

ISSN 2083-179X

# Studia Pedagogiczne

---

Problemy społeczne,  
edukacyjne i artystyczne

TOM 32

2018

# STUDIA PEDAGOGICZNE

PEDAGOGICAL STUDIES  
Social, educational and art problems

**VOLUME 32**

# Studia Pedagogiczne

---

Problemy społeczne,  
edukacyjne i artystyczne

TOM 32



Wydawnictwo  
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego  
Kielce

2018

Treści udostępniane na licencji *Creative Commons Uznanie Autorstwa 4.0 Międzynarodowe*



#### RADA NAUKOWA / EDITORIAL BOARD

Jean Baratgin (Francja), Małgorzata Bielecka (UJK), Amy Cutter-Mackenzie (Australia), Wanda Drózka (UJK), Wiesław Jamrozek (UAM), Marek Konopczyński (Pedagogium), Sławomir Koziej (UJK), Dariusz Kubinowski (USz), Deniz Kurtoglu Eken (Turcja), Stefan M. Kwiatkowski (APS), Wiesław Łuczaj (UJK), Bożena Matyjas (UJK), Jerzy Mądrowski (UJK), Jerzy Prokop (Czechy), Andrzej Radziejewicz-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 Bełtkiewicz – stped@ujk.edu.pl  
Koordynator POLINDEX: Anna Wileczek – anna.wileczek@ujk.edu.pl

#### REDAKTORZY TEMATYCZNI / THEMATIC EDITORS

Małgorzata Bielecka, sztuki piękne – m.bielecka@interia.pl  
Wanda Drózka, pedagogika – wanda.drozka@ujk.edu.pl  
Halina Król, pedagogika – krolhalina@poczta.fm  
Jerzy Mądrowski, muzyka – jerzy.madrowski@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

Dorota Bełtkiewicz (Akademia Ignatianum w Krakowie), Darya Filatova (Politechnika Świętokrzyska w Kielcach), Alicja Giermakowska (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach), Teresa Giza (Wszechnica Świętokrzyska w Kielcach), Bożena Matyjas (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach), Charles El-Nouty (LAGA Paris 13, France), Katarzyna Palka (Wszechnica Świętokrzyska w Kielcach), Ewa Parkita (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach), Mirosława Wawrzak-Chodaczek (Uniwersytet Wrocławski), Anna Winiarczyk (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach)

#### 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 – Marzena Buksińska

„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 2018

Czasopismo indeksowane w BazHum, Index Copernicus

## SPIS TREŚCI

### ARTYKUŁY I ROZPRAWY

BOŻENA CHROSTOWSKA, Potencjał grup samopomocowych w radzeniu sobie ze stygmatyzacją przeniesioną wśród rodziców dzieci z niepełnosprawnością .....	13
JUSTYNA DOBROŁOWICZ, Rodzicielstwo i rodzina w neoliberalnej rzeczywistości .....	29
BEATA GÓRNICKA, Samodzielność i kompetencje jako uwarunkowania niezależności życiowej osób z niepełnosprawnością – wybrane obszary szans i zagrożeń .....	47
JAKUB PŁOWENS, Analfabetyzm funkcjonalny w odniesieniu do czytania ze zrozumieniem i uczenia się języka obcego .....	65
MARCIN WARMIŃSKI, Postawy obywatelskie młodzieży jako pochodna edukacji wczesnoszkolnej .....	79
KINGA TUREK, The help for handicapped children and children at risk of being handicapped – early support of child development .....	91
ANNA WILECZEK, Obrazy współczesnego rodzicielstwa na stronach parentingowych .....	105
JOANNA SĄDEL, KINGA TUREK, Rola logopedy, środowiska rodzinnego i przedszkolnego w stymulowaniu rozwoju mowy dziecka .....	125
DOROTA BEŁTKIEWICZ, Kontrast jako koncept. Opozycje w bajkach dawnych i najnowszych .....	137

### BADANIA I KOMUNIKATY

JOANNA ŁUKASIEWICZ-WIELEBA, Media w życiu zdolnego dziecka w narracjach rodziców .....	159
KATARZYNA BIAŁOBRZESKA, CEZARY KURKOWSKI, Uczestnictwo seniorów zamieszkujących tereny wiejskie w życiu rodzinnym i społecznym – syndrom znikającej ławeczki .....	179
SYLWIA GWIAZDOWSKA-STAŃCZAK, Postrzeganie własnej rodziny przez adolescentów .....	193
ANNA PERKOWSKA-KLEJMAN, Studiowanie za granicą a osądzenie refleksyjne .....	211

## JUBILEUSZ

MAREK KĄTNY, Ważne epizody z życia Wydziału Pedagogicznego .....	235
ANDRZEJ JOPKIEWICZ, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach jako ośrodek badań auksologicznych.....	239
ZDZISŁAW RATAJEK, Dobry projekt dla tego regionu. Refleksja w 50. rocznicę utworzenia Wydziału Pedagogicznego i Artystycznego Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach .....	247
WITOLD DOBROŁOWICZ, Gratulacje i okruchy wspomnień .....	257
ALINA BIELAWSKA, Utkane ze wspomnień. Upamiętnienie jubileuszu 50-lecia Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach .....	263
MARIA SYNOWIEC-BUGLEWICZ, Wspomnienia wykładowcy psychologii .....	281
Biopsychospołeczny rozwój człowieka. Przegląd treści publikowanych w ostatniej dekadzie, dokonany z okazji 10-lecia czasopisma „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” .....	285

## CONTENTS

### ARTICLES & ESSAYS

BOŻENA CHROSTOWSKA, The potential of self-help groups in dealing with courtesy stigma among the parents of children with disabilities .....	13
JUSTYNA DOBROŁOWICZ, Parity and family in neoliberal reality .....	29
BEATA GÓRNICKA, Independence and competences as determinants of independent life of people with disability – selected areas of opportunities and threats .....	47
JAKUB PŁOWENS, Functional illiteracy in reading comprehension with reference to foreign language .....	65
MARCIN WARMIŃSKI, Citizenship attitudes of youth as derivative of early education results .....	79
KINGA TUREK, Pomoc dziecku niepełnosprawnemu bądź zagrożonemu niepełnosprawnością – wczesne wspomaganie rozwoju .....	91
ANNA WILECZEK, Creations of contemporary parenting on parenting websites .....	105
JOANNA SADEL, KINGA TUREK, The role of a speech therapist, family and kindergarten background in the process of stimulating the development of a child's speech .....	125
DOROTA BEŁTKIEWICZ, Contrast as a concept. Oppositions in the old fables and the contemporary stories .....	137

### RESEARCHES & STATEMENTS

JOANNA ŁUKASIEWICZ-WIELEBA, Media in the life of a gifted child in narrations of parents .....	159
KATARZYNA BIAŁOBRZESKA, CEZARY KURKOWSKI, The participation of seniors living in rural areas in family and social life – the disappearing bench syndrome .....	179
SYLWIA GWIAZDOWSKA-STAŃCZAK, The perception of his own family by adolescents .....	193
ANNA PERKOWSKA-KLEJMAN, Studying abroad and reflective judgment .....	211



## JUBILEE

MAREK KAŃNY, Important Episodes from the Life of the Faculty of Education	235
ANDRZEJ JOPKIEWICZ, Jan Kochanowski University in Kielce as an Auxological Research Center .....	239
ZDZISŁAW RATAJEK, A Good Project for this Region. Reflection on the 50th Anniversary of the Faculty of Pedagogy and Arts .....	247
WITOLD DOBROŁOWICZ, Congratulations and Crumbs of Memories .....	257
ALINA BIELAWSKA, Woven from Memories. Commemorating the 50th Anniversary of the Faculty of Pedagogy and Arts .....	263
MARIA SYNOWIEC-BUGLEWICZ, Memoirs of a lecturer in psychology .....	281
Biopsychosocial Human Development. Review of the Content Published in Last Decade (10-th Anniversary of „Pedagogical Studies. Social, Educational and Artistic Problem” .....	285

*Szanowni Państwo,*

przekazujemy w Państwa ręce wydanie specjalne naszego czasopisma. Wydanie wyjątkowe, gdyż niniejszy tom, oprócz stałych działów ARTYKUŁY I ROZPRAWY oraz BADANIA I KOMUNIKATY, zawiera dodatkowo dwie jubileuszowe „wkładki”:

- jubileuszowe wspomnienia szanownych pracowników Wydziału Pedagogicznego i Artystycznego, przy którym działa czasopismo, a z którymi wspomniany wydział miał zaszczyt współpracować na przełomie ostatnich 50 lat;
- zestawienie streszczeń tekstów prezentowanych na łamach półrocznika na przestrzeni dziesięciu lat funkcjonowania, pod obecnym tytułem „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”. Ten „przegląd dekady” był możliwy dzięki wsparciu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Zadanie „Interdyscyplinarny dyskurs: BIOPSYCHOSPOŁECZNY ROZWÓJ CZŁOWIEKA – dyskusja dotycząca praktycznych aspektów badań naukowych zorganizowana na 10-lecie tytułu: STUDIA PEDAGOGICZNE. PROBLEMY SPOŁECZNE, EDUKACYJNE I ARTYSTYCZNE” sfinansowane zostało, w ramach umowy 967/P-DUN/2018, ze środków Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego przeznaczonych na działalność upowszechniającą naukę.

Pomimo że obecne czasy sprzyjają kreacji własnego wizerunku, koncentracji na własnej ścieżce rozwoju, podkreślanii indywidualnych osiągnięć i nierzadko nadużywaniu zaimka „ja”, to z perspektywy ostatnich dziesięciu lat, patrząc na osiągnięcia grona recenzentów, autorów czy sympatyków czasopisma, łatwo dostrzec, że nauka to wysiłek kolektywny – spektakularne naukowe odkrycia poprzedzają nierzadko naukowe debaty, dyskusje, weryfikowanie hipotez czy też rozpowszechnianych publikacji.

Wychodząc naprzeciw potrzebom umiędzynarodowienia zasobów niniejszego czasopisma dokonano próby stworzenia efektywnego systemu upowszechniania wiedzy wewnątrz rozrastającej się społeczności naukowej oraz promocji dotychczasowych, wspólnych działań. Nasz półrocznik – „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” – podejmuje starania, aby sprostać nowym wymogom efektywnych działań komunikacyjnych. Nasze treści są ogólnodostępne (publikacje udostępniane są na licencji

Creative Commons Uznanie Autorstwa 4.0 Międzynarodowe). Pracujemy też nad rozwiązaniami, które pozwolą na efektywną komunikację, przy uwzględnieniu ograniczeń percepcyjnych oraz wszechobecnego zalewu informacji. Stąd nasz eksperymentalny zabieg: bazując na artykułach z półrocznika, które ukazały się w ostatniej dekadzie, autorzy przygotowali skondensowane streszczenia artykułów (niekoniecznie własnych), wzbogaconych o postery zaprezentowane podczas jubileuszowej konferencji w siedzibie Targów Kielce 10 października 2018 r.

Zdecydowaliśmy się również na wprowadzenie w recenzjach nowego wskaźnika, wykraczającego poza standardowe zagadnienia typu: zaawansowanie teoretyczne, możliwość wykorzystania w praktyce, poprawność językowa, dobór źródeł. W XXI w. innowacyjność stała się słowem kluczem, stąd podjęta przez recenzentów próba określenia poziomu TRL<sup>1</sup> recenzowanych artykułów. Skala TRL obejmuje zarówno prace podstawowe, czyli poziom 1 TRL, fazę badań określanych jako przemysłowe, obejmujące poziomy od 2 do 6, a następnie prace rozwojowe, z poziomami od 7 do 9. Najwyższy, 9 poziom, oznacza gotowość innowacji do wdrożenia. Jako redakcja jesteśmy świadomi tego, że jest to skala teoretyczna, odzwierciedlająca „idealne” wdrażanie innowacji. Nie wymagaliśmy zatem, by autorzy dokonywali samooceny, czy też aby opracowania koniecznie przechodziły z poziomu na poziom. Warto jednak dostrzec, na jakim poziomie postrzegane są publikowane prace. Informacja o TRL stanowi może także implikator – inspirację do pogłębiania czy wręcz kontynuowania prac przez autorów lub innych badaczy.

Podjmując się wspólnej, naukowej dyskusji podczas obchodów jubileuszu chcielibyśmy, aby nasza – 10. rocznica istnienia tytułu – stała się okazją do przemyśleń, jak i momentem nowatorskich zmian.

Zapraszamy do zapoznania się z jubileuszowymi wspomnieniami i streszczeniami, mając nadzieję, że staną się źródłem inspirujących przemyśleń i dalszych działań. Bazując na naszych kolektywnych osiągnięciach, chcemy mieć swój przyczynek do tworzenia wspomnianego systemu, który sprostą nowym wymogom efektywnych działań redakcyjnych w XXI w. – czego sobie i Państwu życzymy.

Bożena Matyjas  
Paulina Forma

---

<sup>1</sup> Akronim TRL pochodzi od ang. *Technology Readiness Level*, czyli poziomu gotowości technologicznej. Poziom TRL mówi nam, jak blisko lub jak daleko od wdrożenia jest dana innowacja, i jaki jest obecny stan zaawansowania prac.

# Artykuły i rozprawy

## Potencjał grup samopomocowych w radzeniu sobie ze stygmatyzacją przeniesioną wśród rodziców dzieci z niepełnosprawnością

The potential of self-help groups in dealing with courtesy stigma among the parents of children with disabilities

### Wstęp

Fakt, że osoby niepełnosprawne narażone są na stygmatyzację (jak też na inne negatywne zjawiska) oraz jej doświadczają, jest udokumentowany w wielu doniesieniach naukowych. Stygmatyzacja ma jednak często o wiele szerszy zasięg, bowiem z racji bliskości, opieki, wychowywania oraz wspierania dzieci i dorosłych z niepełną sprawnością „przenosi się” ona niejako na ich rodziców, opiekunów czy inne osoby z bliskiego otoczenia. Bycie w relacji z osobą niepełnosprawną (niezależnie od jej wieku) może wiązać się z poczuciem wstydu, bycia obwiniwanym za jej sytuację, poczuciem „innego”, a nawet „gorszego” traktowania ze strony bliskich oraz obcych osób, ograniczeniem społecznych kontaktów, wykluczaniem, a także dyskryminacją etc. (MacRae 1999; Green 2003; Parchomiuk 2010). W szczególnej sytuacji są, z racji pełnionych ról, rodzice dzieci/osób z niepełnosprawnością. To, czy i jak przeżywają stygmatyzację przeniesioną (bo o niej tu mowa), zależy od wielu czynników, tak samo jak fakt radzenia sobie z nią. Jednym ze sposobów odparcia czy zmniejszenia efektów piętnowania jest szukanie pomocy u podobnych sobie osób czy grup (Meighan 1993, s. 327; Miller, Major 2008, s. 237; Kondracka-Szala 2015, s. 30). Przywołując ten kontekst można postawić pytanie o możliwości, jakie mają w tym zakresie grupy samopomocowe rodziców dzieci z niepełną sprawnością. W artykule zostanie podjęta problematyka stygmatyzacji przeniesionej wśród rodziców dzieci z niepełnosprawnością oraz potencjału grup samopomocowych rodziców w zakresie radzenia sobie z tym zjawiskiem i jego skutkami.

## Stygmatyzacja przeniesiona – mechanizmy działania

Jednym z problemów, jakich doświadczają osoby niepełnosprawne i ich rodziny, jest stygmatyzacja. Naukowych podstaw do jej analizy dostarczył Erving Goffman, definiując stygmat (piętno) jako „atrybut dotkliwie dyskredytujący jednostkę” (2007, s. 33). Jego praca stała się przyczynkiem do dalszych konceptualizacji oraz realizacji badań nad tym zjawiskiem przez różnych autorów w kontekście badań osób i rodzin z niepełnosprawnością. Poświęcano je w głównej mierze konsekwencjom stygmy dla osób nią dotkniętych (tzw. *self stigma*) oraz – rzadziej – doświadczeniom stygmatyzacji, które są udziałem osób pozostających w środowisku jednostki niepełnosprawnej czy chorej (Parchomiuk 2010, s. 57). Badacze w dużej mierze są zgodni, że rodzice dzieci niepełnosprawnych doświadczają tego, co Goffman zdefiniował jako stygmatyzację przeniesioną (*courtesy stigma*), polegającą na tendencji do rozszerzania stygmatu z osoby bezpośrednio nim dotkniętej na osoby blisko z nią powiązane w społecznej strukturze (Gray 2002, s. 735; Byra, Parchomiuk 2014a, s. 33).

W próbach konceptualizacji stygmatyzacji przeniesionej wskazuje się na jej dwa wymiary: stygmatyzację odczuwaną (*felt stigma*) oraz obserwowaną (*enacted stigma*). Ta ostatnia to aktualne epizody stygmatyzacji, w których osoba bierze udział – najczęściej przypadki jawnego odrzucenia bądź dyskryminacji. *Felt stigma* obejmuje uczucie wstydu (związanego ze stygmatem) oraz lęk przed odrzuceniem. W tym przypadku istotą jest to, co ma charakter uwewnętrzniony (Gray 2002, s. 737; Byra, Parchomiuk 2014a, s. 30). Kiedy dochodzi do przepracowania pewnych doświadczeń związanych ze stygmatyzacją przeniesioną i nabierają one charakteru negatywnej samooceny wraz z towarzyszącymi negatywnymi emocjami (samostygmatyzacji), wywołuje to uwewnętrznienie stygmatyzacji (*affiliate stigma*). Stanisław Byra i Monika Parchomiuk, powołując się na adaptację koncepcji stygmatyzacji autorstwa Bruce’a G. Linka i Jo C. Phelana wskazują, że stygmatyzacja afiliacyjna to proces złożony, w którym można wyodrębnić: świadomość społecznych stereotypów na swój temat (a ściślej grupy, do której się należy z racji powiązania z nosicielem piętna), uznanie ich za prawdziwe (adekwatne w stosunku do siebie), doświadczanie dyskryminacji społecznej oraz negatywnych odczuć jako reakcji na powyższe sytuacje. W przebiegu *affiliate stigma* występują następujące zjawiska i procesy: wzbudzanie winy oraz obarczanie odpowiedzialnością za sytuację stygmatyzowanej osoby, któremu równolegle towarzyszy poczucie obciążenia psychicznego i bezradność w związku z brakiem możliwości uchro-

nienia jej przed przejawami oraz skutkami stygmatyzacji, w tym dyskryminacji w różnych obszarach życia (za: Byra, Parchomiuk 2014a, s. 30).

Teoretycy i badacze stygmatyzacji podkreślają jej złożony charakter. Sam podział na stygmatyzację odczuwaną i obserwowaną jest umowny, bowiem oba te procesy współwystępują ze sobą, zaś w interpretacji wszystkich omówionych wyżej wymiarów w aspekcie empirycznym trzeba również brać pod uwagę fakt, że mamy do czynienia z perspektywą doświadczeń subiektywnych, przepuszczonych przez pryzmat osobistych oczekiwań, ocen (np. niekorzystna ocena społecznych realiów) czy innych właściwości oraz zasobów (bądź ich braku) (Byra, Parchomiuk 2014a, s. 31–32). W analizie zjawiska warto również mieć na uwadze występujące trudności w rozróżnianiu pomiędzy przejawami stygmatyzacji przeniesionej a tymi, które stanowią jej konsekwencje w osobowościowym i społecznym funkcjonowaniu jednostek (Parchomiuk 2010, s. 57).

Wyniki badań empirycznych wskazują na szereg negatywnych konsekwencji doświadczania stygmatyzacji przeniesionej, wśród których można wymienić lęk, złość, niską samoocenę, obwinianie się, poczucie utraty nadziei i wsparcia, obniżenie zdolności radzenia sobie ze stresem (Werner i Heinik 2008, cyt. za: Parchomiuk 2010, s. 57).

### Specyfika stygmatyzacji przeniesionej u rodziców dzieci z niepełnosprawnością

Realizacja roli rodzica obejmuje nie tylko wypełnianie określonych zadań, ale aktywność ta regulowana jest społecznymi oczekiwaniami czy – szerzej – kontekstem społeczno-kulturowym. Analizując zjawisko stygmatyzacji przeniesionej, trzeba mieć na uwadze nie tylko atrybuty piętna dziecka, jakość realizacji roli rodzicielskiej, ale i dominujące w danej kulturze konstrukty ról rodzicielskich oraz niepełnosprawności (Byra, Parchomiuk 2014a, s. 57). Inną cechą stygmatyzacji przeniesionej, na którą wskazuje Goffman (2007, s. 64), jest to, że osoba nią dotknięta ma biograficzną tożsamość, „naznaczoną” tylko przez sam związek z jednostką stygmatyzowaną. Choć badacze podkreślają sytuacyjny kontekst stygmatyzacji przeniesionej, to w przypadku rodziców dzieci z niepełnosprawnością nie dotyczy ona tylko sytuacji, kiedy rodzic występuje w obecności dziecka. Zdaniem Davida Graya staje się ona elementem całościowej biografii rodzica oraz ukształtowanej specyficznej tożsamości, znanej jako „tożsamość rodzica dziecka z niepełnosprawnością” (2002, s. 737).

Kolejnym ważnym czynnikiem w rozpatrywaniu stygmatyzacji przeniesionej wśród rodziców dzieci z niepełnosprawnością jest coś, co w języku teorii nazywania określa się wymiarami piętna. Należą do nich widoczność stygmatu (jawna/ukryta niepełnosprawność), domniemane jego pochodzenie (etiologia zaburzenia/choroby), stopień szkodliwości społecznej (konsekwencje zaburzenia/choroby) oraz siła zagrożenia (ryzyko stygmatu, np. zarażenie). Zarówno etiologia wrodzona, jak i nabyta są czynnikami zwiększającymi poczucie bycia obwinianym za kondycję dziecka, co stanowi jeden ze znaczących aspektów stygmatyzacji przeniesionej. W wymiarze konsekwencji rozpatruje się, na ile zachowania i reakcje dziecka z niepełnosprawnością naruszają normy społeczne. Im niepełnosprawność/choroba bardziej „niewidoczna”, tym mniej powodów do „usprawiedliwienia” zachowań składających się na jej obraz. Stygmatyzująca może być również sama kategoria diagnostyczna. W przypadku niektórych chorób czy zaburzeń oraz przy niskiej świadomości społecznej pewne etykiety diagnostyczne wywołują czy wzmacniają stygmatyzację społeczną nawet bez specyficznych manifestacji. Wreszcie prognozy rozwojowe. Są takie zaburzenia czy choroby, których rokowania dają nadzieję na samodzielność dziecka i poprzez to wzmagają motywację do działań wspierających, obniżają lęk, poczucie społecznego obciążenia. Warto też podkreślić, że choć diagnoza dziecka bywa punktem wyjścia do uruchomienia negatywnych reakcji i procesów u rodziców (o ile nie wystąpiły one jeszcze przed diagnozą), to z drugiej strony – podana rodzicowi w racjonalnej formie – pozwala na wyjaśnienie reakcji i zachowań dziecka, umieszczenie ich w obiektywnym kontekście oraz zredukowanie poczucia winy i wstydu, które mogło wynikać z dotychczasowej oceny siebie jako „złych rodziców” (Gray 1993, s. 103; Dovidio, Major, Crocker 2008, s. 23–28; Parchomiuk 2010, s. 60; Byra, Parchomiuk 2014a, s. 35).

W literaturze przedmiotu wymienia się płeć i wiek jako zmienne, mające znaczenie w kształtowaniu charakteru doświadczeń stygmatyzujących rodziców dzieci niepełnosprawnych, choć dowody empiryczne nie dostarczają jednoznacznych informacji (Gray 1993, 2002; Ali i in. 2012; Byra, Parchomiuk 2014a). W przypadku płci z niektórych badań wynika, że zjawisko to jest bardziej charakterystyczne dla matek niż dla ojców. Badacze sugerują, że w rodzinach z dzieckiem niepełnosprawnym matki dużo częściej i w większym zakresie od matek w rodzinach ze „zdrowymi” dziećmi ponoszą odpowiedzialność za pełnienie funkcji opiekuńczych wobec dziecka oraz rzadziej pracują zawodowo (Ryan, Cole 2008, s. 44). Zatem silniejsza stygmatyzacja przeniesiona u kobiet może być wynikiem ich dominującej roli opiekuńczej, częstszego reprezentowania dziecka „na zewnątrz” oraz ujawniania swoich kompetencji rodzicielskich.



Jeśli chodzi o wiek, to wskazuje się atrybuty młodego i starszego wieku rodziców w kontekście ich możliwego wpływu na doświadczanie stygmatyzacji. Starszy wiek wzmacnia ryzyko obciążenia psychofizycznego i jego konsekwencji oraz redukcji zasobów osobistych, młodszemu mogą towarzyszyć większe trudności adaptacyjne, mniejsze zasoby, ograniczone sposoby na radzenie sobie. Wiek rodzica pozostaje w związku z wiekiem i etapem rozwojowym dziecka oraz wynikającymi z tych faktów wydarzeniami, wyzwaniem, zachowaniami dziecka etc., które wymagają od rodziców ciągłej adaptacji. Doświadczenia stygmatyzacji przeniesionej wywołują negatywną percepcję tych zmian (Green 2003, cyt. za Byra, Parchomiuk 2014a, s. 36). Z drugiej strony badacze wskazują, że deklarowana przez rodziców w niektórych badaniach zwiększona tendencja do lepszego radzenia sobie z negatywnymi reakcjami otoczenia pojawia się wraz ze starszym wiekiem dziecka (Gray 1993, s. 116–118).

Kolejnym czynnikiem, który bierze się pod uwagę, jest manifestacja niepełnosprawności dziecka, która powoduje, że jednostka może być odrzucana ze względu na samą niepełnosprawność. Manifestacje (czy w wymiarze fizycznym, czy behawioralnym) mogą stawać się (bądź są od początku) coraz bardziej „czytelne” w odbiorze społecznym, co w konsekwencji powoduje, że dziecko (i jego bliscy) nie są akceptowani w miejscach publicznych (np. osoby z niepełnosprawnością intelektualną, autyzmem) (Byra, Parchomiuk 2014a, s. 36; Ostrowska 2015). Nie bez znaczenia pozostają relacje ze specjalistami czy szerzej specjalistami jako reprezentantami całego systemu rehabilitacji, edukacji, opieki medycznej etc. Eksploracje autorstwa Stuarta Todd’a i Stephanie Jones, dotyczące kontaktów matek dzieci niepełnosprawnych intelektualnie z profesjonalistami wskazują, że w tych relacjach bardzo często czują się one oceniane i kontrolowane, ich wiedza i umiejętności są podawane w wątpliwość, przez co one same mają poczucie bycia „złymi matkami” (Todd, Jones 2003, cyt. za Ryan, Cole 2008, s. 45). Inne badania nad stygmatyzacją przeniesioną wśród krewnych osób z zaburzeniami psychicznymi oraz schizofrenią ujawniły takie zachowania specjalistów, jak doradzenie potrzeby ukrywania choroby, odrzucenie, obwinianie, odmawianie kompetencji, znieważanie. Relacje ze specjalistami są elementem działania systemu opieki i wsparcia, a temu przypisuje się raczej funkcje obciążające członków rodziny niż ich wzmacniające (Kawczyńska-Butrym 1996, s. 135–157; Byra, Parchomiuk 2014a, s. 59).

Dla zrozumienia stygmatyzacji przeniesionej istotna jest również analiza postaw rodziców wobec samej niepełnosprawności, a także wobec niepełnosprawności swego dziecka. Postawy wobec niepełnosprawności są kształtowane zanim rodzice zaczną pełnić swą rodzicielską rolę, a także mogą być mody-

fikowane na skutek doświadczeń własnych. Przypuszcza się, że skłonność do negatywnych postaw wobec niepełnosprawności zwiększa siłę stygmatyzacji przeniesionej oraz dostrzegania jej przejawów wobec własnego dziecka (ponieważ rodzice sami wcześniej takie postawy dzielili lub wciąż dzielą). Sara Green wskazuje, że dla tych rodziców, którym nie udało się, pomimo doświadczeń własnych, zmienić swej negatywnej postawy, niepełnosprawność dziecka może być źródłem zakłopotania i wstydu, nasilając poczucie subiektywnego obciążenia jego opieką. Autorka, realizując badania wśród matek dzieci z niepełnosprawnością fizyczną, intelektualną i innymi, uzyskała wyniki dowodzące, że ich percepcja społecznych postaw wobec osób niepełnosprawnych ma znaczenie dla odczuwania przez nie obciążenia związanego z wychowaniem dziecka z niepełnosprawnością, poczucia winy i wstydu, niepokoju. Wówczas, gdy w subiektywnym odbiorze matek postawy społeczne są dyskryminujące i dewaluujące, częściej ich udziałem są wymienione stany psychiczne (Green 2003, s. 1365–1366).

Powyższe rozważania nie kończą analizy złożonego i wielowymiarowego zjawiska stygmatyzacji przeniesionej rodziców dzieci z niepełnosprawnością. Na mechanizm stygmatyzacji przeniesionej ma wpływ szereg czynników, z których omówiono tylko część. Za istotne uznawane są natężenie niepełnosprawności (im bardziej widoczna, nasilona, kojarzona społecznie z określonymi i intensyfikującymi się problemami w zachowaniu, tym wyższy poziom stygmatyzacji przeniesionej) oraz funkcjonujące w społeczeństwie stereotypy na temat pewnych chorób (Byra, Parchomiuk 2014b, s. 51). Wszystkie one jednak tworzą zbiór uwarunkowań, które działają w sposób złożony i całościowy. Mając powyższe na uwadze, w ten sam sposób trzeba rozważać problematykę radzenia sobie rodziców dzieci niepełnosprawnych ze stygmatyzacją.

#### Radzenie sobie rodziców dzieci z niepełnosprawnością ze stygmatyzacją przeniesioną

Jak wskazują Byra i Parchomiuk, sposoby radzenia sobie rodziców ze stygmatyzacją przeniesioną pozostają w związku z czynnikami kontekstualnymi (odnoszącymi się do okoliczności stygmatyzacji), samą niepełnosprawnością, właściwościami i doświadczeniami rodziców, specyfiką relacji opiekuńczej, stanowiąc konstelacje złożonych uwarunkowań. Autorzy, odwołując się do teorii radzenia sobie, wymieniają unikanie, konfrontację oraz poznawcze przeformułowanie znaczenia reakcji innych jako kierunki aktywności zaradczej,

zastrzegając, iż nie da się apriorycznie ustalić konsekwencji reakcji oraz zachowań rodziców. Do pierwszej grupy zachowań zalicza się następujące: wycofanie rodziców z życia społecznego, ograniczenie społecznych relacji, unikanie miejsc i sytuacji, które wymagają społecznych konfrontacji, ukrywanie niepełnosprawności/choroby (Byra, Parchomiuk 2104a, s. 37; Ali i in. 2012, s. 2134). W przypadku konfrontacji rodzice podejmują takie działania, jak: poszukiwanie racjonalnej wiedzy na temat choroby/niepełnosprawności, „medykalizacja problemu”, polegająca na wyjaśnianiu istoty niepełnosprawności i wynikających z niej trudności na podstawie specjalistycznej wiedzy odnoszącej się do etiologii i przebiegu choroby, informowanie innych w zakresie specyfiki zaburzeń dziecka w sytuacji naruszania społecznych norm. Zachowania te obejmują więc informowanie oraz edukację otoczenia. Wśród innych sposobów konfrontacyjnych wymienia się także strategie związane ze stosowaniem humoru, atak werbalny, a także „uprzedzające ujawnienie”, polegające na wyjaśnieniu problemu zanim on wystąpi (MacRae 1999, s. 64; Gray 2003, s. 742–743; Parchomiuk 2010, s. 65–66; Byra, Parchomiuk 2014a, s. 37). Badacze zwracają uwagę, że część strategii związanych z „wyjaśnianiem” pomaga nie tylko radzić sobie z negatywnymi reakcjami ze strony innych, ale i z własnym poczuciem winy (Parchomiuk 2010, s. 66). Z drugiej strony, w badaniach z udziałem rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną wykazano, że rodzice, którzy na negatywne postawy innych wobec swoich dzieci i siebie odpowiadali poinformowaniem o kondycji zdrowotnej dziecka, doświadczali mniej stresu w porównaniu do tych rodziców, którzy wybierali strategię unikania oraz nieinformowania o chorobie. Rodzice wybierają również poinformowanie o diagnozie po to, by uniknąć nieporozumień, a także jako działanie profilaktyczne. Część z nich komunikowała osobom z otoczenia, że niewłaściwie się zachowały oraz doradzała, jak zachowywać się prawidłowo (Baxter, Cummis 1992; Todd, Shearn 1997, cyt. za Ali i in. 2012, s. 2136). Trzecia strategia zaradcza polega na dokonywaniu zniekształceń poznawczych. Rodzice postrzegają reakcje innych jako łagodną ignorancję, a nie świadomą złośliwość (Green 2003). Niektórzy badacze wskazują również na używanie technik neutralizacji, w tym szczególnie jednej – „potępianie potępiającego”, polegającej m.in. na przekonaniu, że ci, którzy potępiają (osobę niepełnosprawną, jej bliskich) nie liczą się, i to ich problem (MacRae 1999, s. 65–66).

Ciekawych wyników badań nad doświadczaniem stygmatyzacji przeniesionej przez opiekunów osób z chorobą Alzheimera dostarczają eksploracje autorstwa Hazela MacRae’a (1999). Autor, wychodząc z założenia, że w toku interakcji społecznych definicje sytuacji są raczej negocjowane, a nie dane,

twierdzi, że związek z osobą stygmatyzowaną nie musi oznaczać automatycznie wystąpienia stygmatyzacji przeniesionej. Z jego badań wynika, że członkowie rodziny są w stanie uniknąć stygmatyzacji jeśli potrafią zarządzać czy kontrolować definicją sytuacji, tak aby reakcje innych nie były negatywne. Niektóre rodziny stosowały w tym celu kontrolę informacji (tu kluczowe znaczenie miała „widoczność” piętna), inne „medykalizację problemu” bądź technikę neutralizacji. Istotnym czynnikiem była zdolność opiekunów do zakwestionowania i zignorowania definicji sytuacji innych (stygmatyzujących) i polegania na własnej interpretacji znaczenia potencjalnie stygmatyzującego stanu/reakcji/zachowania. Zdolność tę wzmacnia dostępność „wspierających innych”, którzy chociaż świadomi stanu osoby i rodziny, są życzliwi, rozumiejący oraz nieoceniający (MacRae 1999, s. 61). Choć bycie opiekunem dorosłej osoby chorej na Alzheimera jest z pewnością innym jakościowo doświadczeniem niż bycie rodzicem dziecka z niepełnosprawnością, to warto jeszcze raz podkreślić, że na udany proces stygmatyzacji składa się wiele czynników, a jednym ze sposobów zmniejszenia jej efektów jest szukanie poparcia u podobnych do siebie osób lub grup, które dzielają podobne problemy i sposoby na ich rozwiązanie albo przynajmniej rozumieją sygnalizowane trudności (Meighan 1993, s. 327; Czytkwin 2007, s. 270–273; Żuraw 2008, s. 253).

### Potencjał grup samopomocowych w radzeniu sobie ze stygmatyzacją przeniesioną

Badania MacRae oraz innych autorów wykazały, iż wsparcie społeczne sprzyja redukowaniu nasilenia stygmatyzacji (MacRae 1999; Kondracka-Szala 2015). W dobie udokumentowanej w różnych badaniach niewydolności zinstytucjonalizowanych systemów pomocowych, stygmatyzacji strukturalnej, otwiera się przestrzeń dla systemu pomocy środowiskowej. W procesie deinstytucjonalizacji Jerzy Szmagalski (2010, s. 192) wskazuje na znaczenie m.in. inspirowania i tworzenia ruchów samopomocy użytkowników usług społecznych. Grupy samopomocowe czy wzajemnej pomocy, niezależnie od ich zlokalizowania (wirtualne czy realne), w najmniejszym stopniu prezentują cechy instytucji totalnych i uczestnictwo w nich może stanowić jedną ze strategii radzenia sobie ze stygmatyzacją przeniesioną (Kondracka-Szala 2015, s. 28).

Samopomoc to pewna forma pomocy odbywającej się bez udziału profesjonalistów, w której ludzie dotknięci podobnym problemem udzielają sobie nawzajem wsparcia. W innym znaczeniu to pojęcie odnosi się również do wszelkiej

działalności ludzi, której celem jest zastąpienie lub uzupełnienie działań organów władzy, instytucji, mających zaspokajać potrzeby społeczne (Szmagałski 2003, s. 8–9). W samopomocy kładzie się akcent na potencjalności, jakie posiada każdy, nawet znajdujący się w bardzo trudnej sytuacji człowiek. Umocnianie uzdolnień poprzez uczestnictwo w samopomocy odbywa się nie tyle przez nabywanie nowych umiejętności, ile przez „odkrywanie niezwykłych każdemu człowiekowi uzdolnień, które pozwalają mu przekroczyć ograniczenia, którym został poddany ze względu bądź to na czynniki biologiczne, bądź też społeczne” (Juros 2003, s. 20). Istota samopomocy zawiera się zatem w dążeniu do zdobycia/odzyskania wpływu na swój los, a także do działania oddolnego.

Samopomoc może odbywać się w grupie. Tworzą ją przeważnie osoby dotknięte poważnym problemem, który zniszczył lub zaburzył ich dotychczasowe poczucie tożsamości. Osoby te, wychodząc z pozycji bezsilności wobec wspólnych czy podobnych trudności, w toku wzajemnych interakcji wzajemnie sobie pomagają. Grupy takie posiadają cechy charakterystyczne dla grup społecznych w ogóle, realizowana jest w nich m.in. zasada dobra wspólnego, pomocniczości oraz solidarności (Janos 2003, s. 19, 24). Ich uczestnicy komunikują się ze sobą na zasadzie całkowitego równouprawnienia, co sprawia, iż łatwo o zaufanie i zrozumienie, które rzadko jest udziałem profesjonalistów, bowiem nie posiadając własnych doświadczeń, nie są oni w stanie zrozumieć złożoności problemu (Freywald 2009, s. 2). Metodą pracy grup samopomocowych jest regularne spotkanie się w celu wzajemnego wzmocnienia się ich członków. Zrozumienie, wzajemne zaufanie, poczucie ważności oraz dzielenie emocji i trudności, a także sposobów radzenia sobie z nimi wytwarza poczucie wspólnoty i solidarności (Bąkowska 2009, s. 10).

Badacze grup samopomocowych zwracają uwagę na towarzyszące ich działalności ciekawe zjawisko. Tak jak nie ma pewności, iż osoba otrzymująca pomoc w grupie rzeczywiście jest usatysfakcjonowana, to z dużą pewnością można stwierdzić, że jednostka, która tę pomoc przekazuje, czerpie z tego korzyści (tzw. zasada terapii pomagającego). Pozwala to dostrzec i docenić wagę ludzkiego doświadczenia i płynącej z niego wiedzy, pogłębić rozumienie własnych trudności przez porównanie swych przeżyć z trudnościami innych, którzy są w podobnej sytuacji (Oka, Borkman 2003, s. 41). W tym sensie samopomoc może prowadzić do zredefiniowania poczucia własnego ja, pomóc w przeformułowaniu własnych doświadczeń biograficznych poprzez nadanie im nowych znaczeń. Andrzej Juros wskazuje na możliwości, jakie daje aktywne uczestnictwo w grupie samopomocowej w wykształceniu się poczucia umocnienia tożsamości, uwzględniającego zaistniały problem. Autor proces poprzedzający

umocnienie opisuje w czterech etapach. W pierwszym osoba musi odzyskać zaufanie do siebie i innych – w kontekście problemu, który ją dotknął. W kolejnym kroku grupa pomaga odzyskać autonomię oraz przekroczyć poczucie wstydu. Następnym etapem jest podjęcie przez jednostkę inicjatywy w działaniu, przeciwstawienie się poczuciu winy. Grupa uczy konkretnych umiejętności radzenia sobie z problemami, a przede wszystkim – co stanowi ostatni etap – nabywania kompetencji, które pomagają radzić sobie lub przezwyciężyć poczucie niższości, pojawiające się z jednej strony w zetknięciu z problemem, a z drugiej w kontaktach ze specjalistami (Juros 2003, s. 21).

Marion K. Jacobs oraz Gerald Goodman wskazują na jeszcze inny aspekt, dzięki któremu możliwa jest zmiana u uczestników grup samopomocowych. Jest nim doznanie natychmiastowej akceptacji.

Nowy uczestnik, który nierzadko czuł się krytykowany i napiętnowany (a przynajmniej izolowany i niezrozumiany), jako członek grupy zostaje natychmiast zaakceptowany. To niezwykle niekiedy doznanie wydaje się zasadniczym krokiem w kierunku dokonania zmian poznawczych, emocjonalnych i behawioralnych, niezbędnych dla efektywniejszego funkcjonowania i poprawy jakości życia (Jacobs, Goodman 1990, s. 97, cyt. za Kondracka-Szala 2015, s. 35).

Carol Miller i Brenda Major, charakteryzując strategię radzenia sobie z piętnem, polegającą na selektywnej afiliacji z podobnymi sobie, odwołują się do prawidłowości odkrytych w wielu badaniach z zakresu psychologii, mówiących o tym, że ludzie uważają za atrakcyjne osoby podobne do siebie i dążą do interakcji z nimi. Kontakty z podobnymi sobie przynoszą szereg korzyści, takich jak potwierdzenie własnych przekonań i postaw, wzajemne zaspokajanie potrzeb, wzajemne zrozumienie, kompatybilność interakcji czy dostarczanie wsparcia instrumentalnego oraz emocjonalnego.

Dzięki afiliacji z podobnie stygmatyzowanymi, osoby stygmatyzowane zyskują wytnienie od uprzedzenia oraz wszystkie korzyści, które zwykle są konsekwencją afiliacji z podobnymi sobie (Miller, Major 2008, s. 237).

Hanna Żuraw podkreśla, że relacje z podobnymi do siebie przynoszą poczucie bezpieczeństwa i odczucie stanu normy (w omawianym przez autorkę przypadku osób niepełnosprawnych) (2008, s. 253). Badania nad konsekwencjami wsparcia zewnętrznego wobec jednostek stygmatyzowanych – w sytuacji kiedy audytorium stanowią podobnie stygmatyzowani – wskazują, że obecność nawet jednej innej stygmatyzowanej osoby może okazać się wsparciem dla osoby stygmatyzowanej. Wskazuje się również, że obecność podobnie stygmatyzowa-

nych innych zmniejsza lęk i depresję u jednostek stygmatyzowanych (za Blascovich i in. 2008, s. 302).

Frank Reissman, badacz ruchu samopomocowego twierdzi, że udział w grupie samopomocowej, która zrzesza podobnych sobie, nie oznacza dla jej członków napiętnowania danym problemem, ponieważ są one budowane na sile ludzi, którzy do niej należą, na równości wszystkich wobec siebie oraz na dostrzeganiu wartości i roli, jaką ma w niej każdy uczestnik (2003, s. 44). Dowody empiryczne wykazały, że wsparcie społeczne, uzyskiwane w grupach samopomocowych rodziców dzieci z niepełnosprawnością (zarówno realnych, jak i wirtualnych), redukuje nasilenie stygmatyzacji (Mandell, Salzer 2007; Carter 2009; Mak, Kwok 2010). Z drugiej strony, jeśli rodzice wybierają unikanie jako strategię radzenia sobie ze stygmatyzacją, może się to wiązać m.in. z pogorszeniem bądź brakiem wsparcia (Gray 1993, s. 105; Miller, Major 2008, s. 244–245; Byra, Parchomiuk 2014a, s. 37). Zaangażowanie się w aktywność grupy samopomocowej wymaga jednak ujawnienia stygmatu i w związku z powyższym niesie ryzyko stygmatyzacji. Jak zauważa David E. Gray, nie tyle chodzi w tym przypadku o ujawnienie niepełnosprawności dziecka, ile specjalnych potrzeb rodziny, które z niej wynikają, co czyni stygmatyzację bardziej widoczną. Narażony jest w ten sposób proces podtrzymania „normalności” życia rodzinnego i rodzice decydujący się na wsparcie muszą zrezygnować ze strategii utrzymywania „normalnie wyglądającego przebiegu życia rodziny” (Gray 2002, s. 736). Może być to powód niechęci rodziców do udziału w grupie samopomocowej lub przechodzenia przez rodziców przez „cykle afiliacji”, w których ich aktywność, związana z korzystaniem z różnorodnych form wsparcia, ma różny charakter i intensywność w zależności od potrzeb i okoliczności (Gray 1993, s. 105; Byra, Parchomiuk 2014a, s. 37). W organizacji środowiskowego systemu wsparcia czy profesjonalnej pracy z rodzicami, w czasie której zachęca się ich do uczestnictwa w grupach samopomocowych, szukania wsparcia etc. warto mieć na uwadze te zjawiska. Są takie rodziny dzieci z niepełnosprawnością, które ukrywają swoje związki z chorobą, stosując ten sposób postępowania jako strategię zarządzania wrażeniem radzenia sobie jako rodzina w przestrzeni publicznej czy – szerzej – radzenia sobie ze stygmatyzacją przeniesioną. Najprawdopodobniej jednostki wybierają strategię na miarę swoich, w danym momencie życia, możliwości. Trzeba mieć także na uwadze fakt, że swoją cenę ma również ukrywanie piętna. Wyraża się ona w postaci napięcia, niepokoju, obawy, że piętno może zostać ujawnione. Ta wzmożona czujność prowadzi do kontrolowania i analizowania często bardzo banalnych sytuacji społecznych, może spowodować podejrzliwość i negatyw-

ne i/lub selektywne nastawienie oraz być odpowiedzialna za niekorzystne reakcje potwierdzające wysnute podejrzenia. Są to więc koszty nie tylko natury interpersonalnej, które rzutują na rozwijanie i utrzymywanie relacji społecznych, ale i koszty psychiczne (lęk, poczucie izolacji, zamętu, oszukiwania), fizyczne oraz związane z obciążeniem poznawczym (np. zaabsorbowanie piętnem – zbiór procesów poznawczych prowadzących do obsesyjnego myślenia o nim) (Smart, Wegner 2008, s. 205–206).

W świetle powyższych rozważań można uznać, że uczestnictwo w grupie samopomocowej rodziców dzieci z niepełnosprawnościami może stwarzać korzystne warunki do radzenia sobie czy też niwelowania skutków stygmatyzacji przeniesionej. Bez względu jednak na strategię radzenia sobie z piętnem każda reakcja wymaga poniesienia kosztów, choćby nie wiadomo jak w ocenie społecznej była uznawana za zadowalającą i efektywną.

## Zakończenie

Przedmiotem dokonanych analiz było zjawisko stygmatyzacji przeniesionej oraz strategii radzenia sobie z nią w odniesieniu do rodziców dzieci z niepełnosprawnością. Pochylnono się również nad wartością grup samopomocowych rodziców jako miejsc o potencjale ograniczania i odpierania efektów piętnowania.

Posiadanie dziecka niepełnosprawnego wiąże się potencjalnie z doświadczaniem stresu. Odczuwanie przez rodziców stygmatyzacji przeniesionej niesie za sobą wiele niekorzystnych skutków dla funkcjonowania ich jako rodziców, jak i całej rodziny. To, w jaki sposób rodzice oceniają swoją sytuację, a także radzą sobie z nią, stanowi jeden z ważnych wyznaczników ich adaptacji. W artykule podniesiono kwestię wartości płynących z uczestnictwa rodziców grupach samopomocowych, zwłaszcza w sytuacji kiedy instytucje i reprezentujący je profesjonaliści, których zadaniem jest udzielanie różnorodnego wsparcia, zawodzą. Przedstawiono również inne strategie radzenia sobie z piętnem przez rodziców. Choć zaakcentowano i omówiono szczegółowo jedną strategię, wydaje się, że nie ma nic patologicznego w innych podejściach do tego problemu. Rodzice dzieci z niepełnosprawnością stosują wiele strategii, by radzić sobie ze stygmatyzacją i związanym z nią uprzedzeniem. Różnice indywidualne, jak i okoliczności życiowe determinują to, jakie strategie są wybierane, a także ich efektywność. Choć w opinii zewnętrznej uczestnictwo w grupie samopomo-



cowej może być wyżej ocenione jako strategia radzenia sobie ze stygmatyzacją przeniesioną niż unikanie, to obie te reakcje wiążą się z korzyściami i kosztami. Może być zatem tak, że to, co na dany moment przynosi korzyść jednemu rodzicowi, u drugiego nie będzie rozwiązaniem problemu. Ważne jest zatem, aby w kontaktach rodziców z profesjonalistami, których zadaniem jest szeroko rozumiana pomoc, respektować tę różnorodność. Samopomoc niewątpliwie niesie duży potencjał dla jej uczestników, natomiast w sytuacji radzenia sobie w danym momencie życia rodzica ze stygmatą przeniesioną identyfikacja z „podobnymi sobie” może mieć dla niego różne odcienie wartości i ważności. Są bowiem rodzice, którzy stale czerpią z niej siłę, inni radzą sobie indywidualnie, jeszcze inni nie identyfikują przejawów stygmatyzacji przeniesionej ani jej skutków. Zadaniem specjalistów jest tutaj pomaganie w zidentyfikowaniu potrzeb na dany moment, w przewidywaniu korzyści i kosztów reakcji radzenia sobie oraz podjęciu decyzji, która strategia w danym momencie jest najbardziej adaptacyjna.

## BIBLIOGRAFIA

- Ali A., Hassiots A., Strydom A., King M. (2012), *Self stigma in people with intellectual disabilities and courtesy stigma in family carers: A systematic review*, „Research in Developmental Disabilities”, 33, s. 2122–2140.
- Bąkowska M. (2009), *Razem przezwyciężymy trudności*, „Socius”, 4, s. 9–12.
- Blascovich J., Mendes W.B., Hunter S.B., Lickel B. (2008), *Piętno, zagrożenia a interakcje społeczne*, w: T.F. Heatherton, R.E. Kleck, M.R. Hebl, J.G. Hull, *Spoleczna psychologia piętna* (s. 281–305), Warszawa: PWN.
- Byra S., Parchomiuk M. (2014a), *Stygmatyzacja przeniesiona, cz. 1: Perspektywa rodziców dzieci z niepełnosprawnością i chorobą*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej”, 15, s. 29–46.
- Byra S., Parchomiuk M. (2014b), *Stygmatyzacja przeniesiona, cz. 2: Perspektywa członków rodziny osób z niepełnosprawnością i chorobą*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej”, 15, s. 47–62.
- Carter I. (2009), *Positive and Negative Experiences of Parents Involved in Online Self-Help Groups for Autism*, „Journal on Developmental Disabilities”, 15(1), s. 44–52.
- Czykwini E. (2007), *Stygmat społeczny*, Warszawa: PWN.
- Czym jest samopomoc i w jaki sposób to działa? Wywiad z Frankiem Reissmanem* (2003), w: P. Jordan (red.), *Od pomocy do samopomocy* (s. 43–47), Warszawa: Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL.

- Dovidio J.F., Major B., Crocker J. (2008), *Piętno: wprowadzenie i zarys ogólny*, w: T.F. Heatherton, R.E. Kleck, M.R. Hebl, J.G. Hull, *Spoleczna psychologia piętna* (s. 23–46), Warszawa: PWN.
- Freywald C. (2009), *Samopomoc w Niemczech*, „Socius”, 4, s. 2–4.
- Gray D.E. (1993), *Perception of stigma: the parents of autistic children*, „Sociology of Health & Illness”, 16(1), s. 102–120.
- Gray D.E. (2002), „Everybody just freezes. Everybody is just embarrassed”: felt and enacted stigma among parents of children with high functioning autism, “Sociology of Health & Illness”, 24(6), s. 734–749.
- Green S.E. (2003), „What do you mean what’s wrong with her?”: stigma and the lives of families of children with disabilities, „Social Science & Medicine”, 57, s. 1361–1374.
- Goffman E. (2007), *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, Gdańsk: GWP.
- Jacob M.K., Goodman G. (1990), *Psychologia a grupy samopomocy. Prognoza partnerstwa*, „Nowiny Psychologiczne”, 1–2.
- Juros A. (2003), *Zasada pomocniczości – wspieranie działań samopomocowych i samoorganizacyjnych*, w: P. Jordan (red.), *Od pomocy do samopomocy* (s. 14–36), Warszawa: Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL.
- Kawczyńska-Butrym Z. (1996), *Niepełnosprawność – specyfika pomocy społecznej*, Warszawa: Interart.
- Kondracka-Szala M. (2015), *Wsparcie społeczne osób stygmatyzowanych. Wirtualne grupy samopomocowe*, Warszawa: Difin.
- Link B.G., Phelan J.C. (2001), *Conceptualizing stigma*, „Annual Review of Sociology”, 27, s. 363–385.
- MacRae H. (1999), *Managing courtesy stigma: the case of Alzheimer’s disease*, „Sociology of Health & Illness”, 21(1), s. 54–70.
- Mandell D.S., Salzer M.S. (2007), *Who joins support groups among parents of children with autism?*, „Autism”, 11(2), s. 111–122.
- Meighan R. (1993), *Socjologia edukacji*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Miler C.T., Major B. (2008), *Radzenie sobie z piętnem i uprzedzeniem*, w: T.F. Heatherton, R.E. Kleck, M.R. Hebl, J.G. Hull, *Spoleczna psychologia piętna* (s. 225–250), Warszawa: PWN.
- Oka T., Borgman T. (2003), *Krótką historia, idea i teorie związane z istnieniem grup samopomocowych z perspektywy międzynarodowej*, w: P. Jordan (red.), *Od pomocy do samopomocy* (s. 38–42), Warszawa: Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL.
- Ostrowska A. (2015), *Stosunek społeczeństwa do osób z niepełnosprawnością na podstawie badań z lat 1993–2013. Jak postępuje proces integracji?*, „Zdrowie Publiczne i Zarządzanie”, 13 (3), s. 232–242.

- Parchomiuk M. (2010), *Stygmatyzacja przeniesiona – analiza zjawiska w odniesieniu do rodzin osób niepełnosprawnych i chorych*, „*Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*”, J, 23, s. 55–69.
- Ryan S., Cole K.R. (2009), *From advocate to activism? Mapping the experiences of mothers of children on the Autism Spectrum*, „*Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*”, 22, s. 43–53.
- Szmagałski J. (2000), *Deinstytucjonalizacja w pomocy społecznej – zadania dla pracy socjalnej*, w: K. Marzec-Holka (red.), *Społeczeństwo. Demokracja. Edukacja. Nowe wyzwania w pracy socjalnej* (s. 185–194), Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Szmagałski J. (2003), *Fundamenty samopomocy*, w: P. Jordan (red.), *Od pomocy do samopomocy* (s. 8–13), Warszawa: Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL.
- Smart L., Wegner D.M. (2008), *Ukryte koszty ukrytego piętna*, w: T.F. Heatherton, R.E. Kleck, M.R. Hebl, J.G. Hull, *Społeczna psychologia piętna* (s. 205–224), Warszawa: PWN.
- Todd S., Jones S. (2003), *Mum’s the word!: maternal accounts of dealings with the professional world*, „*Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*”, 16, s. 229–244.
- Werner P., Heinik J. (2008), *Stigma by association and Alzheimer’s disease*, „*Aging and Mental Health*”, 12(1), s. 92–99.
- Żuraw H. (2008), *Udział osób niepełnosprawnych w życiu społecznym*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

## STRESZCZENIE

Badacze są w dużej mierze zgodni, że rodzice dzieci niepełnosprawnych doświadczają stygmatyzacji przeniesionej (*courtesy stigma*), polegającej na tendencji do rozszerzania stygmatu z osoby bezpośrednio nim dotkniętej na osoby blisko z nią powiązane w społecznej strukturze. To, czy i jak przeżywają to doświadczenie, zależy od wielu czynników, tak samo jak fakt radzenia sobie z nim. Jednym ze sposobów odparcia czy zmniejszenia efektów piętnowania jest szukanie poparcia u podobnych sobie osób czy grup. W tym kontekście pojawia się pytanie o możliwości, jakie mają w tym zakresie grupy samopomocowe rodziców dzieci z niepełną sprawnością. W artykule została podjęta problematyka stygmatyzacji przeniesionej wśród rodziców dzieci z niepełnosprawnością oraz potencjału grup samopomocowych rodziców w zakresie radzenia sobie z nią.

**SŁOWA KLUCZOWE:** stygmatyzacja przeniesiona, rodzice dzieci z niepełną sprawnością, grupy samopomocowe

## SUMMARY

Researchers agree that the parents of children with disabilities experience courtesy stigma, which consists of a tendency to extend the stigma from a person directly affected by disability to people closely associated that person in the social structure. Whether and how they experience it, depends on many factors, just like the fact how they deal with it. One of the ways to counter or reduce the effects of stigma is to seek support from similar people or groups. In this context, there is an arising question about the possibilities of self-help groups of parents of children with disabilities in this area. The article will address the issue of courtesy stigma among parents of children with disabilities as well as the potential of self-help groups of parents dealing with it.

**KEYWORDS:** courtesy stigma, parents, disability, self-help group

BOŻENA CHROSTOWSKA – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie  
e-mail: chrosbo@gmail.com

### **Historia / Article history**

Przysłano do redakcji / Received: 28.11.2018

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 20.12.2018

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 21.12.2018

Dyscyplina naukowa: pedagogika

## Rodzicielstwo i rodzina w neoliberalnej rzeczywistości

Parity and family in neoliberal reality

### Wprowadzenie

Jesteśmy świadkami poważnej transformacji w zakresie życia rodzinnego. Jeszcze pod koniec XX w. zawarcie związku małżeńskiego było naturalnym zdarzeniem, które powinno nastąpić po osiągnięciu odpowiedniego wieku.

Uważano, że przychodzi taki czas, kiedy należy zawrzeć małżeństwo, wydać na świat potomstwo i dziwne byłoby, gdyby młode osoby nie starały się tego zrobić. Zaprojektowane życie jednostki obejmowało określoną kolejność postępowania: edukacja (na różnym poziomie – zwłaszcza dla kobiet), podjęcie pracy zawodowej (zwłaszcza przez mężczyzn), zawarcie małżeństwa, a po tym fakcie – stosunkowo szybka prokreacja (Kwak, Bieńko 2012, s. 42).

Dziś doświadczamy gruntownych zmian rodziny. Socjologowie podkreślają wyraźną zależność rodziny jako instytucji społecznej od szerszych procesów zachodzących w społeczeństwie. Kształt i zasady funkcjonowania tej podstawowej grupy społecznej zależą od poziomu rozwoju ekonomicznego, kulturowego i społecznego.

### Rodzina w dobie przemian

Rodzina działa dziś w zupełnie innym społecznym i kulturowym otoczeniu, inne są wobec niej oczekiwania, funkcjonuje w odmiennych niż jeszcze kilkanaście lat temu warunkach. W tradycyjnym świecie rodzina była miejscem, w którym jednostka stawiała się pełnowartościowym członkiem społeczeństwa, tutaj kształtowała swój system wartości, tutaj nabywała umiejętności społeczne, które pozwalały jej zintegrować się ze społeczeństwem, tutaj uczyła się odgrywania podstawowych ról społecznych. Dzięki rodzinie młody człowiek bardzo wcześnie dowiadywał

się jaki ma być, jak powinien postępować i czego mu robić nie wolno. Starsze pokolenie, jako bardziej doświadczone, przekazywało młodym zasób wiedzy, umiejętności, poglądów i wartości, który zapewniał im prawidłowe przystosowanie do rzeczywistości społecznej. Rodzinna socjalizacja, oparta na przekazie międzypokoleniowym, postrzegana była nie tylko jako działanie pozytywne, ale nawet jako niezbędne. Kwestionowanie autorytetów pojawiała się rzadko i nie miało dużego znaczenia. Zarówno starzy, jak i młodzi ludzie cenili międzypokoleniową transmisję wartości, która zapewniała młodemu pokoleniu przystosowanie do życia społecznego. Dziś doświadczenia młodego pokolenia nie mają odpowiednika w doświadczeniu rodziców i dziadków. Przodkowie nie dostarczają młodzieży żadnych praktycznych wzorów zachowania, ponieważ cywilizacja, w której żyją, także dla nich jest zupełnie nowa. Zwrócić należy tu uwagę na sześć zjawisk, mających olbrzymi wpływ na transformację rodziny.

### Udział mediów w powstawaniu nowych wzorów macierzyństwa i ojcostwa

Jedną z najbardziej charakterystycznych zmian, jakie dotyczą współczesną rzeczywistość, jest jej mediatyzacja. Proces ten rozumiany jest jako

pośrednictwo mediów w poznawaniu świata; wpływanie przez media na postrzeganie przez człowieka rzeczywistości nieznaną bezpośrednio doświadczeniu wraz z konsekwencjami takiego pośrednictwa; kształtowaniem obrazu całej rzeczywistości społecznej, a nawet kompleksowych doświadczeń społecznych pod wpływem konstrukcji medialnych (*Słownik terminologii medialnej* 2006, s. 118).

Dziś środki masowego przekazu dostarczają informacji, kreują wizję świata, rozbudzają emocje i potrzeby, kształtują postawy, wpływają na zachowania. Z mediów ludzie dowiadują się, jak należy się zachowywać, do czego dążyć, czego unikać, co jest atrakcyjne, a co może człowieka ośmieszyć. Media pełnią więc ważną funkcję w konstruowaniu wiedzy społecznej ludzi. Owa wiedza społeczna określa tożsamość człowieka, charakter jego wyborów, jego dylematy, problemy, dążenia.

Macierzyństwo i ojcostwo tracą dziś swój naturalny charakter i w coraz mniejszym stopniu polegają na odtwarzaniu wzorów znanych człowiekowi z własnych doświadczeń, dlatego wyraźnie wzrasta rola mediów. Znaleźć w nich można wiele różnych, społecznie akceptowanych sposobów realizowania roli matki i ojca, i każdy ma prawo wybrać taki, który najbardziej mu odpowiada. Niezwykle szybki rozwój internetu sprawia, że właśnie to medium odgrywa dziś dominującą rolę

w kreowaniu macierzyństwa i ojcostwa. Według badań Centrum Badania Opinii Społecznej, dwie trzecie dorosłych Polaków regularnie korzysta z internetu, a od kilku lat obserwuje się stały wzrost obecności online. W sierpniu 2018 r. z internetu korzystało 27 mln Polaków (13,1 mln kobiet i 13,9 mln mężczyzn), a przeciętny internauta spędzał w sieci dwie godziny dziennie (<http://pbi.org.pl/badania/>, dostęp: 21.10.2018). Olbrzymią popularnością cieszą się blogi parentingowe, które w 2017 r. stanowiły 12,3% wszystkich blogów. Obecnie zajmują one trzecie miejsce wśród najpopularniejszych kategorii, przegrywając jedynie z blogami kulinarnymi i lifestylowymi. Polskim liderem blogów parentingowych jest, mający ponad milion użytkowników, blog [szczęśliwa.pl](http://szczęśliwa.pl), gdzie w wirtualnej przestrzeni można prowadzić dialog z innymi matkami i dzięki temu oswoić macierzyńskie strachy i obawy (Ferfecki 2018, s. 8–9).

### Neoliberalny przełom kulturowy

W okresie zaledwie kilkudziesięciu lat neoliberalizm rozprzestrzenił się niemal na cały świat i wywarł wpływ na życie niemalże każdego człowieka; zmieniło się wszystko: ekonomia, polityka, kultura, leczenie, a także rodzina, która dziś traktowana jest przede wszystkim jako motor wzrostu ekonomicznego jednostek i społeczeństw.

Zrozumienie funkcjonowania współczesnej rodziny wymaga poznania neoliberalnej ideologii. Neoliberalizm można zwięźle określić mianem takiego stanu, w którym niekontrolowanym mechanizmom rynkowym pozwala się kierować losem ludzi, a ekonomia dyktuje swoje warunki ludziom, a nie oni jej (Potulicka, Rutkowiak 2010, s. 299). Ta nowa sytuacja niesie szereg zagrożeń dla całej kultury i dla człowieka w tej kulturze osadzonego; o ile bowiem w liberalizmie gwarancją wolności człowieka są normy prawne, o tyle w neoliberalizmie teoretycznie wolny człowiek jest całkowicie podporządkowany ekonomii, która jest bezwzględna i dla której ważny jest wyłącznie materialny zysk. W filozofii neoliberalizmu szczególne miejsce zajmują kategoria wolności i kategoria wolnego rynku. Tylko absolutna wolność gwarantuje rozwój człowieka i, co za tym idzie, całego społeczeństwa, przy czym wolność rozumiana jest jako stan absolutnej niezależności – także od innych ludzi. Wolność zapewnia człowiekowi prawo wyboru; może on decydować o tym, jakie cele są dla niego ważne i w jaki sposób będzie je realizował. Wolny rynek zaś postrzegany jest jako optymalny mechanizm regulujący krążenie dóbr. W związku z tym zakłada

się, że jeśli prawa ekonomii zaczną rządzić na rynku społecznym, jego kondycja polepszy się. To są oczywiście założenia teoretyczne; w praktyce wkraczanie praw rynku na obszary edukacji, rodziny, kultury czy służby zdrowia prowadzi do wielu niepokojących zjawisk. Dzieje się tak dlatego, że rynek jest amoralny, nie zna kryteriów dobra i zła, kieruje się wyłącznie zasadą zysku.

### Indywidualizowanie społeczeństwa i osłabienie kontroli społecznej

Indywidualizacja to proces, w wyniku którego wzrosło znaczenie wolnej, niezależnej jednostki, gotowej samodzielnie kierować sobą i swoim życiem. W literaturze naukowej pojawia się pojęcie „mentalność indywidualistyczna” (Kwak 2005, s. 21), oznaczające prawo jednostki do wyboru celów życiowych, poglądów, sposobów zachowania czy sposobów budowania relacji z innymi. Dziś powszechnie daje się każdemu człowiekowi przyzwolenie do odrzucenia norm zakazujących i nakazujących określonych zachowań. Jednostka nie kieruje się dobrem rodziny, dobrem innych, ważne są dla niej wyłącznie własne potrzeby, własne ambicje, własne plany. Konsekwencją indywidualizacji są trudności w budowaniu partnerskich związków, dla ludzi ważne jest „ja”, nie umieją natomiast budować „my”, które przecież jest istotą rodziny. Dziś akceptuje się dążenie każdego człowieka do realizacji własnych ambicji życiowych, własnych celów, własnych pragnień. Coraz trudniej utrzymać związek partnerski, porozumieć się dwóm indywidualnościom, dla których liczy się wyłącznie własne szczęście, własny rozwój, własne ambicje. Małżeństwo, a więc i rodzina dwóch indywidualności trwa zwykle krótko i kończy się w momencie utraty wzajemnej atrakcyjności partnerów. Dziś szczęście i samorealizacja każdego człowieka to podstawowe wartości, które w istotny sposób zmieniają funkcjonowanie rodziny. Nie jest ważny interes rodziny, wspólne dobro, potrzeby innych, nikt nie oczekuje od jednostki rezygnacji z własnych marzeń, pragnień, celów czy ambicji na rzecz innych członków rodziny.

### Infantylizowanie dorosłości

Zjawisko infantylizowania kultury polega na upowszechnianiu wśród dorosłych cech charakterystycznych dotychczas dla dzieci, które to cechy uznane zostały za pożądane i uniwersalne dla każdego. Te cechy to: nieodpowiedzial-



ność, kapryśność, zmienność, zabawa, impulsywność, niestabilność emocjonalna, brak długotrwałych relacji międzyludzkich, płynność, koncentracja na własnych potrzebach oraz łamanie powszechnie uznanych za obowiązujące norm i zasad regulujących kontakty międzyludzkie.

Zjawisku infantylizowania dorosłości sprzyja wiele czynników, ale warto zwrócić uwagę na dwa z nich: nowy model współczesnego człowieka i brak wyraźnych momentów w jego biografii, pozwalających oddzielić dzieciństwo od dorosłości.

Pierwszym podstawowym czynnikiem sprzyjającym infantylizowaniu jest obowiązujący dziś model człowieka, który w ciągu ostatnich lat uległ radykalnym zmianom. Zgodnie z założeniami komercji dorośli ludzie winni czerpać radość z niepomamowanej konsumpcji, dążyć do własnego szczęścia i nie mieć z tego powodu poczucia winy.

Drugim ważnym czynnikiem sprzyjającym infantylizowaniu kultury jest brak wyraźnych momentów (linii demarkacyjnych) pozwalających oddzielić dzieciństwo od dorosłości oraz brak mechanizmów skłaniających ludzi do stania się osobą dojrzałą. Do niedawna służba w wojsku była takim właśnie okresem w życiu młodego chłopaka, w którym przekracza on próg dorosłości i staje się mężczyzną. Dopiero po odbyciu służby wojskowej chłopcy mogli myśleć o ślubie i założeniu rodziny. Zdarzało się, że o tych chłopakach, którzy w wojsku nigdy nie byli, wyrażano się pogardliwie jako o osobach nie do końca ukształtowanych. Biorąc to pod uwagę, etnologowie mówią o służbie wojskowej jako o obrzędzie przejścia, według którego w symboliczny sposób wyraża się i podkreśla zmiana statusu społecznego, czyli przejście z grupy chłopców do grupy dorosłych mężczyzn.

W tradycyjnym świecie moment ukończenia szkoły, studiów czy podjęcia pierwszej pracy był jednoznaczny z osiągnięciem dorosłości. Obecnie jest inaczej. Popularyzowana szeroko, również przez UNESCO, koncepcja permanentnego kształcenia podważa uznawane dotąd podziały ludzkiego życia na okres przygotowania do życia przez naukę szkolną i okres pracy oraz dojrzałego uczestnictwa w życiu społecznym. Sytuacja szkolna, będąca faktycznie symulowaniem życia (bycie dorosłym trenuje ona bowiem w warunkach bycia dzieckiem), przechodzi stopniowo w samą rzeczywistość. Człowiek staje się bez reszty uczniem, dorosłość zostaje odroczone.

W ten sposób można wytłumaczyć malejącą liczbę zawieranych związków małżeńskich. Coraz chętniej młodzi ludzie razem mieszkają, prowadzą gospodarstwo domowe, czasem wychowują wspólne dzieci, ale nie chcą swojego

związku sformalizować. Mają bowiem świadomość, że zawarcie związku małżeńskiego definitywnie przeniesie ich do grupy ludzi dojrzałych: poważnych i odpowiedzialnych.

## Konsumpcjonizm

Szukając przyczyn infantylizowania rzeczywistości społecznej autorka artykułu zwróciła uwagę na zjawisko konsumpcjonizmu, postawy polegającej na nadmiernej konsumpcji dóbr materialnych i usług, nieusprawiedliwionej rzeczywistymi potrzebami człowieka oraz nieuwzględniającej kosztów ekologicznych, społecznych, indywidualnych. Choć konsumpcja jest zajęciem zwyczajnym, któremu od zarania dziejów człowiek oddaje się każdego dnia, to jednak od niedawna ta zwyczajna czynność stała się osią życia człowieka. Konsumowanie stało się dzisiaj naczelnym celem życia i podstawową formą aktywności. Motorem konsumowania jest rywalizacja w sferze materialnej i ocenianie zarówno innych, jak i siebie przez pryzmat możliwości konsumpcyjnych, które są traktowane jako jedyny wskaźnik wartości człowieka. Konsumpcja traktowana jest jako najważniejszy cel w życiu, przy tym jest to cel sam w sobie, czyli konsumowanie dla konsumowania. Poprzez konsumowanie próbuje się zaspokajać potrzeby, które lepiej byłoby zaspokajać w inny sposób, np. potrzeba kontaktu i bliskości z innymi ludźmi. Konsumpcja wkracza w te sfery życia, które do tej pory były wolne od jej wpływu, np. w bliskie związki między ludźmi (Górnik-Durose 2011, s. 148) i sprowadza życie człowieka do dwóch czynności: zarabiania i wydawania pieniędzy.

Upowszechnienie konsumpcyjnego stylu życia wymaga radykalnych zmian w sferze moralności współczesnego człowieka. Rozwaga, wstrzemięźliwość, skromność wymagań, zadowolenie się stanem posiadania, przedkładanie pewności nad ryzyko – to cechy zupełnie nieprzydatne człowiekowi w konsumpcyjnym społeczeństwie. Aby kształtować nienasyconych konsumentów upowszechniane jest przekonanie, że podstawową powinnością człowieka jest dostarczanie sobie przyjemności i radości, a każde działanie, które te uczucia wywołuje uznawane jest za pozytywne i pożądane. W efekcie mamy dziś do czynienia z inwazją ekspansywnego hedonizmu i upowszechnieniem materialistycznego systemu wartości. Dziś to, co niedawno jeszcze oceniane było jako złe, stało się czynnikiem pozytywnym, wręcz niezbędnym dla społecznego rozwoju. Mówiąc inaczej, szereg ludzkich cech, uznawanych nie tak dawno za

wady, uległo przedefiniowaniu i stało się zaletami; inne zaś, które były zaletami – jako nieprzydatne w dzisiejszej neoliberalnej gospodarce, stały się zbędne i oceniane są negatywnie.

### Priorytet pracy zawodowej i kult materialnego sukcesu

Dziś racjonalna strategia życiowa to działania zgodne z własnym interesem. Jednostka powinna dbać o siebie, o własny ekonomiczny status – im bowiem więcej „ma”, tym więcej konsumuje i w ten sposób nie tylko zaspokaja swoje potrzeby, ale – co ważniejsze – jej działania stają się siłą napędową gospodarki, a ona sama jest przydatna dla całego społeczeństwa (Dahrendorf 2006, s. 20 i n.).

Przemiany współczesnej obyczajowości i kultury sprawiają, że dążenie do osiągnięcia sukcesu stało się podstawową wartością, a sam sukces zyskał rangę kryterium, według którego oceniana jest wartość współczesnego człowieka. Powszechnie uważa się, że każde działanie jakie człowiek podejmuje powinno być związane z sukcesem. Dorastanie w kulturze konsumpcji prowadzi do redukcji udanego życia do wymiaru materialnego i wzrostu roli pieniądza jako probierza sukcesu.

Przymus sukcesu jest jedną z podstawowych przyczyn kryzysu rodziny. Coraz częściej ludzie muszą wybierać między wykluczającymi się aktywnościami, jakimi są życie rodzinne i życie zawodowe. W wyniku pogoni za sukcesem życie emocjonalne i rodzinne, więzi uczuciowe i rodzicielskie schodzą na dalszy plan. Ceną sukcesu zawodowego jest zwykle zaniedbanie relacji z najbliższą rodziną. Nawet jeśli ludzie chcą bardziej angażować się w życie rodzinne, nie potrafią tego zrobić. W świecie społecznym liczą się tylko ci, którzy odnieśli materialny sukces. Ludzie żyjący w szczęśliwych rodzinach traktowani są jak nieudacznicy, którzy nic nie osiągnęli, nikt ich udanego życia prywatnego nie ocenia w kategoriach sukcesu.

### Detradycjonalizacja rodziny

Opisane wyżej zjawiska osłabiają rodzinę i prowadzą do jej detradycjonalizacji. Ten kierunek zmian jest obserwowany od dawna, niemniej detradycjonalizacja rodziny w XXI w. wyraźnie przybrała na sile.

Detradycjonalizację rodziny autorka niniejszego tekstu rozumie jako zespół przemian, w wyniku których ta naturalna grupa społeczna zupełnie zmienia sposób funkcjonowania. Inny jest dziś charakter relacji między małżonkami, między rodzicami i dziećmi, osłabieniu, a czasem zerwaniu ulegają więzi międzypokoleniowe, zmienił się obowiązujący w tradycyjnej rodzinie podział pracy i obowiązków.

Do najważniejszych przejawów detradycjonalizacji rodziny można zaliczyć:

- równouprawnienie kobiet i mężczyzn,
- deinstytucjonalizację i desakralizację rodziny,
- dzieciocentryzm.

### *Równouprawnienie kobiet i mężczyzn*

W tradycyjnej rodzinie aktywność życiowa kobiety była mocno ograniczona i sprowadzona jedynie do kręgu domowego. Pozostawała ona zależna od męża, zarówno ekonomicznie, jak i psychologicznie. Wyjście za mąż i urodzenie dzieci było dla kobiety jedynym sposobem uzyskania materialnego bezpieczeństwa i wysokiego statusu społecznego. Samotność i staropanieństwo oceniane były negatywnie i traktowane jako największe nieszczęście. Kobieta bez męża i bez rodziny w zasadzie nie istniała w sensie społecznym. Znacząca rola rodziny była równoznaczna z akceptacją przez kobietę patriarchalnych stosunków społecznych, kobiety godziły się z męską dominacją i nie widziały w niej niczego niewłaściwego.

Dziś aktywność zawodowa stała się niejako obowiązkiem współczesnego człowieka. Tylko bowiem taka aktywność gwarantuje uzyskanie dochodów pozwalających aktywnie uczestniczyć w konsumpcji, która stała się obowiązkiem człowieka. Jednocześnie współczesny rynek pracy stawia ludziom wymagania, które trudno pogodzić z życiem rodzinnym. Co prawda, nadal aż 66% Polek jest zdania, że dla kobiety ważniejsza jest umiejętność zajmowania się domem i rodziną niż zdobywanie kolejnych szczebli kariery zawodowej, a 53% uważa, że rodzina najlepiej funkcjonuje wtedy, gdy kobieta zajmuje się domem, a mężczyzna dba o materialne potrzeby rodziny i zarabia pieniądze (Pawlikowska, Maison 2015 s. 52), jednak coraz więcej kobiet próbuje łączyć rolę matki z rolą pracownika, i na skutek braku równowagi między tymi ważnymi sferami życia odczuwa silny konflikt ról. Odczuwany jest on tym mocniej przez kobiety, że kulturowe oczekiwania wobec ich społecznej roli są zupełnie inne niż wobec mężczyzn. Nadal mężczyzna to rodzinny specjalista od dostarczania zasobów, a kobieta to specjalistka od związków i relacji. Tymczasem neoliberalny świat ceni wyłącznie

taką aktywność jednostki, która przynosi materialne profity, a odniesienie materialnego sukcesu zyskało rangę imperatywu i wyznacza sposób funkcjonowania człowieka niezależnie od płci. Kategoria „udane życie” została zredukowana do wymiaru materialnego i jest równoznaczna z materialnym i prestiżowym awansem. Skoro współcześnie zawodowo chce pracować większość matek, zmienić się powinien tradycyjny układ ról płciowych w rodzinie.

Funkcjonujące dziś rodziny można określić jako egalitarne, czyli takie, w których partnerzy tworzący rodzinę mają takie same prawa do samorealizacji i nikt nikomu nie musi się podporządkowywać ani poświęcać. W rodzinach egalitarnych zawodowo pracują obie strony i to wymusza ustawiczne negocjacje dotyczące wszelkich sfer wspólnego życia. O tym, w jak trudnych warunkach te negocjacje są prowadzone, pisze Tomasz Szlendak (2012, s. 410–412), przywołując jednocześnie aktualne badania socjologiczne na ten temat. Ponad 70% Amerykanów i ponad 80% Amerykanek czuje się rozdartych między pracą zawodową a rodziną. Kobiety mają znacznie większe niż mężczyźni trudności w zbalansowaniu wszystkich wykonywanych ról. Trudniej, jest im połączyć obowiązki zawodowe i rodzinne. Znaczna część prac domowych jest ciągle tradycyjnie postrzegana jako obowiązek kobiety, np. pranie, zmywanie naczyń.

Codziennie obserwacje pozwalają stwierdzić, że młode kobiety znacznie chętniej niż kilkanaście lat temu studiują i angażują się w karierę zawodową, co zapewne jest powodem późnego macierzyństwa i trudności w założeniu rodziny. Po drugie, socjologowie uznają pracę zawodową i rosnące wykształcenie kobiet za najważniejsze przyczyny wzrastającej liczby rozwodów.

Niezależność finansowa kobiet, a także prawna dopuszczalność rozwodu, prowadzą do tego, że kobiety niebędące gospodyniami domowymi na utrzymaniu męża często korzystają z możliwości rozwodu w momencie, gdy partner przestaje spełniać pokładane w nim na początku związku oczekiwania albo gdy uczucie między małżonkami wygasa (Szlendak 2012, s. 372).

Rozwód nie oznacza jednak rezygnacji z życia rodzinnego. Współczesne rodziny coraz częściej mają charakter patchworkowy i powstają, kiedy wiążą się ze sobą ludzie, których poprzednie związki się rozpadły. Rodzina patchworkowa musi jednak na co dzień radzić sobie z niestandardowymi trudnościami, jakie pojawiają się w rodzinie wychowującej dzieci ze starego i z nowego związku. Kłopoty dotyczą zwykle relacji z poprzednim partnerem oraz relacji z pasierbami. I niestety, nie pomagają w rozwiązywaniu tych problemów doświadczenia wyniesione z tradycyjnej rodziny nuklearnej.

*Deinstytucjonalizacja i desakralizacja rodziny*

Bardzo wyraźnymi przejawami detradycjonalizacji rodziny są jej deinstytucjonalizacja i desakralizacja. Tradycyjna rodzina miała charakter instytucjonalny i religijny, funkcjonowała na podstawie formalnych, sztywno i jasno określonych zasad. Jeszcze w drugiej połowie XX w. formalne małżeństwo było jedynym akceptowanym sposobem życia rodzinnego. Współcześnie zmieniała się społeczna percepcja tego, czym jest rodzina i pojawiła się akceptacja dla różnych form rodzinnego życia. Mówi się nawet o normalizacji zróżnicowania rodzin, co oznacza, że każda ze współczesnych form rodziny ma takie same prawa i taką samą wartość (Szlendak 2012, s. 403). Coraz popularniejsze stają się związki kohabitacyjne, czyli trwale związki nieformalne, których istotą są długotrwałe intymne relacje pomiędzy ludźmi dorosłymi. Polegają one na wspólnym zamieszkiwaniu, choć jednocześnie nie znajdują odzwierciedlenia w zmianie statusu prawnego osób tworzących taki związek (Szukalski 2014, s. 62–74). Współczesną rodzinę może też tworzyć tylko jeden rodzic, a monoparentalność uznana jest za równie wartościową, jak rodzina z obojgiem rodziców. Od niedawna zaobserwować można, zwłaszcza w dużych miastach i wśród osób dobrze sytuowanych, rodziny bezdzietne z wyboru. Małżeństwa, które świadomie rezygnują z posiadania potomstwa nazwane zostały rodzinami bezdzietnymi z podwójnym dochodem (DINKS – *Double Income No Kids*) (Szlendak 2012, s. 475). Zupełną nowością są rodziny homoseksualne, traktowane w niektórych krajach na równi z rodzinami heteroseksualnymi (Sikorska 2009, s. 141). W Polsce związkom homoseksualnym nie można nadać statusu małżeństwa, co nie zmienia faktu istnienia w naszym kraju rodzin jednopłciowych (Stasińska 2018). Nową formą rodziny są kółka przyjaciół, tworzone przez osoby niespokrewnione i niemające wobec siebie żadnych formalnych zobowiązań. Osoby te spotykają się regularnie, spędzają ze sobą ważne chwile, pomagają sobie w trudnościach. Przynależność do takiej rodziny nie zależy od czynników obiektywnych, takich jak więzy krwi czy ślub, jest wyłącznie kwestią wyboru, wynikającego ze wspólnoty przeżyć i doświadczeń. Podsumowując tę krótką charakterystykę aktualnie istniejących form życia rodzinnego, trzeba stwierdzić, że tym, co dziś uzasadnia rodzinny związek, nie są społeczne zobowiązania, lecz uczucia i emocje. Rodzina ma zapewnić poczucie bezpieczeństwa, stworzyć partnerom warunki do samoekspresji i osobistego rozwoju, zaspokoić emocjonalne potrzeby. Dziś nikt już nie tworzy rodziny po to, by realizować jakieś cele społeczne. Anthony Giddens twierdzi, że współczesna rodzina opiera się na

„czystej relacji”, czyli sytuacji, w której jednostki wchodzi w związek dla niego samego, czyli dla tego, co każda z nich może wynieść z trwałej więzi z drugą osobą i trwa tylko dotąd, dokąd obie strony czerpią z niej dość satysfakcji, by chcieć ją utrzymać (2006, s. 75).

Rodzina dziś to grupa osób zapewniających sobie nawzajem bliskość, bezpieczeństwo, intymność. Gwarantem rodziny jest jakość relacji między partnerami, a nie formalne zobowiązania czy nawet dobro dzieci. Zamiast nierozwalnego związku trwającego całe życie mamy dziś rodzaj umowy, którą można zerwać, jak tylko którakolwiek ze stron uzna, że to będzie dla niej korzystne. Współczesną rodzinę można sprowadzić do „umowy na czas określony z poczuciem satysfakcji” (Giddens 2006, s. 70).

### *Dzieciocentryzm*

We współczesnej małodziejnej rodzinie bardzo wyraźnie zmienia się pozycja dziecka; zmianę tę określa się mianem dzieciocentryzmu. Do końca XVII w. dzieci nie istniały ani w malarstwie, ani w literaturze, ani w przestrzeni publicznej. Jak zauważa Małgorzata Sikorska,

ubranka dla dzieci to „wynalazek” XIX wieku, pediatria to specjalizacja, która powstała w 1872 roku. Praktycznie do przełomu XIX i XX wieku dzieciństwo było raczej traktowane jako okres przejściowy, czas poprzedzający dorosłość, nieszczerze istotnie dla dorosłego człowieka (2009, s. 213).

Dziś jest zupełnie inaczej, im mniej rodzice mają dzieci, tym bardziej się na nich koncentrują. W wielu rodzinach dziecko zajmuje pozycję centralną, nie jest już niedoskonałym dorosłym, który dopiero będzie człowiekiem, ani „czystą kartą”, którą należy zapisać i przygotować do życia. Dziś dziecko jest partnerem rodziców, równoprawnym członkiem rodziny, którego podmiotowość, indywidualność, niepowtarzalność są dostrzegane i szanowane. Z uwagi na niski przyrost naturalny i posiadanie małej liczby dzieci, rodzice znacznie bardziej niż kiedyś angażują się w proces wychowania. Dziecko musi być bezwarunkowo kochane, gdyż to zapewnia mu poczucie bezpieczeństwa niezbędne do prawidłowego rozwoju. Dziś wychowanie dzieci w rodzinie nie polega na prostym wpływie dorosłych na dzieci.

Jest ono czymś zgoła odmiennym: interakcją „prawie” równorzędnych partnerów. (...) Dziecko uczestniczy więc – a przynajmniej powinno uczestniczyć – w procesie wychowania, co łączy się z założeniem o jego aktywności. Aktywność ta ma

przejawiać się właśnie w możliwości podejmowania swobodnych wyborów (Sikorska 2009, s. 260–261).

Jednocześnie w neoliberalnym świecie dziecko przestało być wartością autoteliczną, dziś musi ono rywalizować z innymi ważnymi i atrakcyjnymi dla ludzi wartościami, takimi jak: zabawa, dostatnie, wygodne życie.

### Macierzyństwo i ojcostwo w neoliberalnej rzeczywistości

Podjęcie przez kobiety zatrudnienia poza domem i ich rosnąca aktywność na rynku pracy są przyczynami zupełnie nowych wzorów i praktyk w opiece nad dzieckiem. W tradycyjnej rodzinie podstawą stosunków społecznych było przekonanie o binaryzmie płci oraz esencjalizmie cech i ról społecznych. Mężczyzna, jako odpowiedzialny za ekonomiczny aspekt życia, zajmował się pracą zawodową i aktywnością poza rodziną. Obowiązkiem zaś kobiety było prowadzenie domu, wychowywanie dzieci, opieka nad osobami starszymi, chorymi, niesprawnymi. Upowszechnienie małżeństw egalitarnych, w których pracują zawodowo oboje rodzice istotnie zmieniło sposób funkcjonowania rodziny. Prowadzenie domu i wychowywanie dzieci przestało być zajęciem wyłącznie kobiet. Pogodzenie aktywności zawodowej i domowej jest dziś poważnym wyzwaniem zarówno dla kobiet, jak i dla mężczyzn. W dyskursie publicznym spotkać można dwa przeciwstawne stanowiska wobec pracy zawodowej matek. Ciągłe jeszcze pozarodzinna aktywność kobiety bywa postrzegana jako zagrożenie i oceniana negatywnie. Podkreśla się jej zgubny wpływ zarówno na relacje małżeńskie, jak i na rozwój dziecka. Jednocześnie słychać głosy akceptujące zawodową aktywność matek, podkreślające fakt, że dziś jest ona koniecznym warunkiem samorealizacji.

Pomimo rosnącej liczby urodzeń współczynnik dzietności współczesnych Polek nadal utrzymuje się na niskim poziomie. Brak poczucia bezpieczeństwa socjalnego, wzrastające koszty utrzymania dziecka, trudności w uzyskaniu równowagi między pracą zawodową i rodziną nie sprzyjały dotąd prokreacji. Również neoliberalna ideologia, nastawiona na wolną, niezależną, samodzielną jednostkę, nie jest zainteresowana rodzicielstwem. Przeciwnie rodzina i dzieci ograniczają dyspozycyjność i mobilność pracownika, czyniąc go tym samym mniej atrakcyjnym dla pracodawcy. W tej sytuacji bez skutecznej polityki prorodzinnej państwa trudno liczyć na odwrócenie negatywnych demograficznych trendów. Ostatnie uregulowania prawne (wydłużenie urlopów macie-



rzyńskich, program 500+) na pewno poprawiły sytuację matek w Polsce. Czy jednak w dłuższej perspektywie czasowej rzeczywiście służą rodzinie?

Neoliberalny rynek pracy jest bezwzględny, odnajdują się na nim tylko jednostki najsilniejsze. Większość matek, które zechcą być aktywne zawodowo po odchowaniu potomstwa takiej możliwości mieć nie będzie. Ciasny rynek pracy, rosnące bezrobocie skutecznie ograniczą ich zamierzenia i plany. Wtedy, gdy nie będą już potrzebne w roli matki, nie będą też mogły pełnić roli pracownika. Sytuacja taka, jeszcze niedawno, nie budziła żadnych emocji i traktowano ją naturalnie. Kobieta płynnie przechodziła z roli matki do roli babci, czuła się potrzebna, była zajęta i życiowo spełniona. Dziś trudno pogodzić wymogi neoliberalnej ideologii (bycie niezależnym, samowystarczalnym konsumentem) z taką aktywnością kobiety. Nieaktywne zawodowo kobiety, po wypełnieniu obowiązków wynikających z macierzyństwa, zasilą prawdopodobnie trzecią grupę ludzi potrzebną w neoliberalnej gospodarce, tj. grupę ludzi zbędnych – tzw. ludzi-odpadów. Obejmuje ona tych, którzy z rozmaitych względów nie uczestniczą w neoliberalnej gospodarce, nie są w stanie sprostać regułom w niej obowiązującym. Z tego względu są marginalizowani, uznawani za zbędnych, mają trudności ze znalezieniem pracy, nie uczestniczą w rozbuchanej konsumpcji.

Nic zatem dziwnego, że w obawie przed taką perspektywą coraz więcej kobiet długo unika macierzyństwa, rodzi coraz później i coraz mniej dzieci. A przecież nie można zapomnieć o indywidualnym znaczeniu rodzicielstwa ważnym dla każdej jednostki. Analizując teorię psychospołecznego rozwoju człowieka Erika Eriksona, uwagę zwraca siódma faza rozwojowa, której główną właściwością jest życiodajność (*generativity*), obejmująca „zarówno zdolność do prokreacji, produktywność, jak i twórczość. [Wspólnie określane jako] zdolność do powoływania do życia (*generate*) nowych istot, nowych wytworów i nowych idei” (Witkowski 2000, s. 144–145). W tej fazie pojawia się nowa siła witalna, nazwana troskliwością. Rozumiana jest ona jako „nowa forma zaangażowania, o stałej ekspansji, która wyraża się w podejmowaniu opieki wobec osób, wytworów i idei” (Witkowski 2000, s. 145).

Co w tej sytuacji można zrobić, jak sprawić, by DINKS-y nie zdominowały naszego społeczeństwa? Pomóc powinna mądra polityka prorodzinna.

Polityka prorodzinna to wszelkie działania, normy prawne i środki uruchamiane przez państwo w celu stworzenia odpowiednich warunków życia dla rodziny, dla jej prawidłowego funkcjonowania i wypełniania przez nią istotnych dla państwa zadań. Jednym z najważniejszych celów polityki prorodzinnej, (...) jest kontrola i wspomaganie reprodukcji (Szlendak 2012, s. 455).

Jakie zatem działania polskiego państwa, poza już wprowadzonymi, spowodują zwiększenie dzietności naszego społeczeństwa? Warto rozważyć propozycje sformułowane przez Szlendaka (2012, s. 456–457).

1. Należy pomóc kobietom dojrzałym zrealizować rolę matki. Do niedawna obowiązywało medyczne przekonanie, że kobieta powinna urodzić pierwsze dziecko przed 25. rokiem życia. Obecnie to wymaganie realizowane jest bardzo rzadko. Najwięcej dzieci rodzą kobiety między 30. a 40. rokiem życia, mające ustabilizowaną sytuację zawodową, często odnosząc w pracy sukcesy. Zadaniem polityki prorodzinnej jest ich wsparcie. „Warto dofinansowywać i rozbudowywać opiekę zdrowotną i wszelkie badania pomagające kobietom między 30. a 40. rokiem życia w donoszeniu i urodzeniu zdrowego potomstwa. [Należy] wykorzystać wszelkie środki, żeby kobiety rodziły zdrowe dzieci wtedy, kiedy bardzo chcą je mieć” (Szlendak 2012, s. 456).
2. Należy organizować przestrzeń publiczną tak, aby była przyjazna dla dzieci i ich rodziców. Budynki należy wyposażyć w windy i podjazdy dla wózków; natomiast osiedla mieszkaniowe w atrakcyjne place zabaw i boiska. W miejscu publicznym matka musi mieć możliwość wygodnego nakarmienia dziecka [także piersią] i przebrania go.
3. Zadaniem polityki prorodzinnej powinno być rozwijanie wszelkich form opieki nad dzieckiem, które wspomogą rodziców, a czasem ich odciążą, i pozwolą na aktywność zawodową.

Trzeba zrobić wszystko, żeby posiadanie dzieci stało się znów atrakcyjne i pożądane.

Potrzeba tu znaczących zmian w mentalności ludzi, a w tym zakresie państwo może zdziałać wiele i to nie jakąś jednorazową akcją medialną, lecz sprawną polityką, dzięki wykorzystaniu zmian prawnych, instrumentów finansowych i wpływu na edukację nowych, światlejszych obywateli (Szlendak 2012, s. 457).

### Kryzys czy zmiana? Co dalej z rodziną?

Od lat nie tylko przedstawiciele nauk humanistycznych i społecznych, ale także nauczyciele, dziennikarze, publicyści obwieszczają kryzys rodziny. Tymczasem badacze analizujący opisane wcześniej przemiany rodziny nie są zgodni w przewidywaniu ich konsekwencji. Jedna grupa badaczy przewiduje rychły

koniec rodziny, druga grupa mówi zaś o koniecznych zmianach, które muszą dotknąć tę grupę społeczną.

Przemiany w obrębie współczesnej rodziny choć radykalne, może nawet rewolucyjne, nie są jednakże równoznaczne z jej końcem. Rzeczywiście, powoli zanika tradycyjna rodzina, rozumiana jako grupa pierwotna o charakterze wspólnotowym. Jej miejsce coraz częściej zajmuje konkubinaty, a w przyszłości być może pojawi się związek nazwany „hybrydowym typem rodziny”, związek, w którym mąż i żona mieszkają oddzielnie, są wolni, niezależni od siebie, mogą się swobodnie rozwijać. Wizja tej rodziny budzi niepokój o przyszłość społeczeństwa.

Spółczesność o zanizonej reprodukcji demograficznej, oparte na systemie wartości społecznych preferujących dionizyjski styl życia, który pojawił się w miejsce stylu romantycznego, nazywanego także prometejskim, nie będzie w stanie zapewnić ani ciągłości biologicznej, ani kulturowej przez rodzinę, której trwanie w świetle powyższych wątpliwości wydaje się zagrożone (Nowak-Dziemianowicz 2012, s. 23).

## BIBLIOGRAFIA

- Cataluccio F.M. (2006), *Niedojrzałość. Choroba naszych czasów*, tłum. Stanisław Kasprzysiak, Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Dahrendorf R. (1993), *Nowoczesny konflikt społeczny. Esej o polityce wolności*, Warszawa: „Czytelnik”.
- Perfecki W. (2018), *Dzieciństwo w domu Big Brothera*, „Rzeczpospolita. Plus Minus”, 126, s. 8–9.
- Giddens A. (2006), *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*, tłum. A. Szulżycka, Warszawa: PWN.
- Górnik-Durose M. (2011), *Zrównoważony rozwój zaczyna się w zrównoważonym człowieku – czy jest wyjście z pułapki nadmiernego konsumpcjonizmu?*, w: *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*, red. J. Szomburg, Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.
- <http://pbi.org.pl/badania/> (dostęp: 21.10.2018).
- Kwak A. (2005), *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kwak A., Bieńko M. (red.) (2012), *Wielość spojrzeń na małżeństwo i rodzinę*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Lisowska-Magdziarz M. (2010), *Pasażer z tylnego siedzenia. Media, reklama, wychowanie w społeczeństwie konsumpcyjnym*, Warszawa: Wydawnictwo Łośgraf.

- Nowak-Dziemianowicz M. (2012), *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pawlikowska K., Maison D. (2015), *Polki. Spełnione profesjonalistki. Rodzinne panie domu czy obywatelki świata?*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Potulicka E., Rutkowiak J. (2012), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rostowska T. (2009), *Aktywność zawodowa małżonków a jakość ich życia*, w: *Psychologia rodziny. Małżeństwo i rodzina wobec współczesnych wyzwań*, red. T. Rostowska, Warszawa: Difin.
- Sikorska M. (2009), *Nowa matka, nowy ojciec, nowe dziecko, o nowym układzie sił w polskich rodzinach*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Słownik terminologii medialnej* (2006), red. W. Pisarek, Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych.
- Stasińska A. (2018), *Socjologia pary. Praktyki intymne w związkach nieheteroseksualnych*, Kraków: Wydawnictwo Nomos.
- Szlendak T. (2010), *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa: PWN.
- Szukalski P. (2014), *Charakterystyka związków kohabitacyjnych we współczesnej Polsce*, „Wiadomości Statystyczne”, 8, s. 62–74, <http://dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/5390/Wiad%20Stat%202014%20nr%208.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (dostęp: 3.12.2018).
- Witkowski L. (2000), *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Toruń: WIT-GRAF.

## STRESZCZENIE

Rodzina bardzo się zmieniała, ewoluowała od patriarchy do partnerstwa, nastąpiły też znaczące przemiany wzorów życia rodzinnego. Tradycyjną rodzinę patriarchalną, z wyraźnie zaznaczonymi rolami matki i ojca, wychowującą kilkoro dzieci, zastąpiła nuklearna rodzina partnerska. Omawiając przemiany rodziny skupiono się zwłaszcza na trudnościach bycia matką we współczesnej neoliberalnej rzeczywistości. Kobieta – matka chce łączyć wychowanie dziecka z aktywnością zawodową, bo takie wyzwania stawia przed nią współczesny świat. Pogodzenie obu aktywności stanowi poważne wyzwanie dla współczesnej rodziny. W obawie przed niżem demograficznym konieczne jest zaproponowanie rodzinie pomocy, dzięki której oboje rodzice będą mogli być aktywni zawodowo.

**SŁOWA KLUCZOWE:** rodzina, dziecko, macierzyństwo, praca zawodowa

**SUMMARY**

Contemporary family is different than family several dozen years ago. This is kind of evolution from the patriarchy to the partnership. We can observe the transformation of the patterns of family life. The author of this article pays attention to many difficulties of mother's role in contemporary, neoliberal reality. In place of the traditional, patriarchal family – with well-appointed roles of mother and father, with a few children – we can observe family based on partnership. Contemporary woman – mother wants to connect bringing up of child with professional activity. The bringing together these activities is a serious problem for contemporary families.

**KEYWORDS:** family, child, maternity, professional work

JUSTYNA DOBROŁOWICZ – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach  
e-mail: justyna.dobrowicz@ujk.edu.pl

**Historia / Article history**

Przysłano do redakcji / Received: 15.12.2018

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 20.12.2018

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 21.12.2018

Dyscyplina naukowa: pedagogika

## Samodzielność i kompetencje jako uwarunkowania niezależności życiowej osób z niepełnosprawnością – wybrane obszary szans i zagrożeń

Independence and competences as determinants of independent life of people with disability – selected areas of opportunities and threats

Żyjemy nie tak, jak chcemy, lecz tak, jak potrafimy.

Demokryt

### Wprowadzenie

Niepełnosprawność<sup>1</sup> od zawsze towarzyszy ludzkości, a jej rozumienie i społeczne postrzeganie znacząco zmieniło się na przestrzeni dziejów. Współcześnie upowszechnia się społeczny model niepełnosprawności, w świetle którego stanowi ona problem całego społeczeństwa i pomimo że dotyczy indywidualnie jednostki, to postrzegana jest w wymiarze społecznym, warunkującym rozwój całego społeczeństwa w kierunku wyrównywania szans rozwojowych wszystkich jego członków (Kirenko 2007, s. 5–6). Społeczny model niepełnosprawności zakłada określone podejście do problematyki niepełnosprawności, praw osób z niepełnosprawnością czy postaw społecznych wobec nich samych i ich problemów, wyrażających „skłonność do nawiązywania relacji interpersonalnych. Generuje to potrzebę kształtowania właściwych postaw społecznych, a więc

<sup>1</sup> Współcześnie, według danych Światowej Organizacji Zdrowia (WHO), osoby z niepełnosprawnościami stanowią ponad 10% populacji generalnej. W rozwiniętych gospodarczo krajach Unii Europejskiej (UE) wskaźnik niepełnosprawności sięga nawet ok. 15%, a w Polsce liczba osób niepełnosprawnych w wieku powyżej 16 lat oscyluje wokół 5 mln osób, co stanowi prawie 13% (por. *Niepełnosprawność w liczbach*).

takich, które z jednej strony będą sprzyjały inkluzji, z drugiej zaś – eliminowaniu stereotypów, uprzedzeń i praktyk dyskryminacyjnych” (Kazanowski 2015, s. 34). Jakkolwiek wciąż jeszcze nazbyt często obserwujemy w świecie obecność wielu stereotypów, uprzedzeń i zachowań wskazujących na dyskryminację osób z niepełnosprawnością, to jednak osobiste doświadczenia osób pełnosprawnych, kontaktujących się z osobami z niepełnosprawnością, ukazują wyjątkowość powstających więzi społecznych pomiędzy tymi dwiema grupami, a akceptacja osób z niepełnosprawnością przez otoczenie społeczne w coraz większym zakresie sprzyja ich wszechstronnemu rozwojowi, coraz większej ich autonomii i coraz bardziej niezależnemu funkcjonowaniu.

Biorąc pod uwagę fakt, że niepełnosprawność stanowi kategorię niejednorodną i złożoną (zarówno z uwagi na jej stopień: lekki, umiarkowany, znaczny; jak też ze względu na wielość jej rodzajów: fizyczna – ruchowa, sensoryczna; psychiczna – umysłowa, emocjonalna; społeczna), trzeba jednocześnie mieć świadomość, że podejmowanie ogólnych rozważań nad zagadnieniami dotyczącymi osób z niepełnosprawnością, zwłaszcza w kontekście ich życiowego funkcjonowania, zawsze będzie powodowało pewne trudności. Jednak pamiętać również należy, że nawet najpoważniejsze ograniczenia funkcjonowania człowieka, spowodowane niepełnosprawnością, nigdy go nie definiują i że zawsze osoby z niepełnosprawnością zachowują swoją ludzką godność i posiadają wszystkie ludzkie prawa, co na świecie jest współcześnie niemal powszechnie akceptowane. Tak też można podejść w pewnym sensie do zagadnień dotyczących samodzielności i kompetencji osób z niepełnosprawnością, zwłaszcza w kontekście szeroko rozumianej niezależności życiowej i niezależnego ich funkcjonowania w życiu, podejmowania i pełnienia różnorodnych ról życiowych.

Chociaż trudno jest, głównie z uwagi na ograniczone ramy artykułu, dokonać kompletnych, pełnych i pogłębionych opisów czy analiz złożonych zagadnień dotyczących uwarunkowań niezależnego funkcjonowania życiowego osób z niepełnosprawnością, to jednak w niniejszym opracowaniu podjęto próbę zwrócenia uwagi na wybrane obszary szans i zagrożeń w zakresie kształtowania samodzielności i kompetencji osób z niepełnosprawnością, które bez wątpienia stanowią kluczowe uwarunkowania ich niezależności życiowej. Trzeba jednak w tym miejscu dokonać pewnych istotnych zastrzeżeń: po pierwsze – prowadzone tu rozważania dotyczą osób z niepełnosprawnością, jednak odnoszą się do tej części, której możliwości nie są skrajnie ograniczone czy niemal zredukowane (zatem nie będą one dotyczyły np. osób z głębokim upośledzeniem umysłowym czy też osób całkowicie sparaliżowanych, które w sensie fizycznym

nie mogą zaspokajać często nawet swoich podstawowych potrzeb) i po drugie – w prowadzonych analizach przyjęto założenie, że określone postrzeganie zarówno kwestii samodzielności, jak i niezależności życiowej nie wyklucza, iż w niektórych sytuacjach życiowych każdemu człowiekowi może być potrzebne wsparcie i pomoc (faktem jest bowiem, że każdy człowiek może potrzebować pomocy czy wsparcia innej osoby w wykonaniu określonych czynności czy realizacji pewnych zadań życiowych, co jednak nie powinno być utożsamiane z brakiem jego samodzielności czy niezależności życiowej).

### Samodzielność jako uwarunkowanie niezależności życiowej człowieka

W świetle refleksji pedagogicznych samodzielność stanowi podstawowy warunek osiągnięcia dorosłości i niezależności życiowej. O ile każde dziecko ma prawo do niesamodzielności, której dopiero się uczy i którą doskonali w toku własnego rozwoju, o tyle w odniesieniu do człowieka dorosłego samodzielność stanowi nieodłączny atrybut jego dorosłości i jest najczęściej traktowana jako własna zdolność osoby do decydowania o sobie oraz własna odpowiedzialność.

Samodzielność może być rozpatrywana jako: potrzeba psychiczna, cel rozwoju, warunek prawidłowego rozwoju, forma aktywności człowieka czy w końcu postawa życiowa (Mudrecka 2006, s. 597–601). Z uwagi na znaczenie określonego sposobu traktowania samodzielności, w kontekście podejmowanych tu rozważań dotyczących osób z niepełnosprawnością, warto zwrócić na to większą uwagę. I tak:

- samodzielność traktowana jako *potrzeba psychiczna* człowieka stanowi jego naturalną tendencję do uczenia się i jest wyrazem dążenia człowieka do wolności, a w toku rozwoju przekształca się w potrzebę autonomii; samodzielność jako potrzeba psychiczna charakteryzuje również osoby z niepełnosprawnością (w zasadzie niezależnie od jej rodzaju);
- samodzielność, stanowiąc *formę aktywności człowieka*, przejawia się w fakcie, że eksploruje on rzeczywistość, już jako małe dziecko, z własnej inicjatywy, podejmuje różnorodne działania, a przy tym uczy się ponoszenia za nie odpowiedzialności; w procesie uczenia się i wychowania ta forma aktywności powinna być właściwie stymulowana przez rodziców i innych wychowawców, co odnosi się również do dzieci z niepełnosprawnością (przy czym rodzaj aktywności zawsze należy dostosować



do poziomu sprawności oraz potrzeb każdego dziecka, w tym również dziecka z niepełnosprawnością);

- samodzielność stanowi również *cel rozwoju i wychowania*, które są ukierunkowane na przygotowanie każdego człowieka do dorosłego życia; samodzielność stanowi atrybut dojrzałości i dorosłości, a osoby z niepełnosprawnością, mając do tego pełne prawo, również dorastają i stają się dorosłymi;
- samodzielność, postrzegana jako *warunek prawidłowego rozwoju*, określa się m.in. poprzez odwagę bycia sobą i stawania się indywidualnym człowiekiem; przy czym osoba z niepełnosprawnością zawsze jest indywidualnym człowiekiem, który ma prawo do bycia sobą i, niezależnie od niepełnosprawności, dąży do tego (adekwatnie do własnych możliwości wyznaczanych rodzajem czy stopniem niepełnosprawności);
- samodzielność staje się w końcu *postawą życiową człowieka*, a w tym kontekście oznacza dyspozycję jednostki do samosterowania i stanowi (warunkuje) świadome kierowanie własnym postępowaniem; fakt niepełnosprawności nie odbiera „z założenia” człowiekowi tych możliwości, nawet w przypadku niepełnosprawności intelektualnej (z wyłączeniem przypadków najgłębszych upośledzeń); a sytuacje, w których osoba z niepełnosprawnością potrzebuje (wymaga) pomocy i wsparcia w wykonywaniu określonych czynności, nie powinny przesądzać o traktowaniu jej możliwości wykonawczych jako wyrazu samodzielności (rozumianej jako postawa życiowa).

Pamiętając o tym, że niepełnosprawność często powoduje ograniczenie samodzielności, rozumianej jako forma aktywności człowieka lub warunek prawidłowego rozwoju, a czasem bywa tak, iż dorosłej osobie z niepełnosprawnością tak rozumiana samodzielność jest „nieodostępna” z uwagi na rodzaj i stopień jej niepełnosprawności, trzeba stwierdzić, że na ogół osoby z niepełnosprawnością bardzo często postrzegane są jako niesamodzielne, mimo że nie zawsze jest to zgodne z ich rzeczywistymi możliwościami. Często bywa też tak, że owa niesamodzielność, jak podkreśla Antonina Ostrowska, jest pochodną

ograniczenia procesu socjalizacji osób niepełnosprawnych, którym najbliższe otoczenie, z obawy przed przyszłymi frustracjami i ewentualnymi niepowodzeniami, wpaja minimalistyczną orientację życiową. Ogranicza ona cele, do których warto dążyć, i nie wyposaża w środki, które do realizacji tych celów byłyby niezbędne. Kulturowanie tej biernej postawy jest w dalszej perspektywie równoznaczne z ubezwłasnowolnieniem i bezradnością – a więc cechami bliższymi dziecku niż osobie dorosłej (2003, s. 52).

Trzeba tu zaznaczyć, że do czynników mających duże znaczenie dla kształtowania się i rozwoju samodzielności osób z niepełnosprawnością można zaliczyć m.in.:

- *poziom rozwoju biopsychospołecznego (samodzielności, posiadanych umiejętności i kompetencji)*, który jest w określonym stopniu zdeterminowany rodzajem i stopniem niepełnosprawności, przy czym szczególne znaczenie ma w tym przypadku zachowany potencjał i możliwości (mocne strony), a nie tylko ograniczenia wynikające z niepełnosprawności (słabe strony);
- *wychowanie rodzinne*, w obszarze którego szczególnie ważna jest akceptacja dziecka i jego niepełnosprawności, determinująca w znacznym stopniu postawy rodziców i innych członków rodziny wobec dziecka i jego rzeczywistych możliwości;
- *edukację i rehabilitację*, które analogicznie do wychowania w rodzinie warunkują samodzielność dziecka z niepełnosprawnością nie tylko poprzez zindywidualizowaną realizację treści dydaktycznych, ale również pośrednio poprzez pozadydaktyczne działania i postawy nauczycieli, opiekunów i wychowawców oraz poprzez pozytywne relacje międzyrówieśnicze;
- *intencjonalne i nieintencjonalne oddziaływania środowiska lokalnego*, które obejmują m.in. postawy społeczne sprzyjające samodzielności lub blokujące jej rozwój, czy też system wsparcia i pomocy osobom z niepełnosprawnością, który może stać się zarówno szansą, jak i zagrożeniem dla funkcjonowania osób z niepełnosprawnością.

Wskazane powyżej czynniki (grupy czynników) determinują cały rozwój każdego człowieka i stanowią swoiste podłoże, na tle którego rozwija się jego życiowa niezależność. Tak też dzieje się w sytuacji osób z niepełnosprawnością, przy czym – jak się wydaje – w ich przypadku samodzielność oraz kompetencje nabierają szczególnego znaczenia i zawsze winny stanowić przedmiot wnikliwej refleksji i działań prowadzących w kierunku optymalizacji ich funkcjonowania.

## Kompetencje osób z niepełnosprawnością

Niepełnosprawność, co już wcześniej podkreślono, stanowi konsekwencję zakłóceń w stanie zdrowia człowieka i jest źródłem większych lub mniejszych utrudnień i ograniczeń w funkcjonowaniu oraz realizacji jego zadań życiowych.

W świetle definicji niepełnosprawności, ustalonej przez WHO (2001), jej istotą są odchylenia od normalnego poziomu funkcjonowania w trzech obszarach:

- biologicznym – zniesienie, ograniczenie lub zaburzenie przebiegu czynności organizmu na skutek uszkodzenia jego narządów,
- indywidualnym – ograniczenie aktywności i działania w podstawowych sferach życia osobistego (w tym również zawodowego),
- społecznym – ograniczenie uczestnictwa w życiu społecznym swojego środowiska (w tym również w relacjach zawodowych).

Z pedagogicznego punktu widzenia niepełnosprawność polega na utrudnionym, ograniczonym lub defektywnym uczeniu się, cechującym daną jednostkę w sposób decydujący o jej biografii. Jednakże osoby z niepełnosprawnością, jak podkreśla wielu autorów, w tym np. Irena Obuchowska, nie różnią się tak bardzo od osób pełnosprawnych, jak to się na ogół wydaje, gdyż mają takie same potrzeby, dążenia i często również plany: chcą zwyczajnie żyć, mieć pracę, dom, chcą kochać i być kochanymi, zakładać rodzinę oraz posiadać i wychowywać dzieci (Obuchowska 2008, s. 205; por. także: Rzedzicka, Kobyłańska 2003; Górnicka 2004; Rusinek 2014).

Niezależność życiowa każdego człowieka kształtuje się w odniesieniu do jego indywidualnych możliwości, wyznaczanych m.in. poprzez szeroko rozumiane kompetencje, którym warto w tym miejscu poświęcić nieco więcej uwagi. Kompetencje, pojmowane jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw, decydują w znacznym stopniu o sposobie i jakości realizacji podejmowanych przez człowieka zadań i ról życiowych. Szczegółne miejsce w ich obrębie przypisuje się umiejętnościom jednostki, zwłaszcza szeroko rozumianym umiejętnościom życiowym. A te z kolei, zgodnie z definicją WHO, oznaczają „umiejętności umożliwiające człowiekowi pozytywne zachowanie przystosowawcze, dzięki którym może skutecznie sobie radzić z zadaniami i wyzwaniem codziennego życia” (Woynarowska 2002). Warto zaznaczyć, że właściwie ukształtowane umiejętności życiowe warunkują samodzielność w wypełnianiu zadań i ról życiowych, ale też samodzielność w podejmowaniu oraz wypełnianiu zadań i ról życiowych podnosi poziom umiejętności życiowych.

Umiejętności podstawowe ujęto w pięciu grupach, jako:

- *podejmowanie decyzji i rozwiązywanie problemów* (w tym np. uzyskiwanie informacji i ich ocena, stawianie sobie celów, ocena konsekwencji, ocena ryzyka, poszukiwanie alternatyw),
- *twórcze i krytyczne myślenie* (co oznacza np. budowanie związków przyczynowo-skutkowych, oryginalne przetwarzanie informacji, innowacyjne rozwiązywanie problemów),

- *skuteczne porozumiewanie się i dobre relacje interpersonalne* (co obejmuje np. komunikowanie się werbalne i niewerbalne, umiejętność współdziałania, asertywność, umiejętność negocjowania),
- *samoświadomość i empatia* (a w tym np. samoocena, budowanie obrazu własnej osoby, identyfikacja własnych mocnych i słabych stron, pozytywne myślenie, samowychowanie),
- *radzenie sobie z emocjami i kierowanie stresem* (czyli np. radzenie sobie z presją, lękiem, rozwiązywanie trudności, poszukiwanie pomocy, samokontrola, gospodarowanie czasem) (Woynarowska 2002).

### Szanse i zagrożenia w niezależnym funkcjonowaniu osób z niepełnosprawnością

Wśród licznych szans i zagrożeń w niezależnym funkcjonowaniu osób z niepełnosprawnością wyróżnia się dwie grupy czynników: wewnętrzne i zewnętrzne, a jedno i drugie można rozpatrywać zarówno w obszarze szans, jak i zagrożeń. Warto zwrócić uwagę na fakt, że to, co w pozytywnym wymiarze jest szansą, w swoim wymiarze negatywnym może stać się zagrożeniem. Tak więc szanse i zagrożenia w obszarze wewnętrznym są związane z samą jednostką i dotyczą stanu jej zdrowia oraz jej cech i właściwości.

Czynniki wewnętrzne, rozumiane jako szanse, są związane z zachowanym pomimo niepełnosprawności potencjałem i obejmują m.in.: zachowane możliwości (samodzielność), samoakceptację (akceptację własnej niepełnosprawności) i motywację, rozwinięte zainteresowania i posiadane umiejętności itp. Natomiast czynniki wewnętrzne jako zagrożenia – oznaczają konsekwencje powodowane przez niepełnosprawność. Zewnętrzne obszary szans i zagrożeń sytuują się z kolei w ekosystemie osoby z niepełnosprawnością i jako szanse oznaczają czynniki tkwiące w środowisku społeczno-wychowawczym, sprzyjające rozwojowi potencjału osoby z niepełnosprawnością, jako zagrożenia wiążą się zaś z nieprawidłowościami w zakresie funkcjonowania rodziny, społeczeństwa czy państwa. Próba ukazania podejmowanego w tym opracowaniu zagadnienia implikuje potrzebę zaprezentowania konkretnych czynników, determinujących zarówno rozwój samodzielności i kompetencji osób z niepełnosprawnością, jak też, w bardziej ogólnym ujęciu, ich życiową niezależność.

Wśród wybranych obszarów wewnętrznych uwarunkowań niezależności życiowej osób z niepełnosprawnością można zatem wyróżnić m.in.:

## 1. Uwarunkowania sprzyjające:

- zachowany potencjał rozwojowy (nienaruszone przez niepełnosprawność możliwości biopsychospołecznego funkcjonowania oraz zachowane sprawności),
- brak zaburzeń współwystępujących,
- posiadane rozwinięte zdolności i zainteresowania,
- wysoki poziom umiejętności życiowych (wysoki ogólny poziom samodzielności życiowej, rozwinięte umiejętności osobiste, np. radzenia sobie ze stresem; rozwinięte umiejętności społeczne, np. komunikacyjne),
- prawidłowo ukształtowane osobowościowe mechanizmy regulacyjne (właściwie rozwinięta struktura potrzeb; adekwatna samoocena; poczucie własnej wartości; motywacja wewnętrzna i inne);

## 2. Uwarunkowania utrudniające:

- konsekwencje niepełnosprawności (zależne od rodzaju niepełnosprawności ograniczenia poznawcze, sensoryczne, komunikacyjne, motoryczne itp.),
- zaburzenia współwystępujące (np. zaburzenia osobowościowe, zachowania),
- brak rozwiniętych zdolności i zainteresowań,
- niski poziom umiejętności życiowych (niski poziom samodzielności, brak lub słabo rozwinięte umiejętności osobiste, np. nieradzenie sobie ze stresem; niski poziom umiejętności społecznych, np. nadmierna uległość),
- niewłaściwie ukształtowane mechanizmy regulacyjne (zaburzona struktura potrzeb; nieadekwatna samoocena: zaniżona lub zawyżona; niskie poczucie własnej wartości; motywacja zewnętrzna i inne).

O wiele dłuższa jest lista wybranych obszarów zewnętrznych uwarunkowań niezależności życiowej osób z niepełnosprawnością, do których można zaliczyć m.in.:

## 1. Uwarunkowania sprzyjające:

- *korzystna sytuacja rodzinna* (np. wysoki status socjoekonomiczny rodziny, prawidłowa struktura i funkcjonalność rodziny itp.),
- *świadomie realizowane wychowanie w rodzinie* (np. akceptacja niepełnosprawności dziecka, prawidłowe postawy rodziców wobec dziecka itp.),
- *adekwatna i skuteczna rehabilitacja* (m.in. wczesna, kompleksowa i systematyczna rehabilitacja, realizowana z zachowaniem współuczestnictwa jednostki i rodziny itp.),

- *racjonalne i sprawiedliwie realizowane przepisy prawne wobec osób z niepełnosprawnością* (w tym np.: urzeczywistnianie idei równości praw osób z niepełnosprawnością, racjonalne orzecznictwo, dostępność wsparcia prawnego itp.),
  - *dobra organizacja systemu oświaty i prawidłowy przebieg edukacji* (w tym np.: rzeczywista realizacja edukacji włączającej, adekwatność wymagań edukacyjnych, pożądane postawy kadry pedagogicznej itp.),
  - *korzystne warunki gospodarczo-polityczne* (m.in.: właściwa organizacja systemu zatrudnienia osób z niepełnosprawnością, zabezpieczenie materialne, korzystna sytuacja mieszkaniowa itp.),
  - *właściwa i efektywna organizacja systemu pomocy i wsparcia społecznego* (w tym np.: rzetelna diagnoza potrzeb jednostki i jej rodziny, udzielanie adekwatnej pomocy i wsparcia, urzeczywistniona oraz skuteczna działalność asystenta osoby niepełnosprawnej lub asystenta rodziny itp.),
  - *optymalizacja procesu usamodzielnienia młodzieży z niepełnosprawnością* (m.in.: deinstrumentalizacja procesu usamodzielnienia, konsekwencja w realizacji zadań instytucji, efektywne działania opiekuna usamodzielnienia itp.),
  - *pozytywne postawy społeczne wobec niepełnosprawności i osób nią dotkniętych* (w tym np.: wysoki poziom świadomości i wiedzy społeczeństwa na temat niepełnosprawności, upowszechnianie rzeczywistego obrazu niepełnosprawności w mediach, pozytywne – akceptujące postawy społeczne itp.);
2. Uwarunkowania utrudniające:
- *niekorzystna sytuacja rodzinna* (np. niski status socjoekonomiczny, zaburzona struktura i funkcjonalność rodziny),
  - *zakłócenia w wychowaniu w rodzinie* (w tym np.: brak akceptacji dziecka, niewłaściwe postawy rodziców wobec dziecka, błędy rodzicielskie itp.),
  - *niewłaściwie realizowana rehabilitacja* (m.in. późno rozpoczęta rehabilitacja, sporadyczne zabiegi i oddziaływania rehabilitacyjne itp.),
  - *nieracjonalne i nierealizowane rozwiązania formalno-prawne wobec osób niepełnosprawnych* (w tym np.: nieprzestrzeganie równości praw osób z niepełnosprawnością, błędy w zakresie orzecznictwa, niedostępność wsparcia prawnego itp.),
  - *błędy organizacyjne w systemie oświaty i niewłaściwa edukacja* (w tym np.: bariery w dostępie do edukacji, niewłaściwa realizacja procesu kształcenia, błędy dydaktyczno-wychowawcze kadry pedagogicznej itp.),

- *niekorzystne warunki gospodarczo-polityczne* (m.in.: niewłaściwa organizacja systemu zatrudniania osób z niepełnosprawnością, brak zabezpieczenia materialnego, niekorzystna sytuacja mieszkaniowa itp.),
- *niewłaściwa i nieskuteczna organizacja systemu pomocy i wsparcia społecznego* (w tym np.: nietrafna diagnoza potrzeb jednostki i jej rodziny, ograniczona nieadekwatna pomoc i pozorne wsparcie, nieskuteczna działalność asystenta osoby niepełnosprawnej lub asystenta rodziny itp.),
- *niewłaściwa realizacja procesu usamodzielnienia młodzieży z niepełnosprawnością* (m.in.: instrumentalizacja procesu usamodzielnienia, niekonsekwencja w realizacji zadań instytucji, pozorne działania opiekuna usamodzielnienia itp.),
- *negatywne postawy społeczne wobec niepełnosprawności i osób nią dotkniętych* (np.: niski poziom świadomości i wiedzy społeczeństwa na temat niepełnosprawności, upowszechnianie w mediach stereotypów dotyczących niepełnosprawności, negatywne – nieakceptujące postawy społeczne itp.).

Wskazane dotychczas wewnętrzne i zewnętrzne obszary szans i zagrożeń w niezależnym funkcjonowaniu życiowym osób z niepełnosprawnością powinny zostać dokładnie zidentyfikowane i przeanalizowane, a uzyskane wnioski i opisy ujawnionych czynników zastosowane w projektowaniu i realizacji działalności wychowawczo-rewalidacyjnej wobec osób z niepełnosprawnością, zgodnie z zasadą wczesnej interwencji, obowiązującą w pedagogice specjalnej. Przy czym trzeba pamiętać, że zawsze musi być to proces realizowany adekwatnie do indywidualnej sytuacji każdej osoby (każdy człowiek bowiem, nawet z tym samym rodzajem czy stopniem niepełnosprawności, zachowuje indywidualny, unikatowy potencjał, a ponadto każdy funkcjonuje w unikatowym zindywidualizowanym ekosystemie).

Można to zobrazować, posługując się czterodzielną matrycą strategiczną analizy SWOT<sup>2</sup> (Tylińska 2005; Zakrzewska 2015) (tabela 1).

---

<sup>2</sup> Analiza SWOT polega na podzieleniu zebranych informacji na cztery grupy (cztery kategorie czynników strategicznych): S (Strengths) – mocne strony, czyli szanse: wszystko to, co stanowi atut, przewagę, zaletę; W (Weaknesses) – słabe strony, czyli zagrożenia: wszystko to, co stanowi słabość, barierę, wadę; O (Opportunities) – szanse: wszystko to, co stwarza szansę korzystnej zmiany; T (Threats) – zagrożenia: wszystko to, co stwarza niebezpieczeństwo zmiany niekorzystnej.

Tabela 1. Obszary szans i zagrożeń w samodzielnym funkcjonowaniu życiowym osób z niepełnosprawnością

		Pozytywne	Negatywne
WEWNĘTRZNE	dotyczą osób z niepełnosprawnością	<b>MOCNE STRONY (S)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zachowane możliwości (samodzielność)</li> <li>• samoocena i motywacja</li> <li>• zainteresowania i umiejętności</li> </ul>	<b>SŁABE STRONY (W)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ograniczenia funkcjonalne i zaburzenia współtowarzyszące (brak samodzielności)</li> <li>• niska samoocena i brak motywacji</li> <li>• brak zainteresowań i niski poziom umiejętności</li> </ul>
ZEWNĘTRZNE	dotyczą ekosystemu (rodziny i środowiska)	<b>SZANSE (O)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• funkcjonalna rodzina i prawidłowe wychowanie</li> <li>• optymalna edukacja i rehabilitacja</li> <li>• pozytywne postawy społeczne</li> <li>• odpowiednie wsparcie państwa</li> </ul>	<b>ZAGROŻENIA (T)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dysfunkcyjna rodzina i błędy wychowawcze</li> <li>• nieefektywna edukacja i rehabilitacja</li> <li>• negatywne postawy społeczne</li> <li>• brak lub niedostateczne wsparcie państwa</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne.

Zastosowanie analizy SWOT jako podstawy określenia pożądanych działań na rzecz niezależnego funkcjonowania życiowego osób z niepełnosprawnością wymaga zwrócenia uwagi na wzajemne powiązania pomiędzy wyodrębnionymi uwarunkowaniami rozwoju i kształtowania dyspozycji, którymi w tym przypadku są pozornie niezwiązane ze sobą mocne i słabe strony jednostki (czynniki wewnętrzne) oraz szanse i zagrożenia tkwiące w jej ekosystemie (czynniki zewnętrzne). Trzeba zatem znaleźć odpowiedzi na pytania o to, czy dana mocna strona pozwoli nam wykorzystać daną szansę lub pozwoli wyeliminować (bądź chociaż tylko zmniejszyć) dane zagrożenie oraz czy dana słaba strona ogranicza możliwość wykorzystania danej szansy czy też potęguje ryzyko związane z danym zagrożeniem. W efekcie prowadzonej analizy dochodzimy do identyfikacji wzajemnych silnych powiązań lub obszarów problemowych, co wyznacza kierunki oddziaływań i określa wybór konkretnej strategii działania w zakresie optymalizacji niezależnego funkcjonowania osób z niepełnosprawnością.



Analiza SWOT staje się nie tylko narzędziem analitycznym, ale również planistycznym, jeśli jest wykorzystywana w pełni, co oznacza potrzebę stworzenia matrycy do ukazania powiązań w postaci macierzy, które oznaczamy następująco: brak powiązań – 0, słabe powiązanie (oddziaływanie) – 1, silne powiązanie (oddziaływanie) – 2.

W odniesieniu do wybranych, analizowanych tu uwarunkowań można to przedstawić za pomocą macierzy (tabela 2).

Tabela 2. Macierz obrazująca powiązania wybranych czynników (mocnych i słabych stron z szansami i zagrożeniami), warunkujących rozwój niezależności życiowej osób z niepełnosprawnością

	<b>S1</b> zachowane możliwości (samodzielność)	<b>S2</b> samoakceptacja, silna motywacja	<b>S3</b> zainteresowania i umiejętności	<b>W1</b> ograniczenia i zaburzenia (brak samodzielności)	<b>W2</b> brak samoakceptacji, słaba motywacja	<b>W3</b> brak zainteresowań i niski poziom umiejętności
<b>O1</b> funkcjonalna rodzina i prawidłowe wychowanie	2	2	2	0	1	1
<b>O2</b> optymalna edukacja i rehabilitacja	2	2	2	1	1	2
<b>O3</b> pozytywne postawy społeczne	2	2	2	0	1	1
<b>O4</b> odpowiednie wsparcie ze strony społeczeństwa i państwa	2	2	2	1	0	0
<b>T1</b> dysfunkcjonalna rodzina i błędy wychowawcze	2	2	1	0	1	1

<b>T2</b> nieefektywna edukacja i rehabilitacja	2	1	2	1	1	2
<b>T3</b> negatywne postawy społeczne	2	2	1	0	1	1
<b>T4</b> brak lub niedostateczne wsparcie ze strony społeczeństwa i państwa	1	1	1	1	0	0

Źródło: opracowanie własne.

Powyższe zobrazowanie powiązań prowadzi do kolejnego kroku analizy SWOT, czyli do wyboru odpowiedniej strategii działania w kierunku optymalizacji niezależności życiowej osób z niepełnosprawnością. Wyróżnia się cztery główne strategie działania: agresywną, konkurencyjną, konserwatywną i defensywną. Przy założeniu, iż mocne i słabe strony osoby traktujemy jako czynniki wewnętrzne, a szanse i zagrożenia jako czynniki zewnętrzne, strategie te możemy wyjaśnić w sposób następujący (tabela 3).

Tabela 3. Strategie działania w kierunku optymalizacji niezależności życiowej osób z niepełnosprawnością

	<b>S1</b> zachowane możliwości (samodzielność)	<b>S2</b> samoakceptacja, silna motywacja	<b>S3</b> zainteresowania i umiejętności	<b>W1</b> ograniczenia i zaburzenia (brak samodzielności)	<b>W2</b> brak samoakceptacji, słaba motywacja	<b>W3</b> brak zainteresowań i niski poziom umiejętności
<b>O1</b> funkcjonalna rodzina i prawidłowe wychowanie	<b>(24)</b> szanse + mocne strony <b>strategia ofensywna</b>			<b>(9)</b> szanse + słabe strony <b>strategia konkurencyjna</b>		
<b>O2</b> optymalna edukacja i rehabilitacja	osoba zachowała wiele mocnych stron, a w jej otoczeniu istnieją silnie			osoba zachowała przewagę słabych stron nad mocnymi, ale funkcjonuje		

O3 pozytywne postawy społeczne	powiązane z nimi szanse – strategia agresywna jest strategią silnej ekspansji	w przyjaznym dla siebie otoczeniu, co pozwala jej rozwijać swoją
O4 odpowiednie wsparcie ze strony społeczeństwa i państwa	oraz rozwoju wykorzystującego obydwaj czynniki	niezależność, mimo że słabość wewnętrzna uniemożliwia skuteczne
		wykorzystanie szans, które daje otoczenie zewnętrzne (strategia konkurencyjna powinna więc koncentrować się na takim eliminowaniu wewnętrznych słabości, aby można było lepiej wykorzystać szanse otoczenia)
T1 dysfunkcyjna rodzina i błędy wychowawcze	(18) zagrożenia + mocne strony <b>strategia konserwatywna</b>	(9) zagrożenia + słabe strony <b>strategia defensywna</b>
T2 nieefektywna edukacja i rehabilitacja	osoba funkcjonuje w niekorzystnym dla niej otoczeniu zewnętrznym, ale posiada silnie powiązany z zagrożeniami	słabe strony osoby są powiązane z zewnętrznymi zagrożeniami, istnieje duże ryzyko braku
T3 negatywne postawy społeczne	zewnętrznymi zespół mocnych stron, jest więc w stanie zdecydowanie	samodzielności i niezależności w funkcjonowaniu, strategia defensywna jest strategią
T4 brak lub niedostateczne wsparcie ze strony społeczeństwa i państwa	odpowiedzieć na zagrożenia – pokonywać je (w istniejącym otoczeniu zewnętrznym osoba nie jest w stanie intensywnie rozwijać się, gdyż zespół mocnych stron nie koresponduje z szansami otoczenia, niemniej jednak jest ona w stanie skutecznie przewycięzać zagrożenia w oczekiwaniu na poprawę warunków zewnętrznych)	nastawioną na przetrwanie osoby

Analiza SWOT ma służyć tutaj głównie celom aplikacyjnym, co oznacza, że pozwala na dokonanie wyboru najbardziej skutecznej strategii działania pedagogicznego w zakresie podwyższania poziomu niezależności życiowej osób z niepełnosprawnością. Z powyższych rozważań wynika, iż najlepszą (najsukuczniejszą) jest strategia ofensywna.

### Refleksje podsumowujące

Podsumowując powyższe rozważania należy raz jeszcze podkreślić, że osoby z niepełnosprawnościami funkcjonują na miarę rozwiniętych umiejętności życiowych, każdy zawsze w granicach własnych możliwości. Posiadają zatem niedostatki i braki, które muszą być wyrównywane i kompensowane, ale posiadają też wiele mocnych stron, które z kolei należy rozwijać i doskonalić. W drodze ku niezależnej dorosłości (niepewnej) osoba niepełnosprawna potrzebuje – jak każdy człowiek – wspierania jej szans życiowych oraz pomocy i wsparcia w pokonywaniu zagrożeń, głównie zewnętrznych.

Bycie niezależnym zwiększa pewność siebie, poczucie sprawstwa, powoduje, że jest się lepiej przygotowanym do podejmowania działań zgodnie z własnymi potrzebami i bez konieczności uzyskania przyzwolenia innych. Osoba niezależna posiada więcej doświadczenia (częściej eksperymentuje) i jest pewniejsza w wykonywaniu różnorodnych życiowych czynności. W mniejszym stopniu oczekuje pomocy i wsparcia – sama podejmuje wyzwania życiowe, o pomoc prosi tylko wówczas, gdy jest to naprawdę konieczne. Większa niezależność emocjonalna zmniejsza poczucie stresu i sprzyja optymizmowi życiowemu i szczęściu. Minimalizuje cierpienie i rozczarowanie w sytuacji, gdy oczekiwana pomoc nie zostanie udzielona. Racjonalizuje działania. Niezależność finansowa oznacza możliwość kontroli nad zaspokajaniem własnych potrzeb, uwalnia od konieczności podporządkowywania się innym (osobom utrzymującym). Daje poczucie pewności siebie, uwalnia od sytuacji „bycia wdzięcznym za coś”.

Bycie niezależnym powoduje też łatwiejsze podejmowanie decyzji, podtrzymuje wiarę we własne możliwości. Minimalizuje konieczność liczenia się z tym, co powiedzą inni i jak zareagują na podjęte decyzje. Niezależność życiowa podwyższa poczucie wysokiej jakości życia i polepsza wiele aspektów funkcjonowania; poprawia relacje interpersonalne, pozwala na rozwój osobisty i kreatywność w działaniu. Poszerza horyzonty myślowe i zwiększa otwartość na nowe możliwości. Daje poczucie spełnienia (niezależności finansowej, emo-

cyjnej, społecznej, zawodowej i osobistej). Buduje samoocenę i przybliża do osobistego sukcesu życiowego.

Trudności w rozwijaniu niezależności życiowej osób z niepełnosprawnością wynikają nie tylko z faktu ich niejednorodności, ale są pochodną kumulacji zagrożeń. Na szczęście coraz częściej podejmowane są próby eksploracji tych zagadnień, co wiąże się z przyjmowanymi współcześnie teoretycznymi paradygmatami w pedagogice specjalnej, wśród których na plan pierwszy wysuwają się m.in.: humanistyczny, społeczny, normalizacji środowiska, emancypacyjny (podmiotowości i autonomii) czy, z pewnymi ograniczeniami, integracyjny (Krause 2011). Realizacja owych paradygmatów, a tym samym urzeczywistnienie praw osób z niepełnosprawnością, stanowi szansę na życiową niezależność – a to z pewnością sprzyja (będzie sprzyjało) zarówno osobom z niepełnosprawnością, jak i całemu społeczeństwu.

## BIBLIOGRAFIA

- Górnicka B. (2004), *Plany życiowe młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Kazanowski Z. (2015), *Społeczny wymiar współczesnej koncepcji niepełnosprawności intelektualnej*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, J, 28, 1, s. 34.
- Kirenko J. (2007), *Indywidualna i społeczna percepcja niepełnosprawności* (s. 5–6), Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Krause A. (2011), *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mudrecka I. (2006), *Samodzielność*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, red. T. Pilch (s. 597–601), Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Niepełnosprawność w liczbach*, Biuro Pełnomocnika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych, [www.niepelnospawni.gov.pl](http://www.niepelnospawni.gov.pl) (dostęp: 20.11.2018).
- Obuchowska I. (2008), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie* (s. 205), Warszawa: WSiP.
- Ostrowska A. (2003), *Kompetencje społeczne osób niepełnosprawnych – bariery dorosłości*, w: *Dorosłość, niepełnosprawność, czas współczesny. Na pograniczach pedagogiki specjalnej*, red. K. Rzedzicka, A. Kobyłańska (s. 52), Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rusinek K. (2014), *Aspiracje życiowe młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, 2.
- Rzedzicka K., Kobyłańska A. (red.) (2003), *Dorosłość, niepełnosprawność, czas współczesny. Na pograniczach pedagogiki specjalnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Tylińska R. (2005), *Analiza SWOT instrumentem w planowaniu rozwoju*, Warszawa: WSiP.
- Woynarowska B. (2002), *Kształtowanie umiejętności*, „Remedium”, 5, s. 1–3.
- Zakrzewska M. (2015), *Bilans mocnych i słabych stron, czyli jak wydobyć z nich to, co najlepsze*, Warszawa: PSOUU.

## STRESZCZENIE

Autorka omawia wybrane obszary szans i zagrożeń w kształtowaniu niezależności życiowej osób z niepełnosprawnością. Czynniki warunkującymi niezależność życiową tych osób są m.in. ich mocne strony – potencjał zachowany pomimo zaburzeń, np. umiejętności czy samodzielność. Brak samodzielności lub dodatkowe zaburzenia stanowią słabe strony i utrudniają niezależne funkcjonowanie w życiu. Jednak życiowa niezależność jest zdeterminowana również uwarunkowaniami zewnętrznymi, które można rozpatrywać jako szanse lub zagrożenia. Do nich z kolei zalicza się m.in. wychowanie rodzinne, edukację, postawy społeczne czy wspierające działania państwa.

Do szczegółowej prezentacji zagadnienia autorka wykorzystuje analizę SWOT, na podstawie której proponuje wyznaczyć najlepszą strategię działania pedagogicznego w zakresie rozwoju i kształtowania niezależności życiowej osób z niepełnosprawnością. Jest to, jej zdaniem, strategia ofensywna, która została również omówiona. Podaje też przykłady konkretnych działań praktycznych w tym zakresie.

**SŁOWA KLUCZOWE:** samodzielność, kompetencje, niepełnosprawność, niezależność życiowa, szanse, zagrożenia, SWOT

## SUMMARY

The author discusses selected areas of opportunities and threats in the process of creating the disabled people life independence. The main factors of life independence of these people are their strengths – potential, preserved despite of the disability, for example skills and self-reliance. The lack of self-reliance or additional disabilities are the weaknesses that make the independent functioning more difficult. Although, life independence is also determined by external factors, that can be considered as opportunities or threats. These are, for example, family upbringing, education, social attitudes or government support.

For the detailed presentation of the issue, the author uses the SWOT analysis. Basing on it, she proposes to choose the best strategy of pedagogical activity in the area of life independence and self-reliance creating process of people with disabilities.

According to authors' opinion, it is the offensive strategy, that was also discussed in the article. The examples of practical actions in this area are discussed too.

**KEYWORDS:** independence, competence, disability, life independence, opportunities, threats, SWOT

BEATA GÓRNICKA – Uniwersytet Opolski  
e-mail: bgornicka@uni.opole.pl

**Historia / Article history**

Przysłano do redakcji / Received: 15.12.2018

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 20.12.2018

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 21.12.2018

Dyscyplina naukowa: pedagogika

## Analfabetyzm funkcjonalny w odniesieniu do czytania ze zrozumieniem i uczenia się języka obcego

Functional illiteracy in reading comprehension with reference to foreign language

### Wprowadzenie

Niniejszy artykuł ma na celu przybliżenie złożonej problematyki analfabetyzmu funkcjonalnego (dalej: AF) w odniesieniu do sprawności czytania ze zrozumieniem w języku ojczystym (dalej: L1) i obcym (dalej: L2<sup>1</sup>) oraz umożliwić poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, jak AF uwidacznia się w czytaniu ze zrozumieniem w L1 i L2 oraz dlaczego może wpływać na proces uczenia się L2.

Aspekt psycholingwistyczny i psychopedagogiczny AF będzie w tym artykule wiodący z racji postulatu potencjalnego oddziaływania na proces czytania ze zrozumieniem i naukę języka obcego, przy czym nie sposób uniknąć innych koncepcji na temat AF, które mają wprawdzie różne konsekwencje w funkcjonowaniu człowieka, ale tworzą każdorazowo całość tego samego zjawiska. Tekst ma stanowić zachętę do dalszej eksploracji, stąd dyskutowane są w nim różne zagadnienia teoretyczne.

Czytanie ze zrozumieniem jest umiejętnością, bez której trudno wyobrazić sobie zadowalające funkcjonowanie człowieka we współczesnym społeczeństwie. Wydawałoby się, że tak podstawowa umiejętność, opanowywana przecież już na początkowym etapie edukacji szkolnej, jest w dzisiejszym świecie czymś zupełnie oczywistym i nie wymaga specjalnej uwagi. Tymczasem okazuje się, że pewne deficyty w zakresie czytania ze zrozumieniem są zjawiskiem nierzadkim nawet w krajach powszechnie uważanych za rozwinięte, również w Polsce. Co więcej, sytu-

<sup>1</sup> Zastosowane skróty, powszechne w terminologii (psycho)lingwistycznej, pochodzą od angielskich wyrażen *first language*, czyli język nabyty (na ogół język ojczysty) w dzieciństwie na drodze naturalnej akwizycji, oraz *second language* – język obcy, wyuczony.



acja dotyczy nie tylko uczniów szkół podstawowych, lecz także uczniów pozostałych typów szkół oraz studentów. Regina Pawłowska, w jednej z nielicznych polskich monografii na temat czytania, stwierdza:

W społecznej świadomości polskiej nie istnieje (...) problem długoletniej nauki czytania. Wszystkim, którzy ukończyli jakąś szkołę, wydaje się, że umieją czytać i że nauczyli się tej umiejętności w I klasie, a później już nie było potrzeby uczenia się czytania (2009, s. 5).

Jak pokazują badania organizacji ELINET (*European Literacy Policy Network*) z 2012 r.<sup>2</sup>, w Europie około 75 mln dorosłych i co piąty nastolatek w wieku 15 lat ma trudności z czytaniem i pisaniem. Polski raport Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (*Programme for International Student Assessment*)<sup>3</sup> wskazuje wzrost wyniku czytania i interpretacji w roku 2012 w porównaniu do roku 2009 u uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych, zawodowych i średnich, a w najnowszym badaniu polscy uczniowie w wieku 15 lat uzyskali wynik lepszy od większości krajów europejskich<sup>4</sup>. Z kolei Międzynarodowe Badanie Kompetencji Osób Dorosłych<sup>5</sup> przeprowadzone na przełomie lat 2011/2012, odnoszące się do przedziału wiekowego od 16 do 65 lat, w zakresie rozumienia tekstu plasuje Polaków poniżej średniej ustalonej przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD). Trzeba dodać, że wyniki wspomnianych badań uwzględniają kompetencje czytelnicze tylko w zakresie L1. Brakuje natomiast badań skoncentrowanych na czytaniu w L2 lub porównujących kompetencje w L1 z L2.

## Charakterystyka i przyczyny analfabetyzmu funkcjonalnego

Przeglądając literaturę poświęconą problematyce AF, można zauważyć, że nie ma on jednej, uniwersalnej definicji. Może za tym stać argument, iż jest to zjawisko nadal mało zbadane (Skwarek 2015, s. 17). Ewa Przybylska, autorka obszernej pracy na temat AF dorosłych, podaje następującą – skądinąd bardzo szeroką – charakterystykę:

---

<sup>2</sup> [https://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/literacy-report\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/literacy-report_en.pdf) (dostęp: 07.2018).

<sup>3</sup> [http://www.ifspan.waw.pl/pliki/wyniki\\_pisa.pdf](http://www.ifspan.waw.pl/pliki/wyniki_pisa.pdf) (dostęp: 07.2018).

<sup>4</sup> <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf> (dostęp: 07.2018).

<sup>5</sup> <http://eduentuzjasci.pl/piaac-postpiaac> (dostęp: 07.2018).

Pojęcie analfabetyzmu funkcjonalnego, powstałe w latach 60. XX wieku, wiąże naukę czytania i pisanie z przygotowaniem zawodowym i uwarunkowaniami społeczno-gospodarczymi konkretnych państw i regionów. Dotyczy nabywania praktycznych kompetencji niezbędnych do prawidłowego funkcjonowania jednostki na płaszczyźnie zawodowej, w życiu prywatnym oraz we wszystkich innych obszarach życia społecznego (2014, s. 40).

W niniejszym artykule zakłada się, że AF nie dotyczy wyłącznie dorosłych. Uzasadnieniem niech będzie fakt, że wiele przejawów AF zaczyna się właśnie w okresie edukacji szkolnej (zob. Brandt 1994, s. 142; Baydar, Brooks-Gunn, Furstenberg 1993). Stąd przyjmuje się na potrzeby dalszych rozważań, że AF może zostać zainicjowany nawet w początkowym okresie zinstytucjonalizowanej edukacji szkolnej, jednak bez możliwości wyznaczenia dokładnego momentu, ponieważ wypada sądzić, że jest to proces rozwojowy, warunkowany wieloma współwystępującymi czynnikami.

W nomenklaturze anglosaskiej pojawiają się określenia utworzone wokół rzeczownika *literacy*, który daje się przetłumaczyć mniej więcej jako „piśmienność”. Autorzy posługują się wyrażeniem *limited literacy*, obejmującym różnego typu trudności zarówno w pisaniu, jak i w czytaniu ze zrozumieniem. Spotyka się terminy *non-literacy* i *illiteracy*, z których pierwszy oznacza „niepiśmienność”, drugi zaś na ogół całkowity brak umiejętności czytania i pisanie, czyli „analfabetyzm”. Wypada nadmienić, że wszystkie powyższe terminy pojawiają się w odmiennych kontekstach oraz nie zawsze są precyzyjnie i konsekwentnie stosowane<sup>6</sup>. W użyciu występuje też odpowiednik polskiej nazwy *analfabetyzm funkcjonalny*, czyli *functional illiteracy* (np. Vinson 2006). Pomijając mnogość klasyfikacji, tym, co często łączy rozważania nad AF, jest fakt, iż osoba nim dotknięta jest w jakimś stopniu nieprzystosowana społecznie.

W uproszczeniu analfabeta funkcjonalny nie rozumie (lub czyni to w sposób bardzo wybiórczy) sensu tekstu, który czyta<sup>7</sup>, i w konsekwencji zazwyczaj nie wie, jak dany tekst interpretować lub do czego wykorzystać informacje

---

<sup>6</sup> Przybylska (2014) wyczerpująco objaśnia złożoność terminologiczną analfabetyzmu. I tak np. termin *non-literacy* nazywał pierwotnie społeczeństwa nieznające pisma i w języku angielskim ma pejoratywne znaczenie, podczas gdy polski odpowiednik (*niepiśmienność*) jest pozbawiony negatywnego zabarwienia, będąc przez to alternatywą dla terminu *analfabetyzm*.

<sup>7</sup> Odczytywanie dźwięków liter tworzących wyrazy oraz całe zdania nie stanowi jeszcze o zdolności rozumienia ich znaczeń, stąd m.in. wynika zasadność posługiwania się terminem *czytanie ze zrozumieniem*. Ponadto znajomość znaczeń pojedynczych wyra-

przezeń przekazywane. Tutaj nasuwa się argument przemawiający za występowaniem AF w późnym dzieciństwie, gdyż nierzadko na etapie szkoły podstawowej nauczyciele obserwują problemy z rozumieniem nie tylko dłuższych tekstów, lecz także krótkich poleceń, opisów itp. Zatem już wtedy ujawnia się element definicji Przybylskiej odnoszący się do kompetencji, z tą różnicą, iż będzie to kompetencja utrudniająca funkcjonowanie dziecka najpierw w ramach szkoły, potem – w zakresie wyzwań dorosłości. Przy okazji warto odnotować, że właśnie w okresie młodszego wieku szkolnego dziecko powinno wytworzyć w sobie poczucie kompetencji (np. Stefańska-Klar, s. 132).

Ustalenie dokładnych przyczyn AF, podobnie jak sformułowanie jego uniwersalnej definicji, nastręcza sporo trudności. Wydaje się, że objawy, jak również zaawansowanie opisywanej dysfunkcji, zależą od skorelowanych ze sobą czynników, które do niej doprowadziły. Jej początków trzeba upatrywać w okresie wczesnej socjalizacji i edukacji wczesnoszkolnej, ponieważ wtedy właśnie rozwija się u dziecka kompetencja komunikacyjna i uczy się ono czytania ze zrozumieniem. Dlatego wśród przyczyn wymienia się funkcjonowanie systemu edukacji. Niemiecka badaczka Brite Egloff (por. 1997, s. 114) porusza aspekt instytucjonalny AF, wskazując, że pomimo zastosowanych przez szkołę środków nauczania nie zostają przyswojone wystarczające kompetencje językowe (w zakresie czytania i pisania), by dobrze funkcjonować w społeczeństwie<sup>8</sup>. Istotne znaczenie w etiologii AF ma poza tym sytu-

---

zów nie warunkuje ich prawidłowego zrozumienia w zdaniach, które za każdym razem mają konkretny kontekst użycia.

<sup>8</sup> Wypada doprecyzować, że szkoła powinna wprawdzie „wypoasażyć” każdego ucznia w umiejętność czytania ze zrozumieniem i rozbudzić w nim chęć do samodzielnej lektury, ale realia pokazują, że nie zawsze to zadanie jest realizowane w zadowalającym stopniu. Problem nie dotyczy wyłącznie ewentualnych niedostatków w przygotowaniu kadry nauczycielskiej, lecz w głównej mierze pokutują tutaj zaniedbania systemowe, takie jak wciąż zbyt liczne klasy i w konsekwencji brak indywidualizacji kształcenia, niewielka współpraca szkoły z poradnią psychologiczno-pedagogiczną (zalecenia poradni są niekiedy nazbyt sztapowe, lakoniczne i trudne do zrealizowania w nauczaniu zintegrowanym) itd. Wszystko to sprawia, że szkoła w pewnym sensie ponosi częściową odpowiedzialność za przypadki AF (zob. Kość 2002, s. 254; Skwarek 2015, s. 22). Nie ulega wątpliwości, że przyswojenie czytania ze zrozumieniem w szkole stanowi swego rodzaju kapitał dla dziecka. „Monitorowanie procesu nabywania tej umiejętności wydaje się więc być koniecznością, jeżeli chcemy w ramach powszechnej edukacji dbać o dobry start w przyszłe dorosłe życie dzisiejszych dzieci” (Jabłoński, Kleka 2015, s. 381).

acja społeczno-ekonomiczna kraju, regionu czy wreszcie konkretnej rodziny (por. np. Hamminck 1990, s. 17–18)<sup>9</sup>. AF można zatem nazwać dysfunkcją nabytą w procesie rozwoju jednostki. Rodzina odgrywa tutaj niebagatelną rolę, gdyż jeszcze przed rozpoczęciem nauki czytania i pisania przez dziecko pomaga mu nabywać język (por. Schaffer 2007, s. 317–318) – od jej zaangażowania zależeć będzie „jakość” tego języka, jego dalszy rozwój oraz tempo przejścia do etapu piśmienności. Dość powiedzieć, że dzieci, którym czyta się od wczesnego dzieciństwa mają m.in. bogatsze słownictwo (por. np. Nickel 2011, s. 18–19). To, jakim językiem posługują się rodzice, nie pozostaje bez wpływu na rozwój języka dziecka, stąd dominacja kodu ograniczonego<sup>10</sup> w domu rodzinnym może indukować AF. Przybylska również nawiązuje do teorii Basila Bernsteina, zaznaczając, że:

Kod może ulegać zmianom w procesach komunikacyjnych, gdyż jest dostarczany i rozwijany wraz z nabywaniem umiejętności językowych i całościową praktyką językową. Język może zatem (...) z jednej strony – wpływać konstruktywnie na proces kreowania nowej rzeczywistości, być narzędziem zmiany i postępu, z drugiej strony – stanowić istotną barierę rozwojową (2014, s. 274).

Łatwo zauważyć, że powyższe przyczyny mają źródło zewnętrzne, oddziałują tym samym w sposób niezależny od dziecka. Ponadto negatywne wpływy środowiskowe kształtują samoocenę i motywację dziecka, co niejednokrotnie znajduje odzwierciedlenie w jego zachowaniu (np. dziecko niechętnie podejmuje się czytania, zniechęca się do lektury lub w ogóle nie przejawia zainteresowania książkami), zwiększając prawdopodobieństwo niejako „wyuczenia się” dysfunkcji. Inną grupę przyczyn, które mogą mieć swój wkład w rozwinięcie się AF pośrednio, bez względu na oddziaływanie środowiska zewnętrznego (np. rodziny, szkoły), stanowią m.in. niektóre zaburzenia rozwojowe układu nerwowego (autyzm), zaburzenia hiperkinetyczne (ADHD) (Maugham, Carroll 2006) oraz współwystępujące zaburzenia

---

<sup>9</sup> Brak dostatecznych funduszy na edukację, występowanie obszarów bezrobocia i towarzyszące temu patologie (np. alkoholizm), które prowadzą do rozpadu rodzin, mogą stanowić czynniki zwiększonego ryzyka – dzieci z takich środowisk mają niekiedy dużo niższe wyniki w nauce.

<sup>10</sup> Nadmienmy, że ubogość kodu nie musi wcale wynikać z tego, że sami rodzice przejawiają oznaki niedostosowania społecznego i niejako włączają w to dziecko. Nietrudno współcześnie wyobrazić sobie sytuację, w której niedysfunkcyjni rodzice zaniedbują rozmowy z dzieckiem, np. z powodu zapracowania.

dyslektyczne (Shaywitz, Shaywitz 2008). W przypadku ADHD zazwyczaj stwierdza się problemy z czytaniem (Lombardino 2012). Przyczyny o podłożu biologicznym, obok przyczyn środowiskowych, na ogół odgrywają rolę w genezie większości dysfunkcji czytania (zob. Fletcher, Foorman, Boudousquie, Barnes, Schatschneider, Francis 2002), natomiast w odniesieniu do AF będą one pierwotne – osoba dotknięta wymienionymi zaburzeniami jest bardziej podatna na jego wystąpienie.

### Sprawność czytania ze zrozumieniem w L1 i L2

Czytanie ze zrozumieniem stanowi zbiór procesów poznawczych (por. Grabe 2009, s. 14–16), które umożliwiają przetwarzanie ciągów znaków językowych i wydobywanie z nich znaczeń, co „prowadzi do powstania nowego subsystemu psychicznego” (Jabłoński, Kleka 2015, s. 382), czyli reprezentacji mentalnej komunikatu językowego. Niewątpliwie najbardziej doniosłym rezultatem czytania jest rozumienie odczytywanego tekstu, które może skutkować uczeniem się – ten ostatni proces zasługuje na szczególną uwagę w kontekście kształcenia językowego. Lektura tekstu czy to w L1, czy w L2 pozwala na podnoszenie kompetencji komunikacyjnej; w przypadku L2 daje również szansę na przyswojenie nowego słownictwa, utrwalenie już poznanego, opanowanie bardziej zaawansowanych struktur gramatycznych. Poza doskonaleniem języka lektura tekstu stwarza okazję do zaznajomienia się z szeroko pojętą wiedzą społeczno-kulturową.

Czytanie dość powszechnie uznaje się za jedną ze sprawności językowych. Jak wiele aspektów się na nią składa, oddają słowa Pawłowskiej:

... sprawność czytelnicza polega: na czytaniu szybkim, krytycznym, z pełnym zrozumieniem; na umiejętności uczenia się za pomocą czytania; na czytaniu funkcjonalnym różnych tekstów literackich i informacyjnych, na realizowaniu podczas czytania własnych celów, potrzeb i zamiarów; na zamiłowaniu do czytania, na samodzielnym wyborze i doborze lektur (2009, s. 6).

Nie u każdego czytającego sprawność ta jest na jednakowym poziomie, inaczej kształtuje się też poziom umiejętności czytelniczych wykorzystywanych w procesie czytania tekstu w L1 i L2.

To, jak czytający radzi sobie z lekturą tekstu (w dowolnym języku) i ile z niego rozumie, zależy m.in. od takich czynników, jak: motywacja do czytania, cele

przyświecające czytaniu, doświadczenie w czytaniu różnych typów tekstów (napisanych w odmiennych gatunkach i stylach), zasoby wiedzy ogólnej (tekst dotyczący znanego czytającemu tematu będzie łatwiejszy do zrozumienia), ale także praktyczna wiedza o języku. Ta ostatnia bywa nieraz bardziej świadomie stosowana podczas czytania w L2, ponieważ jest nieodłącznym elementem uczenia się L2<sup>11</sup>. Z jednej strony L1 stanowi niekiedy wsparcie dla czytania w L2, co określa się jako pozytywny transfer (Ellis 2003, s. 51). Z drugiej strony zdarza się, że L1 utrudnia czytanie w L2, powodując interferencje – błędy wynikające przeważnie z podobieństw genetycznych L1 i L2. Niemniej, pomimo przenoszenia umiejętności czytelnictwa z L1 na L2, o powodzeniu podczas czytania w L2 częściej decyduje poziom opanowania tego języka (Alderson 1984, s. 24).

Umiejętności czytelnictwa nie ograniczają się wyłącznie do biegłej znajomości gramatyki i słownictwa, czyli podstawowych składników kompetencji językowej – oprócz analizy składniowej oraz rozpoznawania słów i ich znaczeń rozumienie odczytywanego tekstu wymaga dokonania szeregu innych operacji mentalnych, które zakładają udział wiedzy związanej bardziej z warstwą informacyjną tekstu niż jego strukturą językową. Kod (językowy) jest wprawdzie nośnikiem znaczenia, ale żeby je prawidłowo odczytać, w umyśle musi powstać odpowiednia reprezentacja mentalna komunikatu. Za jej wytworzenie odpowiadają różne mechanizmy składające się na umiejętność rozumienia mowy, a w przypadku wypowiedzi pisemnej – te związane ze sprawnością czytania. Nieraz dzieje się tak, że odbiorca musi ułożyć w spójną całość informacje nawiązujące do wiedzy pozatekstowej, które są przekazywane przez nadawcę w różnych miejscach tekstu. Ta pozornie prosta czynność będzie stanowić przeszkodę dla osób dotkniętych AF, gdyż często nie potrafią one sprawnie łączyć wielu informacji z i spoza tekstu w sensowny komunikat. Można to sobie wyobrazić, przywołując modelowe ujęcia czytania.

Współcześnie czytanie opisuje się za pomocą modeli interakcyjnych, które integrują paralelnie dane z poziomu tekstu z danymi pozatekstowymi (np. z pamięci długotrwałej czytającego), łącząc tym samym działanie różnych procesów przetwarzania mentalnego (np. Grabe 2009, s. 89–90). Nieprawidłowe funkcjonowanie któregoś z tych procesów będzie prowadziło do trudności

---

<sup>11</sup> Nawiasem mówiąc, w szkołach nauczanie gramatyki na lekcji języka polskiego jest bardzo często niewystarczające, a braki w tym obszarze spowalniają rozumienie i uczenie się reguł gramatycznych L2.

w czytaniu ze zrozumieniem. Wydaje się, że w przypadku AF, przebiegającego bez współwystępujących zaburzeń natury psychologicznej i biologicznej, zakłóceniom ulegają głównie te procesy przetwarzania językowego, które podlegają doskonaleniu na drodze edukacji (zarówno przedinstytucjonalnej, jak i szkolnej), ponieważ w jego powstawaniu przypisuje się rolę kontekstowi zewnętrznemu – środowisku społecznemu.

Jakie zatem procesy mogą zostać upośledzone w AF? Niewielki kontakt ze słowem pisanym, zwłaszcza na etapie nauki czytania, z dużym prawdopodobieństwem odbije się negatywnie na złożoności sieci semantycznej (zachowanych w pamięci długotrwałej struktur wiedzy, w tym pojedynczych jednostek pojęciowych)<sup>12</sup> oraz sprawności pamięci roboczej (Prat, Seo, Yamasaki 2016, s. 337), która bierze udział w tworzeniu, utrwalaniu, zapamiętywaniu informacji i aktywowaniu już istniejących (Baddeley 2003). Działanie pamięci roboczej wiąże się jeszcze z uruchamianiem i przebiegiem rozbioru gramatycznego (*parsing*) zdania (Grabe 2009, s. 33), dzięki któremu odbiorca rozpoznaje ciąg słów jako zdanie – dzieci z trudnościami w czytaniu, stanowiącymi prawdopodobnie spektrum AF, na ogół nie radzą sobie z rozbiorem gramatycznym (Nation, Snowling 2000). Z tych zdań w trakcie czytania tworzy się w umyśle czytającego model sytuacyjny tekstu (van Dijk, Kintsch 1983), w istocie będący bardziej sumą zrozumianych treści niż dokładnym odwzorowaniem całego tekstu. O symptomach AF mogłyby jeszcze świadczyć zbyt częste i dłuższe fiksacje wzroku oraz rzadsze ruchy sakkadowe w trakcie czytania – takich obserwacji dokonuje się u osób uczących się czytać, słabo czytających (*poor readers*) oraz dyslektyków (Rayner 1998, s. 393 i n.). Wydaje się więc, że AF pozostaje w ścisłym związku z efektywnością mechanizmów poznawczych, odpowiadających za odbiór tekstu podczas czytania. Ponadto zasadne staje się twierdzenie, że zakłócenia procesu czytania ze zrozumieniem powodowane AF będą przekładać się na zdolność czytania w L2, a tym samym sprawnego uczenia się L2.

---

<sup>12</sup> Począwszy od momentu opanowania podstaw czytania, dziecko może doskonalić L1, a co za tym idzie – powiększać zasoby słownictwa i wiedzy ogólnej. Proces ten z założenia wspiera i kontroluje szkoła, niemniej czytanie na lekcji nie zastąpi samodzielnej lektury w domu. Badania sugerują istotny związek między praktyką czytelniczą a przyrostem słownictwa (zarówno w L1, jak i L2) (zob. np. Grabe 2009, s. 265 i n.). Dziecko, które mało czyta i rzadko jest do tego zachęcane przez rodziców, będzie dysponowało raczej dość ubogim zasobem słownictwa, a jednocześnie jego możliwości rozumienia tekstu będą ograniczone.

## Analfabetyzm w czytaniu ze zrozumieniem jako czynnik ryzyka w uczeniu się języka obcego

Jak już wspomniano na wstępie, w Polsce nie ma obecnie badań ukazujących poziom kompetencji czytelniczej w zakresie L2 ani w stosunku do L1. Nie istnieją też badania wykazujące korelację AF z efektywnością czytania w L1 lub L2. Taki stan rzeczy ogranicza możliwości oceny wpływu AF na czytanie w L2 i wdrażania odpowiednich działań prewencyjnych bądź naprawczych. Nauczycielowi L2 pozostaje polegać na dostępnych testach kompetencji, które jednak docelowo nie weryfikują istnienia AF, a co najwyżej stopień ogólnej znajomości L2, opierając się często na Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego. Opracowano wprawdzie różne typy kwestionariuszy i zestawów zadań testujących występowanie AF (np. Skwarek 2015), pojawiają się też obiecujące próby konstruowania narzędzi do wczesnej diagnozy trudności w czytaniu i pisaniu (np. Jabłoński, Kleka 2015), ale znów bazują one na L1. Mimo wszystko także analiza wyników testów w L1 powinna pomóc w ustaleniu, czy trudności w czytaniu ze zrozumieniem przypominają AF. Wykrycie w teście dla L1 podejrzenia AF należałoby następnie zestawić z rezultatami odpowiednich testów dla L2.

Dzięki wprowadzeniu w Polsce obowiązkowej nauki języka angielskiego od pierwszej klasy szkoły podstawowej, uczniowie kontynuujący naukę w szkołach ponadpodstawowych dysponują już pewnymi kompetencjami językowymi i mogą czytać niekiedy nawet dłuższe teksty, dlatego na etapie obowiązkowej edukacji szkolnej problem AF w L2 może być bardziej dostrzegalny, nie tylko ze względu na niedostateczne rozumienie tekstu, lecz także nieumiejętne tworzenie wypowiedzi pisemnej. Jakkolwiek pomija się w tym artykule sprawność pisania, to zapewne będzie ona również zaburzona u analfabetów funkcjonalnych, gdyż czytanie uważa się za prognostyk pisania (Krashen 1985, s. 18–19). Tutaj wypada jednak podkreślić, że niska komunikatywność tekstów (liczne błędy ortograficzne i składniowe) pisanych przez ucznia, idąca w parze z zakłóconym odbiorem treści tekstu, jest też charakterystyczna dla dysleksji (Krasowicz-Kurpis 1997, s. 56). Tym, co odróżnia podręcznikowe postacie dysleksji od AF, są konkretne, rozpoznawalne objawy dysleksji oraz udowodnione w technikach neuroobrazowania zmiany w funkcjonowaniu mózgu (zob. Sun, Lee, Kirby 2010), czego dotychczas nie uwzględniono w badaniach nad AF.

Nauczycie nie mają obecnie narzędzi do diagnozowania AF. Ponadto zdaje się, że uczniowie kończą szkołę podstawową z nieopanowaną podstawą



programową w zakresie L2. Komplikuje to dodatkowo rozpoznanie AF, a nawet najlepiej przygotowany i realizowany program nauczania nie wyeliminuje od razu wszystkich indywidualnych zaległości ucznia. Trudno wobec tego mówić o stawianiu niezawodnej diagnozy, różnicującej zaniedbania wynikłe z zaległości od rzeczywistych przejawów AF. Do tego dochodzi fakt, iż nauczyciel zwykle nie zna przeszłości edukacyjnej ucznia, nie zawsze posiada wiedzę o środowisku rodzinnym, wykształceniu rodziców, ewentualnych nawykach czytelniczych zaszczerpionych w domu itp. Nie ma więc pełnego obrazu rozwoju ucznia.

Jak zatem nauczyciel L2 powinien postępować, gdy po przeprowadzeniu testu kompetencji językowej podejrzewa trudności wskazujące na AF? Podstawowych danych dostarczą mu testy kompetencji oraz systematyczna obserwacja pracy ucznia na lekcji. Równoległe powinien skonsultować się z wychowawcą, który najczęściej ma lepsze rozeznanie w sytuacji rodzinnej ucznia, oraz pedagogiem i psychologiem szkolnym. Oprócz tego nauczyciel L2 ma do dyspozycji szereg technik i metod nauczania, w tym zwłaszcza sposobów efektywnej pracy nad rozumieniem tekstu (zob. np. Dakowska 2011), przy czym niezależnie od ich wyboru musi uwzględniać znaczenie motywacji i sfery emocjonalnej ucznia, które są czynnikami sprzyjającymi postępom w uczeniu się. Stosowanie nieregularnych wzmocnień (np. Urbańska, Urbański 2011) poprzez nagradzanie (werbalne czy nieraz w formie oceny) sukcesów w czytaniu ze zrozumieniem bądź w ogóle wyraźnych oznak opanowywania L2 może podnieść samoocenę ucznia, zwiększając szansę nie tylko na lepsze radzenie sobie z nauką w klasie, lecz także na zainteresowanie samodzielnym (pozaszkolnym) uczeniem się L2. Idealną ścieżką postępowania nauczyciela byłaby koncentracja na usprawnianiu wymienionych wcześniej procesów przetwarzania języka, przy czym najpierw nauczyciel musiałby ustalić, które procesy wymagają poprawy i w jakim stopniu łączą się one z AF. Trudno oprzeć się wrażeniu, że to zadanie przekracza obecnie możliwości nauczania zintegrowanego w polskim szkolnictwie. Oczywiście w przypadku rozwijającego się latami AF, szczególnie przy innych współwystępujących dysfunkcjach (np. dysleksji), działania nauczyciela niekoniecznie przyniosą szybkie i satysfakcjonujące rezultaty, niemniej nie należy z nich rezygnować.

Niestety, na razie nie ma badań, które rozstrzygałyby, czy AF pozostaje jedynie zjawiskiem zaniedbania społecznego, czy u jego podłoża leżą (przynajmniej w części przypadków) deficyty poznawcze, tak jak w niektórych postaciach dysleksji (zob. Krasowicz-Kurpis 1997). Problem AF nie dotyka tylko młodzieży

szkolnej; cierpią również dorośli, niekiedy nawet nie będąc świadomym swojej „przypadłości” (Skwarek 2015, s. 17). Jako że dorośli też uczą się L2, w edukacji pozainstytucjonalnej konieczne wydaje się rozpoznawanie i rozwiązywanie trudności powodowanych przez AF. Zadania nauczyciela będą miały w tym przypadku zblizoną formę.

## Podsumowanie

Poczynione rozważania były próbą spojrzenia na AF przez pryzmat czytania ze zrozumieniem w L1 i L2. O ile omawiana dysfunkcja jest przedmiotem coraz liczniejszych opracowań, o tyle zwykle kładzie się w nich nacisk na czytanie w L1, podczas gdy na wszystkich w zasadzie etapach edukacji szkolnej uwidacznia się zależność między trudnościami w czytaniu ze zrozumieniem w L1 – których specyfika sugeruje AF – a postępami w nauce L2.

Wiele przemawia za tym, że za AF stoją dwie grupy przyczyn. Pierwszą grupę można nazwać przyczynami zewnętrznymi, które tkwią w środowisku rodzinnym, mającym swój nieoceniony wkład w akwizycję L1 i rozwinięcie u dziecka zainteresowania piśmiennością. Poza tym nie bez znaczenia są pierwsze lata nauki w szkole. Druga grupa to przyczyny wewnętrzne, biologiczne, które ujawniają się na drodze rozwoju jednostki i albo czynią ją podatniejszą na wystąpienie AF, albo towarzyszą jego przebiegowi. Nie da się wykluczyć, że przyczyny biologiczne są zawsze pierwotnym bodźcem do rozwoju AF, chociaż ta hipoteza domaga się empirycznego potwierdzenia.

Wydaje się, że przynajmniej niektóre problemy w czytaniu ze zrozumieniem w L1 i L2 mogą być bezpośrednim efektem AF, który w dłuższej perspektywie przypuszczalnie osłabia właściwe funkcjonowanie mechanizmów poznawczych, zawiadujących tą sprawnością w L1 i L2. Niektóre z nich poddają się usprawnianiu (niekiedy nawet bez względu na przyczynę), co mogłoby przemawiać na korzyść tezy o bardziej społecznym (rodzaj zaniedbania o różnych przyczynach) niż neuropsychologicznym wymiarze AF. Zadaniem instytucji oświatowych powinno być możliwie szybkie wykrywanie i precyzyjne diagnozowanie przyczyn trudności u uczniów, co pozwala na działania naprawcze. Z pewnością wiele zależy od nauczycieli L1 i L2, którzy powinni dokładać wszelkich starań, by jak najwcześniej dostrzec symptomy AF.

Poznajemy dziś coraz lepiej skalę AF, ale nie zmienia to faktu, że mamy do czynienia ze zjawiskiem wymagającym dalszych badań, a na gruncie szkoły –

wypracowania programów zapobiegania analfabetyzacji. Jeśli bowiem uczniowie mają władać językami obcymi, muszą najpierw sprawnie posługiwać się mową ojczystą, w szczególności zaś czytać i jednocześnie rozumieć. Bez spełnienia tego warunku poszerzanie wiedzy i uczenie się języków okaże się poważną przeszkodą.

## BIBLIOGRAFIA

- Alderson Ch.J. (1984), *Reading in a foreign language. A reading or a language problem?*, w: Ch.J. Alderson, A.H. Urquhart (red.), *Reading in a foreign language* (s. 1–24.), London: Longman.
- Baddeley A.D. (2003), *Working memory: looking back and looking forward*, „Nature Reviews Neuroscience”, 4, s. 829–839.
- Baydar N., Brooks-Gunn J., Furstenberg F.F. (1993), *Early Warning Signs of Functional Illiteracy: Predictors in Childhood and Adolescence*, „Child Development”, 64(3), s. 815–829.
- Brand E. (1994), *Functional illiteracy in industrialized countries*, w: Z. Morsy (red.), *The Challenge of Illiteracy: From Reflection to Action* (s. 134–148), New York, London: Garland Publishing.
- Dakowska M. (2001), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa: PWN.
- Dijk van T.A., Kintsch W. (1983), *Strategies of Discourse Comprehension*, New York: Academic Press.
- Egloff B. (1997), *Biographische Muster „funktionaler Analphabeten”. Eine biographie-analytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „funktionalem Analphabetismus”*, Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Ellis R. (2003), *Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Fletcher J.M., Foorman B.R., Boudousquie A., Barnes M.A., Schatschneider Ch., Francis D.J. (2002), *Assessment of Reading and Learning Disabilities. A Research-Based Intervention-Oriented Approach*, „Journal of School Psychology”, 40, 1, s. 27–63.
- Grabe W. (2009), *Reading in a Second Language. Moving from Theory to Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Hamminck K. (1990), *Functional Illiteracy and Adult Basic Education in the Netherlands*, Hamburg: Unesco Institute for Education.
- Jabłoński S., Kleka P. (2015), *Pomiar rozwoju mowy pisanej jako nowa propozycja oceny poziomu umiejętności posługiwania się pismem u dzieci w wieku 3–11 lat*, „Polskie Forum Psychologiczne”, 20, 3, s. 380–408.

- Kość I. (2002), *Analfabetyzm funkcjonalny – paradoks współczesnej cywilizacji czy wstydlivy sekret*, w: T. Strawa (red.), *Współczesne obszary i tendencje w edukacji humanistycznej* (s. 251–259), Szczecin: Wydawnictwo „Pedagogium”.
- Krashen S. (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, London, New York: Longman.
- Krasowicz-Kupis G. (1997), *Język, czytanie i dysleksja*, Lublin: Agencja Wydawniczo-Handlowa AD.
- Lombardino L.J. (2012), *Assessing and Differentiating Reading and Writing Disorders. Multidimensional Model*, New York: Cengage Learning.
- Maugham B., Carroll J. (2006), *Literacy and mental disorders*, „Current Opinion in Psychiatry”, 19(4), s. 350–354.
- Nation K., Snowling M.J. (2000), *Factors influencing syntactic awareness skills in normal readers and poor comprehenders*, „Applied Psycholinguistic”, 21, s. 229–241.
- Nickel S. (2011), *Familie und Illiteralität. Über die Transmission von schriftkultureller Praxis im familiären Alltag*, w: J. Bothe (red.), *Alphabetisierung und Grundbildung, Band 8: Funktionaler Analphabetismus im Kontext von Familie und Partnerschaft* (s. 16–30), Münster: Waxmann.
- Pawłowska R. (2009). *Czytam i rozumiem... Lingwistyczna teoria nauki czytania*, Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Prat Ch.S., Seo R., Yamasaki B.L. (2016), *The Role of Individual Differences in Working Memory Capacity on Reading Comprehension Ability*, w: P. Afflerbach (red.), *Handbook of Individual Differences in Reading: Reader, Text, and Context* (s. 331–347), New York: Routledge.
- Przybylska E. (2014), *Analfabetyzm funkcjonalny dorosłych jako problem społeczny, egzystencjalny i pedagogiczny*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Rayner K. (1998), *Eye Movements in Reading and Information Processing: 20 Years of Research*, „Psychological Bulletin”, 123, 3, s. 373–422.
- Shaywitz S.E., Shaywithz B.A. (2008), *Paying attention to reading: the neurobiology of reading and dyslexia*, „Development and Psychopathology”, 20(4), s. 1329–1349.
- Skwarek J. (2015), *Analfabetyzm funkcjonalny jako jeden z czynników wykluczenia społecznego*, Zamość: Wydawnictwo WSZiA.
- Stefańska-Klar R. (2003), *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, w: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życiowych człowieka* (s. 130–162), t. 2, Warszawa: PWN.
- Sun Y.-F., Lee J.S., Kirby R. (2010), *Brain Imaging Findings in Dyslexia*, „Pediatrics & Neonatology”, 51, 2, s. 89–96.
- Urbańska J., Urbański M. (2011), *Skuteczne uczenie się*, w: S. Kowalik (red.), *Psychologia ucznia i nauczyciela* (s. 76–101), Warszawa: PWN.
- Vinson P.B. (2006), *Language Disorders Across the Lifespan*, New York: Delmar Cengage Learning.

## STRESZCZENIE

Artykuł omawia zjawisko analfabetyzmu funkcjonalnego w kontekście czytania ze zrozumieniem w języku ojczystym (pierwszym) i obcym (drugim). Opisano możliwe przyczyny analfabetyzmu funkcjonalnego. Podjęto próbę ustalenia, czy trudności w czytaniu ze zrozumieniem w pierwszym języku wiążą się z analfabetyzmem funkcjonalnym i czy mogą wpływać na sprawność czytania w języku drugim, jak i na jego uczenie się. Dostrzeżono wyraźny brak badań ukazujących korelacje między rozumieniem języka w trakcie czytania a analfabetyzmem funkcjonalnym, stąd zagadnienie to wymaga dalszej eksploracji empirycznej. Mimo to istniejące testy czytania ze zrozumieniem mogą do pewnego stopnia pomóc w ujawnieniu niektórych symptomów analfabetyzmu funkcjonalnego.

**SŁOWA KLUCZOWE:** analfabetyzm funkcjonalny, czytanie, rozumienie, uczenie się języka

## SUMMARY

The article refers to the phenomenon of functional illiteracy in the context of reading comprehension in a first and second language (L1, L2). Possible causes for functional illiteracy were described. An attempt was made to discuss whether reading difficulties in the L1 might be directly linked to functional illiteracy and transferred to reading ability in the L2 and thereby to the learning of this language. As it was noticed that there is an apparent lack of research showing correlations between language comprehension while reading in the L1 or L2 and functional illiteracy, the issue needs an empirical exploration. In spite of this, current reading ability tests might be, to a certain extent helpful to identify some symptoms of functional illiteracy.

**KEYWORDS:** functional illiteracy, reading, comprehension, language learning

JAKUB PŁOWENS – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
e-mail: plowens@amu.edu.pl

### Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 28.09.2018

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 20.12.2018

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 21.12.2018

Dyscyplina naukowa: pedagogika

## Postawy obywatelskie młodzieży jako pochodna edukacji wczesnoszkolnej

Citizenship attitudes of youth as derivative of early education results

### Wprowadzenie

Wychowanie obywatelskie, jako jeden z elementów procesu wychowania, jest bardzo istotne z punktu widzenia funkcjonowania jednostki w społeczeństwie, funkcjonowania państwa jako formy organizacji społecznej oraz funkcjonowania narodu. Wychowanie to kształtuje określone postawy poszczególnych jednostek, definiuje, w jakim stopniu będą one uczestniczyły w życiu społecznym i politycznym państwa oraz jaka będzie jakość tego uczestnictwa. W Polsce wychowanie obywatelskie nabrało szczególnego znaczenia po roku 1989, kiedy zmiana ustroju pozwoliła na bardziej aktywny udział jednostki w kształtowaniu rzeczywistości społecznej (Kwieciński 1995, s. 66–67). To od wychowania obywatelskiego w dużej mierze zależy, jak poszczególni obywatele będą postrzegać swój kraj, czy będą angażować się w jego życie polityczne, gospodarcze i społeczne. Czy będą jednostkami aktywnymi, zainteresowanymi i biorącymi czynny udział w jego funkcjonowaniu, czy też pozostaną bierni, zamykając się w enklawie własnego ja, dbając jedynie o zapewnienie bezpieczeństwa i dobrobytu sobie i swoim najbliższym. Należy podkreślić rolę i szczególną wagę, jaką w dzisiejszych czasach odgrywa wychowanie obywatelskie, z wszystkimi jego komponentami. To właśnie ono, jeśli jest właściwie prowadzone, pozwala na funkcjonowanie w dzisiejszym wielokulturowym świecie, uczy tolerancji, poszanowania odmienności, inności, przy jednoczesnym zachowaniu tożsamości i kultury danego kraju. Biorąc pod uwagę sytuację geopolityczną współczesnego świata, w szczególności przepływ i migrację ludności reprezentującej różnorakie kultury i narodowości, szczególnie ważne jest, aby młode pokolenie wychowywać w taki sposób, aby mogło sprostać złożonej i różnorodnej rzeczywistości społecznej świata, przy jednoczesnym zachowaniu tożsamości narodowej (Nikitorowicz 2000, s. 68).

Pojęcie wychowania obywatelskiego jest interpretowane na wiele różnych sposobów. Mieczysław Łobocki utożsamia je z wychowaniem patriotycznym, pojmowanym jako jedna z dziedzin wychowania: „rozumie się przez nie wdrażanie lub przyuczanie do umiłowania własnej ojczyzny i narodu, łącznie z gotowością do wyrzeczeń i ofiar dla nich” (2008, s. 288). Natomiast Wincenty Okoń rozgranicza pojęcie wychowania obywatelskiego od wychowania patriotycznego. To pierwsze rozumie jako

składnik wychowania, obejmujący ogół oddziaływań wychowawczych oraz działalność własną wychowanków w celu uświadomienia im mechanizmów funkcjonowania nowoczesnego państwa oraz obowiązków i praw obywateli tego państwa, a zarazem wdrożenie do realizacji czekających ich obowiązków oraz do korzystania z przysługujących im praw. Wychowanie obywatelskie obejmuje zarówno oddziaływanie o charakterze poznawczo-emocjonalnym – zmierzające do ukształtowania poglądu na świat oraz uczuć i postaw społecznych, obywatelskich i patriotycznych – jak i przygotowanie do działań praktycznych związanych z funkcjonowaniem obywatela w państwie, a więc jego udziałem w życiu społecznym, opartym na zasadach demokracji, relacji z władzami i urzędami państwowymi, z prawem, ekonomią i administracją kraju (1996, s. 321).

Wychowanie patriotyczne to, według tego wybitnego pedagoga,

wychowanie mające na celu jak najlepsze przygotowanie wychowanków do służby własnemu narodowi i krajowi; wychowanie, które polega na kształtowaniu przywiązania do kraju ojczystego, jego przeszłości i teraźniejszości, na kształtowaniu poczucia odpowiedzialności za jego wielostronny rozwój i miejsce wśród innych krajów, na uświadamianiu wychowankom ich obowiązków wobec własnego kraju (Okoń 1996, s. 321).

Z kolei Bogusław Milerski wychowanie obywatelskie utożsamia z edukacją obywatelską,

koncepcją, zgodnie z którą podstawowym zadaniem wychowania jest wdrażanie do pełnienia funkcji obywatelskich oraz zapoznanie się z obowiązkami i prawami wyznaczonymi ustawodawstwem państw; podkreśla (ona) wagę przejścia od postrzegania świata z perspektywy prywatnej i lokalnej do myślenia kategoriami całego społeczeństwa i państwa (Milerski, Śliwerski 2000, s. 55).

Wychowanie obywatelskie odbywa się na różnych płaszczyznach. Podstawową z nich jest środowisko rodzinne. To właśnie rodzina jako pierwsze środowisko wychowawcze oddziałuje na młodego człowieka najsilniej i najdłużej. To tutaj dziecko w sposób naturalny i niewymuszony zapoznaje się i przyswaja podstawowe zasady funkcjonowania w społeczeństwie.

Prawidłowo funkcjonująca rodzina przekazuje dzieciom wartościowe postawy obywatelskie, stwarza warunki do wszechstronnego rozwoju i działania, ułatwia im też wejście w dorosłe życie społeczne, stanowi bowiem mocne oparcie w chwilach trudnych i niebezpiecznych. (...) Wychowanie obywatelskie ma miejsce podczas wykonywania codziennych czynności: obowiązków domowych, wspólnych wyjazdów i świętowania. Rodzina powinna rozbudzać w dziecku aktywność, która pozwoli mu samodzielnie poszukiwać siebie i dokonywać wyborów. Dzięki znajomości swoich praw i obowiązków staje się ono bezpieczne, wolne i niezależne. Wychowanie obywatelskie w tym znaczeniu to proces integrujący sytuacje oraz działania, które nawzajem się uzupełniają i krzyżują (Jakubowska, Jaszczyszyn 2017a, s. 150).

Kolejnym środowiskiem, które obejmuje wychowanie obywatelskie i społeczne, ale już w wymiarze instytucjonalnym, jest środowisko szkoły. Należy zaznaczyć, że elementy wychowania obywatelskiego, jako jedno z podstawowych zadań szkoły, są realizowane na wszystkich etapach edukacji, jednakże na każdym z nich w inny sposób i dotykając zróżnicowanych treści (Jakubowska, Jaszczyszyn 2017b, s. 158). Szczególny wymiar wychowania społecznego i obywatelskiego wiąże się z wykraczaniem poza instytucjonalne środowisko i dążeniem do objęcia postawą odpowiedzialności najbliższego otoczenia (społecznego, kulturowego oraz przyrodniczego) instytucji, zatem odpowiedzialności za użytkowaną wspólnie z innymi osobami w różnym wieku część środowiska lokalnego. Ten rodzaj postawy nazywany bywa niekiedy „lokalnym patriotyzmem” i stanowi swoisty fundament społeczeństwa obywatelskiego (Piotrowski 2013, s. 16–19).

Szczególną funkcję w wychowaniu obywatelskim pełni edukacja wczesnoszkolna. To na tym etapie edukacji dzieci niejednokrotnie po raz pierwszy spotykają się z różnorodnością, innością kulturową, społeczną, religijną. To podczas edukacji wczesnoszkolnej poznają podstawowe zasady funkcjonowania w grupie społecznej innej niż rodzina. Grupie o charakterze stałym, charakteryzującej się dłuższym okresem funkcjonowania. Wówczas właśnie kształcenie dzieci nabiera instytucjonalnego charakteru – treści kształcenia są ujednoczone i w równym stopniu odnoszą się do wszystkich uczestników procesu kształcenia na danym etapie. Aktualne treści wychowania obywatelskiego na poziomie edukacji wczesnoszkolnej zostały określone w podstawie programowej z roku 2017, która zakłada, że:

Kształcenie i wychowanie w szkole podstawowej sprzyja rozwijaniu postaw obywatelskich, patriotycznych i społecznych uczniów. Zadaniem szkoły jest wzmacnianie poczucia tożsamości narodowej, przywiązania do historii i tradycji narodowych,



przygotowanie i zachęcanie do podejmowania działań na rzecz środowiska szkolnego i lokalnego, w tym do angażowania się w wolontariat. Szkoła dba o wychowanie dzieci i młodzieży w duchu akceptacji i szacunku dla drugiego człowieka (*Podstawa programowa...* 2017, s. 14).

Należy jednak zaznaczyć, że młodzież, która uczestniczyła w prezentowanym poniżej badaniu, edukację wczesnoszkolną realizowała w latach 2009–2012. Dlatego jako punkt odniesienia do uzyskanych wyników badań przyjęto obowiązujące wówczas wytyczne dotyczące wychowania obywatelskiego, które określały, że:

W procesie kształcenia ogólnego szkoła podstawowa kształtuje u uczniów postawy sprzyjające ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, takie jak uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, kultura osobista, gotowość do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw oraz pracy zespołowej. W rozwoju społecznym bardzo ważne jest kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji. Szkoła podejmuje odpowiednie kroki w celu zapobiegania wszelkiej dyskryminacji (*Rozporządzenie...* 2009, s. 207).

Rozporządzenie określa również szczegółowe efekty nauczania w rozbiciu na klasę I i III.

Edukacja społeczna. Wychowanie do zgodnego współdziałania z rówieśnikami i dorosłymi. Uczeń kończący klasę I: potrafi odróżnić, co jest dobre, a co złe w kontaktach z rówieśnikami i dorosłymi; wie, że warto być odważnym, mądrym i pomagać potrzebującym; wie, że nie należy kłamać lub zatajać prawdy; współpracuje z innymi w zabawie, w nauce szkolnej i w sytuacjach życiowych; przestrzega reguł obowiązujących w społeczności dziecięcej oraz w świecie dorosłych (...); wie, jakiej jest narodowości, że mieszka w Polsce, a Polska znajduje się w Europie; zna symbole narodowe (flaga, godło, hymn narodowy), rozpoznaje flagę i hymn Unii Europejskiej (*Rozporządzenie...*, s. 211–212).

Z kolei uczeń kończący III klasę, w zakresie edukacji społecznej:

odróżnia dobro od zła, stara się być sprawiedliwym i prawdomównym; (...) pomaga potrzebującym; (...) rozumie potrzebę utrzymywania dobrych relacji z sąsiadami w miejscu zamieszkania; jest chętny do pomocy, respektuje prawo innych do pracy i wypoczynku; jest tolerancyjny wobec osób innej narodowości, tradycji kulturowej itp.; wie, że wszyscy ludzie mają równe prawa; (...) uczestniczy w szkolnych wydarzeniach; zna najbliższą okolicę, jej ważniejsze obiekty, tradycje; wie,

w jakim regionie mieszka; uczestniczy w wydarzeniach organizowanych przez lokalną społeczność; zna symbole narodowe (barwy, godło, hymn narodowy) i najważniejsze wydarzenia historyczne (*Rozporządzenie...*, s. 217–218).

Dopełnienie wychowania obywatelskiego stanowią niewątpliwie treści z zakresu etyki, które określają znaczenie wartości, takich jak: tolerancja, prawdomówność, uczciwość, niesienie pomocy potrzebującym – jakimi powinien charakteryzować się uczeń, treści dotyczących języka mniejszości narodowej lub etnicznej oraz języka regionalnego, które kształtują u uczniów poczucie tożsamości. Wszystkie postawy i wartości wymienione powyżej mają charakter wartości elementarnych, podstawowych, respektowanie których jest niezbędne do prawidłowego funkcjonowania w życiu społecznym. Choć trudno jednoznacznie określić, które i w jakim stopniu wartości oraz postawy uczniowie mieli już wcześniej ukształtowane w wyniku wychowania obywatelskiego odbywającego się w rodzinie, to przyjęto, że wychowanie wczesnoszkolne formowało te postawy w sposób celowy, świadomy, usystematyzowany, na podstawie obowiązujących norm społecznych, poprzez osoby profesjonalnie do tego przygotowane.

Niniejszy artykuł stanowi próbę odpowiedzi na pytanie, czy współczesna młodzież reprezentuje elementy postawy patriotycznej, ze szczególnym uwzględnieniem tych, których podstawy zostały przekazane w trakcie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Badaniem objęto uczniów technikum w wieku 16–18 lat. Młodzież została poproszona o określenie swojego stosunku do patriotyzmu i poszczególnych wartości. Kwestionariusz ankiety celowo nie zawierał żadnych pytań odnoszących się do poszczególnych etapów kształcenia i ich roli w kształtowaniu się postaw respondentów, jednakże pytania dotyczyły zarówno tych elementów wychowania patriotycznego, których zasadnicze podstawy realizowane są podczas edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, a w dalszym toku edukacji są jedynie wzmacniane, jak i elementów realizowanych tylko na wyższych etapach edukacji. Zabieg ten miał określić, czy i ewentualnie które z nich utrwaliły się w postawach uczniów oraz czy respondenci uświadamiają sobie rolę poszczególnych etapów kształcenia w ich formowaniu.

### Postrzeganie siebie

Uczniowie zostali poproszeni o określenie, czy uważają się za patriotów. Spośród badanych 39,5% jednoznacznie określiło, że uważa się za patriotę, 30,9% nie potrafiło jednoznacznie określić, czy uważają się za patriotów czy też

nie, 28,4% nie uważa się za patriotów, a 1,2% nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie ( $\bar{x} = 1,91$ ;  $Me = 2,00$ ,  $Mo = 1,0$ ). Biorąc pod uwagę płeć badanych, taka sama liczba kobiet deklaruje się jako patriotki, jak również jako osoby niezdecydowane (36,7%), natomiast 26,5% badanych nie uważa się za patriotę. Z kolei mężczyźni częściej deklarują się jako patrioci (40,7%) lub osoby niebędące patriotami (33,3%), niezdecydowanych wśród mężczyzn było 25,9%. Test Chi kwadrat Pearsona wykazał, że nie występuje zależność pomiędzy poczuciem patriotyzmu a płcią badanych ( $\chi^2 = 0,970$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,616$ ).

Respondenci określili również, że czują się Europejczykami (65,8%). Takiego poczucia nie miało 15,2%, pozostali badani (19,0%) nie potrafili się jednoznacznie określić w tym temacie.

Jeden z głównych celów wychowania obywatelskiego zakłada, że obywatel powinien przywiązywać dużą wagę do określonych wartości. Wartości akceptowalnych i istotnych społecznie. Nie tylko wartości indywidualnych, skierowanych na jednostkę, ale także, a może przede wszystkim, wartości ogólnospołecznych. Badani zostali poproszeni o określenie, jakie znaczenie mają dla nich poszczególne wartości w skali: 1 – bez znaczenia; 2 – mało ważna; 3 – trudno powiedzieć; 4 – ważna; 5 – bardzo ważna. Uzyskane odpowiedzi pogrupowano w dwie kategorie: wartości indywidualne – skierowane „na siebie” i wartości prospołeczne.

Obie kategorie badanych wartości okazały się ważne, przy czym badani przywiązywali większą wagę do wartości prospołecznych ( $\bar{x} = 4,20$ ;  $Me = 4,22$ ,  $Mo = 4,17$ ) niż indywidualnych ( $\bar{x} = 3,95$ ;  $Me = 4,00$ ,  $Mo = 3,75$ ). Uzyskane wyniki wskazywać mogą na ważną rolę edukacji wczesnoszkolnej, gdyż to właśnie na tym etapie kształcenia kładzie się szczególny nacisk na rozwijanie i wzmacnianie postaw obywatelskich, patriotycznych i społecznych uczniów.

Badani zostali poproszeni o wskazanie osób, które ukształtowały ich postawę wobec patriotyzmu. Uczniowie wskazywali środowisko rodzinne (rodzice 51,3%, sami badani 35,0% i dziadkowie 25,0%), w dalszej kolejności środowisko edukacyjne (nauczyciele 15,0%), środowisko rówieśnicze (8,8%), media (8,8%). Najmniejszy wpływ na kształtowanie postawy patriotycznej mieli politycy (5,0%) i księża (1,3%). Część badanych podkreśliła, że nikt nie kształtował ich postaw patriotycznych (8,8%). Należy zaznaczyć, że badani, określając kto ich zdaniem ma szczególne znaczenie w wychowaniu patriotycznym, wskazywali na środowisko rodzinne (rodzice 81,3%, dziadkowie 40,0%), środowisko edukacyjne (nauczyciele 26,3%), media (25,0%), środowisko rówieśnicze (12,5%), politycy (5,0%), najmniejsze znaczenie księża i „inni” (po 3,8%). Można więc zauważyć, że młodzież w aspekcie rangi poszczególnych osób

w kształtowaniu postawy patriotycznej znacznie wyżej ocenia środowiska: rodzinne, edukacyjne, rówieśnicze i media w porównaniu do ich rzeczywistej roli, jaką tutaj odegrały.

### Zaangażowanie społeczno-polityczne

Jednym z efektów wychowania obywatelskiego jest ukształtowanie postawy wyrażającej się aktywnym udziałem w życiu społecznym. Ankietowani określali swoje zaangażowanie społeczne. Jedynie 30,0% respondentów deklarowało, że uczestniczy w działaniach o charakterze społecznym, zarówno o zasięgu lokalnym, jak i ogólnopolskim. Przeważnie był to wolontariat, różnego rodzaju zbiórki, poczynając od zbiórek żywności, ubrań po zbiórki pieniędzy, akcje społeczne, takie jak marsze poparcia. Pytani o motywację wyjaśniali, że „czują taką potrzebę”, „trzeba pomagać innym ludziom”, „jest to naturalne”. Jednak zdecydowana większość badanych (70,0%) nie angażuje się społecznie. Jako uzasadnienie młodzież najczęściej wskazywała na „brak czasu”, ale pojawiały się odpowiedzi sugerujące „brak wydarzeń tego typu w najbliższym otoczeniu”. Uzyskane dane na temat zaangażowania społecznego nie są spójne z wynikami dotyczącymi znaczenia dla respondentów wartości prospołecznych. Młodzież, pomimo deklaracji, że wartości te są dla niej ważne, charakteryzuje się w większości przypadków postawą bierną jeśli chodzi o aktywne działanie. Biorąc pod uwagę poszczególne zmienne niezależne można stwierdzić, że jedynie poczucie patriotyzmu ( $\chi^2 = 7,271$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,026$ ) ma wpływ na aktywność społeczną młodzieży. Osoby jednoznacznie określające się jako patrioci częściej od pozostałych badanych deklarują swój czynny udział w akcjach społecznych. Pozostałe zmienne, takie jak płeć, miejsce zamieszkania nie różnicują w sposób zasadniczy udzielanych odpowiedzi.

Inną formą aktywności społecznej jest uczestnictwo w życiu politycznym. Badana młodzież w większości przypadków deklarowała brak zainteresowania polityką (68,8%), na drugim miejscu były osoby niezdecydowane (18,8%) i tylko nieliczni (12,5%) interesowali się polityką. Ci ostatni wykazywali się dużą świadomością społeczną, zaznaczając, że polityka w sposób pośredni wpływa na ich życie oraz funkcjonowanie całego państwa. Warto tu odnotować, że znaczna część badanych swoją wiedzę o sytuacji politycznej, gospodarczej i społecznej czerpie z różnych źródeł, takich jak telewizja (starając się nie skupiać tylko na jednej stacji telewizyjnej, ale porównywać przekazy z kilku stacji), internet, rozmowy z rodzicami. Wśród osób niepotrafiących jednoznacz-

nie określić swojego zainteresowania polityką przeważały osoby, które deklarowały zainteresowanie wybranymi zagadnieniami bądź były „zawiedzione” i rozczarowane polską sceną polityczną. Badani, którzy pozostali bierni w tej sferze, motywowali swoje postawy „znudzeniem” bądź też posiadaniem ciekawszych zainteresowań niż polityka. Należy podkreślić, że badana młodzież w wielu przypadkach miała dojrzałe poglądy na temat funkcjonowania kraju i klasy politycznej (przy czym akurat klasa polityczna nie została pozytywnie oceniona, a wręcz można powiedzieć, że jest postrzegana jako osoby „żerujące” na pozostałych członkach społeczeństwa). Żadna ze zmiennych niezależnych nie różnicuje w sposób zasadniczy zainteresowania młodzieży polityką.

### Symbolika narodowa

Badani zostali poproszeni o samodzielne określenie najważniejszych ich zdaniem polskich symboli narodowych. Odpowiedzi udzieliło 83,75% respondentów. Wśród najważniejszych symboli wymienili: flagę (91,0%), godło (89,6%) i hymn (61,2%). Pojawiały się również pojedyncze odpowiedzi wskazujące na „herb” oraz odzież patriotyczną. Należy dodać, że żadna ze zmiennych niezależnych (płeć, miejsce zamieszkania, poczucie patriotyzmu, uczestnictwo w życiu społecznym) nie różnicuje w sposób zasadniczy udzielonych odpowiedzi. Respondenci deklarowali również znajomość symboliki Unii Europejskiej. Młodzież, przytaczając konkretne wydarzenia z historii Polski, potrafiła określić, które z nich dają powód do dumy, a które wręcz przeciwnie. Uzyskane wyniki świadczą o wysokim stopniu świadomości dotyczącej symboliki narodowej i wiedzy historycznej młodzieży jako jednego z elementów wychowania obywatelskiego.

### Podsumowanie

Wychowanie obywatelskie jest bardzo ważnym elementem kształtującym oczekiwane postawy społeczne. Odbywa się wielopłaszczyznowo, z zaangażowaniem wszystkich środowisk mających wpływ na wychowanie. Jednym z najważniejszych, obok rodzinnego, jest środowisko edukacyjne. Szczególnym okresem, w którym odbywa się edukacja obywatelska, jest etap edukacji wczesnoszkolnej. Właśnie wtedy przekazywane są podstawowe komponenty uczest-

nictwa w życiu społecznym. To nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej mają za zadanie nie tylko wprowadzanie nowych elementów wychowania obywatelskiego, ale też wzmacnianie i modyfikowanie tych, które już występują. Zaprezentowane badania potwierdzają, że podstawy przyswojone na tym etapie edukacji charakteryzują się trwałością i stabilnością (np. postrzeganie symboliki i znaczenia poszczególnych wartości), aczkolwiek na dalszych etapach edukacji mogą one ulec stagnacji lub rozwinąć się w różnych kierunkach – także w tych niekorzystnych, oddalających od ideału postawy obywatelskiej. Przykładem takiego stanu rzeczy jest relatywnie niskie zaangażowanie społeczne respondentów, przy jednoczesnym nadawaniu wysokiej rangi wartościom społecznym. Wysoce prawdopodobne wydaje się, że właśnie ów relatywnie niski poziom uczestnictwa i zaangażowania społecznego uczniów szkoły średniej jest jedną z głównych przesłanek wyjaśniających, wyłaniający się z analizy zaprezentowanego tu materiału wnioski o nieproporcjonalnie niskim wzroście stopnia złożoności i zaawansowania poszczególnych komponentów postawy patriotycznej i obywatelskiej w okresie od etapu wczesnej edukacji do szkoły ponadpodstawowej (zwłaszcza składowych o charakterze behawioralnym i emocjonalnym) w porównaniu z rozwojem dyspozycji osobowościowych związanych z innymi obszarami funkcjonowania oraz z ilościowym przyrostem wiedzy. Potwierdza to, jak się zdaje, wielokrotnie sformułowaną hipotezę, głoszącą, iż w tej dziedzinie wychowania szczególnie istotnym czynnikiem prorozwojowym jest właśnie obywatelskie uczestnictwo w życiu społecznym różnych, stopniowo coraz rozleglejszych zbiorowości (Korczak 1978, s. 206–210; Giroux 1998, s. 155–156; Hytten 2009, s. 403; Bartkowiak, Kahl 2012, s. 15–28; Piotrowski 2013, s. 16–19; Nowak 2015, s. 42–50). Przedstawiona problematyka wymaga dalszych pogłębionych badań, pozwalających na dokładniejszą weryfikację uzyskanych wniosków.

## BIBLIOGRAFIA

- Bartkowiak E., Kahl E. (2012), *Filozof dziecięcego obywatelstwa – wspomnienie o Januszu Korczaku*, w: K.B. Kochan, E.M. Skorek (red.), *Janusz Korczak i oblicza dzieciństwa*, t. 1, Zielona Góra: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Nowak J. (2015), *Edukacja wczesnoszkolna – w stronę modelu partycypacyjnego*, „Przegląd Pedagogiczny”, 1.
- Giroux H.A. (1998), *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*, tłum. P. Kwieciński, A. Nalaskowski, w: T. Jaworska, R. Leppert (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Hyttén K. (2009), *Deweyan Democracy in a Globalized World*, „Educational Theory”, 59, 4.
- Jakubowska E., Jaszczyszyn E. (2017a), *Rola nauczycieli i rodziców w wychowaniu obywatelskim uczniów klas I–III szkoły podstawowej*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 1.
- Jakubowska E., Jaszczyszyn E. (2017b), *Wychowanie obywatelskie i społeczne w klasach I–III szkoły podstawowej*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 1.
- Korczak J. (1978), *Samorząd w szkole*, w: J. Korczak, *Pisma wybrane*, t. 3, Warszawa: „Nasza Księgarnia”.
- Kwieciński Z. (1995), *Socjopatologia edukacji*, Olecko: Mazurska Wszechnica Nauczycielska.
- Łobocki M. (2008), *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Milerski B., Śliwerski B. (2000), *Pedagogika. Leksykon PWN*, Warszawa: PWN.
- Nikitorowicz J. (2000), *Tolerancja jako wartość w pracy nauczyciela w społeczeństwie wielokulturowym*, „Chowanna”, 1.
- Okoń W. (1996), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Piotrowski P. (2013), *Spółeczność edukacyjna. Wstępny zarys idei*, w: J. Górniewicz, M. Warmiński, P. Piotrowski (red.), *Obszary pedagogicznych szans i zagrożeń*, Olsztyn: Centrum Badań Społecznych UWM.
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej wraz z komentarzem*, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/wychowanie-przedszkolne-i-edukacja-wczesnoszkolna.-pp-z-komentarzem.pdf> (dostęp: 12.11.2018).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół 2009* (Dz.U. nr 4, poz. 17).

## STRESZCZENIE

Artykuł przedstawia wyniki badań dotyczących poszczególnych komponentów postaw obywatelskich i patriotycznych wśród uczniów szkoły średniej, postrzeganie przez nich swojego zaangażowania obywatelskiego, a także respektowanych wartości w kontekście patriotyzmu. Zarówno deklaracje samych respondentów, jak i zewnętrzna ocena ich sposobu, poziomu i zaawansowania rozumienia zagadnień patriotyzmu i obywatelstwa wskazuje, że w istotnej mierze są one zbieżne z efektami zakładanymi jako cele edukacji w tych obszarach w podstawie programowej edukacji wczesnoszkolnej. Skłania to do wniosku, że efekty uzyskane w zakresie wychowania patriotycznego i obywatelskiego na tym etapie edukacji są szczególnie istotne, ponieważ są najbardziej

trwałe, zaś ich rozwój na kolejnych etapach edukacji jawi się jako dużo mniej wyraźny i relatywnie mniej znaczący.

**SŁOWA KLUCZOWE:** wczesna edukacja, wychowanie patriotyczne, edukacja obywatelska, postawy, młodzież

## SUMMARY

The article discusses the results of survey realized among secondary school's students and concerns defined components of some patriotic and citizenship attitudes and also including themselves perception theirs own citizenship involvement as well as respecting values in a context of patriotism. Both the respondents' declaration and some external evaluation of manner, level and advancement in the understanding of patriotism and citizenship case indicate that they are convergent in an important part with results assumed in the core curriculum for early integrated education as aims of education in those areas. It implies that the educational results achieved in patriotic and citizenship education during early education period are especially important because these once are the most stable. However, some further development of these results on next levels of education appears as far less clear and relatively less stable.

**KEYWORDS:** early education, patriotic education, citizenship education, attitudes, youth

MARCIN WARMIŃSKI – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie  
e-mail: marcin.warminski@kortowo.pl

### Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 11.12.2018

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 20.12.2018

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 21.12.2018

Dyscyplina naukowa: pedagogika



## The help for handicapped children and children at risk of being handicapped – early support of child development

Pomoc dziecku niepełnosprawnemu bądź zagrożonemu niepełnosprawnością – wczesne wspomaganie rozwoju

### Introduction

Achieving the happiness and well-being of a handicapped child or a child at risk of being handicapped is the prime value and the first and most important aim of bringing up the child. Shaping the handicapped child's personality should lead to his or her social and emotional development. Moreover, the child should feel useful and needed and perceive himself or herself as an important person in the society. Thus, it is of fundamental value to help the child to develop self-acceptance, be self-reliant, optimistic and emotionally resilient. These are the traits that shape a positive attitude towards oneself. The next step of upbringing handicapped children is teaching them a proper attitude towards people, in other words – socialisation. This is the ability of living and functioning in a society. Some of the desirable traits include being communicative, prosocial, cooperative and assertive (Muszyńska 1995, pp. 108–113). Upbringing should be understood as a practical attitude towards education, directed at effectiveness, value, adapting to the environment through minimising the needs. The handicapped child must find his or her own place in the society without losing dignity. Medicine, pedagogy, ethics and law are there to protect the child (Dykcik 2005, pp. 20–26).

Human dignity, including the dignity of a handicapped person has to be respected, which is a key and unquestionable issue. Dignity, as an inseparable human trait, is assigned solely to human beings. This element is unquestionable and unalienable part of a human (Szczupał 2012, pp. 29–45). Dignity is also the source of rights which apply to every human, including the handicapped. John Paul II discussed this matter

during the international symposium which took place from 7 to 9 January 2004 and was entitled “Dignity and the Rights of a Mentally Handicapped Person”. The Pope said that the rights cannot be the privilege of the healthy ones.

A handicapped person should also have the possibility to participate – as far as possible – in social life and be provided with help to use their physical, mental and spiritual potential. Only when the rights of the weakest are respected, can the society claim that it is built on law and justice: the handicapped are not people in other way than the healthy ones, so through respecting and protecting their rights, we respect and protect dignity and the rights of each and every one of us (Jan Paweł II 2014).

Children need the care of their families to develop properly, but also they largely depend on the state and pedagogic institutions. John Paul II stressed the fact that every child has the right to have a happy childhood and the opportunities for comprehensive development.

### Early support of small child development

Early support of child development means the most various and the highest possible number of activities oriented at the child diagnosed with or at risk of mental or physical dysfunctions as well as the family of the child. The therapy within early support applies to these children who instead of developing properly, have a difficult start because of different factors that disturb or even inhibit their development. According to the law, the therapy may begin since the birth of the child until the moment of starting school (see: Abramowska 2002, pp. 7–10; Abramowska 2009; Waszkielewicz 2009, pp. 4–6; Serafin 2012, pp. 55–61; Turek 2015, p. 45; Turek 2016, pp. 226–227, 228; Turek 2017).

### The aims of early support of child development

The support of child development is especially important when it comes to handicapped children or children at risk of being handicapped. The support is aimed at helping the child and his or her family through equalling existing scarcities and decreasing the limits. The support focuses on specific help which leads to stimulating the child development. According to Marta Wiśniewska the support is effective if we perceive the child as a whole, we look at him or her globally and we respect his or her potential, limits and emotions. The sup-

port of children is the opportunity to spend time with them, influence their development as well as experiences and emotions of different kind. Wiśniewska (2010, p. 195) believes that the fundamental part of the support is recognising and using the child's strengths, which is why the support should take into consideration the child's age, physical, intellectual, social and emotional aspects as well as the symptoms of dysfunctions, family lifestyle and individual needs and abilities of the child (see: Turek 2017).

### The principles of early support of child development

The early support therapists try to perfect the child through proper education and upbringing. They foster the development of the child. However, the group of specialists must obey the principles of the support in order to work effectively. Joanna Skibska (2014, p. 201) has proposed an interesting way of systematising these rules. She has distinguished the principles of acceptance, subjectivity, reflexivity, the knowledge of the child, consequence and regularity, purposefulness, a proper choice of help, individualisation, child's activity, referring to basic skills. Each principle results from the previous one, which creates a chain of rules. All of them are aimed at increasing and maximising the effectiveness of the therapy. The support of child development also includes help for the family. The help is based on possibly best cooperation between the therapists and the parents as well as mutual trust. The therapists support the family in difficult moments, inform about the progress and the methods of working with the child at home. The cooperation also includes acquiring information. The specialists provide help and support in solving everyday problems, dealing with difficult situations, taking part in the therapy and improving the understanding and satisfying the needs of the child. The process of early support of child development takes place in the institutions which have a proper social and pedagogic support as well as the staff of experts. In some cases, e.g. of the child is disabled and is less than 3 years old, the therapy may take place at home (see: Turek 2016, p. 228; Turek 2017).

The data from Educational Information System in Lesser Poland as of 31 March 2014 that concerns the number of the institutions in a district which have implemented early support and the number of children and their families aided with early support.

According to the data from Educational Information System as of 31 March 2014 in Lesser Poland there were 359 institutions applying early support and

helping 2680 children and their families. Local Education Authority in Cracow presents the number of children who take part in early support according to psychological and pedagogical diagnoses in Lesser Poland and the number of schools and institutions per district (basic information about schools and institutions may be found here: [www.kuratorium.krakow.pl](http://www.kuratorium.krakow.pl), tab: *Schools and Conducting Authorities* >> *The list of Schools and Institutions*. The site [www.cie.men.gov.pl](http://www.cie.men.gov.pl) shows the statistics).

Table 1. The number from National Business Registry Number

Date of listing	District	Total
31 March 2014	bocheński	10
	brzeski	19
	chrzanowski	12
	dąbrowski	12
	gorlicki	15
	krakowski	23
	limanowski	37
	the city of Kraków	43
	the city of Nowy Sącz	2
	the city of Tarnów	5
	miechowski	5
	myślenicki	16
	nowosądecki	28
	nowotarski	23
	olkuski	8
	oświęcimski	10
	proszowicki	5
	suski	15
	tarnowski	26
tatrzański	5	
wadowicki	31	
wielicki	9	
31 March 2014 Total		359

Source: The data from Educational Information System in Lesser Poland as of 31 March 2014.

The table below presents the number of children in a district that are taking part in early support.

Table 2. The number of children in a district that are taking part in early support

Date of listing	District	Total
31 March 2014	bocheński	74
	brzeski	62
	chrzanowski	101
	dąbrowski	36
	gorlicki	86
	krakowski	176
	limanowski	115
	the city of Kraków	740
	the city of Nowy Sącz	155
	the city of Tarnów	100
	miechowski	17
	myślenicki	120
	nowosądecki	75
	nowotarski	144
	olkuski	140
	oświęcimski	71
	proszowicki	31
	suski	90
	tarnowski	47
	tatrzański	24
wadowicki	185	
wielicki	91	
31 March 2014 Total		2680

Source: The data from Educational Information System in Lesser Poland as of 31 March 2014.

The largest number of children included in early support is in Cracow 740, and the second largest is in wadowicki district 185 and krakowski district 176. The lowest number of children is in miechowski district 17, tatrzański district 24, proszowicki district 31 and dąbrowski district 36. The largest number of

institutions applying early support is in Cracow 43 and limanowski district 37. The lowest number is in Nowy Sącz 2, Tarnów 5 and miechowski, proszowicki and tatrzański districts 5. The services of early support are provided in every district in Lesser Poland (Gasińska 2017, pp. 12–14).

The data from Educational Information System in Lesser Poland as of 30 September 2014 that concerns the number of the institutions in a district which have implemented early support and the number of children and their families aided with early support.

According to the data from Educational Information System as of 30 September 2017 in Lesser Poland there were 459 institutions applying early support and helping 4589 children and their families.

The services of early support are provided in kindergartens, primary schools, special care centres, advice centres, psychological-pedagogical clinics, rehabilitation and special education centres that enable the handicapped children fulfilling the education obligation. The number of institutions and schools applying early support are presented in the table below (In special education and childcare centres the data is presented once – at the level of the centre. The same is with primary schools with kindergartens – the data is presented once.)

Table 3. The number from National Business Registry Number

Date of listing	District	Total
30 September 2017	bocheński	8
	brzeski	29
	chrzanowski	18
	dąbrowski	13
	gorlicki	16
	krakowski	37
	limanowski	50
	the city of Kraków	62
	the city of Nowy Sącz	7
	the city of Tarnów	10
	miechowski	6
	myślenicki	10
	nowosądecki	29
nowotarski	24	

30 September 2017	olkuski	10
	oświęcimski	16
	proszowicki	8
	suski	15
	tarnowski	39
	tatrzański	7
	wadowicki	29
	wielicki	16
30 September 2017 Total		459

Source: The data from Educational Information System in Lesser Poland as of 30 September 2017.

The table below presents the number of children in a district that are taking part in early support.

Table 4. The number of children in a district that are taking part in early support

Date of listing	District	Total
30 September 2017	bocheński	88
	brzeski	101
	chrzanowski	237
	dąbrowski	32
	gorlicki	86
	krakowski	203
	limanowski	174
	the city of Kraków	1248
	the city of Nowy Sącz	218
	the city of Tarnów	524
	miechowski	40
	myślenicki	128
	nowosądecki	119
	nowotarski	243
	olkuski	152
	oświęcimski	138
	proszowicki	29

30 September 2017	suski	121
	tarnowski	97
	tatrzański	38
	wadowicki	373
	wielicki	200
30 September 2017 Total		4589

Source: The data from Educational Information System in Lesser Poland as of 30 September 2017.

The largest number of children included in early support is in the city of Cracow 1248. The lowest number of children is in proszowicki district 29. The largest number of institutions applying early support is in the city of Cracow 62. The lowest number is in miechowski district 6. The services of early support are provided in every district in Lesser Poland.

The comparison of the data from Educational Information System in Lesser Poland as of 31 March 2014 and 30 September 2017. The data concerns the number of the institutions in a district which have implemented early support and the number of children and their families aided with early support.

Table 5. The number of institutions in a district applying early support

District	Date of listing: 31 March 2014	Date of listing: 30 September 2017
	Total	
bocheński	10	8
brzeski	19	29
chrzanowski	12	18
dąbrowski	12	13
gorlicki	15	16
krakowski	23	37
limanowski	37	50
the city of Kraków	43	62
the city of Nowy Sącz	2	7
the city of Tarnów	5	10
miechowski	5	6
myślenicki	16	10



nowosądecki	28	29
nowotarski	23	24
olkuski	8	10
oświęcimski	10	16
proszowicki	5	8
suski	15	15
tarnowski	26	39
tatrzański	5	7
wadowicki	31	29
wielicki	9	16
Total	359	459

Key: light grey shows a decreased number of early support institutions in proportion to the previous years, grey shows an increased number of early support institutions in proportion to the previous years, dark grey shows the same number of early support institutions in proportion to the previous years

Source: The data from Educational Information System in Lesser Poland as of 31 March 2014 and 30 September 2017.

In Lesser Poland the number of institutions applying early support is increasing. Only in bocheński, myślenicki and tatrzański districts there has been a decrease in the number of institutions applying early support in proportion to the previous years. In suski district the number of institutions is the same.

Table 6. The number of children and their families aided with early support

District	Date of listing: 31 March 2014	Date of listing: 30 September 2017
	Total	
bocheński	74	88
brzeski	62	101
chrzanowski	101	237
dąbrowski	36	32
gorlicki	86	86
krakowski	176	203
limanowski	115	174
the city of Kraków	740	1248
the city of Nowy Sącz	155	218
the city of Tarnów	100	524

miechowski	17	40
myślenicki	120	128
nowosądecki	75	119
nowotarski	144	243
olkuski	140	152
oświęcimski	71	138
proszowicki	31	29
suski	90	121
tarnowski	47	97
tatrzański	24	38
wadowicki	185	373
wielicki	91	200
Total	2680	4589

Key: light grey shows a decreased number of early support institutions in proportion to the previous years, grey shows an increased number of early support institutions in proportion to the previous years, dark grey shows the same number of early support institutions in proportion to the previous years.

Source: The data from Educational Information System in Lesser Poland as of 31 March 2014 and 30 September 2017.

In Lesser Poland the number of children aided with early support is increasing. Only in dąbrowski and proszowicki districts there has been a decrease in the number of children and their families aided with early support in proportion to the previous years. In gorlicki district the number of children and their families remained the same.

## Conclusion

Because of the problems occurring in the process of their development, handicapped children or children at risk of being handicapped require the family to perform special tasks. These tasks include the acceptance of the handicapped child, early medical and specialist help in the child's development, patient support adapted to the child's abilities. This is also understanding that a handicapped child needs love, care, normality, bans and even punishments. With the help of a specialist, the parents must determine the degree and kind of their child's disability and discuss the possibilities of improvement. They need to start the therapy and rehabilitation. The child needs to feel loved, ac-

cepted and understood by the parents, the siblings and the local environment. The child should integrate with able-bodied peers since early childhood (see: Borzyszkowa 1993, pp. 164–165; Kwiatkowska 2014, pp. 9–15).

As it is pointed out by Teresa Serafin, all the activities concerning handicapped children or children at risk of being handicapped should include early, multispecialistic, comprehensive, coordinated and constant medical help supported with rehabilitation, psychological and pedagogic help. They need to result from diagnosed and real difficulties disturbing the child's development and be a necessary requirement for starting the therapy. The author focuses also on the activities that the parents need to do for their handicapped child. This is consulting the specialists, whose task is to take care of the handicapped child's family. They need to support the family in social, psychological and cultural terms and also show understanding and encouragement in everyday life (Serafin 2012, pp. 69–71).

Nowadays the medical progress is extraordinary. Modern science has enormous possibilities to save human life. More and more children have developmental deficits. There are more premature newborns and children with developmental disorders, at risk of being handicapped or diagnosed with impairment. This is the reason why there are more institutions applying early support of child development. The aim of these institutions is to support the child and the family as early as possible. As it was shown in the statistics, the number of children aided with early support is increasing. The parents of handicapped children or children at risk of being handicapped should know about these institutions and have access to different forms of help and support at every stage of child development. In such institutions the specialists make every endeavour to use the child's whole potential.

## BIBLIOGRAPHY

- Abramowska B. (ed.) (2002), *Wczesna interwencja*, Warszawa: PSOOU.
- Abramowska B. (ed.) (2009), *Twoje dziecko jest inne. Informacje i porady praktyczne dla rodziców i dzieci zagrożonych niepełnosprawnością bądź dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w wieku 0–7 lat*, Warszawa: PSOOU.
- Borzyszkowa H. (1993), *Dziecko upośledzone w rodzinie*, in: *Encyklopedia pedagogiczna*, ed. W. Pomykało, Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Dykcik W. (2005), *Pedagogika specjalna*, Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza.

- Kwiatkowska M. (2014), *Terapeutyczne skutki zwyczajnego życia*, „Bardziej Kochani”, 3(71).
- Muszyńska E. (1995), *Ogólne problemy wychowania w rodzinie dzieci niepełnosprawnych*, in: *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, ed. I. Obuchowska, Warszawa: WSiP.
- Serafin T. (2012), *Wybrane aspekty dotyczące możliwości prowadzenia działań wspierających rozwój małych dzieci zagrożonych niepełnosprawnością lub niepełnosprawnych oraz ich rodziny*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szczupał B. (2012), *Godność osoby z niepełnosprawnością jako wyznacznik koncepcji praw człowieka*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo”, 3(17).
- Turek K. (2015), *Teczka pracy logopedy. Wczesna interwencja i wczesne wspomaganie rozwoju w logopedii*, Poznań: Forum.
- Turek K. (2016), *Edukacja i profilaktyka w oddziałach wczesnego wspomagania rozwoju dziecka w kontekście praktyki w ośrodku*, in: *Edukacja na rozdrożu*, vol. 3, ed. R. Bernatova, S. Kania, S. Śliwa, Opole: Instytut Śląski.
- Turek K. (2017), *Wspomaganie rozwoju małego dziecka szansą na dobry start*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, 2/1(10/1).
- Waszkielewicz A.M. (2009), *Wczesne wspomaganie. System edukacji*, Kraków: Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego.

#### Internet resources

- Gasińska M., *Wczesna wielospecjalistyczna interwencja dla rodzin z dzieckiem niepełnosprawnym lub zagrożonym niepełnosprawnością, w tym kobiet w ciąży spodziewających się dziecka niepełnosprawnego lub zagrożonego niepełnosprawnością*, Kraków 2017, s. 12–14, [https://www.rpo.malopolska.pl/download/program-regionalny/skorzystaj/ogloszenia-o-naborach/RPMP-09-02-01-IP-01-12-104-17-typ-A/Zalacznik\\_nr\\_15\\_Regionalny\\_Program\\_Zdrowotny\\_Samorzadu\\_Wojewodztwa\\_Malopolskiego\\_do\\_projektu\\_921\\_A.pdf](https://www.rpo.malopolska.pl/download/program-regionalny/skorzystaj/ogloszenia-o-naborach/RPMP-09-02-01-IP-01-12-104-17-typ-A/Zalacznik_nr_15_Regionalny_Program_Zdrowotny_Samorzadu_Wojewodztwa_Malopolskiego_do_projektu_921_A.pdf) (dostęp: 4.04.2018).
- Jan Paweł II, *Ludzie najsłabsi i najbardziej potrzebujący w życiu społeczeństwa. Przesłanie Jana Pawła II do uczestników międzynarodowego sympozjum na temat: „Godność i prawa osoby z upośledzeniem umysłowym”*, Watykan 2014, [https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan\\_pawel\\_ii/przemowienia/uposledzenie\\_05012004.html](https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/przemowienia/uposledzenie_05012004.html) (dostęp: 20.11.2017).
- Skibska J., *Wspomaganie rozwoju małego dziecka szansą na dobry start – konteksty wyzwań – komunikat z badań*, [https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/6747/26\\_Wspomaganie\\_;jsessionid=A7F1B5DEE5E865B-58B11A2AABAF7668?sequence=1](https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/6747/26_Wspomaganie_;jsessionid=A7F1B5DEE5E865B-58B11A2AABAF7668?sequence=1) (dostęp: 16.06.2018).
- Wiśniewska M., *Wspomaganie rozwoju dziecka z niepełnosprawnością intelektualną*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, za: J. Skibska, *Wspomaganie rozwoju małego dziecka szansą na dobry start – konteksty wyzwań – komunikat z badań* [https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/6747/26\\_Wspomaga-](https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/6747/26_Wspomaga-)

nie\_;jsessionid=A7F1B5DEE5E865B58B11A2AABAF7668?sequence=1  
(dostęp: 16.06.2018).  
www.kuratorium.krakow.pl (dostęp: 13.04.2018).  
<https://cie.men.gov.pl/> (dostęp: 13.04.2018).

## SUMMARY

The first part of the article is a short introduction to early support of child development. It explains the terminology connected with early support and describes the aims and the principles of early support of a child with disabilities or at risk of disability. The second part of the article presents the comparison of the data from Educational Information System in Lesser Poland as of 31 March 2014 and 30 September 2017. The data concerns the number of the institutions in Lesser Poland districts which have implemented early support and the number of children and their families aided with early support.

**KEYWORDS:** intervention, early support of child development, handicap, handicap risk group

## STRESZCZENIE

Pierwsza część artykułu stanowi krótkie wprowadzenie w problematykę wczesnego wspomagania rozwoju dziecka. Wyjaśnia kwestie terminologiczne dotyczące wczesnego wspomagania. Omawia cele i zasady wczesnego wspomagania dziecka niepełnosprawnego bądź zagrożonego niepełnosprawnością. Druga część artykułu dotyczy porównania danych uzyskanych z Systemu Informacji Oświatowej w Małopolsce na dzień 31 marca 2014 r. oraz 30 września 2017 r., dotyczących liczby placówek realizujących wczesne wspomaganie w danym powiecie oraz ilości dzieci i ich rodzin objętych pomocą WWR.

**SŁOWA KLUCZOWE:** wczesne wspomaganie rozwoju dziecka, niepełnosprawność, zagrożenie niepełnosprawnością

KINGA TUREK – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach  
e-mail: turek.kuna@gmail.com

### Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 05.08.2018

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 20.12.2018

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 21.12.2018

Dyscyplina naukowa: pedagogika

## Obrazy współczesnego rodzicielstwa na stronach parentingowych

Creations of contemporary parenting on parenting websites

Wprowadzenie. Tło i założenia metodologiczne

Przemiany społeczno-kulturowe w obrębie społeczeństw zaawansowanych ekonomicznie przeobraziły podstawy egzystencjalne i prawne współczesnego rodzicielstwa (por. Krajewski 2007, s. 205–206) oraz położyły fundament pod szczególne traktowanie dziecka zarówno jako podmiotu zabiegów wychowawczych, jak i refleksji naukowej (por. Sitarśka 2012, s. 90–92; Śliwerski 2007). Nową jakość w postrzeganiu dziecka i jego wychowania, a co za tym idzie, samej idei rodzicielstwa i jej opisu, przyniósł rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych, nowych mediów – a zwłaszcza narzędzi Web 2.0, które zmieniły paradygmat interakcji komunikacyjnych, oddając użytkownikom poszczególnych serwisów możliwość tworzenia i upowszechniania treści oraz komunikacji bezpośredniej (por. Czetwertyński 2013, s. 7–8). Koncepcja i możliwości Web 2.0 przyczyniły się do popularności portali społecznościowych, dyskusyjnych forów tematycznych, wielu interaktywnych aplikacji internetowych, blogosfery (zwłaszcza w zakresie mikrobloggingu, vlogingu czy podcastingu) (Boutin 2006). Jednostki w społeczeństwie postindustrialnym dostały więc narzędzia stymulujące potrzebę ekspresji na globalnym forum publicznym. Ten fakt Chris Anderson unaocnił przez obrazową metaforę „mrówek krzyczących w megafony” (Czetwertyński 2013, s. 8), której znaczenie może być interpretowane zarówno w kontekście demokratyzacji komunikacji, jak i globalizacji prywatności. Media społecznościowe, serwisy, blogi, fora dyskusyjne stanowią obecnie jedną z największych platform generowania wybranych treści społecznych, ekspozycji codziennego doświadczenia i nienaukowego opisu wybranego wycinka rzeczywistości, w tym doświadczeń rodzicielskich. Chętnie korzysta z nich pokolenie millenialsów, którego zaangażowanie w produkowanie i udostępnianie treści osobistych zostało na tyle zinten-

syfikowane, że zyskało ekstremalną postać *oversharingu*<sup>1</sup> (Aggar 2012, s. XI). Motywację do produkowania treści stanowi tu – jak się zdaje – nie tylko potrzeba konfesji, ale także możliwość kształtowania preferencji wielu odbiorców, a nawet całych społeczności (por. Bałdys 2014, s. 43–55), co przekłada się na wymierne dochody nadawców.

Także dyskurs rodzicielski<sup>2</sup>, tu rozumiany jako sposób i efekt spontanicznej lub zaprojektowanej komunikacji rodziców na temat dzieci, został w dużej mierze przeniesiony ze sfery prywatnej do przestrzeni wirtualnej. To przydaje współczesnemu macierzyństwu lub ojcostwu charakteru „otwartego”<sup>3</sup>. Owa otwartość dotyczy nie tylko publicznej ekspozycji czynności opiekuńczo-wychowawczych i problemów z tym związanych, ale również – w szerszym aspekcie – postaw wobec dziecka. Tę kwestię dobrze opisują synonimy wyekscerpowane z przykładowych postów, wpisów czy komentarzy; *autentyczność*, *naturalność*, *nowoczesność*, *zdroworozsądkowość* czy *emocjonalność* to niezbędne wskaźniki stylu rodzicielstwa „medialnego”. Oparte jest ono na preferowanych standardach i sposobach wychowania dzieci, a co za tym idzie, na odpowiednio zaprojektowanej organizacji relacji rodzinnych. W tym zakresie wstępne rozpoznanie efektów tekstowych współczesnego mikro- (Facebook, Twitter, fora parentingowe) i makroblogowania (blogi rodzicielskie) wskazuje na popularność rodzicielstwa typu hybrydycznego, sytuowanego pomiędzy permissywnym a autorytatywnym „stylem” z koncepcji Diany Blumberg Baumrind, oraz nadopiekuńczym czy narcystycznym z typologii Geralda Schoenewolfa. Biorąc jednak pod uwagę wyłącznie kreację tekstową (pamiętajmy, że językowy i tekstowy wycinek obrazu świata nie jest tożsamy ze światem rzeczywistym<sup>4</sup>), fundamentem współczesnych trendów, ujawnianych w analizowanych zapisach medialnych, wydaje się – mniej lub bardziej uświadamiana – idea *rodzicielskiej*

---

<sup>1</sup> Por. ang. *overshare* – dzielić się zbyt osobistymi szczegółami swojego życia.

<sup>2</sup> Za Elżbietą Laskowską: „dyskurs to ciąg zachowań językowych, powiązanych tematem, celem i sposobem ukształtowania wypowiedzi; temat, sposób i cel warunkują zaś i zarazem są warunkowane przez styl, gatunek tekstu oraz sytuację komunikacyjną” (2004, s. 14).

<sup>3</sup> Por. deklarację Facebook.com: „Naszą misją jest oddanie władzy w ręce ludzi, żeby dzielili się informacjami i zmienili świat na bardziej otwarty i skomunikowany”, <http://www.facebook.com/facebook#!/facebook?v=info> (dostęp: 2.07.2015).

<sup>4</sup> Por. słowa Jerzego Bartmińskiego: „Opis świata znaczeń językowych nie jest opisem świata rzeczywistego. Jest jedynie opisem interpretacji językowej świata obiektywnego bądź nawet czysto intencjonalnych światów kreowanych przez zbiorowość mówiącą” (1988, s. 18).

uważności<sup>5</sup>. Ta kategoria intrapsychiczna, odwołująca się do świadomości, która rozwija się na skutek celowego i niewartościującego zwracania uwagi na pojawiające się z chwili na chwilę doświadczenie (Wegner, Wojciechowska 2016, s. 24), może posłużyć także – jako kategoria deskryptywna – w jakościowym oglądzie kreacji rodzicielstwa w zakładanych na Facebooku grupach czy w serwisach parentingowych i blogowych. *Uważność* objawia się bowiem również w aspekcie interpersonalnym, gdyż, jak dowodzą badacze (Duncan, Coatsworth, Greenberg 2009), manifestuje się przez: (1) słuchanie, (2) akceptację bez wartościowania, (3) świadomość emocji własnych i emocji dziecka, (4) umiejętność samoregulacji oraz (5) rozwijanie postawy współczucia względem siebie i dziecka (por także: Wegner, Wojciechowska 2016, s. 26). Wskazane elementy wydają się także istotnymi wyznacznikami ideowymi w obszarze tekstowego obrazu ponowoczesnego rodzicielstwa. Świadczy o tym choćby ekscerpca najczęstszych kolokacji wyrazu *rodzicielstwo*, dokonana z poradników online i stron parentingowych (np. [www.parenting.pl](http://www.parenting.pl), [dzieci.pl](http://dzieci.pl), [edziecko.pl](http://edziecko.pl), [mamotoja.pl](http://mamotoja.pl)). Metaforyczne wyrażenia: *rodzicielstwo bliskości*, *rodzicielstwo empatyczne*, *rodzicielstwo pozytywne*, *rodzicielstwo świadome*, *rodzicielstwo mądre*, *rodzicielstwo przez zabawę* przeciwstawione *rodzicielstwu biernemu*, *rodzicielstwu trzeciego dziecka* czy *rodzicielstwu helikopterowemu*<sup>6</sup> potwierdzają, że kreacja w tym obszarze uwzględnia przede wszystkim bliskość i emocjonalność relacji, czujność rodzica, akceptację, otwartość na potrzeby dziecka, ale także refleksyjność i samoregulację.

Celem niniejszego opracowania jest próba rekonstrukcji obrazu rodzicielstwa kreowanego w komunikatach internetowych. Materiał badawczy stanowi 100 fragmentów tekstów pochodzących z portali, serwisów, grup parentingowych, sprofilowanych wokół wychowania dziecka (głównie małego) i opieki nad nim. W analizie posłużono się narzędziami zaczerpniętymi z językoznawstwa kognitywnego i opartymi na założeniach metafory kognitywnej. Służy ona do nazywania, porządkowania i interpretacji określonego aspektu rzeczywistości (Jäkel 2003, s. 21). Metafory kognitywne są użyteczne nie tylko jako uszczegółowienie określonych ogólnie schematów wyobrazeniowych (wyżej – niżej, blisko – daleko, mało – dużo), ale same bywają „pojemnikiem” dla realizacji jednostkowych. Metafory strukturalne, bo o nich tu mowa, eksponują strukturu-

<sup>5</sup> Por. ang. *mindfulness* – uważność.

<sup>6</sup> *Rodzicielstwo helikopterowe* sprowadza się do nieustannego krążenia nad dzieckiem i usuwania wszelkich jego problemów; styl trzeciego dziecka wiąże się natomiast z większą swobodą pozostawianą dziecku ([www.parenting.pl](http://www.parenting.pl)).



rę metaforyczną pojęcia, od domeny źródłowej Y (rodzicielstwo) do celowej X (ekspozycja innego obszaru doświadczenia), jednocześnie przyczyniają się do jego identyfikacji w rzeczywistości (por. Lakoff, Johnson 1988). Strukturę tego pierwotnego schematu aktualizują liczne przykłady, którym można przypisać określone strategie językowe i pragmatyczne. Niniejszy tekst dokonuje prezentacji kilku z nich.

### Rodzicielstwo to długofalowy projekt

Znaczenia „dostępne” w ramach ramowej metafory konceptualnej: RODZICIELSTWO TO PROJEKT<sup>7</sup> są generowane przede wszystkim przez ekspercki lub paraeksperski dyskurs o rodzicielstwie. Oparty jest na kreowaniu przekonania, że przygotowanie do rodzicielstwa wymaga wiedzy naukowej lub eksperckiej, w myśl twierdzenia, że bycie rodzicem to ciągła nauka – wymaga się więc od rodziców wiedzy o fizycznym i emocjonalnym rozwoju dziecka, w tym np. fazach snu, czuwania, etapach rozwoju języka czy sposobach wyrażania emocji, a także własnego treningu psychopedagogicznego, trudu samodoskonalenia i obserwacji czy gotowości do „bycia szczęśliwym”, w myśl słów Josepha Chiltona Pearce’a – „musimy być takimi, jakimi chcielibyśmy, aby stały się nasze dzieci”.

Dyskurs paraeksperski (poradnikowy, wirtualny, szkoleniowy) dokonuje swoistej profesjonalizacji macierzyństwa i ojcostwa, które tracą niejako swój naturalny charakter. Powstał wokół niego szeroki „przemysł” poradnikowy, obejmujący książki, czasopiśmiennictwo, programy telewizyjne, strony internetowe, spotkania (np. targi parentingowe) oraz szkolenia dla rodziców. Bycie rodzicem przypomina zawodową specjalizację. Celem tworzonych komunikatów jest opis takiej oferty dla rodziców, by ta przekonała ich o możliwości skutecznego – choć żmudnego – ukształtowania dziecka „wysokiej jakości”. Zakładany efekt z kolei ma rekompensować rodzicielskie nakłady finansowe i czasowe.

Tematy proponowanych szkoleń, kursów lub warsztatów to np.: „Trening Skutecznego Rodzica” ([http://gordon.edu.pl/trening\\_skutecznego\\_rodzica/](http://gordon.edu.pl/trening_skutecznego_rodzica/)); „Mały Geniusz” (<https://malygeniusz.org/warsztaty-dla-rodzicow/>); „Akade-

---

<sup>7</sup> Por. *Rodzicielstwo jest trudne*, <http://mumme.pl/2018/04/14/rodzicielstwo-jest-trudne/> (dostęp: 7.06.2018).

nia Świadomego Rodzica” (<http://akademianaukiwroclaw.pl/kurs/warsztaty-dla-rodzicow/>); „Szkoła Rodziców” (edukacja, kompetencje rodzicielskie – kursy online, <http://www.crp.wroclaw.pl/kategoria/edukacja-kompetencje-rodzicow-10.html>); „Wychowanie przez wyluzowanie”; „Jak wychować szczęśliwe dziecko”; „Blżej dziecka i siebie” (<http://trenerzy.slask.pl/wydarzenie/blziej-dziecka-i-siebie-warsztaty-dla-rodzicow/>), a także: „Skrzynka z narzędziami – wychowanie bez nagród i kar w rodzinie”; „Rodzicielskie wyrzuty sumienia”; „Moje dziecko mnie nie słucha” (<http://dobrarelacja.pl/warsztaty-dla-rodzicow/>). We wskazanych przykładach dominuje funkcja perswazyjna, generująca potrzebę, a nawet konieczność naśladowania nowych wzorców i tendencji. Na poziomie tekstów oddziaływanie odbywa się w dwóch obszarach: pierwszy realizowany jest przez dobór słownictwa o charakterze aksjologicznym, o wyraźnie pozytywnych konotacjach, np. *akceptacja*, *autentyczność*, *równowaga*, *rozumienie*, *szacunek*, *sztuka (słuchania)*, *bliskość*, *harmonia*, *szczęście*, *wspieranie*, *(dobre) relacje*, *pasje*, drugi – odwołuje się do sfery ideowej, opartej na kulturze innowacyjności. Często stosuje się tu hiperbolizację i modne słownictwo, np. oferowane metody przedstawia się jako *nowe/nowoczesne* (choć np. rekomendowana koncepcja Thomasa Gordona znana jest w pedagogice już od lat dziewięćdziesiątych), *interaktywne* (np. znana od wieków metoda *dyskusji*), zajęcia reklamuje się jako *kreatywne*, *fajne* i *inspirujące*, odwołania zaś do obcojęzycznych wyrażen: *coaching rodzicielski/rodzinny* (zob. <http://www.annaslabor.pl/coaching-rodzicielski,20>) lub *tutoring rodzicielski* (zob. <http://www.tutor24.pl/index.php/2-uncategorised/49-tutoring-rodzicielski>) mają wzbudzić zainteresowanie oryginalnością i spersonalizowaniem kursów. Oferta jest tak szeroka, że uwzględnia każdy element wychowania, opartego na przywołanej wyżej *uważności*. Podejmowane są:

- aspekty komunikacyjne („Komunikacja z dzieckiem”, [www.parenting.pl](http://www.parenting.pl); „Warsztaty empatycznej komunikacji”, [www.plineu.org](http://www.plineu.org); „Trening komunikacji w rodzinie”, [www.spokotato.pl](http://www.spokotato.pl); „Słowo ma znaczenie...”, [www.dzieci-sawazne.pl](http://www.dzieci-sawazne.pl));
- kwestie akceptacji („Trening umiejętności wychowawczych”, [edukatka.pl](http://edukatka.pl); „Blżej dziecka”, [trenerzy.slask.pl](http://trenerzy.slask.pl); „Wsparcie i akceptacja dziecka”, [www.pozytywnerodzicielstwo.pl](http://www.pozytywnerodzicielstwo.pl));
- problemy świadomości emocji („Emocje uDOMowione”, <https://evenea.pl>; „Abecadło emocji”, [www.institutemocji.pl](http://www.institutemocji.pl); „O emocjach dla rodziców i dzieci”, [www.gdansk.pl](http://www.gdansk.pl));
- zagadnienia kompetencji związanych z rozwojem oraz postawą współczucia wobec siebie i dziecka („Zrozum swoje dziecko”, [www.superego](http://www.superego)).

com.pl; „Rodzicielski upgrade. Sprawdź dokąd doszedłeś”, [www.agarogala.pl](http://www.agarogala.pl); „Odstresowany rodzic”, kurs online, [www.self-reg.pl](http://www.self-reg.pl); „Kurs coachingu rodzicielskiego”, [www.qpsychology.pl](http://www.qpsychology.pl)).

Wskazane tytuły lub tematy kursów utrzymane są w strukturze sloganu marketingowego, którego celem jest pozycjonowanie, uwiarygodnienie oraz pozytywne konotowanie danego działania.

## Rodzicielstwo to zmaganie

Drugi obszar „medialnego” rodzicielstwa powstaje niejako z potrzeby samych podmiotów i ich reakcji na modele prezentowane przez ponowoczesne wzorce kulturowe i „przemysł” parentingowy. W spontanicznym dyskursie rodzicielskim, zawieszonym w przestrzeni internetowej, podejmowane są próby weryfikacji presji idealnego rodzicielstwa jako niezbędnego składnika w projekcie „dziecko”. Weryfikacje odbywają się na podstawie potocznego doświadczenia i przez zaprojektowane mininarracje. „Idealne rodzicielstwo nie istnieje – trzeba być sobą”, twierdzi Zuzanna Piórkowska na blogu: „Houston – Mamy Dziecko”, i opisuje przykłady niezgodnych z wytycznymi ekspertów zachowaniami z codziennego życia: „Boskie rodzicielstwo. Kurs dla upadłych rodziców i zbuntowanych dzieci” (<http://nieboiziemia.pl/index.php/teksty/rodzina-i-zwiazki/item/boskie-rodzicielstwo-kurs-dla-upadlych-rodzicow-i-zbuntowanych-dzieci>).

Realizacja schematu konceptualnego: RODZICIELSTWO TO ZMAGANIE uwidacznia się także w bijącym rekordy popularności poście Eliane Rosso:

Jestem matką. Mam troje dzieci. Poszłam do lekarza, bo mam zanik pamięci i trudności z koncentracją. Lekarz powiedział mi, że muszę spać 8 godzin na każde 24 godziny. Mam bóle pleców. Ortopeda mówi, że muszę robić regularne ćwiczenia fizyczne. Najlepiej pilates 2–3 razy w tygodniu. Nauczycielka mojego starszego syna mówi, że dziecko potrzebuje, żeby go monitorować, gdy będzie odrabiać lekcje. Młodszy syn ma również nauczyciela i także ma zadania, prace, modele i targi kulturalne, cotygodniowe prezentacje w szkole i na dodatek uprawia sport. Czeka na mnie z niecierpliwością. Powinam przecież siedzieć na trybunie honorowej i oglądać mecz. W sprawie mojego najmłodszego syna lekarz mówi, że dziecku trzeba gotować. W każdym posiłku powinny się znaleźć świeże produkty bez pustych kalorii i wypełniaczy, po których dzieci mają alergię. Że muszę kupić wszystko świeże, gotować w domu, obierać więcej i rozpakowywać mniej. Nawet jeśli to trwa dwa razy dłużej. Mój mąż i mój starszy syn mówią, że zdrowe jedzenie jest

złe i nie mogą jeść, więc muszę ugotować coś innego. Eksperci ds. edukacji i psychologowie mówią, że musisz spędzić 30 minut dziennie z każdym dzieckiem dla jego harmonijnego rozwoju. Pediatra powiedział, że my dwoje powinniśmy znaleźć chwilę na słońce i spędzić godzinę na świeżym powietrzu każdego dnia i że to jest dobre dla naszego mózgu. Miesięczne rachunki mówią, że muszę pracować cały czas. I jeszcze więcej. Specjalista w dziedzinie edukacji i rozwoju mówi, że najlepszym rozwiązaniem jest pozwolić dzieciom odkrywać, kiedy się bawią, nawet jeśli mają się ubrudzić, nawet jeśli oznacza to pranie ubrań każdego dnia. Specjalista od terapii par mówi, że małżonkowie powinni wyjechać na romantyczną randkę lub spędzać czas razem 1–2 razy w tygodniu. Nauka mówi, że seks to życie, to zdrowie, w którym harmonijnie pary ćwiczą 2 do 3 razy w tygodniu. Kobiety sukcesu mówią, że kobieta powinna inwestować w swoją karierę, być na bieżąco i chodzić na kursy, a także zarezerwować czas, by zająć się swoim własnym rozwojem. Psycholog powiedział, że potrzebuję czasu tylko dla siebie. Więc teraz szukam eksperta od czarów, by pokazał mi jak robić to wszystko w ciągu 24 godzin (<http://mama-du.pl/135569,jak-pogodzic-prace-z-wychowywaniem-dzieci-eliane-rosso>, dostęp: 17.05.2017)<sup>8</sup>.

Powyższy tekst jest symptomatyczny dla sposobu werbalizacji zasad uważności w zakresie „świadomości emocji własnych i dziecka oraz rozwijania postawy współczucia względem siebie”. Sprzyja temu styl relacji potocznej, strukturalna konfrontacja obrazów codzienności z tymi wykreowanymi przez ekspertów, a koncept ironicznego zamknięcia tekstu, zbudowany na absurdzie („Więc teraz szukam eksperta od czarów...”), obnaża nieprzystawalność ideału do rzeczywistości.

Z kolei w innych przykładach schemat rodzicielstwa jako walki realizuje się przez konfrontację z obrazami matki doskonałej. Warstwa językowa wydatnie uczestniczy w demitologizowaniu rzeczywistości. Wskazują na to liczne kolokwializmy, grubianizmy, a nawet wulgaryzmy:

... nikt nie mówi o tym, że po paru nieprzespanych nockach z uporem maniała powtarzasz, że zaraz mu coś zrobisz i za jakie grzechy twoje dziecko się tak drze piątą noc z rzędu i oddasz duszę za jakiś mocny środek znieczulający na te ch\*\*\*\*\*e zęby. Po szóstej nocy z rzędu płaczesz i mówisz, że nie chcesz być matką. Po siódmej na pół śpioccha chcesz podpisać papiery adopcyjne, byleby tylko się wyspać. Tfu... przespać! Dwie godziny chociaż. (...) Bycie matką to najcudowniejsza rzecz, ale nie zamierzam udawać idylli. Bo mimo całej cudowności macierzyństwa, wszyscy

---

<sup>8</sup> Wszystkie przykłady, zaczerpnięte z tekstów internetowych, są przytaczane w zapisie oryginalnym.

jesteśmy tylko ludźmi, a życie nie jest sielanką rodem z amerykańskich sitcomów (<http://matkaprezesa.pl/2015/02/pizgam-zlem.html>, dostęp: 17.05.2017).

Krytyczny stosunek do modelu idealnego rodzicielstwa prezentują także komentarze zawarte na stronie wskazanego bloga. Epatowanie językową potocznością ewidentnie wykracza poza walor stylistyczny w kierunku negatywnego wartościowania wyidealizowanych obrazów. Świadczą o tym emocjonalne wpisy typu:

(1) ... mam prawo mieć zły dzień. Syf w kuchni albo kupę niepoprasowanych rzeczy, a moje dziecko do popołudnia chodzi w pidżamie... Tak, jestem normalną matką, a nie matką idealną;

(2) Po tych prawie trzech latach nieprzespanych nocy (Małżon pracuje, ja również, tyle że ja zmianowo, więc jako tej, co ma szansę 2–3 razy w tygodniu pospać dłużej, przypadła w udziale przyjemność licznych śródnocnych pobudek) mam ochotę również pizgnąć i to nie tylko złem...;

(3) Nie cierpię zakłamania. Mam dwoje dzieci, które pieszczotliwie nazywam „potworkami”. Ileż razy rzuciły się na mnie przykładne mamusie za to określenie. Lub za masę innych rzeczy (<https://matkaprezesa.pl/2015/02/pizgam-zlem.html>, dostęp: 17.07.2018),

a także semantyka i zapisy pseudonimów internetowych, wskazujących na celową grę z konwencjami (i konwenansami) kulturowymi, np. „Matka dwóch diabełków”, „Normalna matka”, „Matka Pauka”, „Też mama”, „takasobie-matka”, „MaDka”. Ten ostatni zapis, stojący w sprzeczności z ortografią, nawiązuje do zwyczaju internautów, którzy przy pomocy celowych błędów językowych stygmatyzują zachowania absurdalne, głupie lub antyspołeczne współczesnych matek.

Z kolei autorka bloga [www.matkatylkojedna.pl](http://www.matkatylkojedna.pl), polemizując z presją idealnego macierzyństwa, wykorzystuje bezpośredni zwrot do adresata i formę listu:

Droga mammo, która wszystko robi źle.

Nie tak karmi, nie tak nosi, źle śpi, źle gotuje, robi źle zakupy i kompletnie nie radzi sobie z tą tykającą kilkuletnią bombą. Piszesz mi, że się wściekasz. Piszesz mi, że masz dość. Piszesz mi, że nie dajesz rady. (...) Nie jesteś sama. Stoję obok ciebie (<http://matkatylkojedna.pl/ktora-czuje-sie-najgorsza-swiecie-stoje-obok-trzymam-cie-reke/>, dostęp: 18.05.2017).

Kolejną odsłonę obrazu rodzicielstwa jako zmagania tworzą wypowiedzi dotyczące godzenia wychowania z pracą zawodową. Najwięcej wpisów o dużym ładunku emocjonalnym pochodzi od kobiet reprezentujących typ *matki pracu-*

*jącej, rzadziej ojca pracującego*, gdyż w ciągle żywym stereotypie kulturowym to mężczyzna, jako pierwszy żywiciel, jest predestynowany do aktywności zawodowej. Kobiety opisują często potrzebę pracy zawodowej jako elementu niezbędnego do uzyskania równowagi emocjonalnej i osobistego spełnienia, np.:

Wróciłam do pracy, bo jest mi potrzebna do życia jak tlen. Kocham moją robotę („Kocha głupi robotę, a robota głupiego” – zwykła mawiać moja babcia). Potrzebuję kontaktów z dorosłymi (żeby w czasie przerwy porozmawiać o problemach z dziećmi), satysfakcji z prowadzenia projektów (nie ma jak krótki deadline), szefa (żeby czasem jakiś inny facet, nie tylko mąż, mnie wkurzył i żeby można było sobie na niego ponarzekać). Och, dodatkowa kasa też zawsze się przyda i choć nie był to powód numer jeden, to nie zajmował też ostatniej pozycji. Aha! A gdybym została w domu, to byłabym nie matką realistką, a matką frustratką. Własnym wrogom nie życzę, a co dopiero własnym dzieciom (<http://matka-realistka.blog.pl/2014/06/11/matki-domowe-i-matki-pracujace/>, dostęp: 20.05.2017),

ale równie często wskazują na konflikt wartości, który wynika z trudności godzenia obowiązków rodzicielskich i zawodowych, i towarzyszące temu poczucie winy. Na przykład internautka o nicku BellaM werbalizuje to tak:

Mam dziecko w wieku 2 lat i po macierzyńskim wróciłam do pracy na pełny etat. Moją córką zajmuje się teściowa. I mam wrażenie, że zaczyna znać ją lepiej niż ja. Ja wracam po pracy jak najszybciej żeby urwać z tego dnia jeszcze coś z moim dzieckiem, ale to ciągle mało. Zresztą często jestem zmęczona... W weekendy zajmuję się nią cały czas. Mam wyrzuty sumienia, że nie poświęcam jej tyle czasu, ile powinnam i ciągle nie wiem czy nie jestem złą mamą (<http://f.kafeteria.pl/temat/f10/pracujaca-mama-i-dziecko-p454232>, dostęp: 21.05.2017).

Na podobne dylematy, wywoływane wyrzutami sumienia, wskazuje autorka bloga [www.mama-bloguje.com](http://www.mama-bloguje.com), pisząc:

... wiele razy, gdy zostawiam córkę na kilka dobrych godzin, mam poczucie winy. Każdego dnia zastanawiam się, czy moje dziecko byłoby szczęśliwsze, gdybym przebywała z nią w domu. Za każdym razem, gdy zostawiam ją płaczącą, bo muszę już wyjść, powoduje u mnie straszne wyrzuty sumienia (<http://www.mama-bloguje.com/pracujaca-matka-jest-mniej-narazona-na-depresje/>, dostęp: 21.05.2017).

Powyższe rozważania dowodzą, że obraz RODZICIELSTWA JAKO ZMAGANIA, budowany jest na kluczowych jednostkach werbalnych z pola: *walka* oraz *konflikt* (np. *walka z codziennością*, *walka ze zmęczeniem*, *walka z zachowaniami dziecka*, *walka wewnętrzna*, *walka z samym sobą*, *poczucie winy*, *wyrzuty sumienia*). Kreacja ta sygnalizuje z jednej strony dużą świadomość i autoreflek-

syjność współczesnych rodziców, ale z drugiej – istotny paradoks w dążeniu do samorealizacji i organizacji szczęśliwego życia rodzinnego.

Dla uchwycenia właściwego kontekstu analizowanego schematu należy podkreślić, że reprezentacje społeczne *matki nieidealnej* z „dystansem do macierzyństwa” (<http://www.matka-nie-idealna.pl/category/rodzina/macierzynstwo/>), ewokowane przez przytaczane wyżej opisy, przyjmują inne realizacje niż *nieidealnych ojców* (por. *tata nieidealny* – Mamotoja.pl; *ojciec nieidealny* – Familie.pl). O ile ten pierwszy obraz wkomponowany jest w ramy zmagania z codziennością, to drugi, dość często zresztą ucieleśniany w męskiej „netosferze”, należy umieścić raczej w kręgu innej metafory konceptualnej, czyli takiej, która „zbiera” skojarzenia z zabawą, radością i przyjemnym czasem poświęconym dziecku niż z trudem godzenia obowiązków i wzorowego odgrywania ról<sup>9</sup>.

### Rodzicielstwo to przygoda

Schemat: RODZICIELSTWO TO PRZYGODA obejmuje postawy rodzicielskie, opisywane często przez współczesnych ojców. Zwrot kulturowy w zakresie pojmowania roli ojca w symptomatyczny sposób oddają struktury językowo-komunikacyjne. I tak potocznym i modnym neologizmem *tacierzyństwo* (por. <http://www.blogojciec.pl/dzieci/ojcostwo-jest-tacierzynstwem/>) zastępuje się neutralne, ale zużyte semantycznie *ojcostwo*, kojarzące się z tradycją patriarchalności i dominacji (por. Wileczek 2011, s. 212–215). *Tacierzyństwo* z fonetyczną i znaczeniową konotacją do *macierzyństwa* sugeruje nowoczesne podejście do obowiązków rodzicielskich, z partnerstwem, bliskością, wrażliwością i czułością przede wszystkim. Niejako wbrew tradycyjnemu podziałowi ról kulturowych na to, co „męskie” – silne, zewnętrzne, racjonalne i „kobiece” – słabe, wewnętrzne, emocjonalne. Jak wynika z wypowiedzi sieciowych, młodzi ojcowie funkcjonują w modelu partnera i zaangażowanego opiekuna, nie zaś patriarchalnego protoplasty, bo po prostu: „Fajnie być tatą” (<https://modny-tata.pl/>). Współczesny ojciec nawiązuje bowiem bliskie i emocjonalne relacje z dzieckiem, pozostając przy tym autentycznym jego towarzyszem, przewodnikiem – żeby nie powiedzieć „kumplem”, spełniając się w tej roli i samemu

<sup>9</sup> Takie ujęcie towarzyszy cyklowi felietonów wydanych w wersji książkowej przez pisarki: Sylwię Chutnik (2012) oraz Joannę Woźniczko-Czczott (2012).

dobrze się bawiąc. Tę reprezentację wprowadzają wyrażenia typu: *fajny tata, bliskościowy tata, ojciec karmiący, ojciec nieidealny, wystarczająco dobry rodzic, dobry tata, modny tata*, a także wypowiedzi:

1. Mam stuprocentowe przekonanie, że nie będę ojcem idealnym. Bo mam przecież wady jak każdy. Nie będę również trenerem, który wyśle swoje dziecko na obwoźne eliminacje do jednego z dziecięcych talent shows. Zamiast tego zaproszę córkę do swojego świata i może pokażę, jak się jeździ na rowerze (<http://tataluka.pl/czy-mozna-byc-ojcem-idealnym/>, dostęp: 15.06.2018).

2. Jestem facetem. Z krwi i kości mnie natura wykleiła i tak już zostało. Jestem też ojcem. Wrażliwość na radość i krzywdę dziecka to podstawa mojego istnienia (...). Dziecko to skarb. Największy. Dla rodziców nie do ocenienia i oszacowania w liczbach i złotychkach. A dla dziecka? Przede wszystkim radość, śmiech i zabawa, to największe wartości beztróskiego życia, ale żeby ta beztróska trwała i była w pełni dostrzegalna ostatnim punktem jest nasza bliskość (<http://tataidziecko.pl/przytulanie-jest-fajne-tulmy-dzieci-codziennie>, dostęp: 1.06.2017).

3. W oczach swoich dzieci jesteś królem. Superbohaterem, którego obraz pozostanie w ich pamięci na całe życie (<http://www.fajniebyc tata.pl/>, dostęp: 29.08.2018).

W dyskursie rodzicielskim podkreśla się, że to właśnie ojciec winien stać się przewodnikiem, który będzie towarzyszył dziecku w wędrówce po krętych drogach życia. W gestii ojca znajduje się więc nie tylko zabawa i przyjemnie spędzanie czasu, ale też obowiązek interioryzacji norm oraz zakazów czy dokonania klarownego rozgraniczenia pomiędzy dobrem i złem, wartościami akceptowalnymi i piętnowanymi. W związku z powyższym – tak jak zaznacza chociażby autor bloga [www.mateuszgrzesiak.natemat.pl](http://www.mateuszgrzesiak.natemat.pl) – tata powinien być nie tylko towarzyszem miłych zabaw, ale i „kochającym przewodnikiem”<sup>10</sup> po fascynujących ścieżkach życia.

Ponadto w schemacie: RODZICIELSTWO TO PRZYGODA można umieścić wspólną pokoleniom dzieci i rodziców fascynację wysokimi technologiami. Nowocześni rodzice nie stronią bowiem od wykorzystywania narzędzi i aplikacji multimedialnych, uważając je za swych sprzymierzeńców w procesie wychowawczym. W związku z powyższym w przekazach blogerek i blogerów oraz użytkowników forów dyskusyjnych pojawia się motyw dziecka, przedstawianego w otoczeniu nowoczesnych zabawek i gadżetów, które stanowią ważny element jego codziennego życia. Prezentacja nowych przedmiotów z obszaru

---

<sup>10</sup> <http://mateuszgrzesiak.natemat.pl/141753,ojcem-byc-czyli-dekalog-bycia-tata> (dostęp: 15.06.2018).



szeroko pojmowanego *edutainmentu* (rozrywki edukacyjnej) – ich porównywanie, testowanie i zestawianie, to także jeden z elementów rodzicielskiej blogosfery. Podobnie zresztą jak prezentowanie interesujących i wartościowych dla dzieci miejsc, filmów czy programów. Wychodząc z tego oto założenia, wielu rodziców przedstawia dziecko nie tylko w otoczeniu różnorodnych zabawek czy gadżetów, ale także kreuje zdarzenia zapewniające swoim pociechom ustawiczny rozwój intelektualny i motoryczny. Na przykład autor [www.blogojciec.pl](http://www.blogojciec.pl) testuje: „25 najlepszych gier planszowych dla dzieci, które warto znać”, zestawia „25 wartościowych gier i aplikacji przeznaczonych dla dzieci (na urządzenia mobilne)”, pisze o „filmach, które walą prosto w serce”, zestawia „11 pomysłów na niematerialne prezenty dla dzieci”, prezentuje „11 miejsc z naszej podróży po Europie, które warto odwiedzić...” lub opisuje „Disneyland, Paryż – porady, ceny, atrakcje, czyli co warto wiedzieć przy pierwszej wizycie” ([www.blogojciec.pl](http://www.blogojciec.pl), dostęp: 25.08.2018). Wszystko to służy ekspozycji kreatywnego spędzania czasu z dzieckiem, co w szerszym kontekście wiąże się zarówno z prawem dziecka do beztrudnego i szczęśliwego dzieciństwa, jak i wspomnianą wyżej tendencją do rozumienia wychowania jako długoterminowego projektu.

Ponadto wielu blogujących i udzielających się w grupach dyskusyjnych rodziców rozumie dziecięcą potrzebę poznawania świata przez odkrywanie, toteż pozostawia potomstwu duży zakres swobody w codziennym eksperymentowaniu. Dotyczy to także odkrywania nowych smaków i „wspólnej przygody z gotowaniem”, co ma niewątpliwą wartość edukacyjną, choć czasem zyskuje zbyt ekstatyczny sztafaż werbalny (np. *mały kucharz*, *młody mistrz kuchni*, *mały smakosz*, *mały szef kuchni* – [www.mądrzyrodzice.pl](http://www.mądrzyrodzice.pl), [mamadu.pl](http://mamadu.pl)).

Obraz rodzicielstwa jako radosnej przygody przybiera także niekiedy rys skrajnie emfaticzny. Wykładniki werbalne w komunikatach tego typu sprowadzają się do używania ekspresywizmów (*absolutnie*, *genialnie*, *fantastycznie*, *świetnie*, *wyjątkowo*), wyrażań o prymarnie pozytywnej konotacji aksjologicznej (*zakochana w matkowaniu*, *fascynatka zmian*, *matka małego księcia*, *uwielbiająca jego wszystko*, *dziecko – rozkosz wcielona*). Bloggerka Mamuśka Martuśka wyklada swą fascynację macierzyńską przygodą w następującej autoprezentacji:

Od małego palca u stopy po końce włosów – Matka. Absolutnie zakochana w matkowaniu. Fascynatka zmian, które za sobą niesie macierzyństwo oraz meandrów więzi pomiędzy matką a dzieckiem. (...) Matka absolutnie pochłonięta obserwacją zmian w rozwijającym się potomku (<https://www.blogger.com/profile/12575080234447085558>, dostęp: 18.05.2018).

O ile ten sposób kreowania obrazu więzi rodzicielskiej, jako fascynującej życiowej przygody, odpowiada współczesnej tendencji do emocjonalności i ekspresywności wypowiedzi (zaznaczania własnej autentyczności), a estetyzacja codzienności staje się zabiegiem artystycznym, to można wskazać pokąźną liczbę tekstów, które podporządkowują wychowanie przyjętej idei lub ideologii wyznawanej przez rodziców w ramach swojego „stylu życia”.

### Rodzicielstwo to „styl życia”

Wprowadzając socjologiczne pojęcie stylu życia (*lifestyle*), można uwypuklić odniesienia współczesnego rodzicielstwa do trendów, charakterystycznych dla współczesnych zachowań jednostek lub zbiorowości, ujawniających się zwłaszcza w życiu codziennym (hierarchia wartości i potrzeb, sposoby spędzania wolnego czasu, konsumpcji, stroju, stosunki do natury i świata, relacje międzyludzkie itp.). Jednym z wyrazistych przykładów rodzicielstwa kreowanego w kontekście stylu życia jest obraz ekorodziców. I tak ekorodzice przejawiają dużą wrażliwość i inteligencję ekologiczną, a w pielęgnacji i wychowaniu bardziej ufają „mądrości ludowej” niż nauce (ekowychowanie); żyją w harmonii z naturą, hołdują ekożywnieniu (spożywają produkty pochodzenia organicznego, roślinnego, unikają produktów wysokoprzetworzonych), chronią środowisko naturalne, stosują w opiece nad dzieckiem naturalne produkty (np. do prania – orzechy piorące, do czyszczenia – ocet i sól) oraz zabiegi *NHN* (*naturalnej higieny niemowląt*) czy *wychowanie bez pieluch*. Uczestniczą w akcjach wymiany ubranek i przedmiotów, z których dziecko już wyrosło (*szafing*) ze względu na oszczędność i ochronę środowiska. Unikają wszelkich specyfików, w tym niektórych leków czy szczepionek, które – ich zdaniem – mogłyby zaburzyć równowagę w organizmie człowieka. Postawa ta, eksponująca powrót do natury, realizuje się nie tylko w użytkowej sferze egzystencji człowieka, ale też w płaszczyźnie emocjonalnej, w relacjach interpersonalnych; określana bywa dążeniem do stanu homeostazy w życiu rodzinnym, czego wyrazem jest apologia tzw. rodzicielstwa bliskości (*attachment parenting*).

Rozpoczyna się ono od momentu porodu naturalnego (najlepiej w warunkach domowych, bez asysty lekarskiej). Metaforyka oddająca to przeżycie ma charakter wybitnie emfatyczny, o czym świadczą werbalizacje: *mistyczne, transformujące przeżycie; energia, moc; święty proces; duchowość w czystej postaci; wprowadzenie do życia na ziemi; misterium życia* (<http://ml-eko.pl/mistyczm-porodu/>, dostęp: 21.05.2017). Liczne wpisy akcentują też konieczność

pielęgnowania bliskości przez tzw. *co-sleeping* (wspólne spanie) czy *chustowanie* (zob. [www.mamailusia.blogspot.com](http://www.mamailusia.blogspot.com), [www.szczesliwa.pl](http://www.szczesliwa.pl)) oraz zaniechanie *tresury wychowania* na rzecz bezgranicznej akceptacji dziecięcych potrzeb i emocji. Ponadto właściwy rozwój dziecka – jak wynika z wielu wpisów – wiąże się z zaangażowaniem obojga świadomych rodziców, którzy w atmosferze czułości i troski dostarczają wielu bodźców do rozwoju intelektualnego, fizycznego i psychicznego swoich pociech. Ekorodzice bywają też „antyinstytucjonalni” – jako zwolennicy edukacji domowej, czyli realizacji obowiązków szkolnego poza szkołą i instytucjami oświatowymi, często dyskutują na temat *homeschoolingu*.

Bliskość fizyczna i czułość, szacunek dla potrzeb dziecka, wsparcie w rozumieniu doświadczanych stanów emocjonalnych – to tylko wybrane elementy rodzicielstwa bliskości, które wpływają na postrzeganie dziecka poprzez pryzmat istoty wrażliwej, wymagającej opieki, cierpliwości oraz wyrozumiałości w trudnym i burzliwym częstokroć okresie dzieciństwa. Egzemplifikacją tej idei mogą być emocjonalne wpisy rodziców, traktujących dziecko przez pryzmat ideału:

Moje dzieci są dla mnie idealne pod każdym względem, nie mogłam sobie wymarzyć cudowniejszych. Ich uśmiechy, spojrzenia, gesty, słowa. Jak dla mnie, wszystko dopięte na ostatni guzik... (<http://mitomamka.pl/moda-na-idealne-dzieci-i-idealne-matki/#>, dostęp: 6.06.2017)

lub bardziej wyważone:

Moje dziecko jest moim największym osiągnięciem. Jest wyjątkowym małym człowiekiem i dla mnie zawsze będzie, bez względu na wszystko. Nawet jeśli w czymś jest słabszy od innych, to i tak niezmiennie jestem z niego dumna. Bo wiem, że chce, próbuje i w końcu mu się uda, a wtedy będziemy razem świętować każdy, nawet najmniejszy sukces (<http://slodkiciezar.pl/idealne-dziecko-idealnego-rodzica/#>, dostęp: 4.09.2018).

Z kolei użytkownicy [www.forum.mjakmama24.pl](http://www.forum.mjakmama24.pl) zgodnie odchodzą od nadmiernej estetyzacji dziecka, skupiając się na wymianie doświadczeń rodzicielskich, a także nabywaniu umiejętności realizacji potrzeb osobistych. Tematy poszczególnych wątków wyznaczane są tu przez zainteresowania oraz doraźne preferencje rodziców i stanowią inspirację do tworzenia wielu grup dyskusyjnych, np. „SOS szybkie pytanie – szybka odpowiedź”, „Butelkowa mama”, „Mamusię na diecie”, „Ekstrawaganckie mamusię”, „Gotowanie – amatorki i nie tylko, kącik kulturalny”, „Mama w potrzebie” itp.

W tak aranżowanym dyskursie rodzicielskim łatwo zaobserwować preferowanie wiedzy praktycznej z zakresu rozwoju i wychowania, w czym upatruje się szansę na minimalizację ewentualnych błędów wychowawczych. Macierzyństwo jest tu rozpatrywane przez pryzmat świadomej decyzji niezależnej kobiety. Dla nowoczesnych matek i ojców dziecko staje się przede wszystkim źródłem satysfakcji oraz szczęścia osobistego, ale nie brak także głosów potępiających idealnych rodziców, kreujących obraz wyłącznie idealnych dzieci. Sieciowy dyskurs rodzicielski o nachyleniu pragmatycznym za kluczowe uznaje zaspokajanie potrzeb dziecka w celu zapewnienia mu bezpieczeństwa oraz stabilności emocjonalnej. I tak np. niewłaściwe zachowania, które jeszcze kilka dekad temu określano mianem niegrzeczności, postrzega się i tłumaczy przez pryzmat kryzysu emocjonalnego, wynikającego z braku umiejętności rozumienia dziecięcych emocji. Autor [www.blogojciec.pl](http://www.blogojciec.pl) zaleca więc w sytuacjach „wybuchu” dziecka:

Pozwolić wybrzmieć temu, co w nich [dzieciach] drzemie. (...) Ważne jest też to, aby konkretne uczucia pomóc dzieciom nazywać i rozpoznawać, bo dzięki temu w przyszłości będą potrafiły lepiej rozumieć, co się z nimi dzieje (<https://www.blogojciec.pl/dzieci/blad-ktory-popelniamy-akceptujac-uczucia-swoich-dzieci-mogacy-utrudnic-nasza-relacje/>, dostęp: 1.09.2018).

## Podsumowanie

Z przedstawionej wyżej rekonstrukcji obrazu współczesnego, „sieciowego” rodzicielstwa wynika, że jest on kreowany zarówno przez nowe tendencje społeczno-kulturowe, które odcisnęły piętno na jakości relacji rodzic – dziecko (idea *uważności*, partnerstwa, wykorzystanie ustaleń nauki lub światopoglądu w wychowaniu dzieci), jak i przez potrzeby „marketingowe”. Rodzicielstwo w kulturze konsumpcyjnej stało się przedmiotem merkantylizacji jako „produkt” wygładzony, pozbawiony wad w procesie preparowania dla masowego odbioru. Obserwuje się ewidentną dwubiegunowość w postrzeganiu rodzicielstwa: z jednej strony widzimy apologię dzieciństwa i jego estetyzację, z drugiej – dostrzegalne są przejawy instrumentalizacji potomstwa. Na problem ów zwraca uwagę np. autorka bloga [www.brzozoweczka.pl](http://www.brzozoweczka.pl), pisząc:

W obecnych czasach realia znacznie się zmieniły. Rodzicielstwo nie jest już tylko rodzicielstwem. W niektórych grupach stało się wyścigiem o idealne dziecko,

starcie na umiejętności, walką na pomysły kreatywnego spędzania czasu, porównywaniem sposobów na stymulowanie do rozwoju. Wszystko musi być efektywne, zabawki edukacyjne, książki mają nieść wyłącznie naukę. Zrobiła się moda na hodowanie małych Einsteinów i olimpijczyków w jednym. (...) Z przyjemności i nauki przez zabawę robi się jakiś cholerny obowiązek, mus, konieczność. Byleby lepiej, szybciej, prześcignąć rówieśników, być zdolniejszym, być dumą rodziców (dostęp: 1.06.2018).

Postrzeganie dziecka przez pryzmat projektu bądź też inwestycji, wymagającej nie tylko ogromnego trudu wychowawczego, ale również dużych nakładów finansowych, nie jest rzadkością; coraz częściej dziecko staje się narzędziem do ekspozycji rodzicielskiej popularności czy uczestnikiem ciągłej rywalizacji, umożliwiającym zaspokojenie ambicji samego rodzica.

Dla ścisłości trzeba dodać na zakończenie, że na stronach parentingowych obecny jest jeszcze jeden wątek, dopełniający obrazu współczesnego rodzicielstwa, a związany z jego... odmową. Świadoma rezygnacja z rodzicielstwa, a przede wszystkim z macierzyństwa, jeszcze do niedawna była tematem tabu. Zresztą nawet dziś deklaracje: „nie chcę mieć dzieci” są traktowane w odbiorze społecznym niemal jak fanaberia, choć badania społeczne pokazują, że 23% kobiet w wieku 18–45 lat nie zamierza zostać matkami (CBOS 2013). Internetowa swoboda wypowiedzi ośmiela do zamieszczania komentarzy także na ten temat. Wśród wymienianych przez kobiety powodów antynatalizmu znajdują się takie, które dotyczą wieku, braku instynktu, możliwości zaprzepaszczenia kariery zawodowej czy obniżenia statusu ekonomicznego po urodzeniu dziecka, strachu przed ciążą i nieatrakcyjnością fizyczną czy braku swobody oraz obawy przed nieudanym małżeństwem<sup>11</sup> (zob. też Drozd 2018). *Wolna bezdzietność* czy *bezdzietność z wyboru* przez użytkowników forów jest akceptowana w kontekście prawa do decydowania o sobie i swoim życiu<sup>12</sup>.

Z kolei werbalna kreacja obrazów rodzicielstwa opiera się na typowej dla współczesnego języka sieci ekspozycji potoczności językowej z jej ekspresyw-

---

<sup>11</sup> Omówienie badań na ten temat można znaleźć w artykule: *Kobiety nie chcą mieć dzieci*, <https://www.deon.pl/inteligentne-zycie/wychowanie-dziecka/art,532,dlaczego-kobiety-nie-chca-miec-dzieci.html> (dostęp: 5.09.2018) oraz: *Nie chcą dzieci, bo boją się nieudanego związku. Takich kobiet w Polsce jest coraz więcej*, <http://www.edziecko.pl/rodzice/56,79318,21856412,obawiam-sie-nieudanego-malzenstwa-dlatego-nie-chce-miec-dzieci.html> (dostęp: 5.09.2018).

<sup>12</sup> Zob. <https://mamu.pl/137009,bezdzietnosc-z-wyboru-to-temat-tabu-dlaczego-nie-chce-miec-dziecka> (dostęp: 5.09.2018).

nością, nonszalancją, humorem, oryginalnością. Zapożyczenia, neologizmy, neosemantyzmy, ekspresywizmy, a w dziedzinie składni – zdania eliptyczne, wykrzyknikowe, urwane mają podkreślić emocjonalność i autentyczność wypowiedzi z jednej strony, z drugiej zaś służą budowaniu rozległej, rodzicielskiej wspólnoty środowiskowej.

## BIBLIOGRAFIA

- Agger B. (2012), *Oversharing. Presentation of Self in the Internet Age*, New York: Routledge.
- Baldys P. (2014), *Życie na widoku – nowe media a kultura transparentności*, „Media i Społeczeństwo”, 4, s. 42–55.
- Bartmiński J. (1988), *Definicja kognitywna jako narzędzie opisu konotacji słowa*, w: J. Bartmiński (red.), *Konotacja*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Boutin P. (2006), *Web 2.0. The New Internet „boom” Doesn’t Live Up to Its Name*, [www.slate.com/articles/technology/webhead/2006/03/web\\_20.single.html#pagebreak\\_anchor\\_2](http://www.slate.com/articles/technology/webhead/2006/03/web_20.single.html#pagebreak_anchor_2), 1.03.2013.
- CBOS (2011), *Postawy prokreacyjne kobiet*, [https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K\\_029\\_13.PDF](https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_029_13.PDF) (dostęp: 5.09.2018).
- Chutnik S. (2012), *Mama ma zawsze rację*, Warszawa: Mamania.
- Czetwertyński S. (2013), *Media społeczne a komercjalizacja blogosfery*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Studia Informatica”, 30, s. 5–17.
- Drozd K. (2018), *Nie chcę mieć dzieci*, <https://parenting.pl/nie-chce-miec-dzieci> (dostęp: 5.09.2018).
- Iwaszko N. (2010), *Nowe media i współczesne dziennikarstwo*, „Zeszyty Gdańskie”, 5, s. 151–163.
- Jäkel O. (2003), *Metafory w abstrakcyjnych domenach dyskursu. Kognitywno-lingwistyczna analiza metaforycznych modeli aktywności umysłowej, gospodarki i nauki*, przekł. M. Banaś, B. Drąg, Kraków: Universitas.
- Krajewski P. (2007), *Syndrom Geppetto. Ewolucja pojmowania rodzicielstwa w społeczeństwach ekonomicznie zaangażowanych*, „Paedagogia Christiana”, 1(19), s. 205–214.
- Lakoff G., Johnson M. (1988), *Metafory w naszym życiu*, przekł. T.P. Krzeszowski, Warszawa: PIW.
- Laskowska E. (2004), *Dyskurs parlamentarny w ujęciu komunikacyjnym*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Sitarska B. (2012), *Dziecko współcześnie*, „Kultura i Wychowanie”, 4(2), s. 90–113.
- Śliwerski B. (2007), *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, Gdańsk: GWP.

- Wegner E., Wojciechowska L. (2016), *Uważność rodzicielska oraz jej aspekty teoretyczne i aplikacyjne*, „Polskie Forum Psychologiczne”, 21(1), s. 23–33.
- Wileczek A. (2011), *Odjechany star(szy). Wizerunek ojca w socjolekcie młodzieżowym*, w: M. Kątny, J. Oleszko (red.), *Ojciec na rozdrożu. Socjologiczne, pedagogiczne i kulturowe wymiary ojcostwa*, Ząbki: Apostolikum.
- Woźniczko-Czczott J. (2012), *Macierzyństwo non-fiction*, Wołowiec: Czarne.
- Duncam L., Douglas J., Greenberg J. (2009), *A Model of Mindful Parenting: Implications for Parent-Child Relationships and Prevention Research*, „Clinical Child and Family Psychology Review”, 12(3), s. 255–270.

## STRESZCZENIE

Artykuł rekonstruuje obrazy rodzicielstwa kreowane na wybranych blogach parentingowych. Ustalenia na ten temat opierały się na założeniu, że współczesne społeczno-kulturowe przeobrażenia życia rodzinnego odbijają się najwierniej w obszarze niespecjalistycznego dyskursu rodzicielskiego. Nowa jakość w przeżywaniu i kreacji rodzicielstwa jest dostrzegalna szczególnie w komunikacji realizowanej przy pomocy narzędzi Web 2.0 (stanowią one obecnie jedną z najważniejszych platform wymiany „nienaukowych” – szczególnie cenionych – gdyż opartych na wiedzy empirycznej, doświadczeń). Komunikaty (wpisy, posty, komentarze) internetowe kreują rodzicielstwo zaangażowane (*uważność, projekt, przygoda, bliskość, ekologia* itp.), a małe dziecko gloryfikują jako podmiot zabiegów rodzicielskich w kontekście relacji posthierarchy. Mogą także posłużyć do profilowania społeczności skupionych wokół nadrzędnej idei lub tematu (por. *eko-mama, mama nowoczesna, fit-mama, ojciec w mieście, ojciec w pracy*). Wskazują także na zasadę estetyzacji codzienności, epatują humorem językowym, eksponują niestandardowość myślenia, czym wpisują się w główne tendencje ponowoczesnej komunikacji.

**SŁOWA KLUCZOWE:** rodzicielstwo, dyskurs parentingowy w sieci, metafora kognitywna

## SUMMARY

Contemporary socio-cultural transformations of family life can be observed in the area of non-specialist parental discourse in terms of both modern parenthood and the celebration of childhood. The new quality in the experience and creation of parenthood is noticeable especially in the communication performed with the help of Web 2.0 tools (they are currently one of the most important platforms for the exchange of „unscientific” – especially valued – because based on empirical knowledge,

experience). Internet messages (entries, posts, comments) create an involved parenting and glorify a small child as a subject of parental efforts in the context of post-hierarchical relationships, but they also serve to profile communities gathered around a superior idea or topic (e.g. *eco-mom*, *modern mother*, *fit-mom*, *dad in the city*, *dad at work* etc.). They also endorse the principle of the aestheticization of everyday life, the messages are filled with linguistic humour and expose a non-standard of thinking, matching perfectly the main trends of postmodern communication.

**KEYWORDS:** parenting, parenting discourse on websites, cognitive metaphor

ANNA WILECZEK – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach  
e-mail: wileann@gmail.com

**Historia / Article history**

Przysłano do redakcji / Received: 15.09.2018

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 20.12.2018

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 21.12.2018

Dyscyplina naukowa: pedagogika



## Rola logopedy, środowiska rodzinnego i przedszkolnego w stymulowaniu rozwoju mowy dziecka

The role of a speech therapist, family and kindergarten background in the process of stimulating the development of a child's speech

### Wprowadzenie

Niezwykle ważną formą aktywności człowieka jest aktywność słowna. Nauka języka stanowi jedną z kluczowych umiejętności nabywanych przez ludzi w ciągu życia. Posiadanie wysoce złożonego systemu lingwistycznego i komunikowanie się nim jest czynnikiem wyróżniającym człowieka. Rozwój mowy dziecka przebiega określonymi etapami, które występują w pierwszych latach życia i znacznie wyprzedzają rozpoczęcie jakiegokolwiek nauki zinstytucjonalizowanej. Literatura podaje, że w ciągu pierwszego roku życia u dzieci kształtują się podstawy komunikacji, a do dziesiątego roku życia przyswajają one język jako system reguł i uczą się złożonych zachowań językowych. Opanowują kompetencję językową i komunikacyjną, choć proces ich doskonalenia jest długotrwały (Dołęga 2003, s. 43).

Literatura przedmiotu wskazuje, że początki rozwoju mowy ujmowane są z różnych perspektyw. W psycholingwistyce funkcjonują dwa przeciwstawne nurty w badaniach nad przyswajaniem języka przez dziecko. Wyróżnia się koncepcje oparte na teorii uczenia (behawiorystyczną, poznawczą, społeczno-pragmatyczną), zakładające wpływ czynników społecznych i środowiskowych, oraz te, w których akcent położono na biologię zakładając, że zdolności językowe są specyficzne i jednakowe w obrębie naszego gatunku. Współcześnie podkreśla się jednak, że „język jest zjawiskiem tak złożonym i specyficznym, iż przyjęcie jednej teorii nie prowadzi do wyjaśnienia procesu jego nabywania; konieczne staje się dostrzeżenie interakcji między różnymi podejściami” (Kielar-Turska 2012, s. 15–63). Zakłada się więc, że warunkiem koniecznym opanowania języka oprócz uwarunkowanych biologicznie predyspozycji/zdol-

ności jest kontakt dziecka z mówiącym otoczeniem, czego dowodzą m.in. opisywane w literaturze przypadki dzieci dorastających w skrajnej izolacji, które nie opanowały języka (Kurcz 2000, s. 84–85).

Na rozwój mowy mają zatem wpływ różnorakie determinanty. Najważniejszych czynników poszukuje się w uwarunkowaniach biologicznych i środowiskowych. W szczególności analizie poddaje się środowisko rodzinne i przedszkolne, które jest drugim równorzędnym środowiskiem wychowawczym obok rodziny. Jak pisze B. Minne (1963, s. 51), „środowisko rodzinne i środowisko przedszkolne wywierają na przemian wpływ na dziecko; wpływy te, odmienne pod względem swej natury i jakości, są także nierówne pod względem czasu trwania i ciągłości”. Otoczenie może więc wyznaczać kształt prawidłowego, jak również zaburzonego procesu opanowywania języka. W przypadku wystąpienia nieprawidłowości w rozwoju mowy nieoceniona jest rola logopedy, który może czerpać z dorobku logopedii i wykorzystywać jej narzędzia.

Logopedia jest wielodyscyplinarną nauką, zajmującą się

całością zagadnień związanych z komunikacją językową, które analizuje w różnych ujęciach: medycznym, lingwistycznym, psychologicznym, pedagogicznym, artystycznym, czyli z punktu widzenia różnych dyscyplin i w najszerszym z nich wszystkich zakresie (od wzorca, poprzez normę do patologii). Przedmiotem badań logopedii są wszelkie zaburzenia w nabywaniu kompetencji językowej oraz komunikacyjnej, a także ich skutki w postaci różnorodnych zaburzeń mowy (Skorek 2005, s. 94).

Główne zadania logopedii są zatem skoncentrowane wokół kształtowania prawidłowej wymowy i doskonalenia już ukształtowanej, a także usuwania wad wymowy, nauczania mowy w przypadku jej braku lub utraty, usuwania zaburzeń głosu oraz eliminowania trudności w czytaniu i pisanii.

## Rozwój mowy

Mowa definiowana jest jako

akt porozumiewania się językowego, w którym nadawca przekazuje odbiorcy pewną informację w formie słownej wypowiedzi, powstałej na bazie języka. Zatem język stanowi podstawę dla konstruowania wypowiedzi i jej odbioru, a dwie ważne psychologicznie czynności zaangażowania w mowę to konstruowanie wypowiedzi oraz ich percepcja na podstawie języka (Kaczmarek 1986, s. 60).

Według Leona Kaczmarka mowa człowieka jest wytworem życia społecznego, gdzie chęć, a czasem i konieczność porozumiewania się ludzi między sobą stanowi jej istotne źródło. Wyróżnił on język, mówienie (czyli konstruowanie wypowiedzi), rozumienie oraz samą wypowiedź (1974, s. 35).

Rozwój mowy jest procesem etapowym. Niektórzy twierdzą, że „nauka mówienia nie rozpoczyna się bynajmniej w momencie, gdy dziecko wypowie pierwsze słowa, lecz w chwili jego urodzenia, a nawet wcześniej, w życiu płodowym” (Clark, Ireland 1998, s. 21). Okres prenatalny, zdaniem Ewy Słodownik-Rycaj (2000, s. 26–29), to czas, kiedy formują się i rozwijają podstawowe organy, w przyszłości odpowiedzialne za odbiór i nadawanie mowy. Badania dowodzą, że pierwsze miesiące życia wewnątrzmacicznego są początkiem ćwiczenia ruchów artykulacyjnych, fonacyjnych i oddechowych. Rozmowa z nienarodzonym dzieckiem stwarza szansę na rozwój elementów suprasegmentalnych (prozodycznych), takich jak: akcent, rytm, melodia i ton języka. Płód jest zdolny do reagowania na dźwięk, zapamiętuje rytm serca matki i jej głos. Przejawia więc umiejętności uczenia się, co pokazuje późniejsze preferencje noworodków w zakresie muzyki. Wystąpienie wówczas czynników niesprzyjających organizmowi matki może być przyczyną powstania nieprawidłowości objawiających się zaburzeniami w rozwoju mowy. Nie bez znaczenia pozostaje środowisko akustyczne, w którym przebywa dziecko w okresie prenatalnym, jak również jego kontakty z mową, zwłaszcza matki. Wczesne doświadczenia językowe wspomagają uruchamianie mechanizmów postrzegania mowy.

Narodziny dziecka rozpoczynają nowy etap w rozwoju. Istota ludzka w momencie urodzin wyposażona jest bowiem w pewne wrodzone, dziedziczne mechanizmy, które mają zasadnicze znaczenie dla rozwoju jego mowy. Niemowlęta przysłuchują się rozbrzmiewającym wokół nich dźwiękom i potrafią zrozumieć komunikaty otoczenia, na długo przedtem, zanim same zaczną wypowiadać słowa (Clark, Ireland 1998, s. 21). Zrozumienie przekazu zawsze wyprzedza mówienie. Istotna w tym zakresie jest postawa matki. Jest ona naturalnym środowiskiem rozwojowym dziecka i swoim postępowaniem może znacząco kształtować umiejętności komunikacyjne niemowląt. Właściwa relacja matki i dziecka dostarcza mu miłości, bezpieczeństwa, zaspokaja też inne podstawowe potrzeby, a tym samym tworzy fundament do jego właściwego rozwoju, w tym rozwoju mowy. Donald W. Winnicott twierdzi, że matka przez swą naturę, obecność i zachowanie modeluje i integruje świat wewnętrzny dziecka. Jej spokój i cierpliwość (zamiast podniecenia i dominowania), jej uwrażliwienie na dziecko, zrozumienie jego potrzeb i gestów stwarza niezbędne warunki, aby mogło ono rozpocząć swój całościowy rozwój (Chłopkiewicz 1987, s. 57–59).

Matka dostarcza bodźców stymulujących rozwój ogólny. Z reguły jest pierwszą osobą w życiu dziecka, z którą nawiązuje kontakty.

Jak zauważa Słodownik-Rycaj (2000, s. 31), dzieci do prawidłowego rozwoju mowy potrzebują kontaktów z dorosłymi, gdyż ci dostarczają wzorce językowe i stanowią motywację do mówienia. Umieszczeni w domu dziecka, z dala od rodziny, przejawiają opóźniony rozwój mowy, nawet w warunkach zapewnienia im właściwej opieki. „Rodzina – nawet niedoskonała – o ile nie stwarza zagrożenia (...) stanowi dla dziecka środowisko społeczne, którego nie umiemy niczym zastąpić” (Muszyński 1980, s. 131–132). Podobnie sytuacja wygląda w przypadku rodzeństwa bliźniaczego. Przebywając większość czasu w swoim towarzystwie tworzą specyficzny kod językowy, zrozumiały tylko dla nich, zawierający dużo komunikatów pozawerbalnych (Kaczmarek 1993).

Pozycja dziecka w rodzinie to kolejny ważny aspekt w kontekście kształtowania się mowy. Starsze rodzeństwo niejednokrotnie stwarza sytuację korzystną dla rozwoju mowy. Jednak czasem zdarza się regres mowy u pierwszego dziecka w wyniku narodzin następnego.

Stymulująco bądź hamująco na rozwój mowy dziecka może też wpływać model komunikacyjny rodziny. Opracowana przez Basila Bernsteina teoria dwóch kodów zakłada, że formy komunikacji w rodzinie wyznaczają późniejsze funkcjonowanie dziecka. Wyodrębnił on dwa kody językowe: ograniczony i rozwinięty, nabyte w procesie pierwotnej socjalizacji, czyli w rodzinie. Kod ograniczony to najprostsza forma komunikacji, w której osoby posługują się krótkimi zdaniami bądź ich równoważnikami. Porozumiewanie przebiega w sposób prosty, przy użyciu języka potocznego, nieuporządkowanego, a do wyrażania ekspresji często używa się mimiki, gestów. Kod ten w słabym stopniu pobudza psychikę. Bernstein przeciwstawia mu kod rozwinięty, charakteryzujący się zindywidualizowanym podejściem do wyrażania własnych sądów i opinii, przez co nie jest przewidywalny i może być niezrozumiały dla jednostek posługujących się kodem ograniczonym. Środowisko rodzinne, bazujące na kodzie ograniczonym, stwarza dziecku barierę do właściwego rozwoju mowy, a co za tym idzie, do swobodnego funkcjonowania w środowisku zewnętrznym. Może mieć ono trudności w konstruowaniu wypowiedzi oraz w ich recepcji (Bernstein 1980, s. 84).

Kwestią, której nie sposób tu pominąć, jest świadomość rodziców. Truizmem jest twierdzenie, że czytanie dzieciom ma wpływ na rozwój i usprawnianie ich mowy. Wspólne czytanie książek, granie w gry planszowe i inne, podobne formy aktywności wspomagają naukę języka. Stanisław Grabias i Zdzisław M. Kurkowski podkreślają, że ważnym czynnikiem jest także stan

umysłowy dziecka oraz poziom kulturalny makro- i mikrosystemu opiekuńczo-wychowawczego, w jakim dziecko wzrasta (Grabias, Kurkowski 2000, s. 70).

Zanim małe dziecko nauczy się mówić – najpierw uczy się rozumieć mowę, czyli tworzy tzw. słownik bierny. Duże znaczenie ma więc poprawne posługiwanie się językiem przez rodziców, bowiem pewne wady wymowy mogą zostać utrwalone przez naśladownictwo. Nie bez znaczenia pozostaje wymowa gwarowa i środowiskowa (Śłodownik-Rycaj 2000, s. 33).

Naturalnym środowiskiem małego człowieka, które ma zasadniczy wpływ na rozwój jego mowy, jest oczywiście rodzina, ale także środowisko zewnętrzne, w którym przebywa. Dziecko uczy się mówić i kształtuje język w interakcji z otoczeniem, pełniąc rolę nadawcy i odbiorcy komunikatów. Społeczny kontekst i charakter tego procesu jest związany z emocjami, modelowaniem, analizą i rozumieniem stosunków rzeczywistości (Grabias, Kurkowski 2000, s. 81).

Rozpoczęcie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej jest dla dziecka przełomowym momentem w życiu. W dzisiejszych czasach regularne i aktywne życie społeczne najmłodszych następuje bardzo wcześnie. Powszechnym trendem w wychowaniu staje się instytucja żłobka, a potem przedszkola. Magdalena Wasielewska i Joanna Szafran w przeprowadzonych badaniach na dzieciach 3–4-letnich zauważyły, że pomimo wielu argumentów, przemawiających za pozostawianiem dziecka w środowisku rodzinnym, korzystniejsze ze względu na rozwój mowy (oraz rozwój społeczny i poznawczy) wydaje się rozpoczęcie „edukacji” przedszkolnej między trzecim a czwartym rokiem życia. Jak zauważają autorki badania, w tym czasie zwiększa się znacznie zasób słownictwa używanego przez dziecko. Prawidłowo rozwijający się mały człowiek chętniej odkrywa otaczającą go przestrzeń i naturalnie rozszerza swoją perspektywę komunikacyjną. Dzięki instytucji przedszkola, zapewniającej kontakt z rówieśnikami i wychowawcami, zwiększają się jego szanse na łatwiejsze i szybsze nabywanie umiejętności językowych. Pomimo indywidualnych różnic rozwojowych oraz nierównego poziomu jakości świadczonych usług w zakresie edukacji przedszkolnej, badania pokazały, że środowisko przedszkolne wpływa pozytywnie i stymulująco na rozwój mowy u dzieci. Należy więc pamiętać, że okres ten stanowi ważny moment i w zależności od obranej drogi może stymulować lub opóźniać rozwój mowy (Wasielewska, Szafran 2012, s. 129–135).

W przypadku dzieci młodszych – zdaniem autorek badań – instytucja żłobka czy przedszkola w większości przypadków nie wpływa tak korzystnie na rozwój mowy dziecka. Pod koniec drugiego roku życia obok pozytywnych, pojawiają się u dziecka negatywne odczucia i emocje samoświadomościowe.

Towarzyszące codziennemu życiu stany zakłopotania, zazdrości, wstydu rozwijają u dziecka te zachowania, które odnosi ono do własnej osoby. Zbyt wczesne włączenie w życie dziecka dodatkowych bodźców w postaci dużej liczby rówieśników i innych dorosłych, zbyt wielu punktów odniesienia, porównywania się z wpojonymi już standardami może spowodować rozchwianie emocjonalne. Takie naruszenie wewnętrznej spójności i harmonii prowadzi do zaburzenia funkcji społecznych i poznawczych i w rezultacie do gorszego rozwoju mowy. Z drugiej strony, trudności z nauką języka mogą wystąpić także przy opóźnionym uspołecznieniu dziecka. Brak interakcji rówieśniczych i kontaktów z dorosłymi (opiekunami, wychowawcami) może zaburzać kompetencje językowe najmłodszych (Wasielewska, Szafran 2012, s. 129–135).

Mówi się o stymulującej roli przedszkola i niekorzystnym wpływie żłobka, należy jednak pamiętać, że sytuacja jaką stwarza rodzina dziecka i środowisko przedszkolne może niwelować obawy i kryzysy dziecka związane z rozpoczęciem regularnego życia społecznego. Jak twierdzi Manfred Spitzer,

najlepsi nauczyciele powinni pracować w przedszkolach i edukacji wczesnoszkolnej, to tutaj bowiem powstają fundamenty, od których zależy, jaka budowla będzie mogła w przyszłości na nich powstać. Błędy popełnione w pierwszych latach nauki nigdy nie pozostają bez konsekwencji, ponieważ bez wiary w siebie nie można w życiu wiele osiągnąć (2013, s. 249).

Jak wspomniano wyżej, rozwojowi mowy, uzależnionemu od wielu czynników, należy przyrzeć się holistycznie. Również z punktu widzenia logopedii, w szczególności roli logopedy we wspieraniu nauki tej ważnej życiowej umiejętności.

### Rola logopedy w kształtowaniu mowy

Logopeda, jak podaje słownik logopedyczny, to „specjalista zajmujący się kształtowaniem mowy, zapobieganiem zaburzeniom mowy i ich usuwaniem” (Skorek 2005, s. 94). Prowadzi szeroko pojętą profilaktykę logopedyczną. Są nią wszelkie działania ogarniające całą przestrzeń życia człowieka, które mają na celu zapobieganie występowaniu ewentualnych przyszłych zaburzeń mowy już w najwcześniejszym okresie, także na etapie życia płodowego (profilaktyka pierwszorzędowa), wczesną identyfikację zaburzeń mowy (profilaktyka drugorzędowa, inaczej wtórna) oraz działania prewencyjne i wspomagające

wobec tych osób, u których problem zaburzeń komunikacyjnych już wystąpił (profilaktyka trzeciorzędowa) (Moćko, Sroka, Szlachta 2012, s. 169; Węsierska 2012, s. 30–43; Kornaś 2006, s. 185–187). Wiele z wymienionych zadań mogą realizować, wspomagając logopedów, nauczyciele przedszkoli i szkół w ramach szeroko pojętej profilaktyki logopedycznej. Profilaktyka ta powinna być stosowana wobec wszystkich dzieci przedszkolnych, a także w młodszym wieku szkolnym (Jastrzębowska 1996, s. 20).

Podstawowym zadaniem logopedy w profilaktyce logopedycznej jest zapobieganie powstawaniu wad oraz wspomaganie rozwoju mowy dziecka, m.in. poprzez stymulowanie prawidłowego rozwoju odruchów niemowlęcych, wykształcenie umiejętności prawidłowego sposobu połykania, oddychania. Ma również doskonalić mowę oraz zapobiegać dysharmoniom rozwojowym dzięki usprawnianiu pracy narządów artykulacyjnych, rozwijaniu i uwrażliwianiu percepcji słuchowej, wykonywaniu ćwiczeń ortofonicznych, fonacyjnych, rytmicznych i dykcyjnych. W profilaktyce niezwykle istotne jest stymulowanie rozwoju poznawczo-językowego oraz wzbogacanie czynnego i biernego słownictwa dzieci. Proces ten powinien być organizowany w sposób odpowiedni, świadomie i systematycznie. Stymulowanie funkcji odpowiedzialnych za rozwój mowy przynosi efekty głównie do trzeciego roku życia. „Najlepszy i jedyny okres wykształcenia zdolności mowy to pierwsze 3 lata. Jest to bezwzględny warunek prawidłowego rozwoju mowy” (Hellbrügge, von Wimpffen, za: Stecko 2002, s. 14). Zatem w późniejszym okresie życia dziecka wszystkie zmiany nie będą już kształtowaniem ani zapobieganiem, lecz korygowaniem nieprawidłowości utrwalonych w początkowym okresie rozwoju mowy (0 do 3. roku życia).

Logopeda już u najmłodszych dzieci, noworodków, niemowlaków, ocenia przebieg odruchowych reakcji w obrębie jamy ustnej, reakcję na dotyk, sposób pobierania pokarmu. Określa odpowiednią technikę karmienia i udziela wskazówek dotyczących najwłaściwszej pozycji do karmienia. Dzięki wczesnej stymulacji ustno-twarzowej może uzyskać poprawę artykulowania głosek, a co za tym idzie, rozwoju umiejętności komunikacji werbalnej i niewerbalnej dziecka. Prowadząc terapię młodszych dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych, sprawdza poprzez badanie rozumienie i nadawanie mowy przez dzieci, sposób ich artykulacji, sprawność i budowę narządów mowy, płynność mówienia, słuch (głównie fonemowy), fonację, a także sposób oddychania i połykania u dzieci. Badanie to powinno być połączone z wywiadem z rodzicem oraz obserwacją dziecka. Może odpowiednio wcześniej wykryć wadę wymowy lub inne

nieprawidłowości związane z rozwojem mowy. Logopeda rozwija komunikację językową dzieci, usprawnia umiejętności wypowiedzenia się, wyrównuje opóźnienia mowy, koryguje wady wymowy u dzieci poprzez liczne ćwiczenia artykulacyjne, słuchowe, fonacyjne i oddechowe oraz stymuluje rozwój poznawczo-językowy. Wzmacnia procesy związane z: pamięcią, uwagą, autokontrolą słuchową, wzrokiem i ruchem. Kształci umiejętności czytania i pisania.

Istotnym ogniwem pracy logopedy jest współpraca z rodzicami dziecka. Do zadań specjalisty należy przeprowadzenie pełnej diagnozy u dziecka, uzupełnionej o wywiad z rodzicami i, jeżeli to konieczne, o badania specjalistyczne. Wczesne rozpoznanie i usuwanie wad wymowy pomaga wyrównać deficyty rozwojowe, a przez to zmniejszyć trudności w nauce szkolnej. Logopedyczne badania służą wychwyceniu i podjęciu działań korygujących trudności w mówieniu. Umiejętność rozmowy z rodzicami, wspólny dialog, współdziałanie są istotnymi elementami w terapii dziecka. Zadaniem logopedów jest informowanie rodziców nie tylko o rozwoju dziecka, ale także o znaczeniu i istocie profilaktyki logopedycznej. Logopedzi, jak również inni specjaliści (lekarze, nauczyciele, pedagodzy), powinni uświadamiać rodziców o czynnikach, które mają pozytywny i negatywny wpływ na rozwój mowy. Udzielać porad, wskázówek, służyć radą i pomocą. To właśnie dla nich powinny być organizowane szkolenia i warsztaty z profilaktyki logopedycznej. Dla dobra swojego potomka rodzice powinni być świadomi tego procesu jeszcze przed jego początkiem, w okresie prenatalnym oraz tuż po narodzinach. Dzięki takim spotkaniom mogliby świadomie pracować nad rozwojem mowy swoich dzieci. Posiadaliby wiedzę o rozwoju odruchów dziecięcych i konsekwencjach przetrwałych odruchów. Wiedzieliby, w jaki sposób je karmić, jakiego rodzaju i jak długo używać smoczków, jak układać swoje dziecko do snu. Dbaliby o korekcję wad zgryzu, kontrolowanie sposobu połykania i oddychania, a także badanie słuchu fizycznego. Wiedzieliby, jak się z nim bawić, by stymulować jego narządy mowy i w jakich formach zwracać się do niego. Umiejętnie wdrażaliby dziecko do nauki czytania, której przyswojenie zwiększa efektywność skutecznego uczenia się. Czytanie bowiem poprawia zaburzoną wymowę, umożliwia szybszą naukę prawidłowej artykulacji, zapewnia lepszy kontakt z rodzicami, ułatwia późniejszą naukę języków obcych (Cieszyńska 2006, s. 16–18). Rodzice powinni poznać też konsekwencje, jakie wiążą się z zaniedbaniem dziecka w okresie najintensywniejszego rozwoju mowy. Informacje o profilaktyce logopedycznej, poza warsztatami i szkoleniami, rodzice mogliby uzyskiwać również na indywidualnych konsultacjach logopedycznych. Cenne też byłyby dla nich informacje, gdzie szukać pomocy w razie problemów z dzieckiem.



Logopeda, prowadząc profilaktykę logopedyczną, podejmuje działania stymulujące mowę dziecka, w tym działania kompensacyjne i korygujące nieprawidłowości rozwojowe. Śledzi rozwój mowy i komunikowanie się dziecka. Poprzez porównywanie wstępnej diagnozy dostosowuje i weryfikuje indywidualne programy postępowania do zmieniających się potrzeb jego rozwoju. Do obowiązków specjalisty należy prowadzenie indywidualnych form usprawniania, terapii i stymulacji rozwoju mowy uczniów. Terapia logopedyczna obejmuje zatem diagnozę i terapię zaburzeń mowy, stymulację narządów artykulacyjnych, naukę werbalizacji, a jeśli potrzeba, również wspomagające i alternatywne sposoby komunikacji. Prowadzi także naukę czytania i pisanie.

### Podsumowanie

Dziś koniecznością staje się współpraca rodziców z logopedami, lekarzami – neurologami, psychiatrami, psychologami klinicznymi, ortodontami, laryngologami, foniatrami – w celu uzyskania optymalnego rozwoju mowy dziecka. Niezbędna do tego jest znajomość określonych dyscyplin i ich przedmiotów, zarówno z pozycji lekarza, jak i logopedy. Logopeda powinien prezentować wysoki poziom wiedzy teoretycznej i umiejętności praktycznych. Umieć wykorzystać zdobytą wiedzę w praktyce, mając na uwadze dobro dziecka. Znaczenie profilaktyki logopedycznej i wiedzę z tego zakresu powinni także mieć lekarze (pediatrzy, laryngolodzy, foniatry, dentyści, ortodonci, rehabilitanci). Niebagatelną rolę odgrywają też inne osoby pracujące z dziećmi, do których należą nauczyciele w przedszkolach, pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznych, w szkołach itd. Rodzice często sami nie są świadomi, jak wielkie znaczenie ma wczesnie podjęta profilaktyka logopedyczna, dbałość o rozwój mowy dziecka. Logopedzi przy udziale lekarzy powinni podejmować działania informujące o jej celowości, wczesnym wspomaganiu rozwoju, zarówno na warsztatach i szkoleniach dla rodziców, jak również indywidualnych konsultacjach logopedycznych.

### BIBLIOGRAFIA

- Bernstein B. (1980), *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji. Uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły*, w: G.W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka*, Warszawa: PWN.

- Chłopkiewicz M. (1987), *Osobowość dzieci i młodzieży. Rozwój i patologia*, Warszawa: WSiP.
- Cieszyńska J. (2006), *Kocham uczyć czytać. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*, Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Clark L., Ireland C. (1998), *Uczymy się mówić, mówimy by się uczyć*, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Grabias S., Kurkowski Z.M. (2000), *Typologie zaburzeń słuchu, głosu i komunikacji językowej*, Lublin: PTL.
- Hellbrügge T., von Wimpffen J.H. (1991), *Pierwsze 365 dni życia dziecka*, Warszawa: Wydawnictwo Fundacja Promyk Słońca, za: E. Stecko (2002), *Zaburzenia mowy u dzieci: wczesne rozpoznawanie i postępowanie logopedyczne*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Jastrzębowska G. (1996), *Podstawy logopedii dla studentów logopedii, pedagogiki, psychologii, filologii*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Kaczmarek B. (1986), *Mózgowe mechanizmy formowania wypowiedzi słownych*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kaczmarek B. (1993), *Płaty czołowe a język i zachowanie człowieka*, Lublin: Wydawnictwo Popularnonaukowe „Linea”.
- Kaczmarek L. (1974), *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.
- Kornaś D. (2006), *Profilaktyka i pomoc świadczona rodzicom dzieci z wadą słuchu we wczesnej interwencji*, w: A. Czapiga (red.), *Psychologiczne wspomaganie rozwoju psychicznego dziecka. Teoria i praktyka*, Wrocław: Wydawnictwo WTN.
- Minne B. (1963), *Problemy psychospołeczne wieku przedszkolnego*, w: M. Debesse (red.), *Psychologia dziecka*, Warszawa: PZWS.
- Moćko N., Sroka A., Szlachta M. (2012), *Wstępna identyfikacja zaburzeń mowy – przesiewy logopedyczne w praktyce nauczyciela*, w: K. Węsierska (red.), *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej*, t. 1, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Muszyński H. (1980), *Zarys teorii wychowania*, Warszawa: PWN.
- Skorek E.M. (2005), *Z logopedią na ty. Podręczny słownik logopedyczny*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Słodownik-Rycaj E. (2000), *O mowie dziecka. Jak zapobiegać powstawaniu nieprawidłowości w jej rozwoju*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Spitzer M. (2013), *Jak uczy się mózg*, w: H. Żylińska (red.), *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Wasielwska M., Szafran J. (2012), *Rozwój mowy dzieci 3–5-letnich. Podstawy psychospołeczne – analiza przypadków*, „Wiadomości Psychiatryczne”, 15(3).
- Węsierska K. (2012), *Profilaktyka logopedyczna w ujęciu systemowym*, w: K. Węsierska (red.), *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej*, t. 1, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

## STRESZCZENIE

Artykuł stanowi krótkie wprowadzenie w tematykę dotyczącą rozwoju mowy dziecka. Zwraca uwagę, iż rozwój ten uzależniony jest od wielu czynników. Należy więc przyjrzeć się mu holistycznie, z punktu widzenia logopedii, a w szczególności roli logopedy we wspieraniu nauki tej ważnej życiowej umiejętności dziecka. Istotne jest także naturalne środowisko dziecka (rodzina), mające zasadniczy wpływ na rozwój jego mowy. Jednak nie bez znaczenia pozostaje środowisko zewnętrzne, w którym przebywa, a zatem środowisko przedszkolne. Niniejszy tekst ma charakter teoretyczny. Zwraca uwagę na ogromne znaczenie współpracy rodziców z nauczycielami w przedszkolach, logopedami, lekarzami różnych specjalizacji w trosce o możliwie jak najlepszy, prawidłowy rozwój mowy dziecka.

**SŁOWA KLUCZOWE:** dziecko, rozwój mowy, logopeda, środowisko rodzinne, środowisko przedszkolne

## SUMMARY

The paper is meant as a brief introduction to the subject matter concerning speech development of a child. It refers to many aspects affecting the process. A holistic approach related to a speech therapist's point of view, particularly a speech therapist's role in assisting a child's acquisition of this significant skill should be adopted. Clearly, child's family is another factor of great significance for his/her speech development, but the social domain, such as the kindergarten is equally crucial. The following article is of theoretical content. It draws attention to the importance of parents' cooperation with the kindergarten teachers, speech therapists as well as doctors of many medical specializations. Undoubtedly, an integrated approach should be pursued in order to enhance child's linguistic development.

**KEYWORDS:** child, speech development, speech therapist, family environment, pre-school environment

KINGA TUREK – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach  
e-mail: turek.kuna@gmail.com

JOANNA SADEL – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach  
e-mail: joannasadel@onet.pl

### Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 08.09.2018

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 20.12.2018

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 21.12.2018

Dyscyplina naukowa: pedagogika

## Kontrast jako koncept. Opozycje w bajkach dawnych i najnowszych

Contrast as a concept. Oppositions in the old fables and the contemporary stories

Bajki od wieków uczą, przekazują w prostej formie ważne treści zakodowane za pomocą paraboli. Przedstawiają pożądane, pozytywne cechy i postawy w zestawieniu z niewłaściwym, negatywnym postępowaniem, przywarami. Kontrast jest zatem pomysłem, konceptem, który ukazuje odmiennosć skrajnych zachowań przy jednoczesnej ekspozycji pozytywnego modelu, godnego naśladowania. Choć forma bajek przez wieki ulegała zmianie, stałym trzonem kompozycyjnym wielu z nich jest zestawienie bohaterów, reprezentantów opozycyjnych postaw, a wnioski odbiorcy potwierdza wyraźny morał zawarty w utworze.

### Historia bajki

Bajka jest gatunkiem starym, w sposób szczególnie nacechowanym dydaktycznie, którego powstanie jest łączone z postacią Ezopa (Kulawik 1997, s. 344). Przypisywane temu półlegendarnemu twórcy utwory to „zwięzłe opowiadania prozą o zwierzętach, reprezentujących charaktery i postawy ludzkie w konwencjonalnych sytuacjach” (Woźnowski 1984, s. 40). Renesans bajki, jak zaznaczył Adam Kulawik, przypada na okres odrodzenia, klasycyzmu, lecz uprawiano ten gatunek także w czasach romantyzmu, Młodej Polski „i – na dobrą sprawę – przez cały wiek XX” (1997, s. 345). Badacz ten wskazał, że najznakomitszymi twórcami bajek doby nowożytnej byli: Jean de La Fontaine, Gotthold Ephraim Lessing, Iwan Kryłow, a w Polsce: Biernat z Lublina, Krzysztof Niemirycz, Ignacy Krasicki, Stanisław Trembecki, Adam Mickiewicz, Aleksander Fredro, Jan Lemański, Benedykt Herz, Julian Ejsmond, Artur Maria Swinarski. Kulawik podkreślił, że: „Nową odmianę bajki – a może tylko specyficzną stylizację – spotykamy u Stanisława Lema (...), a ponadto u Zbigniewa Herberta” (1997, s. 345). Nie sposób nie wspomnieć o popularnych

w ostatnim czasie bajkach terapeutycznych, które są opowiadaniem kierowanymi szczególnie do dzieci, stosowanymi powszechnie w edukacji i poradnictwie jako forma profilaktyki i terapii.

### Istota bajki

Bajka, będąca krótkim utworem fabularnym, zwykle wierszem, jak zaznaczył Wacław Woźnowski, sugeruje „praktyczne pouczenie, sąd moralny lub inny pogląd ogólny przez przytoczenie konkretnego przypadku” (1984, s. 40). Kula-wik podkreślił, iż „treści dydaktyczne są kodowane za pomocą paraboli, czyli przypowieści” (1997, s. 344). Bajka zatem, w całej swej istocie (fabuła, wydarzenia, postaci), ma znaczenie alegoryczne. Woźnowski wskazał, że: „Charakterystycznym czynnikiem formującym układ fabularny bajki są dobitne przeciwstawienia, zwłaszcza sytuacji (na przykład: początku i końca) i ról bohaterów (na przykład: wilk – owca). Odpowiednio do układów fabularnych kształtują się bajkowe antytezy: dobra – zła, korzyści – straty, mądrości – głupoty, przemocy – słabości” (1984, s. 40). Kulawik zaznaczył natomiast, że: „Bardzo niski stopień wyposażenia postaci w cechy indywidualne sprawia, że mają one jednoznaczny wymowę ideową” (1997, s. 344).

Bohaterami bajek – dawnych i najnowszych – są zazwyczaj zwierzęta, które poprzez uosobienie prezentują ludzkie cechy i postawy (bajka zwierzęca). Porównanie bohaterów zwierzęcych do ludzi w wielu wydaniach bajek wzmocnione zostało wyrazistymi ilustracjami, które ukazują wprost świat fauny osadzony w realiach życia człowieka (stosunki międzyludzkie, sytuacje i problemy społeczne).

Zwierzęta prezentowane były w ludzkich strojach i typowych dla człowieka pozach.

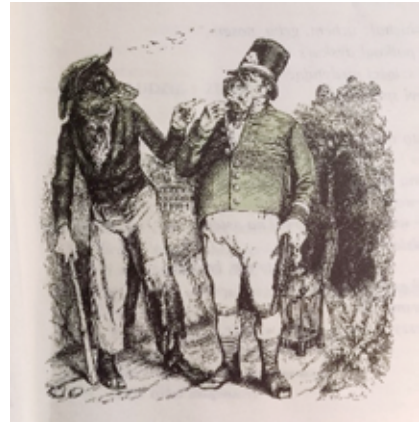
Bohaterami utworów bajkowych bywają także rośliny, owoce, warzywa, kwiaty, elementy krajobrazu (rzadziej przedmioty) przybierające ludzkie cechy, co także eksponują ilustracje do utworów.

Najprostsza klasyfikacja bajek, zaprezentowana przez Włodzimierza Propa, to „podział na bajki o treści czarodziejskiej, bajki obyczajowe i bajki o zwierzętach” (1976, s. 35), niemniej granice tej systematyki są zbyt nieostre, gdyż wiele utworów prezentuje problematykę złożoną, co powoduje trudność z zakwalifikowaniem tylko do jednej kategorii.



Fotografia 1. Ilustracja Wiktora Sadowskiego do bajki Adama Mickiewicza pt. *Pies i wilk* (naśladowanie z La Fontaine'a)

Źródło: Mickiewicz 1987, s. 19.



Fotografia 2. Ilustracja Grandville'a do bajki Adama Mickiewicza pt. *Pies i wilk* (naśladowanie z La Fontaine'a)

Źródło: La Fontaine 1988, s. 18–20.



Fotografia 3. Ilustracja Wiktora Sadowskiego do bajki Adama Mickiewicza pt. *Koza, kózka i wilk* (z La Fontaine'a)

Źródło: Mickiewicz 1987, s. 15.



Fotografia 4. Ilustracja Grandville'a do bajki Adama Mickiewicza pt. *Koza, kózka i wilk* (z La Fontaine'a)

Źródło: La Fontaine 1988, s. 94.



Fotografia 5. Ilustracja Wiktora Sadowskiego do bajki Adama Mickiewicza pt. *Lis i kozieł*

Źródło: Mickiewicz 1987, s. 9.



Fotografia 6. Ilustracja Grandville'a do bajki Władysława Noskowskiego pt. *Konik polny i mrówka* (z La Fontaine'a)

Źródło: La Fontaine 1988, s. 15.



Fotografia 7. Ilustracja Aleksandry Michalskiej-Szwagierczak do bajki Ezopa pt. *Lis i pantera*

Źródło: Ezop (oprac. H. Koziol) 2009, s. 6.



Fotografia 8. Ilustracja Grandville'a do bajki Władysława Noskowskiego pt. *Dąb i trzcina* (z La Fontaine'a)

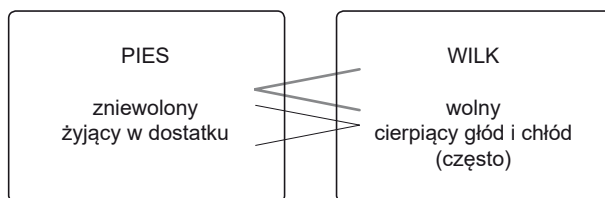
Źródło: La Fontaine 1988, s. 33.

Na podstawie warunków formalnych: rozmiarów i wewnętrznej struktury utworu, wyodrębniona została: *bajka narracyjna*, która dobitnie zarysowuje akcję, przybierająca kształt krótkiej, prostej noweli, i *epigramatyczna*, redukująca epicką oprawę i funkcje narratora, mająca formę wymiany kwestii między bohaterami lub pytania i odpowiedzi (Kulawik 1997, s. 344).

## Kontrast w bajce

Przedstawiane w bajkach opozycje często nie są jednowymiarowe, a każdy z bohaterów prezentuje dualną naturę, dwie nadrzędne cechy. Poszczególne przykłady zestawień zostaną szczegółowo omówione w dalszej części opracowania. Postaci bywają niejednolite, niemniej wymowa bajki i morał wskazują, która z opozycyjnych postaw jest bardziej pożądana, przekaz utworu jest jednoznaczny.

Dualizm każdej z postaci obrazuje poniższy schemat na przykładzie bajki Mickiewicza (naśladowanie z La Fontaine'a) *Pies i wilk*.



Rysunek 1. Schemat kontrastu postaci, prezentujący dualizm każdej z nich

Źródło: opracowanie własne.

Postaci są uwikłane w różne okoliczności, które zmuszają do dokonania wyborów. Bajki w klarowny sposób pouczają, jak należy postępować w konkretnych okolicznościach.

Wskazanie właściwego zachowania często zakodowane jest także w tytule bajki, w którym zestawieni są opozycyjni bohaterowie. Większość twórców (Ezop, Fredro, Mickiewicz) zazwyczaj lokuje jako pierwsze postaci pozytywne, zdarzają się jednakże niekonsekwencje w tym zakresie (zwłaszcza Krasicki kolejność bohaterów pozytywnych i negatywnych w tytułach przedstawia wymiennie).

Warto podkreślić, że nie zawsze postaci są wykreowane zgodnie z powszechnie przyjętą symboliką. Kapusta w utworze Jana Brzechwy *Na straganie* odzna-



cza się mądrością wbrew pejoratywnej konotacji: *kapusta – głowa pusta, głąb kapuściany*; pies w utworze Mickiewicza (naśladowanie z La Fontaine'a) *Pies i wilk*, mimo że powszechnie uznawany za *wiernego i odważnego przyjaciela człowieka*, przedstawiony jest jako wygodny sługus, a wilk – zazwyczaj odbierany negatywnie, w wielu podaniach będący symbolem *zła i występku* – jako postać wolna, choć zdana na siebie.

### Małość vs. wielkość, pokora vs. pycha

Bajki często zestawiają ze sobą bohaterów kontrastujących wzrostem (najczęściej obie postaci są zwierzętami bądź – rzadziej – roślinami), ukazują, że nie zawsze obszerna postura, wielkie rozmiary, pozornie oznaczające potęgę, są gwarantem powodzenia, często bardziej popłaca małość i skromność.

Dobrym przykładem jest bajka Władysława Noskowskiego *Dąb i trzcina* (La Fontaine 1988, s. 33–34), która zestawia potężne, ciężkie drzewo i chwiejną, lekką trzcinę. Bajka ukazuje sytuację, w której:

Żal mi ciebie, niebogo – mówił dąb do trzciny –  
Wszakżeć to lada ciężar drobniutkiej ptaszyny,  
Lada wietrzyk, co muśnie stawu gładkie wody  
Żdźbła twoje chyli ku ziemi.  
Mnie wiąż i buk zazdroszczą siły i urody,  
Bo prawie chmur dosięgam konary swojemi

I stawiając wichrom nieugięte czoło  
Jako opoka stoję niewzruszony (...).

Dalej potężny dąb prezentuje się jako litościwy i pomocny, trzcina jednak pewna jest swojej siły, mimo wątłego wyglądu, co wyraża w słowach:

Bądź jednak bez obawy. Gdy wicher zawieje,  
Równie jak ty, a może lepiej, się obronię:  
Burza mnie zegnje, ale nie połamie (...).  
Nastaje czas próby:  
(...) Wtem wicher się zrywa,  
Ze stref północnych burza nadciąga straszliwa.  
Dąb stoi niezachwiany, trzcina się kołysze.  
Uszła zguby; a olbrzym, co mniemał w swej pysze,  
Że stopą sięga piekiel, a głową niebiosów,  
Padł wkrótce od zdwojonych huraganu ciosów.

Bajka ukazuje, że nie zawsze fizyczna przewaga, rośła postura jest gwarantem siły, czasami wręcz prowadzi do zguby, czego dowodem jest pyszny dąb.

Inną bajką, przedstawiającą tę opozycję, jest utwór Krasickiego *Rybka mała i szczupak* (1984, s. 20), ukazujący scenę, w której:

Widząc w wodzie robaka jedna rybka mała,  
Że go połknąć nie mogła, wielce żałowała.

Drobna postura ogranicza zwierzę, wymusza rezygnację z pragnień. Rybka pozostawia przekąskę większemu:

Nadszedł szczupak, robak się przed nim nie osiedził.

Okazuje się jednak, że wraz z robakiem szczupak połknął haczyk. Bajka kończy się morałem:

Gdy rybak na brzeg ciągnął korzyść okazałą,  
Rzekła rybka: „Dobrze to czasem być i małą”.

Wielka postura, która często powoduje pewność siebie i pychę, może prowadzić do nieszczęścia, zguby, zaś drobność i skromność pozwala uniknąć przykrości.

W bajkach najdawniejszych kontrast ten można znaleźć w bajce Ezopa *Lew i mysz* (2009, s. 23), prezentującej króla zwierząt i myszkę, która przypadkowo wpadła do jego paszczy. Drobne zwierzę prosi o litość: „Ulituj się nade mną i nie pożeraj mnie. Jeśli darujesz mi życie i nie zrobisz mi krzywdy, odwdzięczę ci się. Obiecuję!”. Lew kpi z zapewnień myszki, jest jednak w dobrym humorze i uwalnia ją. Nieco później pada on ofiarą myśliwych, którzy przywiązują go do baobabu, zanim zostanie zabity. Ryczy „z bólu i rozpacz”. Lwi ryk dobiega myszy, która przybywa z pomocą. Przegryza sznury krępujące króla zwierząt i kieruje do zdumionego lwa pouczenie:

Kiedy obiecałam ci, że się odwdzięczę za twoją łaskawość, wyśmiałeś mnie. A teraz sam widzisz, że jednak na coś się przydałam. Pamiętaj, że każde, nawet najmniejsze stworzenie, może zrobić przysługę komuś wielkiemu i potężnemu – jak ty!

Morał zostaje powtórzony na końcu utworu wprost: „Nikt bowiem, nie jest na tyle słaby, aby jego pomoc nie mogła przydać się w potrzebie mocarzom tego świata”.

Wielkość i pycha może stać się przyczyną nieszczęść i niebezpieczeństw, małość i skromność pozwala ich uniknąć, a nawet – pomóc potężnym.

W bajkach współczesnych taką opozycję można znaleźć w utworze Lema *Trzej elektrycyerze* (1983, s. 7–13). Choć utwór nie opiera się w całości na kontraście dwu postaci, jest on wyeksponowany w zakończeniu. Autor zestawia mędrca Baryona Lodoustego z potężnym elektrycyerzem Kwarcowym, chcącym podbić Kryonię, którego nikt wcześniej nie zdołał pokonać siłą. Przewagę wielkości i mocy elektrycyerza twórca zawiera w zdaniu: „Rozpędził się Kwarcowy, by go jednym ciosem zmiażdżyć...”, po czym wskazuje na pokorę i roztropność mędrca: „ten jednak ustąpił mu z drogi”, a następnie ukazał atakującemu zagadkowe gesty. Znaki te miały być zakodowanym ostrzeżeniem przed zagładą elektrycyerza, ten ich jednak nie pojął: „Kwarcowy myślał i myślał, co też by te milczące gesty miały wyrażać, i otwarła mu się pustka pod nogami...”, gdyż bezproduktywne rozważania niebezpiecznie go rozgrzały. Baryona Lodoustego twórca nazywa „największym mędrceem Kryonidów”, podkreślając potęgę umysłu postaci; drugiego bohatera określa jako „straszliwego elektrycyerza – przybłądę”, ukazując fizyczną moc. Autor przeciwstawia tym samym siłę intelektualną i fizyczną.

Mędrzec słaby, lecz pokorny i mądry obronił siebie i ocalił swoją krainę, odparł atak silnego i rosnącego elektrycyerza, którego pycha i nieroztropność przyczyniła się do samozagłady.

W bajkach sporadycznie przedstawiana jest postać drobna i pyszna, czyli prezentująca dwie powszechnie uznane za ujemne cechy. Taki bohater pojawia się w utworze Krasickiego *Słoń i pszczoła* (1984, s. 27), rozpoczynającego się morałem: „Niechaj się nigdy słaby na mocnych nie dąsa!”. Owad jest drobny, ale wymaga – w bezpośrednim kontakcie z dużą zwierzyną – uwagi i szacunku, wbrew naturze. Będąc niezauważony przez słońca, nawet z bliska, chce go ukarać poprzez pokąsanie, co okazuje się zgubą pszczoły. Bajka kończy się zdaniem: „Cóż się stało? Słoń nie poczuł, a pszczoła zginęła”.

Zamysłem nie jest jednak bezpośrednie zestawienie wielkości i małości oraz pokory i pychy, a ukazanie egoizmu, zbytnej pewności siebie i zuchwałości w okolicznościach z góry skazujących na klęskę.

### Nieurodziwość vs. piękno, mądrość vs. głupota

Wiele bajek dawnych i najnowszych koncentruje się na cechach fizycznych postaci, nie tylko w kategorii wielkości i siły, lecz także piękna. Uroda od wieków była ceniona i pożądana. Bajki ukazują, że nie należy oceniać innych tylko na podstawie wyglądu, ukazują pięknych głupców i nieurodzivych mędrców.

Z bajek dawnych warto przytoczyć utwór Ezopa *Lis i pantera* (2009, s. 6), pokazujący spór tytułowych zwierząt o to, które z nich jest najpiękniejsze i najwspanialsze.

Pantera przechwala się: „Tylko spójrz, jakie mam cudowne kolorowe futro”. Lis odpowiada jej roztropnie, morałem: „Ja nie chwale się swym wyglądem, lecz umysłem. Jestem mądry i to stawia mnie o wiele wyżej od ciebie, która chwalisz się kolorowymi cętkami na futrze”.

Tradycyjnie u Ezopa, pouczenie pozostaje powtórzone: „Jak więc wynika ze słów lisa, nie powinno się nikogo oceniać na podstawie powierzchowności, ale jego cech charakteru”.

Piękna, lecz niemądra pantera zostaje zawstydzona przez bystrego, lecz zwyczajnego lisa.

Współcześnie, w czasach kultu piękna, odmienność, nieatrakcyjność bywa piętnowana, powoduje stygmatyzację, odrzucenie, czemu zapobiec mają najnowsze bajki terapeutyczne, kierowane głównie do dzieci. Utwór Doroty Bełkiewicz pt. *Wielki atut* (2011) ukazuje losy żyrafy Bystrzuni, która przybywa do ZOO. Zwierzęta wyśmiewają jej niekształtną sylwetkę:

- I to ma być nowy król? – popychały się figlarnie hieny i chichotały.
- Jaki brzydki! – piszczały rozbawione małpy.
- Phi! Też mi widowisko! – oburzył się paw, obracając się na pazurze i majestatycznie wracając do swojej klatki.

Nowy, przyjazny przybysz z długą szyją ukazany jest w opozycji do zadowolonych w ZOO złośliwych zwierząt. Bystrzunia zostaje wzgardzona i odrzucona. Tylko jedna papużka zaprzyjaźnia się z żyrafą. Pomimo stygmatyzacji i izolacji Bystrzunia wykazuje się mądrością i roztropnością. Pewnego dnia właśnie ona jako pierwsza zauważa pożar w ZOO i zawiadamia strażników, dzięki niej wszystkie zwierzęta zostają ocalone. Wywiezione tymczasowo do innych ogrodów zoologicznych czują się tak, jak żyrafa: „I gdy zwierzęta koczowały na obcym terenie, gdzie mieszkańcy traktowali je jak intruzów, pomyślały o Bystrzuni: jak podle musiała się czuć w gronie tak nieprzychylnych mieszkańców”.

Po odbudowie ZOO wszystkie zwierzęta przepaszają żyrafę za swoją głupotę i zaborczość, gdyż zrozumiały, że wielka szyja, którą wyśmiewały, jest tytułowym wielkim atutem. Król lew wręcza jej odznaczenie, co wcale nie zmienia zachowania mądrej, bystrej i odważnej żyrafy. Bajka, co nie jest typowe dla bajek terapeutycznych, kończy się morałem wyrażonym wprost: „Ktoś, kto jest inny, wcale nie jest gorszy! Wręcz przeciwnie: może okazać się kimś wybitnym! A do tego wspaniałym i oddanym przyjacielem”.

Kolejną bajką terapeutyczną ukazującą taką opozycję jest utwór Bełtkiewicz *Mimo wszystko... Chcę mieć przyjaciół. Meduza Matylda* (2011). Główną bohaterką jest tytułowa, nieurodzona Meduza Matylda, zestawiona z pięknymi, kolorowymi Rybkami. Zadamawiając się w nowej okolicy chce poznać przyjaciół, gdy jednak wita się z Rybkami, ich reakcja jest nieprzyjemna:

- No, Meduza ... Nie widzisz, jaka jest nijaka, bezbarwna i niewyraźna ... ? To musi być Meduza! Tata mi mówił – stwierdziła zniesmaczona Żółta Rybka.
- Trzeba na nią uważać – stanowczo poleciła Srebrna.
- W naszej okolicy nigdy nie było Meduz ... Nie wiadomo, co może nam zrobić. A może nas zarazi i będziemy takie blade jak ona? Może skradnie nam nasze barwy?
- zaczęła fantazjować Różowa Rybka.

Rybki unikają Meduzy, wykazują się ignorancją i głupotą. Matylda jednak jest wytrwała i mądra. Pewnego dnia śledzi Rybki wirujące u brzegu morza, a gdy pojawia się zagrożenie i Chłopiec chce je złowić, ta wyrusza z ukrycia na ratunek.

Matylda, nie pamiętając o złośliwości Rybek, nie żywiąc do nich urazy, zdecydowanie ruszyła na ratunek. (...) Bezradny Chłopiec prędko uciekł do rodziców.

Rybki przeprosiły Matyldę za swoje niemądre uprzedzenia i upór, podziwiały jej mądrość i odwagę, zaprosiły do współpracy przy przedstawieniu, o czym Meduza marzyła, i podarowały różnokolorowy naszyjnik z łusek. Bajka kończy się pouczeniem:

Meduza lśniła najpiękniej. Miała na sobie, w postaci naszyjnika, wszystkie najwspanialsze barwy, o czym zawsze marzyła. Ale nie to było dla niej najważniejsze, bo sam wygląd to rzecz mało istotna. Najbardziej cieszyła się, że zyskała nowych przyjaciół, bo przyjaźń to największy skarb.

W bajkach rzadko przedstawiana jest postać brzydka i niemądra, czyli prezentująca dwie negatywne cechy. Bohatera takiego można znaleźć w bajce Krasickiego *Bryła lodu i kryształ* (1984, s. 17), gdzie twórca nie koncentruje się na wyglądzie i umyśle, eksponuje bardziej kwestię zazdrości i zuchwałości (jak w przytoczonej wcześniej bajce *Słoń i pszczoła*):

Bryła lodu spłodzona z kałuży bagnistej  
Gniewała się na kryształ, że był przeźroczysty.

Chce lśnić jak kryształ, który w bajce pozostaje bierny, jest tylko punktem odniesienia do postawy bryły. Modli się ona do słońca, które jaśnieje, powodując jej blask, ale też zagładę – bryła topnieje i staje się błotem.

## Wolność vs. służba, ubóstwo vs. bogactwo

Wiele bajek zestawia losy bohaterów wiodących życie w prestiżu, dostatku, komforcie, które jest uwarunkowane rezygnacją z wolności, swobody z losami postaci wolnych, lecz żyjących bez wygod. Twórcy bajek często porównują zwierzęta tego samego gatunku lub pokrewne, by wyostrzyć kontrast, bohaterowie pod względem rodowodu są równi, ich losy poróżniły wybory lub okoliczności, w których się znalazły.

Doskonałym przykładem jest utwór Mickiewicza *Pies i wilk* (1987, s. 17–19), przywołujący scenę, w której:

Jeden bardzo mizerny wilk – skóra a kości,  
Myszkuje po zamrozkach, kiedy w łapy dmucha (...),

cierpiący niedostatek, odczuwający brak pożywienia i schronienia przed chłodem spotyka

(...) brysia Jegomości,  
Bernardyńskiego karku, sędziowskiego brzucha:  
Sierść na nim błyszczący gdyby szmelcowana,  
Podgardle tłuste, zwisłe do kolana (...),

psa zadbanego, rośłego, dokarmionego.

Wilk podziwia dostatek psa, zazdrości mu wygodnego, dostatniego życia. Pies mu radzi:

Ot tak – bez odwłoki  
Bory i nory oddawszy czartu  
I łajdackich po polu wyrzekłszy się świstań,  
Idź między ludzi – i na służbę przystań!

Wilk pyta o warunki usługiwania ludziom. Pies opisuje ze szczegółami służbę, która nie wydaje się trudna i wymagająca, a dobrze wynagradzana:

A za toż, bracie, niczego nie braknie: (...)  
Słowem, czego dusza łaknie.

Wilk słucha uważnie psa, rozważa podjęcie służby, która, lekką będąc, przynosi same korzyści:

Pies mówił, a wilk słuchał: uchem, gębą, nosem,  
Nie stracił słówka; połknął dyskurs cały  
I nad smacznej przyszłości medytując losem,  
Już obiecane wietrzył specjały!

Bystry wilk zauważa jednak coś niepokojącego na karku psa, wychodzi wówczas na jaw, że jest mu zakładana obroża i musi pełnić nocną straż na uwięzi, na co wilk odpowiada wyraźnym morałem:

Lepszy na wolności kęsek lada jaki  
Niżli w niewoli przysmaki.

Wilki mówi na powitanie psa: „panie kumie”, a kończy rozmowę zwrotem: „bratku”, pies także posługuje się określeniami „panie wilku”, „bracie”, co nie świadczy o zażyłości, lecz o wspomnianym wspólnym rodowodzie, równej pozycji wyjściowej postaci, odmienne losy wynikają z uległości, udomowienia i usłużności psa lubującego się w dostatku oraz niezależności, samodzielności wilka, ceniącego wolność kosztem pewnego i stałego dobrobytu.

Dobrym przykładem jest również bajka Krasickiego pt. *Rumak i źrebiec* (1984, s. 52), która przedstawia dwie postaci:

Koń w rządzie sutym, zewsząd szklnięty złotem,  
Rżąc deptał ziemię pod jeźdźcem wspaniałym.  
Źrebiec bez uzdy posuwistym lotem  
Uginał trawy w pędzie wybujałym.

Pomimo pozytywnego zobrazowania tych dwóch postaci (pierwsza – bogato przyozdobiona, wiedziona przez wyjątkową postać, druga – wolna i zwinna) wyraźnie rysuje się ich kontrast: koń „pod jeźdźcem”, źrebiec „bez uzdy”, tej opozycji dotyczy przekaz wiersza.

Gdy zwierzęta zbliżają się do siebie, dumny i pyszny rumak chwali się:

(...) Patrzaj, jaka moja postać!  
Siodło, rząd złoty jak ci się podoba?  
Przyznaj, bez jeźdźca trudno tego dostać.

Następnie umniejsza rozmówcy, gani go:

Na wspaniałości się wcale nie zniecie,  
Tułacze w łąkach jak nিকczemne bydło.

Źrebiec odpowiada, niezrażony dobitnym morałem:

Prawda (...) jednakże, mój bracie,  
Chociaż to złoto, przecież to wędzidło.

Przedstawione postaci mają wspólny rodowód, co podkreśla zwrot do rumaka: „mój bracie”. Bohaterowie są równi, niemniej jeden z nich wybrał bogactwo i służbę człowiekowi, drugi – skromny, lecz wolny los.

Zwracając się ku bajkom najdawniejszym, warto przytoczyć utwór Ezopa *Mysz polna i mysz domowa* (2009, s. 24). Utwór przedstawia odwiedzinę myszy domowej u kuzynki, myszy polnej, która podjęła ją wiejskimi przysmakami, darami natury. Nie znalazły jednak one uznania u zaproszonej, więc ta zaproponowała krewnej: „Oj, widzę, że u ciebie bieda. Zapraszam cię więc do siebie, do domu, w którym mieszkam...”.

Polna mysz nieśmiało skorzystała z zaproszenia i zaprowadzona do spiżarni zobaczyła znakomite rarytasy: „mięsa i wędliny różnych gatunków, ryby, ciasta, kołaczki i wiele, wiele innych przysmaków”. Myszy rozpoczęły ucztę, lecz przerwało ją pojawienie się kucharki, przed którą musiały spieszenie uciekać. Mysz polna powiedziała kuzynce morałem: „Jedz sobie te wspaniałości, drząc jednocześnie o życie. Ja wolę potrawy mniej wykwintne, ale za to spożywane w spokoju...”.

Pouczenie zostaje powtórzone na końcu bajki, wyrażone wprost: „Lepiej bowiem żyć skromnie i bezpiecznie niż wystawnie, ale z narażeniem życia”.

Kontrast jest ukazany poprzez zestawienie ubożego, lecz spokojnego poczęstunku u myszy polnej i wystawnej (poprzez wyliczenie różnorodnych przysmaków), lecz ryzykownej i zakończonej ucieczką ucztę u myszy domowej. Postaci nazwane są kuzynkami wprost, a odmienne losy zależą od ich wyborów: mysz domowa żyje dostatnio, lecz niejako w niewoli, będąc zdana na łaskę lub nieuważę człowieka, mysz polna wie dzie spokojne, lecz skromne życie.

Mówiąc o wolności i skromności oraz niewoli i wygodzie, nie sposób nie przytoczyć bajki Krasickiego *Ptaszki w klatce* (1984, s. 18). Różni się ona od analizowanych wcześniej utworów ze względu na zmianę jednego czynnika kontrastu: odmienny wiek bohaterów przy jednoczesnym pozbawieniu ich decyzji, wyboru sposobu życia (pozostaje im jedynie intencja).

Utwór przedstawia scenę rozmowy ptaków. Młody pyta:

Czegoż płaczesz? (...)

Masz teraz lepsze w klatce niż w polu wygody.

Stary odpowiada:

Tyś w niej zrodzon (... ) przeto ci wybaczę;

Jam był wolny, dziś w klatce – i dlatego płacę.

Postaci wywodzą się z jednego gatunku, różni je wiek i doświadczenia, które wpływają na odmienną hierarchię wartości: młodzi chcą żyć wygodnie, kosztem wolności, starzy pragną dawnej swobody, nawet bez komfortu.



## Powszechność vs. wyjątkowość, samowystarczalność vs. zależność

Rozliczni twórcy kreowali bajki zawierające opozycję istot, przedmiotów i zjawisk rzadkich, podziwianych, ekskluzywnych, lecz niesamodzielnych i zależnych, do postaci standardowych, pospolitych, lecz niezbędnych, samowystarczalnych.

Warto przytoczyć bajkę Krasickiego *Woda i wino* (1984, s. 29). Prezentuje ona scenę, w której wino mówi do wody:

Ja panom, a ty chłopom jesteś ku wygodzie.

Autor zestawia ekskluzywne wino, dostępne tylko dla bogatych, z powszechną wodą, którą piją chłopci.

Woda odpowiada w formie morału:

Nie piłoby cię państwo (...)

Gdyby nie chłop dał na cię, co chodzi pić do mnie.

Nasuwa się wniosek, że powstanie wina dla panów warunkuje praca rąk chłopca, który poi się wodą, również zakup trunków dokonuje się dzięki daninom chłopskim. Woda jest także składnikiem wina, więc bez niej istnienie napoju jest niemożliwe.

Kolejnym przykładem, traktującym o wodzie i jej różnorodnych formach, jest bajka Krasickiego *Ocean i Tagus rzeka* (1984, s. 21). Twórca pisze o oceanie, że:

niezmiernością swoją zbyt zuchwały,  
Gardzić począł rzekami, które weń wpływały.

Ukazuje on swój nadmiar, bogactwo, mówiąc do rzek:

Przestańcie (...) dodawać mi wody.

Na te narzekania odpowiada rzeka Tagus:

Daj nam spokój; dla twojej wygody,  
Dla Twojej wspaniałości żyzną ziemię porzem:  
Gdybym ja nie był rzeką, nie byłbyś ty morzem.

Ocean stanowi potęgę, lecz nie wszyscy ludzie mogą go zobaczyć i podziwiać, nie jest potrzebny ludziom żyjącym w głębi lądu. Powszechniejsze i potrzebne są rzeczki, które przecinają z uporem krainy, a użyźniając ziemię służą ludziom.

Zamysłem autora było ukazanie, że warunkiem istnienia mórz jest woda niesiona doń przez rzeki, które są powszechniejsze i mniejsze, lecz bardziej pożyteczne.

Wracając do zwierząt i przykładu koni, choć już nie w kontekście swobody i niewoli, lecz w zakresie statusu, prestiżu, warto przytoczyć bajkę Krasickiego *Szkapa i rumak* (1984, s. 40), w której:

Pogardzał rumak szkapą, która co dzień rano  
Wozila mu do stajni i obrok, i siano.

Kompozycja bajki jest typowa, utwór rozpoczyna się, podobnie jak wcześniej przytoczone, ganieniem, wyśmiewaniem pospolitszej postaci poprzez bardziej ekskluzywną. Rumak, pożądane zwierzę, pogardza koniem roboczym. Szkapę odpowiada:

Gdyby mną obrok nie wozono,  
Skromniejszy byłbyś pewnie, nie brykałbyś pono.

Dobra kondycja rumaka jest zatem zależna od pracy szkapy, która jest mniej atrakcyjna, lecz niezbędna.

### Zwyczajność vs. okazałość, stałość vs. nietrwałość

Liczne bajki prezentują także przemijających, wyjątkowych bohaterów i trwale, mniej imponujące postaci. Ukazaniu opozycji zwyczajności do okazałości oraz stałości do nietrwałości służy często przedstawienie uosobionych elementów krajobrazu, form wodnych.

Wyrazistym przykładem jest bajka Krasickiego *Strumyk i fontanny* (1984, s. 21), która ukazuje kontrastowe działanie bohaterów:

Impet wody w fontannach gdy ogromnie huczał,  
Strumyk blisko płynący zazdrościł i mruczał.

Bajka już w pierwszym zdaniu eksponuje kontrast: głośnie fontanny tryskające z impetem oraz strumień cicho mrużący, płynący swoim spokojnym, naturalnym rytmem.

Nagle pękają rury, więc:

Strumyk płynął jak pierwej, fontanny ustały.

Ukazana jest nietrwałość rzeczy okazałych, okazałych, lecz sztucznie stworzonych wobec skromnych, zwyczajnych, ale silnych.

Bajkę kończy morał:

(...) kunszt naturze nigdy nie wyrówna.

Inną bajką, prezentującą ożywione, uosobione formy wodne jest utwór Krasickiego *Potok i rzeka* (1984, s. 15). Podobnie jak w poprzedniej bajce, już na wstępie zarysowany zostaje kontrast:

Potok, z wierzchołka góry płynący z hałasem,  
Śmiał się z rzeki; spokojnie płynęła tymczasem.

Ukazana zostaje okazałość, głośność i próżność potoku oraz skromność, cichość rzeki. Jak w poprzedniej bajce, bardziej imponującej postaci brakuje zasilenia i traci ona moc:

Nie stało wód u góry, gdy śniegi stopniały,  
Aż z owego potoka strumyk tylko mały.

Ponadto, pierwotnie hałaśliwy i imponujący potok zostaje wchłonięty przez wyśmiewaną przez niego rzekę:

Co gorsza: ten, co zaczął z hałasem i krzykiem,  
Wpadł w rzekę i na koniec przestał być strumykiem.

Bajka uczy pokory, posiada ukryty morał wskazujący, że okazałość, zwłaszcza silnie ekspozowana, kosztem słabszych, szybko przemija. Utwór zaleca trwanie w swojej kondycji bez zbędnego poklasku.

Część utworów poświęcona jest niestałości i przemijaniu w ogóle, a opozycja dotyczy postaw bohaterów wobec tego procesu: świadomości bądź jej braku. Pozostając w temacie form wodnych, warto przytoczyć bajkę Krasickiego o tym samym tytule *Potok i rzeka* (1984, s. 29), w której potok, „szybko bieżący po pięknej dolinie”, wyśmiewa wolne tempo rzeki, ona zaś odpowiada:

Nim zejdą porankowe zorza,  
Ty prędko, ja pomału wpadniemy do morza.

Podobną wymowę ma bajka tegoż autora *Fijałek i trawa* (1984, s. 15), w której postaci kontrastowe: skromny, bojaźliwy, pachnący kwiat i zazdrosna, zwyczajna trawa, kończą tak samo:

Koszarze i fijałki, i trawę podcięli.

O wspólnym, podobnym finale wszystkich traktuje też wiersz Brzechwy *Na straganie* (2009). Spełnia on formalne założenia bajki, choć bohaterami, nie-

typowo, są warzywa. Postaci zajmują się nieznaczącymi sprawami i wdają się w niepotrzebne spory, co podsumowuje, w formie morału, kapusta:

Moi drodzy, po co kłótnie,  
Po co wasze swary głupie,  
Wnet i tak zginiemy w zupie.

Powyższe utwory poprzez przytoczenie losów różnorodnych postaci ukazują małą wagę spraw powierzchownych – urody, tężyzny, sprawności – wobec przemijalności.

Empatia vs. egoizm, konsekwencja vs. upór

Wiele bajek dawnych i najnowszych eksponuje kontrast postaci empatycznych, lecz konsekwentnych oraz egoistycznych i upartych, lekkomyślnych. W bajkach o tej tematyce dualizm postaci, wspomniany na wstępie opracowania, jest słabo zarysowany. Bohaterowie są na ogół jednoznacznie dobrzy lub źli.

Warto przytoczyć utwór Fredry *Paweł i Gawęł* (2010). O dominacji pozytywnego bohatera świadczy kolejność prezentacji postaci, a także ich rozlokowanie w domu, symbolika góry i dołu jest tu istotna. Autor tak przedstawia postaci:

(...) Paweł na górze, a Gawęł na dole;  
Paweł spokojny, nie wadził nikomu.  
Gawęł najdziksze wymyślał swawole.

Gwałtowny Gawęł przeszkadza sąsiadowi, udając polowanie, hałasując, nie jest skory do kompromisu, nie słucha napomnień, odpowiada:

Wolność, Tomku,  
W swoim domku.

Paweł nie wszczyna kłótni, następnego dnia zaskakuje sąsiada, który zdziwiony kapiącą z sufitu wodą odwiedza towarzysza.

I widzi... Cóż tam? Cały pokój w wodzie,  
A Paweł z wędką siedzi na komodzie.

Paweł, nie tracąc spokoju, udając również scenę polowów, ale cichszą, tożsamą z jego charakterem, odpowiada, przypominając zasadę sąsiada:

Wolność, Tomku,  
W swoim domku.

Paweł jest empatyczny, lecz konsekwentny, jego postępowanie można w pełni uzasadnić. Gaweł prezentuje egoizm i lekkomyślność.

Kolejną bajką, która ukazuje podobną opozycję, jest utwór Mickiewicza *Osiel i pies* (2010, s. 5–7). Autor przedstawia zwierzęta w polu: osioł ciężko pracuje, pies – dogląda. Po pracy, podczas drzemki pana, osioł znajduje sobie „koniczyny do pasa”, posila się, a pies prosi go o podarowanie wędzonki, którą towarzyszy ma w jukach. Osioł skupia się tylko na swoim pożywieniu, ignoruje psa:

Nasz egoista, jakby do muru gadano,  
Siecze a żuje milcząc.

Proszony, odpowiada psu, by poczekał na przebudzenie pana i śniadanie od niego. Gdy pojawia się niebezpieczeństwo, nadchodzi wilk, osioł prosi psa o pomoc, ten jednak powtarza osłe zalecenie, by ten czekał na przebudzenie i pomoc pana, co prowadzi osła do zguby. Morał znajduje się już na początku w formie napomnienia Lokmana, które jednak nie zostaje przyjęte przez zwierzę:

Jeśli chcesz, osłe, by pies kochał ciebie,  
Kochajże ty psa (...).

Utwory te ukazują różnicę pomiędzy konsekwencją a uporem, korzyści płynące z empatii i zgubę, porażkę wynikającą z egoizmu.

## Podsumowanie

Bajki dawne, jak i współczesne, także terapeutyczne, posługują się kontrastem w celu zobrazowania przeciwstawnych cech i postaw. Często bohaterowie (którymi mogą być zwierzęta, rośliny, elementy natury, przedmioty, ludzie) nie prezentują wyłącznie jednej, głównej cechy, a pewien osobliwy dualizm, typowy dla ludzkiej egzystencji (przykładowo: pies żyje komfortowo, lecz w niewoli; wilk cierpi niedostatek, ale na wolności – *Pies i wilk*; Rybki są piękne, ale niemądre; Meduzie brak urody, lecz wyróżnia ją spryt, bystrość i odwaga – *Mimo wszystko... Chcę mieć przyjaciół. Meduza Matylda*). Twórcy bajek wskazują, która postawa gwarantuje większe zadowolenie i szczęście w życiu, utwierdzają odbiorcę w dobrych wnioskach poprzez morał (na początku lub na końcu utworu), często wzmocniony i wyrażony wprost. Za pomocą paraboli,

umiejętnie dobranych przeciwstawieństw, pozwalają odbiorcy dokonywać właściwych wyborów, kształtują odpowiednie postawy.

## BIBLIOGRAFIA

- Kulawik A. (1997), *Poetyka. Wstęp do teorii dzieła literackiego*, Kraków: Wydawnictwo Antykwa.
- Propp W. (1976), *Morfologia bajki*, Warszawa: Książka i Wiedza.
- Woźnowski W. (1984), *Bajka*, w: *Literatura polska. Przewodnik encyklopedyczny*, t. 1, red. J. Krzyżanowski, C. Hernas, Warszawa: PWN, s. 40.

### *Wybór utworów*

- Bełtkiewicz D. (2011), *Mimo wszystko... chcę mieć przyjaciół. Meduza Matylda*, w: *Mimo wszystko... Bajki terapeutyczne*, Poznań: MM Oficyna Wydawnicza, audiobook.
- Bełtkiewicz D. (2011), *Wielki atut*, w: *Blogowe Dbajki* (oprac. wieloautorskie), Warszawa: Wydawnictwo Dbajki, audiobook+.
- Brzechwa J. (2009), *Na straganie*, Warszawa: Wydawnictwo Liwona.
- Ezop (oprac. H. Kozioł) (2009), *Najpiękniejsze bajki dla dzieci*, Kraków: Wydawnictwo Zielona Sowa.
- Fredro A. (2010), *Paweł i Gawęł*, Warszawa: Wydawnictwo Sara.
- Krasicki I. (1984), *Bajki*, Warszawa: PIW.
- La Fontaine J. de (1988), *Bajki*, Warszawa: PIW.
- Lem S. (1983), *Trzej elektrycyerze*, w: S. Lem, *Bajki robotów*, Warszawa: KAW, s. 7–13.
- Mickiewicz A. (1987), *Bajki*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Mickiewicz A. (2010), *Bajki*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

## STRESZCZENIE

Baśnie, a także współczesne historie – w tym te terapeutyczne – wykorzystują kontrast, aby zilustrować przeciwstawne cechy i postawy. Główni bohaterowie (zwierzęta, rośliny, niektóre elementy natury, przedmioty lub ludzie) często reprezentują nie tylko jedną szczególną cechę, ale swoisty dualizm, który jest tak typowo ludzki (np.: pies żyje wygodnie, ale w niewoli; wilk żyje w potrzebie, ale jest wolny – *Pies i wilk*; Meduza nie jest piękna, ale wyróżnia się jako dowcipna, mądra i odważna – *Mimo wszystko... chcę mieć przyjaciół. Meduza Matylda*). Autorzy opowiadań wskazują, która postawa gwarantuje większą satysfakcję i szczęście w życiu, potwierdzając właściwy wniosek czytelników w morale (na początku lub na końcu tekstu). Korzystając z przypowieści

i odpowiednio dobranych kontrastów, opowiadania kształtują prawidłowy światopogląd i prowadzą czytelnika w kierunku właściwego podejmowania decyzji.

**SŁOWA KLUCZOWE:** literatura, bajki, bajki terapeutyczne, bajkoterapia, biblioterapia, kontrastowe cechy, odmienne postawy, kontrastowi bohaterowie

## SUMMARY

The old fables, as well as the contemporary stories – including the therapeutic ones, use contrast in order to illustrate opposing traits and attitudes. The main characters (animals, plants, some elements of nature, objects, or people) often do not represent only one particular trait, but a peculiar dualism, which is so typically human (for example: the dog lives comfortably, but in captivity; the wolf lives in want, but is free – *The Dog and the Wolf*; the jellyfish lacks beauty, but stands out as witty, clever and brave – *Despite everything... I want to have friends. Matilda, the Jellyfish*). The authors of stories indicate which attitude guarantees a greater satisfaction and happiness in life, confirming the readers' proper conclusion by means of a moral (stated at the beginning or the end of the text) that is often strengthened and expressed straightforwardly. Using parables and appropriately chosen contrasts, they guide the reader to make good decisions and shape correct mindsets.

**KEYWORDS:** literature, fables, therapeutic stories, fairy-tale therapy, bibliotherapy, contrastive traits, opposing attitudes, contrastive protagonists

DOROTA BÉŁTKIEWICZ – Akademia Ignatianum w Krakowie  
e-mail: kontakt@dorotabeltkiewicz.pl

### Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 6.08.2018

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 20.08.2018

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 3.09.2018

Dyscyplina naukowa: kulturoznawstwo

**Badania** i komunikaty



## Media w życiu zdolnego dziecka w narracjach rodziców<sup>1</sup>

Media in the life of a gifted child in narrations of parents

### Wprowadzenie

Kontakt dziecka z komputerem, internetem i innymi mediami to współczesny element edukacji i kultury najmłodszych (por. Izdebska 2005). Nie można mówić o rozwoju dziecka z pominięciem tego aspektu, zwłaszcza że cele edukacyjne podkreślają konieczność posiadania sprawności zarówno w zakresie posługiwania się nowoczesnymi technologiami, w tym umiejętności programowania, jak i krytyczny dobór informacji, które poprzez media docierają do młodego człowieka, będącego częścią „medialnego społeczeństwa” (Goban-Klass 2006). Nowe media uznaje się zarówno za te, które „wyzwalają”, jak i te, które ograniczają (Buckingham 2008)<sup>1</sup>.

Joan Freeman (2016) zwraca uwagę na fakt, że nawet dzieci, które jeszcze nie zaczęły chodzić, mają już kontakt z mediami, zaś ich znaczący odsetek (ok. 25%) w wieku powyżej 8 lat posiada konta na portalach społecznościowych. Przy tym korzystanie z mediów ma wpływ na styl uczenia się najmłodszych, podnosi ich poziom wiedzy, wpływa także na szybszy rozwój abstrakcyjnego myślenia, jednocześnie jednak wiedza ta ma dużo mniejszy związek z praktycznymi aspektami funkcjonowania dziecka. Korzystanie z mediów niesie także wiele niebezpieczeństw, ma wpływ na fizyczne i psychiczne zdrowie dziecka oraz jego relacje społeczne. Kształtowanie wielu tożsamości (awatarów) zaburza odbiór świata rzeczywistego, nie jest możliwa trafna ocena motywacji i prawdziwości osób, które współlistnieją w sieci, co sprawia, że przebywanie tam jest elementem gry o nie zawsze zrozumiałych regułach (por. Tadeu-

<sup>1</sup> Praca powstała ze środków na badania statutowe realizowane w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej „Rodzicielskie sposoby rozpoznawania i rozwijania zainteresowań i zdolności”.

siewicz 2002; Siemieniecki 2008a; Freeman 2016). Znacząca część młodych ludzi posiada właściwie nieograniczony dostęp do internetu, również w swoich sypialniach, bez nadzoru rodziców (por. Abelman 2006).

Dzieci korzystające z mediów narażane są na błędną interpretację treści, które w sieci są dostępne, i na zagrożenia, takie jak cyberbulling, dostęp do treści szkodliwych i in. (por. Pyżalski 2011). Media uczą również zachowań negatywnych, gdyż dzieci identyfikują się ze złymi bohaterami, naśladowują złodziei, bandytów, stosują przemoc wobec rówieśników i dorosłych. Przeżywają też lęki związane z agresją innych, niepokoją się obejrzanymi obrazami. Może też pojawić się „odwrażliwienie” – utrata wrażliwości na nieszczęście innych (Izdebska 2005, s. 162). Pod wpływem bezkrytycznego korzystania z mediów u najmłodszych zachodzą zmiany, takie jak rozleniwienie intelektualne, brak koncentracji uwagi, relatywizm poznawczy i etyczny, zagubienie, zmiany w słownictwie, nasycenie kulturą popularną, stany lękowe, naśladowanie zachowań agresywnych, podporządkowanie się wzorcom i światopoglądom dostępnym w mediach, zmiany zdrowotne. Dziecko korzystające z telewizji czy internetu jest osamotnione, spędza tam czas bez rodziców, którzy pracują, wyjeżdżają lub zajmują się swoimi sprawami. Brak zainteresowania rodziców swoim potomstwem przejawia się m.in. w pozwoleniu na bezkrytyczne korzystanie z mediów, które mają zastąpić opiekę, rozmowę czy spotkanie z najbliższymi osobami. W dalszej kolejności zmieniają się relacje w rodzinie. Z czasem dziecko samoistnie wybiera czas spędzany przy komputerze, woląc to niż poświęcać czas dla rodziny. Pozorność bliskich kontaktów nawiązywanych w internecie zaspokaja potrzebę przynależności, rozrywki, komunikacji z innymi (Izdebska 2005). Jednocześnie jednak ograniczane są bezpośrednie kontakty społeczne, na które zaczyna brakować czasu, co sprzyja izolacji, nawet w obrębie rodziny, i rezygnacji z innych form budowania relacji (Giddens 2010). Gry komputerowe nie wymagają opieki nad dzieckiem, nie wymagają też partnera w działaniu. Dziecko spędza czas w domu i przez to jest postrzegane jako bezpieczne, tymczasem coraz więcej czasu spędza samo w wirtualnym świecie. Nawiązuje kontakt z innymi wirtualnymi graczami, osiągając złudzenie wspólnoty i zastępując nimi kontakty rzeczywiste (Łaciak 2005). W tej sytuacji „dziecko w systemie informacji elektronicznych jest samo i samo musi sobie radzić z nowymi zjawiskami” (Izdebska 2005, s. 164), nie ma możliwości nabycia umiejętności krytycznego wyboru informacji czy form rozrywek, nie ma świadomości konsekwencji swoich działań.

Najmłodszy podporządkowują się tendencjom funkcjonującym w sieci Internet: modułowości i zadaniowości kontaktów międzyludzkich, konwencjiom dotyczącym języka czy upowszechnianiu informacji o sobie (por. Siemieniecki 2008b; Tanaś 2008; Kuruliszwili 2016). Jak zauważa Jadwiga Izdebska, relacje między rodzicami i dziećmi często są zaburzane na skutek oddziaływań elektronicznych mediów, pod ich wpływem dzieci szybciej uniezależniają się od rodziców, ograniczając kontakty z nimi na rzecz kontaktów z mediami, budując relacje o charakterze pośrednim lub przejmując w tych relacjach dominującą rolę: dzieci stają się dla rodziców drogowskazem w zakresie wykorzystania technologii informacyjnych (Izdebska 2003; Królikowska 2015). Media wkraczają także do sposobów komunikowania się rodziny – od najmłodszych lat każdy członek rodziny jest wyposażony w narzędzia technologiczne: telefony, smartfony, tablety oraz odpowiednie oprogramowanie (typu poczta elektroniczna, Facebook, Instagram, Twitter itp.), zwiększając co prawda liczbę przekazywanych komunikatów, lecz ograniczając ich jakość (Melosik 2014). Media mają wpływ na dobór preferowanych rozrywek (Mucha 2009), przy tym dotyczy to także dorosłych, którzy dają przykład swoim pociechom, jak korzystać z wolnego czasu. Widoczne staje się marginalizowanie wartości etycznych i przerost tych o charakterze konsumpcyjnym, co znajduje odzwierciedlenie także w wyborze zabawek (elektronicznych, medialnych) kupowanych dzieciom (por. Mucha 2003).

Korzystanie z mediów ma jednak także wiele zalet, do których należy przede wszystkim wzbogacanie wiedzy i doświadczeń, wdrażanie do procesu samokształcenia, rozwój zainteresowań, możliwość niwelowania deficytów i korzystanie z różnorodnych terapii, kształtowanie obrazu świata i tożsamości kulturowej, dostęp do licznych form rozrywki i in. (Izdebska 2005; Juszczyk 2008). Dostęp do internetu usuwa bariery w przystępie do wiedzy, pozwala na przegląd źródeł, które sprzyjają rozwojowi zainteresowań i zdolności, ułatwia dostęp do innych pasjonatów i mentorów w danej dziedzinie (Siegle 2017). Istotne są ułatwienia, które sprzyjają oszczędności czasu, np. przy usuwaniu trudności komunikacyjnych zmniejsza się poziom myślenia stereotypowego i zwiększa otwartość oraz możliwość współpracy (Mucha 2009). Powyższe wprowadzenie uświadamia, że ocena znaczenia mediów dla życia jednostki i społeczeństw nie jest jednoznaczna, jednocześnie wzorce nabywane w rodzinie przyczyniają się do tego, w jaki sposób dziecko wykorzystuje dostępne narzędzia technologii informacyjnej: czy jako środek służący własnemu rozwojowi, czy też element wypełniania czasu wolnego.

## Metoda badań

W badaniach zastosowano metodę wywiadu narracyjnego. Przeprowadzono wywiady z rodzicami dzieci w wieku wczesnoszkolnym, którzy u swojego potomstwa dostrzegają zdolności, uzdolnienia lub talenty<sup>2</sup>.

Narracje rodziców poddano analizie pod kątem postawionych pytań badawczych: 1) Jaką rolę w życiu zdolnych dzieci odgrywają media?; 2) Jakie postawy wobec zaangażowania dzieci w stosunku do mediów przyjmują badani rodzice?; 3) W jakim zakresie media wspierają rozwój zdolności i zainteresowań dzieci w wieku wczesnoszkolnym?

Materiał badawczy (transkrypcje wywiadów) poddano analizie pod kątem najważniejszych wątków, a także wyłoniono i pogrupowano istotne dla postawionych pytań badawczych cytaty.

Na temat mediów oraz komputerów, ich roli w życiu dzieci oraz własnych postaw względem nich wypowiedziało się w badanej grupie 71 rodziców. Wypowiedzi te zostały skategoryzowane według najważniejszych wątków poruszanych przez opiekunów.

## Wyniki badań własnych

### *Komputer i gry komputerowe jako dziecięca pasja*

Wielu badanych rodziców zauważa, że komputer i gry stają się dla dzieci pasją, głównym zainteresowaniem, dominującym w ich życiu. Z niektórych

---

<sup>2</sup> Badania przeprowadzono wśród rodziców (83 matek, 3 ojców, 7 par rodzicielskich – jednocześnie matka i ojciec), których dzieci uczęszczają do szkół publicznych i niepublicznych w Warszawie, Kraśniku, Jastkowie, Koziętulach, Krzemieniu, Kocudzy (województwo mazowieckie i lubelskie). Byli to rodzice 96 dzieci (45 chłopców i 51 dziewczynek) w wieku wczesnoszkolnym (od 6–9 lat). Wywiady stanowiły kontynuację badań sondażowych, zrealizowanych w ramach projektu „Rodzicielskie sposoby rozpoznawania i rozwijania zdolności” (badania statutowe APS). W ramach wywiadów rodzice opowiadali o dzieciach, wyzwaniach wychowawczych, sposobach wzmacniania rozwoju i ograniczeniach, które im towarzyszą. Znacząca część wyników badań została przedstawiona w książce *Rozpoznawanie potencjału oraz wzmocnienia i ograniczenia rozwoju zdolności dzieci w narracjach rodziców*, Warszawa 2018, Wydawnictwo APS. W tym artykule zaprezentowano wycinek badań, odnoszący się do roli mediów w życiu zdolnych dzieci w wieku wczesnoszkolnym.

wypowiedzi wypływa też swoisty podziw dla dziecka, że tak dobrze sobie radzi z komputerem. Niektórzy rodzice mówią o tych zainteresowaniach lakonicznie, inni rozwijają swoją wypowiedź, oceniając zarówno umiejętności dzieci, jak i dostępne poprzez komputer oprogramowanie oraz wskazując zakres aktywności dzieci. Padają określenia typu: „dobrze sobie radzi z komputerem”, „gry sobie sam włącza”, „lubi grać na komputerze” itp. Inne, bardziej rozbudowane wypowiedzi dookreślają także pewną fascynację rodziców w stosunku do umiejętności, samodzielności i pasji dziecka wobec urządzeń elektronicznych. Przykładem jest tu wczesne opanowanie umiejętności związanych z posługiwaniem się urządzeniami medialnymi (w wieku 2 lat), swoboda w posługiwaniu się wyszukiwarką internetową, kontem pocztowym lub grami komputerowymi. W analizowanych wypowiedziach znamienne jest, że rodzice czują się pozbawieni wpływu na to, co dziecko potrafi. Może to wynikać z braku ich kompetencji w tym zakresie („ja nie wiem o co chodzi”) lub z faktu, że inne osoby przejmują rolę nauczycieli ich dzieci w zakresie edukacji informatycznej i medialnej („my mu tego nie pokazywaliśmy” M58<sup>3</sup>). Ponadto rodzice zauważają samodzielność dzieci w zakresie używania komputera, szczególnie, gdy dotyczy to wyszukiwania gier, kodów do gier, filmów, bajek, muzyki oraz posługiwania się grami. Oprócz wymienionych aktywności najmłodszy nabywają także sprawności związane z konkretnym oprogramowaniem, ucząc się przez obserwację i naśladowanie innych. Przykładem jest program Paint lub inne oprogramowanie graficzne, których narzędzia z łatwością wykorzystują do własnych projektów.

Niewielka grupa rodziców celowo zachęca dzieci do korzystania z komputera i dostępnych środków technologii informacyjnej, dostrzegając korzyści ze sprawnego posługiwania się nimi. Użytkowanie sprzętu elektronicznego jest w tym kontekście elementem rozwoju dziecka („jak sobie pogra, to naturalne” M21). Uwidacznia się rola szkoły i edukacyjne znaczenie komputera, a także poczucie, że korzystanie ze środków IT staje się w obecnych czasach normą w wychowaniu dzieci, a to z kolei przyczynia się do wzrostu przyzwolenia rodziców w tym zakresie.

Preferowane przez dzieci gry, wymieniane przez rodziców, to Minecraft i FIFA. Opiekunowie mówią także bardziej ogólnie, wskazując jedynie rodzaj ulubionych gier i zabaw komputerowych, jak gry zręcznościowe, wojenne, strategiczne, logiczne, ruchowe (PlayStation), wyścigi, a u dziewczynek związane

---

<sup>3</sup> W artykule przyjęto następujący sposób kodowania wypowiedzi rodziców: M – dla wypowiedzi matek, O – dla wypowiedzi ojców, numer został nadany zgodnie z kolejnością przeprowadzonego wywiadu.

z modą (tzw. ubieranki) oraz opieką nad zwierzętami. Komputer, a w szczególności gry mogą stać się inspiracją do tego, by dziecko nauczyło się czytać na poziomie niezbędnym do posługiwania się danym oprogramowaniem. Bardzo rzadko pojawiają się refleksje, uznające sprawność posługiwania się grami za wskaźnik niewielkich kompetencji informatycznych dziecka.

Rodzice rzadko ujawniają swoje własne preferencje odnośnie do gier, z których korzysta dziecko, ich aprobatą dotyczy głównie tych łagodnych, uczących zachowań prospołecznych i empatycznych. Częściej wskazują w swoich wypowiedziach niechętny stosunek do gier, mówiąc o tym, że ich nie pochwalają, nie lubią, nie podobają im się. Dotyczy to głównie gier zawierających elementy przemocy. Znaczący jest fakt, że chociaż wielu rodziców wyraża dezaprobatę wobec gier komputerowych, to jednak nie podejmują jakichś radykalnych działań, zabraniających dziecku grać.

Sporadycznie dzieci szukają w internecie, przy akceptacji rodziców, pomocy w odrabianiu lekcji. Przykładem jest wypowiedź:

Jak nie może czasem poradzić sobie z czymś z lekcji, to pyta, czy mogę sprawdzić, jak ktoś inny to zrobił. Ja mówię, że nie może z Internetu przepisywać, a ona na to, że koleżanki pisały opowiadanie z Internetu i pani to zobaczyła i postawiła im jedynki. Dlatego ona może sobie coś zobaczyć, ale nie może spisywać, musi napisać inaczej (M73).

Przy pomocy komputera dziecko uatrakcyjnia swoje prace, w szczególności dotyczy to prac pisemnych.

U badanych rodziców częściej pojawia się zachwyty nad samodzielnością dzieci; brakuje w wypowiedziach refleksji na temat możliwych konsekwencji tego wczesnego usamodzielnienia się, a jeżeli już taka się pojawia, to raczej w kontekście korzyści dla rodzica (dziecko może nauczyć czegoś, czego nie potrafi rodzic lub nawet wykonać dla niego pracę). Zdarza się, że rodzice sami korzystają z umiejętności dzieci, prosząc je o pomoc w zakresie posługiwania się komputerem. Dzieci podpowiadają, jak wykonać różne czynności, np. przy przegrywaniu zdjęć, wyszukiwaniu informacji, przepisywaniu tekstów itp. Gry komputerowe stanowią także element wspomagający dorosłych w ich obowiązkach rodzicielskich, odciążając ich i umożliwiając godzenie różnych aktywności.

### *Znaczenie komputera w rozwijaniu dziecięcych zainteresowań*

Od gier komputerowych czasem rozpoczyna się dążenie do zdobywania wiedzy na inne, ciekawe dla dziecka tematy. Przykładem są zamiłowania spor-

towe dziecka, które realizowane są także poprzez gry, takie jak FIFA, i wiadomości sportowe wyszukiwane w internecie.

Komputer staje się źródłem wiedzy o zainteresowaniach lub sposobem na ich poszerzenie. Za przyzwoleniem rodziców może stać się, alternatywnym dla książek, miejscem poszukiwań informacji o świecie. Najmłodszy wynajdują także rzeczy oraz wiadomości niezbędne do tego, by uprawiać hobby, np. czym żywią się zwierzęta domowe i jakie warunki życia są dla nich komfortowe. Ponadto poszukują swoich ulubionych utworów: słów piosenek i wersji karaoke, śpiewają wspólnie z wybranymi artystami. Czasem muzyka znaleziona w sieci towarzyszy im przy innych aktywnościach. Dzieci, które mają zainteresowania i uzdolnienia konstrukcyjne, poszukują takich gier, które dają możliwość konstruowania, jak np. klocki Lego. Tak mówi o tym jedna z mam:

On jest zamknięty w tych formach, nawet jak siedzi przy komputerze, to siada do strony Lego. Tam są takie modele różnych ciężarówek i części, np. element nadkola, gdzie jest jakiś mechanizm i to działa. On to ogląda i widzi, że ma tyle kółek, tyle połączeń, i tak umie to ustawić, żeby to wszystko działało (M28).

W wypowiedziach rodziców ujawnia się także fascynacja dzieci grą Minecraft, która jest szczególnie ceniona przez osoby posiadające zdolności oraz zainteresowania konstrukcyjne i plastyczne. Zdaniem rodziców gra ta kształtuje wyobraźnię przestrzenną, umożliwia budowanie i tworzenie. Najmłodszy, uzdolnieni plastycznie, poszukują w internecie inspiracji do swoich rysunków: przerysowują wzory lub przenoszą na komputer swoje artystyczne pomysły. W pewnych przypadkach gry komputerowe lub wiedza tam zdobyta staje się dla dzieci inspiracją do innych, bogatszych, pozawirtualnych działań, np. tworzenia własnych opowieści słownych i graficznych, projektów własnych gier komputerowych. Na komputerze dzieci przygotowują także pomoce do innych zabaw, np. w szkołę. Bardzo nisko jest zainteresowanie dzieci grami edukacyjnymi – wskazuje na to jedynie dwoje rodziców, podkreślając przy tym, że ten typ gier szybko się nudzi. Tylko jedno dziecko, w relacjach rodziców, jest użytkownikiem portali społecznościowych. Być może jest to związane z wiekiem dzieci, wśród których takie portale nie są jeszcze tak popularne, jak u nastolatków.

#### *Komputer i nowinki elektroniczne jako element mody*

Część rodziców zwraca uwagę na fakt, że umiejętności związane z grami komputerowymi, a także posiadane w domu urządzenia elektroniczne (telefon, komputer, PlayStation itp. oraz gry) mają znaczenie społeczne dla dziecka,

podwyższają jego pozycję wśród rówieśników. Nawet gdy dziecko nie jest zainteresowane użytkowaniem sprzętu, to czasem ujawnia się w nim chęć posiadania, np. telefonu, smartfonu czy tabletu, i jest to powodowane modą. Presja rówieśników dotyczy także oprogramowania, które jest przez dziecko używane, oraz stylu wspólnego spędzania czasu z kolegami i koleżankami.

Niektórzy rodzice wczuwają się w potrzeby dziecka, rozumiejąc presję społeczną, dostrzegają przy tym, że ich potomek zmusza się niekiedy do gier pomimo znudzenia. Dzięki posiadaniu elektronicznych akcesoriów dziecko się nie wyróżnia, dopasowuje się do grupy, może także współuczestniczyć w wydarzeniach grupowych odbywających się w przestrzeni wirtualnej („umawiają się na bitwy” M42). Z kolei posiadanie sprzętu lepszej klasy zwiększa prestiż dziecka wśród rówieśników i staje się elementem rywalizacji o pozycję. Argument związany z koniecznością dopasowania się do grupy powoduje, że rodzice ustępują, zgadzając się na to, by ich dziecko uzyskało dostęp do odpowiedniego sprzętu i oprogramowania. Nieliczni jedynie sprzeciwiają się tej modzie, zauważając, że ich dzieci są jeszcze zbyt młode, by mieć własny smartfon lub laptop, a samo pragnienie posiadania nie jest wystarczającym powodem do tego, by je spełnić. Tylko w jednej wypowiedzi pojawia się sprzeciw rodziców wobec traktowania gier jako dominującego elementu życia towarzyskiego dziecka. Rodzice ci podejmują działania, które odciągają dzieci od gier, zachęcając je do zabaw ruchowych na powietrzu.

Rówieśnicy i starsze rodzeństwo nie tylko wywierają wpływ na to, co posiadają dzieci i jakiego używają oprogramowania. Są także źródłem wiedzy i umiejętności w tym zakresie, o wiele skuteczniejszym od szkoły. Sami rodzice kształcenie informatyczne w szkole oceniają negatywnie, jako nieadekwatne do potrzeb i poziomu rozwoju dzieci.

Komputer może być elementem budującym wspólne zainteresowania i porozumienie pomiędzy dzieckiem i jego kolegami czy rodzeństwem, ale zdarza się także, że staje się przyczyną ograniczeń lub izolacji dziecka. Dobrze oddają to słowa jednej z mam: „Jemu koledzy przy komputerze nie są potrzebni, to co robi teraz jest ważne” (M28).

### *Niechęć dzieci wobec mediów*

Dla niewielkiej części dzieci nowinki techniczne są atrakcyjne tylko w pierwszym momencie, z czasem zaczynają je nudzić, co powoduje, że wracają do innych, bardziej ulubionych zajęć. Zgodnie z deklaracjami rodziców, nieliczna grupa dzieci (10) nie jest zainteresowana komputerem i innymi sprzętami



elektronicznymi. W miejsce mediów dzieci wybierają inne aktywności, najczęściej związane z posiadanymi zdolnościami i pasjami.

Chociaż komputer i urządzenia elektryczne są ważne, to dla niektórych dzieci (8) przegrywają z innymi aktywnościami, przede wszystkim tymi związanymi z ruchem, spędzaniem czasu na dworze, zwłaszcza w okresie letnim. Do tych aktywności należą gry sportowe, jazda na rowerze, skakanie na trampolinie i in. Jest to widoczne szczególnie u dzieci o wyraźnych predyspozycjach sportowych. Inne aktywności, które dla dzieci są ciekawsze od mediów, to działania plastyczne, czytanie książek i własne zabawy.

#### *Postawy rodziców wobec komputera, narzędzi IT i oprogramowania*

Część rodziców wyraża swoją dezaprobatę wobec powszechności komputerów, a szczególnie gier komputerowych. Jednocześnie wielu z nich uznaje swoją bezradność wychowawczą związaną z korzystaniem z komputera i mediów, nazywając je plagą, przekleństwem współczesnego dziecka i rodzica. Chociaż uznają, że dzieci są na komputer skazane („takie czasy”, „teraz to u dzieci jest sposób na życie”, „nie da się od tego uciec”, „takie pokolenie”), to swoją rolę określają jako ciągłą walkę, której celem jest zachowanie równowagi w dostępie dziecka do mediów. Znacząca jest też wypowiedź, która prezentuje nastawienie rodziców umniejszające znaczenie mediów w rozwoju dziecka:

Ostatnio czytałam, że jakie to świetne, że dziecko gra w tenisa przed telewizorem i się rusza i się zmacha, ale nikt mi nie powie, że to jest lepsze, niż po prostu pojechanie i pogranie w tego tenisa (M33).

Powyższe zdanie wskazuje na świadomość części rodziców własnej odpowiedzialności za to, w jaki sposób najmłodszy korzysta z mediów. Podkreślają swoje starania, aby dziecko nie ulegało nadmiernej modzie, uznając, że będzie miało na to jeszcze czas. Mocno akcentują, że nie wykorzystują komputera jako sposobu na pozbycie się dziecka i sprawują kontrolę nad tym, czym dziecko w świecie wirtualnym się zajmuje i jak dużo czasu na to poświęca. Ponadto wdrażają swoich potomków do tego, by korzystając z mediów robili to w sposób odpowiedzialny, za zgodą rodziców. Niepokój tej grupy rodziców dobrze oddają słowa dwóch matek:

Zdaję sobie sprawę z tego, że ja muszę się w to angażować, bo inaczej on by w tym utknął. To go strasznie wciąga. Te światy komputerowe są tak atrakcyjne, że on nie jest w stanie im się oprzeć (M40).

Ja bardzo pilnuję, żeby dzieci nie siedziały w Internecie, bo on jest po to, żeby można było się czegoś nauczyć. Raz na jakiś czas mogą w coś zagrać. Córka wie, że z przyrody czy historii, to może iść i sprawdzić, przeczytać, napisać. Musi korzystać z tego mądrze, ale to rodzic musi tego pilnować. Łatwo jest posadzić dziecko przed Internetem i jest spokój, cisza, dziecko nie pyskuje, rodzic ma wolne. Rewelacja – nie ma dziecka – jakby w piwnicy posadzić lub przed telewizorem, niech ogląda do upadłego. Ale jak to się odbija na dziecku: te oczy nie pracują, mózg nie pracuje. Potem dziecko przechodzi w tę wirtualną rzeczywistość. Dziecko nie potrafi się od tego odciąć. Ja jestem temu przeciwna. Ale to rodzic musi nad tym pracować, a to jest trudne. Bo czasem dziecko nie chce się na to zgodzić, buntuje się, a człowiek musi powiedzieć „nie”. Nie jest to łatwe. Trudno powiedzieć „nie, tu, w tym domu, nie ma na to pozwolenia, bo to jest złe”. Nie chce się tego mówić, łatwiej jest powiedzieć „rób tak jak tłum”. Ale później jakie są konsekwencje, ludzie się załamują, że dziecko robi takie czy inne rzeczy, czy wchodzi w złe środowisko. A skąd to wyszło? (M15).

Część rodziców zauważa zmiany w zachowaniu dzieci, które ujawniają się pod wpływem komputera, szczególnie gier. Uwidacznia się to głównie w zwiększeniu agresji słownej i w zachowaniu – złości, nerwowości i zmianach fizycznych pod wpływem emocji (np. wypieki na twarzy). Warto zobrazować te spostrzeżenia jedną z opowieści, która pokazuje nie tylko dziecko, lecz także postawę matki wobec nieakceptowalnego zachowania:

Najgorzej reagował (furią) na gry wyścigi samochodowe. Jak miał jechać samochodem, co jakiś czas się rozbijał i nie mógł dojechać do mety. I był tak wściekły, że pierwszy raz go widziałam w takiej furii, że zaraz rozwali tę myszkę. Taki wściekły, że ja go oderwałam od tego komputera. Tak się wściekał; mówił, że głupia gra, głupi komputer – cały był wściekły. A ja musiałam go uspokoić. Powiedziałam: Wcale nie musisz w to grać, musisz się uspokoić. Jak masz się tak denerwować, to lepiej nie graj w ogóle (M28).

W tym przypadku mama uznała, że przegrana może stać się okazją do tego, aby nauczyć dziecko cierpliwości, wytrwałości i radzenia sobie z emocjami. Dlatego pozwoliła na dalszą grę, obserwując i spokojnie wprowadzając potomka w kolejne etapy, by nabrał wprawy i wyciszył swoje emocje.

W innych przypadkach rodzice próbują zachęcić dzieci do aktywności niezwiązanych z użytkowaniem komputerów. Podsuwają wybrane gry lub pomysły na wyszukiwanie informacji. Szukają zastępczych form spędzania czasu, by dzieci celowo i świadomie rezygnowały z używania mediów, na rzecz innych, tradycyjnych, ale dużo ciekawszych ich zdaniem narzędzi i aktywności. Opiekunowie przyznają jednak, że jest to dla nich trudne wyzwanie, zmuszające do kreatywności i stosowania forteli; przy tym nie zawsze zakończone sukcesem.

Wielu rodziców dostrzega, że komputer do tego stopnia zdominował dziecięcy świat, że staje się problemem, przesłania inne, atrakcyjne dziedziny życia, odciąża od pasji i rozwoju ich zdolności. Odsuwa na dalszy plan obowiązki domowe i szkolne. Tworzy się hierarchia wartości dziecka, w której na pierwszym miejscu są media i gry. Fakt ten budzi niepokój rodziców, aby zamiłowanie ich latorośli nie zamieniło się w uzależnienie.

Uznaje się, że dzieci nie potrafią się same obronić przed treściami zarezerwowanymi dla dorosłych, dlatego konieczna jest kontrola i ograniczenie dostępu do nich (Buckingham 2008). Zgodnie z tym przekonaniem rodzice starają się, mimo trudności, wprowadzać ograniczenia, w obrębie których dziecko może spędzać czas przy komputerze i grach. Deklaracje rodziców, by ograniczać dostęp do komputera i gier pojawiły się w 29 wypowiedziach: „trzeba ograniczać”, „ograniczyliśmy”, „ma wydzielane”, „racjonujemy” itp. Rodzice w zróżnicowany sposób racjonują czas z mediami, stosując takie rozwiązania, jak ograniczenie do określonego czasu (pół godziny; godzina), pory dnia (tylko wieczorem), określonych dni tygodnia (tylko w weekend; 3 godziny tygodniowo; w tygodniu jedną godzinę dziennie, a w weekend dwie; raz na kilka dni, głównie w zimie), pod pewnymi warunkami (jak zasłuży, jest grzeczna; godzina dziennie, chyba że komputer jest wykorzystywany jako pomoc w lekcjach to więcej) lub do określonych gier. Dla części rodziców sposobem na ograniczenie korzystania z komputera jest brak dostępu do internetu. W nielicznych przypadkach sam brak czasu, wielość zajęć dodatkowych dziecka samorzutnie ogranicza czas korzystania z komputera. Niektórzy rodzice wprowadzają zakaz korzystania z komputera i nie udostępniają go dzieciom poprzez tworzenie odpowiednich zabezpieczeń, np. w postaci haseł. Mają także przekonanie, że ich działania przynoszą efekt, że dziecko w pewnym momencie samo dojrzeje do samodyscypliny w tym zakresie. W jednym przypadku rodzice zadeklarowali świadomą rezygnację z posiadania komputera.

Na próby wprowadzenia ograniczeń dzieci reagują różnie: głównie działania te spotykają się z ich sprzeciwem, stosują różnorodne sposoby, by wymóc zmianę decyzji, począwszy od negocjacji, poprzez manipulację, na agresji kończąc. Nierzadko protestują, odwołując się do sytuacji, które są udziałem ich rówieśników; niektórzy podporządkowują się, respektując ustalenia rodziców. Bywa także, że rodzice poddają się, ulegając dzieciom. Przykładem tego jest wypowiedź mamy, świadcząca o jej zmęczeniu walką z dzieckiem:

Jak tylko jest wolna chwila i ja dam się urobić, to on chętnie siada do komputera. I może tam siedzieć długo, godzinami. A czasem mu na to pozwalam, jak mi już wejdzie na głowę, dla świętego spokoju (M52).

Należy podkreślić, że jedynie niewielka część badanych rodziców świadomie kształtuje postawy swoich dzieci w odniesieniu do mediów, szczególnie do komputera. Przekazują im wartości i zalecenia, które służą umiejętnemu wykorzystywaniu sprzętu i oprogramowania. Doceniają rolę mediów i nowinek technicznych, znają związane z nimi zagrożenia, lecz także wiedzą, że postępowanie ich, jako rodziców, ma znaczenie w kształtowaniu postawy dziecka. Opiekunowie ci nie zostawiają dziecka samego z komputerem, opowiadają mu o zagrożeniach, które może napotkać w różnych sytuacjach jego użytkowania.

Ich działania procentują tym, że latorośle wybierają treści, które są dla nich dobre, same kontrolują czas, który mogą spędzić przy komputerze lub przy grach. Rodzice ci podkreślają, że ufają swoim dzieciom, wierzą, że są dojrzałe i odpowiedzialne, że wykorzystają wiedzę i umiejętności, do których wdrożyli ich opiekunowie. Co ważne, zauważają i doceniają znaczenie komputera i narzędzi IT w możliwości rozwoju dziecka, lecz podkreślają fakt, że samemu trzeba korzystać z nich mądrze i do takiego postępowania przygotować też dzieci. Jak mówi jedna z matek:

To urządzenie, które pomaga nam w życiu i jak ktoś umie z tego korzystać, to ma dostęp do niezwykłej wiedzy. Ci którzy chcą, mogą się rozwijać i nie muszą mieć wielkich pieniędzy. Wiedza jest dostępna za darmo; nawet jak nie mają komputera czy Internetu, to jest tyle miejsc, gdzie Internet jest darmowy. Można czytać, szukać książek, wszystko można zdobyć. To jest kwestia pokazania kierunku, a potem te dzieci same są kształtowane (M41).

### *Telewizja w życiu zdolnego dziecka*

W ocenie badanych rodziców telewizja odgrywa w życiu dziecka mniejszą rolę niż komputer i gry komputerowe. Rodzice (19) najczęściej wskazują na zainteresowanie dzieci bajkami, programami muzycznymi, przyrodniczymi, historycznymi czy modnymi filmami. Preferowane przez dzieci są bajki, programy muzyczne, programy BBC i National Geographic, filmy na Disney Channel. Dzieci o zainteresowaniach plastycznych sięgają do programów wzorowanych na Panu Robótce. Program ten jest dla nich inspiracją do analogicznych działań plastycznych w domu. Z kolei ci o muzycznych pasjach uczą się piosenek oraz układów tanecznych z programów i filmów muzycznych. Jednak dla większości dzieci telewizja nie jest zbyt atrakcyjna. Albo mają swoje ściśle preferencje dotyczące określonych programów, albo rezygnują z oglądania telewizji, która szybko im się nudzi.

Na mniejszą skalę, ale podobnie jak w przypadku komputerów, również telewizja dla niektórych dzieci staje się problemem, gdyż oglądanie filmów i programów zabiera im dużo czasu. W takich przypadkach rodzice starają się zaradzić sytuacji, wprowadzając ograniczenia czasowe lub kierując uwagę na inne formy aktywności. W skrajnym przypadku rezygnują oni z telewizji, uznając, że dzięki tej decyzji wszyscy w rodzinie mają więcej czasu. Opiekunowie zauważają także niepożądane treści, pełne agresji i złości skierowanej w stronę innych, szczególnie w bajkach z kanału Cartoon Network. Uznają je za brzydkie, dziwne, głupie, niekorzystne dla zachowania i postaw dzieci.

Wobec telewizji i zamiłowania dzieci do programów i filmów rodzice wykazują zróżnicowane postawy. Doceniają te, które rozwijają zainteresowania dzieci, np. filmy muzyczne, dokumenty o zwierzętach, programy typu Pan Robótka; niosą ze sobą pozytywne treści, np.: Disney Channel, National Geographic, Animal Planet oraz te, które są zgodne z zainteresowaniami opiekuna.

Telewizja, podobnie jak komputer, jest przez rodziców postrzegana jako narzędzie wspierające ich w wychowywaniu dzieci, sposób na odwrócenie uwagi wtedy, gdy istnieje konieczność wykonania jakiejś pilnej pracy lub pod nieobecność dorosłych w domu.

Zarówno w odniesieniu do komputera, gier, jak i telewizji rodzice dostrzegają, że w okresie zimowym nasila się zainteresowanie mediami ze strony dzieci, wówczas bowiem dużo czasu spędzają w domu. Latem, gdy na dworze jest wiele atrakcji, problem ten staje się mniejszy.

### *Media a zdolności informatyczne i inne zdolności kierunkowe*

Od rodziców głównie zależy, czy media staną się źródłem inspiracji i twórczości, czy elementem „zabijania czasu”, ograniczania innych zainteresowań i pasji najmłodszych.

W opinii badanych rodziców dzieci jedynie w małym stopniu tworzą z użyciem komputera. Media służą im do konsumpcji, ewentualnie przetwarzania nabytych informacji w uprawianiu własnej twórczości, szczególnie dotyczy to zdolności plastycznych, muzycznych i konstrukcyjnych. W prezentowanych badaniach jedynie w odniesieniu do dwójki dzieci pojawiła się informacja, że komputer stanowi dla nich narzędzie wspierające własną twórczość. W jednym przypadku komputer ułatwia dziecku pisanie opowiadań, jest traktowany jako narzędzie do uzewnętrzniania literackich pomysłów. Pisanie na komputerze stanowi dodatkowy bodziec do wysiłku. Drugi przypadek obrazuje wypowiedź

taty, który sam jest grafikiem komputerowym, a o zainteresowaniach swojego syna mówi w następujący sposób:

Jest młodym człowiekiem, więc jest bardzo otwarty na wszelkie nowinki techniczne. Na przykład ja rysuję do pracy na takim tablecie graficznym, to on bierze ten tablet i sam rysuje. On interesuje się też grafiką komputerową. Jest zupełnie nieskrępowany jakimś szablonem, gotowcami. Oczywiście jest tu jeszcze kwestia warsztatu, nie ma jeszcze wypracowanego, ale nie ma żadnych hamulców. Podejrzewam, że jeśli dalej będzie rysował i pogłębiał wiedzę z komputerami, to za parę lat będzie mógł naprawdę fajne rzeczy robić, bez nauki stricte szkoła czy kursy (O23).

Co ważne, rodzice nie zauważają u dzieci cech i zachowań, które wskazywałyby na zdolności informatyczne (np. szczególnego zainteresowania zagadnieniami informatycznymi, chęci zdobywania umiejętności z tego zakresu i twórczego rozwiązywania problemów informatycznych – por. Uszyńska-Jarmoc, Kunat, Mantur 2015). Można przypuszczać, że wiek dzieci jest jeszcze zbyt wczesny, by ten typ zdolności rozpoznać.

#### *Rodzice wobec mediów w życiu dziecka zdolnego – podsumowanie wyników*

Komputery, telefony, smartfony, tablety i inne narzędzia technologii informacyjnej oraz telewizja to media na stałe obecne w życiu współczesnego dziecka. Jako element wyposażenia większości domów stanowią dla dzieci pokusę, by przy nich spędzać czas, zaś dla części rodziców – sposób na poradzenie sobie z dzieckiem.

Okazuje się, że dla większości komputer i urządzenia mobilne (w tym w szczególności dostępne na nich gry komputerowe) oraz w mniejszym stopniu telewizja stanowią atrakcyjny sposób spędzania czasu. Najmłodszy chętnie korzystają z gier komputerowych, ale również chętnie wyszukują w internecie informacji na interesujące je tematy, szczególnie zgodne z ich zainteresowaniami lub zdolnościami (zwłaszcza plastycznymi i muzycznymi). Na szczególną uwagę w odniesieniu do dzieci o zdolnościach konstrukcyjnych zasługuje program *Minecraft*<sup>4</sup>, który w wielu środowiskach rówieśniczych jest modną grą, posiadając przy tym wiele zalet, związanych z kształtowaniem wyobraźni przestrzennej i zdolności konstrukcyjnych. Z kolei oglądając telewizję najmłodszy preferują bajki, filmy oraz programy będące uzupełnieniem ich zainteresowań. Wyraźnie widać, że telewizja stopniowo staje się mniej atrakcyjna na rzecz in-

---

<sup>4</sup> Obecnie na bazie tej gry zachęca się dzieci do programowania w środowisku Scratch.

nych mediów, w tym w szczególności internetu. Pomimo to są rodzice, którzy pozwalają dzieciom korzystać z telewizji bez nadzoru, co naraża je na oglądanie treści szkodliwych, niezrozumiałych i szokujących (por. Abelman 2006).

Z uwagi na poruszany w niniejszej publikacji temat należy docenić to, że wymienione media stają się dla dzieci inspiracją i poszerzają ich zainteresowania. Niepokoi jednak fakt, że tylko w niewielkim zakresie rodzice przyczyniają się do tego, by w sposób świadomy takie postawy kształtować. Opiekunowie skupiają się bardziej na ograniczaniu lub odciążaniu dziecka od medium niż na wspólnym wypracowywaniu strategii radzenia sobie z komputerem, chociaż przykłady takich działań również można odnaleźć w przytoczonych wypowiedziach. Co znaczące, rodzice, zauważając wzmożone zainteresowanie komputerem, nie dostrzegają u dzieci zdolności informatycznych, chociaż sporadycznie wymieniają ich symptomy, np. to, że pociecha chętnie i szybko uczy się programów, że z łatwością radzi sobie z nimi, że uczy się poprzez obserwację i naśladownictwo i potrafi działania odtworzyć. Umiejętność radzenia sobie z komputerem i innym sprzętem elektronicznym często wywołuje u rodziców aprobatę i podziw. Ponadto zdarzają się przypadki, gdy dzieci, motywowane chęcią korzystania z komputera, samodzielnie nauczyły się czytać.

Posiadanie współczesnych gadżetów elektronicznych oraz posługiwanie się określonym oprogramowaniem stanowi dla niektórych dzieci element wpasowania się w grupę rówieśniczą. Od rodzeństwa i rówieśników uczą się, jak korzystać z różnych sprzętów i programów, gdzie szukać atrakcyjnych informacji oraz jakie gry czy sprzęt jest w danym momencie modny i pożądanym. Rodzice albo to akceptują i starają się zapewnić dziecku dostęp do modnych gadżetów i programów, albo wyrażają sprzeciw i nie ulegają dziecięcym modom.

Sami rodzice u swoich dzieci zauważają zmiany w zachowaniu pod wpływem mediów, głównie w zakresie agresji, wybuchów złości, raz pojawiło się określenie lenistwa oraz ograniczenie innych aktywności i zainteresowań na rzecz mediów. Z przeprowadzonych analiz wynika, że przyzwolenie na gry oraz bajki o niepożądanych treściach występowało głównie w wypowiedziach rodziców ze środowiska wiejskiego oraz tam, gdzie rodzice byli bardzo zapracowani i mieli niewiele czasu dla dzieci. W żadnej wypowiedzi nie pojawił się niepokój dotyczący osłabienia ich więzi z dzieckiem, nie było także informacji o zagrożeniach zdrowia fizycznego.

Pojawiają się obawy dotyczące czasu, który dziecko spędza w świecie wirtualnym i propozycje działań, które mogą być dla niego alternatywą dla tej aktywności, w pojedynczych przypadkach padło nawet stwierdzenie, że dziecko oprócz komputera nie potrzebuje żadnego innego towarzystwa, co stanowi wy-

rażny problem wychowawczy. W wypowiedziach rodziców brakuje jednak refleksji, która uwzględniałaby wirtualność świata, w którym znajduje się dziecko oraz dostęp do informacji, których nikt mu nie objaśnia.

Pomimo wyraźnego trendu do posiadania i posługiwania się komputerem (i innymi sprzętami elektronicznymi) nie wszystkie dzieci mają w tym kierunku zamiłowanie. Niewielka ich część niechętnie korzysta z komputera, pewna grupa z kolei w obliczu wyboru: komputer czy inne ulubione aktywności, wybiera te drugie, najczęściej związane ze sportem i zabawą na świeżym powietrzu. Ma to związek z wiekiem dzieci, których aktywności zostały poddawane analizie – naturalna dla nich jest wzmożona potrzeba ruchu i zamiłowanie do sportu. Niepokój może jednak wzbudzać fakt, że dla znaczącej grupy dzieci komputer, a w szczególności gry, są tak atrakcyjne, że rezygnują na ich rzecz z innych swoich pasji, w tym ze sportu. W takich sytuacjach wyraźnie zaznacza się konieczność interwencji rodziców, by zamiłowanie to nie zmieniło się w uzależnienie. Analizowane wypowiedzi rodziców pokazują, że przyjmują oni różnorodne postawy względem natłoku mediów współczesnego świata. Najwięcej wypowiedzi dotyczyło komputerów i gier komputerowych oraz ich znaczenia dla rozwoju dzieci. Część rodziców uznaje nieuchronność rozpowszechniania się sprzętu elektronicznego i w związku z tym poddają się, uznając, że nic na to nie mogą poradzić.

Obserwując wpływ mediów na życie swoich pociech, duża grupa rodziców stara się jednak wprowadzać ograniczenia czasowe, które, ich zdaniem, chociaż w części zabezpieczą dzieci przed wpływem mediów, a nawet uzależnieniem się od komputera. Najpowszechniejszą jest postawa ograniczania dzieciom dostępu do mediów. Pojawiają się także próby odciągania od gier lub samego komputera poprzez oferowanie innych programów lub aktywności, niezwiązanych z grami czy komputerem. Działania te są zgodne z zaleceniami, które powinny gwarantować dzieciom czas „wolny od ekranu” oraz przestrzeń wolną od nośników elektronicznych – w tym w szczególności dziecięcą sypialnię (Siegile 2017). Pojedynczy rodzice rezygnują z możliwości, które może zaoferować komputer, wprowadzając całkowity zakaz korzystania z niego lub z internetu. W odniesieniu do tych opiekunów uwidaczniają się cele wychowawcze uprzedmiotawiające dziecko. Jest ono traktowane jako niesamodzielne, niezdolne do rozróżnienia tego, co dobre, dlatego konieczna jest tutaj interwencja rodziców, skierowana na ograniczanie jego decyzyjności i wyborów. Są także rodzice, charakteryzujący się pewną bezradnością wychowawczą, którzy uznają, że dziecko jest bezradnym odbiorcą treści przekazywanych przez media, dlatego oni sami wycofują się, rezygnując z podejmowania jakichkolwiek działań regulujących



stosunek dziecka do komputera, gier czy telewizji. Dla wielu opiekunów media stanowią istotny inhibitor rozwoju ich potencjału i zainteresowań oraz potencjalną przeszkodę w uczeniu się (por. Abelman 2006).

Są też tacy rodzice, chociaż jest ich zdecydowanie mniej, którzy uznając nieuchronność informatyzacji społeczeństwa, starają się kształtować w dzieciach postawę świadomego użytkownika mediów. Pokazują możliwości komputera, przy jednoczesnym przestrzeganiu przed zagrożeniami. Rodzicom tym przyświecają cele skierowane na kształtowanie podmiotowości dziecka: poprzez swoje postawy dążą oni do tego, by dziecko nauczyło się ponosić odpowiedzialność za swoje wybory i czyny, mając przy tym świadomość zagrożeń, na które jest narażone. Uczą, w jaki sposób dzieci powinny przejąć kontrolę nad mediami (por. Siegle 2017). Postawa rodziców wiąże się także ze wskazaniem dziecku możliwości komputera jako narzędzia wspierającego twórczość, rozwój pasji i zainteresowań. Dostrzegając pozytywny zakres oddziaływań mediów na życie dziecka, sprawiają, że jego preferencje i styl użytkowania mogą być adekwatne do posiadanych zainteresowań i zdolności (por. Abelman 2006; Siegle 2017).

Należy uznać, że jedynie takie postawy, które kształtują świadomość dziecka związaną z możliwościami i zagrożeniami dotyczącymi świata mediów, przyczyniają się do budowania jego postaw ukierunkowanych na radzenie sobie z zagrożeniami. Uzyskane wypowiedzi pokazują, że współczesne dzieciństwo zdominowane jest przez media (*dzieciństwo medialne*), które pełnią zarówno pozytywną, stymulującą rolę, jak i negatywną, destrukcyjną, zastępującą relacje z ludźmi (por. Izdebska 2012). Jednak to głównie od rodziców zależne jest, którą z tych form przyjmują media w życiu dziecka, gdyż to oni w pierwszej kolejności regulują dostęp do nich i kształtują postawy wobec tych mediów (por. Abelman 2006).

## BIBLIOGRAFIA

- Abelman R. (2006), *Fighting the War on Indecency: „Mediating TV, Internet, and Videogame Usage among Achieving and Underachieving Gifted Children”*, „Roeper Review”, 29(2), s. 100–112.
- Buckingham D. (2008), *Nowe media – nowe postaci dzieciństwa? Zmieniające się środowisko kulturowe dzieci w erze technologii cyfrowej*, w: *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, red. J. Kehily, Kraków: WAM, s. 151–169.
- Goban-Klas T. (2006), *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*, Warszawa: PWN.
- Izdebska J. (2003), *Dziecko w świecie mediów i multimediów – relacje o charakterze pośrednim*, w: *Dziecko w rodzinie i w środowisku rówieśniczym. Wybrane zagad-*

- nienia i źródła z pedagogiki społecznej, red. J. Izdebska, Białystok: Wydawnictwo TransHumana, s. 319–346.
- Izdebska J. (2005), *Nowe oblicza kultury dziecięcej*, w: *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*, red. J. Bińczycka, B. Smolińska-Theiss, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Izdebska J. (2012), *Współczesne dziecko i obraz jego dzieciństwa – nowe szanse wychowawcze oraz zagrożenia*, w: *Dobro dziecka w rodzinie*, red. L. Adamowska, J. Uszyńska-Jarmoc, Białystok: Wydawnictwo Naukowe Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, s. 15–23.
- Freeman J. (2016), *Possible effects of electronic social media on gifted and talented children's intelligence and emotional development*, „Gifted Education International”, 32(2), s. 165–172.
- Giddens A. (2010), *Socjologia*, Warszawa: PWN.
- Juszczyk S. (2008), *Technologia informacyjna w procesie kształcenia, doksztalcania i samodoskonalenia*, w: *Pedagogika medialna*, t. 2, red. B. Siemieniecki, Warszawa: PWN, s. 33–46.
- Królikowska A. (2015), *Dzieci nauczycielami swoich rodziców. Socjalizacja odwrotna we współczesnej rodzinie*, „Wychowanie w Rodzinie”, 11(1), s. 128–142.
- Kuruliszwili S. (2016), *Technologie informacyjne a andragogika – edukacyjne wyzwania współczesności*, Warszawa: IRSS.
- Łaciak B. (2005), *Wirtualne dzieciństwo*, w: *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*, red. J. Bińczycka, B. Smolińska-Theiss, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 170–180.
- Melosik M. (2014), *Rekonstrukcje rodziny w kulturze natychmiastowości*, w: *Rekonstrukcje tożsamości w kulturze natychmiastowości*, red. D. Hejwosz-Gromkowska, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 99–146.
- Mucha J. (2009), *Uspołeczniiona racjonalność technologiczna*, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Pyżalski J. (2011), *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży*, Gdańsk: GWP.
- Siegle D. (2017), *The Dark Side of Using Technology*, „Gifted Child Today”, 40(4), s. 232–235.
- Siemieniecki B. (2008a), *Media w wymiarze społecznym i indywidualnym*, w: *Pedagogika medialna*, t. 1, red. B. Siemieniecki, Warszawa: PWN, s. 51–68.
- Siemieniecki B. (2008b), *Media a patologie*, w: *Pedagogika medialna*, t. 1, red. B. Siemieniecki, Warszawa: PWN, s. 204–233.
- Tadeusiewicz R. (2002), *Społeczność Internetu*, Warszawa: Akademicka Oficyna Wydawnicza EXIT.
- Tanaś M. (2008), *Wychowanie a media*, w: *Pedagogika medialna*, t. 1, red. B. Siemieniecki, Warszawa: PWN, s. 193–203.
- Uszyńska-Jarmoc J., Kunat B., Mantur J. (2015), *Zdolny, ale jak? (Auto)diagnoza zdolności i uzdolnień uczniów*, Białystok: Centrum Kształcenia Ustawicznego.

## STRESZCZENIE

Artykuł przedstawia wyniki badań obserwacji rodziców dotyczących znaczenia mediów w życiu ich zdolnego potomstwa. Dokonano analizy wywiadów narracyjnych pod kątem używania przez zdolne dzieci współczesnych mediów. Pokazano też rodzicielskie postawy wobec dominującej roli komputerów i urządzeń IT w rozwoju i relacjach społecznych dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Wskazane zostały sposoby związane z ograniczaniem dostępu do mediów, takie jak czasowe ograniczanie lub rezygnacja z posiadania urządzeń IT; kierowanie uwagi dzieci na ich zainteresowania i pasje; świadome użytkowanie oprogramowania; kontrolowanie emocji przy korzystaniu z gier komputerowych. Badania pokazały bezradność części dorosłych wobec atrakcyjności mediów. Media przez wielu rodziców zostały uznane za istotny inhibitor rozwoju zdolności ich dzieci.

**SŁOWA KLUCZOWE:** media, zdolne dzieci, narracje rodzicielskie

## SUMMARY

The article presents the results of research on parental observations regarding the importance of media in the life of their gifted children. The text also presents an analysis of narrative interviews regarding the use by gifted children contemporary media. Moreover, the parental attitudes have been shown to the dominant role of computers and IT equipment in the development and social relations of school children. The ways associated with reducing the access to the media have been indicated, such as time limit or resignation from IT equipment, directing children's attention to their interests and passions, conscious use of software, controlling emotions when using computer games. The studies have also shown the helplessness of some adults in relation to the attractiveness of the media. The media have been considered by many parents to be a significant inhibitor in the development of their children's abilities.

**KEYWORDS:** media, gifted children, parental narrative

JOANNA ŁUKASIEWICZ-WIELEBA – Akademia Pedagogiki Specjalnej  
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie  
e-mail: jlukasiewicz@aps.edu.pl

### Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 26.07.2018

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 20.12.2018

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 21.12.2018

Dyscyplina naukowa: pedagogika

## Uczestnictwo seniorów zamieszkujących tereny wiejskie w życiu rodzinnym i społecznym – syndrom znikającej ławeczki

The participation of seniors living in rural areas in family and social life – the disappearing bench syndrome

### Wstęp

Żyjemy coraz dłużej, a jakość życia w okresie starości poprawia się. Skutkiem wydłużania się życia ludzkiego jest zjawisko demograficznego starzenia się społeczeństwa, rozumianego jako wydłużanie się życia przy jednocześnie malejącym przyroście naturalnym.

Na przestrzeni ostatnich dwóch wieków w krajach europejskich zmiane uległy wzorce reprodukcji, przechodząc od tzw. reprodukcji rozrzutnej, polegającej na dużym natężeniu zarówno urodzeń, jak i zgonów, do reprodukcji oszczędnej, charakteryzującej się niską rodnością i umieralnością (Błądowski i in. 2012, s. 19–28).

Coraz dłużej żyją seniorzy w środowiskach wiejskich, na co duży wpływ wywarły dynamiczne przemiany tych środowisk. Polska wieś w ostatnich dziesięcioleciach uległa wielu przeobrażeniom. Okres członkostwa Polski w Unii Europejskiej zaliczyć należy do najbardziej owocnego czasu dla polskiej wsi. W ciągu ostatnich dwóch dekad poprawiła się sytuacja ekonomiczna, ulepszona została infrastruktura, jak również wprowadzono korzystne zmiany w sferze edukacyjnej mieszkańców wsi. Tempo przeobrażeń na wsiach przełożyło się na zmiany w charakterystykach społeczno-demograficznych jej mieszkańców, pojawiły się różne odmiany środowisk wiejskich, np.: wieś podmiejska, letniskowa, turystyczna czy rezydencjalna (Polska wieś 2016, s. 21–23).

Zjawiskiem bardzo pozytywnym jest wydłużanie się trwania życia na wsi, kobiety wiejskie żyją dłużej niż mieszkanki miast. Krócej żyją mężczyźni, ale i w ich przypadku trwanie życia wydłuża się. Seniorzy na wsiach w ciągu zaledwie jednego pokolenia doświadczyli przemian, wskutek których ich środowisko życia przeobraziło się nie do poznania. Zmienił

się model rodziny wiejskiej z rodziny wielopokoleniowej na dwupokoleniową, z tendencją do singularyzacji seniorów w ostatnich fazach życia. Rodziny przeszły od modelu prokreacji nastawionej na wielodzietność do prokreacji często niezabezpieczającej zastępowalności pokoleń. Przemianom podlega również sfera ekonomicznego i społeczno-kulturowego funkcjonowania tych środowisk, co tworzy wiele trudnych metamorfoz, do których niełatwo zaadaptować się seniorom zamieszkującym tereny wiejskie. Część tych przemian opisana została jako syndrom znikającej ławeczki.

### Założenia badawcze

W niniejszym opracowaniu syndrom znikającej ławeczki rozumiany jest w kategoriach „miejsca”, widzianego jako fragment przestrzeni zawierający określone znaczenia. Pojęcie miejsca odnosi się zatem do znaczeń, które są przypisywane określonemu fragmentowi tejże przestrzeni. Ławeczka stanowi tu więc swoistą metaforę „miejsca”, będącego uspołecznionym elementem aktywności i uczestnictwa w przestrzeni życia seniorów na wsi. „Ławeczka” to współdziałanie, interakcja, to swoista przestrzeń społeczna ukształtowana przez kulturę, wyobrażenia i formy organizacji stosunków społecznych na wsi. Kategorię tak pojętego miejsca należy postrzegać w sposób dynamiczny, gdyż podlega ona przemianom w czasie i przestrzeni. Syndrom znikającej ławeczki to poczucie tracenia „miejsca”, które ukształtowane zostało w doświadczeniach i wyobrażeniach dotyczących aktywności, podejmowanych w relacjach rozbudowanych sieci rodzinnych, silnych więzi sąsiedzkich i poczucia wspólnotowości mieszkańców wsi.

W takim znaczeniu „ławeczka” była synonimem aktywności domowo-rodzinnej, spotkaniem, działaniem o psychofizycznym i symbolicznym wymiarze, symbolem interakcji z krewnymi i powinowacymi. Każda rodzina posiadała swoją naturalną przestrzeń, „ławeczkę”, na której zawsze było miejsce dla jej członków, niezależnie od ich wieku. Wraz ze zmianami w strukturze rodzin, ich atomizacją, w ramach której odchodzi się od modelu rodziny wielopokoleniowej na rzecz rodziny dwupokoleniowej, dochodzi do autonomizacji jej członków, nastawionych na siebie, a nie na wspólnotę rodzinną.

Syndrom znikającej ławeczki, jako zanik czy deficyt psychofizycznej przestrzeni dla podejmowania aktywności, stanowił tło wyrażenie przebijające się w wielu wątkach badań.

Podstawę przedstawianych w artykule analiz stanowi materiał empiryczny, uzyskany w wyniku realizacji części badawczej projektu „Aktywizacja mieszkańców wsi na rzecz podejmowania inicjatyw służących włączeniu społecznemu, w szczególności osób starszych – Edukatorzy Silver Sharing”<sup>1</sup>. Projekt ten realizowano na terenie województwa warmińsko-mazurskiego od czerwca do października 2016 r. Przedmiot badań stanowiła sytuacja życiowa osób starszych zamieszkujących w środowiskach wiejskich województwa, rozpoznawana poprzez pryzmat możliwości podejmowania przez nich różnorodnych aktywności w środowisku lokalnym.

Materiał gromadzono wykorzystując strategię badań mieszanych (Creswell 2013, s. 40), pozwalających na stosowanie zarówno metod ilościowych, jak i jakościowych. Dane ilościowe zostały zebrane z wykorzystaniem techniki ankietowej, natomiast do zbierania danych jakościowych wykorzystano zogniskowane wywiad grupowy (*Focus Group Interview*) (por. Barbour 2011).

W badaniach zastosowano dobór celowy. Badaniami ankietowymi objęto 300 seniorów (osób powyżej 60. roku życia), zamieszkujących w środowisku wiejskim województwa warmińsko-mazurskiego. W ramach badań przeprowadzono również pięć zogniskowanych wywiadów grupowych (FGI) z udziałem praktyków prowadzących działania skierowane na aktywizację społeczności wiejskich w województwie.

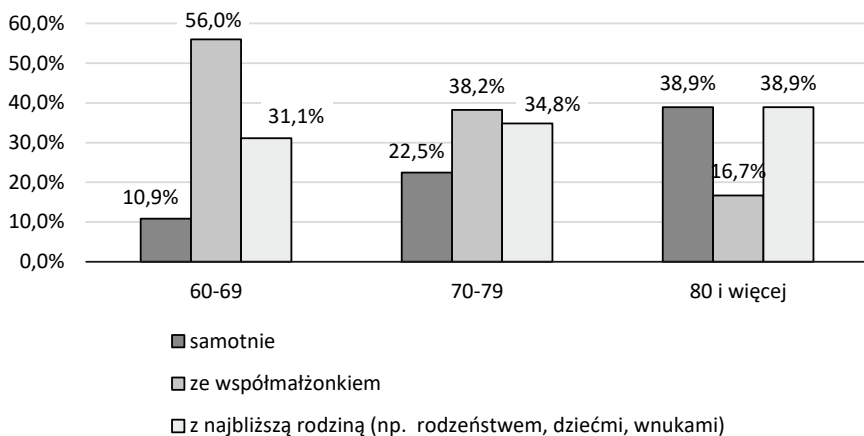
### Syndrom znikającej ławeczki – zmiany w aktywności domowo-rodzinnej seniorów

Syndrom „znikającej ławeczki”, rozumiany jako synonim okrojonej aktywności domowo-rodzinnej seniorów, jest efektem przemian w dynamicznie zmieniającej się strukturze rodzin wiejskich. Ławeczka symbolizuje tu spotkanie, działanie o psychofizycznym i symbolicznym wymiarze, stanowiąc symbol interakcji z krewnymi i spowinowaconymi.

Wyniki badań wyraźnie wskazują, że wraz z postępującym wiekiem narasta zjawisko singularyzacji seniorów, tzn. blisko 40% seniorów w czwartym wieku, czyli po 80. roku życia, żyje samotnie (wykres 1). Zamieszkiwanie osób starszych w jednoosobowych gospodarstwach domowych staje się rzeczywistością, która coraz częściej dotyka również środowiska wiejskie, gdzie do niedawna życie we wspólnocie rodzinnej było swoistym standardem.

---

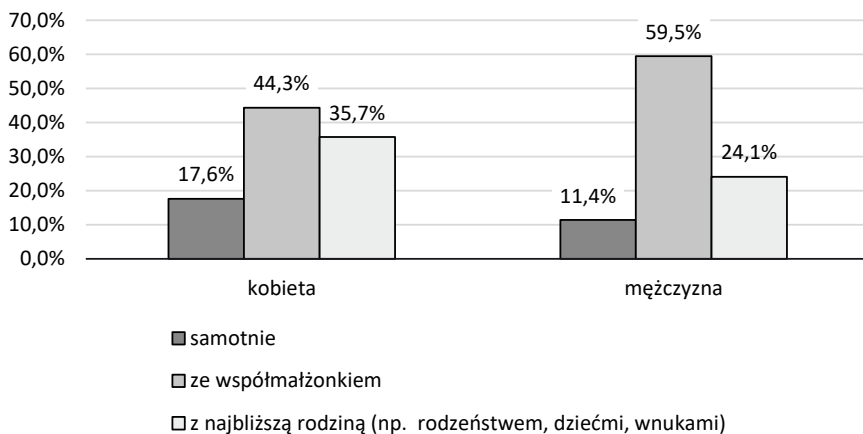
<sup>1</sup> Projekt był współfinansowany ze środków Pomocy Technicznej PROW 2014–2020.



Wykres 1. Forma zamieszkania a wiek seniorów (dane dla N = 300)

Źródło: opracowanie własne.

Wśród osób samotnych dominują kobiety (17,6%), co wiąże się ze zjawiskiem feminizacji starości, mającym powszechny charakter nie tylko na wsiach, ale i w środowiskach miejskich. Feminizacja starości, obok singularyzacji i podwójnego starzenia się, czyli wzrostu liczby seniorów po 80. roku życia (tzw. czwarty wiek), stanowi kluczowy atrybut starzenia się, który urzeczywistnia się w badanych środowiskach wiejskich.

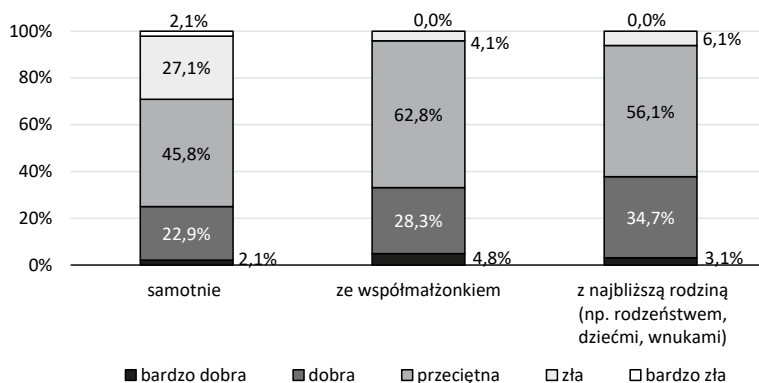


Wykres 2. Forma zamieszkania a płeć seniorów (dane dla N = 300)

Źródło: opracowanie własne.

Co trzecia osoba zamieszkująca samotnie wskazuje na złą lub bardzo złą sytuację materialną. Warto również podkreślić, że na złą sytuację materialną

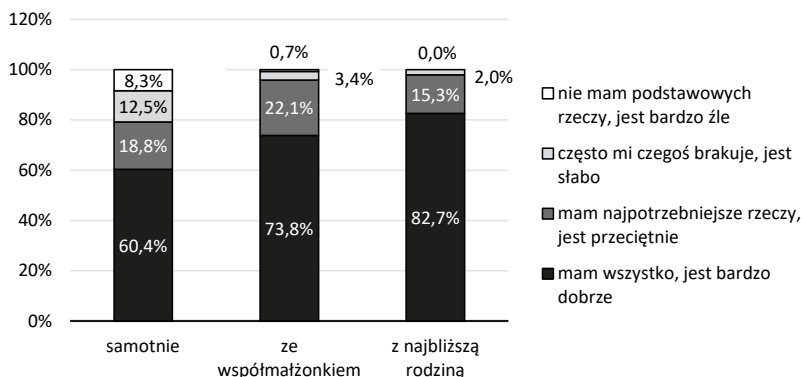
wskazuje jedynie 4,1% osób mieszkających ze współmałżonkiem i 6,1% osób mieszkających z najbliższą rodziną. Analiza uzyskanych wyników pozwala wnioskować, że nasilająca się wraz z wiekiem singularyzacja seniorów wiąże się nierozdzielnie z pogorszeniem warunków egzystencji wśród badanych.



Wykres 3. Sytuacja materialna a forma zamieszkania seniorów (dane dla N = 300)

Źródło: opracowanie własne.

W związku z powyższym nie dziwi fakt, że seniorzy żyjący samotnie znacznie rzadziej odczuwają, że człowiek stary jest potrzebny rodzinie. Blisko 40% z nich nie czuje się ważnym członkiem wspólnoty rodzinnej. W tej grupie badanych wyraźnie zauważalny jest „syndrom znikającej ławeczki”, przejawiający się odczuwalnym brakiem miejsca na rodzinnej ławeczce.



Wykres 4. Przekonanie, że senior jest potrzebny w rodzinie a forma zamieszkania seniorów (dane dla N = 300)

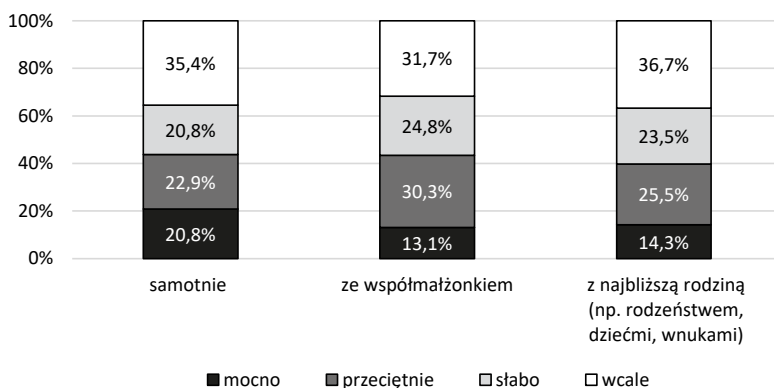
Źródło: opracowanie własne.



Z badań wynika, że najbardziej potrzebne w rodzinie czują się osoby starsze, które mieszkają z najbliższymi. W takim znaczeniu „ławeczka” stanowi synonim aktywności domowo-rodzinnej, spotkanie, interakcję z krewnymi i spowinowaconymi. W rodzinach tych tradycyjnie zachowała się naturalna przestrzeń, „ławeczka”, na której jest miejsce również dla seniorów, co pozwala im czuć się ważnymi dla najbliższych.

### Syndrom znikającej ławeczki – przemiany aktywności seniorów w środowisku społecznym wsi

„Ławeczka” stanowiła miejsce, przestrzeń budującą i wzmacniającą więzi społeczne wśród mieszkańców wsi. Syndrom znikającej ławeczki w wymiarze społeczności lokalnej, grupy sąsiedzkiej, to poczucie straty tego psychofizycznego wymiaru wspólnotowości, opartej na aktywności, uczestnictwie czynnym czy biernym w życiu mieszkańców wsi. Ławeczki znikają z przestrzeni nie tylko w sposób symboliczny, ale również dosłowny, zastępowane często przez coraz okazalsze płoty. Taki podział przestrzeni, a także brak miejsc spontanicznych spotkań mieszkańców wiosek powoduje rozluźnienie więzi społecznych i poczucie izolacji społecznej, prowadzącej niejednokrotnie do nasilania się domocentryzmu i poczucia osamotnienia seniorów.

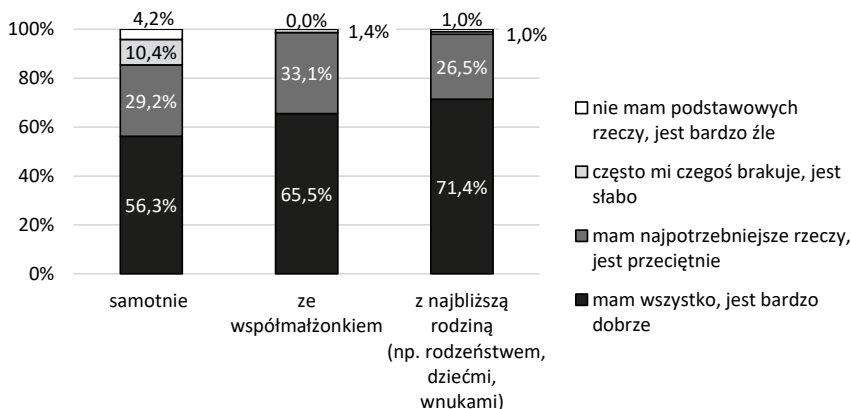


Wykres 5. Poczucie, że jest się niepotrzebnym/nieważnym a forma zamieszkania seniorów (dane dla N = 300)

Źródło: opracowanie własne.

Z analizy badań wynika, że najbardziej wyobcowani czują się seniorzy samotnie zamieszkujący swoje domostwo. Singularyzacja życia osób starszych

rzutuje również na ocenę relacji w zakresie komunikacji seniorów z mieszkańcami wsi i poczucia, że są przez nich rozumiani. W najlepszej sytuacji są osoby starsze mieszkające z najbliższą rodziną (71,4%), najmniej rozumiane przez społeczność wsi czują się zaś osoby samotne (wykres 6).



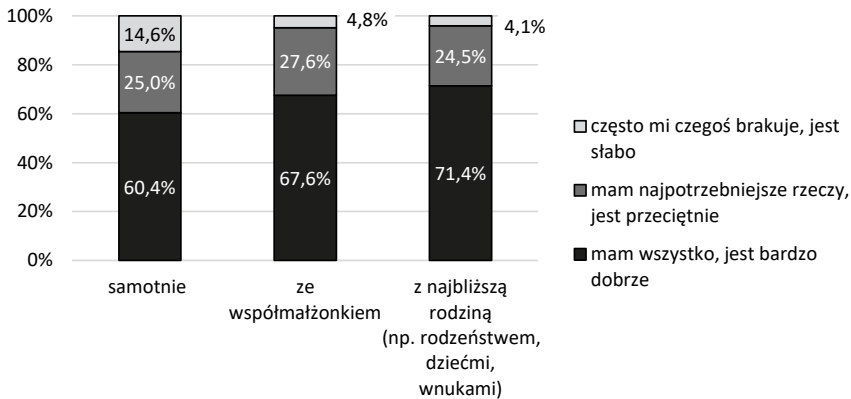
Wykres 6. Poczucie, że potrafię się dogadać z ludźmi na wsi, rozumieją mnie, a forma zamieszkania seniorów (dane dla N = 300)

Źródło: opracowanie własne.

Samotne zamieszkiwanie nie sprzyja wyraźnie poczuciu przynależności i wspólnotowości seniorów, którzy znacznie częściej niż ich zamieszkujący ze współmałżonkiem czy szerszą rodziną rówieśnicy czują się wyobcowani z, wydawać by się mogło, dobrze im znanej wspólnoty zamieszkania jaką jest wieś (wykres 7).

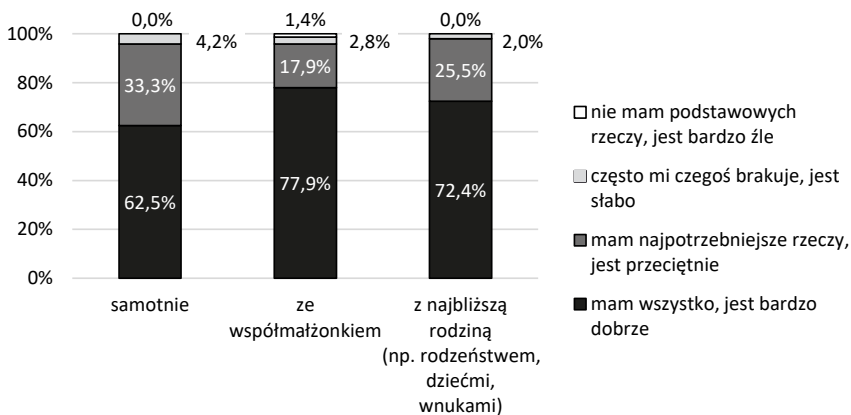
W czasach mojego dzieciństwa wszyscy wszystkich znali, wszyscy ze wszystkimi się spotykali. Wszyscy dziwnym trafem mieli czas na rozmowy, pogaduszki (...). Dziś jak się pojedzie na wieś to po pierwsze ludzi nie widzę, po drugie te domy są ładne, zagrody są ładne, ale płoty wysokie (uczestniczka FGI, grupa Krekole).

Seniorzy zamieszkujący samotnie stanowią grupę respondentów, która w najmniejszym stopniu deklarowała, że czuje się bezpiecznie zarówno wśród sąsiadów, jak i we wsi. Izolacja społeczna, wynikająca z singularyzacji, powoduje poczucie wyobcowania oraz poczucie braku bezpieczeństwa płynącego z bycia częścią stosunkowo małej społeczności, w której dochodzi do rozluźnienia więzi społecznej łączącej od pokoleń mieszkańców wsi.



Wykres 7. Poczucie, że należę do mojej wsi, bo traktują mnie jak swojego a forma zamieszkania seniorów (dane dla N = 300)

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 8. Bezpieczeństwo wśród sąsiadów a forma zamieszkania seniorów (dane dla N = 300)

Źródło: opracowanie własne.

### Syndrom znikającej ławeczki – zmiany w aktywności formalnej seniorów w środowisku wiejskim

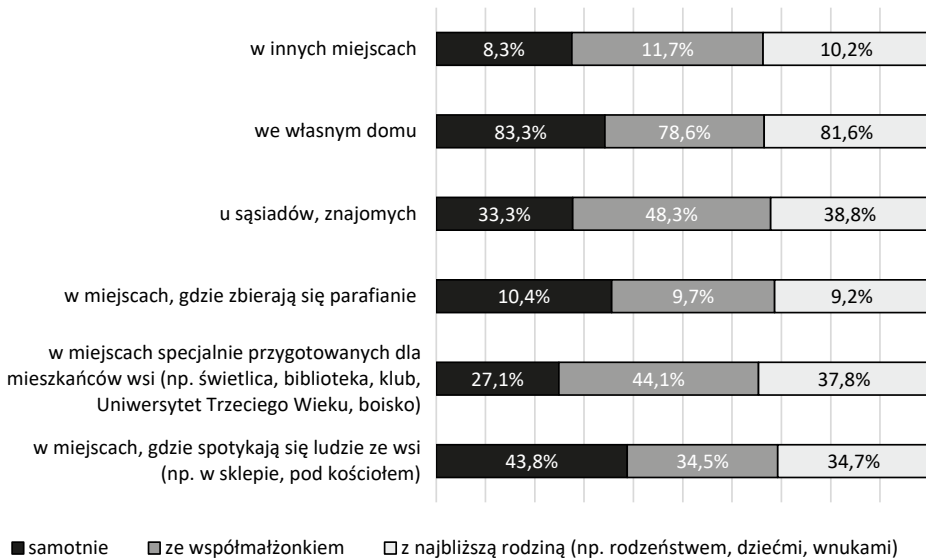
Syndrom znikającej ławeczki to również poczucie straty po miejscach, które na wsiach stanowiły przestrzeń dla aktywności jej mieszkańców. Jak zauważają praktycy, wyraźnie zmieniająca się infrastruktura polskich wsi skutecznie

eliminuje z nich miejsca, które przez lata pozwalały na nawiązywanie kontaktu i integrację jej mieszkańców: „... jak się szło przez wieś, to przy każdym domu były ławeczki i ci co do sklepu szli tam przysiadali, panie sobie wychodziły, mężczyźni siadali i rozmawiali. Teraz żadnej ławeczki” (uczestniczka FGI, grupa Krekole). W badaniach przejawia się również wspomnienie, tęsknota za formalnymi, zrzeszającymi mieszkańców wsi „ławeczkami”, takimi jak chociażby: koła gospodyń wiejskich, kluby, szkoły, świetlice czy biblioteki wiejskie, w których można się było integrować i realizować swoje zainteresowania niezależnie od wieku. Obecnie próbuje się rewitalizować takie miejsca, czy tworzyć nowe, ale odbudowywanie tej staro-nowej infrastruktury społeczno-kulturalnej nie należy do najłatwiejszych zadań. W wielu wątkach badań pojawia się opis problemów z tego wynikających. Jak zauważa jedna z uczestniczek badań fokusowych:

... Ludzie starsi cierpią w tych czasach, bo one zupełnie nie odpowiadają ich pewnym wyobrażeniom z młodości. Bo tutaj tak szybko zmieniły się realia, że siłą rzeczy zostali wplątani, wepchnięci w ten nowy styl życia. To, co robimy, to jest takie trochę sztuczne stwarzanie możliwości, żeby wyjść, spotkać się (...) ale tak generalnie ta izolacja postępuje z każdym rokiem (uczestniczka FGI, grupa Krekole).

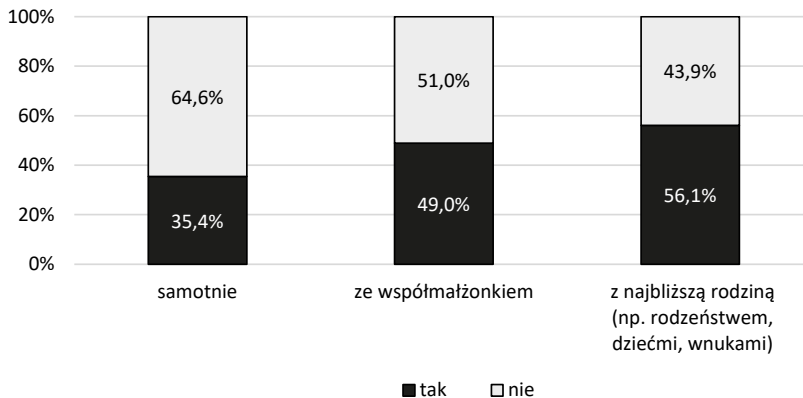
Potwierdzeniem powyższych wypowiedzi są dane ilościowe, ukazujące miejsca, w których czas wolny spędzają badani seniorzy. Okazuje się, że najczęściej czasu spędzają oni we własnym domu (ok. 80%). Domicentryzm jest domeną osób samotnie zamieszkujących, którzy stosunkowo rzadziej niż pozostali badani przebywają u sąsiadów czy w miejscach specjalnie stworzonych dla mieszkańców wsi, np. w klubach, świetlicach, bibliotekach itp. Osoby samotne częściej też w czasie wolnym udają się do miejsc, gdzie można spotkać mieszkańców wsi, ale spotkania te są mało zobowiązujące i mają raczej przypadkowy charakter, częściej niż pozostali przebywają oni w sklepie wiejskim czy przed kościołem.

Uczestnictwo seniorów w zorganizowanych formach czasu wolnego ma związek z ich miejscem zamieszkania. Dane zawarte poniżej (wykres 10) obrazują poziom uczestnictwa w kształcie, który można opisać jako próbę rewitalizacji „znikających ławeczek”, towarzyszących niegdyś mieszkańcom wsi jako zorganizowane formy animowania społeczności lokalnych, w tym seniorów. Singularyzacja osób starszych nie sprzyja zdecydowanie ich uczestnictwu w różnego typu zorganizowanych zajęciach, które pozwoliłyby im na wyjście z izolacji społecznej.



Wykres 9. Miejsca, w których spędzają czas seniorzy a forma zamieszkania seniorów (dane dla N = 300)

Źródło: opracowanie własne.

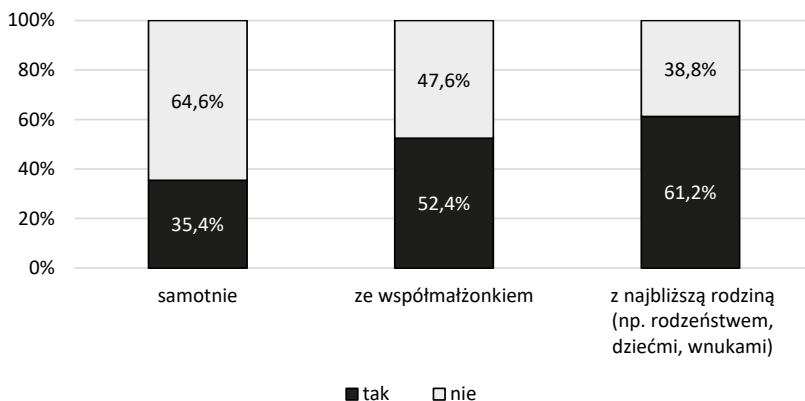


Wykres 10. Uczestnictwo seniorów w zajęciach a forma zamieszkania seniorów (dane % dla N = 300).

Źródło: opracowanie własne.

Być może odpowiedzi należy doszukiwać się w motywowaniu seniorów i dostępie do wiadomości o możliwościach wzięcia udziału w różnego typu zajęciach. Jak wynika z badań, najczęściej propozycji otrzymują osoby starsze

zamieszkujące z rodziną (61,2%), najmniej zaś seniorzy żyjący w jednoosobowych gospodarstwach domowych (35,4%). Im większa wspólnota rodzinna, tym większy dostęp badanych do tych informacji.



Wykres 11. Propozycja udziału seniorów w zajęciach a forma zamieszkania seniorów (dane % dla N = 300)

Źródło: opracowanie własne.

## Podsumowanie

Polska wieś ulega przeobrażeniom i choć zmiany te niosą za sobą głównie pozytywne skutki, to ich dynamika przysparza seniorom wielu problemów o charakterze adaptacyjnym i partycypacyjnym. Gwałtownym zmianom uległo środowisko życia, począwszy od środowiska rodzinnego, które zdominowały dwa procesy: atomizacji i autonomizacji ich członków, a skończywszy na środowisku lokalnym, które w ciągu jednego pokolenia zmieniło się zarówno w kontekście ekonomicznym, jak i społeczno-kulturowym. Pojawiły się nowe zjawiska np.: singularyzacja. Singularyzacja seniorów na wsiach jest zjawiskiem, z którym przyszło się zmierzyć szczególnie seniorom w czwartym wieku, czyli po 80. roku życia, często mieszkającym samotnie. Osoby starsze wskutek przemian społeczno-obyczajowych na wsi muszą zmierzyć się z poczuciem wyobcowania zarówno w rodzinie, jak i w środowisku lokalnym. Można też zauważyć wśród najstarszych seniorów tendencje do wycofywania się, domocentryzmu i wyłączenia z uczestnictwa i partycypacji społecznej. Badania pokazują, jak syndrom znikającej ławeczki dotyka seniorów w zmieniającej się strukturze

rodzin, w których często brak miejsca dla osób starszych czy w środowisku lokalnym, w którym rozluźniają się więzi społeczne. Trudno jest wpływać na powyższe procesy, będące rezultatem przemian ogólnospołecznych, kulturowych i cywilizacyjnych, w dużej mierze wpływających na syndrom znikającej ławeczki. Wpływ natomiast mamy na tworzenie nowych przestrzeni dla seniorów na wsiach, nowych ławeczek stworzonych dla nich, stanowiących miejsce, przestrzeń budującą i wzmacniającą więzi społeczne wśród mieszkańców wsi. Tworzenie miejsc i animowanie aktywności dla ludzi starszych na wsi pozwoli zrekompensować poczucie straty ławeczki w wymiarze domowo-rodzinnym, jak również stopniowo odbudowywać czy tworzyć na nowo miejsca na ławeczkach w wymiarze społeczności lokalnej.

## BIBLIOGRAFIA

- Baltes P.B. (1993), *The aging mind: potential and limits*, „The Gerontologist”, 5.
- Barbour R. (2011), *Badania fokusowe*, Warszawa: PWN.
- Białobrzeska K., Głuszak B., Kurkowski C., Maciejewska M. (2016), *Syndrom znikającej ławeczki, czyli o uwarunkowaniach aktywności seniorów w środowiskach wiejskich*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Błędowski P., Szatur-Jaworska B., Szweda-Lewandowska Z., Kubicki P. (2012), *Raport na temat sytuacji osób starszych w Polsce*, Warszawa, [http://senior.gov.pl/source/raport\\_osoby%20starsze.pdf](http://senior.gov.pl/source/raport_osoby%20starsze.pdf) (dostęp: 20.10.2016).
- Creswell J.W. (2013), *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wilkin J., Nurzyńska I. (red.) (2016), *Polska wieś 2016. Raport o stanie wsi*, Warszawa: Fundacja na Rzecz Rozwoju Polskiego Rolnictwa.

## STRESZCZENIE

Polska wieś ulega przeobrażeniu i choć zmiany te niosą za sobą głównie pozytywne skutki, to ich dynamika przysparza seniorom wielu problemów o charakterze adaptacyjnym i partycypacyjnym. Osoby starsze wskutek przemian społeczno-obyczajowych na wsi muszą zmierzyć się z poczuciem wyobcowania w środowisku życia zarówno w rodzinie, jak i w środowisku lokalnym. W niniejszej publikacji autorzy przedstawili wyniki badań dotyczące uczestnictwa seniorów zamieszkujących tereny wiejskie w życiu rodzinnym i społecznym.

**SŁOWA KLUCZOWE:** seniorzy, aktywność, środowisko wiejskie, syndrom znikającej ławeczki

## SUMMARY

The Polish countryside is changing, and although the changes bear mainly positive effects, the dynamics of these changes give seniors many problems of an adaptive and participatory character. The elderly as a result of social and moral changes in the countryside have to face the feeling of alienation in the living environment both in the family and in the local environment. In this publication, the authors presented the results of research on the participation of seniors living in rural areas in family and social life.

**KEYWORDS:** seniors, activity, rural environment, disappearing bench syndrome

KATARZYNA BIAŁOBRZESKA – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie  
e-mail: katarzyna.bialobrzaska@uwm.edu.pl

CEZARY KURKOWSKI – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie  
e-mail: cezary.kurkowski@uwm.edu.pl

### **Historia / Article history**

Przysłano do redakcji / Received: 28.11.2018

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 20.12.2018

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 21.12.2018

Dyscyplina naukowa: pedagogika



## Postrzeganie własnej rodziny przez adolescentów

The perception of his own family by adolescents

### Wstęp

Różnorodne dziedziny naukowe zajmujące się rozwojem człowieka podkreślają, że rodzina to nie tylko miejsce narodzin człowieka, ale także jego człowieczeństwa. Jest nie tylko fundamentem egzystencji z perspektywy biologicznej, do jej podstawowych zadań należy też stworzenie dzieciom optymalnego środowiska. Nauki socjologiczne podkreślają zachodzące w niej zjawisko socjalizacji. Psychologia zwraca uwagę na rozwój psychiczny osoby na każdym etapie jego życia rodzinnego. Pedagodzy zajmują się wychowawczą rolą rodziców. Kwestię oddziaływania rodziny na człowieka podejmują naukowcy z różnych dziedzin i w różnorodny sposób. Każde podejście podkreśla, iż jest to silna, kompleksowa i długotrwała interakcja (Gorbaniuk, Parysewicz 2009).

Wpływ wychowawczy warunkuje rozwój dziecka we wszystkich jego sferach – fizycznej, poznawczej, społecznej czy motorycznej. Współcześnie rozwój psychiczny dziecka tłumaczy się interakcją wielu innych czynników, do których należą czynniki biologiczne, środowiskowe, ale także oddziaływanie procesu wychowania rodzicielskiego. Rodzinę zalicza się do czynników środowiskowych, które mogą zarówno zaspokajać, jak i deprymować potrzeby dziecka. Podkreśla się, iż w niej kształtuje się poczucie własnej wartości, potrzeba osiągnięć, samoocena, aktywność, style komunikacyjne. Jest to środowisko kluczowe dla rozwoju, bez względu na jego wyposażenie genetyczne. Zdaje się, że czynniki wychowawcze mogą mieć większy wpływ na dziecko niż determinanty biologiczne (Dysarz 2003).

Rodzina ma szczególne znaczenie dla rozwoju dzieci i młodzieży. Procesy socjalizacyjne, które w niej się dokonują, mają istotny wpływ na ukształtowanie się postaw, opinii, tradycji, wzorców i wartości. Rodzina, która funkcjonuje prawidłowo, buduje właściwe, racjonalne i realne

wyobrażenia dziecka o jego przyszłym życiu. W badaniach Małgorzaty Dubis (2013) zwrócono uwagę na istotny wpływ rodziny na świat wartości i plany życiowe adolescentów. Atmosfera rodzinna, w tym style wychowawcze rodziców, decydują o ogólnym samopoczuciu dzieci. W rodzinach, w których dorastająca młodzież czuje się źle, dochodzi do częstych konfliktów. Lęk i nieufność wobec rodziców zaburza świat uczuciowy wychowanków. Ponadto istnieje związek pomiędzy samopoczuciem w domu, ocenianym przez licealistów, a wybranymi przez nich celami życiowymi. Młodzież, która ocenia swoją rodzinę bardziej pozytywnie, uplasowała na trzech pierwszych miejscach takie same cele życiowe. Na pierwszym miejscu jest założenie przez nich samych szczęśliwej rodziny, na drugim mniejsza obawa o przyszłość i pewna sytuacja, zaś trzecim, najczęstszym wyborem, jest zdobycie wysokiego poziomu wykształcenia. Licealiści, którzy ocenili swoją rodzinę negatywnie, wybierają inne cele życiowe – należą do nich przyjaźń i życzliwość oraz bycie cenionym i szanowanym. Badana młodzież w zdecydowanej większości optymistycznie wierzy, że uda im się zrealizować swoje cele. Wśród czynników determinujących ich powodzenie na drugim miejscu, za wykształceniem, uplasowali pomoc rodziny. Te osoby, które oceniły swoją rodzinę jako złą, za pomocne przy realizacji celów uważają znajomości oraz własną zaradność. Wyniki badań wyraźnie wskazują, że w kochającej rodzinie adolescenty liczą na jej wsparcie przy osiąganiu ważnych celów życiowych, natomiast w rodzinach dysfunkcyjnych osoby badane wskazują własną zaradność i znajomości jako czynniki ułatwiające osiągnięcie celu (Dubis 2013).

Współczesne badania nad rodziną wskazują, iż wciąż największy wpływ na dzieci ma matka. To ona jest tą osobą, którą młodzież podaje jako najważniejszą w życiu. Młodzi ludzie powierzają jej swoje problemy, opierają się na jej zdaniu w ważnych życiowych kwestiach, jak wybór ścieżki edukacyjnej i przyszłych planów. Pomimo wznoszącej się w społeczeństwie roli ojca, to matka jest osobą bardziej aktywną w procesie wychowywania dzieci (Rostowska, Lewandowska-Walter, Jarmołowska 2009).

Wpływ rodziny na dziecko nie dotyczy tylko jego wczesnych lat życia. W przeprowadzonych badaniach nad grupą 18–25-latków, dotyczących wpływu rodziców na poczucie koherencji odnotowano, iż pozytywne zasoby systemowe rodziny mają dodatni związek z poczuciem koherencji u tych młodych dorosłych. Tak więc nawet w przypadku dorosłego dziecka oddziaływania rodzicielskie są wciąż kluczowe dla jego prawidłowego rozwoju i funkcjonowania psychologicznego (Zwoliński 2000). Dla dorastającej młodzieży, która zmaga się z kryzysem tożsamości oraz wartości, wsparcie rodziny jest bardzo istotne.

Czas buntu to również czas wrażliwy, pojawiają się wówczas nowe potrzeby fizyczne i psychiczne młodego człowieka. Stawia on sobie pytania o sens życia, wybór dalszej drogi i roli życiowej. Bardzo ważne jest zatem okazywanie tolerancji i wsparcia ze strony rodziców. Muszą oni traktować problemy nastolatka poważnie, starając się go zrozumieć i okazać mu swoje uznanie (Miklewicz 1995).

## Relacje rodzinne

Chcąc opisać, czym są relacje w rodzinie, odnosimy się do takich czynników, jak jakość komunikacji, tożsamości, spójności oraz stopień autonomii – kontroli. Z perspektywy adolescenta relacje są ważne z każdym rodzicem z osobna, rodzeństwem, ale także z pozostałymi członkami rodziny. Stąd uzasadnione wydaje się podejście systemowe (Płopa, Połomski 2010). Zakłada ono, że rodzina to coś więcej niż suma poszczególnych jej członków, ale tworzy ona nową jakość, inaczej mówiąc, system relacji i interakcji pomiędzy wszystkimi osobami (De Barbaro 1999).

Relacje rodzinne w domach dzieci zdolnych opierają się na udzielaniu ogromnego wsparcia, demokracji, gdzie każdy ma prawo wypowiadać swoje zdanie. Rodzice podejmują decyzje szanując i respektując zdanie swoich dorastających dzieci. Zapewniają poczucie bezpieczeństwa i emocjonalne wsparcie (Landau, Weissler 1993; Białecki, Siemieńska 2007). Relacje mają bezpośredni wpływ na postępy w nauce. Należy tu pamiętać o zasadzie systemu rodzinnego – sprzężeniu zwrotnym. Nie tylko rodzice będą wpływać na osiągnięcia dziecka, ale także jego osiągnięcia mogą różnicować jakość ich relacji (Sikorski 2011; Gwiazdowska-Stańczak, Sękowski 2018). Udzielanie wsparcia emocjonalnego w rodzinie może być działaniem bezinteresownym, wynikającym z miłości, relacje będą pozytywne, oparte na otwartej komunikacji oraz zaufaniu. Bywa, że wsparcie może stawać się mechanizmem manipulacji rodziców lub adolescenta, np. poprzez udawanie choroby czy bezradności oczekiwać się będzie pomocy (Poznaniak 2011). Relacje rodzinne mogą wpływać na wiele aspektów funkcjonowania dziecka, m.in. na jakość życia, samoocenę czy funkcjonowanie w szkole.

Komunikacja jest jednym z najważniejszych wymiarów odpowiadających za dobre relacje w rodzinie. Charakteryzuje się szczerością, otwartością, umiejętnością słuchania i zrozumienia oraz empatią. Brak rozmowy lub jej dysfunkcje prowadzą do zaburzenia funkcjonowania rodziny (Błasiak 2012). Komunikacja odpowiada za prawidłową adaptację w rodzinie i środowisku, pozwala na

dobrze zrozumienie się ludzi, swobodną wymianę informacji oraz kształtuje postawy empatii. Dobra jej jakość w rodzinie pozwala na zachowanie spójności, nawet jeśli pojawiają się problemy, takie jak choroba czy cierpienie. To dzięki umiejętności słuchania, rozmowy udzielane jest wsparcie najbliższym osobom (Kalus 2009). Dla procesu komunikacji istotny jest także poziom rozwoju dziecka. Trudności w porozumiewaniu się rodzica z nastolatkiem wynikają z jego specyficznego okresu rozwojowego. Adolescenci nie są jeszcze osobami dorosłymi, ale nie są już także dziećmi. Problemy wynikają więc z obrania przez rodziców odpowiedniego języka i poziomu rozmowy. Nastolatki dążą do niezależności i pragną mieć swoje zdanie. W tym czasie kształtują się ich poglądy, często odbiegające od przyjętych przez rodziców norm i zasad. Stąd komunikacja rodzica z nastolatkiem jest utrudniona, ale jeśli opiera się na szacunku, otwartości i partnerstwie, może być jak najbardziej pozytywna (Kozera-Mikuła 2015; Gwiazdowska-Stańczak, Sękowski 2018).

Spójność określa równowagę i konsekwentność oddziaływań rodziców. Odpowiedni jej poziom jest związany z wzajemną życzliwością, więzią emocjonalną i zaufaniem (Plopa 2011). Rodzina spójna to taka, w której respektuje się prawa każdego z jej członków. Panują w niej jasne, zrozumiałe i akceptowalne zasady. Natomiast niski poziom spójności będzie się wiązał z nieumiejętnym rozwiązywaniem problemów, ignorowaniem lub zaprzeczaniem konfliktom (Plopa, Połomski 2010). Poziom spójności zmienia się – dzieci postrzegają spadek spójności w wieku od 13 do 17 lat, przy czym największa różnica pojawia się w wieku lat 16. Młodzież odczuwa mniejszą spójność i większą autonomię najpierw emocjonalnie, zanim oddzieli się od rodziny behawioralnie. Nastolatek czuje się mniej związany z rodzicami, chociaż nadal z nimi mieszka i jest od nich zależny. Przygotowuje się mentalnie do następującego w późniejszych latach całkowitego uniezależnienia się. W tym okresie poziom spójności rodzinnej różni się w ocenie dorastającej młodzieży od ich rodziców, co niejednokrotnie może prowadzić do konfliktów. Rodzice, a zwłaszcza matki, widzą spójność jako silniejszą niż oceniają ją ich nastoletnie dzieci (John-Borys 2004; Gwiazdowska-Stańczak, Sękowski 2018).

Optymalny poziom autonomii – kontroli w rodzinie jest przejawem akceptacji rodzica dla prywatności dziecka, jego niezależności i poszanowania własnego zdania, zachęca do podejmowania własnych inicjatyw i rozwiązywania problemów. Odwrotna sytuacja jest, kiedy kontrola przewyższa znacznie autonomię. Jest to sytuacja ograniczania swobód i braku szacunku dla prywatności nastolatka. Rodzic akceptuje tylko te zachowania, które są zgodne z jego punktem widzenia i stawia siebie w roli osoby decydującej, posiadającej absolutną władzę

(Plopa, Połomski 2010). Stopień autonomii – kontroli powinien być dostosowany do wieku i poziomu rozwoju dziecka. Im jest ono starsze, tym rodzice muszą zachować stosowną równowagę pomiędzy troską a adekwatnym do wieku poziomem swobody. Zbyt mały poziom niezależności może blokować potencjał dziecka i hamować jego przekonanie o własnych możliwościach. Adekwatny poziom autonomii pomaga we wzbogacaniu się jego kompetencji i wzmacnia poczucie własnej skuteczności. Oznacza także, że oprócz swobody dziecko ma też poczucie wsparcia rodziców i kiedy tego potrzebuje – może na nich liczyć (Gulla 2010). Zwłaszcza młodzież potrzebuje autonomii i poczucia niezależności, aby mogły rozwinąć się w nich dojrzałość społeczna i poczucie własnej wartości (Satir 2000).

Kolejnym elementem składającym się na relacje rodzinne jest tożsamość, czyli zbiór wszelkich tradycji, wartości i zasad rodzinnych. Wysoki poziom tej cechy świadczy o akceptowaniu i utożsamianiu się z własną rodziną. Wyraża się w respektowaniu wartości moralnych, które przekazywane są z pokolenia na pokolenie. Wszystkie rodziny tworzą unikatową historię, w której zapisane są wszelkie rytuały, przyzwyczajenia i zasady codziennego funkcjonowania. To sprawia, że każdy system jest inny, niepowtarzalny. Każdy człowiek buduje w sobie jego obraz, który towarzyszy mu całe życie. W tradycję rodzinną wpisują się wzory funkcjonowania całego domu, od najprzyczemniejszych funkcji, jak robienie zakupów, do wzorców interakcji międzyludzkich. Kolejnym pokoleniom przekazuje się nie tylko spuściznę w postaci wypracowanych zasad i norm, ale również wytwory materialne i tekstowe. W tradycji polskiej największą rolę w kształtowaniu tożsamości rodzinnej odgrywają kobiety (Dryll 2014).

Relacje w rodzinie mają duży wpływ na rozwój dzieci. Stopień kontroli oraz wsparcie rodziców są ściśle związane z dobrostanem młodzieży. Ważna jest tożsamość rodzinna, czyli codzienne zwyczaje i tradycje. Im więcej czasu rodzina spędza na wspólnych aktywnościach oraz celebracji świąt, tym lepsze będą ich relacje. Niska lub zbyt wysoka kontrola rodziców prowadzi do problemów z zachowaniem młodzieży. Słaba jakość komunikacji w rodzinie, która ujawnia się w krytykowaniu i niekonsekwencji, znacząco obniża samoocenę i jakość życia u dzieci (Lorenzo-Blanco, Bares, Delva 2013). Układając relacje rodzinne pod względem ich ważności dla dziecka, na pierwszym miejscu jest matka, następnie ojciec i dalej rodzeństwo. Stosunki dziecka z ojcem i matką mogą jednak różnić się w zależności od płci osoby badanej oraz od innych czynników. Ogólnie przyjmuje się, że relacje rodzinne słabiej oceniają chłopcy niż dziewczęta, zwłaszcza jeśli chodzi o postrzeganie pozytywnych związków z ojcem. Ponadto w badaniach nad dziećmi z niepełnosprawnością ojciec jest również oceniany

gorzej, a relacje z nim określane są przez te dzieci jako ambiwalentne (Wiącek 2012). W badaniach dotyczących postrzegania spójności w rodzinie u młodzieży zauważono, że im wyższy poziom tej relacji z rodzicami, tym nastolatkwie mają większe poczucie przynależności do swojej rodziny. Tendencja ta dotyczy obydwu płci. Niski poziom spójności powoduje, iż dzieci oceniają relacje ze swoimi rodzicami jako ambiwalentne (John-Borys 2004). Spójność, elastyczność oraz dobra, pozytywna komunikacja rodzinna mają wpływ na umiejętność pogodzenia wielu obowiązków rodzinnych, np. pracy zawodowej matki. Rodziny, w których panują dobre relacje, potrafią się zorganizować i dzielić zadaniami tak, że cały system funkcjonuje skutecznie i efektywnie (Lachowska 2012). Im rodzina jest bardziej spójna, tym niższa aktywność twórcza nastolatków. Sprzyjające rozwijaniu twórczości są takie cechy, postrzegane u rodziców, jak pozytywna, otwarta komunikacja oraz dominująca relacja z ojcem (Mendecka 2003). Relacje w rodzinie mają ogromny wpływ na podejmowanie zachowań ryzykownych u nastolatków. Wszelkie dysfunkcje w zakresie komunikacji i poziomu kontroli rodzicielskiej prowadzą do niespecyficznego reakcji na stres u dzieci, których skutkiem mogą być zachowania trudne, wyrażające się poprzez przemoc i nałogi. Pozytywne relacje z matką i ojcem, oparte na odpowiednim poziomie kontroli, wsparciu emocjonalnym i otwartej komunikacji, stają się czynnikiem chroniącym nastolatków przed ryzykownymi zachowaniami (Stobiecka-Donicz 2012).

### Postawy rodzicielskie

Postawy rodzicielskie opisywane są za pomocą takich czynników, jak: poziom akceptacji, odrzucenia, autonomii, niekonsekwencji i nadmiernej ochrony. Postawa akceptacji rodzica to bliski uczuciowy kontakt z dzieckiem, obdarzanie zaufaniem, zachęcanie do otwartości i szczerzej wymiany poglądów. Jest to postawa pełna godności i szacunku, dająca poczucie bezpieczeństwa. Jej odwrotność to odrzucenie. Sytuacja, kiedy rodzic jest zdystansowany i chłodny oraz brakuje emocjonalnego ciepła i miłości. Nastolatek ma wrażenie, że rodzic potrafi zaspokoić jedynie jego potrzeby materialne, zapominając o emocjonalnych (Płopa 2012). Okazywanie akceptacji dziecku może odbywać się także w sposób niewerbalny, poprzez czułość rodzica, przytulenie i poświęcanie swojego czasu (Guzik, Guzik 2010). Rodzic akceptujący to taki, który kocha swoje dziecko za to, że jest. Adolescent często może zachowywać się w sposób nie do zaakceptowania przez rodzica, nie będzie to jednak miało wpływu na ogólną

jego postawę. Ojciec czy matka mogą nie tolerować złego zachowania, co nie znaczy, że przestaną akceptować swoje dziecko (Błasiak 2012). Postawa akceptująca jest związana z utrzymywaniem stałego i dobrego kontaktu, dbaniem o prawidłowy rozwój i zdrowie psychiczne, nawet jeśli nastolatek buntuje się i odnosi się negatywnie do rodziców, oni potrafią być wyrozumiali i reagować pozytywnymi uczuciami (Gwiazdowska-Stańczak, Sękowski 2018).

Poziom wymagań powinien wzrastać adekwatnie do wieku i poziomu rozwojowego i intelektualnego. Rodzic nadmiernie wymagający to taki, który traktuje swoje dziecko autorytarnie i bezwzględnie. Nie liczy się z jego zdaniem, nie pochwała samodzielnych wyborów ani rozwijania własnych zainteresowań. Opiera swoje relacje na zakazach i nakazach. Wymaga bezwzględnego posłuszeństwa, nie toleruje błędów i niepowodzeń. Taka postawa ma negatywny wpływ na komunikację wewnątrzrodzinną, prowadzi do dyskomfortu, a nawet złości (Plopa 2012; Gwiazdowska-Stańczak, Sękowski 2018). Postawa nadmiernie wymagająca może przyczynić się do zaniżonych osiągnięć ucznia w szkole, będzie hamować rozwój jego zainteresowań. W szkole ograniczy się do zdobywania sukcesów prostszych, przestanie starać się osiągać więcej z lęku przez porażką i karą ze strony rodzica (Dyrda 2008).

Autonomia to postawa, w której rodzic szanuje prywatność swojego dziecka. Jest ona szczególnie ważna w okresie adolescencji, kiedy to buduje się system wartości oraz moralności młodego człowieka. W przypadku problemów wysłuchuje się argumentów i prowadzi dyskusję. Postawa odwrotna dotyczy sytuacji, w której rodzice nie rozumieją potrzeby swobody, autonomii i decyzyjności swojego dziecka (Plopa 2012). Autonomia nie dotyczy tylko postawy rodziców wobec dziecka, ale może również określać stopień niezależności rodziny jako całości od otoczenia. Znaczy to, że powinna mieć na tyle elastyczne granice, aby mieć relacje z otoczeniem, być otwarta na innych ludzi i świat, przy czym zachowywać swoją własną autonomię i niezależność (Guzik, Guzik 2010).

Najbardziej destrukcyjną dla nastolatków jest postawa niekonsekwentna rodzica. Zależy ona od chwilowego stanu czy nastroju. Charakteryzuje się nieprzewidywalnością, a adolescent żyje w ciągłej niepewności i strachu. Nigdy nie wie, jaka będzie reakcja rodzica na jego postępowanie (Plopa 2012). To samo zachowanie może być pochwalone, skarcone lub rodzic w ogóle nie zareaguje. Powoduje to emocjonalne rozchwianie i brak poczucia bezpieczeństwa. To w konsekwencji prowadzi do braku umiejętności odróżniania dobra od zła. Współcześni zapracowani rodzice coraz częściej odznaczają się taką właśnie postawą. Ich sprzeczności w zachowaniu tłumaczone są stresem w pracy za-

wodowej. Niekonsekwencja ma bardzo negatywne skutki dla dziecka. Ciągłe poczucie krzywdy i braku zrozumienia może u niego skutkować zachowaniami agresywnymi i lękowymi (Błasiak 2012). Niekonsekwencja rodziców prowadzi do ogólnego chaosu. Dzieci z takich rodzin wykazują duże deficyty w zakresie kompetencji społecznych oraz mają trudności w relacjach interpersonalnych. Rodzice niekonsekwentni dbają głównie o zaspokajanie swoich własnych potrzeb, dlatego ich zachowanie wobec dziecka dyktowane będzie chwilowym stanem emocjonalnym (Kaleta 2011).

Postawa nadmiernie ochraniająca charakteryzuje się zależnością, ograniczaniem samodzielności oraz rozwiązywaniem wszystkich problemów nastolatka przez rodziców. Silna koncentracja rodzica na dziecku prowadzi do braku jego samodzielności, ograniczenia jego twórczości oraz indywidualności (Jankowska 2012). Nastolatek będzie się czuł osaczony i przytłoczony, co będzie rodziło liczne konflikty (Płopa 2012). Postawa nadmiernie ochraniająca może prowadzić do opóźnienia u dziecka dojrzałości społecznej i emocjonalnej, przez co w swoich działaniach będzie charakteryzował się biernością i egocentryzmem. Ponadto taka postawa będzie skutkować obniżeniem się u niego odporności psychicznej i problemami z radzeniem sobie w sytuacjach trudnych. Nadopiekuńczy rodzic, starający się nadmiernie chronić nastolatka, sprawi, że nie będzie on potrafił przezwyciężyć samodzielnie trudności, a co za tym idzie, osiągnąć dojrzałości (Gwiazdowska-Stańczak, Sękowski 2018). Sytuacja może być też odwrotna. Dzieje się tak w przypadku, kiedy dziecko manipuluje emocjami rodzica, aby uzyskać od niego konkretne wsparcie emocjonalne bądź np. finansowe. Będzie ono udawało bezradność, słabość lub nawet chorobę, aby wykorzystać rodzica i wymusić jego pomoc (Poznaniak 2011). Rodzic charakteryzujący się postawą nadopiekuńczą próby usamodzielniania się nastolatka będzie odbierał jako zagrożenie dla tożsamości i homeostazy systemu (Kaleta 2011).

Danuta Borecka-Biernat (2006) w swoich badaniach dotyczących radzenia sobie młodzieży w sytuacjach trudnych odniosła się również do czynnika rodzinnego. Skupiła się tutaj na roli postaw rodzicielskich postrzeganych przez młodzież o zróżnicowanym stopniu radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Z analiz autorki wynika, iż pozytywne postawy matki i ojca wobec córek sprzyjają wybieraniem przez nie strategii zadaniowej w sytuacji trudnej. Rodzice wyróżniają się otwartością oraz zaangażowaniem w sprawy dziecka, przy czym zachęcają do samodzielności. Negatywne postawy, czyli odrzucanie, unikanie, chłód emocjonalny oraz rygorystyczne kary będą korelowały z wybieraniem przez córki strategii unikowej. W grupie chłopców otrzymano podobne wyniki, pozytywne postrzeżenie rodziców jako kochających sprzyja wybieraniu



strategii zadaniowej. Negatywny obraz rodziców, którzy stosują kary, podobnie jak w grupie dziewcząt, będzie sprzyjał wybieraniu strategii unikowej (Borecka-Biernat 2006). Postawa matki ma szczególny wpływ na powodzenie i osiągnięcia szkolne dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Umiejętność dostosowywania wymagań, okazywane wsparcie i ciepło sprawia, że o wiele łatwiej jest im pokonać swoje bariery. Matka potrafi zrozumieć potrzeby i uczucia takiego dziecka, motywuje i zachęca pozytywnie do nauki. Postawa bezradności oraz nadmiernego wymagania ma niekorzystny wpływ na opanowanie umiejętności szkolnych przez dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (Skowroński 2014). Postawy rodzicielskie mają też znaczący wpływ na zagrożenie depresją u młodzieży. W grupie klinicznej oddziaływania rodziców mogą mieć kluczowe znaczenie dla ich terapii i szybkiego powrotu do zdrowia. Rodzice młodzieży cierpiącej na depresję charakteryzują się postawą wymagającą i niekonsekwentną wobec dzieci oraz ograniczają ich wolność poprzez mniejszą swobodę i akceptację (Chojnacka-Szawłowska, Karnowski 2013). Nadmierne wymaganie, połączone z niekonsekwencją, może prowadzić także do uzależnienia ich od internetu (Krzyżak-Szymańska 2015). Młodzież uzależniona od narkotyków postrzega swoje matki jako nadopiekuńcze (nadmierne ochranianie przyjmuje tu wręcz układ symbiotyczny) oraz wrogie i dominujące (Sikorska, Dworak 2015).

### Mechanizm postrzegania rodziny

Termin „postrzeganie” można tłumaczyć jako percepcję, czyli uświadamianie sobie przedmiotu, osoby, w tym przypadku własnej rodziny. Dziecko w procesie dorastania, wzbogacając swoje doświadczenie życiowe, coraz dokładniej dostrzega zachowania rodziców, ich postawy i metody wychowawcze. Stanowi to podstawę dla ustosunkowywania się emocjonalnego wobec nich. Postrzeganie rodziców przez dziecko może wiązać się z procesem identyfikacji, na który ma wpływ zarówno płeć rodzica, jak i płeć dziecka. Inaczej będą odbierać swoje matki czy ojców dziewczynki, a inaczej chłopcy (Rembowski 1978). W badaniach widać tendencję, iż chłopcy ogólnie gorzej postrzegają swoje rodziny, a zwłaszcza relacje z ojcem. Odwrotnie niż dziewczęta, które wiążą ze swoją rodziną więcej pozytywnych emocji (Wiącek 2012).

Nie tylko samo zachowanie danej osoby jest ważne, ale to, jakie subiektywne znaczenie nadaje temu zachowaniu druga osoba. Dla przykładu to nastolatek nadaje własne znaczenie zachowaniu rodziców wobec niego. Młodzież po 13. roku życia posiada zdolność do klasyfikacji oraz integracji różnorodnych informacji

na temat postrzeganego rodzica. Zaczyna odróżniać motywy wewnętrzne ich zachowania. Myślenie starszych dzieci o innych osobach staje się bardziej elastyczne, logicznie uporządkowane. Młodzież, oceniając rodziców, będzie podawać ustrukturyzowane i bogate charakterystyki psychologiczne dzięki abstrakcyjnemu poziomowi funkcjonowania poznawczego. Badanie postaw i relacji rodzinnych z perspektywy starszego dziecka jest metodą potrzebną i wartościową. Rodzice oceniający samych siebie mają tendencję do pokazywania się w lepszym świetle, przez co zniekształcają i zawyżają wyniki (Plopa 2011).

Postrzeżenie rodziców przez dzieci może różnić się w zależności, czy oceniają ojca lub matkę oraz od płci samego respondenta. Badania wskazują, że dzieci ogólnie lepiej oceniają matkę niż ojca, ponadto wzbudza ona większe uczucia, bez względu na to, czy badano dziewczynkę, czy chłopca (Plopa 2011). W rodzinach zdrowych i prawidłowych małżonkowie będą oceniać swoje relacje rodzinne bardzo podobnie, natomiast relacje z punktu widzenia dziecka mogą być już zdecydowanie różne. Oznacza to, że nawet jeśli rodzice są zgodni co do swoich oddziaływań, to dziecko może widzieć je zupełnie inaczej (Lachowska 2003). Istnieją także znaczące różnice w ocenie swoich rodziców związane z kontekstem kulturowym, w jakim wychowuje się dziecko. Dla porównania, dzieci japońskie charakteryzowały się większym dystansem psychicznym w stosunku do swoich rodziców oraz większym autorytetem ojca niż ich amerykańscy rówieśnicy. Porównując amerykańskie i niemieckie rodziny, w tych drugich ojców postrzegany był jako bardziej zaangażowany w sprawy rodzinne (Plopa 2011). W badaniach, dotyczących wpływu rodziny, szkoły i rówieśników na przystosowanie młodzieży, wykorzystano metody opierające się na postrzeganiu tych grup przez młode osoby. Zaproponowano model ukazujący, że pozytywna ocena praktyk wychowawczych i klimatu rodzinnego przez dzieci dodatkowo wpływa na ich poczucie więzi rodzinnej, a także na ich ogólny poziom funkcjonowania i przystosowania. Ponadto postrzeżenie własnej rodziny jako posiadającej silne więzi wpływa na rozwój psychospołeczny młodych ludzi i sprawia, że są oni bardziej aktywni, częściej angażują się w szersze działania społeczne (Law, Cuskelly, Carroll 2013).

Postrzeżenie tych samych konfliktów przez młodzież i ich rodziców różni się. Nie odnotowano jednak takich różnic pomiędzy dziewczętami i chłopcami. Stopień zaangażowania się w różnego rodzaju konflikty zależy od płci rodzica. Matki częściej doświadczają takich sytuacji w sprawach dotyczących wychowania, nauki i problemów społecznych. Ojcowie natomiast częściej angażują się w konflikty z nastolatkami, które mają związek z kwestiami światopoglądowymi (Rostowska 2001).

## Badania własne

### *Metody*

W badaniach wykorzystano trzy wystandaryzowane testy psychologiczne, które badają relacje w rodzinie jako całości, relacje z matką i z ojcem. Kwestionariusz Relacji Rodzinych Moja Rodzina autorstwa Mieczysława Plopy i Piotra Połomskiego jest przeznaczony do badania oceny własnej rodziny ujmowanej w całości. Metoda służy do badania rodziny w percepcji młodzieży między 15. a 20. rokiem życia. Składa się z 32 stwierdzeń, które młodzi ludzie oceniają na pięciostopniowej skali: (1) Tak. (2) Raczej tak. (3) Nie wiem. (4) Raczej nie. (5) Nie. Relacje rodzinne opisywane są za pomocą czterech wymiarów: „Komunikacji”, „Spójności”, „Autonomii-Kontroli” i „Tożsamości” (Plopa, Połomski 2010). Kwestionariusze Relacji Rodzinych w wersji „Moja matka” i „Mój ojciec” są (Plopa, Połomski 2010) przeznaczone do badania relacji dorastającej młodzieży w wieku od 15 do 20 lat odpowiednio ze swoją matką lub ojcem. Kwestionariusze składają się z 24 pozycji w postaci stwierdzeń, które badany ocenia według pięciostopniowej skali. Relacje, jakie osoba badana posiada z rodzicem, można przedstawić za pomocą 3 wymiarów: „Komunikacja”, „Spójność” i „Autonomia-Kontrola” (Plopa, Połomski 2010).

### *Procedura i grupa badana*

Badania odbywały się w szkołach, po wcześniejszym umówieniu telefonicznym. Czas badania obejmował około 20 minut. Uczestnicy byli informowani o ich dobrowolności i anonimowości. Odrzucono kwestionariusze z brakami danych. W badaniach uczestniczyli licealiści w wieku 16 lat. Grupa liczyła 158 osób (97 dziewcząt i 61 chłopców). Taki rozkład płci badanych spowodowany jest rzeczywistym rozkładem w populacji (w liceach uczy się więcej dziewcząt niż chłopców). Badania zostały przeprowadzone na terenie województwa lubelskiego.

### *Pytania badawcze i hipotezy*

Głównym celem badań była próba odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób różni się postrzeganie relacji w rodzinie, relacji z matką i ojcem oraz postaw matki i ojca u dziewcząt i chłopców.

Sformułowano następujące hipotezy:

1. Dziewczęta pozytywniej postrzegają relacje w swojej rodzinie niż chłopcy.
2. Dziewczęta pozytywniej postrzegają relacje z matką niż chłopcy.
3. Chłopcy pozytywniej postrzegają relacje z ojcem niż dziewczęta.
4. Dziewczęta pozytywniej postrzegają postawy matki niż chłopcy.
5. Chłopcy pozytywniej postrzegają postawy ojca niż dziewczęta.

### Wyniki badań

W celu weryfikacji wyżej postawionych hipotez przeprowadzono analizy statystyczne, porównując relacje w rodzinie (tabela 1), relacje z matką (tabela 2) oraz relacje z ojcem (tabela 3) odpowiednio dla grup dziewcząt i chłopców. Następnie porównano obydwie grupy pod względem postaw rodzicielskich – matki (tabela 4) i ojca (tabela 5).

Tabela 1. Różnice w postrzeganiu relacji w rodzinie w grupach dziewcząt i chłopców

Relacje w rodzinie	Dziewczęta (N = 97)		Chłopcy (N = 61)		t	p
	M	SD	M	SD		
Komunikacja	28,22	7,02	31,82	4,35	-3,98	<b>0,001</b>
Spójność	28,37	7,14	32,26	4,61	-4,16	<b>0,001</b>
Autonomia-Kontrola	31,16	6,35	33,25	4,3	-2,45	<b>0,02</b>
Tożsamość	29,01	6,06	31,84	4,72	-3,28	0,001

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2. Różnice w postrzeganiu relacji z matką w grupach dziewcząt i chłopców

Relacje z matką	Dziewczęta (N = 97)		Chłopcy (N = 61)		t	p
	M	SD	M	SD		
Komunikacja	29,06	7,69	32,25	5,07	-2,86	<b>0,005</b>
Spójność	30,01	7,67	32,23	4,88	-2,02	<b>0,05</b>
Autonomia-Kontrola	19,26	8,3	17,98	6,58	1,07	0,29

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 3. Różnice w postrzeganiu relacji z ojcem w grupach dziewcząt i chłopców

Relacje z ojcem	Dziewczęta (N = 97)		Chłopcy (N = 61)		t	p
	M	SD	M	SD		
Komunikacja	25,03	8,09	30,15	5,96	-4,57	<b>0,001</b>
Spójność	25,31	7,43	30,34	6,16	-4,61	<b>0,001</b>
Autonomia-Kontrola	18,33	7,89	17,43	6,44	0,79	0,43

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 4. Różnice w postrzeganiu postaw matki w grupach dziewcząt i chłopców

Postawy matki	Dziewczęta (N = 97)		Chłopcy (N = 61)		t	p
	M	SD	M	SD		
Akceptacja-Odrzucenie	35,8	9,13	37,16	5,74	-1,15	0,25
Autonomia	35,97	7,69	36,54	5,02	-0,57	0,57
Ochronianie	31,49	7,06	32	5,73	-0,49	0,62
Wymaganie	25,99	10,62	25,3	7,19	0,49	0,63
Niekonsekwencja	24,19	8,86	21,59	7,12	2,03	<b>0,05</b>

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 5. Różnice w postrzeganiu postaw ojca w grupach dziewcząt i chłopców

Postawy ojca	Dziewczęta (N = 97)		Chłopcy (N = 61)		t	p
	M	SD	M	SD		
Akceptacja-Odrzucenie	31,25	9,53	34,08	6,66	-2,29	<b>0,03</b>
Autonomia	33,92	8,33	35,05	6,42	-0,96	0,34
Ochronianie	27,07	7,88	28,1	7,45	-0,82	0,41
Wymaganie	26,02	9,83	26,28	8,72	-0,17	0,86
Niekonsekwencja	24,18	8,81	23,02	7,33	0,89	0,37

Źródło: opracowanie własne.

## Dyskusja

Hipoteza pierwsza, która brzmiała „Dziewczeta pozytywniej postrzegają relacje w swojej rodzinie niż chłopcy”, nie potwierdziła się. Jak wskazują wyniki badań, chłopcy istotnie statystycznie wyżej ocenili jakość komunikacji w swojej rodzinie, jej poziom spójności oraz autonomii. Co ciekawe, tendencja ta dotyczy również postrzegania relacji z matką. Tak więc hipoteza druga („Dziewczeta pozytywniej postrzegają relacje z matką niż chłopcy”) również nie znalazła potwierdzenia. Jest to bardzo interesujące zjawisko, ponieważ badacze na ogół podkreślają wagę relacji z matką w okresie dorastania przez dziewczynki. Niemniej jednak zmiany społeczno-kulturowe powodują, że młode dziewczęta przeciwstawiają się autorytetom oraz wzorcowi matki. Ważniejsze stają się dla nich relacje wirtualne, lansowane w internecie. Hipoteza trzecia, dotycząca pozytywniejszego wizerunku ojca w oczach młodych mężczyzn, potwierdziła się. Chłopcy ocenili istotnie wyżej komunikację i spójność w relacji z ojcem niż dziewczęta. Dla nastoletnich chłopców bardzo ważny jest pozytywny wzór ojca. Hipoteza czwarta, dotycząca postrzegania postaw matki, nie potwierdziła się. Istotne różnice pojawiły się tylko w jednym wymiarze, i to znowu chłopcy ocenili matkę bardziej pozytywnie niż dziewczęta. Młodzi mężczyźni postrzegają swoje matki jako mniej niekonsekwentne w swoich postawach niż widzą to dziewczęta. Przy ocenie postaw ojca również istotne różnice pojawiły się tylko w jednym wymiarze, dotyczącym akceptacji. Stąd można powiedzieć, że hipoteza piąta potwierdziła się częściowo, chłopcy postrzegają swojego ojca jako bardziej akceptującego niż dziewczęta.

Dziewczeta i chłopcy w okresie dojrzewania mogą zdecydowanie różnić się harmonijnością i poziomem rozwoju fizycznego, moralnego i społecznego. Dziewczeta wcześniej zaczynają myśleć o założeniu własnej rodziny, analizować relacje i postawy własnych rodziców. Młodzież zazwyczaj nie uważa swojej własnej rodziny za ideał, natomiast często tworzy wyidealizowane wizje rodziny, jaką stworzy w przyszłości (Baniak 2010). Być może jest to jeden z argumentów przemawiających za gorszą oceną matki i ojca przez młode dziewczęta.

Postrzeganie przez młodzież relacji i postaw rodzicielskich może mieć wpływ na wiele obszarów ich życia, m.in. na ich ogólny poziom funkcjonowania i rozwój psychospołeczny (Law, Cuskelly, Carroll 2013); osiągnięcia szkolne (Gwiazdowska-Stańczak, Sękowski 2018); radzenie sobie w sytuacjach trudnych (Borecka-Biernat 2006). Stąd warto zajmować się tym zagadnieniem. Przedstawione w niniejszym artykule badania miały za zadanie przybliżyć specyfikę postrzegania relacji i postaw rodzicielskich w kontekście różnic płciowych pomiędzy adolescentami. Okazuje się, że chłopcy lepiej oceniają matkę

i ojca niż dziewczęta. Należy pamiętać, że nawet jeśli z perspektywy rodziców ich oddziaływania są spójne, to nastolatki mogą postrzegać je zupełnie inaczej (Lachowska 2003).

Tematyka relacji i postaw rodzicielskich w tym trudnym dla rodziny okresie dorastania dziecka, jest szczególnie ważna. Młody człowiek powoli zmierza do samodzielności i uniezależnienia się od rodziców. Z jednej strony będzie potrzebował wsparcia i pomocy, z drugiej zaś dużej akceptacji dla własnych wyborów i coraz większej swobody. Zadaniem pedagogów i psychologów jest wsparcie rodziny w tym procesie. Z naukowego punktu widzenia zgłębianie tej tematyki jest równie ważne, warto zatem w przyszłych badaniach zastanowić, się skąd mogą wynikać różnice w postrzeganiu relacji i postaw oraz jakie czynniki dodatkowe mogą te różnice moderować.

## BIBLIOGRAFIA

- Baniak J. (2010), *Małżeństwo i rodzina w świadomości młodzieży gimnazjalnej na tle kryzysu jej tożsamości osobowej*, Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Bialecki I., Siemińska R. (2007), *Wpływ rodziny i grup rówieśniczych na wyniki egzaminów zewnętrznych*, Biuletyn Badawczy CKE „Egzamin”, 12, s. 10–46.
- Błasiak A. (2012), *Oddziaływania wychowawcze w rodzinie*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Borecka-Biernat D. (2006), *Strategie radzenia sobie młodzieży w trudnych sytuacjach społecznych. Psychospołeczne uwarunkowania*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Chojnacka-Szawłowska G., Karnowski K. (2013), *Assessment of parents' attitudes and symptoms of aggression in depression*, „Polish Journal of Social Science”, 7, 1, s. 43–52.
- De Barbaro B. (1999), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dryll E. (2014), *Narracje rodzinne*, w: I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny* (s. 73–95), Warszawa: PWN.
- Dubis M. (2013), *Świat wartości i plany życiowe licealistów*, Lublin: Innovatio Press.
- Dyrda B. (2008), *Specyfika problemów związanych z procesem uczenia się i nabywania wiedzy przez uczniów zdolnych*, w: W. Limont, J. Cieślakowska, J. Dreszer (red.), *Zdolności, talent, twórczość*, t. 1 (s. 91–102), Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Dysarz Z. (2003), *Mowa dziecka a więzi uczuciowe w rodzinie*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
- Gorbaniuk J., Parysewicz B. (2009), *Rodzina wobec współczesnych wyzwań społeczno-kulturowych*, Lublin: Wydawnictwo KUL.

- Gulla B. (2010), *Wielowymiarowe funkcjonowanie rodziny. Aspekty psychologiczne*, w: A. Świerczek (red.), *Różne oblicza rodziny* (s. 200–231), Kraków: Wydawnictwo św. Stanisława BM.
- Guzik B., Guzik A. (2010), *Komunikacja w małżeństwie i w rodzinie*, Kraków: Wydawnictwo Światło-Życie.
- Gwiazdowska-Stańczak S., Sękowski A.E. (2018), *Rodzina uczniów zdolnych*, Warszawa: Difin.
- Jankowska M. (2012), *Systemy rodzinne a zachowania twórcze*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio”, 3, 11, s. 28–60.
- John-Borys M. (2004), *Spójność rodziny a jej obraz w oczach dorastających dzieci*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kaleta K. (2011), *Struktura rodziny a społeczne funkcjonowanie dorastających dzieci*, Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Kochanowskiego.
- Kalus A. (2009), *Illness in the Family Empirical Viability of Selected Theoretical Models*, „Polish Journal of Social Science”, 4, 1, s. 77–99.
- Kozera-Mikuła P. (2015), *Dialogue with child in adolescence*, w: B. Parysiewicz, M. Wyzlic, K. Komsta-Tokarzewska (red.), *Dialog w rodzinie – dobre praktyki* (s. 61–74), Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krzyżak-Szymańska E. (2015), *„Moja rodzina” na Facebooku w percepcji gimnazjalistów*, w: B. Parysiewicz, M. Wyzlic, K. Komsta-Tokarzewska (red.), *Dialog w rodzinie – dobre praktyki* (s. 123–138), Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Lachowska B. (2003), *Funkcjonowanie rodzin zdrowych*, w: A. Gała (red.), *Kręgi wychowania* (s. 23–31), Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Lachowska B. (2012), *Praca i rodzina – konflikt czy synergia? Konflikt i facylitacja między rolami rodzinnymi i zawodowymi – uwarunkowania i znaczenie dla jakości życia kobiet i mężczyzn*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Landau E., Weissler K. (1993), *Parental Environment in Families With Gifted and Nongifted Children*, „The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied”, 127, 2, s. 129–142.
- Law P.C., Cuskelly M., Carroll A. (2013), *Young People’s Perceptions of Family, Peer, and School Connectedness and Their Impact on Adjustment*, „Australian Journal of Guidance and Counselling”, 23, s. 115–140.
- Lorenzo-Blanco E., Bares C.B., Delva J. (2013), *Parenting, Family Processes, Relationships, and Parental Support in multiracial and multiethnic Families: An Exploratory Study of Youth Perceptions*, „Family Relations”, 62, s. 125–139.
- Mendecka G. (2003), *Środowisko rodzinne w percepcji osób aktywnych twórczo*, Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie.
- Miklewicz M.A. (1995), *Rodzina jako wsparcie*, w: K. Suszek (red.), *Rodzina a rozwój dzieci i młodzieży* (s. 56–61), Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Plopa M. (2011), *Psychologia rodziny: teoria i badania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.



- Płopa M. (2012), *Rodzice a młodzież. Teoria i metoda badania*, Warszawa: VIZJA PRESS & IT.
- Płopa M., Połomski P. (2010), *Kwestionariusz Relacji Rodzinnych. Wersje dla młodzieży*, Warszawa: VIZJA PRESS & IT.
- Poznaniak W. (2011), *Rodzina szkołą wsparcia emocjonalnego*, w: A. Pryba (red.), *Rodzina szkołą wartości* (s. 95–112), Poznań: Uniwersytet Adama Mickiewicza.
- Rembowski J. (1978), *Rodzina w świetle psychologii*, Warszawa: WSiP.
- Rostowska T. (2001), *Percepcja konfliktu pokoleń przez dorastającą młodzież i jej rodziców*, w: B. Kaczmarek, K. Markiewicz, S. Orzechowski (red.), *Nowe wyzwania w rozwoju człowieka* (s. 203–212), Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Rostowska T., Lewandowska-Walter A., Jarmołowska A. (2009), *The influence of parental attitudes on coping with stress and aggressive behaviours among Polish and Lithuanian adolescents*, „Polish Journal of Social Science”, 4, 1, s. 191–214.
- Satir V. (2000), *Rodzina. Tu powstaje człowiek*, Gdańsk: GWP.
- Sikorska I., Dworak M. (2015), *Percepcja rodziny pochodzenia u adolescentów uzależnionych od substancji psychoaktywnych*, w: A. Margasiński (red.), *Rodzina w ujęciu systemowym. Teoria i badania* (s. 142–165), Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Sikorski W. (2011), *Psychologia osiągnięć szkolnych uczniów. Czynniki konwencjonalne i niekonwencjonalne*, Nysa: Oficyna Wydawnicza Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.
- Skowroński B. (2014), *Czynniki warunkujące powodzenie szkolne uczniów z niepełnosprawnością intelektualną*, w: E. Zasępa, T. Gałkowski (red.), *Oblicza psychologii klinicznej* (s. 279–288), Sopot: GWP.
- Stobiecka-Donicz A. (2012), *Sytuacja dzieci i młodzieży w rodzinach z problemem przemocy domowej na tle statystyk powiatu garwolińskiego. Podstawy teoretyczne oraz doświadczenia płynące z praktyki*, w: M. Walancik, D. Sarzała (red.), *Człowiek z wielkiej sieci. Zjawisko, zagrożenia, profilaktyka* (s. 399–406), Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Wiącek G. (2012), *Zróżnicowanie relacji rodzinnych uczniów klas integracyjnych z uwagi na płeć i staż szkolny dziecka*, „Studia z Psychologii w KUL”, 18, s. 115–132.
- Zwoliński M. (2000), *Systemowe zasoby rodziny a poczucie koherencji u dorosłego człowieka*, „Przegląd Psychologiczny”, 43, 2, s. 139–156.

## STRESZCZENIE

Rodzina to podstawowa grupa społeczna, w której rozwija się osobowość młodego człowieka. Relacje rodzinne i postawy rodzicielskie są bardzo ważne w życiu adolescentów. Na ich podstawie kształtują oni swój system wartości i moralności. Relacje opisuje się za pomocą jakości komunikacji w rodzinie, poziomu autonomii – kontroli, spójności i tożsamości. Postawy rodzicielskie dotyczą akceptacji, niekonse-

kwencji, autonomii, nadmiernego ochraniańia i wymagania. Badaniami objęto grupę uczniów liceów w wieku 16 lat (97 dziewcząt i 61 chłopców). Przeprowadzono je na terenie szkół województwa lubelskiego. Wykorzystano Kwestionariusz Relacji Rodziny w wersjach: Moja Rodzina, Mój Ojciec i Moja Matka oraz Skalę Postaw Rodzicielskich w wersjach Moja Matka i Mój Ojciec. Głównym celem badań była próba odpowiedzi na pytanie, jak różni się postrzeganie relacji i postaw rodzicielskich u adolescentów ze względu na ich płeć. Okazuje się, że chłopcy lepiej niż dziewczęta oszacowali relacje z matką i ojcem. W zakresie postaw chłopcy na niższym niż badane dziewczęta poziomie ocenili niekonsekwencję matki, natomiast na wyższym akceptację ojca.

**SŁOWA KLUCZOWE:** rodzina, relacje rodzinne, postawy rodzicielskie, postrzeganie, adolescenti

## SUMMARY

The family is the basic social group in which develops the personality of a young person. Family relationships and parental attitudes are very important in the life of adolescents. On their basis, they shape their system of values and morals. Relations are described using the quality of communication in the family, the level of autonomy-control, cohesion and identity. Parental attitudes relate to acceptance, inconsistency, autonomy, over-protection and requirements. The research covered a group of high school students aged 16, 97 girls and 61 boys. The research took place on the school grounds and covered the reach of the Lublin province. The Family Relationship Questionnaire was used in the versions of My Family, My Father and My Mother and the Parental Attitude Scale in the versions of My Mother and My Father. The main goal of the research was to try to answer the question of how the perception of parental relations and attitudes in adolescents differs due to their gender. It turns out that the boys rated the relationship with the mother and father better than the girls. In terms of attitudes, the boys at the lower level assessed the inconsistency of the mother, while at a higher level they assessed the acceptance of the father than the surveyed girls.

**KEYWORDS:** family, family relationships, parental attitudes, perception, adolescents

SYLWIA GWIAZDOWSKA-STAŃCZAK – Katolicki Uniwersytet Lubelski im. Jana Pawła II  
e-mail: sylwia.gwiazdowska@onet.pl

### Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 30.10.2018

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 20.12.2018

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 21.12.2018

Dyscyplina naukowa: pedagogika

## Studiowanie za granicą a osądzanie refleksyjne

### Studying abroad and reflective judgment

#### Wprowadzenie

Szkoły wyższe są obligowane do szeroko pojętego rozwoju studentów w zakresie wielu sfer, do których można zaliczyć: rozwijanie generycznych umiejętności związanych z funkcjonowaniem poznawczym i społecznym, rozwijanie kompetencji społecznych, uczenie kompleksowego myślenia i działania, wdrażanie do twórczości i kreatywności oraz przyjmowania odpowiedzialności za własne uczenie się (European Commission, 2013). Refleksyjność wpisuje się w podstawowe funkcje pełnione przez szkoły wyższe, ponieważ pozwala na przyjęcie krytycznej postawy intelektualnej wobec zmieniającego się świata oraz zachowanie poczucia kontroli nad własnym myśleniem i działaniem. Jest to kategoria szczególnie ważna dla człowieka funkcjonującego w teraźniejszości, określanej jako „późna nowoczesność” (Giddens 2010) czy „społeczeństwo ryzyka” (Beck 2002). Zatem trafnie Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD, 2005) nadała refleksyjności miano „serca kompetencji kluczowych”.

Osądzanie refleksyjne znacznie wykracza poza zwykłe, kontrolne, rozumowe myślenie i działanie, ponieważ jest uruchamiane w sytuacjach niestabilnych poznawczo, czyli wobec dylematów niemających jednoznacznego rozwiązania (King, Kitchener 1994).

Zasadniczym celem badań było ustalenie poziomu osądzania refleksyjnego polskich studentów biorących udział w programie Erasmus oraz wskazanie wybranych czynników edukacyjnych i socjalizacyjnych, mogących dodatkowo pozostawać w związku z tym poziomem. Do badań na temat osądzania refleksyjnego studentów Erasmusa przystępowano z przeświadczeniem, że udział w takich programach buduje kapitał intelektualny jednostki i ogranicza pasywność w przyjmowaniu wiedzy. Wobec tego zastanawiano się, czy badani studenci Erasmusa wykazywali

ponadprzeciętną zdolność osądzania refleksyjnego i poprzez to charakteryzowali się: szerokim światopoglądem, umiejętnością dostrzegania innych punktów widzenia, podążaniem za tym, co aktualne i działaniem tak, jak otwarci na świat profesjoniści.

### ○ idei umiędzynarodowienia edukacji i programie Erasmus

Metaforycznie ujętą funkcją edukacji jest przekraczanie granic, także tych państwowych. Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego nie jest zjawiskiem nowym, przeciwnie, stanowi jego odwieczną tradycję. Międzynarodowy przepływ studentów i wykładowców, idei i wiedzy w dwunasto- i trzynastowiecznej Europie prowadził do powstawania wielonarodowościowych społeczności akademickich. Najstarszy polski uniwersytet w XV w. przeżywał jedną z najlepszych faz swojego rozwoju i przyciągał wówczas studentów z całej Europy. Obok Polaków na studia do Krakowa zjeżdżali: Rusini, Litwini, Węgrzy, Niemcy, Czesi, Szwajcarzy, Anglicy, Holendrzy, Francuzi, Włosi, Hiszpanie, Tatarzy (Stopka, [www.uj.edu](http://www.uj.edu)...). W późniejszych wiekach, w całej Europie na długo uległ zahamowaniu proces umiędzynarodowienia edukacji.

Współcześnie idea internacjonalizacji wpisuje się w dwa wymiary. Pierwszy z nich, wewnętrzny, związany jest z otwartością na treści kształcenia, które uwzględniają międzykulturowy i międzynarodowy kontekst. Drugi wymiar, zewnętrzny, zakłada mobilność studentów i naukowców, objawiającą się studioowaniem za granicą, a także podejmowaniem wspólnych projektów badawczych.

W Stanach Zjednoczonych od 1946 r. funkcjonuje bardzo popularny program wsparcia w obszarze mobilności naukowców – Fulbright (<https://fulbright...>). Obecnie trwający na całym świecie, zintensyfikowany proces studioowania za granicą, rozpoczął się w latach siedemdziesiątych XX w. wraz z dużymi migracjami studentów z Azji do Stanów Zjednoczonych, Australii i Wielkiej Brytanii. W Europie zaczął się dopiero dekadę później. Od 1987 r. na starym kontynencie funkcjonuje program działań na rzecz mobilności studentów – Erasmus (*European Action Scheme for the Mobility of University Students*), a od 1999 r. budowany jest europejski obszar szkolnictwa wyższego, zw. procesem bolońskim.

Powszechnie uważa się, że do Polski idea internacjonalizacji szkolnictwa wyższego zawitała po 1989 r. Do tego czasu wymiana studentów i kadr zachodziła w obrębie bloku komunistycznego. W założeniach był to system zamknię-

ty, chociaż polskie uczelnie, w ramach tzw. pomocy rozwojowej, przyjmowały wielu studentów z krajów afrykańskich i azjatyckich. Wśród absolwentów z tamtego okresu można wymienić takie nazwiska, jak np.: Alpha Oumar Konaré – były prezydent Mali, Dong Khoi Nguyen – wietnamski minister, Nassoro Wamchilowa Malocho – tanzański minister, Libertine Namnathil – namibijski minister (Siwińska, [https:// ...forumakademickie...](https://...forumakademickie...)).

Program Erasmus jest obecnie największym w historii świata programem wspierającym mobilność studentów. Do 2015 r. skorzystało z niego 3 mln studentów i 300 tys. nauczycieli akademickich z 4 tys. instytucji i 33 krajów (<http://europa.eu/rapid...>). Zgodnie z przewidywaniami, z programu Erasmus+ w latach 2014–2020 ma skorzystać 2 mln studentów i 800 tys. nauczycieli akademickich (<http://erasmusplus...statystyk/>). Polska na unijnej mapie międzynarodowej edukacji wygląda dość ciekawie. Jest to kraj, w którym wyjazd na Erasmusa jest bardzo popularny. Przykładowo, w 2014 r. wyjechało z Polski 16 796 studentów (<http://erasmusplus...wyjazdy-i-przyjazdy...>). Jednocześnie pośród państw zrzeszonych w OECD Polska jest krajem o jednym z najmniejszych procentów studentów obcokrajowców (poniżej 2%). Dla porównania odsetek ten w Australii, Wielkiej Brytanii i Szwajcarii wynosi ponad 16% (średnia OECD 7,14%) ([www.oecd...education...](http://www.oecd...education...)).

Teoria przedmiotu badań – osądzanie refleksyjne – osadzona jest w paradygmacie konstruktywistycznym. W tym samym świetle Anna Umińska-Wroniecka (2016) analizowała proces internacjonalizacji, wyrażony poprzez stanowisko, że poglądy, normy, przekonania i idee mają znaczenie dla kształtowania międzynarodowej pozycji danego państwa. Interes narodowy stanowi subiektywną i dynamiczną konstrukcję społeczną rozwijaną poprzez interakcje z innymi. Edukacja ma na tym polu największe znaczenie, ponieważ na każdym jej szczeblu, od elementarnego do wyższego, upowszechnia: normy, idee i wartości, kształtując w ten sposób indywidualną percepcję podlegających jej podmiotów. „Uniwersytety, jako centrum dyskursu, stają się swoistą fabryką kształtowania i upowszechniania określonych postaw i idei, konstytuując intersubiektywnie podzielaną wiedzę” (Umińska-Wroniecka 2016, s. 177).

Powracając do aspektu wymiany studenckiej, warto bliżej przyjrzeć się studentom Erasmusa, gdyż wybrani spośród nich przedstawiciele stanowili podmioty badawcze niniejszej pracy. Refleksyjność stanowi nową kategorię badawczą w tej grupie. Innymi słowy, autorce badań nie są znane studia innych autorów na temat refleksyjności studentów Erasmusa. Niemniej istnieje wiele raportów i badań pozwalających przyjrzeć się im pod kontem właściwości związanych z refleksyjnością. Przykładem są badania nad motywacją podejmowania

studiów za granicą, z których wynika że dominującym rodzajem jest motywacja poznawcza, a w dalszej kolejności hedonistyczna (Sasin 2014). Motywacja poznawcza dotyczyła nie tylko poszerzania wiedzy z zakresu kierunku studiów, ale także poznawania obcej kultury i jej specyfiki. Rezultaty badań Moniki Biłas-Henne (2011) prowadzą do podobnych wniosków, wynika z nich bowiem, że fascynacja obcą kulturą stanowi główny motywator wyjazdów na studia za granicę, pozostałe to walory kształcące wymiany, otwartość na nowości i chęć ich poznania.

Z treści raportu *The Erasmus Impact Study, Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalization of higher education institutions* (Badanie wpływu programu Erasmus, znaczenie mobilności dla umiejętności, szans zatrudnienia i internacjonalizacji instytucji szkolnictwa wyższego) (<https://esn...impact-study>) wynika, że w wymiarze osobistym udział w programie Erasmus rozwija u uczestników: umiejętność lepszego i szybszego rozwiązywania trudnych problemów, także w kontekście przyszłej kariery, sprawności organizacyjne, potencjał łatwego przystosowywania się do nowych okoliczności. W tym samym raporcie odczytuje się, iż udział w tym projekcie wzmacniał: poczucie kompetencji i zaufania do własnych umiejętności, świadomość własnych mocnych stron oraz słabości, przedsiębiorczość i kreatywność, otwartość na niejednoznaczność. W raporcie zatytułowanym: *Survey of the Socio-Economic Background of ERASMUS Students DG EAC 01/05* (Badanie sytuacji społeczno-ekonomicznej studentów ERASMUSA DG EAC 01/05) (<https://www.immagic...>) również przedstawiono szereg korzyści wynikających z uczestnictwa w programie. Najogólniej rzecz ujmując, 87% badanych pozytywnie lub bardzo pozytywnie oceniło swój pobyt za granicą, a tylko 2% uznało to doświadczenie za słabe lub bardzo słabe. Studenci Erasmusu posiadali wysokie kompetencje językowe, ale wzrosły one jeszcze bardziej poprzez udział w programie. Magali Ballatore i Martha Ferede (2013) pisali, że Erasmus jest uważany za najlepszy na świecie program wymiany studentów, i na podstawie przeprowadzonych 100 wywiadów wskazali na bezpośrednie korzyści wynikające z udziału w nim. Uczestnicy programu byli bardziej otwarci na różne międzynarodowe możliwości. Dostrzegali też zwiększenie szans na własne zatrudnienie oraz rozwój wielu zalet, m.in.: pewności siebie, poczucia sprawstwa, tolerancji. Olga Ścigała zauważyła, że w wielu publikacjach na temat studentów Erasmusu pisze się o rozwoju tożsamości europejskiej i zastanawiała się, czym miałyby się ta tożsamość przejawiać. Autorka przytoczyła słowa byłego koordynatora programu Erasmus w Wielkiej Brytanii, J. Reilly'ego:

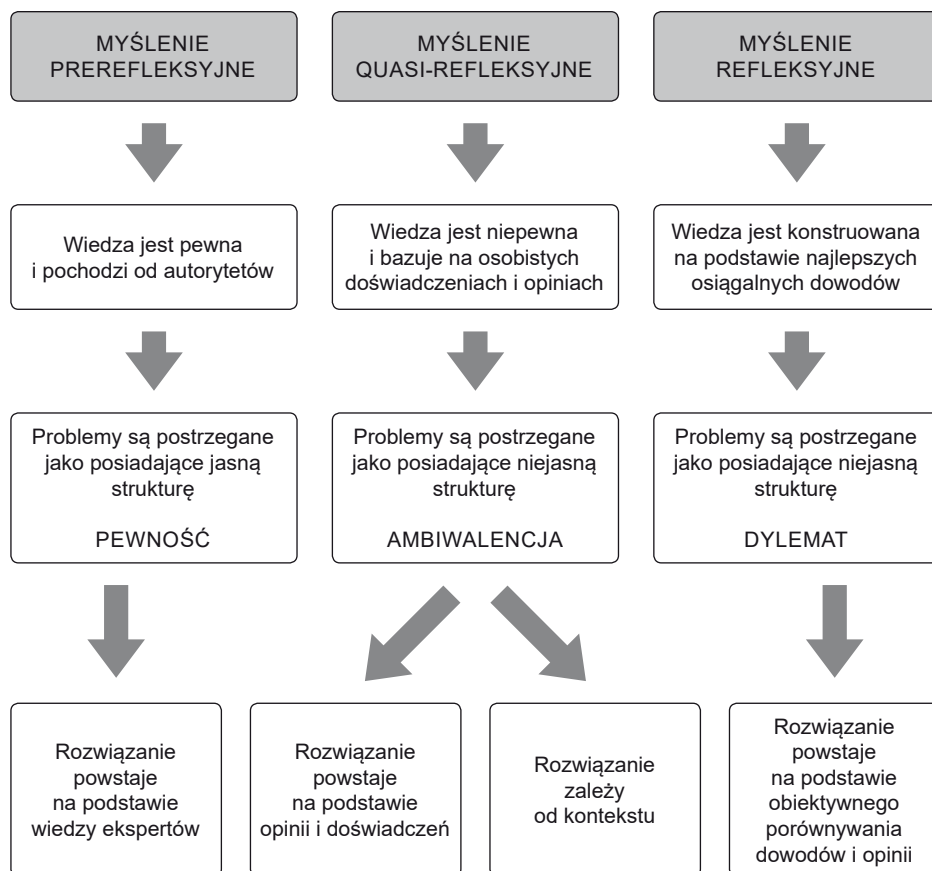
Studia Erasmusa i doświadczenie mobilności dają dzisiejszym studentom szansę na XXI-wieczny renesans, budujący nową europejską tożsamość. To program o największym mnożnikowym wpływie w świecie Europejczyków – studentów Erasmusa, ich rodziny, przyjaciół i uczelni. To odmiana życia, która pozostawia trwałe ślady na wszystkich uczestnikach (za: Ściagała 2014).

Wokół Erasmusa pojawiają się także głosy krytyczne. Za przykład może posłużyć publikacja na temat potencjalnych osobistych korzyści wynikających ze wsparcia przez Unię Europejską publicznych inicjatyw, takich jak ten projekt (Sigalas 2010). Z przeprowadzonych badań wynika, że beneficjenci programu Erasmus nie stali się bardziej przychylni UE. Kontakty z innymi Europejczykami nie sprawiły również przyrostu kompetencji osobistych. Autor skonkludował swoje badania twierdzeniem, iż mówienie o osobistych i społecznych korzyściach wynikających z udziału w programie oznacza przeszacowanie jego wpływu.

### ○ osądzaniu refleksyjnym studentów – teoria badań

Osądzanie refleksyjne zdefiniowano na podstawie koncepcji Patricii King i Karen Kitchener (1994; 2002), zgodnie z którą jest to zaawansowany proces metapoznawczy, oparty na konstruktywistycznym podejściu do rozwoju człowieka (Piaget 1966; Kohlberg 1981; Dewey 1933; Flavell 1976; Perry 1981; Fischer 1980; Kegan 1982). Składający się z siedmiu etapów model osądzania refleksyjnego pozwala na opis epistemicznych założeń jednostki na temat: poznania, informacji i wiedzy. Ukazuje również wpływ refleksyjnego myślenia na rozwój skomplikowanych struktur poznawczych u starszej młodzieży i dorosłych, zwłaszcza studentów. Osądzanie refleksyjne jest wywoływane pod wpływem trudnego i złożonego problemu poznawczego, w obliczu analizy którego stanął podmiot. Za Charlesem Churchmanem (1971) można podzielić problemy na dobrze zorganizowane (*well-structured problems*) oraz te o niezorganizowanej i niejasnej strukturze (*ill-structured problems*). Te pierwsze mają jedno poprawne i dostępne rozwiązanie, aby im sprostać wystarczy odnaleźć i zastosować konkretną procedurę. Problemy o niezorganizowanej strukturze nie posiadają jednego poprawnego i uniwersalnego rozwiązania, a mierzenie się z nimi wymaga zaangażowania myślenia refleksyjnego. Problemy o niejasnym rozwiązaniu stanowią duże wyzwanie epistemologicznie, związane z: poszukiwaniem dowodów, oszacowaniem ich wartości, wzięcia pod uwagę alternatywnych rozwiązań, a nawet zmianą własnego punktu widzenia. Przykładami

takich problemów mogą być: zapłodnienie pozaustrojowe, korzystanie z nowoczesnych technologii przez dzieci. Nie każdy jest w stanie w zaawansowany – refleksyjny – sposób podejść do rozwiązania tego typu kwestii. Niektórzy posłużą się opinią autorytetu i nie będą chcieli lub mogli wytworzyć samodzielnego rozwiązania. Inni natomiast utworzą i uzasadnią swój własny punkt widzenia. Sposób, w jaki ludzie odnoszą się do rozwiązywania trudnych, niekiedy kontrowersyjnych kwestii, został ujęty w modelu osądzania refleksyjnego, który zakłada trzy poziomy myślenia: prerefleksyjne, quasi-refleksyjne i refleksyjne (King, Kitchener 1994; 2002) (rysunek 1).



Rysunek 1. Założenia poznawcze, problemy o jasnej i niejasnej strukturze oraz poziomy osądzania refleksyjnego

Źródło: opracowanie własne.



Trzy poziomy myślenia zostały dodatkowo podzielone na siedem etapów.

Tabela 1. Etapy osądzania refleksyjnego

Myślenie prerefleksyjne	<p>Etap 1. Wiedza jest pewna, rzeczowa i stała. Jej pewność wynika z bezpośredniej obserwacji.</p>
	<p>Etap 2. Wiedza jest pewna, choć podmiot może nie mieć do niej bezpośredniego dostępu. Pozyskanie wiedzy nie stanowi problemu – gdyż ona na pewno istnieje – i może nastąpić poprzez bezpośrednią obserwację lub wysłuchanie stwierdzeń innych znaczących osób, np. nauczycieli, rodziców.</p>
	<p>Etap 3. Podmiot myśli dualistycznie i absolutystycznie oraz jest pewny swoich przekonań. Dopuszczalna jest czasowa niepewność informacji i wiedzy, co ma potencjał wywoływania napięcia poznawczego, które może zostać szybko zniwelowane poprzez bezpośrednią obserwację lub wiedzę „z drugiej ręki”. Podmiot pozostaje wierny zastanej ideologii oraz opiniom autorytetu, dlatego obce jest mu długotrwałe poczucie dyskomfortu poznawczego.</p>
Myślenie quasi-refleksyjne	<p>Etap 4. Niektóre zagadnienia mogą zawierać elementy niepewności, wynikające najczęściej ze względów pragmatycznych (zakłócenia w przekazie informacji, niewystarczające dane). Dostępne bezpośrednio lub pośrednio dowody pozwalają podmiotowi na łatwą i intuicyjną interpretację tego, co go otacza.</p>
	<p>Etap 5. Wiedza jest indywidualna, a jej subiektywność wynika z różnych źródeł i dostępności do nich, co może wpływać także na jej interpretację. Dowody mogą być mocne lub słabe. Istotny jest kontekst poznania oraz dyscyplina, w ramach której się ono dokonuje.</p>
Myślenie refleksyjne	<p>Etap 6. Wiedza jest osobiście konstruowana przez dojrzałą poznawczo, czyli zdolną do adekwatnej oceny dowodów, jednostkę. Istotny jest kontekst powstawania wiedzy oraz budowania własnego stanowiska w danej kwestii. Podmiot przyjmuje postawę krytyczną wobec zdania innych, ale może je uwzględnić. Dowodom i opiniom nadawane jest kryterium: ważności, spójności, mocy wyjaśniającej.</p>
	<p>Etap 7. Podmiot jest aktywnym „badaczem”, który samodzielnie konstruuje wiedzę, opierając się na racjonalnym postępowaniu poznawczym. Dowody są oceniane jako najodpowiedniejsze, najrzetelniejsze, najbardziej przekonujące i najaktualniejsze w określonym kontekście. Wiedza może się zmieniać na skutek poznania nowych dowodów, zapoznania się z innymi perspektywami poznania lub powstania nowych kontekstów, a także rozwoju nowych metod i narzędzi pozyskiwania wiedzy.</p>

## Obszar, cel, pytania i metoda badań

Obszarem badań było osądzanie refleksyjne studentów – uczestników programu Erasmus. Cel stanowiło ustalenie poziomu tegoż osądzania oraz wskazanie wybranych czynników socjalizacyjnych i edukacyjnych, które ewentualnie z nimi współwystępowały. Główne pytanie badawcze brzmiało: Który z poziomów osądzania refleksyjnego jest wykazywany przez badanych studentów, uczestniczących w programie wymiany międzynarodowej? Pytanie to zostało uzupełnione o inne kwestie, które również mogły mieć związek z osądzaniem refleksyjnym badanych. Pod uwagę wzięto następujące czynniki: wiek badanych, poziom studiów, profil kształcenia, znajomość języków obcych, wykształcenie rodziców, wykształcenie babki i dziadka, doświadczenia podróży zagranicznych w dzieciństwie. W badaniach wzięło udział 60 polskich studentów lub niedawnych absolwentów. Badani reprezentowali przeróżne uczelnie, np.: Akademię Morską w Gdyni, Akademię Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie, Politechnikę Białostocką, Politechnikę Warszawską, Szkołę Główną Gospodarstwa Wiejskiego, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Wrocławski, Warszawski Uniwersytet Medyczny, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego. Najmłodszy badany miał 20 lat, a najstarszy 32 lata. Średnia wieku wynosiła 23,35. Kobiety stanowiły większość badanych – 72%. Respondenci byli dobrani celowo, według kryterium uczestnictwa w programie wymiany międzynarodowej studentów Erasmus. Badani przebywali (do roku od badania) na wymianie w następujących krajach: Belgia (n = 17), Niemcy (n = 14), Hiszpania (n = 6), Grecja (n = 6), Dania (n = 6), Czechy (n = 5), Francja (n = 4), Włochy (n = 2). Najczęściej badano osoby, które właśnie powróciły ze stypendium. Niemniej jednak dostępność do badanych – a w zasadzie skłonienie ich do udzielenia wywiadu – stanowiła ważną i dosyć ograniczającą przesłankę, którą należało uwzględnić. Narzędzie, którym się posłużono – pisemna wersja wywiadu osądzania refleksyjnego – zawierało opis pięciu niejednoznacznych poznawczo problemów oraz serię pytań dodatkowych, zadawanych po to, aby jak najtrafniej zidentyfikować poziom osądzania refleksyjnego. Pisemne uzupełnienie całego wywiadu było dość pracochłonne i zajmowało od kilkadziesiąt minut do godziny. Przykład problemu poznawczego oraz pytań dodatkowych wraz z wyjaśnieniem zasadności ich zadawania zaprezentowano poniżej.

Jest wiele raportów na temat środków chemicznych dodawanych do żywności oraz bezpieczeństwa stosowania tych środków. Niektóre badania wykazują, że środki te mogą powodować raka, co czyni te produkty niebezpieczny-

mi. Inne badania pokazują jednak, że dodatki chemiczne są nieszkodliwe i że żywność je zawierająca jest bezpieczniejsza do spożycia.

*PYTANIE 1: Co sądzisz o tej wypowiedzi?*

Pytanie zadawane po to, aby respondent podzielił się swoją pierwszą reakcją na przedstawiany problem. Większość badanych określa, który punkt widzenia jest bliższy ich własnym poglądom na wybrany temat.

*PYTANIE 2. W jaki sposób doszedłeś do tego punktu widzenia?*

Pytanie zadawane w celu dowiedzenia się, w jaki sposób badany zbudował swoje poglądy na daną kwestię. Czy opierał się na jednym czy na wielu punktach widzenia?

*PYTANIE 3. Na czym bazowałeś budując swój punkt widzenia?*

Odpowiedź na to pytanie pozwala odnaleźć fundamenty punktu widzenia respondenta. Czy został on zbudowany na: osobistych ocenach różnych danych, specyficznych doświadczeniach, ocenie punktu widzenia ekspertów? Odpowiedź dostarcza informacji na temat respondenckich koncepcji wyjaśnień różnych kwestii.

*PYTANIE 4. Czy jesteś pewny, że reprezentujesz prawidłowe stanowisko w tej kwestii? Wyjaśnij, dlaczego tak lub nie.*

Pytanie to jest zadawane w celu oceny pewności swoich przekonań przez badanego. Z odpowiedzi na pytanie 4 można dowiedzieć się: czy ocena omawianej kwestii może być uznana za absolutną prawdę? Czy ocenie podlegają również działania respondenta prowadzone w celu zwiększenia pewności jego przekonań, czy były podejmowane czy też nie?

*PYTANIE 5. Kiedy dwoje ludzi różni się w ocenie kwestii, o której mowa, czy oznacza to, że jedna opinia jest dobra, a druga nie? Jeśli tak, to co oznacza, że jest dobra? Jeśli nie to, czy możesz powiedzieć, że jedna z opinii jest lepsza niż druga? Co masz na myśli mówiąc lepsza?*

Pytanie zadane w celu diagnozy, jak respondent ocenia adekwatność alternatywnych interpretacji. Odpowiedź pozwala zweryfikować, czy respondent pozostaje na poziomie dychotomii poznania (charakterystycznej dla wczesnych stadiów z modelu osądzania refleksyjnego) czy też ma szersze spojrzenie na problem.

*PYTANIE 6. Jak to możliwe, że ludzie posiadają tak różne punkty widzenia na ten temat?*

Pytanie ma na celu wywołanie komentarza na temat rozumienia różnic w perspektywach poznania. Na jakich podstawach ludzie budują swoje przekonania i dlaczego istnieje taka różnorodność opinii w danym temacie.

*PYTANIE 7. Jak to możliwe, że eksperci z danej dziedziny nie zgadzają się ze sobą w prezentowanym temacie?*

Pytanie powinno wywołać komentarz badanego na temat jego przypuszczeń co do sposobu budowania przez ekspertów odpowiedzi na kontrowersyjne kwestie. Dlaczego opinie jednych ekspertów mają większą moc wyjaśniającą niż opinie innych?

Każdy z 60 gotowych, składających się z pięciu problemów poznawczych wraz z pytaniami dodatkowymi, wywiadów był poddawany analizie/ocenie pod względem poziomu osądzania refleksyjnego. Dwoje niezależnych sędziów – ekspertów – oceniało wypowiedzi badanych, traktując każdy problem indywidualnie. Następnie dokonywano zliczenia wyników badań. Ostateczny poziom osądzania refleksyjnego był prezentowany za pomocą średniej arytmetycznej, ustalonej na podstawie oceny pięciu problemów przez dwie osoby. Można powiedzieć, że badania przebiegały w schemacie jakościowym, ale ich wynik przedstawiono ilościowo. Przykładowo uzyskana średnia 3,9 oznaczała, że osądzanie refleksyjne badanego jest na początku poziomu quasi-refleksyjnego – na 4 etapie. Inne dane uwzględnione w analizach, np. wykształcenie matki i ojca, zbierano za pomocą krótkiej ankiety.

Ogólna trafność i rzetelność wyników uzyskiwanych za pomocą wywiadu osądzania refleksyjnego jest zadowalająca, na co wskazują wyniki raportu *National Postsecondary Education Cooperative* (za: Wood, Kadrash 2002), w którym przeanalizowano wyniki 33 studiów świadczących o wartości współczynnika rzetelności alpha Cronbacha, wahającego się od ,75 do ,96. W tym samym raporcie zwrócono uwagę na czasochłonność i kosztochłonność przeprowadzania wywiadu w formie mówionej. W niniejszych studiach przeprowadzono wywiad w formie pisemnej (papierowej  $n = 24$ , elektronicznej  $n = 36$ ). Rzetelność wynosiła ,85 (alpha Cronbacha).

### Osądzanie refleksyjne studentów Erasmusa – wyniki badań

Formułując pytania badawcze nie dysponowano wynikami wcześniejszych studiów na temat osądzania refleksyjnego studentów partycypujących w wymianach międzynarodowych. Niemniej istnieje wiele badań na temat pozytywnych dla jednostki efektów udziału w programie Erasmus (Sasin 2014; Biłas-Henne 2011; Ballatore, Ferede 2013 i międzynarodowe raporty). Zasadne więc było przypuszczenie o wysokiej refleksyjności osób badanych. Zakłada-

no, że dodatkowe czynniki, takie jak wiek czy profil kształcenia, mogą dodatkowo różnicować refleksyjność badanych (King, Kitchener 2002; 2004; Boyd 2008; Fischer, Pruyne 2002; Perkowska-Klejman 2014). Domniemywano też, że poziom osądzania refleksyjnego może być związany z wybranymi czynnikami społeczno-kulturowymi, np. wykształceniem rodziców. Co prawda, nie dysponowano badaniami z tego zakresu, jednak na podstawie wielu studiów, prowadzonych głównie na gruncie pedagogiki społecznej i socjologii edukacji (np.: Smolińska-Theiss 2014; Szlendak 2011; Dolata 2008), można stwierdzić istnienie związku rodzinnych czynników socjalizacyjnych z rozwojem dzieci i młodzieży.

Z metodologicznego punktu widzenia dość dużą pułapkę niniejszych studiów stanowiła kwestia kapitałów społeczno-kulturowych i edukacyjnych młodzieży biorących udział w programie Erasmus. Wyższy status socjoekonomiczny studentów Erasmusa w porównaniu do studentów w ogóle potwierdzony został w licznych badaniach (Ballatore, Ferede 2013; Teichler 2002). Wyniki badań z raportu o sytuacji społeczno-ekonomicznej studentów Erasmusa wskazują, że ich rodzice są znacznie lepiej wykształceni w porównaniu do rodziców studentów w ogóle. Dodatkowo ustalono, że udział w programie Erasmus nie jest efektem bezpośredniej transmisji międzypokoleniowej, zwłaszcza w Polsce (<https://www.immagic... ARCHIVES/GENERAL...>); 82% uczestników programu to pierwsze w rodzinie osoby, które studiowały za granicą. Były to wyniki międzynarodowe, świadczące o tym, że w Europie kilkadziesiąt lat temu rodzice badanej młodzieży w o wiele mniejszym stopniu brali udział w podobnych programach. W Polsce najczęściej nie mieli na to żadnej szansy. Wobec powyższych danych można mniemać o istnieniu wielu zmiennych pośredniczących, wpływających na osądzanie refleksyjne badanych. Ich dokładne ustalenie nie było jednak celem niniejszych badań. Ponadto, ze względu na wyselekcjonowaną i nieliczną (ze statystycznego punktu widzenia) grupę respondentów, niemożliwe było zastosowanie statystyk pozwalających na odkrycie ewentualnych czynników maskujących wyniki zasadnicze. Istniała za to możliwość porównania uzyskanych wyników z innymi polskimi (Perkowska-Klejman 2014) i zagranicznymi (np. King, Kitchener 2002) badaniami nad refleksyjnym osądzaniem studentów, co pozwoliło na wyciągnięcie ogólnego wniosku na temat rozwoju intelektualnego badanej grupy.

Analiza wyników badań ukazała ogólny poziom osądzania refleksyjnego, równy **4,48**. Wynik minimalny wynosił 2,80 i osiągnął go 21-letni mężczyzna – student licencjatu, przebywający na wymianie w Belgii. Jego rodzice

mieli wyższe wykształcenie, a pokolenie dziadków zawodowe. Najwyższy wynik – 6,2 pojawił się dwa razy i został uzyskany przez kobiety – 22- i 25-letnią. Rodzice pierwszej z nich, uczącej się na studiach licencjackich, mieli wyższe wykształcenie, a dziadkowie średnie lub wyższe. Druga kobieta była na studiach doktoranckich, a jej rodzice i dziadkowie mieli wykształcenie zawodowe. Ogólny wynik badań, opisany za pomocą mediany, wynosił 4,45. Przyglądając się wynikom mediany dokładniej zauważono, że najczęściej (38,3%) wynosiła ona 4,13. Przekładając liczbowe wyniki badań na poziomy z modelu osądzania refleksyjnego uzyskuje się przeświadczenie, że badani byli średnio między 4 a 5 etapem, czyli znajdowali się na poziomie quasi-refleksyjnym. Myślenie na tym poziomie charakteryzuje się idiosynkratycznością, a wiedza jest utożsamiana z opinią na dany temat. Myślenie badanych było zawieszane pomiędzy przeświadczeniem o tym, że wiedza może zawierać elementy niepewności i że na jej postać wpływają światopogląd i kontekst, a świadomością własnej subiektywności w zakresie spostrzegania i filtrowania informacji.

Uzyskany średni wynik – 4,48 – jest dość wysoki na tle rezultatów innych, niezależnych badań na temat osądzania refleksyjnego studentów uczelni wyższych (*colleges*), które wskazywały przeciętnie na wyniki między 3,6 a 4,0 (King, Kitchener 2002; 2004; Boyd 2008; Fischer, Pruyne 2002; Perkowska-Klejman 2014). Natomiast zbliżony do rezultatów niniejszych studiów wynik – na poziomie 4,4 – osiągnęli zagraniczni studenci programu Erasmus przebywający na wymianie w Polsce i badani rok wcześniej (Perkowska-Klejman 2018).

Uzyskany wynik warto przeanalizować w kontekście badań i analiz Kurta Fischera i Ellen Pruyne (2002), którzy, przeglądając badania nad osądzaniem refleksyjnym, dokonali charakterystyki poszczególnych stopni tegoż osądzania oraz przedstawili optymalny i funkcjonalny wiek, w którym jednostka może osiągnąć poszczególne jego etapy. Pisząc o wieku optymalnym mieli na myśli maksymalny poziom umiejętności, osiągnany tylko u osób odpowiednio i silnie stymulowanych przez kontekst/środowisko, w którym się znajdują, oraz u osób, przed którymi stawiane są wysokie wymagania i wyzwania. Dopiero połączenie obu tych czynników powoduje, że umiejętność osądzania refleksyjnego może rozwijać się u niektórych osób szybciej. Jeśli udział w programie Erasmus zostałby potraktowany jako środowiskowy czynnik stymulujący rozwój oraz jeśli wymagania stawiane studentom biorącym udział w tym programie byłyby wysokie, to umiejętność refleksyjnego oceniania powinna być w tej grupie szczególnie wysoka. Z ustaleń Fischer i Pruyne wynika, że 4 etap myślenia refleksyjnego pojawia się funkcjonalnie, niezależnie od aktywności jednostki

oraz wyzwań środowiska, między 16. a 23. r.ż., a etap 5 odpowiednio między 19. a 30. r.ż., z tym, że jest to etap dostępny nie dla każdego. Innymi słowy, niektórzy nigdy go nie osiągną. Optymalny wiek osiągnięcia poziomu 4 i 5, przy wsparciu środowiska i wysokich wymaganiach stawianych jednostce, może być o wiele niższy i wynosić odpowiednio 10–12 lat dla etapu 4 i 14–16 lat dla etapu 5. Należy więc stwierdzić, że sam udział w programie Erasmus nie stanowił wystarczającego czynnika optymalizującego wcześniejsze osiągnięcie myślenia quasi-refleksyjnego.

W kolejnym kroku analiz warto przyjrzeć się osądzeniu refleksyjnemu studentów Erasmusa poprzez pryzmat innych, dodatkowych czynników związanych z edukacją i socjalizacją. Do zmiennych związanych z edukacją zaliczono: znajomość języków obcych, poziom studiów, obszar studiów oraz jednokrotne lub wielokrotne studiowanie za granicą. Większość badanych – 35 – zadeklarowała, że zna bardzo dobrze lub dobrze (w stopniu pozwalającym na swobodną komunikację) dwa języki obce. Prawie w każdym przypadku była to znajomość języka angielskiego oraz języków: niemieckiego (10 osób), francuskiego (9), hiszpańskiego (5), włoskiego (3); pojedyncze osoby potrafiły komunikować się także po grecku, szwedzku, norwesku i czesku. 24 badanych zadeklarowało znajomość jednego języka obcego (angielskiego). Porównano średnie wyniki osądzania refleksyjnego uzyskane w dwóch grupach.

Tabela 2. Znajomość języków obcych a średnie wyniki osądzania refleksyjnego

	Poziom osądzania refleksyjnego	t	p
znajomość jednego języka obcego (angielskiego)	4,35	-,66	,51
znajomość co najmniej dwóch języków obcych	4,54		

Źródło: badania własne.

Nieistotne statystycznie wyniki porównania średnich (test  $t = -,66$ ;  $p = ,51$ ) świadczą, iż poziom osądzania refleksyjnego nie był różnicowany poprzez znajomość języków obcych.

Drugą wziętą pod uwagę zmienną był poziom studiów, różnicowany poprzez studia licencjackie ( $n = 31$ ), magisterskie (w tym 4 osoby, które ukończyły studia magisterskie do pół roku przed badaniem) ( $n = 20$ ) oraz studia doktoranckie ( $n = 7$ ). Średnie wyniki trzech wyodrębnionych grup zaprezentowano poniżej.

Tabela 3. Poziom studiów a średnie wyniki osądzania refleksyjnego

	Poziom osądzania refleksyjnego	F	p
licencjackie	4,33	6,059	,003
magisterskie	4,33		
doktoranckie	5,69		

Źródło: badania własne.

Synteza wyników badań zamieszczonych w tabeli 3 pozwala stwierdzić, że poziom studiów jest czynnikiem różnicującym refleksyjność badanych. Należy jednak zauważyć, że wyniki grup licencjackiej i magisterskiej nie były zróżnicowane (wyniki testu post-hoc – NIR = ,005; p = ,98), natomiast wyniki doktorantów były zdecydowanie wyższe. Słabym punktem niniejszej analizy statystycznej jest niewielka grupa badanych doktorantów, ale przyglądając się wynikom indywidualnym uzyskiwanym w tej grupie można zauważyć, że najniższy wynik wyniósł  $M = 5,2$ , a najwyższy  $M = 6,2$ . W większości były to osoby wykazujące myślenie refleksyjne. Poziom studiów w naturalny sposób koreluje z wiekiem badanych. W niniejszych badaniach współczynnik korelacji Pearsona dla zmiennych wiek i poziom studiów wynosił: ,82 i był istotny na poziomie ,01. Dodatni i istotny statystycznie wynik analizy regresji (Beta = ,29; p = ,02) wykazał zaś, że wraz z wiekiem rosła zdolność osądzania refleksyjnego. Zestawiwszy razem wyniki na temat osądzania refleksyjnego i wieku oraz poziomu studiów badanych z pełnym przekonaniem można potwierdzić tezę o tym, że osądzanie refleksyjne jest kategorią rozwojową. Uzyskany wynik jest spójny z wynikami innych studiów (np.: King, Kitchener 1981; 1994; 2002; Cook 2011).

Innym – obok poziomu studiów – czynnikiem edukacyjnym, mogącym mieć związek z osądzaniem refleksyjnym studentów Erasmusa, był obszar studiów. Badanych podzielono na cztery grupy, zgodnie ze wskazanym przez nich obszarem kształcenia: społeczno-humanistycznym (n = 30), technicznym i ścisłym (n = 13), biologicznym i medycznym (n = 14) oraz artystycznym (n = 3).

Porównanie średnich wyników uzyskanych przez studentów z różnych obszarów prowadzi do wniosku, że obszar studiów nie może być uznany za czynnik różnicujący badanych pod względem osądzania refleksyjnego. Wyników powyższego zestawienia ze względu na kilku- i kilkunastoosobowe porównywane podgrupy nie powinno się jednak traktować diagnostycznie, a jedynie incydentalnie. Pełne wyjaśnienie zagadnienia związku obszaru studiów z osądzaniem refleksyjnym wymaga innych badań, przeprowadzonych na większych próbach.



Tabela 4. Obszar studiów a średnie wyniki osądzania refleksyjnego

	Poziom osądzania refleksyjnego	F	p
humanistyczne i społeczne	4,26	1,24	,30
matematyczne i ścisłe	4,52		
medyczne i biologiczne	4,81		
artystyczne	4,93		

Źródło: badania własne.

Ostatnią zmienną edukacyjną, którą wzięto pod uwagę, był jednorazowy lub co najmniej dwukrotny udział w wymianie zagranicznej studentów. Badanych pytano, czy zakończony właśnie program Erasmus był ich pierwszym wyjazdem na studia zagraniczne. Tylko 7 respondentów wskazało opcję nie – świadcząca o tym, że co najmniej dwa razy przebywali na studiach za granicą. Tak więc, podobnie jak w przypadku obszaru studiów, zestawienie średnich wyników osądzania refleksyjnego wśród studentów, którzy raz ( $n = 53$ ), w porównaniu do studentów uczestniczących w wymianie co najmniej dwa razy ( $n = 7$ ), należy traktować incydentalnie.

Tabela 5. Jednokrotne lub co najmniej dwukrotne studiowanie za granicą a średnie wyniki osądzania refleksyjnego

	Poziom osądzania refleksyjnego	t	p
jednokrotne doświadczenie studiowania za granicą	4,44	-,60	,56
co najmniej dwukrotne studiowanie za granicą	4,71		

Źródło: badania własne.

Średnie wyniki dwóch porównanych ze sobą grup nie różniły się istotnie statystycznie. Zauważalny jest jednak nieco wyższy wynik osób bardziej doświadczonych w zagranicznych wyjazdach. Przyjrzawszy się dokładnie każdemu z siedmiu przypadków zauważono, że w tej grupie było 3 doktorantów charakteryzujących się wysokim poziomem osądzania refleksyjnego. Można stwierdzić, że efekt studiowania za granicą więcej niż jeden raz byłby zakłócony poprzez zmienną poziom studiów. Prawdziwość tego stwierdzenia należałoby jednak ewentualnie wesprzeć kolejnymi wynikami badań.

Czynniki socjalizacyjne wyrażone poprzez wykształcenie rodziców i dziadków badanych osób stanowią popularną i często uwzględnianą w badaniach edukacyjnych zmienną. W niniejszych studiach wzięto pod uwagę wykształcenie: matki, ojca, babki i dziadka, z którymi respondenci byli najbliższej związani. Poniższa tabela zawiera zestawienie wyników – średnie wskaźniki refleksyjności badanych w zależności od wykształcenia ich przodków – wraz z porównaniem za pomocą analizy wariancji.

Tabela 6. Poziom wykształcenia matki, ojca, babki i dziadka badanych a średnie wyniki osądzania refleksyjnego

	podsta- wowe	zawodo- we	średnie	wyższe	F	p
wykształcenie matki a poziom osądzania refleksyjnego	n = 0	n = 4 M = 4,40	n = 18 M = 3,95	n = 36 M = 4,72	3,81	,02
wykształcenie ojca a poziom osądzania refleksyjnego	n = 0	n = 6 M = 4,83	n = 18 M = 4,02	n = 33 M = 4,64	2,76	,07
wykształcenie babki a poziom osądzania refleksyjnego	n = 12 M = 4,35	n = 9 M = 4,75	n = 18 M = 4,25	n = 10 M = 4,47	,78	,50
wykształcenie dziadka a poziom osądzania refleksyjnego	n = 11 M = 4,54	n = 10 M = 3,96	n = 11 M = 4,16	n = 14 M = 4,88	2,11	,11

Źródło: badania własne.

Wyniki analizy wariancji, przeprowadzone cztery razy, niezależnie wskazują na to, że ogólnie tylko wykształcenie matek różnicowało poziom osądzania refleksyjnego w badanej grupie. Przyjrzawszy się dokładnie analizie post-hoc można zauważyć istotną statystycznie różnicę między wynikami podgrup mających matki z wykształceniem średnim i wyższym (NIR = -,76;  $p < ,00$ ). Nieistotny statystycznie ogólny wynik wariancji między pozostałymi układami zmiennych niekoniecznie świadczy o tym, że w różnych zakresach wybrane podgrupy nie różniły się między sobą. Analiza post-hoc wykazała np., że studenci, których ojcowie mają średnie wykształcenie osiągają statystycznie niższe wyniki w zakresie osądzania refleksyjnego w porównaniu do studentów, których ojcowie mieli wyższe wykształcenie (NIR = -,62;  $p = ,37$ ). Jest to zależność

bardzo podobna do tej, którą zaobserwowano w związku z wykształceniem matek badanych. Dokładniejsza analiza pokazuje, że wyniki opisujące wykształcenie matki i wyniki opisujące wykształcenie ojca istotnie korelują ze sobą (korelacja Pearsona = ,74;  $p = ,01$ ). Można powiedzieć, że wykształcenie ojca i matki badanych szły w parze oraz że stanowią ważny socjalizacyjny czynnik, związany z osądzaniem refleksyjnym studentów biorących udział w badaniach. Socjalizacyjna rola wykształcenia przodków w zakresie refleksyjności wydaje się ważna jedynie w drugim pokoleniu. Stwierdzenie to oparto na tym, że zmienna – osądzanie refleksyjne studentów, nie była związana ze zmienną – wykształcenie babek i dziadków tychże studentów.

W rozważaniach uwzględniono jeszcze jedną zmienną socjalizacyjną. Badanych podzielono na dwie grupy – według deklaracji odbywania podróży zagranicznych w dzieciństwie ( $n = 30$ ) lub nieodbywania takich podróży ( $n = 30$ ).

Tabela 7. Podróżowanie za granicę w dzieciństwie a średnie wyniki osądzania refleksyjnego

	Poziom osądzania refleksyjnego	t	p
doświadczenie podróżowania za granicę w dzieciństwie	4,76	2,30	,02
brak doświadczenia podróżowania za granicę w dzieciństwie	4,16		

Źródło: badania własne.

Porównanie średnich wyników osądzania refleksyjnego osób, które podróżowały za granicę w dzieciństwie z osobami nieodbywającymi takich podróży wskazuje na ich ważne statystyczne zróżnicowanie. Doświadczenie podróżowania związane było z wyższą refleksyjnością badanych studentów. Doświadczenie to nie było skorelowane z wykształceniem rodziców.

## Podsumowanie

Dokonawszy ogólnego podsumowania statystycznych zestawień wyników badań można wysunąć kilka wniosków końcowych. Po pierwsze, badani studenci biorący udział w programie Erasmus osiągają dość wysoki poziom

osądzania refleksyjnego – wyższy niż przeciętni studenci w podobnym wieku. Jednak nie jest to poziom zbliżony do maksymalnego poziomu osiąganego przez młodych dorosłych w optymalnych, silnie motywujących do rozwoju i aktywności własnej warunkach. Po drugie, wyniki badań pozwalają potwierdzić rozwojowość kategorii osądzanie refleksyjne wraz z wiekiem oraz poziomem studiów. Choć w tym przypadku zdecydowany przyrost refleksyjności był obserwowany dopiero w grupie doktorantów. Po trzecie, wykształcenie rodziców okazało się socjalizacyjnym czynnikiem, mającym związek z osądzaniem refleksyjnym. Status społeczny studentów biorących udział w programie Erasmus i tak jest wyższy od przeciętnego w ogólnej grupie studentów, a dodatkowo badane osoby, których matki i ojcowie legitymowali się wyższym wykształceniem, wykazywali wyższy poziom osądzania refleksyjnego w porównaniu do studentów, których rodzice mieli wykształcenie średnie. Za swoistą ciekawostkę można uznać wynik, świadczący o dość wysokiej refleksyjności studentów, których rodzice mieli wykształcenie zawodowe. Związki refleksyjności z wykształceniem przodków wykazywano tylko w obrębie drugiego pokolenia. Ostatni wniosek pozwala dostrzec w podróży zagranicznych odbywanych w dzieciństwie czynnik związany z przyszłą refleksyjnością beneficjentów tychże podróży.

Podsumowanie wyników badań rodzi co najmniej kilka dalszych implikacji. Z punktu widzenia nauczycieli, studentów i doktorantów najważniejsze wydają się związki osądzania refleksyjnego z czynnikami edukacyjnymi. Nauczyciele, rozumiejący mechanizmy rozwoju osądzania refleksyjnego, mogą na swoich zajęciach wdrażać studentów do bronięcia swoich przekonań oraz podtrzymywać stanowisko, że wiele problemów współczesnego świata nie jest czarno-białych. Doświadczenia edukacyjne mają potencjał promowania refleksyjności, zwłaszcza w obszarze samodzielności studenta/doktoranta, który prowadzi poszukiwania teoretyczne, planuje i realizuje badania empiryczne. W dużej mierze ten obszar praktyki wymaga jednak dalszych badań, zwłaszcza w zakresie refleksyjnych predyspozycji kandydatów na studia doktoranckie. W przyszłości niezwykle interesujące byłoby przeprowadzenie badań osądzania refleksyjnego w grupach silnie stymulowanych środowiskowo do refleksyjności. Poszukiwanie tego typu środowisk naturalnych staje się dużym wyzwaniem. Z jednej strony mogłyby to być elitarne rodziny o bardzo wysokim kapitale intelektualnym, z drugiej natomiast środowiska mogą występować zarówno w prestiżowych uczelniach czy liceach lub w tzw. szkołach wolnościowych. Obie opcje wydają się możliwe.

## BIBLIOGRAFIA

- Ballatore M., Ferede M.K. (2013), *The Erasmus Programme in France, Italy and the United Kingdom: Student Mobility as a Signal of Distinction and Privilege*, „European Educational Research Journal”, 12.
- Beck U. (2002), *Społeczeństwo ryzyka: w drodze do innej nowoczesności*, Warszawa: Scholar.
- Biłas-Henne M. (2011), *Sieci społeczne i wsparcie społeczne studentów programu Erasmus*, w: W. Martyniuk (red.), *Internacjonalizacja studiów wyższych*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Boyd L.D. (2008), *Development of reflective judgment in the pre-doctoral dental clinical curriculum*, „European Journal of Dental Education”, 12.
- Churchman C. (1971), *The Design of Inquiring Systems, Basic Concepts of Systems and Organizations*, New York: Basic Books.
- Dewey J. (1988), *Jak myślimy?*, Warszawa: PWN.
- Dolata R. (2008), *Szkola – segregacja – nierówności*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- European Commission (2013), *Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fischer K.W. (1980), *Theory of Cognitive Development: The Control and Construction of Hierarchies of Skills*, „Psychological Review”, 87(6).
- Fischer K.W., Pruyne E. (2002), *Reflective Thinking in Adulthood*, w: J. Demick, C. Andreoletti (red.), *Handbook of Adult Development. The Springer Series in Adult Development and Aging*, Boston: Springer.
- Flavell J.H. (1976), *Metacognitive Aspects of Problem Solving*, w: B. Resnick (red.), *The Nature of Intelligence Hillsdale*, New York: Erlbaum.
- Giddens A. (2010), *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa: PWN.
- Kegan R. (1982), *The evolving self: problem and process in human development*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- King P.M., Kitchener K.S. (1994), *Developing Reflective Judgment*, San Francisco: Jossey-Bass.
- King P.M., Kitchener K.S. (2002), *The reflective judgment model: Twenty years of research on epistemic cognition*, w: B.K. Hofer, P.R. Pintrich (red.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*, New York: Routledge.
- King P.M., Kitchener K.S. (2004), *Reflective Judgment: Theory and Research on the Development of Epistemic Assumptions Through Adulthood*, „Educational Psychologist”, 39(1).
- Kitchener K.S., King P.M. (1981), *Reflective judgment: Concepts of justification and their relationship to age and education*, „Journal of Applied Developmental Psychology”, 2.

- Kohlberg L. (1981), *The Philosophy of Moral Development*, New York: Harper & Row.
- Perkowska-Klejman A. (2018), *Jak rozwiązywać trudne poznawczo problemy? Refleksyjność studentów programu Erasmus*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, 1.
- Perry W.G. (1981), *Cognitive and Ethical Growth: The Making of Meaning*, w: A.W. Chickering i in. (red.), *The Modern American College*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Piaget J. (1966), *Narodziny inteligencji dziecka*, Warszawa: PWN.
- Sasin M. (2014), *Polscy studenci w programie wymiany międzynarodowej „Erasmus” – założenia, stan faktyczny i możliwości zmiany*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, 15.
- Ściagała O. (2014), *Pokolenie Erasmusa – przykład tożsamości europejskiej w praktyce?*, w: J. Osiński, J.Z. Popławska (red.), *Oblicza społeczeństwa obywatelskiego*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Szkoły Głównej Handlowej.
- Sigalas E. (2010), *The Role of Personal Benefits in Public Support for the EU: Learning from the Erasmus Students*, „West European Politics”, 33.
- Smolińska-Theiss B. (2014), *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Szleniak T. (2011), *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa: PWN.
- Teichler U. (red.) (2002), *ERASMUS in the SOCRATES Programme*, Bonn: Lemmens.
- Umińska-Wroniecka A. (2016), *Wymiary globalizacji – internacjonalizacja szkolnictwa wyższego w perspektywie teoretycznej stosunków międzynarodowych*, „Kultura – Historia – Globalizacja”, 20.
- Wood P.K., Kardash C.A. (2002), *Critical elements in the design and analysis of studies of epistemology*, w: B.K. Hofer, P.R. Pintrich (red.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*, New York: Erlbaum.

#### Źródła internetowe

- Cook A. (2011), *The Role of Reflective Judgment in The Relationship Between Religious Orientation and Prejudice*, „Electronic Theses and Dissertations”, 790, <https://digitalcommons.du.edu/etd/790> (dostęp: 21.06.2018).
- Wyjazdy i przyjazdy studentów i pracowników uczelni w ramach Erasmus+*, <http://erasmusplus.org.pl/wyjazdy-i-przyjazdy-studentow-i-pracownikow-uczelni-w-ramach-erasmus-2014/> (dostęp: 18.08.2018).
- European Commission – Press Release details page – European ... from the Erasmus programme in the 2011–12 academic year*, [http://europa.eu/rapid/press-release\\_MEMO-13-647\\_en.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-13-647_en.htm) (dostęp: 18.08.2018).
- Erasmus Impact Study*, <https://esn.org/erasmus-impact-study> (dostęp: 12.07.2018).
- Kim jesteśmy. Polsko-Amerykańska Komisja Fulbrighta*, <https://fulbright.edu.pl/kim-jestesmy/> (dostęp: 17.08.2018).

- Siwińska B., *Smutny współczynnik*, <https://prenumeruj.forumakademickie.pl/fa/2013/02/smutny-wspolczynnik/> (dostęp: 11.09.2018).
- Survey of the Socio-Economic Background of ERASMUS Students*, [https://www.immagic.com/eLibrary/ARCHIVES/GENERAL/EU\\_EC/E060800O.pdf](https://www.immagic.com/eLibrary/ARCHIVES/GENERAL/EU_EC/E060800O.pdf) (dostęp: 11.07.2018).
- OECD, *the definition and selection of key competencies*, <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> (dostęp: 11.09.2018).
- Stopka K., *Historia – Uniwersytet Jagielloński*, <https://www.uj.edu.pl/universytet-z-collegium-medicum/historia> (dostęp: 11.09.2018).
- Education at a Glance 2014*, [www.oecd.org/education/Education-at-a-Glance-2014.pdf](http://www.oecd.org/education/Education-at-a-Glance-2014.pdf) (dostęp: 20.08.2018).

## STRESZCZENIE

Przeprowadzone studia były skoncentrowane wokół problematyki intelektualnego rozwoju polskich studentów uczestniczących w programie Erasmus.

Podstawowy kontekst teoretyczny badań stanowiła teoria osądzania refleksyjnego autorstwa Patricii King i Karen Strohm Kitchener. Osądzanie prerefleksyjne, quasi-refleksyjne lub refleksyjne może być uruchamiane w obliczu wyzwania poradzenia sobie z problemem nieposiadającym jednoznacznego rozwiązania.

Główne pytanie badawcze dotyczyło tego, na jakim poziomie osądzania refleksyjnego znajdują się studenci uczestniczący w programie zagranicznej wymiany studenckiej. Dodatkowo pod uwagę wzięto kilka innych czynników związanych z rodziną (np. wykształcenie rodziców) i edukacją badanych (np. poziom studiów). W badaniach uczestniczyło 60 osób. Za podstawę diagnozy poziomu osądzania refleksyjnego posłużyły dane zebrane za pomocą standaryzowanego wywiadu osądzania refleksyjnego. Wyniki badań jednoznacznie wskazywały na wysoki poziom osądzania refleksyjnego uczestników programu Erasmus. Rezultaty studiów wpisują się w podstawowe założenia i cele międzynarodowych wymian studentów, którymi jest podnoszenie poziomu kształcenia, a także wzmacnianie potencjału intelektualnego beneficjentów tych programów.

**SŁOWA KLUCZOWE:** osądzanie refleksyjne, edukacja studentów, refleksyjność

## SUMMARY

The studies were focused on the intellectual development of Polish students participating in the Erasmus Programme.

The basic theoretical context of the research was the theory of reflective judgment by Patricia King and Karen Strohm Kitchener. Pre-reflective, quasi-reflexive or reflective

judgment may be triggered in the face of the challenge of dealing with a problem that has no unambiguous solution.

The main research question concerned the level of reflective judgment of students participating in the foreign student exchange program. In addition, several other factors related to the family (eg parents' education) and education of the respondents (eg level of studies) were taken into account. Sixty people participated in the study. The basis for the diagnosis of the level of reflective judgment was the data collected with the help of a standardized interview of reflective judgment. The results of the research clearly indicated a high level of reflexive judgment of the Erasmus Programme participants. The results of studies are in line with the basic assumptions and objectives of international student exchanges, i.e. raising the level of education and strengthening the intellectual potential of the beneficiaries of these programmes.

**KEYWORDS:** reflexive judgment, student education, reflexivity

ANNA PERKOWSKA-KLEJMAN – Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie  
e-mail: aperkowska@aps.edu.pl

**Historia / Article history**

Przysłano do redakcji / Received: 18.10.2018

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 20.12.2018

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 21.12.2018

Dyscyplina naukowa: pedagogika



**Jubileusz**

## Ważne epizody z życia Wydziału Pedagogicznego

### Important Episodes from the Life of the Faculty of Education

Niniejszy szkic został poświęcony istotnym i jednocześnie trudnym momentom życia Wydziału Pedagogicznego ówczesnej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, a obecnie Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach.

Pierwszym, jak sądzę, ważnym epizodem w rozwoju Wydziału było zwrócenie uwagi na potrzebę rozwoju naukowego kadry. Zawdzięczamy to dziekanowi Wydziału, prof. dr. hab. Józefowi Grzywnie, który jako historyk wychowania przeszedł do nas z bardzo aktywnego naukowo Wydziału Humanistycznego, dokładniej Instytutu Historii.

Określenie epizod ma swoje uzasadnienie w tym, że prof. Józef Grzywna podjął się wtedy trudnego zadania – utworzenia zespołów badawczych spośród etatowych pracowników Wydziału. Profesor, jako kierownik zakładu i dziekan Wydziału, starał się ograniczać obciążenia dydaktyczne młodszych doktorów. Sugerował m.in. przesunięcie zajęć, np. na niedzielę; mniejsza liczba godzin przy zwiększonym w tym dniu wynagrodzeniu pozwalała wówczas wygospodarować czas na intensywny własny rozwój. Proponował też zwiększenie dla starszych asystentów i adiunktów ilości staży naukowych w większych ośrodkach.

Roli i znaczenia tych poczynań, niestety, znaczna część pracowników nie potrafiła wówczas docenić. Wynikało to nie tylko z braku doświadczeń spoza Uczelni, ale także z intensywnej rozbudowy typu studiów niestacjonarnych. W związku z tym większą uwagę zwracano na formę prowadzenia zajęć i obciążenie dydaktyczne pracowników, często prawie dwu etatów godzinowych, a czasem nawet powyżej tego limitu. Fakt, że na Wydziale była zatrudniona spora grupa magistrów na tzw. etatach dydaktycznych (należeli do niej również starsi wiekiem doktorzy), także nie sprzyjał inicjatywie dziekana.

Wszystko to utrudniało realizację tworzenia zespołów badawczych, które zgodnie z dalekosiężnymi planami Profesora miały nie tylko przy-

czynić się do indywidualnego rozwoju naukowego pracowników, ale także ugruntowania specjalności, charakterystycznych dla „kieleckiej pedagogiki”.

Można tu jeszcze wspomnieć i o tym, że Wydział Pedagogiczny w tamtym okresie był już „silny ekonomicznie”. Rozwijające się liczbowo studia przynosiły znaczne dochody, co niewątpliwie pozwalało władzom Uczelni na życzliwsze traktowanie wniosków Wydziału o przedłużanie zatrudnienia dla „robiących doktoraty i habilitacje” powyżej ustalonego limitu czasu. Warto w tym miejscu postawić sobie pytanie, czy wskazane wyżej sugestie i propozycje całkowicie zostały na Wydziale zapomniane? Oczywiście nie! Jednym z takich dowodów jest praca przygotowana jeszcze za życia Profesora, pt. *Historia wychowania, pedagogika, literatura dla dzieci i młodzieży* (1994), która niestety, ukazała się już po jego śmierci. Innymi przykładami mogą być późniejsze zespoły kolejnych dziekanów Wydziału: prof. Waldemara Dutkiewicza, prof. Andrzeja Jopkiewicza, a także prof. Zdzisława Ratajka.

Ważnym elementem rozwoju Wydziału było zorganizowanie przez ówczesnego dziekana, prof. Waldemara Dutkiewicza, Instytutu Nauk o Zdrowiu, którym kierowała dr Grażyna Nowak-Starz, obecnie prof. Wydziału Nauk o Zdrowiu.

Mimo pewnych kontrowersji związanych z obciążeniem finansowym Wydziału Pedagogicznego, z dzisiejszej perspektywy decyzję Senatu o utworzeniu kierunku i zmianie nazwy na Wydział Pedagogiczny i Nauk o Zdrowiu uważam za słuszną. Było to związane z wyodrębnieniem się samodzielnej jednostki, sprzyjającej powstaniu później uniwersytetu klasycznego. Profesor Waldemar Dutkiewicz starał się też wysyłać wszystkich chętnych na staże naukowe, mimo dużego obciążenia dydaktycznego. Piszący te słowa skorzystał wtedy z takiej możliwości doskonalenia się. Staż pozwolił na ściślejsze ukierunkowanie badań z zakresu tematyki przyrodniczej w literaturze dla dzieci i młodzieży.

Wyodrębnienie się Wydziału Nauk o Zdrowiu pozwoliło na kolejną reorganizację. W celu podniesienia rangi funkcjonujących kierunków edukacji artystycznej – w zakresie sztuki muzyczna i edukacji artystycznej – w zakresie sztuk plastycznych, przyjęto nową nazwę: Wydział Pedagogiczny i Artystyczny. Spójnik „i” miał wskazywać na równorzędność specjalności i ułatwić w przyszłości, jeżeli będzie taka potrzeba, utworzenie odrębnej jednostki. Było to całkiem możliwe, gdyż Instytut Sztuk Pięknych rozwijał się dość szybko pod względem naukowym. Kolejni pracownicy uzyskiwali habilitacje i tytuły profesorskie.

Bardzo ważnym etapem w rozwoju Wydziału Pedagogicznego były starania władz Wydziału z ówczesnym dziekanem prof. dr. hab. Zdzisławem Ratajkiem, przy wsparciu pani rektor prof. zw. dr hab. Reginy Renz, o prawa doktoryzo-

wania. Ich uzyskanie, najpierw w zakresie sztuk pięknych, potem pedagogiki umocniło znaczenie Wydziału, ale w niedalekiej przyszłości stało się przyczyną kłopotów. Wynikały one z różnej oceny dorobku naukowego. Komisje pedagogiczne, oceniające dorobek Wydziału (nie tylko naszego Uniwersytetu), nie chciały wziąć pod uwagę specyfiki jednostek i oceniały tylko dorobek pedagogiczny, pomijając dorobek artystyczny, stąd w pewnym momencie obniżono kategorię naukową Wydziału, co było bardzo niekorzystne dla jego rozwoju. Dla władz Wydziału i pracowników była zaskoczeniem wiadomość, że podobne wydziały innych uczelni oceniano inaczej. Wynikało to z mało precyzyjnych norm i pewnej dowolności komisji centralnych. Te wydziały, które zaproponowały ocenę przez komisję sztuk pięknych, miały połączony dorobek. Doświadczenie to spowodowało, że przy kolejnej weryfikacji wystąpiono o ocenę przez komisję sztuk pięknych. Wydział Pedagogiczny i Artystyczny jako jedyny na Uniwersytecie uzyskał wtedy kategorię A. Dało to możliwości ekonomiczne rozwoju naukowego pracowników, którzy zaczęli publikować także w wydawnictwach ogólnopolskich: PWN, Wydawnictwie Libron czy Universitas. Rozpoczęto systematyczne wydawanie „Studiów Pedagogicznych”. Prace w tym zakresie zainicjowała socjolog prof. Halina Mielicka-Pawłowska. Rozwinęła tę bazę i udoskonaliła półrocznik, wraz zespołem, prof. zw. dr hab. Bożena Matyjas.

W zakładach Wydziału utworzono grupy badawcze. Zwiększone finanse pozwoliły na szybsze publikowanie dorobku, prowadzenie intensywniejszych działań przez adiunktów. Rozwojowi Wydziału sprzyjały też dwie kolejne akredytacje, które wypadły bardzo dobrze.

Dla prawidłowego funkcjonowania Wydziału ważne stało się zakończenie budowy CEART-u, dodatkowego budynku przy starym obiekcie Wydziału. Obejmuje on aulę wykładową na 300 miejsc oraz dwie sale po 100 miejsc (wyposażone w sprzęt audiowizualny na poziomie XXI w.). Stary i nowy obiekt tworzą integralną całość, pozwalającą na realizację zajęć dydaktycznych na wysokim poziomie.

Aktualnie, dzięki staraniom władz rektorskich i dziekańskich, obiekt poddany został działaniom termomodernizacyjnym i koniecznym zabiegom remontowym.

## Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach jako ośrodek badań auksologicznych

Jan Kochanowski University in Kielce as an Auxological Research Center

Auksologia nie ma długoletniej historii, gdyż sięga ona zaledwie końca XIX i początków XX w. Termin auksologia (*auxein* – z greckie- go: rosnąć, wzrastać, rozwijać się) wprowadził po raz pierwszy francuski lekarz i antropolog Paul Godin w 1903 r. Największy rozwój auksologii przypada na lata pięćdziesiąte i sześćdziesiąte ubiegłego wieku, i wiąże się z pracami wybitnych pediatrów i antropologów, takich zwłaszcza jak J.M. Tanner w Londynie, będący autorem wielu prac z zakresu auksologii, a zwłaszcza ponadczasowej monografii pt. *Rozwój w okresie pokwitania* oraz *A history of the study of human growth*.

Warto jednak podkreślić, że wcześniej inni uczeni już pisali, że „konstytucja człowieka ma trzy składowe: składową pierwszego stopnia – genotyp, dziedziczność; składową drugiego stopnia – warunki życiowe zmieniające podłoże dziedziczne (fenotyp); składową trzeciego stopnia – stan biologiczny zmieniany przez krótkotrwałe wpływy – stan ogólny, czyli kondycja”. Zatem wiele nowych problemów badawczych antropologii ma jednak pewną tradycję.

Za nestora polskiej auksologii należy uznać prof. Jadwigę Kopczyńską-Sikorską, która położyła duże zasługi w rozszerzeniu diagnozy i prognozy rozwoju fizycznego dziecka. Do popularyzacji tej dyscypliny przyczynił się zwłaszcza prof. Andrzej Malinowski z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, będący nie tylko autorem wielu podręczników akademickich, ale także licznych prac naukowych i popularnonaukowych z zakresu auksologii. Znaczny wkład w rozwój tej dyscypliny wniosły także cykliczne konferencje naukowe, organizowane przez ośrodek kielecki, pt. „Auksologia a promocja zdrowia”, których efektem było wydanie sześciu obszernych monografii z tego zakresu.

Tradycje Kielc jako ośrodka antropologicznego wiążą się z lek. med. Janem Schejbalem, który w 1969 r. zapoczątkował na Wydziale Pedago-

gicznym Wyższej Szkoły Nauczycielskiej systematyczne badania profilaktyczne studentów i zorganizował Studencką Poradnię Zdrowia w DS przy ul. Krakowskiej 11. W poradni tej przeprowadzono obszerne badania, obejmujące pomiary antropometryczne, badania ogólnolekarskie i stomatologiczne, które następnie powtórzono w drugim semestrze roku akad. 1969/70.

Zagadnieniem oceny stanu zdrowia studentów, kształcących się na kierunku Nauczanie Początkowe z Wychowaniem Fizycznym, oraz uczestniczących w obowiązkowych zajęciach wychowania fizycznego zainteresowało się szerzej Międzywydziałowe Studium Wychowania Fizycznego i Sportu. W studium tym, z inicjatywy dr. Andrzeja Liedke i lek. med. Jana Schejbala, powołano Pracownię Biomedycznych Podstaw Rozwoju i Wychowania, która skupiała wielu różnych specjalistów, a mianowicie: lekarzy Wandę Klein i Jana Schejbala, psychologa Alicję Rutkowską, pielęgniarkę Teresę Kamińską i mgr. wychowania fizycznego Andrzeja Jopkiewicza. Zespół ten opracował wiele projektów badawczych z zakresu auksologii, które później konsekwentnie realizował. Na podkreślenie zasługuje fakt, że to właśnie w tej pracowni przygotowano pierwszy w Polsce przewodnik metodyczny do ćwiczeń z przedmiotu *Biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania*.

W latach 1970–1972 pod kierunkiem Jana Schejbala przeprowadzone zostały badania ponad 50% dzieci i młodzieży szkolnej z terenu województwa kieleckiego, umożliwiające opracowanie norm rozwoju fizycznego. Normy te były przez wiele lat najczęściej stosowanymi biologicznymi układami odniesienia, wykorzystywanymi zarówno w ocenie auksologicznej dzieci i młodzieży zamieszkałej na Kielecczyźnie, jak i w przygotowaniu zawodowym lekarzy pediatrów, pielęgniarek szkolnych, pedagogów i nauczycieli WF.

W tym czasie podjęto wiele prac o charakterze teoretycznym i wdrożeniowym, mających na celu racjonalizację procesu wychowania fizycznego realizowanego w szkołach wyższych. Opracowano m.in. „Indywidualną Kartę Studenta”, która została przyjęta w wielu uczelniach w Polsce, oraz normy sprawności fizycznej studentów. Po przejściu lek. med. Jana Schejbala i dr. Andrzeja Jopkiewicza na Wydział Pedagogiczny, w Instytucie Pedagogiki i Psychologii utworzono Zakład Biomedycznych Podstaw Rozwoju i Wychowania. Od roku akad. 1980/81 przyjął on nazwę Zakładu Pedagogiki Zdrowia z Pracownią Biomedycznych Podstaw Rozwoju i Wychowania, którego kierownikiem został prof. dr hab. n. med. Maciej Demel, po przejściu do Kielc z Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie.

Ściśle w tym czasie współpracowano z wieloma uczelniami i ośrodkami naukowo-badawczymi, głównie z Instytutem Matki i Dziecka oraz Centrum

Zdrowia Dziecka w Warszawie, Instytutem Medycyny Pracy w Łodzi, Zakładem Ekologii Człowieka PAN w Warszawie, Sekcją Higieny i Medycyny Szkolnej Polskiego Towarzystwa Pediatrycznego. Bliską współpracę pracownicy zakładu utrzymywali zwłaszcza z prof. Andrzejem Jaczewskim z Zakładu Biomedycznych Podstaw Rozwoju i Wychowania Uniwersytetu Warszawskiego, przez wiele lat organizującym cykliczne konferencje metodyczno-szkoleniowe, m.in. w Sielpi koło Kielc, dla wykładowców przedmiotów „biomedycznych”, realizowanych na uniwersytetach i w wyższych szkołach pedagogicznych. Ponadto nieprzerwanie od 1976 r. utrzymywano współpracę z prof. Napoleonem Wolańskim – kierownikiem Zakładu Ekologii Człowieka PAN w Warszawie, który organizował systematycznie seminaria naukowe, pn. „Morfologia i fizjologia rozwojowa w związku z czynnikami środowiska i aktywnością ruchową”.

Nawiązano bezpośrednią współpracę ze służbą zdrowia, która umożliwiła prowadzenie badań przekrojowych i półciągłych dzieci i młodzieży szkolnej, zwłaszcza kończącej szkołę podstawową i dokonującej wyboru szkoły i zawodu, oraz dzieci z różnego rodzaju odchyleniami w stanie zdrowia, z tzw. grup dyspanseryjnych. Dzięki tej współpracy możliwe było prowadzenie wieloletnich (longitudinalnych) obserwacji zmienności ontogenetycznej różnych cech somatycznych i czynnościowych u mężczyzn.

W tym okresie (koniec lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku) dwóch pracowników tego zakładu habilitowało się, najpierw Waldemar Dutkiewicz, a później Andrzej Jopkiewicz. Zakład liczył wówczas dziesięciu pracowników naukowo-dydaktycznych i dydaktycznych. Realizowano kilka przedmiotów, głównie biologiczne podstawy rozwoju człowieka na pedagogice, oraz zamienienie higienę szkolną lub higienę i ochronę zdrowia na kierunkach nauczycielskich, prowadzonych na różnych wydziałach uczelni.

W wyniku zmian społeczno-gospodarczych zachodzących po 1989 r. uczelnia znacznie rozszerzyła swój profil kształcenia, skutkiem czego przekształcona została na Akademię Świętokrzyską im. Jana Kochanowskiego. Zmiany te, a także znaczny ilościowy i jakościowy rozwój zakładu spowodowały, że najpierw, z inicjatywy prof. Waldemara Dutkiewicza, wyodrębniono Zakład Badań nad Rozwojem i Edukacją Motoryczną Dzieci i Młodzieży, który po utworzeniu Instytutu Kształcenia Medycznego zmienił nazwę na Zakład Badań Wieku Rozwojowego.

W tym czasie zmieniono też nazwę zakładu na Antropologię Pedagogiki, kierownikiem pozostał prof. Andrzej Jopkiewicz. Nazwa ta stanowiła nawiązanie do myśli Ludwika Jaxa-Bykowskiego – wybitnego poznańskiego antropologa,

twórcy antropologii pedagogicznej, opartej na genetyce i biometrii, której był gorącym propagatorem. Należy podkreślić, że antropologia pedagogiczna jest działem antropologii zajmującej się uwarunkowaniami procesu rozwoju i wychowania człowieka, od poczęcia aż do wieku dojrzałego czy nawet starości. Zajmuje się głównie uwarunkowaniami rozwoju ontogenetycznego, zwłaszcza procesu wychowania.

Po utworzeniu w 2000 r. Instytutu Kształcenia Medycznego uległa zmianie struktura wydziału, który przyjął nazwę Wydział Pedagogiczny i Nauk o Zdrowiu. W krótkim czasie nastąpił dynamiczny rozwój nowego instytutu, zatrudniono wiele osób, głównie lekarzy różnych specjalności, utworzono kilka nowych zakładów i podjęto kształcenie, początkowo na poziomie studiów licencjackich, a następnie magisterskich. Krótco też w tym instytucie istniał Zakład Badań Wieku Rozwojowego, w którym, oprócz prof. Waldemara Dutkiewicza, pracowali: dr Elżbieta Cieśla, dr n. med. Zdzisław Domagała, dr Aldona Kopik, dr Grażyna Nowak-Starz.

Wkrótce, gdyż już w 2005 r., utworzono nową jednostkę organizacyjną uczelni, a mianowicie Wydział Nauk o Zdrowiu, którego pierwszym dziekanem został prof. Waldemar Dutkiewicz. Natomiast wydział, na którym pozostał Zakład Antropologii Pedagogiki, po utworzeniu nowych kierunków studiów i specjalności przyjął nową nazwę – Wydział Pedagogiczny i Artystyczny. Po pewnym czasie nastąpiła też zmiana nazwy zakładu na Zakład Auksologii, a jego funkcja dydaktyczna została ograniczona do różnych specjalności na kierunku pedagogika, gdyż znacznie zmniejszyła się ilość kierunków nauczycielskich.

W zakresie nowych przedmiotów wprowadzono auksologię, realizowaną na studiach drugiego stopnia. Nowa strategia zdrowia, zawarta w Narodowym Programie Zdrowia, wyznacza bowiem auksologii istotną rolę w monitorowaniu i promowaniu zdrowia. Szczególnie ważne są w nim działania edukacyjno-zdrowotne, wpływające na kształtowanie, począwszy od najmłodszych lat, prozdrowotnego i proekologicznego stylu życia. Stąd też celem tego przedmiotu jest poszerzenie wiedzy studentów na temat głównych problemów zdrowotnych dzieci i młodzieży oraz osób dorosłych i starszych, jak również szersze praktyczne poznanie podstawowych zasad diagnostyki auksologicznej.

Niemal od początku, a zwłaszcza od lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku, prowadzono w zakładzie seminaria magisterskie dla studentów. Stąd też w całym tym rozległym okresie opracowano w Zakładzie Auksologii kilkaset prac magisterskich z zakresu auksologii, antropomotoryki i gerontologii. Tematy prac dotyczą różnych zagadnień, a zwłaszcza: zróżnicowania społecznego roz-



woju fizycznego dzieci i młodzieży, trendów sekularnych i akceleracji rozwoju, charakterystyki rozwoju fizycznego i motorycznego dzieci i młodzieży w różnych okresach rozwoju, począwszy od noworodków i dzieci w wieku przedszkolnym, a skończywszy na osobach dorosłych i starszych.

Ponadto przez wiele lat profesorowie Andrzej Jopkiewicz i Waldemar Dutkiewicz prowadzili seminaria doktoranckie z zakresu auksologii i metodologii badań, skupiające wiele młodych osób, z których znaczna część uzyskała stopień doktora na różnych uczelniach (Edyta Suliga, Małgorzata Markowska, Monika Zaręba, Agnieszka Przychodni, Magdalena Lelonek, Jacek Gawron i Jakub Pawłowski pod kierunkiem prof. Andrzeja Jopkiewicza, a Grażyna Nowak-Starz, Aldona Kopik, Sławomir Koziej, Monika Szpringer i Stanisław Hojda pod kierunkiem prof. Waldemara Dutkiewicza), a cztery także doktora habilitowanego. Do prac zwartych z zakresu auksologii, opracowanych w ośrodku kieleckim, zaliczyć należy:

#### Podręczniki i skrypty

1. Schejbal J., Rutkowska A., Jopkiewicz A. (1975), *Biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania (podręcznik metodyczny do ćwiczeń)*, Kielce: WSP.
2. Jopkiewicz A., Suliga E. (1995), *Biologiczne podstawy rozwoju człowieka*, Kielce–Radom: WSP i ITE (wydanie II zmienione i rozszerzone w 1998).
3. Jopkiewicz A., Suliga E. (2005), *Biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania*, Radom: ITE-PIB (wydanie II z 2008 oraz wydanie III z 2011).
4. Kuder T. (2011), *Antropologia w zarysie*, Kielce: UJK.

#### Monografie i prace redakcyjne

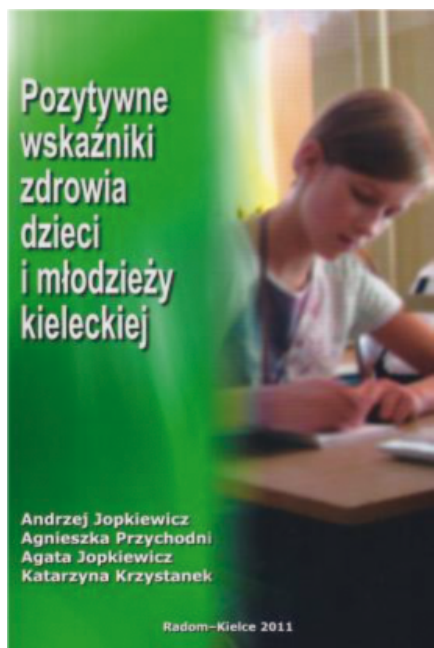
1. Schejbal J. (1976), *Pomoce do kontroli rozwoju fizycznego dzieci i młodzieży od 3 do 18 roku życia*, Kielce: IKN i BO.
2. Dutkiewicz W. (1985), *Zmiany w procesach rozwoju biologicznego i sprawności fizycznej młodzieży w świetle poprawy warunków bytowych*, Kielce: WSP.
3. Jopkiewicz A. (1988), *Zmiany morfologiczne i czynnościowe u mężczyzn w różnym wieku (na przykładzie wybranych zawodów)*, Kielce: WSP.
4. Dutkiewicz W. (1990), *Dziecko wiejskie*, Kielce: WSP.
5. Dutkiewicz W. (1991), *Zjawisko trendów sekularnych i akceleracji rozwoju dzieci i młodzieży na Kielecczyźnie*, Kielce: WSP.
6. Jopkiewicz A. (1996), *Dziecko kieleckie. Normy rozwoju fizycznego*, Kielce: WSP (wydanie II rozszerzone 2000, Radom–Kielce: ITE).
7. Jopkiewicz A. (red.) (1996), *Aktywność ruchowa osób starszych*, Kielce: WSP.
8. Kopik A. (1996), *Akceleracja rozwoju dzieci siedmioletnich rozpoczynających naukę szkolną*, Kielce: WSP.

9. Jopkiewicz A. (red.) (1997), *Auksologia a promocja zdrowia*, t. 1, Kielce: KTN.
10. Jopkiewicz A. (1998), *Zmienność sprawności fizycznej mężczyzn oraz genetyczne i środowiskowe jej uwarunkowania*, Kielce: WSP.
11. Jopkiewicz A., Schejbal J. (red.) (1998), *Zdrowie dzieci i młodzieży w aspekcie fizycznym, psychicznym, społecznym i duchowym*, Kielce: KTN.
12. Nowak-Starz G. (1998), *Rozwój fizyczny i społeczny dzieci z przejawami zaburzeń emocjonalnych*, Kielce: WSP.
13. Jopkiewicz A. (red.) (1999), *Kieleckie Studia Edukacji Wczesnoszkolnej*, t. 1: *Rozwój fizyczny i motoryczny dzieci i młodzieży*, Kielce: WSP.
14. Suliga E. (2000), *Rozwój fizyczny dzieci niskorosłych*, Kielce: WSP.
15. Jopkiewicz A. (red.) (2000), *Auksologia a promocja zdrowia*, t. 2, Kielce: KTN.
16. Markowska M. (2002), *Biologiczne i społeczne kryteria wyboru kierunku kształcenia ponadpodstawowego*, Kielce: AŚ.
17. Dutkiewicz W., Nowak-Starz G., Cieśla E. (2004), *Normy i wskaźniki rozwoju somatycznego i motorycznego dzieci i młodzieży z Kieleccyzny*, Kielce: Wydawnictwo Stachurski.
18. Jopkiewicz A. (red.) (2004), *Auksologia a promocja zdrowia*, t. 3, Kielce: KTN.
19. Suliga E. (2004), *Zachowania zdrowotne studentów i uczniów*, Kielce: AŚ.
20. Jopkiewicz A. (2006), *Spoleczna i antropologiczna charakterystyka studentów Akademii Świętokrzyskiej*, Kielce: AŚ.
21. Jopkiewicz A. (red.) (2007), *Auksologia a promocja zdrowia*, t. 4, Kielce: KTN.
22. Kopik A. (red.) (2007), *Sześciolatki w Polsce. Raport 2006. Diagnoza badanych sfer rozwoju*, Kielce: Wydawnictwo TEKST.
23. Nowak-Starz G. (2007), *Rozwój fizyczny i zagrożenia zdrowia populacji w wieku rozwojowym w okresie przemian społeczno-ekonomicznych przełomu XX i XXI wieku*, Kielce: Wszechnica Świętokrzyska.
24. Suliga E. (2008), *Zróżnicowanie rozwoju fizycznego oraz sposobu żywienia dzieci i młodzieży w środowisku miejskim i wiejskim Kieleccyzny w latach 2002–2005*, Kielce: UJK.
25. Jopkiewicz A. (red.) (2010), *Auksologia a promocja zdrowia*, t. 5, Kielce–Warszawa: KTN i Almamer WSE.
26. Przychodni A. (2010), *Menopauza w ujęciu biologicznym i społecznym*, Kielce: UJK.
27. Jopkiewicz A., Przychodni A., Jopkiewicz A.M., Krzystanek K. (2011), *Pozytywne wskaźniki zdrowia dzieci i młodzieży kieleckiej*, Radom–Kielce: ITE.

28. Jopkiewicz A., Nowak S. (red.) (2013), *Uwarunkowania zdrowia i rozwoju dzieci i młodzieży – implikacje badawcze i rekomendacje praktyczne*, Radom: ITE-PIB.
29. Jopkiewicz A., Nowak S., Jopkiewicz A.M. (red.) (2016), *Auksologia a promocja zdrowia*, t. 6, Kielce: KTN.
30. Jopkiewicz A., Lelonek M., Jopkiewicz A.M. (2017), *Tendencje zmian wybranych wskaźników zdrowia dzieci i młodzieży kieleckiej w latach 1995–2015*, Radom: ITE-PIB.

\* \* \*

Warto zwrócić uwagę na dwie ostatnie monografie (poz. 27 i 30), dotyczące zróżnicowania społecznego i tendencji zmian na przełomie wieków, pozytywnych wskaźników zdrowia dzieci i młodzieży kieleckiej, gdyż obok aspektu poznawczego mają one istotne znaczenie praktyczne i powinny być wykorzystywane w diagnostyce auksologicznej, zarówno dokonywanej na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, ale także w starszym i późnym wieku szkolnym.



## Dobry projekt dla tego regionu. Refleksja w 50. rocznicę utworzenia Wydziału Pedagogicznego i Artystycznego Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach

A Good Project for this Region.

Reflection on the 50th Anniversary of the Faculty of Pedagogy and Arts

### Wprowadzenie

Jest to tekst napisany na prośbę osób podejmujących trud przygotowania obchodów rocznicy, której powinno się nadać dużą rangę społeczną i kulturową ze względu na konieczność docenienia dla rozwoju naszego regionu wpływu edukacji, realizowanej już od 50 lat. Mam tu na myśli Wydział Pedagogiczny i Artystyczny Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, uczelni będącej obecnie jedną z najważniejszych wizytówek tej ziemi w kraju i poza jego granicami. Unikając patosu, który mógłby tu zabrzmieć fałszywie, potrzebna wydaje się choćby krótka refleksja historyczna.

Myślę, że warto ją rozpocząć od uzasadnienia tytułu tego tekstu, który w świetle dzisiejszej sytuacji, w jakiej znajdują się nauczyciele, może budzić dość poważne wątpliwości. Czy rzeczywiście postawiono w swoim czasie dobrą diagnozę i dano mieszkańcom tego regionu, powszechnie uznawanego za jeden z najbiedniejszych w kraju, dobrą szansę i warunki do podniesienia poziomu wykształcenia i uzyskania takiego zawodu, który zapewniłby w miarę dobry start życiowy? Niezależnie od tych wątpliwości, zawód nauczycielski w tej sytuacji okazał się w większości przypadków dobrym wyborem. Potwierdzał to co roku duży nabór młodzieży do licznie powstających liceów pedagogicznych i studiów nauczycielskich. Niejedna praca teoretyczna i liczne badania empiryczne zostały poświęcone tej problematyce. Dostarczają one bogatego i ciekawego materiału naukowego, na podstawie którego można dziś przyrzeć się fenomenowi szturmowania, w wyniku zapowiedzianej reformy szkolnej lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych, drzwi

wyższych uczelni przez rzesze pracujących nauczycieli. Badania były również prowadzone przez zespół pracowników naukowych tego Wydziału pod kierunkiem specjalnie zatrudnionego okresowo w Kielcach prof. Tadeusza Wilocha z Instytutu Kształcenia Nauczycieli w Warszawie. Jako ich uczestnik z satysfakcją przyjąłem bardzo pozytywną recenzję naszej pracy, która wraz z całą dokumentacją znajduje się w archiwum Instytutu Badań Edukacyjnych. Częściowo jest też zamieszczona w specjalnej publikacji książkowej pod nazwiskiem **Tadeusza Wilocha**.

W związku z przyjętą przez redaktorów tej publikacji formą edytorską, skorzystam z oferty przedstawienia tekstu w konwencji wspomnieniowej, starając się jednak w pełni zachować autentyczność prezentowanych faktów oraz obiektywność w dokonywanych ocenach i refleksjach. Wynika to w znacznym stopniu z poczucia obowiązku i odpowiedzialności wobec osób, w kręgu których się znalazłem na przestrzeni kilkudziesięciu lat pracy w różnych miejscach systemu edukacyjnego, a ich nieobecność wśród nas wymaga uczciwego zbilansowania ich zasług i dokonań w obszarze oświaty, edukacji oraz badań naukowych i kształcenia na poziomie wyższym.

### Właściwy wybór

Niewiele miałem pozytywnych przesłanek jako student polonistyki w Toruniu, aby swoją zawodową perspektywę związać z ziemią świętokrzyską. Jednak tam już w latach sześćdziesiątych, czyli niedługo po zakończeniu II wojny światowej, dotarły wieści o znakomitym ośrodku twórczych poszukiwań pedagogicznych w Sandomierzu i wydawanym pierwszym czasopiśmie metodycznym, znanym i dość krytycznie ocenianym w całej Polsce, do czego się również przyczyniałem podczas różnego rodzaju dyskusji wśród młodzieży studiującej i nauczycieli. Zrządzenie losu spowodowało, że wkrótce po rozpoczęciu pracy zawodowej w Kielcach zostałem powołany w skład Rady Redakcyjnej tego czasopisma, które wówczas, już pod kuratelą **Zarządu Okręgu ZNP**, zostało przeniesione z Sandomierza do Kielc, jako **Biuletyn „Język Polski”**. I tu nadal wykazywali się swoją aktywnością zarówno nauczyciele nowatorzy z Sandomierza, jak i z całej ziemi świętokrzyskiej oraz innych regionów kraju. Za sprawą mądrych decyzji redaktor naczelnej **dr Karoliny Pojawskiej**, autorki znanego podręcznika metodycznego o ćwiczeniach w mówieniu i pisaniu kl. V–VIII, powołano zespół zaangażowanych w tę problematykę naukowców i nauczycieli, którzy stanowili **Radę Redakcyjną** biuletynu, decydującą o perspektywie me-

rytorycznej i metodycznej wydawnictwa, rozszerzającego w kolejnych latach obszar publikowanej tematyki.

Z perspektywy lat można przyjąć, że był to fundament kształtującego się od podstaw naukowego i twórczego środowiska pedagogicznego. Jako jego członek pamiętam twórcze i kontrowersyjne dyskusje, w których poza nami, przedstawicielami środowiska kieleckiego, głównie z Wyższej Szkoły Pedagogicznej (**prof. Jan Paclawski, prof. Stanisław Żak, prof. Michał Jaworski, dr Helena Wolny, dr Jerzy Rutkowski, mgr Stanisław Mijas oraz piszący te słowa**), uczestniczyli zapraszani naukowcy z innych środowisk akademickich, m.in.: **prof. Jan Kulpa i dr Anna Marzec z Krakowa, prof. Kazimierz Polański z Katowic, prof. Jacek Kolbuszewski z Wrocławia, dr Józef Bar z Opola**. I wszyscy oni, często w burzliwych dyskusjach, a nawet w gorących debatach naukowych, podejmowali ważne edukacyjne tematy, wytyczając tym samym nową przyszłość edukacyjną kieleckiego środowiska naukowo-edukacyjnego. Coraz liczniej przyjeżdżali również do Kielc naukowcy, którzy w tym prężnie rozwijającym się ośrodku akademickim widzieli swoją zawodową przyszłość lub nowe szanse rozwoju naukowego. Historycznie ujmując, na powyżej opisanym gruncie spotkań i naukowych dyskusji wokół pedagogicznej problematyki, związanej z doskonaleniem pracy nauczycieli polonistów i coraz wyższego standardu kształcenia w miejscowym **Studium Nauczycielskim**, pojawiała się coraz powszechniej zatrudniana na stałe kadra doktorów nauk pedagogicznych, m.in.: **dr Józef Mroźkiewicz, dr Zenon Chróściel, dr Józef Wieliński**, z Ostrowca Świętokrzyskiego zostali zatrudnieni **dr Wanda Krawczyk, dr Mieczysław Szczodrak**, a z Buska-Zdroju **dr Józefa Kuzowa**. Rozpoczął się dynamiczny rozwój uczelni, w której poza kierunkami humanistycznymi domino wało kształcenie nauczycieli specjalności pedagogicznych oraz artystycznych i technicznych. Rozwijały się też inne kierunki studiów, wynikające z potrzeb programowych szkolnego systemu edukacyjnego. Coraz większe były potrzeby edukacyjne związane z przygotowaniem wysoko kwalifikowanych kadr dla systemu oświatowego. Zadanie to podjęła kadra nauczycieli akademickich już ze znacznym doświadczeniem i autorytetem w skali krajowej. Nastąpił więc rozwój uczelni nauczycielskiej, począwszy od **Wyższej Szkoły Nauczycielskiej, Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Akademii Świętokrzyskiej, Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego**, aż do wyższej uczelni z wszystkimi uprawnieniami akademickimi pod nazwą **Uniwersytet Jana Kochanowskiego**, który istnieje w Kielcach od 2009 r.

Z tej krótkiej historycznej prezentacji widać, że u samych źródeł **Uniwersytetu Jana Kochanowskiego**, dla jego dzisiejszej rozbudowanej struktury

wydziałów, kierunków i specjalności, niezwykle rolę odegrała **pedagogika jako dyscyplina**, która w sposób **naturalny jest przecież fundamentem kwalifikacji nauczycielskich**. Tym samym Wydział Pedagogiczny stanowił już od samych początków fundament organizacyjny i naukowy całej uczelni. Trzeba podkreślić, że przyczyniło się to także do nadania przyszłej edukacyjnej roli całemu kieleckiemu środowisku, roli, którą pełni do dziś, i świadomość tego mają zapewne władze uczelni.

Oczywiście, to również odpowiedzialne zadanie, które spoczywało zawsze na władzach i kadrze naukowo-dydaktycznej tego Wydziału. Sądzę, że mogę z własnego doświadczenia podać dwa uzasadniające przykłady z czasów niezbyt odległych. **Pierwszy przykład**, to powstanie w ramach Wydziału Pedagogicznego i Artystycznego **Instytutu Nauk Medycznych**, z którego po kilku latach rozwoju powstał oddzielny **Wydział Nauk Medycznych**, aktualnie prowadzący również studia lekarskie. To niewątpliwie wydarzenie o dużym znaczeniu dla regionu świętokrzyskiego. **Drugi przykład**, to decydujący udział Wydziału Pedagogicznego i Artystycznego w powstaniu w Kielcach **Uniwersytetu**, co poprzedziło uzyskanie uprawnień do nadawania stopni doktorskich w zakresie nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika oraz nauk w zakresie sztuk pięknych w dyscyplinie sztuki plastyczne.

W tej sytuacji od dłuższego czasu istnieje w tym środowisku motywacja dla rozwoju naukowego wielu nauczycieli pracujących w różnych placówkach oświatowych. Wydział Pedagogiczny coraz częściej staje się miejscem, w którym zdolni studenci zdobywają nie tylko wykształcenie wyższe, ale bywa, że jest początkiem ich kariery naukowej.

### Wydział Pedagogiczny i Artystyczny – nasza Alma Mater

Moja wypowiedź jako dawnego dziekana byłaby niepełna, gdybym nie podzielił się kilku refleksjami na temat rozwoju naukowego i kadrowego Wydziału. Rozwój ten przez wielu uznawany jest słusznie za główny wskaźnik wartości Uczelni. Dlatego ta część moich wspomnień będzie dotyczyła lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych poprzedniego wieku, i lat późniejszych. Moje doświadczenia z tych czasów są wynikiem pracy, jaką wykonywałem, kierując powstałym w marcu 1973 r. w Kielcach oddziałem terenowym Instytutu Kształcenia Nauczycieli w Warszawie, placówce o statusie naukowo-dydaktycznym podległej Ministerstwu Edukacji i Szkolnictwa Wyższego. W związku z licznymi statutowymi powiązaniem ze szkolnictwem wyższym byłem człon-

kiem Społecznej Rady Uczelni zawsze zapraszany na posiedzenia Senatu. Rektor uczelni był natomiast przewodniczącym Społecznej Rady Instytutu. Bliska współpraca nawiązała się zwłaszcza w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych, ze względu na przejście przez tę placówkę toku przygotowania i kwalifikowania nauczycieli na studia zaoczne. Nastąpiło wówczas wspomniane wyżej zjawisko szerokiego zainteresowania nauczycieli, z wykształceniem na poziomie studium nauczycielskiego, podjęciem skróconego kształcenia równoważnego pełnym studiom wyższym. Wydział Pedagogiczny w tym względzie miał największy zakres zadań edukacyjnych. Poza kształceniem w Kielcach prowadzono również edukację w ośrodku zamiejscowym, zorganizowanym przez Mazowieckie Towarzystwo Kulturalne w Warszawie dla kilkuset nauczycieli z województwa mazowieckiego. W tych latach na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych Wydziału Pedagogicznego i Artystycznego zdobywało wiedzę ponad 8 tys. studentów.

W związku z tym zjawiskiem wystąpiła konieczność zatrudniania większej liczby nauczycieli akademickich, w tym również pracujących na innych uczelniach. Problem ten udało się rozwiązać dość szybko. Było to efektem otwarcia szkolnictwa regionu świętokrzyskiego na nowoczesne trendy edukacji przygotowującej się do reformy, która miała polegać na strukturalnej zmianie ustroju szkolnego, jak też coraz aktywniejszym udziale nauczycieli akademickich z różnych uczelni krajowych w popularyzowaniu wielu nowych, priorytetowych koncepcji, związanych z paradygmatem edukacji humanistycznej: od przedszkoli do wielorakich form kształcenia na poziomie średnim. Obejmowały one: nauczanie problemowe w zespołach, nowoczesne nauczanie matematyki, różne formy wykorzystywania aktywizujących technik samodzielnego uczenia się, technik dydaktycznych Celestyna Freineta i szkoły pracy Georga Kerschensteinera, metod Marii Montessorii czy też równego startu szkolnego Marty Bogdanowicz oraz nowych elementarzy Ewy i Feliksa Przyłubskich lub Heleny Meterowej. To wszystko miało postać eksperymentów, realizowanych w wielu szkołach województwa kieleckiego, zawsze pod kierunkiem i opieką naukową wybitnych specjalistów zatrudnionych na Wydziale Pedagogicznym i Artystycznym lub zapraszanych z innych środowisk akademickich przez kuratorium, dyrektorów szkół, a nawet samych nauczycieli. Ich nazwiska widnieją do dziś w wielu kronikach szkolnych i dokumentach rad pedagogicznych.

Uwzględniając wagę ich zasług dla rozwoju szkolnictwa tego regionu, a także wartości, jakie wnieśli osobiście w atmosferę i poziom debat w zespołach nauczycielskich oraz konferencjach z udziałem studentów, wymienię te osoby, z którymi bezpośrednio się spotykałem podczas wypełniania codzien-



nych obowiązków jako dyrektor (1973–1990) w Oddziale Doskonalenia Nauczycieli oraz na Uczelni kolejno jako kierownik zakładu, dyrektor instytutu i dziekan (1990–2010). Przywołam ich nazwiska i zasygnalizuję wypełniane powinności:

- **prof. Jan Kulpa** – seminarium naukowe związane z tematyką kształcenia nauczycieli, uzyskane stopnie naukowe: dr Mieczysław Szczodrak, dr Stanisław Orlikowski, dr Julian Bazański, dr Zdzisław Ratajek, dr Józef Chabik;
- **prof. Jan Zborowski** – seminarium naukowo-metodologiczne, naukowy promotor kilku doktoratów;
- **prof. Bolesław Niemierko** – seminaria metodologiczne z zakresu nowoczesnych technik pomiaru dydaktycznego, konstruowanie testów i interpretacja wyników;
- **prof. Tadeusz Wróbel** – kierowanie i opieka naukowa nad eksperymentem naukowo-dydaktycznym. Wprowadzanie eksperymentalne nowego elementarza pt. *Litery* autorstwa Ewy i Feliksa Przyłubskich w Szkole Podstawowej nr 24 oraz w Szkole Podstawowej nr 12, liczne wykłady, konferencje w szkołach na temat nauki pisania na poziomie elementarnym i inne problemy współczesnej dydaktyki;
- **prof. Ryszard Więckowski** – prowadzenie licznych spotkań, konferencji, seminariów na temat aktywizujących metod dydaktycznych i koncepcji zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej jako podstawy reformowanego ustroju szkolnego, kierownik zakładu edukacji początkowej;
- **prof. Józef Bartecki** – wybitny znawca problematyki nauczania problemowego, twórca koncepcji nauczania problemowego w zespołach. Potrafił w sposób interesujący i łatwy przekazać wiedzę i praktyczne umiejętności na temat prowadzenia we współczesnej szkole zajęć zarówno „równym frontem” i z podziałem na zespoły, a przede wszystkim pokazywał, jak dla potrzeb nowoczesnej edukacji kształtować przestrzeń szkolną, odstąpić od tradycyjnych mebli na rzecz swobodnie kształtowanych pracowni (gronu nauczycieli, a także na licznych konferencjach dla dyrektorów szkół). Jego spotkania, konferencje i seminaria cieszyły się ogromnym zainteresowaniem, chętnie uczestniczył w dużych konferencjach i w szkoleniowych radach pedagogicznych.
- **prof. Edward Fleming** – jeden z najwybitniejszych propagatorów nauczania aktywizującego, zwłaszcza z wykorzystaniem tzw. telewizji przemysłowej i projektorów filmowych przystosowanych do wykorzystywania podczas zajęć szkolnych. Często bywał w małych szkołach,

zostawiając materiały do bezpośredniego wykorzystania, powszechnie ceniony i lubiany, odpowiadał bezpośrednio na listy nauczycieli. To, że w programach kształcenia nauczycieli szkół wyższych pojawił się przedmiot **techniczne środki nauczania** czy wyposażenie wielu szkół i uczelni w specjalnie pracownie i klasopracownie, jest niewątpliwie jego zasługą.

Bywali w naszym regionie i **nierzadko odbywali spotkania na Wydziale: prof. W. Okoń, prof. C. Kupisiewicz, prof. W. Zaczyński, prof. Z. Semadeni, prof. B. Rocławski, prof. Z. Cydzik i wielu innych wybitnych specjalistów z różnych środowisk naukowych całego kraju: pedagogów, psychologów, socjologów, historyków oświaty, specjalistów z dziedziny zarządzania i prakseologii oraz nowoczesnych elektronicznych technologii dydaktycznych.**

Na zawsze pozostaną w mojej pamięci dwa spotkania z osobami, które oddały się bez reszty tworzeniu dobrej, nowoczesnej edukacji, i to zarówno w warunkach naszej Uczelni, jak i w kontakcie z nauczycielami bezpośrednio, w tzw. terenie. Pierwsze z nich, to spotkanie z **prof. Aleksandrem Kamińskim** w nieoświetlonej sali kinowej starachowickiego Domu Nauczyciela, w okolicznościach szczególnych, wynikających z faktu wyłączenia światła w mieście ze względu na kryzys energetyczny. Profesor, w sali oświetlonej świeczkami, a więc w szczególnym nastroju dla niego, jako harcerza i twórcy specyficznej metody szkolnego wychowania z wykorzystaniem metody harcerskiej i zuchowej, mówił do dużej grupy nauczycieli o swoich doświadczeniach związanych z procesem wychowania. Wchodząc do sali pogrążonej w mroku, rozświetlanym blaskiem świec odbijających się w szybach, odczułem niezwykle klimat. Takie jakieś połączenie wychowania, edukacji i niezwyklej postaci samego Profesora, któremu na koniec nauczyciele podziękowali brawami i odprowadzili ciemnymi ulicami na dworzec.

Drugie, to przypadkowe i niezapomniane spotkanie z **prof. Bogusławem Niemierko** – wspomnianym wcześniej autorem wielu podręczników na temat testów. W mroźny wieczór na przystanku autobusowym w Zwoleniu, po spotkaniu z nauczycielami, zmarznięty, czekał na spóźniony autobus do Warszawy. Stojąc na przystanku, rozmawialiśmy o tym, że w tamtejszej szkole nr 2 pracuje nauczyciel wychowania muzycznego, który z tego przedmiotu potrafi wydobyć najwyższe walory wychowawcze i kształcące. Do tej sprawy powróciliśmy jeszcze w Kielcach, gdzie Profesor, wraz z **doc. Ireną Janiszowską** z Instytutu Badań Pedagogicznych, prezentował kieleckim nauczycielom dwa referaty o skutecznych formach wychowawczych oraz nowym pojmowaniu i diagnozowaniu niepowodzeń szkolnych. Przez trzy godziny było na salach ciekawie, nowoczesnie i aktywnie dla wszystkich.

Można wymienić wielu innych, którzy zasłużyli się dla rozwoju oświaty w tym regionie. Jedni, jako mieszkańcy, na co dzień swoim talentem i pracą, inni zostawili tu część dorobku naukowego, który w różny sposób nas wzbogacał. Na pewno w tym miejscu należy wymienić tych, którzy przez swoją częstszą obecność kształtowali tożsamość tego Wydziału. Wymienię tu choćby kilku: **prof. Tadeusza Lewowickiego, prof. Zbigniewa Kwiecińskiego, prof. Stefana Kwiatkowskiego, prof. Henrykę Kwiatkowską, ks. prof. Mariana Nowaka i prof. Lecha Witkowskiego.**

Znaczenie władz dziekańskich dla rozwoju Wydziału i jego sukcesów

W 50-letnim dorobku ważne miejsce mają wszyscy dziekani, pełniący odpowiedzialne funkcje koordynacyjne, dzięki którym Wydział Pedagogiczny i Artystyczny stanowił ważny składnik organizmu Uczelni i przyczyniał się do jej rozwoju. Należy więc z tych względów i z tej szczególnej okazji 50-lecia wymienić wszystkich dziekanów, którzy przecież każdy z osobna i wszyscy razem wnieśli coś ważnego w dzieje Wydziału i Uczelni. Dotyczy to **prof. Tadeusza Wróbla** – znakomitego znawcy problematyki edukacji początkowej, **prof. Ryszarda Radwiłowicza** – dydaktyka o dużym dorobku teoretycznym i empirycznym, **doc. dr. Józefa Mroźkiewicza** – również wybitnego specjalisty od nauczania początkowego, który tradycje tego wydziału godnie prezentował w ciągu ponad 100 lat swojego życia, **doc. dr. Zenona Chróściela** – doświadczonego organizatora procesu kształcenia nauczycieli kierunków pedagogicznych, **prof. Witolda Dobrołowicza** – psychologa, znanego specjalistę w zakresie psychologii uczenia się, myślenia i twórczości, **prof. Włodzimierza Goriszowskiego** – pedagoga o rozległym dorobku naukowym w dziedzinie metodologii badań, teorii organizacji i różnych subdyscyplin pedagogicznych, **prof. Waldemara Dutkiewicza** – metodologa nauk społecznych, znanego specjalistę teorii naukowej i praktyki w dziedzinie kultury fizycznej, **prof. Józefa Grzywnę** – doświadczonego nauczyciela i historyka oświaty, **prof. Andrzeja Jopkiewicza** – znanego w Polsce badacza prawidłowości rozwoju dzieci i młodzieży, autora wielu cennych publikacji na ten temat, **prof. Marka Kątnego** – specjalistę w zakresie literatury dla dzieci i młodzieży, którego osobowość kształtowała ostatnie lata tego Wydziału, a **prof. Sławomir Koziej** ma nadal przed sobą perspektywę i pełne możliwości realizacji swoich projektów, w czym zapewne oczekuje pomocy od całego akademickiego gremium.

Wśród dokonań organizacyjnych piszącego ten tekst – **jako dziekana** i autora kilkunastu książek oraz ok. 200 artykułów naukowych i popularnonaukowych – jest przede wszystkim doprowadzenie Wydziału do takiego poziomu naukowego i organizacyjnego, że spełnione zostały warunki uzyskania uprawnień do nadawania stopni doktorskich, co spowodowało m.in., że Uczelnia otrzymała w roku 2009 status Uniwersytetu.

I niewątpliwie powinno się zauważyć, i docenić, że dzisiejszy stan Wydziału Pedagogicznego i Artystycznego oraz Uczelni z wszystkimi jej sukcesami jest efektem pracy kilkuset nauczycieli akademickich, którzy oddali swojej Alma Mater wiedzę, przekazując studentom to, co sami zdobyli przez lata własnego rozwoju.

## Gratulacje i okruchy wspomnień

### Congratulations and Crumbs of Memories

Informacja o 50-leciu Wydziału Pedagogicznego i Artystycznego w pierwszej chwili była dla mnie zaskoczeniem, że to już... Górę bierze jednak refleksja, że Uczelnia w tak krótkim czasie pokonała tak długi dystans systematycznie awansując: ze Studium Nauczycielskiego, poprzez Wyższą Szkołę Nauczycielską, następnie Wyższą Szkołę Pedagogiczną i Akademię do Uniwersytetu! Osiągnięty sukces metaforycznie można wyrazić obrazowym stwierdzeniem, że Uczelnia w ekspresowym tempie z drogi lokalnej znalazła się na prawdziwej autostradzie!

Jest czego gratulować, a życzenia na przyszłość są proste – tak trzymać!

Z przyjemnością konstatuje, że nie tylko Uczelnia rozwinęła się, również Kielce.

Pamiętam, że gdy na zaproszenie pierwszego rektora doc. dr. Tadeusza Malinowskiego po raz pierwszy przyjechałem do Kielc, byłem zaskoczony dworcem kolejowym, który mieścił się w obskurnym baraku, a przy centralnej ulicy rzucały się w oczy komórki z królikami, drewnem opałowym i innymi skarbami. Pamiętam do dziś myśli, jakie zrodziły się na ulicy Sienkiewicza już po kilku minutach po wyjściu z pociągu; jedną z nich było pytanie: skąd w tym mieście wojewódzkim tyle wiejskich psów? Druga, ważniejsza myśl – że głupotą byłoby podejmować tu pracę! Dotąd pracowałem w Jeleniej Górze, miasteczku tylko powiatowym, które nagle z nowej perspektywy wydało mi się duże, sympatyczne, a nawet piękne. Do tego, po sfinalizowanym doktoracie na powstającym Uniwersytecie Śląskim, zaproponowano mi tam pracę, już wszystkie warunki zostały pomyślnie uzgodnione, więc – co ja tu robię? Przyzwoitość nakazywała jednak odbyć formalne spotkanie z Rektorem.

Na drugi dzień wstałem rano, aby pospacerować i przypadkowo trafiłem na Kadzielnę. I tu mnie zamurowało – ten niezwykły widok do dzisiaj mile wspominam; pięknie rzeźbione skały wapienne, a w dole zielonkawa, czysta woda! Po drodze do Rektoratu (przy ul. Wesolej)

czulem, że stopniowo tracę pewność wcześniej podjętej decyzji na „nie”. Moja pewność prawie całkowicie się roztopiła, gdy Rektor na rozmowę zabrał mnie do restauracji w Słowiku. Otaczający krajobraz zniewalał. Kropką nad „i” było hasło na jednym z budynków Uczelni (chyba przy ulicy Leśnej?): JEŚLI NIE KOCHASZ NAUKI, NIE MASZ TU WSTĘPU! Od tego momentu moje myślenie zaczęło pracować w przeciwnym kierunku, gdy chodzi o zatrudnienie. Jeśli oni wypisują takie hasła, to tylko tutaj! Bo ja kocham naukę, poszło mi dobrze z doktoratem, to muszę szybko zrobić habilitację, a stąd wszędzie jest blisko: do Warszawy, Krakowa, Łodzi, Lublina, Katowic... Tu jestem potrzebny, a w Katowicach poradzą sobie beze mnie. Tu będę mógł uprawiać pieszą turystykę. Tu powinny dorastać moje dzieci... Byłem młody, kierowałem się myśleniem życzeniowym i racjonalizacją, rzeczywistość owego czasu okazała się bardziej siermiężna. Chodzi głównie o to, że przez dłuższy czas na Wydziale Pedagogicznym, gdzie pracowałem, utrzymywała się atmosfera niesprzyjająca rozwojowi naukowemu, szczególnie habilitacja w owym czasie wydawała się czymś nieosiągalnym i zbędnym. Autor cytowanego wyżej hasła, który pełnił ważne funkcje na Wydziale, gdy mówił o nauce to nawiązywał „puszczał oko”, a jego zastępca, mający chyba największy dorobek naukowy na Wydziale, w oficjalnych przemówieniach głosił taką prawdę, że Wydział doktorem stoi i niech tak zostanie. Nieoficjalnie głoszone poglądy, że habilitacje są niezbędne na innych wydziałach, a tu trzeba troszczyć się głównie o wychowanie. Wymarzony sukces dla doktora, to zasłużyć na mianowaną docenturę i pełnić jakąś ważną funkcję administracyjną. Z taką opinią nie było mi po drodze.

Natomiast miałem wiele satysfakcji pracując bezpośrednio z młodzieżą. Do tej pory miło wspominam nie tylko piesze wycieczki po ziemi świętokrzyskiej, wakacyjne obozy naukowe oraz zimowe obozy narciarskie w Bukowinie Tatrzańskiej. Ale nie tylko, również seminaria, najpierw dyplomowe, a później magisterskie, dostarczały mi dużo satysfakcji, bo – bez przesady – odkrywałem dotąd ukryte talenty u młodzieży. Takich przykładów mógłbym przytoczyć bardzo dużo, jednak jestem zmuszony ograniczyć się do przypadków udokumentowanych, w tym publikowanych. Bardzo przepraszam sporą rzeszę tych moich byłych studentów kieleckich, którzy zasługują na wyróżnienie, lecz moje archiwa nie są kompletne, a pamięć zawodna, stąd mógłbym dopuścić uchybienia w imionach czy nazwiskach.

Oto pierwsza grupa przykładów udokumentowanych.

W roku 1979, tuż po uzyskaniu przeze mnie stopnia doktora habilitowanego (byłem pierwszy na Wydziale Pedagogicznym), w połowie semestru otrzymałem polecenie służbowe prowadzenia ćwiczeń z psychologii rozwojowej na

kierunku Pedagogika Przedszkolna. Nie miałem powodu do satysfakcji, gdyż ten przedmiot nie był moją specjalnością, zostałem postawiony w roli asystenta doktora, który prowadził wykład z tego przedmiotu. Nie będę komentował tego typu „zagrania” władz instytutowych i dziekańskich w stosunku do mojej osoby, po prostu przyjąłem do wiadomości i wykonania. Jednak do dzisiaj wspominał to zadanie jako najbardziej niewdzięczne w mojej „karierze” zawodowej. Chodzi o to, że z reguły moje kontakty z grupami były udane, a bardzo często przyjazne, zawsze stawiałem konkretne i uzasadnione wymagania, studenci wiedzieli, co trzeba zrobić, aby osiągnąć sukces. Tym razem pierwsze kontakty z grupą zapowiadały moją klęskę zawodową, nie byliśmy w stanie porozumieć się. Były to studentki studiów zaocznych, osoby dojrzałe, pracujące zawodowo na odpowiedzialnych stanowiskach, nie tylko nauczycielskich, ale również kierowniczych, ambitne – dotychczas na studiach miały wysokie oceny z większości przedmiotów, a tu nowy nauczyciel akademicki, który nie wiadomo czego od nich oczekuje. Zaczęło się od tego, że studentki miały przygotować temat „rozwój uwagi”. Na moje pytanie, kto chce zreferować, zobaczyłem las rąk, więc doznałem wielkiej satysfakcji, zapowiadało się bardzo dobrze. Wskazana studentka przez pół godziny referowała, a ja chyba dawałem coraz więcej sygnałów niezadowolenia, gdyż były tu bardzo ogólne stwierdzenia, typu: „uwaga się rozwija”, „dziecko coraz lepiej zauważa”, „a gdy podrośnie, to jeszcze lepiej” itp. Na moje pytanie do grupy – czy ktoś chce coś dodać, uzupełnić itp., padały wypowiedzi typu: „koleżanka powiedziała dużo, wszystko najważniejsze...”. Gdy oświadczyłem, że nie mogę przyjąć i pozytywnie ocenić referatu, konsternacja grupy była wprost olbrzymia; studentki patrzyły na mnie zdziwionym wzrokiem, z niedowierzaniem, że tak niesprawiedliwie je oceniam. Po chwili starościna poprosiła o głos i starała się poinformować mnie o zasługach referentki (pracuje jako metodyk i wizytator w kuratorium, itp.). Gdy powiedziałem, że doceniam zasługi studentki na innym polu, ale studia magisterskie wymagają fachowej wiedzy i wyjaśniłem, czego oczekuję od podobnych referatów (że nie wystarczy powiedzieć, że coś się rozwija, trzeba wykazać, w czym przejawia się rozwój, czyli jakie zmiany ilościowe i jakościowe zachodzą itp.), konsternacja nie opadła, a wręcz odwrotnie. Starościna jeszcze raz poprosiła o głos i przytaczała argumenty, że: koleżanka mówiła to, co było na wykładach, jej wcześniejszy (przed zmianą prowadzącego ćwiczenia) referat na temat rozwoju sportowca, mimo że nie różnił się od dzisiejszego, był oceniony na piątkę! Nie mogłem ustąpić, prosiłem grupę o zmianę podejścia do ćwiczeń. Oceny negatywnej nie postawiłem, zaproponowałem nowe zreferowanie tego tematu przez tę samą osobę na kolejnym spotkaniu.

Może się wydawać, że opisuję tu drobny incydent, niegodny szczególnej uwagi, ale to nie takie proste. Wiele zaprzyjaźnionych osób w wielkiej tajemnicy informowało mnie, że jest misterny plan, bo studentki, z którymi od pierwszego spotkania wpadłem w konflikt, mają wysoko postawionych mężów w wojewódzkiej hierarchii partyjnej, a to pozwoli usunąć takich jak ja i uchronić dobrą opinię Wydziału. Na szczęście nie przejmowałem się „misternymi planami”, chociaż nie miałem wątpliwości co do tego, że ówczesne kierownictwo miałooby wielką satysfakcję z pomyślanej realizacji podobnych planów. To stwierdzenie opieram na dwóch faktach. Pierwszy – to donosy do ministerstwa, gdy przystępowałem do habilitacji, a drugi – to pomysł wyrugowania ze struktury Wydziału Katedry Psychologii, którą kierowałem po zatwierdzeniu mojej habilitacji.

O początkowym konflikcie ze wspomnianą grupą studentek piszę ze względu na finał tego zatargu, który zakończył się już po pierwszym miesiącu naszych spotkań, studentki zrozumiały i doceniły moje wymagania. W tym nie ma niczego nadzwyczajnego. Natomiast moja prawdziwa satysfakcja nastąpiła znacznie później, gdy te przywoływane tu studentki wybrały moje seminarium magisterskie (a może nie miały innego wyjścia?), podjęły ambitne badania, napisały bardzo dobre prace, większość z nich została opublikowana w 1981 r., w książce zbiorowej *Wybrane problemy psychologii uwagi (regulacyjna rola, kształtowanie, badania)*, Kielce: WSP. Znalazły się tu jako autorki, względnie współautorki:

- J. Bonarska, która opracowała polskie normy dla nowego testu T-2-S;
- J. Grzejda, H. Mituta, B. Olińska, M. Wojciechowska wykazały przydatność nowego testu R-W-K do diagnozowania dojrzałości szkolnej przedszkolaków;
- B. Koza, która eksperymentalnie wykazała, jaki wpływ na uwagę dowolną przedszkolaka ma obecność osoby dorosłej;
- D. Lisowska, która przeprowadziła duże badania dorosłych osób w wieku 20–50 lat i pokazała, jakie różnice zachodzą wraz z wiekiem;
- J. Malec, M. Śliż pisały o możliwościach zamierzonego kształtowania uwagi dowolnej w wieku przedszkolnym;
- I. Milczarz – o specyfice uwagi u osób chorych na nerwice.

Tak więc „trudne” studentki nie tylko opanowały podstawy dotychczasowej wiedzy o uwadze, ale realnie wzbogaciły wiedzę naukową na ten temat. Publikacja ukazała się w okresie, gdy wydawanie książek naukowych było utrudnione, co obecnie wydaje się niezrozumiałe<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Obecnie moi seminarzyści V roku przygotowują do wydania wyniki badania umysłów kobiet i mężczyzn, osiągniętych za pomocą moich najnowszych testów, gdzie wystę-



U większości tych studentek zrodziło się nieśmiałe marzenie o doktoracie, najbardziej realne plany miała D. Lisowska, ale nie wiem, jaki był finał. Inne, jak np. B. Koza, pracująca w kuratorium, bardzo pragnęła takiego awansu, ale obawiała się nawet ujawnienia takiego zamiaru, gdyż jej szef dopiero planował podjęcie studiów wyższych.

W drugiej grupie wymieniam nazwiska studentów, które zamieszczam w przygotowywanej do druku książce pt. *Zagospodarować intuicję*, a w niej prezentuję własny test inteligencji L-I-Z (logika-intuicja-zgadywanie) oraz przytaczam pierwsze wyniki badań testem, jakie przeprowadzili magistranci, również kieleccy, którzy wykazali się nie tylko pracowitością i wnikliwością, ale osiągnęli również nowe znaczące dane badawcze. Znalazły się tutaj trzy nazwiska:

- Antczak Anna (1994), *Obraz intuityków i logików według samooceny, oceny nauczycieli i testu LIZ*, Kielce: WSP (niepublikowana praca magisterska);
- Bazydło Ewa M. (1995), *Myslenie logiczne i intuicyjne uczniów szkoły średniej*, Kielce: WSP (niepublikowana praca magisterska);
- Mikos-Kopyś Renata (1994), *Związki między wynikami Testu LIZ-2 i skali Ravena*, Kielce: WSP (niepublikowana praca magisterska).

W tym miejscu odczuwam potrzebę opublikowania nazwisk znacznie większej grupy moich byłych studentów kieleckich, którzy pozytywnie wyróżnili się, w różny sposób. Mam ich młodzieńczy obraz w swej pamięci, ale brakuje mi pewności co do imion i nazwisk. Tak np. studentka o nazwisku Rachwał (chyba) fragmenty swoich badań prezentowała w prasie codziennej, gdzie opisywała pomysły badanych uczniów i studentów na temat: „Jak pomóc mamie?”. Studentka Kowalczyk pytała osoby badane: „O co byś zapytał/a (gdybyś mógł/a) takie postacie, jak: papież, prezydent USA, Rosji, Polski; największego geniusza itp. (a nawet smutnego konia)?”. Karola (?) Fijałkowskiego wspominam jako bardzo dobrego organizatora.

\* \* \*

Gdy zostałem służbowo przeniesiony do Warszawy, przyznam iż miałem dużą satysfakcję, ale moja sympatia do Kielc i kielczan okazała się silna i trwałą. Na przykład, gdy na drodze dostrzegłem samochód z rejestracją kielecką, zawsze wykonałem jakiś przyjazny gest. Kiedyś na moim osiedlu dostrzegłem

---

puje kilka wskaźników poziomu i mocy umysłu, posługiwania się intuicją i logiką oraz zgadywaniem i refleksyjnością.

bardzo atrakcyjny samochód, do tego z rejestracją kielecką. Intrygował mnie ten samochód, chciałbym taki mieć, albo przynajmniej porozmawiać z tym szczęśliwym kielczaninem, którego stać na takie cacko. Codziennie przechadzałem się wolnym krokiem w pobliżu tego samochodu, ale właściciela ani śladu. Aż tu kiedyś niespodzianie widzę uniesioną klapę samochodu, a pod nią zanurzonego człowieka. Podchodzę uradowany: „Dzień dobry, ale ładny ma pan samochód, jest pan z Kielc?”. Przeraziła mnie reakcja tego człowieka; gwałtownie obrócił się do mnie jak furia, gotowy do ataku, z uniesioną ręką, w której trzymał francuski klucz i zrobił w moim kierunku dwa energiczne kroki. Na szczęście zatrzymał się i wypalił: „Gdybym spotkał tego..., co mi go sprzedał, to już byłoby po nim!!! Co za ludzie, trociny...” i coś tam jeszcze. Dalej nie słuchałem, szybko oddaliłem się. W taki sposób niespodziewanie otrzymałem zabieg terapeutyczny.

Innym razem stało się odwrotnie; mimo woli rzuciłem cień na dobre imię anonimowego pracownika Uczelni kieleckiej. Była niedziela, niespodziewanie goście zapowiedzieli wizytę, trzeba było kupić dobre wino i coś do tego. Żona przykazała: „Siadaj w samochód, może coś znajdziesz, w pierwszej kolejności wstąp do Alicji (przyjaciółka żony, nauczycielka, która dorywczo pracowała w sklepie). Wstąpiłem, ale Alicji nie było, tylko jakaś nowa smutna ekspedientka. Nie było kupujących, więc wdałem się w pogawędkę. Okazało się, że ta pani tęskni za rodziną, która mieszka w Końskich. Moja informacja, że mieszkalem i pracowałem w Kielcach ją ożywiła, gdyż jej jedyna córka tam ukończyła studia. Uściśliliśmy, że było to przy ulicy Krakowskiej. Pani intuicyjnie domyśliła się, że tam pracowałem, a ja nie miałem powodu ukrywać tego faktu. W efekcie sprzedawczyni sięgnęła do jakiejś skrytki i wręczając mi ładną butelkę powiedziała: „Na pewno będzie smakować, a następnym razem, w podobnej potrzebie zapraszam; ostatnia butelka tego niezwykłego trunku będzie czekać na pana!”. Rozstaliśmy się w serdecznościach, ale już po kilku minutach byłem z powrotem i poprosiłem o kolejną butelkę. Tym razem ekspedientka zamaniłowała skrajnie negatywny stosunek do mojej osoby; całym ciałem czułem jej krytyczne spojrzenie, które mroziło, nawet nie zdobyłem się na próbę wyjaśnienia sytuacji.

Po pewnym czasie w rozmowie z Alicją dowiedziałem się, że kobieta była najbardziej oburzona tym, że mógł uczyć jej córkę taki facet (czyli ja), który najpierw udaje porządnego, następnie gdzieś za rogiem wypija całą butelkę i nie wstydzi się przyjść po następną. A prawda była taka, że mnie spotkało po prostu nieszczęście; siatka plastikowa pękła, a pierwsza butelka roztrzaskała się o płytę chodnikową...

## Utkane ze wspomnień. Upamiętnienie jubileuszu 50-lecia Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach

Woven from Memories. Commemorating the 50th Anniversary of the Faculty of  
Pedagogy and Arts

Kiedy tak cofam się w czasie i patrzę obecnie na ponad 30 lat mojej pracy na uczelni – okres ten jawi mi się jak coś zupełnie niezwykłego, wielobarwnego, pełnego niespodziewanych i zaskakujących wydarzeń, badawczych odkryć i twórczych uniesień, ale też czas niepozabawiony niepokojem, trudów, całkowitego wyczerpania i tragicznych przeżyć osobistych. Po prostu – cała panorama życiowych zdarzeń splecionych w codzienności obowiązków rodzinnych, pracy pedagogicznej, z twórczymi ambicjami i dokonaniem oraz naukowymi osiągnięciami.

Te obrazy z przeszłości przesuwają się w pamięci jak w kalejdoskopie, wyskakują nagle i niespodziewanie, dyktując ich zapisanie, by nie umknęły w mrokach niepamięci oraz zapomnienia. Kierunkiem niech stanie się chronologia.

A zaczęło się od pierwszej mojej pracy po studiach na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie i obowiązku powrotu do rodzinnych Kielc po pobieraniu stypendium fundowanego z Wydziału Kultury ówczesnej Wojewódzkiej Rady Narodowej w Kielcach. Otrzymałam wtedy kilka propozycji pracy, z których wybrałam dawny Pałac Biskupów Krakowskich z pierwszej połowy XVII w., który został przekazany w 1971 r. Muzeum Świętokrzyskiemu w Kielcach. Myślę, że muzealna praca mi nie wystarczała i po kilku latach artystyczno-oświatowych propozycji i wyczynów, które niewątpliwie rozślawiły Muzealną Siedzibę Muz, zapragnęłam zmiany, szukając czegoś jeszcze więcej – bardziej twórczego i rozwojowego. Dlatego, głównie dzięki moim rodzicom, rozmiłowanym w edukacji dzieci i młodzieży, wstąpiłam w mury kieleckiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, by na filologii polskiej w roku akademickim 1976/77, w ramach zajęć zleconych, objąć tzw. przedmiot specjalizacyjny z zakresu historii i teorii teatru. To związało mnie z uczelnią i z dydaktyką.

Moja pamięć przywołuje nazwiska osób, które uważały, że powinnam się przenieść z muzeum na uczelnię – wówczas Wyższą Szkołę Pedagogiczną – że właśnie na uczelni jest moje miejsce. Poza rodzicami skłaniał mnie do tej decyzji mój były dyrektor I LO im. Stefana Żeromskiego w Kielcach, Zygmunt Pawelczyk, wspaniała instruktorka teatralna w Domu Kultury Dzieci i Młodzieży w Kielcach, niegdyś aktorka Teatru Lalki i Aktora „Kubuś”, prowadząca na naszym Wydziale kulturę żywego słowa, Danuta Borchólska, dr Krystyna Dziurowa z nauczania początkowego i kilka jeszcze osób, które słyszały o moich dokonaniach w Muzeum Świętokrzyskim (później Narodowym). Czytały też moje publikacje, które ukazywały się na łamach kieleckiej prasy oraz ogólnopolskich periodyków. Przypominam sobie przychylność innych pracowników: dr Wandy Krawczyk, profesorów: Waldemara Dutkiewicza, Adama Massalskiego i Adama Zycha, dr. Mieczysława Adamczyka. Nie zapomnę też wizyt w rektoracie, wtedy przy ul. Wesołej 52, gdzie królowała sekretarka Helena Faraś – główny specjalista i jej asystentka, piękna dziewczyna o ciemnych włosach, splecionych w długi warkocz, dostojnej urody, obecnie prof. Ewa Kula, która podtrzymywała mnie na duchu przed rozmową z Jego Magnificencją Rektorem Edmundem Staszyńskim.

Od 1 marca 1982 r. przeszłam na 1/2 etatu w WSP w Kielcach, prowadząc zajęcia z kultury żywego słowa, na których szczególnie wyróżniali się studenci, nierozłączni trzej towarzysze (tak mi się kojarzyli i nadal kojarzą): Krzysztof Irski, Sylwester Ścisłowicz i Marek Świeca. Pierwszy z nich po studiach został pracownikiem kieleckiego radia i telewizji. Kto mógł wtedy przypuszczać, że po wielu latach będę z nim nagrywać informację do kieleckich wiadomości kulturalnych o wystąpieniu w kieleckim archiwum na temat fenomenu Byrskich? Dwaj pozostali, zatrudnieni na uczelni i po pewnym czasie jako panowie po doktoratach, stali się kolegami po fachu. Już znacznie później z dr. Markiem Świecą byliśmy na zmianę kierownikami w Instytucie Sztuk Pięknych pod dyrekcją prof. Czesławy Gierak, prof. Małgorzaty Bieleckiej, prof. Wiesława Łuczaja. Doktor Marek Świeca miał ogromne osiągnięcia w badaniach nad dramą w edukacji. Napisał i wydał kilka książek. W jednej z nich skorzystał z moich badań nad teatrem amatorskim oraz wiedzy teatrologicznej, co oczywiście jest dla mnie satysfakcjonujące. Szkoda, że zapomniał podać źródła.

Wracając do chronologii, od 1 października 1982 r. – na zasadzie porozumienia między zakładami pracy – przeszłam z muzeum na uczelnię na cały etat, na stanowisko starszego asystenta, następnie asystenta w Instytucie Pedagogiki – w Zakładzie Pedagogiki Kulturalno-Oświatowej i kolejno w Zakładzie Pedagogiki Dorosłych.

W tym czasie prowadziłam następujące przedmioty: przedmiot specjalizacyjny z zakresu teatru; kultura żywego słowa; wstęp do wiedzy o teatrze; metodyka pracy kulturalno-oświatowej; metodyka zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych; wybrana dziedzina kultury współczesnej; wybrane zagadnienia z historii i teorii teatru; podstawy twórczości teatralnej; teatr i małe formy teatralne (studia dzienne); problemy uczestnictwa w kulturze; środki masowego przekazu w wychowaniu; wychowanie przez sztukę; kultura żywego słowa (studia zaoczne).

Dydaktykę starałam się urozmaicać i wzbogacać innymi działaniami, w zależności od specyfiki kierunku studiów i zainteresowań słuchaczy. Pamiętam studentów, którzy zwrócili moją uwagę już podczas pierwszych zajęć: Lidie Białkiewicz (obecnie Bernatek) i Grzegorza Raka, potwierdzili oni w przeszłości wybór kierunku studiów w swojej pracy zawodowej. Pani Lidia prowadzi z powodzeniem od wielu już lat klub „Miniatura” w Kielcach, gdzie bywam często zapraszana. Pan Grzegorz, który zainicjował podczas studiów w Teatrze im. Stefana Żeromskiego tzw. premiery studenckie (lata 1983–1984), zaskakuje mnie swoją aktywnością społeczno-kulturalną oraz twórczością literacką. W późniejszym czasie te premiery studenckie zdominował nieodżałowany śp. Andrzej Kozięja z filologii polskiej. Często spotykaliśmy się podczas kolejnych edycji Ogólnopolskiego Niezależnego Przeglądu Form Dokumentalnych NURT, organizowanych przez Kieleckie Centrum Kultury, na które przychodziłam ze studentami. Andrzej, jako filmoznawca, był bez reszty oddany sprawom popularyzacji sztuki filmowej.

W 1985 r. powołałam do życia Zespół Kultury Słowa, który składał się ze studentów pedagogiki pracy kulturalno-oświatowej. Wspólnie przygotowaliśmy kilka programów poetyckich, na różne okazje. Szczególnie zapamiętałam pierwszomajowy z 1985 r.

Niewątpliwym osiągnięciem dydaktycznym stała się dla mnie praca magisterska studentki pedagogiki pracy kulturalno-oświatowej, słuchaczki moich zajęć z historii i teorii teatru, Agaty Wasielewskiej, napisana pod kierunkiem doc. dr. hab. Józefa Pólturzyckiego na temat: „Działalność Zespołu Małych Form Teatralnych”. Autorka opisała w niej założony przeze mnie w 1972 r. Zespół Biesiad Literackich przy Kominku, przekształcony w 1976 r. w Zespół Małych Form Teatralnych przy Muzeum Narodowym w Kielcach i prowadzony przeze mnie w kieleckim muzeum, co w ówczesnym muzealnictwie było prawdziwym ewenementem. Zespół, stanowiący temat wspomnianej pracy, został zarejestrowany przez Towarzystwo Kultury Teatralnej w Kielcach i działał do 1982 r. Praca magisterska została obroniona w 1989 r., a jej autorka ofiarowała

mi ją z dedykacją: „W dowód uznania i szacunku dla pracy i osiągnięć mgr Aliny Bielawskiej, która wpałała nam umiłowanie i zrozumienie idei teatru”. Myślę, że to dla pedagoga niezwykle cenne wyróżnienie.

Praca ze studentami przynosiła mi wiele satysfakcji. Zdawałam sobie sprawę, jak bardzo jest odpowiedzialna i zaszczytna. Przypominam sobie wykład z jednym studentem na ul. Krakowskiej, bo nie wyobrażałam sobie, że można go odwołać. W samych początkach pracy nosiłam ze sobą na zajęcia świecę, żeby – w razie braku światła, nie przerywając wywodu – móc korzystać z przygotowanych cytatów, ilustracji, teatralnych eksponatów i rekwizytów oraz innych materiałów poglądowych. W roku akademickim 1986/87 podjęłam studia podyplomowe w zakresie Doskonalenia Pedagogicznego dla Młodych Nauczycieli Akademickich, które ukończyłam w 1987 r. z wynikiem dobrym. Tutaj dużą pomoc okazał mi prof. Adam Zych. Nie ustawałam w systematycznym dążeniu do rozwijania zainteresowań badawczych nad sztuką, szczególnie sztuką teatru, co znajdowało odbicie w publikacjach na łamach kieleckiej prasy, w ogólnopolskich periodykach oraz w wydawnictwach uczelni. W tym czasie pojawiła się w moim życiu niezwykła osoba – prof. dr hab. Maria Szyszkowska, autorytet w dziedzinie filozofii prawa. Słyszałam o legendarnych spotkaniach w Hotelu Asystenta przy ul. Staffa w Kielcach, o wykładach na naszej uczelni, o jej niespotykanej kreatywności. Miałam ogromne szczęście zetknąć się z Panią Profesor osobiście. Zostałam zaproszona do Klubu Ludzi Twórczych. Spotkania odbywały się w Domu Środowisk Twórczych w Kielcach. Profesor Maria Szyszkowska poruszała na nich tematy, które miały wywoływać kreatywność uczestników i ich twórcze prezentacje. Miałam też szczęście uzyskać wywiad na temat: „Teatr wziął się z zabawy”, który ukazał się w lokalnej prasie, a kilka lat później w książce *Całe życie w opozycji. Rozmowy z Marią Szyszkowską*, wydanej przez Oficynę Naukową w Warszawie w 1997 r. Te spotkania działały wtedy jak balsam na moje serce. Byłam pod ogromnym wrażeniem *Twórczych niepokojów codzienności*, pochłaniałam także kolejne pozycje: *Samotność i osamotnienie*, *Zagubieni w codzienności*, *Spotkania w salonie*, które były mi dedykowane z poczuciem bliskości, z przyjaźnią i podziwem. Są w mojej domowej bibliotece. To moje prawdziwe skarby! Pani Profesor współpracowała z Uniwersytetem Trzeciego Wieku przy naszej uczelni, gdzie na wykłady przychodziły tłumy jej wielbicieli (i przychodzą dotąd). Nie muszę dodawać, że byłam w tym gronie. Pani Profesor zapraszała nas do swoich Strzelec koło Nałęczowa na zjazdy Don Kichotów, stanowiące ucztę nie tylko w znaczeniu metaforycznym. To wydarzenia i niebywała gościnność do oddzielnego opisu i nie do zapomnienia! Ogromne zasługi na tym polu położyła Jadwiga Polańska. Sekretariat przez nią

prowadzony stał się miejscem twórczych spotkań, dyskusji i narad z udziałem prawdziwych indywidualności i osobowości. Pamiętam pasjonujące literackie debaty z udziałem prof. Heleny Wolny. Kierownikiem ówczesnego UTW w Kielcach był prof. dr hab. Andrzej Jopkiewicz.

Wieloletnie badania nad teatrem amatorskim zaowocowały rozprawą doktorską na temat: „Amatorski ruch teatralny w Kielcach do 1939 roku”, pod naukowym przewodnictwem prof. dr. hab. Adama Massalskiego. W czerwcu 1992 r. nastąpiło otwarcie przewodu doktorskiego na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Wrocławskiego, na przełomie 1992/93 r. zdałam egzaminy doktorskie, 15 czerwca 1993 r. odbyła się obrona pracy doktorskiej, a 22 czerwca nadanie stopnia doktora nauk humanistycznych. To był niezwykle intensywny czas nauki i ciężkiej pracy, ale równocześnie satysfakcji oraz wielkiego szczęścia! Doznałam też przyjemności obcowania z gronem prawdziwych luminarzy nauki z Uniwersytetu Wrocławskiego, poznając osobiście profesorów: Janusza Deglera, mojego znakomitego recenzenta, wybitnego teatrologa, którego opracowania tomów z cyklu *Wprowadzenie do nauki o teatrze* były przez długie lata lekturami obowiązkowymi moich studentów; słynnego językoznawcę Jana Miodka, który jako dyrektor Instytutu Filologii Polskiej zasiadał w komisji egzaminacyjnej. Profesora Jana Miodka miałam zaszczyt już wcześniej widzieć w Kielcach, na spotkaniach poświęconych kulturze języka polskiego. Ideę tych spotkań znakomicie kontynuował dr Janusz Wróblewski, z którym kwitła także świetna współpraca w ramach UTW przy naszej uczelni. Profesora Jana Miodka niedawno z radością witałam podczas uroczystości nadania przez naszą uczelnię tytułu doktora honoris causa prof. Andrzejowi Markowskiemu, wybitnemu językoznawcy.

A wracając do mojego doktoratu – należą się tutaj oczywiście wyrazy ogromnej wdzięczności także prof. dr. hab. Tadeuszowi Aleksandrowi z Uniwersytetu Jagiellońskiego i z naszej uczelni, znawcy problematyki oświaty dla dorosłych, który jako pierwszy zrecenzował moją rozprawę.

Przede wszystkim zaś pragnę podkreślić nieocenione zasługi prof. zw. dr. hab. Adama Massalskiego, który w ciągu mojej bytności na uczelni w sposób zupełnie nadzwyczajny był obok. Kiedy w latach 1984–1986, zatem rok po roku, straciłam najbliższą rodzinę (rodziców i starszą siostrę) i spadły na mnie lawiną rozmaite obowiązki i prace, z którymi sama musiałam sobie poradzić, a czas pędził i zostało mi go niewiele na zakończenie rozprawy doktorskiej, co było warunkiem pozostania na uczelni – pomocną dłoń podał mi właśnie prof. Adam Massalski, godząc się na poprowadzenie mnie do doktoratu.

Profesor stał się prawdziwym przewodnikiem, pomagał w pokonywaniu wszelkich trudności, bo temat badawczy był skomplikowany i niełatwy w re-

alizacji, doprowadzając do pomyślnego rezultatu naukowego. Pragnę przy tej okazji się pochwalić, że mam przyjemność i zaszczyt być pierwszą doktorantką prof. Adama Massalskiego – wybitnego historyka, niezwyklego regionalisty i znawcy regionu świętokrzyskiego, długoletniego prezesa Kieleckiego Towarzystwa Naukowego, także w swoim czasie rektora naszej uczelni, konesera i kreatora życia naukowego Kielc i ziemi świętokrzyskiej, i nie tylko – nie zdołam wymienić wszystkich funkcji i zasług Profesora, bo jest to po prostu niemożliwe! Profesor niekiedy wspomina, prowadząc obecnie seminarium dla doktorantów i habilitantów, tamten okres, podkreślając, że jestem jego pierwszą doktorantką, ja zaś do tej pory jestem mojemu Mistrzowi wdzięczna bez granic! Profesor – jak na prawdziwego uczonego przystało – nie ustaje w swojej naukowej aktywności, a ja nie mogę sobie odmówić uczestniczenia w jego seminarium. Jestem zdania, że prawdziwy pracownik nauki powinien się rozwijać do końca życia, nawet bez oficjalnych tytułów.

Zdobycie tytułu doktora nauk humanistycznych w dziedzinie teatrologii było prawdziwym przełomem i otworzyło nowy etap, który stał się dla mnie i dla mojej pracy na uczelni bardzo ważny i znaczący. Przede wszystkim podniosła się moja ranga jako pracownika badawczo-naukowego i również dydaktycznego. Zmniejszyła się znacznie liczba zajęć, co pozwoliło mi na koncentrację na najbardziej mi bliskich tematach. Kiedy kadry się doskonalały – doskonali się uczelnia. W tym kontekście zaproponowałam powołanie Pracowni Badań nad Teatrem. Zostałam też zaproszona przez dyrektora dr Stanisławę Czerpak do uczestniczenia w Radzie Instytutu Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Przedszkolnej Wydziału Pedagogicznego. Miałam też niezapomniane chwile radości i wspaniałe niespodzianki. Nigdy w moim domowym zaciszu nie było tyle gwaru, wybuchów śmiechu, toastów i wiatatów jak podczas oblewania doktorskiego sukcesu. Koleżanki i koledzy z instytutu niezwykle serdecznie i wspaniale uczcili ten ważny dla mnie moment w życiu. Zostałam obdarowana oryginalnym prezentem – współczesną lampą naftową, która stoi na zabytkowym biurku i wciąż cieszy moje oko, i przypomina o kagańcu oświaty i jego roli. Ostatnia moja Pani Dyrektorko, o czym jeszcze wtedy nie wiedziałam, utalentowana i niezwykle wrażliwa artystka malarka, prof. Małgorzata Bielecka, miała w planach namalowanie mojego portretu. Na razie podziwiam jej kwiatową kompozycję z róż, która zdobi moje domowe wnętrza. Natomiast sportretował mnie kolega, prof. Władysław Szczepański. Dobrze mieć zaprzyjaźnionych artystów!

W kolejnych latach powierzano mi prowadzenie seminariów magisterskich, co zaowocowało pracami, które łączyły moje badania nad teatrem i zaintereso-



wania – ba! – pasje związane z tą sztuką z pedagogiką teatralną dzieci i uczniów najmłodszych klas, a w następnej kolejności ze sztukami plastycznymi i z muzyką. Zaproponowane przeze mnie tematy wzbudziły zainteresowanie i spotkały się z aprobatą studentek studiów zaocznych, które w 1998 r. stały się moimi pierwszymi magistrantkami, a później paniami magister. Przypomnę niektóre nazwiska i tematy prac magisterskich: Ewa Barańska, „Edukacyjna funkcja teatru niezawodowego”; Jolanta Butryn, „Metody teatralne w nauczaniu języka polskiego w klasach I–III”; Lucyna Garbacz, „Wpływ teatru inscenizacji na postępy dydaktyczne dzieci 6-letnich i uczniów klas I–III”; Mirosława Godek, „Edukacyjna funkcja teatru dla dzieci”; Beata Guściora, „Teatr nieprofesjonalny – jego istota i zadania”; Anna Kopała, „Teatr jako terapia”; Elżbieta Łukaszewska, „Rola Teatru Lalki i Aktora »Kubuś« w Kielcach w procesie edukacyjnym dziecka”; Dorota Menducka, „Teatr jako sztuka”; Renata Miłowska, „Rola teatru w życiu współczesnego człowieka”; Anna Nagier, „Wychowawcza rola teatru inscenizacji w kształtowaniu postaw uczniów w klasach I–III”; Iwona Osuch, „Integrująca funkcja teatru”; Bożena Radosz, „Konstanty Sergiejewicz Stanisławski – jeden z twórców Wielkiej Reformy Teatru”.

Prowadzenie seminariów magisterskich – wcześniej proseminariów – było dla mnie radością i prawdziwą satysfakcją, gdyż mogłam się skupić na moim ukochanym teatrze jako problemie badawczym, a przede wszystkim, ucząc odbioru tej sztuki poprzez historię i teorię teatru, mogłam mieć wpływ na zainteresowania tą bogatą, piękną dziedziną wiedzy, która ma ogromne możliwości i wartości edukacyjne, estetyczne i wychowawcze, łącząc naukę z wieloma dziedzinami sztuki. Moje studentki to rozumiały, wyrażając podziękowania i wdzięczność. Jedna z nich, Elżbieta Łukaszewska, jako motto pracy wybrała myśl mojego autorstwa: „Podobieństwo teatru i życia jest wielorakie – najbardziej zniewalające tkwi w ich ulotności i niepowtarzalności”. Do tej pory przechowuję życzenia świąteczne, które mi wiele lat słała ze Starachowic.

Moje magistrantki często dziękowały za to, że mogły poznać teatr z tak wielu stron i korzystać z jego zasobów w pracy zawodowej, czego wcześniej nie dostrzegały i nie doceniały. Przedstawione mi prace traktowałam bardzo poważnie, wnikliwie je czytając i poprawiając, niejednokrotnie po kilkanaście razy, by wydać właściwą opinię, należycie je ocenić, doprowadzić do najlepszego kształtu, zdając sobie sprawę z odpowiedzialności, jaka stoi przede mną. Zachęcałam też do prowadzenia teatralnych zespołów amatorskich w szkołach, w pracy pedagogicznej, a mając własne wieloletnie doświadczenia w tego typu działalności przekonywałam, jak bardzo taka działalność wzbogaca proces dydaktyczno-wychowawczy. Długie lata badałam tę problematykę, prowadzi-

łam takie zespoły w różnych środowiskach i z uczestnikami w różnym wieku, publikowałam liczne opracowania, co stało się podstawą do moich badań naukowych, zwieńczonych – jako się rzekło – doktoratem oraz dwiema książkami, wydanymi przez Wydawnictwo WSP w Kielcach: *Amatorski ruch teatralny w Kielcach do 1914 roku* (1996) oraz *Amatorski i zawodowy teatr w Kielcach w latach 1914–1939* (1999).

Książki dedykowałam pamięci Rodziców, dla których wiedza była potęgą, oraz Siostrze, która nie doczekała efektów moich badawczych poszukiwań.

Miałam najlepszą promocję pierwszego tytułu – na antenie Polskiego Radia w Kielcach z udziałem profesorów: Adama Massalskiego i Stanisława Żaka! Fragmenty książki czytała moja niezrównana recytatorka, Elżbieta Maria Festerkiewicz, członkini sekcji teatralnej UTW w Kielcach.

Serdecznie żałuję, że Pracownia Teatru, o której wspomniałam, nie rozwinęła się w instytut i tym samym nie wzbogaciła instytutów plastyki i muzyki naszego wydziału, gdzie również prowadziłam zajęcia – byłaby to wspaniała pełnia, potwierdzająca syntetyczność i specyfikę struktury teatru i szerokie walory jej oddziaływania. Ważnym wydarzeniem na tym etapie mojego życia zawodowego i naukowego na uczelni było przejście do Instytutu Edukacji Plastycznej na ul. Okrężną 4 (kierunek pedagogika pracy kulturalno-oświatowej już nie istniał) – dzieło prof. Czesławy Gierak, z którego następnie wyłonił się Instytut Sztuk Pięknych – przy ul. Podklasztornej 117. Na ul. Okrężnej było nam ciasno, ale zarazem przytulnie i przyjaźnie – mimo trudnych warunków lokalowych to był dobry i aktywny czas, mili studenci, cenne inicjatywy obok obowiązkowych zajęć dydaktycznych i organizacyjnych. Wydobywam z przyjemnością z pamięci program artystyczny, przygotowany wraz ze studentami w formie szopki bożonarodzeniowej, po której zostały mi wspomnienia i zdjęcia od studentów, wspaniałych wykonawców, albo inny, rewelacyjny ich występ na podstawie *Króla Ubu* Alfreda Jarry'ego, powtórzony w auli uczelni przy ul. Żeromskiego 5. Studenci zaskakiwali aktywnością i pomysłowością. Podczas jednych z zajęć przedstawiałam ulubiony temat, dotyczący problemów sztuki aktorskiej jako jednego z najważniejszych tworzyw sztuki teatru, gwarantujący jej autonomię. Dla wzbogacenia zaprezentowałam publikację *Nie zależy mi na popularności*. Była to rozmowa z Grażyną Barszczewską, aktorką Teatru Polskiego w Warszawie, cenioną i znaną z teatru, filmu, telewizji i radia, którą zapamiętałam jeszcze z czasów studenckich w Krakowie. Wywiad, którego mi udzieliła, ukazał się na łamach „Przemian” w 1989 r. (nr 6), i widziałam, że bardzo zainteresował studentów, szczególnie Katarzynę Okońską. Przy jej aktywnej pomocy i udziale zorganizowałam spotkanie, które prowadziłam w auli,

wtedy Akademii Świętokrzyskiej, 26 marca 2003 r. Na drugie spotkanie z aktorką, w osobie kierowniczką, byłej studentki Lidii Białkiewicz (obecnie Bernatek), zaprosił Osiedlowy Klub Kultury „Miniatura” w Kielcach. W taki oto piękny sposób zaowocowała współpraca między moimi studentkami: aktualną i była. Wiem też, że odnotowano te spotkania jako znaczące wydarzenia uczelni i miasta. Grażyna Barszczewska wyraziła podziękowania za zaproszenie oraz uznanie za pomysł, przygotowanie i organizację, nie szczędząc nam pochwał oraz gratulując inicjatorce, także prowadzącej spotkanie, i całej uczelni. To był wspaniały czas – czułam się potrzebna, miałam świadomość, że dużo jeszcze przede mną, i z takim właśnie poczuciem przemierzałam przestrzeń z ul. Okrężnej na ul. Krakowską na kolejne zajęcia – gdy nagle, nie wiadomo dlaczego i kiedy, upadłam – chyba pod strzałem wzroku kierowcy mijającego mnie samochodu – dotkliwie i boleśnie na twardej bruk, ale w emocjach i śpiesząc się, bo czas pędził, więc i ja popędziłam na kolejne godziny pracy dydaktycznej, które odbyłam z krwawiącymi kolanami, bo dla mnie obowiązek nauczyciela i wykładowcy akademickiego stał na pierwszym miejscu. To żelazna zasada wyniesiona z rodzinnego, nauczycielskiego domu: „Najpierw obowiązek, potem przyjemność”.

Nowa siedziba mojego – teraz już Instytutu Sztuk Pięknych – to nowa nazwa, adres, a co najważniejsze Rektor w osobie Jej Magnificencji prof. Reginy Renz, do której słały prośby i starania o utrzymanie nowego instytutu w nowej siedzibie. Znalazło się wówczas miejsce dla Galerii Akademickiej, która mogła prezentować prace plastyczne studentów oraz wykładowców i profesorów. Ogłoszono konkurs na motto do folderu i całego przedsięwzięcia. Ku mojej ogromnej radości i satysfakcji wybrano moje: „Sztuka – to pokarm dla duszy ~ To dla Artysty – skrzydła do lotu!”. Nie chwałąc się, miałam w pewnym stopniu „skrzydła”, które podpowiadały mi, jak można wzbogacić i urozmaicić tzw. proces dydaktyczny. Pragnę tutaj przywołać zajęcia z tematyki sztuki głosnego czytania. Miałam wtedy odczucie, że była ona niedoceniana, a nawet lekceważona. Na ćwiczenia zaprosiłam wspomnianą wcześniej Elżbietę Festerkiewicz, która stała się dla moich studentów prawdziwym wzorem. Widziałam ich reakcję. Słuchali z podziwem i z wielką uwagą. Przy okazji omówiliśmy sobie istotne zagadnienia: praca nad tekstem, operowanie głosem, dobra dykcja, kontakt ze słuchaczami, właściwa postawa podczas czytania, opanowanie tremy i przede wszystkim – zrozumienie tekstu jako podstawa interpretacji. Było to ogromne przeżycie dla wykonawczyni, jak się potem nam zwierzała, ale także dla słuchaczy. Zawsze byłam zdania, że należy wzbogacać zajęcia, uwrażliwiać studentów na sztukę w najszerszym rozumieniu. Prowadziłam ich do teatru na premiery studenckie, na filmy dokumentalne do Kieleckiego Centrum Kultury,

oglądaliśmy wspólnie zaplecze Teatru im. Stefana Żeromskiego i Teatru Lalki i Aktora „Kubuś” w Kielcach, by mogli dotknąć tajemnicy tworzenia niezwyklej sztuki teatru, spojrzeć innymi oczyma na teatr, zapragnąć sami tworzyć. Opowiadałam o podróżach do kolebki teatru europejskiego: Grecji i Włoch, pokazując przywiezione maski i inne pamiątki. Nawet dokonywałam eksperymentów na sobie, prezentując się w peruce, by przekonać studentów, jak bardzo ważny jest element fryzury, kostiumu dla aktora i jego roli. Tutaj przypomina mi się niezwykle wyprawa instytutowa do Grecji, z dr Stanisławą Czerpak i z prof. Ireną Szypułową, i wyjątkowe kulturotwórcze przeżycia – też w obecności teatru.

Teatr nie może istnieć bez widza i aby mógł się rozwijać potrzebny jest mądry, odpowiednio przygotowany widz. To działa w obie strony – ważne jest oddziaływanie artystów teatru na widzów i wzmocnienie relacji z publicznością poprzez interakcje z widownią. Stąd konieczność teorii wzbogacanej praktyką w najszerszym rozumieniu.

Nie będzie mądrego teatru bez mądrej publiczności i odwrotnie. W moim przekonaniu temu procesowi bardzo przysłużyły się Kieleckie Festiwale Nauki, w których brałam udział od pierwszego do dwunastego, czyli od roku 2000 do 2012. Angażowałam do nich studentów z instytutów, w których pracowałam, i później, kiedy miałam tzw. godziny zleczone, także z UTW. Udawały się świetnie. To były prawdziwe warsztaty animacji artystycznej – uczestniczyli w nich przecież przyszli artyści: muzycy, plastycy i oczywiście wspaniałe aktorki sekcji teatralnej UTW w Kielcach! Można byłoby stworzyć całą księgę na ten tylko temat. Na wołowej skórze tego nie spisać – jak mawiał mój śp. ojciec. Jednak je opisywałam i wszystkie znalazły się w znakomicie wydawanych przez naszą uczelnię *Prezentacjach festiwalowych*. Ostatni z moim udziałem tom 12, z datą 15–30 września 2012, zawiera opis programu pt. *Literackie biesiadowanie – po latach wspomnianie* w opracowaniu redakcyjnym Olgi Darewicz-Uberman, która walenie przyczyniła się do tego wydarzenia. To przed laty moja biesiadniczka i studentka, absolwentka filologii polskiej naszej uczelni. Przy okazji – jeszcze jedna wierna biesiadniczka, uczestnicząca we wszystkich muzealnych biesiadach, została zatrudniona na jubileuszowym wydziale – to Grażyna Drezno, absolwentka psychologii Uniwersytetu Warszawskiego. Miło było spotkać się w murach uczelni. I tak w moim życiu zawodowym splotły się dwie szacowne instytucje, reprezentujące sztukę i naukę: muzeum i uczelnia.

Inne, jeszcze poważniejszego kalibru zdarzenia, to udział w konferencjach i spotkaniach naukowych. Spośród wielu niezapomniana stała się ogólnopolska konferencja naukowa na Uniwersytecie Wrocławskim na temat: „Teatr – prze-

strzeń – ciało – dialog. Poszukiwania we współczesnym teatrze”. Fascynująca dla mnie problematyka! Wystąpiłam z referatem pt. „Ciało aktora – instrument dialogu. Z moich badań i doświadczeń” (Wrocław 2004). Jakże pomocne okazały się doświadczenia z praktyki prowadzenia licznych zespołów teatralnych, rozmowy i wywiady z aktorami, udział w spotkaniach i na próbach w kieleckich teatrach, uczestniczenie każdego roku (od 2003 r.) w Międzynarodowym Festiwalu Szekspirowskim na terenie Trójmiasta, liczne seminaria teatrologiczne. Materiał referatu stał się podstawą do opracowania artykułu *Z badań nad funkcją ciała aktora w dialogu z publicznością*, który ukazał się w „Studiach Artystycznych Akademii Świętokrzyskiej” pt. *Wieloaspektowy wymiar sztuki wzbogacający humanistyczne treści edukacyjne* pod red. Ireny Chyły-Szypułowej, t. 4, 2007. Profesor Irena Szypułowa była moją inspiratorką w tej kwestii. Dzięki niej znalazłam się też w *Who is who w Polsce*, Schweiz 2003 r., i w kolejnych edycjach. Wracając do Wrocławia – zostałam zaproszona, tym razem na benefis prof. dr. hab. Janusza Deglera z okazji 65. rocznicy urodzin, który odbył się 8 listopada 2004 r. w dużej sali Teatru Polskiego, mającym widownię na 1212 miejsc i szczelnie nabitą! Zostałam zaskoczona talentem aktorskim bohatera tej niezwykle uroczystości. Pomyślałam, że to wpływ mistyfikatora Witkacego, o którym Profesor – słynny witkacolog – wie wszystko. Poczułam, że jako kielczanka muszę się włączyć do niecodziennego spektaklu, dając temu wyraz już z widowni – nie tyle jako wielbicielka Witkacego, który tak popsuł opinię mojemu rodzinnemu miastu, co wielbicielka Profesora – Artysty.

Poruszenie było niesamowite, burza oklasków wstrząsnęła teatrem, nie mówiąc już o mnie. Wrocław pozostanie w moim sercu, jego uczelnia, po Uniwersytecie Jagiellońskim, drugim matecznikiem. W tym samym klimacie wspominam warsztaty teatralne w ramach obozu artystycznego z udziałem prof. warszawskiej szkoły teatralnej, Henryka Szletyńskiego, wielkiego znawcy historii teatru, wykładowcy, reżysera i aktora, autora wielu opracowań i książek o teatrze, którego zaprosiłam do Kielc. Korzystałam pełnymi garściami z jego książek razem ze studentami. Zajęcia z muzyki prowadził oczywiście prof. Mirosław Niziurski, historyk i teoretyk muzyki, wykładowca i dyrektor Instytutu Edukacji Muzycznej, rektor WSP w Kielcach.

Kontynuując temat konferencji naukowych – szczególnie wryły mi się w pamięć obrady Kongresu Polskiego Teatru dla Dzieci i Młodzieży 20–22 marca 2005 r., zorganizowane przez Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu. Poprzedziły je długie przygotowania, bo należało przedstawić dorobek poszczególnych instytutów uczelni, w praktyce całego naszego wydziału, w materii dotyczącej szeroko pojętej edukacji teatralnej. Organizatorom chodziło o opracowanie

wybranych zagadnień z dziedziny teatru dla dzieci i młodzieży, z myślą o jak najbogatszym opisie całości tego zjawiska i o prezentację różnych punktów widzenia. Dlatego zwrócono się w tej sprawie do specjalistów, praktyków, teoretyków i krytyków wybranych dziedzin, wśród których znalazła się nasza uczelnia, wydział, a dokładnie dwoje pracowników: ja i dr Marek Świeca, bo tylko my zajmowaliśmy się tymi zagadnieniami. Zostały wysłane materiały o problematyce, którą realizujemy w pracy dydaktycznej, naukowej, oświatowej wraz z tytułami prac magisterskich, artykułów, książek i różnego rodzaju publikacji, także wystąpień. Zostałam wydelegowana jako przedstawicielka uczelni oraz mojego Instytutu Edukacji Plastycznej, co odebrałam z wdzięcznością jako wyróżnienie.

Z ogromnym zaangażowaniem i zarem brałam udział w niezwykle interesujących obradach, przedstawiając dokonania macierzystej uczelni, cytując tytuły prac magisterskich, pisanych pod naszym kierunkiem, komentując wypowiedzi innych, składając też nowe propozycje. Zwróciłam m.in. uwagę na edukację teatralną nie tylko dzieci, lecz również dorosłych, w tym zwłaszcza rodziców i wychowawców. Podałam przykład teatru studentów UTW w Kielcach, który prowadziłam ponad 10 lat, i który odgrywa wielką rolę w kształtowaniu kultury artystycznej, również poprzez wpływ na kolejne pokolenia. Stwierdziłam, że wpajam przyszłym nauczycielom – studentom, wtedy jeszcze Akademii Świętokrzyskiej w Kielcach, prostą prawdę, że poprzez teatr można nauczyć dosłownie wszystkiego. Dlatego tak ważne są programy autorskie, realizowane na wyższych uczelniach, a także zachęcanie młodych ludzi do uczestnictwa w wydarzeniach kulturalnych, dające im szansę na wzbogacanie doświadczeń. Zaapelowałam do „bombardowania” wyższych uczelni informacjami o rozmaitych formach działalności artystycznej i animacyjnej przez teatry i instytucje upowszechniania kultury oraz zaproponowałam, aby *Raport o stanie polskiego teatru dla dzieci i młodzieży w latach 1989–2003* rozesłać do wszystkich polskich uczelni. Ten mój głos i chyba to „bombardowanie” ożywiło całą salę, bo pamiętam je do dziś. Byłam po prostu w swoim żywiole! Mam nadzieję, że wspomniany raport, wydany imponująco przez Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu w 2005 r., zrealizowany przy pomocy finansowej Ministerstwa Kultury, trafił do naszej uczelni, bo zawarte są w nim wszystkie znakomite materiały i wystąpienia, także mojego autorstwa. Myślę, że nasza uczelnia znalazła swe właściwe miejsce i zaprezentowała się godnie. Bardzo się o to starałam.

Efekty badań naukowych, wystąpień podczas konferencji naukowych, warsztatów artystycznych, drukowałam w takich wydawnictwach uczelni, jak: Wydawnictwo Pedagogiczne w Kielcach, „Kieleckie Studia Pedagogiczne i Psy-

chologiczne”, „Kieleckie Studia Edukacji Wczesnoszkolnej”, „Rocznik Świętokrzyski”, Nauczanie Początkowe, „Studia Artystyczne Akademii Świętokrzyskiej”, „Studia Artystyczne Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego”, *Świętokrzyski słownik biograficzny*, *Prezentacje festiwalowe*. Inne, o charakterze popularnonaukowym i popularnym, w takich jak: „Scena”, „Ikar”, „Teraz”, „Radostowa”, w pozycjach książkowych: *Sami o sobie*, *Stąd nasz ród*, *Portret piękna*. Stale coś piszę, żeby mój mózg nie usypiał. Mój dorobek – tak to widzę – jest równocześnie dorobkiem wydziału, bo nieustannie jestem z nim związana. Oto liczby: pozycji zwartych – 2; publikacji w pozycjach zwartych – 10; artykułów – 125; utworów literackich w antologiach poezji i prozy – 18; innych publikacji – 26. W sumie 181 pozycji. Poszczególnych tekstów wierszem i prozą nie policzyłam, ale byłoby ich na kilka co najmniej tomików. Wydział może być zadowolony.

Tak jak teatr bez widzów, nie może istnieć uczelnia bez studentów. Z najstarszych należy wymienić absolwentów pedagogiki pracy kulturalno-oświatowej: Martę Badowską, Renatę Ekielską, Annę Lewicką, Barbarę Olszowy, Włodzimierza Brodeckiego. Marta Badowska – zasłużona inicjatorka i kreatorka życia kulturalnego w Kielcach i w województwie, znawczyni sztuki teatru, długoletni pracownik Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Kielcach, owocnie współpracująca z uczelnią. Renata Ekielska – krzewicielka idei edukacji osób starszych, inicjatorka Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Kielcach, aktywnie współpracująca z Kieleckim Towarzystwem Naukowym, działa w Parlamencie Seniorów w Warszawie. Anna Lewicka – muzealniczka z zamiłowaniem, długoletni pracownik Muzeum Narodowego w Kielcach. Barbara Olszowy, porażająca energią i pomysłami, miłośniczka teatru, działa od wielu lat w Towarzystwie Miłośników Teatru, współpracuje ze Świętokrzyskim Uniwersytetem Trzeciego Wieku w Kielcach, prowadząc zespół teatralny. Włodzimierz „Wowka” Brodecki to niemal legenda, związany zawodowo z kieleckim teatrem, kierujący organizacją widowni za dyrekcji Henryka Giżyckiego. Z niezwykłą, wręcz ułańską fantazją wjeżdżał na swoim koniu, jak na rumaku, do Kielc, szokując mieszkańców naszego miasta! Mój najbardziej ekscentryczny student!!!

Poza już wspomnianymi powinnam wymienić przynajmniej jeszcze kilku młodszych studentów. Z pewnością zasłużyli na to najbardziej się wyróżniający, których pamiętam do dziś. Podam w kolejności alfabetycznej: Żaneta Dziółko z Instytutu Sztuk Pięknych – autorka bardzo dobrze opracowanej pracy magisterskiej pt. „Plastyka ciała i ruch sceniczny na przykładzie aktora Teatru im. Stefana Żeromskiego w Kielcach Edwarda Janaszka”; Tomasz Erber z Instytutu Edukacji Plastycznej; dr Waldemar Firlej z Instytutu Pedagogiki

– pracownik naukowy; Ewelina Gronowska z Instytutu Sztuk Pięknych, którą zapamiętałam z doskonałego referatu o kulturze słowa, aktorka Teatru im. Stefana Żeromskiego w Kielcach; dr Magdalena Książek z Instytutu Pedagogiki i Psychologii, która po latach pamięta moje zajęcia; Monika Mrozowska z Instytutu Sztuk Pięknych, aktorka serialowa; Ewa Olszewska-Lipiec z Instytutu Pedagogiki Opiekuńczej i Pracy Socjalnej; Małgorzata Pawlik z Instytutu Edukacji Plastycznej, która stworzyła i zaprezentowała z ogromnym sukcesem monodram *Wielbłąd* według opowiadania Sławomira Mrożka podczas III Kieleckiego Festiwalu Nauki; Grażyna Pisarska-Wójcik z Instytutu Filologii Polskiej, z którą dane mi było spotkać się na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym i być na świetnej obronie doktoratu 17 stycznia 2018 r., prowadzonego przez prof. Ewę Kulę; Grzegorz Solarz – z Instytutu Pedagogiki i Psychologii, wyjątkowo aktywny na zajęciach; Karolina Urbańska – z Instytutu Sztuk Pięknych, autorka znakomitej pracy magisterskiej pt. „»Teatr Kobiet« Henryka Jachimowskiego na tle polskiej awangardy teatralnej i plastycznej”. Temat szczególnie mi bliski, bo od lat interesowałam się wyjątkowo oryginalnymi propozycjami Henryka Jachimowskiego, jego twórczością literacką, czytałam jego nowatorskie dramaty. Zdałam nawet egzamin do Teatru Kobiet, którego byłam zagorzałą propagatorką, nie mówiąc o jego genialnych *Pieśniach*, na czele z *Pieśnią wigilijną*, na których bywali też moi słuchacze. W 2005 r. zostałam, na jego prośbę, prezesem Stowarzyszenia Teatralnego „Teatr Kobiet” w Kielcach.

Inni studenci, których mijam na ulicy, także spotykani w instytucjach kulturalnych, które są niejednokrotnie miejscem ich pracy: w Domu Środowisk Twórczych, Kieleckim Centrum Kultury, Młodzieżowym Domu Kultury, Muzeum Zabawek i Zabawy, Teatrze im. Stefana Żeromskiego w Kielcach, kieleckim Teatrze Lalki i Aktora „Kubuś”, są mi na równi bliscy, choć pozostaną w tym wspomnieniu anonimowi. Jestem im wdzięczna za ukłony, wyrazy uznania i wdzięczności. To mój najcenniejszy kapitał, ważniejszy nawet od oficjalnych nagród i wyróżnień.

Cenię sobie również liczne dyplomy honorowe, laurki z podziękowaniami, nagrody jubileuszowe, a szczególnie dyplomy: Przyjaciela Domu Pomocy Społecznej im. Jana Pawła II w Kielcach, dyplom uznania z okazji jubileuszu 50-lecia Kieleckiego Towarzystwa Naukowego za wieloletnią, aktywną działalność na rzecz rozwoju i upowszechnienia nauki w regionie kieleckim, Medal Komisji Edukacji Narodowej, Srebrny Krzyż Zasługi, przyznany przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej postanowieniem z dnia 4 grudnia 2006 r., wręczony przez wojewodę świętokrzyskiego w auli Akademii Świętokrzyskiej 25 stycznia 2007 r. Jedną z ostatnich moich zdobyczy to artystyczna cegiełka „Za zasługi



w budowie i rozwoju Instytutu Sztuk Pięknych” z okazji jego 10-lecia, wręczona podczas inauguracji roku akademickiego 2010/2011 w siedzibie instytutu 19 października 2010 r. Wzruszające są dla mnie dwa złote serduszka (2014 i 2017) za aktywność podczas Festiwalu Form Dokumentalnych. Sprawilo mi także ogromną radość i satysfakcję otrzymanie 7 kwietnia 2017 r. „Świętokrzyskiego GUSTAWA” za eseje z teatrologii, poświęcone legendarnym Irenie i Tadeuszowi Byrskim, przyznanego mi przez redakcję „Radostowa”, na łamach której się ukazywały. Stało się to dzięki uczestnictwu w seminarium prof. Adama Massalskiego, o którym już wspominałam, i naukowego wsparcia oraz pomocy prof. Ewy Kuli, którzy ten temat uznali za godny najwyższej uwagi.

Zaskakująca i ostatnia nagroda to książka Grzegorza Raka, ofiarowana mi 16 października 2018 r. z dedykacją: „Dla Pani Aliny Bielawskiej od studenta wdzięcznego za pracę nad jego kulturą (słowa) w szalonych latach osiemnastych. Zbliżyła nas nie tylko szkolno-studencka ława, ale głównie miłość do teatru. (1980–1984) Grzegorz Rak”.

Nie do zastąpienia dla mnie jest pamięć i uznanie oraz wdzięczność studentów. Studenci mnie inspirowali, niejednokrotnie literacko. Po zajęciach na temat: „Zabawa jako źródło kultury” (według książki Johana Huizingi) powstał wiersz *Homo ludens. Refleksje po wykładzie na temat: „Pojęcie kultury. Źródło kultury”*. Został on zauważony przez jury „Turnieju Jednego Wiersza” i zdobył II nagrodę, kiedy to rozstrzygnięto konkurs w Wojewódzkim Domu Kultury w Kielcach 17 grudnia 1984 r. Tak to studenci przyczynili się do mojego sukcesu poetyckiego.

Rozważania na temat wulgaryzmów w języku polskim zaowocowały fraszką: „Miast wulgaryzmu na k... używanie – stosuj fredrowskie »Mocium panie«!”. Studenci przyswoili sobie fraszkę w dowcipny sposób. Otóż, kiedy ich zachęcałam do pójścia na spektakl *Bal w operze* na podstawie poezji Juliana Tuwima i potem pytałam ich o wrażenia, odpowiedzieli mi, że owszem byli, obejrżeli, ale – ile tam było „Mocium panie”! Temat wulgaryzmów został także zaprezentowany na jednym ze wspomnianych już Kieleckich Festiwalu Nauki, i tym razem pobudził nawet do zagrania całej sceny z *Zemsty* Aleksandra Fredry. Do rymu składałam życzenia lub wznosiłam toasty, zależnie od inspiracji. Kiedyś, na spotkaniu instytutowym przy ul. Podklasztornej, zorganizowanym na cześć naszej uroczej sekretarki, zawsze miłej, pomocnej, życzliwej i, najważniejsze, kompetentnej, wykrzyknęłam: „Niech nam żyje Irena Tośta!! Wszyscy ją na rękach nośta!!!”. Nie można lekceważyć uczelnianych sekretariatów, które są niezwykle ważne, zwłaszcza w pierwszych kontaktach. To wizytówki uczelni. Muszę tu koniecznie wspomnieć o niezwykle ciepłej i życzliwej Marii Cieśli,

którą spotykałam w sekretariacie przy ul. Krakowskiej. Zawsze dobrze mi było w jej serdecznej obecności. Stwarzała wokół bezpieczny klimat. Podobnie czułam się w przyjaznym mi sekretariacie Instytutu Edukacji Muzycznej.

Prowadzący galerię „Winda” w Kieleckim Centrum Kultury – student Instytutu Sztuk Pięknych, Artur Wijata, organizował nietypową wystawę – kapeluszy! Koledzy podobno namówili go, by zgłosił się do mnie po eksponaty, bo znali moje upodobanie do tego rodzaju nakrycia głowy. Przekazałam kilkanaście obiektów z opisami, dumna z ich prezentacji w tak renomowanym miejscu.

Niespodziewanie dla mnie samej przyszło natchnienie i napisałam utwór pt. *Chapeau bas!* – jeden z najulubieńszych do tej pory. Na uroczystym wernisżu zagrałam k a p e l u s z o w o, przechadzając się wokół zaprezentowanych eksponatów. Wywołało to prawdziwy aplauz. Tekst ten do tej pory jest interpretowany przez wielu wykonawców, w wielu miejscach, bawiąc i budząc ogólną radość i sympatię.

Ba! Studenci wręcz uratowali mi życie!! Było to w Bukowinie Tatrzańskiej, na jednym ze słynnych narciarskich obozów studenckich. Pojechałam tam jako opiekun roku grupy z pedagogiki kulturalno-oświatowej zimą 1986 r. Podziwiałam moich studentów, uczących się jazdy na nartach. Przychodziło im to tak łatwo! Nie mnie – jak się okazało – ale bardzo pragnęłam nauczyć się jeździć i odważnie nakładałam narty. Wydawało mi się to na początku proste – aż do momentu, kiedy niespodziewanie zaczęłam zjeżdżać bez własnej woli, tyłem, i to coraz szybciej, szybciej... Pierwsze chwile wydały mi się piękne i wspaniałe – poczułam się ptakiem! W tej euforii nie od razu doszły do moich uszu – w odpowiednim na szczęście momencie – krzyki studentów: „Pani magister, niech pani upadnie! Niech pani się przewróci!” Błysk myśli, dlaczego, przecież tak mi świetnie? I wreszcie uświadomiłam sobie niebezpieczeństwo! I wtedy – już pełna strachu – przewróciłam się. Studenci rzucili się, by mnie podnosić z tego koniecznego upadku. Przepaść była tuż, tuż!!!

Epilog tego zdarzenia uznać można za pouczający. Moja odwaga odtąd znacznie zmalała. Natomiast patrzyłam z podziwem na prof. Adama Massalskiego, który wszystkim uczestnikom obozu prezentował swoje możliwości i umiejętności, dając fenomenalny pokaz sztuki jazdy, a właściwie niemal tańca, szusując na nartach w różnych kierunkach: na lewo i na prawo, do przodu i... do tyłu! Obraz Profesora, dokonującego takiego wyczynu na nartach, mam w oczach do tej pory. To było dla mnie mistrzostwo świata!!!

Marzyłoby mi się, w związku z 50-leciem Wydziału, by wprowadzane były wciąż nowe kierunki – najbardziej oryginalne, innowacyjne, ożywiające teoretyczne rozważania i uwzględniające potrzeby, zaskakujące młodych ludzi

i otwierające ich na nowe wyzwania. Żałuję, że nie udało mi się wprowadzić takich przedmiotów, jak: „Pedagogika teatralna”, „Widz jako kreator sztuki teatru”, a co najistotniejsze – stworzyć Instytutu Sztuki Teatru, który stanowiłby pełnię sztuk razem z Instytutem Edukacji Muzycznej i z Instytutem Sztuk Pięknych – ale rzucam tę propozycję przy tej świetnej okazji 50-lecia mojego Wydziału, który mógłby zjednoczyć wysiłki z Instytutem Filologii Polskiej, wprowadzając przedmioty w rodzaju: „Teatr – dramat”, „Literatura na scenie”, „Pisarze dla teatru”, „Teatr – interpretator literatury”, „Sztuka pisania scenariuszy”, „Kielce dla teatru – historia i terażniejszość”. Powiem tutaj o znakomitej książce *Byrscy – etos teatru*, która została wydana przez Instytut Filologii Polskiej UJK pod redakcją naukową Diany Poskuty-Włodek w 2017 r. Znalazła się w niej moja publikacja *Fenomen Byrskich – teatr ponad wszystkim*. Moi ukochani Byrscy zostali należycie uhonorowani. Mnie zaś uhonorował Janusz Zlamal – najstarszy słuchacz Studium Teatralnego Byrskich przy Państwowym Teatrze im. Stefana Żeromskiego w Kielcach, przysyłając swoje dwie biograficzne książki pt. *Tak to zapamiętałem*. W części drugiej, poświęconej m.in. wspomnieniom z czasów studenckich w Kielcach i kieleckiemu teatrowi, napisał: „Z prawdziwą przyjemnością dedykuję swoje wspomnienia pani Alinie Bielawskiej, orędowniczce Teatru Ireny i Tadeusza Byrskich. Warszawa, 17 VII 2018 r.”.

Wznowiłabym na pedagogice przedmiot „Metodyka pracy z zespołem teatralnym” ze szczególnym uwzględnieniem seniorów, których coraz więcej, a dbałość o ich aktywność w obecnych czasach jest konieczna – także ze względu na ogromne korzyści społeczne oraz tworzenie więzi między pokoleniami. A więzi – szczególnie więzi przyjaźni – są w życiu bezcenne. Doświadczałam ich – jak już wykazałam – w mojej pracy. Muszę i chcę w tym miejscu przypomnieć jeszcze te bardzo ważne – już poza wymienionymi – bo nie mogę ich pominąć. Z wczesnego okresu pracy – z Haliną Mielicką, Marią Sroczyńską, Elżbietą Trafiałek; z późniejszego – z Haliną Stawowy-Dombrowską, artystką rzeźbiarką, której cudowne prace miałam szczęście z najwyższym uznaniem oglądać w sławnej galerii sopockiej oraz w wielu innych miejscach. Wszystkie panie profesor podziwiam i szczerze gratuluję!

Jubileusz 50-lecia Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego otworzył ważny rozdział księgi mojego życia. Wspomnienia mają to do siebie, że wyostrzają niektóre, wybrane subiektywnie, fakty, inne – zatarte już przez czas – z trudem są wydobywane z pamięci, często – niestety – zawodnej. Powstaje więc obraz niepełny, z zamazanymi barwami i konturami. Pragnę jednak przy wszystkich tych niedoskonałościach wyrazić wdzięczność całej społeczności uczelni, z wszystkimi władzami na czele, poczynawszy od Wyższej Szkoły Pedagogicznej, przez

Akademii Świętokrzyską, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy do Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, koleżankom i kolegom, z którymi pracowałam w sumie 31 lat i więcej, a także braci studenckiej, bez której nie ma uczelni, a która stała się dla mnie Przyjaznym Domem.

Niech żyje i rozkwita

Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UJK

I... kwita!!!

Kielce, wrzesień–październik 2018

## Wspomnienia wykładowcy psychologii

Memoirs of a lecturer in psychology

Moje „zamierzchłe” wspomnienia związane z pracą w ówczesnej Wyższej Szkole Pedagogicznej, która z czasem awansowała do rangi Akademii Świętokrzyskiej, następnie do Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego, a obecnie Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, sięgają roku 1974.

Najważniejszym „gmachem” ze względu na siedzibę Rektoratu był skromny, aczkolwiek całkiem sympatyczny i funkcjonalny budynek przy ulicy Wesołej. Oprócz gabinetów rektorskich mieściła się tam również administracja, z bardzo lubianym przez pracowników pokojem z napisem KASA, oraz Zakład Psychologii (w którym zostałam zatrudniona) i Zakład Pedagogiki. Metrażowo nie były imponujące, zarówno pedagodzy, jak i psychologowie mieli po dwa czy trzy pokoje dla pracowników, ale w tych skromnych progach można było spotkać wiele ciekawych osobowości. Znakiem szczególnym zdecydowanej większości z nich były zyczliwość, pogoda ducha i entuzjazm do pracy.

Oprócz pomieszczeń dla pracowników było kilka sal dydaktycznych, ale większość ćwiczeń i wykładów odbywała się na poszczególnych kierunkach, co wymuszało na wykładowcach konieczność przemieszczania się, nieraz na duże odległości, z zajęć na zajęcia (filologia polska, ul. Leśna; historia, ul. Śniadeckich; chemia, ul. Chęcińska; biologia, ul. Warszawska – wówczas ul. Rewolucji Październikowej – gdzie aktualnie znajduje się kościół pw. Św. Franciszka z Asyżu; matematyka i geografia, ul. Konopnickiej – obecnie ul. Świętokrzyska – w budynkach zw. popularnie „Zębami”).

Najzabawniej bywało w trakcie tzw. zjazdów zimowych i letnich, bo wtedy nie wszystkie grupy mieściły się w pobliżu, więc wynajmowano sale lekcyjne w szkołach średnich, które akurat miały ferie (np. II Liceum im. Śniadeckich, VI Liceum im. Słowackiego, Technikum Ekonomiczne na ul. Kopernika i in.). Na szczęście byliśmy wtedy o czterdzieści parę

lat młodszy, więc bieganie z ulicy Wesołej na poszczególne zajęcia nie sprawiało trudności. Ja osobiście bardzo te „rajdy” lubiłam, przypominając sobie moje dokonania sprinterskie w AZS-ie na Uniwersytecie Wrocławskim. Kiedyś nawet tak się rozpędziłam, biegnąc z ulicy Słowackiego na ulicę Kopernika, że złałam obcas, a że był to lipiec, więc przyszłam na zajęcia boso, z butami w ręce. Niektóre studentki, na znak solidarności ze mną, też zdjęły sandaalki i z radością chodziły na bosaka.

Wspomnieć tu muszę wspaniałych ludzi, którzy w tej niełatwej sytuacji tworzyli naprawdę dobrą szkołę. Dziekanem Wydziału Pedagogicznego był wówczas prof. Józef Mroźkiewicz, zawsze żywo zainteresowany uwagami na temat dydaktyki, programów, organizacji pracy, w tych bądź co bądź trudnych warunkach logistycznych. Bardzo ważną funkcję pełniła kierowniczka dziekanatu pani Marta Domańska – osoba świetnie zorganizowana, opanowana w każdej sytuacji, na dodatek zawsze z uśmiechem i życzliwością dla studentów, jak i wykładowców, pełny profesjonalizm!

Zakładem Psychologii kierował doc. Marek Pilkiewicz, który dojeżdżał z Uniwersytetu Warszawskiego „maluchem”, czyli małym fiatem, uważanym w połowie lat siedemdziesiątych za przebój polskich „wyboistych” (dosłownie i w przenośni) dróg. Kiedy po raz pierwszy zajechał tym „cudem techniki” na ulicę Wesołą, wszyscy pracownicy Zakładu Psychologii wylegli przed budynek zobaczyć na własne oczy, jak mężczyzna o wzroście koszykarza mógł zmieścić się w takim pojeździe, i jak się z niego wydostanie. Byliśmy pełni podziwu dla sprawności Marka, bo „śpiewająco” sobie poradził z tym zadaniem. Docent Marek Pilkiewicz był szefem posługującym się po mistrzowsku „bezbolesnymi metodami zarządzania zasobami ludzkimi”. Tak więc atmosfera w zakładzie była twórcza i bezstresowa, co przenosiło się również na inne płaszczyzny naszej pracy.

Zakład Pedagogiki był bliski psychologom, zarówno ze względu na sąsiedztwo przez ścianę, jak i ze względu na znakomite stosunki koleżeńskie.

Uczelnia bez studentów to oksymoron, zatem wspomnieć, jacy byli wówczas ludzie, dla których powstała. Jeśli chodzi o studentów stacjonarnych, to niczym się nie różnili od obecnych, natomiast wśród studentów zaocznych było stosunkowo niewiele osób w wieku młodzieżowym, tzn. ok. 20 lat. Natomiast większość stanowili ludzie, którzy już mieli rodziny i kilka, a nawet kilkanaście lat pracy, lecz do tej pory nie mieli możliwości studiowania. A zatem, jak się odnaleźli w tej nowej dla nich sytuacji. W czasie początkowych zajęć sprawiali wrażenie osób dosyć mocno zestresowanych i niepewnych. Niektórym z nich brakowało wiary we własne siły, po tak dużej przerwie od czasu matury. Ale po pierwszym semestrze, pierwszych kolokwiach i zaliczeniach

uwierzyli w siebie, uwierzyli, że mogą podołać tym dodatkowym obowiązkom, pomimo większego obciążenia zdobyli dodatkowe źródła energii – mianowicie wzrost poziomu samooceny i wiary we własne siły, a poza tym nowe kontakty koleżeńskie, dzięki którym można było nawet na przerwach rozładować napięcie. Psychologia była zresztą przedmiotem, dzięki któremu wiele osób (jak sami mówili) uświadomiło sobie dopiero, jakimi zasobami dysponują, o których dotąd sami nie wiedzieli.

Poza tym, że na wykładach skwapliwie notowali, na ćwiczeniach oprócz zadanej literatury wykorzystywali doświadczenia bądź z pracy w szkole, bądź też z własnej rodziny – wychowawczych problemów z własnymi dziećmi. Mając bowiem doświadczenia różnorodnych trudności, uświadamiali sobie korzyści płynące z wiedzy psychologicznej w rozwiązywaniu problemów, które bez tej wiedzy często wydawały się beznadziejne.

Z każdym semestrem i każdym rokiem studiów ludzie stawali się pewniejsi swoich możliwości, a wzrost poczucia własnej wartości przekładał się na lepsze funkcjonowanie. Panowie zachowywali się szarmancko wobec koleżanek, które wbrew upływowi czasu wydawały się coraz młodsze, co było widać również w poprawie samopoczucia, a także w wyglądzie (zmiany fryzur, makijażu, strojów). Życie towarzyskie kwitło na przerwach, a kiedy zajęcia się kończyły, zawiązywały się prawdziwe przyjaźnie. Niektórzy studenci opowiadali, że odwiedzają się nawzajem, a nawet zostają chrzestnymi rodzicami dzieci, które rodziły się w trakcie studiów.

Wiem również, że pomagali sobie nawzajem. Niektóre osoby pytały, czy mogę pożyczyć książkę dla koleżanki, która właśnie urodziła dziecko i nie ma biblioteki w pobliżu. Były też osoby, które mówiły, iż dzięki wiedzy zdobywanej na studiach uświadomiły sobie, jakie błędy popełniały, zarówno w pracy, jak i w wychowaniu własnych dzieci. To była według mnie wartość dodana, nie mniej istotna niż teorie i prawa psychologiczne.

Nie bez powodu rozpisałam się o studiach zaocznych – tych sprzed czterdziestu lat – bo z czasem zmieniał się przekrój demograficzny studentów zaocznych, a wraz z tym zmieniała się atmosfera. W zasadzie w pewnym momencie studenci zaoczeni i stacjonarni przestali się różnić wiekiem, bo wielu z nich studiuje dwa kierunki jednocześnie – jeden stacjonarnie, a drugi zaocznie. Nie mogę się jednak oprzeć wrażeniu, że ludzie z pewnym bagażem doświadczeń życiowych, mimo różnych obciążeń zawodowych i rodzinnych, starali się wykorzystać lepiej czas studiowania i bardziej doceniali możliwości zdobywania wiedzy oraz możliwości nawiązywania kontaktów z innymi ludźmi. Doświadczenia, z jakimi przyszli na studia, dawały im możliwość większego doceniania

tego, co niesie nauka, i w jaki sposób mogą to wykorzystać dla optymalizacji działań, zarówno prywatnych, jak i zawodowych.

Chciałabym podkreślić również to, że ich osiągnięcia naukowe były satysfakcjonujące, a niektóre osoby osiągały poziom nie tylko bardzo dobry, ale wręcz celujący i chociaż takiej oceny nie było w skali ocen uczelni, to zawsze ich o tym informowałam, a świadomość własnej wiedzy i własnych możliwości dawała im ogromną energię.

Jedynym mankamentem w mojej pracy były bardzo duże obciążenia dydaktyczne, ale dzięki czteroletniej praktyce zawodowej wyniesionej z kierowania poradnią dydaktyczno-zawodową i wielu badaniom przeprowadzanym w 52 szkołach – podstawowych i średnich – mogłam wzbogacać i urozmaicać zarówno wykłady, jak i ćwiczenia.

Niedawno, będąc na zakupach w jednym z marketów, zostałam wyściskana przez rozradowaną starszą panią, której twarz nie była mi obca, ale nazwiska nie kojarzyłam. Okazało się, że to moja studentka sprzed trzydziestu lat (ze studiów stacjonarnych), która powiedziała, że okres dorastania swoich dzieci przetrwała, przypominając sobie z psychologii rozwojowej kanony postępowania z młodzieżą dorastającą i moje przestrogi, żeby nie tracić wiary w powodzenie i nie popełniać błędów wychowawczych. Dziecku zaś pomóc przejść przez ten okres, pamiętając, że dla młodzieży jest on nie mniej trudny niż dla rodziców, no i nauczycieli w szkole również.

Taka niespodzianka po wielu latach to najmiłsza nagroda, jaka może spotkać wykładowcę, bo potwierdza sens jego pracy.





**Interdyscyplinarny dyskurs:  
BIOPSYCHOSPOŁECZNY  
ROZWÓJ CZŁOWIEKA**

- dyskusja dotycząca praktycznych aspektów badań naukowych zorganizowana na 10-lecie tytułu: **STUDIA PEDAGOGICZNE. PROBLEMY SPOŁECZNE, EDUKACYJNE I ARTYSTYCZNE**

<http://cyrkulacja-wiedzy.pl/index.php/studiapedagogiczne/>



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego



WYDZIAŁ PEDAGOGICZNY I ARTYSTYCZNY  
UNIwersytet JANA KOCHANOWSKIEGO W KIELCACH



*Interdyscyplinarny dyskurs: „BIOPSYCHOSPOŁECZNY ROZWÓJ CZŁOWIEKA” - dyskusja dotycząca praktycznych aspektów badań naukowych zorganizowana na 10-lecie tytułu: Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne - zadanie finansowane w ramach umowy 967/P-DUN/2018 ze środków Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego przeznaczonych na działalność upowszechniającą naukę.*

## Dorosłość i dorośli w konceptualizacji dzieci przedszkolnych

Poniższy tekst jest syntetyczną wersją artykułu mojego autorstwa pt. „*Życie na pół trudne*”. *Językowy obraz dorosłości i dorosłych w wypowiedziach dzieci przedszkolnych*, który został opublikowany w 2012 r. (Wileczonek 2012). Podejmuje on próbę rekonstrukcji wycinka językowego obrazu świata dzieci, z nadzieją na dotarcie do sposobów pojmowania (rozumienia) przez nich określonych aspektów dorosłości. Ustalenia zawarte w artykule są oparte na interdyscyplinarnym oglądzie wypowiedzi dzieci pięcioletnich, pozyskanych przede wszystkim podczas bezpośrednich rozmów.

Domeneę dorosłości w językowym obrazie dzieci tworzył głównie **profil dojrzałości** i wiązany z tym obowiązek **pracy zawodowej** (np. „Moja mama pracuje w pocie czoła”; „Mojego taty ciągle nie ma, bo pracuje za granicą”). Następnie w wypowiedziach przedszkolaków pojawiły się kwestie określonych **stanów egzystencjalnych**, wynikających z dorosłości, np. starzenie się i śmierć jako naturalne konsekwencje przemijania (np. „Mój dziadek jest stary jak świat”), oraz uczuć i postaw („Człowiek się w kogoś zapatrzy i chce się w nim zakochać na amen”). Z kolei rozumieniu pojęć, zarezerwowanych – zdaniem dzieci – dla dorosłych, towarzyszą opozycyjne odniesienia do własnych doświadczeń („[dzieci] są jeszcze małe, nie rozumieją, [...] nie mają niczego dorosłego, zarostów [...], takiego gustu”, a dorośli „są duzi i nudni”). W wypowiedziach dzieci pojawiły się ponadto określenia **czynności** związanych z funkcjonowaniem dorosłych w określonych **rolach społecznych** („Mężczyźni są twardzi, a baby lubią tylko gadać, a małe bawić się lalkami i nic z tego nie mają”).

Przeprowadzone analizy pozwoliły sformułować wniosek o konceptualizowaniu przez dzieci świata dorosłych w kategoriach obowiązku i powinności, do którego najmłodszym nie jest spieszo. Dzieci doceniają wprowadzenie „przywileje” dorosłości, ale uciążliwość pracy, obo-

wiązków, utrzymywania rodziny i dbałości o dobre relacje skutecznie osłabia tęsknotę za tym etapem życia.

## LITERATURA

- Wileczek A. (2012), „*Życie na pół trudne*”. *Językowy obraz dorosłości i dorosłych w wypowiedziach dzieci przedszkolnych*, „*Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne*”, 21, s. 99–109.
- Pomsta-Porajski J. (2002), *Nasze dziecko mówi. Mowa jako narzędzie działania dziecka*, „*Wychowanie w Przedszkolu*”, 3, s. 146–151.
- Piaget J. (2006), *Jak dziecko sobie wyobraża świat*, tłum. M. Gawlik, Warszawa: PWN.

### Adulthood and adults in the conceptualizations of preschool children

The paper provides a synthetic overview of my article ‘*Życie na pół trudne*’. *Językowy obraz dorosłości i dorosłych w wypowiedziach dzieci przedszkolnych* (*A life half-difficult ... The linguistic depictions of adulthood and adults in the accounts of preschool children*), which was published in 2012 (Wileczek 2012). The paper sets out to reconstruct a sample of children’s linguistic depictions of the world with an attempt at describing their understanding of adulthood in its selected aspects. Insights provided in the paper are based on the interdisciplinary analysis of the accounts of five-year-olds. The accounts were obtained in direct conversations.

In children’s linguistic depictions, the domain of adulthood chiefly comprised the **maturity profile**, which implied **professional obligations** (e.g. ‘My mum works her fingers to the bone’; ‘my dad is always away because he works abroad’). Children’s accounts also addressed selected **existential states** typical of adulthood, e.g. growing old and death as natural consequences of transient life (e.g. ‘My grandpa is as old as the hills’), as well as **feelings and attitudes** (‘You admire someone, and then you’re head over heels in love’). The understanding of concepts, which children attribute to a purely adult domain, implies a contrasting view of one’s experience (‘[children] are little, and they understand little, [...] there’s nothing grown-up about them, no hair [...], no adult taste’, while adults ‘are big and boring’). Children’s accounts also describe adult **activities** and different **social roles** typical of adulthood (‘Men are tough, and women only talk, kids can only play, which is good for nothing’).

The analysis allows a conclusion that children conceptualize the adult world in terms of duty and obligations, which is not something children themselves would particularly desire. Admittedly, children acknowledge adult ‘privileges’; however, the mundane reality of work, chores, bread-winning, and relationship building quells their desire for adulthood.

## Nauczyciel w roli osoby pomagającej

Streszczany artykuł pt. *Jak skutecznie pomagać – kompetencje nauczyciela do pomagania uczniom* został zamieszczony w 2018 r. w czasopiśmie „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”. Jego treści dotyczą pomocy uczniom w edukacji i wpisują się w aktualną dyskusję na temat nowej roli nauczyciela oraz systemu pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Zamierzeniem moim, autorki artykułu, jest zachęcenie nauczycieli do refleksji nad własnymi działaniami pomocowymi, analizowanymi z perspektywy zmian społecznych, kulturowych, edukacyjnych, ale też refleksji nad aktualnym systemem kształcenia.

Artykuł zaczyna się od wyjaśnienia kluczowych słów, ukazując pomoc jako kategorię nauk społecznych, następnie charakteryzuje działania nauczyciela w dwóch modelach edukacji: adaptacyjnym i emancypacyjnym oraz akcentuje różnice w zakresie zadań, sposobów pracy, a także przygotowania zawodowego. Temat kompetencji do pomagania jest analizowany w szerszej perspektywie pedeutologicznej, na podstawie wybranych klasyfikacji kompetencji nauczyciela (Kwaśnica 2003, Strykowski 2005, Szempruch 2006).

Konsekwencją podjętych analiz jest opracowanie zasad pomagania z uwzględnieniem specyfiki relacji pomocowej w układzie dorosły – dziecko, która wymaga odformalizowania. Poruszone zostały ważne kwestie, jakimi są pomoc oferowana i pomoc odbierana. Puentą rozważań są postulowane zmiany w kształceniu nauczycieli.

## LITERATURA

- Kwaśnica R. (2003), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwowski, Warszawa: PWN.
- Strykowski W. (2005), *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidagmata”, 27/28, s. 15–28.
- Szempruch J. (2006), *Kompetencje i zadania nauczyciela w procesie przekształcania szkoły*, w: *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej*, red. B. Muchacka, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

### Teachers in a supportive role

The paper sets out to present the article *Jak skutecznie pomagać – kompetencje nauczyciela do pomagania uczniom (How to effectively help – the teacher's competence to help students)*, which was published in 'Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne' in 2018. The article describes forms of support available to students; it also addresses an on-going debate on the new roles of teachers and the system of mental support and counselling. The article sets out to encourage teachers to reflect on their own support activities from the perspective of social, cultural, and educational change, as well as from the perspective of the current education system.

The article begins with key definitions; it describes support as a social science category, and then elucidates on teachers' activities according to two education models: adaptive and emancipatory; it also accentuates possible differences of opinion, working styles, and professional backgrounds. Support competences are analyzed in a broader pedagogical perspective, based on selected classifications of teachers' competences (Kwaśnica 2003, Strykowski 2005, Szempruch 2006).

As a result, support guidelines are provided while taking account of the nature of the supportive role in the adult-child dynamic. This role must be less informal than it is today. Other important issues such as offered support and received support are also addressed. The paper comes to an end with postulations for change in teacher training.

---

ANNA WINIARCZYK

### Social media – szansą i zagrożeniem w procesie socjalizacji jednostki

W tomie 26 czasopisma „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” z 2015 r. opublikowano artykuł Pauliny Formy pt. *Socjalizacja poprzez media społecznościowe. Szansa i zagrożenie*. Autorka, będąca pedagogiem społecznym, podejmuje w tekście dość wnikliwe rozważania odnoszące się do kwestii szans i zagrożeń dla socjalizacji współczesnych jednostek, wzrastających wśród wszechobecnych mediów społecznościowych. Zagadnienie to jest dziś niezwykle istotne z uwagi na przemożne oddziaływanie social mediów na najmłodsze pokolenie, które niejako wychowuje się przy ich udziale. Coraz częściej obserwuje się, że znaczącą rolę w wielu obszarach życia dzieci i młodzieży odgrywają chociażby telewizja, reklama czy internet, które „oddziałują na dziecięce myśli, wolę, uczucia i wyobraźnię” (Forma 2015, s. 151). Ponadto social

media stanowią niezwykle wpływowe środowisko socjalizacyjne, absorbujące funkcjonowanie dzieci, ich wychowanie oraz edukację na każdym szczeblu.

Paulina Forma, analizując podjęte zagadnienie, dokonała, m.in. za Bożeną Matyjas czy N. Willardem, dość wnikliwej charakterystyki zagrożeń determinowanych przez social media dla socjalizacji i wychowania najmłodszych. Są to m.in.: ryzyko dla procesu wychowania w rodzinie, kreowanie fikcyjnej rzeczywistości, upowszechnianie konsumpcyjnego stylu życia, dostęp dzieci do niewłaściwych treści czy doświadczanie przez nie stanów lękowych. W tekście znajdziemy także deskrypcję zagrożeń, tj. cyberpedofilii, cyberpornografii, cyberseksu, cyberprzemocy, groomingu czy cyberstalkingu.

Media i multimedia nakreśliły pełen wachlarz zmian w wielu obszarach życia jednostek, wspominając chociażby o „przesunięciu socjalizacji” z rodziny na media. Z jednej strony social media mogą korzystnie oddziaływać na jednostki w sferze chociażby wychowawczej, edukacyjnej czy terapeutycznej, lecz z drugiej niosą pewne ryzyko. Dlatego, aby mu przeciwdziałać, konieczna jest edukacja medialna społeczeństwa w celu uwrażliwienia na zagrożenia płynące z mediów, m.in. dla procesu socjalizacji, jak również na podnoszenie poziomu kultury medialnej uczestników tego procesu.

## LITERATURA

- Forma P. (2015), *Socjalizacja poprzez media społecznościowe. Szansa i zagrożenie*, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”, 26, <https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/26.pdf>.

### Social media: a risk or opportunity for the socialization process

‘Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne’ (26/2015) featured the article *Socjalizacja poprzez media społecznościowe. Szansa i zagrożenie* (*Socialization through social media: a risk and opportunity*) by Paulina Forma, PhD. The author, who is a social pedagogue, provides a quite insightful consideration of risks and opportunities for the socialization of contemporary individuals, who develop in the world over-saturated by social media. The issue is of vital importance due to the overwhelming impact of social media on children, whose upbringing is very much determined by social media. It becomes increasingly apparent that television, advertising, and the Internet, which ‘influence children’s thoughts, desires, feelings, and imagination’ (Forma 2015, p. 151), play an important role in the lives of children and young people. Additionally, social media create an extremely influential social-

ization environment, which absorbs each and every level of children's functioning, upbringing, and education.

As she analyzed the subject, Forma followed Matyjas and Willard in her insightful depiction of the risks social media produce for the socialization and upbringing of children. These threats include: risks for the process of upbringing in the family, the emergence of fictional reality, the promotion of consumer lifestyle, as well as children's access to inappropriate content or their mounting sense of anxiety. The article also describes threats such as cyberpaedophilia, cyberpornography, cybersex, cyberviolence, grooming, and cyberstalking.

Media and multimedia have produced a whole gamut of changes in many areas of individual life, including a shift from the family to the media in the socialization process. On the one hand, social media can have a positive impact in areas such as upbringing, education, and therapy. On the other, they can carry certain risks. In order to reduce these risks, society must be made aware of the risks carried by the media. These risks may affect the socialization process and either improve or impair the ways in which the participants in the socialization process engage with the media.

---

ANNA KOZIEŁ

## Rodzice w procesie wspierania twórczej aktywności dziecka

Artykuł Agnieszki Szewczyk pt. *Rodzice w procesie wspierania twórczej aktywności dziecka*, opublikowany w 2012 r. w 21 tomie czasopisma „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” (<https://studia-pedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/21.pdf>), porusza bardzo ważne kwestie dotyczące procesu wsparcia twórczej aktywności dziecka przez rodziców.

Publikowany tekst koncentruje się na ważnym i dość często poruszonym problemie, a mianowicie na roli środowiska rodzinnego w rozwijaniu twórczych postaw dzieci. Głównym celem tego artykułu jest określenie obszaru wpływu rodziców; rodzice są bowiem największymi autorytetami i najważniejszymi postaciami w życiu dziecka. Do potencjalnych wpływów rodziców na twórczy rozwój dziecka mogą się zaliczać: postawy rodzicielskie, postawy autonomiczne (dziecko czuje się szanowane i bezpieczne), komunikacja wewnątrzrodzinna, gotowość do rozmów i otwartość na różne tematy, pobudzenie motywacji do podejmowania aktywności twórczej przez dziecko, wzmocnienie fascynacji dziecka oraz zadowolenia i satysfakcji. Istotnym czyn-

nikiem jest również rozpoznanie i zaspokojenie konkretnych potrzeb dziecka, jak również realizacja potrzeb dziecka w sferze poznawczej, emocjonalnej, społecznej czy w sferze ekspresji twórczej, diagnoza ponadprzeciętnych możliwości dziecka, polegająca na długotrwałej i szczegółowej obserwacji dziecka. Artykuł ten bierze pod uwagę zdolności rodzicielskie w zakresie wspierania i pobudzenia motywacji do rozwoju kreatywności u dzieci, ale także zauważa niekorzystne warunki w postawach rodzicielskich, takie jak zahamowania czy ograniczenia.

## LITERATURA

- Jankowska M. (2003), *Jak w rodzinie kształtować u dzieci kreatywność i twórczy styl życia?*, w: *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*, red. E. Dąbrowska, A. Niedźwiecka, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ziemska M. (2009), *Postawy rodzicielskie*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

### Parents in the process of supporting children's creative activity

The paper presents the article *Rodzice w procesie wspierania twórczej aktywności dziecka (Parents in the process of supporting children's creative activity)*, which was published in 'Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne' (21/2012): <https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/21.pdf> (Agnieszka Szwczyk 2012). The article addresses important issues concerning the process of supporting children's creative activity by their parents.

The article is focuses on a very important and popular topic, namely, the role of the family environment in developing children's creative activity. The main goal of the article is to address parents and their area of influence, as it is parents who act as the greatest authority figures in their children's lives. Parents can influence the development of their children's creative activity in a variety of ways: with their parental attitudes, autonomy-promoting attitudes (children feel safe and respected), family communication, by being open and ready to talk about different topics, by fostering motivation in their children to take up creative activity, by strengthening their children's curiosity, contentment, and satisfaction. Other important factors include parents' ability to recognize and satisfy their children's needs in cognitive, emotional, and social areas, as well as creative expression, diagnose their children's superior talents through long and detailed observation. The article discusses parents' capabilities in supporting and fostering motivation levels that are necessary for their children's creative development. That said, it also points out the negative side of parental attitudes which may either inhibit or arrest their children's creative talents.



## A therapy model for supporting social performance in children with developmental deficiencies

In the article I am going to present a model for holistic work with children three years of age and older. The model involves therapeutic work combined with family cooperation.

As children adapt to their educational environment, the resulting difficulties may hinder their functioning in the social environment. However, if intervention and support is provided to children early on in their development, this can decisively facilitate their progress and reduce challenging areas. The way children function in the social realm is dependent on a combination of factors such as thinking, speech, motor skills, cognitive functions, social-emotional functioning, and everyday environment. These factors mutually condition, interact, and complement each other.

The aim of the screening tests conducted in 2011 was to assess the socio-emotional development of three-year-old preschool children in Kielce (using psycho-pedagogical screening tests) and the level of their speech development (using speech and language screening tests).

A reliable diagnosis is indispensable when helping children to overcome their problems, which may be caused by developmental deficiencies and disorders. The diagnosis describes the problem and its etiology from a developmental perspective. This type of diagnosis is profound enough to serve as a therapeutic guideline. The diagnosis included the assessment of children's family environment as well as their psychological and sensory integration; it also covered pedagogy and speech therapy, which could offer valuable hints for further therapy. The diagnosis was also focused on the pathogenesis of children's deficiencies, the relationship between the levels of development in various areas, the impact on children's functioning in the social environment, and guidelines for parents to be implemented at home, which included activities to be done with children.

Three diagnoses were made in in 2012, 2013, and 2014, which were to examine children's achievements after their respective sessions of pedagogical therapy. The aim of the pedagogical study was to explore children's achievements in six areas of social functioning. The pedagogical diagnosis sheet was

divided into six parts, each of which referring to a specific sphere of children's skills and perception.

During the first diagnosis in 2012, the results were below 50% of the maximum score available. After a year of pedagogical therapy, children's performance went up to 77.2%. In the third and final year of the project, children's performance reached 86%.

The study has various practical implications. On the one hand, its outcomes are worth-spreading into the wider field of child and family support, the target group being mainly therapists, educators, and parents. This would spread the awareness of early intervention in children's development and the role it may play in mitigating developmental deficiencies and fostering children as they achieve school maturity. On the other, therapeutic outcomes may improve if parents participate in awareness-building therapeutic programmes.

#### Model terapii wspomagającej społeczne funkcjonowanie dziecka z deficytami rozwojowymi

W artykule przedstawiono model holistycznej pracy z dziećmi w wieku 3 lat i starszymi. Model obejmuje pracę terapeutyczną połączoną ze współpracą rodzinną. Dostosowywanie się dzieci do środowiska edukacyjnego i wynikające z tego niedo-  
godności mogą im utrudniać funkcjonowanie w środowisku społecznym. Jeżeli jednak interwencja i wsparcie zostaną zapewnione na wczesnym etapie rozwoju dziecka, może to zdecydowanie ułatwić jego postęp i zmniejszyć obszary problemowe. Sposób, w jaki najmłodszy funkcjonują w sferze społecznej, zależy od kombinacji czynników, takich jak: myślenie, mowa, zdolności motoryczne, funkcje poznawcze, funkcje społeczno-  
-emocjonalne i środowisko życia codziennego. Czynniki te wzajemnie się warunkują, oddziałują na siebie i uzupełniają. Celem badań przesiewowych przeprowadzonych w 2011 r. była ocena społeczno-emocjonalnego rozwoju trzylatków w przedszkolach w Kielcach (przy pomocy psychopedagogicznych testów przesiewowych) oraz poziomu ich rozwoju mowy (testy przesiewowe rozwoju mowy). Rzetelna diagnoza była niezbędna, by pomóc dzieciom w przewyciężeniu ich problemów, które mogą być spowodowane brakami rozwojowymi i zaburzeniami. Diagnoza opisuje problem i jego etiologię z perspektywy rozwojowej. Jest wystarczająco głęboka, by posłużyć opracowaniu wytycznych terapeutycznych. Objęła ocenę środowiska rodzinnego dzieci, a także ich integrację psychologiczną i sensoryczną; pedagogikę i logopedię, które dostarczyły cennych wskazówek dotyczących dalszej terapii. Diagnoza koncentrowała się również na patogenezie niedoborów, związku między poziomami rozwoju w różnych obszarach, wpływie na funkcjonowanie dzieci w środowisku społecznym oraz wytycznych dla rodziców, które należy wdrożyć w domu, w tym działania z dziećmi. W 2012, 2013 i 2014 r. postawiono trzy diagnozy, które miały na celu zbadanie osiągnięć dzieci po

odpowiednich sesjach terapii pedagogicznej. Celem badania pedagogicznego było zbadanie osiągnięć dzieci w sześciu obszarach funkcjonowania społecznego. Arkusz diagnozy pedagogicznej został podzielony na sześć części, z których każda dotyczyła konkretnej sfery umiejętności i percepcji dzieci. Podczas pierwszej diagnozy w 2012 r. wyniki były poniżej 50% maksymalnej dostępnej oceny. Po roku terapii pedagogicznej wzrosły do 77,2%. W trzecim i ostatnim roku projektu wyniki dzieci osiągnęły 86%. Badanie ma różne praktyczne implikacje. Z jednej strony jego wyniki są warte rozpowszechnienia w szerszej dziedzinie wsparcia dla dzieci i rodziny, a grupą docelową są głównie terapeuci, wychowawcy i rodzice. Podniosłoby to świadomość wczesnej interwencji w rozwój dzieci i rolę, jaką może ona odgrywać w łagodzeniu braków rozwojowych i wspieraniu dzieci, gdy osiągają dojrzałość szkolną. Z drugiej strony wyniki terapeutyczne mogą się poprawić, jeśli rodzice uczestniczą w programach terapeutycznych zwiększających świadomość.

---

DOMINIKA SAPA

## Twórcza aktywność dziecka

Streszczany artykuł pt. *Rodzice w procesie wspierania twórczej aktywności dziecka*, autorstwa Agnieszki Szewczyk, został opublikowany w 2012 r., w 21 tomie czasopisma „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” (<https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/21.pdf>). Porusza on ważne kwestie, które dotyczą znaczenia wspierania dziecka w jego rozwoju we wszystkich sferach życia. Aktywność twórcza budzi współcześnie coraz większe zainteresowanie, a kreatywności wymaga się już od najmłodszych dzieci.

Artykuł koncentruje się wokół wpływu działalności rodzicielskiej w obszarze podejmowania przez dzieci twórczej aktywności, mającej charakter egalitarny. Rolą rodziców w twórczym rozwoju jest m.in. zachęcanie dziecka do twórczego myślenia w poszczególnych czynnościach codziennych. Dużą rolę w rozwijaniu twórczości dziecka odgrywa komunikacja wewnątrzrodzinna. Podejście do dziecka powinno być pozbawione nadmiernej koncentracji na nim, ale także bez nadmiernego dystansu. Prawidłowe postawy rodzicielskie powinny zakładać pełną akceptację dziecka, współdziałanie z nim, a także

dawanie mu swobody, odpowiedniej do wieku (Ziemska 2009, s. 57). W artykule poruszone zostało także zagadnienie stymulowania u dziecka motywacji sprzyjającej twórczości. Wyróżniono dwa typy motywacji: autonomiczna (wspomagająca działanie podejmowane dla dziecka) oraz instrumentalna (działanie mające określony cel zewnętrzny). Zatem zadaniem rodziców jest stwarzanie dziecku sytuacji zadaniowych, wyzwalających w nim ciekawość i fantazję, umiejętne dobieranie kar i nagród, pozwalanie na swobodny wybór. Rodzice, obserwując dziecko od najmłodszych lat, mogą zdiagnozować jego potencjał twórczy.

## LITERATURA

Ziemska M. (2009), *Postawy rodzicielskie*, Warszawa: Wiedza Powszechna, s. 57–59.

### Children's creative activity

The paper presents the article *Rodzice w procesie wspierania twórczej aktywności dziecka* (*Parents in the process of supporting children's creative activity*), which was published by Agnieszka Szewczyk in 'Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne' (21/2012): <https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/21.pdf>. The article addresses important issues concerning the process of supporting children's holistic development. Creative activity has recently attracted a growing interest, and even very little children are expected to develop their creative talents.

The article focuses on parents and their impact on children's taking up creative activity, which is egalitarian in nature. The role of the parents in creative development is to stimulate children's creative thinking in everyday life. Communication in the family plays a major role in developing children's creativity. Parents should neither focus too much on their children nor distance too much from them. Good parental attitudes imply that children are fully accepted, treated as partners in cooperation, and allowed a degree of freedom suitable to their age (Ziemska 2009, p. 57). The article also discusses ways in which to stimulate children's motivation for creativity. Two types of motivation were identified: autonomous (which supports activities children themselves selected) and instrumental (motivation from external sources). Thus, the task of the parents is to create circumstances which stimulate children's creativity and fantasy, choose suitable penalties and rewards, and allow free choice. Parents can diagnose their children's creative potential as they monitor their progress from early stages in their lives.

## Ewaluacja jako element organizacji uczącej się

Artykuł pt. *Ewaluacja jako element organizacji uczącej się* został opublikowany w 2014 r., w 24 tomie czasopisma „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” (<https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/24.pdf>) (Kaminska 2014).

Publikacja ma charakter interdyscyplinarny i porusza istotne zagadnienie z zakresu zarządzania, socjologii organizacji w obszarze rozumienia współczesnej organizacji uczącej się, gdzie jako jedno z narzędzi jawi się instytucja ewaluacji – nie jako biurokratyczny wymóg, lecz jako element tworzenia, gromadzenia i zarządzania wiedzą.

Autorka artykułu wychodzi z założenia, iż ewaluację należy postrzegać jako proces uczenia się, zdobywania wiedzy i doskonalenia. Niezależnie od tego, gdzie jest przeprowadzana – w obszarze administracji publicznej, pozarządowej, edukacyjnej czy też oświatowej – ewaluację należy postrzegać jako mechanizm wspierający rozwój, jako narzędzie zarządzania opartego na wynikach.

Autorka śledzi ewolucję postrzegania samej organizacji uczącej się oraz funkcji i roli ewaluacji. Ostatecznie w artykule przyjmuje się, iż organizacja ucząca się to instytucja „... biegnąca w realizacji zadań tworzenia, pozyskiwaniu i przekazywaniu wiedzy oraz w modyfikowaniu swoich zachowań w reakcji na nową wiedzę i doświadczenie” (Garvin 1998, s. 51). Zaś współczesna ewaluacja, tzw. ewaluacja czwartej generacji – to ewaluacja dialogiczna, która dzisiaj ma nie tylko dostarczać informacji, ale – przede wszystkim – inicjować dialog, komunikować, tworzyć nowe rozwiązania, nową wiedzę wynikającą z badanej rzeczywistości (*Ewaluacja w służbach społecznych...*, 2010, s. 16 i n.). Wiedza jest tutaj traktowana jako społecznie wytwarzany „konstrukt” podmiotów, które uczestniczą w procesie badania (*Ewaluacja w służbach społecznych...*, s. 23). Zaś czynnikiem decydującym staje się stopień gromadzenia, syntezy i wykorzystania wytworzonej wiedzy (Patton 1998, s. 225–233). Taki model Patton nazwał *utilization-focused evaluation* (2008), gdzie przyjmuje, iż ewaluacja jest bezużyteczna tam, gdzie brak perspektyw na wykorzystanie jej wyników. Podkreśla, iż na proces przyswajania wiedzy w organizacji wpływ ma kontekst instytucjonalny, mianowicie: jakość zasobów ludzkich, stabilność instytucjonalna, pozycja w ewaluowanym programie (Ferry, Olejniczak 2009,

s. 37). Patton nazywa takie zjawisko ewaluacją rozwojową – *development evaluation* (2008). Model ów wspiera procesy uczenia się oraz otwiera organizację i sam proces ewaluacji na możliwości zmian w środowisku, wykazuje wrażliwość na kulturę organizacyjną, uwzględnia zmiany ewaluowanych instytucji i programów.

## LITERATURA

- Ewaluacja w służbach społecznych* (2010), red. B. Szatur-Jaworska, Warszawa: Mazowieckie Centrum Polityki Społecznej.
- Ferry M., Olejniczak K. (2008), *Wykorzystanie ewaluacji w zarządzaniu programami unijnymi w Polsce*, Warszawa: Sprawne Państwo. Program Ernst & Young.
- Garwin D.A. (1998), *Building a Learning Organization*, Boston: „Harvard Business Review on Knowledge Management Harvard Business School Press”, Boston.
- Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji* (2012), red. G. Mazurkiewicz, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Patton M.Q. (2008), *Utilization-focused evaluation*, London: SAGE Publications Ltd.

### Evaluation as an element of the learning organization

The article *Ewaluacja jako element organizacji uczącej się* (*Evaluation as an element of the learning organization*) was published in ‘*Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne*’ (24/2014): <https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/24.pdf> (Kamińska 2014).

This interdisciplinary article addresses a host of important issues in the field of organization management and sociology with a particular focus on the modern learning organization. One of the tools to develop it is evaluation, which is defined not as mere red tape, but a way of creating, amassing, and managing knowledge.

My contention is that evaluation should be described as a process of learning, knowledge acquisition, and self-improvement. Regardless of the area, be it public administration, NGOs, or education, evaluation provides a mechanism for supporting development or a results-based management tool.

The paper provides an overview of the evolution in the perceptions of the learning organization as well as the functions and roles of evaluation. My understanding of the learning organization is that of an institution which is expert in the field of knowledge creation, acquisition, and transfer. This type of organization is agile in its responses to new knowledge and experience (Garvin 1998, p. 51) and plays an important role in the lives of children and young people. Modern evaluation, i.e., evaluation 4.0., is based

on dialogue, which is intended not only to provide feedback, but more importantly, to initiate dialogue and communication, develop new solutions, and create new fact-based knowledge (*Evaluation in Social Services ...*, p. 16 and following). For modern evaluation, knowledge is a social 'construct' developed by the agents in the process (*Evaluation in Social Services ...*, p. 23). A degree to which knowledge can be amassed, synthesized, and utilized turns out to be a decisive factor (Patton 1998, p. 225–233). This is very much what Patton coined as utilization-focused evaluation (Patton 2008), whereby evaluation should be judged on its usefulness to its intended users. He also highlights that the process of knowledge acquisition in the organization is determined by an institutional context, namely, the quality of human resources, institutional stability, and the organization's status within a system under evaluation (Ferry & Olejniczak 2009, p. 37). Patton defines this phenomenon as development evaluation (Patton 2008). The model supports learning processes and opens up the organization and the evaluation process on the prospect of environmental changes.

---

ESTHER BERNIER GARCÍA

### Critical views on the schooling system. Selected reformatory insights from alternative psychology: deschooling and democratic education (free education)

The article follows suggestions from different educational trends in education. Two currents come to the fore in particular: the legacy of Ivan Illich and democratic schools (free schools).

The paper begins with a definition of 'deschooling'; it also describes the basic tenets of democratic schooling. 'Deschooling' encapsulates any learning approach that is loose in structure and allows children to pursue their own interests; is also allows them to learn by engaging with the adult world. In his seminal *Deschooling Society* (1971), a book devoted entirely to teaching, Illich harshly criticizes the educational system and offers a number of proposals for educational reform. These include reference services for educational facilities, exchange of skills, and cooperation between peers and professional educators.

Goodman shares Illich's views. Goodman offers many optimal ideas for development as he seeks ways to place education at the core of everything and everyone, regardless of whether they were part of the educational community or not; he strives to raise the awareness of education and its importance for schools to improve children's participation in the education process.

Both researchers agree that students should set their own goals so as to take ownership of their learning. The article also discusses democratic schools, which forego hierarchy and apply democratic principles in their structure and work culture.

Democratic schools encourage participation from both students and teachers. As a result, they may become partners in the decision-making process regarding organization and learning. This type of learning fosters free and motivated learning, which stimulates children's curiosity and interests. Democratic education is best exemplified by Summerhill School, England, which inspired many other schools, such as the Jacek Kuroń Multicultural Secondary School in Humanities in Warsaw, Poland.

In short, the concepts discussed in the article have generated a strong echo in the pedagogical environment; however, only few schools adhere to the principles of democratic education. That said, the early years education system is now offered increasing opportunities for e-learning and self-learning. One such opportunity is offered by the Khan Academy.

#### Krytyka systemu oświaty. Wybrane reformatorskie spostrzeżenia z zakresu psychologii alternatywnej: odszkolnienie (*deschooling*) oraz edukacja demokratyczna (wolna edukacja)

Artykuł przedstawia edukacyjne trendy w edukacji, w tym koncepcję „odszkolnienia” Illicha oraz ideę edukacji demokratycznej Goodmana.

Rozpoczyna się od wprowadzenia definicji „odszkolnienia” (ang. *deschooling*) oraz opisu podstawowych założeń demokratycznej nauki. „Odszkolnienie” obejmuje każde nieustrukturalizowane uczenie się, które pozwala dzieciom rozwijać zainteresowania przy jednoczesnej możliwości podejmowania działań w świecie osób dorosłych. Illich, w swojej przełomowej, dedykowanej tematowi nauczania książce *Deschooling Society* (1971), krytykuje system oświaty przedstawiając szereg propozycji reform, w tym usług referencyjnych dla możliwości edukacyjnych, wymianę umiejętności oraz współpracę między rówieśnikami i profesjonalnymi edukatorami.

Opinie Illicha podziela Goodman, który przedstawia optymalne koncepcje rozwojowe, pozwalające uczynić edukację rdzeniem wszystkiego, niezależnie od tego, czy stanowi część środowiska edukacyjnego. Goodman dąży do podniesienia świadomości edukacyjnej oraz odnotowania jej znaczenia dla poprawy uczestnictwa dzieci w procesie edukacyjnym w szkole.

Badacze zgadzają się, że uczniowie powinni wyznaczać własne cele, by wziąć odpowiedzialność za proces uczenia się. W artykule opisano również zjawisko demokratycznych szkół, które rezygnują z hierarchii i wprowadzają demokratyczne zasady w strukturze i kulturze pracy.



Demokratyczne szkoły zachęcają uczniów i nauczycieli do partycypacji, wiodącej do partnerstwa w procesie decyzyjnym dotyczącym organizacji i uczenia się, co sprzyja otwartemu i zmotywowanemu uczeniu się, a w konsekwencji stymulacji ciekawości i zainteresowań dzieci. Przykładem jest Summerhill School w Anglii, która stanowi inspirację dla innych szkół, w tym również w Polsce (Wielokulturowe Liceum Humanistyczne im. Jacka Kuronia w Warszawie).

Podsumowując, przedstawione koncepcje, co prawda, odbiły się szerokim echem w środowisku pedagogicznym, jednak niewiele szkół stosuje w praktyce zasady edukacji demokratycznej. Wzrasta jednak liczba możliwości związanych z e-nauczaniem oraz edukacją własną, oferowanych przykładowo przez Khan Academy.

---

MARLENA MICHALSKA

## Marginalizacja i wykluczenie społeczne ludzi w podeszłym wieku

Omawiany przeze mnie artykuł Maksyma Wyderskiego pt. *Marginalizacja społeczna ludzi starszych* został opublikowany w 2017 r., w 30 tomie czasopisma „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” (<https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/30.pdf>).

W artykule poruszono kilka ważnych kwestii dotyczących okresu, na jaki przypada starość. We wstępie autor wyjaśnia, czym jest oraz z czym się wiąże końcowy etap życia człowieka, jakie konsekwencje niesie ze sobą fakt, że się starzejemy. W drugiej części tekstu ukazana została propozycja periodyzacji wieku senioralnego. Następnie zaprezentowano obraz tego, jak w dzisiejszych czasach wygląda życie ludzi starszych. Skupiono się na tym, jak bardzo ulega zmianie dotychczasowe życie człowieka. Mowa tutaj o aktywności społecznej i życiu rodzinnym oraz codziennym funkcjonowaniu, autonomii. Czwartą część artykułu poświęcono problemowi, jakim jest marginalizacja i wykluczenie społeczne ludzi starszych. Podkreślone zostały konkretne sfery życia, w których dyskryminacja może być odczuwalna przez seniorów w sposób najbardziej bolesny i dotkliwy. Niejednokrotnie, wkraczając w ostatni etap ludzkiego życia, człowiek staje się niezauważalny przez społeczeństwo. Szacunek dla ludzi starszych został zatracony. W podsumowaniu artykułu uwzględniono wnioski na temat marginalizacji. Według autora, panuje ogólne przyzwo-

lenie państwa na nieodpowiednie traktowanie seniorów oraz wykluczanie ich z różnych sfer życia. Z racji tego, że degradacja jest procesem, możliwe jest jej zapobieganie. Alternatywą okazać się może stworzenie specjalnego systemu, który będzie niósł pomoc seniorom, musi być on jednak dostosowany do tego, aby starszy człowiek mógł korzystać ze wsparcia w miejscu swojego zamieszkania.

## LITERATURA

- Chabior A. (2015), *Przejawy dyskryminacji seniorów*, w: *Ludzka starość*, red. A. Fabiś, J.K. Wawrzyniak, A. Chabior, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wyderski M. (2017), *Marginalizacja społeczna ludzi starszych*, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”, 30, s. 11–21, <https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/30.pdf>.
- Zych A.A. (2001), *Starość*, w: *Słownik gerontologii społecznej*, red. A.A. Zych, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

### The social marginalization and exclusion of older adults

The paper presents the article *Marginalizacja społeczna ludzi starszych (The social marginalization of older adults)*, which was published in ‘Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne’ (30/2017): <https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/30.pdf> (Wyderski 2017).

The article addresses several important issues concerning old age. Wyderski begins by explaining what late adulthood is, together with the implications and consequences of ageing. The second part of the article offers a periodization model for old age. Subsequently, insights are presented on the life of older adults in contemporary times. The author’s focus is on changes in the human life as we know it. This includes social activity, family life, everyday functioning, and autonomy. The fourth part of the article addresses the social marginalization and exclusion of older adults. The section focuses on the causes and underlying factors of the phenomenon. It makes an attempt at describing particular areas of life in which older adults may be faced with discrimination at its most acute. As they enter old age, older adults become frequently invisible to society; they are no longer respected. The summary provides conclusions regarding their marginalization. The author argues that the state turns a blind eye to the abuse and exclusion of older adults. Since degradation happens in stages, it can also be reversed in stages. One way to do so would be by developing a special system with which to assist older adults; however, it must be agile enough for older adults to benefit from the system locally.

## Marginalizacja społeczna ludzi starszych

Tekst autorstwa Maksyma Wyderskiego pt. *Marginalizacja społeczna ludzi starszych* został opublikowany w 2017 r., w 30 tomie czasopisma „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” (<https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/30.pdf>). Porusza ważne zagadnienia dotyczące starości jako etapu życia człowieka, jego funkcjonowania w środowisku, przeszkodach i problemach, z jakimi musi się zmierzyć we współczesnym świecie, oraz marginalizacji i wykluczenia osób starszych ze społeczeństwa.

Autor rozpoczyna swój artykuł od wyjaśnienia, czym w ogóle jest starość. Stanowi ona nieuchronny rezultat postępującego starzenia się, a co za tym idzie, jest końcowym okresem, w którym w organizmie dokonują się procesy zaburzające równowagę biologiczną oraz psychiczną, na które nie mamy żadnego wpływu. Starość, jako etap życia, została podzielona na poszczególne fazy. Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) wyróżniła: wiek przedstarczy 45–59 r.ż., wczesną starość 60–74 r.ż., późną starość 75–89 r.ż., sędziwość (długowieczność) – 90 lat i więcej. Przytoczona została także interesująca analiza podziału autorstwa Aleksandra Kamińskiego, który dzieli starość na trzy etapy. Jak widać, starość dzielona jest przez różnych badaczy na całkiem inne sposoby, powodem tego może być trudność z ustaleniem momentu, w którym rozpoczyna się starość, a także fakt, że przebieg tego etapu życia u każdego człowieka jest inny. Dlatego właśnie autor przybliżył pojęcie wieku biologicznego, ukazujące rzeczywisty obraz intensywności zestarzenia się organizmu człowieka. Wyróżnia także starzenie o charakterze psychicznym oraz społecznym. Wymiar społeczny odnosi się sposobu postrzegania, stosunku, postaw, charakterystycznych dla społeczeństwa, a skierowanych wobec osób starszych. Ważnym zagadnieniem poruszanym w artykule jest funkcjonowanie osób starszych we współczesnym świecie. Autor odnosi się do zmian degradacyjnych, m.in.: zubożenia osobowości człowieka starszego, wycofania z dotychczasowych kontaktów społecznych, zwiększenia poczucia samotności i osamotnienia czy wykluczenia na skutek zmiany dotychczasowych ról życiowych oraz spadku zaangażowania seniorów. Kładzie nacisk na odpowiednie przygotowanie osób starszych na ten moment. Przypomina również, że osoby te narażone są przede wszystkim na inwolucje w zakresie możliwości fizycznych, utracenie statusu społecznego oraz zawodowego, pogorszenie warunków ekonomicznych oraz przymus wobec zaadaptowania się na

plaszczyźnie dokonywanych zmian społeczno-kulturowych. Przy tych wszystkich negatywnych aspektach Wyderski przedstawia także pozytywne strony, m.in.: zwiększenie ilości czasu wolnego, możliwość realizacji pasji, poświęcenie i swobodne oddawanie się swoim zainteresowaniom, zamiłowaniami czy szeroko rozumianej rozrywce, jak i wyzwolenie się od dotychczasowej pogoni za osiągnięciem nieustannych sukcesów kreowanych przez współczesną rzeczywistość. W aspekcie funkcjonowania osób starszych w środowisku autor podkreśla niestabilną sytuację człowieka starożytności oraz destabilizację jego miejsca w społeczeństwie. Ważne, aby pracować nad aktywizacją seniora, co w efekcie będzie poprawiało jego sytuację w społeczeństwie. W ostatniej części artykułu autor zwraca uwagę na marginalizację społeczną i wykluczenie społeczne. Dokonuje zdefiniowania zjawiska marginalizacji w różnych sferach funkcjonowania, następnie przytacza teorię wykluczenia społecznego Anthony'ego Giddensa, który zwraca uwagę na trzy podstawowe aspekty marginalizacji w odniesieniu do człowieka starożytności: wykluczenie społeczne (odnosi się do udziału jednostki w życiu społecznym w ramach całej społeczności), ekonomiczne (przeszkody w zakresie uzyskania zatrudnienia i dostępu do rynku pracy oraz ograniczenia odnoszące się do powszechnego korzystania z dostępnych dóbr i usług) oraz polityczne (brak podejmowania jakiegokolwiek dyskusji ze strony seniorów na tematy dla nich kluczowe oraz ograniczony dostęp do interesujących ich informacji). Aby pogłębić temat, autor przytacza czwartą kategorię marginalizacji społecznej – świadomościową, utworzoną przez Barbarę Szatur-Jaworską oraz Małgorzatę Dziegielewską. Autorki odmiennie rozumieją wyłonioną kategorię. Według pierwszej z nich ww. wymiar dotyczy nieobecności osób starszych w kulturze masowej i we współczesnej komunikacji społecznej. Natomiast według Dziegielewskiej wymiar ten skupia się bardziej na podejmowanej automarginalizacji wśród grupy seniorów. Wyderski prezentuje także podział przejawów dyskryminacji na trzy obszary funkcjonowania człowieka (biorąc pod uwagę podeszły wiek osób, których to dotyczy): zatrudnienie, np.: przymuszanie seniorów do zakończenia aktywności zawodowej i rozpoczęcia emerytury, częste zwolnienia z chwilą uzyskania wieku emerytalnego, odebranie seniorom możliwości korzystania ze szkoleń zawodowych; opieka zdrowotna, np.: kategoryzowanie pacjentów przez personel medyczny ze względu na ich wiek, sprzeciw wobec leczenia seniorów w związku z ich podeszłym wiekiem, dezinformacja w zakresie przysługujących świadczeń oraz usług dostępnych dla osób w zaawansowanym wieku, niejasny kontakt starszych pacjentów z lekarzami; dostęp do ubezpieczeń i dóbr kultury, np.: wykorzystywanie niewiedzy i naiwności seniorów przy sprzedaży różnego rodzaju produktów oferowanych przez akwizytorów, ode-

branie możliwości ubezpieczenia osoby starszej na skutek jej podeszłego wieku, przekazywanie przez media stereotypów i kreowanie negatywnego stosunku społeczeństwa do seniorów, niedostosowanie usług do możliwości oraz potrzeb człowieka starego.

Autor w podsumowaniu i wnioskach zwraca szczególną uwagę na przyzwolenie państwa jeśli chodzi o marginalizację osób starszych, choć są pełnoprawnymi członkami społeczeństwa. Osoby starsze utożsamiają się z postrzeganiem ich w złym świetle, przez co wyrażają zgodę na marginalizowanie i wykluczanie ze społeczeństwa. Ustępują innym, ich potrzeby schodzą na dalszy plan, stają się niewidoczni i pozbawieni dochodzenia własnych praw. Można temu przeciwdziałać, m.in. poprzez specjalistyczną diagnozę czy współpracę wielu podmiotów lub alternatywną formę stworzenia systemu pomocy skierowanego do seniorów.

## LITERATURA

Wyderski M. (2017), *Marginalizacja społeczna ludzi starszych*, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”, 30, Kielce, s. 11–21 (<https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/30.pdf>).

### The social marginalization of older adults

The paper presents the article *Marginalizacja społeczna ludzi starszych* (*The social marginalization of older adults*), which was published in ‘Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne’ (30/2017): <https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/30.pdf> (Wyderski 2017). The article addresses important issues concerning late adulthood as a stage in human life, together with environmental functioning and challenges older adults are faced with in the contemporary world. This includes their marginalization and exclusion in society.

Wyderski begins by providing a definition of late adulthood. Accordingly, late adulthood is the inevitable result of gradual ageing, and as such it is the final period in one’s life. In late adulthood, biological and mental equilibrium is disrupted by processes which are beyond one’s individual control. Late adulthood may be divided into several stages. The World Health Organization divides old age into the following periods: pre-old age (45–59), early old age (60–74), late old age (75–89), and longevity (90 and more). The paper also provides Kamiński’s suggestion whereby old age has been divided into three periods. Apparently, old age may be divided into different periods. This is because the threshold of old age is difficult to define, as each individual ages differently. For this reason, Wyderski elucidates on biological age, which indi-

cates the actual ageing process for each individual. He also mentions mental and social ageing. Social ageing reflects the perceptions and attitudes older adults provoke in society. One important issue discussed in the article is the functioning of older adults in the contemporary world. Wyderski describes degradation in older adults, including deteriorating personality, withdrawal from social interaction, a mounting sense of solitude and loneliness, and exclusion, all of them caused by changing life roles and lower social engagement on the part of older adults. He makes it clear that older adults should be prepared for it. He also emphasizes that older adults are more likely to suffer from involution in their physical capabilities, the loss of social and professional status, and the deterioration of their material standing; they also have to adjust to social and cultural changes. Notwithstanding the negative aspects of old age, Wyderski also elucidates on its brighter sides: more leisure time, opportunities for pursuing a hobby, more freedom to pursue interests, passions, and entertainment, leaving the rat race behind, and letting go of elusive success in an ever-changing contemporary reality. As he discusses the environmental functioning of older adults, Wyderski emphasizes the uncertain circumstances of older adults and their precarious social standing, which is heavily determined by the changes happening across their lifespan. It is vital that older adults should be provided support to stimulate their active lifestyle and improve social standing. In the final part of the article, Wyderski elaborates on social marginalization and social exclusion. He draws on Anthony Giddens's theory of social exclusion to define marginalization in different areas of functioning. Giddens identifies three basic aspects of marginalization with regard to older adults: social exclusion, which describes individual involvement in social life as part of an entire community and the gradual acceptance of deteriorating interpersonal relations; economic exclusion, which denotes challenges in seeking employment or access to the job market and limitations in access to generally available goods and services; and political exclusion, which involves limited access to relevant information and poor efforts on the part of older adults to discuss issues critical for their community. Wyderski goes beyond Giddens's classification in that he offers a fourth category, i.e., mental marginalization, which was coined by Barbara Szatur-Jaworska and Małgorzata Dzięgielewska. The two researchers offer a different understanding of the category. According to the former, mental marginalization implies the absence of older adults in mass culture and contemporary social communication. According to the latter, it is older adults themselves who contribute to their marginalization. Wyderski also provides a classification for the symptoms of the marginalization of older adults in three areas of their functioning: (1) employment, e.g. the enforced end of a professional career and the beginning of a retirement, frequent redundancies among older adults reaching the retirement age, and the exclusion of older adults from professional training; (2) health care, e.g. medical staff ranking patients according to their age, older adults having difficulty finding treatment due to their old age, misinformation on the benefits and services available to older adults, and ambiguous interaction with doctors; (3) access to insurance and cul-

ture, e.g. door-to-door salespeople taking advantage of older adults' ignorant or naive attitudes to push their sales, denying older adults the title to insurance due to their age, media creating and promoting stereotypical and damaging representations of older adults, and services poorly adjusted to the needs and capabilities of older adults.

In conclusion, Wyderski points out that the state turns a blind eye to the marginalization of older adults, who nonetheless still remain rightful members of society. As a result, older adults internalize the negative perceptions of themselves. In so doing, they accept their social marginalization and exclusion. What follows is that older adults give way to other people and their needs; they gradually become invisible and cease to vindicate their rights. This tendency can be reversed. For this reason, Wyderski describes future prevention activities to improve senior care, i.e., specialist diagnosis, multiple agents cooperating to achieve a common goal, or an alternative support system.

---

ALEKSANDRA JAGUSIŃSKA

## Wsparcie edukacyjne dziecka z autyzmem

Omówiony niżej tekst autorstwa Anety Płusy, opublikowany w 2017 r. w 30 tomie czasopisma „*Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne*” (<https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/30.pdf>), porusza ważne kwestie dotyczące wsparcia edukacyjnego dziecka z autyzmem.

Autorka koncentruje się na ważnym i coraz częściej spotykanym problemie, a dokładniej na dzieciach chorych na autyzm, które potrzebują dużego wsparcia i uwagi ze strony swoich rodziców, nauczycieli, terapeutów i specjalistów. Głównym celem tego tekstu jest przekonanie, że odpowiednio dobrane metody i ciągła praca z dzieckiem sprawią, że będzie ono lepiej funkcjonować w dorosłym życiu. Autyzm jest bowiem zaliczany do jednych z najcięższych zaburzeń rozwoju o podłożu neurobiologicznym. W artykule poruszone zostały także teoretyczne aspekty autyzmu i główne symptomy tego zaburzenia, m.in.: interakcje społeczne, komunikowanie się i sztywne wzorce zachowania się, zainteresowań oraz aktywności. Autorka podkreśla, że do każdego dziecka autystycznego musimy podchodzić indywidualnie, czyli dobierać inne metody pracy.

## LITERATURA

- Smith D.D. (2009), *Pedagogika specjalna. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa: Wydawnictwo APS i PWN.

- Szempruch J. (2013), *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Teitelbaum O., Teitelbaum P. (2012), *Czy moje dziecko ma autyzm? Jak rozpoznać najwcześniejsze oznaki autyzmu*, Gdańsk: Harmonia Universalis.

### Educational support for children with autism

The paper sets out to present an article published in ‘Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne’ (30/2017): <https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/30.pdf> (Płusa 2017). The article touches upon important issues in the field of educational support for children with autism.

The article’s focus is on an extremely important and increasingly present issue, namely, children with autism, who need substantial support and care from their parents, teachers, therapists, and specialists. The article sets out to promote suitable methodology and regular work with children with autism as tools for the improvement of their functioning as adults. The article describes autism as one of the most acute neurodevelopmental disorders. It also addresses the theoretical aspects of autism and its major symptoms, including social interaction, communication, rigid behavioural patterns, as well as interests and activities, Płusa argues that each child with autism should be treated individually and needs individual methodology.

---

KAROLINA BUCKA

### Aktywność edukacyjna osób w wieku senioralnym – wybrane konteksty

Streszczany artykuł autorstwa Iwony Mandrzejewskiej-Smól został opublikowany w 2017 r., w 29 tomie czasopisma „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” (<https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/29.pdf>). Porusza on ważne kwestie dotyczące aktywności edukacyjnej osób starszych, która uznawana jest za bardzo istotną w każdym okresie rozwoju, m.in. w okresie starości, zwłaszcza w obszarze przystosowania się jednostki do tego etapu życia.

Na przestrzeni lat obserwujemy w wielu krajach duży odsetek ludzi starzejących się, szczególnie proces ten odczuwany jest w Europie, także w Polsce. W związku z tym coraz częściej mówi się o obowiązku aktywizowania osób



w wieku senioralnym. Pojawiło się wiele inicjatyw społecznych w zakresie wspierania i aktywizowania osób starszych, upowszechniła się także koncepcja aktywnego starzenia się, co więcej, wzrosła liczba publikacji dotycząca problematyki starzenia się i starości. Starzenie się jest procesem dynamicznym o charakterze inwolucyjnym, umniejszania, który równoległe przebiega w trzech sferach: biologicznej, psychologicznej i społecznej. Starość jest etapem życia, który podlega mocnej indywidualizacji, dlatego podejmowane formy aktywności przez jednostkę mogą mieć charakter indywidualny, jak również zależeć od wewnętrznych uwarunkowań. Autorka przybliżyła wiele czynników oraz uwarunkowań podejmowania aktywności przez osoby w wieku senioralnym, zaliczyła do nich m.in.: stan zdrowia, sytuację materialną, poziom wykształcenia, płeć, miejsce zamieszkania seniorów, a także rolę rodziny oraz najbliższego otoczenia w udzielaniu im wsparcia. Zwraca uwagę na ważne funkcje podejmowanej aktywności przez osoby starsze, przyczyniające się do lepszego przystosowywania osób w wieku senioralnym do życia w nowej sytuacji społecznej i rodzinnej; ułatwia przede wszystkim wyrównywanie braków w różnych zakresach, wspiera ich rozwój, doskonali cechy, a co najważniejsze, znacząco wpływa na jakość życia. Artykuł zwraca uwagę na aktywność edukacyjną seniorów, rozumianą jako ciągłe doskonalenie. Podejmowanie procesu kształcenia przez tę grupę wiekową można uznać za konieczność. Potrzeba rozwoju technologii zmusza w pewnym stopniu osoby starsze do podjęcia nauki, dzięki temu ułatwia im to podążanie za nieustannymi zmianami, a co za tym idzie, przewycięzanie trudności i barier życia codziennego. W dalszej części artykułu autorka wykazuje, że aktywność edukacyjna seniorów nie ogranicza się tylko i wyłącznie do wymiaru instytucjonalnego (np. uniwersytety trzeciego wieku). Wiele osób starszych czerpie wiedzę z własnych doświadczeń i przeżyć innych osób. Tak rozumiane uczenie się daje możliwość reorganizacji własnego życia i jednocześnie zwiększa ich zdolności adaptacyjne. Dodatkowo umożliwia również samodzielne kierowanie własnym życiem, w taki sposób, aby odczuwać z niego pełną satysfakcję. Autorka zwraca szczególną uwagę na włączenie aktywności edukacyjnej w okresie starości, ponieważ w okresie tym zachodzą zmiany, które mają szczególny charakter i dotyczą utraty ról zawodowych, społecznych, utraty małżonka, zmian w organizmie czy choćby zmniejszenia dochodów. Nieprzygotowanie jednostki na prawdopodobieństwo wystąpienia „nieoczekiwanych zmian” mogłoby skutkować trudnościami w doświadczaniu starości i poczucia utraty.

Podsumowując, warto zwrócić uwagę, że aktywność edukacyjna odgrywa ogromną rolę w jakości życia osób starszych. Podejmowanie takiej formy aktywności jest dowodem, że człowiek w okresie starości może pozostawać nadal

aktywny w sferze fizycznej, psychicznej oraz intelektualnej, rozwijać swoje zainteresowania czy utrzymywać kontakty społeczne.

### The educational activity of older adults: selected contexts

The paper sets out to present an article published in 'Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne' (29/2017): <https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/29.pdf> (Mandrzejewska-Smól 2017). The article addresses important issues regarding the educational activity of older adults. Educational activity is vital in each and every stage of human development, including old age, and more importantly, adaptation to old age.

The percentage of people reaching old age is on the rise across the globe. The process is particularly striking in Europe and also in Poland. For this reason, it is increasingly pressing that society provides support to older adults in developing an active lifestyle. Various initiatives have been developed to support older adults. The concept of healthy ageing is also gaining in popularity. Furthermore, the number of publications on ageing and old age has multiplied. Ageing is a dynamic process and an involution. As such it depletes individuals in three parallel areas: biological, mental, and social. Each individual reaches and experiences old age in a different way. That is why activities taken up by older adults should respond to their individual needs and intrinsic determinants. Mandrzejewska-Smól discusses a number of underlying factors and determinants for the activities taken up by older adults: health, financial standing, education, gender, place of residence, and support from the family and their surrounding environment. The article also addresses the functions of the activities taken up by older adults. These activities play an adaptive role (in society and in the family), help reduce losses in many areas, support development, develop certain characteristics, which has a significant bearing on the quality of life. The article also focuses on the educational activity of older adults. Educational activity has enormous impact on the experience of late adulthood. It is necessary that older adults take up educational activities these days. With evolving technology, older adults have to take up educational activities which help them adapt to constant change and overcome everyday challenges and difficulties. Mandrzejewska-Smól also points out that the educational activity of older adults goes beyond the institutional context (e.g. Third Age Universities). A large number of older adults derive knowledge from experience: their own and that of other people. Learning allows them to restructure their lives and improves their adaptive capabilities; it also fosters their sense of agency and makes their life more meaningful and rewarding. Mandrzejewska-Smól argues that educational activity should be taken up in old age. This is because older adults are faced with a defining change in their lives: they lose their previous professional and social roles, they lose a spouse, their health deteriorates, and their income is on the wane. Those who are not prepared for 'unexpected change' are more likely to experience old age as adversity and a sense of loss.

In conclusion, educational activity has major impact on older adults and their quality of life. Those who take up educational pursuits are the best evidence to demonstrate that older adults can be physically, mentally, and intellectually active; they can also develop their interests and have a range of rewarding social interactions.

---

ELENA MARTIN ALVAREZ

### Playing football and life skills learning: an empirical study

In the 1990s, a set of skills known as life skills was identified. The term denotes psychosocial competences and interpersonal skills which help people make decisions, solve problems, think critically and creatively, communicate effectively, establish healthy relationships, etc.

The study was conducted to demonstrate that the practice of sports fosters LS such as leadership, self-esteem, etc. The study was conducted in Italy to find out if the practice of sports would raise the awareness of sports and their educational role. The study had two objectives: (1) to identify whether playing football facilitates the acquisition the WHO-defined life skills; (2) to explore differences in the results obtained by an amateur team and a youth team.

The study adhered to the qualitative perspective and used focal groups (86 groups in total). The first question was linked to the first objective: 'Apart from learning to play football, do you think this experience has made you learn other things?'. The second question was related to the second objective: 'Can you give me an example of a situation in which I could learn?'

Completed interviews underwent analysis, where each of the two researchers studied one question, compared their answers, and obtained a conclusive codification for each answer. Finally, the number of learnings for each LS was merged with the number of participants.

The analysis allowed the identification of 67 learnings, including 64 for 10 LS, the remaining three concerning nutrition. Interestingly, participants from 8 to 14 years of age were more likely to improve their personal confidence and ability to take control, while participants from 15 to 20 years of age were more likely to improve their negotiation skills and the skills necessary to cope with rejection.

In conclusion, the study established that football facilitates LS acquisition. A further study might explore if other sports perform the same role.

### Piłka nożna a umiejętności życiowe. Badanie empiryczne

W latach dziewięćdziesiątych zidentyfikowany został zestaw umiejętności określanych mianem „umiejętności życiowych” (ang. *life skills*, LS). Termin ten obejmuje kompetencje psychospołeczne i umiejętności interpersonalne, które umożliwiają podejmowanie decyzji, rozwiązywanie problemów oraz pozwalają na krytyczne i kreatywne myślenie, efektywną komunikację czy budowę właściwych relacji.

Celem badania było wykazanie, że uprawianie sportu sprzyja rozwojowi LS, takich jak przywództwo, poczucie własnej wartości itp.

Badanie zostało przeprowadzone we Włoszech i miało na celu sprawdzenie, czy uprawianie sportu spowoduje wzrost świadomości o sporcie, w tym jego edukacyjnej roli. Wyznaczone zostały dwa cele: (1) identyfikacja, czy gra w piłkę nożną ułatwia nabycie LS zdefiniowanych przez WHO, (2) zbadanie różnic w wynikach osiągniętych przez drużyny amatorskie oraz młodzieżowe.

Badanie odnosiło się do jakościowego postrzegania. Objęło 86 grup fokusowych. Pierwsze pytanie odnosiło się do pierwszego celu: „Czy uważasz, że w trakcie nauki gry w piłkę nożną nauczyłeś się też innych rzeczy?”. Następne pytanie odnosiło się do drugiego celu: „Czy możesz podać przykłady sytuacji, w których można się uczyć”?

Udzielone wywiady zostały poddane analizie, w której każdy z badaczy koncentrował się na jednym pytaniu, następnie porównano odpowiedzi i uzyskano końcowe wyniki dla każdej z odpowiedzi. Na koniec połączono ilość wskazań dla poszczególnych LS z liczbą uczestników badania.

Przeprowadzona analiza pozwoliła na identyfikację 67 wskazań, w tym 64 dla LS (pozostałe trzy dotyczyły sposobu odżywiania). Co ciekawe, w przypadku uczestników w wieku 8–14 lat występowało większe prawdopodobieństwo poprawy pewności siebie, podczas gdy w przypadku respondentów w wieku 15–20 lat bardziej prawdopodobna była poprawa zdolności negocjacyjnych i umiejętności radzenia sobie z odrzuceniem.

Podsumowując, badanie potwierdziło, że piłka nożna ułatwia nabycie LS. Dalsze badania pomogą stwierdzić, czy inne sporty mają podobny wpływ.

---

CEZARY KURKOWSKI

### Zagrożenia funkcjonowania rodzin wielodzietnych – przegląd badań

Streszczany artykuł Pauliny Formy pt. *Przestrzenie zagrożeń rodzin wielodzietnych – przegląd badań* został opublikowany w 2013 r., w 22 tomie czasopisma „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”. Tekst ten stanowi kompendium wiedzy popartej badaniami w zakresie nakreślenia

obszarów zagrożeń, na które narażone są rodziny wielodzietne. Autorka podkreśla iż zagrożenia prawidłowego funkcjonowania dużej rodziny mogą mieć charakter zarówno wewnątrzrodzinny, jak i zewnątrzrodzinny. Paulina Forma podkreśla znaczenie kluczowych czynników egzogennych, mających – jej zdaniem – znaczący wpływ na funkcjonowanie rodzin wielodzietnych, wśród których wymienia m.in.: ubóstwo, bezrobocie oraz niski poziom wykształcenia rodziców. Autorka zauważa, że w analizach podjętego przez nią dyskursu należy podkreślić znaczenie – dla prawidłowego funkcjonowania rodziny, adaptacji społecznej dziecka i jego socjalizacji – dwóch podstawowych grup czynników:

- czynników endogennych (wiek, płeć, indywidualne cechy, stan zdrowia, ogólny poziom rozwojowy dziecka),
- czynników egzogennych (związane z środowiskiem rodzinnym, rówieśniczym, szkolnym itp.).

Autorka, mając świadomość zagrożeń prawidłowego funkcjonowania rodziny wielodzietnej oraz różnych rozwiązań pomocowych na jej rzecz stwierdza, że brak jest nadal jednolitego systemu, obejmującego całościowo dużą rodzinę. Podkreśla, że nie udało się zbudować ogólnokrajowego modelu pomocy dziecku i rodzinie wielodzietnej. Stworzenie i wdrożenie zatem systemowej pomocy winno być zadaniem nie tylko samorządowców lokalnych, ale wszystkich, którzy mają świadomość inwestycji w kapitał ludzki, inwestycji w dużą rodzinę.

### Risk factors for the functioning of large families: an overview

The paper sets out to present the article *Przestrzenie zagrożeń rodzin wielodzietnych – przegląd badań* (*Risks factors in the functioning of large families: an overview*), which was published in 'Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne' (22/2013) (Forma 2013). The article serves as a reader's digest on research concerning risk areas in the functioning of large families. Paulina Forma provides an overview of both intra- and extra-family risk factors for the functioning of large families. She elaborates on the importance of key exogenous factors, which, as she argues, have a significant impact on the functioning of large families. These factors include: poverty, unemployment, and the low education of the parents. In her discourse analysis, Forma points out the importance of two basic sets of factors for the functioning of the family, the social adaptation of children, and their socialization:

- endogenous factors (children's age, gender, individual traits, health, and developmental level),
- exogenous factors (family, peer, and school environment, etc.).

As she elaborates on the risk factors for the functioning of large families and various forms of support available to large families, Forma observes that large families can

benefit from no uniform and holistic system of support. She points out that no nationwide system of support for children and large families has been developed. The onus for the development and implementation of systemic support should be not only on local authorities but on all of those who know how important it is to develop human capital through large families.

---

MARÍA LOZANO UCLÉS

### A therapy model for supporting social performance in children with developmental deficiencies

The paper presents a therapy model for supporting the holistic development of children. Firstly, it explains the concept of holistic development in children, who develop simultaneously in different areas: speech, health, thinking, and cognitive functions. All children develop in a holistic way. That said, children's development and their future may be affected by different factors.

These factors are: speech, psychological and pedagogical development, cognitive and sensory capacity, emotions, intelligence, and the social environment. Developmental diagnosis should take all innate factors into consideration. Should any challenges arise, children must participate in different therapies that either eliminate or ameliorate these pathologies.

Environmental factors, namely, everything that surrounds children and influences them, also play a part in their development. The most important of these are: society and family. For children, family remains to be their primary environmental factor and the first influence in their lives. As such family has a decisive impact on many aspects of children's development; it influences children's self-concept and the way they act and think. For this reason, the family environment must be fostered.

There is no universal or correct way in which to raise a child, as every country, culture, or family is different; however, some factors must be taken into account when raising a child. Parents must demonstrate high standards of behaviour, as children learn by imitation; they should also be children's power figures albeit with a capacity for understanding. Parents should also know how to contain their children's bad behaviour while developing their affective capacity in a caring and warm environment.

Since parents fail in many areas, a study was conducted to develop pedagogical lessons for the parents. A sample of parents were asked to choose topics with which to work during the study: training in anger control; training in socially useful behaviours in education; the recognition of the cognitive and emotional impact of parental attitudes; recognition, expression and acceptance; building a parent-child relationship or encouraging children to cooperate and develop independence.

They worked with a team of educators to support children's integral development and minimize or avoid negative consequences the upbringing of children might have in their adult life.

### Model terapii wspomagającej społeczne funkcjonowanie dziecka z deficytami rozwojowymi

Artykuł prezentuje terapeutyczny model wsparcia holistycznego rozwoju dzieci. Na początku została wyjaśniona koncepcja holistycznego rozwoju dziecka, rozwijającego się symultanicznie w obszarach: mowy, zdrowia, myślenia oraz funkcji poznawczych. Dzieci rozwijają się całościowo. Wpływ na rozwój dziecka i jego przyszłość może mieć wiele czynników, w tym: mowa, psychologiczny i pedagogiczny rozwój, zdolności poznawcze i sensoryczne, emocje, inteligencja i otoczenie społeczne.

Diagnoza rozwojowa powinna objąć wszystkie te czynniki. W przypadku pojawienia się wyzwań rozwojowych, dzieci powinny uczestniczyć w różnych terapiach, w celu eliminacji bądź ograniczenia patologii.

Czynniki środowiskowe, czyli wszystko, co otacza i ma wpływ na dziecko, również odgrywa rolę w rozwoju dziecka. Najważniejsze z tych czynników to społeczeństwo i rodzina.

Dla dzieci rodzina jest podstawowym czynnikiem środowiskowym, ma decydujący wpływ na wiele aspektów dziecięcego rozwoju: wpływa na samoocenę dzieci oraz na ich sposób myślenia i działania. Z tego też powodu środowisko rodzinne musi być wspierane.

Nie ma żadnego uniwersalnego lub poprawnego sposobu, w jaki sposób wychowywać dzieci, gdyż każde państwo, każda kultura, każda rodzina są inne. Na pewno jednak rodzice muszą wykazać się wysokim standardem dotyczącym zachowania, gdyż dzieci uczą się przez naśladowictwo. Rodzice powinni stać się dla dzieci swoistymi *power figures*, posiadającymi jednak umiejętność zrozumienia.

Ponieważ rodzice zawodzą w wielu obszarach, przeprowadzono badanie mające na celu opracowanie dla nich lekcji pedagogicznych. Przykładowi rodzice zostali poproszeni, aby wybrać tematy do pracy w trakcie badań – szkolenie w zakresie: kontroli gniewu, społecznie użytecznych zachowań w edukacji; rozpoznawania poznawczego i emocjonalnego oddziaływania postaw rodzicielskich; rozpoznawania, wyrażania i akceptacji; reakcji więzi rodzic – dziecko, zachęcania dzieci do współpracy oraz kształtowania własnej niezależności.

Rozwiązania, wypracowane przez rodziców wspólnie z edukatorami, wsparły zintegrowany rozwój dzieci oraz zminimalizowały bądź wręcz zapobiegły negatywnym konsekwencjom, jakie wychowanie mogło mieć wpływ na dorosłe życie ich potomków.

---

KATARZYNA BIAŁOBRZESKA

## Przemiany w podejściu do starości i człowieka starego w środowisku wiejskim

Streszczany artykuł pt. *Seniorzy na wsiach – przemiany w podejściu do starości i człowieka starego w dynamicznie zmieniającym się środowisku* został opublikowany w 2017 r., w 30 tomie czasopisma „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” (Białobrzaska, Kurkowski, Maciejewska 2017).

Artykuł porusza istotne kwestie funkcjonowania seniorów, w szczególności ich najstarszej grupy (80+), w środowiskach wiejskich województwa warmińsko-mazurskiego. W artykule przedstawione zostały wyniki badań dotyczące potrzeb osób starszych oraz sposobów i możliwości ich zaspokajania, ze szczególnym uwzględnieniem warunków tworzonych przez społeczności lokalne. W odniesieniu do tego autorzy zastanawiają się nad możliwościami podejmowania i oferowania seniorom na wsiach propozycji działań i aktywności, odpowiadających ich rzeczywistym potrzebom i oczekiwaniom. Polska wieś się dynamicznie zmienia. Gwałtownym przekształceniom uległo środowisko życia, począwszy od środowiska rodzinnego, zdominowanego przez procesy atomizacji i autonomizacji członków, a skończywszy na środowisku lokalnym, które w ciągu jednego pokolenia zmieniło się zarówno w kontekście ekonomicznym, jak i społeczno-kulturowym. Autorzy wskazują szereg zagrożeń, które powodują ekskluzję seniorów nie tylko ze środowiska rodzinnego, sąsiedzkiego, ale i ze wspólnoty, jaką jest wieś.

### Evolving attitudes to old age and older adults in the rural environment

The paper sets out to present the article *Seniorzy na wsiach – przemiany w podejściu do starości i człowieka starego w dynamicznie zmieniającym się środowisku* (Older adults in rural areas: evolving attitudes to old age and older adults in a rapidly changing environ-



ment), which was published in 'Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne' (30/2017) (Białobrzeska, Kurkowski, Maciejewska 2017).

The article addresses important issues for the functioning of older adults, especially those who are 80 years of age and older, in the rural areas of the Warmia-Mazury Province. The article presents research outcomes concerning the needs of older adults and the possible ways with which to satisfy them, with a particular reference to the environment created by local communities. The authors consider possible ways with which to develop and offer suggestions for the activities that would meet the actual needs and expectations of older adults. Polish rural areas are changing rapidly. The living environment has undergone a massive transformation. This affects both the family environment, as family members become increasingly atomized and autonomous, and the local environment, which changes in terms of the economy, sociology, and culture within a generation. The authors elucidate on the number of factors underlying the exclusion of older adults in their family environment, neighbourhoods, and their natural communities such as villages.

---

OMAIRA VALENTÍN RODRÍGUEZ

### A therapy model for supporting the social performance of children with developmental disabilities

The article addresses disciplinary support for three-year-olds with developmental disabilities. The agents involved in children's development are: teachers, educators, parents, and anyone else involved in the parenting process.

It must be understood that each child has a different rate of development. That is why differentiated approach to learning must be supported. When working with minors, it is always necessary to have a holistic vision of development and its environment.

Children operate in the social environment through a series of factors which condition, interact, and complement each other. These are: thinking, speech, motor skills, cognitive functions, social-emotional functioning, and the environment in which children live. These factors must be taken into account for the effective development of a child and for the child to be involved and participate in the process in the best possible way.

In addition, parental figures play a major role in children's therapeutic process. These figures are responsible for educating children from birth, meeting

all the biological needs which children require; they also serve as support figures and help throughout children's life. Thus, this model of supportive therapy is also dedicated to parents. Children are pure reflections of their parents, as they imitate them and identify with them. Parents also serve as authority figures to their children, as they help them to engage with the outside world. Based on the therapeutic actions carried out with the parents, the following conclusions can be made: there is a need for a holistic approach in the education of children three years of age and older.

The study was initially carried out with a sample of 1,253 children, 153 of whom were selected for the actual study (those who obtained the lowest results). All these children were diagnosed with developmental impairment with screening tests. The aim of the study was to learn more about children's achievements in six areas of social functioning. These areas were: working on large motor skills, the purpose of which was to stimulate children's own motor development; self-empowerment and skills training in self-service and self-control; motor skills; visual perception and coordination of what one sees and how one reacts to visual stimuli; auditory perception; and mathematical skills.

The first year of therapy gave results below 50% of total score; however, two years later, children's performance grew to 86%. One of the reasons for this marked improvement was the early involvement of parents, teachers, and educators in children's development, which helped children to successfully reach school maturity.

The article provides the following conclusion: many children have developmental deficiencies, but if parents, teachers, and educators provide children with a positive reinforcement right from the start and put into place a holistic, integrated, and differentiated vision of learning, it will be possible to reduce children's deficiencies and improve their development through learning.

#### Model terapii wspomagającej społeczne funkcjonowanie dziecka z deficytami rozwojowymi

Artykuł odnosi się do możliwości wsparcia trzylatków z deficytami rozwojowymi. Na rozwój dzieci oddziałują: nauczyciele, wychowawcy, rodzice oraz wszyscy pozostali zaangażowani w proces wychowania.

Każde dziecko ma inne tempo rozwoju, stąd wymagane jest zróżnicowane podejście do uczenia się. Podczas pracy z dziećmi konieczny jest całościowy ogląd, zarówno jego rozwoju, jak i otoczenia.

Dzieci funkcjonują w środowisku społecznym poprzez serię różnorodnych, uzupełniających się i oddziałujących na siebie czynników, takich jak: myślenie, mowa,

motoryczne umiejętności, poznawcze funkcje, społeczno-emocjonalne funkcjonowanie oraz otoczenie, w którym żyją. Czynniki te powinny być brane pod uwagę dla skutecznego rozwoju dziecka.

Rodzice odgrywają istotną rolę w procesie terapii wspomagającej. Odpowiadają za edukację dzieci od dnia ich narodzin, spełniając wszystkie biologiczne potrzeby wymagane przez dzieci, służąc również jako wsparcie oraz pomoc w całym życiu dziecka. Stąd prezentowany model terapii wspomagającej dedykowany jest również rodzicom.

Dzieci stanowią odbicie swoich rodziców poprzez naśladownictwo oraz identyfikację z rodzicami. Rodzice są autorytetami dla swoich dzieci, pomagając im w nawiązaniu kontaktów z zewnętrznym światem. Obserwując akcje terapeutyczne przeprowadzane z rodzicami nasuwa się wniosek o konieczności całościowego podejścia w procesie edukacji trzylatków (oraz starszych).

Badanie było początkowo przeprowadzone na próbie 1253 dzieci, z których 153 zostało wybranych do ostatecznego badania (te, które uzyskały najniższe wyniki). U tych dzieci zdiagnozowano za pomocą testów przesiewowych zaburzenia rozwojowe. Celem było zdobycie wiedzy o dziecięcych wynikach osiągniętych w sześciu obszarach społecznego funkcjonowania, tj.: znaczące umiejętności motoryczne (celem była stymulacja dzieci do autorozwoju motorycznego); samodzielność oraz szkolenie umiejętności w zakresie samoobsługi i samokontroli; umiejętności motoryczne; wizualna percepcja i koordynacja; percepcja słuchowa; umiejętności matematyczne.

W pierwszym roku terapii uzyskano wyniki poniżej 50% całkowitej średniej, jednakże kolejne dwa lata przyniosły ich wzrost aż do 86%. Jednym z powodów tak znaczącej poprawy było wczesne zaangażowanie rodziców, nauczycieli i wychowawców w dziecięcy rozwój, co pomogło dzieciom w osiągnięciu szkolnej dojrzałości.

Podsumowując, wiele dzieci ma deficyty rozwojowe, ale jeśli rodzice, nauczyciele i wychowawcy zapewnią dzieciom pozytywne wzmocnienie od samego początku oraz zastosują całościowy, zintegrowany i zróżnicowany sposób nauczania, to możliwe jest zmniejszenie ich deficytów rozwojowych.

---

WERONA KRÓL-GIERAT

## Sylwetka nauczyciela języka obcego w edukacji włączającej

Streszczany artykuł pt. *Zadania i kompetencje nauczyciela języka obcego w kształceniu integracyjnym: model sylwetki idealnej w ujęciu spedydaktyczno-pe-deutologicznym* został opublikowany w 2014 r., w 24 tomie czasopisma „Studia

Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” (<https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/24.pdf>) (Król-Gierat 2014). Porusza on ważne zagadnienia dotyczące specyfiki pracy nauczyciela języka obcego (JO) z dziećmi uczęszczającymi do klas integracyjnych, dotykając kwestii glottodydaktycznych związanych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE).

Autorka tekstu wychodzi z założenia, że nauczyciele JO pracujący w środowisku inkluzji pełnią wielorakie funkcje, przekraczające zadania dydaktyków w klasie, w której uczą się wyłącznie uczniowie pełnosprawni, bez zdiagnozowanych zaburzeń, deficytów czy specyficznych trudności w uczeniu się. Swoje rozważania rozpoczyna od omówienia podstawowych kompetencji (ogólnych, zawodowych, moralno-etycznych) i funkcji (wychowawczej, dydaktycznej, opiekuńczej), następnie przechodzi do umiejętności organizacyjno-metodycznych oraz kompetencji specjalistycznych i psychologicznych, kończąc na specyficznych zadaniach w edukacji wczesnoszkolnej. Przemyślenia te prowadzą do przedstawienia modelu kompetencji nauczyciela klasy integracyjnej (Bąbka 2001, s. 98) w ujęciu spedydaktycznym, który dzieli owe kompetencje na specyficzne (wynikające ze swoistych właściwości wychowania i nauczania uczniów pełno- i niepełnosprawnych, obejmujące wiedzę z zakresu pedagogiki specjalnej, psychologii klinicznej oraz liczne umiejętności diagnozujące czy wychowawczo-dydaktyczne) i niespecyficzne (interpersonalne i innowacyjne). Przy tej okazji autorka proponuje wprowadzenie nowego terminu – *spedydaktyka języków obcych*, w celu zdefiniowania działu glottodydaktyki, zajmującego się nauczaniem języków obcych i podpartym wiedzą na temat potrzeb rozwojowo-edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów z zaburzeniami o szerokim spektrum. Artykuł kładzie także nacisk na jedno z centralnych punktów zainteresowania pedeutologii, a mianowicie na kompetencje nauczycieli, które mogą być zdobywane drogą samokształcenia, jak również na ich cechy osobowościowe oraz odgrywane role (Kupisiewicz i Kupisiewicz 2009, s. 133).

## LITERATURA

- Bąbka J. (2001), *Edukacja integracyjna dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych – założenia i rzeczywistość*, Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Król-Gierat W. (2014), *Zadania i kompetencje nauczyciela języka obcego w kształceniu integracyjnym: model sylwetki idealnej w ujęciu spedydaktyczno-pedeutologicznym*, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”, 24, s. 77–90, <https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/24.pdf>.
- Kupisiewicz C., Kupisiewicz M. (2009), *Słownik pedagogiczny*, Warszawa: PWN.

### A foreign language teacher profile in inclusive education

The paper sets out to present the article *Zadania i kompetencje nauczyciela języka obcego w kształceniu integracyjnym: model sylwetki idealnej w ujęciu spedydaktyczno-pedeutologicznym* (*The tasks and competences of foreign language teachers in inclusive education: the ideal profile in a SEN-Didactic-Pedeutological Perspective*), which was published in 'Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne' (24/2012) (Król-Gierat 2014). The article describes the tasks of foreign language (FL) teachers working with children in inclusive education while addressing the issues of language teaching typical of special educational needs (SEN).

The article is based on the assumption that FL teachers working in an inclusive environment perform a variety of tasks which go beyond mere teachers' roles working solely with students without diagnosed disabilities, deficiencies, or particular learning difficulties. My investigations begin with a description of the basic competences (general, professional, and moral) and functions of teachers (as educators, teachers, and carers). Then I move on to providing their characteristics as leaders and methodologists, specialized teachers and counsellors, and early years' educators. These reflections feed into a competence model for teachers in inclusive education (Bąbka 2001, p. 98) for children with special educational needs. These competences may be divided into specific (required of teachers and educators working with students with or without disabilities, including their expertise in special educations, clinical psychology, numerous diagnostic skills and skills as teachers and educators) and non-specific (interpersonal and innovative). I am also coining a new term, namely, foreign language teaching for students with special educational needs, which defines a branch of language teaching based on expertise in the developmental and educational needs and psychomotor capabilities of students with a whole spectrum of deficiencies. The article also focuses on one of the central issues for pedeutology, namely, teachers' personal characteristics, professional roles, and competences which can be developed through self-learning (Kupisiewicz & Kupisiewicz 2009, p. 133) and plays an important role in the lives of children and young people.

---

KRYSTIAN ŁATA

### Socjopsychologiczny predyktor dorastania w rodzinie wielodzietnej

Omawiany artykuł pt. *Socjopsychologiczny predyktor dorastania w rodzinie wielodzietnej* autorstwa Pauliny Formy został opublikowany w 2016 r., w 28 tomie czasopisma „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i ar-

tystyczne” <https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/28.pdf> (Forma 2016). Porusza on ważne zagadnienia dotyczące szeroko rozumianego pojęcia adolescencji oraz analizy dorastania młodego człowieka według współczesnych badań pedagogicznych, którego źródłem jest rodzina.

Artykuł skupia się na socjopsychologicznych uwarunkowaniach dorastania dziecka w rodzinie wielodzietnej, w której osiąga ono podstawowe kompetencje. Opisuje także proces socjalizacji dziecka, oddziałującej na jego przyszłość. Szczególną uwagę zwraca na zadania rozwojowe realizowane przez dziecko ku jego uspołecznianiu.

Bazując na koncepcji Roberta J. Havighursta (1981), autorka opracowała źródła zadań rozwojowych realizowanych przez dziecko, wyróżniając: dojrzewanie fizyczne, naciski kulturowe oraz indywidualne aspiracje i wartości. Wymienia również zadania, realizowane przez dziecko w różnym stopniu, których wykonanie świadczy o jego pomyślnym rozwoju w stronę dorosłości.

Predyktor dorastania w rodzinie wielodzietnej autorka artykułu odwołuje do kluczowej triady dla rozwoju adolescenta wchodzącego w interakcje ze społecznym środowiskiem, który jest źródłem wzorców oraz konfrontacji własnego dojrzewania.

## LITERATURA

- Forma P. (2016), *Socjopsychologiczny predyktor dorastania w rodzinie wielodzietnej*, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”, 28, s. 43–49.
- Havighurst R.J. (1981), *Developmental tasks and education*, New York: Longman, s. 46.

### The sociopsychological predictor of adolescence in a large family

The paper presents the article *Socjopsychologiczny predyktor dorastania w rodzinie wielodzietnej* (*The sociopsychological predictor of adolescence in a large family*), which was published in ‘Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne’ (28/2016) (Forma 2016). The article addresses issues important for a broad understanding of adolescence; it also provides an overview of contemporary pedagogical research on adolescence in a large family.

The article’s focus is on the sociopsychological determinants of adolescence in a large family. Forma’s working definition of adolescence is that of a particular stage in the development of young individuals during which they achieve basic compe-

tences. Forma also describes children's socialization process as instrumental for their future. Her particular focus is on the developmental tasks children perform for socialization purposes.

Based on Havighurst's theory (1981), Forma identifies the following determinants of children's developmental tasks: physical puberty, cultural pressure, and individual ambitions and values. She also elaborates on the tasks children are able to perform to varying degrees, which demonstrates their successful evolution towards adulthood.

In her description of the predictor of adolescence in a large family, Forma makes a reference to a key triad in the development of adolescents as they interact with the social environment. In the social environment, adolescents meet their role models and developmental challenges.

---

MARIUSZ KARYŚ

## Marginalizacja społeczna ludzi starszych

Streszczany artykuł pt. *Marginalizacja społeczna ludzi starszych* został opublikowany w 2017 r., w 30 tomie czasopisma „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” (<https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/30.pdf>) (Wyderski 2017). Autor ukazuje starość jako fazę życia, w której człowiek spotyka się z licznymi ograniczeniami, samotnością i uzależnieniem od innych osób, co powoduje spychanie go na margines życia społecznego. W podeszłym wieku jednostka odczuwa zmiany w sferze biologicznej, psychologicznej oraz socjologicznej.

Populacja osób starszych jest bardzo zróżnicowana. Jednostki różnią się pod względem m.in. sprawności fizycznej oraz psychicznej, stanu zdrowia czy sytuacji ekonomicznej. Jednak cała ta społeczność wykazuje wiele kluczowych cech charakteryzujących wszystkie osoby starsze. Dlatego też Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) dokonała podziału starości na poszczególne fazy: wczesną starość (60–74 r.ż.), późną starość (75–89 r.ż.) oraz sędziwość, długowieczność (90 lat i więcej). Autor podkreśla, że człowiek starzeje się biologicznie, psychicznie oraz społecznie. W pierwszym i drugim przypadku przejawia się to obniżeniem sprawności fizycznej oraz umysłowej. Starość społeczna natomiast dotyczy ról społecznych, które są ustalone przez tradycję i zmieniają się pod wpływem uwarunkowań społeczno-kulturowych. Funkcjonowanie człowieka w starości to szereg zmian. Przeważają zmiany negatywne (np. ustalenie statu-

su społecznego czy zawodowego, pogorszenie sytuacji ekonomicznej), ale są też zmiany pozytywne (zwiększenie ilości czasu wolnego, możliwość realizacji pasji, poświęcenie i swobodne oddawanie się własnym zainteresowaniom, a przede wszystkim wyzwolenie się od dotychczasowej pogoni za osiągnięciem nieustannych sukcesów kreowanych przez współczesną rzeczywistość). Maksym Wyderski jako jedyny właściwy sposób do przygotowania się do starości podaje pogodzenie się z istniejącym stanem rzeczy. Niestety, w Polsce seniorzy niemal zupełnie wycofują się z życia kulturalnego, społecznego i gospodarczego naszego kraju, omijając przy tym ośrodki kulturalno-rekreacyjne. Tylko nieznaczna część seniorów pozostaje aktywna w strukturach społecznych, działając w organizacjach społecznych czy grupach samopomocowych. Większość osób w podeszłym wieku egzystuje w samotności. Współczesna rodzina nie pomaga realizować podstawowej potrzeby integracji seniorów z pozostałą częścią społeczeństwa. Pozycja seniora w rodzinie uwarunkowana jest w dużej mierze stanem zdrowia. Często dziadkowie pomagają w opiece nad wnukami, a ich życiowe doświadczenie jest pomocne w realizowaniu funkcji wychowawczej przez rodzinę. Autor podaje w artykule definicję pojęcia marginalizacja, czyli zmniejszenie istotności określonej grupy w zakresie ogółu społeczeństwa na skutek spadku jej liczebności, zredukowania dotychczasowych funkcji czy osłabienia znaczenia w organizacji społecznej. Jest to zjawisko niezwykle złożone. Marginalizacja wiąże się z zaburzonymi więzami pomiędzy określoną jednostką bądź grupą społeczną a resztą społeczeństwa. Najprościej mówiąc, marginalizacja to brak integracji społecznej. Do źródeł marginalizacji społecznej zalicza się m.in.: brak niezależności seniorów w życiu codziennym, negatywne konsekwencje przeprowadzonej transformacji, pogorszenie sytuacji na rynku pracy oraz urynkowanie kultury masowej i społecznej komunikacji, szczególne akcentowanie kultu młodości. Zatem marginalizacja i wykluczenie społeczne mogą mieć podłoże o charakterze kulturowo-społecznym (bariery w zakresie życia społecznego oraz negatywne nastawienie reszty społeczeństwa), ekonomicznym (problemy z dostępem do rynku pracy oraz ograniczenie w korzystaniu z dóbr) oraz politycznym (rezygnacja z uczestnictwa w życiu politycznym, a co za tym idzie, brak możliwości ingerowania w sprawy własne). Literatura przedmiotu dokonuje podziału przejawów dyskryminacji na trzy obszary funkcjonowania człowieka, biorąc pod uwagę podeszły wiek osób, których dotyczy. Pierwszy z nich to zatrudnienie, które przejawia się np. przymuszeniem seniorów do zakończenia aktywności zawodowej i rozpoczęcia emerytury, częste zwolnienia osób w podeszłym wieku z chwilą uzyskania wieku emerytalnego czy zobligowanie osób w zaawansowanym wieku do niskopłatnej pracy o tym-



czasowym charakterze. Drugi obszar dotyczy opieki zdrowotnej i przejawia się m.in. kategoryzowaniem pacjentów przez personel medyczny ze względu na ich wiek, sprzeciwem wobec leczenia seniorów w związku z ich podeszłym wiekiem czy brakiem wystarczającej opieki specjalistycznej, kierowanej do osób starszych. Trzeci obszar to dostęp do ubezpieczeń i dóbr kultury. Mamy w nim do czynienia np. z brakiem możliwości wzięcia kredytu w związku z zaawansowanym wiekiem klienta czy wykorzystywanie niewiedzy i naiwności seniorów przy sprzedaży różnego rodzaju produktów.

W podsumowaniu autor zwraca uwagę na problem akceptacji przez społeczeństwo zjawiska spychania seniorów na margines społeczny. Również dzisiejszy świat sprawia, że seniorom coraz trudniej się w nim odnaleźć. Proces marginalizacji przebiega etapowo. Można mu zatem zapobiec, zanim osiągnie nieodwracalną postać. Rozwiązaniem może być stworzenie systemu pomocy skierowanego do seniorów w celu zoptymalizowania ich przestrzeni społecznej tak, aby zastosowanie zaproponowanych działań o charakterze opiekuńczym możliwe było w dotychczasowym miejscu zamieszkania jednostki.

## LITERATURA

<https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/30.pdf>

Zych A.A. (2001), *Starość*, w: *Słownik gerontologii społecznej*, red. A.A. Zych, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

### The social marginalization of older adults

The paper sets out to present the article *Marginalizacja społeczna ludzi starszych* (*The social marginalization of older adults*), which was published in 'Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne' (30/2017): <https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/30.pdf> (Wyderski 2017). Wyderski describes old age as a stage in life which brings a variety of limitations, solitude, and dependence, all of which contribute to the social marginalization of older adults. Older adults are faced with changes in their biological, mental, and sociological functioning.

The population of older adults is rather varied. Older adults may differ in terms of their motor and mental agility, health, and financial standing. That said, a number of traits are common to all members of this community. For this reason, the World Health Organization has divided old age into the following periods: early old age (60–74), late old age (75–89), and longevity (90 and more). Wyderski points out that ageing affects individuals biologically, mentally, and socially. This leads to the deteri-

oration of their motor and intellectual capabilities. Socially, old age affects traditional social roles which are prone to change as social and cultural determinants evolve. Old age brings a variety of changes in individual functioning. Sadly, negative changes prevail (e.g. social and professional stagnation and deteriorating financial standing). However, positive changes also occur (more leisure time, opportunities for pursuing a hobby, more freedom to pursue interests and passions, leaving the rat race behind, and letting go of elusive success in an ever-changing contemporary reality). Wyderski argues that the only way to prepare for old age is to accept it. Sadly, older adults in Poland almost entirely withdraw from cultural, social, and economic life; they are also reluctant to attend cultural and leisure centres. Only a small number of older adults remain active in society as part of community organizations and self-help groups. The majority of older adults live in solitude. Apparently, modern families fail to meet the basic need of older adults, which is to belong in a society. The status of an older adult in a family is chiefly determined by their health. Grandparents often give a helping hand in the upbringing of their grandchildren, while their life-long experience supports the family in performing its educational role. Wyderski also provides a definition of marginalization. Accordingly, marginalized groups lose in importance across society as they diminish in size, see their functions reduced or their roles undermined in the social organization. The phenomenon is extremely complex. Marginalization erodes the ties which bind an individual with a group or society as a whole. Simply speaking, marginalization means poor or no social inclusion. The social marginalization of older adults is determined by their dependence in daily life activities, the negative consequences of their transition to old age, poorer prospects in the job market, and the market-driven nature of mass culture and social communication, including the cult of young age. Thus, the social marginalization and exclusion of older adults may be driven by determinants of cultural and social (challenges in social life and attitudes to older adults across society), economic (poor access to jobs or goods and services), and political nature (withdrawal from political life and the resulting loss of agency). The literature on the subject describes the manifestations of discrimination in three different areas of the individual functioning of older adults. The first area is employment, where older adults are forced to end their professional careers and retire; they are frequently made redundant as they reach the retirement age; or they are offered poorly paid and temporary jobs only because they are old. The second area is health care, where medical staff rank patients according to their age, older adults have difficulty finding treatment due to their old age, or specialist care for older adults is insufficient. The third area is access to insurance and culture, where older adults have difficulty taking a loan because of their age or door-to-door salespeople take advantage of older adults' ignorant or naive attitudes to push their sales.

Wyderski concludes by saying that society turns a blind eye to the marginalization of older adults. Likewise, older adults find it difficult to keep up with a rapidly changing world. The process of marginalization happens in stages. As such it can be

prevented before it becomes irreversible. One solution might be to develop a support system for older adults to improve their social environment, so that senior care would be available more locally.

---

MAŁGORZATA WOLSKA-DŁUGOSZ

## Rola autorytetu w życiu gimnazjalisty

Okres dojrzewania to niezwykle ważny i trudny czas w życiu każdego człowieka. Istotne jest, aby każdy w tym specyficznym dla siebie okresie mógł ufać pewnym trwałym wyznacznikom, na których można się oprzeć poszukując własnego miejsca w świecie. W literaturze wskazuje się na występowanie potrzeby autorytetu, która wiąże się bezpośrednio z zaspokajaniem potrzeby uznania, szacunku, potwierdzania własnej wartości, dominacji lub podporządkowania się. Autorytet, stanowiąc dla człowieka źródło pewnych wzorców, wartości, informacji o standardach zachowań czy działaniach akceptowanych społecznie, pozwala tym samym odnaleźć się w gąszczu, niejednokrotnie sprzecznych, sygnałów napływających z otoczenia co do sposobu życia. Jednostka uzyskuje w ten sposób pewien drogowskaz, którym może się kierować dokonując zarówno błahych, jak i ważnych, życiowych decyzji. Szczególnie istotne jest to dla adolescenta, bowiem pozwala mu wypracować własny światopogląd na podstawie pewnych wzorców i tym samym pomaga przetrwać kryzys tożsamości. Warto więc poznać osoby, a także poglądy młodych ludzi na temat autorytetu oraz jego wpływu ich życie [zawarte informacje na podstawie M. Wolska-Długosz (2012), *Rola autorytetu w życiu gimnazjalisty*, w: „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”, 21, [http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Studia\\_Pedagogiczne\\_Problemy\\_Spoleczne\\_Edukacyjne\\_i\\_Artystyczne/Studia\\_Pedagogiczne\\_Problemy\\_Spoleczne\\_Edukacyjne\\_i\\_Artystyczne-r2012-t21/Studia\\_Pedagogiczne\\_Problemy\\_Spoleczne\\_Edukacyjne\\_i\\_Artystyczne-r2012-t21-s145-162/Studia\\_Pedagogiczne\\_Problemy\\_Spoleczne\\_Edukacyjne\\_i\\_Artystyczne-r2012-t21-s145-162.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Studia_Pedagogiczne_Problemy_Spoleczne_Edukacyjne_i_Artystyczne/Studia_Pedagogiczne_Problemy_Spoleczne_Edukacyjne_i_Artystyczne-r2012-t21/Studia_Pedagogiczne_Problemy_Spoleczne_Edukacyjne_i_Artystyczne-r2012-t21-s145-162/Studia_Pedagogiczne_Problemy_Spoleczne_Edukacyjne_i_Artystyczne-r2012-t21-s145-162.pdf)].

Badania na temat roli autorytetu w życiu gimnazjalisty zostały przeprowadzone w 2012 r. na terenie województwa świętokrzyskiego. Należy pamiętać, iż ze względu na zmiany sytuacji społeczno-ekonomicznej kraju, zmiany mo-

delu rodziny oraz systemu edukacyjnego poglądy młodych osób ciągle ulegają przeobrażeniu. Dlatego właśnie ważna jest aktualizacja tych badań w kolejnych latach oraz ciągłe zbieranie informacji na temat roli autorytetu młodzieży. Ogółem przebadano 350 gimnazjalistów. Próba badawcza nie ma charakteru losowego, odnosi się wyłącznie do objętych badaniem młodych osób stojących u progu dorosłości. Problem badawczy został zawarty w pytaniu: „Jak gimnazjaliści postrzegają rolę autorytetu w swoim życiu?”

Przeprowadzone badania pokazują, iż większość ankietowanych pod pojęciem autorytetu rozumie osobę, która stanowi wzór do naśladowania. Zauważony został także widoczny spadek autorytetu, którego przyczyną jest zjawisko kryzysu autorytetu. W konsekwencji, wpływ tradycyjnych wzorców na życie młodzieży maleje. Nie wszystkie osoby, darzone do niedawna szacunkiem z racji pełnionej roli społecznej, prezentują własności cenione przez młodzież. Skoro młodzi ludzie nie znajdują pożądanych cech u innych jednostek, nie mają także powodów, aby ich naśladować. Oczywistym skutkiem takiej sytuacji jest fakt, iż część tradycyjnych autorytetów traci ten drogocenny status z uwagi na brak odpowiednich własności osobowych.

## LITERATURA

- Ferenz K. (2009), *Autorytet rodziców jako doradców w decyzjach edukacyjnych młodzieży*, w: M. Bednarska (red.), *O autorytecie w wychowaniu i nauczaniu*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Jazukiewicz I. (1999), *Autorytet nauczyciela*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rewera M. (2008), *Autorytety w świadomości młodzieży licealnej*, Stalowa Wola: Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II. Wydział Zamiejscowy Nauk o Społeczeństwie.

## The role of authority figures in the lives of middle school students

Adolescence is an important and volatile period in the life of each and every individual. It is vital that every adolescent is provided with a set of principles to help them navigate through the world and discover their true selves. The literature on the subject points out that young people need authority figures as they strive to meet their need for recognition, respect, self-esteem, domination, or submission. Authority figures provide young people with standards, values, and information on what is socially acceptable. These principles help young people in navigating through a network of

contradictory teachings on what makes a good life. Thus, authority figures serve as lodestars to people in making major and minor life decisions. This is particularly vital for adolescents, as it helps them to develop their own principle-based world view and overcome their identity crisis. Thus, it is worth exploring what authority figures young people choose for themselves and what role these figures play in their lives.

Based on my article *Rola autorytetu w życiu gimnazjalisty* (*The role of authority figures in the lives of middle school students*), in: 'Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne' (21/2012), [http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Studia\\_Pedagogiczne\\_Problemy\\_Spoleczne\\_Edukacyjne\\_i\\_Artystyczne/Studia\\_Pedagogiczne\\_Problemy\\_Spoleczne\\_Edukacyjne\\_i\\_Artystyczne-r2012-t21/Studia\\_Pedagogiczne\\_Problemy\\_Spoleczne\\_Edukacyjne\\_i\\_Artystyczne-r2012-t21-s145-162/Studia\\_Pedagogiczne\\_Problemy\\_Spoleczne\\_Edukacyjne\\_i\\_Artystyczne-r2012-t21-s145-162.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Studia_Pedagogiczne_Problemy_Spoleczne_Edukacyjne_i_Artystyczne/Studia_Pedagogiczne_Problemy_Spoleczne_Edukacyjne_i_Artystyczne-r2012-t21/Studia_Pedagogiczne_Problemy_Spoleczne_Edukacyjne_i_Artystyczne-r2012-t21-s145-162/Studia_Pedagogiczne_Problemy_Spoleczne_Edukacyjne_i_Artystyczne-r2012-t21-s145-162.pdf).

A study on the role of authority figures in the lives of young people was carried out in 2012 in the Kielce Province. It is worth pointing out that the views of young people constantly evolve as society, economy, and education system in Poland, too, evolve. For this reason, studies such as these should be longitudinal to collect data on the evolving role of authority figures in young people's lives. The study involved a sample of 350 middle school students. The study sample was not randomly selected, as it comprised only young people on the verge of adulthood. The study explored the following question: 'How do middle school students perceive the role of authority figures in their lives?'

The study demonstrates that the majority of the respondents define authority figures as role models. A visible decline in the role of authority figures was observed, which is due to a general authority crisis. As a result, the impact of traditional role models on young people is on the wane. Young people fail to see value in some of the hitherto respected authority figures and the social roles they used to perform. As young people struggle to find desirable traits in other people, they have no reason to imitate them. The obvious implication of this is that some of the traditional authority figures lose their elevated position, as their personality is no longer appealing to young people.

---

AGNIESZKA BARAN

## Wspieranie twórczej aktywności dziecka przez rodziców

Streszczany artykuł pt. *Rodzice w procesie wspierania twórczej aktywności dziecka* został opublikowany w 2012 r., w 21 tomie czasopisma „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” (<https://studiapedago->

giczne.ujk.edu.pl/numery/21.pdf). Zawiera on ważne zagadnienia dotyczące roli rodziców w procesie wspierania twórczej aktywności dziecka.

Autorka zakłada, że każdy współczesny człowiek powinien wykazywać się kreatywnością oraz odpowiedzialnością za swój własny rozwój w poszczególnych sferach życia. Twórczość jest to zdolność do świadomego planowania życia, podejmowania decyzji, dokonywania wyborów, dążenia do indywidualnych celów życiowych. W tekście zawarte są treści, które skupiają się wokół poszukiwania wpływu działalności wychowawczej rodziców na podejmowanie przez ich dziecko działań twórczych. Twórczość jest podatna na stymulację, dlatego pierwsze środowisko dzieci, w którym najwcześniej wspierany jest ich potencjał twórczy, stanowi rodzina.

Elementem wspierającym twórczą postawę dziecka są postawy rodzicielskie. Badania Grażyny Mendekiej pokazały, że osoby z ukształtowaną postawą twórczą pochodzą z rodzin o ciepłej, pełnej miłości atmosferze. Dzieci twórcze traktowane są przez rodziców z szacunkiem, wierzą w ich możliwości. Wnioskować można, że aby dziecko mogło swobodnie rozwijać swój potencjał twórczy ważne jest zapewnienie mu przez rodziców poczucia bezpieczeństwa oraz możliwości swobodnego myślenia i działania.

Istotne jest stymulowanie u najmłodszych motywacji, która będzie sprzyjała twórczości. Artykuł zawiera również informację, dotyczącą motywacji autonomicznej, niezbędnego elementu aktywności twórczej. Nie jest to jedyny motyw do twórczego działania. Dodatkowo mogą to być również czynniki motywacji instrumentalnej, która oznacza działania mające konkretny cel zewnętrzny. Ważne jest, aby obie motywacje były rozbudzane w procesie wychowania i edukacji u każdego dziecka. Od nauczycieli, jak i rodziców, wymaga się wiedzy oraz intuicji do realizacji działań wychowawczych i edukacyjnych. Rodzice powinni wspierać motywację autoteliczną u dziecka, a nie jedynie pobudzać twórczość dziecka poprzez zewnętrzne korzyści.

Dla rozwijania umiejętności twórczych u dziecka istotny jest sposób komunikowania się dziecka z rodzicami. Ważne jest, aby rozmawiać z dzieckiem, a nie do niego mówić. Rozmowy dają mu bowiem poczucie bezpieczeństwa, poczucie więzi emocjonalnej, psychiczne wsparcie, budują zaufanie do rodziców, pomagają w rozwoju własnej tożsamości. Dla prawidłowego kierowania rozwojem twórczym dziecka należy mówić do niego od początku, dzielić się z nim emocjami, spostrzeżeniami, odczuciami, należy często rozmawiać również na trudne tematy. Dziecko, aby zaspokoić swoje potrzeby poznawcze, emocjonalne, społeczne powinno uczęszczać na zajęcia pozaszkolne, także rodzic powinien zachęcać go do ciągłego poszerzania swojej wiedzy i kontaktu z innymi.

Rodzice stymulują rozwijanie twórczych aktywności dziecka. Ważne jest, aby potrafili jak najwcześniej dostrzec potencjał twórczy u swojej pociechy, akceptowali zachowania oraz porażki, zapewniali bezpieczeństwo i swobodę, pomagali we wspólnych czynnościach oraz w radzeniu sobie z emocjami, rozwijali kreatywność, dawali możliwość uczęszczania na zajęcia dodatkowe.

## LITERATURA

- Ziemska M. (2009), *Postawy rodzicielskie*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Mendecka G. (2003), *Środowisko rodzinne w percepcji osób aktywnych twórczo*, Częstochowa: Wydawnictwo WSP.
- Grygielski M. (1999), *Style komunikacji rodzicielskiej a identyfikacja dzieci z rodzicami*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

### Parental support for children's creative activity

The paper presents the article *Rodzice w procesie wspierania twórczej aktywności dziecka (Parents in the process of supporting children's creative activity)*, which was published in 'Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne' (21/2012): <https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/21.pdf>. The article discusses important issues concerning the role of the parents in supporting children's creative activity.

The basic premise of the article is that contemporary individuals should all be creative and responsible for their personal development in all life spheres. Creativity denotes a capacity for deliberate planning, self-determination, and attaining individual life goals. The article discusses ways in which parents can provide educational support for their children to undertake creative activity. Creative capacity is prone to stimulation. Thus, the family should be the first environment in which to support children's creative potential.

Parental attitudes play a supporting role in developing children's creative potential. A study by Mendecka demonstrates that people with a fully developed creative attitude were raised in warm and loving families. Children develop their creative capacities if parents respect them and believe in their talents. It is a valid conclusion that parents should provide children with a secure and inspiring environment. In so doing, they help children to develop as free and creative thinkers.

It is vital that children's motivation levels are properly stimulated. The article also elucidates on intrinsic motivation, which is key to creative activity. There are also other factors underlying creativity. These may include instrumental motivation, that is, a practical or pragmatic reason for doing something. It is vital to harness both types of motivation in the process of children's upbringing and education. Both teachers

and parents are required to have expertise and intuition, which are equally vital for children's upbringing and education. Parents should support intrinsic motivation in children rather than merely stimulate their creativity through extrinsic gain.

The way parents communicate with children plays an instrumental role in developing their creative abilities. It is vital that adults have a conversation with children rather than merely talk to them. Conversations give children a sense of security, emotional bond, and mental support; they also help them to develop trust in their parents and build a sense of identity. Children's creative capacity will be developing properly provided that parents speak to them to share their emotions, insights, and feelings with them. Difficult topics must not be shunned in conversations with children. Children should be able to meet their cognitive, emotional, and social needs by attending extra-curricular classes. Parents should take centre stage to encourage children in developing their knowledge and a range of social interactions.

Parents stimulate the development of children's creative activity. It is vital that they can recognize children's creative potential early on, validate their behaviours and failures, and provide a sense of security and liberty; they should do things together with their children, develop their coping abilities and creativity, and secure extracurricular opportunities for learning.

---

DOMINIKA FURMAN, PAULINA ZAPĄŁA

## Rozwód jako problem społeczny

W swoich rozważaniach poruszymy tematykę rozwodów na podstawie artykułu autorstwa Mai Piotrowskiej pt. *Rodzice i dzieci w trakcie i po rozwodzie. Źródła wsparcia i pomocy*, który został opublikowany w 2012 r., w 21 tomie czasopisma „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”. Rozprawa dotyczy zagadnień odnoszących się do aspektu związku przyczynowo-skutkowego oraz wskazania źródeł wsparcia.

Autorka w swoim artykule prezentuje ujęcie diadyczne rozwodu jako cykl przeobrażeń, podążając za koncepcją Judith S. Wallerstein, która wskazuje na trzy różne, aczkolwiek przenikające etapy rozwodu. Począwszy od destrukcyjnego układu, zaniku wspólnych relacji, braku poczucia szczęścia, braku intymności, braku jakichkolwiek relacji, poprzez przejście do nabywania umiejętności pełnienia nowych oraz budowania relacji w nowej strukturze rodziny. Brak tutaj poczucia bezpieczeństwa i stabilizacji, które pojawią się stopniowo



w ostatnim etapie, opisującym rodzinę jako „bezpieczny, funkcjonalny związek” (Wallerstein, Blakeslee 2006).

Dane Głównego Urzędu Statystycznego wskazują, że zjawisko rozwodu ma tendencję wzrostową. W 2010 r. odnotowano 61 300 przypadków rozwodu, w 2013 – 66 132, natomiast w 2015 r. ponad 67 tys.

Rozwód w naszej kulturze jest sprzeczny z przyjętym światopoglądem, co powoduje, iż zjawisko to jest postrzegane jako nieprawidłowości społeczne, niosące za sobą wiele negatywnych cech. Autorka przedstawiła skutki rozwodu rodziców w odniesieniu do poszczególnych etapów rozwoju dziecka. Badania wskazują, iż dzieci w rodzinach rozbitych mają trudności w szkole, ich aktywność na zajęciach oraz poziom kulturalny są niższe. Rodzina w czasie trwania konfliktu rozwodowego nie jest dobrym miejscem dla stabilności emocjonalnej, poczucia bezpieczeństwa, budowania wysokiej samooceny, nabywania i utrzymywania kontaktów społecznych. Dla prawidłowego rozwoju dziecka istotne jest utrzymanie więzi emocjonalnej z obojgiem rodziców.

Aby niwelować skutki, jakie przynosi ze sobą rozpad małżeństwa zarówno dla małżonków, jak i dla dzieci, należy poszukiwać źródeł wsparcia i pomocy przede wszystkim w najbliższym otoczeniu, w szczególności w rodzinie. Aczkolwiek często bywa, iż niezastąpione jest spojrzenie na problem osoby bezstronnej. Warto więc korzystać ze zinstytucjonalizowanych form i metod wsparcia w kryzysie.

Uważamy, że przepracowany przez nas artykuł, przedstawione dane powinny zaowocować wśród czytelników refleksją w zakresie planowania rodziny, aktualnych modeli życia i funkcjonowania rodzin, nabywania umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych i kryzysowych, a także koniecznością wspierania dorosłych i dzieci.

## LITERATURA

<http://stat.gov.pl>.

Wallerstein J.S., Blakeslee S. (2006), *Druza szansa. Mężczyźni, kobiety i dzieci 10 lat po rozwodzie*, Kielce: Wydawnictwo Charaktery.

## Divorce as a social problem

The paper purports to discuss divorce based on Piotrowska's article *Rodzice i dzieci w trakcie i po rozwodzie. Źródła wsparcia i pomocy (Parents and children during and after divorce. Possible help and support)*, which was published in 'Studia Pedagogiczne. Prob-

lemy społeczne, edukacyjne i artystyczne' (21/2012). The article discusses issues concerning the underlying causes of divorce and possible support.

The author focuses on the marital dyad in her description of divorce as a series of transformations; she follows in the footsteps of Wallerstein, who identifies three distinct yet overlapping stages of divorce. This transition starts with a destructive relationship, the erosion of bonding, low or non-existent levels of happiness, and poor intimacy. The process leads to the acquisition of new skills and building relationships in a new family structure. The transition implies insecurity and imbalance, which gradually disappear at the final stages of the process as the family recovers as a safe and functional environment.

Current data from the Central Statistical Office suggest that the incidence of divorce is on the rise. 61,300, 66,132, and over 67,000 cases of divorce were registered in 2010, 2013, and 2015, respectively.

Our culture views divorce as a challenge to the accepted code of conduct. As a result, the phenomenon is perceived as a social anomaly; it is also attributed with a host of negative ramifications. The author elucidates on the implications of divorce for children at particular stages of divorce proceedings. Research suggests that children from divorced families have learning difficulties, they are less committed in class, and tend to show bad manners. The family during the divorce conflict is a poor guarantee for emotional stability, a sense of safety, high self-esteem, and the acquisition and nurturing of social interaction. For children to develop regularly, it is vital they have an emotional bond with both parents.

The negative impact of divorce on the parents and children alike may be mitigated by assistance and support in their immediate environment, especially in their extended family. That said, people from outside of the family may also offer great help. Thus, it is worth using institutional forms and methods of support when in crisis.

The article and the data it provides may serve as food for thought on family planning, contemporary family models, and family functioning; it also offers suggestions for the acquisition of coping skills in adversity and necessary forms of support to adults and children.

---

SYLWIA SOKOŁOWSKA

## Znaczenie rodziny w rozwoju osobowości dziecka

Streszczany artykuł pt. *Znaczenie rodziny w rozwoju osobowości dziecka* został opublikowany w 2017 r., w 30 tomie czasopisma „Studia Pedagogicz-

ne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”: <https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/30.pdf> (Turek, Sądel 2017). Porusza on kwestię istotnego wpływu rodziny na osobowość dziecka, dotyczącą kwestii środowiska rodzinnego i związanych z nią zależności w odniesieniu do kształtowania osobowości potomstwa poprzez modelowanie, naśladownictwo, identyfikację z rodzicami.

Autorki w swym artykule wychodzą z założenia, że na proces kształtowania się osobowości człowieka duży wpływ ma rozwój psychiczny, zarówno ten dobry, jak i zły, który formuje się od dzieciństwa. Jednak skupiają swoją uwagę przede wszystkim na znaczeniu rodziny, jako jednym z najważniejszych czynników w procesie kształtowania osobowości dziecka. Wymieniane są również takie czynniki, jak: własna aktywność jednostki, nauczanie i wychowanie. Także dziedziczenie genów ma swoje odzwierciedlenie w osobowości dziecka, lecz nie warunkuje jej w stu procentach.

Postawy rodzicielskie oraz konkretne zachowania rodziców i rodzin wywierają głęboki wpływ na dziecko m.in. dlatego, że emocjonalny stosunek rodziców wyraża się w każdej czynności i każdym słowie skierowanym do niego. Maria Ziemska definiuje postawę rodzicielską jako: „tendencje do zachowania się w specyficzny sposób w stosunku do własnego dziecka. W zależności od przyjętej postawy dziecko postrzegane jest, oceniane i traktowane przez rodziców w ten specyficzny sposób, jaki warunkuje postawa. Postawa rodzicielska to ładunek uczuciowy, który wyznacza działania rodziców w stosunku do ich dziecka” (za: Dubczyńska 1986). Najbardziej pożądanym typem wśród rodziców charakteryzuje się okazywaniem miłości i zrozumienia, wspieraniem, zachęcaniem dziecka do samodzielności i brania odpowiedzialności za swoje działania, a także obecności w jego życiu.

Wyznaczniki postaw, przekazywane wartości przez rodziców, style wychowawcze czy metody wychowania – wszystko to odciska ślad na postępowaniu dziecka, jego psychice, postrzeganiu rzeczywistości, wybieraniu prawidłowych wzorców. Naśladownictwo, identyfikacja i modelowanie, to trzy mechanizmy, dzięki którym każdy człowiek kształtuje swoje postawy. Każde dziecko wybiera sobie w życiu wzór, czyli osobę realną, i modeluje jego zachowania. Najczęściej takim wzorem jest rodzic, a przebieg i wynik identyfikacji dziecka z rodzicami zależy od zgodnego współżycia rodziców i od ich związku uczuciowego z dzieckiem, jak i dziecka z nimi. Znaczenie tutaj ma także czas, jaki spędzamy z rodzicami, jak długo z nimi mieszkamy, gdyż każdego dnia wpływają oni na nasze zachowanie.

## LITERATURA

- Dubczyńska M. (1986), *Analiza porównawcza postaw rodzicielskich matek dzieci niedosłyszących z postawami rodzicielskimi matek dzieci słyszących*, w: A. Hulek (red.), *Człowiek niepełnosprawny w społeczeństwie*, Warszawa: PZWL, s. 299.
- Turek K., Sądel J. (2017), *Znaczenie rodziny w rozwoju osobowości dziecka*, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”, 30, <https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/30.pdf>.

## The role of the family in children's personal development

The paper sets out to present the article *Znaczenie rodziny w rozwoju osobowości dziecka (The role of the family in children's personal development)*, which was published in 'Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne' (30/2017): <https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/30.pdf> (Turek, Sądel 2017). The article describes the prominent role of the family in children's personal development; it also addresses the issue of the family environment and its interpersonal dynamics as they shape children's personalities through role modelling, imitation, and identification with the parents.

The article is based on a premise that human personality is heavily shaped early on in childhood, including both positive and negative influences. That said, the main focus of the article is on the role of the family as one of the major factors underlying the development of children's personality. Other factors are also mentioned: individual activity, learning, and upbringing. Genetic inheritance is also reflected in children's personality, but it is not the only factor which determines its development.

Parental attitudes and particular behaviours of the parents and the family have a powerful impact on children as every activity and every word parents speak to their children are expressive of their emotional attitudes. Ziemska provides the following definition of parental attitudes: 'proclivities for a particular behaviour towards one's children. Each attitude determines the way parents perceive, view, and treat their children. Parental attitudes are an emotional charge which drives the way parents act towards their children.' At their most commendable, parental attitudes are an expression of love, understanding, and support; they nurture independence and responsibility in children. This means parents are really present in their children's lives.

Parents act as role models to their children. Their values, parenting styles, and parenting methods have a powerful effect on children's actions, psyche, perceptions, and good choices. Attitudes are shaped by three mechanisms: imitation, identification, and role modelling. Children choose role models, that is, real people and their behaviours, to follow in their lives. Parents are most likely to become role models for their children. The process and product of children's identification with their parents

is determined by marital harmony and the emotional bonding between the parents and the child. Parents shape children's behaviours on a daily basis. For this reason, the amount and quality of time they spent with their children also matters in the equation.

---

KINGA ZNOJEK

## Aktywność edukacyjna wśród seniorów

Streszczany przeze mnie artykuł Iwony Mandrzejewskiej-Smól pt. *Aktywność edukacyjna osób w wieku senioralnym – wybrane konteksty*, został opublikowany w 2017 r., w 29 tomie czasopisma „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”: <https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/29.pdf>. W tekście tym zostały poruszone ważne kwestie dotyczące aktywności człowieka, szczególnie w wieku senioralnym.

We wstępie autorka porusza temat związany z procesem starzenia się społeczeństwa oraz wiążącą się z tym zjawiskiem kwestię aktywizacji seniorów. W drugiej części artykułu mowa jest o znaczeniu aktywności dla życia i funkcjonowania seniorów w nowo zaistniałej sytuacji. Przedstawiono obraz aktywności zewnętrznej, która ma odzwierciedlenie w funkcjonowaniu jednostki w otoczeniu, oraz wewnętrznej, dotyczącej jej świata emocjonalnego. Zaprezentowano także koncepcję „aktywnego starzenia się”, obejmującą wiele wymiarów aktywności wśród seniorów (dla polepszenia jakości ich życia). Następnie została opisana aktywność edukacyjna, wraz z rozróżnieniem pojęć edukacji i uczenia się w znaczeniu wąskim i szerokim. W czwartej części artykułu autorka wyróżniła aktywność edukacyjną, ujmując ją jako konieczne działanie podejmowane przez seniorów, które umożliwia nadążanie za rozwijającym się światem oraz opisuje jej pozytywny wpływ na życie seniorów. W tej części zawarte zostały również cele aktywności edukacyjnej, w kontekście przygotowania się do starości, oraz instytucjonalny charakter aktywności edukacyjnej ze wskazaniem na uniwersytety trzeciego wieku, jak również charakter pozainstytucjonalny, czyli indywidualny. Autorka zwróciła również uwagę na funkcje edukacji, zaczynając od instrumentalnych, społeczno-kulturowo-cywilizacyjnych, przez rewitalizacyjne, aksjologiczne, po biograficzne oraz mające największe znaczenie w rozumieniu ludzkiego życia – funkcje egzystencjalne. W zakończeniu zawarto wnioski na temat aktywności edukacyjnej seniorów

w ujęciu szerokim, z podkreśleniem wymiaru indywidualnego, który służy przygotowaniu się do etapu życiowego jakim jest starość, w myśl godnego starzenia się i podniesienia jakości życia na jak najwyższy poziom.

## LITERATURA

- 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, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 233–246.
- Mandrzejewska-Smól I. (2017), *Aktywność edukacyjna osób w wieku senioralnym – wybrane konteksty*, „*Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne*”, 29, s. 109–121.
- Straś-Romanowska M. (2002), *Starzenie się jako kontekst rozwoju duchowego człowieka*, w: W. Wnuk (red.), *Ludzie starsi w trzecim tysiącleciu. Szanse – nadzieje – potrzeby*, Wrocław: Wydawnictwo Atla, s. 69–77.

### The educational activity of older adults

The paper sets out to present the article *Aktywność edukacyjna osób w wieku senioralnym – wybrane konteksty* (*The educational activity of older adults: selected contexts*), which was published in ‘*Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne*’ (29/2017): <https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/29.pdf>. The article discusses issues concerning human activity, especially in old age.

The article begins by addressing the issue of ageing society and promoting a more active lifestyle among older adults. The second part of the article elaborates on the importance of the active lifestyle for those who have just crossed the threshold of old age. It also elucidates on external activity, which is reflected in the way individuals function in their environment, and inner activity, namely, their emotional world. The article describes the concept of ‘active ageing’, which provides a large number of ways for older adults to improve their lifestyles. Likewise, the notion of educational activity is described, and the terms such as education and learning are differentiated in their broader and narrower meanings. The fourth section of the article focuses on educational activity as an activity which older adults must undertake to catch up with a rapidly developing world; it also describes a range of positive effects which educational activity has on older adults and their lives. The fourth section also elaborates on the goals for educational activity in preparation for old age, the institutional nature of educational activity in places such as Third Age Universities, as well as the extrainstitutional, or individual, nature of educational activity. The article also describes a range of

functions attributed to education: instrumental, socio-cultural, restorative, axiological, biographical, and existential, which play the most prominent role in the understanding of human life. The article offers a range of broad conclusions on the educational activity of older adults, with a particular focus on its individual dimension, which helps as a preparation for healthy ageing and a better quality of life in old age.

---

MAGDA LEJZEROWICZ

### Indywidualizacja w działalności wychowawczej i dydaktycznej

Omawiany artykuł pt. *Indywidualizacja w działalności wychowawczej i dydaktycznej* został opublikowany w 2016 r., w 28 tomie czasopisma „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”: <https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/28.pdf> (Lejzerowicz 2016).

Artykuł porusza ważne zagadnienia dotyczące indywidualnego podejścia do dziecka z niepełnosprawnością oraz jakie panują aktualnie warunki w szkołach dla tych dzieci. Zawarte kwestie pokazują, że dziecko z niepełnosprawnością powinno być traktowane w sposób podmiotowy, a nie przedmiotowy, z uwzględnieniem wszystkich potrzeb dziecka. To, że jest ono zależne od innych, nie czyni go osobą, która nie ma potrzeb. Autorka wymienia tu ważne cechy, które składają się na obraz człowieka – podmiotu: osoba sprawcza, odpowiedzialna, posiadająca poczucie przyczynowości osobistej, poczucie kontroli. Następnie przechodzi do wyjaśnienia aktywności sprawczej – podmiotowej – gdy pochodzi ona z własnego wyboru jest wyrazem poczucia sprawstwa, odpowiedzialności, poczucia przynależności osobistej i poczucia kontroli (Dąbrowska, Wojciechowska-Charlak 1996, s. 27 i 29).

Aktualny system edukacji pokazuje, jak uczeń, nauczyciel, a nawet rodzic są przedmiotami, a nie podmiotami działań, przy tej okazji autorka wprowadza nowy termin *praxis* – krytyczna refleksja o świecie i działanie na rzecz jego zmiany (Cervinkowa 2013, s. 234). Ważne jest tutaj przytoczenie praw człowieka i obywatela, m.in.: prawo do szanowania, prawo do podejmowania decyzji i dokonywania wyborów, prawo do samodzielnego życia (*Deklaracja lizbońska*, 2007).

Podsumowując, edukacja dla osób niepełnosprawnych powinna być tak dostosowana, by każdy uczeń miał szansę się rozwijać w każdym aspekcie życia

społecznego, powinien być traktowany w sposób podmiotowy, a nie przedmiotowy, i miał szansę na indywidualną edukację (jeśli tego potrzebuje).

## LITERATURA

- Cervinkova H. (2013), *Nauczanie do zmiany społecznej. Uczestniczące badania w działaniu ludzi młodych i zaangażowane badania etnograficzne: studium przypadku*, w: B. Gołębiak, H. Kwiatkowska (red.), *Nauczyciele. Programowo (nie) przygotowani*, Wrocław: Wydawnictwo DSW.
- Dąbrowska T.E., Wojciechowska-Charlak B. (1996), *Między praktyką a teorią wychowania*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Deklaracja lizbońska. Edukacja z punktu widzenia młodzieży* (2007), Lizbona, [http://www.european-agency.org/publications/flyers/lisbon-declaration-young-peoples-views-on-inclusive-education/declaration\\_pl](http://www.european-agency.org/publications/flyers/lisbon-declaration-young-peoples-views-on-inclusive-education/declaration_pl).

### Differentiated instruction in education and teaching

The paper sets out to present the article *Indywidualizacja w działalności wychowawczej i dydaktycznej (Differentiated instruction in education and teaching)*, which was published in 'Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne' (28/2016): <https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/28.pdf> (Lejzerowicz 2016).

The article addresses important issues concerning a differentiated approach to children with disabilities and the current learning environment provided to these children in schools. The literature on the subject argues that children with disabilities should not be part of a homogeneous group; they should be empowered rather than objectified. The fact that they are dependent on others does not mean their needs should be ignored. To the contrary, all of their needs should be met.

The article provides a list of characteristics defining empowered individuals: agency, responsibility, drive, and self-control. It also elucidates on causative agency as driven by individual and independent choices, responsibility, personal belonging, and a sense of control (Dąbrowska, Wojciechowska-Charlak 1996, p. 27 and 29).

The current education system petrifies the role of students, teachers, and parents as mere objects rather than agents. According to the author, this may change by means of *praxis*, which denotes a critical approach to the world and initiative for change (Cervinkowa 2013, p. 234).

The author also puts emphasis on human and citizens' rights, including the right to dignity, freedom of choice, and self-determination (WMA Declaration of Lisbon on the Rights of the Patient).

In conclusion, special needs education should give students a chance to develop in every aspect of their social lives. These students should be empowered rather than objectified by obtaining an education that is differentiated according to their needs.



## Dobry człowiek w opiniach dzieci

Artykuł pt. *Dobry człowiek w opinii dzieci w wieku przedszkolnym*, który ukazał się w 2015 r. w 26 tomie czasopisma „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”: <https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/26.pdf> (Róg, Skrzypek 2015), wybrałam m.in. ze względu na to, że jestem mamą przedszkolaka.

Autorki prezentują w nim najważniejsze ujęcia dotyczące definicji „bycia dobrym człowiekiem”, przywołują teoretyczne pojęcia tegoż właśnie zagadnienia, m.in. definicję Czesława Znamierowskiego. Podkreślają jednak przy tym, że nie jest łatwo podać jednoznaczną definicję „bycia dobrym”, gdyż każdy z nas będzie przedstawiał ją według własnych wyznaczników i przekonań moralnych.

W artykule ukazane zostały też etapy rozwoju moralnego według Józefa C. Babickiego (etap nabywania wiedzy moralnej, wyrabiania samooceny, kształtowania dobrej woli, wyrabiania silnej woli). Autorki nadmieniły, iż bardzo ważnym środowiskiem, mającym znaczenie dla kształtowania się postaw moralnych młodego człowieka, jest przedszkole, i dlatego na nim skupiły swoje badania, których wyniki prezentują w dalszej części artykułu. Badania zostały przeprowadzone metodą sondażu diagnostycznego (wywiad) oraz analizy dokumentów (analiza rysunków dzieci).

W dalszej części tekstu autorki ukazały, w jaki sposób dzieci rozumieją dobro i zło. Najmłodszy dobro kojarzą z czymś miłym, zło z czymś niekorzystnym dla nich. Dokonały tutaj podziału na opinie trzy- i czterolatków oraz pięcio- i sześciolatków. Uogólniły wyniki badań, określając, że dzieci dobro utożsamiają z najbliższym otoczeniem, osobami spędzającymi z dziećmi czas (rodzice, dziadkowie) oraz z bohaterami bajek (podkreślając istotę edukacji medialnej od najmłodszych lat). Jeśli chodzi o zło, dzieci utożsamiają je z brakiem bezpieczeństwa. Przedszkolaki dobrego człowieka charakteryzują jako: opiekuńczego, czynnego, pracowitego, uległego, życzliwego. Za pomocą analizy rysunków stwierdzono, że dzieci dobrych ludzi przedstawiają w kolorowych barwach, z uśmiechem na twarzy.

## LITERATURA

- Róg A., Skrzypek P. (2015), *Dobry człowiek w opinii dzieci w wieku przedszkolnym*, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”, 26, s. 191–203, <https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/26.pdf>.

### 'What makes a good person': children's views

The paper sets out to present the article *Dobry człowiek w opinii dzieci w wieku przedszkolnym* (*What makes a good person according to preschool children*), which was published in 'Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne' (26/2015): <https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/26.pdf>. As a mother of a preschool child, I was naturally drawn to the topic presented in the article.

The article begins by showcasing the major definitions of what 'makes a good person' while furnishing some of the theoretical accounts on the topic, including Znamierowski's definition. At the same time, it is argued that the definition of 'what makes a good person' is difficult to formulate, as individuals may differ in their understanding of the term due to different principles and moral values they uphold.

The authors provide stages in moral development according to Babicki (moral awareness, self-esteem, good will, and will power). They also describe preschool as a vital environment for the shaping of moral attitudes in children. Accordingly, the focus of their study (presented in the following sections of the article) is on the preschool environment. The study was completed using diagnostic surveys (interviews) and document analysis (drawing analysis).

In the following sections the authors elucidate on children's notions of good and evil. Children recognize good as something nice and evil as something disagreeable. The authors collected feedback from two groups of children: between 3 and 4 and 5 and 6 year of age, respectively. Generalized research outcomes were the following: children associated good with their immediate environment, people they spend time with (parents and grandparents), and fairy-tale figures (showing the importance of media education for little children). Children recognize evil as the lack of security. Preschool children describe good people as caring, helpful, hard-working, docile, and kind. Drawing analysis demonstrates that children tend to represent good people in colourful drawings and with a smile on their faces.

---

DIANA GŁUCH

### Edukacja dziecka z autyzmem

Streszczany artykuł pt. *Wsparcie edukacyjne dziecka z autyzmem* został opublikowany w 2017 r., w tomie 30 czasopisma „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”: <https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/30.pdf> (Płusa 2017).

Autyzm jest jednym z najczęściej występujących zaburzeń rozwojowych. Ale autyzm to nie koniec świata. Dziecko nadal będzie dzieckiem, rodzina pozostanie rodziną. Jednak nie ma co ukrywać – wiele rzeczy się zmienia. Trzeba znacząco przeorganizować życie. Czekają wiele wyzwań. To, na ile uda się pomóc dziecku z autyzmem, w dużym stopniu zależy od tego, na ile jego rodzina poradzi sobie z nową sytuacją. Artykuł ukazuje, iż do każdego dziecka z autyzmem powinno się podejść indywidualnie (Rozetti-Szymańska, Wójcik, Pietras 2010), dlatego też ważną rolę tutaj gra nauczyciel, terapeuta oraz specjalista w życiu dziecka. Należy użyć dobrych metod oraz systematyczna praca z dzieckiem mogą dać mu lepsze szanse rozwoju. W artykule ukazane zostały aspekty teoretyczne tego zaburzenia, następnie metody pracy z dzieckiem, takie jak: terapia behawioralna, metoda opcji, plany aktywności czy też metoda integracji sensorycznej, metoda Marii Montessori oraz metody relaksacyjne. W kolejnej części artykułu przedstawiono rolę nauczyciela wspomagającego, który jest bardzo ważny w kształceniu dziecka autystycznego. Istotną jest współpraca dziecko + nauczyciel, aby edukacja przebiegała pomyślnie. Warto zwrócić uwagę na fakt, iż wsparcie potrzebne jest nie tylko dziecku, ale również jego rodzicom. Artykuł kończy się podsumowaniem oraz wnioskami.

## LITERATURA

Rozetti-Szymańska A., Wójcik J., Pietras T. (2010), *Zarys terapii pedagogicznej dzieci z autyzmem*, w: T. Pietras, A. Witusik, P. Galecki (red.), *Autyzm – epidemiologia, diagnoza i terapia*, Wrocław: Continuo.

### The education of children with autism

The paper sets out to present the article *Wsparcie edukacyjne dziecka z autyzmem* (*Educational support for children with autism*), which was published in 'Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne' (30/2017): <https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/30.pdf> (Płusa 2017).

Autism is one of the most common developmental disorders. Autism is not a life sentence. A child with autism and their family still have a chance of a happy life. That said, a lot of things are going to change. The diagnosis means a significant restructuring of one's life. A number of challenges are ahead of the family. The family's adaptive capabilities are key in supporting a child with autism. The article argues that children with autism should be offered differentiated instruction (Rozetti-Szymańska, Wójcik, Pietras 2010). Teachers, therapists, and specialists play an instrumental role

in the process. Suitable methods and regular work increase developmental opportunities for children with autism. The article elaborates on the theoretical aspects of the disorder. The concepts and manifestations are presented in the table. The authors also present methods for working with children: behavioural therapy, Son-Rise methodology, Activity Plans, sensory integration methodology, Montessori Method, and relaxation methodology. The following section of the article addresses the role of support teachers, who play a very important role in the education of children with autism. The cooperation between the teacher and the child is key for the successful education process. It is worth noting that both children with autism and their families are in need of support. The article comes to an end with a summary and conclusions.

---

EWELINA ADACH

## Rola wychowawców, pedagogów i nauczycieli w przekazie prawdy historycznej o niemieckich obozach koncentracyjnych w Polsce

Streszczany artykuł został opublikowany w 2016 r., w 27 tomie czasopisma „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”: <https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/27.pdf> (Gajderowicz 2016). Głównym celem tego artykułu jest ukazanie, jak ważne zadanie spoczywa na nauczycielach oraz wychowawcach w szkołach, którzy mają przedstawić i uwrażliwić współczesną młodzież na problematykę niemieckich obozów koncentracyjnych w Polsce.

Historia ukazująca przeszłość obozową jest często pomijana w edukacji, ponieważ czas pozostawiony na najnowszą historię został bardzo okrojony. Młodzież powinna znać dzieje swojego kraju. Tematyka II wojny światowej oraz obozów zagłady jest bardzo ważna. Niektórzy rodzice uznają tematykę obozów koncentracyjnych za zbyt brutalną, aby przedstawić ją młodzieży. Gdy jednak już młody człowiek zostanie wprowadzony w historię zagłady, zdarza się, że nie potrafi się w niej odpowiednio zachować. Za ten fakt odpowiadają dorośli, którzy kształtują młodego człowieka. I tutaj istotną rolę będą odgrywać nauczyciele, wychowawcy i pedagodzy. To oni będą odpowiadać za prawidłowe przekazanie tych dość drastycznych treści. Z tego powodu zwrócono tutaj uwagę na metody i formy pracy, które mogą ułatwić wprowadzenie młodzieży w trudne zagadnienia. Podjęcie wskazanej tematyki jest uzasadnione. Uczeń, zapozna-

jąc się z historią obozów zagłady, poszerza swoje wartości poznawcze, uwrażliwia się na cierpienie innych oraz kształtuje swoją tożsamość narodową. Artykuł zawiera badania, które udowadniają, że młodzi ludzie posiadają dość duże braki w tej dziedzinie. Ale także przedstawia chęci pogłębienia wiedzy. Na zakończenie zaprezentowano wypowiedzi uczniów, którzy dzielą się swoimi wrażeniami po wizycie na terenie Państwowego Muzeum na Majdanku.

## LITERATURA

- Berbelka J. (2014), *Motywy wizyt młodzieży w Państwowym Muzeum Auschwitz-Birkenau*, w: Piotr Trojański (red.), *Auschwitz i Holocaust. Edukacja w szkole i miejscu pamięci* (s. 273–286), Oświęcim: Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau.
- Bierówka B. (2014), *Pomiędzy kopalnią soli a wizytą w galerii handlowej. Rola wizyty w Miejscu Pamięci Auschwitz-Birkenau w nauczaniu o Holokauście*, w: Piotr Trojański (red.), *Auschwitz i Holocaust. Edukacja w szkole i miejscu pamięci* (s. 299–308), Oświęcim: Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau.
- Chorąży E., Konieczka-Śliwińska D., Roszak S. (2008), *Edukacja historyczna w szkole. Teoria i praktyka*, Warszawa: PWN.

### The role of educators, school counsellors, and teachers in raising the awareness of the German concentration camps in Poland

The paper sets out to present an article published in 'Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne' (27/2016): <https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/27.pdf> (Gajderowicz 2016). The main goal of the article is to showcase the task of school teachers and counsellors. Their task is to raise young people's awareness of German concentration camps in Poland.

The article demonstrates that the Holocaust period is often neglected in the contemporary school system, which allocates too little time to teaching the history of the 20<sup>th</sup> century. Young people should know the history of their country. World War II and extermination camps are prominent parts of their history. Some parents consider the history of concentration camps too brutal for young people. That said, some young people, once they have been familiarized with the Holocaust, find it difficult to respond appropriately. Adults, who shape and educate young people, are responsible for this. Teachers, educators, and counsellors can play an important role in the process. The onus is on them for conveying the truthful account of Holocaust atrocities. For this reason, the article also discusses the methods and forms with which to spread the awareness of the issue among young people. There are firm grounds for addressing the issue. As they explore the history of extermination camps, students develop

their cognitive acumen, empathy in the face of human suffering, and national identity. The article provides an overview of the studies which demonstrate that people have substantial deficits in this area. Yet, they also want to explore the topic. In conclusion, the article provides a selection of remarks from young people who share their thoughts and feelings after a visit at the State Museum at Majdanek, Lublin.

---

ŻANETA KAŁETA

### Marginalizacja społeczna ludzi starszych

Omawiany artykuł Maksyma Wyderskiego został opublikowany w 2017 r., w 30 tomie czasopisma „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”. Porusza on zagadnienie marginalizacji, a także wykluczenia osób starszych.

Artykuł zaczyna się od wprowadzenia czytelnika w poruszaną tematykę poprzez przedstawienie definicji starości z perspektywy różnych autorów. Zawarta została w nim także periodyzacja okresu starości, zarysowano oraz pokazano cechy charakterystyczne dla omawianego etapu życia człowieka, które mogą być pomocne w zrozumieniu złożonej specyfiki potrzeb seniora, jak i w pogłębieniu wiedzy czytelnika o omawianej fazie życia.

W dalszej części tekstu wprowadzone zostały zagadnienia obejmujące funkcjonowanie seniora w społeczeństwie. Autor ukazał zmiany, jakie zachodzą podczas wejścia w okres starości na różnych płaszczyznach życia, nowe perspektywy, które stoją przed każdym seniorem. Zwrócono uwagę na niestabilne miejsce seniora we współczesnym społeczeństwie. Kolejny fragment tekstu porusza główną tematykę rozważań, a mianowicie kwestię marginalizacji, a także wykluczenia społecznego odnoszącego się do osób starszych. Autor zwraca uwagę na złożoność oraz wielość źródeł, które mają wpływ na wystąpienie marginalizacji i wykluczenia społecznego. Wskazuje na podział przejawów dyskryminacji – w trzech obszarach: zatrudnienie, opieka zdrowotna, dostęp do ubezpieczeń i dóbr kultury. Prezentuje też teorię wykluczenia społecznego Anthony’ego Giddensa, która daje możliwość pogłębienia i lepszego zrozumienia poruszanego zagadnienia.

Artykuł kończą wnioski odnoszące się do problemu, jaki stoi przed współczesnym społeczeństwem, zasygnalizowane zostały również przyczyny wystę-

powania omawianego zjawiska. Autor sugeruje konieczność podjęcia zmian w systemie pomocy, która jest kierowana do seniorów.

### The social marginalization of older adults

The paper sets out to present Maksym Wyderski's article *Marginalizacja społeczna ludzi starszych* (*The social marginalization of older adults*), which was published in 'Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne' (30/2017): The article addresses a host of socially relevant issues concerning the marginalization and exclusion of older adults.

The article begins with an introduction to the topic which provides different definitions of old age by different authors. It also divides old age into different periods and describes their characteristics. This allows a better understanding of the complexity of older adults' needs and improves readers' knowledge on the subject.

The following sections touch upon the social functioning of older adults. Wyderski discusses changes which individuals are faced with as they enter old age in various areas as well as new prospects for older adults. He also points out the precarious position of older adults in modern society. The following section of the article addresses the marginalization and social exclusion of older adults. Wyderski points out the complexity and variety of the determinants affecting social marginalization and exclusion. He also describes the causes and implications of old age. Wyderski also considers the manifestations of discrimination in three areas: employment, health care, and access to insurance and culture. He also elaborates on Giddens's theory of social exclusion, which allows a better and more profound understanding of the issue. The article concludes with an overview of the challenges to be faced by modern society.

The summary also discusses the underlying factors of the phenomenon. The author argues that the system of senior care must be changed.

