

STUDIA PEDAGOGICZNE

PEDAGOGICAL STUDIES
Social, educational and art problems

VOLUME 29

Studia Pedagogiczne

Problemy społeczne,
edukacyjne i artystyczne

TOM 29



Wydawnictwo
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego
Kielce

2017



RADA NAUKOWA / EDITORIAL BOARD

Jean Baratgin (Francja), Małgorzata Bielecka (UJK), Amy Cutter-Mackenzie (Australia), Wanda Dróżka (UJK), Wiesław Jamrożek (UAM), Marek Konopczyński (Pedagogium), Sławomir Koziej (UJK), Dariusz Kubinowski (USz), Deniz Kurtoğlu Eken (Turcja), Stefan M. Kwiatkowski (APS), Wiesław Łuczaj (UJK), Bożena Matyjas (UJK), Jerzy Mądrawski (UJK), Jerzy Prokop (Czechy), Andrzej Radziewicz-Winnicki (UZ), Alina Rynio (KUL), Barbara Smolińska-Theiss (APS), Adriana Wiegerová (Słowacja)

KOLEGIUM REDAKCYJNE / EDITORIAL COMMITTEE

Redaktor naczelny: Bożena Matyjas – bozena.matyjas@ujk.edu.pl
Zastępca redaktora naczelnego: Paulina Forma – paulina.forma@ujk.edu.pl
Sekretarz redakcji: Anna Kanabrocka – stped@ujk.edu.pl
Zastępca sekretarza: Dorota Beltkiewicz – stped@ujk.edu.pl
Koordynator POLIDEX: Anna Wileczek – anna.wileczek@ujk.edu.pl

REDAKTORZY TEMATYCZNI / THEMATIC EDITORS

Małgorzata Bielecka, sztuki piękne – m.bielecka@interia.pl,
Wanda Dróżka, pedagogika – wanda.drozka@ujk.edu.pl,
Halina Król, pedagogika – krolhalina@poczta.fm,
Jerzy Mądrawski, muzyka – jerzy.madrawski@ujk.edu.pl,
Ewa Parkita, muzyka – ewa.parkita@ujk.edu.pl,
Anna Stawecka, psychologia – anna.stawecka@wp.pl,
Urszula Ślusarczyk, sztuki piękne – urszula.slusarczyk@ujk.kielce.pl,
Małgorzata Stawiak-Ososińska, historia myśli pedagogicznej – malgorzata.stawiak-ososinska@ujk.edu.pl,
Małgorzata Wolska-Długosz, pedagogika – mwolskadlugosz@ujk.edu.pl

REDAKTORZY JĘZYKOWI / LANGUAGE EDITORS

Agnieszka Szplit, język angielski – agnieszka.szplit@gmail.com,
Paul Siayor, język angielski – paulsiayor@onet.eu,
Anna Wileczek, język polski – anna.wileczek@ujk.edu.pl

REDAKTOR STATYSTYCZNY / STATISTIC EDITOR

Anna Kanabrocka – stped@ujk.edu.pl

RECENZENCI / REVIEWERS

Marcin Boryczko (Uniwersytet Gdański), Otilia Clipa (Rumunia), Sławomir Chrost, Barbara Dobrowolska (UPH), Alicja Giermakowska, Teresa Giza (WŚ), Wiesław Jamrożek (UAM), Marianna Michałowska (UAM), Edyta Januszewska (APS), Marta Kulesza (APS), Kinga Kuszak (UAM), Weronia Król-Gierat (UP), Kinga Łapot-Dzierwa (UP), Monika Łodej (UP), Adam Massalski, Anna Perkowska-Klejman (APS), Mirosław Rutkowski, Małgorzata Stawiak-Ososińska, Mariusz Sztaba (TN KUL), Adnan Tufekcic (Bośnia i Hercegowina), Magdalena Zmysłowska (UWM), Mirosława Wawrzak-Chodaczek (Uniwersytet Wrocławski), Katarzyna Zioliłowicz

Adres redakcji / Editorial Correspondence

25-029 Kielce, ul. Krakowska 11
tel.: 48 41 349 67 25; fax: 48 41 349 67 26
e-mail: studia.pedagogiczne@ujk.pl, paulina.forma@ujk.edu.pl

Opracowanie redakcyjne – Krystyna Iwanowska-Bieniek

Projekt okładki – Marzena Buksińska

Formatowanie komputerowe – Józef Bąkowski

„Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” są kontynuacją „Kieleckich Studiów Psychologicznych” (1986), „Kieleckich Studiów Pedagogicznych i Psychologicznych” (1989), „Studiów Pedagogicznych Akademii Świętokrzyskiej” (2003), „Studiów Pedagogicznych Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego” (2008)

Copyright © by Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2017

Czasopismo indeksowane w BazHum, Index Copernicus

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

ALEKSANDER LOTKO, WOJCIECH SOŃTA, Ocena efektów kształcenia na Wydziale Ekonomicznym UTH w Radomiu	11
ADRIAN BERA, Czas trwania amnezji dziecięcej a wybrane cechy osobowości	25
KAZIMIERZ MISIASZEK, Edukacja chrześcijańska dorosłych	49
SŁAWOMIR CHROST, Giuseppe Flores d'Arcais – personalizm pedagogiczny czy pedagogika osoby?	63
GILOR ORIT, GILADA AVISSAR, Professional development of teacher-educators: Inquiry based activities and reflective processes	75
ANNA KUZIO, "Look straight into my eyes tell me the truth and not lies". The exploitation of self-references in shaping self-awareness while constructing deceptive messages: a case study of polish speaking individuals	91
IWONA MANDRZEJEWSKA-SMÓL, Aktywność edukacyjna osób w wieku senioralnym – wybrane konteksty	109

BADANIA I KOMUNIKATY

ROBERT BOROCH, Projekt. Sylwetka artystyczna Eugeniusza Bodo oczami studentów kulturoznawstwa – doniesienie badawcze	125
KATARZYNA STĘPIEŃ, Sześciolatek w szkole – bezpieczeństwo rozwoju oraz potrzeba wsparcia	141
ROBERT BOROCH, Mentoring instytucjonalny na przykładzie Culver Academies, Indiana (USA)	149
MAŁGORZATA GANC, RAFAŁ MILNER, WIESŁAW WIKTOR JĘDRZEJCZAK, HENRYK SKARŻYŃSKI, Terapia EEG Biofeedback 9-letniego ucznia szkoły podstawowej z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej i ośrodkowymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego – studium przypadku	167
PAULINA BARAŃSKA, Creative teacher is a creative child – how a teacher's professional performance influences children's activity in a pre-school age. Theoretic and empirical approach	189

RECENZJE, SPRAWOZDANIA I OPINIE

O osobowości i nie tylko – w świetle poglądów Adolfa E. Szołtyska. Recenzja książki Adolfa E. Szołtyska, <i>Filozofia osobowości. Wychowanie a zachowanie</i> , Wydawnictwo „Impuls”, Kraków 2016 – ALFRED SKORUPKA	213
Sprawozdanie z I Europejskiego Forum Nowych Technologii i Innowacji w Edukacji, Kielce, 5–7 października 2016 – PAULINA FORMA	225

CONTENTS

ARTICLES & ESSAYS

ALEKSANDER LOTKO, WOJCIECH SOŃTA, Evaluating effects of education on faculty of economics in University of Technology and Humanities in Radom	11
ADRIAN BERA, Duration of child amnesia and selected personality traits	25
KAZIMIERZ MISIASZEK, Adult Christian Education	49
SŁAWOMIR CHROST, Giuseppe Flores d'Arcais – pedagogical personalism or pedagogy of the person?	63
GILOR ORIT, GILADA AVISSAR, Rozwój zawodowy nauczycieli-wychowawców: działania oparte na dociekaniach i procesy refleksyjne	75
ANNA KUZIO, „Spójrz mi prosto w oczy – powiedz mi prawdę i nie kłam”. Wykorzystanie samoodniesienia w konstruowaniu samoświadomości w komunikatach o charakterze kłamstwa – studium przypadku na przykładzie rodzimych użytkowników języka polskiego	91
IWONA MANDRZEJEWSKA-SMÓL, Educational activity the senior citizens – selected context	109

RESEARCHES & STATEMENTS

ROBERT BOROCH, Project: Eugene Bodo artistic figure in the view of students of Cultural Studies – exploratory report	125
KATARZYNA STĘPIEŃ, 6-years old child in school – safety of evolution and need for support	141
ROBERT BOROCH, Institutional Mentoring – Culver Academies, Indiana (USA)	149
MAŁGORZATA GANC, RAFAŁ MILNER, WIESŁAW WIKTOR JĘDRZEJCZAK, HENRYK SKARŻYŃSKI, EEG Biofeedback Therapy of 9-years elementary school pupil with attention deficit disorder and central auditory processing deficits – case study	167
PAULINA BARAŃSKA, Twórczy nauczyciel to twórcze dziecko, czyli jak doskonalenie zawodowe nauczyciela wpływa na aktywność dziecka w wieku przedszkolnym. Ujęcie teoretyczno-empiryczne	189

REVIEWS, REPORTS & OPINIONS

O osobowości i nie tylko – w świetle poglądów Adolfa E. Szoltyśka (recenzja książki Adolfa E. Szoltyśka, <i>Filozofia osobowości. Wychowanie a zachowanie</i> , Wydawnictwo „Impuls”, Kraków 2016) – ALFRED SKORUPKA	213
Sprawozdanie z I Europejskiego Forum Nowych Technologii i Innowacji w Edukacji, Kielce, 5–7 października 2016 – PAULINA FORMA	225

Artykuły i rozprawy

Ocena efektów kształcenia na Wydziale Ekonomicznym Uniwersytetu Technologiczno-Humanistycznego w Radomiu

Evaluating effects of education on faculty of economics in University of Technology and Humanities in Radom

Wprowadzenie – organizacja systemu oceny efektów kształcenia

Ponad 400 lat temu kanclerz Jan Zamoyski powiedział: „Takie będą Rzeczpospolite, jakie ich młodzieży chowanie”. Drugi wielki Polak z kolei sformułował myśl, według której „gdy Polacy będą umieć siebie samych cenić w domu, będą ich cenić i za granicą” (Staszic 1952). Myśli te w dobie współczesnej integracji europejskiej są ważne, gdyż odnoszą się zarówno do sytuacji wewnętrznej, jak i zewnętrznej kraju. Studencki wyz demograficzny obecnie minął i w związku z tym musimy zwracać uwagę nie na „ilość”, lecz na jakość kształcenia.

Niniejszy artykuł zawiera krótką prezentację systemu oceny efektów kształcenia (OEK), funkcjonującego na Wydziale Ekonomicznym Uniwersytetu Technologiczno-Humanistycznego im. K. Pułaskiego w Radomiu w roku akademickim 2013/2014, oraz niektóre wnioski z analizy jej wyników.

W obecnym kształcie systemu szkolnictwa wyższego, zapoczątkowanym reformą z 2011 r., jakość kształcenia uznaje się za jeden z najważniejszych elementów, dzięki którym możliwe staje się sprostanie wymogom interesariuszy wewnętrznych (studentów) i zewnętrznych (pracodawców). Poza samymi uczelnianymi systemami zapewniania jakości wdraża się rozwiązania w zakresie ewaluacji, obejmujące ocenę uzyskiwania efektów kształcenia i wskazujące kierunki doskonalenia w tym zakresie.

Efekty kształcenia są definiowane dla kierunków studiów, a następnie dla poszczególnych modułów (przedmiotów). Efekty przedmiotowe powinny pokrywać efekty dla kierunków, co jest wykazywane w stosownej macierzy. Kierunkowe efekty kształcenia to inaczej oczekiwane rezultaty kształcenia, które student uzyskuje w trakcie realizacji programu kształ-

czenia, zapisane w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Kategoria wiedzy obejmuje znajomość pojęć, faktów, hipotez i teorii oraz ich rozumienie. Kategoria umiejętności obejmuje zdolności wykorzystania posiadanej wiedzy w rozwiązywaniu określonych zadań, tak o charakterze intelektualnym, jak i praktycznym. Z kolei kategoria kompetencji społecznych obejmuje system postaw i zachowań, które są potrzebne do sprawnego funkcjonowania jednostki w środowisku społecznym.

Na Wydziale Ekonomicznym dokonano pionierskiego wdrożenia systemu oceny efektów kształcenia (OEK) w skali uczelni i jednego z pierwszych w Polsce. Podstawą prawną przeprowadzonej oceny było zarządzenie Rektora¹. Działając na tej podstawie, Rada Wydziału podjęła uchwały w sprawie powołania Komisji ds. Oceny Efektów Kształcenia² oraz przyjęcia zasad ewaluacji dotyczących oceny efektów kształcenia³. Ta ostatnia uchwała została zmieniona uchwałą nr 79/2014/RW, dostosowującą system OEK do nowego uczelnianego systemu zapewniania jakości.

Zasady OEK obejmują:

- określenie sposobu oceny efektów kształcenia,
- opracowanie zestawu mierników ilościowych i jakościowych,
- opracowanie wzorów dokumentów,
- opracowanie ścieżek przepływu dokumentów,
- określenie sposobu analizowania dokumentów źródłowych i raportowania.

Zostały one opracowane przez komisję w okresie od lutego do kwietnia 2014 r. (włącznie z wzorami dokumentacji).

System oceny efektów kształcenia obejmuje cztery procedury:

- A. Analizę realizacji celów programów kształcenia.
- B. Badanie jakości prac dyplomowych.
- C. Ocena organizacji i przebiegu egzaminu dyplomowego.
- D. Analizę wyników nauczania.

¹ Zarządzenie R-51-2011 Rektora z dnia 5.12.2011 r. w sprawie ogłoszenia uchwały nr 000-6/8/2011 Senatu Politechniki Radomskiej w sprawie ustalenia wytycznych dla rad podstawowych jednostek organizacyjnych dotyczących planów studiów i programów kształcenia.

² Uchwała nr 15/2014/RW Rady Wydziału Ekonomicznego z dnia 6.02.2014 r. w sprawie powołania Komisji ds. Oceny Efektów Kształcenia.

³ Uchwała nr 25/2014/RW Rady Wydziału Ekonomicznego z dnia 24.04.2014 r. w sprawie przyjęcia zasad ewaluacji dotyczących oceny efektów kształcenia dla programów studiów realizowanych na Wydziale Ekonomicznym.

W ramach każdej procedury przyjęto system mierników ilościowych i jakościowych (poza procedurą D, która ze względu na swój charakter obejmuje tylko mierniki ilościowe). Zgodnie z założeniami Strategicznej Karty Wyników starano się zachować równowagę między nimi. (Mierniki te dla każdej z procedur szczegółowo przedstawiono w systemie; w artykule podane zostały jedynie wyniki oceny z oczywistym założeniem, że sposób i zakres pomiaru wynika z przyjętych mierników.) Ocena efektów kształcenia może mieć zatem postać samooceny (dla procedury A), oceny wewnętrznej (dla procedur B, C i D) albo oceny dodatkowej (dla wszystkich procedur, w szczególnych, wymienionych w systemie, przypadkach). Ocena w ramach procedury A jest dokonywana po każdym semestrze i ma postać samooceny uzyskanych efektów kształcenia przez wszystkich prowadzących zajęcia. Procedury B i C są realizowane przez kierowników katedr i polegają na wyborze i ocenie przykładowych prac dyplomowych oraz egzaminów dyplomowych (po jednym od każdego pracownika katedry). Te dane są dostarczane Komisji ds. OEK. Procedura D ma charakter statystycznej analizy rozkładów ocen uzyskiwanych przez studentów w podziale na kierunki i formy prowadzenia studiów.

Na bazie zgromadzonych materiałów, po zakończeniu każdego roku akademickiego komisja przygotowuje zbiorczy raport dla wszystkich kierunków studiów. Raport ten jest prezentowany przez przewodniczącego komisji Radzie Wydziału. Jest też udostępniany kierownikom katedr, którzy są zobowiązani do przedyskutowania płynących z niego wniosków na zebraniach katedr przynajmniej raz w każdym roku akademickim. Wnioski wynikające z oceny rezultatów programu kształcenia uwzględnia się w jego doskonaleniu, w szczególności definiowaniu efektów kształcenia, stosowaniu właściwych metod nauczania i narzędzi weryfikacji efektów kształcenia.

Analiza wyników oceny

Ocena miała charakter swoistej kontroli wewnętrznej, której zadaniem było sformułowanie wniosków odnośnie do dalszego postępowania w zakresie poprawy jakości kształcenia. Przeprowadziła ją wydziałowa komisja dla wszystkich prowadzonych na wydziale kierunków studiów, tj. administracji, ekonomii i towaroznawstwa⁴. W związku z powyższym ocenie poddano losowo wybrane

⁴ Skład komisji był następujący (w nawiasach podano zaliczenie do minimum kadrowego kierunku: A – administracja, E – Ekonomia, T – Towaroznawstwo): dr hab. A. Lot-

następujące dokumenty źródłowe: indywidualny semestralny protokół oceny kształcenia 62 szt., zbiorcze protokoły oceny efektów kształcenia studenckich praktyk zawodowych 3 szt., prace dyplomowe 42 szt. i tyleż samo egzaminów dyplomowych. Zgodnie z przyjętymi w systemie OEK założeniami, była to próba wystarczająca do oceny i sformułowania wniosków w celu poprawy jakości kształcenia.

Analiza realizacji celów programu kształcenia

Oceną ilościową analizy jest wskaźnik sprawności rocznej, przedstawiający stosunek liczby studentów zarejestrowanych na kolejny rok do liczby studentów zarejestrowanych na początku bieżącego roku akademickiego.

Tabela 1. Wskaźniki sprawności rocznej dla studiów stacjonarnych i niestacjonarnych

Kierunek studiów	% wskaźnik dla I r.		% wskaźnik dla II r.		% wskaźnik dla III r.	
	ST	NST	ST	NST	ST	NST
Administracja I°	72,8	78,6	97,1	87,0	95,2	94,9
Administracja II°	97,7	88,2	85,8	96,4	–	–
Ekonomia I°	69,1	64,1	92,6	89,6	90,0	73,0
Ekonomia II°	90,1	79,6	84,9	85,3	–	–
Towaroznawstwo I°	66,0	–	109,1	–	86,4	–

Oznaczenia: I° – pierwszy stopień, II° – drugi stopień, ST – studia stacjonarne, NST – studia niestacjonarne.

Źródło: Raport z oceny efektów kształcenia na Wydziale Ekonomicznym UTH w Radomiu.

Wskaźniki sprawności zostały wyliczone na dzień 1 października 2014 r. Wykazały one znaczne zmiany ze względu na ruch studentów, dotyczący: przyjęcia nowych studentów, niezaliczenia w sesji egzaminów, powtarzania roku czy przesunięcia w czasie obron prac licencjackich i magisterskich.

ko, prof. UTH Rad. – przewodniczący, dr hab. W. Macierzyński, prof. UTH Rad. (A), dr E. Markowska-Bzducha (A), Urszula Król (A) przedstawicielka studentów, dr hab. W. Sońta, prof. UTH Rad. (E), dr A. Kosztowniak (E), dr Z. Śleszyński (E), J. Pastuszka (E) przedstawicielka studentów, dr hab. R. Borek-Wojciechowska, prof. UTH Rad. (T), dr M. Paździor (T), dr K. Sieradzka (T), M. Trzos (T) przedstawiciel studentów.

Szczegółowa analiza pokazuje, że na kierunku administracja wskaźnik jest bardzo wysoki dla studiów stacjonarnych dla drugiego roku pierwszego stopnia i dla pierwszego roku drugiego stopnia. Natomiast na kierunku ekonomia wskaźnik dla pierwszego roku jest bardzo niski na studiach pierwszego stopnia. Na studiach drugiego stopnia wyraźnie wzrasta. Na kierunku towaroznawstwo zwraca uwagę bardzo niski wskaźnik dla pierwszego roku, ale z kolei wyższy dla roku drugiego.

Wartości wskaźnika na studiach niestacjonarnych są więc niższe niż na stacjonarnych. Może to wynikać z ogólnie niższej jakości kształcenia związanej z mniejszą liczbą godzin poszczególnych przedmiotów, ale też trudniejszą sytuacją życiową studentów studiów niestacjonarnych (praca, rodzina), która unieumożliwia im kontynuację studiów.

Widać także, że wartości wskaźników na kierunku administracja są wyraźnie wyższe niż na kierunku ekonomia. Ma to związek z humanistycznym charakterem pierwszego z tych kierunków, bo jak pokazuje część jakościowa, efekty kształcenia łatwiej i lepiej osiąga się na przedmiotach „miękkich”, humanistycznych. Potwierdza to także statystyka ocen, o czym w dalszej części artykułu. Natomiast na kierunku towaroznawstwo duże wahania wartości wskaźnika, brak studiów niestacjonarnych i drugiego stopnia nie pozwalają dokonać porównań z pozostałymi kierunkami.

Z kolei na podstawie analizy jakościowej indywidualnych protokołów oceny efektów kształcenia studentów, wskazanych w sylabusach ustalono, że osiągnięto zamierzone efekty. Głównymi problemami, pojawiającymi się podczas prowadzonych zajęć, były:

- słabe umiejętności analityczno-projektowe, praktycznego zastosowania aparatu pojęciowego do rozwiązań,
- nieumiejętność formułowania wniosków i samodzielnej prezentacji zagadnień na ćwiczeniach,
- słabe umiejętności zbierania materiałów źródłowych i ich analizowania,
- mała aktywność studentów podczas zajęć, wynikająca z nieprzygotowania się do nich,
- niski poziom znajomości języków obcych, ograniczający możliwości korzystania z literatury obcojęzycznej.

Stwierdzono również niedociągnięcia, niezależne od studentów, m.in. grupy ćwiczeniowe składające się ze zbyt dużej liczby studentów, niedostateczna liczba godzin na przedmiot na studiach niestacjonarnych (6–8 godzin), za mało sprawnych komputerów w laboratoriach.

Badanie jakości prac dyplomowych

Praca dyplomowa: licencjacka, inżynierska czy magisterska, jest wynikiem procesu w toku całego okresu studiów, a w szczególności trzech ostatnich semestrów, na których studenci studiów licencjackich uczęszczają na proseminarium, a na studiach magisterskich na metodologię pracy naukowej. Ostatni rok to seminarium, na którym powstaje i konkretyzuje się właściwa praca dyplomowa. Na początku roku kończącego edukację studenci opracowują tzw. zadania na pracę dyplomową, na sformalizowanym druku, zawierającym: dane personalne studenta, temat, cel oraz konstrukcję pracy. Po zatwierdzeniu przez promotora zadania rozpatrywane są przez radę programową, która analizuje tematy prac, z uwzględnieniem ich poprawności merytorycznej i zgodności z kierunkiem studiów, a następnie przygotowuje raport do dziekana, a ten podejmuje decyzje w sprawie zatwierdzenia tematów⁵. Zatwierdzone zadania na pracę dyplomową sporządzane są w dwóch egzemplarzach, jeden otrzymuje student do realizacji, a drugi wpinany jest do akt osobowych.

Udział ocen bardzo dobrych z prac dyplomowych w ogólnej liczbie obronionych prac dla każdego kierunku i poziomu studiów przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Liczba ocen bardzo dobrych w ogólnej liczbie prac dyplomowych

Kierunek studiów	Liczba obronionych prac ST	Liczba ocen bardzo dobrych	Liczba obronionych prac NST	Liczba ocen bardzo dobrych
Administracja I°	89	58	23	16
Administracja II°	106	68	73	38
Ekonomia I°	184	78	39	15
Ekonomia II°	136	61	86	27
Towaroznawstwo I°	18	9	–	–

Źródło: Raport z oceny efektów kształcenia na Wydziale Ekonomicznym UTH w Radomiu.

W analizowanym roku na Wydziale Ekonomicznym obroniono łącznie 754 prace dyplomowe, w tym na studiach stacjonarnych 533 (290 na studiach I stopnia i 159 na studiach II stopnia). Na obydwu rodzajach studiów więk-

⁵ Rozporządzenie MNiSW z dnia 3 października 2014 r. w sprawie podstawowych kryteriów i zakresu oceny programowej oraz oceny instytucjonalnej (Dz.U. z którego roku? poz. 1356).

zość prac stanowiły prace dyplomowe z kierunku ekonomia (56%). Oceny bardzo dobre z prac dyplomowych otrzymało łącznie 370 osób, co stanowi 49,1% ogółu zdających, przy czym na studiach stacjonarnych wskaźnik ten kształtował się na poziomie 51,4%, a na studiach niestacjonarnych – 43,4%. Najlepszy wskaźnik ocen bardzo dobrych osiągnęli dyplomanci kierunku administracja studiów I stopnia, który wyniósł 69,6%. Generalnie dyplomanci z kierunku administracja osiągnęli najlepsze wskaźniki ocen bardzo dobrych, zarówno w przypadku studiów niestacjonarnych, jak i stacjonarnych. Najniższe wskaźniki odnotowano na studiach II stopnia kierunku ekonomia (stacjonarnych i niestacjonarnych).

Z kolei podstawę analizy jakościowej prac dyplomowych stanowią wnioski z protokołów oceny jakości prac dyplomowych. Przedmiotem oceny były prace licencjackie i magisterskie z kierunków ekonomia oraz administracja oraz prace inżynierskie z kierunku towaroznawstwo. Ogólnie osiągnięcie efektów kształcenia w pracach dyplomowych nie wzbudza zastrzeżeń i jest realizowane na wysokim poziomie. Oznacza to, że absolwenci kończący studia reprezentują wysoki poziom merytoryczny w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych na wszystkich realizowanych kierunkach studiów.

Na podstawie analizy ww. protokołów stwierdzono, że tematy prac były zgodne z kierunkami studiów oraz obraną specjalnością, a ich zawartość adekwatna do poziomu studiów oraz rodzaju pracy dyplomowej. Analizowane prace posiadały właściwą strukturę, zostały także dość starannie opracowane pod względem strony edytorskiej. Występujące usterki z reguły miały charakter błędów interpunkcyjnych, literowych lub niedociągnięć w sformułowaniu przepisów.

Ocena organizacji i przebiegu egzaminu dyplomowego

Egzamin dyplomowy obejmuje prezentację pracy, w szczególności jej cel, zakres oraz wnioski wynikające z przeprowadzonych badań. Ta część egzaminu wypada na ogół korzystnie. Następnie zdający losują pytania z zakresu przedmiotów: podstawowych, kierunkowych oraz specjalnościowych (studia II stopnia) lub wybieranego modułu (studia I stopnia). Z kolei ta część egzaminu, szczególnie na studiach niestacjonarnych, wypada słabo. Student uzyskuje ocenę z każdej części (pytania) egzaminu dyplomowego. Średnia ocen stanowi ocenę z egzaminu dyplomowego. Należy zaznaczyć, że zestawy pytań, w liczbie 30, podane są do wiadomości studentów poprzez ich zamieszczenie na stronie

internetowej wydziału. Ostateczna ocena, jaką student uzyskuje na dyplomie, wynika z następujących elementów: 60% średniej oceny z toku studiów; 20% oceny pracy dyplomowej i 20% oceny egzaminu dyplomowego.

Końcowy wynik studiów, uzyskany na podstawie sumy wyników częściowych, stanowi ocenę końcową ukończenia studiów, ustaloną zgodnie z zasadami⁶:

- do 3,50 – dostateczny,
- od 3,51 do 3,85 – dostateczny plus,
- od 3,86 do 4,20 – dobry,
- od 4,21 do 4,50 – dobry plus,
- od 4,51 – bardzo dobry.

Udział ocen bardzo dobrych z egzaminu dyplomowego w ogólnej liczbie egzaminów dyplomowych dla każdego kierunku i poziomu studiów przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3. Udział ocen bardzo dobrych z egzaminu dyplomowanego w ogólnej liczbie egzaminów dyplomowych

Kierunek studiów	Liczba egzaminów dyplomowych		Liczba ocen bardzo dobrych	
	ST	NST	ST	NST
Administracja I°	89	23	17	5
Administracja II°	106	73	60	34
Ekonomia I°	184	39	25	2
Ekonomia II°	136	86	51	17
Towaroznawstwo I°	18	–	6	–
Ogółem	533	221	159	58

Źródło: Raport z oceny efektów kształcenia na Wydziale Ekonomicznym UTH w Radomiu.

W ocenianym roku akademickim odbyły się łącznie 754 egzaminy dyplomowe, z czego 533 na studiach stacjonarnych i 221 na studiach niestacjonarnych. Oceny bardzo dobre z egzaminów dyplomowych otrzymało łącznie 217 osób, co stanowi 28,7% ogółu zdających, przy czym na studiach stacjonarnych ten wskaźnik kształtował się na poziomie 29,8%, a na studiach niestacjonarnych 26,2%. Najlepszy wskaźnik ocen bardzo dobrych osiągnęli

⁶ Uchwała Rady Wydziału Ekonomicznego z dnia 24.04.2014 r. w sprawie zasad dyplomowania, realizacji prac dyplomowych i przeprowadzania egzaminów dyplomowych.

dypломanci kierunku administracja II stopnia studiów stacjonarnych – 56,6%. Ogólnie także można stwierdzić, że dypломanci studiów II stopnia osiągnęli lepsze wskaźniki udziału ocen bardzo dobrych w porównaniu z dypломantami studiów I stopnia.

Podstawę analizy jakościowej egzaminu dyplomowego stanowią wnioski z protokołów analizy (hospitacji) egzaminów dyplomowych. Na podstawie analizy stwierdzono, że egzaminy dyplomowe były przeprowadzone zgodnie z harmonogramem obron opracowanym dla poszczególnych kierunków, rodzajów i poziomów studiów.

Wszystkie analizowane egzaminy odbyły się punktualnie. Przeciętny czas trwania każdego wynosił 20–25 minut. We wszystkich ocenianych przypadkach zachowano wymogi dotyczące składu osobowego komisji. Zachowano właściwe procedury losowania pytań. W prezentacji pracy i odpowiedziach studentów na wylosowane pytania egzaminowani wykazali osiągnięcie zakładanych efektów kształcenia dla poszczególnych kierunków, specjalności i poziomów studiów. Dokumentacja z przebiegu egzaminu sporządzana była w jego toku z zachowaniem poprawności.

Analiza wyników nauczania

Jeśli chodzi o wyniki nauczania, to sposób ich uzyskania określono w sylabusach dotyczących poszczególnych przedmiotów nauczania⁷. Stopień trudności zaliczenia zależy od tego, czy z danego przedmiotu jest egzamin czy tylko zaliczenie przedmiotu na stopień oraz liczby przewidzianych do uzyskania punktów ECTS. Wymagane jest, aby nauczyciel przedmiotu na pierwszym spotkaniu ze studentami omówił sylabus, którego jest autorem, a w szczególności efekty kształcenia, sposób prowadzenia zajęć, treść kształcenia, literaturę oraz wymogi związane z zaliczeniem przedmiotu. Należy nadmienić, że wszystkie sylabusy zamieszczone są na stronie internetowej wydziału i każdy student w dowolnym dla niego czasie może się z nim zapoznać. Wpisywanie uzyskanych ocen z przedmiotów prowadzonych przez nauczycieli akademickich przebiega od dwóch lat drogą elektroniczną. Niezależnie od tego wydruk w formie papierowej składany jest w dziekanacie.

⁷ Rozporządzenie MNiSW z dnia 3.10.2014 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia (Dz.U. z którego roku? poz. 1370).

Wyniki nauczania studentów, czyli tzw. statystyka ocen zarejestrowanych na kolejny rok akademicki dla każdego kierunku studiów, poziomu i formy prowadzenia studiów, przedstawiono w tabeli 4.

Tabela 4. Wyniki nauczania studentów na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych

Kierunek studiów	Liczba studentów		Liczba studentów w danym przedziale							
	ST	NST	do 3,69		3,7–4,0		4,01–4,50		powyżej 4,5	
			ST	NST	ST	NST	ST	NST	ST	NST
Administracja I°	166	57	42	26	63	16	48	12	13	3
Administracja II°	75	30	13	2	13	12	26	15	23	1
Ekonomia I°	280	68	172	34	65	28	29	6	14	–
Ekonomia II°	128	39	39	13	46	18	38	8	5	–
Towaroznawstwo I°	63	–	32	–	11	–	13	–	7	–

Źródło: Raport z oceny efektów kształcenia na Wydziale Ekonomicznym UTH w Radomiu.

Na podstawie przedstawionych wyników należy stwierdzić, że najwięcej studentów w pierwszym przedziale (do 3,69) znajduje się na kierunku ekonomia na studiach I stopnia (stacjonarne 61,43% oraz niestacjonarne 50%). Z kolei najlepsze wyniki mają studenci kierunku administracja (zarówno studia stacjonarne, jak i niestacjonarne obu stopni). Na kierunku towaroznawstwo również zdecydowanie przeważają studenci sklasyfikowani w przedziale do 3,69 (50,79%). Relatywnie niższe wyniki studentów kierunków ekonomia i administracja wynikają z faktu, że na Wydział Ekonomiczny w większości trafiają kandydaci o nie najwyższych umiejętnościach matematycznych i później otrzymują relatywnie niskie oceny, szczególnie z przedmiotów ilościowych. Zatem na kierunku bardziej humanistycznym, gdzie przedmioty ilościowe i „twarde”, techniczne, w zasadzie nie występują, oceny są wyższe.

Podsumowanie wyników analizy

Na bazie przedstawionego materiału rysują się następujące sugestie ewentualnych działań doskonalących.

W zakresie wykładów, ćwiczeń, konwersatoriów, laboratoriów zalecenia są następujące:

- częściej nawiązywać do praktyki gospodarczej, do analizy przypadków, interakcji systemów zachodzących w praktyce gospodarczej,
- położyć większy nacisk na dyskusję nad omawianym zagadnieniem,
- częściej utrwalać znajomości podstawowych terminów i w związku z tym przeprowadzać krótkie (5–10 minut) sprawdziany znajomości tej wiedzy i ich związków z praktyką gospodarczą,
- dokładniejsze omawianie zagadnień na wykładach, a na ćwiczeniach zalecanie przygotowania samodzielnej pracy domowej przez studenta w zakresie case study w formie referatu i prezentacji ich na zajęciach,
- zwiększenie liczby godzin, szczególnie na studiach niestacjonarnych, gdzie na niektóre ćwiczenia i laboratoria przewidzianych jest tylko 6–8 godzin na przedmiot,
- przygotowanie dodatkowych przykładów mających na celu doskonalenie umiejętności formułowania wniosków przez studentów,
- na ćwiczeniach należy więcej czasu poświęcić na opanowanie przez studentów prezentacji graficznej danych oraz ich analizy, pomocnej w interpretacji zjawisk ekonomicznych,
- zwiększenie znaczenia aktywności studentów w końcowej ocenie zajęć.

W zakresie proseminarium:

- dokładniejsze przedstawienie zasad przygotowania bibliografii oraz podkreślenie znaczenia wykorzystania najnowszej literatury przedmiotu,
- przeprowadzanie zajęć w bibliotece i pokazywanie wyszukiwania literatury, dokładniejsze przedstawianie w trakcie zajęć zasad przygotowania i wykorzystania bibliografii, przedstawienie więcej przykładów dotyczących zastosowania cytatów i odwołań,
- dokładniejsze omawianie zagadnień technicznych, edytorskich przygotowania prac dyplomowych,
- zamiana godzin proseminarium na godziny seminariów dyplomowych, z wybranymi przez studentów promotorami prac.

W zakresie studenckich praktyk zawodowych działania doskonalące powinny dotyczyć wydłużenia okresu odbywania praktyk z dotychczasowego okresu wakacyjnego do okresu całego semestru letniego (choć nie wszyscy pracodawcy chcą przyjmować studenta na praktykę trwającą cały semestr).

Z kolei w zakresie jakości prac dyplomowych należy zwrócić uwagę na:

- większą dbałość o kwestie techniczne, tj. formatowanie tekstu, czyli stronę edytorską, konstrukcję przypisów, interpunkcję oraz język pracy,

- większą dbałość o aktualność cytowanej literatury,
- uwzględnienie publikacji pracowników Wydziału Ekonomicznego w cytowanej literaturze przez studentów,
- dobrego przygotowania odpowiedzi na pytania egzaminacyjne, które są wcześniej znane, dostępne i podane na stronie internetowej wydziału.

Na obecnym etapie praktyczne przygotowanie systemu OEK należy traktować jako pilotażowe i rozpoznawcze (jest to pierwszy cykl funkcjonowania systemu). Na dzień dzisiejszy zwraca uwagę akceptacja systemu przez pracowników wydziału – uzyskano 100% zwrotność wymaganej dokumentacji. Przeprowadzona wstępna analiza zgromadzonej dokumentacji pozwala wnioskować, że efekty kształcenia w większości przypadków zostały osiągnięte. Zgłaszane uwagi i propozycje doskonalenia są uzasadnione i sensowne, i wydaje się, że rzeczywiście mogą pomóc w podnoszeniu jakości kształcenia, co jest celem prezentowanego systemu. Na podstawie przedstawionych uwag, propozycji i sugestii zespołów oceniających jakość na wszystkich wydziałach uniwersytetu, Senat przyjął zarządzenie usprawniające Uczelniany System Zapewnienia Jakości Kształcenia⁸ na lata następne.

Wnioski – kierunki doskonalenia systemu OEK

Ogólnie rzecz biorąc, system sprawdził się podczas pierwszego cyklu funkcjonowania. Pozwolił wychwycić uchybienia, które są potwierdzeniem codziennych obserwacji procesu kształcenia. Zbudowano zestaw działań doskonalących. Weryfikacja ich skuteczności nastąpi przy następnym badaniu.

Obecnie wyzwaniem wydaje się dostosowanie procedur systemu do wymagań nowego, bardzo rozbudowanego i szczegółowego, uczelnianego Systemu Zapewnienia Jakości Kształcenia. W szczególności obejmuje ono:

1. Usunięcie „oceny dodatkowej”, która dotyczy hipotetycznych sytuacji niemających miejsca w praktyce, stanowi niepotrzebnie rozbudowany opis hipotetycznej procedury.
2. Dodanie do procedury A elementów: (a) oceny aktualności i odpowiedniości efektów kształcenia, (b) oceny sylabusów w katedrach, (c) oceny wybranych losowo prac studenckich oraz (d) oceny wybranych losowo protokołów zaliczeniowych i egzaminacyjnych.

⁸ Zarządzenie R-48/2014 Rektora w sprawie: ogłoszenia uchwały nr 000-7/4/2014 Senatu UTH w Radomiu z dnia 22.09.2014 r. w sprawie uchwalenia Uczelnianego Systemu Zapewnienia Jakości Kształcenia.

3. Zmiana całej procedury D – statystyka ocen. Według nowej wykładni nie chodzi tu o liczby studentów ze średnią w określonym przedziale, ale o to, by kierownicy katedr analizowali protokoły „statystyka ocen”, które pracownicy drukują z systemu (każdy dla swoich przedmiotów).
4. Dostosowanie procedur dla studiów podyplomowych – uwzględnienie w każdej procedurze analizowania przez kierownika studiów podyplomowych sylabusów, prac podyplomowych itp. – po 3 w każdej edycji.

Uwzględnienie tych wymogów spowoduje znaczne uszczegółowienie, ale i rozbudowanie systemu. W następnym cyklu okaże się, czy zostanie to zaakceptowane przez pracowników i czy dostarczy wniosków istotnych z punktu widzenia doskonalenia jakości. W szczególności zagrożeniem dla efektywnego funkcjonowania systemu i opracowania wyników wydaje się przyjęty w uczelnianym SZJ czas przygotowania raportu do 10 października każdego roku akademickiego (dotychczas – do końca listopada).

Wydziałowa Komisja ds. OEK cały czas prowadzi też prace nad uproszczeniem systemu, zmniejszeniem jego uciążliwości dla pracowników. Celem komisji jest też dbałość o maksymalne „odchudzenie” systemu, tj. eliminowanie elementów mało istotnych, zbędnych, zbyt rozbudowanych czy szczególnie uciążliwych, tak, aby system był przejrzysty, zrozumiały, łatwy „w obsłudze” i elastyczny. Temu będzie służyło m.in. usunięcie „oceny dodatkowej” z procedury A. Przy tym uwagę cały czas zwraca się na użyteczność uzyskanych efektów i możliwość praktycznego wdrożenia zaleceń dotyczących doskonalenia jakości. Jednocześnie ciągle podejmuje się działania o charakterze marketingu wewnętrznego, promujące system wśród pracowników, przypominające i zachęcające do wypełniania na bieżąco nakładanych przez niego obowiązków. Wydaje się, że na razie cele te udaje się osiągać.

BIBLIOGRAFIA

- Staszic S. (1952), *Uwagi nad życiem Jana Zamoyskiego*, Wrocław: Wydawnictwo Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

STRESZCZENIE

Niniejszy artykuł poddaje ocenie efekty kształcenia na obecnym etapie dostosowania systemu kształcenia do wymagań Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK). Przedstawiono w nim przyjęte rozwiązania z zakresu oceny efektów kształcenia (OEK)

i przykładowe wyniki analiz. Można mieć nadzieję, że prezentowane rozwiązania i oparte na nich analizy pomogą uczelniom w realizacji tego obszaru wymagań związanych z wdrażaniem KRR i doskonaleniem jakości kształcenia.

SŁOWA KLUCZOWE: efekty kształcenia, ocena, jakość kształcenia, doskonalenie

SUMMARY

Hereby paper contains evaluation of the effects of education on a present stage of adjusting higher education system to Domestic Frames of Qualifications. Accepted solutions concerning evaluation of the effects of education were presented, as well as selected results of performed analysis. One can hope that described solutions and analyses will help other universities fulfill the requirements of Domestic Frames of Qualifications and improve quality of education.

KEYWORDS: effects of education, evaluation, quality of education, improvement

ALEKSANDER LOTKO – Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny
im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu
e-mail: aleksander.lotko@uthrad.pl

WOJCIECH SOŃTA – Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny
im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu
e-mail: w.sonta@uthrad.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 1.12.2017

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 15.12.2017

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 18.12.2017

Czas trwania amnezji dziecięcej a wybrane cechy osobowości

Duration of child amnesia and selected personality traits

Wprowadzenie w problematykę badań

Osobowość jest tym, co kształtuje się u człowieka już od najmłodszych lat. Ma wpływ na wiele sfer jego funkcjonowania, jak również jest uzależniona od różnorodnych czynników, jak chociażby sposób wychowania czy doświadczenia jednostki. Badania nad osobowością są głównym polem zainteresowania naukowców, którzy zajmują się subdyscypliną psychologii różnic indywidualnych. Ale można też powiedzieć, że jest to temat, który oprócz tego, że stawia wiele pytań, to znalazł już wiele odpowiedzi.

Zupełnie inaczej sytuacja ma się, gdy mówimy o amnezji dziecięcej, zjawisku, które nie zostało w pełni wyjaśnione przez badaczy. Terminem „amnezji dziecięcej” nazywa się okres trwający zazwyczaj do 3 lub 3,5 pierwszych lat życia dziecka. Czas trwania jest uzależniony od wielu czynników – kulturowych, inteligencji, płci, poziomu zdolności werbalnych. Występuje powszechnie i dotyczy całej populacji. Oznacza niemożność przypomnienia sobie wydarzeń, które wystąpiły do tego czasu. Fakt, iż czterdziestolatek jest w stanie bez trudu przypomnieć sobie zdarzenia sprzed dwudziestu lat, natomiast dwudziestolatek nie pamięta pierwszych lat swojego życia uzmysławia nam, że nie jest to zwykle zapominanie, będące funkcją upływającego czasu. Amnezja dziecięca jest tematem badań, który sprawia znaczne trudności z kilku powodów. Nie wiadomo, jaka musi być pula niedostępnych wspomnień, by można było stwierdzić występowanie amnezji. Nie należy wyciągać takich wniosków na podstawie informacji o tym, które ze swoich wspomnień człowiek uważa za najwcześniejsze z dwóch powodów. Po pierwsze, jeżeli jest to wspomnienie pojedyncze, po drugie, jeżeli może być to wydarzenie, o którym jednostka dowiedziała się z jakiegoś źródła, np. od najbliższych. Pewne jest jedynie to, że należy badać deklaratywną pamięć epizodyczną.

Jako pierwszy powszechną niezdolnością do pamiętania faktów sprzed trzeciego roku życia zajął się Zygmuntem Freudem. Od tego czasu naukowcy formułowali wiele różnych wyjaśnień, ale zagadnienie nadal budzi żywe dyskusje. Za pierwsze istotne badania dotyczące tego tematu uznaje się te prowadzone przez Jo-Nell Usher i Ulrica Neissera, którzy opublikowali swe wyniki m.in. w artykule *Childhood Amnesia and the Beginnings of Memory Four Early Life Events* (1993). Dowiedli, że przyczyną występowania amnezji dziecięcej jest brak odpowiedniej organizacji struktury mózgowej, która dopiero w wieku 3–4 lat daje możliwość zapamiętywania faktów. Ich badanie polegało na zadaniu czterech pytań dotyczących ważnych zdarzeń życiowych: śmierci jednego z członków rodziny, przeprowadzki do innego domu, narodziny rodzeństwa oraz hospitalizacji trwającej przynajmniej jedną noc. Osoby przebadane zostały wcześniej poddane starannej selekcji ze względu na doświadczenia, z którymi miały styczność w dzieciństwie. Badając zdarzenia śmierci w rodzinie oraz przeprowadzki, moment graniczny trwania amnezji dziecięcej wyniósł 3 lub 4 lata. Inaczej wyglądało to w przypadku narodzin rodzeństwa i hospitalizacji – tutaj granica trwania amnezji dziecięcej obniżyła się do drugiego roku życia.

Brak w pełni rozwiniętej przedczołowej kory grzbietowo-bocznej i jej połączenia z hipokampem prowadzi do tego, że „nacechowane emocjonalnie wspomnienia z tego czasu przechowywane są w bardziej prymitywnych strukturach, takich jak ciało migdałowate, lub też w innych szlakach mózgu, i w obu przypadkach są one niedostępne dla świadomości. Stanowią tło dla naszego życia” (Gerhardt 2010, s. 40).

Interesującym zjawiskiem jest to, że dzieci w wieku przedszkolnym wykazują się dobrze funkcjonującą pamięcią długotrwałą. Bez problemu są w stanie przywołać swoje wspomnienia sprzed tygodnia, a nawet roku, i to z wieloma szczegółami. Mówimy tutaj nawet o dzieciach w wieku 3–4 lat, które są w stanie odszukać w pamięci odległe doświadczenia. Gorzej sytuacja wygląda, gdy mamy do czynienia z osobą dorosłą, którą prosimy o przypomnienie sobie faktów, które wydarzyły się do 3,5 pierwszych lat życia. W zasadzie, w większości przypadków spotykamy się z brakiem wspomnień z tego okresu. Oczywiście jest to kwestia indywidualna – u każdego człowieka czas trwania amnezji dziecięcej mógł być zarówno krótszy, jak i dłuższy. Dla uproszczenia podaje się średnią 3,5 roku. Wszystko zależy od warunków indywidualnych człowieka, a także uwarunkowań kulturowych.

Karen Sheingold i Yvette Tenney w 1982 r. postawiły hipotezę, że czas trwania retencji nie jest istotny dla występowania zjawiska amnezji dziecięcej. Wyselekcjonowały grupę osób badanych poprzez kryterium narodzin rodzeństwa.

W momencie wystąpienia tego zdarzenia każda z osób badanych miała po 4 lata. Autorki zdecydowały się na przeprowadzenie wywiadów z dziećmi czter-, ośmio- i dwunastoletnimi, po czym przebadaly również grupę studentów. Wyniki badań były dosyć zaskakujące. Okazało się, że niezależnie od czasu, po którym zdarzenia były odtwarzane, liczba zapamiętanych szczegółów była na podobnym poziomie. Wypadałoby jednak zwrócić uwagę na fakt, że wzrost okresu retencji w tych badaniach miał również związek ze wzrostem wieku osób badanych. Jak stwierdza Maria Jagodzińska:

Czterolatki relacjonowały stosunkowo świeże zdarzenie, bo zaledwie po upływie kilku miesięcy. Natomiast dwunastolatki odtwarzały zdarzenie po ośmiu latach, ale dzieci w tym wieku potrafią lepiej wydobywać informacje z pamięci niż czterolatki. Stwierdzona przez autorki stałość wyników mogła być efektem interakcji dwóch czynników, z których każdy wywiera inny wpływ na pamięć: wraz ze wzrostem wieku dzieci poprawia się skuteczność wydobywania informacji z pamięci, natomiast wraz ze wzrostem czasu, jaki upłynął od zdarzenia, dokładność wspomnienia może się pogarszać (2008, s. 425).

Robyn Fivush i April Schwarzmüller (1998) przeprowadziły badanie, w którym chciały sprawdzić czy zdarzenia z wczesnego dzieciństwa, przywoływane w momencie dojrzewania, mają znaczący wpływ dla zrozumienia rozwoju pamięci autobiograficznej i fenomenu amnezji dziecięcej. Badaniem objęto grupę 16 dzieci w wieku 8 lat, pytanych o wydarzenia, które odtwarzały we wcześniejszych wywiadach, kiedy miały 40, 46, 58 lub 70 miesięcy. Dzieci przypominały sobie większość zdarzeń spośród tych, o które były pytane, nawet z bardzo wczesnego dzieciństwa. Co więcej, przywoływały te doświadczenia dokładnie, włącznie z wieloma szczegółami. Jakkolwiek podały więcej nowych i zróżnicowanych informacji dotyczących tych wydarzeń będąc w wieku 8 lat. Co ciekawe, dziewczynki były w stanie przywołać więcej informacji od chłopców. Zaskakujący jest fakt, że nie odnotowano istotnych związków pomiędzy powtórzeniem badania a ilością informacji, do których dzieci odwoływały się w wieku 8 lat. Powyższe wyniki pokazują wysoki poziom zapamiętywania doświadczeń przez długi czas dla wydarzeń występujących we wczesnym dzieciństwie.

W 2003 r. Rhawn Joseph zaprezentował wyniki swoich badań dotyczących związku emocjonalnej traumy z amnezją dziecięcą. W zdecydowanej większości przypadków treść pierwszych wspomnień jest nacechowana pozytywnie. Nie mamy natomiast odpowiedzi, czy te pierwsze doświadczenia, ich pozytywne lub negatywne nacechowanie, a także to, czy są one doświadczeniami wizualnymi czy jedynie werbalnymi, mają wpływ na czas trwania amnezji dzie-

cięcej. W badaniu wzięto pod uwagę to, że negatywne, stresujące wspomnienia zakłócają pamięć i mogą uszkodzić takie struktury pamięciowe, jak hipokamp i ciało migdałowe. Dodatkowo zwrócono uwagę na fakt, że dorośli, którzy doświadczyli traumy albo nadużyli w dzieciństwie, cierpią na zaburzenia pamięci. W związku z tym postawiono hipotezę, że ci, którzy doświadczyli traumy w bardzo młodym wieku mogą wyróżniać się dłuższym czasem trwania amnezji dziecięcej niż reszta populacji. Ponieważ prawa półkula rozwija się szybciej niż werbalnie dominująca lewa półkula, i dominuje pod względem wspomnień wizualnych i emocjonalnych, jak również bardziej reaguje na stres, postawiono kolejną hipotezę że pierwsze przywoływane wspomnienia będą bardziej wizualne niż werbalne. Ponadto, skoro stres jest w stanie uszkodzić mózg i zakłócić pamięć, grupa badanych, którzy przeżyli traumę, będzie prawdopodobnie prezentowała pamięć oraz intelektualne zakłócenia związane z uszkodzeniem prawej półkuli. Do tego badania wykorzystano Skalę Pamięci Wechslera z testu WAIS-R oraz test pamiętania twarzy. Wszystkie z hipotez znalazły swoje potwierdzenie. Czas trwania amnezji dziecięcej dla osób doświadczających traumy wyniósł 6,1 roku, natomiast dla ogółu populacji wynik wyniósł 3,5 roku. Oprócz tego, osoby, które przeżyły traumę cechowały się niższym poziomem krótkotrwałej pamięci wizualnej, a ich pamięć twarzy była znacząco obniżona.

Kolejne ciekawe badanie, dotyczące amnezji dziecięcej, przeprowadziły Carole Peterson, Valerie Grant i Lesley Boland w 2005 r. Amerykańskie badaczki za cel obrały sobie określenie treści pierwszych wspomnień. Wyselekcjonowały grupę osób w wieku od 6 do 19 lat, których zadaniem było przedstawienie pierwszych wydarzeń ze swojego życia. Następnie wydarzenia te „zatwierdzali” rodzice, których zadaniem było również określenie daty ich wystąpienia. Co ciekawe, znalazło się zaskakująco mało rozwojowych różnic pomiędzy najwcześniejszymi doświadczeniami u dzieci. Oprócz tego, że dzieci w wieku 6–9 lat przywoływały wcześniejsze wydarzenia niż starsze dzieci, nie odnotowano znaczących różnic w grupach starszych. Wspomnienia ze wszystkich grup wiekowych były podobne w strukturze, orientacji społecznej i naturze przywoływanego wydarzenia. Jakkolwiek, wspomnienia starszych dzieci dawały większe prawdopodobieństwo wystąpienia negatywnego afektu. Odnotowano również kilka różnic pomiędzy płciami. Dziewczynki były bardziej podatne do przywoływania traumatycznych lub przejściowych zdarzeń, podczas gdy chłopcy w większości przypadków przypominali sobie zdarzenia związane z zabawą. Badania pozwoliły stwierdzić, że dzieci w wieku 6–9 lat mają dostęp do werbalnych doświadczeń z bardzo wczesnego dzieciństwa, które zanikają w momencie, w którym się starzeją i zaczynają dojrzewać.

Deryn Strange, Kimberley Wade oraz Harlene Hayne postanowiły zbadać (2008), czy fałszywe obrazy i wspomnienia z dzieciństwa występują kiedy wydarzenia rzekomo zdarzyły się w ciągu trwania amnezji dziecięcej. Podczas trzech wywiadów uczestnicy badań mieli za zadanie przywołanie sześciu doświadczeń: pięciu prawdziwych i jednego fałszywego. Niektórych uczestników poinformowano, że fałszywe zdarzenie zaszło, kiedy mieli 2 lata (tzw. „Grupa 2-latków”), podczas gdy inni otrzymywali informację, że fałszywe zdarzenie wystąpiło w wieku 10 lat (tzw. „Grupa 10-latków”). Porównano relacje uczestników z fałszywego wydarzenia z ich raportem z tego prawdziwego, które zdarzyło się w tym samym wieku. Zgodnie z wcześniejszymi badaniami dotyczącymi amnezji dziecięcej, uczestnicy z „Grupy 10-latków” byli bardziej skłonni od uczestników z „Grupy 2-latków” do pamiętania prawdziwych zdarzeń oraz zaprezentowali więcej informacji dotyczących ich wystąpienia. Z kolei osoby z „Grupy 2-latków” były bardziej skłonne do tworzenia fałszywych obrazów wspomnień niż członkowie „Grupy 10-latków”. Co więcej, w momencie kiedy fałszywy obraz albo wspomnienie zostało stworzone, nie odnotowano żadnych różnic uwzględniających wiek badanych w ilości informacji, które uczestnicy badania przedstawili na temat fałszywego zdarzenia. Wynika zatem, iż amnezja dziecięca zwiększa naszą podatność na fałszywą sugestię. Dlatego też wyniki owych badań są dosyć istotne dla spraw sądowych, których przedmiotem są wczesne wspomnienia.

Jedno z najciekawszych badań przeprowadziły Karen Tustin oraz Harlene Hayne (2010). Badaczki zajęły się ustaleniem granicy trwania amnezji dziecięcej poprzez porównanie wspomnień dzieci, młodzieży oraz dorosłych. Ilość wspomnień sprzed ukończenia trzeciego roku życia, relacjonowanych przez dzieci i młodzież, była wyższa niż w przypadku dorosłych. W dodatku pojedyncze, najwcześniejsze wspomnienie przywołane przez dzieci i młodzież pochodziło z wcześniejszych lat życia niż u dorosłych. Co ciekawe, doświadczenia te były z wcześniejszego okresu niż tradycyjna 3,5-letnia granica amnezji dziecięcej. Pomijając wiek osoby badanej, wczesne wspomnienia uczestników badania miały te same cechy epizodyczne. Główną konkluzją wynikającą z tych badań jest stwierdzenie, że granica i ścisłość amnezji dziecięcej może wzrastać wraz z rozwojem człowieka. Ważne jest również to, że zmiany w podstawowych mechanizmach pamięciowych związane z wiekiem mają istotny wkład w nasz sposób rozumienia źródeł amnezji dziecięcej.

Ostatnie zaprezentowane badanie, dotyczące najwcześniejszych wspomnień, zostało przeprowadzone przez Carole Peterson, Kelly Warren i Megan Short (2011). Wyglądało ono następująco: dzieci w wieku 4–13 lat były proszo-

ne na początku badania, a także po upływie dwóch lat, o zaprezentowanie swoich trzech najwcześniejszych wspomnień. W drugim podejściu wiek w trakcie występowania wcześniej przedstawionych doświadczeń badani przesuwali na kilka miesięcy później, a w dodatku młodsze dzieci nie były skłonne do przedstawiania tych samych wydarzeń co przy pierwszej próbie. Co więcej, kiedy otrzymały wskazówki co do wspomnień przywoływanych dwa lata wcześniej, wiele z nich w dalszym ciągu nie zostało przypominanych. Starsze dzieci były bardziej skłonne do odwoływania się do tych samych doświadczeń i wskazówki dotyczące wcześniej przedstawionych doświadczeń były bardziej skuteczne. Tak więc starsze dzieci są bardziej spójne pod względem przypominania sobie bardzo wczesnych wydarzeń.

Metodologiczne założenia badań własnych

Przedmiotem niniejszych badań uczyniono problem amnezji dziecięcej, rozpatrywany w kontekście wybranych cech osobowości ujętych w koncepcji tzw. Wielkiej Piątki. Przyjęto założenie o występującym istotnym związku między tymi zmiennymi.

Dokonano diagnozy zmiennej zależnej, czyli określono czas występowania amnezji dziecięcej badanych studentów oraz dokonano identyfikacji zmiennej niezależnej – podstawowych wymiarów osobowości tzw. wielkiej piątki. Następnie zweryfikowano zależności między tymi zmiennymi. Wzbogaceniem prowadzonych badań jest korelacja analizowanych zmiennych z wybranymi czynnikami demograficzno-społecznymi, takimi jak: wiek, płeć, stan cywilny, struktura rodziny. Badania przeprowadzono na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie wśród studentów następujących kierunków studiów: pedagogika, pedagogika specjalna i praca socjalna. Wybór terenu badań wynikał z jego dostępności. Badaniami objęto 150 osób. Dobór grupy był celowy, podstawowe kryteria stanowiły wiek i płeć. W badaniach zastosowano sondaż diagnostyczny, realizowany techniką ankietową. Wykorzystano narzędzie diagnozujące **Inwentarz Osobowości NEO-FFI Costy i McCrae'a**, w polskiej wersji adaptacji Bogdana Zawadzkiego, Jana Strelaua, Piotra Szczepaniaka i Magdaleny Śliwińskiej (1998). Etapy polskiej adaptacji tego narzędzia oraz charakterystyka badanej grupy i przebiegu badań zostały szczegółowo zaprezentowane w podręczniku tych autorów.

Polska adaptacja NEO-FFI, podobnie jak oryginalna wersja tego narzędzia, zawiera 60 pozycji, tworzących pięć skal: Neurotyczności, Ekstrawersji, Otwar-

tości na doświadczenia, Ugodowości i Sumienności. Każda ze skal składa się z 12 pozycji, ocenianych na pięciostopniowej skali. Na podstawie sumy punktów uzyskanych za udzielone odpowiedzi ustalany jest wynik w każdej ze skal NEO-FFI. Uzyskane wyniki pozwalają na diagnozę podstawowych cech osobowości, bez pomiaru ich poszczególnych składników (Zawadzki, Strelau, Szczepaniak i Śliwińska 1998). Ponadto zastosowano **Autorski Kwestionariusz do Pomiaru Czasu Trwania Amnezji Dziecięcej**, zawierający 10 zadań do wykonania przez respondenta. Polegają one na podaniu wydarzeń, które uważają oni za swoje pierwsze wspomnienia z czasów dzieciństwa i okresu dorastania, np. narodzin rodzeństwa, przeprowadzki, zakupu samochodu, pierwszych dni w przedszkolu itp. Następnie respondenci mają określić swój wiek podczas każdego doświadczenia, podać na ile było ono pozytywne lub negatywne, na ile są oni pewni, że to wydarzenie zaszło w ich życiu, na ile dokładnie je pamiętają. Każde więc zdarzenie oceniane jest w trzech wymiarach: (a) ocena pozytywna lub negatywna; (b) prawdopodobieństwo tego wydarzenia; (c) możliwość dokładnego przywołania ocenianego wydarzenia w pamięci. Zastosowano tu do poszczególnych składników oceny pięciostopniową skalę Likerta (gdzie tak – 5 pkt, raczej tak – 4 pkt, trudno powiedzieć – 3 pkt, raczej nie – 2 pkt i nie – 1 pkt) (Brzeziński 1996). Do analiz zebranego materiału empirycznego zastosowano elementy statystyki opisowej i korelacyjnej.

Czas trwania amnezji dziecięcej badanych osób

Dążąc do ustalenia czasu trwania amnezji dziecięcej postawiono respondentom 10 zadań do wykonania, które stanowią ich pierwsze wspomnienia z dzieciństwa. Mieli oni ocenić nie tylko swój wiek podczas każdego wydarzenia, ale także na ile było ono pozytywne lub negatywne, na ile są oni pewni, że te fakty wystąpiły i możliwość dokładnego przywołania ocenianego wydarzenia z pamięci. Do oceny poszczególnych składników zastosowano pięciostopniową skalę Likerta.

Jak ustalono, bez mała 2/3 respondentów (60,7%) charakteryzuje się amnezją dziecięcą w wieku 3–4 lat. Osoby te najczęściej zapamiętały z dzieciństwa takie wydarzenia, jak: pierwszy dzień w przedszkolu, leżakowanie w przedszkolu, pobyt w szpitalu. Częściej niż co piąty respondent (27,3%) pamięta zdarzenia, którym towarzyszyły duże emocje, gdy miał już 5–6 lat. Są to na ogół: wakacje, zabawa w przedszkolu, narodziny rodzeństwa. Co czternasty badany (7,3%) zadeklarował, że pamięta wydarzenia ze swojego dzieciństwa dopiero

kiedy przygotowywał się do pójścia do szkoły podstawowej, czyli miał powyżej 6 lat. Do doświadczeń tych należały: pierwszy dzień w szkole podstawowej, poznanie nowych kolegów i koleżanek, wycieczka klasowa. Tylko 4,7% badanych (7 osób na 150) pamięta wydarzenia ze swojego wczesnego dzieciństwa, gdy mieli mniej niż 3 lata. Osoby te wskazywały na takie wydarzenia, jak: narodziny rodzeństwa, pobyt w żłobku, samodzielne chodzenie.

Tabela 1. Wiek do którego trwa amnezja dziecięca

Wiek	N	Procent
Do 3 lat	7	4,7
3–4 lata	91	60,7
5–6 lat	41	27,3
Powyżej 6 lat	11	7,3
Ogółem	150	100,0

Źródło: opracowanie własne?

Kolejny element prowadzonych analiz stanowiło określenie treści zapamiętanych wspomnień – na ile były one pozytywne, a na ile związane z przykrymi przeżyciami. Uzyskane dane zostały pogrupowane w pięć kategorii: „zdecydowanie pozytywne”, „raczej pozytywne”, „trudno powiedzieć” oraz „raczej negatywne” i „zdecydowanie negatywne” (tabela 2).

Tabela 2. Treść pierwszego wspomnienia

Treść	N	Procent
Zdecydowanie pozytywne	44	29,3
Raczej pozytywne	52	34,7
Trudno powiedzieć	25	16,7
Raczej negatywne	8	5,3
Zdecydowanie negatywne	21	14,0
Ogółem	150	100,0

Źródło: opracowanie własne?

Jak ustalono, około 2/3 badanych osób (64,5%) w mniejszym lub większym stopniu zapamiętała z dzieciństwa te wydarzenia, które miały dla nich pozytywny charakter, dostarczały miłych przeżyć. Co piąty badany (19,3%) doświadczył różnych nieprzyjemnych przeżyć, które utkwily mu w pamięci. Na-

leży zauważyć, że aż dla co siódmego badanego (14,0%) były to zdecydowanie przykre przeżycia. Nie potrafił określić charakteru treści tych wspomnień co szósty badany (16,7%). Tym samym można stwierdzić, iż we wspomnieniach z dzieciństwa występują najczęściej wydarzenia mające pozytywny wymiar dla badanych osób. Dokonując analizy korelacji między wiekiem, do którego trwała amnezja dziecięca, a treścią pierwszych wspomnień stwierdzić należy, że nie zachodzi istotna statystycznie zależność ($p < 0,496$). Badani, u których wiek amnezji dziecięcej wynosi 3–4 lata, częściej niż pozostali uczestnicy pamiętają swoje pierwsze wspomnienie jako raczej pozytywne (40,7%).

Podstawowe wymiary osobowości badanych

Podstawą do określenia wybranych wymiarów osobowości badanych studentów była skrócona wersja Inwentarza Osobowości NEO-FFI. Składa się on z 60 pytań i pozwala na szybką wszechstronną ocenę pięciu cech osobowości. Ma pięć skal po 12 pytań każda. Każda skala mierzy inną domenę osobowości. Średnie wyniki uzyskane w próbie porównano ze średnimi wynikami grupy normalizacyjnej – wersja S dla dorosłych, łącznie dla kobiet i mężczyzn (tabela 3) (Por. Costa, McCrae 2010, s. 88).

Tabela 3. Pięciodziesięcownikowy inwentarz NEO-FFI (średnie wartości)

Cechy osobowości	Badana grupa		Grupa normalizacyjna	
	M	SD	M	SD
Neurotyczność	22,25	9,32	19,07	7,68
Ekstrawertyczność	30,23	6,31	27,69	5,85
Otwartość na doświadczenia	25,71	5,81	27,03	5,84
Ugodowość	29,71	5,90	32,84	4,97
Sumienność	33,85	6,33	34,57	5,88

Źródło: opracowanie własne?

Uzyskane wyniki wskazują, że grupa badanych studentów charakteryzuje się wyższą neurotycznością, ekstrawertycznością niż grupa normalizacyjna. Tym samym są to osoby emocjonalnie mało stabilne, niespokojne i mało zdolne do zmagania się ze stresem. Jednocześnie wyróżniają się serdecznością, są rozmowne i przyjacielskie, życiowo aktywne i wykazują się życiowym optymizmem. Mimo to w relacjach społecznych przeważają zachowania egocentrycz-

ne, nastawione rywalizacyjnie. Cechuje ich przy tym na ogół mała skrupulatność w wypełnianiu swoich powinności, są nastawieni hedonistycznie do życia i spontaniczni. Najczęściej są też konwencjonalni, cenią sobie tradycyjne wartości oraz mają pragmatyczne zainteresowania.

Neurotyczność

Poziom Neurotyczności obliczono metodą odchyłeń standardowych. Poziom przeciętny wynosi: średnia $M = 22,25$, plus/minus jedno odchylenie standardowe $SD = 9,32$, poziom wysoki: średnia plus powyżej jedno i więcej odchyłeń standardowych, poziom niski: średnia minus poniżej jednego i więcej odchyłeń standardowych. Niski poziom Neurotyczności wynosi poniżej 11 pkt, poziom średni 11–31 pkt i poziom wysoki – powyżej 31 pkt.

Tabela 4. Poziom Neurotyczności

Poziom	N	Procent
Poziom niski (poniżej 11 pkt)	18	12,0
Poziom przeciętny (11–31 pkt)	105	70,0
Poziom wysoki (powyżej 31 pkt)	27	18,0
Ogółem	150	100,0

Źródło: opracowanie własne?

Jak się okazuje, bez mała 3/4 badanych osób (70,0%) cechuje przeciętny poziom podatności na doświadczanie negatywnych emocji, takich jak strach, zmieszanie, niezadowolenie, gniew czy poczucie winy. Średnio co piąty badany (18,0%) ma duże kłopoty adaptacyjne w środowisku, jest mało zdolny do kontrolowania swoich popędów oraz zmagania się ze stresem. Jedynie co ósmy badany (12,0%) wyróżnia się emocjonalną stabilnością, spokojem i działa w sposób opanowany.

Ekstrawersja

Poziom Ekstrawersji obliczono metodą odchyłeń standardowych. Poziom przeciętny wynosi: średnia $M = 30,23$, plus/minus jedno odchylenie standardowe $SD = 6,31$, poziom wysoki: średnia plus powyżej jedno i więcej odchyłeń

standardowych, poziom niski: średnia minus poniżej jednego i więcej odchyłeń standardowych. Niski poziom ekstrawertyczności wynosi poniżej 24 pkt, poziom średni 24–36 pkt i poziom wysoki – powyżej 36 pkt.

Tabela 5. Poziom Ekstrawersji

Poziom	N	Procent
Poziom niski (poniżej 24 pkt)	22	14,7
Poziom przeciętny (24–36 pkt)	101	67,3
Poziom wysoki (powyżej 36 pkt)	27	18,0
Ogółem	150	100,0

Źródło: opracowanie własne?

Uzyskane wyniki badań wskazują, że 2/3 badanych osób (67,3%) cechuje się przeciętnym poziomem towarzyskości, zdolności do utrzymywania bliskich związków z innymi ludźmi, aktywności i emocjonalności w zakresie pozytywnych emocji. Należy podkreślić, iż blisko co piąty respondent (18,0%) ma bardzo wysokie nasilenie tych cech. Wyróżnia ich tendencja do reagowania pozytywnymi emocjami oraz charakteryzuje pogodny nastrój i optymizm **życiowy**. Tylko co siódmy student objęty badaniem (14,7%) ma niskie nasilenie tych cech.

Otwartość na doświadczenie

Poziom Otwartości na doświadczenie obliczono metodą odchyłeń standardowych. Poziom przeciętny wynosi: średnia $M = 25,71$ plus/minus jedno odchylenie standardowe $SD = 5,81$, poziom wysoki: średnia plus powyżej jedno i więcej odchyłeń standardowych, poziom niski: średnia minus poniżej jednego i więcej odchyłeń standardowych. Niski poziom Otwartości na doświadczenie wynosi poniżej 20 pkt, poziom średni 20–31 pkt i poziom wysoki – powyżej 31 pkt.

Tabela 6. Poziom Otwartości na doświadczenie

Poziom	N	Procent
Poziom niski (poniżej 20 pkt)	24	16,0
Poziom przeciętny (20–31 pkt)	102	68,0
Poziom wysoki (powyżej 31 pkt)	24	16,0
Ogółem	150	100,0

Źródło: opracowanie własne?

Okazuje się, że 2/3 badanych studentów (68,0%) poszukuje i pozytywnie wartościuje doświadczenia życiowe, cechuje ich ciekawość poznawcza i tolerancja wobec nowości. Co szósty respondent (po 16,0%) wyróżnia się zarówno najwyższym, jak i najniższym nasileniem tych cech. Ci najbardziej otwarci wykazują się bardzo dużą wyobraźnią, są otwarci na stany uczuciowe innych osób, aktywnie poszukują nowych bodźców, są gotowi do analizy wartości społecznych. Natomiast osoby mało otwarte są bardzo powściągliwe, często dogmatyczne i konserwatywne.

Ugodowość

Poziom Ugodowości obliczono metodą odchyłeń standardowych. Poziom przeciętny wynosi: średnia $M = 29,71$ plus/minus jedno odchylenie standardowe $SD = 5,90$, poziom wysoki: średnia plus powyżej jedno i więcej odchyłeń standardowych, poziom niski: średnia minus poniżej jednego i więcej odchyłeń standardowych. Niski poziom Ugodowości wynosi poniżej 23 pkt, poziom średni 23–35 pkt i poziom wysoki – powyżej 35 pkt.

Tabela 7. Poziom Ugodowości

Poziom	N	Procent
Poziom niski (poniżej 23 pkt)	20	13,3
Poziom przeciętny (23–35 pkt)	105	70,0
Poziom wysoki (powyżej 35 pkt)	25	16,7
Ogółem	150	100,0

Źródło: opracowanie własne?

Okazuje się, że blisko 3/4 badanych (70,0%) charakteryzuje się przeciętnym nastawieniem pozytywnym do innych ludzi. Jako cecha szczególnie wyróżniająca odnosi się do co szóstego respondenta (16,7%). Osoby te wykazują bardzo duże zaufanie do innych, są wrażliwe na ich sprawy, nastawieni kooperacyjnie. Natomiast co ósmy badany student (13,3%) wykazuje raczej egoizm, jest obojętny na sprawy innych ludzi, dąży do rywalizacji, nie zaś współdziałania.

Sumiennosc

Poziom Sumiennosci obliczono metoda odchylen standardowych. Poziom przecietny wynosi: srednia $M = 33,85$ plus/minus jedno odchylenie standardowe $SD = 6,33$, poziom wysoki: srednia plus powyzej jedno i wiecej odchylen standardowych, poziom niski: srednia minus ponizej jednego i wiecej odchylen standardowych. Niski poziom Sumiennosci wynosi ponizej 27 pkt, poziom sredni 27–40 pkt i poziom wysoki – powyzej 40 pkt.

Tabela 8. Poziom Sumiennosci

Poziom	N	Procent
Poziom niski (ponizej 27 pkt)	18	12,0
Poziom przecietny (27–40 pkt)	108	72,0
Poziom wysoki (powyzej 40 pkt)	24	16,0
Ogolem	150	100,0

Źródło: opracowanie własne?

Blisko 3/4 respondentow (72,0%) w sposob przecietny charakteryzuje sie zorganizowaniem, wytrwaloscia i motywacja w dzialaniach zorientowanych na cel. Natomiast wysoki poziom Sumiennosci wyroznia co szostego badanego studenta (16,0%). Osoby te sa przekonane o mozliwosciach radzenia sobie w zyciu, uporządkowane, wyrozniaja sie wysokim poziomem aspiracji i ambicji, samodyscyplina i rozwaga. Pozostali respondenci (12%) na ogol sa przekonani o braku sprawnosci i umiejetnosci radzenia sobie z zadaniami, wykazuja brak ambicji i jasno sprecyzowanych celow zyciowych.

Zależności między podstawowymi wymiarami osobowości a czasem trwania amnezji dziecięcej badanych osób

W dalszej kolejności poszukiwano zależności między pięcioma wymiarami osobowości: Otwartością na doświadczenia, Neurotycznością i Ekstrawersją, Ugodowością i Sumiennością a czasem trwania amnezji dziecięcej. Do tego celu wykorzystano test niezależności Chi-kwadrat Pearsona.

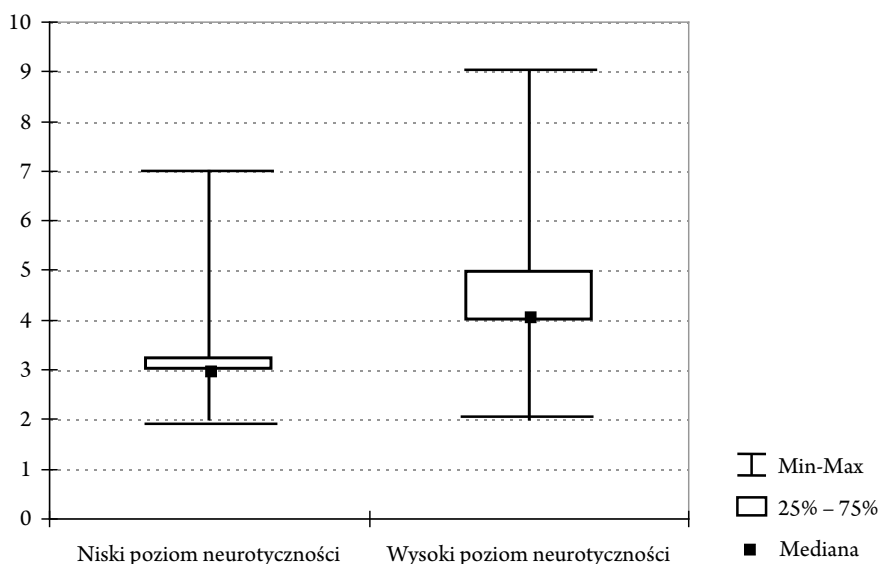
Jak wynika z uzyskanych danych, poziom Otwartości na doświadczenie koreluje na poziomie istotnym z czasem trwania amnezji dziecięcej ($p < 0,009$). Badani, którzy mają pierwsze wspomnienia zanim ukończyli 3 rok życia

(100,0%), częściej niż pozostałe osoby charakteryzują się przeciętnym poziomem Otwartości na doświadczenie. Wysoki poziom tego czynnika osobowości można zauważyć u 1/4 osób, które mają pierwsze wspomnienia w wieku 3–4 lata (24,2%).

Natomiast przeprowadzone analizy statystyczne nie wykazały istotnych zależności między czasem trwania amnezji dziecięcej a poziomem Neurotyczności ($p < 0,629$), poziomem ekstrawersji ($p < 0,719$), poziomem Ugodowości ($p < 0,171$) oraz poziomem Sumienności ($p < 0,515$). Tym samym hipotezy robocze mówiące o istotnych zależnościach między czasem trwania amnezji dziecięcej a Neurotycznością, Ekstrawersją, Sumiennością i Ugodowością nie potwierdziły się. Pozytywnie została jedynie zweryfikowana hipoteza mówiąca o zależności między Otwartością na nowe doświadczenia a czasem trwania amnezji dziecięcej.

Aby określić czy osoby z wysokim i niskim poziomem Neurotyczności, Ekstrawersji, Sumienności, Ugodowości i Otwartości na doświadczenia różnią się czasem trwania amnezji dziecięcej, dokonano kolejnych analiz statystycznych.

Z danych empirycznych i testu istotności różnic t-Studenta dla par niezależnych wynika, że osoby z niską i wysoką neurotycznością mają różny czas trwania amnezji dziecięcej – wartość t empirycznego wynosi $|2,292|$ przy $p = 0,027$.



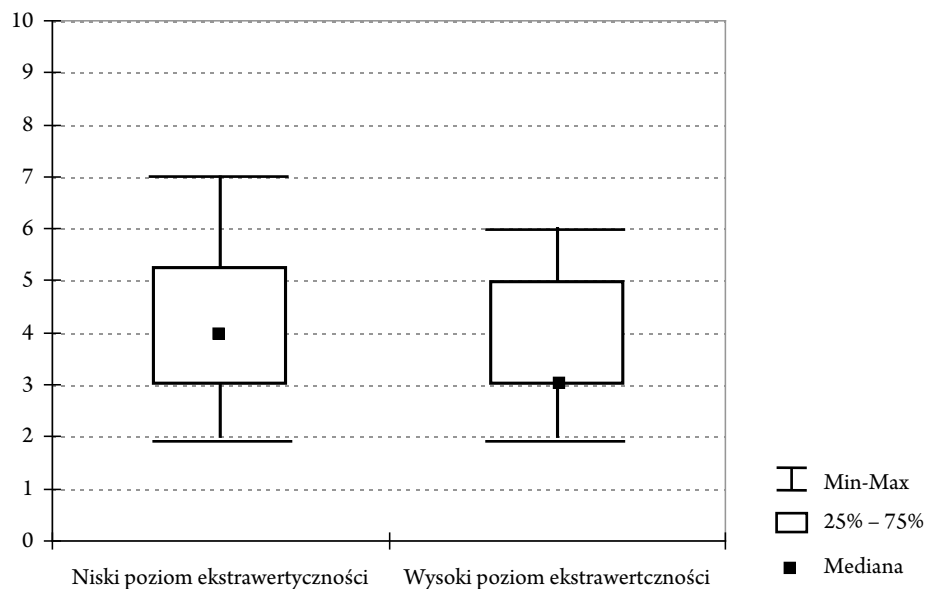
Wykres 1. Czas trwania amnezji dziecięcej – porównanie skrajnych wartości Neurotyczności

Źródło: opracowanie własne?

Wiek, do którego trwa amnezja dziecięca w grupie osób z niskim poziomem neurotyczności charakteryzuje się **średnią** o wartości 3,50, odchyleniem standardowym 1,42, medianą równą 3,00 oraz minimum 2 lata i maksimum 7 lat. Natomiast czas trwania amnezji dziecięcej w grupie osób z wysokim poziomem Neurotyczności ma następujące parametry: **średnia** 4,52, odchylenie standardowe 1,48, mediana 4,00, minimum 2 lata, maksimum 5 lat.

Uzyskane dane pozwalają skonstatować, że osoby z niskim poziomem Neurotyczności mają niższy wiek, do którego trwa amnezja dziecięca – około 3,5 roku.

Z danych empirycznych i testu istotności różnic t-Studenta dla par niezależnych wynika, że osoby z niską i wysoką Ekstrawersją mają podobny czas trwania amnezji dziecięcej – wartość t empirycznego wynosi $|1,155|$ przy $p = 0,254$.



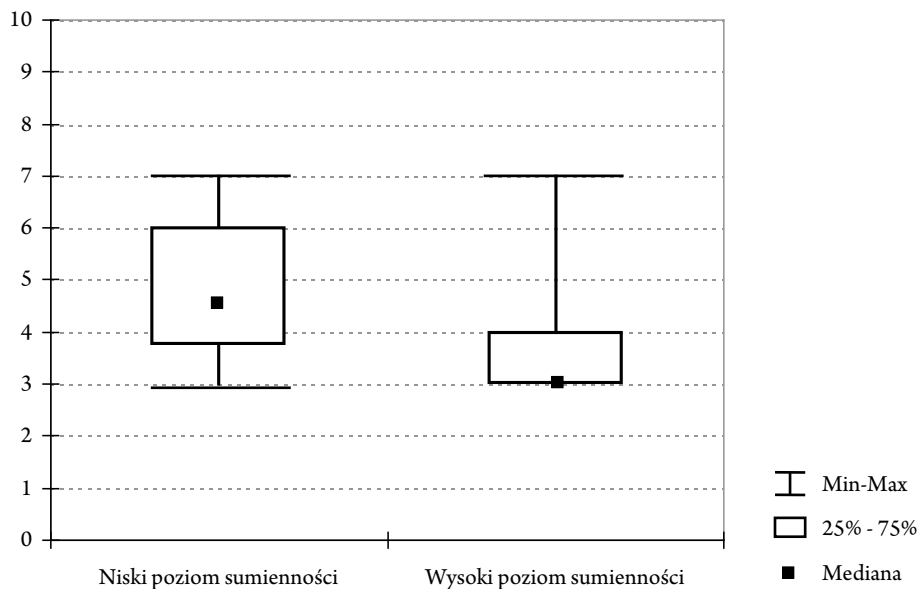
Wykres 2. Czas trwania amnezji dziecięcej – porównanie skrajnych wartości Ekstrawersji

Źródło: opracowanie własne?

Czas trwania amnezji dziecięcej w grupie osób z niskim poziomem Ekstrawertyczności charakteryzuje się **średnią** o wartości 4,25, odchyleniem standardowym 1,46, medianą równą 4,00 oraz minimum 2 lata i maksimum 7 lat. Natomiast czas trwania amnezji dziecięcej w grupie osób z wysokim poziomem Ekstrawersji ma następujące parametry: **średnia** 3,81, odchylenie standardowe

1,18, mediana 3,00, minimum 2 lata, maksimum 6 lat. A zatem osoby z niskim i wysokim poziomem Ekstrawersji mają podobny czas trwania amnezji dziecięcej – około 4 lat.

Z danych empirycznych i testu istotności różnic t-Studenta dla par niezależnych wynika, że osoby z niskim i wysokim poziomem Sumiennosci mają różny czas trwania amnezji dziecięcej – wartość t empirycznego wynosi $|2,544|$ przy $p = 0,015$.

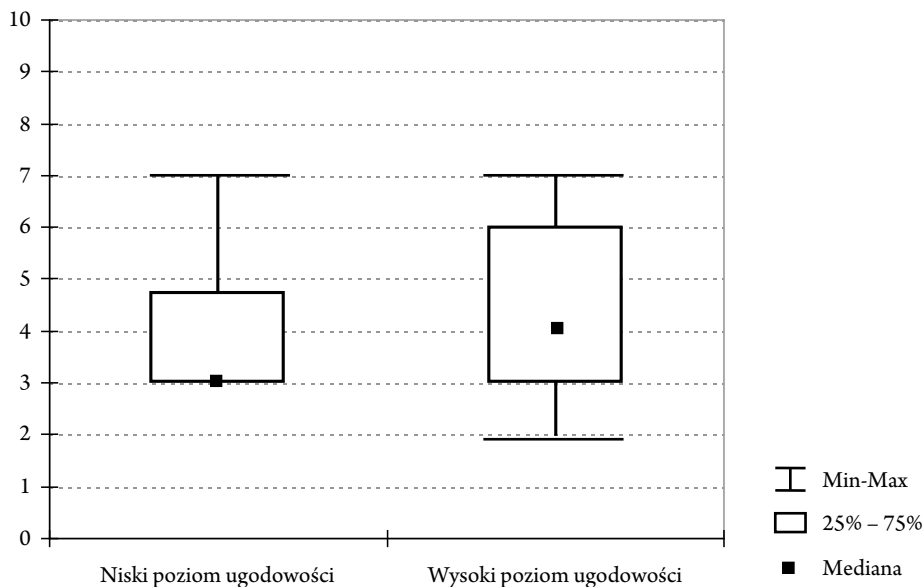


Wykres 3. Czas trwania amnezji dziecięcej – porównanie skrajnych wartości Sumiennosci

Źródło: opracowanie własne?

Czas trwania amnezji dziecięcej w grupie osób z niskim poziomem Sumiennosci charakteryzuje się **średnią** o wartości 4,72, odchyleniem standardowym 1,36, medianą równą 4,50 oraz minimum 3 lata i maksimum 7 lat. Natomiast czas trwania amnezji dziecięcej w grupie osób z wysokim poziomem Sumiennosci ma następujące parametry: **średnia** 3,75, odchylenie standardowe 1,11, mediana 3,00, minimum 3 lata, maksimum 7 lat. Na podstawie uzyskanych danych można zatem stwierdzić, że osoby z wysokim poziomem Sumiennosci mają krótszy czas trwania amnezji dziecięcej – około 3,5 roku.

Z danych empirycznych i testu istotności różnic t-Studenta dla par niezależnych wynika, że osoby z niską i wysoką Ugodowością mają podobny czas trwania amnezji dziecięcej – wartość t empirycznego wynosi $|1,571|$ przy $p = 0,123$.



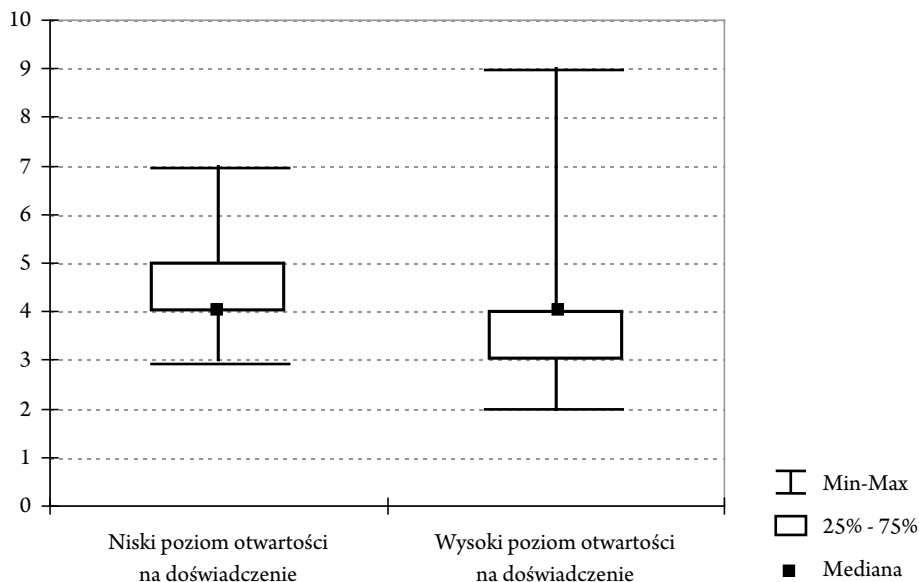
Wykres 4. Czas trwania amnezji dziecięcej – porównanie skrajnych wartości Ugodości

Źródło: opracowanie własne?

Czas trwania amnezji dziecięcej w grupie osób z niskim poziomem Ugodości charakteryzuje się **średnią** o wartości 3,85, odchyleniem standardowym 1,18, medianą równą 3,00 oraz minimum 3 lata i maksimum 7 lat. Natomiast czas trwania amnezji dziecięcej w grupie osób z wysokim poziomem Ugodości ma następujące parametry: **średnia** 4,48, odchylenie standardowe 1,45, mediana 4,00, minimum 2 lata, maksimum 7 lat. Tak więc osoby z niskim i wysokim poziomem Ugodości mają podobny czas trwania amnezji dziecięcej – około 4 lat.

Z danych empirycznych i testu istotności różnic t-Studenta dla par niezależnych wynika, że osoby z niskim i wysokim poziomem Otwartości na doświadczenie mają różny czas trwania amnezji dziecięcej – wartość t empirycznego wynosi $|2,454|$ przy $p = 0,018$.

Czas trwania amnezji dziecięcej w grupie osób z niskim poziomem Otwartości na doświadczenie charakteryzuje się **średnią** o wartości 4,54, odchyleniem standardowym 1,03, medianą równą 4,00 oraz minimum 3 lata i maksimum 7 lat. Natomiast wiek, do którego trwa amnezja dziecięca w grupie osób z wysokim poziomem Otwartości na doświadczenie, ma następujące parametry: **średnia** 3,69, odchylenie standardowe 1,30, mediana 4,00, minimum 2 lata,



Wykres 5. Czas trwania amnezji dziecięcej – porównanie skrajnych wartości Otwartości na doświadczenie

Źródło: opracowanie własne?

maksimum 9 lat. Jak pokazują uzyskane wyniki, osoby z wysokim poziomem Otwartości na doświadczenie mają krótszy czas trwania amnezji dziecięcej – około 3,5 roku.

Na podstawie przeprowadzonych analiz można stwierdzić, że nie potwierdziły się **hipotezy robocze 7 i 9** dotyczące różnic w czasie trwania amnezji dziecięcej wśród osób z wysokim lub niskim poziomem Ekstrawersji i Ugodowości. Pozytywnie zostały zweryfikowane **hipotezy** mówiące o różnicach czasu trwania amnezji dziecięcej wśród osób z niskim lub wysokim poziomem takich cech, jak: Neurotyczność, Otwartość na doświadczenie, Sumienność. **O jakie hipotezy tutaj chodzi?**

Dyskusja i wnioski

Zebrany materiał empiryczny wśród studentów pedagogiki UMCS i jego analiza pozwoliła na dokonanie diagnozy badanych zmiennych: czasu trwania amnezji dziecięcej – zmiennej zależnej i wybranych cech osobowości – zmiennych niezależnych oraz odpowiedź na pytanie dotyczące zależności między

tymi zmiennymi. Analiza wyników umożliwia sformułowanie konkluzji, że nie zachodzi związek pomiędzy czasem trwania amnezji dziecięcej a Neurotycznością, Ekstrawersją, Sumiennością i Ugodowością. Natomiast stwierdzono istotną zależność pomiędzy czasem trwania amnezji dziecięcej a Otwartością na doświadczenie. Ponadto ustalono, że osoby z wysokim i niskim poziomem Neurotyczności i Otwartością na doświadczenia różnią się czasem trwania amnezji dziecięcej. Stwierdzono także, że osoby z wysokim i niskim poziomem Ugodowości i Ekstrawersji nie różnią się czasem trwania amnezji dziecięcej.

Jak ustalono, czas trwania amnezji dziecięcej dotyczy przede wszystkim wieku 3–4 lat wśród osób badanych (np. pierwszy dzień w przedszkolu, leżakowanie w przedszkolu, pobyt w szpitalu). Tylko nieliczni pamiętają różne wydarzenia ze swojego wczesnego dzieciństwa, gdy mieli mniej niż 3 lata (pobyt w żłobku, pierwsze kroki, narodziny rodzeństwa). Wyniki te potwierdzają ogólny stan naszej wiedzy o czasie trwania amnezji dziecięcej (Usher, Neisser 1993). Zauważono również, że mężczyźni wykazują się zdecydowanie krótszym czasem trwania amnezji dziecięcej niż kobiety, podobnie jak osoby, które miały tylko jedno rodzeństwo w swojej rodzinie w porównaniu do osób z większą liczbą rodzeństwa. Interesujące jest to, że spośród grupy osób badanych najczęściej jako pierwsze było wymieniane wspomnienie o nacechowaniu zdecydowanie pozytywnym (29,3% respondentów) lub raczej pozytywnym (34,7%). Z drugiej zaś strony o pierwszych wspomnieniach raczej negatywnie mówiło zaledwie 5,3% osób badanych, a zdecydowanie negatywnie 14%.

Uzyskane wyniki wskazują, że grupa badanych studentów cechuje się wyższą neurotycznością, ekstrawertycznością niż grupa normalizacyjna. Tym samym są to osoby emocjonalnie mało stabilne, niespokojne i mało zdolne do zmagania się ze stresem. Jednocześnie wyróżniają się serdecznością, są rozmowne i przyjacielskie, życiowo aktywne i wykazują się życiowym optymizmem. Mimo to w relacjach społecznych przeważają zachowania egocentryczne, nastawione rywalizacyjnie. Cechuje ich przy tym na ogół mała skrupulatność w wypełnianiu swoich powinności, są nastawieni hedonistycznie do życia i spontaniczni. Najczęściej są też konwencjonalni, cenią sobie tradycyjne wartości oraz mają pragmatyczne zainteresowania.

Weryfikując kolejną hipotezę roboczą stwierdzono, że czas trwania amnezji dziecięcej koreluje z Otwartością na doświadczenie. Okazuje się, że badani, którzy mają pierwsze wspomnienia zanim ukończyli 3 lata, częściej niż pozostali charakteryzują się przeciętnym poziomem Otwartości na doświadczenia. Wysoki poziom tego czynnika osobowości można zauważyć u co czwartego respondenta, który pierwsze wspomnienia ma w wieku 3–4

lat. Otwartość na doświadczenie to cecha, która charakteryzuje się wyższą ciekawością poznawczą, tolerancją na nowość, a także wskazuje na pozytywne wartościowanie doświadczeń życiowych. Z tego też względu możliwe jest, aby osoby posiadające co najmniej przeciętne natężenie tej cechy charakteryzowały się krótszym czasem trwania niepamięci. Co ciekawe, potwierdzenie znalazła również hipoteza dotycząca różnic w czasie trwania amnezji dziecięcej pomiędzy osobami z niskim i wysokim natężeniem Otwartości na doświadczenie. Osoby z wysoką Otwartością na doświadczenie wykazywały amnezję dziecięcą średnio do 3,69 roku życia, natomiast osoby z niskim natężeniem tej cechy do wieku 4,54 lat.

Neurotyczność to skłonność do przeżywania negatywnych emocji. Osoby neurotyczne cechują się emocjonalnym nie zrównoważeniem, a także wyższym poziomem stresu. Z tego też powodu można przypuszczać, że osoby z wyższym natężeniem neurotyczności będą dłużej przeżywały amnezję dziecięcą. Joseph (2003) przeprowadził badanie, w którym sprawdził, czy osoby przeżywające głęboką traumę w dzieciństwie charakteryzują się dłuższym okresem niepamięci pierwszych lat życia. Osoby takie zazwyczaj mogą cechować się wyższym poziomem Neurotyczności. Na podstawie przeprowadzonych badań udało się stwierdzić, że osoby z wysoką i niską neurotycznością różnią się czasem trwania amnezji dziecięcej, co w pewnym stopniu pokrywa się z wynikami badania Josepha. Osoby z niskim poziomem neurotyczności charakteryzowały się czasem trwania amnezji dziecięcej do wieku 3,5 lat. Natomiast w grupie osób z wyższym natężeniem tej cechy średni wiek wyniósł 4,52 lat.

Z kolei Sumiennność jest cechą, która charakteryzuje się lepszym poziomem zorganizowania jednostki. Osoby z wyższym poziomem Sumienności posiadają podwyższoną motywację do podejmowania działań zorientowanych na cel oraz większą wytrwałość. Trudno dostrzec związek motywacji i wytrwałości ze zjawiskiem amnezji dziecięcej. Dlatego też zależność Sumienności i czasu trwania amnezji dziecięcej mogłaby być wielkim zaskoczeniem, prowokującym do podjęcia kolejnych, bardziej szczegółowych badań na ten temat. Zastanawiający jest wynik dotyczący różnicy w czasie trwania amnezji dziecięcej osób z wysokim i niskim natężeniem Sumienności. Osoby z wysokim natężeniem Sumienności cechuje krótszy czas występowania amnezji dziecięcej od osób z niskim poziomem Sumienności. Niski poziom natężenia tej cechy świadczy o tzw. życiu „z dnia na dzień” jednostki, słabej organizacji swojego życia, a także spontaniczności i impulsywności w podejmowaniu decyzji życiowych. Trudno powiązać czas trwania amnezji dziecięcej z motywacją do realizowania celów czy też życia z dnia na dzień.

Pewnego rodzaju zaskoczeniem był natomiast brak związku czasu trwania amnezji dziecięcej z Ekstrawersją, cechą odnoszącą się m.in. do zdolności doświadczania pozytywnych emocji. Według badań Peterson, Grant i Boland (2005) dzieci, a szczególnie chłopcy, częściej przywoływali jako pierwsze wspomnienia doświadczenia związane z zabawą. Tak więc prawdopodobnie przeciętny lub wyższy poziom Ekstrawersji może mieć związek z krótszym występowaniem amnezji dziecięcej. Prowadzone przez autora niniejszego tekstu badania nie potwierdziły tej hipotezy. Również badanie testem t-studenta nie wykazało różnic pomiędzy grupami osób z wysokim i niskim natężeniem Ekstrawersji względem czasu trwania amnezji dziecięcej.

Ugodowość z kolei jest przedstawiana jako cecha polegająca na bardziej pozytywnym nastawieniu wobec ludzi. Osoby z wyższą Ugodowością są bardziej altruistyczne, natomiast osoby z niższą antagonistyczne wobec napotykaných jednostek. Ugodowość jest cechą pozwalającą na odpowiednie funkcjonowanie w środowisku społecznym, ale z kolei to funkcjonowanie nie musi mieć koniecznie wpływu na rozwój zdolności poznawczych dziecka. Prawdopodobnie więc brak jest związku pomiędzy Ugodowością a czasem trwania amnezji dziecięcej.

Zakończenie

Istnieje kilka czynników, które mogły mieć wpływ na taki, a nie inny wynik badań. Przede wszystkim zdecydowaną większość próby stanowiły kobiety (81,3%). Można przypuszczać, że gdyby doszło do równego podziału próby ze względu na płeć, to w efekcie wyniki wyszłyby całkiem inne. Dodatkowe zakłócenia mogły wprowadzić pewne elementy kwestionariusza do pomiaru poziomu czasu trwania amnezji dziecięcej. Instrukcja mogła sugerować wydarzenia, które badany powinien traktować jako pierwsze („Podaj dziesięć wydarzeń, które uważasz, że są Twoimi pierwszymi wspomnieniami z czasów dzieciństwa i okresu dorastania, np. narodziny rodzeństwa, przeprowadzka, zakup samochodu”). Kwestionariusz został wykorzystany po raz pierwszy i nie był wystarczająco wystandardyzowany. Fakt ten mógł wpłynąć na uzyskane wyniki. Podczas badania dochodziło do wielu sytuacji, w których osoba badana wśród pierwszych 10 wspomnień wymieniała wydarzenia, który wystąpiły w wieku 10, 15 czy nawet 20 lat. W związku z tym zmiana procedury z badania przeprowadzonego w grupie na badanie indywidualne również mogła mieć istotny wpływ na ostateczne wyniki. Przede wszystkim dzięki bardziej szczegółowej

instrukcji wypełniania kwestionariusza. Być może, gdyby podczas indywidualnego badania zaznaczono, że chodzi o treść pierwszych wspomnień, a nie tych, które najlepiej zapadły w pamięci przez cały okres dojrzwania, to badani byłoby bardziej skłonni do podjęcia większego wysiłku w „wydobywaniu” z pamięci najwcześniejszych wspomnień. Z konieczności uznaje się zatem przeprowadzenie dalszych badań nieobciążonych tymi niedoskonałościami.

BIBLIOGRAFIA

- Babbie E. (2004), *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa: PWN.
- Brzeziński J. (1996), *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa: PWN.
- Ferguson G.A., Takane Y. (2004), *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, Warszawa: PWN.
- Fivush R., Schwarzmüller A. (1998), *Children remember childhood: implications for childhood amnesia*, „Applied Cognitive Psychology”, 12.
- Gerhardt S. (2010), *Znaczenie miłości. Jak uczucia wpływają na rozwój mózgu*, Kraków: WUJ.
- Jagodzińska M. (2008), *Psychologia pamięci. Badania, teorie, zastosowania*, Gliwice: Helion.
- Joseph R. (2003), *Emotional trauma and childhood amnesia*, „Consciousness & Emotion”, 2.
- Maruszewski T. (2005), *Pamięć autobiograficzna*, Gdańsk: GWP.
- Maruszewski T. (2001), *Psychologia poznania. Sposoby rozumienia siebie i świata*, Gdańsk: GWP.
- McCrae R.R., Costa P.T. (2006), *Osobowość dorosłego człowieka*, Kraków: WAM.
- McCrae R.R., Costa P.T. (2010), *NEO Inventories: Professional manual*, Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.
- Peterson C., Grant V., Boland L. (2005), *Childhood amnesia in children and adolescents: Their earliest memories*, „Memory”, 13.
- Peterson C., Warren K.L., Short M.M. (2011), *Infantile Amnesia Across the Years: a 2-Year Follow-up of Children's Earliest Memories*, „Child Development”, 82.
- Sheingold K., Tenney Y.J. (1982), *Memory for a salient childhood event*, w: U. Neisser (red.), *Memory observed. Remembering in natural contexts*, San Francisco: W.H. Freeman and Company.
- Strange D., Wade K., Hayne H. (2008), *Creating false memories for events that occurred before versus after the offset of childhood amnesia*, „Memory”, 16.
- Tustin K., Hayne H. (2010), *Defining the boundary: Age-related changes in childhood amnesia*, „Developmental Psychology”, 46.
- Usher J.A., Neisser U. (1993), *Childhood amnesia and the beginnings of memory for four early life events*, „Journal of Experimental Psychology: General”, 2.

Włodarski Z. (1990), *Z tajemnic ludzkiej pamięci*, Warszawa: WSiP.

Zawadzki B., Strelau J., Szczepaniak P., Śliwińska M. (1998), *Inwentarz osobowości NEO-FFI Costy i McCrae*, adaptacja polska, podręcznik, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

STRESZCZENIE

Problematyka amnezji dziecięcej, pomimo wielu przeprowadzonych badań, pozostawia wiele znaków zapytania zarówno co do mechanizmów, jak i przyczyn jej występowania. Amnezja dziecięca obejmuje okres, kiedy jednostka rozwija się, nabywa nowe umiejętności, a także rozwija swoją osobowość. Przebadano 150 studentów autorskim kwestionariuszem do pomiaru czasu trwania amnezji dziecięcej, a także kwestionariuszem osobowości NEO-FFI autorstwa Costy i McCrae'a. Poszukiwano związku czasu trwania amnezji dziecięcej z cechami osobowości, jak: Neurotyczność, Ekstrawersja, Otwartość na doświadczenie, Sumiennność oraz Ugodowość. Okazało się, że występuje związek pomiędzy czasem trwania amnezji dziecięcej a Otwartością na doświadczenie, Neurotycznością oraz Sumiennością.

SŁOWA KLUCZOWE: amnezja dziecięca, pamięć, osobowość, Ekstrawersja, Otwartość na doświadczenie, Sumiennność, Neurotyczność, Ugodowość, Wielka Piątka, pierwsze wspomnienie

SUMMARY

The research subject of child amnesia, in spite of many studies, leaves a lot of question marks in terms of its mechanisms and causes. Childhood amnesia covers the period when an individual evolves, acquires new skills, and develops his or her personality. Hundred and fifty students have been subjected to a questionnaire designed to measure the duration of childhood amnesia. They have also been subjected to the NEO-FFI personality questionnaire by Costa and McCrae. The relationships between the duration of amnesia in children and personality traits such as Neuroticism, Extraversion, Openness to Experience, Conscientiousness and Consciousness were sought. It has turned out that there is a relationship between the duration of childhood amnesia and Openness to experience, Neuroticism and Conscientiousness.

KEYWORDS: Child amnesia, memory, personality, extraversion, openness to experience, conscientiousness, neuroticism, reconciliation, big five, first memory

ADRIAN BERA – Uniwersytet Warszawski
e-mail: adrian_bera@o2.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 28.05.2017

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 9.11.2017

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 18.12.2017

Edukacja chrześcijańska dorosłych

Adult Christian Education

Kościół ma długą tradycję wychowywania ludzi dorosłych, sięgającą jego początków. W jego historii były, co prawda, okresy, w których o edukacji tej zapomniano, niemniej jednak w ostatnim czasie, szczególnie po Soborze Watykańskim II, wróciła jako kwestia istotna dla życia i działalności Kościoła. W wielu krajach świata mamy do czynienia z utrwaloną już praktyką chrześcijańskiej edukacji dorosłych, w której proponuje się różne jej formy i metody. Niestety, w Polsce wciąż nie ma powszechnej praktyki wychowywania ludzi dorosłych w Kościele.

Nieco historii

Organizujący się w pierwszych wiekach chrześcijaństwa Kościół swój rozwój związał przede wszystkim z rodziną i człowiekiem dorosłym. Kościół lokalny składał się z licznych Kościołów domowych, do którego należeli nie tylko członkowie rodziny, ale również ci wszyscy, którzy do niego przystali przez chrzest. I ten chrześcijański dom, jak twierdzi Joachim Gnilka,

stawał się miejscem, w którym mogło się rozwijać samodzielne życie. Najważniejszym jego aspektem była prawdopodobnie braterska atmosfera i wspólnota miłości. W domu Kościół można było przeżywać jako braterski związek i duchową rodzinę. Braterskie obcowanie z sobą różnych grup i stanów społecznych, starszych i młodszych, niewolników i wolnych, ubogich i bogatych, poniewieranych i uprzywilejowanych, kobiet i mężczyzn, ułatwiało niwelowanie i przewyciężanie kontrastów, w duchu Ga 3, 28 i Kol 3, 11¹. Bliskość rodziny

¹ W liście do Galatów św. Paweł pisał: „Nie ma już Żyda ani poganina, nie ma już niewolnika ani człowieka wolnego, nie ma już ani mężczyzny ani kobiety, wszyscy bowiem jesteście kimś jednym w Chrystusie Jezusie”. Podobnie w liście

umożliwiała przeżywanie wiary w konkretnych warunkach życia i pozwalała unikać przesady i dziwactw. Kościół domowy był zdolny do samodzielnego przeżywania wiary, w którym – jak choćby ze względu na ograniczoną liczbę jego członków – jednostka mogła lepiej realizować swe osobiste uzdolnienia, aniżeli w bardzo licznej społeczności (Gnilka 2004, s. 421).

Ten dom otrzymywał także ze strony ówczesnej hierarchii i tworzących się kościelnych instytucji odpowiednie dla niego wsparcie, przede wszystkim duchowe, jakim były sprawowane sakramenty, głównie Eucharystia, i modlitwa. Czerpał także potrzebne dla siebie wartości czy jakiś rodzaj ukierunkowania, głównie o charakterze doktrynalnym, z głoszonego słowa Bożego, o czym możemy się przekonać czytając listy św. Pawła.

Świadectwem na poparcie tezy o zwracaniu się na pierwszym miejscu do dorosłych i ich formowaniu była w okresie patrystycznym praktyka chrztu. Ci, którzy w wyniku nawrócenia pragnęli otrzymać chrzest, a przez to stać się członkami chrześcijańskiej społeczności, podejmowali odpowiedni rodzaj przygotowania w instytucji zwanej katechumenatem (Tertulian 1970, s. 133–154; Hipolit Rzymski 1976, s. 150–169). Nie było natomiast tego rodzaju praktyki w przypadku dzieci czy młodzieży. Ówczesny Kościół miał świadomość, że chrześcijańska inicjacja, której podstawowy element stanowi chrzest, nie jest możliwa do zrealizowania przez dziecko czy młodego człowieka. Zwracał się więc do człowieka dorosłego, gdyż tylko on mógł przyjąć wszystkie konsekwencje tego aktu, które niosły ze sobą decyzję o zmianie charakteru życia, co w pełni możliwe jest właśnie tylko w przypadku dorosłego. Jest to praktyka, która w czasach dzisiejszych ma inny przebieg i znajduje swoje zastosowanie także, a może przede wszystkim, w odniesieniu do dzieci. Z pewnością jest to jedną z przyczyn ujawniającego się kryzysu życia chrześcijańskiego, w którym wyraźnie dostrzega się nie zawsze pełną świadomość dorosłych chrześcijan co do powinności, jakie wynikają z ich chrztu.

W czasie trwania katechumenatu miała miejsce nie tylko odpowiednia katecheza, ale i taki rodzaj aktów inicjacyjnych, które wymagały potwierdzenia wcześniej podjętej decyzji. Do nich należały szczególnie egzorcyzmy oraz obrzęd przekazywania Symbolu wiary (dzisiejsze Credo, Skład Apostolski, wyznanie wiary). W egzorcyzmach chodziło bowiem o to, aby umacniać początkową wiarę katechumenów poprzez nie tylko akt wyrzekania się szatana, ale i opo-

do Kolosan: „... już nie ma Greka ani Żyda, obrzezania ani nieobrzezania, barbarzyńcy, Scyty, niewolnika, wolnego, lecz wszystkim we wszystkich jest Chrystus”.

wiadania za Chrystusem. W obrzędzie przekazywania i oddawania Symbolu była zawarta idea brania na siebie odpowiedzialności za wiarę, strzeżenie jej i traktowanie samego Symbolu jako elementu potwierdzającego chrześcijańską tożsamość (Św. Ambroży 2004; Augustyn 2010; Murawski 2011, s. 315–320).

W okresie patrystycznym nie odnotowuje się katechezy skierowanej do młodego pokolenia. Była ona zawsze kierowana do dorosłych, a o wychowanie chrześcijańskie dzieci i młodzieży dbali rodzice, czy też wspomniany powyżej dom. Wymownym w tym względzie świadectwem są, na przykład, katechezy świętych Cyryla Jerozolimskiego (Św. Cyryl 1973), Ambrozego (Św. Ambroży 2004), Jana Chryzostoma (Św. Jan Chryzostom 1994) czy Augustyna (Św. Augustyn 1952, s. 1–60)², którzy swoje katechezy kierowali do dorosłych. Także dorośli byli adresatami twórczości teologicznej Ojców Kościoła, jak również ich przepowiadania. Katecheza dzieci i młodzieży pojawiła się jako bardziej regularna i systematyczna praktyka o wiele później, dopiero w wyniku uchwał podjętych przez Sobór Trydencki oraz powstania pierwszych katechizmów: św. Piotra Kanizjusza, Edmunda Augera i św. Roberta Bellarmina (Osiał 2013, s. 263–278, 297–314). Przyjęła ona pełną i systematyczną formę szkolnego nauczania religii w XIX w., gdy w wyniku reform edukacyjnych, jakie pojawiły się w Europie (Misiaszek 1999, s. 19–108; Misiaszek 2010, s. 19–108; Chałupniak 2003, s. 195–201; Chałupniak 2005; Conferenza Episcopale 2008), stała się częścią programu szkolnego, co zresztą trwa do dzisiaj.

Edukacja chrześcijańska dorosłych po okresie patrystycznym była wciąż obecna w myśli i praktyce Kościoła, chociaż nie miała już katechumenalnego charakteru, idąc bardziej w kierunku dogmatycznym i moralnym. Jej zadaniem był nie tyle rozwój wiary, ile bardziej nakłonienie chrześcijanina do posłuszeństwa nauczaniu Kościoła. Podkreślało się w niej bardziej aspekty dyscyplinarne niż motywy tkwiące w wierze. Ten zdecydowany zwrot, jaki nastąpił w okresie średniowiecza, przyniósł bardziej utrwalanie się społecznej i politycznej roli Kościoła niż zainteresowanie wychowaniem chrześcijańskim. Sytuację tę pogłębiał brak ideału świętości świeckiej. Jako jej wzór proponowano modele życia kapłańskiego i mniszego, ascetycznego, opartego na przestrzeganiu reguły, co w efekcie nie przyniosło żadnych efektywnych skutków dla pogłębiania wiary. Dopiero w XI w. odnotowuje się rodzenie się pobożności opierające się na podstawach biblijnych, w której obecna staje się praktyka naśladowania Chrystusa i Jego Apostołów. Pojawiają się formy życia wspólnotowego, kobiety

² Nie zachowały się katechezy św. Augustyna, ale istnieje jego świadectwo o działalności katechetycznej.

i mężczyźni praktykują *vita apostolica*, na wzór pierwszych wspólnot chrześcijańskich. W XIV i XV w. wzrosło znaczenie pobożności rodzinnej, domowej i indywidualnej, umacniała się rola domu i rodziny w edukacji religijnej. Wcześniej natomiast ożywienie religijne przyszło z nowymi zakonami, szczególnie z powstaniem franciszkanów i dominikanów, gdyż nowe zakony prowadziły szeroką działalność kaznodziejską (Chelini 1996; Misiaszek 2009, s. 31–36).

Jakkolwiek Kościół epoki renesansu zajęty był bardziej obroną własnej pozycji politycznej, walcząc o utrzymanie integralnego terytorium swojego państwa, to z drugiej strony, „był to Kościół przyciągający ludzi energicznych, oferujący im możliwości kariery i działania, stwarzający szanse awansu społecznego osobom utalentowanym i wybitnym”. Pojawiły się także ciekawe inicjatywy kierowane do osób dorosłych, jak np. propozycja św. Filipa Nereusza, który zaniepokojony ignorancją religijną Rzymian, zaproponował im nowatorskie formy pogłębiania swojej wiary w swoim oratorium. Prowadził w nim systematyczne ćwiczenia duchowe, dając także ludziom świeckim możliwość przemówień i artystycznych występów. Miało ono wielowarstwową strukturę: do codziennego najczęściej uczęszczali prałaci, arystokracja, artyści, poeci, rzemieślnicy, mieszkańcy Rzymu i tysiące pielgrzymów; niedzielne otwarte było dla aktywu oratoryjnego; młodzieżowe połączono z rozrywkami i wycieczkami; kongregacyjne przeznaczono dla członków zgromadzenia, jakie św. Filip Neri utworzył (filipini). W oratorium, czy też dzięki niemu, zostały rozwinięte różne formy i metody duszpasterskie, jak nauczanie katechizmu, pielgrzymki, pieśni religijne, koncerty, teatr, wycieczki, pielgrzymki, ćwiczenia duchowe. Stało się ono ośrodkiem wzmożenia gorliwości religijnej (Jaronim 1970, s. 9–10; Capecelatro 1879; Gasbarri 1949; de Libero 1960). Było to możliwe dzięki temu, że propozycje oratoryjne integralnie łączyły w sobie religię i kulturę, dwa podstawowe czynniki ludzkiego życia. Dzisiaj moglibyśmy powiedzieć, że w oratorium tym doszło do inkulturacji wiary i wychowania³.

Doświadczenie rozbicia Kościoła i narodzenie się protestantyzmu stało się bodźcem do przeprowadzenia reformy w Kościele, podjętej przez Sobór Trydencki. Nie tylko powstał Katechizm rzymski (Katechizm trydencki, Katechizm dla proboszczów), ale i inne, jak wspomniane powyżej katechizmy Kaniżusza, Bellarmina i Augera, których adresatami byli także ludzie dorośli. Sobór wprost także polecał, że pasterze

³ Warto sięgnąć do adhortacji apostolskiej *Verbum Domini* Benedykta XVI (Rzym 2010), który naucza o związkach między słowem Bożym i kulturą, doceniając procesy inkulturacyjne, które sprzyjają bardziej owocnemu rozwojowi wiary.

będą osobiście (...) karmić powierzony sobie lud, przynajmniej w niedziele i święta. Będą nauczać lud tego, co dla wszystkich konieczne jest do zbawienia, a także zwięźle i przystępnie przedstawiać mu w kazaniach, jakim ulega wadom, a za jakimi powinien postępować cnotami, aby uniknąć wiecznej kary i osiągnąć chwałę niebios (Sobór Trydencki 2004, s. 247).

W wiekach potrydenckich w katechezie dominował wysiłek na rzecz przezwyciężenia ignorancji religijnej chrześcijan oraz przekonanie o konieczności nauczania prawd koniecznych do zbawienia. Ich bowiem nieznanostwo uważana była zawsze za źródło różnego rodzaju nieporządku i niemoralności. Dopiero czas przed Soborem Watykańskim II i bezpośrednio po nim przyniósł nowe spojrzenie na katechizm i katechezę, podobnie jak na człowieka dorosłego. Wykorzystano dorobek nowej teologii i eklezjologii, ukazując Kościół nie tyle takim, jaki on jest, ale takim, jaki powinien być. Symptomatycznym w tym względzie pozostaje wciąż tzw. katechizm holenderski (*Die nieuwe* 1966), przeznaczony dla dorosłych, ale funkcjonują dzisiaj już inne, podobnie jak pojawiło się wiele zróżnicowanych metodycznie form chrześcijańskiej edukacji człowieka dorosłego.

Podstawowe założenia edukacji religijnej dorosłych

W edukacji chrześcijańskiej dorosłych są przyjmowane określone założenia i cele. W wyniku współczesnych debat i dyskusji, w której bierze się pod uwagę nie tylko rozwój myślenia teologicznego czy eklezjologicznego, ale również antropologicznego (psychologicznego, pedagogicznego, socjologicznego) i kulturowego (inkulturacja), w edukacji tej można mówić o następujących założeniach: dorosły najbardziej odpowiedzialnie funkcjonuje w Kościele nie takim, jaki on jest, ale jaki powinien być; edukacja dorosłych ma być tworzona na miarę dorosłego; język edukacji ma być odpowiedni dla dorosłego.

Dorosły w Kościele takim, jaki powinien być

W edukacji chrześcijańskiej przyjmuje się, że człowiek dorosły jest, podobnie w życiu społecznym czy politycznym, pierwszorzędnym podmiotem życia i działania Kościoła. To przekonanie wyraził np. Jan Paweł II w pierwszym swoim dokumencie, jakim jest adhortacja *Catechesi tradendae*, określając przy tym także pierwszorzędnostwo katechezy dorosłych. Pisał:

Chodzi (...) o problem wielkiej wagi, jakim jest katecheza dorosłych. Jest ona najznakomitszą formą katechezy, ponieważ zwraca się ona do osób wykonujących największe zadania i w ogóle zdolnych do życia według Orędzia chrześcijańskiego i to w jego pełni. Wspólnota chrześcijańska nie może prowadzić katechezy stałej z pominięciem bezpośredniego i wypróbowanego udziału dorosłych, zarówno tych, którzy w niej uczestniczą, jak i tych, którzy ją organizują. Świat, w którym młodzi mają żyć i świadczyć o wierze, którą katecheza stara się zbadać i utwierdzać, po większej części znajduje się we władaniu dorosłych, dlatego ich wiara winna być również stale oświecana, wzmacniana i odnawiana, aby przeniknęła całą działalność doczesną, za którą są odpowiedzialni (Jan Paweł II 1979).

To wychowywanie wierzącego dorosłego, aby było wiarygodne i przekonujące, ma odbywać się w Kościele nie tyle takim, jaki on jest, ale takim, jaki powinien być. Dopiero w tak ujętej perspektywie Kościoła dorosły może rozwijać siebie, swoją wiarę, odpowiedzialnie włączając się w jego życie i działalność. Zdarzało się bowiem w historii, że w podejściu do Kościoła posługiwano się cząstkowymi, redukcyjnymi jego ujęciami, w dodatku wybieranymi z racji, które nie tyle miały podłoże teologiczne i eklezjalne, ile swoisty rodzaj koniunkturalizmu. Uprawiano np. określoną politykę kościelną, w której bardziej liczyły się aspekty materialne, społeczne, prestiżowe czy polityczne niż rzeczywiście teologiczne i eklezjologiczne (Misiaszek 2009, s. 41). Wówczas rola i zadania człowieka dorosłego nie współgrały z prawdziwymi jego aspiracjami, aby tworzyć środowisko, które mogłoby sprzyjać rozwojowi jego wiary. Zwykłą też praktyką w edukacji chrześcijańskiej było przedstawianie Kościoła takim, jakim on był (jest) w danym momencie historyczno-kulturowym. Wtedy przekaz prawdy o Kościele i wychowywanie w nim było (jest) zwykłą socjalizacją religijną, a więc przystosowaniem wierzącego do akceptacji określonego jego modelu, jak i poprzestanie na istniejących w nim praktykach duszpasterskich, katechetycznych, wychowawczych, które zdominowane zostało troską o religijną edukację młodego pokolenia. Rodziło to określony rodzaj krytyki, którą w przypadku Kościoła w Polsce najbardziej jasno sformułował przed laty ks. Franciszek Blachnicki, podkreślając zarazem pilną potrzebę tworzenia katechezy dorosłych:

Wiele elementów treści katechezy nie może być odpowiednio przekazanych w okresie dzieciństwa i młodości. Dzieci nie dochodzą do syntetycznego ujęcia tajemnicy wiary, rzadko – do bliższego kontaktu z Pismem Świętym. Na wiele problemów moralnych nie mają jeszcze „zapotrzebowania”. Poprzestanie na katechezie w wieku dziecięcym prowadzi do jakiejś infantylizacji całego życia kościelnego (Blachnicki 2006, s. 224).

Przestrzegaj przy tym zasadnie, że „kto rezygnuje z miejsca i roli starszego pokolenia w katechezie, traci i młodsze” (Blachnicki 2006, s. 223). I rzeczywiście, odnotowywano niechęć dorosłych do katechezy czy do całej edukacji chrześcijańskiej, która pojawiała się przed nimi jako powielanie katechezy kierowanej do młodego pokolenia, na którą Kościół kładł (i nadal kładzie) największy akcent. A dzisiaj w Polsce weryfikuje się też druga teza ks. Blachnickiego: w dużej mierze doszło w Kościele do utraty szerszego kontaktu z młodszym pokoleniem.

Dlatego też w okresie Soboru Watykańskiego II i bezpośrednio po nim zrodziło się przekonanie, że w edukacji chrześcijańskiej nie można poprzestać na przystosowywaniu wierzących do Kościoła takiego, jakim on jest, ale ich wychowywaniu do Kościoła takiego, jakim powinien być, zgodnie z ewangelicznym przekazem. Inaczej mówiąc, zadaniem edukacji chrześcijańskiej, głównie katechezy jako podstawowej drogi wychowywania wierzących, jest wciąż nowe budowanie Kościoła. O ile bowiem edukacja ta chce być wiarygodnym miejscem wychowywania w wierze, o tyle powinno się w niej o tej tezie pamiętać.

Jest to założenie szczególnie istotne dla niego samego [Kościola], z racji potrzebnego mu wciąż dynamizmu rozwojowego, jak i dla katechezy osób dorosłych, które nie tylko krytycznie patrzą na Kościół żyjący i działający w określonym miejscu i czasie, ale sami chcieliby uczestniczyć w jego tworzeniu na miarę obrazu, jaki pozostawił nam w tym względzie Jezus Chrystus. Kościół bowiem nie może zapominać o obowiązku zarówno ciągłego doskonalenia siebie, jak i wbudowywania się (...) w określoną rzeczywistość historyczno-społeczną, dokonując właściwego dla siebie przystosowania. Nie dokona tego bez krytycznej refleksji katechetycznej, szczególnie bez katechezy dorosłych, która jest przecież podstawową formą prowadzonej przez Kościół formacji (Misiaszek 2009, s. 48–49).

Można więc powiedzieć, że Kościół taki, jakim powinien on być, to Kościół wykazujący na pierwszym miejscu troskę o edukację człowieka dorosłego.

Edukacja chrześcijańska na miarę człowieka dorosłego

W określaniu edukacji chrześcijańskiej człowieka dorosłego przyjmuje się kolejne założenie, jakim jest adekwatność jej charakteru do pozycji, roli i znaczenia dorosłego, uwzględniając nie tylko racje eklezjalne, ale i antropologiczne, związane szczególnie z naukami o człowieku. Edukacja dorosłego chrześcijanina nie może być sprowadzona tylko do prostego przekazu prawd wiary,

pouczaniu go o doktrynie i moralności, ale stawać się prawdziwym procesem edukacyjnym, w którym cele i zadania wypływają także z tego, co można nazwać potrzebami rozwojowymi tego okresu życia. Pragnie się bowiem wychowywać pełnego człowieka, wykorzystując wyjątkową siłę religii, jaka kryje się w jej funkcji integrowania osobowości (Chlewiński 1982, s. 68–69; Allport 1988; Kuczkowski 1998; Grom 2015).

Tak jak w edukacji określa się cele ze względu na ucznia, także w edukacji chrześcijańskiej dorosły staje się fundamentalnym punktem dla tworzenia procesu jego wychowywania. Dąży się do jego ujęcia wszechstronnego, dlatego w budowaniu, np. katechezy dorosłych znajdują się odniesienia nie tylko do uwarunkowań ściśle kościelnych, ale i do współczesnych badań nad charakterem rozwoju człowieka dorosłego, szczególnie z takich dziedzin wiedzy, jak: psychologia, psychologia religii, pedagogika, także socjologia, w tym socjologia religii, gdy pragnie się umieścić dorosłego chrześcijanina w szerszym kontekście społecznym, kulturowym i eklezjalnym. W efekcie chodzi bowiem o to, aby edukacja dorosłych była w swoim charakterze „dojrzała”, co znalazło swoje syntetyczne stwierdzenie w doświadczeniach tego rodzaju katechezy we Włoszech: „catechesi adulta per adulti”. Ten kierunek myślenia i działania wyznacza się w dokumencie Międzynarodowej Rady do spraw Katechezy, twierdząc, że katecheza ta

ma być w największym stopniu wrażliwa na mężczyznę i kobietę jako osoby dorosłe, w zdecydowanej większości osoby świeckie, uwzględniając uwarunkowania ich stanu jako ludzi dorosłych. Oznacza to, że uwagę swą kieruje ku ich problemom i doświadczeniom, docenia obecne w nich samych bogactwo duchowe i kulturowe, także w pełni szanuje istniejące różnice oraz pobudza do aktywnej współpracy w budowaniu katechezy, która ich dotyczy (Międzynarodowa 2001, nr 26).

Dojrzałe traktowanie dorosłego zakłada także w edukacji wyznaczanie mu celów ewangelizacyjnych w integralnym powiązaniu ze wspólnotą kościelną, która jest przede wszystkim wspólnotą ewangelizacyjną. To jest jeden z podstawowych celów Kościoła, którego nie może zabraknąć w propozycjach kierowanych do człowieka dorosłego, aby odczuł on, że jest traktowany właśnie jako dorosły, a więc jako najbardziej właściwy podmiot do podjęcia tego rodzaju zadań. To jest także właściwa droga jego rozwoju wiary. W dzisiejszym

kontekście społecznym, zarówno szkolnym, zawodowym, cywilnym, ekonomicznym, jak i politycznym i kulturowym, oraz w świecie pracy czy jakimkolwiek innym, w którym ma miejsce odpowiedzialność i władza, często tylko dorosły wierzący jest w stanie być zazczynem królestwa, świadkiem nowości i piękna Ewangelii,

woli przemiany i wyzwolenia, zgodnie z nauczaniem Jezusa Chrystusa (Międzynarodowa 2001, nr 22).

Dlatego katecheza dorosłych, podobnie jak szerzej rozumiana edukacja, nie ma służyć tym samym utrwalaniu dotychczasowego stanu życia chrześcijańskiego, ale odznaczać się dynamizmem misyjnym i ewangelizacyjnym. Inaczej mówiąc, katecheza dorosłych ma wychodzić od problemów ludzi dorosłych, którzy chcą chrześcijaństwa dojrzałego, przekraczającego świat dziecięcy. Chodzi o katechezę, która nie poszukuje sposobów „odzyskania” dawnych pozycji, ale rozumie na serio problemy ludzi, budując z nimi świat prawdy. Postuluje się więc wpisanie edukacji dorosłych w generalny program odnowy Kościoła, także w ogólny program duszpasterski lokalnej wspólnoty eklezjalnej, aby stawała się narzędziem odnowy wewnątrzkościelnej, jak i dążenia do inicjowania nowych form stosunków Kościoła ze światem, z kulturą, zaangażowania na rzecz promocji osoby i wolności (Alberich, Binz 1993, s. 30–31).

Język edukacji dorosłych

Założenie to odnosi się do komunikacji w spotkaniach edukacyjnych z dorosłymi. W dokumencie na temat katechezy dorosłych znajdujemy polecenie, aby wypracowywać bardziej odpowiedni język w przepowiadaniu wiary,

tak, aby był on zrozumiały dla wszystkich dorosłych, zarówno dla tych, którzy są analfabetami, jak i dla tych, którzy osiągnęli najwyższe stopnie wykształcenia. Gdy nie dokona się tego dzieła, dorośli będą czuć się obcymi w Kościele, a katecheza przestanie mieć dla nich znaczenie (Międzynarodowa 2001, nr 17).

Treść głoszonego orędzia zbawienia bowiem nie zawsze bywa tak podawana, że odbiorcy mogą dostrzec jej znaczenie dla życia. Orędzie wówczas odczuwane jest jako dalekie od życia, obce, niewystarczająco znaczące czy też nieskutecznie odpowiadające na realne problemy kobiet i mężczyzn przeżywających różne problemy codzienności.

O takim zorientowaniu edukacji chrześcijańskiej dorosłych wypowiada się Międzynarodowa Rada do spraw Katechezy, postulując, aby w wyniku jej podjęcia dorośli zdobyli

zdolności chrześcijańskiego rozumienia sytuacji życiowych, szczególnie w tym, co odnosi się do wartości etycznych, godności człowieka, przestrzegania sprawiedliwości, promocji słabych i biednych. Taka sama zdolność krytycznego rozumienia

podstawowych kwestii egzystencjalnych, zawsze jednak w szacunku dla osoby ludzkiej, wymagana jest od katechizowanego w jego odnoszeniu się do innych religijnych wizji i do najbardziej rozpowszechnionych systemów wartości, obecnych w środowisku życia człowieka dorosłego (Międzynarodowa 2001, nr 41).

Tego rodzaju efekty można osiągnąć wówczas, gdy językiem edukacji dorosłych nie będzie język opisu czy wyjaśnienia, ale interpretacji, a więc poszukiwania sensu i znaczeń. W doświadczeniu religii bowiem język wyjaśnień czy opisu nie okazuje się do końca skuteczny, potrzebuje ono przede wszystkim języka interpretującego, aby rzeczywiście wydobyć jego egzystencjalne znaczenie. Takie są też funkcje religii – służy ona przede wszystkim do wydobywania sensu i znaczenia rzeczywistości życia człowieka. Jeżeli dzisiaj mamy do czynienia z kryzysem w sferze postaw religijnych, to jedną z przyczyn może być właśnie nieadekwatność języka, który nie niesie ze sobą znaczeń. Przeglądając współczesne podręczniki do nauczania religii w szkole można szybko się przekonać, że dominuje w nim język opisu i wyjaśnień, nieulegający wejścia w sferę doświadczeń religijnych, które domagają się innego języka. Jeżeli fundamentalnym dla religii jest język, ogólnie mówiąc, symboliczny, domaga się on także takiej hermeneutyki, która uwzględni właściwe dla niego reguły interpretacyjne, które w tym przypadku wskazują na potrzebę wejścia w sferę poszukiwania sensu i znaczenia.

Należy także pamiętać, że dorosły jest z natury nastawiony na osiągnięcie konkretnych, pragmatycznych efektów, a jeżeli się uczy, to najbardziej poprzez powiązanie nauki z własnym doświadczeniem. Dlatego istotne jest, aby w języku skierowanym do dorosłego pojawiły się odpowiednio do tego stanu formułowane motywacje. Oczywiście, jest to inny rodzaj użyteczności, która nie jest powiązana ze sferą materialną, ale przecież człowiek nie bytuje jedynie w materii, a kwestie duchowe, psychiczne, psychologiczne, etyczne okazują się na pewnym etapie ważniejsze. Istotne mogą okazać się dla dorosłego motywacje czy problemy związane z potwierdzaniem własnej osobowej tożsamości, poszukiwanie relacji międzyludzkich i ich uzdrawianie, gdy zaistnieje taka potrzeba, kwestie wychowawcze w odniesieniu do własnych dzieci, problemy zawodowe, etos pracy, zagadnienia związane z moralnością w sferze publicznej itp.

Dzisiaj z pewnością, bardziej niż kiedykolwiek, edukacja dorosłych może zostać zdominowana przez tenże wymiar pragmatyczny. Dlatego też trzeba w niej szukać potrzebnej równowagi między czasem na potrzebne pytania uczestników spotkań edukacyjnych a realizowaniem założonych celów i zadań. Odpowiednio podana motywacja może się do tego przyczynić.

BIBLIOGRAFIA

- Alberich E., Binz A. (1993), *Adulti e catechesi. Elementi di metodologia catechetica dell'età adulta*, Torino: ???.
- Allport G.W. (1988), *Osobowość i religia*, tłum. H. Bartoszewicz, A. Bartkowicz, I. Wyrzykowska, Warszawa: PAX.
- Augustyn (2010), *Kazania o Symbolu*, w: *Symbol Apostolski w nauczaniu Ojców*, tłum. L. Gładyszewski, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Blachnicki F. (2006), *Pisma katechetyczne*, t. 2: *Katechetyka fundamentalna*, red. Marek Marczewski, Warszawa: Wydawnictwo ???.
- Capecelatro A. (1879), *La vita di San Filippo Neri*, Napoli: ???.
- Chałupniak R. (2005), *Między katechezą a religioznawstwem. Nauczanie religii katolickiej w szkole publicznej w Niemczech w latach 1945–2000*, Opole: WT UO.
- Chałupniak R. (2003), *Wychowanie religijne w szkołach europejskich*, w: *Wybrane zagadnienia z katechetyki*, red. J. Stala, Tarnów: Biblos.
- Chelini J. (1996), *Dzieje religijności w Europie zachodniej w średniowieczu*, tłum. I. Wyrzykowska, M. Wyrzykowska, Warszawa: PAX.
- Chlewiński Z. (1982), *Rola religii w funkcjonowaniu osobowości*, w: *Psychologia religii*, red. Z. Chlewiński, Lublin: TN KUL.
- Die nieuwe Katechismus. Geloofsverkundiging voor volwassenen* (1966), Utrecht: ???.
- Gasbarri G. (1949), *Lo spirito dell'Oratorio di san Filippo Neri*, Brescia: ???.
- Głaza S. (red.) (2006), *Podstawowe zagadnienia psychologii religii*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Gnilka J. (2004), *Pierwsi chrześcijanie. Źródła i początki Kościoła*, tłum. W. Szymona, Kraków: ???, s. 421.
- Grom B. (2015), *Psychologia religii*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Hipolit Rzymski (1976), *Tradycja Apostolska*, wstęp, przekład i komentarz H. Paprocki, „*Studia Theologica Varsaviensia*”, 1.
- Jan Paweł II (1979), *Adhortacja „Catechesi tradendae”*, Rzym, 43.
- Jaronim H. (1970), *Zarys historii Kongregacji Oratorium św. Filipa Neri w Polsce (1668–1968)*, „*Nasza Przeszłość*”, 32.
- Międzynarodowa Rada do spraw Katechezy (1990), *Katecheza dorosłych we wspólnocie chrześcijańskiej. Niektóre linie i ukierunkowania*, Watykan, tłum. polskie K. Misiaszek (2001), Kraków, 17, 22, 26, 41.
- Kuczowski S. (1998), *Psychologia religii*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- L'insegnamento della religione risorsa per l'Europa. Atti della ricerca del Consiglio delle Conferenze Episcopali d'Europa* (2008), Torino: Conferenza Episcopale Italiana.
- Misiaszek K. (1999), *Koncepcja nauczania religii katolickiej w publicznej szkole włoskiej po Konkordacie z 1984 roku. Próba oceny*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Misiaszek K. (2010), *Koncepcja nauczania religii katolickiej w publicznej szkole polskiej. Próba oceny*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.

- Misiaszek K. (2009), *Kościół, który wychowuje: koncepcja Kościoła a katecheza (dorosłych)*, w: *Katecheza dorosłych*, red. K. Misiaszek, J. Stala, Tarnów: Biblos.
- Murawski R. (2011), *Historia katechezy, cz. 1: Katecheza pierwszych wieków*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Libero G. de (1960), *Vita di san Filippo Neri Apostolo di Roma*, Roma: ???.
- Osiat W. (2013), *Historia katechizmu. Geneza i rozwój katechizmu w Kościele katolickim od I do XVI wieku*, Warszawa: Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego.
- Sobór Trydencki, sesja V, Dekret o nauczaniu i głoszeniu, rozdział 2: O głoszących słowo Boże i kwestorach jałmużny*, nr 11, w: *Dokumenty Soborów Powszechnych*, t. 4: *Lateran V, Trydent, Watykan I* (2004), tłum. A. Baron, układ i opracowanie A. Baron, H. Pietras, Kraków: ???.
- Św. Ambroży z Mediolanu (2004), *Wyjaśnienie Symbolu. O tajemnicach. O sakramentach*, przekład, wstęp i opracowanie L. Gładyszewski, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Św. Cyryl Jerozolimski (1973), *Katechezy*, tłum. W. Kania, Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej.
- Św. Jan Chryzostom (1994), *Katechezy chrzcielne*, tłum. W. Kania, Lublin: Wydawnictwo Kerygma.
- Tertulian (1970), *O chrzcie*, w: Tertulian, *Wybór pism*, opracowanie W. Myszor, E. Stanula, Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej.

STRESZCZENIE

Kościół ma długą tradycję wychowywania ludzi dorosłych, sięgającą jego początków. W pierwszych wiekach przykładem jest chrzest dorosłych oraz chrześcijańska inicjacja. Kościół uważał, że tylko dorosły jest w stanie w pełni podjąć się zadań, jakie wynikają z chrztu. Dorosły jest bowiem podmiotem życia i działalności Kościoła. W edukacji chrześcijańskiej dorosłych przyjmuje się dzisiaj określone założenia. Należy wychowywać dorosłego nie tyle do Kościoła, jakim on jest w aktualnej sytuacji historycznej i społecznej, ile jakim on powinien być, zgodnie z przekazem Ewangelii. Tylko w tak rozumianym Kościele znajdzie on dla siebie miejsce na zaangażowanie. Potrzebne jest bowiem Kościołowi krytyczne odniesienie do problemów, jakie pojawiają się we wspólnocie chrześcijańskiej. Edukacja dorosłych ma być na miarę człowieka dorosłego, aby podejmować w niej rzeczywiste problemy, jakie on przeżywa (także problemy związane z wiarą), aspiracje, jakie posiada, plany, które chce realizować. Innym założeniem jest to, aby mówić do dorosłego jego językiem, aby przekonać go, że jest traktowany odpowiedzialnie. Jedną bowiem z przeszkód braku zaangażowania człowieka dorosłego w chrześcijańską edukację był (i nadal jest) nieodpowiedni dla niego język. Wtedy nie widzi potrzeby angażowania się w taki rodzaj edukacji.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja dorosłych, katecheza dorosłych, Kościół dla dorosłych, język dla dorosłych

SUMMARY

The Church has a long, dating back to its origins tradition of educating adults. Adult baptism and Christian initiation in the early centuries could serve as examples. According to the Church only an adult is able to undertake the tasks as required by the baptism because an adult is a subject of existence and activity of the Church. Nowadays adult Christian education sets out definite assumptions. To educate an adult not so much to love the Church, as it is in the present historical and social circumstances, but to educate according to the Gospel message what an adult should be. Only with such an interpretation of the Church can he find room for engagement. The Church needs to have critical regard to the problems emergent in the Christian community. Adult education ought to be tailor made for an adult so that real problems that he is experiencing, including these connected to his faith are dealt with, as well as his aspirations and plans he wants to fulfil. Another assumption is to use the type of language that an adult is using to convince him that he is treated responsibly. Thus, one of the obstacles in engaging an adult in Christian education has been, and still is, an inappropriate type of language spoken to him. As he then does not see need to engage in such education.

KEYWORDS: adult education, adult catechesis, adult church, adult language

KAZIMIERZ MISIASZEK – Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie
e-mail: kazmis@op.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 15.06.2017

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 27.06.2017, 27.07.2017

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 18.12.2017

Giuseppe Flores d'Arcais – personalizm pedagogiczny czy pedagogika osoby?

Giuseppe Flores d'Arcais – pedagogical personalism or pedagogy of the person?

Wstęp

Niniejszy artykuł prezentuje antropologiczną bazę refleksji pedagogicznej Giuseppe Floresa d'Arcaisa. Autor przedstawia podstawowe dane biograficzne i bibliograficzne włoskiego pedagoga, opisuje jego koncepcję pedagogiki oraz koncepcję osoby uczonego.

Kim był i co pisał Giuseppe Flores d'Arcais?

Giuseppe Flores d'Arcais urodził się 20 czerwca 1908 r. w Pontelagoscuro (Ferrara) we Włoszech. Ukończył studia filozoficzne na uniwersytecie w Padwie (23 czerwca 1929 r.). Od 1936 r. wykładał pedagogikę na tymże uniwersytecie. W 1953 r. został profesorem i do 1973 r. sprawował funkcję dyrektora Instytutu Pedagogiki. Od 1955 do 1967 r. dziekan Wydziału Pedagogicznego. Wykładał także historię teatru oraz metodologię i dydaktykę mass mediów. Tworzył laboratoria nowych technologii. Od 1975 r. był także profesorem Uniwersytetu Juliusza i Maksymiliana w Würzburgu. Tam też otrzymał tytuł *doctora honoris causa* w 1981 r. Od 1983 do 2004 r. emerytowany profesor uniwersytetu w Padwie. Zmarł w Padwie w 2004 r.

Założyciel pierwszego akademickiego czasopisma włoskiego o tematyce pedagogicznej – „Rassegna di Pedagogia” (1941). Redaktor czasopism: „Lumen” (Brescia), „Studi Teatrali” (Padwa), „Studi Cinematografici e Televisivi” (Padwa), „Il Gazzettino della scuola” (Calabria).

Bibliografia jest opublikowana w: *Filosofia e Pedagogia oggi. Studi in onore Giuseppe Flores d'Arcais*, Padova 1985, ss. XXXVII-LXXXVII oraz *Studi in onore Giuseppe Flores d'Arcais*, La Spezia 1999, ss. XIX-XXVII.

Do najważniejszych publikacji należą: *La scuola per la persona* (1960), *Nuovo dizionario di pedagogia* (1982), *Le ragioni di una teoria personalistica dell'educazione* (1987), *Orizzonti della pedagogia* (1989), *Contributi a una pedagogia della persona* (1993), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona* (1994), *Intervista alla pedagogia* (1998), *La pedagogia del mio personalismo* (2000).

Jakie są założenia personalizmu i pedagogiki personalistycznej?

„Personalizm” to termin pochodny od pojęcia „osoba” (łac. *persona*), który pierwotnie (m.in. prace Friedricha Schleiermachera) określał ideę osobowego Boga – przeciwstawną idei panteistycznej. Charles Renouvier w swoich pismach mianem personalizmu określał doktrynę osobowości, która stawia sobie jako zadanie wykazanie za pomocą racji, przede wszystkim logicznych, a następnie moralnych, że poznanie osoby jako świadomości i woli jest fundamentem wszystkich aktów ludzkich – także, a może przede wszystkim tych, które powiązane są z wiedzą (Bartnik 2000).

Podstawowym wyznacznikiem personalizmu jest twierdzenie, że człowiek jest najpierw osobą, zanim przypisze się mu określone cechy bądź właściwości. „Bycie osobą” stanowi fakt pierwotny i nieredukowalny, warunek *sine qua non* uprawiania jakiegokolwiek humanistyki. Bogusław Śliwerski twierdzi:

Z personalistycznego spojrzenia na człowieka w procesie socjalizacji i wychowania wynikają: jego afirmacja jako wartości podstawowej i autotelicznej, prymat życia duchowego, nieredukowalność osoby do rzeczy, ciała, zmysłów i potrzeb biologicznych, niezbywalność praw tkwiących w naturze ludzkiej, świadomość powinności wobec innych opartej na zasadach sprawiedliwości oraz odrzucenie anarchicznej koncepcji wolności osoby (Śliwerski 2012, s. 273).

Warto zwrócić uwagę na rozróżnienie, którego dokonał Ignacy Dec. Odmienne kierunki personalistyczne w filozofii podzielił on na trzy rodzaje: (1) personalizmy horyzontalne (antropocentryczne, najczęściej ateistyczne), (2) personalizmy teistyczne, teocentryczne – pozatomistyczne i (3) personalizm klasyczny – tomistyczny, o orientacji metafizycznej (w wersji francuskiej i polskiej) (Dec 2007, s. 123). Personalizmy horyzontalne to, według Deca, w sensie ścisłym humanizmy, a nie personalizmy, gdyż byt ludzki jest w nich ujmowany jako element materialnego świata przyrody z całkowitym lub częściowym pominięciem jego duchowego wymiaru, który to wymiar decyduje o bytowaniu osobowym i jest podstawą do wypracowania wizji człowieka jako osoby.

Według Deca, humanizmy horyzontalne, ateistyczne, posiadały wielkie ambicje wyłącznego dysponowania tzw. naukową prawdą o człowieku i rościły sobie pretensje do pełni tej prawdy. Deklarowały swoją nowoczesność, wolność od wpływów religijnych i ideologicznych, w rzeczywistości zaś przez swoją zawężoną wizję człowieka stały się w wielu przypadkach narzędziem służącym ideologii państw totalitarnych. Wiele z nich, jak np. humanizm Ludwika Feuerbacha (1804–1872), Karola Marksa (1818–1883), Fryderyka Engelsa (1820–1895), Friedricha Nietzschego (1844–1900), Zygmunta Freuda (1858–1939) Bertranda Russela (1872–1970), Claude'a Levi-Straussa (ur. 1908), Jeana-Paula Sartre'a (1905–1980) czy w Polsce Tadeusza Kotarbińskiego (1886–1981), było wyraźnie naturalistyczne i apersonalistyczne. Mówiło się wprawdzie w niektórych z nich o ludzkiej świadomości, pracy, wolności, a nawet o miłości. Próbowano niekiedy odnaleźć w człowieku to, co stanowi jego *proprium humanum*, to, co człowieka wyróżnia w całym świecie przyrody, ale ostateczna interpretacja uzyskiwała profil materialistyczny, czasem niespójny z innymi tezami tychże systemów. Były to filozofie pochylające się nad człowiekiem. Niektóre myliły go ze zwierzęciem, niektóre zaś przypisywały mu prerogatywy boskie, ale w gruncie rzeczy negowały jego transcendentny, osobowy wymiar.

Odrębną grupę stanowią personalizmy teistyczne (pozatomistyczne). Są to personalizmy obecne w teistycznych filozofiach współczesnych o profilu moralno-społecznym (Emmanuel Mounier, Gabriel Madinier, Maurice Blondel), fenomenologicznym (Max Scheler, Roman Ingarden), egzystencjalistycznym (Karl Jaspers, Gabriel Marcel), filozofii dialogu (Martin Buber, Józef Tischner) czy ewolucyjno-kosmicznym (np. Pierre Teilhard de Chardin).

Personalizm tomistyczny – klasyczny, to teoria bytu osobowego funkcjonująca w filozofii klasycznej, która nawiązuje do mistrzów w filozofii greckiej. Wiele idei filozofii antycznej zostało przejętych przez chrześcijaństwo. Klasyczna antropologia Greków, wzbogacona danymi Objawienia chrześcijańskiego była potem rozwijana w średniowiecznych szkołach zakonnych, a następnie na uniwersytetach europejskich. Szczególnej syntezy doczekała się u św. Tomasza z Akwinu. Nawiązując do boecjańskiej definicji osoby, Akwinata uznał osobę za szczytową formację bytową, charakteryzującą się samoistnością (własnym aktem istnienia), rozumnością, wolnością i indywidualnością. Tego typu koncepcja człowieka została następnie wypracowana po części w tomizmie egzystencjalnym we Francji (Jacques Maritain), a przede wszystkim w lubelskiej szkole filozofii klasycznej (Mieczysław Albert Krąpiec). W pierwszym przypadku możemy mówić o personalizmie chrześcijańskim holistycznym, w drugim zaś o personalizmie klasycznym, uniwersalistycznym, adekwatnym.

Chociaż personalizizm ma wiele odmian i nurtów, to posiada też cechę wspólną: zainteresowanie sprawami wychowania i pedagogiczny charakter. Personalizm, interesując się problemami wychowania, stał się nawet swoistą pedagogią personalistyczną.

Pedagogika personalistyczna wywołuje ciągle żywe zainteresowanie szerokich kręgów pedagogów – zarówno teoretyków, jak i praktyków na całym świecie. Marian Nowak uważa, że w personalizmie uprzywilejowane miejsce zajmuje myślenie egzystencjalne i antropologiczne, a poprzez to także pedagogiczne. Personalizm przyjmuje bowiem postawę otwarcia na egzystencję, ujmowaną w wymiarze przestrzenno-czasowym. Ekspozuje także wątek porzucenia statycznej koncepcji osoby i skierowania ku dynamicznym determinantom życia osobowego (Nowak 2006, s. 232).

Autor ten w następujących słowach podsumowuje istotę pedagogiki personalistycznej:

Pedagogika personalistyczna jest jednym z ważnych nurtów współczesnej refleksji pedagogicznej. Płaszczyznę odniesienia dla tego kierunku stanowi koncepcja świata i człowieka, która przyjmuje wzajemną zależność od siebie takich elementów, jak względny indeterminizm, wolność, transcendencja. Na płaszczyźnie epistemologicznej pedagogika personalistyczna jawi się jako koncepcja wychowania oparta na teorii poznania, rozważającej różne stopnie poznania przy przyjęciu, jako zasady, podstawowej jednorodności poznania ludzkiego, zdolnego dociekać prawdy. Refleksja teoretyczna w pedagogice personalistycznej widzi jako swoje szczególne zadanie stanowienie czegoś w rodzaju świadomości krytycznej w odniesieniu do pedagogiki i do wychowania (Nowak 2006, s. 246).

Wychowanie w pedagogice personalistycznej ma przede wszystkim charakter spotkania osób, którym przysługuje ta sama godność. Z racji tego, iż spotkanie to dokonuje się w konkretnej rzeczywistości, zadaniem pedagogiki personalistycznej jest ujawnianie podstawowego sensu wychowania w konkretnych uwarunkowaniach historycznych, społecznych, politycznych i kulturowych.

Podstawowe założenia pedagogiki personalistycznej streszczają się w następujących założeniach:

- (1) wychowanie jest rozumiane jako ważny czynnik promowania wszechstronnie pojmowanego dobra osoby,
- (2) jednym z celów wychowania jest uzdalnianie osoby do przejęcia kierownictwa nad własnym procesem rozwoju,
- (3) wychowanie powinno prowadzić do tego, aby wychowanek uświadomił sobie w pełni fakt bycia osobą,

- (4) proces wychowania spoczywa przede wszystkim w rękach wychowanka, wychowawca zaś spełnia rolę pomocniczą,
- (5) ostrzega się przed niebezpieczeństwami płynącymi z naturalizmu, indywidualizmu czy liberalizmu,
- (6) podkreśla się związek między nauczaniem a wychowaniem,
- 7) potwierdza się nadrzędność i wartość wychowawczej funkcji rodziny,
- 8) przypomina się o wpływie czynnika nadprzyrodzonego (wiara i łaska) w wychowaniu (Nowak 1998, s. 29–42).

Według tegoż badacza, z trzech czynników wychowania (czynniki wrodzone – endogenne, czynniki zewnętrzne – egzogenne i czynniki osobowościowe – duchowe) to właśnie czynniki duchowe dominują w definicjach znanych z opracowań personalistycznych (m.in. definicje wychowania Klausa Schallera, Jana Pawła II, Janusza Tarnowskiego). Ani naturalny rozwój, ani odpowiednie uwarunkowania zewnętrzne, lecz dopiero własna aktywność duchowa jest istotnym, z punktu widzenia pedagogiki chrześcijańskiej o inspiracji personalistycznej, przyczynkiem w wychowaniu i wyłącza proces wychowania człowieka od spraw tylko genetycznych czy też wpływów uwarunkowań zewnętrznych (Nowak 2010, s. 52–53).

Podstawową kategorią w pedagogice personalistycznej jest pojęcie osoby. Pojęcie to ma swoją odległą historię, a według Wincentego Granata – ma jakąś urzekającą siłę, gdyż jest ciągle na nowo podtrzymywane i wyjaśniane. Obecnie można znaleźć różne definicje terminu „osoba”. Wychodząc od etymologii, pojęcie to wyprowadza się od łacińskiego słowa *persona* (osoba), które swoimi korzeniami sięga z kolei do greckiego *prōsopon* (tzn. maska używana przez aktora w starożytnym dramacie greckim, w języku Etrusków określana jako *phersu*). Etymologiczne analizy, jak też te uwzględniające kontekst społeczno-kulturowy w różnych językach i kulturach, pozwalają stwierdzić, że w pojęciu „osoba” jest zawarte stwierdzenie o człowieku jako człowieku, w jego formie, indywidualności, w jego sposobie życia jako bytu o-sobnego, oddzielonego od rzeczy i od otoczenia, jednostkowego i niepowtarzalnego (Granat 1985).

Rozważając termin „osoba”, można go analizować w aspekcie statycznym i dynamicznym. Rozwój pojęcia osoby doprowadził do powstania dwu głównych tradycji: jednej bardziej podkreślającej substancjalność i osobowość w terminie osoba (Boecjusz, scholastyka, św. Tomasz z Akwinu, neoscholastyka) i drugiej, o nachyleniu bardziej egzystencjalnym (św. Augustyn, Jan Duns Szkot, Marcin Luter, Blaise Pascal, Søren Kierkegaard). Z jednej strony jest podkreślana struktura pojedynczości, gdy osoba nie jest tylko jedna, lecz jedna; z drugiej zaś strony podkreśla się jej bycie dla, a także zmienianie się

i doskonalenie, co zakłada egzystowanie w historii i w społeczności, a więc życie we wspólnocie.

Czym jest pedagogika według Giuseppe Flores d'Arcaisa?

Giuseppe Flores d'Arcais rozróżnia edukację i pedagogikę. Pedagogika według niego dotyczy teorii, edukacja praktyki (Arcais 1982, s. 885). Między edukacją a pedagogiką istnieje ścisły związek, bowiem bez wiedzy dotyczącej fenomenów, sposobów, treści edukacji, bez refleksji nad celami niemożliwe jest tworzenie programów szkolnych, wprowadzanie reform. Zadaniem pedagogiki (zwłaszcza historii pedagogiki) jest opisanie procesów edukacyjnych, a także, w miarę możliwości, dokonanie ich oceny (Arcais 1982, s. 886). Pedagogika jako teoria musi być naukowa, tworzyć logiczny system. Edukacja jako praktyka może wykraczać poza ten zakres, wiązać się z pojedynczą osobą, porównaniami, statystykami. Dyskurs pedagogiczny zawsze porusza się między tym, co rzeczywiste i tym, co idealne, między konkretem ludzkiej egzystencji i celami w możliwej przyszłości, między tym, co immanentne i tym, co transcendentne.

Pedagogika jest, według Arcaisa, nauką (poszukiwaniem i badaniem) powiązaną ściśle z doświadczeniem ludzkim i tworzeniem oraz konfrontowaniem teorii. Jako nauka swój przedmiot badawczy ma w wychowaniu (Arcais 1989, s. 54). Według tegoż uczonego jest ona, po pierwsze, poszukiwaniem/badaniem (dotyczącym problemów fundamentalnych, które mają znaczenie) (dlatego pedagogika jest wiedzą naukową), po drugie, związkiem z doświadczeniem ludzkim i po trzecie, produkowaniem teorii oraz konfrontacją jej z owym doświadczeniem (Arcais 1989, s. 108).

Pedagogika jako wiedza naukowa jest przede wszystkim „wiedzą – pytaniem” (Arcais 1989, s. 114) kogoś, kto pyta pytając siebie, ale biorąc pod uwagę inne możliwe punkty widzenia (zarówno te wyrażone już w teoriach, jak i te pozostające w sferze pytań). Stąd u Arcaisa paradygmat pluralizmu teoretycznego, pozwalającego na różnorodność i wyrażającego się w porównaniach, konfrontacjach, dialogu (Arcais 1989, s. 49). Model dialogiczny uprawiania pedagogiki jako nauki ma prowadzić od wiedzy na „niskim” poziomie do wiedzy na poziomach najwyższego zrozumienia.

Pedagogika bierze swój początek w pytaniu człowieka (który jest podmiotem edukacji) dotyczącym samego człowieka (kto?, jaki człowiek?, czym się charakteryzuje?) i prowadzi przez kwestie teleologiczne do tego „co należy zrobić”.

Według Nowaka, pedagogika Arcaisa łączy w sobie elementy historyczne i filozoficzne, dialektykę i retorykę. Pedagogika ta ma za zadanie umożliwienie przechodzenia z teorii statycznych do teorii dynamicznych (Nowak 2006, s. 181–189). Jeśli postrzegamy osobę przez pryzmat tożsamości, jedyności, autonomii czy niepowtarzalności, to musimy wypracować nowy typ badań edukacyjnych – „badań dla”, a nie tylko „na temat” edukacji osoby.

Jak przedstawia osobę Giuseppe Flores d'Arcais?

Giuseppe Flores d'Arcais napisał doktorat z filozofii. Specjalizował się w estetyce idealistycznej Benedetto Crocego i Giovanni Gentilego. Interesował muzyką (matka grała Chopina i Beethovena), techniką i interpretacją. To wszystko, jak sam przyznaje w „autobiografii naukowej”, mocno wpłynęło na jego poglądy pedagogiczne, na koncepcję osoby. Znaczącą rolę odegrały też poglądy Jean-Jacquesa Rousseau (relacyjność Emila ze sobą, naturą i Bogiem), Vincenzo Cuoco, Fredricha Froebela i Giambattisty Vico (przekształcanie prymitywnego giganta w człowieka o właściwych proporcjach). Spośród „personalistów” wymienia: Friedricha Schleiermachera, Eduarda Sprangera i Teodora Litta. Według Arcaisa, „persona-osoba” jest pierwszym i centralnym podmiotem edukacji i konstruktorem zadań stojących przed szkołą (Arcais 1960). Osoba ludzka i jej rozumienie jest faktorem decydującym o pedagogice. Pojedynczy człowiek, w swoim stawaniu się, potrzeba stawania się człowiekiem niezależnie od ograniczeń czasowo-przestrzennych, *humanitas* i *paideia*, stanowiły centrum jego pedagogicznych zainteresowań (Arcais 2000, s. 29–30). Arcais poszukiwał „ekwilibrium”, „złotego środka” w spojrzeniu na osobę. Przedstawiał ją m.in. „pomiędzy” indywidualizmem (jednostka między wieloma) a kolektywizmem. Ciekawym wątkiem biografii naukowej Arcaisa w kwestii rozumienia osoby były spotkania tzw. Grupy Gallarate.

Przez wiele lat tematem wiodącym spotkań grupy personalistów (Giovanni Calo, Luigi Stefanini, Gesualdo Nosengo, Pietro Braidò), organizowanym przez Centro di Studi Filosofici di Gallarate, była relacja – dialog między metafizyką osoby i metafizyką bycia. Dysputy dotyczyły rozumienia osoby z punktu widzenia nie tylko ontologicznego, ale także historyczno-społecznego i empiryczno-egzystencjalnego. Odpowiedź na pytania: co jest ważniejsze: byt czy bycie? Co konstytuuje osobę ludzką: to, co stałe, niezmiennie czy to, co oryginalne, niepowtarzalne, jednostkowe? To wszystko spowodowało, że w myśleniu Arcaisa o osobie ujawnia się różnorodność pozycji: z jednej strony osoba

jako podmiot-bohater edukacji, odniesienie do transcendencji lub transgresji, z drugiej rozumienie osoby w konkretności działania (czyn) i zachowań historycznych/funkcjonalnych (Arcais 2000, s. 34).

W książce *Le ragioni di una teoria personalistica della educazione* (1987) Arcais przedstawia wizję jedności (*unitaria*) różnych elementów konstytutywnych osoby. Obok natury racjonalnej (za Boecjuszem) zauważa uczucia, wiarę, możliwości tkwiące w artyście, a nie tylko rzemieślniku. Arcais uważał, że nie można zacząć mówić o osobie nie zaczynając od siebie („ja”) i własnego doświadczenia. Powiązanie personalistycznej teorii edukacji z doświadczeniem ludzkim jest warunkiem *sine qua non* uprawiania pedagogiki osoby. „Doświadczenie, moje doświadczenie pozwala mówić o mnie jako o ja, które doświadcza” (Arcais 1987, s. 53). Doświadczenie musi jednak mieć swoją ciągłość poprzez pamięć, która integruje to, co było, jest i będzie. Ciągłość, trwałość doświadczeń pozwala „ja” rozpoznać siebie jako „tożsamość”. To „zawsze ja” w przeszłości, teraźniejszości i przyszłości jest podstawową kategorią bycia osobą.

Człowiek, poprzez nieustannie stawiane pytania, jawi się jako „wszystko i całość” (*tutto e intero*). Pytania, także te dotyczące przyszłości, wskazują na dominację bycia nad posiadaniem. Tylko osoba (jedyna, niepowtarzalna), a nie jednostka (jedna wśród wielu) może żyć pełnią życia. Arcais uznaje prawo do życia za podstawowe prawo każdej osoby. Uważa, że osoba winna stać się autorem swojego życia, a nie tylko aktorem odgrywającym rolę w teatrze. Dokonuje też rozróżnienia w osobie między „*in Se e per Se*” (*unico*) a *socius (civis)* – „w sobie i dla siebie” (jedyna) a towarzyszem (obywatelem) (Arcais 2006, s. 19-38).

Być może oddziaływanie dziadka ze strony ojca, który był matematykiem spowodowało, że Arcais postanowił przedstawić swoją koncepcję osoby w postaci figury geometrycznej. Kwadrat wydał mu się najlepszy – jako wyobrażenie osoby – ponieważ daje możliwość podkreślenia jedności i wielowymiarowości zarazem. Wierzchołkami kwadratu są: I (*interiorita* – wewnętrzność), S (*socializzazione* – socjalizacja), T (*teoria-scienza* – teoria-nauka) oraz P (*prassi: agire, fare* – praktyka: działać, czynić) (Arcais 2000, s. 37).

„Ja” traktowane jest jako punkt wyjścia. Pierwszy kierunek: „ty” – inna osoba, mój rozmówca, inni „ty” (wszyscy „ja jestem ja”), z kim można dialogować, słuchać, mówić, odpowiadać, pytać. Oczywiście nie oznacza to zawsze pełnej zgodności. Następnie drugi kierunek: „ono, ona, on” – trzecia osoba, o czym się mówi, opowiada. Tutaj jest świat natury, świat zwierząt, z którym wchodzi się w relacje; relacje „dla” i „przeciw”. Człowiek może ten świat wykorzystać dla swojego dobra, ale może zostać też przez ten świat niejako „wchłonięty” czy „wykorzystany”. Tu spotykamy również „Jego” (Absolut, Boga, Początek,

Stworzyciela, „Jestem, który jestem”), z którym tworzy się relację religijną (Arcais 2000, s. 36–37).

Relacje „ja” – „ty”, „ja” – „on, ona, ono” prowadzą do rozwoju kultury i cywilizacji ludzkiej w podwójnym wymiarze: teoretycznym i praktycznym. Pierwszy dotyczy wiedzy, nauki, drugi – tradycji, zwyczajów.

W centrum, w środku kwadratu (na przecięciu przekątnych) jest U (*uomo*) – człowiek, osoba ludzka. W centrum bowiem osoba jest bohaterem, twórcą i sędzią. Kiedy osoba się rozwija, zmienia, stając się coraz bardziej osobą, kwadrat przypomina coraz bardziej piramidę (Arcais 2000, s. 37). Osoba jest powołana do przyjmowania, w miarę rozwoju czasu, takiej „formy”, która jest jej właściwa.

Kwadrat i piramida są symbolami osoby, do których, w refleksji pedagogicznej, odwoływał się Arcais, będąc świadomym, że nie sposób podać jednoznacznej definicji osoby ludzkiej chociażby z powodu różnorodności przeżyć, które nas konstytuują. Mogą one stać się jednak bazą dyskursu pedagogicznego, który łączy się z: „co”, „jak”, „dlaczego”, ale bierze początek w osobie ludzkiej.

Zakończenie

Odpowiadając na pytanie postawione w tytule artykułu (personalizm pedagogiczny czy pedagogika osoby?) wyraźnie należy stwierdzić, że Giuseppe Flores d'Arcais reprezentował nurt pedagogiki osoby. Zaobserwowane różnice natury ontologicznej, epistemologicznej czy aksjologicznej nie pozwoliły mu na powoływanie się na „jakiś ogólny personalizm”. Personalizmów jest bowiem tak wiele i są tak odmienne, że nie sposób mówić i snuć refleksji akademickiej o jednym personalizmie pedagogicznym. Należy badać koncepcję osoby jednego myśliciela. Ponadto, w myśli pedagogicznej Arcaisa wyraźnie akcentowane jest to, iż pedagogika bierze swój początek w doświadczeniu konkretnej osoby. Osoba, konkretna, realna, ze swoim doświadczeniem jest bohaterem, twórcą i sędzią pedagogiki.

BIBLIOGRAFIA

- Bartnik Cz. (2000), *Personalizm*, Lublin: TN KUL.
D'Arcais G.F. (con C. Xodo) (1998), *Intervista alla pedagogia*, Brescia: La scuola.
D'Arcais G.F. (1993), *Contributi a una pedagogia della persona*, Pisa: Ed. Giardini.

- D'Arcais G.F. (2000), *La pedagogia del mio personalismo*, „Pedagogia e Vita” 2000, 2, s. 26–40.
- D'Arcais G.F. (1960), *La scuola per la persona*, Brescia: La scuola.
- D'Arcais G.F. (1987), *Le ragioni di una teoria personalistica dell'educazione*, Brescia: La scuola.
- D'Arcais G.F. (1982), *Nuovo dizionario di pedagogia*, Roma: Ed. Paoline.
- D'Arcais G.F. (1989), *Orizzonti della pedagogia*, Pisa: Ed. Giardini.
- D'Arcais G.F. (1994), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, Brescia: La scuola.
- D'Arcais G.F. (1983), *Propozycja personalistyczna*, w: F. Adamski (red.), *Człowiek, wychowanie, kultura. Wybór tekstów*, Kraków: Wyd. WAM.
- Dec I. (2007), *Personalizm*, w: Maryniarczyk A. (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 8, Lublin: Polskie Towarzystwo Św. Tomasza z Akwinu.
- Granat W. (1985), *Personalizm chrześcijański*, Poznań: Księgarnia Św. Wojciecha.
- Nowak M. (1998), *Ku nowej edukacji zorientowanej na osobę*, w: Śliwerski B. (red.). *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, Kraków: Impuls.
- Nowak M. (2010), *Osoba i wartość w pedagogice ogólnej*, w: M. Nowak, P. Magier, I. Szewczyk (red.), *Antropologiczna pedagogika ogólna*, Lublin: Wydawnictwo GAUDIUM.
- Nowak M. (2006), *Pedagogika personalistyczna*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika*, Warszawa: PWN.
- Sul pensiero di Giuseppe Flores d'Arcais* (2006), „Rassegna di Pedagogia”, 1–4.
- Śliwerski B. (2012), *Pedagogika ogólna*, Kraków: Impuls.

STRESZCZENIE

Tekst przedstawia myśl pedagogiczną Giuseppe Floresa d'Arcaisa. Pedagogika jest według niego nauką (poszukiwaniem i badaniem) powiązaną ściśle z doświadczeniem ludzkim i tworzeniem oraz konfrontowaniem teorii. D'Arcais reprezentował nurt pedagogiki osoby. W jego myśleniu o osobie ujawnia się różnorodność aspektów: z jednej strony osoba jako podmiot-bohater edukacji, odniesienie do transcendencji lub transgresji; z drugiej rozumienie osoby w konkretności działania (czyn) i zachowań historycznych. Giuseppe Flores d'Arcais postanowił przedstawić swoją koncepcję osoby w postaci figury geometrycznej. Kwadrat wydał mu się najlepszy jako wyobrażenie osoby, ponieważ daje możliwość podkreślenia jedności i wielowymiarowości zarazem. Wierzchołkami kwadratu są: I (*interiorita* – wewnętrzność), S (*socializzazione* – socjalizacja), T (*teoria-scienza*; teoria-nauka) oraz P (*prassi: agire, fare*; praktyka: działać, czynić). W centrum, w środku kwadratu (na przecięciu przekątnych) jest U (*uomo*) człowiek, osoba ludzka. W centrum, bowiem osoba jest bohaterem, twórcą i sędzią.

Kiedy osoba się rozwija, zmienia, stając się coraz bardziej osobą, kwadrat przypomina coraz bardziej piramidę.

SŁOWA KLUCZOWE: pedagogika osoby, Giuseppe Flores d'Arcais

SUMMARY

The text presents the pedagogical thought of Giuseppe Flores d'Arcais. Pedagogy is according to him, science (exploration and study) associated closely with the human experience and creating and confronting theory. D'Arcais represented the pedagogy of the person. In his thinking about the person reveals the variety of aspects: on the one hand a person as a subject-hero education, a reference to transcendence or transgression; on the other, understanding person in the concreteness of action (action) and the historical behavior. Giuseppe Flores d'Arcais decided to present his concept of the person in the form of a geometric figure. The square seemed to him to be the best, as an idea of the person, because it gives you the ability to highlight the unity and multidimensional aspect at the same time. Vertices of the square are: I (interiority), S (socialization), T (theory-science) and P (practice: to act, to do). In the center, in the middle of the square (at the intersection of diagonals) is U (uomo) man, the human person. In the center, because a person is a hero, creator and judge. When a person is growing, changing, becoming more and more a person the square recalls a pyramid.

KEYWORDS: pedagogy of the person, Giuseppe Flores d'Arcais

ŚLAWOMIR CHROST – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
e-mail: schrost@op.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 25.01.2017

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 29.03.2017, 13.07.2017

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 18.12.2017

Professional development of teacher-educators: inquiry based activities and reflective processes

Rozwój zawodowy nauczycieli-wychowawców: działania oparte na dociekaniach i procesy refleksyjne

Introduction

The purpose of this article is to present professional development (PD) activities of teacher educators (TEs) that are based on the principles of inquiry-based learning and that emphasize reflective processes. The activities that will be analyzed and discussed are offered in a Higher Education Institute (HEI) of teacher training.

Clarifying the terms: 'professional development' and 'teacher educators'

The definition of the term *professional development* found in the literature is not uniform. In some instances, the concept encompasses the growth, professionalization, and empowerment of teachers, while in others, PD is a general term for all learning activities in which teachers participate in order to improve the quality of their teaching (Cochran-Smith 2003; Short 2003). These learning activities would include structured courses, workshops, small-group learning, personal mentoring, meetings with colleagues and the like. Edwards & Nicoll (2006) point out that PD focuses on three notions of professional practice: the technical expert, the competent practitioner and the reflective practitioner.

The term *teacher educator* refers to higher education academic staff members in teacher training programs and/or in teacher training institutions. TEs are expected to be experts in subject areas as well as in didactics. In addition to being lecturers they might be supervisors of teaching practice, school mentors, induction tutors and researchers of

teaching, pedagogy and didactics (Dengerink, Lunenberg & Kools 2015). Being a TE means not only preparing students to teach, but also the development of the perception of oneself as a teacher.

In the past two decades there is a growing body of literature concerned specifically with TEs: their professional identity, how they became TEs, their first career stages, their induction into the profession, their work experiences and their professional development. These are examined alongside a growing interest in quality requirements, specific competencies deemed to be necessary and the evolvement of professional standards (Zeichner 2005; Celik 2011).

Swennen, Jones & Volam (2010) found that TEs have to transform their identity as teachers in order to become 'eachers of teachers' in Higher Education and at the same time to remain researchers of teaching and teacher education. A number of studies have dealt with the characteristics of TEs in an attempt to build their professional profile. Korthagen, Loughran & Lunenberg (2005); Koster, Dengerink, Korthagen & Lunenberg (2008); Smith (2003) and others found that the professional profile of TEs includes prior teaching experience, subject matter knowledge, pedagogic knowledge and know-how, skills, approaches, motivation, and personal qualities. Other studies investigated how a person might become a TE. One of the main findings was that many TEs enter the profession by 'accident', without planning, with hardly any prior training and without having necessarily planned a career track in the profession (Murray, Swennen & Shagrir 2009; Mayer, Mitchell, Santoro & White 2011). Whereas much has been written about teachers' professional learning through inquiry into their own practice, there is little about TEs with respect to their professional learning through inquiry. Research based evidence pertaining to activities and steps taken by TEs toward their professional development is scant. Reporting on an in-service teacher education project, McGee and Lawrence (2009) point out how important inquiry was found to be as part of PD of TEs. Cochran-Smith (2003) argues that education of TEs is substantially enriched when inquiry is the basis of the overall enterprise of teaching, schooling and teacher education.

As of late, the process of 'universification' has greatly affected teacher education and TEs are expected to engage in research in addition to their teaching and supervision of practice (Murray, Swennen & Shagrir 2009). At the same time, more attention has been given to teachers and teaching in HEI in general (Nicholls 2000). TEs and lecturers in HEI share similar duties: they lecture in one or more subject areas, encourage reflective processes among their students, develop new curricula, conduct research and at the same time

impart research skills to students. TEs are also involved in the development of teams of teachers in the schools. Above and beyond all of this, TEs cope simultaneously with both their own teaching and teacher education i.e., with the necessity of serving as teaching models for the student teachers. They are constantly concerned not only with the progress of their own students (student teachers), but they have the future pupils of their students in mind as well. These concerns are part and parcel of reflective consideration that is characteristic of TEs (Boyd, Szplit & Zbrog 2014; Reichenberg, Avissar & Sagee 2015).

In summary, TEs constitute a group of teachers in HEI that have a special role: they prepare future teachers. As such, they possess expertise in specific subject areas and in pedagogy and many of them were successful school teachers prior to entering the profession of TEs. Their role is dual – supporting student teachers' learning about teaching and at the same time, modelling good teaching.

Professional Development of Teacher Educators (PD of TEs)

Teacher educators' professional development implies the professional growth of TEs which takes place after a person has started working. The underlying assumption is that continued learning is central to the profession of teaching as well as to teacher education (Jasman 2010).

In UNESCO's international review of the literature on teachers' PD (Villegas-Reimers 2003), the author points out that the literature on the specifics of PD activities undertaken by TEs is rather limited. Zeichner (2005) claims that in-depth investigation of teachers' PD has been evident only since the mid 90's of the last century while others (McGee & Lawrence 2009; Swennen & Bates 2010) declare PD of TEs to be a neglected area of research.

Kari Smith (2003) argues that there is no fixed route to be followed. Others argue that unique programs are necessary for the PD of TEs (Ben-Peretz, Kleeman, Reichenberg & Shimoni 2010) as TEs need the knowledge and competence to integrate theory and experience in ways that respond to the concrete context of teaching situations that future teachers might confront.

PD activities of TEs are expected to have an immediate impact on the quality of their own teaching and a long-term impact on the quality of the teaching of their students. Inquiry and reflection are vital characteristics of these activities.

Addressing the issue at hand, Ben-Peretz et al. (2010) investigated 10 experienced staff members of a national center for the research and development

of PD of TEs. Analysis of their statements with regard to the preferred course of PD for TEs yielded three alternative mental images of the desired TE:

- (1) The model pedagogue;
- (2) The reflective self-studying practitioner;
- (3) The collaborator in the process of developing a professional identity.

The first image stems from a pragmatic field-based perspective. The purpose of PD activities for TEs should be twofold: development of pedagogical knowledge and making TEs better teachers, guides and mentors for their students.

The second image evolved following Schon's (1983) ideas on the teacher as a reflective practitioner. Reflection is looked upon as core processes that motivate and direct the PD of TEs.

Ben-Peretz et al. (2010) interpret the third mental image as a response to the difficulty involved with teaching how to teach. They see the formation of professional communities as a vehicle of self-discovery where the participants share experiences and exchange knowledge and ideas and where professional identity emerges naturally. The authors go on to suggest that these three images make it possible to characterize three paths of PD of TEs: developing pedagogical knowledge; studying and researching (focusing on one's own work in order to improve it); self-discovery through communities of learning and collaboration with colleagues.

Another study (Avissar & Reichenberg 2010) set out to identify the type of PD activities that TEs participated in and the motives for choosing one over the other. The participants were 40 TEs from academic teacher training institutes in one country, mostly females, holding full-time positions with an average of nearly 20 years as TEs. Analysis of an open-ended questionnaire yielded two distinctions made by the participants: (a) between structured activities such as a study program, research, writing and publishing and non-structured programs such as short-term, non-credit courses and (b) between internal and external motivation to participate. The latter refers for example, to pressure by heads of departments and proof of involvement in PD as a requirement in tenure processes. Nearly half (47.5%) favored structured over non-structured PD activities and 75% reported internal motivation to be the driving force to participate in PD activities.

Somewhat different findings are reported in another recently published article. Van der Klink, Kools, Avissar, White & Sakata (2016) sought to answer the question 'what works?' in professional learning of TEs in particular and academics in HEI in general. The 25 participants in the study were from 10

different countries and all were experienced TEs. The participants reported a variety of PD learning activities, which were valued highly, including attending conferences, taking courses, and attending workshops as well as work-related forms of PD such as team meetings, collegial consultation and collaboration with colleagues. A large majority was involved in research-related activities which were perceived as an important aspect of their PD. Over one-half of the participants were 'research-active', and this was often perceived as a way to keep in touch with the latest developments in the scientific discipline and in pedagogy and to contribute actively to enlarging the body of knowledge. Writing research articles was seen as an activity with a high learning value. No significant differences were found between participants from different countries. They shared similar concerns, and their current PD activities and plans for future development were also quite comparable.

An additional issue to consider is the motivation to participate in PD activities. Kerwin-Boudreau (2010), who investigated the PD of college teachers, suggested the following reasons for reluctance to be involved in PD initiatives: (1) not enough internal or external incentives; (2) feeling that the (expected) change would be difficult to accomplish; (3) suspecting that existing programs might not meet their needs. Avissar & Reichenberg (2010) found that TEs' choices of PD activities are mostly a result of internal motives such as interest or a desire to advance in the profession. Participants in van der Klink's research (van der Klink et al. 2016) mentioned that their participation in PD activities was strongly related to their own intrinsic motivation. All participants experienced impediments relating to a lack of time caused by a heavy workload, and some reported encouragement from their managers as an external factor.

To summarize, activities of PD of TEs usually comprise various types of learning, ranging from intuitive ways of learning to deliberate actions aimed to advance one's own competences. Some activities are formal while others are in-formal in nature. Taking part in PD activities might be internally motivated or externally motivated in response to outside pressures.

Drawing on her own involvement and experiences, Smith (2003) put forward a number of suggestions for encouraging PD among TEs such as enrolling in academic studies, participating in seminars, workshops, various staff development activities and receiving feedback on one's own teaching. These suggestions point to the diverse nature of professional learning: it can be formal and informal, as well as individual and team-based or collaborative. Research-related activities, such as self-study and inquiry, are often seen as important activities when it comes to the advancement of one's professional

learning and the development of one's teaching practices (Cochran-Smith 2003; Loughran & Berry 2005; Lunenberg & Willemse 2006; Zeichner 2007).

Reflective and inquiry-based teaching and learning – a brief presentation

The origin of reflection as it pertains to education lies mainly in the works of John Dewey (1933) and Donald Schon (1983). Dewey viewed reflection as intense thought focused on an object or a situation aimed at removing doubts and reaching a sense of confidence. Focusing on the relations between one's former experiences and specific situations, Schon (1983) suggested that reflection means the thinking process that occurs in a specific situation, the result of which can change the action taken in that situation. He went on to distinguish between two forms of reflection: reflection-in-action which is the ability to instinctively resolve situations while they are happening and reflections-on-action where acquired knowledge is brought to the level of consciousness and, based on analysis, deliberation and consideration of different possibilities is manifested in new and improved action. Reflecting on teaching and learning includes an intense acquisition of professional knowledge such as content, pedagogical and curricular knowledge, knowledge about the educational context and knowledge about the learners and their characteristics (Farrell 2016). Teachers' reflective thinking is composed of attitudes, beliefs and perceptions as well as professional self-image as change agents. Reflective thinking, together with the ability to work in teams, to solve complex problems, and to apply knowledge gained to other circumstances is an increasingly important twenty-first century skill (Pellerin & Paukner 2015; Singh & Mabasa 2015). In order to reflect upon and review educational events and experiences, it is imperative to be able to identify those events perceived as significant (Supyk & McKenna 2005/6). 'Thinking in-action' is what teachers do while they are teaching and the teachers' lounge is where they reflect on their teaching.

Reflective practice can be an important tool in practice-based professional learning settings where people learn from their own professional experiences, rather than from formal learning or transfer of knowledge. It is also an important way to bring together theory and practice; through reflection a person is able to see and label forms of thought and theory within the context of his or her work. Research on the reflection of TEs describes specific activities that enhance reflective processes such as keeping a pedagogical diary (Boyd & Boyd

2005); discussions on students' learning (Hadar & Brody 2016); communities of colleagues (Kuit, Reay & Freeman 2001); and collaborations aimed at changing the curriculum (Jacobs, Czop Assaf & Lee 2011). Selkrig & Keamy (2015) point out that collegial communities contribute to discourse, reflection and teaching.

Many focus on reflection and inquiry-based learning as important tools in the PD of TEs (for example: Bell 2001; Lunenberg & Willemse 2006; Zbrog 2014; Williams, Nixon, Hennessy, Mahon & Adams 2016; Farrell 2016). As reflective processes make it possible to think about alternatives while focusing on different aspects of an experience (Jasper 2003), they are similar to inquiry processes. Barron & Darling-Hammond (2008) relate to inquiry-based teaching and learning as a student-centered, active learning approach, focusing on questioning, critical thinking, and problem solving. Sandoval (2005) suggests the term 'inquiry' refers to the process of asking questions, analyzing and interpreting data, drawing conclusions, communicating those conclusions, applying the conclusions to the original question, and following up on new questions that arise. As mentioned earlier, involvement in research has become an imperative for TEs. Consequently, inquiry and reflection are perceived as integral facets of their professional world.

PD activities in a teacher training institution

An overview

The college we work in is a multidisciplinary college focused on teacher training. The college's vision emphasizes education as a vehicle for social mobility, equality and justice for all sectors of society. It was founded in 1949, sixty seven years ago, and is one of the largest HEI in the country with nearly 10,000 enrolled students and about 700 faculty members.

At our college, a variety of PD activities are offered to academic staff members every year. The concept of 'learning communities' (Vangrieken, Meredith, Packer & Kyndt 2017) is common to all the PD activities offered. The intent of learning communities is to promote teachers' PD in non-traditional ways and address their professional needs and preferences. These member-oriented communities have a pre-set agenda and they aim to share knowledge about new academic research and perform research themselves. Participation is voluntary and is based on personal choice and preference. Examining these activities we

found that they can be characterized by more than one attribute. They can be sorted by their aims and objectives, by type – structured or non-structured (Reichenberg, Avissar & Sagee 2015) and by learning mode (individual or collaborative). Reflection, in particular reflection-on-action is embedded in all.

The following table presents the PD activities offered at our college:

Table 1. PD activities offered at a teacher training HEI

	Aims and objectives	Type	Learning mode	Organized by
a)	To nurture, develop and enrich pedagogy	Structured (study days, workshops, one-day conferences)	Individual (mainly)	The Center for the Advancement of Teaching of the college.
b)	To enhance and deepen knowledge and understanding of current issues or topics of interest	Non-structured	Collaborative	The Center for Education and Social Research (under the auspices of the Research Authority of the college)
c)	To develop research skills	Structured	Individual	The Research Authority

(a) These PD activities are initiated and operated by the Center for the Advancement of Teaching of the college. This center is also in charge of strengthening the use of ICT (Information and Communication Technology) by TEs and the assessment and evaluation of college teaching. The overall rationale of the different activities offered is that teaching will improve as a result of encouraging diversity in teaching and learning and recognizing the creativity and individuality of both teachers and learners. The first and foremost professional commitment of TEs is perceived to be the advancement of students' learning, which will be achieved through professional learning and development. The content of the PD activities covers a variety of pedagogical topics such as accessible teaching, discipline management in academic courses, usage of ICT to improve and modernize teaching and learning and more. The formats vary from workshops and one-day conferences and study-days to short courses (3-5 meetings). Participation is voluntary and the learning mode is mainly individual. Consultation on pedagogical issues and classroom

management is offered by the Center to individual staff members and to small groups formed in a specific department.

(b) Several communities of learning were formed in order to enhance PD. These originated in a “Call for Action” which was distributed by mail to all members of the academic faculty a few years ago, inviting those who were interested to form a study group. This platform was initiated by the Center for Education and Social Research (under the auspices of the Research Authority). Two types of groups were formed: study groups and research groups. Participation in either is voluntary and the agenda and schedule were decided upon by mutual consent. The participating faculty represent a variety of disciplines, but they share a common interest as well as agreeing on some kind of end-product. The end-product might be articles in a special issue of an academic journal, a national conference focused on the theme at hand, an edited book or presentations in an international scholarly conference. Currently, three such communities are in operation focusing on the following themes: young adults; leisure; brain studies and learning. The first two communities are into their fourth year of operation. The participants are interested in research and they are currently working toward publication of reports, articles and conference presentations. The third study group is in its second year and is functioning as a learning community. An additional departmental research group operated for nearly four years and initiated two studies. Its findings were presented at international conferences and several papers were published. Recently, the new head of this department initiated the formation of a new research group.

(c) The head of the Research Authority identified a lack of knowledge and skills among the faculty in the use of quantitative methodology. Statistical and methodological support is now offered on an individual basis, including guidance on how to write a research report or paper.

Analysis

The varied PD activities offer an extensive response to different aims and objectives of the PD of TEs. We suggest these activities correspond to the different mental images of TEs as presented by Ben-Peretz et al. (2010). Some of the activities for example, workshops on the implementation of ICT in teacher training classes, study days on meaningful instruction and pedagogy for larger than usual sized classes, aim to present and encourage the usage and implementation of new and contemporary methods of instruction. These reflect the mental image of a pedagogue who is involved in developing pedagogical

knowledge. Individual consultation to faculty is in keeping with the reflective mental image who is a self-studying practitioner. The collective communities of learning, whether they are involved with research or with acquiring knowledge on a theme that is of common interest to all the participants, are an example of the third mental image mentioned. The togetherness and the reciprocity of the group meetings contribute to the development and advancement of the professional identity of TEs and well as to their academic and personal development.

In keeping with Avissar & Reichenberg (2010) we use the term type to refer to structured or non-structured activities. As can be seen from the detailed description above, the PD activities offered include study-days, one-day conferences and workshops that are structured activities: their agenda is pre-determined, announced ahead of time and registration is required. On the other hand, learning communities characterized by collaborative learning are more flexible and can be considered to be non-structured. They are based on common interest as the participants themselves form and shape the agenda.

As mentioned above, the **learning mode** can be individual or collaborative and either mode could be structured or non-structured. The learning communities at our college, which were described above, are mainly non-structured and the participants plan their own agenda and time-table as well as the end product.

Another aspect of these PD activities has to do with **reflective processes**. Gaining insight about instruction and about students' learning, acquiring knowledge about ITC in teaching and learning, developing expertise in new pedagogies and sharing ideas with colleagues encourage the participating TEs to reflect on their own teaching and on the learning of their students. Reflection-on-action is embedded in all these activities.

Reflection as part of PD activities involves the process of acquiring different kinds of professional knowledge. Reflective processes enable TEs to study their own pedagogy and instructional modes thus, strengthening their self-awareness and their performance in class. Reflection-on-action as well as reflection-in-action enhances better teaching and a deeper understanding of teaching and learning.

Both authors have participated in PD activities over the years and can testify that a successful PD activity is one that calls for reflection and adaptation to one's own mode and style of instruction. Two excerpts from feedback reports are a good example. Following a one-day study meeting on implementation of ICT a TE wrote:

The merits of a particular technology or its drawbacks are not the same for everybody. However, learning about it and reflecting on the advantages and disadvantages as well as on possible uses, enable me to judge whether or not it suits me, my teaching and my students.

Following a meeting of one of the study groups, another TE wrote:

Up-to-date research was presented and the discussion which followed the presentations was very illuminating. I learned a great deal. Now I can incorporate the content in my teaching and share it with my students. There is certainly an added value in participating in these study groups.

It is safe to conclude that the abundance of activities offered contributes to over-all reflective processes on pedagogy, student learning and research. Reflective processes are evident even prior to participation, at the stage of choosing and deciding which activity will be of value and of interest. Internal motivation is behind these reflective processes and as Avisar & Reichenberg (2010) found, this type of motivation is most prevalent among TEs.

Research based instruction stems from taking part in inquiry-based PD activities such as research-based learning communities. Both authors found from first-hand experience that taking part in these cooperative learning communities contributes to reflecting on the content of courses taught. As mentioned above, the discussions following individual presentations are most illuminating and TEs later share these with their students.

Recapitulation

Teachers' and TEs' professional development can be divided into individual learning activities and learning activities together with colleagues within communities of learning or within communities of practice. The PD activities described attempt to encompass both forms.

In line with the literature, we have shown that there are several different characteristics of PD activities for TEs. We would like to stress that all PD activity should stimulate reflective thinking. Reflection-on-action happens more often in non-structured learning communities that originate in internal motivation.

Structured and externally motivated PD activities are often times characterized by poor attendance. Participation stems from a feeling of professional self-development, self-improvement and the acquisition of new knowledge and skills.

There are additional issues with regard to the PD of TEs. For example, as van Velzen, van der Klink, Swennen & Yaffe (2010) have shown, years of experience cause TEs' concerns about their work to vary over time. As time passes, their concerns stem less from survival needs and have more to do with their professional identities. We have mentioned only briefly the issue of motivation to participate. It deserves more in-depth investigation. In addition, consideration should be given to factors within a specific HEI and to policy issues and genres of research typical of TEs including self-study as a major genre of research.

REFERENCES

- Avissar G. & Reichenberg R. (August, 2010), '*Professional development activities are hard work*' (Swennen & Bates, 2010, pp. 7): *An exploratory study of the actions taken by teacher educators in Israel toward their professional development*, A paper presented at the 35th annual conference of the ATEE (Association for Teacher Educators in Europe), Budapest, Hungary.
- Bell M. (2001), *Supported reflective practice: a programme of peer observation and feedback for academic teaching development*, "International Journal for Academic Development, 6(1), pp. 29–39, doi: 10.1080/13601440110033643.
- Barron B. & Darling-Hammond L. (2008), *Teaching for meaningful learning: A review of research on inquiry-based and cooperative learning*, in: L. Darling-Hammond, B. Barron, P.D. Pearson, A.H. Schoenfeld, E.K. Stage, T.D. Zimmerman, G.N. Cervetti & J. Tilson (eds.), *Powerful learning: What we know about teaching for understanding* (pp. 11–70), San Francisco: Wiley.
- Ben-Peretz M., Kleeman S., Reichenberg R. & Shimoni S. (2010), *Educators of educators: Their goals, perceptions and practices*, "Professional Development in Education", 36(1/2), pp. 111–126, doi: 10.1080/19415250903454908.
- Boyd, J. & Boyd S. (2005), *Reflect and improve: Instructional development through a teaching journal*, "College Teaching", 53(3), pp. 110–114, doi:10.3200/CTCH.53.3.110-114.
- Boyd P., Szplit A. & Zbrog Z. (2014), *Teacher Educators and teachers as learners – Introduction*, in: P. Boyd, A. Szplit & Z. Zbrog (eds.), *Teacher educators and teacher as learners. International perspectives* (pp. 7–17), Krakow, Poland: Libron.
- Celik S. (2011), *Characteristics and competencies for teacher educators: Addressing the need for improved professional standards in Turkey*, "Australian Journal of Teacher Education", 36(4), pp. 73–87, doi: 10.14221/ajte.2011v36n4.3.
- Cochran-Smith M. (2003), *Learning and unlearning: The education of teacher educators*, "Teaching and Teacher Education", 19(1), pp. 5–28, doi: 10.1016/S0742-051X(02)00091-4.

- Dengerink J., Lunenberg M. & Kools Q. (2015), *What and how teacher educators prefer to learn*, "Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy", 41(1), pp. 78–96, doi: 10.1080/02607476.2014.992635.
- Dewey J. (1933), *How we think: A statement of the relation of reflective thinking to the educative process*, Boston: D.C. Heath & Co.
- Edwards R. & Nicoll K. (2006), *Expertise, competence and reflection in the rhetoric of professional development*, "British Educational Research Journal", 32(1), pp. 115–131, doi: 10.1080/01411920500402052.
- Farrell T.S.C. (2016), *Anniversary article: The practices of encouraging TESOL teachers to engage in reflective practice: An appraisal of recent research contributions*, "Language Teaching Research", 20(2), pp. 223–247, doi:10.1177/1362168815617335.
- Hadar L.L. & Brody D.L. (2016), *Talk about student learning: Promoting professional growth among teacher educators*, "Teaching & Teacher Education", 59, pp. 101–114, doi: 10.1016/j.tate.2016.05.021
- Jacobs J., Czap Assaf L. & Lee K.S. (2011), *Professional development for teacher educators: Conflicts between critical reflection and instructional-based strategies*, "Professional Development in Education", 37(4), pp. 499–512, doi: 10.1080/19415257.2010.533587.
- Jasman A.M. (2010), *A teacher educator's professional journey and border pedagogy: A meta-analysis of five research projects*, "Professional Development in Education", 36(1), pp. 307–323, doi: 10.1080/19415250903457521.
- Jasper M. (2003), *Beginning reflective practice: Foundations in nursing and health care*, Cheltenham: Nelson Thornes.
- Kerwin-Boudreau S. (2010), *The Professional Development of College Teachers: A study of Quebec Master Teacher Program*, Lewiston: The Edwin Mellen Press.
- van der Klink M., Kools Q., Avissar G., White S. & Sakata T. (2016), *Professional development of teacher educators: What do they do? Findings from an explorative international study*, "Professional Development in Education", published online, pp. 1–16, doi: 10.1080/19415257.2015.1114506.
- Korthagen F., Loughran J. & Lunenberg M. (2005), *Teaching teachers – studies into the expertise of teacher educators: An introduction to this issue*, "Teaching and Teacher Education", 21(2), pp. 107–115, doi: 10.1016/j.tate.2004.12.007.
- Koster B., Dengerink J., Korthagen F. & Lunenberg M. (2008), *Teacher educators working on their own professional development: Goals, activities and outcomes of a project for the professional development of teacher educators*, "Teachers and Teaching: Theory and Practice", 14(5–6), pp. 567–587, doi: 10.1080/13540600802571411.
- Kuit J. A., Reay G. & Freeman R. (2001), *Experiences of reflective teaching*, "Active Learning in Higher Education", 2(2), pp. 128–142.
- Loughran J. & Berry A. (2005), *Modelling by teacher educators*, "Teaching and Teacher Education", 21 (2), pp. 193–203.

- Lunenberg M. & Willemse M. (2006), *Research and professional development of teacher educators*, "European Journal of Teacher Education", 29, pp. 81–98.
- Mayer D., Mitchell J., Santoro N. & White S. (2011), *Teacher educators and 'accidental' careers in academe: an Australian perspective*, "Journal of Education for Teaching", 37(3), pp. 247–260, doi: 10.1080/02607476.2011.588011.
- McGee A. & Lawrence A. (2009), *Teacher educators inquiring into their own practice*, "Professional Development in Education", 35(1), pp. 139–157, doi: 10.1080/13674580802268994.
- Murray J., Swennen A. & Shagrir L. (2009), *Understanding teacher educators' work and identities*, ch. 2, in: A. Swennen, M. van der Klink (eds.), *Becoming a Teacher Educator* (pp. 29–43), Dordrecht: Springer.
- Nicholls G. (2000), *Professional development, teaching and lifelong learning: The implications for higher education*, "International Journal of Lifelong Education", 19(4), pp. 370–377, doi: 10.1080/02601370050110419.
- Pellerin M. & Paukner F.I. (2015), *Becoming reflective and inquiring teachers: Collaborative action research for in-service Chilean teachers*, "Revista Electrónica de Investigación Educativa", 17(3), pp. 13–27.
- Reichenberg R., Avissar G. & Sagee R. (2015), 'I owe to my tutor much of my professional development': Looking at the benefits of tutoring as perceived by the tutees, "Professional Development in Education", 41(1), pp. 40–56, doi: 10.1080/19415257.2013.866974.
- Sandoval W.A. (2005), *Understanding students' practical epistemologies and their influence on learning through inquiry*, "Science Education", 89(4), pp. 634–656, doi: 10.1002/sce.20065.
- Schon D. (1983), *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*, New York: Basic Books.
- Selkrig M. & Keamy K. (2015), *Promoting a willingness to wonder: Moving from congenial to collegial conversations that encourage deep and critical reflection for teacher educators*, "Teachers and Teaching: Theory and Practice", 21(4), pp. 421–436, doi: 10.1080/13540602.2014.969104.
- Short P.M. (2003), *Defining teacher empowerment*, "Education", 114 (4), pp. 488–492.
- Singh S.K. & Mabasa L.T. (2015), *Using student-teachers' reflections in the improvement of a teaching practice program at the University of Limpopo*, "South Africa Journal of Higher Education", 29(3), pp. 168–182.
- Smith K. (2003), *So, what about the professional development of teacher educators?*, "European Journal of Teacher Education", 26(2), pp. 201–217.
- Supyk A. & McKenna J. (2005/6), *Using problem based methodology to develop reflection as a core skill for undergraduate students*, "International Journal of Learning", 12(6), pp. 255–258.
- Swennen A. & Bates T. (2010), *The professional development of teacher educators*, "Professional Development in Education", 36(1–2), pp. 1–7.

- Swennen A., Jones K. & Volman M. (2010), *Teacher educators: Their identities, sub-identities and implications for professional development*, "Professional Development in Education", 36(1–2), pp. 131–148, doi: 10.1080/19415250903457893.
- Vangrieken K., Meredith C., Packer T. & Kyndt E. (2017), *Teacher communities as a context for professional development: a systematic review*, "Teaching and Teacher Education", 61, pp. 47–59, doi: 10.1016/j.tate.2016.10.001.
- van Velzen C., van der Klink M., Swennen A. & Yaffe E. (2010), *The induction of teacher educators: The needs of beginning teacher educators*, "Professional Development in Education", 36 (1–2), pp. 61–75, doi: 10.1080/19415250903454817.
- Villegas-Reimers E. (2003), *Teacher professional development: an international review of the literature*, Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Williams L., Nixon S., Hennessy C., Mahon E. & Adams G. (2016), *Inspiring to inspire: Developing teaching in higher education*, "Cogent Education", 3: 1154259.
- Zbrog Z. (2014), *Teachers and learners: The Professional development of university lecturers in Poland*, in: P. Boyd, A. Szplit & Z. Zbrog (eds.), *Teacher educators and teacher as learners. International perspectives* (pp. 37–49), Krakow, Poland: Libron.
- Zeichner K. (2005), *Becoming a teacher educator: A personal perspective*, "Teaching and Teacher Education", 21(2), pp. 117–124, doi: 10.1016/j.tate.2004.12.001.
- Zeichner K. (2007), *Accumulating knowledge across self-studies in teacher education*, "Journal of Teacher Education", 58(1), pp. 36–46.

SUMMARY

The topics we discuss in this article are two-fold: professional development (PD) of teacher educators (TEs) and PD activities that are based on the principles of reflection and inquiry-based teaching and learning. The concept *professional development* is usually understood as a general term for all learning activities in which teachers or TEs participate in order to improve the quality of their teaching and it encompasses the growth, professionalization, and empowerment of teachers. *Teacher educators* are higher education academics employed in teacher training programs or institutions. The article presents professional development (PD) activities of teacher educators (TEs) that are based on the principles of inquiry-based learning and that emphasize reflective processes. The activities that will be analyzed and discussed are offered in a Higher Education Institute (HEI) of teacher training.

KEYWORDS: teacher educators, teacher training, higher Education, reflection-on-action, learning communities, professional development

STRESZCZENIE

Tematy, które omówiono w tym artykule mają dwojaki charakter. Dotyczą rozwoju zawodowego nauczycieli przedmiotów pedagogicznych i zajęć, bazujących na zasadach refleksji oraz nauczania opartego na dociekaniu i uczeniu się. Pojęcie rozwoju zawodowego jest zazwyczaj rozumiane jako ogólny termin dla wszystkich działań edukacyjnych, w których nauczyciele lub uczelnie wyższe uczestniczą w poprawie jakości kształcenia i obejmują wzrost, profesjonalizację i wzmocnienie pozycji nauczycieli. „Nauczyciele nauczycieli” są nauczycielami akademickimi zatrudnionymi w szkolnictwie wyższym lub instytucjach. W artykule przedstawiono działania związane z rozwojem zawodowym nauczycieli przedmiotów pedagogicznych, wsparte na zasadach uczenia bazującego na dociekaniu i kładące nacisk na procesy refleksyjne.

SŁOWA KLUCZOWE: nauczyciele, szkolenie nauczycieli, szkolnictwo wyższe, refleksja nad działaniem, społeczności uczące się, rozwój zawodowy

ORIT GILOR – Beit Berl Academic College

e-mail: oritg@beitberl.ac.il

GILADA AVISSAR – Beit Berl Academic College

e-mail: gavisar@beitberl.ac.il

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 25.01.2017

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 15.05.2017

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 18.12.2017

**“Look straight into my eyes tell me the truth and not lies”.
The exploitation of self-references in shaping self-awareness while
constructing deceptive messages: a case study of polish speaking
individuals**

“Spójrz mi prosto w oczy – powiedz mi prawdę i nie kłam”.
Wykorzystanie samoodniesienia w konstruowaniu samoświadomości
w komunikatach o charakterze kłamstwa: studium przypadku
na przykładzie rodzimych użytkowników języka polskiego

Introduction

Lying happens very frequently and not always in a conscious manner; it happens in various forms and with different consequences. Firstly, in their research about the “dishonesty of honest people” Mazar, Amir and Ariely determined that “people behave dishonestly enough to profit but honestly enough to delude themselves of their own integrity” (2008, p. 633). This indicates that individuals are willing to lie providing they can withstand their positive self-perception.

Secondly, of great interest for this research is that when individuals are capable of lying while they are communicating with others or while they are taking things down, the act of lying leaves traces, namely: the word exploitation of deceptive people, particularly the employment of first-person singular pronouns, third-person pronouns, emotional words and motion words, can disclose them (Chung and Pennebaker 2007). For the reason that a certain measure of lying is very common in one’s everyday lives, and liars can be detected as a result of the use of definite words, and also since it is believed that people want to sustain their positive self-perception, it is then interesting to know if there is a way to affect peoples’ self-awareness by employing a moderator and if this manipulation can have an effect on an individual’s employment of self-references while lying. The research question of this paper is what kind of effect the manipulation of self-awareness, by the presence or absence

of a verifying element, has on the self-references that individuals employ while not telling the truth.

Theoretical framework

Earlier research has indicated that the human language acts as a kind of psychological marker; it appears possible to observe changes in language while lying in comparison with the words that are used while telling the truth (Pennebaker et al. 2003). Besides that, it is possible to identify more precise information about the exploitation of first-person singular pronouns while trying to deceive the recipient. It was noticed that the occurrence of these pronouns decreases while individuals are lying since people want to distance themselves from the invented context (Skillicorn and Little 2010).

As described in the script of Skillicorn and Little (2010), there is an escalation of excitement and language errors observed whenever people deceive. Furthermore, people frequently have a tendency to “overthink” during the act of lying (Skillicorn and Little 2010). As a result, liars attempt to present themselves through performances which they believe others value as authentic, for example being pleasant and positive (Lawson et al. 2011). Because that requires great mental and cognitive resources, liars ought to be very much in control of their self-expression (Lawson et al. 2011). Being preoccupied to control their self-expression, liars have to concentrate on different behaviors. They have to control their body language and their spoken language. Hartwig, Granhang, and Strömwall (2007) as cited in Warmelink, Vrij, Mann, Jundi and Granhang (2007) observed that liars regularly relate to the details of a story they tell precisely as they answer anticipated questions in contrast to truthful people. With regards to that, the usage of language production during an act of dishonesty will be the focus of this study.

There seems to be three word categories that are prevalent while deception takes place, namely pronouns, emotional words and words which point out cognitive complexity (Pennebaker et al. 2003). Moreover, individuals have an affinity to tell true stories in a more personal and complex way than liars would do, therefore telling a true story results in an increase of self-references while telling it (Chung et al. 2007). On the other hand, liars have a tendency to employ fewer first person singular pronouns (“I”, “me”, “mine”) as they dissociate themselves from the lie (Pennebaker et al. 2003).

Nevertheless, there is also a demographic variable which effects the employment of words during speech production (Pennebaker et al. 2003). In a

study conducted by Pennebaker et al. (2003), it was stated that individuals of a higher age are inclined to use more positive emotional words and more future tense words. Conversely, they exploit fewer past tenses, negative emotional words and first-person singular pronouns. Furthermore, in their research, they identified a relationship between age and an increase in cognitive complexity. Even though this demographic variable is evident, in this research no emphasis is given to this phenomenon. The variable is mentioned only to validate the choice of the participants involved in this research.

Lying and language

Human language appears to be probably the most regularly exploited medium in which dishonesty can be formed (Kuzio 2014). Language is a medium which can be exploited to lie. Language makes it possible to exemplify thoughts, emotions and stories. Furthermore, it is also essential to comprehend it to become involved in other people's stories or even their lives (Johnson et al. 2005), but not everything people tell has to be true.

Lying takes place in everyday life. People lie in various situations. For example, people have a tendency to lie about their attitudes, opinions, feelings and preferences for material gain but also to avoid punishment. Individuals lie to make themselves feel better, protect themselves and create a cover around them so that their self-concepts cannot be hurt so simply (DePaulo et al. 2003). But the opportunity to be dishonest with information gives makes room for a plethora of possible misappropriations, oftentimes accompanied by rather negative consequences.

In this research, attention will be given to the frequency of first-person singular pronouns people exploit while being dishonest. Taking into consideration the effects lying can have on alterations in language, for example changes in the employment of first-person singular pronouns, third-person singular pronouns and negative emotional words, Newman, Pennebaker, Berry and Richards (2003) carried research about precisely this group of words. They conducted five studies on deceptive communication styles and they observed that the word groups of first-person singular pronouns (“I”, “my”, “mine”) and third-person pronouns (“she, their, them”) were employed much less while deceptive communication happened. Whereas negative emotional words (e.g. “hate, worthless, enemy”) are exploited widely. In one of the studies about the exploitation of self-references while being deceitful, both men instructed the

participants to provide a true and a false characterization of individuals they truly like and do not like (Pennebaker et al. 2003). After that they examined the word categories the participants employed. All of the five aforementioned studies provide a lot of information about the exploitation of words during deceptive behavior. Specifically, the fact that an individual's use of self-reference decreases while lying.

This research is conducted in a similar manner based on their research design. The attention of this study will only concentrate on people's use of first-person singular pronouns that alters when deceiving as a consequence of practical and economic matters. Another reason for concentrating only on the use of an individual's self-reference is due to the fact that it is believed that the use of first-person singular pronouns specifies that people are being honest with themselves and so it appears that examining the use of this word category can provide a valid measurement (Pennebaker et al. 2003).

Dishonesty and self-perception

As people tell stories about themselves or their own experiences, these stories frequently reflect the view people have of themselves. They can be perceived as stories about who those people truly are (Pennebaker et al. 2003). It seems to be interesting that individuals, who have acted immorally or in any way not consistent with society's norms, aim at keeping their self-perception positive in a moral way. This effort becomes gradually more challenging, the more severe the action of the individual has been. For example, stealing a pen at the office might still be likely to reconcile with one's consciousness since "everybody does it", while stealing money is unreasonably more demanding to valid to one's own mind. This phenomenon was explained in the research from Mazar et al. (2008), where she concentrated on "the proposed theory of self-concept maintenance" that "posits that people typically engage in dishonest behavior and achieve external benefits from dishonesty, but only to the extent that their dishonest acts allow them to maintain a positive view of themselves in terms of being honest" (Mazar et al. 2008). Taking into consideration the aspect of deception, human beings are able to lie as long as they preserve their positive self-perception correctly (Mazar et al. 2008). In the context of lying it can be recommended that there is a way to alter an individual's behavior of being honest or dishonest by inducing their self-perception by making them more self-aware. An escalation of self-awareness could modify the perception

that individuals have of themselves. The alteration of self-perception by increasing people's self-awareness should therefore, as a consequence, give rise to a different use of words when being insincere because people who are more self-aware of their self-concepts may be more likely to dissociate themselves from a lie to sustain their positive self-concept.

Self-awareness

Self-awareness can be defined as a state of mind in which a person is able to see herself/himself as the center of his/her own attention as it comes into being when an individual concentrates on his/her inner character and gets a sort of “reflective observer” (Morin 2006). In such cases, individuals become aware of their mental conditions, mental experiences, and patterns of behavior. Being self-aware provides human beings the opportunity to switch attention between their environment and themselves. It appears that there are two ways of concentrating on the self; a private angle of the self which means the capability to be aware of one's private self-concept and internal states comprising feelings, thoughts, emotions etc. The public angle of the self identifies the ability to be aware of one's public extent of the self-such as noticeable behavior or physical changes (Govern and Marsch 2001)

In this research paper, attention will be given to the concept of influencing a person's self-perception by influencing the private self-awareness of the contributors, in this case by means of a small mirror in which the participants can see their faces and their shoulders. Govern and Marsch (2001), exploited the use of a small mirror, in which the participants could only grasp their head and shoulders, to influence people's private self-awareness thus peoples' feelings and their private thoughts. As stated by Buss (1980), and cited in Govern and Marsch (2001) a state of private self-awareness attends to describe and strengthen unconscious motives and private values so that private aspects of the self-intensify. The behavior of individuals will replicate the amplified mindfulness of these aspects. Generally, self-awareness can be stimulated through the exploitation of objects like small mirrors, huge mirrors or cameras. But only small mirrors, in which the partaker only sees close ups of themselves, are employed to influence private forms of self-awareness (Govern and Marsch 2001).

Taking into consideration the aforementioned aspects, in this research a mirror is also employed to influence the private self-awareness of the contributors. This study will concentrate on manipulating self-awareness to

detect the effect of lying on the exploitation of words. It is the aim of this study to highlight the words participants use while lying; as their self-awareness is being manipulated by placing a mirror in front of them. It is expected that lying into a mirror will generate a conflict inside the participants. Perceiving one's own face in a mirror during the act of lying can make it challenging to maintain one's positive self-concept. Therefore, these participants will be presumably more likely to distance themselves from the lie. Thus, it is possible to deduce that the inclusion of a mirror will have an impact on the performance of the speech production of dishonest people during the research. To analyze this prediction, the following hypothesis is created:

“H1: The exploitation of first-personal singular pronouns decreases when people are lying, in comparison to when people are telling the truth, and this outcome will be strengthened by the existence of a mirror as compared to when a mirror is absent”.

Method

The subjects were randomly chosen and took part in the experiment from June to August, 2013. The pool of participants consisted of 100 men and 100 women with an average age of ($M = 35.24$). In total, 200 subjects took part in the experiment. They were distributed into two groups. They were all native speakers of the Polish language.

Design

The design in this research was a 2 (Lying (yes or no)) x 2 (Mirror (absent or present)) x 1 mixed design. The first independent variables are primarily, the “mirror absent/present”, as a between-participants variable. The mirror was used as a moderator and will thus be called “Mirror” to diminish any confusion. In the situation where the Mirror was present, a fairly long Mirror is positioned in front of the participant, under the monitor of a computer so that they can see their head and shoulders while acting on the computer. The Mirror under the screen is not present at the setting when the Mirror absent condition is employed in the research. The second independent variable was “Truth/Lie”, as a within-participants variable. In the truth condition, subjects were asked to write a true text. In the lying condition they were asked to write a made-up

story. The order of these conditions was corrected. The dependent variable in this research was the exploitation of first-person singular pronouns (“I”, “me” and “mine”) (Pennebaker et al. 2003).

Furthermore, the experiment involved a moderator analysis. There were two variables that may correlate. The first variable was a continuous predictor variable and a continuous outcome variable. These two variables were moderated by means of the Mirror. The language used during the research was Polish, and the focus of the language production was the use of first-person singular pronouns. In this research paper, attention was given to the effect of the independent variables.

Material

During the experiment the following materials were used, namely one sheet of paper comprising information concerning Informed Consent, the main experiment, a questionnaire concerning self-monitoring via paper tools, the Mirror, a pen and a blank sheet of paper on which subjects could take their notes.

Informed consent began with supplying the title of the research as well as all contact information of the researchers. Furthermore, it included the goal of the research, its duration, instructions about what they were to expect and also information about privacy protection.

The main experiment consisted of two conditions, namely the absence and presence of the Mirror. Both conditions contained four categories. In all categories the participants were supposed to write a true-story and a made-up story. The sequence of the stories was balanced as stated above. To determine the covariate, a questionnaire about self-monitoring was given to the subjects via paper tools at the end of the research. It included 25 questions and was divided into five questions per page. The final part of the questionnaire includes six more questions concerning the respective feelings of the participants while telling a lie and feelings about lying on the whole. The questionnaire was supposed to be answered on a five point Likert Scale.

For the research, a computer was available each day. The computer was placed in a one-person room that was sparse of stimuli, so that there was no interruption during the experiment. There was just one meeting which the subjects had to attend.

Procedure

After the subjects were informed about the process by ‘Informed Consent’, and decided to participate by signing, the subjects participated in the experiment. With the aim of preventing a copy-paste situation, two different contexts were generated in every condition so that the subjects had to place themselves in different situations. For one subject, the contributors were asked to imagine that they had recurrently missed an obligatory workgroup meeting. As a consequence of that, their course of study was at risk and they could not participate anymore. For the second subject, they were asked to tell their friends that they could not go on holiday with them because they are taking part in a very important event.

The only change between the instructions was that the subjects, who had to tell a true story, were provided with a broad plot from which they had to formulate a convincing story. Subjects who had to lie were equipped with a frame where the opening point of the plot was that they were out the night before and had forgotten to set the alarm. The task was to create a believable story which was their own fault and prevented them from travelling with the friend.

In the study, there were four alternative conditions present. The selection happened randomly. The presence and absence of the Mirror shaped two conditions. In those conditions, the order of telling the truth or a lie altered. The variable “Truth/Lie” formed the other two conditions. In each mirror absent/present condition, they had to evoke the event defined above. After one minute of preparation they had up to 7 minutes to write the text. When the time expired, the subjects had a one-minute break before beginning the second trial. This time, the procedure was the same as in the previous course: they had one minute to prepare themselves and again up to seven minutes for the second text. After completing the activities, they were asked to complete the Self-Monitoring Scale. For the test to be completed, there was a requirement of a specific time slot of two minutes. Because of the fact that no pre-test was formed, the first seven participants were used as a pre-test group.

Analysis

To be capable of concentrating on the special groups of words which were representative of lying, a tool created by Pennebaker, Francis and Booth (Pennebaker et al. 2007) called Linguistic Inquiry and Word Count (LIWC) was used. LIWC aided analysis of texts by counting words. In this tool, the

words were arranged in dimensions and categories, ranging from “general” to “specific” (Pennebaker et al. 2007). Finally, the researcher selected which category had to be employed. In this research, the relevant category was the category of ‘first person singular pronouns’. After counting the words of the relevant category, LIWC stated the percentage of each word and how often it was used.

As it was stated earlier in this paper, the ‘self-monitoring’ covariate was included in the analysis but it remained out of focus. The dependent variable was the frequency of the employment of first-person singular pronouns. The independent variables were the ‘Mirror absent/present’ and ‘Truth/Lie’. Additionally, attention was paid to attitudes towards lying and the use of first person singular pronouns on the basis of extra questions in the final part.

Firstly, to facilitate an analysis, the 25 answers fitting the Self-Monitoring Scale were condensed into one variable. This variable was the mean of all answers for each person. Secondly, a new variable required for the difference between the usages of “self-references in the untrue text” (SRL) and the “self-references in the true text” (SRT) was generated. To get this variable, the proportion of self-references in the true text (SRTPercent) and the proportion of self-references in the untrue text (SRLPercent) were assessed and subtracted from each other (SRTPercent – SRLPercent).

For the secondary analysis, ANOVA was employed to determine a possible correlation between the subject’s attitude towards their everyday use of lies, lying generally and in this study, and their difficulties with writing lies as such, and in contrast to the true story, and also their attitude towards lying as displayed by the use of self-references. Furthermore, there was an extra question about the true story which focuses on its origin, whether it was grounded on an experience or purely fictional as in the case of the untrue story. To make the difference between the untrue and the true text more clear and accurate, those subjects who created a fictional story twice, were omitted. With the new dataset, a primary analysis was conducted once again.

Results

To define the main effects of the Mirror on the occurrence of self-references, the “SPSS Marco for Probing Interactions in OLS and Logistic Regression” (Hayes et al. 2009) is used as a primary analysis. Before taking this analysis out, the dataset of the variable “SRTPercent” ($M = 12.0224$, $SD = 5.04675$) and the dataset from the variable “SRLPercent” ($M = 15.5576$, $SD = 6.55049$)

were generated by a paired sample t-test. To extract this variable (SRTPercent – SRLPercent), the independent variable “self-references in the untrue texts” (SRT) is deducted from the variable “self-references in the true texts” (SRL).

After that, the primary analysis mentioned earlier is conducted in order to concentrate on the key effects of the different conditions “Lying/Truth” and the “Mirror absent/present” have on the number of self-references individuals use while lying. This regression analysis indicates no substantial main effect regarding the factor Lying/Truth $B = -0.0073$, $t(88) = -1.5696$, and no main effect of the factor Mirror absent/present $B = 0.0420$, $t(88) = 0.8651$, not important. The procedure is employed to examine if the presence or absence of the Mirror increases self-awareness in the way that the manipulation has an effect on the employment of self-references individuals employ while lying or telling the truth.

Since there are no important effects in the first analysis, a secondary analysis is conducted. Therefore, a Multivariate ANOVA is introduced. The independent and dependent variable(s) remain the same. It is believed that the “Self-Monitoring” covariate remains out of attention until now. In the following analysis, the covariate will be pointed out once as it is obvious that the secondary analysis requires a significant multivariate main effect of the mean of self-monitoring (SMmean) $F(6,80) = 4.769$, $p = .004$; Wilk’s Lambda = 0.907, and this legitimates having a closer look at the univariate ANOVA analysis regarding the (SMmean).

The univariate effect shows a significant main effect impacted on the control question “I had difficulties thinking of and writing down an untrue story” $F(1,44) = 8.875$, $p = .008$ ($M = 4.65$, $SD = 1.185$) regarding to the variable Mirror present/absent. The second important main effect can be noticed for the control question; “I had an attack of conscience while writing the untrue text” $F(1,44) = 5.412$, $p = 0.061$ ($M = 3.30$, $SD = 2.196$) concerning the variable Mirror present/absent. The third important main effect can be noticed for the control question “in everyday life, I do not lie often” $F(1,44) = 7.934$, $p = .006$ ($M = 3.85$, $SD = 0.953$) with reference to the variable Mirror present/absent.

Additional analysis

Having a final look at the effects, it is important to reduce further errors which can have an influence on the results. For the reason that it is certain that some participants who answer the final question of the study “did you use a memory of yours for the text in which you have to tell the truth” with “No”, will need to have their data removed from the official dataset to minimize the error

rate. As a consequence of that, the subsequent analysis is a repetition of the first request in the beginning of the outcome section.

The same analysis is conducted for a second time with an improved dataset. It turns out to be obvious that there are also no substantial effects from the respective conditions, $B = -0.0022$, $t(40) = -.4552$, not important and even no main effect concerning the Mirror $B = -0.0437$, $t(40) = -.6593$, not significant is visible after testing with the “SPSS Marco for Probing Interactions in OLS and Logistic Regression” (Hayes et al. 2009). After conducting another secondary analysis with a multivariate ANOVA, it becomes obvious that there are no further substantial effects regarding the Mirror and the control questions “I had difficulties in thinking of and writing down the untrue story” ($F(5,32) = 1.679$, $p = .247$), not important, and “I had an attack of conscience while writing the untrue text” $F(5,32) = 0.809$, $p = .806$), not significant. For the third control question “in everyday life, I do not lie often” there are minimal significant effects that the occurrence of a Mirror had on it ($F(5,32) = 4.263$, $p = .046$).

Discussion

This experiment was created to examine what kind of effect an intensification of private self-awareness by the occurrence of a mirror had on the self-references individuals use when lying. Specifically, it was verified, if the employment of self-references decreases, when people were lying, as compared to when people are telling the truth, and whether this effect was strengthened by an escalation of self-awareness through the existence of a mirror as opposed to when a mirror was absent. By using a mirror as a moderator, the subject’s private self-awareness was amplified.

Denoting the data of this study, it seemed that there were no important results regarding a relationship between self-awareness and the use of first-person singular pronouns while lying and also no substantial effects with reference to the conditions “Lying/Truth” and “mirror present/absent”.

One difference between the previous studies and this experiment was that in the actual study, only the use of first-personal singular pronouns was examined. In earlier studies attention was given to more word categories to detect liars. Yet, the outcomes of this research were not in line with prior research. It did not appear that liars employ fewer self-references while lying than while telling the truth. Following future attempts will be made to clarify why the posited effect

of a mirror – to decrease self-references while lying – could not be observed in this experiment.

Firstly, it was recognized from the research by Newman and Pennebaker (2003) concerning the use of first-person singular pronouns, that deception causes a decrease in the word use of self-references. In the current study this effect was not observed.

There are some factors that could have predisposed the use of first-person singular pronouns. For example, demographics such as gender had a vast influence on the use of first-person singular pronouns. Females seem to employ these pronouns much more frequently than males do. Another demographic factor was the age of the participants, as was stated in previous sections. It turned out that younger people did not use fewer first-personal singular pronouns while lying than older people did, which was recognized from the research described earlier.

A further point which should be revealed is the impact that culture can have on the use of first-person singular pronouns. For example, third-person pronouns are often more common in collectivistic cultures and first-person singular pronouns are more common in individualistic cultures (Chung et al. 2007). It has to be taken into account that in this study the subjects were from individualistic cultures.

Knowing that, concentrating on the effect of self-references individuals use while lying appeared to be a good choice. Firstly, the mirror could have influenced people's language in a way so that people were keen to accomplish their lies as well as possible. In that case, the mirror would intensify their motivation of telling a convincing lie in a competitive way. It is probable that individuals who perceived themselves in a competitive situation were more prone to frequently employ more self-references as they lied. But to imply this, it has to be verified if that statement could be true. Until now, it is frequently assumed that liars are expected to tell more detailed stories to sound as if they were convincing liars (Warmelink et al. 2012). Yet, to diminish this type of error it could be possible to mention that there is no competitive situation wanted.

Furthermore, lying into a mirror makes it hard for individuals to maintain their positive self-concepts. It suggests that as human beings are more expected to use self-references in general, they will diminish them to be convincing liars and to stay disconnected from their lies.

As it has been pointed out in research by Govern et al. (2001) a small mirror, in which the participants can only see their head and shoulders, can be used to influence people's private self-awareness and thus people's feelings and their

private thoughts. It was predicted that a greater sense of private self-awareness created by the presence of a mirror would decrease the self-references people used when lying. It has to be said that the mirror, according to the accumulated data, had no effect on the use of self-references.

It is worth mentioning that there was no measurement in this study which controlled the state of private self-awareness from the contributors in the mirror present/absent condition. The individuals' attitudes towards their private self-awareness was not verified.

The results indicated that a manipulation of self-awareness had to be more widespread than it was. In this study, only a mirror was employed to intensify that special state of mind but there was no control device exploited to check on the participant's state of self-awareness. To appreciate an amplified sense of private self-awareness, a questionnaire could have been used to verify the participant's state of private self-awareness after contribution so as it was done by Govern and Marsch (Govern et al. 2001).

Other possible clarifications for the fact that there were no important effects observed might be that the mirror only amplified private self-awareness but has no influence on individuals' self-perception. Or, it might be deduced that not only private self-awareness, but also public self-awareness is a part of ones' self-perception. So, it might be probable that if both sides of self-awareness had been inclined, there would have been an effect on the employment of self-references present, because of both facets having an influence on preserving a positive self-concept. To explain the potential influence that private and public self-awareness can have on peoples' self-concepts, a closer look at the study from Govern and Marsch (Govern et al. 2001) can be referenced.

According to them, public self-awareness allows individuals to see themselves as the subjects of other people. Self-awareness as a whole state of mind, comprising these components, is a sort of a control instance which needs to minimize self-standard discrepancies founded in the self-reflexive quality of people's consciousness (Silvia et al. 2001). Specifically, it is probable that a greater inconsistency of own standards, by influencing both facets of self-awareness, could have influenced the positive self-perception of the participants.

There may be some possible drawbacks of the test design that could shape the final study. These “pitfalls” can be sub-categorized into flaws happening in the actual test design and errors made while conducting the experiment.

It could be stated that the sample size in this study was not comparable to the one conducted by Newman and Pennebaker et al. (2003) whose research

helped as a support for this study, and this may be a reason why this study did not produce similar results.

Another aspect is that the method of manipulating self-awareness in this test was somehow faulty and spoiled the results. It might be probable that the mirror was not in a proper position so that not everybody could observe their faces and shoulders as a result of variations in height. So, it might be that some individuals failed to properly see their reflections.

Closely connected to this mirror-issue, and perhaps of a high significance, could be the following remark which was made by many participants. It was frequently reported by the subjects that they could not remember the mirror in front of them when it was present. These statements can be considered as somewhat satisfying for the researcher since observation of the participants indicated that each contributor who claimed that he/she had not perceived the Mirror had looked at it in the commencing stage to check their hair or make-up. Thus, automatically, they recognized the existence of a mirror for certain. Conversely, this was anticipated, because the mirror clearly did not make the participants feel uncomfortable, this could alternatively be evidence suggesting that the influence of the Mirror on the participants was definitely minimal and did not, as a consequence, accomplish the desired effect.

Because of the fact that the investigator talked to the contributors about what they thought of the experiment and its progress later, some methodological complexities arose. The participants told the researchers that they found the instructions for writing a fictional text much easier to comprehend than the instructions for the truthful text. For some subjects, the instructions of the "telling the truth" part did not appear to be clear enough. Some subjects admitted that they had to make-up a story in both conditions; in the lie condition and in the true condition.

Another fact that should be taken into account was that the participants did not read the instructions as carefully as was hoped for. The instructions contain advice to write the texts in the mother tongue of each contributor as writing in the mother tongue reduces misspelling. To be able to examine all the texts the participants had written in their mother tongue, the LIWC program was selected to count the significant words needed to test the hypothesis. Unfortunately, some participants did not read the instructions well. For the reason, that it is not recognized how many participants made this mistake, it is probable that there are some misspellings in the texts that disallowed the LIWC from counting the right words and therefore interfered with the analysis.

At this point, it is wise to mention that a general pre-test could have reduced the revealed sources of error to a minimum. Before starting the test, it was

obvious that a pre-test group was required and advantageous for a lower error rate. If the study had been projected over a longer period of time and if there were more participants available a pre-test would have been conducted. During this research, only the first seven participants were participating as a pre-test group. Errors in structure, spelling and comprehension, which occurred during their participation, were disregarded and improved before the definite experiment started.

Moreover, it is important to point out that taking out an extra analysis led to a loss of explanatory power. Generally, a much greater sample size is required to work with such a correction in the investigated model. For future studies, the research design has to be modified and improved to take into consideration the aforementioned issues.

Conclusion

To sum up, this experiment was conducted to manipulate self-awareness in such a way as to determine an effect on an individuals' exploitation of self-references when lying as compared to when they tell the truth. Previous research has usually concentrated either on the use of self-references while lying (Pennebaker et al. 2003), or how self-awareness assists in detecting deception in a valid way (Johnson et al. 2007). The present study concentrated on the assumption that a manipulation of private self-awareness through the employment of a mirror could have an effect on the use of self-references while lying. From a practical viewpoint, such knowledge could be useful in detecting liars in court or forensic institutions.

A substantial effect was not established regarding a relationship between a reduction in self-awareness and a reduction of first-person singular pronouns while lying. Liars did not use fewer first-person singular pronouns when they were part of the mirror present situation. The occurrence of the mirror had no strengthening effect on the employment of first-person singular pronouns.

The current result suggests that additional research can be done to comprehend the effects of a manipulation of self-awareness, both and private, on the use of self-references. It might be wise to suggest the use of more devices than a mirror, for example cameras or the presence of witnesses and a mirror. To verify if self-awareness will be influenced significantly, a questionnaire can be an effective tool of choice. Perhaps for further research it is also worth establishing a possible relationship between self-awareness and the notion of self-monitoring.

REFERENCES

- Chung C., Pennebaker J. (2007), *The Psychological Functions of Function Words*, in: K. Fiedler (ed.) *Social Communication* (pp. 343–359), New York: Psychology Press.
- Fiedler K. (2007), *Social communication*, New York: Psychology Press.
- DePaulo B.M., Lindsay J.J., Malone B.E., Muhlenbruck L., Charlton K. & Cooper H. (2003), *Cues to deception*, "Psychological Bulletin", 129(1), 74–112, doi:10.1037//0033-2909.129.1.74.
- Govern J.M., & Marsch L.A. (2001), *Development and Validation of the Situational Self-Awareness Scale*, "Consciousness and Cognition", 10(3), 366–378, doi:10.1006/ccog.2001.0506.
- Hartwig M., Granhag P.A. & Strömwall L.A. (2007), *Guilty and innocent suspects' strategies during police interrogations*, "Psychology, Crime & Law", 13(2), 213–227, doi:10.1080/10683160600750264.
- Hayes A.F. & Matthes J. (2009), *Computational procedures for probing interactions in OLS and logistic regression: SPSS and SAS implementations*, "Behavior Research Methods", 41(3), 924–936, doi:10.3758/brm.41.3.924.
- Johnson A.K., Barnacz A., Yokkaichi T., Rubio J., Racioppi C., Shackelford, T.K., Keenan J.P. (2005), *Me, myself, and lie: The role of self-awareness in deception*, "Personality and Individual Differences", 38(8), 1847–1853, doi:10.1016/j.paid.2004.11.013.
- Kuzio A. (2014), *Exploitation of schemata in persuasive and manipulative discourse in English, Polish and Russian*, Newcastle upon Tyne, England: Cambridge Scholars Publishing.
- Lawson G., Stedmon A., Zhang C., Eubanks D. & Frumkin L. (2011), *Deception and Self-awareness*, Engineering Psychology and Cognitive Ergonomics Lecture Notes in Computer Science, 414–423, doi:10.1007/978-3-642-21741-8_44.
- Lawson G., Stedmon A.W., Zhang K., Eubanks D.L. & Frumkin L.A. (2013), *The effects of self-awareness on body movement indicators of the intention to deceive*, "Applied Ergonomics", 44(5), 687–693, doi:10.1016/j.apergo.2012.04.018.
- Mazar N., Amir O. & Ariely D. (2008), *The Dishonesty of Honest People: A Theory of Self-Concept Maintenance*, "Journal of Marketing Research", 45(6), 633–644, doi:10.1509/jmkr.45.6.633.
- Morin A. (2006), *Levels of consciousness and self-awareness: A comparison and integration of various neurocognitive views*, "Consciousness and Cognition", 15(2), 358–371. doi:10.1016/j.concog.2005.09.006.
- Pennebaker J.W., Mehl M.R. & Niederhoffer K.G. (2003), *Psychological Aspects of Natural Language Use: Our Words, Our Selves*, "Annual Review of Psychology", 54(1), 547–577, doi:10.1146/annurev.psych.54.101601.145041.

- Pennebaker J.W., Chung C.K., Ireland M., Gonzales A., Booth R.J. (2007), *The Development and Psychometric Properties of LIWC2007*, LIWC2007 Manual.
- Sillicorn D.B. Little A. (2010), *Patterns of Word Use for Deception and Testimony*. School of Computing, Queen's University, Kingston, Canada: Security Informatics, Annals of Information Systems, 9.
- Silvia P.J. & Duval T.S. (2001), *Objective Self-Awareness Theory: Recent Progress and Enduring Problems*, “Personality and Social Psychology Review”, 5(3), 230–241. doi:10.1207/s15327957pspr0503_4.
- Warmelink L., Vrij A., Mann S., Jundi S. & Granhag P.A. (2012), *The effect of question expectedness and experience on lying about intentions*, „Acta Psychologica”, 141(2), 178–183, doi:10.1016/j.actpsy.2012.07.011.

SUMMARY

To confirm the statement that there is a reduction of first-personal singular pronouns individuals employ while being insincere, a closer look was taken on what kind of effect a manipulation of self-awareness could have on the self-references that people employ while lying. The private self-awareness of the participants was manipulated by using a mirror. It was supposed that a mirror functions as an instrument to reinforce the measurable effects of lying on language. In total, 100 males and 100 females from Poland took part in this experiment. They were randomly divided into two conditions. 50 people took part when the mirror was present and 50 people took part when the mirror was absent. The results indicated that no important effect was observed. The exploitation of first-personal singular pronouns did not decrease when people were deceitful as compared to when individuals were telling the truth, and this effect was not reinforced by the existence of the mirror.

KEYWORDS: deceptive messages, self-references, manipulation

STRESZCZENIE

Celem niniejszego badania jest przedstawienie wyników analizy dyskursu ze szczególnym uwzględnieniem wykorzystania zaimków 1 os. l.p. i l.mn. w konstruowaniu komunikatów o charakterze zwodniczym. Blizsze spojrzenie na tę kwestię zostało podjęte ze względu na charakter badania, którego celem jest ustanowienie relacji pomiędzy wykorzystaniem lustra jako moderatora w kształtowaniu samoświadomości poprzez wykorzystanie określonych struktur językowych. Wstępne założenie ma na celu sprawdzenie czy element dodatkowy, taki jak lustro, wpływa na rodzaj manipulacji i wykorzystane środki językowe. Celem badania jest więc postawienie odpowiedzi

na pytanie, czy samoświadomość może mieć wpływ na dobór określonych struktur językowych, a tym samym na sam proces konstruowania kłamstwa. W badaniu wzięło udział 200 (100 kobiet i 100 mężczyzn) rodzimych użytkowników języka polskiego. Losowo zostali oni podzieleni na dwie grupy; 50 osób wzięło udział w badaniu, w którym wykorzystano lustro jako element moderujący, zaś 50 uczestniczyło w badaniu bez lustra. Wstępne wyniki wskazują, że obecność lustra, jako elementu, który miał moderować samoświadomość, nie miał znacznego wpływu na wykorzystanie określonych wcześniej elementów językowych.

SŁOWA KLUCZOWE: kłamstwo, samoodwołanie, manipulacja

ANNA KUZIO – Uniwersytet Zielonogórski
e-mail: a.kuzio@in.uz.zgora.pl

Historia/Article history

Przysłano do redakcji/Received: 13.03.2017

Przysłano do redakcji po recenzjach/Received in revised form: 12.12.2017, 14.12.2017

Data akceptacji do publikacji/Accepted: 18.12.2017

Aktywność edukacyjna osób w wieku senioralnym – wybrane konteksty

Educational activity the senior citizens – selected context

Wprowadzenie

Obecnie coraz częściej mówi się i pisze o konieczności aktywizowania osób w wieku senioralnym. Jest to silnie związane z procesem starzenia się ludności, szczególnie odczuwanym w wielu krajach, zwłaszcza w Europie, a i także w Polsce. Znaczącym w naszym kraju stał się rok 2012, który ustanowiono Europejskim Rokiem Aktywności Osób Starszych i Solidarności Międzypokoleniowej. Od tego czasu coraz większego upowszechnienia doczekała się koncepcja aktywnego starzenia się. Pojawiło się wiele inicjatyw społecznych w zakresie wspierania i aktywizowania osób starszych, jak również wzrosła zauważalnie liczba publikacji dotycząca problematyki starzenia się i starości. Jedną z wielu form aktywności, uznawaną za bardzo istotną w każdym okresie rozwoju, jest aktywność edukacyjna. Ma ona również niebagatelne znaczenie w okresie starości, zwłaszcza w obszarze przystosowania się do tego okresu życia, i znacząco wpływa na jego jakość.

Znaczenie aktywności w życiu seniorów

Rozwój współczesnej cywilizacji stanowi źródło przeobrażeń dla całego społeczeństwa, w tym również dla osób starszych. Jest to duże wyzwanie pod względem intelektualnym i rozwojowym. Znajduje to swój wyraz w podejmowanej przez jednostkę aktywności, a jej formy mogą mieć charakter indywidualny, jak również zależeć od różnorodnych zewnętrznych uwarunkowań.

Rozważając problematykę aktywności osób starszych należałoby się odwołać do teorii aktywności, należącej do najbardziej znanych koncep-

cji starzenia się sformułowanej w latach czterdziestych XX w. (Halicki 2006; Synak 1988; Zych 1995). Koncepcja ta uzasadnia znaczenie aktywności dla ludzkiego życia i odwołuje się do głównego założenia, stanowiącego fundament wielu programów interwencyjnych na rzecz ludzi starych, uzasadniających duże znaczenie aktywności społecznej, warunkującej ich większą satysfakcję życiową (Halicki 2010).

Podjęcie aktywności przez osoby w wieku senioralnym jest szczególnie istotne i może spełniać wielorakie funkcje, mające swój wyraz m.in. w przystosowaniu się osób starszych do życia w nowej sytuacji społecznej i rodzinnej, ułatwianiu im wyrównywania braków w różnych zakresach, wspieraniu ich rozwoju i doskonalenia cech oraz dyspozycji osobowościowych, czy też umożliwianiu im odczuwania satysfakcji i zadowolenia z życia¹.

Istnieje wiele czynników i uwarunkowań podejmowania aktywności przez osoby starsze, jednak zdecydowanie do najważniejszych należy ich stan zdrowia i sytuacja materialna. Bardzo istotny jest również poziom wykształcenia, płeć oraz miejsce zamieszkania seniorów, a także rola rodziny i najbliższego otoczenia w okazywaniu im wsparcia. Kluczowe jest tu jednak nastawienie, inicjatywa, rodzaj działań jednostkowych, a także charakter podejmowanej aktywności, bądź jej brak w obliczu nieuniknionej perspektywy obniżenia sprawności oraz pogorszenia jakości funkcjonowania we wszystkich obszarach życia (Raclaw i in. 2011). Istnieje bowiem duża grupa osób starszych, które wycofują się z aktywnego życia, gdyż wymagają wsparcia i różnego rodzaju pomocy.

W literaturze przedmiotu doszukać się również można wiele klasyfikacji aktywności podejmowanej przez osoby starsze. Pewnego uogólnienia i uporządkowania w tym zakresie dokonała Elżbieta Dubas (2016), proponując podział aktywności na aktywność zewnętrzną i wewnętrzną. Aktywność zewnętrzna

¹ Autorka niniejszego opracowania wielokrotnie ukazywała funkcje aktywności oraz czynniki warunkujące jej podejmowanie przez seniorów w licznych artykułach poświęconych problematyce aktywności osób starszych, do których m.in. należą: *Uwarunkowania aktywności edukacyjnej osób starzejących się*, w: T. Aleksander (red.), *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*, Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji BIP (2010); *Aktywność edukacyjna seniorów jako forma uczestnictwa społecznego*, w: D. Seredyńska (red.), *Uczestnictwo społeczne w średniej i późnej dorosłości*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego (2012); *Znaczenie aktywności społeczno-kulturowej w funkcjonowaniu społecznym osób starszych*, w: A. Baranowska, E. Kościńska, K.M. Wasilewska-Ostrowska (red.), *Społeczny wymiar życia i aktywności osób starszych*, Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit” (2013).

odnosi się zewnętrznego otoczenia i środowiska życia człowieka, uosabiając tym samym jego obecność w tym otoczeniu, widoczna jest również w jej zewnętrznych przejawach. Aktywność wewnętrzna z kolei związana jest z jego myślami i emocjami, refleksyjnością, rozwojem duchowym. Aktywność duchowa jednostki stanowi ważny zakres jej rozwoju i buduje jego duchowość.

Rozwój duchowy jest ogromnym, swoistym wyzwaniem dla ludzi starszych. Dzięki niemu człowiek osiąga równowagę psychiczną, harmonię, spokój oraz siłę wewnętrzną, prawdziwą wolność i silne poczucie godności. To stany, które sprzyjają psychicznemu i fizycznemu zdrowiu. W dodatku osoby, które doskonalały się duchowo, wpływają w swoisty sposób na swoje otoczenie, „przyczyniając się do pomnażania ogólnego dobra” (Dubas, za: Straś-Romanowska 2002).

Podjęcie aktywności przez osoby w wieku senioralnym wpisuje się w założenia koncepcji „aktywnego starzenia się” (*active ageing*). Idea ta zapoczątkowana została na Światowym Zgromadzeniu WHO w 2002 r., gdzie proces aktywnego starzenia się został określony jako optymalizacja szans w dziedzinie zdrowia, partycypacji i zabezpieczenia w celu poprawy jakości życia osób starszych (*Active Ageing* 2002). Koncepcja ta zakłada wspieranie ludzi starszych i likwidację wszelkich form ich dyskryminacji, głównie poprzez: zwiększenie liczebności seniorów charakteryzujących się pozytywną jakością życia, zwiększenie ilości osób starszych aktywnie uczestniczących w życiu rodzinnym, lokalnym, jak również społecznym, kulturalnym, ekonomicznym oraz politycznym całego społeczeństwa, a także zmniejszenie relatywnie kosztów związanych z leczeniem i opieką zdrowotną tej populacji.

Koncepcja aktywnego starzenia się nie formułuje jednak rekomendacji dotyczących osób, które nie chcą być aktywne. Założenia tej koncepcji bowiem nie zawsze są zgodne z potrzebami osób starszych, którzy świadomie wybrali wycofanie społeczne, mają ograniczony potencjał i nie odczuwają potrzeby aktywizacji (Naegele 2006). Oznacza to, że idea aktywności postuluje zaspokojenie potrzeb, których ludzie mogą nie odczuwać. Warto więc zastanowić się nad zakresem i rodzajem oferowanych form aktywności, zwłaszcza dla osób, które prezentują niski poziom zapotrzebowania na aktywizację. Dlatego też niezwykle istotne jest uwzględnianie indywidualnych pragnień, potrzeb, kompetencji, a także różnic społecznych wśród seniorów i umożliwienie im dobrowolnej decyzji o podjęciu aktywności (Schonbrodt, Veil 2012).

Jedną z form aktywności, umożliwiających osobom starszym samodzielne i niezależne funkcjonowanie w społeczeństwie, która również sprzyja poprawie jakości ich życia, jest aktywność edukacyjna.

Aktywność edukacyjna – w kontekście określeń terminologicznych

Aktywność edukacyjna stanowi kategorię pojęciową różnorodnie określaną i stosowaną w różnych kontekstach. Na ogół na gruncie polskiej andragogiki aktywność tę utożsamia się zamiennie z obszarem edukacji lub obszarem uczenia się. Zdaniem Davida Petersona (1990) utożsamianie pojęcia „edukacja” z procesem uczenia się wynika z podobieństwa tych dwóch zjawisk praktycznie nie do odróżnienia dla postronnego obserwatora. Wielu jednak autorów podkreśla ważność różnicy między pojęciami „edukacja” a „uczenie się”, przeciwstawiając się stosowanym przez innych badaczy zabiegom sprowadzania terminu „edukacja” do pojęć operacyjnych, jak uczenie się i nauczanie (Dubas 2000; Malewski 2010; Muszyński 2014). Wspomniany wcześniej Peterson wskazuje, że uczenie się częstokroć bywa niezaplanowane i spontaniczne. Edukacja z kolei to zaplanowany proces, na który składają się cztery istotne komponenty: program nauczania, metody nauczania, cele nauczania i osoba, która jest w stanie przeprowadzić zajęcia w sposób zorganizowany. Inaczej rzecz ujmując,

cechą dystynktywną edukacji jest jej przede wszystkim planowość, z której wynika świadomość jej celów, metod, którymi się posługuje, a także treści. Z edukacją wiąże się trud rozwoju, który odbywa się w płaszczyźnie poznawczej, emocjonalno-uczuciowej i wolicjonalnej. To właśnie edukacja przyczynia się do wzrostu samoświadomości, refleksyjności, kształci umiejętności i prowadzi do celowej zmiany zachowań (Muszyński 2014, s. 80).

Dlatego też przez edukację można rozumieć również:

ogół oddziaływań międzygeneracyjnych służących formowaniu całości kształtu zdolności życiowych człowieka (fizycznych, poznawczych, estetycznych, moralnych i religijnych), czyniących z niego istotę dojrzałą, świadomie realizującą się, „zadomowioną” w danej kulturze, zdolną do konstruktywnej krytyki i refleksyjnej afirmacji (Milerski, Śliwerski 2000, s. 51).

Robert Brownhill (2001) wskazuje, że edukacja ma wymiar społeczny, publiczny, a uczenie się jest z natury jednostkowe i indywidualne. Z kolei zdaniem Petera Jarvisa (1995) edukacja jest zaplanowanym procesem uczenia się i w związku z tym każde niezaplanowane uczenie się nie może być jako edukacja postrzegane. Oznacza to, że edukacja odnosi się przede wszystkim do procesu uczenia się, jednakże nie każde uczenie się można uznać za edukację. Istota uczenia się ma więc znacznie szerszy kontekst.

Warto w tym miejscu zaprezentować rozróżnienie określania uczenia się w ujęciu wąskim i w ujęciu szerokim, dokonanym przez Marcina Muszyńskiego-

go (2014). Odwołując się do kilku opracowań (Edwards 1997; Jarvis 2001) wspomniany autor utożsamia obszar planowanego uczenia się z edukacją, która stanowi, jego zdaniem, wąskie ujęcie uczenia się do niedawna stosowane w andragogice. Ujęcie to ogranicza rozumienie istoty tego pojęcia do wywołania celowych zmian w zachowaniu jednostki oraz traktowania go jako celowej aktywności, zorientowanej głównie na przyswajanie wiedzy i umiejętności. Zbliżone w swojej istocie jest również postrzeganie uczenia się jako procesu zorganizowanego w trakcie nauczania. W literaturze przedmiotu znajduje się wiele przykładów wąskiego ujęcia definicji uczenia się, które przytacza autor (m.in. Dubas 1990, s. 208; Marczuk 1986, s. 357; Rubacha 2006, s. 26). W kontekście powyższych ustaleń jednak, w sposób najbardziej esencjonalny, wyraża to następujące sformułowanie:

nauczanie to planowa systematyczna praca nauczyciela z uczniami, mająca na celu wywołanie pożądaných, trwałych zmian w postępowaniu, predyspozycjach i całej osobowości – pod wpływem uczenia się i opanowywania wiedzy, przeżywania wartości i działań praktycznych (Półturzycki 1997, s. 90–91).

W ujęciu szerokim uczenie się ma zarówno charakter planowany, jak i nieplanowany, tworząc przy tym szerokie spektrum różnych aktywności, które – zdaniem wymienionego autora – z trudem poddają się definiowaniu. Istotne jest również to, że nie musi być ono sformalizowane, gdyż może być również nieformalne, okazjonalne, podejmowane z własnej inicjatywy, w celu zaspokojenia osobistych potrzeb (Dubas 1990). Uczenie się w tym ujęciu jest całonocne, nieprzerwane oraz wielopłaszczyznowe i może być realizowane w instytucjonalizowanych formach kształcenia, jak również poprzez doświadczenie w różnych sytuacjach życiowych (Solarczyk-Ambrozik 2006).

Celem niniejszego artykułu nie jest analiza różnic między pojęciami „edukacja” i „uczenie się”. Przytoczenie zastosowanego rozróżnienia między nimi, zwłaszcza ich obszarami, stanowi implikację do zastanowienia się, w jaki obszar seniorów powinna wpisywać się aktywność edukacyjna. Rodzą się tutaj pytania o istotę podejmowania tego rodzaju aktywności przez tę grupę wiekową. Czy aktywność edukacyjna, jako jedna z możliwości przystosowania do starości, powinna być stymulowana, instytucjonalnie organizowana i planowana? Czy może decyzja o podjęciu tej aktywności, jak również formy jej realizacji, powinny być samodzielnym, dobrowolnym wyborem w zależności od możliwości, potencjału i potrzeb jednostki?

Wydaje się, że niezależnie od nasuwających się pytań, należałoby rozpatrywać podejmowanie aktywności edukacyjnej seniorów w ujęciu szerokim,

bowiem uczenie się dorosłych ma charakter kognitywny i związany jest z wewnętrznymi przeżyciami człowieka. Zawiera w sobie niezaplanowany, incydentalny sposób uczenia się, wpisujący się w doświadczanie codzienności (Muszyński, za: Thomas 1991). Zatem nie można ograniczać go jedynie do działań edukacyjnych, nastawionych na wyniki i osiąganie zamierzonych efektów. W tym miejscu należy zaznaczyć, że do przeszłości należą już teorie wskazujące na to, że uczenie się ludzi starszych nie jest możliwe ze względu na ich ograniczone możliwości, nie znajdują też one potwierdzenia w wynikach badań współczesnej psychologii rozwojowej. Okres starości przestał być wiązany wyłącznie z regresem, a analizie poddaje się zarówno ograniczenia, jak i możliwości rozwojowe pojawiające się w tej fazie życia. W związku z tym etap starości, podobnie jak każdy inny etap życia, traktowany jest jako proces wielokierunkowy i wielowymiarowy (Finogenow 2013). Tym bardziej zasadne jest rozpatrywanie aktywności edukacyjnej seniorów w ujęciu szerokim, zakładającym całościowe, nieprzerwane oraz wielopłaszczyznowe uczenie się, co zostało już określone we wcześniejszych rozważaniach.

Uzasadnienie szerokiego ujęcia uczenia się osób starszych znajduje również swój wyraz w znaczeniu, jakie ma aktywność edukacyjna w ich życiu oraz w powiązaniach z jego jakością.

Znaczenie aktywności edukacyjnej w życiu osób starszych – wybrane aspekty

Zdaniem wielu autorów, podejmowanie działań edukacyjnych przez seniorów należy uznać za swojego rodzaju konieczność. Anna Frąckowiak (2007) wskazuje, że uczenie się tej grupy wiekowej jest wręcz nieodzowne, by móc zrozumieć dokonujące się przeobrażenia we współczesnym świecie. Potrzeba nadążania za rozwojem nowych technologii zmusza bowiem nie tylko osoby starsze, ale i całe społeczeństwa do podjęcia nauki. Jednak nie tylko konieczność jest powodem podejmowania aktywności edukacyjnej przez osoby starsze. Częstym motywem bywa również pragnienie wartościowego wykorzystania czasu wolnego, chęć zaspokojenia ciekawości poznawczej, a także realizacja własnych zainteresowań, które w poprzednich etapach życia nie mogły zostać przez nich urzeczywistnione. Dla wielu seniorów duże znaczenie ma użyteczność procesu kształcenia, bowiem zdobyte przez nich umiejętności praktyczne ułatwiają im dostosowanie się do podlegającej nieustannym zmianom rzeczywistości, a co za tym idzie, przewyżczanie trudności i barier życia codziennego (Aleksander 1992).

Małgorzata Dzięgielewska (2009), powołując się na Huberta Klingenbergera (1996) wskazuje, że istnieje potrzeba planowania działań edukacyjnych w zakresie przygotowania do starości dla konkretnych grup docelowych, szczególnie narażonych na występowanie sytuacji problemowych. Mogą to być przykładowo osoby przechodzące na wcześniejszą emeryturę, starsi bezrobotni, osoby krótko przed przejściem na emeryturę, osoby o określonej pozycji społecznej czy samotne kobiety. Wspomniana autorka podkreśla istotną rolę przygotowania do starości, które wyrażone w prowadzonej edukacji, powinno uwzględniać przede wszystkim następujące cele:

- pomoc w przewidywaniu przebywania na emeryturze,
- rewizja nieadekwatnych oczekiwań,
- realistyczne wartościowanie obecnej sytuacji życiowej i możliwych wersji przyszłości,
- zachowanie obecnych i odkrywanie przyszłych obszarów aktywności,
- konkretyzacja planów i ich kontrola w odniesieniu do możliwości ich realizacji,
- informacje na temat procesu starzenia się,
- informacje na temat istniejących instytucji udzielających pomocy osobom starszym (Dzięgielewska 2009, s. 56).

Badaczka zwraca jednak uwagę na to, że podjęcie działań edukacyjnych w tym zakresie powinno być poprzedzone diagnozą, czy są one konieczne i czy dana osoba jest nimi zainteresowana. Życia w podeszłym wieku bowiem

nie da się planować w dosłownym i wąskim znaczeniu „planowanie”. Jednak w wielu zakresach jest to możliwe do przygotowania w tym sensie, że możliwe jest „przygotowanie” poprzez informację, refleksję osobistych doświadczeń, celów, motywów, i dzięki nabyciu nowych strategii zachowania. Takie podejście nie uzurpuje sobie prawa do osiągnięcia możliwości zaplanowania życia, ale ma na celu stwierdzenie, że życie może zostać przygotowane w taki sposób, by móc przeżywać je w miarę pogodnie i bez większych trudności i przeszkód (Dzięgielewska, za: Rosenmayr 2003, s. 323).

Autorka reprezentuje pogląd, że edukacja wychodzi poza aspekt funkcjonalny i ekonomiczny (wyształcenie), a w starości sięga dalej niż zdobywanie kwalifikacji, gdyż oznacza szerszy ekonomiczny, socjokulturowy i polityczny kontekst. Podkreślenia wymaga, jej zdaniem, krytyczny wymiar edukacji, który umożliwi oświecenie, wymaga dojrzałości i wzmacnia indywidualne oraz społeczne kompetencje działania. W przypadku osób starszych jest to umocnienie obrazu i postrzegania samego siebie.

W tym celu każdy musi wyjaśnić stosunek do siebie samego i wytworzyć w sobie odpowiednią wrażliwość na niego. Głównym celem nie jest tu dopasowanie, integracja i retrospekcja, lecz konfrontacja z teraźniejszością i przyszłością (Dzięgielewska 2009, s. 61).

Nie ulega wątpliwości, że aktywność edukacyjna seniorów bardzo często przejawia się w wymiarze instytucjonalnym, przede wszystkim poprzez ich udział w zajęciach oferowanych przez uniwersytety trzeciego wieku. Odzwierciedla to wąskie rozumienie aspektu uczenia się jednostki poprzez postrzeganie go jako procesu organizowanego w trakcie nauczania. Podejmowanie tej formy aktywności przez seniorów jest dowodem na to, że człowiek w okresie starości może pozostawać aktywny w sferze intelektualnej, psychicznej, jak również fizycznej, i dzięki temu rozwijać swoje zainteresowania oraz utrzymywać pozytywne oraz wielostronne kontakty społeczne (Finognow 2013).

Aktywność edukacyjna osób starszych jednak nie ogranicza się jedynie do uczestnictwa w zorganizowanych formach nauki. Wielu seniorów czerpie wiedzę z sytuacji i zdarzeń życiowych, własnych przeżyć oraz doświadczeń innych osób. Biorąc pod uwagę wcześniejsze rozważania, wpisuje się to w szerokie rozumienie tego, czym jest proces uczenia się jednostki. Poza-instytucjonalny charakter aktywności edukacyjnej pozwala na podejmowanie aktywności przez jednostkę skierowanej na jej indywidualny rozwój, jak również umożliwia samodzielny wybór formy kształcenia, adekwatny do jej predyspozycji i zainteresowań (Roguska 2009). Podejmowanie aktywności w takim wymiarze rodzi sprzyjające warunki dla wartościowego spędzania czasu wolnego, korzystnie wpływając na jakość życia osób starszych. Pozwala również kreować wzory pozytywnego starzenia się i daje możliwość powstawania stylu życia, propagującego edukację jako wartość, która to życie wzbogaca (Czerniawska 1998).

Zmiany w okresie starości wiążą się z doświadczeniem utraty. Jest ono cechą charakterystyczną tego etapu życia. Wszystkie zmiany, jakie zachodzą w życiu człowieka wymagają przystosowania, jednak te w okresie starości mają szczególny charakter i dotyczą utraty ról zawodowych, społecznych, utraty małżonka, zmian deterioracyjnych w organizmie czy choćby zmniejszenia dochodów (Halicki 2010). Nieprzygotowanie jednostki na prawdopodobieństwo „nieoczekiwanych” zmian w tej fazie życia uznaje się za jedno z bardziej powszechnych uwarunkowań trudności w doświadczaniu starości i poczucia utraty. Znaczenie aktywności edukacyjnej w tym zakresie jest bardzo istotne i wyraża się

poprzez liczne funkcje edukacji, do których zalicza się głównie funkcje: instrumentalne, społeczno-kulturowo-cywilizacyjne, auksologiczne, rewitalizacyjne, aksjologiczne, emancypacyjne, felicytologiczne, biograficzne, estetyzacyjne oraz egzystencjalne (Dubas 2008). Wszystkie te funkcje „włączają się w proces czynienia życia człowieka, także starości, bardziej pomyślnym” (Dubas 2016, s. 241).

Szczególnego znaczenia w starości nabierają funkcje egzystencjalne edukacji, bowiem starość to przede wszystkim doświadczenie egzystencjalne, często dość trudne. Taka edukacja (a właściwie uczenie się w ujęciu szerokim) łączy się z codziennością, wykraczając poza ramy instytucji edukacyjnych, i wiąże się z refleksją nad życiem. Bardzo szeroko pojmowana edukacja w starości pomaga osobom w wieku senioralnym zrozumieć swoje życie. Odślania przed nimi istotę człowieczeństwa oraz przeżywania życia (Dubas 2016). Poszukiwanie sensu własnej egzystencji przez osoby starsze ma związek z poczuciem własnej godności. Zakłada ono przypisywanie sobie pozytywnych wartości, mających odniesienie do innych (porównanie z kimś) lub do określonego standardu, określającego m.in. inteligencję, walory osobiste itp. Kategoria ta ma charakter złożony, gdyż nie można ograniczać jej jedynie do samooceny określającej to poczucie godności. Stanowi ona również poczucie własnej wartości, opartej na cenienu siebie i traktowaniu swojego życia jako pełnego znaczenia i sensu (Zając 2002).

Zakończenie

Zaprezentowane rozważania nie wyczerpują zakresu przedstawionego problemu, jak również sposobu jego rozstrzygnięcia. Stanowią jedynie próbę ukazania, jak ważne jest zagadnienie podejmowania aktywności edukacyjnej przez seniorów i jej znaczenia w przeżywaniu przez nich tego etapu życia. Istotną funkcję pełnią w tej kwestii podejmowane przez seniorów różnego rodzaju indywidualne działania, wpisujące się w rozumienie aktywności edukacyjnej w ujęciu szerokim. Tak rozumiane uczenie się daje ludziom starszym możliwość reorganizacji własnego życia i jednocześnie zwiększa ich zdolności adaptacyjne. Umożliwia również samodzielne kierowanie swoim życiem w taki sposób, aby było ono źródłem poczucia sensu i spełnienia, a także stanowi szansę na pomyślne starzenie się.

BIBLIOGRAFIA

- Active Ageing; A Policy Framework. A contribution of the World Health Organization to the Second United Nations World Assembly on Ageing, Madrid (2002)*, Geneva: World Health Organization.
- Aleksander T. (1992), *Potrzeby kulturalno-oświatowe ludzi dorosłych*, w: T. Wujek (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych* (s. 332–335), Warszawa: PWN.
- Brownhill B. (2001), *Lifelong learning*, w: P. Jarvis (red.), *The age of learning. Education and the knowledge society* (s. 69–82), London: Kogan Page.
- Czerniawska O. (2007), *Szkice z andragogiki i gerontologii*, Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Dubas E. (1990), *Potrzeby edukacji dorosłych – pojęcie i kategoryzacja*, „Oświata Dorosłych”, 6, s. 208–2013.
- Dubas E. (2008), *Edukacyjny paradygmat badawczy w geragogice*, w: M. Kuchcińska (red.), *Edukacja do i w starości* (s. 135–152), Bydgoszcz: Wydawnictwo Kujawko-Pomorskiej Szkoły Wyższej.
- Dubas E. (2016), *Starość – darem, zadaniem i wyzwaniem. Rola aktywności w edukacji (wybrane wątki)*, w: E. Dubas, M. Muszyński (red.), *Obiektywny i subiektywny wymiar starości. Refleksje nad starością*, t. 1 (s. 233–246), Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Dubas E. (2000), *Edukacja dorosłych w sytuacji samotności i osamotnienia*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Dzięgielewska M. (2009), *Edukacja jako sposób przygotowania do starości*, „Chocwanna”, 2(33), s. 49–62.
- Edwards R. (1997), *Changing places? Flexibility, lifelong learning, and a learning society*, London: Routledge.
- Finogenow M. (2013), *Rozwój w okresie późnej dorosłości – szanse i zagrożenia*, „Acta Universitatis Lodziensis, Folia Oeconomica”, 297, s. 93–104, <http://repozytorium.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/5550/finogenow93-104.pdf> (dostęp: 10.06.2016).
- Frąckowiak A. (2007), *Edukacja seniorów w Stanach Zjednoczonych*, w: A. Fabiś (red.), *Instytucjonalne wsparcie seniorów – rozwiązania polskie i zagraniczne* (s. 195–205), Bielsko-Biała: Agencja Wydawniczo-Reklamowa OMNIDIUM.
- Halicki J. (2006), *Społeczne teorie starzenia się*, w: M. Halicka, J. Halicki (red.), *Zostawić ślad na ziemi* (s. 255–276), Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Halicki J. (2010), *Obrazy starości rysowane przezżyciami seniorów*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Jarvis P. (1995), *Adult and continuing education. Theory and practice*, London: Routledge.
- Jarvis P. (2001), *Learning in later life. An introduction for educators and carers*, London: Kogan Page.

- Klingenberg H. (1996), *Handbuch Altenpädagogik. Aufgaben und Handlungsfelder der ganzheitlichen Geragogik*, Bad Heilbrunn.
- Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Mandrzejewska-Smól I. (2010), *Uwarunkowania aktywności edukacyjnej osób starszych się*, w: T. Aleksander (red.), *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego* (s. 459–473), Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji BIP.
- Mandrzejewska-Smól I. (2012), *Aktywność edukacyjna seniorów jako forma uczestnictwa społecznego*, w: D. Seredyńska (red.), *Uczestnictwo społeczne w średniej i późnej dorosłości* (s. 152–170), Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Mandrzejewska-Smól I. (2013), *Znaczenie aktywności społeczno-kulturowej w funkcjonowaniu społecznym osób starszych*, w: A. Baranowska, E. Kościńska, K.M. Wasilewska-Ostrowska (red.), *Społeczny wymiar życia i aktywności osób starszych* (s. 155–166.), Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Marczuk M. (1986), *Uczenie się dorosłych*, w: K. Wojciechowski (red.), *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.) (2000), *Pedagogika*, Warszawa: PWN.
- Muszyński M. (2014), *Edukacja i uczenie się – wokół pojęć*, „Rocznik Andragogiczny”, 21, s. 77–88.
- Naegele G. (2006), *Die Potenziale des Alters nutzen – Chancen für den Einzelnen und die Gesellschaft*, w: K. Böllert, P. Hansbauer, B. Hasenjürgen, S. Langenohl (red.), *Die Produktivität des Sozialen. Den sozialen Staat aktivieren* (s. 147–156), Wiesbaden: VS, Verl. Für Sozialwissenschaften.
- Peterson D. (1990), *A history of the education of older learners*, w: R.H. Sherron, D.B. Lumsden (red.), *Introduction to educational gerontology* (s. 1–22), New York: Hemisphere Publishing, [https://books.google.pl/books?hl=pl&lr=&id=-yoVAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=Peterson,+D.+\(1990\).+A+history+of+the+education+of+older+learners.+&ots=-d_qJhULUv&sig=iQXydNQrROfkxc9qbgFLy5GSaWU&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pl/books?hl=pl&lr=&id=-yoVAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=Peterson,+D.+(1990).+A+history+of+the+education+of+older+learners.+&ots=-d_qJhULUv&sig=iQXydNQrROfkxc9qbgFLy5GSaWU&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false) (dostęp: 15.09.2016).
- Pólturzycki J. (1997), *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń: Wydawnictwo NOVUM.
- Raław M., Rosochacka-Gmitrzak M., Sobiesiak P., Zalewska J. (2011), *Zakończenie – wnioski i rekomendacje*, w: M. Raław (red.), *Publiczna troska, prywatna opieka. Społeczności lokalne wobec osób starszych* (s. 287–299), Warszawa: ISP, <https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/6290/ZUS-287-299.pdf?sequence=1> (dostęp: 15.06.2016).
- Roguska A. (2009), *Edukacja permanentna osób dorosłych w starości*, w: T. Zacharuk, B. Boczukowa (red.), *Edukacja permanentna dorosłych w dobie przemian* (s. 77–122), Kielce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.

- Rosenmayr L. (2003), *Entwicklungen im späten Leben. Realitäten und Pläne*, w: L. Rosenmayr, F. Böhmer (red.), *Hoffnung Alter – Forschung, Theorie und Praxis* (s. 314–330), Wien: WUV Universitätsverlag.
- Rubacha K. (2006), *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 1 (s. 21–33), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schonbrodt B., Veil K. (2012), *Zjawisko wycofania społecznego w kontekście „aktywnego starzenia się”*. *Potrzeba działania i przykłady dobrych praktyk w Niemczech*, „Problemy Polityki Społecznej”, 18(63), s. 63–76.
- Solarczyk-Ambrozik E. (2006), *Znaczenie teorii andragogicznych dla wyjaśnienia i prognozowania aktywności edukacyjnej dorosłych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2(34), s. 9–22.
- Straś-Romanowska M. (2002), *Starzenie się jako kontekst rozwoju duchowego człowieka*, w: W. Wnuk (red.), *Ludzie starsi w trzecim tysiącleciu. Szanse – nadzieje – potrzeby* (s. 69–77), Wrocław: Wydawnictwo Atla.
- Synak B. (1988), *Kierunki badań i stan gerontologii społecznej w Polsce*, w: B. Synak, T. Wróblewski (red.), *Postępy gerontologii* (s. 43–52), Warszawa: PZWL.
- Thomas A.M. (1991), *Beyond education*, Jossey-Bass, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Zajac L. (2002), *Psychologiczna sytuacja człowieka starego oraz jej determinanty*, w: K. Obuchowski (red.), *Starość i osobowość* (s. 53–112), Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
- Zych A. (1995), *Człowiek wobec starości*, Warszawa: Wydawnictwo „Interart”.

STRESZCZENIE

Całość opracowania jest próbą ukazania, jak ważne jest zagadnienie podejmowania aktywności edukacyjnej przez osoby w wieku senioralnym. Jednym z głównych wskaźników jakości życia człowieka jest podejmowanie aktywności. Z kolei jedną z najistotniejszych form aktywności podejmowanych przez jednostkę w każdym okresie rozwoju jest aktywność edukacyjna. Ma ona również istotne znaczenie w okresie starości, zwłaszcza w obszarze przystosowania się do tego okresu życia i prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie, w kontekście poszukiwania przez seniorów sensu własnej egzystencji i poczucia własnej wartości.

SŁOWA KLUCZOWE: aktywizacja osób starszych, koncepcja aktywnego starzenia się, aktywność edukacyjna seniorów

SUMMARY

The entire article has been an attempt at demonstrating how important it is to consider the OAPs getting involved in educational activity. One of the key indicators of the quality of human life is taking up activity since life filled with various activities. Then one of the most essential forms of activity taken up by an individual at each period of development is educational activity. It is also important at old age, especially in terms of getting adapted to that time of life and adequate functioning in the society while searching for the meaning of life and self-esteem.

KEYWORDS: activating the senior citizens, concept of active ageing, educational activity of senior citizens

IWONA MANDRZEJEWSKA-SMÓL – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
e-mail: iwonman@ukw.edu.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 16.06.2017

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 20.09.2017

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 18.12.2017

Badania i komunikaty

Sylwetka artystyczna Eugeniusza Bodo oczami studentów kulturoznawstwa – doniesienie badawcze (projekt)¹

Eugene Bodo artistic figure in the view of students of Cultural Studies – exploratory report (project)

Propedeutyka projektu

Niniejszy tekst ma charakter doniesienia badawczego, w którym został opisany projekt badawczo-dydaktyczny, zrealizowany w Katedrze Studiów Interkulturowych Europy Środkowo-Wschodniej na Wydziale Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego, w latach 2012–2015. Projekt przeprowadzono w dwóch etapach. Podczas etapu pierwszego, wprowadzającego, słuchacze zostali zapoznani z problematyką badań oraz metodami analitycznymi. Etap drugi miał charakter praktyczny – słuchacze samodzielnie opracowywali wskazane problemy badawcze z wykorzystaniem adekwatnych metod analitycznych².

Tematyka projektu dotyczyła sztuki filmowej i aktorskiej sławnego w latach trzydziestych XX w. Eugeniusza Bodo (1899–1943). Twórczość artystyczna Bodo w etapie II projektu została poddana szerokiej analizie, głównie w kontekście antropologicznym (antropologia filmu) i semiotycznym (semiotyka filmu). Materiałem egzemplifikacyjnym były wybrane filmy komediowe z udziałem aktora z lat 1930–1939.

¹ Pragnę złożyć podziękowania Wiesławowi Kowalskiemu za możliwość zaprezentowania pierwszego szkicu artykułu w portalu teatralnym *Teatr dla Was*, <http://teatrdlawas.pl/artykuly/907-eugeniusz-bodo-oczami-studentow-uw> (dostęp: 18.06.2016). Niniejsza wersja jest wersją pierwotną.

² Etap pierwszy został zrealizowany w ramach zajęć konwersatoryjnych „Historia kultury i sztuki krajów regionu: Polska”, etap drugi miał charakter seminaryjny. W etapie pierwszym w latach 2012–2015 wzięło udział około 50 słuchaczy, zaś w etapie drugim sześcioro.

Etap pierwszy

Zajęcia zostały zaplanowane w cyklu dwusemestralnym (60 godzin w cyklu rocznym), wspomagane pracą własną słuchaczy w wymiarze od 70 do 120 godzin w cyklu rocznym. W każdym semestrze odbyło się 15 spotkań.

Semestr I (15 spotkań)

Cykl I

Celem cyklu pierwszego było zapoznanie słuchaczy z twórczością artystyczną Bodo oraz określenie potencjalnych problemów badawczych. W trakcie zajęć odbywała się projekcja filmowa; po zakończonej projekcji słuchacze przystępowali do dyskusji na temat filmu podnosząc różne kwestie, począwszy od oceny artystycznej, a na problemach społecznych poruszanych w filmie skończywszy. Ta część zajęć miała charakter (1) „burzy mózgów”, wspomaganej elementami (2) pogadanki heurystycznej. Metoda (1) polegała na wskazywaniu przez słuchaczy tych elementów, które z jakiegoś powodu wydały im się interesujące; każda propozycja była poddana analizie, a ewentualne odrzucenie kierunku rozpatrywań uzasadniano; metoda (2) polegała na sterowanym (przez prowadzącego) problematyzowaniu kwestii podniesionych wcześniej oraz wspólnym rozważeniu możliwości dalszego ich pogłębienia, a także oceny wartości poznawczej danego problemu pod kątem zainteresowania nim szerszego grona badaczy kultury. Każda dyskusja kończyła się podsumowaniem oraz wskazaniem ewentualnych kierunków badań pomocniczych, które na określonym etapie pracy mogły być potrzebne do zgłębienia wskazanych podczas zajęć problemów, np. informacje biograficzne, materiały archiwalne, materiały źródłowe w postaci notatek prasowych i filmów dokumentalnych itp., czy też rozpoznanie literatury przedmiotu pod kątem istniejących już rozwiązań metodologicznych.

Cykl pierwszy zakończył się serią wykładów poświęconych metodom analizy dzieła filmowego w kontekście: (1) semiotyki filmu; (2) semiotyki wizualnej; (3) kompozycji obrazu filmowego oraz (4) antropologii filmu.

Semestr II (15 spotkań)

Cykl II

Cykl drugi miał charakter praktyczny. Jego zasadniczym celem było opracowanie zadań badawczych, wyznaczanych do analizy w trakcie cyklu I, w postaci wykładu wspomaganego prezentacją multimedialną. Realizację tej części prze-

prowadzili słuchacze w zespołach badawczych pod kierunkiem prowadzącego. Każdy wykład (i prezentacja) były poddawane krytycznej dyskusji, która składała się z dwóch etapów: (1) wstępnego oraz (2) oceniającego. Celem etapu (1) było przedyskutowanie adekwatności metod wykorzystanych przez grupę do realizacji zadania; etap (2) odnosił się do przejrzystości logicznej wykładu oraz merytorycznej koherencji z treściami zawartymi w prezentacji multimedialnej.

Zadania badawcze podejmowane przez słuchaczy dotyczyły następujących zagadnień: (1) wątki fabularne oraz możliwości ich typizacji; (2) „język kamery” – sposoby montażu, kadrowania; (3) interpretacja aktorska; (4) dźwięk vs. narracja wizualna w filmie; (5) kostium męski; (6) kostium żeński; (7) kulnaria; (8) szlagiery filmowe; (9) typologia postaci; (10) komizm; (11) plenery filmowe; (12) typ mężczyzny; (13) typ kobiety; (14) wątki romansowe; (15) struktury społeczne przedstawione w świecie filmu; (16) emancypacja kobiet; (17) konflikty pokoleniowe (resp. konflikty kulturowe); (18) ideologizacja polityczna; (19) mniejszości etniczne i ich kultura, np. Cyganie³.

Realizacja etapu I

Metody dydaktyczne

Wykorzystane metody dydaktyczne w etapie pierwszym, to: (1) „burza mózgów” – każdy pomysł traktowano na równi i poddawano analizie pod kątem możliwości jego sprobematyzowania oraz dalszych perspektyw teoretycznych i praktycznych; (2) pogadanka heurystyczna – wspólne poszukiwanie problemów badawczych oraz możliwości ich problematyzowania z wykorzystaniem konkretnych metodologii badawczych, np. antropologii i semiotyki; (3) wykład prowadzącego – syntetyczne przedstawienie teoretyczno-metodologicznych sposobów analizy i interpretacji dzieła filmowego z uwzględnieniem elementów składowych filmu, co miało pozwolić na świadome ukierunkowanie badań oraz specjalizację w kierunku całościowego opisu przedmiotu poznania; (4) wykład i prezentacje multimedialne słuchaczy.

Realizacja praktyczna

Materiał analityczny

Pierwszą serię filmów z Bodo stanowiły tytuły: (1) *Piętro wyżej* (1937); (2) *Czy Lucyna to dziewczyna?* (1934) oraz (3) *Głos pustyni* (1932). Dobór nie był

³ Nie sposób zreferować tutaj szczegółowo wszystkich wystąpień, dlatego ograniczono się do podania ich tematyki.

chronologiczny, głównym kryterium przyjętym przez prowadzącego była ocena artystyczna tych filmów dokonana przez ówczesną krytykę filmową. Słuchacze po obejrzeniu filmów przystępowali do dyskusji na ich temat, wskazując na te elementy, które ich zdaniem mogły stanowić interesujące problemy badawcze – zob. cykl II, punkty (1)–(19). Seria druga filmów została ułożona w kolejności chronologicznej: (1) *Na Sybir* (1930); (2) *Jego ekscelencja subiekt* (1933); (3) *Pieśniarz Warszawy* (1934); (4) *Czarna perła* (1934); (5) *Jaśnie pan szofer* (1935); (6) *Bohaterowie Sybiru* (1936); (7) *Książątka* (1937); (8) *Paweł i Gawęł* (1938). Film (1) i (6) pełniły funkcję „dystraktorów”. „Dystraktory” zaś pełniły tu funkcję sprawdzającą zdolności analityczne słuchaczy pod kątem właściwego doboru materiału analitycznego, adekwatnego do opracowywanej problematyki.

Etap II

Głównym zadaniem badawczym w etapie drugim było opracowanie w formie monograficznej zadania badawczego, wybranego pod kierunkiem prowadzącego przez słuchaczy w etapie pierwszym. W tej części projektu praca miała charakter indywidualny. Surowiec analityczny stanowiły materiały zgromadzone i opracowane na etapie pracy zespołowej, tj. etap pierwszy, oraz uzupełnione o uwagi krytyczne czynione *ad hoc* podczas wykładu i prezentacji multimedialnej przez pozostałych słuchaczy.

Zajęcia etapu drugiego miały charakter seminaryjny i konsultacyjny, z naciskiem na pomoc w doraźnym rozwiązywaniu problemów merytorycznych i technicznych związanych z kompozycją formalną i logiczną pracy, wykorzystaniem źródeł czy opracowaniu materiałów archiwalnych. Wykorzystane metody to: (1) akademicki tutoring (ang. *academic tutoring*) oraz (2) akademicki coaching (ang. *academic coaching*).

W zajęciach etapu drugiego w latach 2014–2015 uczestniczyło siedmioro słuchaczy, z czego sześciorgu udało się doprowadzić projekty do końca. Projekty te spełniały wymogi stawiane przed pracami dyplomowymi na tytuł zawodu licencjata.

Wprowadzenie merytoryczne

Eugeniusz Bodo (właściwie Bogdan Eugène Junod) urodził się 28 grudnia 1899 r. w Genewie (Szwajcaria), zmarł 7 października 1943 r. w Kotla-

sie (ZSRR). Był jednym z najbardziej rozpoznawalnych aktorów filmowych dwudziestolecia międzywojennego, obecnie zaś znany jest polskiemu widzowi m.in. z takich obrazów, jak: *Czy Lucyna to dziewczyna?* (1934), *Piętro wyżej* (1937), a także szlagierów filmowych: *Sex appeal* (muzyka Henryk Wars, słowa Emanuel Schlechter, z filmu *Piętro wyżej*) czy *Umówiłem się z nią na dziewiątą* (muzyka Wars, słowa Schlechter, z filmu *Piętro wyżej*). Nie jest więc zaskoczeniem, że badacze filmu polskiego chętnie powracają do sylwetki artystycznej tego aktora. Jednakże na monografię prezentującą biografię artystyczną Bodo trzeba było czekać aż do 2012 r. Ryszard Wolański opublikował wówczas pierwszą tak obszerną monografię poświęconą Bodo pt. *Eugeniusz Bodo. Już taki jestem zimny drań* (jest to jedyna jak do tej pory monografia poświęcona artyście).

Wzrost zainteresowania życiem i twórczością Bodo nastąpił w 2016r., kiedy Telewizja Polska wyemitowała serial pt. *Bodo* w reżyserii Michała Kwiecińskiego i Michała Rosa (emitowany na antenie TVP1 od 6 marca 2016 do 29 maja 2016 r.). Na fali tego serialu w 2016 r. pojawiło się na rynku wiele publikacji książkowych poświęconych aktorowi, np. drugie wydanie monografii Wolańskiego, poszerzone m.in. o informacje o serialu telewizyjnym *Bodo*. Przy okazji warto także wymienić monografię autorstwa Remigiusza Piotrowskiego pt. *Artyści w okupowanej Polsce. Zdrady, triumfy, dramaty*, wydaną nakładem PWN w 2015 r. Na rynku czytelnicy pojawiło się także wiele wydań broszurowych, np. Anny Zasiadczyk, *Eugeniusz Bodo. Amant. Śpiewak. Idol* (wydana nakładem „Faktu”). Nie sposób w tym miejscu wymienić wszystkich pozycji książkowych czy też multimedialnych. Faktem jest, że w 2016 r. nastąpił ogromny wzrost zainteresowania sylwetką artystyczną Bodo. Jednakże owo zainteresowanie ograniczyło się zasadniczo do przypomnienia jego biografii artystycznej. Twórczość artystyczna Bodo nie była poddana do tej pory analizom akademickim, np. w perspektywie antropologicznej. Nie oznacza to, że nie powstają w ramach zajęć uniwersyteckich prace takie ujęcia prezentujące, które nie są prezentowane szerszemu gronu wielbicieli sztuki aktorskiej Bodo. Wobec tego warto w niniejszym artykule dokonać streszczenia zasadniczych tez prac licencjackich studentów Katedry Studiów Interkulturowych Europy Środkowo-Wschodniej Uniwersytetu Warszawskiego (KSI) w latach 2014–2015, którzy podjęli się trudu spojrzenia na sztukę aktorską Bodo w perspektywie: (1) biograficzno–historycznej; (2) antropologicznej (resp. antropologia filmu) oraz (3) semiotycznej (resp. semiotyka kultury). Inspiracją do powstania owych rozpraw były zajęcia konserwatoryjne prowadzone w KSI w latach 2012–2015 pt. „Historia kultury

i sztuki krajów regionu: Polska”⁴, poświęcone sztuce aktorskiej Eugeniusza Bodo. W konwersatorium wzięło udział około 50 słuchaczy KSI. Słuchacze konwersatorium, po zapoznaniu się z twórczością Bodo (głównie filmową), byli proszeni o opracowanie konkretnych problemów badawczych oraz zaprezentowanie wyników badań w postaci wykładu wpartego prezentacją multimedialną. Najlepsze prace, poszerzone, zostały przyjęte w KSI jako prace dyplomowe (licencjaty). Ostatecznie powstało sześć prac: (1) Elizy Pomichowskiej, *Okoliczności śmierci Eugeniusza Bodo jako przykład gry politycznej* (2014); (2) Jarosława Królikowskiego, *Rynek kinematograficzny II RP* (2014); (3) Pauliny Kupiec, *Moda męska w dwudziestoleciu międzywojennym, na przykładzie kreacji aktorskich Eugeniusza Bodo w latach 1933–1937* (2014); (4) Michaliny Dłużniewskiej, *Muzyka filmowa Henryka Warsa w filmach z udziałem Eugeniusza Bodo w latach 1930–1938* (2014); (5) Anny Nowakowskiej, *Kobiety w życiu prywatnym Eugeniusza Bodo* (2014) oraz (6) Marty Świątek, *Polska komedia filmowa lat trzydziestych na przykładzie filmów z Eugeniuszem Bodo* (2015)⁵. Warto wspomnieć także pracę Piotra Kozickiego o roboczym tytule *Plenery filmów Eugeniusza Bodo wtedy i dziś*. Jej autor podjął się zadania, przy wykorzystaniu metod analizy wizualnej, identyfikacji plenerów filmowych przedwojennej Warszawy, w których to plenerach kręcono filmy z udziałem Bodo, oraz nałożenia ich na współczesną mapę miasta. Praca ta została przedstawiona w postaci wykładu oraz prezentacji multimedialnej, jednakże nie została opracowana w formie zwartej.

W dalszej części artykułu zreferowane zostały główne tezy wyżej wymienionych prac. Rozprawy (1) i (2), opracowane w formie artykułów, będą zaprezentowane w monografii pt. *Artyści sceny i ekranu lat 30. XX wieku Europy Środkowo-Wschodniej – w stronę kulturowej antropologii teatru i filmu* (red. R. Borocho, Y. Karetina, w druku).

⁴ Pomysłodawcą wprowadzenia zajęć poruszających problematykę kultury polskiej był prof. Jan Koźbial, założyciel i ówczesny kierownik Katedry Studiów Interkulturowych Europy Środkowo-Wschodniej.

⁵ W ramach tego samego seminarium powstały także prace: Natalii Rylewskiej, *Inscenizacje sztuk dramatycznych Jewreinowa w Polsce w latach 1918–1939* (na jej podstawie autorka opracowała tekst wspomniany w niniejszym artykule: *Inscenizacje dramatów Mikołaja Jewreinowa w Polsce w latach 1918–1939*) oraz Anety Tymieńskiej, *Inspiracje biograficzne Czechowa a typologia postaci w Mewie*.

Problematyka prac – streszczenie

Eliza Pomichowska, „Okoliczności śmierci Eugeniusza Bodo jako przykład gry politycznej” (2014)

Zagadnienie poruszone przez Pomichowską dotyczy analizy różnych wersji okoliczności śmierci Bodo oraz ich chronologicznego zestawienia na podstawie opublikowanych źródeł zwartych i prasowych. Autorka podjęła się także zadania osadzenia sylwetki artystycznej Bodo w kontekście polityczno-społecznym, z uwzględnieniem specyfiki funkcjonowania mediów w latach 1946–1989, oraz szczególnej roli cenzury w polityce informacyjnej PRL, która polegała na kontrolowaniu rozpowszechniania się informacji o Bodo. W rozprawie badaczka zauważa, że w wydaniu *Encyklopedii Warszawy* z 1975 r. po raz pierwszy podana została właściwa data śmierci Bodo: 7 października 1943 r., jednakże bez dokładniejszej lokalizacji na terytorium ZSRR; zdaniem autorki pozwala to na postawienie tezy, że okoliczności śmierci Bodo były częściowo znane w określonych kręgach społecznych, zaś aparat bezpieczeństwa PRL prowadził skuteczną politykę dezinformacyjną odnośnie do tego tematu. Dalsze badania archiwalne powinny postawioną przez autorkę tezę potwierdzić, wskazując na akcję „kulturowego wymazywania” okresu 1918–1939 oraz utrwalania w dyskursie publicznym tzw. treści „przyjaznych”. Zauważmy, że ów dyskurs skutecznie wpływał na środowiska opiniotwórcze i artystyczne; na problem ten zwracał uwagę m.in. Wolański w swojej monografii.

Jarosław Królikowski, „Rynek kinematograficzny II RP” (2014)

Autor pracy podjął się zadania przedstawienia kondycji rynku kinematograficznego w Polsce od 1896 do 1939 r. W pracy Królikowski zasadniczo koncentruje się na okresie obejmującym lata 1918–1939. Starając się jednakże zarysować problematykę rozważań w szerszym kontekście, zaczyna dyskusję od początków kinematografii na ziemiach polskich, wprowadzając następujący podział chronologiczny: (1) początki 1896–1908; (2) rozpowszechnienie 1908–1914; (3) okres I wojny światowej 1914–1918; (4) polski film niemy 1918–1929; (5) polski film dźwiękowy 1929–1939. Rynek kinematograficzny autor traktuje bardzo szeroko, poddając analizie m.in. działalność organizacji, które miały bezpośredni (lub pośredni) wpływ na rozwój i charakter kinematografii w ówczesnej Polsce – okres (4) i (5).

Paulina Kupiec, „Moda męska w dwudziestoleciu międzywojennym, na przykładzie kreacji aktorskich Eugeniusza Bodo w latach 1933–1937” (2014)

Praca Kupiec jest napisana z rozmachem, liczy aż 108 stron (wersja PDF) oraz zawiera obszerny materiał fotograficzny sporządzony przez autorkę.

W trzech rozdziałach rozprawy badaczka podejmuje się zadania omówienia roli i znaczenia kostiumu w filmach z udziałem Bodo. Analizie zostały poddane m.in. takie obrazy, jak: (1) *Jego ekscelencja subiekt* (1933); (2) *Czy Lucyna to dziewczyna?* (1934); (3) *Jaśnie pan szofer* (1935); (4) *Książątka* (1937) oraz (5) *Piętro wyżej* (1937). Zasadniczym celem badawczym postawionym przez autorkę jest analiza nurtów oraz tendencji modowych w filmie okresu II Rzeczypospolitej na przykładzie aktorskich kreacji Bodo. Kostiumy Bodo poddane zostały drobiazgowej analizie nie tylko w kontekście mody, ale także w szerszym ujęciu antropologicznym (resp. antropologia filmu), wyznaczając ich funkcję oraz znaczenie w świecie przedstawionym. Ponadto autorka na podstawie materiału źródłowego dokonuje konfrontacji funkcji i znaczeń kostiumu w filmie z realiami tamtego okresu. W zakończeniu stwierdza, że garnitur to ubiór codzienny; u Bodo są to dwa warianty garnituru z jednorzędową lub dwurzędową marynarką, ubiorem wyjściowym jest zaś smoking. Zauważa też, że Bodo w sytuacjach formalnych (w analizowanych filmach) zawsze występuje w stroju kompletnym. Na poparcie postawionych tez autorka przedstawia bogaty aneks fotograficzny (90 fotografii). Większość zdjęć została przez autorkę opisana: tytuł filmu, osoby na zdjęciu oraz czas kadru, w celu łatwiejszej orientacji i ewentualnej weryfikacji badań. Przykładowy opis: „Kadr z filmu *Piętro wyżej*. Na zdj. Ludwik Sempoliński, Eugeniusz Bodo. Minuta: 1:11:08/1:24:29”.

Michalina Dłużniewska, „Muzyka filmowa Henryka Warsa w filmach z udziałem Eugeniusza Bodo w latach 1930–1938” (2014)

Praca Dłużniewskiej nie jest bezpośrednio związana z twórczością artystyczną Bodo, lecz Henryka Warsa, jednakże warto się do niej odnieść gdyż to dzięki Bodo wiele szlagierów filmowych autorstwa Warsa trwale wpisało się w kulturę tamtego okresu. Autorka poddała analizie muzykę z 14 filmów: (1) *Na Sybir* (1930); (2) *Bezimienni bohaterowie* (1932); (3) *Głos pustyni* (1932); (4) *Jego ekscelencja subiekt* (1933); (5) *Czarna perła* (1934); (6) *Czy Lucyna to dziewczyna?* (1934); (7) *Kocha, lubi, szanuje* (1934); (8) *Pieśniarz Warszawy* (1934); (9) *Jaśnie pan szofer* (1935); (10) *Bohaterowie Sybiru* (1936); (11) *Dwa dni w raj* (1936); (12) *Piętro wyżej* (1937); (13) *Robert i Bertrand* (1938) oraz (14) *Paweł i Gawł* (1938). Dłużniewska podjęła się zadania analizy sytuacji fabularnych, w których pojawiają się piosenki. Jako przykład można podać analizę piosenki *O'key*, śpiewaną przez Bodo w filmie *Czy Lucyna to dziewczyna?* (1934). Piosenka ta, jak zauważa autorka, trwa 2 minuty i 40 sekund; w filmie jest jednak wykorzystana w 16 sytuacjach fabularnych. Warianty jej wykonania także są różne, poczynawszy od *a capella*, poprzez gwizdanie, a na śpiewie z akompaniamentem skończywszy. Ponadto Dłużniewska zwraca uwagę na ogromną

popularność piosenek Bodo w tamtym okresie, przytaczając przedwojenne nagrania, np. *Ach śpij kochanie* z filmu *Paweł i Gawęł* (1938). Piosenka ta była nagrana (nagrania płytowe) m.in. przez: (1) Tadeusza Fijewskiego: Orkiestra Lonora-Electro (1938); (2) Mieczysława Fogga: Orkiestra Taneczna Syrena-Record, pod dyr. Henryka Warsa (1938) oraz (3) Alberta Harrisa: Orkiestra Taneczna Odeon, pod dyr. Jerzego Gerta (1938). Dłużniewska zwraca uwagę, że ówczesna muzyka filmowa została niemal „kulturowo zapomniana”. Powstałe w ostatnich latach filmy dokumentalne, zdaniem autorki, nie wypełnią tej luki.

Anna Nowakowska, „Kobiety w życiu prywatnym Eugeniusza Bodo” (2014)

Nowakowska w swojej pracy skupia się na przedstawieniu związków (nie tylko prywatnych) Bodo z kobietami: (1) Zużą Pogorzelską; (2) Elnie Gistedt; (3) Norą Ney (Sonia Nejman lub Zofia Neuman) oraz (4) Anne Chevalier (Reri).

Pogorzelską i Bodo łączyła przyjaźń oraz pasja gry aktorskiej, zwłaszcza kabaretowej. Poza sceną nie łączyły ich relacje intymne, mimo że niektórzy takich relacji się dopatrywali. Pogorzelska niewątpliwie inspirowała Bodo, który pozostawał pod wpływem jej aktorskiego uroku oraz zamiłowania do śpiewu. Śmierć aktorki była dla Bodo ogromnym ciosem. Pogorzelska zmarła 10 lutego 1936 r. w Wilnie.

Gistedt była primadonną Operetki Warszawskiej. Bodo i Gistedt spotkali się na planie filmu *Rywale*, w którym zagrali pierwszoplanowe role. Bodo śpiewa w filmie piosenkę *Elna (...) Kocham cię*, używając prawdziwego imienia Gistedt, co dało pretekst do plotek.

Ney i Bodo w 1933 r. zostali uznani za „królewską parę polskiego kina”. Często widywano ich razem w warszawskich kawiarniach, jednakże już wtedy ich związek miał charakter zawodowy.

Największy wpływ na Bodo wywarła Chevalier. Dla niej artysta zmienił swoje życie; zamieszkali razem w domu jego matki w Warszawie. Był to pierwszy poważny związek Bodo, zaś symbolem ich romansu stał się film *Czarna perła* (1934), w którym oboje zagrali główne role. Związek nie przetrwał długo z powodu upodobania Chevalier do alkoholu. Aktorka wyjechała z Polski w 1935 r. Arkady Fiedler skomentował niezbyt pochlebnie stosunek Bodo do Chevalier: „Niestety gładysz, dzióbosowaty letkiewicz, po kilku tygodniach sprzykrzył się egzotyczną aktorką. I zaczął bezceremonialnie wpychać Reri w ramiona innych galopantów, swych koleżków” (Nowakowska 2014). Autorka w zakończeniu podsumowuje, że Bodo uwielbiał kobiety, jednakże w jego życiu tak naprawdę ważną rolę odegrały tylko dwie: matka oraz Chevalier.

Marta Świątek, „Polska komedia filmowa lat trzydziestych na przykładzie filmów z Eugeniuszem Bodo” (2015)

Świątek w pracy koncentruje się na komedii filmowej lat trzydziestych XX w. Za materiał analityczny posłużyły filmy z Bodo: (1) *Jego ekscelencja subiekt* (1933); (2) *Pieśniarz Warszawy* (1934); (3) *Czy Lucyna to dziewczyna?* (1934); (4) *Jaśnie pan szofer* (1935); (5) *Piętro wyżej* (1937); (6) *Książątka* (1937); (7) *Robert i Bertrand* (1938) oraz (8) *Paweł i Gawel* (1938). Autorka w pierwszej części pracy przedstawia rozwój polskiej komedii filmowej (ujęcie historyczne), w kolejnych częściach przechodzi do analizy komediowego języka filmów z Bodo, wydobywając to, co składa się na ich stały „komediowy schemat fabularny”, np. wątki romansowe, niespodziewany awans społeczny, komedia pomyłek, sąsiedzkie nieporozumienia i złośliwości, mezalianse, komizm sytuacyjny, komizm językowy itp. Świątek udało się z materiału analitycznego wyłuskać stały wachlarz „komediowych trików”, które konstytuują język komedii Bodo.

Podsumowanie

Omówione wyżej prace nie zostały, z wyjątkiem prac (1) i (2), opracowane w postaci artykułów i najprawdopodobniej już nie zostaną, dlatego warto zaprezentować szerszemu gronu czytelników zainteresowania młodych badaczy, którzy podjęli się trudu analizy sztuki aktorskiej Bodo w różnych perspektywach: (1) biograficzno-historycznej; (2) antropologicznej (resp. antropologia filmu) oraz (3) semiotycznej. W tej ostatniej na uwagę zasługuje projekt Kozickiego, w którym wykorzystano metodologię semiotyki wizualnej do rekonstrukcji warszawskich plenerów w filmach Bodo.

Dyskusja

W opisanym w niniejszym artykule projekcie edukacyjnym „Sylwetka artystyczna Eugeniusza Bodo oczami studentów kulturoznawstwa” pojawia się kilka kwestii dydaktycznych. Do najważniejszych należą zagadnienia odnoszące się do: (1) sposobów poszukiwania problemów badawczych w obszarze takiej dyscypliny, jak kulturoznawstwo; (2) uwzględnienia specyfiki gromadzenia i dystrybucji informacji za pomocą nowych mediów; (3) rozwiązywania problemów badawczych w ramach kulturoznawstwa; (4) realizacji stawianego

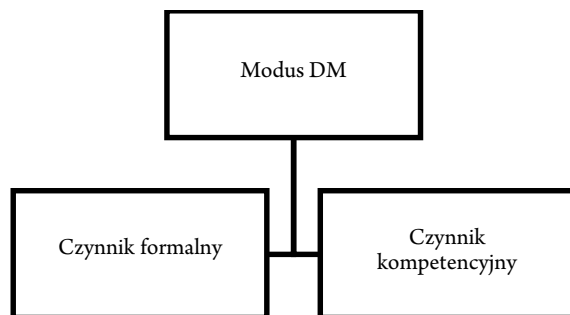
przed słuchaczami zadania badawczego; (5) dostosowania metod kształcenia do specyfiki „środowiska kulturowego”, w jakim funkcjonują słuchacze, z naciskiem na cyfryzację i technologię w pozyskiwaniu danych oraz (6) znaczącej roli zasobów internetowych jako bazy wiedzy, włączając w to portale społecznościowe (grupy dyskusyjne).

Punkty (1)–(6) mogą być rozpatrywane jako: (1) „modus pożądany” (ang. *desirable mode* – DM) lub (2) „modus faktyczny” (ang. *genuine mode* – GM).

Na modus DM mają wpływ czynniki formalne oraz kompetencyjne, zarówno po stronie nauczyciela akademickiego, jak i słuchacza.

W przypadku nauczyciela akademickiego czynniki formalne dotyczą np. przejętej tradycji akademickiej w zakresie planowania i realizacji zadań badawczych, które są powiązane z metodyką nauczania. Czynniki kompetencyjne zaś odnosi się do faktycznych umiejętności w zakresie planowania i realizacji zadań badawczych, jak i metodyki nauczania.

W przypadku słuchacza czynnik formalny odnosi się do sposobów współpracy z nauczycielem akademickim w zakresie planowania i realizacji zadań badawczych oraz technik wspomagających proces uczenia się, np. pozyskiwanie i przetwarzanie informacji; czynnik kompetencyjny zaś, *per analogiam*, dotyczy faktycznych umiejętności w wyżej omówionych zakresach. Wskazywane zależności przedstawia rysunek 1, jednakże bez uwzględnienia podziału zakresowego: nauczyciel akademicki – słuchacz.



Rysunek 1. Ujęcie historyczne poszukiwania problemu badawczego, problematyzowania oraz sposobu opisu i dokumentowania wyników badań.

Źródło: opracowanie własne.

Modus GM w procesie kształcenia i uczenia uwzględnia istotną rolę „siły przyzwyczajenia” (ang. *force of habit*), czyli tego, jakie czynności w zakresie akademickiego nauczania i uczenia się są faktycznie podejmowane przez na-

uczyciela akademickiego oraz słuchacza. Należy to rozumieć następująco. W przypadku nauczyciela akademickiego „siła przyzwyczajenia” odnosi się do działań rutynowych w zakresie sposobów stawiania zadań badawczych⁶. W przypadku słuchacza „siła przyzwyczajenia” to wypadkowa suma praktyk (scil. zachowań), zgromadzonych w wyniku „doświadczenia” formalnego procesu edukacyjnego oraz przyjęcia adekwatnej, indywidualnej strategii współpracy z nauczycielem akademickim. Strategia taka może zasadzać się albo na faktycznej realizacji celów wyznaczonych przez nauczyciela, albo na „imitacji ich realizacji”. Z przypadkiem drugim mamy do czynienia wówczas, gdy wytyczne odnośnie do realizacji zadania badawczego w sferze formalnej są: (1) niezrozumiałe; (2) sprzeczne; (3) zbyt trudne do realizacji itp. W sferze praktycznej pojawiają się wówczas, gdy następuje kolizja współpracy na linii nauczyciel – słuchacz i *vice versa*; tu zasadniczą rolę odgrywa stosunek nauczyciela jako strony uprzywilejowanej (scil. społecznie silniejszej) do słuchacza. W szczególności chodzi tutaj o negatywne przywództwo akademickie: autorytaryzm, brak poznawczego partnerstwa czy wymóg bezwzględnej ideologicznej lojalności. Aby uniknąć postaw typowych dla negatywnego przywództwa akademickiego, w przekonaniu autora niniejszego tekstu, konieczne jest większe wykorzystanie nowoczesnych technik dydaktycznych, np. akademickiego tutoringu czy akademickiego coachingu. Podsumowując, „siła przyzwyczajenia” ma wpływ zarówno na metody nauczania, jak i na sposoby uczenia się w takich kwestiach formalnych, jak: (1) pozyskiwanie informacji; (2) prowadzenie dokumentacji badawczej; (3) realizacji zadania; (4) prezentacji wyników, np. w postaci prezentacji, wykładu czy artykułu, a także praktycznych: (4) zarządzanie czasem czy (5) umiejętność ustalenia priorytetowości zadań itp.

W opisywanym projekcie dydaktycznym praktycznemu testowi poddano modus GM. Celem pierwszego etapu było sprowokowanie słuchaczy do poszukiwania problemów badawczych oraz podjęcia próby ich (tj. wskazanych problemów) problematyzowania. Okazało się, że odejście od modusu DM,

⁶ Tu niejednokrotnie nie ma zastosowania przyjmowana w określonej dyscyplinie metodologia badań, lecz osobiste preferencje oraz to, co zostało utrwalone na etapie zawodowego przysposobienia i nabytego doświadczenia (praktyki zawodowej).

w którym panują sztywne reguły metodologiczne⁷, na rzecz swobodnego modusu GM, jest rozwiązaniem dydaktycznie skuteczniejszym zarówno z punktu widzenia osiągniętych wyników nauczania (dowodem jest powstanie sześciu prac dyplomowych), jak i korzyści dodatkowych. W tym przypadku są one ważniejsze, ponieważ przyczyniają się do wzbogacenia kapitału ludzkiego w zakresie przywództwa i podejmowania decyzji, co jest niezbywalną wartością każdej społeczności oraz nadrzędną rolą kształcenia humanistycznego. Parafrazując (złośliwie), rolą humanistyki jest pomnażanie kapitału ludzkiego oraz dbanie o jego jakość, a nie przynoszenie materialnych zysków (scil. integracja z przemysłem).

W modusie GM słuchacze mają faktyczny wpływ na tematykę podejmowanych zadań badawczych, szczegółowość problematyzowania, poszukiwania rozwiązań do pojawiających się na bieżąco problemów, a także bieżącego i stopniowego polemizowania z tezami zawartymi w literaturze przedmiotu, z którą słuchacze zaznajamiają się w miarę wzrostu ich wiedzy i kompetencji analitycznych. Niweluje to poczucie bezradności, zagubienia oraz nieskuteczności działania, wpływające demotywująco nie tylko na etapie uczenia się, ale i późniejszych wyborów życiowych czy zdolności do mierzenia się z problemami „prozy życia”. Poczucie przynależności do grupy, odpowiedzialność oraz przekonanie, że jakiegokolwiek działania mające na celu zmianę zastanej sytuacji na inną jest lepsze niż brak podejmowania działań, zostało w słuchaczach wzmocnione przez elementy akademickiego tutoringu i coachingu. Wpłynęło to korzystnie na zdolności przywódcze słuchaczy w zakresie: (1) zarządzania czasem; (2) wyznaczania priorytetowości zadań czy (3) brania indywidualnej odpowiedzialności za realizację i prezentację zadania badawczego.

Ponadto modus GM wykazał adekwatność rezygnacji z metodycznego planowania zadań badawczych na rzecz podejścia nazwanego „bieżącym rozwiązywaniem problemów” (ang. *as you go*). Tym bardziej, że słuchacze przystępując do realizacji zadania badawczego nie posiadali żadnej teoretycznej wiedzy pozwalającej na analizę dzieła filmowego, nie znali także filmów z Bodo. Po za-

⁷ Na przykład wyznaczenie przedmiotu poznania – opracowanie metodologii – wyznaczenie zadań badawczych – przystąpienie do zapoznania się z literaturą przedmiotu – przystąpienie do realizacji zadania itp.

kończeniu etapu pierwszego braki te zostały skutecznie zminimalizowane, bez konieczności odsyłania słuchaczy do ciężkich teoretycznych studiów indywidualnych w bibliotece. Było to z jednej strony ryzykowne. Powstała bowiem wątpliwość, czy słuchacze będą w stanie, przy pomocy prowadzącego zajęcia, odkryć w dziele filmowym to, co zostało opisane w literaturze przedmiotu. Z drugiej strony, nadarzała się okazja zrezygnowania z powtarzania określonego paradygmatu teoretyczno-pojęciowego, którego słuchacze bez podjęcia głębszych studiów nie byli w stanie zrozumieć, na rzecz innych walorów dydaktycznych: (1) kreatywności; (2) kompetencji analitycznych; (3) kompetencji przywódczych itp. Praktyka, polegająca na obserwacji dzieła sztuki filmowej oraz zespołowym poszukiwaniu problemów badawczych, zaowocowała w dalszej perspektywie możliwością podjęcia przez słuchaczy pracy indywidualnej i opracowaniu zadań w postaci zwartej, spełniającej wymogi stawiane przed pracami dyplomowymi. Wyniki owych wysiłków zostały opisane w pierwszej części artykułu.

Powyższe rozważania odnoszą się do metody kształcenia humanistycznego, która za podstawę rozumowania przyjmuje: (1) obserwację przedmiotu poznania; (2) umiejętności poszukiwania w nim interesujących problemów oraz (3) umiejętności ich pogłębiania. Podejście takie nie zrywa z interdyscyplinarnością jako metodą dydaktyczną i poznawczą humanistyki (Boroch 2015), umożliwiającą wieloaspektowe spojrzenie na przedmiot poznania. W tym wypadku okazało się, że modus DM w poważnym stopniu ogranicza kreatywność i inwencję słuchacza, nie prowadzi też do zdobycia dodatkowych kompetencji, np. społecznych, czego nie można powiedzieć o modusie GM.

BIBLIOGRAFIA

- Boroch R. (2015), *Projekt ICS – kulturoznawstwo zintegrowane. Rozważania wstępne*, „Roczniki Kulturoznawcze”, t. 6, nr 4, s. 53–64.
- Dłużniewska M. (2014), *Muzyka filmowa Henryka Warsa w filmach z udziałem Eugeniusza Bodo w latach 1930–1938*, praca licencjacka, wersja PDF, Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Królikowski J. (2014), *Rynek kinematograficzny II RP*, praca licencjacka, wersja PDF, Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Kupiec P. (2014), *Moda męska w dwudziestoleciu międzywojennym, na przykładzie kreacji aktorskich Eugeniusza Bodo w latach 1933–1937*, praca licencjacka, wersja PDF, Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Nowakowska A. (2014), *Kobiety w życiu prywatnym Eugeniusza Bodo*, praca licencjacka, wersja PDF, Warszawa: Uniwersytet Warszawski, s. 35.

- Pomichowska E. (2014), *Okoliczności śmierci Eugeniusza Bodo jako przykład gry politycznej*, praca licencjacka, wersja PDF, Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Świątek M. (2015), *Polska komedia filmowa lat trzydziestych na przykładzie filmów z Eugeniuszem Bodo*, praca licencjacka, wersja PDF, Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Teatr dla Was*, <http://teatrdlawas.pl/artykuly/907-eugeniusz-bodo-oczami-studentow-uw> (dostęp: 18.06.2016).

STRESZCZENIE

Artykuł ma charakter doniesienia badawczego (resp. raportu) z projektu edukacyjnego przeprowadzonego w Katedrze Studiów Interkulturowych Europy Środkowo-Wschodniej Uniwersytetu Warszawskiego, w latach 2012–2015. Projekt realizowano w dwóch etapach. Etap pierwszy stanowiły zajęcia konwersatoryjne „Historia kultury i sztuki krajów regionu: Polska”, etap drugi miał na celu przygotowanie pracy dyplomowej, do której materiał zebrano i przeanalizowano podczas etapu pierwszego. Projekt zakończył się przygotowaniem sześciu prac dyplomowych. Niniejszy artykuł przedstawia główne tezy owych prac.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja akademicka, antropologia filmu, historia filmu polskiego

SUMMARY

The article has a character of the exploratory report from the educational project that had been carried out between 2012–2015 in the Department of Central and East European Intercultural Studies, the Applied Linguistic Faculty University of Warsaw. The project had two stages. Stage one was conducted during the seminar titled: The Cultural History and Art of the Region: Poland. The second stage was the preparation of the thesis based on the material gathered during the first stage. The project ended with the success of realisation of six dissertations that satisfy BA level degree. The main scope of this article is to present major hypothesis of those works.

KEYWORDS: Academic learning, anthropology of film, polish cinema history

ROBERT BOROCH – Uniwersytet Warszawski
e-mail: robboroch@outlook.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 29.01.2017

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 7.04.2017

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 18.12.2017

Sześciolatek w szkole – bezpieczeństwo rozwoju oraz potrzeba wsparcia

Six-years old child in school – safety of evolution and need for support

Każda zmiana zachodząca w życiu człowieka wpływa znacząco na jego postępowanie. Jeśli tylko ma ona charakter pozytywny, jej obecność będzie zjawiskiem potrzebnym dla jednostki i pomoże jej lepiej postrzeżać oraz odnajdywać się w otaczającej rzeczywistości. Jeśli ma charakter negatywny, być może będzie to procentowało w niepożądaną stronę.

Ciąg przemian lub przekształceń o charakterze pozytywnym, ale także negatywnym definiowany jest jako rozwój. Zmiany zachodzące u człowieka pokonują drogę od poziomu niższego, mniej udoskonalonego do bardziej złożonego, doskonalszego. Próba zdefiniowania właśnie pojęcia „rozwój” zabrała wiele czasu nie tylko psychologom i pedagogom, ale również filozofom, socjologom, a nawet ekonomistom.

Dlaczego termin ten jest przedmiotem zainteresowań badaczy zajmujących się tak różnorodnymi dziedzinami nauki? Ponieważ rozwój to pojęcie ogólne i bardzo złożone. Używane jest w odniesieniu do człowieka i w odniesieniu do zjawisk zachodzących w naukach innych niż społeczne, a konsekwencje zmian rozwojowych mają niejednokrotnie wpływ na całe dalsze życie człowieka.

Dziecko sześciolatnie w kontekście psychologii rozwojowej

Rozwój dziecka sześciolatniego jest zagadnieniem niezwykle istotnym z powodu przemian, jakie zachodzą z dużą intensywnością w jego organizmie, a ich górna granica to właśnie 6 lat. Okres od 4. do 6. roku życia nazywany jest wiekiem przedszkolnym lub średnim dzieciństwem. To w tym czasie właśnie następuje wiele zmian w sferze zarówno fizjologicznej, jak i psychicznej. Zachodzą liczne zmiany w układzie nerwowym. Rozwijają się motoryka i sensoryka, dające możliwości poruszania

się w otoczeniu oraz umiejętność docierania do obiektów, które są w polu zainteresowania sześciolatka. Ruchy są bardziej płynne, rytmiczne i zsynchronizowane. U dziecka w tym okresie doskonalą się funkcja symboliczna, co pozwala na rozwój zabawy symbolicznej i rysunku (Kielar-Turska 2004, s. 83–104).

Dziecięce teorie umysłu (konceptje pozwalające dzieciom na przewidywanie i wyjaśnianie zachowań innych ludzi dzięki odnoszeniu się do takich stanów umysłowych, jak: pragnienia, wrażenia, przekonania czy emocje) uaktywniają się najbardziej między 4 a 6 r.ż., w tym okresie kształtuje się także słownictwo dziecka. Można zauważyć postęp w rozwoju społecznym, dziecko nabiera zdolności konwersacyjnych. Potrafi wyrażać swoje emocje oraz zrozumieć emocje innych. Następuje rozwój uczuć związanych z samooceną oraz rozwój zachowań prospołecznych, ale też zachowań negatywnych. Sześciolatek uczy się nawiązywać poprawne relacje interpersonalne, poznaje reguły zachowania oraz zasady ich przestrzegania (Kielar-Turska 2004, s. 107).

Rozwój społeczny jest też okresem pełnym ciągłych konfliktów z otaczającym światem i niesie za sobą wiele kryzysów w kształtowaniu osobowości. Bez wsparcia ze strony rodziców, a także nauczycieli, kryzys taki może niejednokrotnie prowadzić do zaburzeń w rozwoju, a w konsekwencji do różnego rodzaju patologii.

Kształtowanie osobowości dziecka postępuje jednocześnie z jego rozwojem poznawczym, emocjonalnym i społecznym. Osobowość sześciolatka jest z wiekiem przekształcana w bardziej spójną i bardziej zintegrowaną oraz bogatszą w ciągle nabywane doświadczenia (Przetacznikowa 1976, s. 498). W dziecku budzi się w tym czasie chęć poznawania samego siebie, zaczyna tworzyć sobie obraz własnej osoby, nabiera przekonań o własnej wartości.

Poczucie odpowiedzialności za sprawy, w odczuciu samego dziecka, jest o wiele silniejsze po 6 r.ż. Po okresie przedszkolnym zachodzą także zmiany w kontaktach z rodzicami; dziecko chce się w pewien sposób uniezależnić od nich, nie pragnie już tak bardzo ich towarzystwa, natomiast bardziej zaczynają liczyć się dla niego relacje z rówieśnikami (Spock, Rothenberg 2006, s. 378). Moment rozpoczęcia edukacji w szkole w wieku 7 lat byłby zatem o tyle właściwy, że dziecko nie tęskniłoby tak za rodzicami, jak czyni to sześciolatek. Szybciej też potrafiłoby zawierać związki koleżeńskie oraz przyjaźnie z rówieśnikami ze szkoły.

Warto również podkreślić, że przed 7 r.ż. dziecko nie umie ocenić swoich zdolności (często je przeceniając), przez co nie rozpoznaje rzeczywistego poziomu trudności w rozwiązywanym przez niego zadaniu (Kielar-Turska 2004, s. 121). Brak tej umiejętności znacznie utrudnia funkcjonowanie w szkole.

Tadeusz Pilch (1999, s. 72), specjalista zajmujący się wiekiem rozwojowym, uzasadnił, iż na wykształcenie konkretnej sprawności dziecka przypada określony rok życia. Owszem, jej jakość, nasilenie oraz rozwój zależą od oddziaływań wychowawczych, jednak czas na kształtowanie danej sprawności został ustalony przez badaczy na odpowiedni wiek dziecka. I tak:

- Zaufanie do ludzi → zaczyna kształtować się w 1 r.ż. i utrwała do 5–6 r.ż. (Erik Erikson)
- Równowaga emocjonalna → 5–6 r.ż.
- Przywiązanie ufne, nielękliwe → 3–4 r.ż. (John Bowlby)
- Skuteczność działania → 5–6 r.ż. (Stefan Szuman, Jean Piaget)
- Motywacja do uczenia się → 5–6 r.ż. (Janusz Reykowski)
- Wiara w siebie → 5 r.ż. (Elliot Aronson)
- Porozumiewanie się → 3–4 r.ż.
- Sprawności motoryczne → do 5 r.ż. (Wacław Gniewkowski, Ryszard Przewęda)
- Ogólna sprawność intelektualna → do 6 r.ż. (Jean Piaget)
- Otwarcie się na grupę społeczną → 4–5 r.ż. (Elliot Aronson)¹.

Połowa wyżej wymienionych sprawności rozwija się jeszcze w 6 r.ż., więc obniżanie wieku obowiązku szkolnego mogłoby spowodować, że dzieci uczestniczyłyby w procesie edukacji z niewykształconymi do końca umiejętnościami.

Umiejętności charakterystyczne dla sześciolatka ułatwiają mu „wejście” w środowisko szkolne. Okres do 6 r.ż. włącznie jest nazywany zatem okresem przedszkolnym, ponieważ kształtują się w nim dopiero umiejętności pozwalające dziecku brać czynny udział w procesie edukacji. I nie chodzi tutaj tylko o te umiejętności, dzięki którym uczeń radzi sobie z nauką, ale te, których deficyt spowoduje, że nie będzie on w stanie odnaleźć się w środowisku szkolnym, wśród nowo poznanych osób, przede wszystkim wśród rówieśników.

Rola szkoły i nauczyciela w kontekście bezpieczeństwa edukacji sześciolatka

Szkoła jest miejscem postrzeganym nierzadko przez dziecko jako oderwana od jego dotychczasowej rzeczywistości placówka, która najpierw stresuje go oraz zniechęca do nauki, a dopiero potem staje się miejscem przeznaczonym

¹ Nazwiska w nawiasach wskazują na badaczy, którzy jako pierwsi określili wiek przypadający na rozwój danej sprawności. Nie ma nazwiska przy każdej sprawności, ponieważ nie każda z nich ma skonkretyzowanego przedstawiciela.

do przyswajania wiedzy (Lindenberg 1993, s. 8). Dziecko powinno czuć, że dom i szkoła to miejsca bezpieczne, w których szanowane są jego opinie, nie gardzi się wyznawanymi przez niego wartościami a jego indywidualność jest podkreślana i pielęgnowana. Zarówno w domu, jak i w szkole dziecko ma odnajdywać schronienie przed swoimi lękami i siłę do pokonywania trudności (Zimbardo 2002, s. 80–81). Nie zawsze jednak dom czy szkoła stanowią dla dziecka azyl. Nawet gdy rodzice potrafią stworzyć ciepły dom, to szkoła może skutecznie burzyć poczucie bezpieczeństwa dziecka i wpłynąć negatywnie na jego samoocenę. Siedmiolatek jest w stanie bardziej pokonać te trudności.

Warto ułatwić zatem dziecku start szkolny, by potrafiło poradzić sobie jak najlepiej z problemami, których nie sposób w szkole uniknąć. Tym ułatwieniem byłoby „zaproszenie” dziecka w szkolne progi w wieku lat 7, gdy jego sprawności pozwolą mu bardziej przezwyciężać kłopoty.

Przyczyną zmartwień i rozterek wielu uczniów jest nawiązywanie i utrzymywanie relacji interpersonalnych. Uczniowie uczestniczą w procesie edukacji wspólnie. Uczeń rzadko w szkole bywa sam. Podczas pracy indywidualnej, jak np. sprawdzian, zachodzi także proces grupowy, gdyż sama obecność innych dzieci powoduje różnicę w zachowaniu. Uczeń niezmiennie ulega wpływom klasy, w której funkcjonuje. W zależności od predyspozycji osobowościowych, uczniowie zajmują w klasie określone pozycje; uczeń może być gwiazdą socjometryczną, ale także może izolować się od kolegów lub zostać przez nich odrzucony (Kujawiński 2006, s. 18). Oprócz podlegania wpływom kolegów, czuje się również zobowiązany do przestrzegania norm grupowych klasy szkolnej. Nie są to przepisy ujęte w regulaminie szkoły, ale takie, które regulują zachowania uczniów (Dąbrowska 1997, s. 108). Nie każdy sześciolatek potrafi dopasować się do tych wszystkich zasad rządzących środowiskiem szkolnym. Jednak im uczeń starszy, tym większe prawdopodobieństwo, że poradzi sobie z odnalezieniem się w szkole.

W klasie szkolnej występuje jeszcze jedno zjawisko, z którym spotyka się każdy uczeń. Określane jest ono jako „dynamika grupowa” i nawiązuje do dynamicznego charakteru zjawisk dokonujących się w klasie pod wpływem uczniów oraz ciągłych zmian towarzyszącym stale podczas edukacji szkolnej (Łobocki 1974, s. 8). Funkcjonowanie ucznia w szkole nie należy zatem do łatwych zadań. Musi on poradzić sobie sam ze wszystkimi trudnymi procesami, jakie zachodzą w obrębie szkoły. Musi on także sprostać rolom, jakie mu zostaną przypisane.

Jerzy Kujawiński (2006, s. 20–21) trafnie określił poszczególne role ucznia w szkole. Według niego uczniowie są przede wszystkim:

- (1) osobami kierowanymi przez nauczyciela, zwłaszcza podczas pracy zbiorowej;
- (2) osobami samokierującymi własną aktywnością indywidualną;
- (3) osobami współkierującymi z innymi uczniami współdziałaniem podczas wspólnego wykonywania zadań;
- (4) osobami współkierującymi wraz z nauczycielem współdziałaniem w trakcie wspólnego pokonywania jakichś trudności teoretycznych lub praktycznych;
- (5) osobami prowadzącymi uczniowsko-uczniowski dialog;
- (6) osobami samopoznającymi i samooceniającymi siebie w aspekcie instrumentalnym, kierunkowym i duchowym.

Zdolność do przyjmowania tych ról pozwala dziecku na zaadaptowanie się w środowisku szkolnym. Jest to jednak o tyle trudne, że wszystkie przeszkody edukacyjne każdy uczeń musi pokonać sam. Nie każdy natomiast jest na to odpowiednio przygotowany, ponieważ rozwój osobowościowy jest indywidualnym procesem zachodzącym bardzo odmiennie u poszczególnych dzieci. Dlatego właśnie ogromną rolę do spełnienia mają nauczyciele.

Według Piageta (za: Birch, Malim 2007, s. 52) nauczyciel powinien wykazywać się empatią wobec każdego swojego ucznia. Podobnego zdania jest Julian Radziewicz (1995, s. 188), który twierdzi, iż nauczyciele powinni dawać siłę swoim uczniom oraz mieć na uwadze to, że szkoła ma przede wszystkim stymulować uczniów do psychospołecznego rozwoju.

Dotykając zagadnień sensu stricto związanych z nauczycielem, warto podkreślić, iż nie ma on (jako uczestnik biorący ciągły udział w procesie edukacji) łatwego zadania. Rola nauczyciela jest trudna, ponieważ ulega ciągłym zmianom. Nauczyciel musi także dopasować się do preferowanych aktualnie ideałów wychowawczych. Obniżenie granicy rozpoczynania edukacji do wieku 6 lat wymusiłoby kolejne zmiany na kadrze pedagogicznej, nie każdy pedagog-nauczyciel będzie umiał się do nich przygotować. Warto odpowiedzieć na pytanie, właściwie retoryczne, czy społeczeństwo byłoby stać na tak radykalne zmiany?

Pilch (1999, s. 191–192) opowiada się za obniżeniem granicy wieku szkolnego do 6 lat, jednak proces edukacji powinien zaczynać się od klasy „zerowej”. Taka „zerówka” miałaby na celu stymulowanie wszechstronnego rozwoju osobowościowego dzieci. Pilch podkreśla także, że na wiek 6 lat przypada okres bardzo indywidualnego rozwoju i większość dzieci w tym czasie będzie wymagała intensywnej opieki rodziców, ale też nauczycieli, którzy bardziej byliby skoncentrowani na rozwoju dziecka w kontekście emocjonalnym niż na motywowaniu go do intensywnej pracy w postaci nauki.

Wielu badaczy zastanawia się, w jakim wieku dziecko osiąga tzw. dojrzałość szkolną. Maria Przetacznikowa (1976, s. 512) twierdzi, że składają się na nią zarówno czynniki biologiczne, jak i doświadczenia umysłowe, społeczne oraz emocjonalne dziecka. Stefan Szuman (za: Przetacznikowa 1976, s. 513) przez „dojrzałość szkolną” rozumie posiadanie takich cech, jak wrażliwość i podatność ucznia na wychowanie i nauczanie w szkole. Wrażliwość na naukę szkolną to nic innego, jak umiejętność wczuwania się dziecka w sytuacje szkolne (których samo doświadcza) i ich prawidłowa konstatacja. Podatność objawia się natomiast w przystępności i rozumieniu przez dziecko wiedzy zdobytej w szkole.

Bezpieczny wiek szkolny – wnioski końcowe

Kiedy zatem następuje najlepszy czas na to, by dziecko rozpoczęło edukację szkolną? To pytanie stawia sobie dzisiaj wielu pedagogów, psychologów, nauczycieli, a także – a może nawet przede wszystkim – rodziców. Odpowiedź na nie jest bardzo trudna i niejednoznaczna, gdyż wymaga wnikliwej analizy i ciągłego badania sześć- oraz siedmiolatków przy uwzględnieniu wszystkich możliwych czynników stymulujących oraz opóźniających ich rozwój.

Autor pozwolił sobie na wyrażenie również własnej opinii; opowiedział się mianowicie za nieobniżaniem wieku obowiązku szkolnego. Istnieją trzy powody takiego stanowiska.

Po pierwsze, procesy i zjawiska związane z rozwojem dziecka kształtują się jeszcze w wieku 6 lat, a kończą się kształtować w wieku lat 7. Z tego powodu dziecko jest lepiej przystosowane do rozpoczynania nauki w wieku lat 7. Po drugie, instytucja szkoły nadal nie jest gotowa na przyjmowanie sześciolatków. Szkoła powinna przejść gruntowną reformę, by dziecko będące w okresie średniego dzieciństwa mogło rozpocząć w niej edukację. Natomiast kładąc większy nacisk na indywidualność każdego ucznia, kadra pedagogiczna musi zostać gruntownie przekwalifikowana, by objąć opieką sześciolatki. Zmiany, które zostały wprowadzone, niestety, nie sprostały jeszcze wymaganiom bezpiecznej szkoły dla sześciolatków. Wreszcie po trzecie, nie warto może ograniczać tego krótkiego czasu beztróskiego dzieciństwa. Tak wczesne narzucanie dzieciom regularnego rytmu dnia może je wprowadzić nie tylko w stan monotonii, ale też zniechęci je do całej przyszłej edukacji w szkole, w której i tak spędzą wystarczająco wiele dni w swoim życiu.

Bez względu na reformy podjęte przez władze (a czeka nas ich jeszcze z pewnością немало) najważniejsza jest przede wszystkim świadomość rodziców

i nauczycieli, że trzeba pomóc dziecku poczuć się dobrze w środowisku szkolnym. To wsparcie powinno ujawniać się przede wszystkim w dawaniu poczucia bezpieczeństwa oraz w umacnianiu zarówno sześciol-, jak i siedmiolatka w tym, że w swojej szkole poradzi sobie najlepiej jak tylko potrafi.

Podsumowując, warto pamiętać, iż wprowadzając jakąkolwiek zmianę do edukacji, musimy my, jako pedagodzy, nauczyciele i rodzice, przede wszystkim przerewolucjonizować sposób naszego myślenia na taki, by dać jak najbardziej konstruktywne wsparcie naszym dzieciom w szkole. Bez względu na ich wiek.

Mimo że jest na końcu w Historii data przysłania tekstu do redakcji, to może jeszcze jakoś w podsumowaniu zaakcentować, kiedy artykuł został napisany?

BIBLIOGRAFIA

- Birch A., Malim T. (2007), *Psychologia rozwoju w zarysie. Od niemowlęstwa do dorosłości*, Warszawa: PWN.
- Dąbrowska T.E., Wojciechowska-Charlak B. (1997), *Między praktyką a teorią wychowania*, Lublin: UMCS.
- Kielar-Turska M. (2004), Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny, w: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Warszawa: PWN, t. 2.
- Kujawiński J. (2006), *Szkoła dialogu i samodzielnego uczenia się uczniów*, Poznań: UAM.
- Lindenberg Ch. (1993), *Szkoła bez lęku*, Warszawa: Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza.
- Łobocki M. (1974), *Wychowanie w klasie szkolnej*, Warszawa: WSiP.
- Pilch T. (1999), *Spory o szkołę*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (2004), *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, Warszawa: PWN.
- Przetacznikowa M. (1976), *Wiek przedszkolny*, w: M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwoju dzieci i młodzieży*, Warszawa: PWN.
- Radziejewicz J. (1995), Środowisko społeczno-wychowawcze szkoły, w: T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Spock B., Rothenberg M.B. (2006), *Dziecko. Pielęgnacja i wychowanie*, Warszawa: Dom Wydawniczy REBIS.
- Zimbardo P. (2002), *Nieśmiałość*, Warszawa: PWN.

STRESZCZENIE

Artykuł porusza zagadnienia związane z rozwojem dziecka sześciolatniego. W szczególności kładziony jest nacisk na bezpieczny rozwój jego osobowości. Wymienione są sprawności, które kształtują się u dziecka w wieku przedszkolnym, pozwalające wziąć udział w procesie edukacji. Poruszony jest także problem szkoły i klasy szkolnej jako miejsc nowych, w których uczeń musi się odnaleźć, by edukacja przyniosła zamierzony efekt. Niezwykle cenni są tutaj nauczyciele oraz rodzice, gdyż dzięki ich pomocy uczeń może szybciej zaadaptować się w szkole.

SŁOWA KLUCZOWE: szkoła, rozwój, bezpieczeństwo, nauczyciel, rodzice

SUMMARY

Article moves questions related with evolution of six-years old child. Push puts on his safety development of personality. Proficiency at child in pre-school century differ which form and allow to take participation in process of education. Problem of school moves also and school classes as new places pupil must turn up intentional effect bring in which education. Teachers and parents turn out in this situation valuable unusually, because pupil can due to their assistance in school faster recovering.

KEYWORDS: school, evolution, safety, teacher, parents

KATARZYNA STĘPIEŃ – Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
e-mail: katarzyna.stepien09@gmail.com

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 15.09.2016

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 30.12.2016, 15.12.2017

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 18.12.2017

Mentoring instytucjonalny na przykładzie Culver Academies, Indiana (USA)¹

Institutional Mentoring – Culver Academies, Indiana (USA)

Wprowadzenie²

Program edukacyjny „Przywództwo” (*leadership*) czy programy kształcenia przywódców/liderów (*leader*) w polskim systemie edukacyjnym szkolnictwa średniego nie są wykładane w ramach konkretnego przedmiotu zajęć szkolnych. Edukacyjne programy przywódcze zazwyczaj są realizowane w pionie kształcenia wyższego kadry menedżerskiej, np. w zakresie biznesu czy zarządzania³. Jednakże ograniczenie kształcenia kompetencji przywódczych tylko do obszarów biznesowych nie wydaje się korzystne z punktu widzenia ulepszania jakości życia społecznego, które opiera się m.in. na społecznej integracji, bezpieczeństwie członków oraz zaufaniu do liderów.

W niniejszym artykule zostanie omówiony program kształcenia kompetencji przywódczych realizowany w jednej ze szkół średnich w Stanach

¹ Składam podziękowania May Johnson Davis, Marry Kunkle, Billowi Hargrave-sowi oraz dyrekcji Culvers Academies za udostępnienie materiałów archiwalnych, możliwość wykonania kwerendy archiwalnej oraz pozwolenie na wykorzystanie w niniejszej publikacji fotografii. / I would like to extend my sincere appreciation to Mrs. May Johnson Davis, Mrs. Marry Kunkle, and Mr. Bill Hargraves for kind help and extraordinary communication. Furthermore, I would like to extend my sincere appreciation to Culvers Authorities for a permission to use pictures of Culver Academies as well as its students in my article. I am truly grateful. Respectfully, Robert Boroch.

² W artykule posługuję się terminologią polską z podaniem terminologii angielskiej w nawiasach okrągłych przy pierwszym wystąpieniu. Terminologia specjalistyczne zapisana jest kursywą.

³ http://www.lazarski.pl/pl/oferta/mba/oferta-edukacyjna/mba-zarzadzanie/?gclid=CL7_pYSzrcYCFWOzcgodI44MBw (dostęp: 26.06.2015). Więcej na ten temat: Boroch, Chmielecka 2017.

Zjednoczonych – Culver Academies. Artykuł ma charakter doniesienia, którego głównym celem jest pokazanie praktycznego zastosowania programu kształcenia i rozwijania zdolności przywódczych w pionie edukacji średniej.

Prezentacja Culver Academies⁴

Culver Academies (CA) w stanie Indiana, USA jest szkołą średnią z internatem (ang. *boarding school*), przygotowującą młodzież do podjęcia studiów wyższych. Szkoła składa się z trzech niezależnych pionów: 1) Culver Military Academy (CMA) dla chłopców, 2) Culver Girls Academy (CGA) oraz 3) Culver Summer School and Camps (CSSC).

Najstarszym pionem szkoły jest CMA, która została założona (*resp.* ufundowana) w 1894 r. przez przedsiębiorcę i filantropa Henry'ego Harrisona Culvera (1840–1897). Najważniejszym celem fundatora CMA było wsparcie i edukacja młodych chłopców w kierunku przygotowania ich do uniwersyteckich studiów na renomowanych amerykańskich uczelniach i w instytutach naukowych, a następnie podjęcia pracy na rzecz rozwoju i zarządzania biznesem.

Szkoła letnia CSSC została otwarta w 1902 r. Jej oferta początkowo była dość skromna i ograniczała się do: (1) Culver Summer Naval School – dla chłopców oraz (2) Culver Summer School for Girls – dla dziewcząt. Aktualnie CSSC proponuje więcej grup: (1) Woodcraft Camp, (2) Upper Camp, (3) Junior Camp, (4) Family Camp, (5) Mini-Camp. Każdego roku w letnich obozach CSSC bierze udział około 1300 osób.

W 1971 r. działalność rozpoczęła CGA dla dziewcząt. Główną ideą powstania tego pionu było zachęcenie dziewcząt do dalszego kształcenia się na uniwersyteckich studiach wyższych, a także propagowanie potrzeby dalszego i ciągłego rozwoju osobistego.

Zasoby materialne CA

Teren kampusu CA obejmuje teren około 700 hektarów, na którym znajduje się 230 budynków (budynki główne, pomocnicze oraz wsparcia techniczne-

⁴ Na podstawie: <http://www.culver.org/about-culver>; <http://digitalvault.culver.org/cdm/>; http://www.culver.org/pdfs/Parents/2011/2011-12_student_handbook.pdf (dostęp: 26.06.2015).

go) o łącznej powierzchni około 1393 546 m² (około 1,5 tys. ft²). Culver Academies utrzymuje: dwa lodowiska, stajnię i maneż, kantinę, koszary, bibliotekę, kaplicę, centrum sztuk plastycznych, centrum wioślarskie, klasy dydaktyczne i laboratoria wraz z pomieszczeniami wsparcia technicznego oraz niezależną elektrownię i gazownię, które zabezpieczają CA w energię elektryczną, ciepłą wodę i gaz. Na terenie kampusu działają także: (a) poczta – pracują tu zarówno studenci CA, jak i pracownicy etatowi; (b) wewnętrzna komunikacja – flota transportowa CA składa się z samochodów osobowych, ciężarówek, autobusów, minibusów itp. Architektura zabudowań CA jest utrzymana w stylu gotyckim (okresu Tudorów). Kampus nieustannie rozwija się, a nowo powstające obiekty są funkcjonalne, energooszczędne i spełniają standardy ekologiczne. W tym celu CA wdrożyło program recyklingu i zrównoważonego rozwoju⁵.

Zasoby edukacyjne

Na działalność edukacyjną, statutową, utrzymanie szkoły itp. rocznie przeznaczany jest budżet w wysokości 380 mln dolarów. Fundusze pochodzą z opłat czesnego, dotacji oraz od organizacji filantropijnych (pozarządowych), a także indywidualnych darczyńców. Szkoła zatrudnia około 500 nauczycieli akademickich; 97% procent kadry nauczycielskiej posiada przynajmniej stopień naukowy magistra (ang. MA). Zajęcia dydaktyczne prowadzone są w 38 budynkach, klasy liczą 14 uczniów, a specjalistyczne sale dydaktyczne są wyposażone w najnowsze technologie IT, laboratoryjne itp.⁶ (kampus CA zob. Aneks, fotografie 1, 2, 3).

Program edukacyjny – wybrane przykłady: blok humanistyczny

Culver Academies prowadzi kształcenie w następujących blokach: (1) sztuki piękne, (2) humanistyka, (3) matematyka, (4) języki nowożytne i klasyczne, (5) naukowy/badawczy obejmujący: biologię, chemię, fizykę na poziomie b i c, (6) nauki o środowisku (ekologia: ekologia wiedzy itp.) – w polskim systemie edukacyjnym nie ma przedmiotu *science* – nauki naturalne.

⁵ <https://sustainabilityatculver.wordpress.com/> (dostęp: 26.06.2015).

⁶ <http://www.culver.org/about-culver/introduction/why-culver/facts-and-highlights> (dostęp: 26.06.2015).

Tabela 1 przedstawia nazwy przedmiotów w bloku humanistycznym. W kolumnie I podane zostały nazwy oryginalne przedmiotów, w kolumnie II ich tłumaczenia na język polski, w kolumnie III odpowiadające im przedmioty w bloku humanistycznym realizowanym przez polskie szkoły średnie⁷. Polskie nazwy przedmiotów ogólnokształcących podano na podstawie programu Ministerstwa Edukacji Narodowej (zob. przypis 6).

Tabela 1. Kształcenie w CA w bloku humanistycznym vs. pion ogólnokształcący w polskich szkołach średnich

I	II	III
Humanities	Blok humanistyczny	Szkoła średnia Blok ogólnokształcący w Polsce
Comparative Government & Politics	Studium porównawcze rządów i polityki	Wiedza o społeczeństwie Wiedza o kulturze
U.S. Government & Politics	Rząd i polityka Stanów Zjednoczonych	Edukacja dla bezpieczeństwa
English Language & Composition	Język angielski oraz umiejętność kompozycji prac pisemnych	Język polski
English Literature	Literatura angielska	
European History	Historia Europy	Historia
U.S. History	Historia Stanów Zjednoczonych	
World History	Historia powszechna	
Macroeconomics	Makroekonomia	Podstawy przedsiębiorczości
Microeconomics	Mikroekonomia	

Źródło: opracowanie własne.

Kształcenie w poszczególnych blokach CA odbywa się nie tylko w ramach danej dyscypliny, ale w szerszym, interdyscyplinarnym ujęciu, co daje uczniom kompleksowy pogląd na różne procesy polityczne, społeczne i ekonomiczne. Przykładem takiego ujęcia jest blok humanistyczny. Poprzez

⁷ Kolumnę III przygotowano na podstawie programu MEN, <https://men.gov.pl/pl/zycie-szkoly/ksztalcenie-ogolne/ramowe-plany-nauczania> (dostęp 26.06.2015).

wprowadzenie przedmiotów: Studium porównawcze rządów i polityki oraz Rząd i polityka Stanów Zjednoczonych, uczniowie mają możliwość zrozumienia i oceny kontekstów czy też motywów działania rządu Stanów Zjednoczonych w danej sytuacji. Taki sposób kształcenia przyczynia się do budowania aktywnej i krytycznej postawy obywatelskiej, popartej znajomością różnych aspektów historyczno-politycznych, ekonomicznych i społecznych. Polski blok ogólnokształcący jest zakresowo ograniczony. Zwraca uwagę brak przedmiotów jednoznacznie odwołujących się do tożsamości czy tradycji narodowej.

Wartości CA: Kodeks Postępowania CA (ang. *the Culver Code of Conduct*) oraz Kodeks Honorowy CA (ang. *the Culver Honor Code*)

W ciągu 120-letniej tradycji CA został wypracowany Kodeks Postępowania Ucznia i Absolwenta (ang. *the Culver Code of Conduct – CCC*) oraz Kodeks Honorowy Ucznia i Absolwenta (ang. *the Culver Honor Code – CHC*) (rota ślubowania – zob. przypis 1 i 2). Zadania edukacyjne i wychowawcze CA to: (a) utrzymanie wysokiego standardu nauczania i edukacyjnego wsparcia, by absolwenci CA mogli podjąć studia w najlepszych ośrodkach akademickich w USA oraz (b) kształtowanie postaw światopoglądowych zgodnych z wartościami przyjętymi w CA, np. kształtowanie tzw. świadomego przywództwa i potwierdzania kompetencji przywódczych osobistym zaangażowaniem i postawą, co buduje szczególny rodzaj więzi i tożsamości, a także odpowiedzialności i lojalności w stosunku osób, które obdarzyły lidera zaufaniem.

Moduł kształcenia przywódcy/lidera w CA w roku szkolnym 2015/2106 – opis skrócony

Program kształcenia przywódcy/lidera w CA przedstawia tabela 2. Kształcenie odbywa się w czterech modułach: (1) Życie, nauka, „przywództwo”; (2) Myślenie i praca w zespole (ang. *teaming*); (3) Etyka: kształcenie cnót i charakteru; (4) Praktyka służebnego przywództwa. Program ten dokładniej ukazuje tabela 2. W kolumnie I zostały przedstawione angielskie nazwy modułów (oraz ich tłumaczenie na język polski), w kolumnie II znajduje się opis założeń edukacyjnych i celów w języku angielskim, a przekład polski podany jest w tej samej kolumnie niżej.

Tabela 2. Ramowy opis zajęć programu „Przywództwo” w CA w roku szkolnym 2015/2016⁸

I	II
„Przywództwo”	Opis
1	2
Living, Learning, Leading (Życie, nauka, „przywództwo”)	<p>Through an integrated, rigorous curriculum, the Living, Learning, Leading course exposes students to current research, case studies and literature to build a foundational understanding of the Culver mission in terms of Wellness, Learning and Leadership. Freshmen and 4th classmen will learn about their strengths, how their brains really work, reflect upon decisions and their impact on others. They will cultivate wellness habits and experience collaborative service. As they explore the Culver mission, students are explicitly introduced to successful learning process skills such as note taking, reading, cooperative skills and best practices with technology. With these essential skills, the three core strands of wellness, learning and leadership weave together to prepare students for success and well-being at Culver and beyond.</p> <p><i>Przekład (fragmenty):</i> Zintegrowany program nauczania przedmiotu Życie, Nauka, „Przywództwo” pozwala studentom zapoznać się z aktualnym stanem badań, poznać i zrozumieć fundamentalne dla CA założenia światopoglądowe. (...) Uczniowie CA poznają i rozwijają sposoby budowania dobrych relacji w pracy zespołowej. (...); (...) Uczniowie poznają procesy uczenia się, sposoby efektywnego sporządzania notatek, umiejętności współpracy (...) umiejętności wspierania ww. zagadnień technologią. (...).</p>
Thinking and Teaming (Myślenie i praca w zespole)	Thinking and Teaming is an integrated curriculum that exposes sophomore students to critical aspects of leadership for the 21 st century that include collaborative teaming, innovative thinking and responsible citizenship in a technological world. Students will learn and explore through the process of design thinking - an interdisciplinary process of collaborative learning that cultivates team building,

⁸ <http://www.culver.org/academics/quick-start/academic-departments/leadership/courses-available> (dostęp: 26.06.2015).

1	2
	<p>innovation and strategic leadership. The workshop-based course weaves together themes of character and virtue, decision-making processes and communication skills as learners collectively develop frameworks for innovative problem solving and effective collaboration essential for successful leading in today's world.</p> <p><i>Przekład (fragmenty):</i> Myślenie i praca w zespole to zintegrowany program nauczania, który jest adresowany do uczniów drugiego roku. Uczniowie w sposób krytyczny poznają aspekty przywództwa ważne w XXI w., które opierają się na zespołowej współpracy, innowacyjnym myśleniu oraz postawie tzw. odpowiedzialnego obywatelstwa w świecie współczesnych technologii. (...). Zajęcia mają charakter warsztatowy (praktyczny), kształcą umiejętności komunikacyjne, wzmacniają czynniki istotne dla procesów decyzyjnych, uczą opracowywania ram innowacyjnego rozwiązywania problemów i skutecznej współpracy.</p>
<p>Ethics: Virtues and Character Education (Etyka: kształcenie cnót i charakteru)</p>	<p>The Ethics course provides students with the background to be able to integrate the aspects of character and the virtues into all facets of their daily life: academic, leadership, athletic, social and religious. It introduces students to the concept of moral leadership – a balance between legitimate authority and the virtues that form the Culver Leadership culture (wisdom, courage, moderation, and justice). Coursework stresses the application of critical thinking, dilemma resolution, and ethical decision-making in the context of active leadership. The course integrates the traditional humanities disciplines – literature, history and philosophy – through readings, student writing, film analysis, and group discussions.</p> <p><i>Przekład (fragmenty):</i> Kurs etyki jest tak zaprojektowany, aby integrować cechy i siłę charakteru oraz cnoty we wszystkich aspektach życia codziennego (...); Kurs jest wprowadzeniem do przywództwa moralnego (...) opartego na wartościach CA: mądrości, odwadze, umiarowi i sprawiedliwości. W zajęciach szczególnie nacisk jest kładziony na umiejętności krytycznego myślenia (...) w kontekście aktywnego przywództwa. (...).</p>

1	2
Servant Leadership Practicum (Praktyka służebnego przywództwa)	<p>This is a one-term academic minor with student work continuing throughout the academic year until the chosen service project has been completed. It is designed to incorporate three general elements: service, servant leadership, and critical thinking. Servant leadership is a leadership style whereas service is an action that our society connects to volunteerism. In service, the key elements of decision-making, communication, problem-solving, and the application of virtues are all integrated under the umbrella of critical thinking. Students utilize leadership experiences, academic learning, and interests to design and execute a service project that will contribute to a community of their choosing. Students are evaluated on the application of decision-making and problem solving skills, communication, planning and reflection on all aspects of their project.</p> <p><i>Przekład (fragmenty):</i> Przedmiot jest zaprojektowany tak, aby połączyć trzy elementy: służbę, służebne „Przywództwo” (ang. <i>servant leadership</i>) i krytyczne myślenie. (...) Uczniowie, wykorzystując praktycznie zdobytą wiedzę, planują i realizują projekt, który przyczynia się do rozwijania wspólnego dobra społeczności CA. (...).</p>

Źródło: opracowanie własne?

Powyższy program rozwija wieloaspektowo zdolności przywództwa ze szczególnym naciskiem na praktykę, koncentruje się na rozwijaniu zdolności krytycznej oceny sytuacji w kwestiach moralnych, religijnych czy szerzej etycznych, rozwija zdolności uzasadniania ocen oraz świadomości konsekwencji podjętych decyzji. Uczniowie nie tylko planują i nadzorują realizację projektu indywidualnego, lecz także uczą się współpracy zespołowej przy realizacji większych projektów, które wymagają koordynacji zespołu oraz komunikacji. Program „Przywództwo” jest także wspierany merytorycznie, na przykład poprzez poznawanie sposobów efektywnego uczenia się, typów myślenia (kognytywistyka), dobrego i odpowiedzialnego zarządzania, świadomości różnorodności zaplecza kulturowo-społecznego członków zespołu (antropologia społeczna) itp.

Tradycje CA oraz tradycje narodowe USA – praktyka CMA

Życie uczniów CA, a w szczególności CMA, jest zorganizowane na wzór wojskowy. Uczniowie CMA są umundurowani według amerykańskiego wzoru wojskowego – korpus kadetów (zob. Aneks, fotografie 4, 5, 6, 7). Według tego wzoru wprowadzone są dystynkcje wojskowe oraz ściśle określony rodzaj służby w akademikach, kantynach, bibliotece itp. Rodzaje stopni wojskowych kadetów, rodzaj umundurowania i obowiązki wynikające ze służby określa regulamin⁹. Tenże regulamin ustala także inne kwestie życia uczniów CA, takie jak zachowanie się, swoboda wyrażania poglądów politycznych, religijnych, etycznych, ograniczenia względem wyrażania tożsamości seksualnej itp. Ważnym elementem budowy więzi uczniów ze szkołą oraz więzi grupowej, jak również tożsamości narodowej, są święta szkoły i święta narodowe, np. Dzień Weterana¹⁰ (*Veterans Day*¹¹) czy inauguracja obozów letnich (zob. Aneks, fotografia 11; w przypisie 11 znajduje się link do filmu z obchodów święta Dnia Weterana w 2011 r. w CA). Warto wspomnieć o pozytywnym oddziaływaniu munduru (szkolnego) na świadomość uczniów i społeczność lokalną, w której uczniowie funkcjonują. Mundur (szkolny) utrwała poczucie przynależności do grupy, poczucie solidarności, lojalności i odpowiedzialności za grupę, motywuje do pracy zespołowej i wysiłku ukierunkowanego na sukces itp.¹² Jacquelyn A. Kraft w referacie *Society Perceptions and Attitudes Towards School Uniforms*¹³ zwraca uwagę m.in. na pozytywny odbiór umundurowania szkolnego przez społeczność, dla której konkretna szkoła stała się wizytówką systemu wartości, kultywowania tradycji i pamięci historycznej.

⁹ http://www.culver.org/pdfs/Parents/2011/2011-12_student_handbook.pdf (dostęp: 26.06.2015).

¹⁰ Dzień Weterana (ang. *Veterans Day*) święto upamiętniające wojenny wysiłek narodu amerykańskiego. Święto obchodzone jest 11 listopada, w rocznicę zawarcia rozejmu po zakończeniu I wojny światowej w 1918 r.

¹¹ <http://www.culver.org/summer/overview/item/2278-veterans-day-ceremony> (dostęp: 26.06.2015). Film przedstawia uroczystości z Dnia Weterana w CA; uczniowie CA w paradzie wojskowej w mundurach kadetów (zob. Aneks, fotografia 3).

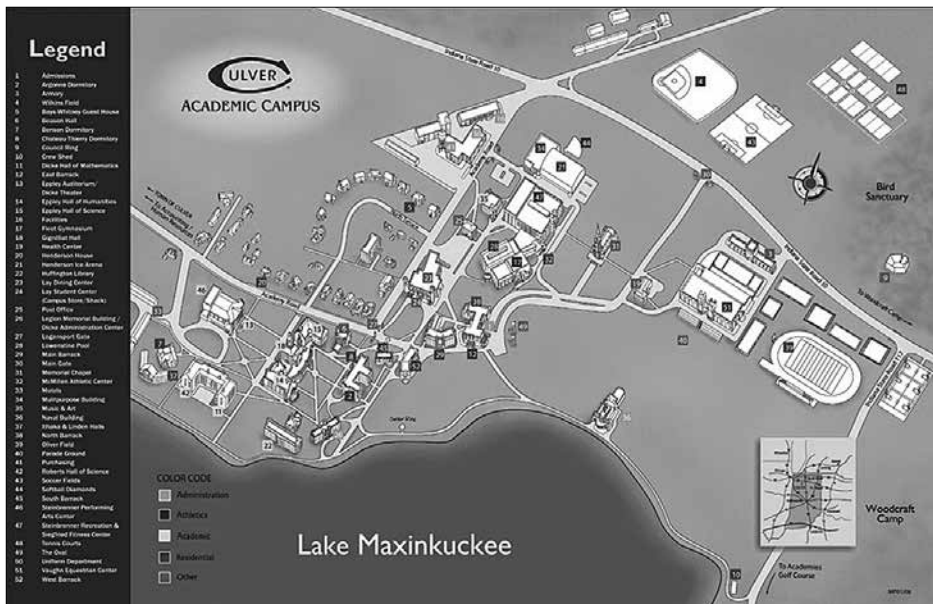
¹² <http://www.chalksmart.com/blogs/The-Psychological-Effects-of-Wearing-School-Uniforms.html> (dostęp: 26.06.2015); <http://thelearningcurve.pearson.com/stories/article/uniforms-for-learning> (dostęp: 26.06.2015); materiał dotyczy wpływu szkolnego umundurowania na psychikę uczniów.

¹³ J.A. Kraft (2003), *Society Perceptions and Attitudes Towards School Uniforms*, <http://www2.uwstout.edu/content/lib/thesis/2003/2003kraftj.pdf> (dostęp: 26.06.2015).

Zakończenie

Jednym z czynników wpływających na jakość życia społecznego jest kapitał ludzki. Formalna edukacja powszechna na poziomie szkoły średniej stanowi jedno z prymarnych narzędzi w jego pomnażaniu. Proces wytwarzania jakości kapitału ludzkiego jest wieloaspektowy, przez co zamierzone efekty mogą różnić się od faktycznie osiągniętych, społecznie trwałych, a potencjalne zmiany jakościowe faktycznie osiągniętych efektów są trudne do implementacji, dlatego proces kształcenia „świadomych liderów”, „świadomych przywódców” jest w tym przypadku kluczowy. Zasadnicze dysproporcje cywilizacyjne w przyszłości będą zasadały się także na różnicach jakościowych kapitału ludzkiego. Oznacza to konieczność stworzenia sprawnego i nowoczesnego systemu edukacyjnego, który będzie rozwijał kapitał ludzki. Przykładem nowoczesnej szkoły, która łączy ze sobą tradycję i nowoczesność, jest właśnie CA oraz implementowane w praktyce programy rozwijające zdolności przywódcze.

ANEKS



Fotografia 1. Plan kampusu CA

Źródło: kto jest autorem tego zdjęcia? z jakich zbiorów pochodzi?



Fotografia 2. Kampus Główny CA

Źródło: ???



Fotografia 3. Kampus główny

Źródło: ???



Fotografia 4. Kadeci CMA

Źródło: ???



Fotografia 5. Kadeci CMA

Źródło: ???



Fotografia 6. Kadeci CMA

Źródło: ??? zdjęcie jest zniekształcone!



Fotografia 7. Kadeci CMA



Fotografia 8. Uczennice i kadeci CA

Źródło: ???



Fotografia 9. Uczennice i kadeci CA

Źródło: ???



Fotografia 10. Uroczystości w Dniu Weterana w CA w 2011 r.

Źródło: ???



Fotografia 11. Uroczystości rozpoczynające obóz letni w CA

Źródło: ???

BIBLIOGRAFIA

Boroch R., Chmielecka M. (2017), „Przywództwo” w świetle etyki stosowanej – zastosowanie coachingu w procesie kształcenia liderów (resp. przywódców), „Terażniejszość – Człowiek – Edukacja” (w druku).

Źródła internetowe (zaktualizowane 29 stycznia 2016 r.)

http://www.culver.org/pdfs/Parents/2011/2011-12_student_handbook.pdf

<http://www.culver.org/the-difference#in-the-campus>

<http://www.culver.org/about-culver>

<http://digitalvault.culver.org/cdm/>

http://www.culver.org/pdfs/Parents/2011/2011-12_student_handbook.pdf

<http://www.culver.org/about-culver/introduction/why-culver/facts-and-highlights>

<http://www.culver.org/academics/quick-start/academic-departments/leadership/courses-available>

http://www.culver.org/pdfs/Parents/2011/2011-12_student_handbook.pdf

<http://www.culver.org/summer/overview/item/2278-veterans-day-ceremony>

STRESZCZENIE

Artykuł prezentuje praktyczne wykorzystanie programu edukacyjnego „Przywództwa” (leadership) na przykładzie szkoły średniej Culver Academies (USA). W pracy omówiono moduł kształcenia „Przywództwa” od strony stawianych wobec lidera wymagań etycznych i moralnych, jak i praktycznych umiejętności rozwiązywania problemów oraz podejmowania decyzji. Wskazane zostały także zasadnicze różnice kulturowe widoczne w polskim systemie edukacyjnym w zakresie rozwijania zdolności przywódczych uczniów.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja, kapitał ludzki, mentoring, „Przywództwo”, lider.

SUMMARY

The article is undertaking the issue of presentation of Culver Academies, Indiana. The USA as an example of mentoring supported by the school program. In the paper, I discuss leadership model and its demands towards moral as well as an ethical quality within problem-solving and decision-making issues. I also indicate the cultural factor of American understanding of leadership in comparison with the Polish stand.

KEYWORDS: education, human capital, mentoring, leadership, leader

ROBERT BOROCH – Uniwersytet Warszawski
e-mail: robboroch@outlook.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 29.01.2017

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 4.05.2017

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 18.12.2017

Terapia EEG Biofeedback dziewięcioletniego ucznia szkoły podstawowej z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej i ośrodkowymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego – studium przypadku¹

EEG biofeedback therapy of 9-years elementary school pupil with attention deficit disorder and central auditory processing deficits – case study.

Wstęp

Zespół nadpobudliwości psychoruchowej (ang. attention deficit hyperactivity disorder – ADHD), zwany również zespołem hiperkinetycznym (ang. hyperkinetic disorder), to zarówno w Polsce, jak i na całym świecie jedno z najczęściej występujących zaburzeń neurorozwojowych. Szacuje się, że od 5 do 7% populacji dzieci w wieku szkolnym wykazuje symptomy ADHD (Jerzak, Kołakowski 2015). Wiadomo również, że ADHD diagnozuje się trzykrotnie częściej u chłopców niż u dziewcząt (Dąbkowski i in. 2010). ADHD to dysfunkcja występująca jednakże nie tylko wśród dzieci, lecz także wśród dorosłych (Thompson, Thompson 2012). Co prawda, pewna liczba dzieci „wyrasta z ADHD”, ale u 70% pacjentów w okresie dorastania i u 5% osób dorosłych objawy choroby utrzymują się nadal w późniejszym okresie życia. Tylko co piąte z dzieci cierpiących na ADHD otoczone jest specjalistyczną opieką (Kołakowski i in. 2007).

Zgodnie z klasyfikacją DSM V, ADHD to zaburzenie, które powinno zostać rozpoznane przed 12. rokiem życia dziecka (Szewczuk-Bogusławska, Flisiak-Antoniuczuk 2013). Diagnoza ADHD jest możliwa, jeżeli u dziecka zaobserwowano przynajmniej sześć objawów z listy zawierającej różnego rodzaju symptomy, wśród których dominującymi są:

¹ Praca powstała ze środków statutowych IFPS.

zaburzenia uwagi, nadrucliwość oraz impulsywność. Obok wymienionych symptomów, u osób z ADHD może równocześnie występować także labilność i niedojrzałość emocjonalna, problem z przyjmowaniem porażek, niedostosowanie społeczne, ale także zaburzenia lękowe (Kołakowski i in. 2007, Dąbkowski i in. 2010). Badania dowodzą, że u znacznej liczby dzieci z ADHD, oprócz wymienionych już wcześniej symptomów, występować mogą również innego rodzaju deficyty. Dzieci z ADHD częściej niż swoi rówieśnicy mają problemy z planowaniem, kontrolą ruchu i zachowania czy myśleniem przyczynowo-skutkowym (Kołakowski i in. 2007). Bardzo często występują u nich zaburzenia pamięci, specyficzne trudności szkolne, zaburzenia językowe, nadwrażliwość na bodźce dotykowe i słuchowe, problemy z przetwarzaniem wzrokowo-przestrzennym czy analizą i syntezą wzrokowo-słuchową (Borkowska i in. 2011; Fassbender 2011). ADHD to także dysfunkcja współwystępująca często z tzw. ośrodkowymi zaburzeniami słuchu, charakteryzującymi się szeregiem niespecyficznych problemów z przetwarzaniem i analizą informacji słuchowej pomimo prawidłowej czułości słuchu (Bellis i in. 2011).

Deficyty opisane powyżej powodują, że dzieci z ADHD napotykać szereg różnego rodzaju problemów już od momentu rozpoczęcia nauki szkolnej, a praca z takim uczniem stanowi wyzwanie dla nauczycieli. Pedagodzy muszą włożyć znacznie więcej wysiłku i zaangażowania w pracę, a często wręcz stosować wyszukane techniki psychologiczno-pedagogiczne, aby zmotywować dziecko do uzyskiwania zadowalających wyników edukacyjnych. Odrębną grupę problemów uczniów z ADHD stanowią problemy psychologiczno-społeczne oraz brak odpowiedniego wsparcia ze strony dorosłych w ich rozwiązywaniu. Brak umiejętności negocjacji, ustępowania, przestrzegania różnego rodzaju zasad sprawiają, że dzieci z ADHD nie potrafią nawiązać właściwych relacji społecznych, a znaczna część z nich nie jest akceptowana przez grupę rówieśniczą.

Dla osób, u których stwierdza się ADHD, dostępne jest obecnie kilka różnych form leczenia i terapii. W zależności od stopnia nasilenia poszczególnych objawów najczęstsze zastosowanie znajduje farmakoterapia, w której wybór rodzaju stosowanego środka zależy od obserwowanych symptomów choroby (Kiryluk i in. 2011). Jak pokazują badania, leczenie farmakologiczne wiąże się jednakże z różnego rodzaju efektami ubocznymi, a odstawienie podawanych leków powoduje często szybki powrót tłumionych symptomów (Kołakowski i in. 2007). Najbardziej popularne nefarmakologiczne sposoby i metody terapii ADHD to: terapia behawioralna, różnego rodzaju formy terapii zajęciowej, terapia rodzinna, trening umiejętności społecznych czy ogólnie pojęta psychoedukacja rodziców, pedagogów i nauczycieli. Istotą tych metod jest zmiana nieprawidłowych

zachowań dzieci oraz form pracy i postępowania ich opiekunów (Namysłowska, Wolańczyk 2010). Z pomocą osobom z ADHD przychodzą także różnego rodzaju metody naturalne, jak odpowiedni sposób żywienia, sport i aktywność ruchowa (Izquierdo-Pulido i in. 2015). Jak pokazują dotychczasowe badania naukowe, nie potwierdzono empirycznie w 100% skuteczności żadnej z wymienionych metod (Kołąkowski i in. 2007). Aby pomóc osobom z ADHD od dawna poszukuje się innych alternatywnych metod leczenia tego zaburzenia.

Metoda EEG Biofeedback (Baumeister i in. 2016), stosowana w terapii różnego rodzaju zaburzeń ośrodkowego układu nerwowego, zyskuje od lat coraz większe zainteresowanie wśród różnych specjalistów zajmujących się ADHD. Olbrzymią zaletę i przewagę tej techniki nad innymi metodami interwencji stanowi przede wszystkim to, że EEG Biofeedback jest formą uczenia się opartą na tzw. warunkowaniu instrumentalnym. Dzięki temu efekty wypracowane w trakcie treningów mogą utrzymywać się w czasie. Jeśli podczas terapii przestrzegane są odpowiednie zasady i standardy, stosowanie metody nie ma także negatywnych skutków ubocznych (Thompson i Thompson 2012).

Istotą działania EEG Biofeedback, oprócz warunkowania instrumentalnego, jest także mechanizm tzw. biologicznego sprzężenia zwrotnego (ang. biofeedback). W EEG Biofeedback sprzężeniu takim podlega sygnał bioelektryczny mózgu (EEG) (Schwartz, Andrasik 2003). W trakcie terapii jest on rejestrowany z powierzchni głowy pacjenta za pomocą specjalnych czujników (elektrod). Z zarejestrowanego sygnału w czasie rzeczywistym (online) obliczane są wybrane parametry związane z pracą mózgu. Informację o ich stanie bezpośrednio przekazuje się osobie trenującej. Ponieważ pewne parametry mogłyby być niezrozumiałe dla trenującego, informacja o ich stanie prezentowana jest w zrozumiałej, atrakcyjnej audiowizualnej formie, np. gry lub planszy wideo, której „zachowanie” zależy od poziomu trenowanego parametru. W metodzie EEG Biofeedback bardzo ważna jest też nagroda. Jeśli trenujący osiągnie zdefiniowany odpowiednio wcześniej poziom trenowanego parametru otrzymuje specjalny bonus, którym może być sygnał dźwiękowy lub wizualny. Nagroda jest więc swoistą wskazówką, „mówiącą w którą stronę należy podążać”, jak modyfikować aktywność bioelektryczną swojego mózgu aby uzyskać gratyfikację. Sam trening powtarzany wielokrotnie pozwala zaś nauczyć pacjenta, aby zmieniał tryb pracy swojego mózgu w stały i pożądaný sposób (Schwartz i Andrasik 2003).

Niniejsza praca stanowi opis przypadku dziewięcioletniego chłopca (ucznia II klasy szkoły podstawowej) ze zdiagnozowanym zespołem ADHD, u którego stwierdzono również dysfunkcje ośrodkowych procesów słuchowych. Chłopca poddano regularnej terapii metodą EEG Biofeedback. Celem pracy była ocena

wpływu zastosowanej terapii na procesy poznawcze, wyższe funkcje słuchowe, aktywność bioelektryczną mózgu dziecka, jak również osiągnięcia szkolne oraz relacje społeczne dziecka.

Opis przypadku

Charakterystyka badanego dziecka z ADHD

Chłopiec opisany w pracy urodził w 2004 r. Z wywiadu przeprowadzonego z rodzicami wiadomo, że ciąża matki przebiegała prawidłowo, a poród dziecka odbył się siłami natury. Zdaniem rodziców, dziecko od pierwszych lat życia rozwijało się prawidłowo, choć w okresie poniemowlęcym zaobserwowano pierwsze symptomy ADHD. Na objawy świadczące o nadaktywności chłopca zwracali uwagę także nauczyciele w przedszkolu. W związku z powyższym, przed rozpoczęciem nauki szkolnej rodzice zdecydowali się skonsultować ze specjalistami. W połowie 2011 r., gdy dziecko miało 7 lat, przeprowadzono diagnozę w poradni psychologiczno-pedagogicznej, w trakcie której stwierdzono prawidłowy rozwój intelektualny dziecka, nie wykazano deficytów poznawczych, lecz zaburzenia w zakresie funkcji słuchowo-językowych, zakłóconą lateralizację, obniżoną sprawność grafomotoryczną oraz wadę wymowy. Obserwacja w poradni potwierdziła też wyraźne objawy ADHD oraz wykazała tendencje do zachowań opozycyjno-buntowniczych. Spostrzeżenia dotyczące nadaktywności zawarte w opinii poradni znalazły potwierdzenie podczas diagnozy psychiatrycznej pod koniec 2011 r. Zespół ekspertów wydał orzeczenie stwierdzające u dziecka zespół ADHD. Po otrzymaniu diagnozy chłopiec uczestniczył w różnych formach terapii mających na celu zmniejszenie lub wyeliminowanie wykrytych deficytów neurorozwojowych. Z powodu niskiej efektywności zastosowanych form pomocowych trafił pod opiekę specjalistów z Instytutu Fizjologii i Patologii Słuchu (IFPS) w Warszawie, gdzie w połowie 2013 r. rozpoczął terapię metodą EEG Biofeedback.

Metoda

Procedura badań

W trakcie trwania terapii u dziecka wykonano trzy rodzaje badań: qEEG, testy TAP i testy słuchowe (opis poszczególnych badań patrz poniżej). Dodat-

kowo przeprowadzano wywiady z rodzicami dziecka oraz proszono ich o wypełnianie kwestionariusza spostrzeżeń rodziców. Wszystkie badania wykonywane były trzykrotnie: bezpośrednio przed i po terapii EEG Biofeedback oraz 7 miesięcy od jej zakończenia (badanie odległe). Dzięki temu można było ocenić czy efekt terapii wystąpił bezpośrednio po jej zakończeniu oraz jak zmieniał się on w czasie.

Stan kliniczny chłopca przed terapią oceniono na podstawie wywiadu z rodzicami dziecka, w trakcie którego szczegółowo omówiono zauważane problemy w funkcjonowaniu poznawczym i społecznym chłopca. Rodzice wypełniali też specjalnie przygotowany kwestionariusz diagnostyczno-kliniczny, dotyczący dotychczasowego rozwoju psychoruchowego i emocjonalnego chłopca, sytuacji społeczno-ekonomicznej rodziny, przebytych chorób, przyjmowanych leków oraz informacji na temat dotychczasowych form terapii.

Wpływ terapii na zachowanie oraz funkcjonowanie dziecka w szkole i w domu oceniany był także na podstawie wywiadu z rodzicami oraz na podstawie odpowiedzi zawartych w specjalnie przygotowanym „kwestionariuszu spostrzeżeń rodziców”.

Efekt terapii na funkcje poznawcze (różne aspekty uwagi i pamięć roboczą) oceniano na podstawie wyników pięciu testów z komputerowej baterii TAP²: testu czujności, testu Go-Nogo, testu podzielności uwagi, przerzutności uwagi i pamięci roboczej.

U dziecka wykonywano także testy wyższych funkcji słuchowych. Celem tych badań była ocena przetwarzania słuchowego na wyższych piętach analizy informacji akustycznej. Łącznie porównano wyniki czterech następujących testów: testu rozpoznawania wzorców częstotliwości dźwięków, testu oceny wzorców długości dźwięków, cyfrowego testu rozdzielności słyszenia w wersji z ukierunkowaną i rozproszoną uwagą oraz testu wykrywania przerw w szumie (szczegółowy opis testów: Milner i in. 2012).

Oceniany był także wpływ terapii na aktywność bioelektryczną mózgu dziecka. Weryfikowano go na podstawie wyników ilościowego badania EEG – qEEG³ (ang. *quantitative electroencephalography*). Badania przeprowadzono

² Bateria Tests of Attentional Performance – TAP to wystandaryzowany pakiet 13 testów komputerowych opartych na modalności wzrokowej i słuchowej, pozwalający ocenić różne aspekty procesu uwagi i pamięć roboczą (szczegółowy opis testów: Zimmermann i Fimm, 1997).

³ Badanie qEEG (ang. *quantitative electroencephalography*) polega na zarejestrowaniu w wystandaryzowanych warunkach bioelektrycznego sygnału spoczynkowego mózgu

za pomocą 21-kanalowego aparatu firmy Mitsar (Mitsar-201, St. Petersburg, Rosja). Analizie ilościowej poddano sygnały EEG pozyskane w trakcie trzy-, pięciominutowych rejestracji spoczynkowych wykonanych przy otwartych i zamkniętych oczach. W zarejestrowanych sygnałach EEG analizowano moc bezwzględną następujących zakresów fal mózgowych: Delta (1–4 Hz), Theta (4–8 Hz), Alfa (8–12 Hz), SMR (12–15 Hz), średnia (15–18 Hz) i wysoka (18–25 Hz) czynność Beta. Analizowane były także następujące współczynniki spektralne: Theta/Beta (4–8Hz/16–20Hz) (współczynnik Lubar; Lubar 1991) oraz Theta/Beta (4–8Hz/13–21Hz) (współczynnik Monastery; Monastera 1999)⁴.

Terapia metodą EEG Biofeedback

Cały cykl terapii EEG Biofeedback trwał łącznie około pięć miesięcy. W tym czasie wykonano ogółem 34 treningi. Protokół terapii opracowano na bazie wyników pierwszego ilościowego badania EEG – qEEG. Na podstawie wyników tego badania ustalono, że celem terapii będzie obniżanie nadmiernej ekspresji fal mózgowych o niskich częstotliwościach (tzw. fal wolnych) – Delta, Theta oraz tzw. Niska Alfa oraz wzmacnianie wykazujących zbyt niską ekspresję fal

pacjenta. Sygnał ten jest następnie analizowany za pomocą różnego rodzaju złożonych metod matematycznych, np. za pomocą analizy Fouriera. Pozwala ona obliczyć siłę ekspresji (tzw. moc) oraz wzajemne relacje różnych fal mózgowych zawartych w surowym sygnale EEG. Parametry te mogą być następnie zmapowane na powierzchni głowy pacjenta, tworząc specyficzne rozkłady (mapy) przestrzenne poszczególnych fal mózgowych (pasm częstotliwości). Jak wielokrotnie udowodniono, mapy te są specyficzne dla określonych stanów mentalnych oraz charakterystyczne dla różnego rodzaju dysfunkcji ośrodkowego układu nerwowego. Na podstawie wyników analizy qEEG ustala się również indywidualny program terapii EEG Biofeedback każdej z osób, która korzysta z tej metody (przegląd: Kaiser 2007; Kropotov 2010).

⁴ Współczynniki spektralne pozwalają zobrazować wzajemne relacje poszczególnych fal mózgowych do siebie. Analizowane w pracy wszystkie współczynniki obliczane były z sygnałów zarejestrowanych z elektrody umieszczonej na powierzchni głowy w punkcie Cz (Jasper 1958). Jak udowodniono wielokrotnie, współczynnik Lubar i Monastery to parametry istotnie zawyżone u osób cierpiących na ADHD (Kubik i in. 2016). Na podstawie tych współczynników opracowano również normy oraz testy diagnostyczne, charakteryzujące się bardzo dobrą czułością i specyficznością, które w wielu ośrodkach na świecie stanowią jedno z kryteriów diagnostycznych uwzględnianych podczas diagnozy ADHD (Kubik i in. 2016).

o wysokich częstotliwościach – tzw. rytmu sensomotorycznego (ang. sensorimotor rhythm – SMR)⁵.

W trakcie pierwszych 22 treningów obniżano ekspresję fal z zakresu Delta i Theta. W końcowej fazie terapii, po wykonaniu kontrolnego badania qEEG i jego przeanalizowaniu, zdecydowano się ze względu na aktualny rozkład czynności bioelektrycznej mózgu, na niewielką modyfikację protokołu treningowego. Ostatnie 12 treningów polegało na zarówno hamowaniu czynności wolnej Delta, Theta oraz Niska Alfa, jak i wzmacnianiu rytmu SMR.

Trening EEG Biofeedback prowadzony był w punktach Fz, Cz, C3 i C4⁶, znajdujących się na powierzchni głowy nad okolicami czołowo-centralnymi, odpowiedzialnymi za funkcje wykonawcze (pamięć roboczą, uwagę) i motoryczne (Sigman i Dehaene 2008).

Pojedyncza sesja EEG Biofeedback trwała około 60 minut. W tym czasie chłopiec uczestniczył w 8–10 trzy-, czterominutowych rundach treningowych.

Wyniki

Wywiad z rodzicami i „kwestionariusz spostrzeżeń rodziców” przed i po zakończeniu terapii Neurofeedback

Według rodziców podstawowym problemem przed rozpoczęciem terapii było funkcjonowanie dziecka w szkole. Chłopiec, choć dość dobrze przyswajał wiedzę wymaganą dla jego poziomu edukacji, miał charakterystyczne dla ADHD duże problemy z koncentracją uwagi, impulsywnością i nadruchliwością. Powodowało to duże trudności w dostosowaniu się dziecka do panujących w klasie form pracy i zasad zachowania. Koledzy z klasy zaczęli unikać z nim kontaktów. W konsekwencji jego zachowanie stawało się coraz bardziej agresywne w mowie i czynach. Rodzice zauważyli również u chłopca wybuchy złości bez istotnego powodu, szybką irytację i upór. Dziecko miało coraz bardziej zaniżoną samoocenę i brak perspektyw na lepsze spostrzeżenie własnej osoby przez innych.

⁵ Opis funkcjonalnego znaczenia poszczególnych fal mózgowych patrz: „Dyskusja”.

⁶ Elektrody rejestrujące sygnał bioelektryczny mózgu w trakcie treningów EEG Biofeedback umieszczane są w miejscach na powierzchni głowy osoby trenującej, określonych przez międzynarodowe standardy. Miejsca te znajdują się precyzyjnie nad specyficznymi anatomicznymi rejonami mózgu. Międzynarodowym standardem, który wykorzystano w niniejszej pracy podczas wyznaczania miejsc zamocowania elektrod rejestrujących EEG, był tzw. standard 10/20 (Jasper 1958).

Zebrane w wywiadzie obserwacje rodziców znalazły odzwierciedlenie w kwestionariuszu wypełnianym przed terapią. Koncentracja uwagi była problemem, który otrzymał maksymalną liczbę (5) punktów. W kwestionariuszu wypełnianym przed terapią rodzice ocenili również, że nadruchliwość stanowi duży problem (4 punkty). Na 3 punkty, czyli jako średnio uciążliwe, zostały ocenione takie aspekty funkcjonowania, jak: kłopoty z pamięcią, zachowanie, samoocena, impulsywność i drażliwość, trudności szkolne oraz wahania nastroju. Problemy ze snem i bóle głowy stanowiły niewielki problem, ponieważ ocenione zostały na 2 punkty. Opiekunowie nie zauważyli także objawów świadczących o obniżonym nastroju.

Z informacji uzyskanych podczas wywiadu z rodzicami chłopca i „kwestionariusza spostrzeżeń rodziców” po zakończeniu terapii wynika, że po treningach EEG Biofeedback u dziecka poprawie uległo wiele aspektów funkcjonowania w domu i w szkole. Rodzice największą pozytywną zmianę dostrzegli w kontaktach społecznych syna zarówno w relacjach z rówieśnikami, jak i dorosłymi, w zmniejszeniu trudności szkolnych oraz poprawie samooceny. Znalazło to odzwierciedlenie w wynikach kwestionariusza wypełnianego po zakończeniu terapii, gdzie każdy z wymienionych aspektów oceniony został maksymalnie na 5 punktów. Po terapii dużą poprawę zaobserwowano także w zakresie koncentracji uwagi, pamięci, zachowania, objawów impulsywności oraz wahań nastroju. Każdy z wymienionych aspektów został oceniony na 4 punkty. Jeżeli chodzi o nadruchliwość, zauważono tutaj jedynie średnią poprawę (3 punkty). Nadruchliwość, zdaniem rodziców, nadal utrudniała chłopcu funkcjonowanie.

Na podstawie wywiadu przeprowadzonego z ojcem dziecka po 7 miesiącach od zakończenia terapii wynikało, że efekty wypracowane podczas terapii utrzymywały się w czasie.

Wyniki testów wyższych funkcji słuchowych

Porównanie wyników testów wyższych funkcji słuchowych wykonanych przed terapią EEG Biofeedback oraz bezpośrednio po jej zakończeniu wykazało poprawę wyników we wszystkich wykonywanych testach. Co więcej, efekt ten utrzymywał się w przypadku większości testów również 7 miesięcy po zakończeniu terapii. Ponadto odnotowano również, że wyniki w niektórych testach (test rozdzielnousznego słyszenia oraz test różnicowania wzorców częstotliwości dźwięków) osiągnęły wartości normatywne (tabela 1).

Tabela 1. Wyniki testów wyższych funkcji słuchowych uzyskane bezpośrednio przed, po i 7 miesięcy od zakończenia terapii EEG Biofeedback. W tabeli zamieszczono także wartości normatywne poszczególnych testów dla 10 r.ż.

Rodzaj testu	Przed terapią	Po terapii	Badanie odległe	Wartości normatywne dla 10 r.ż.
Test rozdzielnousznego słyszenia – uwaga rozproszona	UP – 52,5% UL – 70%	UP – 62,5% UL – 87,5%	UP – 80% UL – 75%	UP – 80% UL – 75%
Test rozdzielnousznego słyszenia – ukierunkowana uwaga	UP – 50% UL – 70%	UP – 57,5% UL – 80%	UP – 65% UL – 77,5%	UP – 80% UL – 75%
Test rozpoznawania wzorców długości dźwięków	75%	95%	91,5%	70%
Test rozpoznawania wzorców częstotliwości dźwięków	47,5%	95%	97,5%	63%
Test wykrywania przerw w szumie	2,4 ms	3 ms	3 ms	< 4,5 ms

Źródło: opracowanie własne?

Wyniki komputerowych testów oceniających różne aspekty uwagi i pamięć roboczą

Test czujności

Porównanie wyników uzyskanych przed i po zakończeniu treningów EEG Biofeedback (tabela 2) pokazuje, iż po zakończeniu terapii (bezpośrednio i po 7 miesiącach) skróceniu uległy czasy reakcji, zarówno w próbach bez stymulacji akustycznej, jak i w próbach poprzedzonych dźwiękiem. Widać również, że zmienność czasów reakcji dla prób bez stymulacji akustycznej wydłużyła się, a dla tych poprzedzonych sygnałem akustycznym uległa skróceniu. Po terapii zmniejszyła się także liczba przedwczesnych odpowiedzi.

Test Go-Nogo

We teście Go-Nogo bezpośrednio po terapii skróceniu uległ czas reakcji (tabela 2). Ponadto bezpośrednio po, jak i w badaniu kontrolnym zmniejszyła się zmienność czasów reakcji, redukcji uległa liczba ominięć oraz liczba popełnianych błędów (tabela 2).

Test podzielności uwagi

Analiza wyników testu podzielności uwagi pokazuje skrócenie czasów reakcji dla zadań obu modalności po zakończeniu terapii. W teście wykonywanym bezpośrednio po terapii chłopiec popełniał też mniej błędów ominięcia dla bodźców słuchowych w porównaniu z testem wykonywanym przed terapią (tabela 2).

Test pamięci roboczej – wersja łatwiejsza

Jak pokazuje tabela 2, w łatwiejszej wersji testu sprawdzającego funkcjonowanie pamięci roboczej, średni czas reakcji bezpośrednio po i w badaniu odległym uległ niewielkiemu wydłużeniu w stosunku do czasu, który chłopiec uzyskał przed rozpoczęciem terapii. Równocześnie zmniejszyła się liczba popełnianych błędów ominięcia i błędnych odpowiedzi.

Test przerzutności uwagi

Rezultaty testu przerzutności uwagi zawarte w tabeli 2 wskazują, że również w tym teście odnotowano korzystne zmiany. Bezpośrednio, a zwłaszcza 7 miesięcy po zakończeniu terapii, skróceniu uległy czasy reakcji chłopca. Odnotowano także, że liczba błędnych odpowiedzi spadła istotnie w badaniu bezpośrednio po terapii oraz, niestety, wzrosła do początkowej wartości w badaniu kontrolnym.

Tabela 2. Wyniki poszczególnych testów z komputerowej baterii TAP, uzyskane bezpośrednio przed i po terapii EEG Biofeedback oraz w badaniu odległym

Rodzaj testu	Parametry testu	Przed terapią	Po terapii	Badanie odległe
1	2	3	4	5
Test czujności	Średni czas reakcji (ms) w próbach bez sygnału akustycznego	260	272	216
	Zmienność czasów reakcji w próbach bez sygnału akustycznego	74	90	92
	Średni czas reakcji (ms) w próbach z sygnałem akustycznym	254	218	197
	Zmienność czasów reakcji (ms) w próbach z sygnałem akustycznym	55	30	25
	Ilość przedwczesnych odpowiedzi	15	4	6
Test Go-Nogo	Średni czas reakcji (ms)	471	325	473

1	2	3	4	5
	Zmienność czasów reakcji (ms)	184	162	114
	Liczba ominięć	1	0	0
	Liczba błędów	11	5	4
Test podzielności uwagi	Średni czas reakcji (ms) dla bodźca słuchowego	736	668	529
	Średni czas reakcji (ms) dla bodźca wzrokowego	1135	874	842
	Liczba ominięć dla bodźca słuchowego	4	1	0
	Liczba ominięć dla bodźca wzrokowego	1	1	0
Test pamięci roboczej – wersja łatwiejsza	Średni czas reakcji (ms)	693	769	705
	Liczba błędów	1	0	0
	Liczba ominięć	3	1	1
Test przerzutności uwagi	Średni czas reakcji (ms)	644	630	497
	Liczba błędów	5	1	5

Źródło: opracowanie własne?

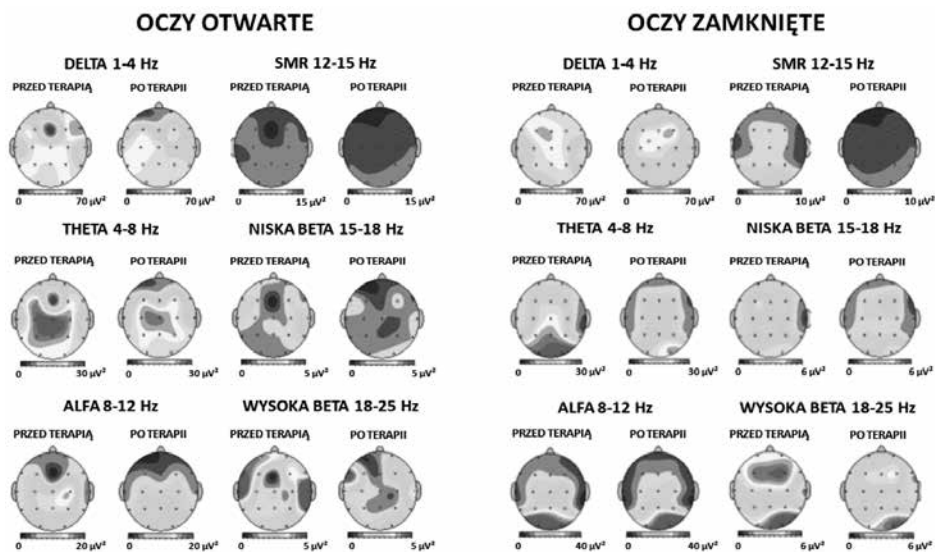
Wyniki analizy ilościowej EEG – qEEG

Współczynniki spektralne

Analiza wartości współczynnika Lubara wykazała, że uległ on obniżeniu w punkcie Fz i Cz zarówno bezpośrednio po terapii, jak i 7 miesięcy po jej zakończeniu. Współczynnik ten przed terapią w punkcie Fz i Cz przyjmował wartości odpowiednio 2,93 i 4,37, a po terapii wynosił 2,71 (Fz) i 3,79 (Cz). W badaniu kontrolnym współczynnik osiągnął natomiast wartości 2,63 (Fz) i 3,48 (Cz). Podobny efekt odnotowano także w przypadku współczynnika Monastery, którego wartość spadła bezpośrednio po terapii z 8,18 do 6,79 i obniżyła się jeszcze bardziej do wartości 6,10 w badaniu odległym. Pomimo iż oba współczynniki uległy istotnemu obniżeniu, parametry te pozostawały powyżej górnej granicy normy: w punkcie Cz wynosiły odpowiednio > 3 (współczynnik Lubara) oraz > 5,7 (współczynnik Monastery).

Zmiany w sygnałach EEG zarejestrowanych przy oczach otwartych

Po zakończeniu terapii EEG Biofeedback, w sygnale EEG zarejestrowanym przy oczach otwartych odnotowano m.in. spadek czynności Delta w okolicy centralnej oraz prawej okolicy ciemieniowej i potylicznej. Udział fal Delta zmniejszył się także istotnie w widmie sygnałów rejestrowanych z okolic czołowych (rysunek 1). Po zakończeniu terapii obniżeniu uległa także czynność Theta. Efekt ten był najbardziej widoczny w rejonie kory przedczołowej (zwłaszcza lewej półkuli mózgu) oraz w całym pasie centralnym i ciemieniowym (rysunek 1). W porównaniu z badaniem początkowym, po treningach odnotowano także zmniejszony udział fal Alfa. Efekt ten widać w pasie centralnym i ciemieniowym (zwłaszcza w prawej półkuli mózgu oraz obu okolicach czołowo-skroniowych). Niezbyt wyraźne zmiany po terapii widać natomiast w mocy bezwzględnej pasm zakresu SMR i średniej Bety. Znacznie większe modyfikacje czynności bioelektrycznej mózgu można zauważyć zaś dla pasma wysokiej Bety. Na rysunku 1 widoczne jest bowiem obniżenie ekspresji fal z tego zakresu w obu okolicach skroniowych i wzdłuż linii środkowej mózgu.



Rysunek 1. Dwuwymiarowe (2D) mapki rozkładu mocy bezwzględnej, obliczone dla poszczególnych zakresów częstotliwości fal mózgowych w spoczynkowych sygnałach EEG zarejestrowanych przy oczach otwartych i zamkniętych z 19 odprowadzeń przed i po zakończeniu terapii EEG Biofeedback.

Zmiany w sygnałach EEG zarejestrowanych przy oczach zamkniętych

Zmiany po zakończeniu terapii EEG Biofeedback odnotowano także w sygnale zarejestrowanym przy oczach zamkniętych. Największe efekty obserwowano dla czynności wolnej Delta oraz Theta. Ekspresja fal Delta zmniejszyła się szczególnie w pasie centralnym i prawej okolicy ciemieniowej (rysunek 1). Redukcja mocy fal Theta była natomiast najbardziej widoczna w punkcie centralnym (Cz), pasie ciemieniowym oraz w okolicach potylicznych (rysunek 1). Istotne zmiany odnotowano także w przypadku czynności szybkiej z zakresu wysokiej Bety. Moc tych fal wykazywała największy spadek po terapii w okolicach czołowych i przedczołowych (rysunek 1). Obniżeniu uległa także amplituda pozostałych pasm: SMR oraz średniej Bety. Zmiany te były widoczne przede wszystkim w czołowych i skroniowych okolicach mózgu (rysunek 1). Niewielkie zmiany odnotowano również dla pasma Alfa. Dotyczyły one przede wszystkim lewej okolicy tylnno-skroniowej (rysunek 1).

Dyskusja

Celem niniejszej pracy była ocena wpływu terapii EEG Biofeedback na różne aspekty psychofizjologicznego funkcjonowania, osiągnięcia szkolne oraz relacje społeczne dziewięcioletniego ucznia ze zdiagnozowanym zespołem ADHD.

Jednym z ocenianych aspektów był wpływ terapii na procesy poznawcze (uwagę, pamięć roboczą) dziecka. Porównanie wyników uzyskanych w komputerowych testach uwagi i pamięci roboczej TAP przed i po zakończeniu terapii wykazało, że chłopiec po zakończeniu treningów popełniał ogólnie znacznie mniej błędów oraz pomijał dużo mniej odpowiedzi w wykonywanych testach niż miało to miejsce przed rozpoczęciem terapii. Zmniejszyła się także liczba tzw. przedwczesnych odpowiedzi oraz zmienność czasów reakcji, w jakich udzielane były poprawne odpowiedzi. Efekty te były szczególnie widoczne w testach sprawdzających czujność dziecka, teście Go-Nogo, teście na podzielność uwagi i pamięci roboczej. Obserwowane efekty okazały się spójne z rezultatami innych autorów. Na przykład w badaniach, w których również za pomocą testów behawioralnych oceniana była skuteczność terapii EEG Biofeedback u osób z ADHD, ManHee Ryoo i ChongNak Son (2015) otrzymali, podobnie jak w niniejszej pracy, skrócenie czasu reakcji, zmniejszenie odchylenia standardowego odpowiedzi, jak i zmniejszoną liczbę błędów i zaniechań reakcji po zakończeniu treningów. Według autorów, tego typu efekt świadczy o poprawie

koncentracji uwagi oraz lepszej kontroli własnych reakcji motorycznych u badanych osób podczas wykonywania poszczególnych zadań. Należy więc przypuszczać, że takiż efekt wystąpił również u opisywanego tutaj chłopca.

O poprawie funkcjonowania procesu uwagi oraz pamięci roboczej po zastosowanej terapii świadczą także zmiany aktywności bioelektrycznej mózgu. Wykazano m.in., że po zakończeniu treningów doszło do zmniejszenia ekspresji fal wolnych Delta oraz Theta w różnych rejonach kory mózgowej. Efekt ten był najbardziej widoczny w czołowych, centralnych oraz ciemieniowych okolicach mózgu. Po zakończonej terapii zmniejszeniu uległa również wartość współczynnika Theta/Beta obrazującego wzajemne relacje fal wolnych i szybkich (Monstra i in. 1999). W dostępnej literaturze można znaleźć wiele prac wskazujących na zwiększenie mocy fal z zakresu Delta oraz Theta u osób z ADHD (Lansbergen i in. 2011). Istnieje też kilka hipotez dotyczących funkcjonalnego znaczenia tego typu zmian w sygnale EEG osób z ADHD. Część specjalistów zajmujących się ilościową analizą sygnałów EEG oraz EEG Biofeedback uważa np., że wysoka ekspresja fal Delta i Theta u osób z ADHD jest markerem opóźnionego dojrzewania centralnego układu nerwowego (np. Mann i in. 1992). Z kolei inni eksperci są zdania, że wzrost ekspresji fal Theta u pacjentów z ADHD to symptom deficytów neurorozwojowych (Chabot i in. 1996). Daniel F. Hermens i inni (2005) sądzą zaś, że zwiększona ilość fal wolnych w przednich okolicach mózgu to objaw dysfunkcji tych obszarów. Jest ona przyczyną trudności w wykonaniu np. testów wymagających detekcji sygnału czy selekcji istotnych bodźców od nieistotnych, stanowiących tło w danym zadaniu. Efekty obserwowane w niniejszej pracy u poddanego terapii dziecka w postaci obniżenia mocy fal wolnych Delta i Theta po zakończeniu treningów należy więc traktować jako marker normalizacji pobudzenia kory mózgowej oraz symptom poprawy funkcjonowania struktur związanych z procesami poznawczymi. Ważna wydaje się także lokalizacja obserwowanych zmian. Jak wspomniano wcześniej, największy efekt, polegający na obniżeniu ekspresji fal wolnych, odnotowano przede wszystkim w czołowych oraz ciemieniowo-potylicznych rejonach mózgu. Płaty czołowe oraz okolice ciemieniowe, jak np. płacik ciemieniowy górny lub dolny, jak również połączenia czołowo-ciemieniowe, to rejony odpowiedzialne za procesy poznawcze: funkcje wykonawcze, uwagę czy pamięć roboczą (Hopfinger 2000; Thompson i Thompson 2012). Obserwowane po treningach EEG Biofeedback obniżenie ekspresji fal wolnych w tych obszarach miało więc niewątpliwie związek z poprawą tych funkcji u badanego chłopca.

Ważnym aspektem, który starano się ocenić w niniejszej pracy, był także wpływ EEG Biofeedback na emocje. Narzędziami do oceny tego typu proce-

sów były dane zebrane w wywiadach z rodzicami, informacje zawarte w kwestionariuszu spostrzeżeń rodziców oraz zmiany obserwowane w qEEG. Porównanie wyników uzyskanych przed i po zakończeniu treningów wykazało istotnie większą kontrolę emocjonalną dziecka po zakończonej terapii. Jak stwierdzili rodzice, po treningach zmniejszyły się wahania nastroju chłopca, dziecko wykazywało też znacznie mniejszą drażliwość i przejawiało istotnie mniej zachowań agresywnych. Opisane zmiany znalazły odzwierciedlenie także w zmianach aktywności EEG widocznych w postaci opisywanej wcześniej niższej mocy fal wolnych w okolicach czołowych. Oprócz powiązania z procesami uwagowymi czy pamięciowymi, o czym wspomniano wcześniej, rejony czołowe to także obszary, które za pomocą włókien kojarzeniowych w bardzo ścisły sposób połączone są z układem limbicznym (Zagrodzka 1997; Ewen i in. 2012). Od dawna wiadomo, że układ ten odpowiedzialny jest właśnie za emocje, procesy uczenia się i motywację (Tokoro i in. 2015). Poprawa funkcjonowania struktur czołowych oraz ich połączeń z układem limbicznym odgrywała więc niewątpliwie istotną rolę w lepszej kontroli emocjonalnej dziecka, którą odnotowano po zakończeniu terapii.

Pomimo iż po zakończeniu terapii nie udało się w pełni wyeliminować symptomów nadruchliwości, to jednak odnotowano pewną poprawę. Znalazło to swoje odzwierciedlenie przede wszystkim w mniejszej liczbie przedwczesnych odpowiedzi w teście czujności, mniejszej liczbie błędów w teście Go-Nogo oraz dłuższych czasach reakcji na bodźce prezentowane we wszystkich zastosowanych próbach. Mniejsza nadruchliwość po terapii była najprawdopodobniej skutkiem zwiększenia ekspresji rytmu sensomotorycznego – SMR, co było widoczne po zakończeniu zajęć i co było celem treningów. Generowany w tzw. pętłach wzgórzowo-korowych – rytm SMR jest bowiem czynnością mózgową ściśle związaną z procesami hamowania w korze motorycznej. Moc rytmu SMR koreluje też z poziomem wykonania zadania angażującego uwagę (Schabus i in. 2014). Od lat wzmacnianie rytmu SMR stosowane jest więc z dużym powodzeniem w leczeniu za pomocą EEG Biofeedback pacjentów z ADHD i dużą nadruchliwością (np. Lubar i in. 1995; Linden i in. 1996). Trzeba jednak zaznaczyć, że zwiększenie rytmu SMR zostało uwzględnione w protokole terapii dopiero w jej końcowej fazie. Było to najprawdopodobniej przyczyną zwiększenia mocy fal w zakresie SMR nie takiego jak pierwotnie oczekiwano. Tego typu efekt mógł też wpłynąć na brak wyeliminowania w całości obserwowanej u dziecka nadruchliwości. Niewykluczone jest także, że jeśli wypracowana zostałaby znacznie większa ekspresja rytmu SMR, wpłynęłoby to jeszcze korzystniej nie tylko na nadruchliwość, lecz także na wyniki uzyskiwane w testach oceniających uwagę.

Wyniki uzyskane w behawioralnych testach wyższych funkcji słuchowych udowodniły także, że terapia EEG Biofeedback przyniosła istotne korzyści również w usprawnieniu funkcjonowania słuchowego (tabela 1). Co więcej, jak pokazują wyniki badań kontrolnych 7 miesięcy po zakończeniu treningów, efekt ten utrzymywał się w czasie. Podobne wyniki obserwowano już wcześniej. Na przykład Rafał Milner i inni (2012) opisują dzieci z ośrodkowymi zaburzeniami słuchu, które poddano terapii EEG Biofeedback, i u których po jej zakończeniu stwierdzano także istotną poprawę w zakresie wyższych funkcji słuchowych. Jak sugerują autorzy, poprawa tych funkcji była związana najprawdopodobniej ze sprawniejszym działaniem struktur czołowych odpowiedzialnych za procesy uwagi czy pamięci roboczej. Struktury te poprzez tzw. system góra-dół (ang. top-down) – zstępujących połączeń nerwowych – sprawują bowiem nadrzędną kontrolę nad przetwarzaniem informacji zmysłowej, opracowywanej w analizatorach poszczególnych modalności (Hopfinger 2000). W zależności od aktualnych potrzeb, istotna lub w danej chwili nieistotna informacja może być więc bardziej lub mniej efektywnie przetwarzana (Fassbender i in. 2011). Tego typu „nadrzędny wpływ” dotyczy także informacji akustycznej przetwarzanej w strukturach i szlakach nerwowych związanych z analizą słuchową. Poprawa działania struktur odpowiedzialnych za uwagę i pamięć, którą odnotowano w badaniu kontrolnym, przyczyniła się do tego, iż informacja w tzw. kanale słuchowym mogła być znacznie efektywniej ekstrahowana i opracowywana. Potwierdzają to również wyniki behawioralnych testów wyższych funkcji słuchowych, które po terapii EEG Biofeedback uległy istotnej poprawie, a niektóre z nich, jak wyniki testu różnicowania wzorców częstotliwości dźwięków czy cyfrowego testu rozdzielnousznego słyszenia, nawet normalizacji.

W niniejszej pracy podjęto także próbę ustalenia, czy i jak zastosowany trening wpłynie na poprawę osiągnięć szkolnych i postrzeganie dziecka przez otoczenie oraz jego samoocenę. Opierając się na wywiadzie z rodzicami i wypełnionym przez nich kwestionariuszu spostrzeżeń po terapii, jak również na informacjach otrzymanych od ojca dziecka podczas wizyty kontrolnej 7 miesięcy po zakończeniu terapii, można stwierdzić, że treningi EEG Biofeedback także i tutaj (zwłaszcza bezpośrednio po ich zakończeniu) przyniosły pewne korzyści. Chłopiec uzyskiwał bowiem coraz lepsze oceny w szkole. W początkowym okresie po zakończeniu treningów znaczącej poprawie ulegała także jego samoocena. Jak stwierdził tata dziecka, obniżała się ona jednak w sytuacjach konfliktowych. Tego typu incydenty, pomimo iż zdarzały się coraz rzadziej, miały jednak nadal miejsce. Wydaje się, że ich przyczyną mogła być tutaj utrzymująca się nadruchliwość chłopca, której nie udało się w pełni wyelimi-

nować terapię i wynikający z niej nadal brak akceptacji ze strony rówieśników. Być może zatem, gdyby terapia prowadzona była nieco dłużej, zakończyłaby się pełnym terapeutycznym sukcesem. Mogłoby to bowiem znacząco polepszyć sytuację społeczną dziecka, a w dłuższej perspektywie poprawić również jego samoocenę.

Zakończenie

Na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić, że metoda EEG Biofeedback może stanowić skuteczną alternatywną metodę w terapii dzieci z ADHD. Jeśli jest ona prowadzona długotrwale i systematycznie oraz z wykorzystaniem odpowiednio dobranego protokołu treningowego, to prowadzi do poprawy zarówno stanu klinicznego, jak również szeroko rozumianego funkcjonowania dziecka w środowisku szkolnym i domowym.

BIBLIOGRAFIA

- Baumeister S., Wolf I., Holz N., Boecker-Schlier R., Adamo N., Holtmann M., Ruf M., Banaschewski T., Hohmann S., Brandeis D., (2016), Neurofeedback training effects on inhibitory brain activation in ADHD: A matter of learning? „Neuroscience”, doi:10.1016/j.neuroscience.2016.09.025.
- Bellis T., Billiet C., Ross J. (2011), The utility of visual analogs of central auditory tests in the differential diagnosis of (central) auditory processing disorder and attention deficit hyperactivity disorder, „Journal of American Academy of Audiology”, 22(8), s. 501–514.
- Borkowska A., Słopeń A., Pytlińska N., Rajewski A., Dmitrzak-Węglarz M., Szczepankiewicz A., Wolańczyk, T. (2011), Funkcje wzrokowo-przestrzenne i organizacja czynności grafomotorycznych u dzieci z ADHD, „Psychiatria Polska”, 45(3), s. 367–378.
- Chabot R., Merkin H., Wood L., Davenport T., Serfontein G. (1996), Sensitivity and specificity of QEEG in children with attention deficit or specific developmental learning disorders, „Clin. EEG Electroencephalography”, 27, s. 26–34.
- Dąbkowski M., Gambin M., Steinborn B. (2010), Aktualna interdyscyplinarna opinia ekspercka w ramach programu „Dziecko i świat za pan brat” dotycząca proponowanych modeli rozwiązań odnośnie do kompleksowego podejścia do postępowania w ADHD, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna”, 10(3), s. 224–34.
- Ewen J., Balaji J., Moher S., Lakshmanan M., Ryan M., Xavier P., Crone N., Denckla M., Egeth H., Mahone E.M. (2012), Multiple Task Interference is Greater in Children with ADHD, „Developmental Neuropsychology”, 37, s. 119–133.

- Fassbender C, Schweitzer J., Cortes C., Tagamets M., Windsor T., Reeves G., Gullapalli R. (2011), Working Memory in Attention Deficit/Hyperactivity Disorder is Characterized by a Lack of Specialization of Brain Function, *PloS One*, doi.org/10.1371/journal.pone.0027240.
- Hermens D.F., Soei E.X., Clarke S.D., Kohn M.R., Gordon E., Williams L.M. (2005), Resting EEG theta activity predicts cognitive performance in attention-deficit hyperactivity disorder, *„Pediatric Neurology”*, 32, s. 248–56.
- Hopfinger J.B., Buonocore M.H., Mangun G.R. (2000), The neural mechanisms of top-down attentional control, *„Nat Neurosci”*, 3(3), s. 284–291.
- Izquierdo-Pulido M., Rios M. Farran-Codina A., Alda J.A. (2015), The Role of Diet and Physical Activity in Children and Adolescents with ADHD, w: D. Muñoz-Torrero, M. Pilar, J. Palazón (red.) *Advances in Pharmaceutical Sciences* (s. 51–64), Kerala: Research Signpost.
- Jasper H.H. (1958), The ten twenty electrode system of the international federation, *„Elektroencephalography and Clinical Neurophysiology”*, 10, s. 371–375.
- Jerzak M., Kołakowski A., (2015), Czym jest ADHD?, w: M. Jerzak, A. Kołakowski (red.), *ADHD w szkole* (s. 14), Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kaiser D.A. (2007), What is quantitative EEG?, *„Journal of Neurotherapy”*, 10, s. 37–52.
- Kiryłuk B., Waś A., Otapowicz D., Sendrowski K. (2011), Czy możemy pomóc dziecku nadpobudliwemu? Sposoby leczenia ADHD, *„Neurologia Dziecięca”*, 20(41), s. 111–114.
- Kołakowski A., Wolańczyk T., Pisula A., Skotnicka M., Bryńska A. (2007), ADHD – zespół nadpobudliwości psychoruchowej: przewodnik dla rodziców i wychowawców, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kropotov J. (2010), *Quantitative EEG, Event-Related Potentials and Neurotherapy*, San Diego: Academic Press.
- Kubik A., Kubik P., Stanios M., Kraj B. (2016), Clinical and neurophysiological data of neurofeedback therapy in children with ADHD, *„Przegląd Lekarski”*, 3(3), s. 148–151.
- Lansbergen M., Arns M., van Dongen-Boomsma M., Spronk D., Buitelaar J. (2011), The increase in theta/beta ratio on resting-state EEG in boys with attention-deficit/hyperactivity disorder is mediated by slow alpha peak frequency, *„Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry”*, 15, s. 47–52.
- Linden M., Habib T., Radojevic V. (1996), A controlled study of the effects of EEG biofeedback on cognition and behavior of children with attention deficit disorder and learning disabilities, *„Biofeedback Self-Regulation”*, 21, s. 35–49.
- Lubar J.F. (1991), Discourse on the development of EEG diagnostics and biofeedback for attention-deficit/hyperactivity disorders, *„Biofeedback Self Regulation”*, 16, s. 201–225.

- Lubar J.F., Swartwood M.O., Swartwood J.N., Timmermann D.L. (1995), Quantitative EEG and auditory event-related potentials in the evaluation of attention-deficit/hyperactivity disorder: effects of methylphenidate and implications for neurofeedback training, „Journal of Psychoeducational Assessment”, 34, s. 143–160.
- Mann C., Lubar J., Zimmerman A., Miller C., Muenchen R. (1992), Quantitative analysis of EEG in boys with attention-deficit-hyperactivity disorder: Controlled study with clinical implications, „Pediatric Neurology”, 8, s. 30–36.
- Milner R., Ganc M., Czajka N., Trzaskowski B., Piotrowska A., Kurkowski Z., Kochanek K., Skarżyński H. (2012), Zastosowanie terapii Neurofeedback w poprawie wyższych funkcji słuchowych u dzieci z ośrodkowymi zabrzeniami słuchu – wyniki wstępne, „Nowa Audiofonologia”, 1, s. 67–78.
- Milner R., Lewandowska M., Ganc M., Cieśla K., Niedzialek I., Skarżyński H. (2015), Slow Cortical Potential Neurofeedback in Chronic Tinnitus Therapy: A Case Report, „Applied Psychophysiology and Biofeedback”, 41(2), s. 225–249.
- Monastra V.J., Lubar J.F., Linden M., VanDeusen P., Green G., Wing W., Phillips A., Fenger T.N. (1999), Assessing attention deficit hyperactivity disorder via quantitative electroencephalography: An initial validation study, „Neuropsychology”, 13(3), s. 424–433.
- Namysłowska I., Wolańczyk T. (2010), Stanowisko konsultanta krajowego w dziedzinie psychiatrii dzieci i młodzieży oraz konsultanta wojewódzkiego (województwo mazowieckie) dotyczące kompleksowego (obejmującego psychoterapię) leczenia zespołu nadpobudliwości psychoruchowej (ADHD) i zaburzenia hiperkinetycznego, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna”, 10(1), s. 59–60.
- Ryoo M., Son C. (2015), Effects of Neurofeedback Training on EEG, Continuous Performance Task (CPT), and ADHD Symptoms in ADHD-prone College Students, „Journal of Korean Academy of Nursing”, 45, s. 928–938.
- Schabus M., Heib D., Lechinger J., Griessenberger H., Klimesch W., Pawlizki A., Hoedlmoser K. (2014), Enhancing sleep quality and memory in insomnia using instrumental sensorimotor rhythm conditioning, „Biological Psychology”, 95, s. 126–134.
- Schwartz M., Andrasik F. (2003), Biofeedback: A practitioner’s guide, Guilford Press.
- Szewczuk-Bogusławska M., Flisiak-Antonijczuk H. (2013), Czy zmiana kryteriów diagnostycznych ułatwi rozpoznanie ADHD u dorosłych?, „Psychiatria Polska”, 47(2), s. 293–302.
- Sigman M., Dehaene S. (2008), Brain Mechanisms of Serial and Parallel Processing during Dual-Task Performance, „The Journal of Neuroscience”, 28(30), s. 7585–7598.

- Thompson M., Thompson L. (2012), *Neurofeedback: wprowadzenie do podstawowych koncepcji psychofizjologii stosowanej*, Wrocław: Biomed Neurotechnologie.
- Tokoro K., Sato H., Yamamoto M., Nagai Y. (2015), *Thalamus and Attention*, „Brain Nerve”, 67(12), s. 1471–1480.
- Zagrodzka J. (1997), *Neurofizjologiczne mechanizmy zachowania emocjonalnego*, w: T. Górska, A. Grabowska (red.), *Mózg a zachowanie* (s. 359–377), Warszawa: PWN.
- Zimmermann P., Fimm B. (1997), *Test for Attention Performance (TAP)*, Würselen: Psytest.

STRESZCZENIE

Zespół nadpobudliwości psychoruchowej (ang. attention deficit hyperactivity disorder – ADHD), to zespół zaburzeń charakteryzujący się deficytem uwagi, hiperaktywnością oraz impulsywnością, współwystępujący bardzo często z innego rodzaju dysfunkcjami, w tym ośrodkowych procesów słuchowych. W przypadku dzieci powoduje to, iż choroba bardzo często stanowi przyczynę różnego rodzaju trudności szkolnych, problemów emocjonalno-społecznych, zarówno w szkole, jak i w domu. Jedną z kilku sprawdzonych i stosowanych od lat metod terapii ADHD jest EEG Biofeedback. Niniejsza praca stanowi studium przypadku dziesięcioletniego chłopca z zespołem ADHD współwystępującym z deficytami ośrodkowego przetwarzania słuchowego, którego poddano terapii EEG Biofeedback. Efektywność terapii oceniano za pomocą wywiadu z rodzicami, kwestionariusza spostrzeżeń rodziców dziecka, testów behawioralnych badających funkcje poznawcze i wyższe funkcje słuchowe. Badany był także wpływ terapii na aktywność bioelektryczną mózgu dziecka. Wyniki analiz porównawczych po treningach pokazały szereg korzystnych zmian zarówno w normalizacji aktywności mózgu, jak i w funkcjonowaniu poznawczym i słuchowym chłopca. Po zastosowaniu terapii EEG Biofeedback poprawił się także stan emocjonalny, jak również zachowanie dziecka, co w konsekwencji wpłynęło pozytywnie na jego relacje społeczne w szkole i w domu. Uzyskane wyniki wskazują że treningi EEG Biofeedback mogą stanowić skuteczną metodę terapeutyczną dzieci z ADHD.

SŁOWA KLUCZOWE: zespół nadpobudliwości psychoruchowej, ADHD, terapia EEG Biofeedback, funkcje poznawcze, ośrodkowe zaburzenia przetwarzania słuchowego

SUMMARY

Attention deficit hyperactivity disorder – ADHD is a syndrome characterized by attention deficits, hyperactivity and impulsivity co-morbid often with central auditory processing dysfunctions. In children it causes then different learning difficulties, socio-emotional problems in school and home environment. Currently, the EEG Biofeedback is one of the few empirically proven methods employed for years in the ADHD treatment. This paper present a case study of 9-year-old boy with ADHD co-morbid with central auditory processing deficits, who was treated with EEG Biofeedback. The effectiveness of therapy was evaluated by medical history, parent's observations included in special questionnaires and behavioral tests examining cognitive and higher auditory functions. The impact of therapy on the child's brain bioelectric activity (EEG) was also tested. The results of study showed normalization of brain activity after therapy which accompanied both better child's cognitive and auditory functioning. After EEG Biofeedback trainings the emotional as well as the behavioral state had also improved, which in turn had a positive effect on the social relationships of the child in school and at home. To summarize it could be said that EEG Biofeedback training can be an effective therapeutic method for children with ADHD.

KEYWORDS: attention deficit hyperactivity disorder, ADHD, EEG Biofeedback therapy, cognitive functions, central auditory processing disorder

MAŁGORZATA GANC – Instytut Fizjologii i Patologii Słuchu, Warszawa
email: m.ganc@ifps.org.pl

RAFAŁ MILNER – Instytut Fizjologii i Patologii Słuchu, Warszawa

WIEŚLAW WIKTOR JĘDRZEJCZAK – Instytut Fizjologii i Patologii Słuchu, Warszawa

HENRYK SKARŻYŃSKI – Instytut Fizjologii i Patologii Słuchu, Warszawa

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 1.03.2017

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 27.10.2017, 4.11.2017

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 18.12.2017

Creative teacher is a creative child – how a teacher's professional performance influences children's activity in a pre-school age. Theoretic and empirical approach

Twórczy nauczyciel to twórcze dziecko, czyli jak doskonalenie zawodowe nauczyciela wpływa na aktywność dziecka w wieku przedszkolnym.
Ujęcie teoretyczno-empiryczne

Introduction. The teacher – a profession like any other?

Teaching is one of the oldest professions in the world and for many years it is in the center of interest amongst to educators, psychologists and philosophers from various countries and political orientations (Kozak 2009, p. 158). None of the operating teaching systems does not underestimate the role of the teacher in the educational process. And despite the fact that all of these approaches are very different from each other, it reaches a consensus that a good training and education is dependent on a good teacher-educators. When thinking about a teacher, everyone directs their attention to the ideal, which means that the teacher is a person very involved in learning, understanding and valuating the conditions prevailing in the world, and especially in the social one, during the processes of learning as well as education (Kozak 2009, p. 158). Such definition of the teacher urges to postulate the question whether the profession is exactly the same as everything else. And at the outset of the considerations there arises the doubt, due to the fact that it is required from the teacher to exercise all of these missions, to be full of passion and vocation. These attitudes definitely should be placed higher in the hierarchy than the narrowly understood professionalism determined by solely the knowledge and skills (Kwiatkowski 2008, p. 27). The difference between the teaching profession and other professions lies in the fact that in addition to the preferred features by all employers, such as eg. willingness to continuously learn, for the teachers are important such properties as to be allowed to speak about the profession in terms

of mission and vocation and avocation above average. A personality traits are a hallmark of the teacher (Kwiatkowski 2008, p. 27–28).

Teacher – educator, tutor and educator in the era of social and educational change

The constant social and educational change that we are witnessing, requires all of us to function and adapt well to the present realities. Reflexive action, measured and considered choices are expected, creating one's identity in accordance with his or her own self (Szempruch 2011, p. 7). Facing the need to adapt to change is also a modern teacher, whose task is to provide a reliable description of reality, translating, interpreting and guiding to the younger generation, plus implementing plus fulfilling the experimental-advisory tasks, as well as initiating the creative activities. The teacher is to become a mentor, a guide in the world of continuous change (Szempruch 2011, p. 7). That is possible only through the engagement in the social life, creative activities, being able to take on challenges and stimulating oneself to reflect.

Therefore, there is a question of the task that education in transition is supposed to fulfill. Following Szempruch (2011, p. 54) the following tasks may be mentioned:

- preparing for democracy and social life through democracy;
- preparation for the future, the desire to know the world and the challenges of the civilization;
- preparation for tolerance, pluralism, freedom;
- preparation for own as well as collective work;
- sensitization to subjectivity and human identity;
- self-knowledge, self-direction;
- supporting each person in directing him or herself and his own development, creating own character;
- expanding and disseminating information systems and presenting how they can be applied in science, work or daily life.

The teacher, to become an effective organizer and executor of tasks within the educational process, should have certain types of competence, cognitive structures composed of the skills, knowledge, instruction and attitudes necessary for effective performance of tasks (Szempruch 2011, p. 188). The changing world demands a constant competence updating from the modern teacher. That involves openness to the subjectivity and creativity of the students, innovation,

experience, experimentation, practice, and the ability to cope with stress. It also means openness to tolerance and understanding of the modern world.

There are numerous proposals in the literature to classify teacher competences. There are three main groups of competences:

- professional competence, regarding the subjects he or she teaches (teacher as an expert and advisor);
- educational-substantive competence, regarding the teacher and student workshop, that includes the methods and techniques of teaching and learning (the teacher as an didactic adviser);
- educational competence, concerning various ways of influencing the students, such as communication skills, problem solving (the teacher as a educational and life counselor (Kozak 2009, pp. 158–159).

Kwaśnica (2004, pp. 298–305) divides the teacher's competence in two groups:

- practical and moral skills (interpretational, moral and communicative)
- technical competence (postulate, methodical, implementation).
- Dylak (1995, 37–38) mentions the following competencies of teachers:
- basic skills to communicate;
- basic competences, allowing for fulfilling professional tasks;
- desirable competences the possession of which helps in carrying out professional tasks.

A wide range of competencies is presented by Denek (2011, pp. 9–10) such as: teaching and general education, psychological, cognitive, research, creative, innovative, methodological, philosophical, ethical, interpersonal, anthropological, artistic, aesthetic, socio-civic, familial, ecological, religious, organizational, economic, European, involving media and information technology, tourism, tourism and self-education.

The teachers' competences are very broad: from interpretative and communication competence, through creative-critical, interoperable and pragmatic to informational and media (Szempruch 2011, p. 191).

The teacher by doing his work has a lot of tasks to accomplish. He or she is obliged to reliably perform tasks related to his post and also remain within the boundaries ascribed by the basic functions of the school: teaching, educational and caring. Must support the student's development and fully pursue their own personal development. He should take care of the attitudes of moral and civic. As part of the working time is required for the implementation of teaching, education and care. One of the main aspects of the teacher's work is the organization and planning of the educational process (Kozak, pp. 159–160).

Therefore, the teacher is faced with a huge responsibility regarding his pupils and students. It is important, therefore, that the teacher approached his work with both a vocation and passion and was eager to acquire a new knowledge, so that he could support the educational process and the both the small and young people in the world of constant change and transformation.

The teacher of preschool education – his tasks

An analysis of the literature shows that the teacher played, plays and will certainly play a very important role in the lives of children and youth. His mission begins at the kindergarten stage. Kindergarten is the first rung of the uniform system of children's education. The main task of this institution is to provide a multilateral and comprehensive development of physical, mental, and emotional as well as social development and to prepare the child for school. The person responsible for the organization of education entrusted to the workplace is an educator, and that is the teacher.

He or she needs to watch over the group, and in particular over the children, who find it difficult to meet a partner to play with. His or her task is to create conditions for the acquisition, shaping and strengthening the interpersonal skills that will be helpful in expressing themselves, understanding others and getting along in a group (Kozak, pp. 43–44).

The teacher of preschool education faces many difficult tasks in relation to children and their families, for example:

- plans, implements the caring, educational and teaching work, consistent with the core curriculum and the curriculum;
- adapts the curriculum to individual needs and abilities of children;
- draws up his or her own program;
- co-creates conditions conducive to playing together, working and learning for children developing their capabilities and capacities;
- cares about the health and safety of children;
- conducts diagnostic and compensating activities;
- works with the family;
- cooperates with the kindergarten staff (Karbowniczek, Kwaśniewska, Surma 2011, p. 174).

Being the kindergarten teacher is extremely difficult task, as he or she substitutes for many hours the parents of children, which in a very large extent impacts on the educational process, the creative process as well as

activities. And in order to meet all the requirements it is important that the teacher approached his work with a great commitment. It is also important to continue the extra qualifications, so that he or she constantly enriched their knowledge. This is done by a number of qualification courses, training and workshops for all teachers.

Theoretical considerations urge to carry out research focusing on the preschool education profession and its role in developing a child's activity.

Teacher's creative development

Contemporary world requires the teacher to be creative and innovative, open to the world and following all changes, because only the creative teacher is able to develop creativeness and that will enable the children, filled with ideas to be able to find themselves in the society of changes.

A teacher who wants to enrich his professional workshop, who wants to be a guide for his students, has a great scope of development choices, it is enough to delve into the proposals of the institutions responsible for the teacher development. It is very important to participate in workshops, courses, trainings, conferences prepared specifically for teachers, where they gain invaluable practical knowledge, "become children" and see the world through their eyes. They exchanged views, opinions, conclusions, seek help in solving teaching and educational problems. Another form of extension of competence is participation in postgraduate studies and qualification courses, which increase theoretical and practical knowledge as well as skills. It is also very important to cooperate with institutions supporting the development of children, which affect the imagination of children, but also influences on the attractiveness of classes and show the teacher that the most important is learning through practice. Another important element is the cooperation with educational publishing houses, which guarantees very substantial essential assistance to each teacher, by equipping him or her, with numerous scientific aids, scripts for classes, which can become an inspiration to own ideas. It is also worth to publish own experiences in periodicals and teachers' magazines due to the fact that it can raise own sense of worth and it will also help the others.

Training proposals in the Świętokrzyskie Region are very rich and varied, allowing teachers to develop in many areas. It is worth to consider using the following websites:

- Board of Education in Kielce, <http://kuratorium.kielce.pl/>;
- Self-government Center for Methodological Consulting and Improving Teachers in Kielce, <http://sodmidn.kielce.eu/>;
- Center for Teacher Development, <https://zdz.kielce.pl/centrum-doskonalenia-nauczycieli-w-kielcach.html>;
- Świętokrzyskie Center for Teachers' Improvement, <http://www.scdn.pl/>;
- Teachers Training Center "SPÓJRZ INACZEJ", <http://www.spojrzinaczej.pl/>;
- AWANS Center for Teacher Development, <http://www.awans-szkoly.pl/odn,kielce.html>;
- Jan Kochanowski University in Kielce, <http://www.ujk.edu.pl/>;
- group of teachers on Facebook;
- as well as many other sites devoted to teachers.

The teacher who wishes to develop professionally, enrich his competencies will surely find many interesting offers for himself. It is important to have the support of the governing body of the institution where one works.

Child's creative activity

Modernity requires children and young people to be both creative and active, to solve problems in an unconventional way. Creative activity is a willing activity, bringing satisfaction, based on own ideas, being aware of the goal, being stimulated by tasks integrated with the needs of the individual (Krzywoń 2008, p. 29).

Based on the *Pedagogy Encyclopedia of the XXIst century*, creativity is a multifaceted human activity that consists of creating new and original artifacts valued at a time as socially valuable. It depends on the system of cognitive structures, which is the image of the world (Klim-Klimaszewska 2007, p. 883). Nęcka, on the other hand, claims that

creativity manifests itself usually in some form observable behavior, consisting in the production of new and valuable products (e.g. poems, literary works, etc.), but sometimes the work itself can be choreographic (Szlendak 2010, p. 23).

In turn, Szafraniec states that

this is the ability to develop, the ability to make in-house mental transformations that can or even lead to perfection. It is a hard work and a passion, because the pursuit of full humanity is always occupied with effort and tension. It is also the ability

to recognize the needs of other people and to meet them, because the other person and his or her needs are important (Szlendak 2010, p. 23).

The development of pre-school cognitive processes makes the child more and more creative and inventive. Such skill is used by them in developing their own interests. In the course of inventions and discoveries, it is very important to support the child's creative abilities. Therefore, the important task is facing both preschoolers and teachers who should teach creative thinking. Learning to read finished text only leads to creative thinking that does not arouse your child's creativity or ideas. There is a new issue in pedagogy and a task for education – "creative education" (Krzywoń 2005, p. 149).

Creative children can be characterized by the following characteristics: sensitivity to problems, openness and fluency of thought, ability to adapt quickly to new situations, originality, innovation, ability to analyze, ability to synthesis, empathy, ingenuity, memory, objectivity, activity, willingness to take on challenges, developing interest.

Creativity is often a way of satisfying the needs of changing society and the factor that influences the development of human personality. Children from the first years of life are active, gaining knowledge about people, the world, creating their own image. If teachers notice that their pupils show creative qualities, then their task is to support the development of the child and its creativity, to stimulate cognitive curiosity, imagination, creativity, implementation to willing and courageous problem solving.

The subject of research and a study goal

The object of the research is the teacher of preschool education, its development and involvement in their work. In addition, attention is also focused on the activity of the child in the preschool age. The aim is to determine the theoretical ways of developing their knowledge through teaching, strengthening competence and to determine the level and type of activity of children. The practical aim is to establish rules and standards, which should be guided by the teacher to create the best conditions conducive to making up by the children a variety of activities for their own benefit as well as other persons or the local environment.

In accordance with MEN Regulation of 10th May 2013, amending the regulation on pedagogical supervision (Dz.U. pos. 560), one can specify the criteria for determining active care institutions, teachers and children:

- children are involved in classes in kindergarten and willing participate in them,
- kindergarten and teachers create situations that encourage children to undertake a variety of activities,
- children are being implemented to independence,
- children initiate and implement activities for their own benefit,
- children participate in activities for the local community.

Research problems

The subject of research as well as its aims urge to postulate the main problem: **In what way the teacher influences the creative development of the child in the society of change?**

The general nature of the problem allows the following specific problems to be identified:

1. How does a teacher of a new society create his or her creativity?
2. What is the task of a creative teacher in the life of a pre-school child?
3. Does a child have creative opportunities to develop his or her own work in kindergarten?
4. What is the opinion of contemporary parents about the creativity and activity of their children in kindergarten?

Hypotheses

While delving into the literature referring to the role of the teacher and the preschool child's activity, as well as referring to his own professional experience, one can assume the following main hypothesis: **A creative teacher also means a creative child. Developing the competence of a teacher in the society of change plays an important role in preparing a child for creative action in a new world (economic, political, social, technological transformation).**

With regard to the specific problems as formulated in a hypotheses there were determined the following particular hypotheses:

1. Pre-school teachers raise their qualifications differently. They read pedagogical literature, take part in numerous conferences, participate in enrichment and qualification courses, finish postgraduate studies extending their competence, and gain knowledge of how to activate children's creative activity.

2. The task of the teacher in society is to prepare a creative, innovative child who wants to get to know the reality surrounding him or her, as well as to interpret that reality, to encourage experimentation and experiencing.
3. Kindergartens that want to keep up with the changes of reality will certainly be at the forefront of the child's welfare, which should be creative, logical and critically thinking. They will pursue those tasks through the use of modern methods and forms of education, organizing a number of practical and experimental activities and creating a friendly atmosphere.
4. Parents who send their children to kindergarten first of all thing his/her well-being – to feel safe and loved. But also important is his/her education, which should be at a high level by activating the child to act.

Methods, techniques and research tools

The study used the following methods and techniques:

- analysis of teachers' documentation with particular emphasis on teacher's professional development;
- interview with teachers about their professional development and stimulating children's creative activity;
- parents' survey questionnaire regarding their opinion on the development of children's activity and creativity in the kindergarten;
- observation of children and teachers during activities, including creative activities.

For the purpose of research, by the use of the above methods and techniques, there was developed a questionnaire for parents and an interview for teachers; there were also prepared detailed notes of observations.

Characteristics of the research group

The research was carried out at the Non-public Nursery AQQ in Kielce, which is attended by 40 children aged 3–5 years. All parents were requested to fill in a questionnaire regarding the activity of the children and the involvement of teachers in the development of this activity. In addition, six teachers were interviewed, including five teachers with service that does not exceed 5 years, 1 teacher who performs profession for 30 years. Parents and teachers participated in the research in the June 2016 year. The observation was based on all age-groups.

Analysis of teachers' documentation

The first stage of the study was a detailed analysis of the documentation of teachers with a special focus on professional development. Teachers working in nursery schools have higher pedagogical education. In addition, each participates in numerous courses, trainings and conferences:

- Conducting training for all nursery teachers on 10th IAIMTE Conference 2015: Languages, Literatures and Literacies, Denmark, 3–5.06.2015 information meeting. During this meeting I shared with my colleagues the experience of a foreign conference, where children's language skills were discussed;
- Periodic training in Occupational Safety and Health;
- The functioning of a child with autism and Asperger's syndrome in a preschool group" training;
- The Perfecting Course "Good Start Method";
- Montessori classroom games and fun workshops;
- Methodical workshops "In the land of paper – movement games for poems and songs using various forms of paper" (Metris Methodological Consulting Center);
- "How to support and document the development of a pre-school child?" – organizer of the WYC, choreography course "Playing with music";
- Publication of articles in monographs, scientific journals and teacher magazines;
- Conducting popular science workshops at Puppet Theater and Winnie the Actor, helping to organize and organize classes and workshops within the UJK Children's University in Kielce, providing pedagogical care to participants;
- International Internet Conference "Numerous professional: ray, imaging, ocular" – organizer: Omsk, Kielce, Poland (1–30.11.2015), Scientific Symposium "Word – Child – Education: Literary, Linguistic, and Pedagogical Aspects", 2nd International Scientific Conference. Methodology and methods of "Child's welfare" – organizer: Public Primary School nr 2 im. Kazimierz Brodziński in Bochnia; Training School in Braga and Madrid "Digital skills for children aged 0–8";
- E-conferences: Day with an idea in kindergarten – demonstration lesson, change prescription, or new program in pre-school education, Tutoring at school and kindergarten. Origin and use, Developing creativity in pre-school children, Working with a child capable of early school education,

Speech therapy in the teacher's work, The emotional development of a child in kindergarten, How to encourage children to read books?

The analysis of the documents makes it possible to conclude that teachers working in the Aqq Non-Public Kindergarten are aware of social change, and therefore do not allow themselves to work based on stereotypes that do not develop the child's activity and creativity. On the contrary, they want to deepen their knowledge by attending conferences and active public appearances and volunteering outside the nursery. Such activity allows them to look at the role of teacher and the child from a different perspective. They realize that a child in the age of change must learn to live and actively act in the present reality.

Study of the results regarding the interviews with teachers

Teachers answered a few questions referring to their work and the way of teaching.

The first question focused on the activity of children in the classroom. Teachers claim that all children usually engage fully during classes, but there are days when someone is not able to participate actively in the activities, mainly due to fatigue, bad weather or simply a bad mood.

Then they answer the question: "How do you support the activity of the children in the classroom?". Teachers willing for children to be active in the kindergarten decide to implement a range of activities for active children. For this purpose:

- they stimulate children's interest in the proposed activities,
- use appealing to children working methods, especially activating ones,
- propose well-liked games involving music and movement, themed, artistic and design,
- apply interesting teaching aids,
- encourage to action, suggesting the themes and accessories for games,
- organize celebrations, events at which children can showcase their abilities and skills,
- take care of the right atmosphere in the group,
- adapt tasks to the abilities of children with regard to grading difficulty,
- use the passions and interests of children in the class (the child tells other colleagues about what interests him, what he knows about a topic)
- allow to take the initiative by children,
- use the children's ideas,

- integrate content from different program areas,
- practice individual praise in front of the group,
- show their faith in children,
- indicate the strengths of the child,
- change and enrich the corners of interests,
- provide children with their own examples (children prefer to play together with the teacher),
- invite various guests to kindergarten,
- establish cooperation with various institutions,
- use variety of prizes (oral, pictorial, stamps, stickers, sunshine, expressed through gestures or facial expressions, applause etc.).

The analysis of interviews conducted among teachers, showed the versatility of methods and elements of these methods as applied in the nursery during educational activities. Mostly, there are used active methods, in which children may themselves take part in a variety of actions to satisfy curiosity and to discover verbal methods: a poem, story, staging, photo stories, working with the book and the visual method. In addition, they quite often apply the activating methods:

- methods of educational games by Polish Association of Educators and Animators KLANZA,
- drama,
- method of active listening to music by Strauss Batti,
- brainstorm.

In the process of developing physical activity of children, the teachers reach back to creative methods of physical activities (method of developing movement by W. Sherborne, creative gymnastics by R. Laban, mobility stories). They also employ elements of such methods as educational kinesiology method by P. Dennison, story-therapy, music therapy, children's mathematics by E. Gruszczyk-Kolczyńska.

For the question: "When pupils are more active in the classroom?", teachers agree that it mainly happens when they themselves are active. When they may be bored or show little interest in the subject, then the children "return the favor" and do exactly the same. The most likeable children's activities are outdoor fun, free games in the hall, sports, music, art, educational, dancing, participation in the celebrations, taking action to help the others and for the local community.

Teachers, due to a wealth of methodological knowledge employ various ways of motivation:

- individual accolades, in front of the group,
- demonstrating their faith in children,
- indicate the strengths of the child,
- spark the curiosity in the child,
- reward them (stickers, stamps).

According to educators, children have the opportunity to work both independently and as a team in the classroom. Their actions are supported and their individual interests are strengthened. All teachers take into account the views and satisfaction of children regarding the conduct of educational activities in order to facilitate the further planning work. The atmosphere in the group is also extremely important, which according to teachers is a result of the teacher's openness, his sense of humor and friendly relations with the group.

One of the last questions was focused on the intelligence activities undertaken by teachers in order to improve the quality of education while working with the child. In order to improve the quality of education and adapt it to the individual needs of the child, the teachers held a series of training courses, read pedagogical literature on given subjects, used additional work cards and spend more time on individual exercises. They also frequently participate in numerous scientific conferences.

Summarizing the teachers' statements it can be assumed that both kindergarten and teachers create numerous situations, conducive to the expression of children's activity. Teachers use methods of working with children binding the different kinds of activities, contributing to the promotion of children's activity within class. The most common forms of work are the whole group and small groups as well as individual child. Teachers, encourage children in a wide range to actively participate in the activities proposed by kindergarten, among others – by stimulating children's interest in the proposed activities, the use of working methods appealing to children, especially activating ones, taking care of the atmosphere of cordiality and trust within the classroom, the use of passions and interests of children, showing faith in children. In order to involve individual children during classes teachers: arrange classes so that all children were involved in the proposed games and activities and were able to achieve success, use clear and understandable instructions, diversify activities by enriching their workshop in a variety of materials and techniques, use interesting methods, forms of work and training aids, propose interesting and fun activities in class, allocate activities to children who are not participating the special tasks, e.g. to help the teacher or other children, distributing aid, use individual praises, in front of the whole group, encourage to participate in

proposed actions, games, often overcoming the difficulties encountered, praise the children for the effort made, adjust tasks to children's capabilities, and when the child cannot cope, they reduce the degree of difficulty, if necessary, they provide assistance to children, use the prize (oral, pictorial, stamps, stickers, expressed gestures or facial expressions, applause etc.). In the kindergarten children are trained to be independent. Teachers constantly take up variety of training forms, which, as their claim, and what is confirmed by parents, has a very large impact on the activity with the children.

Processing of results of a survey of parents and teachers regarding children's activity

At first, parents determined whether the children are happy to go to kindergarten (Figure 1).

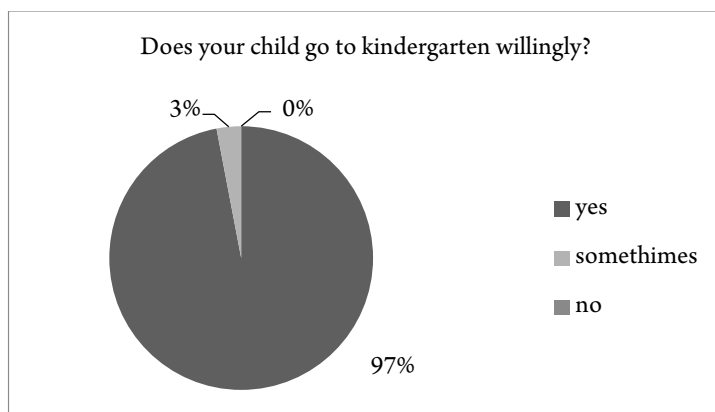


Figure 1. Willingness to go to kindergarten

Source: own research.

Data show that children willingly go to kindergarten every morning. The answer was given by 97% of respondents. No parent pointed answer "no".

The attractiveness of course translates into whether the child after kindergarten talks at home, what he or she did with his colleagues, what the teacher prepared with them, what they have learned. Figure 2 presents the data.

75% of parents state that their children are more than happy to tell what their children do in kindergarten, or what games do they play. 20% answered that such a situation does not always occur and 5% indicated that their children

do not provide such information. In addition, interviews with parents indicate that children during free play in the room use the knowledge gained in the kindergarten classroom.

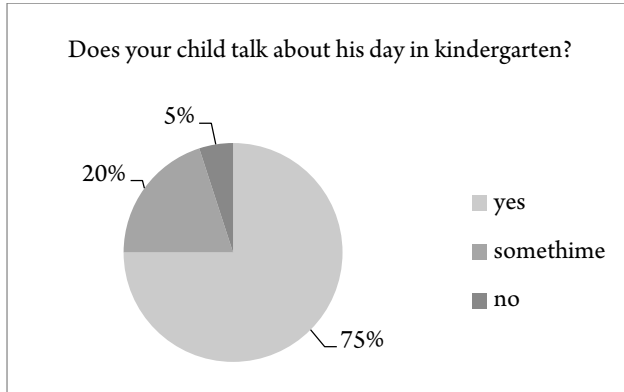


Figure 2. Covering the day in kindergarten

Source: own research.

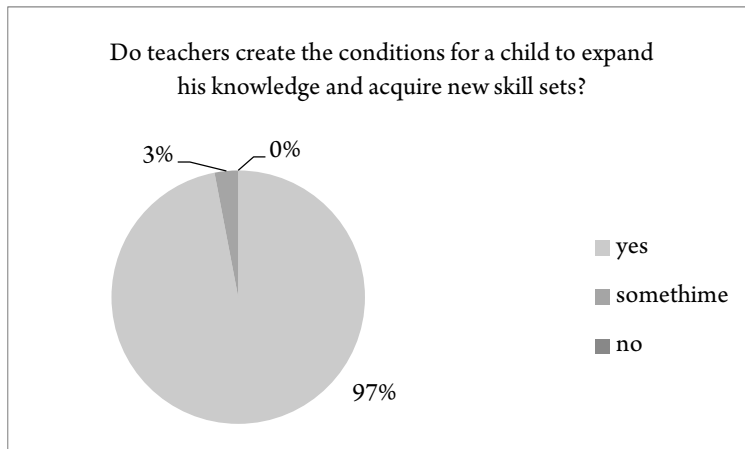


Figure 3. Creating conditions for the child to expand the knowledge and skills

Source: own research.

Parents believe that teachers largely affect the self-esteem of children (95%). Few – 5%, answered that sometimes it happens.

Parents believe that teachers encourage their children to be active in the classroom (97%). 3% of respondents have no opinion on the subject. These

results show that the teacher in the life of a small child plays a significant role, he or she is a guide and a very important person in their lives, who often becomes a role model.

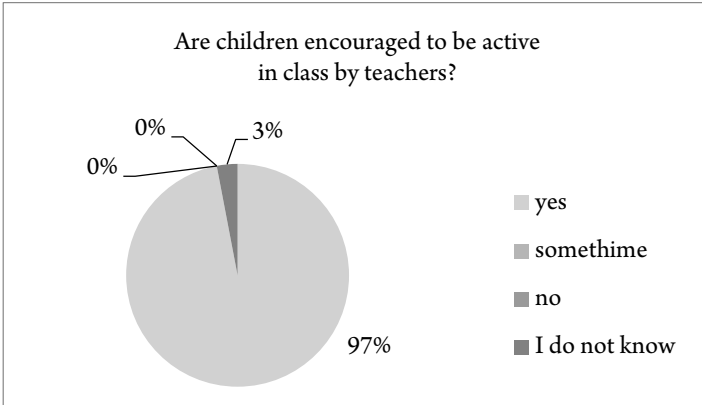


Figure 4. Encouraging children to be active

Source: own research.

Figure 5 shows that the teachers also develop artistic abilities, which largely affect the process of stimulating children’s imagination.

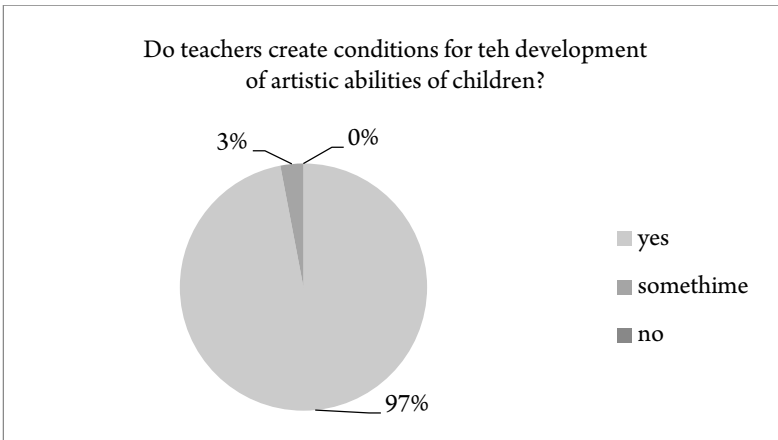


Figure 5. Creating conditions for the development of artistic skills

Source: own research.

Artistic activity is very important in preschool, due to the fact that it stimulates the imagination, enhances self-confidence, increases the value of

a child, triggers his courage, it can also help to overcome stage fright. However, this requires strong commitment from teachers, as well as improvement of their skills in the field of art. The results show that 97% of preschool teacher children develop artistic activity.

Parents were also asked to answer the question whether raising the qualification of kindergarten teacher is important in developing children's activity? (Figure 6).

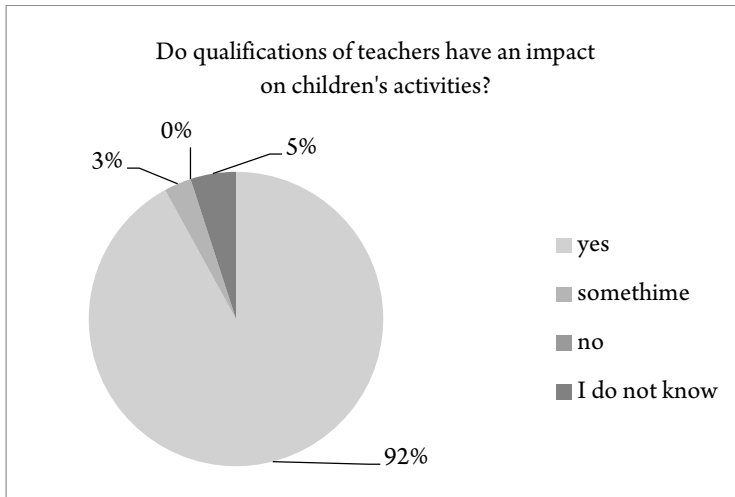


Figure 6. Raising the qualifications of teachers and children's activities

Source: own research.

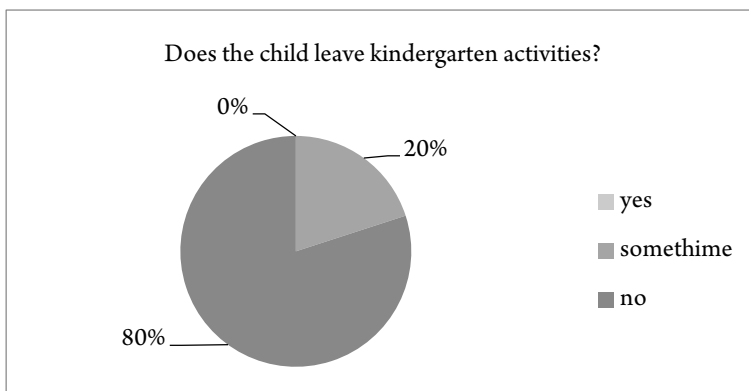


Figure 7. Attendance of the child

Source: own research.

92% of respondents are confident that upgrading the teachers' skills and the abilities strongly influences the activity of their children, because the more the teacher knows and can do the more he wants to convey to his pupils.

The last question focused on the attendance of children in kindergarten (figure 7).

The data show that 80% of children do not leave school classes, it means that they are willing to go to kindergarten, not afraid of their teachers and they are satisfied with the activities and the time spent there. If they do leave the class it is mainly due to illness or to go on holiday or vacation.

Therefore, children are happy to attend kindergarten, and in the vast majority willingly and actively participate in games and activities in the kindergarten. Their satisfaction with the proposed action is expressed both in kindergarten and at home. Such results show that children in kindergarten not only feel safe, but they are also active and stimulated to creative work by teachers.

Conclusions from the observation

Observation of teacher-led classes demonstrates that they are trying to be guides for their students within the world, giving guidance but at the same time they encourage and offer self-help. They do not show the child the world that is only in bright colors, they also present old age, infirmity and disease. They educate children how much work they need to put in order to achieve their own dreams, like the hard profession of firefighters, police officers, doctors. Together with children, they learn about the world of nature, they do the experiments and tests. Teachers, among others things, are trying to make their classes attractive. They organize numerous workshops with physicists, biologists, theaters and museums. Children are very active, they are not afraid to go out, and even feel no stress when speaking publicly. They are raised to be self-confident people, pursuing their goals. And that are the people that the society of change needs: self-confident, active, creative and brave, who will not get lost in numerous changes and transformations. There is too little practice with new technologies. Parents and some teachers have the conviction that the media are bad and that they are not required. And yet one of the tasks of the teacher is to teach the child to use information and apply them in science and everyday life. The fact is, that today's life without media is impossible. It is important for teachers, parents and children to be so aware and proficient in the technology they use to develop their passion, creativity and innovation.

Conclusions

Analysis of the conducted research allows to confirm the research hypotheses. A teacher working in a kindergarten has a difficult task, which involves educating the young generation, who is experiencing the first separation from parents, and at the same time supporting that educational process. In the context of dynamic social transformations, educational institutions ceases to be a place of schematic knowledge transfer, it becomes center of creative research and self-construction. The change requires teachers to be prepared to perform various functions in changing educational contexts. Too poor a combination of education and change can lead to a lack of novelty in content, methods and forms of education and training. The success of modern education can be the continuous development of a teacher who wants to acquire professional knowledge and competences through the established institutions. Desirable traits of the modern teacher are creativity, innovation, research and experience. All this will be important in creating a creative and active child. Nowadays, institutions are afraid to bet on novelty, so they close their walls and do not want to let social and educational change into their ranks. But not all of them do the same. Inquisitive looks on the world are already visible in kindergartens, which, through many interesting activities, methods and forms, open to modernity, try to educate the active and creative child. This is confirmed by the opinions of parents who claim that the development of their children is creative and active. Children surprise their caretakers with their statements and rich vocabulary.

Therefore, a teacher who focuses on the well-being of the child in his or her work will influence the correct development of the child in the society of change.

REFERENCES

- Bieluga K. (2009), *Rozpoznawanie i stymulowanie cech inteligencji oraz myślenia twórczego w domu i szkole*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Denek K. (2011), *Nauczyciel – jego tożsamość, role i kompetencje*, w: „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne”, nr 3, s. 9–10.
- Durlej-Nowakowska K. (2000), *Nauczyciel. Kultura – osoba – zawód*, Kielce: Wydawnictwo „Mediator”.
- Jabłonowska M. (2009), *Rozwijanie kreatywności we współczesnej szkole*, w: J. Łuszczak, M. Jabłonowska, *Zdolności twórcze jako perspektywa współczesnej edukacji* (s. 172–177), Warszawa: Wydawnictwo Universitas Rediviva.

- Karbowniczek J., Kwaśniewska M., Surma B. (2011), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Kawula S. (2006), *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych. Szkice o współczesnym wychowaniu*, Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Klim-Klimaszewska A. (2007), *Kreatywność*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 6 (s. 833), Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Kozak E. (2009), *Nauczyciel jako dydaktyk, opiekun i wychowawca*, w: S. Popek, A. Winiarz (red.), *Nauczyciel – zawód, powołanie, pasja* (s. 158–165), Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Krzywoń D. (2005), *Diagnoza zdolności twórczych oraz sposoby ich rozwijania u dzieci i młodzieży*, w: W. Limont, J. Cieślukowska (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Krzywoń D. (2008), *Kraina Kreatywności. Sposoby przeciwdziałania rutynie w pracy z dziećmi poprzez ekspresję twórczą i artystyczną*, Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.
- Kwaśnica R. (1994), *O pomaganiu nauczycielowi – alternatywa edukacyjna*, Wrocław: Wrocławska Oficyna Nauczycielska.
- Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne Spółka z o.o.
- Kwiatkowski S.M. (2008), *Oczekiwania społeczne wobec nauczycieli – w kierunku szlachetnej utopii*, w: B. Muchacka, M. Szymański (red.), *Nauczyciel w świecie współczesnym* (s. 27–30), Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pikała A. (2009), *Rola nauczycieli powszechnego wychowania estetycznego w kształtowaniu postaw kreatywnych uczniów*, Łódź: Zakład Pedagogiki Muzycznej przy Katedrze Edukacji Artystycznej Uniwersytetu Łódzkiego.
- Piotrowski E. (2009), *Kompetencje nauczyciela jako warunek adaptacji do pełnienia ról zawodowych*, w: J. Szempruch, M. Błachnik-Gęsiarz (red.), *Adaptacja zawodowa nauczyciela* (s. 97–104), Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej.
- Rozporządzenie MEN z dnia 10 maja 2013 r., Dz.U. poz. 560.
- Seneka L.A. (2004), *Mysli*, Kraków: Zielona Sowa.
- Szempruch J. (2011), *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szlendak A. (2010), *Kreatywność*, „Blżej Przedszkola”, nr 2, s. 23.
- Szmyd K., Uberman M., *Nauczyciel w obliczu edukacyjnych dylematów ponowoczesności*, w: B. Muchacka, M. Szymański (red.), *Nauczyciel w świecie współczesnym* (s. 31–40), Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- www.aqq-kielce.pl.
- Kurowska B. (2011), *Stymulowanie aktywności twórczej dzieci w wieku przedszkolnym*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, t. 64, s. 85–94.

SUMMARY

The article includes reflections on profession of teacher, especially preschool teacher and his/her role in the development of children's activities. The main problem is the question: In what way the teacher influences the creative development of the child in the society of change? The profile of the teacher's profession, his/her main role, tasks and functions were presented in the article. The methodology of the research, subject of study, aims, problems and hypotheses were thoroughly interpreted. In addition, the results of a survey conducted based on a questionnaire survey among teachers as well as interviews among parents of Non-public AQQ Kindergarten children were interpreted. The teacher's documentation of professional development were also analyzed and observation of classes in kindergartens were conducted in age groups of 3–5 years. Detailed analysis of the research findings allowed to put forward relevant conclusion and confirmation of hypotheses.

KEYWORDS: teacher, kindergarten, activity, reation, child, change

STRESZCZENIE

Artykuł zawiera rozważania dotyczące zawodu nauczyciela, a szczególnie nauczyciela przedszkolnego oraz jego roli w rozwijaniu aktywności dziecka. Główny problem stanowi pytanie: w jaki sposób w nauczyciel wpływa na twórczy rozwój dziecka w społeczeństwie zmiany? Szczegółowo została określona metodologia badań – przedmiot badań, cele, problemy i hipotezy. Ponadto zostały zinterpretowane wyniki badań przeprowadzonych za pomocą kwestionariusza ankiety wśród nauczycieli i wywiadu wśród rodziców dzieci Przedszkola Niepublicznego AQQ. Analizie poddano także dokumentację nauczycieli dotyczącą rozwoju zawodowego oraz przeprowadzono obserwacje zajęć w przedszkolu w grupach wiekowych 3–5 lat.

SŁOWA KLUCZOWE: nauczyciel, przedszkole, aktywność, twórczość, dziecko, zmiana

PAULINA BARAŃSKA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
e-mail: paulina.baranska.02.01@gmail.com

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 26.07.2017

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 3.11.2017

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 18.12.2017

sprawozdania i opinie

Recenzje

O osobowości i nie tylko – w świetle poglądów Adolfa E. Szoltyska
Recenzja książki Adolfa E. Szoltyska: *Filozofia osobowości. Wychowanie a zachowanie*, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków 2016, ss. 262

Chciałbym przedstawić państwu główne treści zawarte w książce pt. *Filozofia osobowości. Wychowanie a zachowanie*, którą napisał prof. Adolf E. Szoltyszek. Na wstępie zaznaczę, że profesora poznałem podczas studiów na Uniwersytecie Śląskim, gdy uczęszczałem na jego wykłady z metodologii. Muszę przyznać, że z egzaminu ustnego z tego przedmiotu otrzymałem ledwo 3 – i była to najgorsza ocena, jaką dostałem w czasie całych studiów z filozofii. I tak miałem jednak szczęście, ponieważ koleżanka z roku, która uchodziła za jedną ze zdolniejszych z naszego rocznika – niestety, w ogóle nie zaliczyła tego przedmiotu w żadnym terminie. Postaram się jednak „nie chować urazy w sercu” i obiektywnie przedstawić oraz ocenić książkę prof. Szoltyska.

We *Wprowadzeniu* autor prezentuje swoją główną myśl, na bazie której napisał swe ostatnie książki, a mianowicie: „Przez wieki nie zauważono, że warunki możliwego poznania wyznaczają biologiczne struktury wrodzone, które w procesie rozwoju są kulturowo kształtowane. Przyrody nie da się zredukować do kultury, i odwrotnie, kultury nie da się zredukować do przyrody”¹.

Ta myśl nie wydaje mi się jednak zbyt odkrywczą i trudno uwierzyć, że „przez wieki nikt jej nie zauważył”. Raczej sędzę, że już od czasów starożytnych wszyscy wybitni filozofowie i naukowcy mieli świadomość, że człowieka kształtuje zarówno biologia, jak i kultura (dlatego inny był Grek w epoce klasycznej, inny Europejczyk w średniowieczu, a całkiem inny jest człowiek współczesny). Jeśli nawet większość badaczy tego faktu nie akcentowała, to tylko z tego powodu, że był on dla każdego „oczywistością”. Nie znam wybitnego filozofa czy naukowca, który by

¹ A.E. Szoltyszek, *Filozofia osobowości. Wychowanie a zachowanie*, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków 2016, s. 5.

zdecydowanie twierdził, że tylko przyroda lub tylko kultura wyznacza rozwój człowieka.

Rozdział pierwszy pt. „Konstytucja człowieka” wspiera się na tezie, że podstawowe atrybuty człowieka da się ująć w terminach biokultury. Idea biokultury zakłada, że ludzka natura determinuje biologiczny rozwój struktur wrodzonych mózgu, natomiast ludzka kultura warunkuje kształtowanie permanentnie wylaniającej się świadomości psychicznej i samoświadomości umysłowej z predyspozycji².

W rozdziale tym profesor ostro krytykuje psychologię³:

Psychologizm nie uznaje aksjologii moralnej i wolnej woli, a tym samym wolności i odpowiedzialności. Bierze w nawias wszelkie stany i napięcia egzystencjalne, intencjonalne akty duchowe. Psychologizm eksponuje psychiczny automatyzm, zaś życie psychiczne jest zredukowane do automatycznej gry sił popędowych lub do kłębowa popędów. Psychologizm poprzez absolutyzowanie siebie redukuje człowieka do marionetki: pociągając odpowiednie sznurki odruchów warunkowych realizuje zadaną funkcję psychiczną⁴.

Psychologia nie dysponuje teorią fundamentalną człowieka, a jedynie nawzajem wykluczającymi się teoriami szczegółowymi i cząstkowymi⁵.

Jeżeli psychologia redukuje człowieka do zwierzęcia, to człowiecza zwierzęcość wyznacza przedmiot i model badań psychologicznych, lecz wtedy bierze w nawias: (1) człowieczą duchowość jako istotę człowieczeństwa (łac. *humanitas*), (2) umysłową wolę, (3) umysłowy rozum, (4) umysłową aksjologię i moralność człowieka⁶.

² *Ibidem*, s. 6.

³ Również w innych swoich książkach Szoltysek poddaje krytyce tę dziedzinę nauki. Zob. np.: „Jeżeli kultura europejska jest nastawiona na rozwijanie psychicznej emocji i psychicznych potrzeb, eksponowanych przez psychologów w szkole i mass mediach, to z góry eliminuje się możliwość formacji duchowej w człowieku. Eksponowanie psychicznych emocji i psychicznych potrzeb jest de facto eksponowaniem człowieczej zwierzęcości. A przecież o człowieczeństwie człowieka nie decydują potrzeby, lecz wartości uniwersalne, rozpoznane (jeżeli są rozpoznane) w duchowych aktach serca. Zwierzęcość człowieka ‘zamula’ jego człowieczeństwo”, w: A.E. Szoltysek, *Filozofia myślenia. Ontologiczne, językowe i metodologiczne determinanty myślenia*, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków 2011, s. 56.

⁴ A.E. Szoltysek, *Filozofia osobowości*, s. 10.

⁵ *Ibidem*, s. 20.

⁶ *Ibidem*, s. 22.

Problem w tym, że psychologia dysponuje kilkunastoma teoriami osobowości oraz teoriami zachowania, które nawzajem się znoszą⁷.

Z tego powodu, że oprócz filozofii ukończyłem także psychologię, czuję się zobowiązany odnieść do zarzutów wobec tej dyscypliny naukowej.

Zarzut, iż psychologia nie dysponuje teorią fundamentalną, tak jak rozumie ją prof. Szoltysek⁸, a poszczególne teorie osobowości znoszą się, wydaje mi się nietrafiony. Zachowanie człowieka jest bowiem bardzo zróżnicowane, odmienne w każdej kulturze i niemal inne w każdym okresie historycznym. Pamiętam, że podczas moich studiów przyjechał z wykładem na Uniwersytet Śląski wybitny polski psycholog o międzynarodowej sławie, prof. Kazimierz Wrześniewski. Jedna z osób siedzących w sali zadała mu wtedy pytanie: „Jaka jest pana zdaniem najlepsza szkoła czy metoda psychoterapii?”. Na to profesor odpowiedział szybko: „Zdecydowanie uważam, że najlepszy jest eklektyzm”. Chodzi bowiem o to, że to teoria powinna się dostosować do człowieka, a nie, żeby psycholog był „stróżem i apologetą” określonej szkoły psychoterapii – i do jej założeń dostosowywał każdego człowieka, który zgłosił się do niego z problemami. Sam zauważyłem, że np. do młodych ludzi pasuje często bardziej teoria Zygmunta Freuda, mówiąca o dużej roli popędu seksualnego, podczas gdy ludzi w średnim wieku lepiej opisuje teoria samorealizacji Abrahama Masłowa. Toteż różne teorie osobowości, zachowania i psychoterapii nie tyle „znoszą się”, jak twierdzi Szoltysek, ile wzajemnie uzupełniają. Im więcej teorii psycholog zna, tym ma szerszy „aparatus badawczy” do zrozumienia problemów człowieka niż gdyby ograniczył się tylko do jednej teorii.

Podobnie jest zresztą w filozofii. Można uprawiać filozofię w obrębie jakiejś szkoły (np. fenomenologicznej), ale nawet wtedy nie powinniśmy być zamknięci na argumenty i koncepcje innych szkół, bo wszystkie one razem wzięte (co szczególnie przekonująco wykazywał George Hegel) wzbogacają nas mądrością. Na przykład wcale nie tak dawno odkryta przez Zachód filozofia azjatycka (tzw. filozofia Wschodu) niewątpliwie wzbogaciła swoimi treściami myślenie Europejczyków i Amerykanów. Natomiast nasz autor w ogóle nie odwołuje się

⁷ *Ibidem*, s. 57.

⁸ Teoria fundamentalna: (1) jest aprioryczną i dedukcyjną konstrukcją teoretyczną rozumu, (2) dysponuje spójnym i niesprzecznym układem pojęć pierwotnych, czyli terminów technicznych teorii, (3) dysponuje spójnym i niesprzecznym układem definicji, (4) dysponuje metodą wnioskowania dedukcyjnego, (5) dysponuje spójnym i niesprzecznym układem twierdzeń teoretycznych, zob. *ibidem*, s. 21.

w swych pracach do myśli indyjskiej czy chińskiej, a przez to, według mnie, zubaża swoją refleksję.

Zarzuty prof. Szoltyska wobec tzw. psychologizmu, który redukuje człowieka do marionetki oraz zarzut, że psychologia sprowadza człowieka do zwierzęcia – można co najwyżej odnieść do skrajnego behawioryzmu Johna Watsona, który zdaje się być już tylko historią psychologii, z powodu właśnie nieumiejętności wytłumaczenia tzw. wyższych zachowań człowieka. Wystarczy poczytać rzetelne książki z tej dziedziny wiedzy, aby przekonać się, że psycholodzy badają prawie wszystkie obszary zachowania człowieka (twórcze, religijne i inne), a przez to większość z nich z pewnością nie uważa *Homo sapiens* tylko za „jedno ze zwierząt”. Są oczywiście dyskusje na temat wolnej woli, wolności i odpowiedzialności – i niektórzy zajmują tutaj stanowiska dość skrajne (przeczące zupełnie tym zjawiskom), ale przecież są tacy badacze także wśród filozofów. Nie ma „jednej psychologii” i chyba nigdy nie będzie, podobnie jak nie ma „jednej filozofii” i chyba też nigdy takowej nie będzie, lecz zamiast tego mamy mnogość podejść i szkół badawczych, które poprzez prowadzenie dyskusji naukowych próbują „odkrywać Prawdę”.

W rozdziale pierwszym czytamy także, że tożsamość i moc europejskiej kultury wyznaczają: (1) starogrecka filozofia i nauka, (2) żydowska teologia i kapłaństwo, (3) rzymskie prawo, (4) chrześcijański model kultury, jako syntezy myśli starogreckiej i żydowskiej religii, ujętej w rzymskim prawie. Na owych filarach wspiera się cywilizacja łacińska⁹.

Mówienie o cywilizacji łacińskiej wyraźnie zdradza, że profesor jest zwolennikiem teorii cywilizacji Feliksa Konecznego, bo właśnie ten polski badacz wymyślił to pojęcie. Mnie osobiście jego teoria nie odpowiada, gdyż Koneczny zdecydowanie wartościuje cywilizacje – na najwyższym stopniu stawia właśnie cywilizację łacińską, a do jej najważniejszej cechy zalicza naukę Kościoła katolickiego (protestantyzm uważa za przejaw cywilizacji bizantyńskiej), podczas gdy inne cywilizacje mają według niego mnóstwo defektów, które skrupulatnie wylicza. Moim zdaniem, szkołą rzetelnej refleksji nad cywilizacjami jest teoria amerykańskiego politologa Samuela Huntingтона, który w swojej książce *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego* (1996) nie twierdzi w żadnym miejscu, że jedna cywilizacja jest „moralnie” lepsza od drugiej, a wśród konstytutywnych cech Zachodu oprócz katolicyzmu wymienia także protestantyzm.

⁹ *Ibidem*, s. 16.

W analizowanej pracy czytamy, że pierwotny sens wychowania (łac. *educare*) sprowadza się do wydobywania na jaw tego, co chowane w strukturach wrodzonych; dopiero po ujawnieniu i wydobyciu na jaw tego, co chowane – czyli rozwoju genetycznych struktur wrodzonych, następuje kulturowo-środowiskowe formowanie tego, co wydobyte i podlega rozwojowi. Tym samym wychowanie zawiera wydobywanie predyspozycji i ich takie edukacyjne kształtowanie, by przyjęły postać dyspozycji¹⁰.

W rozdziale drugim pt. „Wychowanie człowieka” autor zajął się m.in. pedagogiką. Czytamy, że za niepokojące należy uznać nasycanie szkoły psycho- i socjotechnikami, w tym wszechogarniającą TOLERANCJĄ i ASERTYWNOŚCIĄ, które „usypiają” rozum i wolę, zaciemniają sens ludzkiego życia, zwalniają z odpowiedzialności za innych w imię własnej wygody, „świętego spokoju”¹¹.

Szkole należy przywrócić normalność. Nienormalne jest nasycenie szkoły technicznymi protezami typu komputer, internet, telewizyjna oświata, środki multimedialne. Należy mieć na uwadze to, że owe protezy techniczne narzucają myślenie techniczne, maszynowe, które neutralizuje naturalną wrażliwość dziecka¹².

Ponadto prof. Szoltysek dowodzi, iż w ramach nowego ładu kulturowo-edukacyjnego w europejskiej szkole lansowane są postmodernistyczne koncepcje edukacji, nasycone poprawnością polityczną i postpedagogiką, jako że głoszą:

- skrajny relatywizm moralny,
- obalenie wszelkich autorytetów,
- skrajny relatywizm poznawczy, który głosi, że nie istnieje prawda obiektywna,
- skrajny indywidualizm, który sprowadza się do postulatu: „rób co dla ciebie jest dobre i wygodne, czyń co chcesz”¹³.

Komentując te rozważania, zapytam retorycznie: cóż innego może nowoczesna szkoła zaoferować dziecku, jeśli nie tolerancję? Jaka może być wobec postaw tolerancyjnych inna opcja? Czyż mamy wrócić do wojen religijnych i nacjonalistycznych? Ponadto, za „bardzo dziwne” uważam słowa profesora, że telewizja i internet w szkole są czymś „nienormalnym”. Wiadomo powszechnie, że internet może mieć bardzo szkodliwe skutki dla młodego człowieka (szczególnie, jeśli służy mu głównie do mało rozwijających gier i wchodzenia na różne

¹⁰ *Ibidem*, s. 67.

¹¹ *Ibidem*, s. 91.

¹² *Ibidem*, s. 92.

¹³ Por. *ibidem*, s. 96–97.

niewłaściwe strony), tym niemniej istnieje mnóstwo pozytywnych możliwości wykorzystania komputerów w edukacji. Wreszcie uważam, że Szoltysek przesadza, iż w europejskiej szkole dominuje np. obalanie wszelkich autorytetów i zasada: „Czyń, co chcesz”. W szkołach uczą przecież bardzo różni nauczyciele, którzy pochodzą z różnych środowisk, mają zróżnicowane światopoglądy i na pewno nie wszystkim z nich (ani zapewne nawet nie większości) przyświecają postmodernistyczne koncepcje edukacji – takie, jak ukazuje je nasz autor. Tak jak nauczyciele są różni, tak szkoły są różne, natomiast profesor zakłada dość skrajnie, że „wszystko jest złe”, a jego koncepcja wychowawcza jest „najsłuszniejsza”¹⁴.

Czytamy, że europejskie społeczeństwa płacą wysoką cenę za urzeczywistnienie w różnej postaci sztandarowych haseł rewolucji francuskiej (1798), rewolucji rosyjskiej (1917) i rewolty kulturowej (1968). Europejskie społeczeństwa płacą wysoką cenę za ideologiczny bełkot demokracji liberalnej, postmodernizmu i poprawności politycznej. Myślenie europejskie zatracza wątki myślenia refleksyjnego i filozoficznego na rzecz myślenia technicznego, zaś komputeryzacja, telefonizacja komórkowa czy wręcz maszynizacja życia sprawia, iż człowiek jest coraz bardziej zagoniony, czyli coraz mniej czasu ma na zadumę nad pędem donikąd¹⁵.

Można tutaj znów zapytać retorycznie, czy jest jakiś inny sensowny ustrój polityczny oprócz liberalnej demokracji (jej zasady nasz autor określa jako „bełkot”), który mógłby ją zastąpić, czy też Szoltysek jest może zwolennikiem „społeczeństwa zamkniętego” według koncepcji Poppera? Już Churchill w swej słynnej wypowiedzi zauważył, że demokracja jest najgorszym z ustrojów, ale – jak zaraz dodał – lepszego nie wymyślono.

¹⁴ Jako dowód tej mojej opinii można zacytować dobitne słowa prof. Szoltyśka z jego innej książki: „Można na różne sposoby analizować różne wykładnie wychowania. Można zachwycać się wychowaniem socjalistycznym w wersji Suchodolskiego, Muszyńskiego, Sośnickiego czy Kotłowskiego. Można zachwalać wychowanie liberalne w wersji antypedagogiki, ponowoczesności, czy tzw. nowej etyki. Można też próbować wdrażać kulturalistyczną wersję wychowania Hessena czy Nawroczyńskiego. Można analizować różnorodne edukacje alternatywne i doktryny wychowania, nasycone różnorodnymi ideologiami politycznymi. Można, choć powinny się znaleźć na śmietniku historii. Zamiast grzebać w śmieciach, warto zapoznać się z wynikami neurobiologii, psychologii teoretycznej i eksperymentalnej, filozofii człowieka w perspektywie aksjologicznej i moralnej”, w: A.E. Szoltysek, *Filozofia edukacji. Kształtowanie umysłu*, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków 2013, s. 100.

¹⁵ A.E. Szoltysek, *Filozofia osobowości*, s. 94–95.

Profesor pisze, że w autorskiej trójjedni człowieka wyróżniamy: (1) człowieka jako osobę, osadzoną w rodzinie, (2) człowieka jako istotę społeczną, osadzoną w społeczeństwie, (3) człowieka jako obywatela, osadzonego w państwie; trójjedni człowieka odpowiada trójmian wychowania: (1a) wychowanie personalne, (2b) wychowanie społeczne, (3c) wychowanie doktrynalne¹⁶. Czytamy też, iż miłość rodzicielska warunkuje wydobywanie, rozwijanie i kształtowanie osobowości młodego człowieka, gdzie więzi intymne i więzi prywatne wyznaczają grunt miłości rodzicielskiej; miłość ta jest m.in. spontaniczna i bezinteresowna, można do niej odnieść cechy miłości z *Hymnu o Miłości św. Pawła*¹⁷.

Nie mogę zgodzić się z Szoltykiem, że miłość rodzicielska jest spontaniczna i bezinteresowna. Przepraszam za drastyczność tego przykładu, ale co z katowanymi niemowlętami przez rodziców, które to przestępstwa nagłaśniają media? Gdzie podziała się ta spontaniczna miłość? Raczej jest tak, iż nikt nie jest „z natury dobrym rodzicem”, dopóki nie doczeka się potomka i wtedy dopiero – poprzez troskę (lub jej brak) o dziecko – okazuje się, czy jest dobrym czy złym rodzicem. Jest to bardzo trudny proces kształtowania samego siebie i swojej pociechy, bo na różnych etapach rozwoju dziecka i młodego człowieka wymaga ono innego rodzaju miłości rodzicielskiej (to małe – głównie opieki i wsparcia, starsze zaś – wolności w usamodzielnianiu się). Jednak twierdzenie profesora, że miłość ta ma cechować się przymiotami z *Hymnu o Miłości św. Pawła* (cierpliwość, łaskawość, nieszukanie poklasku, brak zawiści itp.) uważam za zupełnie nierealne. Tak bowiem bezinteresownie może tylko Bóg kochać człowieka, ale nie każdy ma też łaskę wiary. Ludzie nie są aniołami i wiele egoizmu wkładają zwykle w wychowywanie swoich dzieci, a to, co nazywają „miłością”, jest często narzucaniem dzieciom własnych poglądów czy zaborczością. Wiele dzieci trafia do pedagogów czy psychologów, bo ich rodzice nie potrafią się nimi dobrze zajmować, a wręcz zaburzają ich rozwój. Ja osobiście przeczytałem sporo książek psychologicznych o wychowywaniu dzieci i znalazłem tam wiele cennych rad, ale są to zawsze rady realistyczne i szczegółowe (w przeciwieństwie do rad profesora), które wskazują, jak stopniowo podnosić swoje umiejętności interpersonalne w kontakcie z dzieckiem (np. jak z nim rozmawiać, jak je słuchać, jak je szanować, jak je karać itp.).

W rozdziale trzecim pt. „Osobowość człowieka” czytamy, iż charakter osobowości umysłowej jest uwarunkowany wiązką takich cnót moralnych, jak:

¹⁶ *Ibidem*, s. 101–102.

¹⁷ *Ibidem*, s. 106.

cnota roztropności, cnota sprawiedliwości, cnota męstwa i odwagi oraz cnota umiarkowania¹⁸. Ponadto istnieje linia demarkacyjna, oddzielająca potrzeby od wartości: potrzeby stanowią manifestację człowieczej zwierzęcości, natomiast wartości stanowią manifestację człowieczej duchowości¹⁹.

Szołtysek pisze, że miłość – z jednej strony zakotwiczona w PĘDZIE PRZYRODY, z drugiej w DUCHU ABSOLUTNYM – wyznacza drabinę wartości uniwersalnych, której szczeblami są m.in.: godność, suwerenność, szlachetność²⁰. Uważam za cenne, iż nasz autor podjął zagadnienie miłości, ponieważ zbyt wielu filozofów milczy na ten temat. Czytamy, że miłość wyznacza fundament wszelkich możliwych wartości, gdyż m.in. jest gwarantem sensu życia, umożliwia głęboką empatię i jest przebacząca, choć wymagająca²¹. Profesor nie wyróżnia jednakże rodzajów miłości, dlatego nie bardzo wiadomo, o jakiej miłości pisze. W jednej ze swoich ostatnich książek stwierdziłem, że należy rozróżnić wyraźnie trzy rodzaje miłości: miłość rodzicielską, płciową i braterską (ta ostatnia jest inspirowana na ogół przez uniwersalne religie lub systemy filozoficzne)²². Brak tego rozróżnienia w rozważaniach może prowadzić do pewnego „chaosu” w rozumieniu miłości, bo każdy z jej trzech rodzajów wymaga nieco innego zaangażowania emocjonalnego, choć też każdej z nich człowiek powinien doświadczyć w swoim życiu. Każdy z rodzajów miłości jest też zagrożony wypaczeniem, np. gdy małżonkowie koncentrują się egoistycznie tylko na samych sobie i lekceważą potrzeby i uczucia innych ludzi, to tego typu związek niektórzy psycholodzy określają ironicznie jako „dwoje przeciw światu”. Profesor pisze też, że miłość jest bezinteresowna i spontaniczna, z czym się nie zgodziliśmy przy jego charakterystyce miłości rodzicielskiej i dalej nasz sprzeciw podtrzymujemy, ponieważ także w miłości płciowej i braterskiej człowiek powoli uczy się właściwych relacji z innymi ludźmi i w żadnym przypadku tak spontanicznie mu to „nie przychodzi”, jakby chciał Szoltysek.

W rozdziale trzecim znajdujemy też rozważania o wierze i religii, które najwidoczniej są bardzo istotne dla naszego autora. Czytamy, że można głosić zwycięstwo wszechogarniającego ROZUMU i unicestwienie Boga. Jednocześnie tego typu „zwycięstwa” prowadzą do nihilizmu, dehumanizacji życia społecz-

¹⁸ *Ibidem*, s. 143.

¹⁹ *Ibidem*, s. 176.

²⁰ *Ibidem*, s. 149.

²¹ *Ibidem*, s. 150.

²² Por. A. Skorupka, *Gry i zabawy. Wittgenstein – Huizinga – Bańka*, Wydawnictwo „Progress”, Sosnowiec 2017, s. 135–136.

nego, zdziczenia politycznego, nienawiści i wojen²³. Rozum nie jest też wrogiem wiary. Człowiekiem wiary jest nie ten, kto ma wiedzę na temat wiary, lecz ten, którego wiedza istotnie wpływa na jego życie duchowe, psychiczne i cielesne. Chrześcijaństwa nie da się zrozumieć, ponieważ rozumienie nigdy nie dociera do tego, co absolutne, gdyż nie potrafi ująć tego, co wieczne i nieskończone²⁴. Według Szoltyśka, bez człowieczej duchowości żyje większość ludzi; ich życie toczy się z dnia na dzień, bez egzystencjalnego zapytania: po co, dla-czego lub dla-kogo?²⁵. Na zakończenie tego rozdziału czytamy jeszcze, że człowiek dojrzały duchowo nie jest w stanie przedstawić swoich walorów duchowych drugiemu człowiekowi, działającemu jedynie w porządku psychospołecznym. Człowiek dojrzały duchowo łączy do człowieka dojrzałego duchowo²⁶.

Z tymi ostatnimi słowami bym polemizował. Uważam bowiem, że człowiek prawdziwie rozwinięty duchowo potrafi inspirować swoim życiem bliźnich. Wyraźnym na to przykładem jest Budda, który w czasie swojego długiego życia do głębi wstrząsnął życiem duchowym Indii, zakładając nową religię. Co prawda, ostatecznie buddyzm w Indiach się nie utrzymał, ale za to rozprzestrzenił się na wielkie obszary Azji, gdzie podniósł znacznie świadomość moralną i kulturową Chińczyków czy Japończyków. W historii ludzkości nie brakowało postaci o głębokim życiu duchowym, które w mniejszym lub większym stopniu inspirowały „tłumy”, jak choćby św. Jan Paweł II, Mahatma Gandhi czy Martin Luther King.

Natomiast, czyniąc takie nieco psychoanalityczne rozważania, zauważę, że dziedzinami wiedzy (takimi jak religia, filozofia czy nauka) mogą się chętnie zajmować ludzie o niewielkich umiejętnościach interpersonalnych i ubogim życiu duchowym, którzy jedynie pragną zdobyć pewną „pozycję społeczną”, aby manipulować innymi. Gdy już ją zdobędą, czynią wokół siebie aurę „pozornej uczoności”, którą chcą odgradzić się od tzw. ciemnego ludu. Takie osoby istotnie łączy jedna do drugiej i nie potrafią specjalnie swoją wiedzą nikogo zainteresować, bo też jest ona bardzo powierzchowna i „bez życia”; mogą to być nauczyciele, którzy w taki nudny sposób „nauczają” dzieci, że te tracą całe swoje pozytywne nastawienie do przedmiotu, jak i do szkoły.

Rozdział czwarty nosi tytuł „Zachowanie człowieka”. Znajdujemy tutaj radykalną krytykę nauk humanistyczno-społecznych:

²³ A.E. Szoltysek: *Filozofia osobowości*, s. 204.

²⁴ *Ibidem*, s. 204.

²⁵ *Ibidem*, s. 205.

²⁶ *Ibidem*, s. 206.

Nauki humanistyczno-społeczne przed i po drugiej wojnie światowej – poza propagowaniem rosyjskiej ideologii komunizmu i niemieckiej ideologii nazizmu, generującymi rozmaite ludzkie dramaty, wynaturzenia, aberracje, patologie – nic istotnego nie wniosły w rozumienie człowieka. (...) Zarazem z naciskiem należy podkreślić, że w XXI wieku – poza podmianną ideologii – nic istotnego się nie zmieniło. Ideologiczny terror trwa. Aktualnie euroatlantyckie uniwersytety zajmują się tzw. naukowym postmodernizmem, tzw. naukowym genderyzmem, czyli „naukowym” niszczeniem ładu kulturowego, wypracowanego w ramach cywilizacji łacińskiej. Świadomość studentów faszeruje się ideologiami, wzmacnianymi międzynarodowymi konwencjami i państwowymi ustawami. Przyczyna tej aberracji skutkuje w postawie i czynach, w których przejawia się osobowość zniekształcona, zwichrowana. Z tego psychospołecznego zбочenia (aberracji) nie da się powrócić do zdrowej osobowości i normy zachowań. Proces oczyszczenia (gr. *katharsis*) z patologii społecznej trwa co najmniej dwa pokolenia²⁷.

Również w innych swoich książkach profesor nie wstrzymuje się przed radykalizmem:

Książka jest nasycona „duchem” personalistycznym. Edukacja europejska – nasycona „duchem” pozytywistycznym – działa wedle międzynarodowych standardów UNESCO, afirmujących ateistyczny scjentyzm. Tezy zawarte w książce nie są zbieżne z doktrynami edukacji państw europejskich. Konstytucje tychże państw – na których wspierają się systemy edukacyjne – są osadzone w doktrynie pozytywizmu jurydycznego, nieuznającego prepozytywnego prawa naturalnego, czyli fundamentu personalizmu²⁸.

Odnosząc się do tych słów, chciałbym powiedzieć, że nawet gdyby założyć, że większość naukowców służyła systemom komunizmu czy nazizmu (co oczywiście nie jest prawdą, choćby dlatego, że nie na całym świecie panowały te systemy), ale nawet gdyby tak założyć, nie zmienia to faktu, że nie wszyscy uczeni żyjący w systemach gnębiących wolne myślenie nie potrafili rozwijać twórczych i oryginalnych poglądów. Np. w okresie komunizmu było w Polsce czy w Rosji wielu wybitnych badaczy, a i sam profesor przecież w tym właśnie okresie zdobywał swoje wykształcenie i stopnie naukowe. Podobnie na Zachodzie od czasów średniowiecza do epoki oświecenia dominował intelektualnie Kościół katolicki, który ograniczał swobodę badań naukowych, a mimo to pojawiały

²⁷ *Ibidem*, s. 229–230.

²⁸ A.E. Szołtysek, *Filozofia wychowania*, Wydawnictwo „Adam Marszałek”, Toruń 1998, s. 20.

się różne światłe umysły, jak Mikołaj Kopernik (który sam był kapłanem) czy Galileusz. Generalnie rzecz biorąc, filozof czy naukowiec nie ma specjalnego wpływu na to, w jakim systemie politycznym przyszło mu żyć i z powodu takich a nie innych warunków politycznych musi czasem czynić mniejsze lub większe „ustępstwa” w wyrażaniu swoich poglądów, aby się nie narażać rządzącym. Tym niemniej, jeśli jest człowiekiem światłym i twórczym, potrafi tworzyć dzieła oryginalne, często wbrew panującej w jego państwie totalitarnej ideologii, nawet jeśli miałyby być one ogłoszone po jego śmierci.

Pan profesor zdecydowanie odrzuca postmodernizm i ateizm. Ale fakt, że może otwarcie krytykować właśnie ów postmodernizm zawdzięcza temu, że żyje w cywilizacji, w której można wygłaszać różne poglądy, nie panuje „jedna, słuszna ideologia”. Jeśli zaś chodzi o ateizm, to wydaje mi się, że w tej kwestii nasz autor znów przesadza. Moim zdaniem trudno jest znaleźć osoby, które są w stu procentach ateistami lub są na 100% przekonane o istnieniu Boga. Są to bowiem pewne ostateczne tajemnice ludzkiego bytu, których żaden człowiek nie potrafi zgłębić, a jedynie w różnych okresach swojego życia przyznaje się do określonych stanowisk religijnych czy filozoficznych. Jeśli jednak człowiek pozostaje uczciwy wobec samego siebie, to musi przyznać, że problemu Boga (jego istnienia lub nieistnienia) nikt jeszcze w sposób zadowalający i rozstrzygający nie rozwikłał.

Podsumowując, uważam, że recenzowana książka może być cenna dla osób, które nie chcą widzieć żadnej innej prawdy oprócz ogólnikowej i powierzchownej rozumianej nauki Kościoła katolickiego. Ale już dla osób przepelnionych autentyczną duchowością (np. taką, jaką promuje Watykan poprzez spotkania z przedstawicielami różnych religii, aby wspólnie propagować pokój lub radzić nad walką z nędzą) przydatność tego dzieła jest wielce problematyczna. Profesor Szoltysek nie uznaje bowiem specjalnie żadnych innych prawd niż jego własna i radykalnie krytykuje dorobek i przesłanie psychologii, pedagogiki, postmodernizmu, ateizmu czy nawet liberalnej demokracji. Mnie natomiast inni profesorowie nauczali w czasie studiów, że Prawdę odkrywa się poprzez dyskusje, otwarcie na poglądy innych ludzi i wzajemny szacunek dla odmienności światopoglądowej. I tym zasadom zamierzam być wierny.

ALFRED SKORUPKA – Politechnika Śląska
e-mail: alfskor@onet.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 4.06.2017

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 21.11.2017

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 18.12.2017

Sprawozdanie z I Europejskiego Forum Nowych Technologii i Innowacji w Edukacji, Kielce, 5–7 października 2016

W dniach 5–7 października 2016 r. odbyło się w Kielcach I Europejskie Forum Nowych Technologii i Innowacji w Edukacji, w którym uczestniczyli m.in. przedstawiciele redakcji czasopisma „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne”. Ideą forum było budowanie płaszczyzny wymiany informacji i miejsca spotkań wszystkich uczestników życia oświatowego. Należy zaznaczyć, iż w wydarzeniu wzięło udział niemal 200 prelegentów, pedagogów, ekspertów od nowych technologii i przedstawicieli pozarządowych instytucji. W forum aktywnie uczestniczyli także nauczyciele i studenci Wydziału Pedagogicznego UJK.

Ciekawym wydarzeniem towarzyszącym był I Salon Technologii i Wyposażenia dla Edukacji, podczas którego zwiedzający mogli zapoznać się z najnowszymi technologiami i rozwiązaniami przeznaczonymi dla edukacji. Dużą popularnością cieszyły się wystąpienia takich autoritetów oświaty, jak dr hab. Jacek Pyżalski, dr hab. inż. Janusz Morbitzer czy prof. dr hab. Bogusław Śliwerski. Zainteresowani mieli możliwość wysłuchania ponad 100 prelegentów, biorących udział w 20 sesjach tematycznych i prezentujących blisko 70 tematów ważnych dla polskiej edukacji.

Trzydniowe I Europejskie Forum Nowych Technologii i Innowacji w Edukacji zainicjowane zostało przez Stowarzyszenie Dialogu Edukacyjnego oraz Targi Kielce. Wygłoszone na ponad kilkunastu sesjach tematycznych referaty oscylowały wokół następujących kwestii:

- otwarte zasoby edukacyjne
- architektura i przestrzeń nowoczesnej edukacji
- biblioteki i bibliotekarze XXI w.
- samorządy dla edukacji
- nauczyciel w przestrzeni szkoły
- ewaluacja i diagnoza w edukacji
- szkoła katolicka jako przykład dobrej praktyki edukacji integralnej.

Ciekawym rozwiązaniem dla uczestników okazał się Edukacyjny Hyde Park, na którym swoje oferty przedstawiały instytucje otoczenia sektora oświaty, m.in.: Centrum Nauki Kopernik, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Politechnika Świętokrzyska, Nowa Szkoła, Stowarzyszenie Integracja Europa–Wschód, Ośrodek Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów, Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, EGIS Sp. z o.o., Grupa MAC, Institute of Design Kielce, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Wiele dyskusji zrodziło również Forum Kuratorów i Dyrektorów oraz sesja dotycząca portali i platform edukacyjnych.

Należy zaznaczyć, iż Targi Kielce stwarzają doskonałą przestrzeń dla współpracy międzynarodowej, o czym świadczyć może zainteresowanie słuchaczy trzecią ośią tematyczną, związaną ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i Europejskim Programem EDUA.EU (innovacyjnym programem partnerskim dla szkół, uniwersytetów, wydawnictw, bibliotek).

Zainteresowaniem cieszył się także panel poświęcony miejscu szkoły w relacji z rykiem pracy, który zainicjował dyrektor Świętokrzyskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli – Jacek Wołowicz oraz przedstawiciel Ośrodka Rozwoju Edukacji i Łódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego.

Dużym atutem forum była możliwość prezentacji lokalnych osiągnięć i dobrych praktyk konkretnych placówek oświatowych/szkół, a także strategii przestrzeni nowoczesnej edukacji małego dziecka, dialogu w kulturze pedagogicznej i owych trendów w polskiej edukacji.

I Europejskie Forum Nowych Technologii i Innowacji w Edukacji stało się okazją nie tylko do podzielenia się z innymi dobrymi praktykami stosowania innowacji w edukacji, ale przede wszystkim dało impuls do rozwijania współpracy międzynarodowej w celu efektywniejszej pracy ośrodków edukacji. Pomysł połączenia kongresu z targami, prezentacji produktów i firm został *bardzo pozytywnie odebrany przez zewnętrznych, zagranicznych gości, ponadto* pokazał wysoki poziom i różnorodną ofertę edukacyjną. Stanowił także doskonałą okazję do promocji regionu i znajdujących się w nim uczelni wyższych, wydawnictw oraz szkół.