym i pogardliwym. Stoi tym samym w sprzeczności z fundamentami szkoły opisanymi w preambule ustawy Prawo oświatowe, gdzie czytamy: (...) *Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości Ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata. Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności*⁵. Jak uczeń ma otwierać się na kultury Europy i świata po lekturze recenzowanego podręcznika, w którym mówi się o złu i szkodliwości tych kultur? W jaki sposób ma uczyć się tolerancji, sprawiedliwości i wolności, czytając w podręczniku obraźliwe wobec określonych grup społecznych zdania i szkodliwie oceniające opinie? Rolą podręcznika szkolnego jest zachęcenie ucznia do samokształcenia i refleksji, a nie obrzydzenie czegoś czy obrażenie kogoś, gdyż to prosta droga do nienawiści. Zadaniem podręcznika szkolnego powinno być prawdziwe przedstawienie rzeczywistości i uruchomienie u uczniów ciekawości poznawczej, a nie tendencyjne manipulowanie treściami w myśl określonej grypy interesów. W końcu nie można mylić podręcznika do przedmiotu „historia i teraźniejszość” z podręcznikiem do religii, a takie właśnie wrażenie może mieć człowiek, czytając omawianą tu publikację. Sam podręcznik napisany jest językiem przystępnym dla młodego czytelnika, co wynika z tego, że nie jest to książka stricte naukowa, a publicystyczna. Czytelnik może mieć wrażenie, że wydawnictwo to jest zebraniem w jedną całość kilkunastu czy kilkudziesięciu esejów, w których zaprezentowano wyłącznie prywatne opinie i poglądy autora, które nierzadko są skrajne i stronnicze – a to kolejny argument dyskredytujący tę publikację jako podręcznik szkolny.

Niezwykle niepokojącym jest dla mnie ostatnie zdanie, zamieszczone na okładce podręcznika: *Drugi tom podręcznika obejmie lata 1980–2015*, będące swoistą zapowiedzią, że to właśnie wydawnictwo Biały Kruk Sp. z o.o. wyda podręcznik dla klas II szkół ponadpodstawowych i to prawdopodobnie również prof. Wojciech Roszkowski będzie jego autorem. Pozostaje mieć nadzieje, że autor wyciągnie wnioski z licznych recenzji oraz opinii o pierwszej części podręcznika, płynących szczególnie od środowiska nauczycielskiego, jak również ze strony rodziców. Z ubolewaniem odnotowuję fakt upadku pozycji naukowej Pana Profesora Wojciecha Roszkowskiego, na którą pracował swoje całe zawodowe życie.

⁵ Dz. U. 2017 poz. 59

Pisząc pod pseudonimem Andrzej Albert w czasach PRL, przedstawiał Polakom prawdziwą historię Polski, a obecnie wpisał się swoim podręcznikiem w tubę propagandową określonej opcji politycznej, stawiając na szali cały swój autorytet. Niestety recenzowany podręcznik jest kolejnym przykładem, jak perfidnie i bezpardonowo polityka i indoktrynacja wkracza do szkół, które przecież z założenia są apolityczne. Wielka szkoda, że cały ten proces zdecydował się firmować swoim nazwiskiem Pan Profesor Wojciech Roszkowski.

PS. Dnia 2 września 2022 roku Minister Edukacji i Nauki dopuścił do użytku szkolnego drugi podręcznik do przedmiotu „historia i terażniejszość”, wydany nakładem Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych, autorstwa Izabelli Modzelewskiej-Rysak, Leszka Rysaka, Karola Wilczyńskiego oraz Adama Ciska.

Przemysław Ziółkowski

Informacja o autorach

Marta Herzberg

– wykładowca w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy. Absolwentka Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Pedagog, socjoterapeuta. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół zagadnień: diagnozowania warunków rozwoju psychospołecznego dzieci w wieku szkolnym, projektowania i ewaluacji oddziaływań o charakterze profilaktyczno-wychowawczym adresowanych do dzieci z grup ryzyka. Autorka jeden monografii i kilkunastu artykułów naukowych.

Ewa Kaniewska-Mackiewicz

– pedagog, oligofrenopedagog, nauczyciel akademicki w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy, dyrektor Niepublicznej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej WSG. Przez ostatnie lata pracy zawodowej współpracowała z osobami uzależnionymi, chorymi psychicznie, z osobami z różnego rodzaju niepełnosprawnością (zarówno z dorosłymi, jak i dziećmi) oraz z ich rodzinami. Autorka kilkunastu artykułów naukowych.

Grażyna Karłowska-Grenda

– doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Przez lata pracowała w placówkach edukacyjnych w Wielkiej Brytanii, tworząc nowatorskie programy nauczania. Od kilku lat pełni funkcję dyrektora Instytutu Nauk Społecznych oraz Kierownika Katedry Filologii w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy. Autorka kilkudziesięciu artykułów naukowych.

Alicja Kozubska

– doktor nauk humanistycznych, profesor Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, pedagog, prorektor ds. kształcenia WSG w Bydgoszczy. Autorka ponad 65 artykułów i rozdziałów w publikacjach zwartych, monografii *Opieka i wychowanie w rodzinie dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim*, współautorka 3 książek: *Nauczyciel w drodze do profesjonalizmu* (2014), *Artystyczny uniwersytet dziecka i rodzica* (2014), *Wspieranie rozwoju dziecka zdolnego w rodzinie* (2019), współredaktorka 5 publikacji, w tym 2 czasopism: „Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo” (seria „Zeszytów Naukowych Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy”) oraz „Ukraińska Polonistyka”. Współtwórczyni jednego z pierwszych w Polsce „uniwersytetów rodzinnych”, recenzentka „Rocznika Andragogiczne-

go”, twórca i współtwórca wielu programów studiów podyplomowych, ekspert i konsultant w projektach badawczych. Jej problematyka badawcza koncentruje się wokół: uwarunkowań pracy nauczyciela-wychowawcy; jakości kształcenia; współpracy podmiotów edukacyjnych i zakłóceń funkcjonowania rodziny. Od lat prowadzi szkolenia i warsztaty dotyczące m.in. pracy z uczniem sprawiającym trudności wychowawcze, doskonalenia współpracy rodziny i szkoły, emisji głosu dla nauczycieli. Kształcenie innych spostrzega wielowymiarowo: jako szansę na własny ustawiczny rozwój, szansę wpływania na innych, pomagania im w zdobywaniu swoich potencjałów oraz spotkanie z drugim człowiekiem, które dla każdej ze stron może okazać się ważne.

Tomasz Królikowski

– profesor nadzw. dr hab. inż., Prorektor ds. Studentów Politechniki Koszalińskiej, Współautor ponad 80 kursów e-learningowych, na potrzeby studiów podyplomowych oraz studiów stacjonarnych i niestacjonarnych. Ekspert sądowy z zakresu informatyki. Zarządza i kieruje Centrum Technologii Informatycznych w Parku Naukowo-Technologicznym Politechniki Koszalińskiej. Prowadzi zajęcia z metodyki kształcenia zdalnego dla pracowników oświaty z województw: zachodniopomorskie, kujawsko-pomorskie, lubuskie, wielkopolskie. W kręgu jego zainteresowań znajdują się zagadnienia dotyczące współczesnej pedeutologii. Autor lub współautor ponad 140 publikacji krajowych i zagranicznych.

Kazimierz Mikulski

– doktor nauk humanistycznych z zakresu pedagogiki. Pracownik nadzoru pedagogicznego w Kuratorium Oświaty w Bydgoszczy. Wojewódzki koordynator wprowadzania pilotażowego nauczania programowania w ramach innowacji edukacyjnej. Autor 12 pozycji książkowych z zakresu stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnej i wynikających z tego faktu relacji nauczyciel – uczeń. Uczestnik kilkudziesięciu konferencji międzynarodowych i krajowych, z wygłoszonymi referatami także z zakresu cyfrowej edukacji. Napisał ponad 120 artykułów. W kręgu jego zainteresowań znajdują się zagadnienia dotyczące współczesnej pedeutologii i edukacji cyfrowej.

Hennadii Moskalyk

– profesor w Krzemieńczuckim Uniwersytecie Narodowym im. Mychajła Ostrogradskiego (Ukraina) oraz Uniwersytetu im. Alfreda Nobla w Dniepropietrowsku. Dyrektor Departamentu Edukacji Urzędu Miasta Krzemieńczuk na Ukrainie. W latach 2005–2015 dyrektor szkoły na Ukrainie. Autor pięciu monografii naukowych oraz ponad stu dwudziestu artykułów naukowych z zakresu filozofii edukacji.

Karolina Nowak

– doktor nauk społecznych, biegły sądowy z praktyką kliniczną w zakresie seksualności i przemocy. Certyfikowany specjalista w zakresie zdrowia psychicznego. Swoją praktykę kliniczną prowadzi w Pracowni Edukacji, Terapii i Seksuologii Społecznej, której jest kierownikiem. Od 2015 roku wiceprezes Polskiego Towarzystwa Terapeutycznego. Współpracuje jako wykładowca i diagnosta z Wyższą Szkołą Gospodarki, w tym Niepubliczną Poradnią Psychologiczno-Pedagogiczną WSG w Bydgoszczy. Jej zainteresowania badawcze oscylują wokół problematyki związanej z problematycznymi zachowaniami seksualnymi dzieci i młodzieży, w tym z niepełnosprawnością intelektualną oraz z aktywnościami przestępczymi nieletnich na tle seksualnym. Na podstawie badań własnych projektuje praktyczne oddziaływania terapeutyczne, wychowawcze, korekcyjne i resocjalizacyjne wobec nieletnich przejawiających problematyczne zachowania seksualne.

Małgorzata Ziółkowska

– magister ekonomii i kilku kierunków studiów podyplomowych. Właściciel firmy „Pracownia Edukacyjno-Szkoleniowa”, w ramach której realizuje szereg zajęć specjalistycznych w placówkach opieki dziennej nad osobami niepełnosprawnymi i niesamodzielnymi oraz specjalistycznych usług opiekuńczych (SUO). Prowadzi zajęcia usprawniające funkcje poznawcze dla osób starszych w dziennych domach pobytu oraz klubach seniora. Autorka kilku artykułów naukowych oraz współautorka jednej monografii.

Przemysław Ziółkowski

– pedagog i historyk zatrudniony na stanowisku docenta w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy, gdzie pełni funkcję dziekana ds. społecznych oraz dyrektora Centrum Usług Społecznych – jednostki prowadzącej sieć żłobków, przedszkoli, poradni psychologiczno-pedagogicznych, uniwersytetów dziecięcych, uniwersytetów trzeciego wieku oraz placówek doskonalenia nauczycieli. Ukończył studium doktorskie MBA w dyscyplinie nauk o zarządzaniu. Od kilkunastu lat zarządza i uczestniczy jako doradca i ekspert w wielu projektach finansowanych ze środków Unii Europejskiej. Jest autorem 15 monografii naukowych, współautorem i redaktorem 17 pozycji książkowych oraz autorem kilkudziesięciu artykułów naukowych publikowanych w wysoko punktowanych czasopismach naukowych. W 2018 roku odznaczony Medalem Komisji Edukacji Narodowej za szczególne osiągnięcia dla rozwoju edukacji w Polsce, zaś w 2023 roku Medalem Zasłużony dla Nauki Polskiej „Sapientia Et Veritas” oraz srebrnym medalem za długoletnią służbę.

Mirosława Żmudzka

– doktor, zatrudniona w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy. Pedagog. Jej zainteresowania naukowe wiążą się z obszarem pedagogiki przedszkolnej i wcze-

snoszkolnej, pedeutologii i pedagogiki opiekuńczej. Koncentrują się one głównie na diagnozie i wspomaganiu rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym oraz kompetencjach nauczycieli w tym zakresie. Absolwentka Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, kierunku „pedagogika” w zakresie pracy kulturalno-oświatowej. Stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki uzyskała w 1995 roku. Pracownik Katedry Dydaktyki Ogólnej, Studium Pedagogicznego i Studium Praktyk Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. W latach 2017–2021 pełniła funkcję dyrektora Przedszkola Akademickiego „Uniwersytet Dziecięcy” przy WSG, zaś od 2021 roku kieruje Katedrą Pedagogiki i Usług Społecznych w Instytucie Nauk Społecznych WSG. Autorka kilkudziesięciu artykułów naukowych.