

ISSN 2083-179X

Studia Pedagogiczne

Problemy społeczne,
edukacyjne i artystyczne

TOM 42

2023

STUDIA PEDAGOGICZNE

PEDAGOGICAL STUDIES
Social, educational and art problems

VOLUME 42

Studia Pedagogiczne

Problemy społeczne,
edukacyjne i artystyczne

TOM 42



Wydawnictwo
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego
Kielce

2023



RADA NAUKOWA / EDITORIAL BOARD

Jean Baratgin (Francja), Małgorzata Bielecka (UJK), Amy Cutter-Mackenzie (Australia), Wanda Dróżka (UJK), Wiesław Jamrożek (UAM), Marek Konopczyński (Pedagogium), Sławomir Koziej (UJK), Dariusz Kubinowski (USz), Deniz Kurtoğlu Eken (Turcja), Stefan M. Kwiatkowski (APS), Jerzy Mądrowski (UJK), Jerzy Prokop (Czechy), Andrzej Radzewicz-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
Jerzy Mądrowski, muzyka – jerzy.madrowski@ujk.edu.pl
Wanda Dróżka, pedagogika – wanda.drozka@ujk.edu.pl
Ewa Parkita, muzyka – ewa.parkita@ujk.edu.pl
Anna Stawecka, psychologia – anna.stawecka@wp.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
Vasilii Dicoussar, język rosyjski – dicoussar@ccas.ru

REDAKTOR STATYSTYCZNY / STATISTIC EDITOR

Małgorzata Przeniosło – malgorzata.przenioslo@ujk.edu.pl
Joanna Sądół – joanna.sadel@ujk.edu.pl

RECENZENCI / REVIEWERS

Eunika Baron-Polańczyk (Uniwersytet Zielonogórski), Katarzyna Białobrzeska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie), Paulina Forma (UJK w Kielcach), Teresa Giza (Wszechnica Świętokrzyska w Kielcach), Anna Hajdukiewicz (Staropolska Szkoła Wyższa), Weronia Król-Gierat (Uniwersytet KEN w Krakowie), Maciej Kołodziejski (Akademia Mazowiecka w Płocku), Cezary Kurkowski (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie), Monika Łodej (UJK w Kielcach), Bożena Matyjas (UJK w Kielcach), Ewa Parkita (UJK w Kielcach), Emilia Potembska, Kazimierz Szmyd (Państwowa Akademia Nauk Stosowanych w Krośnie), Jolanta Andrzejewska (UMCS w Lublinie), Tomasz Warzocha (Uniwersytet Rzeszowski), Mirosława Wawrzak-Chodaczek (Uniwersytet Wrocławski), Bożena Zawadzka (UJK w Kielcach), Beata Zięba-Kołodziej (Państwowa Uczelnia Zawodowa im. prof. Stanisława Tarnowskiego w Tarnobrzegu)

Adres redakcji / Editorial Correspondence

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

Opracowanie redakcyjne – Zespół
Projekt okładki – 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 2023

Czasopismo indeksowane w BazHum, Index Copernicus

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

- TERESA WILK, O potrzebie szerszego wprowadzenia sztuki w szkolny proces edukacyjno-wychowawczy młodego pokolenia 11
- KARINA LEKSY, Body in the social domain of the Internet – the effect of social comparisons on self-esteem and body-related behavior of young adults. 25
- JUSTYNA ŚWIERCZYŃSKA, BEATA PAWŁOWSKA, IZABELA CHOJNOWSKA-ĆWIAKAŁA, Mothers' personality traits and psychological and social functioning of children with autism spectrum disorder. 43
- BARBARA LULEK, Zabawa – praca – fascynacja. Obraz dzieciństwa w pracowni artystycznej. 71
- PAULINA FORMA, An eclectic approach to the study of parental attitudes towards a disabled child. The context of St. John Paul II 87
- ANNA RÓŻA MAKARUK, Ocena skuteczności Interpersonalnego Treningu Twórczego Myślenia (ITTM) w podnoszeniu poziomu samooceny jego uczestników 101
- DANUTA NIKITENKO, Twórczość i kreatywność w świetle rozważań pedagogicznych (studenci pedagogiki na temat kreatywności) 117
- KATARZYNA ROGOZIŃSKA, Zygmunt Noskowski (1846–1909) – sylwetka nauczyciela muzyki 139
- JUSTYNA SALA-SUSZYŃSKA, Wpływ gier na rozwój osobowości dziecka 157
- KATARZYNA SEGIET, Odpowiedzialność rodzicielska w obliczu przemian społecznych. 173
- MONIKA WOJTKOWIAK, Brotherhood in the aid service. The “Warrior Project” as a new form of development and support provided by soldiers to soldiers 189
- ALEKSANDRA SOBAŃSKA, Postawy czytelnicze – próba konceptualizacji i ich znaczenie w badaniach edukacyjnych. 199

BADANIA I KOMUNIKATY

- AGNIESZKA ZAJĄC, Rozumienie seksualności i wychowania seksualnego dzieci przez matki i nauczycielki przedszkola 213

MARLENA STRADOMSKA, Pornografia 2.0. Nowe zagrożenia na podstawie studiów przypadków	231
ANNA RÓG, ANNA SKOTNICKA, Czas wolny w czasie pandemii w perspektywie młodzieży ostatnich klas szkoły podstawowej – wybrane aspekty.....	245
WERONA KRÓL-GIERAT, VERA SAVIĆ, The diverse linguistic attainment and attitude development of children learning English as a foreign language in inclusive classes.....	261
DAMIAN LABIAK, Młodzi nauczyciele muzyki wobec wyzwań swojej profesji. Komunikat z badań.....	289
DOROTA RUSZKIEWICZ, Rodzeństwo w roli rodzicielskiej.....	309

CONTENTS

ARTICLES & ESSAYS

TERESA WILK, About the need for a wider introduction of art into the school education and upbringing process of the young generation	11
KARINA LEKSY, Body in the social domain of the Internet – the effect of social comparisons on self-esteem and body-related behavior of young adults	25
JUSTYNA ŚWIERCZYŃSKA, BEATA PAWŁOWSKA, IZABELA CHOJNOWSKA- -ĆWIAKAŁA, Mothers' personality traits and psychological and social functioning of children with autism spectrum disorder	43
BARBARA LULEK, Fun – work – fascination. Childhood in an art studio	71
PAULINA FORMA, An eclectic approach to the study of parental attitudes towards a disabled child. The context of St. John Paul II	87
ANNA RÓŻA MAKARUK, Assessment of the effectiveness of Interpersonal Creative Thinking Training in increasing the level of self-esteem of its participants	101
DANUTA NIKITENKO, Creation and creativity in light of the considerations of teaching (students of pedagogy about creativity)	117
KATARZYNA ROGOZIŃSKA, Zygmunt Noskowski (1846–1909) – profile of the music teacher	139
JUSTYNA SALA-SUSZYŃSKA, The influence of games on the development of a child's personality	157
KATARZYNA SEGIET, Parental responsibility in the face of social changes.	173
MONIKA WOJTKOWIAK, Brotherhood in the aid service. The “Warrior Project” as a new form of development and support provided by soldiers to soldiers	189
ALEKSANDRA SOBAŃSKA, Reading attitudes – an attempt at conceptualization and their importance in educational research	199

RESEARCHES & STATEMENTS

AGNIESZKA ZAJĄC, Understanding children's sexuality and sexual education by mothers and preschool teachers	213
MARLENA STRADOMSKA, Pornography 2.0. New threats based on case studies	231

ANNA RÓG, ANNA SKOTNICKA, Spare time during the pandemic from the perspective of young people in the last years of the primary school – selected aspects	245
WERONA KRÓL-GIERAT, VERA SAVIĆ, The diverse linguistic attainment and attitude development of children learning English as a foreign language in inclusive classes	261
DAMIAN LABIAK, Young music teachers facing the challenges of their profession. Research report	289
DOROTA RUSZKIEWICZ, Siblings in a parental role.....	309

Artykuły i rozprawy

O potrzebie szerszego wprowadzenia sztuki w szkolny proces edukacyjno-wychowawczy młodego pokolenia

About the need for a wider introduction of art into the school education and upbringing process of the young generation

DOI 10.25951/11146

Rola sztuki w doświadczeniu społecznym

W środowisku życia nieustannie oddziałują na jednostkę elementy otoczenia: fizycznego, biologicznego, społecznego i kulturowego. Przyjmując typologię Heleny Radlińskiej można by powiedzieć, że człowieka kształtuje środowisko przyrodnicze, społeczne i kulturowe. Twórczyni pedagogiki społecznej słusznie niebagatelną rolę przypisywała roli środowiska kulturowego (Radlińska 1935). To w nim dostrzegała potencjał i siłę oddziaływania oraz kształtowania rozwoju jednostki. W aspekcie kulturowym kultura i sztuka stają się koniecznym elementem spotkania człowieka z drugim człowiekiem, stają się przekazem intencji i wiadomości, odczucia i doświadczenia, estetyki i emocji. Spotkanie – jak zauważał ks. Józef Tischner – to potrzeba wzajemnej obecności. Martin Buber twierdził, że spotkanie jest doświadczeniem. Trudno nie zgodzić się z przemyśleniami wspomnianych filozofów. Podobne stanowisko reprezentował filozof, twórca i pedagog Joseph Beuys, który zauważał, że człowiek wchodzi w relacje z drugim człowiekiem w spotkaniu, także z jego postawą, zachowaniem, czyli wytworami ludzkiej aktywności, twórczości. W jego zamyśle sztuka jest nieodzownym elementem spotkania i dialogu między ludźmi. Dla tego artysty wytwory i wszelkie projekty artystyczne stanowią asumpt do dyskusji o rzeczywistości społecznej, warunkach codziennej ludzkiej egzystencji w dobie coraz jaskrawiej ujawniającej się destabilizacji polityczno-ekonomiczno-społecznej. Beuys był przekonany o potencjale sztuki jako czynnika regulującym rzeczywistość społeczną poprzez jej kształtowanie, formowanie. Tak jak materiał rzeźbiarski – drewno, metal, kamień – podobnie można kształ-

tować człowieka, a tym samym rzeczywistość, w której on egzystuje. Przekonanie, że człowiek czerpie wiedzę ze sztuki, pozwalało rozwijać się ludzkiej istocie i formować jej środowisko. Sztuka staje się zatem budulcem przestrzeni życia i jej doskonaleniem (Beuys 1990). Dostrzegał to również Erving Goffman, twórca dramaturgicznej teorii życia społecznego.

Trudno jest w czasach dzisiejszych określić pojęcie sztuki, tym bardziej że w dobie tak potężnego rozwoju techniki i przemysłu niemożliwa jest stabilizacja reguł, środków i technik tworzenia, pozwalająca ustalić miejsce i funkcjonalne właściwości poszczególnych jej dyscyplin (Brzoza 1982, s. 6).

Współcześnie tym bardziej trudno jest zdefiniować, czym jest sztuka, jej poszczególne dziedziny, które tak dynamicznie się rozwijają. Można jednak z pewnością przyjąć, że:

Jak wielokrotnie podkreślał W. Tatarkiewicz, sztuką jest zarówno czynność, jak i pewna specyficzna umiejętność lub wytwór, tj. dzieło. Zakres i treść pojęcia sztuki ulegały zresztą na przestrzeni długich dziejów ludzkości znacznej ewolucji, podobnie jak sama sztuka i w ogóle twórczość (Brzoza 1982, s. 8).

Pomimo tych rozważań nie można zaprzeczyć, że:

Sztuka jest zasadniczą działalnością człowieka, niezbędną dla jednostki, jak i dla społeczeństwa, istniejącą jako konieczna potrzeba od czasów najdawniejszych. Sztuka i człowiek są nierozłączne. Nie ma sztuki bez człowieka i nie ma także człowieka bez sztuki (Huyghe 1957, s. 3).

To sprawia, że niezależnie od czasu/epoki i rodzaju aktywności człowieka jest mu ona niezbędna w codziennym, społecznym funkcjonowaniu. Warto za Herbertem Readem dostrzec nie tylko artystyczne, lecz także społeczne konteksty sztuki.

Sztuka (...) to istotna odmiana „bycia człowiekiem”. Życie bez sztuki to życie jałowe i brutalne. Człowiek jest przede wszystkim tym, który tworzy. Twórczość jest psychologicznym zaprzeczeniem zniszczenia. (...) Dzieło sztuki nie jest tylko ozdobą: jest wyrazem jednego z najgłębszych instynktów człowieka, instynktu, który go kieruje do rozszerzenia zakresu swego zmysłowego spostrzegania. Instynkt ten decyduje o rozwoju zmysłów w okresie dzieciństwa i jeśli zostanie przedłużony na okres życia dorosłego, zwykle podnieca ludzi do przedkładania działań konstruktywnych ponad działania niszczące (za: Wojnar 1984, s. 183).

Odnosi się to nie tylko do czystego dzieła sztuki, aktywności/twórczości artystycznej, ale także, a może, jak zauważał J. Beuys, odnosi się to do społecznej aktywności w codziennym życiu. To właśnie zadanie dla edukacji, która służyć ma jednostce i społeczeństwu w dialogu społecznym.

Dzieła sztuki wypełniają społeczną i indywidualną przestrzeń. Dzieło sztuki to znak, to w pierwszym rzędzie ślad czynności człowieka:

Ponieważ jest to czynność psychofizyczna, z tego śladu można by odczytać w pewnym sensie osobowość artysty, jego przeżycia i poglądy, można by też wokół tak pojętego dzieła stworzyć historię jego powstania i kolei losu. (...) Ponadto jednak dzieło sztuki jest znakiem zamierzonym. Może mieścić w sobie całą rzeczywistość fikcyjnie w nim przedstawioną, ale może też przenosić wszelkie zamierzone treści (Hohensee-Ciszewska 1976, s. 84).

Sztuka to ponadczasowa wartość, nie tylko z uwagi na swój artyzm, ale z uwagi na doświadczenie spotkania. Dziełami upomina się o człowieka, ale też o siebie. Pełniąc wielorakie zadania i funkcje, przyczynia się do rozwoju człowieka i społeczeństwa. Warto jednak pamiętać, że sztuka spełnia je wtedy, gdy jest obecna w przestrzeni społecznej.

Pośród wielu funkcji to funkcje wychowawcza i edukacyjna/poznawcza wpisują się w program pedagogiczny szkoły. Dlaczego? Otóż:

Sztuka chwytą i przedstawia świat w nader różnorodnych ujęciach, uzupełnia to, czego nie mogą ukazać nauki, co trudno wyobrażalne, mało dostępne racjonalnym władzom poznawczym, kwestionuje niektóre z prawd uznanych za obiegowe i wskazuje na to, co jeszcze nie rozpoznane, a co może się w przyszłości ziścić. Ujawnia to, co niewyraźne dla zmysłów w samej rzeczywistości, co bezpostaciowe, co możliwe (Golka 2008, s. 215).

Sztuka zatem nie zawsze musi być odzwierciedleniem rzeczywistości, często jest artystyczną wariacją artysty/twórcy jedynie inspirowanego daną rzeczywistością. „Sztuka funkcjonując w kulturze, niewątpliwie pełni zadanie poznawcze, tzn. wykorzystywana jest jako źródło wiedzy o świecie” (Borowiecka 1986, s. 198). Trudno nie zgodzić się z faktem, że: „Sztuka jest przekazem o nieskończonej ilości znaków, najlepiej zaś odczytuje i rozumie ją ten, który zna ich najwięcej” (Kapłon 2006, s. 21).

Istotę sztuki w procesie kształcenia młodego pokolenia dostrzegali w przeszłości nauczyciele szkół pijarskich i jezuickich. Sztuka, każda z jej dziedzin była dla nich istotnym warsztatem dla przygotowania młodzieży do społecznego funkcjonowania (Wołoszyn 1964). Istotę sztuki w procesie wychowania

dostrzegali również Herbert Read (1976), postulując powszechne wychowanie przez sztukę. Dlaczego zatem współcześnie sztuka w procesie dydaktycznym jest bardzo często tak marginalnie traktowana?

Sztuka w szkolnym procesie edukacyjno-wychowawczym – realia a potrzeby

W codzienność życia wpisana jest edukacja, to ona pozwala jednostce na rozwój i realizację przypisanych zadań, umożliwiających spełnienie ludzkiej egzystencji. W owym całokształcie oddziaływań edukacyjnych i wychowawczych rolę priorytetową pełni rodzina, to ona wprowadza jednostkę w rzeczywistość społeczną, system wartości, postaw i odpowiedzialności. Nie jest jednak w tym osamotniona, wsparciem dla tej pracy są inne środowiska, jak szkoła, grupa rówieśnicza czy środowisko lokalne. Każde z nich pełni określone funkcje i zadania. W niniejszych rozważaniach uwagę pragnę skupić na szkole, instytucji społecznej, która przez kilkanaście lat wpisana jest w życiorys każdej jednostki. Jednym z naczelnych zadań, jakie stają przed szkołą, jest przygotowanie wychowanka „do aktywnego udziału w często nieokreślonym co do swego kierunku procesie zachodzących i często zaskakujących nas przemian” (Radziejewicz-Winnicki 1999, s. 22). Zadanie to realizuje się we wszystkich przedmiotach nauczanych w szkole, również artystycznych – muzyce i plastyce. To dwa przedmioty, które od lat 20. XX wieku wpisane były w program nauczania jako obowiązkowe zajęcia edukacyjne. Przez kolejne dekady zmianie ulegały nazwy, np. „wychowanie muzyczne” i „wychowanie plastyczne”, zawsze jednak odnosiły się do dwóch wspomnianych dziedzin sztuki.

Trudno tak naprawdę dociec, dlaczego akurat te dziedziny znalazły się w polu zainteresowań edukacji szkolnej, ważne że były i są obecne, przynajmniej na niektórych etapach edukacji. Przedmioty artystyczne są obecne w kształceniu wczesnoszkolnym oraz w edukacji w klasach 4–7, już w ósmej klasie zajęcia te mają charakter fakultatywny. W szkole średniej zajęcia ze sztuki mają także charakter fakultatywny i obejmują niejako całość sztuki, przyjmując nazwę „edukacja kulturalna”. Trudno zatem mówić o pełnej systematyczności zajęć z zakresu sztuki. Uwagę zwracają też formy zajęć, które nie zawsze są w stanie zainteresować ucznia danymi treściami.

Tymczasem kształtowanie w szkole nawyków świadomego uczestnictwa w kulturze staje się współcześnie jednym z kluczowych zadań procesu edukacyjno-wychowawczego. Proces ten wymaga wszelako określonych działań:

- wyposażenia uczących się w podstawową wiedzę na temat różnych dziedzin sztuki i procesu twórczego,
- kształtowania zaciekawienia, zainteresowań i zamiłowań dzieci i młodzieży różnymi dziedzinami sztuki,
- kształtowania potrzeby obcowania ze sztuką, potrzeby jej odtwarzania i tworzenia,
- rozwijania wrażliwości, odczuwania wartości piękna i zdolności rozumienia form artystycznych,
- kształtowania umiejętności i nawyków w zakresie odtwórczości i twórczości artystycznej,
- uświadomienie roli sztuki w życiu człowieka (Horbowski 2000, s. 86).

Uwzględniając powyższe, moim zamysłem było przedstawienie stanowisk wybranych grup co do istoty sztuki w rozwoju młodego pokolenia, a tym samym potrzeby szerszego wprowadzenia sztuki w przestrzeń edukacyjną szkoły.

W badaniach uczestniczyli uczniowie szkół podstawowych, gimnazjum i liceum (po 20 uczniów), 13 nauczycieli oraz 19 twórców/artystów w poszczególnych dziedzinach. Badania prowadzono w latach 2017–2019 na terenie województw: śląskiego, małopolskiego i mazowieckiego. W badaniach jakościowych posłużono się metodą wywiadu. W badaniach wykorzystano też obserwację uczestniczącą.

W prowadzonych rozważaniach posłużono się wybranymi wypowiedziami, które sugerują potrzebę rozpowszechnienia edukacji w zakresie sztuki w systemie szkolnym. Wstępnym obszarem zainteresowań było zdiagnozowanie, w jakim zakresie badane grupy dostrzegają istotę/wartość sztuki w procesie rozwojowym młodego pokolenia. Wypowiedzi badanej młodzieży ze szkoły podstawowej wskazują, że uczniowie są świadomi wartości oddziaływań sztuki w procesie rozwojowym, potwierdzają to następujące słowa: *Sztuka nie tylko wspomaga rozwój człowieka, ale wpływa na rozwój środowiska, w którym funkcjonuje. Pozwala być kreatywnym.* Do wypowiedzi ucznia ze szkoły podstawowej nawiązuje uczeń gimnazjum: *Sztuka niezmiennie aktywizuje, jest motywatorem; Sztuka ma znaczący wpływ na rozwój człowieka, jej piękno wzmacnia i motywuje do działania. Sztuka, dostrzegając współczesne problemy społeczne, motywuje do działania, tym samym rozwija człowieka.* Podobne stanowisko prezentują uczniowie liceum: *Sztuka wzbogaca umysł. Zainteresowanie sztuką może powodować przemiany w działaniu człowieka. Każda dziedzina sztuki warunkuje rozwój jednostki.* Przywołane wypowiedzi ujawniają, że młodzież ma świadomość znaczenia sztuki w procesie rozwoju i aktywizacji. Co istotne, uczniowie potrafią powiązać rozwój indywidualny z rozwojem środowiska życia, rozwojem społecznym. To sugeruje, że młodzież

dostrzega potrzebę funkcjonowania/obecności sztuki w swoich środowiskach wychowawczych – rodzinie, szkole, środowisku lokalnym.

W tym zakresie istotne było poznanie stanowiska nauczycieli, osób, które odgrywają priorytetową rolę w formowaniu młodego pokolenia. To przecież: „Wychowawca kształtuje u uczniów właściwą postawę wobec świata, musi to robić w aspekcie kompleksowości, a nie sztucznego wyodrębnienia. Piękno przyrody, sztuki i człowieka powinno się wzajemnie warunkować i przenikać” (Łopatkowa 1970, s. 178). Słowa znakomitego pedagoga sprzed pół wieku absolutnie nie tracą na aktualności. Przeciwnie – doskonale wpisują się w potrzeby współczesnego zdehumanizowanego świata. Przywołane słowa to wskazówka, aby poszukiwać wspólnych punktów/obszarów dobra w całokształcie życia człowieka, a nie tylko dostrzegać odmienności. Zauważają to również współcześni nauczyciele, co oddają następujące wypowiedzi: *Sztuka może nie warunkuje rozwoju absolutnie, ale uwrażliwia, pomaga człowiekowi odczuwać empatię, uwrażliwia go estetycznie; Sztuka warunkuje rozwój człowieka, pozwala nie godzić się na prymitywizm, nie zadowala go słaby film, muzyka lub książka. Kolejna wypowiedź rozwija wspomniany zakres: Sztuka pobudza do podejmowania różnorodnej aktywności, rozwija umiejętności wypowiedzi, wzmaga koncentrację; sztuka pozwala na autorozwój. Percepcja sztuki pozwala rozwijać wyobraźnię, kreatywne myślenie, tym samym stwarza szansę zainteresowania sztuką odbiorcy.* To cenne uwagi nauczycieli, którzy dostrzegają wartość sztuki w procesie rozwoju. Powszechnie zwracali też uwagę na fakt, że: *Zasadniczo wszystkie dziedziny sztuki przyczyniają się do rozwoju jednostki w każdym aspekcie: twórczym, emocjonalnym, społecznym i estetycznym.* Nauczyciel to „drugi” wychowawca młodego pokolenia, postać powołana do wspierania priorytetowej roli rodzica. To istotne, że tak powszechnie nauczyciele dostrzegają wagę sztuki w holistycznym kształtowaniu jednostki.

Nie mniej znaczące było poznanie stanowiska twórców/artystów we wspomnianym zakresie. Pozyskane opinie były jednorodne, zwracały uwagę, że: *Sztuka powinna być źródłem aktywizującym młode pokolenie. Dzięki sztuce ludzie mogą się pozbyć nieśmiałości i niepewności. Stają się bardziej bezpośredni.* Dodawali także, że: *Uczestnictwo młodzieży w różnych ofertach instytucji kulturalnych warunkuje jej różnorodną aktywność, głównie poznawczą.* Te wypowiedzi wskazują, że artyści zwracają uwagę nie tylko na artystyczne forum sztuki, ale dostrzegają jej rolę w praktyczno-społecznym codziennym działaniu. W rzeczywistości tak nieprzychylniej ludzkości warto zauważyć głos sztuki, jej możliwości w sprawnym wzajemnym komunikowaniu w środowiskach coraz bardziej odmiennych kulturowo. Sztuka staje się tu narzędziem/kluczem usprawniającym tak po-

trzebny współcześnie dialog zorientowany na poznanie i zrozumienie. W dobie tak różnorodnych form komunikacji i edukacji istotnym aspektem badań było dla mnie poznanie stanowiska młodzieży w zakresie komunikowania i edukacji za pomocą sztuki.

Badania ujawniają, że młodzież z gimnazjum dostrzega rolę sztuki w przedmiotowym zakresie, o czym świadczą następujące wypowiedzi: *Sztuka w zakresie komunikacji jest bardzo istotna, od najmłodszych lat warto zachęcać dzieci do czytania, słuchania muzyki czy rysowania; sztuka jest ważna zarówno w kształceniu wzajemnej komunikacji, jak i w całościowej edukacji. W wypowiedziach pojawiły się również uwagi o znaczeniu sztuki: w kształtowaniu komunikacji międzypokoleniowej. Wypowiedzi młodzieży licealnej prezentują podobne stanowisko: Sztuka znacząco wspomaga edukację szkolną i pozaszkolną, pozwala się też porozumieć w różnych, niekiedy trudnych sytuacjach. To istotne, że młodzież dostrzega wartość sztuki w procesie edukacyjnym i komunikacyjnym, co może wskazywać na potrzebę szerszego zaangażowania sztuki w proces edukacyjny. Czy podobnie myślą nauczyciele? Odpowiedź znajdujemy w ich wypowiedziach: Sztuka zawsze pełniła istotną rolę w edukacji, współcześnie jest podobnie; Artysta zawsze pragnie podzielić się swoimi emocjami, przekazać komunikat odbiorcy. Edukacyjnie przekazuje pewne treści oraz wzorce i normy moralno-społeczne, poszerza horyzonty myślenia. To, że nauczyciele dostrzegają rolę sztuki w edukacji, to cenne doświadczenie, daje nadzieję, że w swojej pracy pedagogicznej w znacznym stopniu będą zwracać uwagę na przejawy sztuki i implementować ją do treści edukacyjnych. Taką nadzieję odczytać można z innych wypowiedzi nauczycieli: Sztuka jest bardzo znaczącą formą komunikacji i edukacji, postrzeganej jako wychowanie czy nauczanie. Funkcja komunikacyjna sztuki nie ogranicza się jedynie do stwierdzenia, że artysta własnym dziełem komunikuje się z odbiorcą, może być rozumiana jako swoisty język, którym w sposób alegoryczny i symboliczny komunikujemy swoje myśli, obserwacje czy poglądy. Tym samym wyrażamy stany emocjonalne. Coraz częściej sztuka staje się znaczącą formą edukacji np. w terapii czy edukacji oraz w zajęciach dydaktycznych, od zajęć rytmiczno-muzycznych, przez plastykę, wiedzę o kulturze, język polski, historię, po zajęcia dodatkowe, wyjścia do teatru, filharmonii, muzeum czy galerii. Wypowiedzi nauczycieli ukazują ich świadomość i potrzebę rozwijania zajęć dydaktycznych w taki sposób, by uwzględniać obecność sztuki.*

Również artyści/twórcy dostrzegają nie tylko artyzm swoich dzieł, ale także przekaz społeczny: *Sztuka w znacznym stopniu kreuje świadomość jednostki, buduje poczucie własnej wartości i sprawczości oraz pozwala porozumiewać się między ludźmi funkcjonującymi w odmiennych grupach społeczno-kulturowych. Ponadto*

zwracają uwagę, że: *Kod kulturowy ułatwia i umożliwia komunikację społeczną. Nie sposób wyobrazić sobie komunikacji bez edukacji poprzez sztukę, świadomej jej obecności.* Twórcy zauważają, że: *Dzięki wartościom zawartym w sztuce wzajemnie się komunikujemy i edukujemy. To sztuka pozwala na rozwój własnej wrażliwości i poznanie zasad funkcjonowania złożonego, coraz bardziej obcego świata.* Od wieków artyści dostrzegali społeczne konteksty sztuki, która ze społeczeństwa wypływa i poprzez artystyczną wypowiedź znowu do niego trafia. Współcześni twórcy jak i ich poprzednicy starają się wzbogacić społeczeństwo poprzez swoją twórczość, która staje się znakiem, symbolem przesłania zawartego w dziele. Artyści jak i nauczyciele widzą w sztuce narzędzie edukacji, także tej elementarnej. Sztuka porządkuje przestrzeń, a skoro tak, to winna odnaleźć się w każdym obszarze edukacyjnym, nie tylko w przestrzeni zajęć artystycznych – muzyki i plastyki. Kluczowym zamysłem staje się wypracowanie świadomości wśród osób odpowiedzialnych za edukację, że plastyka i muzyka to nie jedyne przedmioty, na których można kształtować i poznawać sztukę. Warto dostrzec też obecność poszczególnych dziedzin sztuki w innych szkolnych przedmiotach.

W tym kontekście starałam się poznać stanowisko młodzieży w zakresie zwiększenia liczby godzin z zajęć artystycznych, a także wprowadzenia innych dziedzin sztuki do programu oraz innych form poznawania sztuki. Młodzież ze szkoły podstawowej zwracała uwagę na potrzebę wprowadzenia innych dziedzin sztuki: *Uważam, że należy wprowadzić dodatkowo zajęcia z teatru, to bardzo kreatywna sztuka.* Inni zwracali uwagę na film: *To bardzo popularna dziedzina i jak żadna inna, no może jeszcze teatr, łączy w sobie wszystkie pozostałe dziedziny sztuki; Sztuka pojawia się niekiedy na innych przedmiotach, ale rzadko nauczyciele zwracają na to uwagę. Ja to widzę, bo chodzę na zajęcia z plastyki.* To pojedynczy głos młodego pokolenia, który potwierdza, że sztuka jest wszechobecna, należy tylko umieć ją dostrzeżeć. Młodzież gimnazjalna zwracała z kolei uwagę na konieczność korzystania z instytucji kultury: *Zajęcia w szkole mają swoją wartość, ale zdecydowanie lepiej byłoby, gdyby zajęcia odbywały się w muzeum czy filharmonii, byłyby ciekawsze; Uważam, że zdecydowanie dobrze byłoby wprowadzić inne zajęcia, z tańca czy z teatru, bo trzeba się rozwijać, a sztuka daje takie możliwości.*

Wielu uczniów, zarówno ze szkoły podstawowej, jak i gimnazjum uważa, że obecne zajęcia z plastyki i muzyki są wystarczające. Taka postawa ma zapewne swoje źródło w deficycie świadomości, jaką rolę odgrywa sztuka w codziennej i szkolnej edukacji. Tym bardziej powinno się wprowadzać w szerszym zakresie sztukę, różnicować jej formy, by bardziej zainteresować uczniów tym obszarem edukacji. Dlatego zapytano nauczycieli, czy zajęcia z plastyki i muzyki są wystarczające dla kształcenia w zakresie sztuki? Nauczyciele w więk-

zości twierdzili, że nie są wystarczające. *W szkole jest zbyt mała liczba godzin z przedmiotów artystycznych, poza tym trudno sobie wyobrazić brak takiej edukacji na lekcjach języka polskiego czy historii. Jeżeli proces edukacji postrzegamy jak wszelkie procesy odbywające się w sprzyjających warunkach rozwojowych, to nie można ograniczyć kontaktu ze sztuką tylko do zajęć lekcyjnych z plastyki i muzyki. Problematyka sztuki występuje na innych zajęciach pozaartystycznych, co wynika z realizacji podstawy programowej, dotyczy to języka polskiego, już sama literatura jest dziełem sztuki, trudno nie dostrzegać wzajemnej korespondencji różnych dziedzin sztuki. Wśród nauczycieli pojawiały się również głosy wskazujące, że: Treści ze sztuki można propagować na innych przedmiotach, nie tylko języku polskim, ale także historii, fizyce, matematyce, biologii czy geografii, trzeba tylko chcieć. To nie jest w pełni popularny pogląd wśród nauczycieli, nie wszyscy dostrzegają taką potrzebę, skupiając się na stricte merytorycznych treściach danego przedmiotu. Tymczasem sztuka towarzysząca człowiekowi od zarania dziejów jest obecna we wszystkich dziedzinach nauki, trzeba ją tylko dostrzec, zwrócić na nią uwagę ucznia.*

Deficyty w edukacji szkolnej w zakresie sztuki – plastyki i muzyki – dostrzegają też artyści: *Uczniowie niekiedy nudzą się na zajęciach artystycznych, zainteresowani są przede wszystkim ci, którzy ujawniają pewne uzdolnienia. Tymczasem należy wprowadzać odpowiednie formy, aby zainteresować wszystkich uczniów. Same prezentacje sztuki nie wystarczą. Ciekawszą formą byłyby plenery, występy, udział w koncertach, wystawach. Osobiste spotkania z twórcami w formie warsztatów. To zwrócenie uwagi na dominujące w szkołach formy zajęć i potrzebę ich rewitalizacji, unowocześnienia. Artyści dostrzegają także, że sztukę można poznawać nie tylko w ramach zajęć z plastyki i muzyki, ale także w trakcie innych zajęć szkolnych. Potrzebna jest tu jednak świadomość nauczycieli oraz zaangażowanie we wprowadzanie uczniów w przestrzeń sztuki. Zajęcia ze sztuki nie powinny się ograniczać jedynie do zajęć z plastyki i muzyki, inne przedmioty też pozostają w kontakcie ze sztuką. Dlaczego tego nie wykorzystać. To znak, że współczesny nauczyciel organizujący edukację powinien odpowiadać na współczesne potrzeby kształtowania kreatywnej jednostki, poprzez percepcję, doświadczenie rzeczywistości wszystkimi zmysłami. Orędownikiem takiego poznania był Jan Amos Komenský.*

Aspiracje Komenskiego wyrastały na gruncie tradycji pansoficznej, ale zostały podporządkowane celom pedagogicznym. W *Wielkiej dydaktyce* z 1657 roku walczy Komenský o reformę nauczania – w przekonaniu, iż edukacja młodzieży jest pierwszym krokiem ku reformie politycznej, społecznej i religijnej. Zadaniem nauczycie-

la jest dostarczenie wychowankom takich obrazów, które będą wywierać głęboki wpływ na ich zmysły i wyobraźnię; wpływ ów winien być możliwie bezpośredni i dlatego należy działać poprzez rzeczy widzialne na wzrok, słyszalne na słuch, pachnące na węch, smakowe na smak, dotykalne na dotyk (Eco 2013, s. 234).

Wielki pedagog nawiązywał do swej idei także w *Świecie w obrazach* z 1658 roku, próbował opracować nazewnictwo „obrazkowe” wszystkich podstawowych rzeczy tego świata oraz działań ludzkich. Jego starania, by opatrzyć to dzieło odpowiednimi rycinami, spowodowały opóźnienie publikacji książki. Chodziło mu bowiem o to, by ryciny znajdowały się w bezpośrednim związku ikonicznym z przedstawionymi rzeczami, a nie ograniczały się tylko do funkcji dekoracyjnych (Eco 2013, s. 235).

Te idee znalazły się również w późniejszych opracowaniach nowego wychowania reprezentowanych przez Johna Deweya czy Marię Montessori.

Przywołane przykłady wpisują się w praktykę poznawania otaczającej rzeczywistości poprzez różne dziedziny sztuki. Nauka następuje poprzez doświadczenie i obserwację. Słusznie zauważał Lew Tołstoj, że: „Sztuka jest zależna od nauki; jest również jak nauka ważnym organem życia i postępu ludzkości” (Tołstoj 1980, s. 335). Skoro tak, to warto zauważyć, że winna ona (sztuka) być obecna w jak najszerszym zakresie w procesie wychowania i edukacji. Trafnie pisał Heliodor Muszyński:

Składające się na proces wychowania przez sztukę sytuacje wychowawcze muszą nie tylko stwarzać warunki do pobudzania oraz wdrażania każdego wychowanka do aktywności, której przedmiotem jest sztuka, lecz przede wszystkim muszą one wyzwalać wybiórcze, ukierunkowane przeżycia. Innymi słowy wychowanek powinien w tych sytuacjach i przez nie wyzwalać swój emocjonalny stosunek do otaczającej go rzeczywistości ujmowanej wszakże w kategoriach estetycznych. Toteż sytuacje wychowawcze, o których tutaj mowa, o tyle spełniają właściwe funkcje w strukturze procesu wychowania przez sztukę, o ile wdrażają wychowanków do czynnego kontaktu ze sztuką oraz przeżywania emocjonalnego, a także do wybiórczego stosunku do sztuki (Muszyński 1978, s. 306).

W kontekście powyższych opinii to szkoła winna zabezpieczać jak najpełniejszą ofertę edukacji w zakresie sztuki, w każdej możliwej formie. Pytana o formy edukacji w zakresie sztuki młodzież zwracała uwagę zasadniczo na zajęcia artystyczne z plastyki i muzyki, pojawiały się również zajęcia pozalekcyjne oraz wyjścia do instytucji kultury, ale to już w zdecydowanie mniejszym zakresie. Na pytanie, czy sztuka przejawia się w treściach programowych innych przedmiotów, nieliczni wskazywali na język polski i historię. To potwierdza znaczące deficyty w ofertach szkół w propagowaniu sztuki.

Tę rzeczywistość zdają się postrzegać również nauczyciele, którzy zwracają uwagę na stan obecny i możliwości łączenia treści sztuki z innymi przedmiotami. *Sztuka jest realizowana nie tylko jako przedmiot muzyka czy plastyka, ale również w zakresie literatury, na co dzień bowiem mówi się o literaturze, o jej relacji do muzyki i malarstwa, o emocjach, które wywołują wszystkie teksty kultury. Muzyka i plastyka realizowane są systematycznie, natomiast inne dziedziny sztuki bardzo sporadycznie pojawiają się w ramach tych artystycznych przedmiotów, nie wspominając już o innych przedmiotach. Zwracano tu również uwagę na zakres godzinowy zajęć ze sztuki w kontekście całokształtu wychowania. Liczba godzin z przedmiotów artystycznych w systemie szkolnym jest zbyt mała. Przecież to właśnie wychowanie estetyczne łączy różne aspekty wiedzy o rzeczywistości, sprzyja poznaniu całkowitemu, także złożonych zjawisk sztuki i kultury we wzajemnych relacjach. Pojawiły się też nieliczne wypowiedzi nauczycieli ukazujące miejsce sztuki w obszarze innych przedmiotów. Realizacja zajęć ze sztuki wynika m.in. z realizacji podstawy programowej np. dotyczącej edukacji plastycznej i edukacji muzycznej (w klasach I–III), dalej plastyki i muzyki, zajęć artystycznych, wiedzy o kulturze, ponadto dotyczy to także języka polskiego, historii, elementy pojawiają się również na wiedzy o społeczeństwie, geografii, językach obcych, informatyce, zajęciach z wychowawcą; Tak naprawdę to sztukę można dostrzegać we wszystkich treściach różnych przedmiotów, ale tego powszechnie się nie czyni, to zależy od nauczyciela. To trafna uwaga, zastanawia zatem, dlaczego nauczyciele tak rzadko odwołują się do sztuki, czy to tylko brak świadomości jej wartości edukacyjnej, czy też inne czynniki warunkują prezentowane bariery.*

Priorytetową rolę sztuki w programie nauczania dostrzegają artyści/twórcy, zwracając uwagę na jej wartość w holistycznym rozwoju młodego pokolenia. *Sztuka powinna być realizowana na równi z innymi przedmiotami i być traktowana interdyscyplinarnie jako nauka kreatywności, nie tylko muzyki, plastyki czy historii sztuki, ale innych przedmiotów. Potrzeba korelacji w szkole powinna dotyczyć wszystkich dziedzin sztuki realizowanych od historii przez matematykę, fizykę, plastykę, sport i inne. Edukacja poprzez sztukę niekoniecznie musi w systemie szkolnym powoływać nowe przedmioty artystyczne, wystarczyłoby, gdyby nauczyciele na tych przedmiotach wplatali wątki dotyczące innych dziedzin sztuki, gdyby stosowali otwarte formy edukacji, poznawania sztuki w jej naturalnym środowisku, filharmonii, teatrze, galerii, wreszcie gdyby nauczyciele realizujący inne pozaartystyczne przedmioty chcieli i potrafili dostrzec sztukę w przedmiotowych treściach nauki. Dopelnieniem tej edukacji winny być zajęcia pozalekcyjne realizowane przez artystów, edukatorów sztuki. To znaczące, gdy dostrzega się, że sztukę można poznawać w ramach innych pozaartystycznych przedmiotów. Istotne w tym względzie są*

zapewne formy doświadczania i rozumienia sztuki, dlatego tak ważne jest, by w programowe zajęcia wplatać warsztaty z twórcami, organizować systematyczne wyjścia do instytucji kultury. Tym samym kształcić uczniów i nauczycieli, którzy w szerszym zakresie będą chcieli i potrafili prowadzić edukację poprzez sztukę nie tylko w ramach przedmiotów artystycznych.

Refleksje końcowe

Sztuka jest nam niezbędna w codziennym funkcjonowaniu, zauważali to jezuici i pijarzy, którzy wprowadzili do swych szkół sztukę, zauważają to również współcześni reprezentanci nauki:

Człowiek od początku swego istnienia tworzył sztukę, a ona kształtowała jego umysłowość i zdolności na równi z pracą: jest ona bowiem swoistym rodzajem pracy, dziełem rąk i wyobraźni człowieka. Jest częścią i przejawem natury ludzkiej, wyraża się życiem, jego różnymi formami, a nimi się rodzi i umiera. Sztuka jest tak wszechobejmującym elementem, przenikającym atmosferę życia społecznego i jednostkowego, że niekiedy trudno ją od życia oddzielić. Wrasta głęboko swymi korzeniami w codzienną rzeczywistość, jest jej częścią i atrybutem, radością, szczęściem i najwyższą satysfakcją. Sztuka istnieje, rozwija się, wyraża poglądy, myśli, uczucia i dlatego jest wartością kształcącą i wychowującą (Nowiński, red. 1977, s. 150).

Jeżeli tak potrafimy odczytać sztukę, dostrzec jej walory i wartość, to dlaczego w nieznacznym zakresie upowszechniamy ją wśród młodego pokolenia? To pytanie, na które warto szukać odpowiedzi i mechanizmów zmiany istniejącej rzeczywistości. Zaczniemy zatem od szerszego upowszechniania sztuki w systemie szkolnym, tak by kształtować mądre jednostki i mądre społeczeństwo. Tego wymaga od nas – nauczycieli i wychowawców – współczesność.

BIBLIOGRAFIA

- Beuys J. (1990), *Teksty, komentarze, wywiady*, wybór, oprac., wstęp J. Jedliński, tłum. S. Jedliński, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Ruchu i Centrum Sztuki Współczesnej.
- Borowiecka E. (1986), *Poznawcza wartość sztuki*, Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.
- Brzoza H. (1982), *Wielość sztuk – jedność sztuki*, Warszawa: WSiP.
- Eco U. (2013), *Poszukiwanie języka doskonałego*, tłum. W. Soliński, Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.

- Golka M. (2008), *Socjologia sztuki*, Warszawa: Difin.
- Hohensee-Ciszewska H. (1976), *Podstawy wiedzy o sztukach plastycznych*. Warszawa: WSiP.
- Horbowski A. (2000), *Edukacja kulturalna jako system działań społeczno-wychowawczych. Analiza systemowa i projekcja modelowa*, Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe Fosze.
- Huyghe R. (1957), *L'art et l'homme*, vol. 1, Paris: Larousse.
- Kapłon M. (2006), *Spotkania z Małym Księciem. Wykorzystanie sztuki w pracy pedagogicznej z dziećmi*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Łopatkowa M. (1970), *Piękno w życiu dziecka*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Muszyński H. (1978), Podstawowe dziedziny wychowania, w: M. Godlewski i in. (red.), *Pedagogika*, Warszawa: PWN, s. 297-325.
- Nowiński K. (red.) (1977), *Muzea w procesie wychowania młodzieży*, Warszawa: Ministerstwo Kultury i Sztuki.
- Radlińska H. (1935), *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Warszawa: Nasza Księgarnia Sp. Akc. ZNP.
- Radziewicz-Winnicki A. (1999), *Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzimej edukacji. Tom szkiców*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Read H. (1976), *Wychowanie przez sztukę*, tłum. A. Trojanowska-Kaczmarska, Wrocław-Warszawa-Łódź-Kraków: Wydawnictwo Ossolineum.
- Tolstoj L. (1980), *Co to jest sztuka?*, tłum. M. Leśniewska, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Wojnar I. (1984), *Sztuka jako „podręcznik życia”*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Wołoszyn S. (1964), *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa: PWN.

STRESZCZENIE

Od wieków sztuka odgrywa w życiu człowieka istotną rolę, mimo że nie zawsze jest to dostrzegane. Wartość i rola sztuki, wielość funkcji, jakie spełnia w życiu społecznym, sprawiają, że pilną potrzebą/celem staje się wprowadzenie sztuki w zdecydowanie większym zakresie w proces edukacyjno-wychowawczy młodego pokolenia. Zasadnicze zadanie staje przed szkołą, a więc instytucją wpisaną w codzienność życia młodzieży. W dobie wielokulturowej rzeczywistości, nieprzychylniej kulturowo-społecznie, odpowiedzialność społeczna winna wyrażać się właśnie w potrzebie włączenia w szerszym zakresie sztuki do programu szkolnego. Tekst prezentuje różne stanowiska/wypowiedzi wybranych grup społecznych: uczniów, nauczycieli i artystów w przedmiotowym zakresie.

SŁOWA KLUCZOWE: sztuka, zajęcia artystyczne, szkoła, edukacja, wychowanie

SUMMARY

For centuries, art has played an important role in human life, although it was not always noticed. The value and role of art, the multiplicity of functions it fulfills in social life makes it an urgent need/goal to introduce art to a much greater extent in the educational and upbringing process of the young generation. In the era of socially unfavorable multicultural reality, the social responsibility should be expressed precisely in the need to include art to a wider extent in the school curriculum. The text presents various positions/statements of selected social groups: students, teachers and artists in the subject matter.

KEYWORDS: art, artistic classes, school, education, upbringing

TERESA WILK – Uniwersytet Śląski w Katowicach

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 11.01.2023

Daty recenzji / Revised: 26.06.2023; 1.08.2023

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 31.10.2023

Body in the social domain of the Internet – the effect of social comparisons on self-esteem and body-related behavior of young adults

Ciało w społecznej przestrzeni Internetu – wpływ porównań społecznych na samoocenę i zachowania związane z ciałem młodych dorosłych

DOI 10.25951/11147

Introduction

A beautiful body is, in the 21st century, synonymous with physical attractiveness, desire, success, self-discipline. The closer the appearance of the body is to the idealized images presented in the mass media, the higher its value. The body is what defines a person nowadays, and for many people it is the only determinant of identity and the basis for social and individual evaluation of the individual. In view of the value placed on the body today, people take various measures aimed at improving their appearance. Many times, they are willing to take considerable financial burdens and even physical suffering if it is to achieve an ideal body appearance. Studies indicate that physically attractive people generally do much better than average or unattractive individuals. For example, they are more likely to get better jobs, be more successful professionally, and have higher salaries. Moreover, physically attractive individuals have been found to receive lower court sentences, have an easier time in education, have more friends and are more likely to achieve their goals (Pawłowski 2009). In addition, physical attractiveness is associated with many positive qualities, such as intelligence, honesty, caring, communicativeness, and good adaptability (Wosińska 2004). Physical attractiveness is also extremely important in the situation of choosing a sexual partner. This is confirmed by research conducted by R.A. Lippa, which showed that the most consistent characteristic in ranking the most important qualities of a partner was physical attractiveness (Pawłowski 2009).

There is no doubt that the main source of the model of the ideal body comes from popular culture, through which people “adopt the cult of the

body into their value system and create their own identity on the basis of this. They succumb to the influence of culture and ascribe paramount importance to the ideal of a beautiful (slim) body” (Brytek-Matera 2008). The body standard propagated by mass media has for many years been identified with a slim figure in women and a muscular appearance in men (Brytek-Matera and Rybicka-Klimczyk 2009). This has caused a trend since the 1970s, according to which, above all, a slim figure is associated with many positive qualities, while people with excessive body weight are seen as lazy, unhappy and unattractive (Poorani 2012).

Nowadays, direct interpersonal relationships are increasingly being replaced by contact through digital technology (Melosik 2013). This technology enables people to live in an “age of performance”, in which new media and digital tools produce “new forms of culture, entertainment, information, economics, and social bonds” (Kellner 2012). Social norms and consciousness are trying to keep up with changes in how we view ourselves, other people and the world. In this process, social networks play a substantial role. Indeed, in the words of Nathan Jurgenson (2021): “collectively and individually, in different ways and to different degrees, we struggle with the personal and public consequences of the redefinition of visibility, privacy, memory, death, time, space and all the other spheres of life whose stability is affected by social media”. Undoubtedly, one of the most important roles played by social networks – especially Facebook and Instagram – is the creation and presentation of one’s image. In other words, social media are “tools” for presenting and communicating specific information about oneself. They have become digital self-advertising thanks to the possibility of free creation of one’s own biography, meticulously selected photos and a large number of audiences/friends intended to prove the social attractiveness of the social network user (Szpunar 2016).

At the same time, social networks are not only a space for self-promotion, but also for social comparison. According to the theory of social comparison beliefs, feelings and behaviors are subjective product of an individual’s thoughts. Comparisons with other people, on the other hand, provide an objective, external benchmark against which a person can compare their thoughts, feelings and behaviors. This then provides people with “a sense of verification of who they are” (Crisp and Turner 2009; Festinger 1954). Thus, comparisons of oneself with other people are the foundation of the formation of individual identity, understood as “a subsystem of self-knowledge, which consists of the characteristics perceived by the subject as for his or her own person the most characteristic and at the same time the most specific, that is,

most clearly distinguishing his/her own person from other people” (Wojciszke 2006). Nowadays, comparisons of one’s appearance with those of others are common. The result of such comparisons is unfavorable for many users of social networks and is the cause of a decline in self-esteem, emotional and social problems, as well as engaging in various behaviors aimed at improving the appearance of one’s own body.

Method

The findings presented in the article are part of a larger research project aimed at diagnosing the importance of social media on young adults’ self-esteem and body image behavior. The article presents unpublished results on the comparison of the respondents’ own bodies with others on social media in relation to self-esteem of selected body elements (i.e., weight, body build, hair, face, shoulder width, chest/bust, abdomen, hips, legs) and the respondents’ body image behavior (i.e., following a low-calorie diet, playing sports, using a tanning bed, consuming dietary supplements to improve appearance / consuming protein shakes, using a hairdresser and/or beautician, using cosmetics to improve the appearance of the face and body, decorating the body with tattoos/piercings, weight control, using a medical aesthetician).

Accordingly, the research questions are as follows:

1. Is there a correlation, and if so, what is the relationship between comparing one’s own body on social media to the bodies of other users shown in photos and the self-esteem of selected body parts of respondents?
2. Is there a correlation, and if so, what is the relationship between comparing one’s own body on social media to the bodies of other users shown in photos and behavior aimed at improving one’s own body image?

Bearing in mind the above-mentioned verification-type research questions, it is necessary to formulate research hypotheses to establish the existence of relationships between variables (Łobocki 2003; Pilch and Bauman 2001). They took the following form:

H1: There is a correlation between comparing one’s own body on social media to the bodies of other users shown in photos and the self-esteem of selected body elements of respondents. The more often a respondent compares his or her own body with the bodies of other social media users, the lower the self-esteem of individual body elements.

H2: There is a relationship between comparing one's own body on social media to the bodies of other users shown in photos and behavior aimed at improving the appearance of one's own body. The more often a respondent compares his or her body to the bodies of other social media users, the more often he or she engages in appearance-enhancing practices.

In the presented research, a diagnostic survey method was used, in which the research technique was a questionnaire. Own research was conducted using the author's survey questionnaire in the online form. Prior to the actual research, a pilot study was conducted in the form of an online survey on a group of 50 young adults – social media users. The proper research was conducted in 2020 via an online Google survey, with the link to the survey invitation sent mainly via Facebook, email and the Teams platform. A "snowball" method was also used to obtain as many respondents as possible, asking the individuals to distribute the survey questionnaire to other members of the relevant population for the research undertaken (see: Babbie 2003). The study used purposive sampling, where the criterion was membership in any social network and the age of the respondents – the age range of the young adult category (according to E. Ericson's classification) 18–35 years (Brzezińska 2014). Taking into account the completeness of the survey questionnaire, 493 young adults were finally qualified for the research sample, i.e., 128 men and 365 women. Considering the age range of respondents, the largest number were 18 to 20 years old (239 people) and 21 to 25 years old (181 people). 44 people were respondents aged 26 to 30, while the smallest group (29 people) were respondents aged 31 to 35.

The research received a positive opinion from the Ethics Committee of the University of Silesia for research conducted with human subjects on the ethical aspects of the research project undertaken¹.

Results

Based on the results obtained in our own research, almost half of the respondents (48.9%) agreed, saying that they compare their bodies with those of other friends who post photos of themselves in social media. 44.2% of young adults admitted that they compare their bodies with the bodies of physically fit people followed on social media. More than one-third of the people surveyed (36.6%) expressed a desire for the appearance of their bodies to be like the bodies of

¹ Record number of the opinion: KEUS.49/06.2020.

models whose images are present on social media. It is worth noting that for 24% of the surveyed individuals, social media is a source of dissatisfaction with the appearance of their own bodies.

An analysis of the correlation between comparing one's own body with the bodies of other social media users and self-assessment of selected body elements in general showed that comparing oneself with other people present on social media is negatively correlated with feelings toward particular elements of one's own body. In other words, the more respondents compare themselves with others, the more negative they feel about their own bodies. The results of the analysis in this regard, along with a gender breakdown, are shown in the table below.

Table 1. Comparing respondents' own bodies with those of other social network users vs. self-assessment of selected body parts

Variables	Comparing the body with those of peers who post photos of themselves on social media	The desire to make the body look like the bodies of models who appear on social networks (e.g., on Instagram)	Comparing the body with the bodies of people in good physical shape followed on social media
Total			
Self-assessment of one's own body	-0,214	-0,227	-0,131
Men			
Self-assessment of one's own body	-0,059	-0,164	-0,056
Women			
Self-assessment of one's own body	-0,269	-0,252	-0,154

Source: own study.

It is worth noting that the correlation result indicated above for all the independent variables taken into account applies to women and is statistically significant for the results in general (without gender breakdown). On the other hand, considering the results relating to male respondents, there is only a correlation with the variable expressing the desire for the respondent's body appearance to be like the bodies of models present on social networks. Analyzing in detail the data obtained in the study regarding the body elements indicated

in the cafeteria, i.e., body weight; body build; hair; face; shoulder width; chest/bust; abdomen; hips; legs, it was found that in the case of female respondents there is a negative correlation towards almost all the body dimensions mentioned. The exception is the feelings of the respondents towards hair, where a negative correlation was shown only when juxtaposed with the statement mentioning comparison with peers present in the social media space. Table 2 shows the detailed results of the analysis for women.

Table 2. Women's comparison of their own bodies with those of other social network users vs. self-assessment of selected body parts

Women			
Identification	Comparing the body with those of peers who post photos of themselves on social media	The desire to make the body look like the bodies of models who appear on social networks (e.g., on Instagram)	Comparing the body with the bodies of people in good physical shape followed on social media
Body weight	-0,224	-0,193	-0,103
Body build	-0,244	-0,201	-0,124
Hair	-0,074	-0,058	-0,030
Face	-0,197	-0,177	-0,106
Shoulder width	-0,156	-0,144	-0,103
Chest/breasts	-0,162	-0,160	-0,113
Abdomen	-0,242	-0,228	-0,119
Hips	-0,157	-0,149	-0,093
Legs	-0,223	-0,255	-0,173

Source: own study.

On the other hand, analysis of the results for men showed fewer correlations occurring between comparisons of one's body and self-assessment of individual body parts. In correlation to all three accepted independent variables, male respondents showed negative feelings to the appearance of their abdomen. In contrast, with regard to body weight, body composition and chest, negative feelings remained only in correlation to the statement: "I would like my body

to look like the bodies of models who appear on social networks (e.g., on Instagram)”. The results described are shown in the table below.

Table 3. Men’s comparison of their own bodies with those of other social network users vs. self-assessment of selected body parts.

Identification	Men		
	Comparing the body with those of peers who post photos of themselves on social media	The desire to make the body look like the bodies of models who appear on social networks (e.g., on Instagram)	Comparing the body with the bodies of people in good physical shape followed on social media
Body weight	-0,037	-0,165	-0,051
Body build	-0,003	-0,150	-0,009
Hair	-0,047	-0,066	-0,044
Face	-0,066	-0,077	-0,071
Shoulder width	0,012	-0,001	0,081
Chest/breasts	-0,010	-0,123	-0,029
Abdomen	-0,229	-0,259	-0,213
Hips	-0,033	-0,079	-0,086
Legs	0,053	-0,012	0,035

Source: own study.

In connection with the results obtained, it is possible to accept hypothesis H1 stating that there is a correlation between comparing one’s own body on social media to the bodies of other users and the self-assessment of selected body elements of respondents. In addition, the more often a respondent compares his or her body to the bodies of other social media users, the lower the self-esteem of individual body elements. It is worth noting, however, that the correlation shown applies much more to women than to men.

Our study also sought to answer the question of whether there is a correlation between the respondents’ comparison of their own bodies with the bodies of others present on social media and the behavior taken to improve body appearance. Statistical analysis showed the existence of statistically significant positive correlations for all assumed independent variables, both for men and

women analyzed together, as well as when broken down by gender. The results in this regard are shown in Table 4.

Table 4. Comparing respondents' own bodies with those of other social network users vs. behavior related to body enhancement

Variables	Comparing the body with those of peers who post photos of themselves on social media	The desire to make the body look like the bodies of models who appear on social networks (e.g., on Instagram)	Comparing the body with the bodies of people in good physical shape followed on social media
Total			
Behavior related to improving body appearance	0,222	0,177	0,250
Men			
Behavior related to improving body appearance	0,183	0,156	0,240
Women			
Behavior related to improving body appearance	0,205	0,169	0,237

Source: own study.

A detailed analysis of the results of the study referring to specific behavior related to improving one's body and external image allowed for the conclusion that, again, comparing oneself on the internet with other people influences women's behavior to a greater extent than men's in the considered area. Significant dependencies for women were found for most correlations, especially in the context of the variable about comparing one's body with the bodies of familiar peers present on social media. The only correlation that does not occur here is that of female respondents' use of the services of a medical aesthetician. The variable of women comparing their bodies with the bodies of physically fit people observed on social media also showed a positive correlation with almost all the types of behavior indicated in the cafeteria. The correlation does not occur only in the case of the

answer stating the use of a tanning bed and the services of a medical aesthetician. A positive correlation was also observed in the juxtaposition of the statement: “I would like my body to look like the bodies of models that appear on social networks (e.g., on Instagram)” and the following types of behavior: using a low-calorie diet; consuming dietary supplements to improve appearance; using cosmetics to improve the appearance of the face and body; decorating the body with tattoos/piercings; and controlling body weight. Table 5 shows the detailed results of the correlation in question relating to the population of the women surveyed.

Table 5. Women’s comparison of their own bodies with those of other social network users vs. behavior related to body enhancement

Identification	Women		
	Comparing the body with those of peers who post photos of themselves on social media	The desire to make the body look like the bodies of models who appear on social networks (e.g., on Instagram)	Comparing the body with the bodies of people in good physical shape followed on social media
I follow a low-calorie diet	0,140	0,125	0,154
I do sports	0,093	0,018	0,132
I use a tanning bed	0,073	0,031	0,005
I consume dietary supplements to improve appearance/protein shakes	0,084	0,077	0,160
I go to a hair-dresser and/or beautician	0,078	0,036	0,086
I use cosmetics to improve the appearance of my face and body	0,132	0,184	0,131
I decorate my body with tattoos/piercings	0,078	0,095	0,129

I control my body weight	0,248	0,145	0,213
I use the services of a medical aesthetician	-0,028	0,023	0,012

Source: own study.

Regarding the male population, the results of the statistical analysis showed that there is a positive correlation between comparing one’s body with the bodies of peers present on social media and consuming dietary supplements to improve appearance/protein shakes and weight control. In contrast, comparing oneself with physically fit individuals followed on social media is correlated with playing sports, weight control and consuming dietary supplements. The latter behavior is also positively correlated with the desire for the respondent’s body to look like the bodies of models present on social media.

Table 6. Men’s comparison of their own bodies with those of other social network users vs. behavior related to body enhancement

Men			
Identification	Comparing the body with those of peers who post photos of themselves on social media	The desire to make the body look like the bodies of models who appear on social networks (e.g., on Instagram)	Comparing the body with the bodies of people in good physical shape followed on social media
I follow a low-calorie diet	0,089	0,021	0,096
I do sports	0,068	0,050	0,141
I use a tanning bed	0,062	-0,003	0,009
I consume dietary supplements to improve appearance/protein shakes	0,265	0,218	0,301

I go to a hair-dresser and/or beautician	0,025	0,054	0,080
I use cosmetics to improve the appearance of my face and body	0,076	0,058	0,115
I decorate my body with tattoos/piercings	-0,044	0,000	0,010
I control my body weight	0,124	0,067	0,149
I use the services of a medical aesthetician	-0,073	0,001	0,022

Source: own study.

Statistical analysis of the results confirmed the existence of a correlation between comparing one's own body on social media to the bodies of other users shown in photos and types of behavior aimed at improving the appearance of one's own body mainly for female subjects. The more often the subjects, mostly women, compared their bodies with those of other social media users, the more frequently they engaged in behavior aimed at improving their bodies' appearance. Hypothesis H2 can therefore be accepted as true, primarily with regard to the female subjects studied.

Discussion

Speaking of today's young adults and trying to define the attributes that define this generation, one cannot overlook the importance of body image and digital media as those that often constitute the main determinant of their functioning. The interest in the appearance and condition of the body, giving this dimension of human existence the highest priority, makes obtaining an ideal appearance one of the most important goals in life for a number of young people. At the same time, the opportunity to expose the best, often modified version of one's corporeality in the social space of the internet has

resulted in an unprecedented tendency to make one's image public, mainly in the form of social photos. This is not without consequences for social media users, who, on the one hand, publish their own photos and information about themselves, and, on the other hand, browse the profiles of other users often making social comparisons in the process. How timely is the statement that modern man lives in both a society of exhibitionism and voyeurism (Sztompka 2012).

Leon Festinger, in his theory of social comparison (Crisp and Turner 2009; Wosińska 2004), suggested that a person compares themselves with individuals similar to themselves, and the direction of these comparisons can be two-sided. In one case, an individual may make comparisons with individuals similar to himself or herself and slightly better, and such comparisons are referred to as "upward comparisons". In the other case, an individual may compare with individuals perceived as inferior, which is referred to as "downward comparisons". More often, people compare themselves with the kind of people that will keep their self-esteem high. Sometimes, however, an individual cares more about accurate assessment than insincere flattery to protect him or her from potential failure (Wosińska 2004). The results of our own research presented above confirm that comparing body image with that of others on social networks is quite common. However, the demonstrated positive correlations between comparing oneself and body self-assessment and behavior aimed at improving appearance seem more important. Indeed, the results of the statistical analysis showed that the more young adults compared themselves with others in the social media, the lower their self-esteem was, while at the same time there were more appearance-oriented behaviors. The research shows that this was especially true for the young women surveyed, who are no longer only judged by their appearance, but also judge themselves through the prism of physical attractiveness. It is worth citing at this point the concept of body *self-objectification* by Barbara Lee Fredrickson and Tomi-Ann Roberts (Oleszkowicz and Senejko 2013), which refers to taking an observer's perspective in assessing one's physical attractiveness. Given the difficult-to-achieve ideal of corporeality, the self-assessment of appearance made can be associated with a number of negative consequences, such as a sense of shame stemming from excessive monitoring of one's own appearance and a tendency to correct it, increased anxiety, less awareness of body sensations, and reduced efficiency and satisfaction with tasks (Oleszkowicz and Senejko 2013). Particularly women experience feelings of shame when, in their assessment, they deviate signifi-

cantly from the promoted ideals of feminine beauty. This feeling prompts a person to hide himself or herself, to escape the gaze of other people, and is characterized by lowered self-esteem (Cash and Pruzinsky 2004). “Intense shame and anxiety narrow the subject’s actions to constant monitoring of the body. Even chronic control of one’s external appearance absorbs a great deal of mental energy, limiting its resources necessary for the course of other activities involving both corporeality and the subject’s intellectual sphere” (Mirucka and Sakson-Obada 2013, p. 98). In addition, low self-esteem of the body can also lead to eating disorders, sexual dysfunctions and depression (Oleszkowicz and Senejko 2013; Tiggemann 2002).

In view of the negative consequences of comparing one’s body image in the internet and the associated lowered self-esteem, one of the most important issues is the sense of locus of control (Wosińska 2004). According to Gregory Fouts and Kimberley Vaughan (2002), extrinsic control promotes, among other things, a focus on information coming from the environment about how one should behave and one’s desired external image and comparing it with one’s own body image. This tends to lead to dissatisfaction with one’s own appearance and taking steps to improve one’s appearance. It is important, therefore, to develop an internal locus of control in young people, which should protect them from succumbing to external influences, especially if it has to do with a person’s physical and mental well-being. In addition, it is useful to use programs aimed at acquiring media literacy. One example is *Media Literacy Training*, in which people acquire, among other things, skills to resist internalizing culturally promoted body ideals (Levine and Smolak 2002). In turn, referring directly to the phenomenon of social comparisons, *Cognitive-Behavioral Therapy* (CBT) can be effective in minimizing the frequency of making unrealistic comparisons and realizing how unrealistic body standards are promoted by mass media and behavioral culture. The cognitive-behavioral approach is also effective in promoting a positive body image (Cash and Hrabosky 2004). Finally, in the context of the issue taken up, education is extremely important, especially health education, which should include in its content the issue of corporeality, media messages and the importance of social media in caring for the high self-esteem of the younger generation regardless of the degree of fit with the promoted standards of beauty and body dimensions. Arguably, an approach focused on developing life skills is also of particular importance here. Life skills formation is “an interactive teaching and learning process of acquiring know-ledge, shaping attitudes and skills through which a person takes greater responsibility for his or her life by making healthy

life choices, increases resistance to negative influences and pressures from others, and avoids health-risk behavior” (Woynarowska 2001). All the aforementioned effects of the cited process are of great importance in the context of building resilience to media messages (including content and images present in social media) relating to body image. In addition, it is worth emphasizing that “it is dangerous to believe that people have a great life just based on what they make available, because sooner or later we begin to compare our lives with theirs, and when this happens, we begin to function based on a falsified reality” (Flores 2017).

REFERENCES

- Babbie E. (2003), *Podstawy badań społecznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brytek-Matera A. (2008), *Obraz ciała – obraz siebie. Wizerunek własnego ciała w ujęciu psychospołecznym*, Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Brytek-Matera A., Rybicka-Klimczyk A. (2009), *Wizerunek ciała w anoreksji i bulimii psychicznej*, Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Brzezińska A. (2014), *Spółeczna psychologia rozwoju*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Cash T.F., Hrabosky J.I. (2004), *The effects of psychoeducation and self-monitoring in a cognitive-behavioral program for body image improvement*, “Eating Disorders”, doi:10.1080/10640260390218657.
- Cash T.F., Pruzinsky T. (2004), *Assessing body image and quality of life in medical settings*, in: T.F. Cash, T. Pruzinsky (ed.), *Body image. A handbook of theory, research, and clinical practice* (pp. 171–182), New York–London: The Guilford Press.
- Crisp R.J., Turner R.N. (2009), *Psychologia społeczna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Festinger L. (1954), *A theory of social comparison processes*, “Human Relations” 7, pp. 117–140.
- Flores S.E. (2017), *Sfejsowani. Jak media społecznościowe wpływają na nasze życie, emocje i relacje z innymi*, Warszawa: Wydawnictwo MUZA SA.
- Fouts G., Vaughan K. (2002), *Locus of control, television viewing and eating disorder symptomatology in young females*, “Journal of Adolescent”, 25, pp. 427–435.
- Jurgenson N. (2021), *Fotka. O zdjęciach i mediach społecznościowych*, Kraków–Warszawa: Wydawnictwo Karakter, Muzeum Sztuki Nowoczesnej w Warszawie.

- Kellner D. (2012), *Czas spektaklu*, in: M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka (ed.), *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Levine M.P., Smolak L. (2002), *Ecological and activism approaches to the prevention of body image problems*, in: T.F. Cash, T. Pruzinsky (ed.), *Body image. A handbook of theory, research, and clinical practice*, New York: The Guilford Press.
- Łobocki M. (2003), *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Melosik Z (2013), *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mirucka B., Sakson-Obada O. (2013), *Ja cielesne. Od normy do zaburzeń*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Oleszkowicz A., Senejko A. (2013), *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pawłowski B. (2009), *Wstęp. Biologia atrakcyjności człowieka jako przedmiot badań naukowych*, in: B. Pawłowski (ed.), *Biologia atrakcyjności człowieka*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Pilch T., Bauman T. (2001), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Poorani A. (2012), *Who determines the ideal body? A summary of research findings on body image*, "New Media and Mass Communication", 12.
- Szpunar M. (2016), *Kultura cyfrowego narcyzmu*, Kraków: Wydawnictwa AGH.
- Sztompka P. (2012), *Wyobraźnia wizualna i socjologia*, in: M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka (ed.), *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Tiggemann M. (2002), *Media influences on body image development*, in: T.F. Cash, T. Pruzinsky (ed.), *Body image. A handbook of theory, research, and clinical practice* (pp. 91–98), New York–London: The Guilford Press.
- Wojciszke B. (2006), *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Wosińska W. (2004), *Psychologia życia społecznego. Podręcznik psychologii społecznej dla praktyków i studentów*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Woynarowska B. (2001), *Podejście ukierunkowane na rozwijanie umiejętności życiowych i możliwości jego wykorzystania w edukacji zdrowotnej*, in: B. Woynarowska, M. Kapica (ed.), *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej. Stan i oczekiwania* (p. 102–112), Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zdrowotnej.

SUMMARY

The contemporary culture of consumption is putting the human body at the center of attention occupying more and more social space. The body is attributed great importance on an individual and social level. Mass media, including new interactive digital media, are an extremely powerful carrier of the sociocultural ideal of a beautiful body. The purpose of this article is to present the correlation between comparing one's body image in the social media space and one's self-esteem and body image-related behaviors undertaken among people in early adulthood. The study employed a diagnostic survey method, using the author's online questionnaire involving 493 young adults – users of social networking sites. The results show that the more the respondents compared their bodies in the social media space, the worse they felt about them, while at the same time they undertook more behaviors aimed at improving their appearance. Dissatisfaction with the appearance of one's own body causes numerous problems and difficulties in the dimension of psychosocial functioning, especially for young women. These issues should therefore be addressed in school prevention and education programs, as a measure to anticipate the occurrence of body image problems and their negative health consequences.

KEYWORDS: body, social media, social comparisons, self-esteem, improving body image

STRESZCZENIE

Współczesna kultura konsumpcji stawia ludzkie ciało w centrum uwagi, zajmując coraz większą przestrzeń społeczną. Ciału przypisywane jest także ogromne znaczenie w wymiarze indywidualnym i społecznym. Niezwykle silnym nośnikiem socjokulturowego ideału pięknego ciała są mass media, w tym nowe, interaktywne media cyfrowe. Celem artykułu jest przedstawienie korelacji pomiędzy porównywaniem wyglądu swojego ciała w przestrzeni mediów społecznościowych a jego samooceną i podejmowanymi zachowaniami związanymi z wyglądem ciała wśród osób w okresie wczesnej dorosłości. W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, wykorzystując autorski kwestionariusz ankiety w formie online. W badaniach wzięło udział 493 młodych dorosłych – użytkowników portali społecznościowych. Uzyskane wyniki badań pokazują, że im bardziej respondenci porównywali swoje ciała w przestrzeni social media, tym mieli gorsze odczucia względem własnego ciała, a jednocześnie podejmowali więcej zachowań ukierunkowanych na poprawę wyglądu. Niezadowolenie z wyglądu własnego ciała powoduje liczne problemy i trudności w wymiarze psychospołecznego funkcjonowania, szczególnie u młodych kobiet. Problematyka ta powinna zatem zostać uwzględniona w szkolnych programach profilaktycznych i edukacyj-

nych jako przeciwdziałanie problemom związanym z wizerunkiem własnego ciała i ich negatywnym konsekwencjom zdrowotnym.

SŁOWA KLUCZOWE: ciało, media społecznościowe, porównania społeczne, samoocena, poprawa wyglądu ciała

KARINA LEKSY – Uniwersytet Śląski w Katowicach

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 17.11.2022

Daty recenzji / Revised: 5.05.2023; 14.07.2023

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 31.10.2023

Mothers' personality traits and psychological and social functioning of children with autism spectrum disorder

Cechy osobowości matek a funkcjonowanie psychologiczne i społeczne dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu

DOI 10.25951/11148

Introduction

Proper and comprehensive development of the child and its functioning are influenced by: the parents' personality traits, parenting styles, child rearing methods, the degree of meeting the child's needs, communication in the family, family relationships, the amount of time devoted to the child, parents' views and beliefs (Cegiełkowska-Bednarczyk and Turowski 2003; Greenberg et al. 2006; Pisula 2008). Among other things, parents' personality traits determine whether they will use effective or ineffective parenting strategies and what parental attitudes they will adopt (Latzman et al. 2009). Many authors (Belsky and Barends 2002; Puff and Renk 2016, Kochanska 1995, 1997) emphasize that parents' personality traits are an important predictor of children's functioning. Parents can support the child in the process of individualization and socialization or limit its developmental opportunities, which may result in both the emergence of disorders in its psychosocial functioning and the increase in already existing problems (Olson et al. 2017; Serbin et al. 2015; Verhoeven et al. 2012; Woźniak-Prus and Matusiak 2018; Greenberg et al. 2006).

Jan Strelau (1985) defines personality as an integrated, dynamic and complex system whose function is to regulate human activities. Robert Sternberg (1999) indicates that personality consists of relatively constant traits, dispositions or properties of an individual which give relative coherence to his/her behavior. These relatively constant and unchanging traits influence behavior and emotional response. Paul Costa and Robert McCrae (1992) described the Five-Factor Model of Personality (the so-called

Big Five), distinguishing five personality traits: neuroticism, extraversion, conscientiousness, agreeableness and openness to experience (Hall and Lindzey 2001). According to Lawrence A. Pervin (2002), personality is defined as a complex whole of thoughts, emotions and behaviors that gives direction and pattern to a person's life. Personality is made up of structures and processes and it reflects the working of genes and the environment. The concept of personality encompasses temporal aspect of human functioning, as it includes memories of the past, cognitive representations of the present, and ideas and expectations about the future (Pervin 2002). Personality traits, mainly patterns of emotional reaction, self-esteem determine to a large extent the learning of necessary skills, affect the perception of opportunities available to achieve life goals, tasks, needs, as well as belief in one's own abilities, attitudes towards obstacles and coping with stress, new or crisis situations (Czabała 1997).

The birth of a child with pervasive developmental disorder is a critical moment in the family's life (Buchholz 2022). Autism spectrum disorder (ASD) is characterized by abnormalities in communication and social interaction, limited, repetitive patterns of behavior, interests and activities. Parents of children with ASD are exposed to stress, a sense of burnout, and they often show symptoms of anxiety, depression, shame, guilt, and anger. Their reaction to the diagnosis of ASD in the child and the difficulties the child presents in terms of psychosocial functioning, the quality of the relationship with the child, and parenting attitudes adopted towards the child are influenced by the parents' personality traits (Buchholz 2022).

Yael Hirschler-Guttenberg et al. (2015) and David Evans and Mary K. Rothbart (2009) emphasize that parental factors may play a pivotal role in shaping emotional responses in children with ASD. Mother's personality traits and parenting style are predictors of regulatory behavior in children, especially in relation to the regulation of anger and fear. Mother's negative emotionality is related to children's behavioral problems (Cumberland-Li et al. 2003). A higher level of emotional control in the mother is associated with better emotional control and more adapted behavior in the child (Cumberland-Li et al. 2003). Jayme Puff and Kimberly Renk (2016) indicate the relationship between difficulties with mothers' mood control and their inconsistent parental attitudes and difficulties with emotional regulation in children. Depressed mother's mood is associated with the child's emotional withdrawal and the use of less effective regulatory behaviors.

The significance of emotional expression in mothers of children with ASD and its implications for the child's development were of interest to Gemma M. Griffith et al. (2015). The authors showed that mothers were much more criti-

cal and less affectionate towards a child with ASD, compared to its siblings. At the same time, they did not observe significant differences in terms of excessive emotional involvement of the mother towards the child with ASD, compared to the siblings. Anna H. Rutgers et al. (2007) and Hirschler-Guttenberg et al. (2015) found that parents of children with ASD are less likely to encourage their child to be independent and to express their emotions openly than parents of children with other developmental disorders.

Amanda Cumberland-Li et al. (2003) and Grazyna Kochanska (1997) point out that the mothers' ability to control her emotions is related to the abilities of regulation and self-control in the child. This means that mother's emotional lability is associated with higher rates of abnormal emotions regulation and behavioral problems in situations that cause anger or frustration in their children. Kochanska (1997) emphasize that mothers with a high level of negative emotionality were less involved in interactions with children, less sensitive to them. Empathetic care, sensitivity to the child's needs and messages facilitate adaptation, control of negative emotions, positive perception of the child, cooperation in mother-child relationship. Parents can reduce difficulties in social communication, help shape self-regulation in children with ASD, and strengthen the child in regulating its behavior in frustrating situations (Kochanska 1997; Rutgers et al. 2007; Hirschler-Guttenberg et al. 2015).

Research results (Buchholz 2022; Benson and Karlof 2009; Bishop et al. 2007; Leone et al. 2016) on the characteristics of parents raising children with autism indicate a relationship between their mental resilience in the face of adversity, confrontation with trauma, tragedy, threat, stress and adaptability, positive adaptation, ability to deal with problems constructively (Kapp and Brown 2011; Leone et al. 2016; Walsh 2006). It is the parents' personality traits that will decide whether they will focus on positive aspects of everyday life, developing greater sensitivity, patience, care, optimism, a sense of competence, whether they will accept the child (Bayat 2007; Levine 2009; Sekułowicz and Kaczmarek 2014), what stress coping strategies they will use (de Schipper et al. 2008; Kayfitz et al. 2010; Peer and Hillman 2014), whether they will use social support offered to them (Horton and Wallander 2001). Openness to accepting social support by parents raising a child with autism helps to reduce the level of experienced stress, anxiety, sadness (Bishop et al. 2007; Buchholz 2022; Bromley et al. 2004; Pottie et al. 2009; Benson and Karlof 2009; Ekas et al. 2010), minimizes the sense of social stigma due to the child's difficult behavior causing embarrassment, shame, social withdrawal (Cantwell et al. 2015; Werner and Shulman 2015).

In her research, Aleksandra A. Buchholz (2022) formulated the hypothesis that mothers whose personality trait is resilience will treat raising a child with autism as a challenge. Resilience, good adaptability will be conducive to the use of a task-oriented style of coping with stress, building confidence in oneself and one's abilities as well as emotional stability. Developing a sense of one's own competence, self-confidence, resilience allows of an optimistic look at the sense of one's actions and mobilizes to make effort, prevents resignation, making one resistant to failure. Openness to experience in parents of children with autism is associated with a high level of resilience and seeking support (Buchholz 2022). Less satisfaction with life can generate passive attitudes. Tomáš Hrdlička et al. (2016) point out that openness to experience and an optimistic attitude to life are associated with readiness to accept support. Emotional support is an important factor in increasing self-esteem and, together with high self-esteem, it is an important buffer reducing the level of social stigma experienced by families with a disabled child (Cantwell et al. 2015).

Marc H. Bornstein et al. (2011), referring to the Five-Factor Model of Personality, studied the relationship between openness to experience, neuroticism, extraversion, agreeableness and conscientiousness, and parenting methods used by parents. They showed that openness to experience was related to mothers' knowledge, competence, and involvement in the child rearing process. On the other hand, neuroticism is associated with a greater intensity of stress, experiencing various life difficulties, and it negatively affected the mothers' involvement in the process of raising a child. A higher level of neuroticism in the mother is associated with a lower level of warmth and sensitivity as well as a higher level of control and dominance shown in relations with the child. Showing a higher level of neuroticism, mothers felt less competent and less satisfied with parenting. Lee Anna Clark et al. (2000); Jay Belsky et al. (1995) point out that a high level of parental neuroticism is associated with a low level of competent parenting understood as assertive discipline, and low emotional reactivity. Conversely, high extraversion and high agreeableness are associated with more optimal childcare, warmth, and parents' sensitivity. It was also shown that parents with a high level of extraversion are characterized by a high level of openness to experience.

Robert Coplan et al. (2009) analyzed the relationship between the mother's personality, the ability to regulate emotions, and parenting attitudes. Both the mother's personality and the child's behavior and temperament have an impact on parenting style used by them. The mother's neuroticism was also associated with the child's emotional lability. Difficulties in social relations manifested by the child may exacerbate neurotic symptoms in the mother, her tendency

to overestimate threats and dangers in the child's environment. Difficulties in the child's interpersonal relationships may lead to increased overprotectiveness in mothers with a high level of neuroticism. Neurotic mothers may also exacerbate their children's difficulties in interpersonal relationships. Coplan et al. (2009) found that a high level of neuroticism, sensitivity to threat and overprotective parental attitude will not be conducive to the development of the child's adaptive abilities, and may intensify difficulties in relationships with peers. An important socialization role in the development of emotional self-regulation in children is played by parents' reactions to the emotions revealed by the child. Anxious and overprotective mothers with a high level of neuroticism may limit their children's opportunities to acquire strategies for coping with negative emotions, establishing social relationships. The authors found that mothers with a high level of agreeableness were less authoritarian.

Riitta-Leena Metsäpelto and Lea Pulkkinen (2003) looked for relationships between personality traits and mothers' and fathers' parental attitudes. They showed that openness to experience, low level of neuroticism and extraversion were significantly associated with parental care. Low openness to experience is associated with the use of more restrictive parenting methods, while low neuroticism is associated with greater parental knowledge about children. Parents who preferred different parenting attitudes differed in personality profiles. Authoritarian parents and emotionally involved parents, who were characterized by high concern for rearing and high to moderate parental knowledge, had a high level of extraversion and a high or moderate level of openness to experience. Authoritarian parents and emotionally detached parents, who showed low level of parenting concern, high to moderate level of rigidity, principled stance, and moderate to low level of parental knowledge, had a low level of openness to experience and extraversion.

Tomasz Gosztyła and Elżbieta Trubiłowicz (2017) described the correlation between personality traits, surveyed with the TIPI-PL Questionnaire, and parenting attitudes of mothers raising children diagnosed with autism. The authors found that mothers adopting the attitude of acceptance towards their children (the most favorable for the child's development) were characterized by a high level of extraversion and agreeableness. An inconsistent parenting attitude was associated with a high level of introversion, a low level of agreeableness and openness to new experience.

The authors point out to the personality traits of mothers of children with autism: extraversion, agreeableness, openness to experience as being a very favorable set of traits. In their opinion, developing the expression of emotions,

openness in interpersonal relations create opportunities to reduce tension, get necessary support and help in raising a child with developmental disorder. Agreeableness and openness to new experience facilitate the search for new solutions and adaptation to a difficult situation, coping with it in a task-oriented, constructive way (Gosztyła and Trubilowicz 2017). The research results presented above indicate the significant impact of parents' personality traits on parental attitudes adopted by them and on psychological and social functioning of their children.

Aim

The aim of the work was to analyze the relationship between personality traits included in the Five-Factor Model of Personality (the Big Five) in mothers and psychosocial functioning of their children with a medical diagnosis of disorder belonging to autism spectrum (acc. to DSM-IV). Moreover, an attempt was made to distinguish personality types of the surveyed women.

Hypotheses

Based on the literature on the subject, research hypotheses were formulated:

H1: There are significant correlations between the mother's personality traits: low level of extraversion (high introversion), agreeableness, conscientiousness, emotional stability (high neuroticism) and openness to experience, and increased difficulties in psychosocial functioning of a child diagnosed with autism spectrum disorder (ASD).

H2: Mothers raising children with ASD differ in personality types.

Material

The study involved 58 women raising children diagnosed with autism spectrum disorder. Children with the listed disorders belonging to autism spectrum (acc. to DSM-5) are 5 to 16 years old. The average age of the surveyed mothers was 38 years. 29 (50%) mothers live both in the countryside and in the city. Vocational education was obtained by 10 (17.24%) women, secondary by 15 (25.86%), and higher education by 33 (56.89%) women. There are 26 (44.83%) professionally active women, 2 (3.45%) on disability/retirement, 18 (31.03%) do

not work by choice, 1 (1.72%) woman has the status of an unemployed person. 10 (17.24%) mothers are single parents, and 48 (82.76%) mothers raise the child together with the child's father. Sensory integration classes were provided to their children with ASD by 43 mothers (74.14%), speech therapy classes by 20 (34.48%), psychological therapy by 43 (74.14%), classes with a pedagogue by 25 (43.10%), and physical rehabilitation by 4 (6.90%).

Methods

The following research methods were used in the work:

1. *Self-designed survey* allowed of the collection of data on: the age of the studied women and their children, the study subjects' level of education of, their place of residence, marital status, professional activity, and the children's medical diagnosis.
2. TIPI-PL – Polish adaptation of the Ten Item Personality Inventory (TIPI) test by Agnieszka Sorokowska et al. (2014). It is a short, 10-item method of measuring the Big Five traits (extraversion, conscientiousness, agreeableness, emotional stability, and openness to new experience) (McCrea and Costa 2008). Each of the five dimensions of personality represents two opposite poles. The subjects respond to the statements on a seven-point scale. The characteristics of individual personality traits are presented below:
 - extraversion versus introversion refers to social interactions. High extraversion indicates cordiality, sociability, activity, optimism, seeking stimuli and stimulation. Low extroversion (introversion) indicates reserve in social contacts with other people, preference for solitude, shyness (Zawadzki et al. 2007);
 - agreeableness refers to the tendency to have a positive versus negative attitude towards other people, sensitivity versus indifference to the affairs of others. High agreeableness refers to the willingness to help, sincerity, favor towards others, whereas low agreeableness usually means egocentrism, competitive attitude, and dryness in dealing with people (Zawadzki et al. 2007);
 - conscientiousness indicates a person's attitude to action, organization, motivation and perseverance. High conscientiousness means motivation to act, perseverance in pursuing and achieving the goals set for oneself. On the other hand, low conscientiousness means low motivation for achievement, lack of defined life goals and spontaneity in action (Zawadzki et al. 2007);

- emotional stability versus neuroticism refers to susceptibility to experiencing negative emotions, such as dissatisfaction, fear, guilt, anger. High emotional stability means emotional adaptation, ability to cope with stress without tension. Conversely, a high level of neuroticism means a lower ability to cope with stress, indicates a tendency to worry and reactions characterized by anxiety and tension (Zawadzki et al. 2007);
 - openness to experience refers to the tendency to search for and positively evaluate new life experiences, cognitive curiosity. High openness to experience is connected with curiosity, creativity and unconventionality. On the other hand, low openness to experience concerns conventionality, conservativeness, upholding traditional values (Zawadzki et al. 2007).
3. *The Set of Questionnaires for the Diagnosis of Autism Spectrum Disorders (ASRS)* by Sam Goldstein and Jack A. Naglieri allows of the identification of difficulties related to: communication skills, attention deficits, difficulties in contacts with peers and adults. The set of questionnaires includes separate versions for parents and teachers, and for two age groups: 2 to 5 years and 6 to 18 years. The full version of the questionnaire includes 71 items and allows to calculate the following scores: general score, DSM scores, ASRS scores and therapeutic scales. The test can be conducted individually or in groups. The parent chooses the answer from among 5 options: 0 – never, 1 – rarely, 2 – sometimes, 3 – often, 4 – very often, which best describes the child's difficulties. Goldstein and Naglieri (2016) distinguished the following ASRS scales:
- social relations/communication – incorrectly uses verbal and/or non-verbal communication to initiate contacts, engage in relationships, maintain social contacts;
 - atypical behavior – has difficulty tolerating changes in routine activities, engages in seemingly pointless, stereotypical behavior, reacts too strongly to specific sensory experiences;
 - self-regulation – has attention deficit, motor control and impulse control deficits, is quarrelsome and confrontational;
 - DSM scales – has symptoms directly corresponding to the DSM-IV-TR diagnostic criteria for ASD.

Therapeutic scales include:

- relationships with peers – has limited abilities and interests in terms of engaging in activities that favor establishing and maintaining relationships with peers;

- relationships with adults – has limited abilities and interests in terms of engaging in activities that are conducive to establishing and maintaining relationships with adults;
- social and emotional reciprocity – has a limited ability to adequately react emotionally in a relationship with another person and in a social situation;
- atypical language – communicates verbally in an unstructured, unconventional way;
- stereotypes – engages in pointless, repetitive behavior;
- behavioral rigidity – has difficulty tolerating changes in the order of the day and routine activities; environmental features must not change;
- sensory sensitivity – too strongly reacts to some tactile, auditory, visual, smell or taste sensations;
- attention/self-regulation – has difficulty focusing attention properly on one thing and ignoring distractors; seems lost and confused; may have deficits in motor and impulse control, is confrontational (Goldstein and Naglieri 2016).

In 2014, Polish standardization study was conducted. Standards were developed and the assessment of the reliability and accuracy of the questionnaires was developed. Internal consistency, defined by Cronbach's α coefficient, is very high; for the overall score of the version for parents it is 0.93. The scales distinguished on the basis of factor analysis have the highest reliability – coefficients for these scales range from 0.87 (social relations / communication) to 0.96 (atypical behavior). The coefficients for the DSM scale were also very high and ranged from 0.88 to 0.96 (Goldstein and Naglieri 2016). A version of the questionnaire for parents was used in the study.

4. *The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)* by Robert Goodman is a tool used to assess the intensity of symptoms of emotional, social and behavioral difficulties in children from 3 to 16 years of age. It consists of 25 statements describing various features of the studied person, 10 of which refer to strengths of the child, 14 describe his weaknesses, and 1 is a neutral statement. The SDQ questionnaire consists of 5 subscales (with 5 statements each): Hyperactivity/Inattention (HA), Emotional Symptoms (ES), Conduct Problems (CP), Peer Problems (PP), Prosocial Behavior Symptoms (PBS). The first 4 subscales are part of the Total Difficulties Score (TDS), which describes overall intensity of psychopathology symptoms. The answers are scored from 0 to 2 points for negative statements and from 2 to 0 points for positive statements. The overall score of the SDQ ranges from

0 to 40 points. A high number of points is associated with an increase in the difficulty of the tested child. The scores for the individual subscales and the overall score are categorized as: “normal”, “borderline”, „abnormal”. In Poland, the only available standards are for the self-report version of the SDQ questionnaire for adolescents (Mazur et al. 2007), and researchers most often refer to English standards of the SDQ (Becker et al. 2004, Rostkowska et al. 2013). In the study, a version of the questionnaire for parents was used.

Study procedure

The study was approved by the Bioethics Committee at the Medical University of Lublin, No. KE-0254/3/2020. The individuals who consented to the study were provided with a set of questionnaires. They were informed that they could consult a psychologist at any time in case of questions regarding the study. The female subjects completed the questionnaires individually at the Mental Health Centre, but also had the opportunity to complete them at their place of residence. Each of the subjects received material including instruction, a demographic survey and a set of the above questionnaires. The study was absolutely voluntary. The subjects had the opportunity to request psychological assistance if needed.

Statistical methods

The obtained scores were statistically analyzed using STATISTICA 10.0PL software. The consistency of the distribution of individual variables within the groups with the normal distribution was checked with the Kolmogorov-Smirnow tests, with the Lilliefors correction. Correlations between interval variables were determined by calculating Pearson's *r*-correlation coefficients. Non-hierarchical cluster analysis was used to isolate people with different personality traits. Cluster analysis leads to the grouping of objects based on their mathematically defined similarity. The technique which was applied is called the *k*-means method. It consists in creating clusters in such a way that the mean distance between all the cases in the emerging cluster is as small as possible, i.e. it is aimed at minimizing the variance within clusters and maximizing the variance between clusters (Statistica 1997, p. 3175). Differences between groups of women distinguished on the basis of cluster analysis in terms of criterion variables (scores on TIPI scales) and difficulties in psycho-

logical and social functioning observed in children with ASD (assessed on the basis of SDQ and ASRS scales) were determined using the Student's t-test for independent groups. Differences between the aforementioned groups of mothers, in which the count was below 30, were additionally calculated using the non-parametric U-Mann-Whitney test, obtaining the same scores as in the Student's t-test. Tables 2 and 3 show the scores of the Student's t-test. The value of 0.05 was considered statistically significant.

Results

In order to verify Hypothesis 1, Pearson's r-correlation coefficients were calculated between the scores on the scales of the TIPI Questionnaire and the scales of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), and the Autism Spectrum Disorders Diagnosis Questionnaire (Table 1). It should be emphasized that psychological and social functioning and the severity of ASD symptoms in children were assessed by their mothers.

Table 1. Pearson's r-correlation coefficients calculated between scores in TIPI and SDQ and ASRS scales

Variables	TIPI				
	Extraversion	Agreeableness	Conscientiousness	Emotional stability	Openness to experience
	SDQ				
Hyperactivity/inattention	-0.09	-0.24	-0.21	-0.27*	-0.21
Emotional symptoms	-0.07	-0.06	-0.01	-0.17	-0.11
Conduct problems	-0.18	-0.18	-0.19	-0.38**	-0.22
Peer relationships	-0.26*	-0.10	-0.08	-0.21	0.16
Prosocial behavior	0.31*	0.20	0.17	0.32*	0.16
Total score	-0.20	-0.20	-0.16	-0.35**	-0.14

ASRS					
Social/communication	-0.38**	-0.32**	-0.15	-0.29*	-0.07
Unusual behavior	-0.42***	-0.32*	-0.06	-0.19	-0.24
Self-regulation	-0.23	-0.31*	-0.21	-0.30*	-0.15
DSM	-0.45***	-0.37**	-0.14	-0.30*	-0.18
Peer socialization	-0.45***	-0.24	-0.07	-0.25	-0.06
Adult socialization	-0.22	-0.19	-0.11	-0.27*	-0.15
Social-emotional reciprocity	-0.32**	-0.33**	-0.18	-0.33**	-0.04
Atypical language	-0.42***	-0.22	-0.11	-0.21	-0.13
Stereotypy	-0.28*	-0.27*	0.03	-0.08	-0.25
Rigidity of behavior	-0.40**	-0.39**	-0.11	-0.15	-0.25
Sensory sensitivity	-0.29	-0.15	0.02	-0.14	-0.19
Attention	-0.22	-0.26	-0.20	-0.29*	-0.12

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

Source: own study.

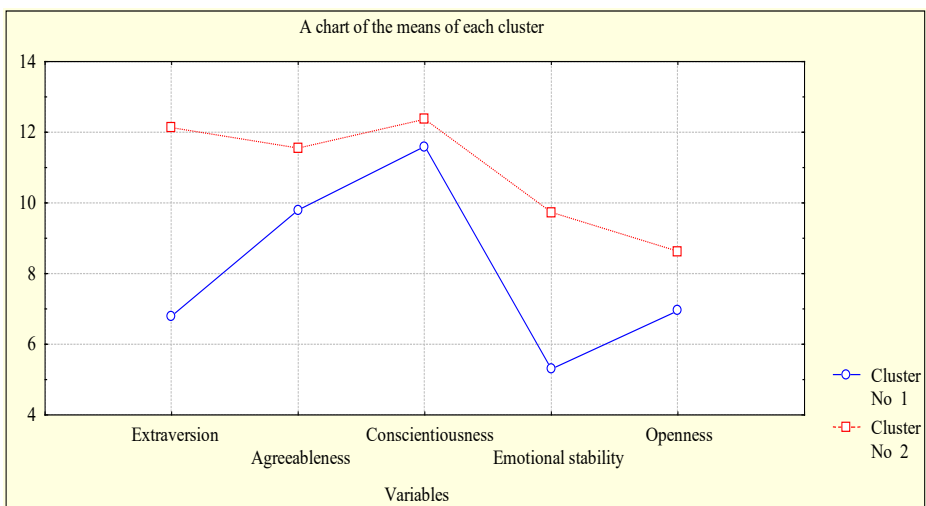
Correlation coefficients calculated between the results in the TIPI and SDQ scales point to the existence of significant correlation between low emotional stability, increased neuroticism, feeling of dissatisfaction, guilt, fear, tension, anger, low stress tolerance in mothers and problems with behavior in children and rare pro-social behavior often observed by them. Moreover, there are significant correlations between mothers' personality traits, such as: increased introversion, shyness, seeking isolation, withdrawal from social relationships, and problems in relations with peers and rare pro-social behavior observed in children with ASD.

Correlation coefficients calculated between the scores on the TIPI and ASRS scales point out the occurrence of statistically significant correlations between mothers' increased introversion, shyness, lack of optimism, seeking solitude and observed in the children increased symptoms corresponding to the diagnostic criteria of ASD (acc. to DSM), like increased rigidity of behavior, difficulties in social relations, verbal and non-verbal communication, limited ability to adequately react emotionally in interpersonal relationships.

The aforementioned symptoms of autism spectrum disorder in children are associated with low agreeableness, increased egocentrism and aggression in mothers. Moreover, significant correlations were revealed between mothers' high neuroticism, shyness, anxiety, tension, lower ability to control their urges, struggling with stress and a tendency to worry, and children's severe difficulties in communication and social relations, mainly with adults, severe symptoms matching the criteria of ASD and attention deficit disorder.

Personality traits of the surveyed mothers, such as a high level of extraversion, cordiality, sociability, agreeableness, altruism, empathy, as well as high emotional stability and resistance to stress are associated with less difficulty in communication, social relations, lower severity of attention deficit disorder and better control of emotions in children with ASD.

In order to verify Hypothesis 2, a non-hierarchical cluster analysis was used. Two groups of mothers were distinguished, which are characterized by a distinctive arrangement of scores in terms of the TIPI Questionnaire scales. The division into two subgroups (2 clusters/types) is justified by statistical and substantive arguments: the size of the subgroups allows of comparing them in terms of specific variables and clear psychological significance of the revealed personality types (Chart 1).



Source: own study.

Chart 1. Distinguished groups of mothers of children with ASD with two personality types: type/cluster 1 and type/cluster 2

First, using the t-test, two groups of women with personality types 1 and 2 were compared in terms of criterion variables (personality traits according to the Big Five concept, included in the TIPI scales) (Table 2).

Table 2. Comparison of mean scores obtained by distinguished groups of women with type 1 and type 2 on the TIPI scales

TIPI	Group with personality type 1		Group with personality type 2		t
	M	SD	M	SD	
Extraversion	6.80	2.78	12.13	1.32	-9.93***
Agreeability	9.80	2.78	11.55	2.31	-2.56**
Conscientiousness	11.60	2.06	12.37	1.88	-1.43
Emotional stability	5.30	2.23	9.74	1.81	-8.19***
Openness to experience	6.95	2.82	8.63	2.03	-2.61**

*p < 0.05; **p < 0.01; ***p < 0.001

Source: own study.

The group with personality type 1 (cluster 1) consists of 20 females. It is characterized by a significantly higher levels of: introversion, shyness, pessimism, seeking solitude, egocentrism, aggression, dryness in interpersonal relationships, neuroticism, guilt, anger, lack of trust, impulsiveness, fear and irritability than the group with personality type 2 (cluster 2). Mothers with personality type 1 compared to mothers with type 2 personality are characterized by significantly lower ability to cope with stress, lower openness to experience, lower cognitive curiosity, creativity, yet greater conventionality, conservatism, and competitive attitude. Personality type presented by the first group of studied mothers was called the **isolating/neurotic type**. The following features prevail in them: introversion, negative attitude towards people, antagonism, neuroticism, and avoidance of new experience.

The group with personality type 2 (cluster 2) consists of 38 females. It is characterized by a significantly higher level of extraversion, energy, activity, cordiality, sociability, optimism, talkativeness, positive attitude towards people, altruism, trust, honesty than the group with type 1 (cluster 1) personality. Compared to type 1, women with type 2 are characterized by significantly higher emotional stability (low neuroticism), the ability to cope with stress, problems, adapt to

a new, difficult situation without fear, anxiety, and the ability to control their urges and emotions. Women with type 2 personality, compared to mothers with type 1 (isolating/neurotic), are more creative, unconventional, independent in their judgments and open to new experience that they value positively and to which they adapt more easily. In personality type presented by the second group of the surveyed mothers (cluster 2), the following traits dominate: extraversion, agreeableness (positive attitude towards people), emotional stability and openness to experience. This type is called **the open/ emotionally stable type**.

Then, using the t-test, the surveyed mothers with two distinct personality types were compared: type 1 – isolating/neurotic and type 2 – open/stable, in terms of assessing psychosocial functioning of their children with ASD. Psychological and social functioning of children was determined on the basis of the answers given by the respondents in the SDQ and ASRS questionnaires (Table 3).

Table 3. Comparison of mean scores obtained by distinguished groups of women with personality types 1 and 2 on the SDQ and ASRS scales

Variables	Type 1 isolating/neurotic		Type 2 Open/emotionally stable		t
	M	SD	M	SD	
SDQ					
Hyperactivity/inattention	7.45	1.96	6.42	2.62	1.54
Emotional symptoms	5.80	2.26	4.71	2.51	1.62
Conduct problems	4.55	1.85	3.24	2.20	2.28*
Peer relationships	5.85	1.53	4.37	2.24	2.65**
Prosocial behavior	5.10	1.74	6.74	1.77	-3.37***
Total score	23.65	5.13	18.74	6.89	2.80**
ASRS					
Social/communication	38.60	10.66	31.47	11.03	2.37*
Unusual behavior	54.75	19.26	41.53	16.58	2.73**
Self-regulation	41.70	7.44	34.84	11.97	2.33*
DSM	79.05	19.12	62.42	19.64	3.09**
Peer socialization	21.90	5.42	16.58	6.27	3.21**

Adult socialization	13.65	3.56	11.34	4.71	1.92
Social-emotional reciprocity	27.80	6.59	22.71	8.04	2.43*
Atypical language	10.10	5.70	6.58	4.64	2.54**
Stereotypy	11.10	4.59	8.82	4.27	1.89
Rigidity of behavior	21.35	6.99	17.05	6.65	2.30*
Sensory sensitivity	11.40	5.66	8.61	4.91	1.95
Attention	26.15	5.35	22.97	6.30	1.92

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

Source: own study.

Women with personality type 1 (isolating/neurotic) much more often than mothers with personality type 2 (open/ emotionally stable) observe in their children with ASD problems with behavior, peer socialization and emotions control, and less often pro-social behavior. Besides, mothers with personality type 1 (isolating/neurotic), compared to mothers with personality type 2 (open/emotionally stable), assess that their children are characterized by significantly more severe symptoms belonging to autism spectrum disorder (acc. to DSM), difficulties with communication, social relations, emotional exchange, self-regulation and problems resulting from rigidity of behavior.

Discussion

The statistical analyses which were conducted allowed to verify the research hypotheses formulated in the work. Correlations were determined between the mothers' personality traits included in the Big Five concept, assessed with regard to the TI-PI-PL Personality Inventory, and psychosocial functioning of their children diagnosed with autism spectrum disorder (acc. to DSM-IV). Children's psychosocial functioning (as perceived by mothers) was assessed with regard to the results of the Autism Spectrum Disorder Diagnosis Set by S. Goldstein and J. A. Naglieri and the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) by R. Goodman.

Study results imply that difficulties in establishing and sustaining proper interpersonal relationships of children with ASD may be related to their mothers' personality traits that make it difficult to establish an open, affectionate interpersonal relationship. The results obtained in the work allow of formulating this hypothe-

sis. The scores show significant correlations between mothers' personality traits: increased introversion, shyness, reserve, negative attitude towards people, lack of trust in them, egocentrism, aggression, dryness, preference for solitude, and observed in children difficulties in social relations, mainly with peers, lack of emotional reciprocity, pro-social behavior, and increased communication problems.

There may be several hypotheses that attempt to explain significant correlations between introversion and a negative attitude towards people (low agreeableness) in the surveyed mothers, and difficulties in social relations in their children with ASD. Firstly, some personality traits, including temperament, are determined genetically. These traits are intensified in the child rearing process, under the influence of environmental factors. It should be emphasized that the surveyed mothers assessed the behavior of their children with ASD, and the criteria for this disorder include difficulties in relationships with adults and peers, communication problems, and emotional exchange. The features of the child's developing personality and the ASD symptoms overlapping with them are intensified and consolidated under the influence of the process of learning behaviors, reactions observed in parents who are role models and authorities for the child, and whom the child copies. Through the system of rewards and punishments, parents teach which behaviors are desirable, for which the child will get their attention, time, interest, and expressions of acceptance. Parents may not realize an important role of their reactions and their parenting attitudes observed by the children in their developing positive interpersonal relationships, constructive ways of coping with stress, ability to properly communicate emotions and needs, and to control them.

It should be emphasized that withdrawal from social contacts, distrust and reserve towards people, negative attitude towards other surveyed mothers may be determined not only by their personality traits, but also by the severity of ASD symptoms in the child and the reactions of people from the closer (family) or more distant environment. It can be expected that the more severe the ASD symptoms are in the child, the greater the social rejection the parent may face. Lack of social support, rejection, parent's stigmatization will be conducive to adopting a hostile, defensive, distrustful attitude towards people. This kind of experience may cause the parents to increase their tendency to isolation, negative attitude towards people, lack of trust in them, feelings of shame, guilt, fear, threat, failure, anger, disappointment with themselves and their child. The negative, distrustful attitude towards people presented by the parents, which the child observes, will affect its difficulties in establishing proper interpersonal relationships, communicating its needs, emotions,

attitude towards peers and adults. Parents may reject the child, feeling stigmatized, not accepted because of the increased difficulties related to the child's behavior. The child, craving parental attention, will seek it in a learned way that has proven effective, by intensifying emotional and behavioral difficulties. Studying and understanding the relationship between the parents' personality traits and the child's behavior, both adaptive and non-adaptive could help break this vicious circle. Coplan et al. (2009) emphasize that parents' reactions to the emotions revealed by the child play an important role in its socialization and development of emotional self-regulation. Both the mother's personality and the child's behavior and temperament affect the parenting style used by the parents (Coplan et al. 2009).

The results obtained in the work correspond to Coplan et al.'s view (2009). They believe that a high level of neuroticism in the mother is associated with the child's emotional lability. The results of statistical analyses indicate significant correlations between a low level of emotional stability, increased susceptibility to experiencing negative emotions (dissatisfaction, fear, anger, irritability, tension, guilt) and difficulties in coping with stress in the surveyed mothers, and increased behavioral problems, increased impulsiveness, low self-regulation, attention deficit and hyperactivity disorders, and severe ASD symptoms (acc. to DSM) in their children.

Similar research results were obtained by Cumberland-Li et al. (2003) and Kochanska et al. (2005); Kochanska (1997). In their view, the mother's emotional instability is associated with abnormal regulation of emotions and behavioral problems in children in situations that cause anger or frustration. Similarly, Rothbart et al. (2011) attribute a pivotal role in the development of emotional reactions in children with ASD to the mother's personality traits and the upbringing style and recognize them as predictors of emotions regulation in children, especially anger and fear. A higher level of emotional control in the mother was associated with better emotional control and more adapted behavior in the child (Hirschler-Guttenberg et al. 2015; Evans and Rothbart 2009). Puff and Renk (2015) point out that mothers with mood control problems show inconsistent parental attitudes, which is associated with difficulties with emotions regulation in children.

According to Coplan et al. (2009), the mother's high level of neuroticism, her sensitivity to threat and the resulting overprotective parental attitude may increase difficulties in interpersonal relationships in the child. Conversely, difficulties in social relations exhibited by the child may exacerbate neurotic characteristics in the mother, her tendency to overestimate threats and dangers in the environment and lead to an even more intense overprotective attitude. Anxious

and overprotective mothers with a high level of neuroticism may limit their children's opportunities to develop, learn constructive, adaptive strategies for dealing with negative emotions, and establishing positive social relationships. The authors found that mothers with a high level of agreeableness were less authoritarian. Bornstein et al. (2011) pointed to a relationship between a higher level of parental neuroticism and low involvement in the child's upbringing process, a low sense of competence and satisfaction with parenthood, a lower level of warmth and sensitivity, and a higher level of control and dominance shown in relations with the child.

Many authors emphasize that parents' personality traits significantly affect their parental attitudes and the child rearing methods used by them (Coplan et al. 2009; Greenberg et al. 2006; Bornstein et al. 2011; Clark et al. 2000; Smith 2010). Metsäpelto and Pulkkinen (2003) showed that a low level of openness to experience in parents is associated with their use of more restrictive parenting methods, while a low level of neuroticism, with parents' greater knowledge about children.

The results obtained in the work also revealed significant correlations between the surveyed mothers' personality traits, such as: a high level of extraversion, cordiality, sociability, agreeableness, altruism, empathy, high emotional stability and resistance to stress, and lower difficulties in communication, social relations, lower intensification of attention deficit disorder, and better emotions control in children with ASD. Smith (2010) pointed out that expressions of warmth shown by mothers to their children were associated with a reduction of behavior problems. Kochanska (1997) emphasize that empathic care, sensitivity to the child's needs and messages facilitate adaptation, control of negative emotions, positive perception of the child, and cooperation in mother-child relationship. In frustrating situations, the mother can reinforce the child in regulating its behavior. Similarly, Rutgers et al. (2007) and Hirschler-Guttenberg et al. (2015) point out that parents can reduce difficulties in social communication and help develop self-regulation in children with ASD.

It can be assumed that extraversion, and associated with this personality trait of the surveyed mothers energy, activity, cordiality, sociability, self-confidence, positive attitude towards people will enable the use of social support, cooperation in the process of rehabilitation, child's therapy, and prevent the feeling of rejection. Optimism will allow of coping with the feeling of regret, guilt, it will allow to notice the child's achievements, enjoy them and the child's development. Emotional stability will facilitate controlling your urges and emotions, overcoming fear, anxiety, struggle with stress and problems. Openness to expe-

rience will allow of adaptation to a new, difficult situation, positive coping with stigmatization, acceptance of the child and oneself as its mother, creative use of the methods proposed during therapy, so that they are attractive to the child and match its needs. The aforementioned personality traits will be conducive to taking actions by parents that will allow them to build a sense of competence, confidence, use task-based ways of coping with stress, look optimistically at the sense of their actions and mobilize to make effort, prevent resignation and passiveness, making them resistant to failures (cf. Buchholz 2022).

The relationships described above correspond to the results of the research on the characteristics of parents raising children with autism presented by other authors (Buchholz 2022; Leone et al. 2016). In their opinion, the parents' personality traits: adaptability, coping with stress, mental toughness are conducive to accepting the child, along with its limitations, strengthening empathy-based bonds with the child, establishing proper communication, and adapting to new roles imposed by the symptoms of a comprehensive developmental disorder. It is the parents' personality traits that will determine whether they will focus on the positive aspects of everyday life, developing greater sensitivity, patience, care, optimism, a sense of competence, and adopt a positive attitude towards themselves and the child (Bayat 2007; Levine 2009; Sekułowicz and Kaczmarek 2014). Perception of the child's difficulties as a challenge, perseverance, mobilization to act in unfavorable circumstances, stress tolerance, negative emotions, determination in active coping with problems, consistency and the ability to use support resulting from openness to accepting help depend on the parents' personality and adaptability (e.g. Hrdlicka et al. 2016; Manohar et al. 2019; Buchholz 2022).

The performed cluster analysis provided additional, interesting results. It revealed different personality types of the mothers of children with ASD. A group of mothers with an isolating/neurotic personality type and open/emotionally stable type was distinguished. Women with an isolating/neurotic personality type, in whom the following features dominate: introversion, negative attitude towards people, neuroticism, avoidance of new experience point to a greater severity of behavioral problems, interpersonal relationships, communication, self-regulation, emotional reciprocity, and rigidity of behavior in the children than mothers with an open/ emotionally stable personality type. Meanwhile, raising a child with ASD requires from parents a lot of self-control, patience, creativity, ability to cope with stress, cooperation skills, good adaptability to a difficult, new situation, perseverance, both due to problems resulting from difficulties in the child's functioning and the need to often confront the opinion of the environment, sometimes immediate family.

Mothers with the open/emotionally stable type of personality were characterized by a higher level of extraversion, positive attitude towards people (agreeableness), emotional stability and openness to experience. They observed in their children significantly less severe than mothers with an isolating/neurotic personality type symptoms belonging to autism spectrum disorders (acc. to DSM), difficulties in communication, social relations, emotional exchange, self-regulation, less severe problems with controlling emotions and behavior and, more often, pro-social behavior. According to Gosztyła and Trubiłowicz (2017), the features of mothers of children with autism: extraversion, agreeableness and openness to experience make a very beneficial set of features for the child's development. Mothers with a high level of extraversion and agreeableness adopt an attitude of acceptance towards the child. An inconsistent parenting attitude was associated with a high level of introversion, a low level of agreeableness and openness to new experience. In their view, developing the expression of emotions, openness in interpersonal relations creates opportunities to reduce tension, get necessary support, help in the situation of raising a child with developmental disorders. Agreeableness and openness to new experience facilitate the search for new solutions and adaptation to a difficult situation, dealing with it in a task-oriented, constructive way (Gosztyła and Trubiłowicz 2017).

Similarly, Metsäpelto and Pulkkinen (2003) pointed out that parents who preferred various parenting attitudes differed in personality profiles. They distinguished a group of parents with a high level of extroversion and a high or moderate level of openness to experience, who were emotionally involved in their children's upbringing, showed high concern for the child and great parental knowledge. The second group of parents was characterized by a low level of openness to experience and extroversion. Their parenting attitudes were described by Metsäpelto and Pulkkinen (2003) as authoritarian, characterized by a low level of concern for the child's upbringing, a high to moderate level of rigidity, principledness, and a moderate to low level of parental knowledge.

A hypothesis can be formulated that mothers with an open/emotionally stable personality type, by adopting parental attitudes that are favorable for the child's development, use educational methods that help children learn proper communication, establish positive social relationships, pro-social behavior, self-control, and express its needs and emotions (including negative ones) in a constructive and adaptive way (cf. Rutgers et al. 2007; Hirschler-Guttenberg et al. 2015).

Knowledge about different personality types in parents of children with ASD and the relationship between these types, and the severity of difficulties in the child's functioning can help identify a group of parents who can be offered

psychological and pedagogical help, workshops, thanks to which their interactions and work with the child will become more effective and will allow them to experience success in dealing with the child, and thus strengthen their sense of competence, willingness to cooperate, reduce the sense of isolation, threat or failure as educators. The research results presented in the work may be helpful for specialists dealing with the therapy of children with ASD. Information on the mutual dependence between the parents' personality traits and the severity of symptoms in children may allow to identify factors contributing to lack of progress in the child's rehabilitation and therapy, or even break the cooperation with therapists by the parents. Buchholz (2022) emphasizes that working with parents can strengthen or develop desirable personality traits, thus overcome difficulties of their children's psychological and social functioning.

Conclusions

1. Mothers' personality traits: introversion and a negative attitude towards people are associated with difficulties in social relations, communication and increased symptoms of autism spectrum disorders in children, according to DSM.
2. Increased neuroticism in mothers is associated with increased behavioral problems, difficulties with attention, peer relations, self-regulation and emotional-social exchange observed in the child.
3. Mothers of children with ASD make a diverse group in terms of personality types. A group of mothers with an isolating/neurotic personality type and an open/emotionally stable type was distinguished.
4. Women with the isolating/neurotic type compared to mothers with the open/emotionally stable type assess that their children have significantly more severe difficulties in social relations, behavioral problems and more severe symptoms of autism spectrum disorders.

Limitations

A small volume of the group of surveyed mothers is the limitation of the results presented in this work. Therefore, the presented study should be treated as a preliminary report. The received conclusions should be related to very carefully, more as hypotheses and the basis for further research in the future. The severity of

autism spectrum symptoms and difficulties with psychosocial functioning in children were based on the information from mothers. Therefore, the possibility of an inadequate assessment of the child's difficulties should be taken into account. Observations of parents of children with various difficulties show that some parents do not want to see the child's problems, deny its clinical symptoms, want to have a "healthy" child, defend themselves against feeling guilty for its problems. Other parents may exaggerate the child's difficulties. The assessment of the functioning of children with ASD was not based on the observation of specialists. Of course, the value of assessing the child's behavior by the parent who sees the child daily, in various situations, and spends the most time with him/her should be emphasized. Despite these limitations, the results point to a very important problem – the significance of parents' personality traits and their influence on the functioning of a child diagnosed with autism spectrum disorder.

REFERENCES

- Bayat M. (2007), *Evidence of resilience in families of children with autism*, "Journal of Intellectual Disability Research", 51(9), pp. 702–714, <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2007.00960.x>.
- Becker A., Woerner W., Hasselhorn M., Banaschewski T., Rothenberger A. (2004), *Validation of the parent and teacher SDQ in a clinical sample*, "European child and adolescent psychiatry", 13 (2), pp. II11–II16, <https://doi.org/10.1007/s00787-004-2003-5>.
- Belsky J., Barends N. (2002), *Personality and parenting*, in: M.H. Bornstein (ed.), *Handbook of parenting: Being and becoming a parent*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 415–438.
- Belsky J., Rosenberger K., Crnic K. (1995), *Maternal personality, marital quality, social support and infant temperament: Their significance for infant–mother attachment in human families*, in: C.R. Pryce, R.D. Martin, D. Skuse (ed.), *Motherhood in human and nonhuman primates: Biosocial determinants*, Karger, pp. 112–124.
- Benson P.R., Karlof K.L. (2009), *Anger, stress proliferation, and depressed mood among parents of children with ASD: A longitudinal replication*, "Journal of Autism and Developmental Disorders", 39, pp. 350–362.
- Bishop S.L., Richler J., Cain A.C., Lord C. (2007), *Predictors of perceived negative impact in mothers of children with autism spectrum disorders* "American Journal of Mental Retardation", 112, pp. 450–461.
- Bornstein M.H., Hahn C.S., Haynes O.M. (2011), *Maternal personality, parenting cognitions, and parenting practices*, "Developmental psychology", 47 (3), pp. 658–675, <https://doi.org/10.1037/a0023181>.

- Bromley J., Hare D.J., Davison K., Emerson E. (2004), *Mothers supporting children with autistic spectrum disorders: Social support, mental health status and satisfaction with services*, "Autism: the International Journal of Research and Practice", 8 (4), pp. 409–423, <https://doi.org/10.1177/1362361304047224>.
- Buchholz A.A. (2023), *Correlation between resilience and social support in mothers of young children with autism. Polish perspective*, "Health Psychology Report", 11 (1), pp. 10–21, <https://doi.org/10.5114/hpr/151607>.
- Cantwell J., Muldoon O., Gallagher S. (2015), *The influence of self-esteem and social support on the relationship between stigma and depressive symptomology in parents caring for children with intellectual disabilities*, "Journal of Intellectual Disability Research", 59, pp. 948–957.
- Cegiełkowska-Bednarczyk A., Turowski K. (2003), *Wpływ sytuacji stresu rodzicielskiego matek dzieci o cechach autystycznych na strukturę osobowości*, "Annales. Sectio D", 58, suppl. XIII, 34, pp. 186–191.
- Clark L.A., Kochanska G., Ready R. (2000), *Mothers' personality and its interaction with child temperament as predictors of parenting behavior*, "Journal of Personality and Social Psychology", 79 (2), pp. 274–285.
- Coplan R.J., Reichel M., Rowan K. (2009), *Exploring the associations between maternal personality, child temperament, and parenting: A focus on emotions*, "Personality and Individual Differences", 46, pp. 241–246.
- Costa P.T., McCrae R.R. (1992), *The five-factor model of personality and its relevance to personality disorders*, "Journal of Personality Disorders", 6 (4), pp. 343–359, <https://doi.org/10.1521/pedi.1992.6.4.343>.
- Cumberland-Li A., Eisenberg N., Champion C., Gershoff E., Fabes R.A. (2003), *The relation of parental emotionality and related dispositional traits to parental expression of emotion and children's social functioning*, "Motivation and Emotion", 27 (1), pp. 27–56.
- Czabała C. (1997), *Czynniki leczące w psychoterapii*, Warszawa: PWN.
- de Schipper E.J., Riksen-Walraven J.M., Geurts S.A.E., Derksen J.J.L. (2008), *General mood of professional caregivers in child care centers and the quality of caregiver-child interactions*, "Journal of Research in Personality", 42, pp. 515–526.
- Ekas N.V., Lickenbrock D.M., Whitman T.L. (2010), *Optimism, social support, and well-being in mothers of children with autism spectrum disorder*, "Journal of Autism and Developmental Disorders", 40, pp. 1274–1284.
- Evans D.E., Rothbart M.K. (2009), *A two-factor model of temperament*. "Personality and Individual Differences", 47 (6), pp. 565–570.
- Goldstein S., Naglieri J.A. (2016), *Zestaw Kwestionariuszy do Diagnozy Spektrum Autyzmu ASRS: podręcznik* [polska adaptacja: E. Wrocławska-Warchała, R. Wujcik] Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Gosztyła T., Trubiłowicz E. (2017), *Samotne rodzicielstwo w doświadczeniu matek dzieci z autyzmem*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo”, 1 (35), pp. 63–74.
- Greenberg J.S., Seltzer M.M., Hong J., Orsmond G.I. (2006), *Bidirectional effects of expressed emotion and behavior problems and symptoms in adolescents and*

- adults with autism, "American Journal of Mental Retardation: AJMR", 111 (4), pp. 229–249, [https://doi.org/10.1352/0895-8017\(2006\)111\[229:BEOEE-A\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0895-8017(2006)111[229:BEOEE-A]2.0.CO;2).
- Griffith G.M., Hastings R.P., Petalas M.A., Lloyd T.J. (2015), *Mothers' expressed emotion towards children with autism spectrum disorder and their siblings*, "Journal of Intellectual Disability Research: JIDR", 59 (6), pp. 580–587, <https://doi.org/10.1111/jir.12178>.
- Hall C.S., Lindzey G. (2001), *Teorie osobowości*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hirschler-Guttenberg Y., Feldman R., Ostfeld-Etzion S., Laor N., Golan O. (2015), *Self- and co-regulation of anger and fear in preschoolers with autism spectrum disorders: The role of maternal parenting style and temperament*, "Journal of Autism and Developmental Disorders", 45 (9), pp. 3004–3014, <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2464-z>.
- Hirschler-Guttenberg Y., Golan O., Ostfeld-Etzion S., Feldman R. (2015), *Mothering, fathering, and the regulation of negative and positive emotions in high-functioning preschoolers with autism spectrum disorder*, "Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines", 56 (5), pp. 530–539, <https://doi.org/10.1111/jcpp.12311>.
- Horton T.V., Wallander J.L. (2001), *Hope and social support as resilience factors against psychological distress of mothers who care for children with chronic physical conditions*, "Rehabilitation Psychology", 46 (4), pp. 382–399, <https://doi.org/10.1037/0090-5550.46.4.382>.
- Hrdlicka M., Vacova M., Oslejskova H., Gondzova V., Vadlejchova I., Kocourkova J., Koutek J., Dudova I. (2016), *Age at diagnosis of autism spectrum disorders: Is there an association with socioeconomic status and family self-education about autism?*, "Neuropsychiatric Disease and Treatment", 12, pp. 1639–1644, <https://doi.org/10.2147/NDT.S107239>.
- Kapp L., Brown O. (2011), *Resilience in families adapting to autism spectrum disorder*, "Journal of Psychology in Africa", 21 (3), pp. 459–463.
- Kayfitz A.D., Gragg M.N., Orr R.R. (2010), *Positive experiences of mothers and fathers of individuals with autism*, "Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities", 23, pp. 337–343.
- Kochanska G. (1995), *Children's temperament, mothers' discipline, and security of attachment: Multiple pathways to emerging internalization*, "Child Development", 66 (3), pp. 597–615, <https://doi.org/10.2307/1131937>.
- Kochanska G. (1997), *Multiple pathways to conscience for children with different temperaments: From toddlerhood to age 5*, "Developmental Psychology", 33 (2), pp. 228–240, <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.2.228>.
- Kochanska G., Aksan N., Carlson J.J. (2005), *Temperament, relationships, and young children's receptive cooperation with their parents*, "Developmental Psychology", 41 (4), pp. 648–660, <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.4.648>.
- Latzman R.D., Elkovitch N., Clark L.A. (2009), *Predicting parenting practices from maternal and adolescent sons' personality*, "Journal of Research in Personality", 43 (5), pp. 847–855, <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2009.05.004>.

- Leone E., Dorstyn D., Ward L. (2016), *Defining resilience in families living with neurodevelopmental disorder: A preliminary examination of Walsh's framework*, "Journal of Developmental and Physical Disabilities", 28 (4), pp. 595–608, <https://doi.org/10.1007/s10882-016-9497-x>.
- Levine K.A. (2009), *Against all odds: Resilience in single mothers of children with disabilities*, "Social Work in Health Care", 48 (4), pp. 402–419, <https://doi.org/10.1080/00981380802605781>.
- Manohar H., Kandasamy P., Chandrasekaran V., Rajkumar R.P. (2019), *Early diagnosis and intervention for autism spectrum disorder: Need for pediatrician-child psychiatrist liaison*, "Indian Journal of Psychological Medicine", 41, pp. 87–90.
- Mazur J., Tabak I., Kołolo H. (2007), *W kierunku lepszej oceny zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży. Polska wersja kwestionariusza Mocnych Stron i Trudności (SDQ). Doświadczenia dwóch badań populacyjnych*, "Medycyna Wieku Rozwojowego", 11 (1), pp. 13–24.
- McCrae R.R., Costa P.T., Jr (2008), *The five-factor theory of personality*, in: O.P. John, R.W. Robins, L.A. Pervin (ed.), *Handbook of personality: Theory and research*, The Guilford Press, pp. 159–181.
- Metsäpelto R., Pulkkinen L. (2003), *Personality traits and parenting: Neuroticism, extraversion, and openness to experience as discriminative factors*, "European Journal of Personality", 17 (1), pp. 59–78, doi:10.1002/per.468.
- Olson S.L., Choe D.E., Sameroff A.J. (2017), *Trajectories of child externalizing problems between ages 3 and 10 years: Contributions of children's early effortful control, theory of mind, and parenting experiences*, "Development and Psychopathology", 29 (4), pp. 1333–1351, <https://doi.org/10.1017/S095457941700030X>.
- Peer J.W., Hillman S.B. (2014), *Stress and resilience for parents of children with intellectual and developmental disabilities: A review of key factors and recommendations for practitioners*, "Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities", 11, pp. 92–98.
- Pervin L.A. (2002), *Psychologia osobowości*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pisula E. (2008), *Rodzice dzieci z zespołem Downa*, in: B.B. Kaczmarek (ed.), *Wspomaganie rozwoju dzieci z zespołem Downa – teoria i praktyka*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pottie C.G., Cohen J., Ingram K.M. (2009), *Parenting a child with autism: Contextual factors associated with enhanced daily parental mood*, "Journal of Pediatric Psychology", 34, pp. 419–429.
- Puff J., Renk K. (2016), *Mothers' temperament and personality: Their relationship to parenting behaviors, locus of control, and young children's functioning*, "Child Psychiatry and Human Development", 47 (5), pp. 799–818, <https://doi.org/10.1007/s10578-015-0613-4>.
- Rostkowska J., Kobosko J., Kłonica K.L. (2013), *Problemy emocjonalno-społeczne i behawioralne u dzieci z centralnymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego (CAPD) w ocenie rodziców*, „Nowa Audiofonologia”, 2 (1), pp. 29–35.
- Rothbart M.K., Sheese B.E., Rueda M.R., Posner M.I. (2011), *Developing mechanisms of self-regulation in early life*, "Emotion Review", 3 (2), pp. 207–213.

- Rutgers A.H., van IJzendoorn M.H., Bakermans-Kranenburg M.J., Swinkels S.H., van Daalen E., Dietz C. (2007), *Autism, attachment and parenting: A comparison of children with autism spectrum disorder, mental retardation, language disorder, and non-clinical children*, "Journal of Abnormal Child Psychology", 35 (5), pp. 859–870.
- Sekułowicz M., Kaczmarek E. (2014), *Ścieżki radzenia sobie matek dzieci z autyzmem – pomiędzy wypaleniem a preżnością [Coping paths for mothers of autistic children – between burnout and resilience]*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, 13, pp. 9–23.
- Serbin L.A., Kingdon D., Ruttler P.L., Stack D.M. (2015), *The impact of children's internalizing and externalizing problems on parenting: Transactional processes and reciprocal change over time*, "Development and Psychopathology", 27, pp. 969–986.
- Smith C.L. (2010), *Multiple determinants of parenting: Predicting individual differences in maternal parenting behavior with toddlers*, "Parenting: Science and Practice", 10 (1), pp. 1–17, <https://doi.org/10.1080/15295190903014588>.
- Sorokowska A., Słowińska A., Zbieg A., Sorokowski P. (2014), *Polska adaptacja testu Ten Item Personality Inventory (TIPI) – TIPI-PL. Wersja standardowa i internetowa*, Wrocław: WrocLab, Instytut Psychologii, Uniwersytet Wrocławski.
- Sternberg R.J. (1999), *The theory of successful intelligence*, "Review of General Psychology", 3 (4), pp. 292–316, <https://doi.org/10.1037/1089-2680.3.4.292>.
- Strelau J. (1985), *Temperament – osobowość – działanie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Verhoeven M., Bögels S.M., van der Bruggen C.C. (2012), *Unique roles of mothering and fathering in child anxiety; moderation by child's age and gender*, "Journal of Child and Family Studies", 21, pp. 331–343.
- Walsh F. (2006), *Strengthening family resilience* (2nd ed., 384 p.), New York: Guilford Press.
- Werner S., Shulman C. (2015), *Does type of disability make a difference in affiliate stigma among family caregivers of individuals with autism, intellectual disability or physical disability?*, "Journal of Intellectual Disability Research", 59, pp. 272–283.
- Woźniak-Prus M., Matusiak K. (2018), *Praktyki rodzicielskie matek i ojców a nasilenie objawów zaburzeń eksternalizacyjnych u dzieci w wieku szkolnym*, "Psychologia Wychowawcza", 13, pp. 39–54.
- Zawadzki B. (2007), *Inwentarz osobowości NEO-FFI Paula T. Costy Jr i Roberta R. McCrae: adaptacja polska, podręcznik*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.

SUMMARY

The aim of the work was to analyze the relationship between personality traits of the surveyed mothers and psychosocial functioning of their children with a medical diagnosis of disorder belonging to autism spectrum (acc. to DSM-5). Moreover, an attempt was made to distinguish personality types in the group of surveyed women raising children with ASD. The study involved 58 women raising children diagnosed

with autism spectrum disorder (acc. to DSM-5). The results of statistical analyses point out the occurrence of statistically significant correlations between mothers' personality traits: low level of extraversion, agreeableness and emotional stability, and severe difficulties in psychological and social functioning of their children diagnosed with autism spectrum disorder (ASD). Based on the cluster analysis, two groups of mothers of children with ASD were distinguished, differing in personality types/profiles.

KEYWORDS: autism spectrum disorder, psychosocial functioning, personality traits, mother

STRESZCZENIE

Celem pracy była analiza zależności między cechami osobowości badanych matek a funkcjonowaniem psychospołecznym ich dzieci z diagnozą lekarską zaburzeń należących do spektrum autyzmu (wg DSM-5). Podjęto ponadto próbę wyodrębnienia typów osobowości w grupie badanych kobiet wychowujących dzieci z ASD. Badaniami objęto 58 kobiet wychowujących dzieci z diagnozą zaburzeń należących do spektrum autyzmu (wg DSM-5). Wyniki analiz statystycznych informują o występowaniu istotnych statystycznie korelacji między cechami osobowości matek: niskim poziomem ekstrawersji, ugodowości i stabilności emocjonalnej a nasilonymi trudnościami w zakresie funkcjonowania psychologicznego i społecznego u ich dzieci z diagnozą zaburzeń należących do spektrum autyzmu (ASD). Na podstawie analizy skupień wyodrębniono dwie grupy matek dzieci z ASD, różniące się typami/profilami osobowości.

SŁOWA KLUCZOWE: zaburzenia ze spektrum autyzmu, funkcjonowanie psychospołeczne, cechy osobowości, matka

JUSTYNA ŚWIERCZYŃSKA – Jan Kochanowski University in Kielce
BEATA PAWŁOWSKA – Medical University of Lublin
IZABELA CHOJNOWSKA-ĆWIAKAŁA – Jan Kochanowski University in Kielce

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 14.03.2023

Daty recenzji / Revised: 1.08.2023; 20.09.2023; 20.09.2023

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 31.10.2023

Zabawa – praca – fascynacja. Obraz dzieciństwa w pracowni artystycznej

Fun – work – fascination. Childhood in an art studio

DOI 10.25951/11149

Wprowadzenie

Badania nad dzieciństwem są prowadzone od dawna w obrębie wielu dyscyplin naukowych. Problematyka dziecka i dzieciństwa podejmowana jest szeroko w naukach humanistycznych i społecznych, w tym w filozofii, historii, literaturoznawstwie, psychologii, socjologii i pedagogice. Dotyczy wielu kontekstów życia codziennego dziecka i uwarunkowań środowiskowych jego aktywności.

W literaturze pedagogicznej znajdujemy odniesienia do przestrzeni życia dziecka (Smolińska-Theiss 1993, 1995), obowiązków nakładanych na dziecko (Schaeffer 2006, s. 13), czasu wolnego dziecka (Izdebska 1996), samotnego dzieciństwa (Izdebska 2008), obecności dziecka w mediach (Łaciak 2003), przemian społecznych i ich wpływu na dzieciństwo (Łaciak 2013), zawłaszczonego dzieciństwa (Waloszek 2009), dzieciństwa smutnego – bez wyrazu (Kazubowska 2009), dziecka w kryzysie (Matyjas 2008), a także dzieciństwa refleksyjnego (Danilewicz 2009).

Tak rozległe badania nad dzieciństwem koncentrują się na trzech płaszczyznach, których skrajnymi punktami są przedmiotowe i podmiotowe ujmowanie dziecka. Pierwsza z tych płaszczyzn charakteryzuje się opisywaniem dzieciństwa w kategoriach działań osób dorosłych na rzecz dziecka, które jest obiektem podporządkowanym rodzicom, nauczycielom i członkom społeczeństwa. Dziecko nie ma możliwości komunikowania swojego świata, ponieważ ono samo, jak i jego doświadczenia są niepełne. Dziecko ma stosunkowo niską rangę społeczną i podrzędne miejsce w społecznym i rodzinnym systemie wartości (Roter 2010, s. 92). Świat dorosłych i świat dziecka są wyraźnie odrębne. Drugą płaszczyznę charakteryzuje uznanie podmiotowego udziału dziecka

w życiu społecznym, akcentując jego kompetencje poznawcze i decyzyjne. Dorosli tworzą przestrzeń, umożliwiającą dziecku uczestnictwo w życiu społecznym, stosownie do wewnętrznych zasobów i aspiracji. Relacje dorosłych z dzieckiem opierają się na wzajemnym uczeniu się od siebie (Cuprjak 2020, s. 37–38). Trzecia płaszczyzna akcentuje autonomiczny charakter tych relacji. Opisując aktywność dziecka i jego współudział w działaniach społecznych, badacze skupiają się na kompetencjach dziecka. Dziecko jest podmiotem i twórcą własnego rozwoju, aktywnym w konstruowaniu i rozumieniu własnego świata (Smolińska-Theiss 1995, s. 7). Staje się partnerem dorosłego, a czasem nauczycielem tłumaczącym zawilości cywilizacyjne.

Wewnętrzne i zewnętrzne usytuowanie dzieciństwa pozwala wyłonić trzy jego typy: dzieciństwo zawłaszczone przez rodzinę, dzieciństwo zawłaszczone przez państwo, dzieciństwo oparte na poszanowaniu podmiotowości i indywidualizmu, w którym dziecko jest aktywnym twórcą kreowanego i przeżywanego przez siebie świata (Smolińska-Theiss 1993, s. 6). W tym dziecięcym świecie dziecko poznaje, przeżywa, doświadcza i tworzy (Cudowska 2009, s. 150). Podejmując różne aktywności, nabywa doświadczenia, które są wyzwaniem ze strony środowiska. Dziecko zapowiada, buduje, przeżywa i odzwierciedla jakiś świat. Świat dziecka jest wieloznaczny, żywotny i otwarty.

Wyodrębnione typy dzieciństwa obrazują jakościową zmianę, obejmującą przejście dziecka z peryferii życia społecznego i rodzinnego w samo centrum wartości społecznych i rodzinnych, ukierunkowanie się na potrzeby i możliwości dziecka, a także przyznanie dziecku praw, które były zarezerwowane dla dorosłych (Roter 2010, s. 95).

Przyjmując, że dzieciństwo jest istotnym i złożonym obszarem refleksji oraz ulega zmianom, potrzebne i uzasadnione wydają się badania poświęcone obrazom dzieciństwa – zwłaszcza spędzonego w pracowni artystycznej – w kontekście codziennych doświadczeń dziecka, ujmowanych z perspektywy dorosłych osób, które kontynuują pasje artystyczne członków rodziny.

Dzieciństwo czasem gromadzenia doświadczeń

Każde społeczeństwo tworzy własny obraz dzieciństwa, który jest warunkowany przez czynniki społeczno-kulturowe (wartości, specyfikę relacji społecznych, postawy społeczeństwa, działania kulturowe) i w różny sposób wypełnia go treścią. Stąd wielość określeń dzieciństwa zogniskowanych w różnych perspektywach: antropologiczno-filozoficznej, historycznej, psychologiczno-roz-

wojowej, socjologicznej i pedagogicznej. Analizując wymienione stanowiska, dostrzec można dążenie do holistycznego ujmowania dziecka i dzieciństwa w orientacji „na dziecko” i „ku dziecku” (Matyjas 2022, s. 20–22).

Dzieciństwo definiuje się jako przemijający, pierwszy etap rozwoju człowieka, podlegający periodyzacji, którego granice wiekowe określa pełnoletność. Jest to faza życia, w której dziecko osiąga podstawowe kompetencje do zaspokojenia potrzeb osobistych i społecznych związanych ze znalezieniem własnego miejsca w społeczeństwie; okres oddziaływań wiążących dziecko z podmiotami wychowania naturalnego i instytucjonalnego, które tworzą warunki i sytuacje stymulujące rozwój dziecka; status społeczny związany z partycypacją dzieci w podziale społecznych dóbr i środków; zespół doświadczeń zdobywanych przez dziecko, których źródłem jest rodzina, rówieśnicy, szkoła i inne podmioty środowiskowe. To okres, który określa możliwości przyszłych wyborów, zapoznaje z narzędziami poznania i przygotowuje na przejście do kolejnego etapu życia (Segiet 2010, s. 116). Dzieciństwo jest również częścią biografii dziecka, jego indywidualnym losem, dziecięcym światem wpisanym w życie człowieka (Smolińska-Theiss 1993, s. 21), kształtowanym w prymarnym środowisku i odwołującym się do domu rodzinnego.

Dzieciństwo skupia się na stanie bycia dzieckiem, czyli na oddzielnej fundamentalnej grupie. To trwała kategoria społeczna, konstrukt, zmienna analiz społecznych odwołująca się do form i typów uczestnictwa społecznego najmłodszej wiekowo grupy społecznej (Segiet 2019, s. 27–48). W tym znaczeniu dzieciństwo jest specyficznym komponentem strukturalnym i kulturowym społeczeństwa. Posiada znaczenie jedynie w kategorii binarnej relacji z dorosłością i zawartej w nim idei o charakterze uniwersalnym. W wąskim znaczeniu dzieciństwo odnosi się do indywidualnego dziecięcego świata doświadczeń, znaczeń i wartości, które wiążą się z rodziną, grupami rówieśniczymi czy systemem instytucji społecznych. W szerszym rozumieniu dzieciństwo postrzegane jest w kategorii historyczno-społeczno-kulturowej, a sytuacja i położenie dziecka opisywane są w różnych typach środowisk – głównie w rodzinie, pojmowanej jako spójny system (Matyjas 2021, s. 172).

Dzieciństwo jest niewątpliwie fazą przejściową, w której wiodącą rolę odgrywa rodzina oraz wspomagające ją instytucje wychowawcze. Dlatego też dziecko w naturalny sposób poddaje się dorosłym, uczy się przez naśladowanie członków społeczeństwa, przyswaja tradycje, zwyczaje, powiela sądy i opinie rodziców i innych bliskich. Jednocześnie dzieciństwo tworzy przestrzeń życia, w której dziecko na równi z dorosłymi staje wobec trudnych problemów codzienności. Siłą dzieciństwa jest progres, osiąganie coraz bardziej złożonych

funkcji ważnych dla życia, ciekawość, wyobraźnia i emocje kierujące tym postępowaniem. Dziecko fascynuje się tym, co nowe, ciekawość świata pobudza do działania, w tym do uczenia się i poznawania. Istotne jest zatem, jak pisze Danuta Waloszek, aby dziecku pozwolić na samodzielność, samostanowienie w obecności stałych i poprawnych wzorców zachowań (Waloszek 2009, s. 143–144). Przejawem troski o dzieciństwo jest edukacja rozumiana jako wspieranie i wspomaganie dziecka w poszukiwaniu odpowiedzi na ważne pytania egzystencjalne, etyczne i poznawcze. Chodzi o budowanie obrazu siebie, świata i swojego związku ze światem. O odejście od zarządzania dzieckiem na rzecz swobody zadawania pytań, kreowania własnego wizerunku, aktywnego i refleksyjnego życia. Dzieciństwo to czas eksperymentowania rolami, w którym nic nie jest ostateczne i niezmiennie; daje wolność budowania różnorodnych związków w drodze partycypacji społecznej. Czas ten decyduje o jakości i wartości życia człowieka dojrzałego (Matyjas 2022, s. 19).

Metodologia badań własnych

Kierując się wagą problematyki dzieciństwa, dążono do określenia obrazów dzieciństwa w pracowni artystycznej, a szczegółowej poznania i przedstawienia doświadczeń, myśli i działań oraz subiektywnej oceny własnego dzieciństwa z punktu widzenia dorosłych osób kontynuujących rodzinne pasje, prowadzących pracownię artystyczną. W badaniach przyjęto paradygmat badań jakościowych (Creswell 2013, s. 189–192). Kierowano się przekonaniem, że poznawanie doświadczeń z okresu dzieciństwa wymaga równości badacza i osoby badanej. Ukierunkowano się na opisywanie, rozumienie i interpretację faktów, zjawisk i procesów (Palka 2006, s. 54). Przyjęto narracyjną perspektywę badań (Jarosz 2017, s. 69), koncentrując się na wybranym aspekcie całościowego doświadczenia osoby (Kubinowski 2010, s. 69). Pytano o obraz dziecięcego świata i dążono do ukazania codzienności dziecka w rodzinnym warsztacie artystycznym, z zaakcentowaniem różnych doświadczeń związanych z przedmiotami, osobami, z własnymi czynnościami i działaniami, z przeżyciami doznawanymi w toku aktywności. Odwołano się do śladów pamięciowych – jednostkowych doświadczeń badanych (Flick 2010, s. 185).

W badaniu zastosowano dobór celowy. Badaniami objęto trzy osoby: dwie kobiety i jednego mężczyznę. Badani dorastali w Medyni Głogowskiej, gdzie nadal mieszkają i kontynuują ceramiczne tradycje wcześniejszych pokoleń. Pierwszą badaną osobą była kobieta, której nadano na potrzeby badań imię

Karolina. Ma 30 lat, jest mężatką, ma dwoje dzieci. Ukończyła studia – jest ceramiką i projektantem prowadzącym warsztat garncarski. Kontynuuje wieletnie tradycje rodzinne, ale stworzyła własny rozpoznawalny styl.

Badaniami objęto także Janusza (imię nadane na potrzeby badań), który z wykształcenia jest kierowcą, obecnie na emeryturze. Ma 67 lat, jest żonaty, ma kilkoro dzieci oraz liczne wnuki. W jego rodzinnym domu ojciec prowadził artystyczny warsztat garncarski. Badany powrócił do aktywności rzemieślniczej na emeryturze i uruchomił pracownię. Jest związany z Zagrodą Garncarską w Medyni Głogowskiej.

Kolejną badaną była Agnieszka (imię nadane na potrzeby badań). Jest absolwentką studiów wyższych – wydziału nauk o sztuce. Ma 39 lat, jest zamężna i wychowuje dziecko. Prowadzi pracownię artystyczną, zajmuje się fotografią i ceramiką. Fascynuje ją fotografowanie potraw w ceramicznych naczyniach. Jej babcia tworzyła w glinie.

Badani łączą lokalną tradycję ze współczesnym spojrzeniem na sztukę i wzornictwem użytkowym, co znajduje odzwierciedlenie w charakterystycznym stylu wykonywanej ceramiki.

Jak już wspomniano, badania prowadzone były w Medyni Głogowskiej, wsi położonej w województwie podkarpackim, w powiecie łańcuckim, w gminie Czarna. Jest to jedna z miejscowości tzw. zagłębia garncarskiego, które obejmowało Medynię Głogowską, Medynię Łańcucką, Pogwizdów i Zalesie. Początki garncarstwa datuje się w tej okolicy na XIX wiek. W czasach powojennych na terenie miejscowości funkcjonowało ponad 120 warsztatów rzemieślniczych, które zakończyły w większości działalność w latach 80. ubiegłego wieku. Od 2001 roku w Medyni funkcjonuje Zagroda Garncarska, swoisty ośrodek kultury promujący dziedzictwo regionu i miejscowości. Pracownicy ośrodka podejmują zróżnicowane działania, aby zachęcić mieszkańców do uprawiania garncarstwa we współczesnym wydaniu. Niektóre pracownie nigdy nie zaprzęstały działalności garncarskiej, inne zostały ponownie uruchomione przez dzieci bądź wnuki znanych medyńskich garncarzy (Kochman, Ozga 2020, s. 178).

W prowadzonych badaniach wykorzystano wywiad narracyjny, który składał się z fazy wstępnej, fazy opowieści głównej, fazy pytań wewnętrznych i zewnętrznych (Urbaniak-Zajac, Kos 2010, s. 98–102). Dążono do uruchomienia u badanych procesu narracji, przypomnienia sobie własnego dzieciństwa spędzonego w pracowni członków rodziny – obrazów, postaci i zdarzeń. Nie była to prosta i automatyczna rekonstrukcja faktów, doświadczeń, przeżyć i emocji. Wypowiedzi badanych zawierały oceny i sądy, dotyczące dzieciństwa z perspektywy już dorosłej osoby, która prowadzi własną pracownię artystyczną. Przedstawiono je nie

tylko według porządku czasowego, ale również emocjonalnego i narracyjnego, dzięki czemu wyeksponowano odniesienia pozwalające badanym zrekonstruować zdarzenia, zinterpretować je i ocenić okres dzieciństwa. Zebrane w drodze wywiadów narracyjnych dane podano kodowaniu rzeczowemu i teoretycznemu (Konecki 2000, s. 51), które pozwoliło na wyodrębnienie trzech kategorii opisujących przestrzeń dzieciństwa badanych (Kawecki 2018, s. 22–25) w odniesieniu do zróżnicowanych obszarów działań:

- warsztat z huśtawką jako miejsce dziecięcej zabawy i obserwacji pracy ojca,
- pracownia ojca jako miejsce pracy dziecka,
- poszukiwanie śladów aktywności twórczej przodków przez dziecko, które to poszukiwanie wywołuje fascynację działalnością artystyczną.

Wyodrębnione kategorie pozwoliły określić wymiary dzieciństwa spędzonego w pracowni artystycznej. Centralną kategorią jest warsztat jako miejsce zabawy, pracy, poszukiwania śladów przodków. W przypadku jego braku, to ogród, sad i dalsza okolica prowadzą badanych początkowo w wielki, nieznan świat, otaczający krainę dzieciństwa, a potem znów do wnętrza pracowni.

Obraz dzieciństwa w pracowni artystycznej. Analiza wyników badań

Dzieciństwo to czas rozwoju i wychowania zakorzenionego w historii i kulturze własnej rodziny i miejscowości. Badani opisują dzieciństwo wspólnotowo-rodzinne, realizowane w przestrzeni domu rodzinnego, pośród osób mających swoje zainteresowania i podejmujących artystyczną działalność. Dzieciństwo stało się dla nich szansą na kształtowanie siebie i rozwijanie własnych pasji – ze świadomością odnoszenia się do doświadczeń najbliższych im osób. Badana Karolina mówi:

Moim pierwszym obrazem z dzieciństwa jest widok pracowni mojego taty z perspektywy bujającej się huśtawki. Miałam zawieszoną huśtawkę na dylach, takich belkach podwieszonych pod sufitem w pracowni, na których są poukładane deski i suszą się naczynia. Miałam (...) huśtawkę i po prostu bujałam się całymi dniami. Bujałam się i patrzyłam na tatę, który toczył naczynia na kole. To bardzo sentymentalny, miły dla mnie obraz dzieciństwa.

Janusz w swej opowieści akcentuje podziw dla ojca, który wykonywał artystyczne przedmioty, w tym dziś już zabytkowy kominek, odzwierciedlający sztukę pracy w glinie:

Zrobiony przez ojca gliniany kominek był wspaniały, piękny. Te głowy jeleni, rogi i kwiatki, listki – wszystko z gliny, szkliwione, a wygląda jak prawdziwe. Wiele osób sądziło, że są prawdziwe. To kosztowało dużo pracy i cierpliwości. Miał wiedzę, siedział i dłubał w glinie. A ja go obserwowałem, jak używa narzędzi – wyslizganych, gładziutkich, pasujących do ręki, idealnych.

Inna uczestniczka badań, Agnieszka, dodaje:

Mój obraz dzieciństwa jest kolorowy. Widzę spokój, taką bez troskę, taką ciszę, jakby po prostu czas się zatrzymał. Nie trzeba nam było dużo. U nas w rodzinie nie było pędu, żeby tworzyć. Tato nie kontynuował tradycji przodków, więc nie patrzyłam na jego pracę. Ale w naszym obejściu był piec do wypalania ceramiki glinianej. Pamiętam to jak przez mgłę, on jeszcze nie był zasypyany, nie był zniszczony, rozsypywał się. Na tym miejscu blisko pieca mieliśmy grządkę na warzywa. I po prostu, jak kopaliśmy w tej ziemi, to wszystkie rośliny sadziliśmy w doniczkach ceramicznych, czasem całych lub potłuczonych. Sadziliśmy, sadziliśmy i poznawaliśmy glinę. I one do tej pory jeszcze w ogrodzie się znajdują.

To osoby najbliższe, zwłaszcza ojciec czy babcia, dawały poczucie bezpieczeństwa, przynależności, miłości i akceptacji. Badani, podziwiając pracę dorosłych, czuli się otoczeni ich troską i opieką. Janusz tak kreśli obraz swojego dzieciństwa:

Ojciec siedzi w warsztacie i robi rzeźby Chrystusa czy coś innego. Widzę go w takim półmroku, czasem ma założone okulary, a czasem bez okularów siedzi i robi takie malutkie paznokcie u figurki. I pytam: „Ojciec, to ty widzisz?”. „No widzę”, mówi. A jak mówi, że nie widzi, to matka daje mu okulary, ale bez szkiełek. I wtedy mówi: „O, teraz to widzę”. Bo ojciec robił z gliny, co chciał. (...) On był takim artystą z wyobraźnią. Co tam mu przyszło do głowy, to zrobił. Ciągle szukał nowych pomysłów, takiej innowacji potrzebował. Nie same doniczki i dzbanki, tylko i komplety, i flakony, no i różne rzeźby robił.

Nie zawsze badani mieli bezpośredni kontakt z przodkami. Badana Agnieszka podkreśla, że przez całe dzieciństwo poszukiwała śladów garncarskiej działalności dziadka i prababci:

Moje obrazy z dzieciństwa to zabawy w wykopaliska i poszukiwanie glinianych skorup. To były jedyne pamiątki po moim dziadku. Tata mi kiedyś powiedział, że

dziadek w objęściu wysypał skorupy. Moje dzieciństwo było poszukiwaniem jego śladów. Do tej pory mam w pracowni skorupy, które wtedy odkopałam. Zrobił je dziadek-garncarz i trzymam je na pamiątkę, jak taką relikwię, bo to jedyna rzecz po nim. Te skorupy wykopane w objęściu dają mi poczucie ciągłości.

Wspomina także o prababci i jej złożonej sytuacji życiowej:

Moje dzieciństwo to także ulubiona plastelina. Kochałam plastelinę, mogłam wziąć ją i – na parapecie przy ciepłym kaloryferze, w słońcu – zrobić z niej wszystko. To był mój świat, w nim się zamykałam. Lepiłam sobie swój świat, tworzyłam i myślałam o przodkach, prababci, która toczyła koło garncarskie, bo została sama z dziewięciorgiem dzieci. Ja chciałam być kimś innym. Lepiłam więc księżniczkę z księżycą i wyobrażałam sobie, że nią jestem. No i oczywiście zmieniałam świat na lepszy. Teraz tworzę coś własnego, wróciłam do garncarstwa, do ceramiki, do śladów prababci.

Dziecko było członkiem rodziny, dlatego też było zaangażowane w konkretne, codzienne obowiązki. Rodzaj przydzielonych zadań wiązał się z liczbą dzieci w rodzinie, ich płcią i samodzielnością oraz szkolnymi obowiązkami. Badani wychowywali się w środowisku wiejskim, w rodzinach artystów-garncarzy, dlatego ich zobowiązania łączyły się z aktywnością w warsztacie, o czym szeroko informuje Janusz:

Moje dzieciństwo było całkiem inne. Jakby to powiedzieć? No, widzę to wszystko tak: schodzę na dół, tam ojciec siedzi jak zwykle, dzień w dzień, od porannych godzin. Siedzi przez cały dzień i klei tam coś, robi jakieś miniaturki, na przykład setkę glinianych ptaszków. Czy robi jakieś tam flakony. A co ja robię? Odbijam liście, bo trzeba te gałeczki na winogrona przygotować. I robię tego setki. Takie wspomnienie. Nie można było pobiegać z chłopakami, pograć w piłkę, bo trzeba było siedzieć i kleić liście (...). To była praca non stop, od rana do nocy. Pamiętam wyroby w piecach, rąbanie drewna, noszenie go do pieca, tam i z powrotem. Potem wyjmowanie naczyń nawet takich gorących – co w rękawicach ciężko było utrzymać – bo trzeba było oddać do spółdzielni (...). Wkładanie do pieca elementów to była katonga. Tam się ciężko było zmieścić. Wchodzimy, a naczynie pękło, i to taka sztuka. To była praca dosyć ciężka, może nie fizycznie, ale jednak ciężka, bo ślęczałem, siedziałem przy odbijaniu tych listków i koralików na winogrona cały boży dzień.

Karolina informuje o odwiedzaniu sąsiadów i przekazywaniu im ważnych informacji:

Czasem byłam, jak każde dziecko, na posyłki (...). Pamiętam taki obraz z wizyty u sąsiada: jest półmrok, sąsiad-artysta siedzi i pracuje w glinie. Jest ciemno, ale widzę w jego oczach iskry, fascynację tym, co robi. Czuję wilgotne powietrze, które jest niezbędne, żeby glina nie wyschła, i widzę te jego oczy utkwione w przedmiocie. Czuję zapach gotowanej gliny, widzę garczek z parującą wodą i żmudną pracę sąsiada.

Poznanie najbliższego otoczenia nierzadko było źródłem bodźców i stanowiło cenne doświadczenia biograficzne badanych, które ukierunkowały ich własne wybory życiowe. Karolina relacjonuje:

Kiedy miałam dziewięć, może dziesięć lat, weszłam do pracowni sąsiada i... po prostu nigdy tego nie zapomnę. Tych stołów wypełnionych rzeźbami, które wcale nie były schematyczne. One mnie zadziwiły. Nie były to zwykłe rzeźby, przedstawiające jakieś codzienne czynności. Najbardziej zapamiętałam Chrystusa siedzącego na drzewie. To było fascynujące. Nad każdą rzeźbą musiałam się pochylić i jej dotknąć. Wszystkie były takie cieniutkie, delikatne. Nagle wszedł pan Stefan i zapytał, czy mi się tutaj podoba. A ja byłam taka onieśmielona. Ten obraz wracał do mnie długo, aż zaczęłam sama rzeźbić.

Dorośli dostrzegali tę dziecięcą fascynację ich działalnością artystyczną, mieli jednak własne poglądy dotyczące drogi życiowej potomków. Ich przekonania nie przekładały się na tłumienie dziecięcej ciekawości świata i chęci do działania. Badana Karolina opisała siebie w czasie dzieciństwa jako aktywny podmiot, przywiązujący wagę do samodzielnych decyzji nawet w opozycji do krewnych:

Babcia nie lubiła, kiedy lepiłam w glinie. Ona była żoną garncarza, moja mama też. Karciała mnie za to, że ja się bawię gliną. Mimo to mięciutka glina mnie fascynowała. Zawsze ją podkradałam. Kiedyś w zimie podkradłam z kuzynem taką mięciutką glinę i uciekliśmy do innego budynku, żeby lepić. Akurat w budowie była stodoła i tam się schowaliśmy. No i lepiłiśmy cały dzień. Nagle pojawił się problem, bo trzeba było wrócić do domu. Babcia, mama wołają, a ręce brudne i całe w glinie. Co teraz? Do śniegu trzeba wsadzić ręce i umyć. No to ja myję. Jest zimno. Kuzyn rozplakał się i uciekł do domu, do babci i dostała mi się bura. Jaka byłam zła. Babcia mówiła, że to jest zbyt trudna i ciężka robota. Ale ja i tak lubiłam lepić w glinie.

Dla Janusza dzieciństwo w pracowni to nauka pracy, dokładności i obowiązkowości:

Poznałem glinę jako materiał. Gлина zobowiązuje. Trzeba było wykonać czynności, bo ojciec już przygotował następne przedmioty. Nie było tak, że zostanie gli-

na na drugi dzień, nie. Jak artysta robi rzeźbę z drewna, to porzeźbi sobie trochę, pójdzie i za tydzień przyjdzie. W glinie, jak jest pora na coś, to musi być zrobione. Trzeba przekręcić naczynia, albo oczyścić, sprawdzić, czy dobrze się suszy, czy nie jest za ciepło, czy już nie jest czas, żeby zrobić kolejny element. Tata zawsze podkreślał, że praca z gliną jest jak praca przy dzieciach – tego nie zostawisz, nie odłożysz, tylko trzeba cały czas o tym myśleć.

Doświadczenia badanych dotyczyły także uczestnictwa w zajęciach pozalekcyjnych, które stały się przyczynkiem ich dalszej twórczej drogi. Tak o tym mówiła badana Agnieszka:

Chodziłam też na kółko garncarskie w szkole. Prowadził je znany artysta. Chodziłam na dół, na stołówkę, bo tam miał pracownię. Dawał wszystkim dzieciom, mnie też, taką swoją przestrzeń i po prostu mogłam sobie tam działać. To był czas wyrażania siebie. Dawał nam dobre oceny nawet jeśli praca nie była udana. Zawsze mówił co zmienić, aby było lepiej.

Tak opisała zajęcia z garncarstwa druga badana kobieta, Karolina:

Już w pierwszej klasie poszłam zapisać się na kółko garncarskie, ale pan powiedział, że jestem za mała i mam poczekać. Tak strasznie rozplakałam się i przez łzy przebąknęłam, że jestem z domu garncarzy. I przyjął mnie. Przesiadywałam w pracowni szkolnej długie godziny, chociaż to samo miałam w domu, ale tam było inaczej, było cudownie. Tam był klimat. Pan był mistrzem, który potrafił popatrzeć na przedmioty, które robiłam i podpowiadał co w nich jeszcze udoskonalić. A te, które nie były zbyt dobre, znikaly. Dbał o to, żeby nas w jakiś sposób nagrodzić, zawsze były prezenciki, gratyfikacja za pracę. Był ciepłym, cudownym człowiekiem.

W narracjach badanych obraz dzieciństwa jest odbiciem tego, co w życiu cenne lub jest za takie uważane. Koncentruje się wokół wartości pracy i kultywowania tradycji rodzinnych, podtrzymywania związku z przodkami i ich twórczością. Dobrze ilustrują to słowa Karoliny: „Dzieciństwo, mimo że na huśtawce, pokazało mi, że ważna jest ciężka praca. Oczywiście potrzebna jest przestrzeń i czas, ale życie człowieka to praca”.

Badani dostrzegają wyjątkowość własnego dzieciństwa, które położyły podwaliny pod założenie warsztatu artystycznego. Doświadczenia uczestników badania są zróżnicowane, wieloaspektowe – od początkowego oddalenia się od rodzinnej tradycji, poprzez zbudowanie własnego warsztatu rzemieślniczego, aż do uczynienia go centrum tworzonego domu. Tak opowiadała o tym Karolina:

Wyremontowaliśmy górę i tam przenieśliśmy się całą rodziną. Na dole został mój mały pokój i tam, ku niezadowoleniu moich rodziców, zrobiłam sobie pracownię, w środku domu. Jeszcze koło tam umieściłam. Obecnie siedzimy w mojej pracowni z mamą we dwie i w każdej wolnej chwili coś tam robimy (...). Dzieci wychowywane są w klimacie miejsca, w pracowni. Nie wyobrażam sobie, żeby było inaczej. Moja starsza córka Hania siedzi też w pracowni, coś tam sobie lepi, młodsza córka jest jeszcze w gondoli, ale w pracowni, wózek też tam stoi, a ja po prostu kleję te uszy do filiżanek. To jest piękne, bo jest to kontynuacja tradycji. Warsztat w dzieciństwie był dla mnie centrum świata i centrum rodziny. I tak samo jest teraz.

Zabawa – praca – fascynacja. Konkluzje

Warsztat, pracownia lub poszukiwanie śladów aktywności twórczej przodków stanowiły jądro dzieciństwa badanych. Były emocjonalną, duchową i tożsamościową przestrzenią, z której odczytywali głębszy sens. Ich istotę stanowili ludzie, dający ciepło, miłość i bezpieczeństwo.

Z zebranego materiału wylaniają się trzy zasadnicze wymiary dzieciństwa. Pierwszy z nich określono jako dzieciństwo w warsztacie z huśtawką – miejsce dziecięcej zabawy i obserwacji pracy ojca (narracje badanej Karoliny), ukazuje prymarny etap życia dziecka jako czas swobody i wolności, własnej aktywności w kontaktach z rzeczywistością. Huśtawka zawieszona w warsztacie jest doskonałym miejscem do obserwacji z góry świata dorosłych, zwłaszcza pracy ojca, ale wykracza poza perspektywę pomieszczenia. Pozwala sięgać dalej, do innych pracowni, by zdobywać nowe doświadczenia, niektóre bardzo intensywne i pełne radości (fascynacja pracą rzeźbiarza). Dzieciństwo doświadczane jest jako samodzielna aktywność, która prowadzi dziecko ku kręgom zewnętrznym: zabawom z rówieśnikami, niekiedy zakazanym, zajęciom pozalekcyjnym z ceramiką i wreszcie własnej drogi twórczej. To czas poznawania rzeczywistości, przyswajania wzorów i wartości (praca, wolność, przestrzeń i czas) oraz kształtowania postaw (warsztat centralnym miejscem domu). Pomimo prób podporządkowania sobie dziecka przez niektórych dorosłych, prowadzi ono dialog i nie rezygnuje z własnych celów. To dzieciństwo przeżyte i zapamiętane, obecne w rodzicielstwie Karoliny.

Drugi wymiar dzieciństwa określono jako dzieciństwo w pracowni ojca – miejsce pracy dziecka (narracje Janusza). Ukazuje sytuacje swoistego zawieszenia dziecka pomiędzy dwoma biegunami – pracy w warsztacie garncarskim

oraz dziecięcych zabaw z rówieśnikami. Dzieciństwo jest tutaj czasem intensywnej, wielokrotnie wykonywanej pracy przez dziecko, która ma je przygotować do funkcjonowania społecznego. Liczne obowiązki nakładane przez ojca kształtują charakter, takie cechy jak obowiązkowość, wytrwałość, cierpliwość. Dziecko doświadcza fascynacji działalnością artystyczną dorosłych, podziwia i zachwyca się sztuką. Pragnie także uczestniczyć w zabawach z rówieśnikami. Nie jest biernie sterowane w realizacji obowiązków przez otoczenie, obserwuje, co pobudza je do refleksji i w przyszłości pozwoli dokonać wyboru drogi artystycznej (powrót do pracowni na emeryturze).

Dzieciństwo jako poszukiwanie śladów aktywności twórczej przodków przez dziecko, prowadzące do fascynacji działalnością rzemieślniczą – to trzeci wymiar dzieciństwa (narracje Agnieszki). Wynika z przeświadczenia o jedności światów, zakorzenieniu w miejscu i związku z przodkami. Członkowie rodziny współpracują z dzieckiem w odkrywaniu rodzinnych korzeni, tworząc warunki do rozwijania wewnętrznych zasobów i aspiracji. Dziecko ma poczucie związku z przodkami, aktywnie poszukuje i selekcjonuje bodźce, dzięki czemu tworzy własne miejsce i własną drogę życia (fotografia i ceramika).

BIBLIOGRAFIA

- Creswell J.W. (2013), *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Cudowska A. (2009), *Współczesne dzieciństwo w narracji terapeutycznej kultury (po) nowoczesnej*, w: J. Izdebska, J. Szymanowska (red.), *Dziecko w zmieniającej się przestrzeni życia. Obrazy dzieciństwa*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, s. 149–160.
- Cuprjak M. (2020), *Miejsce podmiotu w przestrzeni paradygmatów nauk pedagogicznych*, w: M. Magda-Adamowicz, E. Kowalska (red.), *Dziecko i dzieciństwo w badaniach pedagogicznych*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 29–48.
- Danilewicz W. (2009), *Refleksyjne dzieciństwo jako efekt doświadczeń w społeczeństwie ponowoczesnym*, w: J. Izdebska, J. Szymanowska (red.), *Dziecko w zmieniającej się przestrzeni życia. Obrazy dzieciństwa*, Białystok: Trans Humana, s. 231–244.
- Flick U. (2010), *Projektowanie badania jakościowego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Izdebska J. (1996), *Rodzina, dziecko, telewizja. Szanse wychowawcze i zagrożenia telewizji*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Izdebska J. (2008), *Dziecko osamotnione w rodzinie dysfunkcyjnej*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.

- Jarosław E. (2017), *Dziecko i dzieciństwo – pejzaż współczesny: Rzecz o badaniach nad dzieciństwem*, „Pedagogika Społeczna” 64 (2), s. 57–80.
- Kawecki I. (2018), *Szkice z metodologii jakościowych badań edukacyjnych*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Kazubowska U. (2009), *Oblicza dzieciństwa w percepcji wychowanków domu dziecka – przegląd ujęć i ich interpretacja*, w: J. Izdebska, J. Szymanowska (red.), *Dziecko w zmieniającej się przestrzeni życia. Obrazy dzieciństwa*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, s. 181–194.
- Kochman R., Ozga E. (2020), *Powiat łańcucki wczoraj i dziś*, Łańcut: Wydawnictwo Edytorial.
- Konecki K. (2000), *Studia z metodologii badań jakościowych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kubinowski D. (2010), *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Łaciak B. (2013), *Dzieciństwo we współczesnej Polsce. Charakter przemian*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Łaciak B. (red.) (2003), *Dziecko we współczesnej kulturze medialnej*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Matyjas B. (2008), *Dziecko w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Matyjas B. (2021), *Wizja dziecka i dzieciństwa w ujęciu pedagogiki personalistycznej*, „Paedagogia Christiana”, doi: 10.12775/PCh.2021.008.
- Matyjas B. (2022), *Dziecko i dzieciństwo we współczesnym dyskursie pedagogiki społecznej*, „Wychowanie w Rodzinie”, doi: 10.34616/wvr.2022.2.017.030.
- Palka S. (2006), *Metodologia, badania, praktyka pedagogiczna*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Roter A. (2010), *Proces socjalizacji dzieci – dzieciństwo jako kategoria społeczna*, w: D. Sipińska, J. Modrzewski, A. Matysiak-Błaszczuk (red.), *Socjalizacja w kategoriach wieku społecznego. Dzieciństwo i młodość. Standaryzacja socjalizacji inkluzyjnej*, Leszno: Wydawnictwo Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jana Amosa Komeńskiego, s. 89–115.
- Schaeffer H.R. (2006), *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Segiet K. (2010), *Dzieciństwo jako etap życia*, w: D. Sipińska, J. Modrzewski, A. Matysiak-Błaszczuk (red.), *Socjalizacja w kategoriach wieku społecznego. Dzieciństwo i młodość. Standaryzacja socjalizacji inkluzyjnej*, Leszno: Wydawnictwo Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jana Amosa Komeńskiego, s. 116–128.
- Segiet K. (2019), *Dziecko i dzieciństwo w pedagogice społecznej*, w: K. Segiet, K. Słupska, A. Tokaj (red.), *Etapy życiowe człowieka w kontekście pedagogiki społecznej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 27–56.

- Segiet K. (2011), *Dziecko i jego dzieciństwo w perspektywie naukowego poznania i doświadczania rzeczywistości. Studium pedagogiczno-społeczne*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Smolińska-Theiss B. (1993), *Dzieciństwo w małym mieście*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Smolińska-Theiss B. (1995), *Trzy nurty badań nad dzieciństwem*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 10, s. 7–15.
- Urbaniak-Zajac D., Kos E. (2010), *Badania jakościowe w pedagogice*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Waloszek D. (2009), *Zawłaszczanie dzieciństwa. XXI wiek. Etiologia zjawiska*, w: J. Izdebska, J. Szymanowska (red.), *Dziecko w zmieniającej się przestrzeni życia. Obrazy dzieciństwa*, Białystok: Wydawnictwo Trans Humana, s. 135–148.

STRESZCZENIE

Dzieciństwo jest ważnym etapem rozwoju człowieka, decydującym o jakości jego dorosłego życia. To czas umożliwiający poszerzanie kompetencji związanych z zaspokajaniem potrzeb i poszukiwaniem własnego miejsca w społeczeństwie. W tym okresie dziecko zbiera doświadczenia zarówno w prymarnym środowisku rodzinnym, jak i kolejnych kręgach społecznych, które nierzadko przechowywane są w pamięci przez długie lata.

Celem artykułu jest próba ukazania dzieciństwa z perspektywy dorosłych osób wychowanych w rodzinie prowadzącej pracownię artystyczną. Dążono do zobrazowania dzieciństwa spędzonego w takim miejscu, przyjmując jakościową perspektywę badań, opierając się na wywiadach narracyjnych. W toku badań wyodrębniono kategorie opisujące przestrzeń dzieciństwa badanych, które nazwano: warsztat z huśtawką jako miejsce dziecięcej zabawy i obserwacji pracy ojca; pracownia ojca jako miejsce pracy dziecka; poszukiwanie śladów aktywności twórczej przodków przez dziecko, które to poszukiwanie wywołuje fascynację działalnością artystyczną. Tak określone kategorie ukazują wymiary dzieciństwa spędzonego w pracowni artystycznej. Centralnym miejscem życia była pracownia, która – w zależności od potrzeb dziecka – stawała się miejscem zabawy, pracy, poszukiwania śladów przodków.

SŁOWA KLUCZOWE: dziecko, dzieciństwo, warsztat artystyczny, narracje

SUMMARY

Childhood is an important stage in human development, which determines the quality of their lives. It is time to expand the competences related to meeting needs and finding your own place in society. During this period, the child collects experience both in the primary family environment as well as other social circles which are often kept in memory for many years.

This article attempts to show childhood from the perspective of adults brought up in a family running an art studio. It also aims at depicting childhood spent in such a place, adopting a qualitative perspective of research, based on narrative interviews. In the course of research, the following categories describing the childhood space of the subjects were identified: workshop with a swing as a place for children's play and observation of father's work, searching for traces of ancestors' creative activity by the child, provoking fascination with artistic work. Such categories show dimensions of the childhood spent in an artistic studio. The central place was the workshop which, depending on the child's needs, became a place of fun, work or searching for ancestors' traces.

KEYWORDS: child, childhood, artistic workshop, narrative interviews

BARBARA LULEK – Uniwersytet Rzeszowski

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 29.04.2023

Daty recenzji / Revised: 21.05.2023; 31.05.2023

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 31.10.2023

An eclectic approach to the study of parental attitudes towards a disabled child. The context of St. John Paul II

Eklektyczne podejście do badania postaw rodziców wobec dziecka niepełnosprawnego. Kontekst rozważań w ujęciu św. Jana Pawła II

DOI 10.25951/11150

Introduction

The family, including the family raising a disabled child, is often put in the spectrum of research interests of contemporary social and theological sciences. The family functioning also includes attitudes towards the child (positive and negative). The eclectic nature of the teaching of St. John Paul II is related to the topic and research undertaken. According to St. John Paul II:

(...) the experience of morality always lies in the experience of man, and in a way it is even this experience. The implication of experiences is mutual and two-sided. Man lives, and thus experiences himself through morality, which is a special basis for understanding humanity. On the other hand, the experience of morality – and consequently its understanding – cannot be separated from man and humanity. There is an essential relationship here. The essence of morality and humanity are inseparably connected with each other (Wojtyła 1969, p. 19).

The interest in the attitudes of parents towards a disabled child is becoming relevant today due to the stimulating or disruptive influence of these attitudes on the child's development and the parents' morality.

There is no doubt that the titular attitudes are one of the many factors determining the development of the personality of a disabled child, therefore the study focuses primarily on this impact factor on an individual. Parental attitudes are practically every action of a parent directed towards a child, saturated with a specific emotional charge, implying a reaction in the form of its specific behavior. Persistent, they trigger certain types of interactions between the child and the parent (Matyjas 2008, p. 130).

Parental attitudes in the light of the literature on the subject

The term “parental attitudes” appeared in the literature more than thirty years ago, although the intensification of research in this area has been visible in the last decade. In the Polish pedagogical and psychological literature, attention is paid to the influence of attitudes on the formation of specific personality traits of children. This was done, among others, by Maria Ziemska, Maria Tyszkowa, Mieczysław Plopa. In their opinion, parental attitudes should undergo such changes as to enable a disabled child to effectively cope with developmental tasks in subsequent periods of his/her life.

Definitions and components of parental attitudes

There are many definitions of parental attitudes in the literature on the subject. It should be added, however, that the term “attitude” itself appeared for the first time in the psychological literature. It was defined by Herbert Spencer and Alexander Bain (Strelau 2001, p. 67). In their views, both researchers assumed that posture is a mental state of being ready to listen or learn something. An emotional attitude determines the emotional attitude of a person to a specific entity, object or situation. It can be positive or negative, and that is how it is presented in this article.

Defining attitudes varies due to the fact that subsequent researchers point to equal components of parental attitudes. In the literature on the subject, especially in social psychology, three components of the attitude are distinguished (Strelau 2001, p. 79), i.e.:

- a. the emotional component, which determines the value relationship of an individual to a given phenomenon;
- b. cognitive component – including the individual’s knowledge, beliefs and opinions;
- c. behavioral component, i.e. individual reactions to a given person or phenomenon.

The first emotional-evaluative component is reflected in the statements about the child, in the tone and expression of the statement, but also in non-verbal behavior. Verbal and non-verbal responses expressing this component concern what parents say to a disabled child and how they evaluate it, what they think about it and how they treat it, and how they specifically act on its behalf. This component is decisive as it determines the character, direction of thinking and actions of parents. The second component – cognitive, is expressed in

the parents' knowledge of the disabled child and its adequacy, in the form of expressed views and beliefs about the child. On the other hand, the behavioral component is revealed in the active action and behavior of parents towards a disabled child, including how the parents are able to get involved in their life (Piekara 1998, p. 59). In line with Jolanta Bonar's view, it should be noted that all three components are interrelated and directed (2008).

A similar approach is visible in the definition of the attitude of Józef Rembowski (1978, p. 55), who defines the parental attitude as a comprehensive form of the attitude of parents (father and mother separately) to children, to educational issues, etc., formed while performing parental functions. The parental attitude includes three components of the attitude towards the child:

- a. mental (assessment of the child's behavior, view of the child);
- b. emotional and motivational (manner, tone and expression of statements to the child and non-verbal behavior of the parent);
- c. action (behavior towards a child: hugging him, punishing him).

The same components of the parental attitude (cognitive, emotional and behavioral) are distinguished by Maria Braun-Gałkowska (1986, p. 54–56), who recognizes the parental attitude as a relatively constant way of relating to a child. This attitude is based on certain intellectual data, tinged with specific emotions and related to a tendency towards relatively constant behavior.

In the definition of an attitude, Bogdan Wojciszke draws attention to a relatively constant tendency towards a positive or negative attitude of a person to this object (Strelau 2001, pp. 79–106). Thus, when defining the parent's attitude towards a disabled child, it should be placed on the continuum of human-to-human attitude. On one side of this continuum there is rejection, which is the extreme negative pole, and on the other end of the continuum is total acceptance, or the extreme positive pole. Thus, the characteristic properties of an attitude are a positive or negative sign and the level of intensity of this attitude. A positive attitude is expressed in his approval, willingness to protect and act in favor, while a negative attitude is associated with condemning, fighting and acting to the detriment of the child.

Typology of parental attitudes and their relationship with child upbringing

Attempts to distinguish particular types of parental attitudes were made by, among others, Leo Kanner, Anne Roe, Maria Ziemska, Mieczysław Płopa. The authors referred to the typology of attitudes to the upbringing of a child and the functioning of the family environment, which plays a special role in the context

of shaping parents' attitudes towards a disabled child. It should be noted, however, that parents do not always act on their children consciously and intentionally. Therefore, the role of parents in shaping the personality of a disabled child is undeniable.

One of the most popular typologies of parental attitudes is M. Ziemska's Classification, which distinguished eight parental attitudes, dividing them into appropriate and inappropriate. In the classification, among the correct parental attitudes, the following four were distinguished (Ziemska 2009, p. 59):

- a. attitude of acceptance: this is accepting a child with his or her temperament, features of external appearance, abilities and possibilities in some areas and limitations in others. Accepting parents show their child sympathy and approval, and their contact with him brings them joy;
- b. attitude of cooperation with the child: it manifests itself in the parents' interest in the work and play of the disabled child, and in cooperation with him. In line with the child's development, parents involve the child in family and home affairs;
- c. attitude of giving rational freedom: it consists in providing the child with more and more rational freedom. As a child grows, his physical independence from his parents appears, and the psychological bond increases. The increased discretion does not weaken the authority of the parents and they still manage it as needed;
- d. attitude recognizing the rights of the child: this attitude precludes both underestimating and overestimating the role of the child in the family. The parents' attitude to their child's activity is free.

The above attitudes are related to taking care of a disabled child, satisfying his needs, patience, understanding and the ease of establishing a satisfying contact with the child. Many authors emphasize the existence of a strong relationship between parental acceptance of a disabled child and the proper development of his/her personality (Plopa 2005, p. 269). Referring to the pedagogical practice e.g. research on the assessment of parental attitudes (Forma 2012, p. 34), the child experiencing a positive emotional balance with the parents, internalizes their values and identifies with them. At the same time, he transfers emotional relationships from home to relationships with his peers and, as a result, they are characterized by emotional balance, positive self-esteem and the ability to coexist. Each of the correct attitudes described above has an opposite, wrong attitude in the classification of the above-mentioned author, i.e.:

- a. rejecting attitude: parents do not accept their child, often redirect their care to other, substitute environments, and taking care of the child causes their reluctance;
- b. avoidant attitude: it is manifested by a poverty of feelings or even emotional indifference. The company of a child does not give joy and pleasure, this intercourse is even felt as difficult – then the parents feel helpless and do not know what to do with the child. Contact is loose or seemingly good and masked with alleged liberalism and gifts.
- c. overly protective attitude: it reveals being uncritical towards the child, treating it as a model of perfection. Parents are overly caring and indulgent, they solve all difficulties for the child and limit its independence;
- d. excessively demanding, forcing, corrective attitude: parents do not take into account the possibilities arising from the child's development phase or its individual features, bending them to the pattern they have created. The child is under pressure to live up to the ideal model, to fulfill the achievements and requirements of the parents.

Since parental attitudes satisfy or frustrate the social and mental needs of a disabled child, they favor the development of their behavioral traits. It should be noted, however, that the above-mentioned, by way of antinomies towards positive attitudes, inappropriate parental attitudes may favor:

- antisocial behavior of the child,
- inhibition of the development of higher feelings,
- aggressiveness,
- helplessness,
- difficulties in adapting (Plopa 2008, p. 87),
- the development of introverted behavior.

Antinomy of attitudes towards a disabled child

In the article, the antinomy of parental attitudes refers to their two-fold recognition, i.e. their differentiation into positive and negative ones, and the contradictions in the functioning of the parent in accordance with the tasks resulting from the parental role it performs. Such an understanding of antinomies indicates the social, parental and subjective effects of irregularities in the area of attitudes presented by parents.

As indicated in the summary of this article, the birth of a disabled child definitely changes the situation of the family. The changes are visible in terms of attitudes and functions, in particular care and educational activities. Parental

attitudes are determined by a number of problems, incl. resulting from the type of damage and its extent. One of the most difficult moments is accepting the child with the most severe damage. On the one hand, this is related to the lack of hope for successful rehabilitation, and on the other, to the clearly marked stigmas of the state of disability, as they largely affect the social perception of a disabled child and his family.

The literature on the subject indicates four stages on the way to the acceptance of having a disabled child (Dykcik 2001), such as.:

- SHOCK – characterized by an inability to act unrealistic, very strong emotions. This phase usually lasts for several days;
- SEASONAL ADAPTATION – gradual acceptance and recovery of the ability to act rationally for the child's benefit;
- EMOTIONAL CRISIS – in this phase, various defense mechanisms are triggered, allowing the family to compensate for the disturbed dynamics of family life;
- CONSTRUCTIVE ADAPTATION parents learn to look from a distance to your situation and adapt to it.

The most desirable state – child acceptance, however, faces many difficulties. They are usually caused by a feeling of unfulfilled self-realization resulting from the discrepancy between the expected and actual image of the child (the so-called tragic life crisis), frequent lack of understanding on the part of the social environment in which the family functions (especially in the case of intellectual disability); strong negative feelings: fear, deep sadness, confusion, insecurity, a sense of loneliness, a sense of injustice related to the “life crisis of the family”; the crisis of the organization of the role (it arises as a result of the discrepancy between the necessity of a great involvement in childcare and functioning in other social roles in the family and outside it. This crisis may lead to the breakdown of the family); a crisis of personal values (consisting in realizing the difference between recognizing one's own child as one of the most important values in life and evaluations attributed to such children by society. Often it is the lack of social acceptance that leads to a conflict of feelings experienced by parents.

The family of a child with a disability can play a fundamental role in improving it if the attitude of both parents is favorable to the child's situation (Domańska-Malinowska 1997, p. 54). It is here that we should point out the emerging antinomies in the area of: social attitudes and parental attitudes. Parents can contribute to the physical, mental and social development of a disabled child only through deliberate care and educational interactions and unintended influences related to mutual emotional relations.

As it was pointed out in the earlier part of the article, the child draws from his family patterns of behavior, reference systems, and configurations of social sensitivity, therefore, parental success depends on the attitudes of parents towards the child. Antinomies in the area of parental attitudes are clearly visible in the context of the quality of the family environment and its potential possibilities. They are presented below in the tabular form.

Table 1. Antinomies of parental attitudes and the functioning of a family with a disabled child

No.	In plus (+) reaction	In minus (-) reaction
1.	Parents' job is to look after their children	The task of children is to look after their parents
2.	The messages are clear and understandable, and if they are not, they can be challenged	There are duplicate messages that are confusing and require guesswork
3.	A child is always loved, even if its behavior is unacceptable	The child is embarrassed
4.	Privacy boundaries are respected	Privacy boundaries are blurred and are often violated
5.	Every feeling has a right to exist	Feelings are subject to aggression and therefore are suppressed
6.	Parents are teachers and guides	Children grow up on their own as best they can
7.	Reasonable restrictions and dependencies apply	There is chaos or extreme severity
8.	Requirements for children are adjusted to their age and the level of development achieved	The child is either required to be super-mature or infantilized
9.	Children are constantly and automatically felt that they are valued	Children are made to feel that they are worth nothing and do not deserve love
10.	Life is organized, there is planning and the ability to resist and overcome crises	It goes from one crisis to another, and when it is gone, family members create it

Source: own study.

Helena Larkowa states that the attitudes of parents and the resulting behavior towards disabled children are of significant importance for the course and results of rehabilitation processes (1988, p. 479). Characterizing attitudes towards children with visible deviations from the norm, she assumes that these attitudes may be favorable (positive), unfavorable (negative), neutral or indecisive. There may also be ambivalent, two-valued attitudes – positive and negative together. In these cases, one type of attitude dominates, most often it is a negative one. A disabled child is more susceptible to negative environmental influences. It is worth noting that the attitude of parents towards disabled children may be of various types, i.e. proper, too mild, too strict, indifferent (Borzyszkowska 1971, p. 23).

Referring to the CBOS data, it is worth noting that in recent years the number of people assessing people with disabilities, including positively disabled children, has increased significantly, while the number of those with intolerant attitudes has decreased. The tables below show the changing attitudes of people towards disabled people and children.

Table 2. The attitude of the majority of Poles to the disabled according to the opinion of CBOS respondents

Specification	The year 1993 N = 1264 = 100%	The year 2000 N = 1057 = 100%
Very good	1	3
Pretty good	38	43
Rather not good	37	32
Bad, wrong	15	15
Hard to say	9	7

Source: Social Opinion Research Center, Poles' attitudes towards disabled people, Warsaw 2000.

Table 3. Coming to terms with the child's disability

Reconciliation with the child's disability	Women		Men	
	N	%	N	%
Yes, that's my baby	11	68,7	5	55,5
Not yet	3	18,7	1	11,1
No, but I strive for it all the time	2	12,5	3	33,3

Source: A. Ziętek, Parents' attitudes towards their intellectually disabled children – based on research among members of the Providentiae Dei Association in Skarszewo.

Table 4. Assessment of a disabled child in the opinion of parents

Child assessment	Women		Men	
	N	%	N	%
Very capable	2	12,5	3	33,3
Happy	5	31,2	1	11,1
Perplexed	4	25,0	2	22,2
Closed in on him/herself	5	31,2	3	33,3

Source: A. Ziętek, Parents' attitudes towards their intellectually disabled children – based on research among members of the Providentiae Dei Association in Skarszewo.

Table 5. Positive parental attitudes towards a disabled child

Attitude	Women		Men	
	N	%	N	%
Acceptance of the child	9	56,2	4	44,4
Interaction with the child	4	25,0	3	33,3
Giving your child rational freedom	2	12,5	2	22,2
Recognition of children's rights in the family	1	6,2	3	3,2

Source: A. Ziętek, Parents' attitudes towards their intellectually disabled children – based on research among members of the Providentiae Dei Association in Skarszewo.

Table 6. Negative parental attitudes towards a disabled child

Attitude	Women		Men	
	N	%	N	%
Abusive attitude	4	25,0	5	55,5
Avoidant attitude	3	18,7	2	22,2
Excessively demanding	4	25,0	1	11,1
Overly protective	5	31,2	1	11,1

Source: A. Ziętek, Parents' attitudes towards their intellectually disabled children – based on research among members of the Providentiae Dei Association in Skarszewo.

The analysis of reports on social attitudes or other studies indicating parental attitudes towards disabled children, as well as research conducted in smaller environments (e.g. the Providentiae Dei Association in Skarszewo – 25 families with a disabled child), shows that parents accept the fact of their offspring's disability over time, which can be seen in the attitudes of acceptance and cooperation they present.

Despite the growing awareness of parents of disabled children, it is necessary to provide them with support and pedagogical care, at least to avoid any irregularities in the area of parental attitudes, including, above all, excessive caring, relieving or releasing children from any duties or giving them apparent freedom. The consequence of such conduct is the complete dependence of a disabled child on others or a complete lack of preparation for independence. Therefore, actions should be taken to show parents about these areas, it is primarily about parents who, for various reasons, feel guilty, accepting the child only seemingly. Two-track pedagogical work (child-parent) is also needed to give children and parents self-confidence, ease in establishing contacts with peers and adults, and awakening the awareness of the autonomy of a disabled child. Knowing the antinomy, that is, recognizing the contradictions in parental attitudes will allow you to take appropriate corrective actions.

Conclusions

The antinomies of parental attitudes are expressed primarily in their bipolar perception. It is about their positive and negative aspects. Positive attitudes affect the proper development of a child and the functioning of the family envi-

ronment, while negative attitudes disrupt the process of upbringing and socialization of the child, often contributing to the breakdown of the family.

Summarizing the analyzes carried out so far, it can be stated that normativism related to duty, parental attitudes, moral attitudes and conscience (key issues in the concept of moral experience as defined by Karol Wojtyła) results from the ontic structure of a human being, at the same time serving the authentic and integral development of a person. Normativism has a pedagogical meaning and significance for moral education. If upbringing generally means shaping the child's personality, and his maturity is best expressed in the pursuit of good, then the main task of upbringing that realizes this goal is shaping the child's "reflex" of duty. Thanks to the increased accessibility to facilities supporting a disabled child and his family in recent years, as well as social campaigns for disabled people, an increase in the interest in the attitudes of parents towards a disabled child is noticeable. The role of the family in the process of rehabilitation and recovery of a disabled person is also increasingly emphasized.

It should be noted, however, that a change in attitudes towards disabled children is still required, which can be implemented by publicizing their life situation.

A disabled child is dependent on his parents, who should accept him unconditionally and satisfy his need for safety. Only the right attitudes of parents, a good educational atmosphere, caring care and love can form the basis for mutual understanding in the future and avoid social exclusion. Moreover, it is necessary to integrate the educational environments that include care and support for disabled children and their parents. The common goal of coordinated activities should be:

- equal opportunities for disabled and chronically ill children;
- creating conditions for respecting human rights in relation to them;
- striving for active participation of disabled children in social life and supporting their families.

Referring to the Polish Pope Saint John Paul II's considerations regarding the disabled, it is worth quoting his message to the participants of the international symposium on "Dignity and rights of people with mental disabilities" in 2004. Saint John Paul II called them privileged witnesses of humanity, most painfully experiencing the lack of love, solidarity and hospitality, as well as all manifestations of discrimination. In them, as he wrote, "the living icons of the crucified Son, clearly reveal the fragility of the human condition and, at the same time, the mysterious beauty of the One who emptied himself for us".

REFERENCES

- Braun-Gałkowska M. (1986), *Patologia i terapia postaw rodzinnych*, Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Bonar J. (2008), *Rozwijanie twórczości uczniów klas początkowych poprzez zadania dydaktyczne w toku kształcenia zintegrowanego*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Borzyszkowska H. (1971), *Współpraca szkoły specjalnej z domem rodzinnym*, Warszawa: Wydawnictwo PZWS.
- Domarecka-Malinowska E. (1997), *Rodzina dziecka niepełnosprawnego*, in: E. Tomasiak (ed.), *Wybrane zagadnienia z pedagogiki specjalnej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dykcik W. (2001), *Pedagogika specjalna*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Forma P. (2012), *Socjalizacja dziecka w rodzinie wielodzietnej. Studium teoretyczno-empiryczne*, Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Larkowa H. (1988), *Postawy społeczne wobec osób z odchyleniami od normy*, in: A. Hulek (ed.), *Pedagogika rewalidacyjna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Matyjas B. (2008), *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Piekara M. (1998), *Rodzinne uwarunkowania zachowania dziecka w świetle psychologii klinicznej*, Warszawa: Wydawnictwo WSiP.
- Płopa M. (2005), *Psychologia rodziny: teoria i badania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Płopa M. (2008), *Więzi w małżeństwie i rodzinie. Metody badań*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Rembowski J. (1978), *Rodzina w świetle psychologii*, Warszawa: Wydawnictwo WSiP.
- Strelau J. (2001), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Vol. 3, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Sztaba M. (2013), *W poszukiwaniu adekwatnego i integralnego rozumienia godności człowieka. Metodologiczne problemy i pedagogiczne implikacje*, in: „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”, 22, pp. 83–100.
- Sztaba M. (2019), *Etyczno-moralne podstawy życia społecznego w świetle nauczania Karola Wojtyły – św. Jana Pawła II. Wybrane aspekty*, Mysłówice: Wydawnictwo Naukowe Wyższego Instytutu Teologicznego w Częstochowie.
- Tyszkowa M. (1996), *Jednostka a rodzina: interakcje, stosunki, rozwój*, in: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (ed.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, pp. 124–150.

- Wojtyła K. (1969), *Problem doświadczenia w etyce*, "Roczniki Filozoficzne", 17, pp. 5–24.
- Ziemska M. (2009), *Postawy rodzicielskie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

SUMMARY

The birth of a disabled child determines the situation of the family, it leads, inter alia, to changes in parental attitudes. This article is theoretical and empirical in nature. It illustrates the antinomy of parental attitudes towards a disabled child. The diagnosis of attitudes leads to the formulation of pedagogical and ethical guidelines that would modify parental functioning and parental experiences. In ethical terms, they are undoubtedly related to the experience of man as a moral subject (Sztaba 2013, 2019).

KEYWORDS: family, disabled child, parental attitudes, St. John Paul II

STRESZCZENIE

Narodziny dziecka niepełnosprawnego determinują sytuację rodziny, prowadzą m.in. do zmiany postaw rodzicielskich. Artykuł ma charakter teoretyczno-empiryczny. Obrazuje antynomię postaw rodziców wobec dziecka niepełnosprawnego. Diagnoza postaw prowadzi do sformułowania wytycznych pedagogicznych i etycznych, które modyfikują funkcjonowanie rodziców i ich doświadczenia. Pod względem etycznym niewątpliwie wiążą się one z doświadczeniem człowieka jako podmiotu moralnego (Sztaba 2013, 2019).

SŁOWA KLUCZOWE: rodzina, dziecko niepełnosprawne, postawy rodzicielskie, św. Jan Paweł II

PAULINA FORMA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 30.08.2023

Daty recenzji / Revised: 17.09.2023; 18.09.2023; 3.10.2023

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 31.10.2023

Ocena skuteczności Interpersonalnego Treningu Twórczego Myślenia (ITTM) w podnoszeniu poziomu samooceny jego uczestników

Assessment of the effectiveness of Interpersonal Creative Thinking Training in increasing the level of self-esteem of its participants

DOI 10.25951/11151

Wprowadzenie

To trzeci artykuł z cyklu tekstów publikowanych w „Studiach Pedagogicznych” (2019/2, 2020/2) i poświęconych Interpersonalnemu Treningowi Twórczego Myślenia (ITTM) – poprzednie dotyczyły efektów treningu w kontekście wzmacniania predyspozycji twórczych i interpersonalnych uczestników. Niniejszy artykuł koncentruje się głównie na kwestii wzmacniania poziomu samooceny. Zarówno predyspozycje twórcze, jak i kompetencje interpersonalne oraz samoocena stanowią wysoką wartość ITTM, a badania nad jego skutecznością nadal trwają – warsztaty są prowadzone w małych grupach, więc wymagają czasu i przygotowań (zwłaszcza w okresie pandemii). Badania zostały określone jako wstępne, autorka chce bowiem przebadać większą grupę reprezentatywną, liczącą więcej mężczyzn. Przedstawione badania mają charakter ilościowy; zdaniem autorki przedstawione badania wymagają także analizy jakościowej, która jest aktualnie opracowywana.

Wprowadzenie do rozważań teoretycznych wymaga wyjaśnienia podstawowych pojęć związanych z twórczością, myśleniem twórczym, predyspozycjami twórczymi, a także kompetencjami interpersonalnymi i samooceną. Pytanie o to, co znaczy twórczość, Andrzej Góralski proponuje zastąpić pytaniem, co to znaczy twórcze. Odpowiedź, zdaniem autora, przynosi siedem komplementarnych wyjaśnień:

- twórcze to nowe i cenne zarazem,
- twórczość to podstawowy środek do trwałego wyrażania siebie, do efektywnej samorealizacji i do skutecznej samoochrony,
- twórczość to dialog mistrza z przeszłością,

- twórczość jest krystalizacją śladu przeszłości,
- twórczość jest najważniejszym z dostępnych człowiekowi środków przewycięzania błędu,
- twórczość urzeczywistniona tworzy wzorzec postępowania, jest – mówiąc metaforycznie – algorytmizacją niezalgorytmizowanego,
- twórczość to nade wszystko urzeczywistnione trwanie (Góralski 2003, s. 48–49).

Andrzej Grzegorzczak (1993) postrzega twórczość jako moment, w którym ujawnia się wolność wewnętrzna jednostki, wolność od schematów i szablonów. Ellis Paul Torrance opisał twórczość jako uwrażliwienie na problemy, niedostatki, luki wiedzy, brakujące elementy, dysharmonię, identyfikowanie trudności, poszukiwanie rozwiązań, próby zdefiniowania lub sformułowania hipotez dotyczących zauważonych niedostatków, wielokrotne testowanie sformułowanych hipotez i na zakończenie – ogłoszenie wyników (Torrance 1995, 1965; por. Jabłonowska 2004). Z przywołanych definicji wynika, że pojęcie twórczości nie jest jednoznaczne, z jednej strony odnosi się do tworzenia w kontekście artystycznym, z drugiej zaś do tworzenia w kontekście osobowościowym; w wyżej wymienionych definicjach podkreślana jest nowość i wartość osiągnięcia – twórcze to nowe i cenne zarazem. Kreatywność może być rozumiana jako twórczość – cecha osoby, zdolność do produkowania wytworów, które są nowe i wartościowe. Zwykle przejawia się w formie obserwowalnego zachowania, prowadzącego do powstania nowych i wartościowych wytworów, np. piosenek, opowiadań, choreografii tanecznych (Nęcka 2016). Zatem kreatywność jest określana mianem kreatywności, choć pojęcia te nie są jednoznaczne; podobieństwo definiowania wskazanych pojęć w wybranych publikacjach powoduje, iż można traktować je zamiennie.

W niniejszym artykule pojęcia twórczości i kreatywności będą stosowane zamiennie, choć zgodnie ze stwierdzeniem, iż „nie ma kreatywności bez twórczości” (Szmidt 2017, s. 118). Z rozwijaniem twórczości związany jest termin „myślenie twórcze”. Według Edwarda Nęcki jedną z podstawowych cech warunkujących twórcze myślenie jest aktywne podejście do problemu, którego wynikiem jest często daleko posunięta modyfikacja pierwotnej wersji. Twórcze myślenie to ciągły proces skierowany na transformowanie wiedzy, a nie na jej konsumowanie. To środek do odkrywania nowych celów, służący szukaniu sposobów dojścia do nieoczekiwanych konkluzji. W wielowymiarowych modelach i definicjach zdolności jako ważne komponenty podaje się, obok wysokiego poziomu inteligencji i/lub uzdolnień kierunkowych, także poziom twórczości – w kontekście myślenia twórczego (Gagné 2005; Piirto 1999; Renzulli 1978; Tannenbaum 2003; Ziegler i Heller 2000; por. Limont 2008, s. 13).

James C. Kaufman podkreśla znaczenie teorii Guilforda, upatrując źródeł twórczości w myśleniu dywergencyjnym, które sprowadza się do generowania pomysłów w odpowiedzi na pytania o charakterze otwartym (Kaufman 2011). Do koncepcji Guilforda nawiązuje także Klaus Urban. Model Urbana zakłada istnienie sześciu grup komponentów twórczości, które można rozumieć jako predyspozycje twórcze. Tworzą one system funkcjonalny – działają we wzajemnym powiązaniu; żaden nie wystarcza sam do uruchomienia procesu twórczego, ani nie jest zań odpowiedzialny. Trzy pierwsze grupy to składniki poznawcze, trzy następne to składniki osobowościowe. Cechy osobowości, które najczęściej okazują się – w świetle badań – skorelowane z twórczością, to wysoka samoocena, małe nasilenie postaw obronnych, nonkonformizm i wewnątrzsterowność. Podejście egalitarne zakłada, że każdy człowiek jest twórczy, ale nie w takim samym stopniu, natomiast podejście elitarne – że twórcze są tylko jednostki wybitne. Zgodnie ze stanowiskiem przyjmowanym przez pedagogów, mówiącym o powszechności występowania tej cechy, należy przyjąć, że można rozwijać twórczość poprzez rozmaite techniki wspomagania rozwoju twórczego albo treningi twórczych umiejętności (Nęcka 2016). W literaturze przedmiotu znany jest związek między kreatywnością a samooceną (Kmieciak 1983; Pufal-Struzik 2006; Uszyńska-Jarmoc 2007). Twórczość stanowi istotny czynnik rozwojowy, a zaangażowane uczestnictwo w treningach twórczego myślenia może wpłynąć na wzrost predyspozycji twórczych danej jednostki.

Analiza poszczególnych etapów klasycznych treningów twórczości (Nęcka 2016; Góralski 1995) czy treningów kreatywności (Szmidt 2013) ukazuje ich znaczenie nie tylko w kontekście podnoszenia poziomu twórczości, ale także zawiera elementy wzmacniające umiejętności interpersonalne ściśle związane z komunikacją (Makaruk 2019, s. 93). W świetle podjętych badań elementami składowymi kompetencji interpersonalnych są: inicjowanie relacji, asertywne oddziaływanie, ujawnianie siebie, emocjonalne wspieranie oraz rozwiązywanie konfliktów (Klinkosz, Iskra, Dawidowicz 2017, s. 31). Treningi twórczego myślenia znajdują zastosowanie i stanowią wartość zarówno u dorosłych, jak i u dzieci (Uszyńska-Jarmoc 2007; Łaszczyk i in. 2008; Biela 2015). Ogromną wartość społeczną niesie także rozwijanie sfery interpersonalnej, ponieważ dzięki treningom w zakresie kompetencji społecznych osiągnany jest wyższy stopień socjalizacji, co zapobiega występowaniu patologii społecznych. Kompetencje społeczne umożliwiają realizowanie zadań w sposób efektywny i na odpowiednim poziomie (por. Tucholska 2007, s. 69; por. Makaruk 2020).

W literaturze przedmiotu istnieją różne definicje samooceny. Przez niektórych autorów samoocena jest rozpatrywana jako funkcja różnicy między Ja

idealnym a Ja realnym. W takim modelu wysokość samooceny jest uzależniona od wielkości między dwoma aspektami Ja (James 1892, 2002; Higgins 1987; Pope, McHale, Creighead 1988). Samoocena jest postawą, jaką przejawia jednostka w stosunku do własnej osoby na skutek uruchomienia m.in. procesów oceniania jednostki, które kształtują postawę w stosunku do własnego Ja (Rosenberg 1965, s. 30–31; Łaguna i in. 2007, s. 164). Zdefiniowanie samooceny jako postawy skutkuje tym, że można ją pojmować i badać, wyróżniając trzy uzupełniające się aspekty: poznawczy, behawioralny i emocjonalny. Samoocena łączy się z emocjami w stosunku do Ja, które są powiązane z poznawczymi sądami na własny temat (Łaguna i in. 2007; Szpitalak, Polczyk 2015). Choć próby definiowania samooceny były podejmowane już w XIX wieku, to nadal termin ten jest różnie interpretowany przez badaczy. W analizach teoretycznych konstrukt psychologicznego, jakim jest samoocena, należy wyjść od ujęcia Morrisa Rosenberga (1965), którego skala do pomiaru samooceny została wykorzystana w niniejszych badaniach. Zdaniem Rosenberga samoocena jest postawą, jaką przejawia jednostka w stosunku do własnej osoby (Rosenberg 1965, s. 30–31; Łaguna i in. 2007, s. 164). Mechanizm kształtowania samooceny jest podobny do tego, w jaki kształtuje się postawę w stosunku do innych, zewnętrznych obiektów. Na skutek uruchomienia m.in. procesów oceniania jednostki kształtują postawę w stosunku do specyficznego obiektu, jakim jest ich własne Ja.

Zdefiniowanie samooceny jako postawy skutkuje tym, że można ją pojmować (i badać), mając na uwadze jej trzy, wzajemnie uzupełniające się aspekty: poznawczy, behawioralny i emocjonalny. Nadmienić należy, że w literaturze przedmiotu podkreśla się w szczególności emocjonalne i poznawcze komponenty samooceny – samoocena związana jest bowiem z emocjami żywionymi w stosunku do Ja, które są uwarunkowane poznawczymi sądami na własny temat (Łaguna i in. 2007; Szpitalak, Polczyk 2015). Jak raportują Michael Kernis, David Cornell, Chien-Ru Sun, Andrea Berry i Thomas Harlow (1993, za Szpitalak, Polczyk 2015), wysokość samooceny jest jej najczęściej badaną właściwością. Rosenberg rozróżnia samoocenę niską i wysoką, przy czym tę pierwszą definiuje jako niezadowolenie z siebie, co utożsamia z odrzuceniem Ja, tę drugą zaś ujmuje w kategoriach przekonania, że jest się „wystarczająco dobrym” (Łaguna i in. 2007, s. 164). W świetle niektórych badań (Baumeister, Tice i Hutton 1989; Tice, 1993, za: Szpitalak, Polczyk 2015) poddaje się krytyce „twarde” rozróżnienie na niską i wysoką samoocenę, sugerując zmianę terminologii negatywnego biegunu samooceny z niskiej na: niestabilną, niepewną lub związaną z plastycznością zachowania jednostki (s. 17). Z kolei drugi biegun – wysoka

samoocena – zdaje się mieć niekiedy obronny charakter, co stawia również pod znakiem zapytania jej autentyczność i otwiera drogę do badań nad sposobami różnicowania prawidłowo ukształtowanej wysokiej samooceny od jej pozornych przejawów.

Jessica J. Cameron i Steve Granger (2019), analizując literaturę przedmiotu dotyczącą badań samoopisowych (*self-report*), stwierdzają, że „samoocena wydaje się być blisko związana z doświadczeniami interpersonalnymi” (s. 74)¹. Związek ten wydaje się być istotny i dwukierunkowy: z jednej strony samoocena może być konsekwencją doświadczenia interpersonalnego, z drugiej zaś może przyczynić się do rozwoju kompetencji interpersonalnych. Potwierdzają to metaanalizy danych, z których wynika, że samoocena wraz z obiektywnymi wskaźnikami zarówno społecznej akceptacji, jak i cechami oraz umiejętnościami interpersonalnymi, zachowaniami interpersonalnymi i jakością relacji, ujawnia niską do średniej wielkość efektu. Istotnym moderatorem tego związku jest ryzyko społeczne. Redukcja odrzucenia społecznego poprzez stworzenie warunków wspierających społeczną akceptację może regulować w szczególności niską samoocenę (Cameron, Granger 2019, s. 94).

Wzmacnianie samooceny jest uwarunkowane zarówno przez środowisko rodzinne, jak i środowisko szkolne i rówieśnicze. Choć największą rolę odgrywa z pewnością środowisko rodzinne i akceptacja rodziców (niezależnie od osiągnięć), to badacze podkreślają też znaczenie relacji między rodzicami i rówieśnikami (Coopersmith 1967; Harter 2006; Cardinali D’Allura 2001; Kernis 2005). Ponadto wskazują, że na rozwój samooceny mają wpływ style komunikowania się (Kernis, Brown, Brody 2000). W kontekście bieżących badań interesujące stają się zatem aspekty związane z możliwościami wzmacniania samooceny w szkolnym środowisku rówieśniczym. W większości dotychczasowych wyników badań zaobserwowano, że samoocena spada radykalnie w okresie dojrzewania (Zimmerman i in. 1997; McMullin i Cairney 2004; Robins i Trzaśniewski 2005). Uważa się, że głównym powodem tego spadku jest

¹ Badania samooceny z wykorzystaniem metod samoopisu są niedoskonałe, choćby przez wzgląd na tendencję osób z niską samooceną do niższej oceny własnych kompetencji interpersonalnych. Włączenie metod obiektywnego pomiaru, takich jak kodowanie zachowań przez niezależnego obserwatora czy raportu informatora (*informants report*; informatorem mogą być przykładowo członkowie rodziny, partner/partnerka czy przyjaciele) jest jedną z metod radzenia sobie z odchyleniem wyników dla tego typu badań. Por. J.J. Cameron, S. Granger (2019), *Does self-esteem have an interpersonal imprint beyond self-reports? A meta-analysis of self-esteem and objective interpersonal indicators*, “Personality and Social Psychology Review”, 23 (1), s. 75 oraz S. Vazire (2006), *Informant reports: A cheap, fast, and easy method for personality assessment*, “Journal of Research in Personality” 40 (5), s. 472–481.

zmiana obrazu ciała, zdolność do myślenia abstrakcyjnego, a także obawa przed przyszłością. Dlatego tym bardziej należy wspierać nastolatków we wzmacnianiu samooceny, aby chociaż pozostała na niezmiennym poziomie.

Interpersonalny Trening Twórczego Myślenia

Opierając się na wyżej przedstawionych podstawach teoretycznych, opracowano program Interpersonalnego Treningu Twórczego Myślenia (ITTM), który składa się z trzech modułów: rozpoznawania potencjału zawodowego, budowania wizerunku i współpracy oraz kreatywnej prezentacji i promocji (por. Makaruk 2018).

Podczas realizacji pierwszego modułu wykonywane są testy psychologiczno-pedagogiczne, pomocne w rozpoznawaniu potencjału zawodowego. Odpowiednie dla poszczególnych grup wiekowych testy mogą być wykonywane zarówno w starszych klasach szkół podstawowych, jak i w szkołach średnich czy na poziomie studiów. Drugi moduł, czyli budowanie wizerunku i współpraca stanowi swoistą kanwę dla rozwijania predyspozycji twórczych i umiejętności interpersonalnych. Zadania mogą być wykonywane w różnych grupach wiekowych, choć efekty końcowe zwykle są inne – adekwatne do wieku uczestników. Natomiast trzeci moduł – kreatywna prezentacja i promocja – pozwala na zaprezentowanie kompetencji interpersonalnych z większą pewnością siebie (u wielu uczestników wraz ze wzmocnioną samooceną).

Podstawę stanowiącą o możliwości rozwijania predyspozycji twórczych stanowią zadania związane z Guilfordowskim myśleniem dywergencyjnym. Cechami ważnymi w skutecznym myśleniu dywergencyjnym są: zdolność generowania wielu pomysłów na etapie burzy mózgow (tzw. płynność myślenia), zdolność tworzenia zróżnicowanych pomysłów, sięgania po odległe skojarzenia (giętkość myślenia) oraz zdolność kreowania pomysłów niekonwencjonalnych, innowacyjnych, wychodzących poza schematy, czyli oryginalność myślenia (Guilford 1978). Podstawą rozwijania kompetencji interpersonalnych jest nazywanie emocji i komunikowanie potrzeb w sposób zrozumiały dla uczestników zespołu. Kluczem do skuteczności działań podejmowanych przez uczestników w ramach tego modułu jest integracja uczestników. Liczne ćwiczenia, służące bliższemu poznaniu się zespołu, przyczyniają się do zwiększenia swobody wypowiedzi i chęci współpracy podczas twórczego rozwiązywania zadań. Innym kluczowym elementem modułu jest znajomość zasad poprawnej komunikacji – niezbędna podczas wykonywania zadań i współpracy uczestni-

ków treningu. Uczestnicy treningu wraz z prowadzącym ustalają zasady przekazywania informacji, którymi kierują się podczas realizacji zadań i przy ich ocenie; są one oparte m.in. na zasadach porozumienia bez przemocy – ang. *nonviolent communication*, NVC (Rosenberg 2017). Ważną kwestią skutecznego przekazu jest umiejętność stosowania konstruktywnej krytyki. Na bazie wprowadzenia teoretycznego uczestnicy treningu wykonują ćwiczenia o charakterze interpersonalnym i twórczym. Zadania związane z podejmowaniem wyzwań i rozwiązywaniem problemów pozwalają nie tylko zdobyć zaawansowaną wiedzę i umiejętności, lecz także integrują grupę stawiającą czoło wspólnemu wyzwaniu, uczą współpracy, podziału ról itd. Oceny zadań wykonywanych przez uczestników dokonuje się na podstawie *peer mentoringu*, czyli udzieleniu informacji zwrotnej przez inne osoby z grupy (feedback). Możliwość wypowiedzenia się na forum grupy w atmosferze akceptacji ma na celu zwiększenie wiary we własne siły i jest ważnym elementem treningu. Jednym z elementów budowania wizerunku, ale także przydatnym do kreatywnej prezentacji i promocji, jest udział uczestników treningu w sesji zdjęciowej. Poza tym, na podstawie rozmowy ze specjalistą oraz konstruktywnej informacji zwrotnej od członków grupy, uczestnik może wzmocnić swoją samoocenę.

Ważne jest zatem podkreślenie roli jednostki w działaniach zespołowych – zajęcia oparte na *peer mentoringu*, udział w burzy mózgów, opracowanie strategii biznesowej oraz wsparcie specjalistyczne. Podczas uczestnictwa w ITTM na etapie budowania wizerunku i współpracy uczestnicy treningu wykonywali zadania twórcze, które polegały w początkowym etapie na budowaniu wież z różnych materiałów, np. ze słomek konstrukcyjnych. W miarę zwiększania stopnia trudności zadań konieczne było wybudowanie takich wież, które można obrócić do góry nogami, czy przygotowanie tuneli z ograniczonej ilości materiałów, z zastosowaniem dyscypliny czasowej. Uczestnicy treningu uczyli się planowania, określania roli w zespole i wspólnego decydowania o podejmowanej strategii działania. Aranżowali pokaz mody zawodów, a stroje na pokaz „szyli” ze słomek kreatywnych. Podczas realizacji zadań studenci wykazywali się nie tylko pomysłowością i skutecznością, lecz także umiejętnością współpracy. Oceniając efekty wykonanej pracy, trenowali przekazywanie konstruktywnej informacji zwrotnej (por. Makaruk 2020, s. 25–26).

Kluczowym elementem trzeciego modułu – kreatywnej prezentacji i promocji – jest natomiast autoprezentacja. W Interpersonalnym Treningu Twórczego Myślenia miała ona formę rozmowy kwalifikacyjnej. Przygotowanie do autoprezentacji ze specjalistą zwiększało szansę na uzyskanie zadowalającego efektu podczas zaaranżowanej rozmowy kwalifikacyjnej. Moduł ten zakłada

opracowanie także własnej strony internetowej, którą można wykorzystać w planowanej działalności gospodarczej lub hobbystycznej, zgodnej z preferencjami i zainteresowaniami poszczególnych uczestników projektu, oraz jej publikację w internecie. W ramach tego modułu odbywają się także webinaria (por. Makaruk 2018).

ITTM przygotowano w formie warsztatów 30-godzinnych, a zajęcia semestralne były prowadzone raz w tygodniu przez 2 godziny lekcyjne (90 minut). Interpersonalny Trening Twórczego Myślenia stanowi spójną całość, w której każdy etap jest ważny, ponieważ wynika z niego kolejny etap. Podstawę stanowi rozpoznawanie potencjału, wzmocnienie predyspozycji twórczych, kompetencji interpersonalnych i samooceny uczestników, tak aby mogli się zaprezentować. Ze względu na uniwersalny charakter treningu można go stosować u uczniów starszych klas szkół podstawowych, młodzieży szkół średnich i studentów.

Założenia metodologiczne badań własnych

Kluczowe obszary niniejszych badań są związane ze skutecznym rozwijaniem twórczego myślenia i umiejętności interpersonalnych, a także z poszukiwaniem możliwości podnoszenia poziomu samooceny u uczestników treningu. W odniesieniu do samooceny, jako cel badawczy określono wstępną ocenę skuteczności ITTM w podnoszeniu poziomu samooceny uczestników warsztatów.

Adekwatnie do wyznaczonego celu postawiono następujące pytanie badawcze: czy i w jakim stopniu udział w warsztatach ITTM wpływa na poziom samooceny u uczestników?

W celu uzyskania odpowiedzi na powyższe pytanie badawcze skorzystano z metody testów pedagogicznych. Do kontroli wyników zastosowano Skalę Samooceny SES Rosenberga (Dzwonkowska i in. 2008).

Przyjęto następującą hipotezę badawczą: uczestnictwo badanych w cyklu warsztatów ITTM korzystnie wpływa na poziom samooceny uczestników.

Ustalono zmienne: zmienną niezależną – uczestnictwo w warsztatach ITTM; zmienne zależne – wstępny poziom samooceny uczniów/studentów, wynikowy poziom samooceny uczniów/studentów według Skali Samooceny SES Rosenberga (por. Makaruk 2019, s. 94–95).

Narzędziem badawczym, używanym podczas prowadzenia badań określających poziom samooceny uczestników ITTM, była Skala Samooceny SES (Self-Esteem Scale), opracowana przez Morrisa Rosenberga. Autorami polskiej

adaptacji są: Irena Dzwonkowska, Kinga Lachowicz-Tabaczek oraz Mariola Łaguna (2008). W wielu krajach skala była z powodzeniem używana do badania młodzieży, studentów, osób dorosłych. Również w Polsce eksperymentalna wersja metody stosowana była w badaniach prowadzonych w wielu grupach, zarówno młodzieży, studentów, jak i osób dorosłych. Badania normalizujące objęły próbę osób w wieku od 14 do 75 lat, potwierdzając przydatność narzędzia dla tej szerokiej grupy. Skala ta była stosowana także w badaniach dzieci w wieku od 11 do 13 lat (Oleś 2002) – nie odnotowano u nich problemów z udzielaniem odpowiedzi.

Analiza wyników badań prowadzonych z użyciem polskiej wersji skali samooceny Rosenberga prowadzi do wniosku, że skala ta dobrze mierzy stosunek do własnej osoby i diagnozuje ważny aspekt koncepcji Ja. Oprócz podstawowego, zgodnego z definicją przyjętą przez Rosenberga (1965) zastosowania SES do pomiaru globalnej jawnej samooceny – traktowanej jako stosunkowo trwała postawa wobec Ja – skala po zmodyfikowaniu instrukcji może być wykorzystywana do pomiaru samooceny jako stanu.

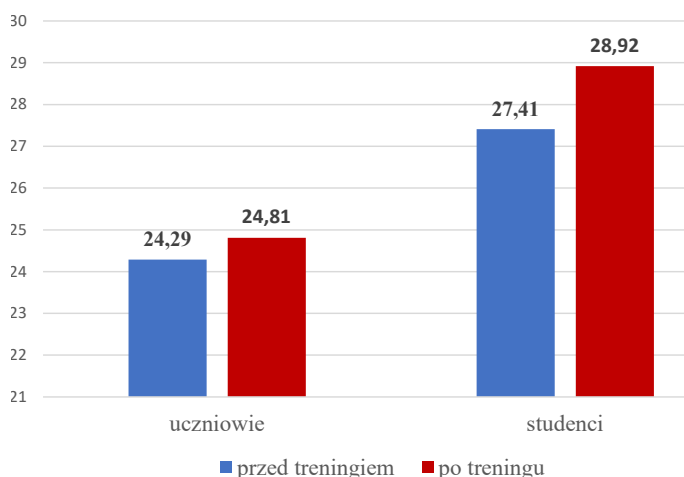
Skala samooceny Rosenberga zbudowana jest z 10 twierdzeń, które mają charakter diagnostyczny. Osoba badana jest proszona o wskazanie, w jakim stopniu zgadza się z każdym z nich poprzez otoczenie kółkiem jednej z odpowiedzi. Odpowiedzi udzielane są na skali czterostopniowej od 1 do 4 (1 – zdecydowanie zgadzam się, 4 – zdecydowanie nie zgadzam się). Za każdą odpowiedź badany uzyskuje więc od 1 do 4 punktów. W polskiej wersji kwestionariusza pod każdą pozycją została umieszczona pełna skala odpowiedzi. Badania przy pomocy skali Rosenberga można przeprowadzać indywidualnie lub zbiorowo. Mogą być stosowane przez pedagogów i psychologów (Dzwonkowska i in. 2008). Podczas badań opisywanych w niniejszym artykule korzystano z polskiej wersji narzędzia.

Badania z wykorzystaniem Skali Samooceny SES, pozwalające na ocenę poziomu samooceny uczestników ITTM, zostały przeprowadzone na pierwszych i ostatnich zajęciach warsztatowych (pre-test i post-test). Ponadto równoległe do badań ilościowych były prowadzone badania jakościowe (obserwacje, wywiady z uczniami), które są w trakcie opracowania. Cykl warsztatów obejmował 30 godzin lekcyjnych (warsztaty odbywały się raz w tygodniu i trwały dwie godziny lekcyjne). Badania przeprowadzono w roku akademickim 2017/2018 oraz 2019/2020 w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie oraz w 2018/2019 w szkołach podstawowych z warszawskiej dzielnicy Wesoła. Dobór osób do próby badawczej był nielosowy (dogodny). Poziom samooceny u nastolatków był często niski lub przeciętny, przy czekającym ich wyborze

zawodu (szkół średnich), co sprawiło, że ta grupa wydała się badacze szczególnie ważna jako porównawcza.

Wyniki analiz – poziom samooceny a ITTM

W badaniu wzięło udział łącznie 79 osób, uczniów szkół podstawowych i studentów, w wieku od 13 do 25 lat, z czego uczniowie klasy szóstej szkoły podstawowej stanowili 53% grupy, a studenci 47%. De facto były to dwie różne grupy wiekowe: grupa młodzieży (13–14 r.ż.) oraz młodych dorosłych (21–25 r.ż.). Zdecydowaną większość badanych stanowiły kobiety (68%), 32% uczestników stanowili mężczyźni. Porównanie średnich wyników poziomu samooceny uczestników zarówno przed, jak i po udziale w cyklu warsztatów ITTM przedstawia poniższy wykres.



Wykres 1. Poziom samooceny uczestników ITTM

Źródło: badania własne.

Wykres pokazuje, iż średnie wyniki poziomu samooceny uczestników w badaniach przeprowadzonych przed treningiem były niższe niż po treningu. Przed treningiem średni wynik u uczniów ($N = 42$) przed treningiem wynosił 24,29, natomiast po treningu 24,81. W przypadku studentów ($N = 37$) natomiast średni wynik przed treningiem wynosił 27,41, a po treningu 28,92.

Przeprowadzono analizę statystyczną dla wyników uzyskanych przez uczniów ($N = 42$) oraz studentów ($N = 37$). Zastosowano test t-Studenta dla prób zależnych (Góralski 2009). Wartość testu studenta wynosi dla uczniów $t = 4,22$, natomiast dla studentów $t = 4,90$. Wyniki podano w liczbach bezwzględnych. Podane wyniki w każdej z grup świadczą o tym, że różnice w poziomie samooceny u uczestników przed i po treningu są istotne statystycznie na poziomie $p = 0,001$. Analiza wyników poziomu samooceny uczniów i studentów pokazuje, iż uczestnictwo w cyklu warsztatów ITTM przyczyniło się do wzrostu poziomu samooceny uczestników.

Wyniki badań surowych zostały, zgodnie z wytycznymi Skali Samooceny SES, przełożone na steny. Analizy dotyczące poziomu samooceny uczestników ITTM przed treningiem i po treningu wskazują, iż badana próba ($N = 79$) z uwagi na poziom samooceny wyrażony w stenach charakteryzuje się przeciętną samooceną, zarówno przed treningiem ($M = 4,05$; $s = 1,753$), jak i po nim ($M = 4,51$; $s = 1,686$), przy czym rozpiętość wyniku wyrażonego w stenach przed treningiem waha się od 1 do 8, zaś po treningu od 2 do 8 stenów (por. tabela 1).

Tabela 1. Statystyki opisu próby dla wyników poziomu samooceny wyrażonych w stenach

Zmienna	Samoocena w stenach przed treningiem ($N = 79$)	Samoocena w stenach po treningu ($N = 79$)
Średnia	4,05	4,51
Mediana	4,00	4,00
Dominanta	4,00	4,00
Odchylenie standardowe	1,753	1,686
Minimum	1,00	2,00
Maksimum	8,00	8,00

Źródło: badania własne.

W pierwszym kroku dokonano analiz, których celem było zidentyfikowanie różnic w samoocenie przed i po treningu w całej próbie. Wynik testu ($t_{(df=78)} = -5,893$, $p < 0,001$) wskazał na istotny statystycznie wzrost samooceny w całej grupie po treningu ITTM. Wielkość tego efektu jest umiarkowana (d Cohena

= -0,663). Kolejno przeprowadzono analizy różnic w dwóch grupach: uczniów szkoły podstawowej i studentów. Wynik ponownie wskazał na istotny statystycznie wzrost samooceny w obu grupach: studentów ($t_{(df=36)} = -4,897, p < 0,001$; wielkość efektu jest duża d Cohena = -0,805) i uczniów ($Z = -3,972, p < 0,001$).

Następnie dokonano analiz z uwagi na płeć. Wyniki wskazały, że w grupie kobiet samoocena wzrosła istotnie ($t_{(df=53)} = -5,769, p < 0,001$), przy czym wielkość efektu jest umiarkowana (d Cohena = -0,785). W grupie mężczyzn wzrost ten uwidocznił się jedynie na poziomie tendencji ($t_{(df=24)} = -2,000, p < 0,057$), nie uzyskując poziomu istotności statystycznej.

Wstępne analizy wskazują, że trening może sprzyjać wzrostowi samooceny w dwóch badanych grupach wiekowych, tj. studentów i uczniów szkoły podstawowej. Efekt ten lepiej widoczny jest w grupie kobiet aniżeli mężczyzn, gdzie uwidacznia się jedynie jako efekt na poziomie tendencji. Dzieje się tak prawdopodobnie z uwagi na fakt, iż grupa mężczyzn w badaniu wymaga zwiększenia, ponieważ stanowi 32% wielkości próby przy stosunkowo niedużej wielkości próby ($N = 79$).

Dyskusja wyników – podsumowanie

Znane są też badania związane z korelacją relacji interpersonalnych z samoocena (Cameron, Granger 2019). Wyniki niniejszych badań wpisują się w narrację związaną z korelacją pomiędzy rozwijaniem predyspozycji twórczych, kompetencjami interpersonalnymi i poziomem samooceny. Niska kontrola czynników modyfikujących związek oraz quasi-eksperymentalny charakter badań mogły założyć na wyniku, dlatego też badania są kontynuowane. Trening mógł wpłynąć na istniejące relacje grupowe poprzez stworzenie pozytywnej atmosfery podczas wykonywania zadań twórczych, udzielanie wsparcia oraz redukcję poczucia odrzucenia, co jest zgodne z ustaleniami Jessiki Cameron i Steve'a Grangera (2019).

Od września 2021 r. warsztaty badania nad skutecznością Interpersonalnego Treningu Twórczego Myślenia (ITTM) w zakresie predyspozycji twórczych, kompetencji interpersonalnych oraz wzmacniania poziomu samooceny uczestników są kontynuowane zarówno w szkołach podstawowych, jak i grupach studenckich w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie (w trybie stacjonarym). Podczas pierwszych fal pandemii od marca 2020 do września 2021 roku nastąpiła zmiana trybu pracy warsztatowej ze stacjonarnego na zdalny, w związku z czym zarówno prowadzenie warsztatów, jak i badań było jedynie elementarne i uniemożliwiało porównanie z poprzednimi wynikami – można tu mówić

wić o przerwie w rozwoju procesów grupowych w poszczególnych grupach studenckich czy klasach szkolnych.

Dotychczasowe wyniki uzyskane w trakcie badań wydają się satysfakcjonujące i zachęcają do pogłębiania. Jak wynika z bieżącej ewaluacji w grupach studenckich, chęć i potrzeba uczestnictwa w warsztatach ITTM jest wysoka, podobnie zresztą u starszych uczniów szkół podstawowych, którzy jednak zgłaszają zbyt duże obciążenie czasowe codziennymi obowiązkami szkolnymi.

BIBLIOGRAFIA

- Biela A. (2015), *Trening kreatywności. Jak pobudzić twórcze myślenie*, Warszawa: Edgard.
- Cameron J.J., Granger S. (2019), *Does self-esteem have an interpersonal imprint beyond self-reports. A metaanalysis of self-esteem and objective interpersonal indicators*, „Personality and Social Psychology Review”, 23 (1), s. 73–102.
- Cardinali G., D’Allura T. (2001), *Parenting styles and self-esteem: A study of young adults with visual impairments*, „Journal of Visual Impairments and Blindness”, 95 (5), s. 261–271.
- Coopersmith S. (1967), *The antecedents of self-esteem*, San Francisco: W.H. Freeman and Company.
- Dzwonkowska I., Łaguna M., Lachowicz-Tabaczek K. (2007), *Skala samooceny SES Morrisa Rosenberga – polska adaptacja metody*, „Psychologia Społeczna” 2 (4), s. 164–176.
- Dzwonkowska I., Łaguna M., Lachowicz-Tabaczek K. (2008), *Samoocena i jej pomiar. Polska adaptacja skali SES M. Rosenberga*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Gagné M., Deci L. (2005), *Self-determination theory and work motivation*, „Journal of Organizational Behavior”, 26 (4), s. 331–362.
- Góralski A. (1989), *Twórcze rozwiązywanie zadań*, Warszawa: PWN.
- Góralski A. (1995), *Reguły treningu twórczości*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Góralski A. (2003), *Teoria twórczości*, Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Góralski A. (2009), *Metody badań pedagogicznych w zarysie*, Warszawa: Wydawnictwo Universitas Rediviva.
- Grzegorzczuk A. (1993), *Życie jako wyzwanie. Wprowadzenie w filozofię racjonalistyczną*, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Guilford J. (1978), *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Harter S. (2006), *The development of self-esteem*, w: M.H. Kernis (red.), *Self-esteem issues and answers: A sourcebook of current perspectives*, New York: Psychology Press, s. 144–150.

- Higgins E.T. (1987), *Self-discrepancy: A theory relating self and affect*, „Psychological Review” 94 (3), s. 319–40.
- Jabłonowska M. (2004), *O pedagogice twórczości – refleksje i rozwiązania praktyczne*, w: J. Łaszczyk, *Pedagogika twórczości i dialogu*, Warszawa: Wydawnictwo Universitas Rediviva, s. 47–55.
- James W. (2002), *Psychologia. Kurs skrócony*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kernis M.H. (2005), *Measuring of self-esteem in context: The importance of stability of self-esteem in psychological functioning*, „Journal of Personality”, 73 (6), s. 1569–1605.
- Kernis M.H., Brown A.C., Brody G.H. (2000), *Fragile self-esteem in children and its associations with perceived patterns of parent-child communication*, „Journal of Personality”, 68 (2), s. 225–252.
- Klinkosz W., Iskra J., Dawidowicz M. (2017), *Kwestionariusz Kompetencji Interpersonalnych ICQ-R*, Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych.
- Kmieciak-Baran K. (1983), *Informacje oceniające, samoocena i poczucie kontroli a myślenie twórcze*, Warszawa: Wydawnictwo PAN.
- Limont W. (2008), *Zdolności, talent, twórczość*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Łaszczyk J. i in. (2008), *Trening twórczości z komputerem*, Warszawa: Wydawnictwo APS.
- McMullin J.A., Cairney J. (2004), *Self-esteem and the intersection of age, class and gender*, „Journal of Ageing Studies”, 18, s. 75–85.
- Makaruk A.R. (2018), *Innowacja społeczna – Interpersonalny Trening Twórczego Myślenia (ITTM) efektem współpracy uczelni wyższej z organizacją pozarządową*, w: M. Seroka (red.), *Organizacje pozarządowe w stuleciu Polski niepodległej*, Olsztyn: Wydział Prawa i Administracji UWM.
- Makaruk A.R. (2019), *Efekty uczestnictwa w interpersonalnym treningu twórczego myślenia – wstępne wyniki badań predyspozycji twórczych*, „Studia Pedagogiczne”, 2 (34), s. 89–99.
- Makaruk A.R. (2020), *Efekty uczestnictwa w interpersonalnym treningu twórczego myślenia – wstępne wyniki badań kompetencji interpersonalnych*, „Studia Pedagogiczne”, 2 (36), s. 23–33.
- Matczak A., Jaworowska A., Stańczak J. (2000), *TCT-DP Rysunkowy Test Twórczego Myślenia*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Nęcka E. (2005), *Trening twórczości*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nęcka E. (2016), *Psychologia twórczości*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Oleś M. (2002), *Cechy osobowości i symptom zaburzeń depresyjnych u dzieci o różnym stopniu poczucia własnej wartości*, Referat wygłoszony na XXXI Zjeździe Naukowym PTP, Lublin, 5–8 września.
- Piirto J. (1999), *Talented children and adults: Their development and education* (2nd ed.), Columbus, OH: Prentice Hall/Merrill.
- Pope A.W., McHale S.M., Craighead W.E. (1988), *Self-esteem enhancement with children and adolescents*, Elmsford: Pergamon Press.
- Pufal-Struzik I. (2006), *Podmiotowe i społeczne warunki twórczej aktywności artystów*, Kielce: Wydawnictwo Wszechnicy Świętokrzyskiej.
- Renzulli J.S. (1978), *What makes giftedness? Reexamining a definition*, *Phi Delta Kappan*, 60, s. 180–184.
- Robins R.W., Trzaśniewski K.H. (2005), *Self-esteem development across the lifespan*, „*Current Directions in Psychological Science*”, 14 (4), s. 158–162.
- Rosenberg M. (1965), *Society and adolescent self-image*, New York: Princeton University Press.
- Rosenberg M.B. (2017), *Porozumienie bez przemocy*, Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Szpitalak M., Polczyk R. (2015), *Samoocena. Geneza, struktura, funkcje i metody pomiaru*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Szmidt K. (2013), *Trening kreatywności: podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*, Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Szmidt K. (2017), *Edukacyjne uwarunkowania kreatywności*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Tannenbaum A. (2003), *Computer networks*, Pearson Education India.
- Torrance E. (1965), *Rewarding creative behavior*, Englewood Cliffs, New York: Prentice-Hall.
- Torrance E. (1979), *The search for satori and creativity*, Buffalo, New York: Bearly Limited.
- Torrance E. (1995), *Insights about creativity: Questioned, rejected, ridiculed, ignored*, „*Educational Psychology Review*”, 7, s. 313–322.
- Tucholska K. (2007), *Kompetencje temporalne jako wyznacznik dobrego funkcjonowania*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2007), *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Vazire S. (2006), *Informant reports: A cheap, fast and easy method for personality assessment*, „*Journal of Research in Personality*” 40 (5), s. 472–481.
- Ziegler A., Heller K. (2000), *Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective*, w: *International Handbook of Giftedness and Talent*, s. 3–21.
- Zimmerman M.A., Copeland L.A., Shope J.T., Dielman T. (1997), *A longitudinal study of self-esteem: Implications for adolescent development*, „*Journal of Youth and Adolescence*”, 26 (1), s. 45–52.

STRESZCZENIE

Kontynuacja artykułu pt. *Efekty uczestnictwa w interpersonalnym treningu twórczego myślenia – wstępne wyniki badań kompetencji interpersonalnych* opublikowanego w „Studiach Pedagogicznych” nr 2/2020, tom 36. Artykuł dotyczy projektu „Wejść z impetem na rynek pracy. Interpersonalny trening twórczego myślenia”, uznanego za innowację społeczną. Projekt był realizowany na przełomie 2017 i 2018 roku i kontynuowany w roku szkolnym (i akademickim) 2019/2020 w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie oraz w warszawskich szkołach podstawowych. W artykule zaprezentowano wstępne wyniki związane z wpływem Interpersonalnego Treningu Twórczego Myślenia na samoocenę uczestników. Zakładano, że uczestnictwo w Interpersonalnym Treningu Twórczego Myślenia przyczyni się do zwiększenia poziomu uczestników w zakresie samooceny.

SŁOWA KLUCZOWE: kreatywność, trening twórczości, trening interpersonalny

SUMMARY

Continuation of the article *The effects of participation in the interpersonal training of creative thinking – preliminary results of research of interpersonal competences* published in no 2/2020 vol. 36 of Pedagogical Studies. The article concerns the project entitled „Enter the job market with impetus. Interpersonal training of creative thinking”, recognized as a social innovation. The project was carried out at the turn of 2017/2018 and continued in 2019/2020 at the Academy of Special Education in Warsaw and in Warsaw primary schools. The article presents preliminary results related to the impact of Interpersonal Creative Thinking Training on participants' self-esteem. It was assumed that participation in the Interpersonal Creative Thinking Training would contribute to increasing the level of participants in terms of self-esteem.

KEYWORDS: self-esteem, creativity, interpersonal training, creative thinking

ANNA RÓŻA MAKARUK – Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 16.06.2022

Daty recenzji / Revised: 4.01.2023; 20.01.2023; 25.01.2023

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 31.10.2023

Twórczość i kreatywność w świetle rozważań pedagogicznych (studenci pedagogiki na temat kreatywności)

Creation and creativity in light of the considerations of teaching
(students of pedagogy about creativity)

DOI 10.25951/11152

Wprowadzenie

Kreatywność omówiona w artykule odnosi się do badań związanych z cechami charakteru i osobowości przyszłego nauczyciela, zdolnego do generowania nowych i wartościowych pomysłów – rzeczy, idei, metod działania. Michael West definiuje kreatywność jako tworzenie pomysłów nowych rozwiązań w procesie nauki, a innowacje jako wprowadzanie tych pomysłów do praktyki (Szmidt 2020, s. 89). Stanowi ona zatem wyzwanie dla studentów pedagogiki, przyszłych nauczycieli, szczególnie w kierunku wyzwania innowacyjnych metod pracy z dziećmi i indywidualizacji, która przyczynia się między innymi do większej różnorodności usług edukacyjnych. Jak twierdzi Stefan Kwiatkowski, jednym z najważniejszych elementów nowoczesnego społeczeństwa jest innowacyjny system oświaty, gdzie bez innowacyjnej szkoły na wszystkich etapach kształcenia trudno mówić o nowoczesnej gospodarce czy kulturze – zwłaszcza że w założeniach edukacyjno-wychowawczych polskiej szkoły zamieszczono formalne zapisy obligujące do rozwijania innowacyjności i kreatywności dzieci (Kwiatkowski 2016, s. 120).

Według Władysława Tatarkiewicza potrzeba wiedzy na temat twórczości jest jedną z najtrwalszych potrzeb współczesnych czasów. Jej zakres z roku na rok poszerza się w dużej mierze pod wpływem prac zapoczątkowanych badaniami między innymi Ericha Fromma, Abrahama Masłowa i Carla Rogersa. Badania te dotyczyły działalności twórczej, twórczego charakteru, postawy twórczej, zdolności twórczych, pracy twórczej. Według psychologów amerykańskich, między innymi Howarda Gardnera, Roberta Sternberga czy Richarda Davidsona, twórczość

z uwagi na swoją złożoność należy rozpatrywać z punktu widzenia różnych aspektów, takich jak osobowość twórcza, przebieg życia jednostki, proces twórczy, wytwory aktywności twórczej. Wyniki badań prac podejmowanych w tak rozbudowanej problematyce, pozwalały stworzyć podstawę teoretyczną, która stanowi punkt wyjścia do kolejnych badań i analiz (Popek 2001, s. 11).

Już samo pojęcie twórczości dzieli badacze twórczości na dwie „szkoły”. Jedni zakładają, że w trakcie rozważań pojęcia „definiują się same” i czytający intuicyjnie wyczuwają istotę definicji. Inni zaś postulują precyzyjne określenie definicji, co ma oznaczać „możliwie blisko”. Zarówno w jednym przypadku, jak i w drugim pozostawia to pewien niedosyt. Niezależnie od wyboru konstruowania definicji twórczości, obie drogi wskazują na jej obszerność i wieloznaczność, szczególnie że można je badać i opisywać przez pryzmat wielu dyscyplin naukowych (Nalaskowski 1998, s. 13).

Ujęcie pedagogiczne kreatywności i wspieranie twórczych postaw uczniów

W Polsce terminologię pedagogiki twórczości – dotyczącej wspierania wychowanków i uczniów – ustalili i sformułowali psychologowie i pedagodzy jeszcze przed II wojną światową. Do największych autorytetów w tej dziedzinie należeli Henryk Rowid, Kazimierz Kornilowicz i Helena Radlińska, którzy publikowali trzydzieści lat przed Joyem Guilfordem, Abrahamem Maslowem, Erichem Frommem, Carlem Rogersem. Określone wtedy zostały zasadnicze postulaty wychowania do twórczości w warunkach ówczesnej polskiej szkoły (Kornilowicz 1976, s. 135–136). Badacze ze wschodniej Europy podejmowali problematykę postrzegania kreatywności i jej wykorzystania w edukacji, opierając się na zachodnich autorytetach (Yu-Sien Lin 2011, s. 149–155).

Aleksander Nalaskowski zwrócił uwagę na to, że szkoła zajmuje trzecią część życia człowieka i jest jednym z istotniejszych źródeł spełnienia warunków twórczego rozwoju. Po 1989 roku w Polsce nastąpił wysyp publikacji zawierających w swoim tytule „kreatywność”, „twórczość”. Dla szkół była to bezpośrednia inspiracja do budowania swoich postulatów i programów wspierania rozwoju utalentowanych uczniów (Nalaskowski 1998, s. 104). Niestety, przywilej ten nie był skierowany do wszystkich uczniów, dopiero pod wpływem różnych środowisk, zainteresowanych jakością osiągnięć edukacyjnych dzieci, wzbudził taką potrzebę.

Joseph Renzulli umieszcza fenomen zdolności w kategoriach kilku komponentów, do których zalicza: ponadprzeciętną inteligencję, uzdolnienia spe-

cialne, wysoki poziom twórczości oraz zaangażowanie w zadanie. Twórczość w tym modelu, podobnie jak u osób dorosłych, odnosi się do myślenia dywergencyjnego, czyli myślenia kreatywnego oraz wiąże się między innymi z oryginalnością, giętkością, płynnością myślenia, umiejętnością podejmowania niekonwencjonalnych problemów, otwartością na wieloznaczność i podejmowaniem ryzyka (Knopik, Oszwa, Domagała-Zyśk 2017, s. 16).

Bardzo istotne podejście do zdolności intelektualnych i jednostek twórczych przedstawia Witold Dobrołowicz, który uczniów zdolnych i kreatywnych dzieli na dwa typy – na tych ze zdolnościami odtwórczymi i tych ze zdolnościami twórczymi. Uczeń odtwórczy obdarzony jest wysokim poziomem sprawności umysłowych, takich jak szybkie uczenie się, przyswajanie wiadomości, dobra pamięć, duża percepcja nowych informacji i ich rozumienie, zaś uczeń kreatywny jest uzdolniony twórczo. Do uzdolnionych twórczo autor zaliczył tych uczniów, którzy mają słabą pamięć, ale wyjątkową wyobraźnię, oryginalne pomysły i zdolność myślenia dywergencyjnego. Osobowość uczniów kreatywnych wyposażona jest również w inne cechy: niezależność, wrażliwość, skłonność do podejmowania ryzyka (Dyrda 2004, s. 17–18), które powielają się z wcześniej omawianymi cechami osób kreatywnych.

Liczne badania pedagogów i psychologów przekonują, że każde dziecko jest twórcze. Do zwolenników tego podejścia należy również Howard Gardner, który w 2001 roku odniósł się do edukacji przyszłości. Wyraził on nadzieję, że edukacja obejmie wszystkie dzieci, a za szczególnie ważne w kształceniu uznał krytyczne myślenie oraz myślenie twórcze (Gardner, Kornhaber, Wake 2001, s. 197).

Przejęta w pedagogice twórczości od pedagogiki społecznej idea pomocy w tworzeniu przez inspirowanie, aktywizowanie i wyrabianie postawy twórczej w ramach tworzenia nowych dóbr i wartości kultury, znalazła swoje odzwierciedlenie w programach oraz treningach wspierających twórczy rozwój dzieci i młodzieży. Można wśród nich wyróżnić dwa rodzaje programów: programy koncentrujące się na eliminowaniu przeszkód i programy czynnie zachęcające do tworzenia. Pierwszy opiera się na założeniach teoretycznych Richarda Ripplé'a i jest modelem eliminowania inhibitorów twórczości. Model ten zakłada, że twórczość jest cechą wszystkich osób, szczególnie dzieci, i mogłaby się ujawniać spontanicznie, gdyby nie była hamowana przez liczne przeszkody, podczas gdy zdolności są często uspięne. Metody pracy w tym modelu powinny przełamywać: sztywność myślenia, dominację myślenia analitycznego, preferowanie ekspresji werbalnej, lęk przed złą odpowiedzią, przesadne dążenie do sukcesu i poleganie na zewnętrznej ocenie. Drugi rodzaj programów opiera

się na modelu stymulowania zdolności twórczych. Teoretyczne podstawy tego modelu opierają się na założeniu, że powszechnie ludzie nie są zdolni do myślenia dywergencyjnego w naturalny sposób, które jest istotą myślenia twórczego. Do zmiany tej postawy służą techniki rozwijania zdolności wytwarzania, przełamywania schematów i rozpoznawania nowości (Szmidt 2013, s. 461–462). Techniki te posiadają empiryczne dowody, przyczyniają się do przełamywania przeszkód mentalnych i emocjonalnych, blokujących twórczą spontaniczność i twórcze operacje intelektualne. Zakłada się, że oba programy, mimo różnic w podstawach teoretycznych, mogą lub powinny się wzajemnie uzupełniać. Podejście to Dobrołowicz nazywa „abarietyką”. Należy zatem przyjąć istnienie metod postępowania praktycznego ukierunkowanego na przewyższanie różnorodnych barier psychicznych i psychospołecznych, utrudniających stymulowanie procesu twórczego oraz dyfuzję nowości (Kalbarczyk 2019, s. 70).

Ważnym elementem w idei stymulowania procesu twórczego jest dobrze wykwalifikowana kadra pedagogiczna. Tymczasem wyniki badań przedstawione przez Janinę Uszyńską-Jarmoc ujawniają, że nauczyciele nie potrafią ocenić poziomu myślenia twórczego dzieci. Badania dotyczyły funkcjonowania poznawczego dziecka na podstawie wykrywania różnic indywidualnych na poziomie wykonywania zadań, które wymagały zastosowania różnych strategii myślenia. Podstawę teoretyczną badania stanowi triarchiczna teoria inteligencji Sternberga, który opisał trzy typy myślenia: krytyczno-analityczne, twórczo-syntetyczne i praktyczno-kontekstualne. Reasumując wyniki badań, Uszyńska-Jarmoc podkreśliła, że uproszczone diagnozy i intuicyjne pojmowanie inteligencji dziecka, stosowane w szkole, niestety pozostawia dziecko twórcze bez właściwego wsparcia ze strony pedagogów, co będzie negatywnie skutkowało w jego dorosłym życiu (Uszyńska-Jarmoc 2005, s. 99–107).

Więcej światła na temat tego, jak nauczyciele odczuwają potrzebę rozwijania swoich umiejętności, podają Irena Adamek i Józefa Bałachowicz. Autorki przybliżają wiedzę między innymi na temat: kompetencji kreatywnych nauczyciela, kształcenia kreatywności uczniów, osobowych uwarunkowań kreatywności nauczyciela, obrazu kreatywnego i idealnego ucznia w poglądach nauczyciela (Adamek, Bałachowicz 2013).

Kompetencje nauczyciela powinny charakteryzować się kreatywnością i innowacyjnością. Literatura przedmiotu podkreśla, że twórczy nauczyciel trafniej diagnozuje twórczość swoich uczniów, potrafi doceniać jej przejawy oraz skutecznie wzmacnia i nagradza twórczość wychowanków (Szmidt 2013, s. 113–114).

Badania własne, cele i problematyka badawcza

W badaniu przeprowadzonym w roku akademickim 2017/2018 wzięło udział 54 studentów wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej z terapią pedagogiczną. Celem było poznanie opinii studentów leszczyńskiego ośrodka akademickiego Instytutu Pedagogicznego na temat wiedzy o kreatywności i możliwościach rozwijania kreatywności w ramach nabywanych kompetencji pedagogicznych. Badania miały również ukazać stan kompetencji kreatywnych, wyniesionych z wcześniejszych etapów edukacji, doświadczeń pierwszego roku studiów oraz oczekiwań ze strony uczelni odnośnie do rozwijania kompetencji kreatywnych, które stanowią podstawę aktywności zawodowej przyszłego nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Cele szczegółowe badań odnosiły się do rozpoznania stanu wiedzy studentów na temat kreatywności w różnych obszarach i środowiskach życia studenta. Szczególnie w okresie rozwoju zawodowego, w aspekcie kompetencji kreatywnych i praktycznych umiejętności studentów mających wpływ na kreatywność ucznia i jego osiągnięcia, jak również ich oczekiwania wobec wybranej ścieżki kształcenia na poziomie wyższym.

Poszukiwano odpowiedzi na pytania, problemy badawcze:

1. W jaki sposób studenci charakteryzują kreatywność?
2. Jakie są poglądy studentów na temat różnicy pomiędzy osobami kreatywnymi i twórczymi?
3. Jakie cechy, zdaniem badanych, odgrywają decydującą rolę w myśleniu twórczym?
4. Jak studenci postrzegają osoby kreatywne pod względem sposobu dochodzenia do nowej wiedzy?
5. Jakie cechy charakteryzują relacje koleżeńskie osób kreatywnych?
6. Które metody wychowania stosowane przez rodziców skutkują, według studenta, twórczą postawą w dorosłości?
7. Które płaszczyzny działania, oferowane przez uczelnię w ramach kierunku studiów, wpływają na rozwój kreatywności studenta?
8. Jaki klimat wytworzony przez wykładowcę podczas zajęć sprzyja kreatywności studentów?
9. Jakie działania student podejmuje z własnej inicjatywy, w ramach możliwości stwarzanych przez uczelnię, i czy ma oczekiwania wobec wykładowców?
10. Jakich metod pracy z wykładowcą oczekuje student w celu stymulowania kreatywności?

11. Jakie osiągnięcia własne student uznaje za kreatywne?
12. W jaki sposób studenci oceniają swoje słabe i mocne strony pod względem kreatywności?
13. Jak studenci oceniają swoje praktyczne umiejętności w zawodzie pedagoga pod względem stosowania kreatywnych metod pracy z uczniem?
14. Jak studenci oceniają własną postawę twórczą wobec wyzwań zawodowych?

Charakterystyka badanych studentów pedagogiki

Z uwagi na przyjęte cele oraz problemy, badanie opiera się na procedurze diagnostycznej, gdzie podstawę do analizy ilościowo-jakościowej stanowi kwestionariusz ankiety. Metoda sondażu diagnostycznego pozwala gromadzić wiedzę o atrybutach funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, opiniach i poglądach wybranej zbiorowości – w tym przypadku grupy studentów pedagogiki (Pilch 1998, s. 51). Metoda ta pozwala również uzyskać wiedzę o cechach społeczno-zawodowych i środowiskowych badanych osób oraz o ich stanie świadomości społecznej. W badaniu stała się ona przydatna z uwagi na możliwość zbierania informacji dotyczących opinii studentów (Maszke 2008, s. 173).

Badaniem została objęta grupa studentów pedagogiki pierwszego roku wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej z terapią pedagogiczną. Studenci aktualnie są w trakcie nabywania kompetencji, w tym kreatywnych, do pracy z dziećmi, a w ramach praktyk pedagogicznych zdobywają pierwsze zawodowe doświadczenia. Grupa poddana ankietowaniu była dosyć zróżnicowana pod względem miejsca zamieszkania i wieku, ponieważ znaleźli się w niej studenci w przedziale wiekowym od 18 do 22 roku życia, same kobiety, co jest typowe dla studiów pedagogicznych w tym sfeminizowanym zawodzie. Czynniki dotyczące wieku mają o tyle znaczenie, iż dowiadujemy się, jak zróżnicowana jest badana grupa studentów. Nie jest zaskoczeniem, że w ramach każdej specjalności studiują starsze roczniki, dzięki czemu można szerzej spojrzeć na badany problem.

Z prezentowanych danych wynika, że rodzice studentów stanowią zróżnicowaną grupę pod względem wykonywanych zawodów. Najliczniejszą grupę zawodową w badaniu wśród kobiet stanowią nauczyciele (8 osób – 7,40%), a wśród mężczyzn kierowcy (10 osób – 9,25%). Nieco mniej liczną grupę wśród kobiet stanowią ekspedientki (6 osób – 5,55%), kolejne 6 osób to krawcowe. Wśród mężczyzn dość liczną grupą są rolnicy (8 osób), 7 mężczyzn wy-

konuje zawód mechanika, 5 mężczyzn ślusarza. W kilku przypadkach odnotowano inne zawody. Fakt, że 12 osób nie określiło zawodu swoich rodziców, może być związany z tym, że na przykład aktualnie nie mają oni stałego zatrudnienia i pracują na czas określony lub są bezrobotni, czy też z innych powodów. Studenci w takich sytuacjach prawdopodobnie odczuwali znaczny dyskomfort w podawaniu informacji na temat najbliższej rodziny.

Ogólne spojrzenie na problem prowadzi do wniosku, że istnieje pewna korelacja pomiędzy wychowaniem w środowisku rodzinnym a kreatywnością studentów. Jednak takie ustalenia wymagałyby odrębnych, bardziej szczegółowych badań. W zestawieniu tabelarycznym znalazły się jedynie wybrane przykłady opracowania materiałów badawczych.

Rozumienie pojęcia kreatywności przez studentów

W podjętych badaniach dotyczących charakterystyki kreatywności wykorzystano 12 definicji tego pojęcia, zaproponowanych przez różnych autorów. Studenci mogli wybrać pojęcie, które – ich zdaniem – jest najbardziej trafne. Mogli też ocenić definicje, przypisując im wartości od 1 do 6, gdzie najwyższą wartością jest najniższa wartość liczbowa – czyli 1.

Tabela 1. Pojęcie kreatywności w wyborach studentów (N = 54)

Kategorie kreatywności	Wskazania studentów	Uzyskana średnia rang ze 100%
Rozumienie tego, co się widzi, inaczej niż wszyscy	43	79,62
Kreatywność to zestaw cech myślenia umożliwiających wielokierunkowe, twórcze rozwiązywanie problemów	42	77,77
W miarę częste tworzenie czegoś nowego i wartościowego w naszej kulturze (rzeczy, idei, metod działania)	36	66,66
Proces prowadzący do wartościowania efektu	33	61,11
Tworzenie czegoś zupełnie nowego i użytecznego w skali światowej	26	48,14
Kreatywność jest nową wartością, wytworzoną pod wpływem nabytych doświadczeń	22	40,74

Źródło: opracowanie własne.

Badani, którzy wybrali te definicje, trafnie ocenili najpełniejsze definicje pojęcia kreatywności. Osoby, które wskazywały na inne, uzupełniające definicje, nie nadając znaczenia tej głównej, czasami ją nawet pomijały. Może to znaczyć, że student – przyszedłszy pedagog – w trakcie swojej edukacji był mniej lub bardziej świadomy tego, że inwestowanie w jego rozwój pod względem rozwoju kreatywności jest założeniem systemu oświaty, rodziców czy opiekunów, a nie jego samego.

Opinie studentów na temat różnicy pomiędzy osobami kreatywnymi a twórczymi

Stosunek studentów do twórczości i kreatywności w większości cechuje duża trafność wskazania najlepiej odnoszących się do problematyki definicji. I tak „kreatywność może być cechą twórczej osobowości” wskazało 49 osób. Równie duża liczba wskazań odnosi się do definicji „kreatywność budzi się pod wpływem działań twórczych”, na co wskazało 48 osób – oczywiście jest to trafne określenie, jednak może budzić niedosyt. Przykładem może być uczeń z wysoką średnią ocen, który jest stale dowartościowywany wysokimi ocenami, co motywuje go do pracy. Słaby uczeń, rzadko chwalony, nie dość zmotywowany, edukuje się na poziomie „niskiego lub średniego lotu” i często z trudem odnajduje się w rzeczywistości szkolnej, która w konsekwencji staje się niesprzyjająca. „Kreatywność to postawa człowieka twórczego” – takie wskazanie podało 44 badanych. Tylko 4 osoby przyjęły, że „kreatywność i twórczość jest tym samym”, co nie jest trafnym wskazaniem, bo nie można używać tych pojęć zamiennie. Pojęcie kreatywności zostało wyodrębnione od twórczości i ma inne znaczenie. Umiejętnością tworzenia własnych koncepcji na temat twórczości wykazała się tylko jedna studentka. Uznała, że „twórcą może być każdy, kto coś zrobi, lecz osoba kreatywna robi to coś w inny sposób, czyli ciekawy, i robi to sama, bez przymusu”.

Myślenie twórcze w ocenie badanych studentów

Zgodnie z wspomnianą wcześniej teorią inteligencji Sternberga, można wyróżnić trzy typy myślenia: krytyczno-analityczne, twórczo-syntetyczne i praktyczno-kontekstualne. Cechuje je odrębność i wzajemna niezależność (Uszyńska-Jarmoc 2005, s. 100).

Jak zauważa Anna Matczak, jedną z konsekwencji rozwoju myślenia jest wzrost autonomii myślenia, prowadzący do obiektywizacji poznania. Sprawnie

rozwijające się myślenie u dziecka jest tym samym, przy czym chodzi tutaj o tak zwaną twórczość dziecięcą, co u osoby dorosłej i sprowadza się do zdobywania informacji (Włodarski, Matczak 1996, s. 191–192).

Tabela 2. Cechy sposobu myślenia charakterystyczne dla ludzi kreatywnych (N = 54)

Kategorie twórczego myślenia	Wskazania studentów	Uzyskana średnia rang ze 100%
Oryginalność i niekonwencjonalność pomysłów	51	94,44
Pomysłowość jako nieszablonowość, analogie	48	88,88
Płynność w poszukiwaniu nowych rozwiązań	42	77,77
Rozwiązywanie problemów za pomocą wielu możliwych sposobów	37	68,51
Giętkość myślenia, np. cofanie się w przeszłość, wybieganie w przyszłość, przewycięzanie sztywnych nawyków i nastawień w myśleniu	26	48,14
Zdolność planowania, oceniania, wyciągania wniosków z uprzednich doświadczeń	25	46,29

Źródło: opracowanie własne.

Z danych wynika, że najwięcej studentów (51 osób) wybrało określenie „oryginalność i niekonwencjonalność pomysłów”, co zdecydowanie odnosi się do głównych cech myślenia typowego dla osób kreatywnych. Natomiast 48 osób wskazało na „pomysłowość jako nieszablonowość” – ta odpowiedź nawiązuje do oryginalności i dywergencyjności myślenia. Dość liczna grupa studentów (42 osoby) wysoko oceniła „płynność w poszukiwaniu nowych rozwiązań”, innymi słowy łatwość w dochodzeniu do nowych rozwiązań, co jest typowe głównie dla tych osób, które rozwinęły w sobie tę cechę lub przeszły trening kreatywności. Określenie „rozwiązywanie problemów za pomocą wielu możliwych sposobów” wskazało 37 osób – nawiązuje ono do dywergencyjnego myślenia, czyli umiejętności stosowania wielu sposobów rozwiązywania problemów. Wskazanie na „giętkość myślenia, np. cofanie się w przeszłość, wybieganie w przyszłość” było mniej przekonujące, chociaż świadczy o dużej elastyczności, na co zwróciło uwagę 26 osób. Nieco mniej, bo 25 osób uznało, że „zdolność planowania, oceniania, wyciągania wniosków z uprzednich doświadczeń” nie występuje w pierwszej kolejności jako wyjątkowo ważne.

Styl poznawczy osób kreatywnych

Według Edwarda Nęcki, do poznawczych składników procesu twórczego należą: uwaga, percepcja i wyobrażenia, kategoryzowanie i wiedza pojęciowa, pamięć, czynniki metapoznawcze i myślenie (Nęcka 2001, s. 53–75).

Najwięcej wskazań (48) uzyskała cecha dotycząca „dostrzegania ukrytych znaczeń i sensów tkwiących w widzianej rzeczywistości, które generują oryginalne pomysły”. Mniej (38) wskazań – cecha, którą opisano jako „poznawanie nowych rzeczy czy zjawisk i nieuleganie zaskoczeniu, myślenie w sposób otwarty, nieograniczanie się do jednego pomysłu”. Kolejną okazała się cecha dotycząca spostrzegawczości osób twórczych – „spozstrzegają to, czego inni nie widzą” (33 wskazania). „Spozstrzegają rzeczywistość niezależnie od wzorów narzuconych przez własne środowisko” – 27 wskazań, „poznając, kierują się samodzielną analizą sytuacji według specyficznej wyobraźni” – 25 wskazań. Najmniej wskazań (24) uzyskała cecha: „zachowują się bardziej refleksyjnie niż impulsywnie w poznawaniu nowych rzeczy”.

Czynniki zewnętrzne wpływające na rozwój kreatywności studentów

Pewne postawy osób kreatywnych mogą utrudniać kontakty koleżeńskie. Do najmniej akceptowanych postaw studenci zaliczyli „niechęć do pracy w grupie” (46 osób), a także „asertywność i skłonność do dominacji” (42 osoby), kolejną negatywnie ocenioną postawą była „skłonność do zachowań antyspołecznych” (41 osób). Do często wskazywanych cech można również zaliczyć „wyniosłość powodowaną dużą oryginalnością pomysłów, postrzeganą jako brak atmosfery równości” (36 osób) – taka postawa, jak się okazuje, również uwiera w relacjach koleżeńskich, ale nie najmocniej. Dużo mniej wskazań zyskało określenie „zbyt ambitne realizowanie swoich celów, jako podnoszenie poprzeczki wobec innych osób”. Najmniej istotna okazała się „asertywność i skłonność do agresji” (26 wskazań), choć sugeruje czasami wręcz dużą niechęć do osób kreatywnych. Takie osoby nie zawsze imponują, ale też budzą niechęć, co badanie potwierdza. Niechęć może być podyktowana zazdrością o większe możliwości intelektualne. Przy czym nie ma też pewności, czy student zawsze trafnie potrafił ocenić osobę uznaną za kreatywną, której osiągnięcia były wysokie z powodu świetnej pamięci odtwórczej, a nie kreatywności.

Studenci mieli również ocenić, jakie cechy wychowania przez rodziców mogą wpłynąć na twórczą postawę dziecka w jego dorosłym życiu.

W badaniu podane zostały jedynie te cechy wychowania, które działają pozytywnie na rozwój postawy twórczej. Studenci wybierali spośród 11 czynników i szeregowali je w kolejności od najważniejszej cechy wychowania. Innymi słowy wskazywali, które cechy wychowania w rodzinie najpełniej wpływają na rozwój twórczej postawy. I tak najwyższe zostało ocenione „zachęcanie do pogłębionych zainteresowań” (46 wskazań), na niższej pozycji znalazła się „akceptacja” (42 wskazania), za mniej istotną cechę uznano też „otwartość w relacjach” (39 wskazań). Dużo słabszy wpływ na twórczą postawę dziecka, według studentów, mają takie cechy, jak „rozwijanie rozpoznanych zainteresowań, współdziałanie, szacunek dla indywidualności”, a więc odnoszące się do tych obszarów, w których rodzina powinna brać aktywny udział. Mniej liczyły się cechy dotyczące wspólnego działania oraz uznawania niezależności dziecka, co przekłada się między innymi na brak szacunku dla indywidualności i może podważać stosunek dziecka do własnych możliwości, obniżając poczucie własnej wartości.

Opinie studentów na temat rozwoju własnej kreatywności w ramach możliwości stwarzanych przez uczelnię

Według Ireny Pufal-Struzik „edukacja na wszystkich szczeblach powinna być skierowana na rozwój osobowy ucznia (studenta)” (2018, s. 97).

W pytaniu dotyczącym oceny własnej kreatywności, studenci najczęściej wskazywali na pełną samodzielność i niezależność w podejmowaniu różnych ważnych decyzji, konsekwentnie do końca. Stąd najwyższe ocenili „chętnie samodzielnie sięgam po wiedzę z różnych dziedzin dla uzupełnienia wiedzy z pedagogiki” (30 wskazań), „podejmowane inicjatywy własne zawsze chętnie doprowadzam do końca” (30 wskazań). Prawie tyle samo wskazań (29) studenci skierowali w stronę rozbudowywania wiedzy merytorycznej – „lubię rozwiązywać różne problemy z pedagogiki, opierając się na zdaniu wielu autorów, a nie jednego”. Odnośnie do podejmowania wyzwań i samodzielnego rozwiązywania problemów pojawiło się 27 wskazań – „chętnie przygotowuję samodzielnie prezentację na różne zajęcia”. Bardzo istotnym czynnikiem z równie wysoką oceną było położenie akcentu na myślenie w sposób otwarty – „nie lubię zadań, które nie pozwalają wyrazić swojego zdania”. Tylko dwie osoby przyznały, że rzadko sięgają do innych dziedzin niż pedagogika, co może oznaczać, że pedagogika jest dla nich najważniejsza i w jej ramach znajdują wszystko, czego potrzebują. Warto tutaj mieć na uwadze, że był to dopiero pierwszy semestr studiów pedagogicznych, a więc początek drogi rozwoju zawodowego.

Tabela 3. Klimat i atmosfera zajęć na uczelni sprzyjająca twórczej postawie (N = 54)

Klimat i atmosfera zajęć	Kolejność	Łącznie oceniło	Uzyskana średnia rang ze 100%
Otwartość prowadzącego zajęcia na różne pomysły i rozwiązania ze strony studentów	1	40	74,07
Dystans i humor prowadzącego zajęcia w podejściu do zadań wykonywanych przez studentów	2	38	70,37
Otwartość i zaufanie w zespole	3	34	62,96
Brak obawy o bycie ocenianym/ Duży zakres wolności w realizacji zadań	4	31/31	57,40/57,40
Tworzenie atmosfery równości	5	27	50,00
Atmosfera zabawy	6	24	44,44

Źródło: opracowanie własne.

Kwestią istotną dla twórczej postawy studenta jest klimat i atmosfera zajęć, które mają wpływ na sprawność pamięci. Ta, według wielu badaczy, odgrywa znaczącą rolę w twórczym myśleniu z uwagi na fazę generowania i eksplorowania pomysłów (Żyła 2003, s. 197).

Problematyka dotycząca klimatu wytwarzanego przez wykładowcę podczas zajęć w badaniu skupiała się tylko na pozytywnych cechach. Z 15 możliwych do wyboru pozytywnych cech klimatu studenci najwyżej ocenili „otwartość prowadzącego zajęcia na różne pomysły i rozwiązania ze strony studentów” (40 wskazań), nieco niżej (38 wskazań) – „dystans i humor prowadzącego zajęcia w podejściu do zadań wykonywanych przez studentów”. Natomiast „otwartość i zaufanie w zespole” i „brak obawy o bycie ocenianym” zyskało po 31 wskazań, a „tworzenie atmosfery równości” 28 wskazań. Cztery najwyżej oceniane cechy najbardziej odnoszą się do klimatu i atmosfery wytwarzanej przez prowadzącego zajęcia, które okazały się najważniejsze. Pozostałe cechy klimatu dotyczą sposobu prowadzenia zajęć, różnorodności form i metod realizacji treści programowych w ramach dydaktyki.

Rozwijanie kreatywności opiera się na założeniach teoretycznych wielu badaczy znanych z prowadzenia treningu twórczości czy kreatywności, jak na przykład Margaret Baden, Krzysztof J. Szmidt, Michał Paszkowski.

Tabela 4. Udział w działaniach kreatywnych, podejmowanych w ramach kształcenia, które umożliwiają rozwój twórczej postawy studenta (N = 54)

Działania twórcze badanych studentów	Łącznie oceniało	Uzyskana średnia rang ze 100%
Warsztaty organizowane dla studentów	36	66,66
Miejsca realizacji praktyk	34	62,96
Aktywności podejmowane w ramach koła naukowego	27	50,00
Warsztaty realizowane przy udziale studentów	21	38,88
Badania podejmowane w ramach koła naukowego	9	16,66
Udział studentów w konferencjach naukowych	9	16,66
Inne (jakie?)	–	–

Źródło: opracowanie własne.

Bardzo ważną kwestią w badaniu, dotyczącą rozwoju twórczej postawy studentów, były działania podejmowane w ramach studiów, w opinii samych studentów. I tak z 6 możliwych do wyboru płaszczyzn działania inicjowanych przez Instytut Pedagogiczny studenci najwyżej ocenili „warsztaty organizowane dla studentów” (36 wskazań), drugim w kolejności okazało się „miejsce realizacji praktyk pedagogicznych” (34 wskazania), trzecim wyborem były zaś „aktywności podejmowane w ramach koła naukowego”. Za najmniej rozwijające twórczą postawę uznano „badania podejmowane w ramach koła naukowego” i „udział studentów w konferencjach naukowych” (po 9 wskazań). Innymi słowy aktywności w ramach koła naukowego – tak, badania – nie. Dodatkowe odpowiedzi pojawiły się w kategorii „inne”, gdzie studenci wskazali na: udział w samorządzie studenckim, wyjazdy integracyjne, praktyki, udział w wolontariacie, akcje samorządu studenckiego, wycieczki krajoznawcze, wykłady, wyjazdy umożliwiające studentom rozwijanie własnych pasji i talentów, możliwość dzielenia się własnymi doświadczeniami podczas zajęć, zajęcia w grupach, projekty realizowane na uczelni, ciekawe wydarzenia na uczelni, różnego rodzaju akcje charytatywne (np. Szlachetna Paczka), organizacja dni przed świętami, możliwość organizowania własnych akcji społecznych, możliwość wprowadzania własnych pomysłów, szkolenia umożliwiające rozwijanie się na różnych

plaszczynach. Większość z nich kryje się w podanych do wyboru plaszczynach działania, ale studenci chcieli ująć je własnymi słowami, co szczegółowo uzupełnia wiedzę w tym obszarze i podkreśla, co konkretnie ma dla nich sens.

Jakie są oczekiwania studenta wobec wykładowców w stymulowaniu kreatywności? Studenci mają świadomość silnego związku satysfakcji z pracą zawodową, o którym mówi Agata Cudowska w koncepcjach twórczych orientacji życiowych (2015, s. 64).

Z danych omawianego badania wynika, że połowa studentów (24 wskazania) na razie nie ma oczekiwań wobec wykładowców. Jednak druga połowa, choć dopiero stawia pierwsze kroki w wybranym zawodzie, posiada już pewne oczekiwania. Można na tej podstawie przypuszczać, że są to osoby, które świadomie wybrały zawód pedagoga. Studenci krytykują model nauczania stosowany w szkołach wyższych, szczególnie pod względem organizacji zajęć, jak również metod pracy dydaktycznej. Nie znają też tych umiejętności, które stanowią o postawie twórczej, posługują się miarą dosyć wygórowanych ambicji. Tylko nieliczne odpowiedzi nawiązują do kompetencji kreatywnego nauczyciela. Studenci wskazują swoimi odpowiedziami, że są na początku drogi kształcenia do zawodu pedagoga. Można też przyjąć, że wykładowcy mają problem ze stosowaniem metod rozwijających kreatywność, co wynika z uwarunkowań historycznych – przez długie dekady w polskiej dydaktyce królowały autorytaryzm i konserwatyzm. Reforma w oświacie, zapoczątkowana po 1989 roku, nie zmieniła wszystkich zaszczości w polskiej dydaktyce; nadal trwają zmiany, które były blokowane w poprzednim ustroju.

Studenci podchodzą w sposób roszczeniowy do metod pracy stosowanych podczas zajęć. Odrzucają zajęcia, które mają wyprowadzić ich z wąskiej wiedzy w szeroki zakres teoretycznych podstaw tej dziedziny, chcą jak najszybciej stać się w większym stopniu samodzielni. Przytłoczeni szkołą średnią, chcą szybko wypłynąć na szerokie wody. Nie zdają sobie sprawy, z jak rozległą i odpowiedzialną dziedziną będą się mierzyć. Jak trudne są zadania, z którymi zetkną się w ramach praktyki pedagogicznej.

Ocena studenta pod względem własnej kreatywności

Odpowiedzi udzielone na pytanie dotyczące osiągnięć, które są wynikiem własnej kreatywności, wyraźnie wskazują na różnorodność podejmowanych przez studentów działań, a to stanowi o szerokim rozumieniu pojęcia kreatywności. Studenci wymieniali wysokie osiągnięcia w szkole, zdaną maturę,

bycie organizatorem różnych zajęć i inicjatorem eventów. Zdawali sobie sprawę, że rozwój kreatywności może dotyczyć wszystkich dziedzin życia, stąd duża różnorodność w rodzajach podawanych przez nich osiągnięć. Jednak żadne z podanych osiągnięć nie zostało wyróżnione przez środowisko społeczne. I tak na przykład pisanie wierszy zapewne świadczy o kreatywności i jest osiągnięciem, ale nie zostało poparte akceptacją w postaci wyróżnienia, nagrody. Podobnie – udział w konkursie jest osiągnięciem, ale nie pojawiło się wyróżnienie. Tylko w jednym przypadku studentka podała, że uzyskała drugie miejsce w konkursie instrumentalistów. Okazuje się, że studenci nieco inaczej rozumieją pojęcie „osiągnięcia” – dla nich nie musi iść w ślad za tym akceptacja społeczeństwa danego środowiska kulturowego. Najczęściej podawanym osiągnięciem był udział w wolontariatach i w życiu miasta – przy 8 wskazaniach społecznie akceptowanych. Zatem odpowiedzi wskazują na kreatywność studentów, ale w wymiarze własnych możliwości, nieprzekraczających oczekiwań społecznych, co nie umniejsza właściwego kierunku rozwoju kreatywności, ale też nie nadaje wyjątkowości zdobytemu osiągnięciu.

Badanie ujawnia słabe i mocne strony kreatywności studenta jako przyszłego pedagoga. Mocne strony to inaczej cechy, które nie blokują postawy twórczej, zaś słabe strony po względem twórczej postawy to, jak ujmuje E. Nęcka, czynniki przeszkadzające w tworzeniu, czyli „przeszkody”, które blokują postawę twórczą, niepotrzebnie ukierunkowują proces twórczy na informacje zbędne lub szkodliwe (Nęcka 1995, s. 116). Słabe strony utożsamiane były z barierami określonymi przez W. Dobrołowicza (2003, s. 68) i J. Adams (Szmidt 2020, s. 313).

Aż 19 uczestników badania postawiło na wyrażenie swoich mocnych stron za pomocą określenia „posiadam oryginalne pomysły”. Należy przyjąć, że jest to cecha ważna dla kreatywności, szczególnie jeżeli zyskuje uznanie środowiska, w którym student funkcjonuje. Do istotnych cech pozytywnych podanych przez studentów należy zaliczyć też otwartość (12 osób) oraz docieklivość (7 osób), bez której trudno dotrzeć do sedna problemu. Wiele osób postawiło też na krytyczne myślenie, które wiąże się z krytyczną wiedzą, umożliwiającą korzystanie z prawa do oporu wobec schematów, stereotypów, narzuconych ról czy też oceny pomysłów (7 osób). Pozostałe cechy wskazują na kompetencje przydatne w każdym zawodzie, takie jak wyrozumiałość (12 osób) czy punktualność (2 osoby).

Słabe strony łączą się z barierami i są efektem przeszkód spowodowanych czynnikami wewnętrznymi i zewnętrznymi, które pojawiły się w dotychczasowych doświadczeniach życiowych studenta. Do słabych stron studenci zali-

czyli: stres (13 osób), wrażliwość (13), indywidualizm (13), nerwowość (12), szybkie zaufanie ludziom (2), lenistwo (2).

Prezentowane dane pozwalają wysnuć wniosek, że studenci mają jeszcze bardzo słabo rozwinięte umiejętności rozpoznawania swoich możliwości pod względem kreatywności.

Praktyczne kompetencje kreatywne studenta w zawodzie pedagoga

Większość studentów ostrożnie oceniała swoją twórczą postawę – 31 studentów wskazało na ocenę dobrą. Jednak 16 osób wskazało na bardzo dobrą. Tak wysoka samoocena wyraża pełną satysfakcję ze swojej kreatywności podczas zajęć. Do w pełni niezadowolonych ze swojej postawy należy zaliczyć tylko 2 osoby. Natomiast kolejne 2 osoby zrezygnowały z wyrażenia swojej oceny, być może do końca nie były przekonane do żadnej oceny. Pytanie dotyczące oceny własnej kreatywności podczas praktyki pedagogicznej jest pytaniem bardzo ogólnym, sondującym na ile studenci wyczuwają swoją postawę pod kątem działań podejmowanych na rzecz rozwijania kreatywności dzieci w warunkach szkolnych.

Tabela 5. Samoocena kreatywności studentów w ramach ostatnio prowadzonych zajęć praktycznych (N = 54)

Samoocena kreatywności studenta	Łącznie oceniało	Uzyskana średnia rang ze 100%
Bardzo dobrze	16	29,62
Dobrze	31	57,40
Przeciętnie	3	5,55
Źle	2	3,70
Brak odpowiedzi	2	3,70

Źródło: opracowanie własne.

Ogólna samoocena postawy twórczej studenta

Erika Landau ustaliła, że postawa twórcza, czyli kreatywność, jest celem każdego wychowania i każdej psychoterapii. W jej hierarchii zajmuje ona najwyższe miejsce jeśli chodzi o przestrzeń duchowego zdrowia i aktywności artystycznej (Landau 2005, s. 34).

Tabela 6. Ocena własna postawy twórczej studentów (N = 54)

Ocena postawy	Łącznie oceniało	Uzyskana średnia rang ze 100%
Bardzo dobrze	20	37,03
Dobrze	23	42,59
Przeciętnie	9	16,66
Brak odpowiedzi	2	3,70

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z danych, aż 20 osób oceniło swoją postawę bardzo dobrze, co świadczy o wysokiej samoocenie i motywacji do działania, a 23 osoby oceniły swoją postawę dobrze, jako przeciętną zaś oceniło 9 osób. Oceny prezentowane przez studentów mogły być sugerowane uzyskanymi ocenami w szkole średniej, a szczególnie wynikami zdanej matury i innych osiągnięć. Można przypuszczać, że część studentów już nie potrafiła zdystansować się od przyszłego zawodu i nadmiernie brała go pod uwagę.

Dyskusja

Przeprowadzone prace badawcze wykazały, że w badanej grupie studentów pierwszego roku pedagogiki samoświadomość – kierowana intuicją – na temat kreatywności i twórczości studentów jest duża, na co wskazuje trafność wskazywania właściwych definicji. Do cech odgrywających dużą rolę w myśleniu twórczym studenci zaliczyli płynność, giętkość i oryginalność, co świadczy o dużej elastyczności studentów i chęci wychwycenia najbardziej aktywizujących sposobów myślenia w kierunku kreatywności. Styl poznawczy większości studentów skupił się na dostrzeganiu ukrytych znaczeń i sensów, tkwiących w widzianej rzeczywistości, które generują oryginalne pomysły w sposób dywergencyjny. Bardzo wyraźnie studenci zwrócili uwagę na negatywne cechy postaw twórczych, takie jak skłonność do dominacji, brak chęci do pracy w grupie, które utrudniają kontakty koleżeńskie. Wskazuje to na ich negatywne doświadczenia, jak również obawę przed taką postawą w perspektywie przyszłych doświadczeń zawodowych w pracy z dziećmi. Udział rodziców w kreowaniu postawy twórczej, według większości studentów, polega na pełnej akceptacji, otwartości w relacjach, podmiotowym traktowaniu. Opinie

studentów na temat rozwoju własnej kreatywności w ramach możliwości stwarzanych przez uczelnię wskazują na duże oczekiwania wykładowców, ale przy dużej własnej samodzielności i niezależności. Przy czym udało się wychwytać, że pewna liczba studentów wymaga „prowadzenia za rączkę”. Warto też zwrócić uwagę na to, że studenci, zainspirowani wagą tematyki przedstawionej w badaniu, dosyć wysoko ocenili swoje działania pod względem kreatywności – przy czym stworzenie właściwego klimatu i atmosfery pozostawili po stronie wykładowcy, nie formułując żadnych uwag wobec samych studentów i ich zachowań. Do ulubionych zajęć, które w odczuciu studentów najlepiej rozwijają postawę twórczą, zaliczyli warsztaty dla studentów oraz miejsce praktyk studenckich i wiele innych zajęć inicjowanych przez samych studentów. Obok rozwijania samodzielności studenci oczekują też od wykładowców wskazówek, wsparcia, jak również gotowych odpowiedzi, w jaki sposób rozwijać kreatywność na rzecz wyższych osiągnięć.

Wobec stosowanych przez wykładowców metod kształcenia stymulujących kreatywność studenci odnoszą się ambitnie i roszczeniowo, jednak często odrzucają zajęcia, dzięki którym poznaliby szeroki zakres teoretycznych podstaw. Do mocnych własnych stron świadczących o kreatywności studenci zaliczyli oryginalne pomysły, ale również punktualność, co często wskazuje na przeszacowanie kompetencji studenta w zakresie swoich możliwości. Natomiast słabe strony dosyć świadomie łączą się z barierami spowodowanymi różnymi czynnikami zewnętrznymi i wewnętrznymi.

Wnioski

Wiedza, jaką posiadają studenci na temat kreatywności, wskazuje na dużą zależność od wychowania na wcześniejszych etapach kształcenia. Z tego też względu w większości mieli oni wyraźne oczekiwania wobec samych wykładowców. Studenci, u których dominuje myślenie pozytywne oraz realistyczna ocena własnej osoby, wykazują tendencję do podejmowania działań i wysiłków w kierunku postawy twórczej i koncentrują się na pokonywaniu trudności. Badanie pozwoliło też ustalić, jak istotne miejsce zajmuje kreatywność w dorosłym życiu studentów, szczególnie z pragmatycznego punktu widzenia. Wyniki badań, ujęte w stanowiskach autorytetów pedagogiki twórczości, pozwoliły ustalić, że ważne jest, aby w każdej placówce oświatowej panowała atmosfera sprzyjająca kreatywności, a uczeń czuł się bezpiecznie, był zmotywowany do generowania pomysłów, rozwiązywania problemów i w pełni mógł

wykorzystywać własny twórczy potencjał. Rola nauczyciela powinna sprowadzać się do roli facylitatora, który w odpowiedni sposób stymuluje rozwój twórczy swoich wychowanków. Warto też zauważyć, że badania wzmocniły wiedzę studentów na temat kreatywności i umiejętności myślenia kontekstowego, co pozwoliło im znacznie zbliżyć się do problematyki kreatywności w wymiarze przyszłego praktyka.

BIBLIOGRAFIA

- Adamek J., Bałachowicz J. (red.) (2013), *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Cudowska A. (2015), *Otwartość innego. Twórcze orientacje życiowe w projekcie edukacji międzykulturowej*, „Pogranicze. Studia społeczne”, 25.
- Dobrołowicz W. (2003), *Antykreatywność – bariery psychiczne i psychospołeczne*, w: *Twórczość i wychowanie XXI wieku*, E. Dombrowska, A. Niedźwiedzka (red.), Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dyrda B. (2004), *Rozwijanie twórczości i inteligencji emocjonalnej dzieci i młodzieży*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gardner H., Kornhaber M.L., Wake W.K. (2001), *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*, Warszawa: Wydawnictwo WSiP.
- Kalbarczyk A. (2019), *Przygotowanie i ocenianie zadań kształcących kreatywność i myślenie projektowe uczniów*, w: *Kreatywność w systemie edukacji*, J. Fazlagić (red.), t. 18, Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Knopik T., Oszwa U., Domagała-Zyśk E. (2017), *Diagnoza kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów zdolnych w środkowym wieku szkolnym z wykorzystaniem baterii „Troska” (relacje z badań)*, „Ruch Pedagogiczny”, 2.
- Korniłowicz K. (1976), *Pomoc w tworzeniu jako zadanie pracy kulturalnej*, w: *Pomoc społeczno-kulturalna dla młodzieży pracującej i dorosłych – Wybór pism*, O. Czerniawska (red.), Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum.
- Kwiatkowski S. (2016), *Innowacyjne kształcenie nauczycieli na przykładzie modelu singapurskiego*, „Studia z Teorii Wychowania”, 7, 4 (17).
- Landau E. (2005), *Twoje dziecko jest zdrowe*, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Maszke A.W. (2008), *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Nalaskowski A. (1998), *Społeczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*, Warszawa: Wydawnictwo WSiP.
- Nęcka E. (1995), *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nęcka E. (2001), *Psychologia twórczości*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Pufal-Struzik I. (2018), *Kreatywność jako istotny składnik kompetencji*, „Edukacja Humanistyczna”, 1 (38).
- Pilch T. (1998), *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Popek S. (2001), *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Szmidt K.J. (2013), *Pedagogika twórczości*, Sopot: Wydawnictwo GWP.
- Szmidt K.J. (2020), *Pedagogika twórczości*, Sopot: Wydawnictwo GWP.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2005), *Myślenie twórczo-syntetyczne, krytyczno-analityczne i praktyczno-kontekstualne a sukcesy w szkole dzieci ośmioletnich*, „Psychologia Rozwojowa”, 10, 1.
- Włodarski Z., Matczak A. (1996), *Wprowadzenie do psychologii*, Warszawa: Wydawnictwo WSiP.
- Yu-Sien Lin (2011), *Fostering creativity through education – a conceptual framework of creative pedagogy*, „Creative Education”, 2, 3.
- Żyła K. (2003), *Czy pamięć pomaga w twórczym myśleniu?*, w: K.J. Szmidt, *Dydaktyka twórczości*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

STRESZCZENIE

Istnieje założenie, że dzieci z natury są twórcze, dlatego przyszli pedagodzy powinni sami być twórczy, jeśli chcą właściwie rozumieć i wspierać kreatywność uczniów. Problematyka badawcza podjęta w artykule dotyczy opinii studentów na temat kreatywności i wybranych elementów procesu rozwoju kreatywności w początkowym etapie kształcenia akademickiego. Głównym przedmiotem badań są kwestie dotyczące rozpoznania stanu wiedzy studentów odnośnie do umiejętności definiowania podstawowych pojęć związanych z kreatywnością, twórczością, myśleniem twórczym, czynnikami kształtowania kreatywności w dzieciństwie oraz oceną własnej kreatywności studentów i ich oczekiwań wobec nauczycieli akademickich. Badania objęły studentów pedagogiki wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej z terapią pedagogiczną.

SŁOWA KLUCZOWE: pedagogika, pedeutologia, pedagogika twórczości, twórczość, kreatywność, postawa twórcza

SUMMARY

There is an assumption that children are creative by nature. Hence, in order to properly understand and support the creativity of students, students and future educators should be creative themselves. The article deals with the research issues concerning students' opinions on creativity and selected elements of the creativity development process

in the initial stage of academic education. The main subject of the research are issues related to the recognition of students' knowledge regarding the ability to define basic concepts related to creativity, creativity, creative thinking, factors shaping creativity in childhood and the assessment of students' own creativity and their expectations from academic teachers. The study involved students of preschool education and early childhood education (6–9) with educational therapy.

KEYWORDS: pedagogy, pedeutology, creative pedagogy, creation, creativity, creative attitude

DANUTA NIKITENKO – Akademia Nauk Stosowanych
im. Jana Amosa Komeńskiego w Lesznie

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 1.09.2022

Daty recenzji / Revised: 23.12.2022; 23.12.2022

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 31.10.2023

Zygmunt Noskowski (1846–1909) – sylwetka nauczyciela muzyki

Zygmunt Noskowski (1846–1909) – profile of the music teacher

DOI 10.25951/11153

Wprowadzenie

Zygmunt Noskowski to polski kompozytor, dyrygent, pedagog, a także publicysta. Analiza jego twórczości ukazuje go jako wybitnego, pochłoniętego sprawami narodowymi patriotę, protagonistę muzyki polskiej. W swoich kompozycjach nawiązywał do muzyki Ignacego Feliksa Dobrzyńskiego i Stanisława Moniuszki, którego był uczniem. Cenił twórczość Fryderyka Chopina. Jak napisał Maciej Negrey w *Encyklopedii Muzycznej PWM*, Noskowski był niewątpliwie jednym z najwybitniejszych kompozytorów polskich XIX wieku (Negrey 2002, s. 105). Jego wielki wpływ na muzykę polską podkreślił Stefan Stoiński w artykule *Zygmunt Noskowski (w 25 rocznicę śmierci dnia 23 lipca)*. Pisał:

Źródła wielkości nazwisk Karłowicza, Szymanowskiego, Fitelberga, Szeluty, Różyckiego, Maszyńskiego, Marczewskiego, Joteyki i innych łączą się ściśle ze szkołą Noskowskiego, z której wyniosły nieocenione skarby fundamentalnych wiadomości, jakie się rozwinęły do znanego nam dziś znaczenia i niekiedy są pełnym dźwiękiem nie tylko we współczesnej muzyce polskiej, ale w muzyce europejskiej. Historia muzyki polskiej rejestruje nazwisko Noskowskiego wielkimi literami; po Chopinie i Moniuszce wywierają twórczością i pracą wpływ decydujący Noskowski i Żeleński; po nich idą czasy współczesne z Karłowiczem i Szymanowskim na czele (Stoiński 1934, s. 113).

Noskowski był także cenionym nauczycielem i wychowawcą młodzieży. W publikacjach poświęconych kompozytorowi niewiele miejsca zajmują problemy dotyczące jego działalności pedagogicznej. Warto jednak zwrócić uwagę na jego głos w toczących się wówczas dyskusjach na temat wychowania muzycznego społeczeństwa polskiego.

Pedagogika muzyki – zarys historyczny

Pedagogika muzyki jest subdyscypliną pedagogiki. Próby zdefiniowania tego pojęcia podjęła się Wiesława Aleksandra Sacher. Pedagogikę muzyki można interpretować dwojako: jako naukę o kształceniu i wychowaniu muzycznym oraz jako praktykę wychowania muzycznego, która jednak w obecnym czasie nie ma zastosowania. Pedagogika muzyki opiera się na założeniach teoretycznych i praktycznych, sięga do historii muzyki, także do współczesnych, szeroko pojętych metod i zagadnień wychowania muzycznego. Odnosi się również do problemów kultury muzycznej (Sacher 2013, s. 69).

W ujęciu historycznym rozwój wychowania muzycznego rozpoczął się już w starożytności. W Polsce dopiero w XI i XII wieku zaczęły powstawać szkoły katedralne i kolegiackie, w których uczono m.in. śpiewu. Następnie działalność rozpoczynały również szkoły miejskie i parafialne. Uczyły się w nich wszystkie dzieci, bez względu na pochodzenie społeczne. W epoce odrodzenia zwrócono uwagę na wychowawczą rolę pedagogiki muzycznej. Powstawały wówczas podręczniki oraz traktaty muzyczne, np. Sebastiana z Felsztyna i Marcina Kromera. Pierwszy podręcznik do muzyki w języku polskim został napisany przez muzyka, matematyka, heraldyka i publicystę Jana Aleksandra Gorczyńskiego, a wydany w 1647 roku w Krakowie (Prosnak 1976, s. 10–17, 28).

W pierwszej połowie XVIII wieku przy zgromadzeniach jezuitów zaczęły powstawać bursy muzyczne (Prosnak 1976, s. 33–34). Z kolei w drugiej połowie tego stulecia pojawiły się dwa zasadnicze nurty edukacji muzycznej: tradycyjny i postępowy. Nieustannie dążono do podniesienia kultury muzycznej w społeczeństwie polskim. W okresie działalności Komisji Edukacji Narodowej (1773–1794) powstawały szkoły, w których tworzone nowe programy nauczania i przedmioty kształcenia, jednym z nich była właśnie muzyka. Głównym entuzjastą rozwijania wychowania muzycznego w tym czasie był Grzegorz Piramowicz (Chyła-Szypułowa 2008, s. 34–36).

W 1810 roku Wojciech Bogusławski, dyrektor Teatru Narodowego w Warszawie, aktor, reżyser i pisarz sceniczny założył w Warszawie Szkołę Dramatyczną, mieszczącą się przy Teatrze Narodowym, która stała się fundamentem pierwszej szkoły muzycznej. Bogusławski wykładał tam sztukę gry scenicznej. Kilka lat później, w 1816 roku, także w Warszawie powstała Szkoła Elementarnej Muzyki i Sztuki Dramatycznej (Jachimecki 1914, s. 164; Nowak-Romanowicz 1979, s. 352). Dzieje tej placówki dość obszernie przedstawił na łamach czasopisma „Echo Muzyczne, Teatralne i Artystyczne” Erazm Nowakowski, który w latach 1869–1871 był nauczycielem klasy fortepianu w Instytucie

Muzycznym w Warszawie (Gabryś 2021, s. 10, www.chopin.edu.pl, dostęp: 3.09.2021). Z wielką troską wypowiadał się na temat sytuacji muzyki polskiej, pisał o jej twórcach i dziełach. Ubolewał nad brakiem opracowań dotyczących historii muzyki polskiej, nad niskim poziomem wiedzy muzycznej wśród społeczeństwa. O edukacji muzycznej napisał:

Przeszłość muzyki naszej, to jak skarb, wiadomy choć głęboko ukryty: prowadzą doń różne drogi, lecz każda z nich kręta, długa i ciemna... Grunt u nas jednak dla muzyki, bardzo był podatny; poczucie piękna, nastrój poetyczny, były zawsze jedną z wybitnych cech charakteru narodu, czego świadectwem niezliczone pieśni, tradycją od najdawniejszych czasów po dni nasze przechowane (Nowakowski 1891a, s. 186).

Wielki wkład do rozwoju muzyki polskiej w tym czasie wniósł Józef Elsner. Przyczynił się m.in. do powstania Konserwatorium Muzycznego w Warszawie. Był twórcą nauczania muzyki w szkołach publicznych, a jej podstawę stanowiły zasady muzyki oraz śpiew. Nawiązywał do metod Johanna Pestalozziego, Franza Pfeifera oraz Hansa Georga Nägeliiego (Nowakowski 1891b, s. 236). Pisał, że nie należy marnować talentu muzycznego młodzieży, „aby (...) w dojrzałszej porze (życia) z większą zdolnością i zachęceniem we wszystkich gałęziach, dla chwały narodu” mógł się rozwijać (Nowakowski 1891b, s. 236).

Wspomniana wcześniej Szkoła Elementarnej Muzyki i Sztuki Dramatycznej została podzielona, ze względu na brak odpowiedniej liczby uczniów, na Szkołę Publiczną Muzyki Elementarnej i Szkołę Sztuki Dramatycznej. Pierwsza rozpoczęła działalność w 1818 roku, a rok później otwarto drugą (Nowakowski 1891b, s. 236; Prosnak 1976, s. 78). Dnia 1 stycznia 1821 roku został otwarty w Warszawie Instytut Muzyki i Deklamacji. Jego rektorem został Józef Elsner, który jednocześnie był nauczycielem kompozycji (Reiss 1958, s. 117). Po kilku latach Instytut Muzyki i Deklamacji podzielono na Szkołę Główną Muzyki oraz Szkołę Dramatyczną i Śpiewu. W 1826 roku uczniem Szkoły Głównej Muzyki został Fryderyk Chopin (Prosnak 1976, s. 79), a rektorem był w dalszym ciągu Elsner (Nowakowski 1891c, s. 375; Nowakowski 1891d, s. 405). Szkoła została zamknięta 19 listopada 1831 roku (Nowakowski 1891d, s. 405), ale trzy dekady później kontynuowała działalność. Dzięki Apolinaremu Kątskiemu utworzono w Warszawie Instytut Muzyczny. Jednym z jego wykładowców został Stanisław Moniuszko. Na zajęciach zapoznawał młodych adeptów sztuki muzycznej ze swoimi pieśniami, pokazując im możliwość tworzenia kompozycji o charakterze narodowym. Twierdził, że „co jest narodowe, krajowe, miejscowe, co jest echem dziecinnych naszych przypomnień, nigdy mieszkańcom ziemi, na której się narodzili i wzrosli, podobać się nie

przestanie” (Jachimecki 1914, s. 142). Warto podkreślić, że spora część obowiązujących wówczas podręczników do nauki muzyki została napisana przez profesorów instytutu: Augusta Freyera, Karola Studzińskiego, Stanisława Mońiuszkę, Władysława Żeleńskiego, Gustawa Roguskiego, Zygmunta Noskowskiego i Piotra Maszyńskiego. W podręcznikach Żeleńskiego, Roguskiego czy Noskowskiego można dostrzec elementy patriotyczne (Prosnak 1976, s. 90; Rogozińska 2018, s. 8).

Szkolnictwo muzyczne w Warszawie w okresie zaborów pokazuje, jak wielkie znaczenie miała wówczas muzyka, a jej twórcy tworzyli piękną kartę w historii tej edukacji. Choć wychowanie muzyczne społeczeństwa polskiego budziło wówczas wiele wątpliwości, to jednak nieustannie toczono walkę o powiększenie grona odbiorców tej sztuki. Jan Prosnak w książce poświęconej wychowaniu muzycznemu, opisując lata zaborów, zanotował: „Niejeden z pedagogów muzycznych udzielających lekcji w ówczesnej Warszawie, reprezentował wysoki poziom wiedzy fachowej, co stwierdził wybitny muzyk warszawski Karol Kurpiński” (Prosnak 1976, s. 79). Rozwój pedagogiki muzycznej na ziemiach polskich w czasach zaborów syntetycznie ujął też w swojej pracy historyk muzyki i kompozytor Zdzisław Jachimecki. Podkreślając jej znaczenie dla rozwoju kultury muzycznej w Polsce, ale także na świecie, zanotował:

Życie muzyczne w miastach naszych wzmogło się w latach ostatnich w sposób wybitny. Rośnie liczba szkół muzycznych, zwiększa się zakres pedagogicznej działalności, nakłady polskich muzykaliów podnoszą się liczebnie, rozchodzą za granicą. Warunki produkcji muzycznej, idącej w parze z potrzebą muzyki w narodzie, polepszają się. Objawia się także zaciekawienie dla badań historyczno-muzycznych (Jachimecki 1914, s. 164).

Rys biograficzny

Zygmunt Noskowski to polski kompozytor, dyrygent, pedagog i publicysta. Urodził się 2 maja 1846 roku w Warszawie. Wychowywał się w rodzinie, która wspierała działalność emigracyjną Andrzeja Towiańskiego – dom rodzinny Noskowskiego był ośrodkiem warszawskiego towianizmu, jednak Zygmunt nie uległ jego wpływowi, pozostał „do końca życia wierny ideom patriotyzmu, wewnętrznego doskonalenia się oraz skutecznego działania na rzecz społeczeństwa” (Negrey 2002, s. 95). W 1851 roku wstąpił do gimnazjum realnego

w Warszawie oraz rozpoczął naukę gry na fortepianie, a następnie na skrzypcach (Negrey 2002, s. 95; Muchenberg 1971, s. 155; Wroński 1960, s. 8–29).

Noskowski prawdopodobnie uczestniczył w powstaniu styczniowym. W 1864 roku wstąpił do Instytutu Muzycznego w Warszawie. Uczęszczał do klasy skrzypiec Apolinarego Kątskiego, natomiast kontrapunktu i śpiewu chóralnego uczył się u Stanisława Moniuszki. Po ukończeniu gimnazjum realnego w 1865 roku oraz po porzuceniu aplikacji w Komisji Skarbu, zajął się muzyką. Dwa lata później ukończył z drugą lokatą Instytut Muzyczny. Do 1869 roku pracował jako skrzypek orkiestry Teatru Wielkiego, a do 1870 jako koprepetytor w klasie śpiewu solowego Franciszka Ciaffei w Instytucie Muzyki. W latach 1871–1872 był kierownikiem chóru w Instytucie Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie. Z myślą o osobach niewidomych stworzył system zapisu muzycznego. Dzięki uzyskanemu stypendium Warszawskiego Towarzystwa Muzycznego studiował kompozycję w Akademii der Künste w Berlinie u znakomitego teoretyka, kompozytora i pedagoga Friedricha Kiela. Na swoim koncercie dyplomowym w kwietniu 1875 roku przedstawił *I Symfonię A-dur*, która została pozytywnie przyjęta przez tamtejszych krytyków. Po powrocie do Warszawy poślubił Stanisławę Segedę, a następnie przeprowadził się do miasta Konstancja w Niemczech. Z polecenia Kiela został tutaj miejskim dyrektorem muzyki i dyrygentem Towarzystwa Śpiewaczego „Bodan”, które pod jego kierownictwem zdobyło opinię jednej z najlepszych w Niemczech organizacji śpiewaczych. W 1878 roku otrzymał propozycję objęcia profesury w Instytucie Muzyki w Warszawie, którą jednak odrzucił. W 1881 roku powrócił na stałe do Warszawy, a w listopadzie objął stanowisko dyrektora muzycznego Warszawskiego Towarzystwa Muzycznego, gdzie udzielał za darmo lekcji śpiewu chóralnego, zasad muzyki i odnowił chór mieszany, który prowadził do 1896 roku. Również w roku 1881 powstała orkiestra symfoniczna, z którą Noskowski wykonywał utwory kompozytorów polskich. Niestety, funkcjonowała jedynie przez rok, po czym jej miejsce zajął zespół kameralny, z którym Noskowski występował jako skrzypek, altowiolista i pianista. Na koncertach zespół wykonywał utwory uczniów Noskowskiego: Kazimierza Henisza, Antoniego Rutkowskiego, Eugeniusza Pankiewicza, Ignacego Jana Paderewskiego. W 1885 roku Zygmunt Noskowski wraz z Piotrem Maszyńskim i Władysławem Wiślickim powołali do istnienia szkołę muzyczną działającą przy Warszawskim Towarzystwie Muzycznym – uczył w niej kompozycji i instrumentacji. Rok później Noskowski założył kolejną orkiestrę, z którą wykonywał utwory Piotra Maszyńskiego, Adama Münchheimera, Michała Hertza, Władysława Żeleńskiego oraz własne. We wrześniu 1888 roku objął stanowisko profesora kompozycji w In-

stytucie Muzyki, a w 1890 stworzył działający w strukturach Warszawskiego Towarzystwa Muzycznego chór dziecięcy (Muchenberg 1971, s. 156; Wroński 1960, s. 30–73). Jeszcze w tym samym roku, podczas obchodów 25-lecia pracy kompozytorskiej, społeczeństwo doceniło jego ogromne zasługi dla muzyki polskiej i złożyło mu hołd (Wroński 1960, s. 72).

Dnia 14 października 1894 roku Noskowski zorganizował w Żelazowej Woli koncert z okazji 45. rocznicy śmierci Fryderyka Chopina, połączony z odsłonięciem pomnika kompozytora. Na widowni zasiadło około 2000 osób. Było to pierwsze tak duże przedsięwzięcie muzyczne w Królestwie Polskim (Negrey 2002, s. 95; b.a. 1898, s. 35–36).

Noskowski był orędownikiem stworzenia orkiestry symfonicznej ze stałymi koncertami muzyki klasycznej. Pragnienie to zaowocowało powstaniem, w 1901 roku, Filharmonii Warszawskiej. W 1902 roku zrezygnował ze stanowiska dyrektora muzycznego oraz nauczyciela kompozycji w Warszawskim Towarzystwie Muzycznym, aby jeszcze w tym samym roku objąć stanowisko dyrygenta w filharmonii. W 1905 roku został powołany na stanowisko dyrektora artystycznego, a dwa lata później był świadkiem połączenia filharmonii i opery, zostając dyrektorem artystycznym obu instytucji. Z funkcji zrezygnował w 1908 roku. Zygmunt Noskowski zmarł 23 lipca 1909 roku w Warszawie. Pogrzeb stał się manifestacją pamięci tego wybitnego kompozytora (Negrey 2002, s. 95–96). W numerze 31 pisma polityczno-literackiego „Praca” z 1909 roku zamieszczono nekrolog, w którym czytamy: „zmarł (...) najwykształceńszy z kompozytorów polskich wszystkich czasów i jeden z najlepszych muzyków starszej generacji” (b.a. 1909, s. 974; Wroński 1960, s. 94–114).

Zygmunt Noskowski jako kompozytor

Zygmunt Noskowski był niezwykle płodnym kompozytorem. W jego utworach można usłyszeć elementy romantyzmu: uczuciowość, tęsknotę, narodowość i folklor. Wśród jego kompozycji można odnaleźć formy zarówno krótsze, jak i dłuższe. Są to utwory:

1. instrumentalne:

- przeznaczone na orkiestrę, np. symfonie, uwertury koncertowe m.in. *Morskie Oko*, wariacje, muzyka baletowa z baletu *Chata za wsią*, poemat symfoniczny *Step* – jedno z najwybitniejszych utworów kompozytora,
- kameralne, np. kwartet fortepianowy i kwartet smyczkowy,

- na instrumenty solo z akompaniamentem, np. sonata a-moll na skrzypce i fortepian,
 - fortepianowe, np. wariacje f-moll na temat własny, krakowiaki;
2. wokalne:
- na chór a cappella, np. pieśni świeckie i religijne;
3. wokально-instrumentalne:
- pieśni na głos i fortepian, np. *Śpiewnik dla dzieci*, 50 pieśni napisanych do słów Marii Konopnickiej podzielonych na cztery części: *Zima*, *Wiosna*, *Lato*, *Jesień*,
 - na głosy solowe, chór i orkiestrę/fortepian – utwory świeckie, np. kantaty, jak i religijne m.in. Psalm 91 *Kto się w opiekę*;
4. sceniczne:
- opery, np. dwuaktowa z prologiem – *Livia Qvintilla*, czteroaktowa – *Zemsta za mur graniczny*,
 - operetki, np. czteroaktowa – *Warszawiacy za granicą*,
 - wodewile, np. czteroaktowy – *W Tatrach* czy *Komedia serc*,
 - muzyka do sztuk teatralnych, np. *Wiara, miłość i nadzieja*, *Wieczornice*, *Chata za wsią* – obraz ludowy w pięciu aktach z 24. utworami (Negrey 2002, s. 96–103).

Pierwsze kompozycje Noskowskiego pochodzą z 1861 roku, wśród nich jest m.in. kolęda *Witaj Gwiazdka złota* do słów Mieczysława Romanowskiego. Została ona później opublikowana w „Tygodniku Ilustrowanym”, ale już z tekstem Stanisława Rzętkowskiego (Negrey 2002, s. 95). Z kolei jego pierwszy cykl *Krakowiaków* na fortepian zyskał uznanie Franciszka Liszta, z którym wspólnie koncertowali w Niemczech. Dzięki pozytywnej opinii Liszta cykl został wydany w Lipsku w 1878 roku, u Christiana Friedricha Kahnta. Swoje utwory Noskowski prezentował na koncertach kompozytorów w Warszawie, Krakowie czy Lwowie. Cieszyły się one uznaniem publiczności i krytyków muzycznych. W 1893 roku wysłał na konkurs kompozytorów Towarzystwa Muzycznego „Carillon” w Brukseli kilka kompozycji, zdobywając osiem nagród – w tym I nagrodę za *I Symfonię* oraz Le Grand Prix d’Honneur. Na wspomniany powyżej koncert w Żelazowej Woli skomponował kantatę *Nad Utrat*. Wykonał ją z udziałem chóru „Lira” (Negrey 2002, s. 95–96). Jak już zostało powiedziane, duży wpływ na jego twórczość miały kompozycje Moniuszki i Dobrzyńskiego. Stefan Stoiński napisał:

Uprawiał zarówno symfonię jak operę, muzykę kameralną jak pieśń, kantatę koncertową jak miniaturę fortepianową. Nie wszystkie zainteresowania wydały plon

pełny i wielki. Jako kompozytor operowy nie stworzył Noskowski, mimo wielkich w tym kierunku ambicji, niczego, co by mogło stać na scenie polskiej zagościć; natomiast w muzyce symfonicznej daje szereg wielkich utworów – przede wszystkim pierwszy wybitny polski poemat muzyczny pod tytułem „Step”, w którym talent jego wyładował się na wielką miarę, taką, jaka wśród współczesnych kompozytorów nawet obcych zapewnia mu wybitne miejsce. Nic dziwnego, że interesowano się Jego twórczością za granicami wówczas ujarzmionej Polski. Szereg jego dzieł wyszło nakładem firmy Hainauer we Wrocławiu i f-y Augener w Londynie. Wysoką wartością artystyczną odznaczają się jego dzieła wokalne. Jeżeli dziś jeszcze nie są w repertuarze chórów naszego śpiewactwa, to dlatego tylko, że nie wszystkie dotąd wyszły drukiem (Stoiński 1934, s. 2).

Stefan Stoiński zauważył ponadto, odnosząc się do opinii kompozytora i pedagoga Stanisława Niewiadomskiego, że twórczość Zygmunta Noskowskiego charakteryzuje się europejskością, która stawia go ponad współczesnych mu twórców muzyki. Z kolei Niewiadomski stwierdził, że ci, którzy znali Noskowskiego, podkreślali jego walory jako muzyka, obywatela, pedagoga i kompozytora (Niewiadomski 1926, s. 45–47). Również w artykule zamieszczonym w czasopiśmie „Wiadomości Artystyczne” z 1898 roku napisano, że Noskowski zajmuje zaszczytne miejsce w panteonie muzyków współczesnych: „Utworki jego pełne szerokiej inwencji, odznaczają się szlachetnością pomysłów, prostotą formy i głębokim natchnieniem – nic w nich banalnego, nic co by trąciło naśladownictwem” (b.a. 1898, s. 35). Z kolei Victoria Jankowska podkreśliła, że „Noskowski był jednym z tych kompozytorów w muzyce polskiej, którzy poruszali się w kręgu inspiracji filozoficznych, kulturowych i literackich romantyzmu, interpretując tematy w sposób romantyczny i dokonując różnych typów transpozycji” (Jankowska 2015, s. 126).

Działalność pedagogiczna Zygmunta Noskowskiego

Zygmunt Noskowski był wielkim orędownikiem upowszechniania muzyki. Liczne artykuły prezentował na łamach czasopisma „Echo Muzyczne, Teatralne i Artystyczne”. Periodyk, jak wynika z tytułu, obejmował tematykę muzyczną, teatralną, artystyczną, ale również pedagogiczną (Rogozińska 2018, s. 26–33). W swoich publikacjach Noskowski chciał przybliżyć i zapoznać czytelnika z różnymi zagadnieniami muzycznymi. Niezwykle interesującym źródłem informacji z zakresu pedagogiki muzyki był cykl jego artykułów pt. *Drogowskazy. Szkice i gawędy z dziedziny muzyki*. Autor w ciekawy sposób wprowadzał czytelnika w świat

muzyki. W pierwszym artykule – *Błędne koła* – Noskowski objaśnił zagadnienia opery. Podróż muzyczną do krainy dźwięków poprzedził wprowadzeniem:

Zapraszam was, czytelnicy, na przechadzkę! Możecie się więc spodziewać, że uważając przechadzkę jako odpoczynek po pracy, odkładam na bok toę, wszystkie uczone i specjalne wyrażenia palcuę do szuflady, zamykam na dwa spusty wraz z teorią i jej straszidłami: generalbasem, kontrapunktem itd. i z uśmiechem na ustach chcę z wami przejść się po czarownym świecie sztuki i wskazać wam wygodne ścieżynki, abyście nadal bez mojej pomocy trafić mogli tam, dokąd was dziś prowadzę. Odnośnie do naszego, że tak powiem, warszawskiego świata muzycznego (bo tylko ta ponętna Syrena daje pewne oznaki życia) muszę wyznać, iż drogi nasze nie zawsze będą wygodne. Ale czegoż można się spodziewać w kraju, który ma takie omnibusy pocztowe, takie omnibusy miejskie i takie koleje żelazne, na których retour-bilet należy do zwierząt bajecznych i wzbudza gniew w dyrekcjach, skoro się o nim napomknie! Cóż więc dziwnego, że i drogi muzyczne są cierniste i kamieniste, a czasami... błotniste! Proszę, więc ostrożnie iść za mną, ażeby się nie potknąć o co, lub o kogo, np. o Trubadura, którego dotąd nie potrafili palić na warszawskiej scenie, lub o Violetę, która nie chce skonać na galopujące suchoty i przenieść się na wieczny odpoczynek do biblioteki teatralnej, aby ustąpić miejsca jakiej zdrowej Ifigenii lub Armidzie. Ot widzicie pokazałem wam niechcący jedno błędne koło, w którym opera nasza krąży. Na krańcach, wypisano tam cztery nazwiska: Verdi – Donizetti – Offenbach – Lecoque i ani rusz poza tę granicę. Jeżeli kto inny tam zajrzy, to tylko przypadkiem – wierzcie mi! Idźmy tedy dalej, omijając z daleka to koło, bo gdybyśmy go zanadto blisko dotknęli, gotowa by jedna z jego głównych podpór zatrąbić na alarm, a my za karę musielibyśmy wysłuchać po kolei następujące nieznanne opery, rozumie się po cenach podwyższonych: Lukrecja – Napój miłosny – Trubadur – Violeta – Bal Maskowy – Życie paryskie – Córka Pani Angot itd., wszystko to odśpiewane przez dobrze odleżałe włoskie gardła, albo wykrztuszone przez takich, co w Paryżu chodzili po wszystkich „Cafe chantant”. Strzeżcie się więc tego koła, drodzy czytelnicy! Pamiętajcie o tym, iż istnieje droga szeroka i równa, po której stąpać winniśmy, droga wysadzona drzewami, na których kwitną takie cudne kwiaty, jak Fidelio – Don Juan – Oberon – Armida – Ifigenia – Woziwoda Paryski – Flet zaczarowany i wiele innych. Te kwiaty są wiecznie świeże, choć stare. My jednak różnimy się od innych tym, iż zamiast dzieł starych, wolimy... starzyznę. I zważcie na to, moi drodzy, iż to się dzieje w mieście mającym trzykroć sto tysięcy mieszkańców, zle wodociągi, nie mogącą się urzeczywistnić kanalizację i głuche na wszystkie docinki Towarzystwo Dessauskie. Że to ostatnie jest głuche, to nie dziw, bo nie ma nic wspólnego z muzyką i jest od tego, aby oczy nasze zaprawiać do ciemności; ale opera że nie dosłysz, tego pojąć nie mogę, a co dziwniejsza, że narzucone nam podpory tej instytucji z olimpijskim spokojem znoszą słuszne zarzuty prasy i nie znając Krasickiego, doskonale praktykują znaną jego bajeczkę o tabakierze i nosie (Noskowski 1879a, s. 2–3).

Sporo miejsca Zygmunt Noskowski poświęcił także rozważaniom nad muzykalnością społeczeństwa polskiego. Szczegółowej analizie poddał pojęcia muzykalności i muzykowania. Uważał, że uchwycenie sensu muzyki wiązało się ze znajomością podstawowej wiedzy muzycznej oraz kształceniem własnych umiejętności muzycznych (Rogozińska 2018, s. 69). Przyszłość muzyki polskiej upatrywał we wspólnym dążeniu do: wypracowania odpowiedniego jej miejsca w świecie, podniesienia walorów estetycznych i artystycznych, przygotowania do percepcji muzyki całego społeczeństwa (Rogozińska 2018, s. 70). Zagadnienie to nawiązywało do istotnej kwestii kształcenia studentów w konserwatorium warszawskim, poruszonej w innym szkicu. Noskowski zauważył, że studenci nie uczęszczali na koncerty muzyki klasycznej, nie mieli więc możliwości kształtowania wrażeń estetycznych, zapoznawania się z dziełami kompozytorów polskich i zagranicznych, formułowania krytycznej oceny wykonywanych utworów oraz własnych poglądów na tematy związane ze sztuką muzyczną. Ubolewał, że współczesne mu społeczeństwo nie interesowało się muzyką klasyczną, a hołdowało jedynie tzw. pustej rozrywce, słuchając utworów „prostych, a nawet banalnych” (Rogozińska 2018, s. 69).

Noskowski stwierdził, że wszelkie próby wychowania muzycznego społeczeństwa polskiego, zwrócenia uwagi na wartościowe dzieła muzyczne mijają się z celem. Jego zdaniem również dająca się zauważyć wzajemna niechęć publiczności i artystów nie sprzyjała rozwojowi sztuki wśród społeczeństwa (Rogozińska 2018, s. 69). Troska o odpowiednią edukację muzyczną przejawiała się także w zaangażowaniu Noskowskiego w sprawę przyjmowania w szeregi muzyków nowych adeptów tej sztuki. Postulował:

Idzie tylko o to, aby publiczność nasza chętne ucho na wskazówki pisma specjalnego (jedynego dotąd) otworzyła. Tym sposobem wyświetlą się stosunki ogółu do artystów, a ci ostatni, nabrawszy otuchy, śmielsze kroki stawiać zaczną i doczekają się chwili, w której smakiem publiczności i jej kształceniem kierować będą, nie zrażając się niedoważonymi poglądami zarozumiałych, a niefachowych recenzentów (Noskowski 1879b, s. 2–3).

W cyklu *Drogowskazy. Szkice i gawędy z dziedziny muzyki* przedstawił ponadto swój pogląd na temat współczesnych mu artystów. Nazywał ich kapłanami sztuki odzianymi „konturem nauki i wyższego namaszczenia”, przodownikami postępu oraz dziećmi Apollona (Noskowski 1879c, s. 3). Na poparcie tych słów przytoczył ciekawy opis:

Stosunki nasze artystyczne nazwać mogą wariacjami na pewien temat. Da się to opisać w sposób następujący:

Temat lub motyw: Ja!

Wariacja I: Ja, nie oni.

Wariacja II: Ja wielki, on mały!

Wariacja III: Czemu on, a nie ja?

Wariacja IV: On? przy mnie?

Wariacja V: Ja? z nim?

Wariacja VI: Ja? do niego?

Wariacja VII: On? do mnie?

Wariacja VIII: To ja! a cóż on?

Zakończenie: Tylko ja!... i nikt! (Noskowski 1879d, s. 4).

W 1888 roku na łamach czasopisma „Echo Muzyczne, Teatralne i Artystyczne” ukazał się inny cykl artykułów Noskowskiego, poświęcony operze. Pedagogiczny dyskurs rozpoczął od omówienia formy wokalnie-instrumentalnej, jaką jest kantata. Należy przyznać, że publikacje tego cyklu stanowią interesujące studium historyczne z zakresu powstania i rozwoju opery (Rogozińska 2018, s. 75).

Zagadnienia działalności orkiestry symfonicznej, instrumentów muzycznych, zobrazował Noskowski na przykładzie codziennego życia człowieka w artykule *Orkiestra i ludzie. Reminiscencje*. Z kolei w artykule *Muzyka i ludzie*, również posługując się przykładami z życia codziennego, przedstawił zasady muzyki. Na zakończenie swoich interesujących rozważań zanotował: „Czyż nie to samo przedstawia się w życiu? Nuty ludzkie muszą pilnować swych obowiązków i dostrajać się do ogólnego ładu. Inaczej bowiem przypadnie muzyka – społeczeństwo” (Noskowski 1890, s. 513).

Edukacyjny charakter miał także artykuł Noskowskiego o prozodii w pieśniach Moniuszki. Zagadnienie to omówił szczegółowo, kierując się myślą: „Pewnym jest tylko, że melodia kształtuje się w rytmy nadające jej charakterystykę, a ta zajmąwszy fantazję twórcy, utrudnia mu często stosowanie się do prozodii i stąd powstaje błędna deklamacja” (Noskowski 1880, s. 49–50). Przeprowadzone przez Noskowskiego badania nad czystością prozodii w utworach Moniuszki doprowadziły go do przekonania, że: „Zastosowanie (...) dobrej prozodii w polskiej muzyce o tyle jest trudniejszym, że w wielu razach rytmy nasze muzyczne różnią się od rytmów innych narodów” (Noskowski 1880, s. 50). Na poparcie tych słów napisał:

(...) żaden naród nie posiada tyle, co my różnaitości w rytmach. Zadaniem więc nauki jest ujęcie tych obfitych materiałów w prawidła stałe i zastosowanie ich

do prozodii wiersza, bo nie zapominajmy o tym, że tańce nasze są także śpiewanymi, co również oryginalność naszej muzyki stanowi. Nasi nauczyciele kompozycji powinni gruntownie zająć się poruszoną przeze mnie kwestią, w interesie swych uczniów, a także i poetów, którzy często pisząc pieśń, z wyraźnym zastrzeżeniem, że to ma być mazurek, polonez lub krakowiak, zupełnie miary wiersza do rytmów muzycznych nie stosują, wprowadzając przez to w kłopot kompozytorów. Wielką pomocą do ustalenia praw prozodii w muzyce, jest dla artystów znakomite, zaszczyt nam przynoszące dzieło Oskara Kolberga: „Lud, jego pieśni” itd. (Noskowski 1880, s. 50).

W swojej pedagogicznej działalności Noskowski nieustannie zabiegał o upowszechnianie muzyki i kultury muzycznej wśród społeczeństwa. Wiedział, że słuszną drogą do osiągnięcia celu było zaszczepienie w młodzieży miłości do muzyki, szczególnie do muzyki polskiej. Przekonywał:

(...) zaiste żadna ze sztuk nie jest w stanie tak bezpośrednio i dzielnie kształcić młodzieży, bo żadna nie działa tak wprost na umysł i uczucie. Prócz tego śpiew chóralny wlewa mimowolnie w umysł dziecka owo sławne zdanie starożytne: *concordia res parvae crescunt*. Poczucie zaś siły zbiorowej wzbudza zarazem i poczucie obowiązku obywatelskiego (cyt. za Wroński 1960, s. 70–71).

Bardzo często Noskowski odnosił się też do kwestii nauczania muzyki. Postulował o wprowadzenie do programu kształcenia warsztatu poetyckiego, który jego zdaniem był niezbędny w programie edukacji muzycznej (Rogozińska 2018, s. 125).

Dokonania pedagogiczne Noskowskiego prezentowali jego uczniowie na różnych popisach, a relacje z tych wydarzeń zamieszczano na łamach „Echa Muzycznego, Teatralnego i Artystycznego”. Noskowskiego zawsze przedstawiano jako cenionego nauczyciela kompozycji (Rogozińska 2018, s. 246).

Należy zaznaczyć, że o jego działalności pedagogicznej wypowiedziano się w wielu różnych periodykach, np. w „Bluszczu” w 1900 roku pisano o nim jako „dzielnym kompozytorze i świetnym pedagogu”. Będąc wykładowcą kompozycji w konserwatorium muzycznym, stworzył szkołę, do której zaliczali się: Piotr Maszyński, Władysław Rzepko, Wojciech Gawroński, Tadeusz Joteyko, Feliks Starczewski, Franciszek Konopasek i inni (Bemol 1900, s. 1–2). Znajduje to potwierdzenie w słowach Stanisława Niewiadomskiego, który w okresie międzywojennym napisał, że po Noskowskim: „pozostała (...) pamiątka w dwu teoretycznych książkach, ale cenniejszym jeszcze, a żywym świadectwem jego pełnej zasług pracy, jest ten cały szereg muzyków polskich, znajdujących się

dział na pierwszorzędnym stanowiskach w Warszawie i w kraju” (Niewiadomski 1926, s. 47). Zdolności dydaktyczne Noskowskiego uwidoczniły się również w podręcznikach do nauki harmonii i kontrapunktu, kanonu i fugi (Reiss 1958, s. 175).

Dla Noskowskiego ważne miejsce w procesie edukacji muzycznej zajmowali najmłodsi. To z myślą o nich skomponował muzykę do *Śpiewnika dla dzieci* do słów Marii Konopnickiej. Śpiewnik ten posiada duże walory edukacyjne, a sam kompozytor napisał w przedmowie:

„Nie należy *Śpiewnika* z powodu tytułu *dla dzieci* uważać za zbiór piosenek jedynie najłatwiejszych. Byłoby błędem pedagogicznym utrzymać pół setki numerów na jednakowym stopniu trudności, albowiem i wiek dziecięcy przedstawia również różnorodność rozwoju” (Noskowski 1930, b.n.s.).

Jak słusznie stwierdził Paweł Jaskółka w opracowaniu *Narodowy aspekt muzyki polskiej w latach 1795–1918*:

Dzięki Noskowskiemu śpiewnik mógł się rozpowszechnić zarówno wśród dzieci przedszkolnych, jak i młodzieży szkolnej, a zgrabnie skomponowana muzyka nie tylko zachęcała do wspólnego wykonywania pieśni, ale poprzez odpowiedni dobór trudności do wieku, kształtowała także muzykalność młodzieży. Pomimo młodego wieku adresatów śpiewnika, pieśni Noskowskiego nie są pozbawione doskonałego zmysłu twórczego, zarówno pod względem warsztatu kompozytorskiego, jak i doboru stosowanych środków ilustracyjnych. Forma i charakter muzyki każdej z pieśni nie tylko jest odzwierciedleniem budowy i charakteru wiersza, ale także potęguje te jego elementy, które są najważniejsze dla podkreślenia jego treści. Śpiewnik dla dzieci jest wreszcie perfekcyjnym przykładem twórczości zaangażowanej w dzieje narodu pozbawionego państwa. Spełnia bowiem najważniejszy postulat pozytywizmu: odwrócenie się od życia w romantycznym świecie idei na rzecz pracy u podstaw. W tekstach autorki *Roty* przebija ta troska o wychowanie w duchu polskiego patriotyzmu – także troska o najmłodszych. Czyni to nie wielkimi słowami i wzniosłymi ideami, lecz zwyczajnymi i najbliższymi każdemu człowiekowi historiami wziętymi wprost z codziennego i mimo wszystko beztroskiego życia dziecka. Noskowski natomiast, tworząc muzykę tak idealnie dopasowaną do potrzeb rozwojowych dziecka nie tylko pomógł słowu Konopnickiej się rozpowszechnić, lecz sam dołożył własną „cegiełkę” do pozytywistycznej pracy u podstaw (Jaskółka 2021, s. 265).

Noskowski brał udział również w organizowanych przez Filharmonię Warszawską prelekcjach. Wystąpił tam z cyklem edukacyjnych pogadanek pt. *Istota, cel i koloryt instrumentów* (Rogozińska 2018, s. 272).

Podsumowanie

Przez całe życie Zygmunt Noskowski oddany był sprawie muzyki polskiej. Na każdym odcinku swojej muzycznej drogi zabiegał o należne jej miejsce, o obiektywizm w ocenie dzieł kompozytorów polskich, o wychowanie dzieci i młodzieży w duchu polskiej kultury muzycznej. Wypromował i wspierał młodych twórców muzyki, których był także nauczycielem. Działalność pedagogiczna umiejscawia go w gronie wybitnych europejskich pedagogów muzyki przełomu XIX i XX wieku. Cytując za Maciejem Negreyem: „jego zasługą jest stworzenie podwalin pod rozwój muzyki polskiej jako zbiorowego zjawiska liczącego się w kulturze europejskiej po dzień dzisiejszy” (2002, s. 106).

Zdzisław Jachimecki, historyk muzyki polskiej, zwracał uwagę na talent pedagogiczny Zygmunta Noskowskiego, którego nazywał „świątynnym pedagogiem kompozycji w Konserwatorium warszawskim” (cyt. za Negrey 2002, s. 146). Józef Reiss podkreślił natomiast, że „nie było niemal żadnego wybitniejszego kompozytora na przełomie XIX i XX wieku, który by nie wyszedł ze szkoły Noskowskiego” (1958, s. 175).

Badacze muzyki cenią więc Zygmunta Noskowskiego nie tylko za poemat symfoniczny *Step*, ale także za jego wkład pedagogiczny w edukację muzyczną oraz w tworzenie polskiej kultury muzycznej: „Noskowski był pedagogiem wysokiej klasy i miał talent dydaktyczny (...), stworzył silny ośrodek kompozytorski” (Jankowska 2015, s. 41–42).

BIBLIOGRAFIA

- Bemol (1900), *Zygmunt Noskowski. Sylwetka jubileuszowa*, „Bluszcz”, 1, s. 1–2.
- Chyła-Szypułowa I. (2008), *Kompendium edukacji muzycznej*, Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego.
- Gabryś M. (2021), *Historia katedry fortepianu 1810–1944*, www.chopin.edu.pl (dostęp: 3.09.2021).
- Jachimecki Z. (1914), *Rozwój kultury muzycznej w Polsce*, Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.
- Jankowska V. (2015), *Zygmunt Noskowski wobec literatury i kultury romantyzmu*, Warszawa: Copyright by Victoria Jankowska.
- Jaskółka P. (2021), *Narodowy aspekt muzyki polskiej w latach 1795–1918*, www.amuz.krakow.pl (dostęp: 4.09.2021).
- Muchenberg B. (1971), *Pogadanki o muzyce*, t. 2, Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.

- Negrey M. (2002), *Noskowski*, w: *Encyklopedia muzyczna PWM*, t. N-Pa. Część biograficzna, E. Dziębowska (red.), Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.
- Noskowski Z., Konopnicka M. (1930), *Śpiewnik dla dzieci*, Warszawa: Wydawnictwo M. Arcta.
- Niewiadomski S. (1926), *Zygmunt Noskowski*, „Wiadomości Muzyczne”, 12, s. 45–47.
- Noskowski Z. (1879a), *Drogowskazy. Szkice i gawędy z dziedziny muzyki*, „Echo Muzyczne”, 10, s. 2–3.
- Noskowski Z. (1879b), *Drogowskazy. Szkice i gawędy dziedziny muzyki*, „Echo Muzyczne”, 12, s. 2–4.
- Noskowski Z. (1879c), *Drogowskazy. Szkice i gawędy z dziedziny muzyki*, „Echo Muzyczne”, 13, s. 3–4.
- Noskowski Z. (1879d), *Drogowskazy. Szkice i gawędy z dziedziny muzyki*, „Echo Muzyczne”, 15, s. 3–4.
- Noskowski Z. (1880), *O prozodii w pieśniach Moniuszki*, „Echo Muzyczne”, 7, s. 49–51.
- Noskowski Z. (1890), *Muzyka i ludzie. Reminiscencje*, „Echo Muzyczne, Teatralne i Artystyczne”, 369, s. 511–513.
- Nowak-Romanowicz A. (1979), *Bogusławski*, w: *Encyklopedia Muzyczna PWN*, ab. Część biograficzna, E. Dziębowska (red.), Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.
- Nowakowski E. (1891a), *Dawne szkoły muzyczne w Warszawie. Słowo wstępne*, „Echo Muzyczne, Teatralne i Artystyczne”, 392, s. 186–188.
- Nowakowski E. (1891b), *Dawne szkoły muzyczne w Warszawie*, „Echo Muzyczne, Teatralne i Artystyczne”, 396, s. 236.
- Nowakowski E. (1891c), *Dawne szkoły muzyczne w Warszawie*, „Echo Muzyczne, Teatralne i Artystyczne”, 407, s. 375.
- Nowakowski E. (1891d), *Dawne szkoły muzyczne w Warszawie*, „Echo Muzyczne, Teatralne i Artystyczne”, 410, s. 405–406.
- Prosnak J. (1976), *Polihymnia ucząca. Wychowanie muzyczne w Polsce od średniowiecza do dni terażniejszych*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Reiss J.W. (1958), *Najpiękniejsza ze wszystkich jest muzyka polska*, Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.
- Rogozińska K. (2018), *Aspekty edukacyjne na łamach czasopisma „Echo Muzyczne, Teatralne i Artystyczne” (1877–1907)*, Kraków: Wydawnictwo Libron.
- Sacher W.A. (2013), *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Stoiński S.M. (1934), *Zygmunt Noskowski (w 25 rocznicę śmierci dnia 23 lipca)*, „Śpiewak”, 9, s. 113–114.
- Wroński W. (1960), *Zygmunt Noskowski*, Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.
- [b.a.] (1898), *Zygmunt Noskowski*, „Wiadomości Artystyczne”, 5, s. 35–36.
- [b.a.] (1909), *Z żalobnej karty*, „Praca”, 31, s. 974–975.

STRESZCZENIE

Celem artykułu jest przedstawienie sylwetki Zygmunta Noskowskiego – polskiego kompozytora, dyrygenta, pedagoga, a także publicysty. Był cenionym nauczycielem muzyki, twórcą m.in. pierwszego polskiego poematu symfonicznego *Step*, ale również wielu innych form muzycznych. Nieliczne publikacje na jego temat przedstawiają i omawiają głównie jego działalność kompozytorską. Niewiele jest natomiast opracowań poświęconych działalności pedagogicznej tego kompozytora. Cennymi źródłami informacji na ten temat okazały się czasopisma z końca XIX i początków XX wieku. Są to różne periodyki: prasa codzienna, ale także czasopisma o tematyce artystycznej, muzycznej czy literackiej. Warto podkreślić ogromne zasługi Zygmunta Noskowskiego na polu pedagogiki muzycznej. Opierają się one na założeniach teoretycznych i praktycznych. Odnoszą się m.in. do historii muzyki czy problemów kultury muzycznej. Zagadnienia te były przedmiotem badań Noskowskiego, który sam był nauczycielem muzyki w różnych instytucjach, wnikliwym obserwatorem życia muzycznego oraz wielkim orędownikiem umuzykalniania społeczeństwa polskiego, zapoznawania go z dziełami literatury muzycznej, a szczególnie z utworami polskich kompozytorów. Działalność pedagogiczna obejmowała niemal wszystkie obszary jego pracy.

SŁOWA KLUCZOWE: historia wychowania, pedagogika muzyki, Zygmunt Noskowski

SUMMARY

The purpose of the article is to present the profile of Zygmunt Noskowski, a Polish composer, conductor, teacher and publicist. He was a valued music teacher, creator of the symphonic poem *Step*, but also many other forms of music. A few publications on him, mainly present and discuss his composing activities. There are few publications devoted to the composer's pedagogical activities. The magazines from the late XIXth and early XXth centuries proved to be valuable sources on this subject. These are various periodicals: daily newspapers but also magazines on the artistic and the literary topics. It is worth emphasizing his great merits in the field of the music pedagogy. It is based on the theoretical and the practical assumptions. Refers to, among others to the history of music or the problems of the musical culture. These issues were the subject of the research by Zygmunt Noskowski, who himself was the music teacher in the various institutions, a keen observer of the musical life and a great advocate of musicalizing the Polish society, familiarizing him with the works of the musical literature, especially works of the Polish composers. Pedagogical activity covered almost all areas of his work.

KEYWORDS: history of education, music pedagogy, Zygmunt Noskowski

KATARZYNA ROGOZIŃSKA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 11.01.2023; 5.07.2023

Data recenzji / Revised: 29.06.2023

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 31.10.2023

Wpływ gier na rozwój osobowości dziecka

The influence of games on the development of a child's personality

DOI 10.25951/11154

Kilka słów o grze

Gry towarzyszą ludzkości od zarania dziejów, ich głównym celem jest zapewnienie rozrywki osobie grającej. Po tę formę rozrywki sięgali i sięgają zarówno dzieci, jak i dorośli. Niektóre z nich mają charakter ponadczasowy i nie odchodzą w zapomnienie pomimo upływających lat, przykładem takiej gry są chociażby szachy. Jednak w dzisiejszych czasach, kiedy słyszymy słowo „gra” najczęściej nasze pierwsze skojarzenia wędrują ku różnego rodzaju grom komputerowym. Każde pokolenie rządzi się swoimi prawami i korzysta z możliwości, jakie oferuje mu świat, więc nikogo nie zdziwi fakt, że w świecie przepelnionym technologią, to właśnie gry komputerowe są najpopularniejsze i najchętniej wybierane przez dzieci i młodzież. Jednakże nie możemy zapominać o tym, że nie jest to jedyny rodzaj gier. Pojęcie „gra” jest bowiem niezwykle szerokie i kryje się za nim wiele znaczeń. Spływanie go do gier komputerowych jest wręcz karygodne. Definicja gry podaje, że jest to czynność o ustalonych zasadach, w której bierze udział jedna lub więcej osób. Od innych rozrywek grę odróżnia istnienie ścisłego zbioru zasad, kodyfikujących czynności z nią związane (Bączek 2009). Taka definicja pozwala na szersze spojrzenie na gry i dostrzeżenie ich niezwykłego potencjału edukacyjnego. Dziecko najwięcej uczy się poprzez zabawę, a odpowiednio dobrane gry mogą wpływać pozytywnie na rozwój jego psychiki. Gry powinny być zatem punktem obowiązkowym w procesie edukacyjnym.

Dlaczego warto sięgać po gry w edukacji?

Jeśli mamy wątpliwości, czy warto sięgać po gry w edukacji, powinniśmy przeanalizować, w jaki sposób dzieci uczą się najefektywniej. Stella

Vosniadou (2001) w swojej publikacji *How children learn* opisuje proces uczenia się przy pomocy 12 zasad, które dopełniają się nawzajem. Pierwsza z nich mówi o tym, że uczenie się wymaga aktywnego i konstruktywnego zaangażowania. Druga zwraca uwagę na to, że uczenie się jest przede wszystkim czynnością społeczną, a uczestnictwo w życiu społecznym szkoły jest niezwykle ważne dla zaistnienia procesu uczenia się. Według trzeciej zasady najefektywniej uczymy się wtedy, gdy wykonujemy czynności, które postrzegamy jako przydatne w życiu i właściwe dla naszego kręgu kulturowego. Czwarta porusza kwestię odnoszenia nowej wiedzy do już nabytej – to, co zostało już wcześniej zrozumiane i przyswojone, jest podstawą do budowania nowej wiedzy. Piąta zasada mówi o byciu strategiem; zakłada, że uczymy się, stosując skuteczne i łatwe do adaptowania strategie, które pomagają nam rozumieć, wyciągać wnioski, zapamiętywać i rozwiązywać problemy. Szósta zwraca uwagę na istotność samokontroli i autorefleksji w procesie uczenia się. Uczniowie muszą umieć planować i kontrolować swoją naukę, wyznaczać sobie jej cele i wiedzieć, jak poprawiać błędy. Zasada siódma przypomina o konieczności uporządkowania uprzednio zdobytej wiedzy, ponieważ zdarza się tak, że wiedza już posiadana może utrudnić nauczanie się czegoś nowego. Zasada ósma mówi o tym, żeby starać się raczej zrozumieć niż zapamiętać. Proces uczenia się będzie efektywniejszy, jeśli materiał przedstawimy z podaniem ogólnych zasad i wyjaśnień, a nie będziemy kłaść nacisku na zapamiętywanie poszczególnych faktów i procedur. O tym, jak ważne jest wykorzystywanie szkolnej wiedzy w praktyce, mówi zasada dziewiąta, w myśl której uczenie się staje się istotne, gdy widzimy jego związek z rzeczywistymi sytuacjami występującymi w życiu. Zasada dziesiąta przypomina o tym, że nabycie wprawy wymaga czasu i wielu ćwiczeń. Uczenie się to skomplikowana czynność poznawcza, której nie wolno przyspieszać. Przedostatnia, jedenasta, zasada odnosi się do bardzo ważnej kwestii, a mianowicie do różnic indywidualnych i rozwojowych. Gdy w nauczaniu dzieci bierzemy pod uwagę ich indywidualność, wtedy uczą się one najlepiej. Dwunasta zasada nawiązuje do tworzenia motywacji. Proces uczenia się w znaczącym stopniu zależy od motywacji uczącego się. Nauczyciel swoim zachowaniem i wypowiedziami może pomóc uczniom w wytworzeniu silnej motywacji.

Spojrzenie na proces uczenia się dzieci przez pryzmat zasad opisanych przez Stellę Vosniadou wskazuje na konieczność tworzenia przez nauczyciela takich warunków nauki, które skierowane będą na aktywność własną dzieci. Idealnym wspomaganie dla nauczyciela w tej sytuacji będą właśnie wszelkiego rodzaju gry, zawierające w sobie niemal wszystkie elementy, o których była mowa w powyższych zasadach. Gry stwarzają uczniom okazję do konstruktywnego, spo-

łecznego działania, w którym rozwiną umiejętności przydatne w codziennym życiu. Gracze na podstawie posiadanej wiedzy zdobywają i konstruuja nową, muszą być strategami, kontrolować swoje działania, by osiągać zamierzone cele, próbują zrozumieć zasady gier i uczą się ich zastosowania. Podczas rozgrywki napotykają różne trudności, które trzeba przepracować i uporządkować, co niekiedy wymaga czasu, ale w końcu nabywają wprawę. Gry umożliwiają wszystkim uczniom rozwijanie indywidualnych umiejętności. Zastosowanie gier i elementów grywalizacji w edukacji może być również pomocne, jeśli chcemy zbudować motywację u uczniów, wykorzystanie bowiem mechanizmów znanych z gier (jak punkty, poziomy, kolekcje czy wyzwania) poza kontekstem gry, może ułatwić modyfikacje zachowań uczniów i zachęcić ich do poszerzania swojej wiedzy. Uczniowie są bardziej zmotywowani, kiedy mają postawiony cel i wiedzą, że ich praca może zostać odpowiednio nagrodzona, doceniona. Wymienione wyżej argumenty jednoznacznie wskazują, że gry mogą mieć szerokie zastosowanie w edukacji i przynosić pozytywne rezultaty.

Rodzaje gier i ich wpływ na rozwój psychiki dziecka

Gry planszowe posiadają wiele aspektów edukacyjnych. Łącząc zabawę z nauką, stanowią dla dzieci nie tylko rozrywkę i sposób na spędzenie czasu z innymi osobami, ale też okazję do poszerzania i pogłębiania wiedzy, rozwoju wielu umiejętności, wyobraźni i kreatywności oraz doskonalenia sprawności (motoryki dużej i małej).

Gry planszowe kategoryzujemy, dzieląc je ze względu na typ rozgrywki lub jej tematykę. Należą one do kategorii:

- gry strategiczne (np. Blokus, 7 cudów świata, Grzybobranie),
- gry ekonomiczne (np. Monopoli, Milionerzy, Eurobusiness),
- gry wojenne (np. World of Tanks, Valhalla, Stronghold),
- gry logiczne (np. chińczyk, memory, szachy),
- gry przygodowe (np. Runebound, Jumanji, Zaginiony Łąd),
- gry słowne (np. Scrabble, Scriba),
- gry rodzinne (np. Wsiąść do pociągu, Pan tu nie stał!, Domek),
- gry karciane (np. UNO, Czółko, Piotruś).

Gry komputerowe dzielimy – ze względu na cel rozgrywki – na osiem głównych kategorii: symulacyjne, strategiczne, zręcznościowe, przygodowe, fabularne, logiczne, edukacyjne oraz sportowe:

- gry symulacyjne są odzwierciedleniem rzeczywistych zdarzeń w wirtualnym świecie,
- gry strategiczne wymagają od gracza odpowiedniego myślenia i planowania, by odnieść zwycięstwo,
- gry zręcznościowe (np. bijatyki, strzelanki, składanki, gry platformowe i muzyczne) polegają na zmierzeniu się w pojedynku z wirtualnym przeciwnikiem, strzelaniu do celu, wykonywaniu określonych ruchów w rytm muzyki itp.,
- gry przygodowe polegają na kierowaniu poczynaniami bohatera przeżywającego daną historię; rozwiązanie wszystkich trudności zapewnia pomyślne ukończenie gry,
- gry fabularne opierają się na narracji, gracz wciela się w rolę fikcyjnego bohatera, kierując jego losem,
- gry logiczne wymagają od gracza rozwiązywania zadań logicznych,
- gry edukacyjne służą poszerzeniu wiedzy gracza i są wykorzystywane w praktyce edukacyjnej,
- gry sportowe nawiązują tematyką do różnorodnych dyscyplin sportowych związanych z aktywnością fizyczną.

Gry internetowe to gry komputerowe, które wymagają dostępu do internetu. Można je podzielić na kilka podstawowych kategorii:

- gry przeglądarkowe – proste i darmowe gry, które zazwyczaj są internetowym odzwierciedleniem klasycznych gier komputerowych,
- gry sieciowe – w których gracze wcielają się w konkretne postacie, współpracując ze sobą lub rywalizując, dążą do osiągnięcia zamierzonego celu,
- gry typu massively multiplayer online (MMO) – w których gracze podczas rozgrywki nawiązują interakcje pomiędzy sobą, budują relacje.

Jakie gry mają największy wpływ na rozwój psychiki dziecka?

Gry wpływają na samopoczucie osoby grającej, edukują, rozwijają zainteresowania, pozwalają oderwać się od świata rzeczywistego. Jak czytamy w artykule *Zabawa w poznawczym rozwoju dziecka* Bożeny Muchackiej (2014): „Zabawa jako jedna z form poznawania świata przez dziecko odgrywa istotną rolę w jego rozwoju”. Znamy różne rodzaje gier i zabaw, w tym gry podwórkowe, planszowe i komputerowe. Angażują one nasze zmysły, pozwalają wykonywać wiele czynności i przyciągają swoim charakterem, zasadami i możliwościami. Wszystkie mają również wpływ na rozwój psychiki dziecka.

Gry i zabawy dydaktyczne doskonałą sprawności umysłowe, takie jak spostrzegawczość, pamięć, koncentrację, logiczne myślenie. Ponadto motywują dzieci do działania, odprężają, wyzwalają różnorodne emocje, a także uczą nowych umiejętności i pozwalają utrwalić wcześniej zdobytą wiedzę.

Ciekawą formą gier podwórkowych są zabawy tropiące. Dzieci podczas tego typu zabaw są zaangażowane emocjonalnie. Zabawy tropiące w różnym stopniu organizują sferę fizyczną i społeczno-moralną, ale również sferę intelektualną i emocjonalną, co przekłada się na ich wartość wychowawczą.

Podobny wpływ na psychikę dziecka mają gry planszowe, które pozwalają mu zintegrować się z rówieśnikami, przez co je uspołecniają. Pobudzają rozwój sprawności umysłowych oraz pełnią funkcję edukacyjną, ponieważ dostarczają różnych wiadomości.

Mimo że we współczesnych czasach producenci proponują dzieciom wiele gier o różnorodnej tematyce i w atrakcyjnej formie, to jednak największy wpływ, zarówno pozytywny, jak i negatywny na rozwój psychiki dziecka mają gry komputerowe. Powszechność i dostępność wielu rodzajów gier sprawia, że komputer w domu często jest wykorzystywany jedynie w celach rozrywkowych, czyli do grania.

Gry komputerowe jako forma rozrywki wpływają na psychikę dziecka, wywołując pozytywne emocje. Odpowiednio dostosowane do poziomu rozwojowego dzieci dostarczają wiedzy, uczą, jak radzić sobie w sytuacjach porażki, kształtują wytrwałość i umiejętność uczciwej rywalizacji. Wykorzystywane są jako narzędzie wspomagające terapię (Kumor 2018). Podsycają emocjonalne zaangażowanie gracza i jego ciekawość, skłaniając do podejmowania samodzielnych wysiłków bez presji wywieranej z zewnątrz (Braun-Gałkowska, Ulfik-Jaworska 2002). Gry komputerowe korzystnie wpływają na dziecko, poprawiają refleks, koncentrację i rozwijają wyobraźnię. Dają możliwość wyboru poziomu trudności, dzięki czemu regulują stopień pobudzenia emocjonalnego. Gry komputerowe (dydaktyczne), które mogą być wykorzystywane podczas zajęć w szkole, cechują się tym samym, co ich tradycyjne odpowiedniki. Angażują emocjonalnie i wprowadzają element, który umożliwia współzawodnictwo. Takie gry dydaktyczne mogą stanowić uzupełnienie podręczników i wpłynąć na atrakcyjność lekcji oraz pracy nauczyciela i uczniów w domu. Gry komputerowe mają także duży wpływ na rozwój psychiki dziecka, a ich wykorzystanie w nauczaniu może przyczynić się do eliminacji stresu związanego z nauką i ocenianiem przez nauczyciela oraz pozwala na dostosowanie w indywidualnym tempie uczenia się (Gruba 2002). Jak czytamy w artykule *Dziecko w świecie gier komputerowych – możliwości i zagrożenia* Adrianny Kacprzyk (2019):

„W roku 1991 James E. Gardner po raz pierwszy wykorzystał gry komputerowe w psychoterapii dzieci, a najnowsze badania wskazują na ich szczególną przydatność w leczeniu fobii”. Osoby, które walczą z różnego rodzaju fobiami – korzystając z gier, w których mają do czynienia z charakterystycznymi dla ich fobii bodźcami – podczas grania przyzwyczajają się do danego bodźca, dzięki czemu następuje zmniejszenie reakcji lękowej (Robillard i in. 2003). Ponadto gry zaspokajają takie potrzeby, jak samodzielność i niezależność, potrzeba sukcesu i władzy. W sytuacji, gdy użytkownik gry doświadczy porażki, nie ma ona na niego ogromnego wpływu, przeżywana jest w sposób nieraniący. Wpływa to na poczucie sprawczości i kontroli u gracza, a także podnosi jego poczucie własnej wartości. W grach komputerowych mamy do czynienia z bohaterami, którzy „mówią do dzieci, zachęcają je do zabawy i chwalą za prawidłowe wykonanie zadania”. Jest to czynnik, który budzi wiarę dziecka we własne siły oraz możliwości, a także motywuje do uczenia się. Dziecko chętniej podchodzi do zadania, ponieważ po jego wykonaniu odczuwa satysfakcję.

Kolejnym czynnikiem świadczącym o wpływie gier komputerowych na rozwój psychiki dziecka jest to, że mogą one kształtować system wartości ze względu na występowanie w nich elementów dobra i zła. Należy również wspomnieć o trzech mechanizmach psychologicznych, na których opiera się niemal każda gra komputerowa. Pierwszy mechanizm to pozytywne wzmocnienia. Gracz za wykonanie zadania jest nagradzany w postaci punktów lub bonusów, które zwiększają jego możliwości w grze. Drugi mechanizm to samodoskonalenie, które dotyczy obszarów takich jak rozwój umiejętności postaci, zdobycie wyposażenia czy osiąganie następnych poziomów. Trzecim mechanizmem psychologicznym jest afiliacja, która wykorzystuje potrzebę kontaktu z drugim człowiekiem. Kontakt ten może być realizowany w formie czatu, forum, komunikacji głosowej czy łączenia się w gildie i teamy. Umożliwia to poznawanie nowych ludzi i wchodzenia z nimi w interakcje.

Gry mogą jednak wpływać również negatywnie na rozwój psychiki dziecka. Umożliwiany poprzez gry komputerowe kontakt z drugim człowiekiem nie zawsze wpływa na dziecko pozytywnie. Gdy nawiązuje ono znajomości tylko w świecie wirtualnym, może przestać kontaktować się z ludźmi w świecie rzeczywistym (Zapała-Wiecheć 2011). W przypadku niepowodzeń w świecie wirtualnym, wystarczy, że dziecko wyłączy komputer i problem nagle znika.

Wszystkie gry i zabawy zapewniają rozrywkę dzieciom oraz są elementem wspierającym ich edukację. Dostarczają nowej wiedzy i – odpowiednio wykorzystywane – wspomagają rozwój psychiki dzieci. Ze względu na nowoczesny charakter, łatwą dostępność i atrakcyjność największy wpływ na rozwój psychiki

ki dziecka mają gry komputerowe. Należy jednak pamiętać o tym, że ten wpływ może być zarówno pozytywny, jak i negatywny.

Wady i zalety gier komputerowych

W dzisiejszych czasach gry komputerowe stanowią często nieodzowny element stylu życia dzieci i młodzieży. Funkcjonują jako takie samo zjawisko kulturowe, jak literatura czy film – szczególnie cenne w okresie pandemii, gdy dzieci, „zamknięte” w domach, miały więcej czasu na rozrywkę. Warto zastanowić się nad tym, jakie korzyści bądź negatywne skutki niesie ze sobą gra komputerowa.

Główną zaletą gier komputerowych jest to, że stanowią one dobre przygotowanie do działania w szybko rozwijającej się technologii elektronicznej (Poznaniak 2003). Pozwalają one oswoić się z komputerem, przybliżając zasady działania oprogramowania i wszelkich narzędzi elektronicznych. Młodzi gracze wielokrotnie podkreślają, że dzięki grom rozwijają swoje kompetencje w pracy z komputerem, uczą się sprawniej obsługi klawiatury i szybkiego pisania, a także operowania myszką (Laszkowska 2000). Gra na komputerze pozytywnie wpływa na skupienie uwagi, poprawia refleks, koordynację wzrokowo-ruchową, spostrzegawczość, a także widzenie i wyobraźnię przestrzenną (Bielecki 2015; Franckiewicz i in. 2016). Właściwości te wykorzystywane są w terapii zaburzeń percepcyjno-motorycznych, a także terapii zaburzeń percepcji słuchowej i dotykowej. Gry komputerowe o charakterze terapeutycznym służą również jako narzędzie wspomagające fizykoterapię, stosuje się je w rehabilitacji rozwojowej niezdolności dotykowej u dzieci (Laszkowska 2000).

Obecnie pojawia się coraz więcej gier o charakterze edukacyjnym i szkoleniowym, które mają na celu uczyć przez zabawę. Takie gry służą usprawnianiu umiejętności rozwiązywania problemów, poprzez generowanie różnych możliwości rozwiązań oraz rozwijanie myślenia innowacyjnego. Zalet gier jest znacznie więcej, m.in. ćwiczą koncentrację, sprzyjają rozwojowi zdolności poznawczych, trenują pamięć, uczą różnicowania dźwięków, usprawniają procesy decyzyjne. Analizując literaturę przedmiotu, możemy stwierdzić, że wiele gier komputerowych stanowi źródło wiedzy, opierają się bowiem na faktach historycznych (np. wykorzystują motywy konfliktów zbrojnych) czy na wątkach z literatury, co z kolei może zachęcać ucznia do dalszego poszukiwania wiedzy w tym zakresie i sprzyjać rozwijaniu zainteresowań.

Często słyży się o zagrożeniach oraz niebezpieczeństwach związanych z grami komputerowymi. Na rynku pojawiło się wiele gier zawierających

negatywne i demoralizujące treści. Ich uczestnicy, wcielając się w role mrocznych bohaterów, utożsamiają się z nimi i przekładają zachowania z gier na realne życie. Często granica między fikcją a rzeczywistością jest zacierana. Symulowane obrazy przemocy prowokują dzieci do powtarzania okrutnych zachowań. Większość gier ogólnodostępnych angażuje gracza w różnego rodzaju akty przemocy, okrucieństwa i zniszczenia. Zdarza się także, że w grach przeznaczonych dla najmłodszych przemoc obrazowana jest w kolorowej i humorystycznej oprawie, wywołując rozbawienie oraz pozytywne skojarzenia.

Podczas aktywnego uczestnictwa w brutalnej grze dochodzi do znieczulenia na przemoc – jest to wynik wielokrotnego powtarzania aktów agresji. Zachowania agresywne, które dzieci symulują podczas gry, zostają skojarzone z nagrodą i przyjemnością. Stosowanie przemocy w grach jest nagradzane. W konsekwencji negatywne zachowania mogą być przenoszone do świata realnego (Andrzejewska 2007). Ponadto ta forma rozrywki wiąże się z ryzykiem uzależnienia. Gra, która początkowo wypełnia czas wolny, w zależności od stopnia zaangażowania gracza, zaczyna pochłaniać czas przeznaczany wcześniej na inne aktywności, co w konsekwencji negatywnie wpływa na relacje z otoczeniem i rozwój społeczny. Kolejnym negatywnym aspektem jest fakt, iż długotrwały i intensywny kontakt z grami komputerowymi może spowodować rezygnację ze sportu i innych form aktywnego wypoczynku, co jest szczególnie niebezpieczne dla dzieci i młodzieży w fazie wzrostu i rozwoju fizycznego (Raczkowska 2000). Może doprowadzić do skrzywień kręgosłupa oraz nadwagi. Dzieci skarżą się na różne dolegliwości: bóle karku i kręgosłupa, bóle i zawroty głowy, jak i ogólne zmęczenie.

Podkreśla się, iż kierowanie się zdrowym rozsądkiem i umiarem nie będzie niosło za sobą tak wielu negatywnych skutków, dlatego ważna jest edukacja i profilaktyka ze strony pedagogów, rodziców czy opiekunów.

Jak wykorzystywać gry komputerowe, aby przyczyniały się do rozwoju dziecka?

Umiejętne wykorzystywanie gier komputerowych może przyczynić się do rozwoju dziecka. Na co zatem zwracać szczególną uwagę i jakie zasady zastosować, aby granie w gry komputerowe przynosiło optymalne korzyści dla rozwoju, a tym samym minimalizowało lub całkowicie eliminowało zagrożenia płynące z nieodpowiedniego ich wykorzystywania?

Kluczowy w tej kwestii wydaje się być wiek dziecka, a w szczególności zależność między wiekiem a momentem pierwszego zetknięcia się z grami kompu-

terowymi. Im wcześniej dzieci zaczynają korzystać z gier komputerowych, tym bardziej narażone są na działanie czynników, które mogą prowadzić do uzależnienia. Kilkuletnie dzieci bardzo szybko spostrzegają, że granie na komputerze to niezwykle atrakcyjna forma spędzania czasu. Co więcej, o wiele szybciej niż dzieci starsze przyzwyczajają się do gier komputerowych, a w związku z tym stopniowo tracą zainteresowanie innymi zabawami, aktywnościami czy grami planszowymi, które wydają im się nudne w porównaniu z grami komputerowymi, oferującymi fascynujący świat i intensywne wrażenia. Warto pamiętać również o tym, że małe dzieci nie mają jeszcze wyraźnie określonych granic realnego świata. Bardzo często fikcja miesza im się z rzeczywistością, a przejawem tego jest fakt, że zazwyczaj silnie identyfikują się z fikcyjnymi bohaterami, również tymi z gier, którzy stanowią dla nich atrakcyjny model zachowań. Zbyt wczesne zetknięcie się dziecka z grami komputerowymi może prowadzić do problemów z odróżnianiem tego, gdzie kończy się świat wirtualny, a gdzie zaczyna realny. Oprócz tego dzieci są bardziej skłonne do przenoszenia zachowań z wirtualnej rzeczywistości do prawdziwego życia. Dzieje się tak, ponieważ nie są jedynie biernymi odbiorcami, tak jak w przypadku bajek czy filmów animowanych, ale poprzez interaktywność gier mogą osobiście zaangażować się w wydarzenia, wpływać na ich przebieg oraz pokonywać stawiane przed nimi wyzwania. Psychologowie uważają, że dzieci do trzeciego roku życia w ogóle nie powinny grać w gry komputerowe. Dopiero sześć-, siedmiolatki są na to gotowe, ale nawet w przypadku starszych dzieci należy zachować zdrowy rozsądek i dbać o to, by gry komputerowe nie stanowiły jedynej lub głównej rozrywki dziecka oraz nie zajmowały zbyt dużo czasu.

Jak zostało wspomniane, równie ważnym aspektem grania w gry komputerowe jest częstotliwość – ile godzin w ciągu dnia ta czynność zajmuje oraz jak często w ciągu tygodnia dziecko może sięgać po gry komputerowe. Szkoccy badacze określili normy bezpiecznego posługiwania się komputerem przez dzieci. Apelują, by do 12. roku życia nie używały one komputera dłużej niż jedną godzinę dziennie, natomiast między 12. a 16. rokiem życia korzystały z komputera najwyżej dwie godziny dziennie. Kolejnym aspektem, o którym należy zadbać, są przerwy w graniu. Owszem, dziecko może jednego dnia spędzić przy komputerze nie więcej niż dwie godziny, ale nie oznacza to, że wolno mu grać ciągle przez ten czas. Powinno się odrywać je od komputera jak najczęściej, najlepiej po upłynięciu maksymalnie trzydziestu minut użytkowania. Należy również dopilnować, by dziecko nie grało każdego dnia. Z tym jednak również wiąże się istotna kwestia – nie należy robić zwyczaju, a nawet obrzędu z tej formy spędzania czasu. Jeśli ustalimy, że w naszym domu gra się

w określone dni, dziecko przez cały tydzień będzie żyło w oczekiwaniu na możliwość skorzystania z komputera. Istotne zatem jest samodzielne tworzenie reguł dotyczących czasu i częstotliwości grania w gry komputerowe, mając na uwadze powyższe informacje oraz dostosowując je do wieku i potrzeb rozwojowych dziecka. Co więcej, można zaangażować dziecko w tworzenie owych reguł, dzięki czemu będzie miało poczucie realnego wpływu na kwestie, które je dotyczą oraz decydowania o sobie samym, a w związku z tym będzie to dobra okazja do rozwijania samodzielności. Wykorzystywanie gier powinno wiązać się z kontrolą ze strony osoby dorosłej, nie tylko w aspekcie czasu poświęcanego przez dziecko na granie. Kontrola ta, na ile to możliwe, powinna polegać nie na zakazach i nakazach, ale na zainteresowaniu i uważnej obserwacji. Wydawać się może, że osoby dorosłe mają wpływ na to, po jakie gry sięgają dzieci, ponieważ przeważnie to dorośli są odpowiedzialni za wybór i zakup, jednak nie zapominajmy, że często dzieci, szczególnie te starsze, do grania wykorzystują internet czy też wymieniają się grami z rówieśnikami. Dlatego tak ważna jest kwestia dokładnego sprawdzania przez dorosłych, z jakich gier korzysta ich dziecko. Najlepszym sposobem jest wykazanie zainteresowania i rozmowa z dzieckiem. Jeśli zostanie ona odpowiednio przeprowadzona, dziecko poczuje się zauważone przez dorosłego, dostanie również sygnał, że jego pasje są ważne. Natomiast rodzic/nauczyciel, wykazując postawę zrozumienia i akceptacji, będzie mógł dowiedzieć się, jakie gry są dla dziecka najbardziej atrakcyjne, co konkretnie w tych grach mu się podoba, czy dane gry zawierają jakieś elementy edukacyjne, szczególnie wartościowe. Osoby dorosłe powinny również sprawdzać, czy w preferowanych przez dziecko grach nie zostały zawarte treści nieprzeznaczone dla dzieci oraz takie, które mogłyby wpłynąć negatywnie na ich rozwój, tj. agresja, przemoc, wulgaryzmy, używki, odniesienia do treści erotycznych itp. Istotne jest, by niezwłocznie interweniować, jeśli dorosły uzna, że dana gra jest niebezpieczna lub nieodpowiednia dla dziecka oraz w momencie, gdy zauważy u dziecka oznaki uzależnienia w postaci niepokojących zachowań lub zaniedbywania obowiązków domowych. Oprócz kontrolowania, czy dana gra jest odpowiednia dla dziecka, należy wyjść z inicjatywą i samemu zaproponować dziecku różnego rodzaju gry edukacyjne, które dorosły uważa za atrakcyjne oraz mogące pozytywnie wpłynąć na rozwój dziecka, np. strategiczne, logiczne.

Z graniem w gry komputerowe wiąże się również możliwość współdziałania i kontaktowania się z innymi graczami. Jest to niezwykle okazja do rozwijania przez dziecko kompetencji językowych oraz umiejętności współpracy, ale też do zdrowej rywalizacji. Jednak i w tym przypadku należy zachować ostrożność

i przestrzec dziecko przed podawaniem swoich danych osobowych, a także ustalić z dzieckiem pewne zasady, np. dotyczące tego, że trzeba zgłaszać nieodpowiednie, agresywne zachowania w sieci, informować o zaproszeniach na spotkania poza grą.

Granie w gry komputerowe to nie tylko atrakcyjna forma spędzania czasu i rozrywka dla dzieci, ale przede wszystkim okazja do rozwoju na wielu różnych płaszczyznach, jeśli tylko owe gry zostaną wykorzystane w odpowiedni sposób.

Jak dobrać gry, aby ich wykorzystanie przynosiło pozytywne efekty?

Można stwierdzić, że nie wymyślono dotychczas lepszego od gier wynalazku, który w tak zachęcający i skuteczny sposób łączy naukę z zabawą. Zatem gry, wybierane dla naszego dziecka przede wszystkim powinny stanowić dla niego rozrywkę oraz nawiązywać do jego zainteresowań. Pozytywne emocje, które będzie odczuwać względem danej gry sprawią, że będzie grał w nią dobrowolnie, co w dalszym etapie pozwoli na wprowadzenie do niej elementów wspomagających jego rozwój. Oprócz ogólnej atrakcyjności gry dla dziecka i tego, by odpowiadała jego oczekiwaniom istotne również jest to, by uświadomić sobie, czego dana gra może nauczyć dziecko oraz jakie jego potrzeby może zaspokoić. Roger Caillois, analizując motywatory, które skłaniają graczy do sięgania po różne typy gier, wymienił cztery kategorie potrzeb użytkowników:

- poczucie rywalizacji i współzawodnictwa, perspektywę osiągnięcia przez gracza korzyści materialnej,
- zaspokojenie potrzeby akceptacji i poczucia bycia docenionym poprzez wcielenie się w inną postać,
- przezwyciężanie swoich słabości, dążenie do bycia coraz lepszym,
- doprowadzanie siebie do skrajnych stanów emocjonalnych, takich jak szok i odrealnienie.

Według niego im więcej z wymienionych motywatorów znajduje się w danej grze, tym bardziej atrakcyjna staje się ona dla gracza, a co za tym idzie, tym bardziej na niego oddziałuje.

Dobierając grę dla naszego dziecka, warto skorzystać z podpowiedzi i rekomendacji Ogólnoeuropejskiego Systemu Klasyfikacji Gier – PEGI (ang. Pan-European Game Information), czyli zestawu pomocnych znaków, które znajdują się na opakowaniu każdej gry komputerowej. System ten został stworzony, by chronić odbiorców przed treściami niewłaściwymi dla ich kategorii

wiekowej. Składa się z szeregu symboli obrazowo przedstawiających elementy i treści, jakie zawiera dana gra komputerowa, a także oznaczeń dotyczących zalecanego wieku potencjalnych odbiorców danej treści. Znajomość tego systemu jest szczególnie ważna i przydatna podczas dokonywania selekcji treści spośród ogromu gier na rynku komputerowym. Co ważne, korzystając z systemu PEGI opiekunowie powinni skupić się przede wszystkim na etapie rozwojowym i stopniu funkcjonowania emocjonalnego ich dziecka. Muszą również mieć na uwadze to, że gry oznaczone jako przeznaczone dla danej kategorii wiekowej niekoniecznie będą odpowiednie dla dziecka w tym wieku. Brak tej świadomości może prowadzić do przykrych konsekwencji, ponieważ kontakt z nieodpowiednimi treściami może, w perspektywie dłuższego użytkowania, wywierać niepożądany wpływ na dziecko.

W świecie edukacji gry mogą być odpowiednim medium do przekazywania treści nawet z zakresu ekonomii, matematyki, logiki czy zarządzania już od najmłodszych lat. Zatem kryje się w nich ogromny potencjał i to od nas zależy, jakiego doboru treści dokonamy. Szczególnie polecane przez psychologów są różnego rodzaju gry logiczne, ponieważ wspomagają koncentrację uwagi oraz rozwiązywanie zadań. Inną, równie popularną i polecaną kategorią gier dla dzieci są gry strategiczne, które rozwijają zdolności myślenia, planowania, wykonywania kilku zadań równocześnie, analizowania i interpretowania zdarzeń, rozwiązywania problemów. Ciekawą podgrupą w grach strategicznych są gry strategiczno-ekonomiczne oraz popularne „sieciovki”, w których szczególnie starsze dzieci mogą uczyć się podejmowania decyzji oraz rozwiązywania sytuacji problemowych. Rozgrywka w tego typu grach polega na tworzeniu internetowych drużyn, w których omawiana jest strategia działania, tworzone są wspólne plany i przewidywane konsekwencje podejmowanych decyzji. Takie interakcje rozwijają zarówno zdolności interpersonalne, jak i wrodzone cechy charakteru. Następnym rekomendowanym typem gier dla dzieci są gry przygodowe, w których gracz odgrywa rolę bohatera realizującego określoną misję. Zazwyczaj gry tego rodzaju wymagają rozwiązywania zagadek oraz zadań koncentrujących się na trenowaniu spostrzegawczości. Ostatnią kategorią gier, których sama nazwa zachęca do wykorzystania w placówkach oświaty oraz w ramach edukacji pod okiem rodzica, są gry edukacyjne. Najczęściej można spotkać programy do nauki czytania i liczenia, do nauki języków obcych, matematyki oraz innych przedmiotów szkolnych. Są one wykorzystywane również w treningu pamięci i koncentracji uwagi, a także w rozwijaniu myślenia innowacyjnego. Głównym zamysłem ich twórców była poprawa lub nabycie nowych umiejętności przez gracza, a tak-

że poszerzenie zasobów posiadanych informacji. Gry tego typu są cenione w środowisku edukatorskim za to, że przy ich pomocy proces nauczania staje się atrakcyjniejszy, co przekłada się na jego większą skuteczność.

Podsumowanie

Wszystkie gry, bez względu na swój rodzaj i charakter, wpływają na rozwój psychiczny dziecka. Są one nie tylko formą rozrywki i odpoczynku, ale również narzędziem, które w odpowiedni sposób wykorzystywane może wspomóc rozwój i edukację dzieci, ponieważ dzieci uczą się poprzez zabawę, czyli również poprzez granie. Mimo dostępności wielu rodzajów gier, dzieci najchętniej sięgają po różnego rodzaju gry komputerowe, których wpływ na funkcjonowanie i psychikę jest niepodważalny. Popularność tego rodzaju gier wzrosła w czasie pandemii COVID-19, kiedy to szkoły wprowadziły nauczanie zdalne, a uczniowie niemal cały wolny czas spędzali w domu, bez realnego uczestnictwa w życiu społecznym. Należy pamiętać, że gry komputerowe mają wady i zalety. Ze względu na swój charakter stwarzają szansę kształtowania różnych umiejętności, poprawiają zdolności poznawcze, dostarczają nowej wiedzy oraz motywują dzieci do działania i podejmowania wyzwań. Nie zapominajmy jednak, że wpływ gier komputerowych może być również negatywny. Na rynku znajduje się wiele gier z demoralizującymi i nieodpowiednimi treściami, uczących niewłaściwych postaw i zachowań, które mogą zostać przeniesione przez użytkowników do świata rzeczywistego. Z graniem w gry komputerowe wiąże się również wysokie ryzyko uzależnienia.

Tylko umiejętne wykorzystanie gier komputerowych może przyczynić się do prawidłowego rozwoju dziecka. Istotne jest zadbanie o to, aby dziecko osiągnęło odpowiedni wiek, zanim zacznie grać, a także, aby ilość czasu przeznaczona na tę formę rozrywki była dostosowana do etapu rozwojowego dziecka. Musimy również pamiętać o konieczności kontrolowania przez osobę dorosłą – zainteresowaniu rodzajem gry oraz ilością czasu, jaki dziecko na nią poświęca. Kluczowa jest również rozmowa z dzieckiem i okazywanie mu zainteresowania jego pasjami, aby poczuło się zauważane. Ponadto rozmowa pozwala zdobyć informacje o atrakcyjności gry, elementach edukacyjnych i potencjalnym zagrożeniu w postaci niewłaściwych treści. Dobierając gry, należy wziąć pod uwagę, aby były one atrakcyjne dla dziecka, odpowiadały jego oczekiwaniom, potrzebom oraz zawierały odpowiednie treści, które w sposób pozytywny będą wpływać na jego rozwój psychiczny.

BIBLIOGRAFIA

- Andrzejewska A. (2007), *Uzależnienie od mediów cyfrowych*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Bączek J. (2009), *Animacja czasu wolnego*, Warszawa: Stageman Polska.
- Bielecki M. (2015), *Przyjemne z pożytecznym? Badania nad wpływem gier komputerowych na procesy poznawcze*, „Wszechświat”, 1–3 (116).
- Braun-Gałkowska M., Ulfik-Jaworska I. (2002), *Zabawa w zabijanie*, Lublin: Wydawnictwo Gaudium.
- Franckiewicz M. i in. (2016), *Jak gry komputerowe wpływają na funkcje kognitywne?*, „Medycyna Rodzinna”, 19 (3).
- Gruba J. (2002), *Opinie logopedów na temat wykorzystywania komputera w terapii*, w: W. Strykowski (red.), *Media a edukacja*, Poznań: Wydawnictwo eMPI2.
- Kacprzyk A. (2019), *Dziecko w świecie gier komputerowych – możliwości i zagrożenia*, „Parecja. Czasopismo Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN”, 2 (12).
- Kumor K. (2018), *Gry rehabilitacyjne – nowoczesne narzędzie w terapii*, <https://fizjoplaner.pl/gry-rehabilitacyjne-nowoczesne-narzedzie-w-terapii.html> (dostęp: 14.01.2022).
- Laszkowska J. (2000), *Oddziaływanie gier komputerowych na młodzież*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 7.
- Muchacka B. (2014), *Zabawa w poznawczym rozwoju dziecka*, „Pedagogika Przed-szkolna i Wczesnoszkolna”, 1 (3).
- Poznaniak W. (2003), *Przemoc w grach elektronicznych*, w: M. Binczycka-Anholcer (red.), *Przemoc i agresja jako zjawisko społeczne*, Warszawa: Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej.
- Raczkowska J. (2000), *Znane i nowe problemy czasu wolnego*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 6.
- Robillard G., Bouchard S., Fournier T., Renaud P. (2003), *Anxiety and presence during VR immersion: A comparative study of the reactions of phobic and non-phobic participants in therapeutic virtual environments derived from computer games*, <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/14583122/> (dostęp: 10.01.2022).
- Vosniadou S. (2001), *How children learn. Educational practices series*, nr 7, Geneva: International Bureau of Education.
- Zapała-Wiecheć A. (2011), *Dziecko w świecie multimedialnym*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 1.

STRESZCZENIE

Tekst ma charakter praktyczny i podkreśla istotny wpływ gier na rozwój osobowości dziecka. Autorka, analizując wady i zalety gier, stara się wyjaśnić czytelnikowi, dlaczego w trakcie edukacji należy z nich korzystać. Ponadto dokonuje szczegółowej charakterystyki gier obecnych na rynku edukacyjnym, wskazując na te, które mają największy wpływ na rozwój ucznia. Udziela także rad, w jaki sposób dobierać gry, również komputerowe, aby przynosiły korzyści i nauka w oparciu o nie była przyjemna i efektywna.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja, gra, osobowość, rozwój, uczeń

SUMMARY

The text is practical and emphasizes the important role of the influence of games on the development of a child's personality. The author try to explain to the reader why games should be used during education, analysing their advantages and disadvantages. In addition, she makes a detailed description of the games available on the educational market, pointing to those that have the greatest impact on the student's development. She also gives advice on how to choose games, including computer games, so that they bring benefits and learning based on them is pleasant and effective.

KEYWORDS: education, game, personality, development, pupil

JUSTYNA SALA-SUSZYŃSKA – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 5.09.2022

Daty recenzji / Revised: 3.04.2023; 6.07.2023

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 31.10.2023

Odpowiedzialność rodzicielska w obliczu przemian społecznych

Parental Responsibility in the face of social changes

DOI 10.25951/11155

*Mieć dziecko to wielka odpowiedzialność wobec niego,
wiele trzeba, by mieć prawo być ojcem lub matką.*

Janusz Korczak

Wprowadzenie

Dynamiczny rozwój współczesnego świata, wyznaczony globalnymi trendami, w tym także nowymi technologiami stawia przed pedagogiką i wychowaniem nowe wyzwania. Na plan pierwszy wysuwają się m.in. następujące zagadnienia: odpowiedzialność indywidualna i zbiorowa człowieka, prawa dziecka, dialog międzykulturowy, wolność człowieka. Celem opracowania jest zwrócenie uwagi na kluczową kwestię, tj. odpowiedzialność rodzicielską, widzianą w perspektywie wychowawczej, która stanowi istotne znaczenie w życiu każdej jednostki i społeczeństwa. Pojęcie to przywołuje się często w okresach przełomowych, na przykład gdy jest potrzeba przypomnienia m.in. rodzicom o poważnym zadaniu, czyli współodpowiedzialności za wychowanie i rozwój dzieci. Wszystko to sprawia, że odpowiedzialność, widziana w perspektywie wychowawczej, staje się kluczowym zagadnieniem, ponieważ wpisana jest w ludzkie życie i ma istotne znaczenie dla społeczeństwa. Jej znaczenie wyraźnie podkreśla między innymi Józef Górniewicz w książce *Kategorie pedagogiczne: odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość, wyobraźnia*, gdzie pisze: „człowiek będący podmiotem odpowiedzialności jest źródłem oceny moralnej własnych czynów, wypowiedzi, zachowań oraz uczestnikiem sytuacji i zdarzeń, w których uczestniczą też inne osoby” (Górniewicz 1997, s. 3). Jednakże należy podkreślić, jak pisze Hans Jonas, że „nowa natura naszego działania wymaga nowej etyki odpowiedzialności”. Odpowiedzialność obecnie żyjących polega na zobowiązaniu do zabezpieczenia przyszłości dla tych, których jeszcze nie ma lub którzy jeszcze się nie narodzili, a którzy bez naszej odpowiedzialności za nich nie mają szans (Jonas 1996).

W pierwszej części moich dociekań teoretycznych przedstawię rozumienie kategorii odpowiedzialności w świetle poglądów przedstawicieli wybranych nauk. Omówię genezę, definicję oraz rodzaje pojęcia odpowiedzialności. W drugiej części opracowania, rozpatrując kwestię odpowiedzialności, podejmę próbę odpowiedzi na pytania: Co rozumiemy pod pojęciem „odpowiedzialne rodzicielstwo”? Dlaczego współcześnie warto i trzeba podejmować problem odpowiedzialności rodzicielskiej za i wobec dzieci?

Odpowiedzialność – rozumienie pojęcia

Nie ulega wątpliwości, że termin „odpowiedzialność” przeżywa dziś swoją świetność, przybierając różne perspektywy i rekonstrukcje. W dominującej współcześnie literaturze nauk społecznych daje się zauważyć mnogość założeń teoretycznych na temat rozumienia i ujmowania odpowiedzialności. Wynika to m.in. z faktu, że odpowiedzialność odnosi się do różnych obszarów aktywności człowieka. Pojęciem tym operuje się między innymi w filozofii, etyce, prawie, w pedagogice. Narracje przedstawicieli różnych nauk, dotyczące odpowiedzialności, podkreślają jej ważność i istotę. Ilustrują to m.in. słowa Jana Pawła II, który pisał, iż człowiek przyjmuje odpowiedzialność osobistą za życie, za jego przyszły kształt, za jego wartość. Przyjmuje też odpowiedzialność społeczną za sprawiedliwość i pokój, za ład moralny własnego środowiska i całego społeczeństwa, za dobro wspólne. Człowiek bowiem, który ma taką świadomość sensu życia, nie burzy, ale buduje przyszłość.

Odwołajmy się wpierrw do ustaleń słownikowych, gdzie dowiadujemy się, że odpowiedzialność możemy rozumieć jako konieczność, obowiązek moralny lub prawny odpowiadania za swoje czyny i ponoszenia za nie konsekwencji (Sobol 2005). *Słownik frazeologiczny języka polskiego* (t. 1, 2, 1967, 1968) zwraca uwagę na podstawowe właściwości tego terminu. Człowiek odpowiedzialny to ktoś:

- gotowy do ponoszenia konsekwencji swojego postępowania,
- mający obowiązek dopilnowania czegoś,
- ponoszący winę za coś, co nie powinno się zdarzyć,
- wymagający kwalifikacji i obarczający odpowiedzialnością,
- powodujący jakiś stan lub proces.

Odpowiada się zatem za coś lub za kogoś, jest się odpowiedzialnym przed kimś, kto jest źródłem odpowiedzialności (von Buren 1960).

Samo pojęcie odpowiedzialności wywodzi się z dziedziny prawa rzymskiego. Używane w prawie rzymskim terminy *respondere*, *responsio*, *responsum* ozna-

czyły: odpowiadać przed sądem na oskarżenie, bronić przed sądem siebie lub kogoś, usprawiedliwiać swoje zachowanie, swoje czyny lub czyjeś (Filek 1999).

Aby zrozumieć koncepcję odpowiedzialności, odwołajmy się do źródeł narażonej, których należy niewątpliwie szukać w dziełach filozofii klasycznej (m.in. platonizm, arystotelizm, tomizm), personalizmie, fenomenologii czy w filozofii egzystencjalnej. Warto w tym miejscu nadmienić, iż w świetle poglądów przedstawicieli personalizmu odpowiedzialność jest związana z danym systemem wartości, jest ona również prawem i obowiązkiem, a także przeznaczeniem człowieka. Odpowiedzialne funkcjonowanie w świecie społecznym to niezwykle ważny czynnik dojrzałości człowieka (Albińska 2004).

Dla Karola Wojtyły „(o)soba – to ktoś. Człowiek jest osobą z natury (...) i z natury też przysługuje mu podmiotowość właściwa sobie” (Wojtyła 1994, s. 123). Świadomość i doświadczenie to kolejne cechy człowieka. Przy doświadczeniu Karol Wojtyła odwołuje się do wolności. „Człowiek jako osoba sam siebie posiada i sam sobie panuje, ale też sam za siebie i przed sobą odpowiada” (Bieliński 2000, s. 27). Józef Górniewicz dostrzega, że w historii cywilizacji doceniano postawę odpowiedzialności człowieka za jego działalność, ale było i tak, że to poczucie odpowiedzialności w niektórych sytuacjach słabło. W takich okolicznościach szczególnie filozofowie i pedagodzy upominali się „o dowartościowanie kategorii odpowiedzialności w życiu publicznym, albowiem odpowiedzialność za słowa i czyny należała do kanonu «dobrego wychowania człowieka»” (Górniewicz 1997, s. 13–14). A zatem odpowiedzialność stanowiła ważną cechę postępowania człowieka w stosunku do innych osób, grup, zbiorowości.

Odpowiedzialne funkcjonowanie w świecie społecznym to niezwykle ważny czynnik dojrzałości człowieka. W tym miejscu odwołam się do naukowego ujęcia odpowiedzialności, które odnajdujemy m.in. w książce *O odpowiedzialności* Dietricha Bonhoeffera. Autor pisze, że:

Odpowiedzialność nasza nie jest odpowiedzialnością nieskończoną, lecz ograniczoną. Wprawdzie wewnątrz tych granic obejmuje ona całą rzeczywistość; dopytuje się nie tylko o dobrą wolę, lecz o pomyślność działania, nie tylko o motyw, lecz także o przedmiot, próbuje całość danej rzeczywistości rozpoznać w jej źródle, istocie i celu (...) w danej sytuacji trzeba wszystko obserwować, rozważać, oceniać, rozstrzygać w ramach ograniczenia ludzkiego poznania w ogóle. Trzeba mieć odwagę przewidywać najbliższą przyszłość, trzeba z całą powagą rozważyć następstwa działania, tak samo, jak trzeba podjąć próbę zbadania własnych motywów, własnego serca. Może się okazać, że zadaniem nie jest wyważanie tego świata z posad, lecz czynienie w danym miejscu tego, co w wejrzeniu rzeczywistości jawi się jako konieczne. Trzeba też przy tym postawić jeszcze pytanie o to, co jest moż-

liwe – ostatni krok nie zawsze może być uczyniony natychmiast, a działanie odpowiedzialne nie może pragnąć pozostawać ślepy (Bonhoeffer 2001, s. 38–39).

A zatem odpowiedzialność wymaga niezwyklej czujności i zaangażowania etycznego.

W obiegowym znaczeniu odpowiedzialność jest interpretowana w ścisłym związku z pojęciem obowiązku. Michel Foucault pisze, że człowiek odpowiedzialny ma świadomość możliwej kary, która ma zasadniczy wpływ na jego działalność. Wspomniany autor wskazuje na czynnik intelektualny, zalicza do niego świadomość odpowiedzialności, obejmującej uzmysłowienie normy regulującej jakiś fragment stosunków międzyludzkich i skutków, jakie może ponieść jednostka nierespektująca tej normy. Drugi element to fakt, że podmiot zna z własnego doświadczenia lub z przekazów innych osób „wysokość” kary. Pokazuje to kierunek prowadzący od odpowiedzialności zbiorowej do odpowiedzialności indywidualnej i cząstkowej (Foucault 2000, s. 322).

Przypisanie odpowiedzialności sobie i poczucie odpowiedzialności za siebie i innych wyraźnie są związane z postawą człowieka. Obok odpowiedzialności prawnej pojawia się odpowiedzialność moralna, która stanowi „centralny fenomen etycznej sfery człowieka, rdzeń doświadczenia moralnego” (Wołoszyn-Spirka 1998, s. 14). Wrażliwość i umiejętność dostrzegania potrzeb ludzi świadczy o pełnym człowieczeństwie jednostki. Kazimierz Sośnicki, analizując zagadnienie odpowiedzialności, wyróżnia następujące jej rodzaje: fizyczną – odpowiedzialność za wykonanie czynu; psychiczną (psychologiczną) – pojawia się wówczas, gdy negatywne działanie wypływa z cech charakteru jednostki; moralną – dotyczy sytuacji potencjalnych, a nie fizycznych, realnych. Wrażliwy moralnie, zdolny do samokontroli człowiek czuje się odpowiedzialny już za samo wyobrażenie sobie jakiegoś stanu rzeczy. Odwołuje się przy tym do swojego sumienia. Sumienie tu traktuje się jako czynnik służący ocenie postępowania człowieka według przyjętych przez niego wartości (Sośnicki 1973, s. 83–85). Ewa Albińska podkreśla, że odpowiedzialność jako kategoria moralna wiąże się z przeżyciami i stosunkami międzyludzkimi. W swoich rozważaniach autorka pisze, że „odpowiedzialność moralna stanowi tu wyraz samokontroli i wrażliwości sumienia. W świecie uporządkowanym według jednoznacznych związków przyczynowo-skutkowych dość często występują sytuacje niepewności i ryzyka (...). Sumienie jest odpowiedzią na relację między czynem pomyślanym a jego potencjalnym skutkiem” (Albińska 2004, s. 773).

Mieczysław Michalik wyróżnia następujące zakresy pojęcia odpowiedzialności:

- konkretny, indywidualny – czyli tzw. mikrozasieg, co w rezultacie oznacza odpowiedzialność osobistą,
- średni zasięg – interpretowany jako odpowiedzialność określonych grup i ról społecznych, na przykład odpowiedzialność polityczna, obywatelska, zawodowa,
- makrozasieg – rozumiany jako fundamentalna odpowiedzialność i współodpowiedzialność za świat i innych, mająca charakter uniwersalny, metafizyczny (Michalik 1998, s. 21–22).

Według Albińskiej, u neowolucjonistów lansowana jest odpowiedzialność uniwersalna, czyli odpowiedzialność za procesy społeczno-kulturowe; jest ona zorientowana na przyszłość. Inaczej jest w ujęciu fenomenologicznym, w którym „poczucie odpowiedzialności świadczy o wolności człowieka; człowiek, który ma ponosić odpowiedzialność za swoje działanie, musi być wolny w swoich decyzjach oraz czynach” (Albińska 2004, s. 773). Fenomenolog Roman Ingarden w 1968 roku pisał:

Odpowiedzialny za coś może być tylko ktoś, kto jest istotą świadomą. To, za co można być odpowiedzialnym i w pewnym określonym momencie odpowiedzialnym się staje, należy do kategorii wydarzeń wywołanych przez nie stanów rzeczy. Musi to być jakieś przedsięwzięte przez osobę i przez nią spełnione działanie, jakieś aktywne czynienie, a nie pasywnie przez nią doznawane wydarzenie się, to więc, co popularnie nazywane jest czynem człowieka (Ingarden 1989).

Według Ingardena należy zatem odróżnić cztery sytuacje, w których występuje fenomen odpowiedzialności:

1. ktoś ponosi odpowiedzialność za coś;
2. ktoś podejmuje odpowiedzialność za coś;
3. ktoś jest za coś pociągany do odpowiedzialności;
4. ktoś działa odpowiedzialnie (Ingarden 1989).

Autor w swoich analizach wyróżnia także warunki formalne każdej odpowiedzialności, są to:

- istnienie wartości z wzajemnymi powiązaniem oraz możliwości ich realizacji w konkretnych warunkach,
- ścisła identyczność sprawcy,
- realność człowieka jako cielesno-psychiczno-duchowej istoty,
- zasadniczo „wolne” i „własne” działania człowieka, uwarunkowane jego podstawową strukturą jako systemu względnie izolowanego,

- istnienie świata realnego jako bytu złożonego z wielkiej liczby „częściowo otwartych” oraz „częściowo izolowanych” systemów, pomiędzy którymi istnieją przyczynowe zależności,
- realność czasu: to, co przyszłe, wynika z teraźniejszości (Ingarden 1989, s. 107).

Odpowiedzialność może zatem oznaczać: świadome podejmowanie decyzji przy jednoczesnym rozumieniu wszelkich skutków z niej wynikających i pełnym ponoszeniu konsekwencji takiego działania; świadome dokonanie wyboru, ale z „niepełnym obrazem” czy też niepewnością co do skutków, a mimo to istniejącą zgodą na ponoszenie konsekwencji (Kopińska 2012, s. 121–139). Odpowiedzialność odnosi się do rzeczy, procesów, a także do wartości bądź zbiorów wartości akceptowanych przez człowieka i związanych z nimi motywów działania i dążeń. To one wyznaczają jej treść, poziom i kierunek. Wyróżniamy odpowiedzialność naturalną (rodzica za dziecko), narzuconą (prawem), wymuszoną (np. oczekiwaniami społecznymi) i kontraktową – wynikającą z przyjęcia umowy, społeczeństwo mocą prawa nakłada na rodziców odpowiedzialność o charakterze umowy; jej wykładnia prawna znajduje się w Kodeksie rodzinnym i opiekuńczym, głosi ją także Konwencja o prawach dziecka (Jonas 1996, s. 175–176). Świadome wypełnianie zadań przez współczesnych rodziców wymaga od nich niezwykle dojrzałości i wiedzy. Z powyższą refleksją wiążą się zasady odpowiedzialności na gruncie rodziny, które przybierają dwa wymiary. Zgodnie z pierwszą każdy rodzic odpowiada za edukację i prawidłowy przebieg rozwoju dziecka. Druga podkreśla, że rodzice odpowiadają sami przed sobą, przed swoim sumieniem za to, co robią, i za to, jacy są. Odpowiedzialność „wybiegająca w przyszłość” jest równoznaczna z powinnością samorozwoju, z obowiązkiem troski o samego siebie (Michalak 2003, s. 21–24).

Reasumując, o odpowiedzialności można mówić, gdy spełnione zostaną następujące warunki:

1. podmiot może dokonać wyboru wartości spośród wartości pozytywnych i negatywnych ontycznie powiązanych;
2. podmiot musi być w zgodzie ze sobą, to znaczy w każdym działaniu odnajdywać osobową tożsamość;
3. człowiek musi być odpowiedzialny tylko za takie czyny, które wpływają z jego wolnej woli – on jest podmiotem tego działania;
4. działania ludzkie, za które ponosi się odpowiedzialność, usytuowane są w czasie i tylko poprzez czasowość można je określić (Ingarden 1994, s. 50).

Analogiczne warunki realnie podejmowanej odpowiedzialności odnajdujemy w *Encyklopedii filozofii wychowania*; są nimi:

- wolność (myślenie i wyrażanie opinii, określonego postępowania),
- wartości (ponieważ odpowiedzialność realizuje się dla określonych wartości, stosunku do nich, naruszenia ich lub urzeczywistnienia),
- aktywność ludzka, decyzja i czyn (w wolności i stosunku do wartości wyraża się poczucie odpowiedzialności człowieka),
- sumienie (to zdolność do rozeznania w świecie wartości, ich akceptacji, oceny innych, samooceny jakości swego postępowania),
- gotowość do ponoszenia odpowiedzialności za swe czyny,
- racjonalność (umiejętność rozumnego oglądu rzeczywistości, trafnego kojarzenia przyczyn i skutków wpływu czynów na losy jednostki i wydarzenia społeczne) (Jedynak, Kojkoł 2009, s. 212).

Odpowiedzialność rodzicielska w perspektywie wychowawczej i jej znaczenie w czasach współczesnych

Problematyka odpowiedzialności widziana w perspektywie wychowawczej staje się obecnie kluczową kwestią, mamy bowiem dziś do czynienia z pogłębiającym się kryzysem odpowiedzialności w różnych obszarach funkcjonowania człowieka. Współczesna rzeczywistość nie sprzyja narracji o odpowiedzialności w świecie nieprzewidywanych działań człowieka i ich konsekwencji. Najbardziej ciężą mu i najczęściej są spotykane sytuacje, gdy do tej odpowiedzialności jest pociągany. Jedną z nich określa Konwencja o prawach dziecka: „Rodzice lub w określonych przypadkach opiekunowie ponoszą główną odpowiedzialność za wychowanie i rozwój dziecka. Jak najlepsze zabezpieczenie interesów dziecka ma być przedmiotem ich największej troski” (Konwencja o prawach dziecka, 1991, art. 18, s. 1678). Jest to więc „nieustanna troska o to, co jest nam powierzone. Wymaga czujności, by, o ile zajdzie taka potrzeba, móc działać na rzecz przedmiotu naszej odpowiedzialności. Na terenie *praxis* troska wyraża się w konkretnym działaniu, ale jest ona czymś więcej niż owo działanie, jest tym, co nas do niego prowadzi i skłania” – uzasadnia Anna Marek-Bieniasz (2006).

Dynamiczne przeobrażenia rodziny odzwierciedlają wyraźnie globalne procesy społeczno-kulturowe (Giza-Poleszczuk 2004, s. 272) oraz zmiany indywidualnych podejść wobec podejmowania przez młode osoby ról rodzicielskich (Bakiera 2003, s. 47). Pojawia się specyficzna potrzeba przyjrzenia się czynnikom, które opisują współczesną rodzinę, z intencją wskazania na nowe zjawiska związane z jej funkcjonowaniem wraz z oczekiwaną odpowiedzialnością rodzi-

cielską, która powinna stanowić dla młodych rodziców szansę na ich osobisty rozwój (Bakiera 2003).

Rodzicielstwo jest zrozumiałą kategorią pojęciową i należy wiązać je z pełnieniem przez rodziców ról rodzicielskich wobec wychowujących się w rodzinie dzieci. Mogą być one pojmowane wielorako, co związane jest z przemianami społeczno-kulturowymi, jakie się ciągle dokonują i decydują o kształcie współczesnej rodziny i rodzicielstwa. Należy jednak podkreślić, iż innego znaczenia rodzicielstwo nabiera w zestawieniu z pojęciem „odpowiedzialne”. Już nie jest to rodzicielstwo jakiegokolwiek, ale odpowiedzialne, czyli świadome, kompetentne.

Epoka ponowoczesności niesie za sobą wiele wyzwań dotyczących życia codziennego. Ukazuje kondycję współczesnych rodziców, która jest targana codziennością w szalonym pośpiechu, pogonią za karierą, orientacją na wartości konsumpcyjne i na „zysk ponad wszystko” (Melosik 2017, s. 56). Wypełnianiu roli rodzicielskiej towarzyszy dziś wiele utrudniających ją zjawisk. Trudno tutaj wejść w szczegóły zjawiska, niemniej jednak konsekwencje dostrzegamy na każdym kroku. Do tego należy dodać, że to na rodziców spada odpowiedzialność za wypracowanie względnej równowagi między procesami socjalizacji i indywidualizacji w wychowaniu młodego pokolenia. Dotychczasowy model kształtowania odpowiedzialności rodzicielskiej należy odnieść do analiz wielkich transformacji społeczno-kulturowych, a w nich do kształtujących się relacji człowiek – człowiek. Ukazują one bowiem także ewolucję form relacji w układzie rodzic – dziecko. Ujawniają one wartości i cechy osobowościowe, które określają humanistyczną orientację na człowieka i jego rozwój (Martyniak 2021, s. 125).

Mimo pojawiających się problemów, z jakimi boryka się współczesna rodzina, pozostanie nadal filarem życia społecznego i podstawowym środowiskiem afirmacji życia i prawdy o nim. Od rodziców oczekuje się zaangażowania w proces socjalizacyjno-wychowawczy dziecka wraz z odpowiedzialnym przygotowaniem go do pełnienia w przyszłości ról człowieka dorosłego. Podjęcie przez rodziców odpowiedzialności za rozwój i wychowanie dziecka jest ważnym obszarem ich wspólnej działalności związanej z troską o potomstwo. Jednakże każde środowisko domu rodzinnego dziecka jest inne. Będzie ono zależne od szeregu czynników, m.in. od struktury, typu rodziny, liczby jej członków, kontekstu kulturowego. Każde dziecko wzrasta w rodzinie w odmiennych warunkach i otrzymuje inne wzorce zachowania. To na rodziców spada odpowiedzialność za wypracowanie względnej równowagi między procesami socjalizacji i indywidualizacji w wychowaniu dziecka. Odpowiedzialność to postawa rodzica przygotowująca dziecko do życia w społeczeństwie, często wykorzystu-

jąca własne doświadczenie, by uczyć się na błędach i uświadamiać sobie skutki własnego działania.

Sztuka bycia mądrym rodzicem to umiejętność rozmawiania z dzieckiem w taki sposób, by wyjaśniać zjawiska społeczne, opowiadać o naturze emocji i jednocześnie rozwijać u dziecka zdolność dostrzegania, nazywania i radzenia sobie z emocjami. Siła empatycznej opieki, czyli rozpoznawanie potrzeb dziecka, jest niezwykle ważna w jego życiu. Słowa, które wypowiadamy w obecności dziecka, mają ogromne znaczenie. Mogą stać się dla niego wsparciem – tak, że poczuje się dla nas ważne, akceptowane, dając mu siłę. Ale słowa – źle wypowiedane – mogą też zranić. Dorosły powinien wziąć na siebie odpowiedzialność za sposób, w jaki komunikuje się z dzieckiem. Powinien być świadomy tego, co czuje, myśli i mówi w obecności dziecka. Pamiętajmy, że postrzeganie danego problemu, sytuacji jest diametralnie różne z perspektywy dziecka. Tylko spójny przekaz sprawi, że dziecko poczuje się bezpieczne. Poczuje, że jest akceptowane, ważne i traktowane podmiotowo przez dorosłego. Na bazie prawidłowych relacji dziecka z rodzicami rodzi się więź, która stanowi ważny element spójności i bezpieczeństwa rodziny (Brażel i in. 2019, 2022). Tylko konsekwentne stosowanie odpowiedzialnej postawy w procesie wychowawczym pomoże stworzyć dziecku warunki do wyborów drogi życiowej w sposób autonomiczny, a tym samym będzie służyć pokazywaniu skutków własnych wyborów, uczeniu się osobistej oceny własnego zachowania i postawy, nadawania wartości i celowości działaniu, a także właściwej, osobistej formy i zakresu odpowiedzialności (za co i przed kim jestem odpowiedzialny). Odpowiedzialność rodzicielska w swym dynamicznym charakterze istotnie wpływa na kształtowanie relacji, proces wychowawczy i przekazywanie wartości dziecku. By zbudować bezpieczną więź, trzeba być obecnym, słuchającym i szczerym rodzicem. Niezbędna jest dyspozycyjność rodziców, ich współodpowiedzialność oraz tradycje i wartości w rodzinie. Rodzic powinien wziąć na siebie odpowiedzialność za sposób, w jaki się komunikuje. Powinien być świadomy tego, co czuje, myśli i mówi w obecności dorastającego dziecka. Pamiętać należy, że perspektywa postrzegania danego problemu jest diametralnie różna od perspektywy młodego człowieka. Tylko spójny przekaz rodzica sprawi, że poczuje się on akceptowany, ważny i podmiotowo traktowany. Na bazie prawidłowych relacji z rodzicami rodzi się więź, która stanowi ważny element spójności rodziny i bezpieczeństwa (Brażel i in. 2019, 2022).

Tylko rodzice posiadający konkretne kompetencje, prezentujący określone podejście do wartości wykształcenia, reprezentujący pewne sposoby postrzegania świata, siebie samych, rzeczy istotnych i mało ważnych – są odpowiedzialni

i decydują o dalszym życiu i rozwoju swoich dzieci. W tym też sensie można nawiązać do poglądu Talcotta Parsonsa, który przypisywał rodzinie możliwość determinowania losów i szans życiowych jej członków, zwłaszcza zaś młodego pokolenia (Parsons 1972). Realizowane przez rodziców wzory socjalizacyjne, poszukiwanie przez nich gwarancji na wybór dobrej strategii życiowej wyznaczają niewątpliwie pole podejmowania działań i w dużej mierze przesądzają o tym, jak dziecko porusza się w przestrzeni społecznej. Maria Ziemska dodaje, iż na jakość pełnienia roli rodzicielskiej wpływa przekonanie rodzica o ważności roli rodzicielskiej, stopień identyfikacji z nią i treść motywacji współżycia rodzinnego (Ziemska 1973, s. 25). Z kolei Anna Kwak zwraca uwagę na posiadanie umiejętności kreatywnego wykorzystania wiedzy, doświadczenia i technik oraz uświadomienie sobie przez rodziców, że aktywne i rzeczywiste pełnienie roli rodzicielskiej to proces, w trakcie którego zachodzą nieustanne interakcje między dzieckiem a rodzicem (Kwak, Pascall 2005, s. 27). Podkreślony został tu przez autorkę społeczny charakter rodzicielstwa.

W kontekście społecznego konstrukcjonizmu Terry Arendell wymienia istotne założenia:

- opieka nad dziećmi musi być spełniana rozsądnie,
- realizacja zadań wobec dziecka jest odpowiedzią na instynkt biologiczny ze strony tych, którzy je płodzą, rodzą czy przejmują opiekę,
- ludzkie rodzicielstwo jest czymś więcej niż biologicznym nakazem czy wdrukowaniem genetycznym,
- czynności rodzicielskie nie wynikają bezpośrednio ze zdolności do rozmnażania się, ale są procesem społecznym.

Rodzicielstwo jest zatem produktem kultury, czyli uzależnione jest od teorii, jakie w danym czasie funkcjonują. Związane jest także z „kulturowym rozumieniem dzieciństwa” i jego rolą oraz strukturalną rzeczywistością, w której jest ono usytuowane (Kwak, Pascall 2005, s. 30). To proces odpowiedzialny, „ponieważ dotyczy wartości osoby, która jest przecież miarą godności człowieka. Odpowiedzialne rodzicielstwo powinno mieć swój początek już w momencie, kiedy małżonkowie mogą się stać rodzicami, przekazując życie nowej istocie ludzkiej” (Jan Paweł II 1999).

W nawiązaniu do powyższej refleksji możemy stwierdzić, że rodzic odpowiedzialny charakteryzuje się następującymi cechami:

- jest autonomiczny moralnie, czyli świadomy swych obowiązków i sposobów ich realizacji,
- liczy się ze skutkami podejmowanych decyzji,
- dąży do realizacji zaplanowanych własnych aktywności,

- gotów jest poddać pod osąd innych ludzi własne pomysły,
- jest aktywny, świadomy, odpowiedzialny za wybór, decyzje i działania,
- wywiązuje się ze składanych obietnic,
- jest skoncentrowany na zadaniach i skupia się na wynikach końcowych,
- dąży do celu (Albińska 2004, s. 757).

Każdy rodzic może wziąć odpowiedzialność tylko za to, jakim jest rodzicem. Rodzice są odpowiedzialni za brak nadzoru lub złe wychowanie dziecka. Odpowiedzialność za dziecko to jest odpowiedzialność za to, co ono ma zrobić lub czego nie ma robić. Każdy rodzic musi wiedzieć, co od niego zależy, a na co nie ma wpływu. Wymaga to wysiłku, a niekiedy i wyrzeczeń, jednakże odpowiedzialność rodzicielska czyni życie człowieka wartościowym, daje poczucie własnej wartości, skutkuje szacunkiem i zaufaniem osób najbliższych. Odpowiedzialne rodzicielstwo wyraża się racjonalnym namysłem. Współcześnie role rodzicielskie w znacznym stopniu są uwolnione od społecznie określonego schematu ich realizacji, co z jednej strony daje szansę na kreatywne tworzenie relacji z dzieckiem, ale z drugiej tworzy zagrożenie powstawaniem relacji niezaangażowanych i uprzedmiotawiających. Liczne diagnozy i raporty ukazują konsekwencje rozwojowo-wychowawcze dzieci wychowywanych w rodzinach, w których rodzice zaniedbują swoje role rodzicielskie bądź ich nie wypełniają. Do deficytów odpowiedzialności autorzy raportów zaliczają: kryzys wartości, alienację jednostki, dezintegrację osobowości, zły wpływ autorytetu. Trudne zatem staje się dziś stwierdzenie, kto za co jest odpowiedzialny i w jakim zakresie (Dykcik 2010). Niemniej jednak: „Dopóki żyjemy w twardej rzeczywistości współczesnej cywilizacji, nie wolno nam zostawiać dziecka samotnego, zdanego tylko na siebie. Pełna autonomia (...) musi być wspierana przez spolegliwego opiekuna, który pokazuje warianty możliwych wyborów, ich konsekwencje, pomaga antycypować i ponosić odpowiedzialność” (Nowicka-Kozioł 1993, s. 236).

Rodzinę jako ważny obiekt zmieniającej się przestrzeni społecznej, bez względu na jej model czy pełnione funkcje, można analizować w aspektach: trwania, ekspresji, strategii rozwoju oraz pomocy i wsparcia. W edukacji społecznej ku odpowiedzialności rodzicielskiej ważne jest, by rodzice mogli liczyć na wsparcie ze strony państwa i systemu społecznego. Znaczna grupa rodziców zmuszona jest bowiem dzisiaj do szukania pomocy w swoich działaniach opiekuńczo-wychowawczych związanych z pełnieniem ról rodzicielskich. Państwo i instytucje pomocowe powinny czynić wszystko dla dobra rodziny i dzieci. Analiza literatury przedmiotu ukazuje istotne obszary, w ramach których można by prowadzić działania pomocne dla rodziny, mające także walory profilaktyki (Izdebska 2000, s. 104–160). W pedagogice społecznej propozycje

strategii działaniowych sprowadzają się do koncepcji opartych na wartościach ponadczasowych i uniwersalnych, do których wielu autorów zalicza: idee edukacji społecznej; idee podmiotowości; idee sprawiedliwości społecznej i idee pomocniczości (Gawlina 2001, s. 29). Warto zaznaczyć, że dużą rolę w tym względzie ma do spełnienia polityka prorodzinna, która powinna umożliwić rodzicom połączenie życia rodzinnego z zawodowym.

Refleksja końcowa

Niewątpliwie należy stwierdzić, że w dzisiejszej społeczności – charakteryzującej się rozwojem naukowym i technologicznym, w której łatwo o depersonalizację i umasowienie wychowania – wydaje się bardzo ważne budowanie postawy odpowiedzialności u wszystkich osób. Wymaga to jednak następujących zmian:

1. systematycznego i wzmożonego monitoringu przez instytucje i organizacje opiekuńcze i pomocowe sytuacji zagrażających rozwojowi lub ograniczających rozwój i wychowanie młodego pokolenia w rodzinie, zwłaszcza dysfunkcjonalnej;
2. pogłębionych i systematycznych diagnoz;
3. wzmożenia działań profilaktycznych i skuteczności regulacji prawnych;
4. wspierania rodziców w ich funkcjach wychowawczych oraz monitorowania i promowania przestrzegania praw dziecka;
5. dla zminimalizowania sytuacji niekorzystnych istotne znaczenie ma edukacja społeczna, przyjmująca charakter profilaktyki w społeczeństwie, której jednym z celów byłoby właściwe przygotowanie młodych pokoleń do pełnienia roli rodzicielskiej i bycia odpowiedzialnymi. Chodzi o to, by ukazać istotę odpowiedzialności rodzicielskiej, a także wskazać na osobowościowe, środowiskowe i sytuacyjne uwarunkowania jej potrzeby oraz następstwa nieodpowiedzialnego rodzicielstwa.

Na koniec warto podkreślić, że jeśli kondycja rodzin pogarsza się, odbija się to ujemnie na funkcjonowaniu i losach zarówno młodego pokolenia, jak i całego społeczeństwa.

BIBLIOGRAFIA

- Albińska E. (2004), *Odpowiedzialność*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Bakiera L. (2003), *Rodzicielstwo a rozwój dorosłych w wieku średnim*, w: B. Harwas-Napierała (red.), *Rodzina a rozwój człowieka dorosłego*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Bielicki T. (2000), *Dziecko i wychowanie w pedagogii Jana Pawła II*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Bonhoeffer D. (2001), *O odpowiedzialności*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Brańpiel J., Matyas B., Segiet K. (2019), *Dzieciństwo – w stronę poznania, zrozumienia i zmiany*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Brańpiel J., Matyas B., Segiet K. (2022), *Rodzina – rodzicielstwo – odpowiedzialność. Perspektywa pedagogiki społecznej*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Buren P.M. von (1960), *Responsibility in the christian ethics*, Dallas: Southern Methodist University Press.
- Dykcik W. (2010), *Odpowiedzialność człowieka w kontekście indywidualnym i społecznym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.
- Foucault M. (2000), *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Filek J. (1999), *Wolność i odpowiedzialność w działalności gospodarczej*, w: W. Gasparski, A. Lewicka-Strzałecka, D. Miller (red.), *Etyka biznesu, gospodarki i zarządzania*, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi oraz Fundacji „Wiedza i Działanie” im. L. von Milea i T. Kotarbińskiego.
- Gawlina Z. (red.) (2001), *Kształtowanie postaw czynnych i więzi środowiskowych*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Giza-Poleszczuk A. (2004), *Rodzina a system społeczny*, w: M. Marody (red.), *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Górniewicz J. (1997), *Kategorie pedagogiczne: odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość, wyobraźnia*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Ingarden R. (1989), *O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych*, w: R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Ingarden R. (1994), *Studia z estetyki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Izdebska J. (2000), *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku. Niepokoje i nadzieje*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.

- Jan Paweł II (1999), *Kobieta jest sercem rodziny*, przemówienie z 13 czerwca 1987 roku w Łodzi, „Wiara i Odpowiedzialność”, 8.
- Jedynak S., Kojkoł J. (2009), *Odpowiedzialność*, w: S. Jedynak, J. Kojkoł (red.), *Encyklopedia filozofii wychowania*, Bydgoszcz–Katowice: Oficyna Wydawnicza Branta.
- Jonas H. (1996), *Zasada odpowiedzialności*, Kryspinów: Wydawnictwo Platan.
- Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 20 listopada 1989 r. Dz.U. 1991 nr 120 poz. 526.
- Kopińska V. (2012), *Pojęcie wolności i jego teoretyczne konotacje*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja”, 1.
- Kwak A., Pascall G. (2005), *Państwo a rodzina. Ocena i postulaty matek małych dzieci*, „Auxilium Sociale. Wsparcie Społeczne”, 33 (1).
- Marek-Bieniasz A. (2006), *Kategoria odpowiedzialności w myśli Alberta Schweitzera*, „Problemy Ekorozwoju. Studia Filozoficzno-Socjologiczne”, 1 (2).
- Martyniak K. (2021), *Odpowiedzialność rodzicielska. Relacje – bariery – wartości*, w: J. Brągiel, B. Górnicka (red.), *Rodzicielstwo – wybrane aspekty funkcjonowania*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Melosik Z. (2017), *Neurotyczna tożsamość w kulturze współczesnej: neoliberalne rekonstrukcje*, w: A. Cybal-Michalska, M. Orłowska, M. Walancik (red.), *Młodzież – między partycypacją a (samo)wykluczeniem*, Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB.
- Michalak J.M. (2003), *Odpowiedzialność rodziców i dziecka w wychowaniu*, w: J. Wilk (red.), *W służbie dziecku*, t. 2, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Michalik M. (1998), *O niektórych paradoksach odpowiedzialności*, w: A.M. de Tchorzewski (red.), *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, Wrocław: Wydawnictwo Wers.
- Nowicka-Kozioł M. (1993), *Odpowiedzialność w świetle alternatyw współczesnego humanizmu*, Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo WSPS.
- Parsons T. (1972), *Teoria uwarstwienia społecznego w ujęciu analitycznym*, w: T. Parsons, *Szkice z teorii socjologicznej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Słownik frazeologiczny języka polskiego* (1967), t. 1, red. S. Skorupka, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Słownik frazeologiczny języka polskiego* (1968), t. 2, red. S. Skorupka, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Sobol E. (2005), *Słownik języka polskiego PWN*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sośnicki K. (1973), *Teoria środków wychowania*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Wojtyła K. (1994), *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin: Wydawnictwo KUL.

- Wołoszyn-Spirka W.M. (1998), *Istota odpowiedzialności*, w: A.M. de Tchorzewski (red.), *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*. Wrocław: Wydawnictwo Wers.
- Ziemska M. (1973), *Postawy rodzicielskie*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

STRESZCZENIE

Dynamiczny rozwój współczesnego świata, wyznaczony globalnymi trendami, w tym także nowymi technologiami stawia przed pedagogiką i wychowaniem nowe zadania. Na plan pierwszy wysuwają się m.in. następujące zagadnienia: prawa człowieka, dialog międzykulturowy, godność, wolność, a także odpowiedzialność indywidualna i społeczna człowieka. Celem opracowania jest zwrócenie uwagi na kluczową kwestię, tj. odpowiedzialności, widzianej w perspektywie wychowawczej, ponieważ stanowi ona wartość w życiu każdego człowieka i społeczeństwa.

SŁOWA KLUCZOWE: odpowiedzialność, odpowiedzialność rodzicielska, wychowanie, dziecko

SUMMARY

Global trends determine the dynamic growth of the modern world as new technologies implicate new tasks for pedagogy and upbringing. To the foreground, they put the following issues: human rights, intercultural dialogue, dignity, and freedom but also individual and social human responsibility. The main reason for writing this paper is to bring attention to the vital issue of responsibility seen from an educational perspective. It is essential in individual and social life, especially when witnessing a deepening responsibility in a human environment.

KEYWORDS: responsibility, parental responsibility, parents, child, upbringing

KATARZYNA SEGIET – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 15.05.2023

Daty recenzji / Revised: 16.05.2023; 16.05.2023

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 31.10.2023

Brotherhood in the aid service. The “Warrior Project” as a new form of development and support provided by soldiers to soldiers

Braterstwo w służbie pomocy. „Projekt Wojownik” jako nowa forma rozwoju i wsparcia prowadzona przez żołnierzy dla żołnierzy

DOI 10.25951/11156

Introduction

When looking for a universal definition of aid that would combine the components of support, counselling, therapy, we usually turn to defining a specific relationship which connects two or more people and serves to achieve greater maturity, independence, and strength by them (Murgatroyd 2000).

The scientifically defined aid has a structured course, defined by the framework (Murgatroyd 2000), it is professional and intentional. This purposefulness is sometimes determined by the needs of an individual, specific conditions of their existence implying difficulties in the functioning or experiences that had an impact on the quality of life.

Among the beneficiaries of the actions concerned, there is a special group of people whose life experiences may be an obstacle or a difficulty in adapting to full functioning, namely veteran soldiers of foreign missions, for whom the service in such difficult conditions was often a type of “school of life”, an experience being, if not a turning point in the functioning so far, then a serious determinant of changes in the perception of oneself, one’s own reality, future plans, relationships with others. When relating to the issue of aid addressed to that group of recipients, it should however be pinpointed that this group is not a monolith. It consists of people with similar experiences, although different in terms of many aspects: age, life circumstances, decisions on the participation in a mission, duration of stay, events experienced, and personality traits. Therefore, this difference, which is to constitute an exemplification of the issue described, should be respected.

Prospects for support

The statement that the experience of trauma disturbs the order of functioning and, from the point of view of the need for security, it is a shock to the individual, is *the cliché*. Ronnie Janoff-Bulmann believes that we use some basic cognitive schemas, providing us with a sense of security in the world. These are the patterns of thinking that the world is a relatively safe place to live, it is predictable, understandable, and orderly, and every man has their basic value as a person and therefore nothing bad may happen to a noble, good person. These cognitive patterns allow us to plan, predict, explain and thus they create a sense of continuity of oneself, own self, and life (Badura-Madej 2005). In the situation described, this sense of continuity is sometimes disturbed, which also translates into the fact that the individual experienced in this way has difficulty in returning to functioning according to the previously practiced patterns.

Aid activities may be of a different nature and are usually determined in terms of both procedures and planning, namely intervention operations, but also counselling and short and long-term support.

Among the proposed forms of aid, the following are distinguished:

- psychotherapeutic intervention,
- cognitive-behavioral psychotherapy,
- stress taming training,
- short-term dynamic psychotherapy.

The selection of the form of granting aid is based on its adjustment to the individual conditions of a disorder, the strength and duration of the trauma, the characteristics, and resources of an individual and the possibility of providing real support. The objective of this article is a brief presentation of an innovative Polish project to grant aid to veterans – the “Warrior Project”. The presented information is the result of the research conducted among the participants of the project, a small part of which will be presented in the form of the quoted statements by the project beneficiaries.

The “Warrior Project”

The “Warrior Project” is an innovative form of activity, the innovative nature of which is expressed in both the method of providing support, not limiting operations exclusively to a group of veterans, and in locating the methods of achieving the assumed objectives through community in action.

Table 1. The expected effects of actions taken in the course of the “Warrior Project”

Dimension		
individual	social	professional
<ul style="list-style-type: none"> – improving physical fitness – support for self-sustaining and development of physical activity by participants (also in terms of rehabilitation through sport) – supporting self-image reconstruction or enhancing a sense of coherence – getting rid of mechanisms of pathological coping with stress, reduction in irritability and conflict-proneness – introducing to self-discipline – increasing activity in terms of building the community – creating healthy habits in terms of mental hygiene, avoiding withdrawal, loneliness – building a sense of satisfaction and creating situations enabling an improvement in self-esteem and achieving satisfaction (a sense of experiencing courage, strength, activity in self-improvement, increasing resistance to stress, coping with a difficult situation, positive self-esteem) – preventing the feeling of loneliness, avoiding loneliness 	<ul style="list-style-type: none"> – maintaining (re)building a sense of community – continuity of participation in the military environment (specificity of norms, principles, working formula) – maintaining relationships, establishing new friendships, creating target groups (in the context of editing and sessions) – continuity of belonging to a social group – creating conditions for experiencing the continuity of participation, not being “an outcast” – integration through competition (similarity of experiences, which allows the understanding of reactions) – a sense of cooperation, being a useful part of the group; maintaining and establishing friendships and fellowships – integrating the environment 	<ul style="list-style-type: none"> – continuation of the tradition of the bond between the army and physical prowess (identified with sport here) – maintaining the relationship with the military service, a sense of continuation of participation in the structure (relationship with institutions and individuals – here: organizing sessions on the premises of military units, coordination and guidance by people connected with the institution) – continuation and maintenance of personal identification with the army as an institution but also a lifestyle – supporting a sense of continuation – supporting the warrior’s ethos (direct link: activity; physical fitness; an increase in self-esteem and assessment of the social group)

Source: own study.

As we read on the website of the Ministry of National Defense: “The ‘Warrior Project’ consists in organizing educational and sports activities once

a month for veteran soldiers of missions abroad, wounded veterans, physical education instructors of military units of all types of armed forces”¹. Therefore, the lineage of the “Warrior” can be located in a traditional combination of martial arts with the army. Periodic meetings are held once a month and include mixed martial arts training (the so-called Mixed Martial Arts, MMA), but also lectures on various topics (in the field of sports psychology and healthy eating). Sport is therefore a matrix that provides an opportunity to meet, spend time actively, support, exchange experiences. 588 people have taken part in the project since May 2018, of whom the vast majority were veterans (400 people) and representatives of their families, as well as soldiers on active service – the project is an open initiative. Representatives of the world of sport, advisers, and specialists in the field of health protection are also invited to cooperate.

The project is based on the assumption, accurately defined by its initiator, LtCol Szczepan Głuszczyk – “no one will understand a warrior as well as another warrior” (Kowalska-Sendek 2019). Therefore, it seems that the aid element in a group of people with similar experiences, who share not only the common place but also the specificity of the environment, is a good field for building a space of mutual aid. Therefore, the support received by the participants has the value of credibility and empathy, difficult to achieve in the conditions of clinical assistance. Veterans help each other (and not only themselves), thus the advantage of the project is the extraordinary “naturalness” of a possible aid situation. The participation in the project is free, voluntary, and does not oblige to continue. This implies quite comfortable conditions for beneficiaries, in which the accession to the project does not amount to the declaration of long-term cooperation with the leaders and other participants. However, it should be underlined that many people maintain these relationships using social media, tracking the progress of the project, supporting the organizers.

The “Warrior Project” is a way of strengthening veterans, or more broadly, also a method of strengthening their environment and its functioning. It bridges a gap between what is called professional help (psychological, therapeutic) and what is the essence of brotherhood and a sense of responsibility for brothers in arms. The primary objective of the project is, above all, to integrate the community of veteran soldiers – participants of missions abroad, as well as arousing an interest in martial arts as a utilitarian discipline, particularly for

¹ *Website of the Ministry of National Defense*, <https://www.gov.pl/web/obrona-narodowa/cel-projektu-wojownik> (accessed: 11 March 2019).

military personnel². Therefore, it is difficult to locate the activities undertaken in its scope as strictly therapeutic or aid operations. However, when considering the continuously expanding range of activities, it was decided to present the project through the prism of the detailed effects achieved in its course.

In the case of the "Warrior Project", the expected effects can be classified according to the three groups of objectives implied by adopting the optics of the dimension of individuality, community and specificity of behavior resulting from the profession.

Three main directions of operations

When attempting to systematize the directions of actions taken in the project, a certain threefold nature can be noticed.

The intention of the project originators was the combination of three components: sport, community, and aid. In the above triad, sport is the matrix which, on the one hand, defines the assumption that hand-to-hand combat is a utilitarian part of the soldier's workshop, on the other, allows for self-development and supports self-improvement, provides impulses for self-development, and strongly integrates the group. The choice of martial arts in this context is not accidental. Already the subtitle of the project itself – "we have a fight in our blood" suggests the message, which is the consolidation of people with similar experiences, people professionally related to combat, around joint actions. Such an assumption seems to touch a rather important issue of the collective identity on active service and soldier veterans. According to Stanisław Jarmoszko, such a collective identity arises on the basis of a certain degree of psychosocial cohesion of social communities (solidarity, sympathy, positive feelings around coexistence and cooperation in a group, concern for collective interest) and manifests itself in the process of interaction with other entities, in particular in competition or broadly understood confrontation, fight (Jarmoszko 2009).

In this case, the project is a part of the process of maintaining the cohesion of this identity, moreover, it is based on the ethos of a soldier, for whom fighting is a daily bread. James Burk defines it aptly when writing: "the military culture is based on the expertise and control over the means of violence, and the

² Website of the Ministry of National Defense, <https://www.gov.pl/web/obronanarodo-wa/projekt-wojownik> (accessed: 12 March 2019).

expertise and control are developed in the service of the State, in accordance with a relatively clear code of conduct” (Burk 1999).

The second element that consolidates all activities is a sense of community. It is worth noting that the term “warrior” itself has a certain sense of the common purpose, and even clanship in its definition. It raises the sense of purposefulness of training, creates an atmosphere conducive to openness and personal commitment of beneficiaries. Finally, the community becomes the objective – the integration of the environment which occurs naturally, through joint training, competition, effort, refers to the experience of being part of the soldier community, integrates veterans and soldiers in service. The participants come from the environment governed by its own rules, strictly hierarchical and structured, which no one understands as much as they do. The nature of the soldier profession includes task-orientation, efficiency, and purposefulness of activities. And this is what the “Warrior” is. Master Corporal Sebastian Kargul from 5. Lubuski Artillery Regiment recalls, “What was the most difficult and simultaneously the most important during the mission? To think positively above all. And have the team with you. If I turn around, he is behind me. If they turn around, I am behind them or ahead of them, but all the time with them” – he emphasizes. The “Warrior Project” allows for monthly meetings with mission comrades, chatting and relaxing. “We also open up to families of fallen soldiers, so that wives, mothers, children of those who stayed there for eternal rest and glory would be noticed. We show that the veteran who died has not been forgotten”³.

The third direction of the project operation, i.e., aid, arising very naturally (as mentioned above), includes mental support, the possibility of reacting and ventilating emotions, and consequently rebuilding a coherent image of oneself, and often the attitudes of self-confidence. This happens by combining the idea of hand-to-hand combat as a form of shaping the soldier’s workshop with defining oneself through what sports provides. Courage, strength, steadfastness, persistence – are the characteristics that define a certain archetype of a warrior. The mutual relationship of these characteristics and the army as an organization (but also a life path) is obvious. “Propellers, wheels, others in the base. Everyone with their own history and experiences in Afghanistan or Iraq. No one is the best, no one is weak, everyone helps everyone. Instructors help vet-

³ *Projekt Wojownik. Tomasz Sarara, mistrz świata w kick-boxingu, prowadził trening dla żołnierzy w 5. Lubuskim Pułku Artylerii w Sulechowie*, „Gazeta Lubuska”, <https://gazetalubuska.pl/projekt-wojownik-tomasz-sarara-mistrz-swiata-w-kickboxingu-prowadzil-trening-dla-zolnierzy-w-5-lubuskim-pulku-artylirii-w/ar/13901432> (accessed: 12 March 2019).

erans with no martial arts experience on the mat, instead share their mission experiences in post-training conversations. This is the beauty of this project: uniting soldiers from different formations, with different ranks, with different views and experiences”⁴, says Warrant Officer Marcin Michalak “Ściema”, the commander of machine gunners in PMC Afghanistan.

The meetings under the project have their unique dimension since they are not only the meetings for participants but also friends and even, as defined by the participants – family meetings. “When I come home, people ask me, ‘Hey, Seba! Why are you doing this... Does the Warrior Project turn you on?’, I say nothing. Why? Because they don’t understand. They don’t understand that this is about the Great Warrior Family. That’s all that matters... it’s already like a drug, addictive and you can’t stop”, says Sebastian Batan, a veteran of PMC Afghanistan⁵.

When asked to indicate what, according to him, is the most important in the “Warrior Project” (sport, community, or aid), LtCol Szczepan Głuszcak, its originator replies, “Aid, community and sport. In that order. (...) Sport was just an impulse. The need for help came first. Community turned out to be a strength already during the Project. The group itself is predisposed to build a community, to a certain clanship, a sense of shared responsibility. The fact that the ‘Warrior’ appeared in the media certainly helped as well, which made interpersonal relations even stronger”. Therefore, the question arises whether it was the community that became an aid instrument in the assessment of the project creator? “Possibly”, replies its originator, “But one must remember that the community is also an aid, perhaps it is also a tool. Initially, I didn’t think that such a strong bond would be created between the participants. This totally came as a surprise to me”.

The innovativeness of the “Warrior Project” is not limited to the fact that it is the first initiative of this type in Poland, which naturally and freely uses specific features of the soldier environment to undertake support measures. The actions taken for veterans can be primarily considered in terms of activities organized by soldiers for soldiers, however, one cannot ignore the value of continuation, both in the aforementioned individual dimension (in relation to veterans maintaining relationships with the army), and more broadly: the continuation of military traditions in general, a sense of continuity and unity in belonging to the army as a historically formed structure. The “Warrior Project”, by employing civilian

⁴ The cited statements by the participants accessed on <https://www.instagram.com/p/BrwioK9BH1W/> (accessed: 2 April 2019).

⁵ *Ibidem*.

players, also provides an opportunity to show support to soldiers from the broadly understood society, to build a specific relationship (civilians – military), which can be a way to show social respect for the soldier profession. It is also very important in the context of the relationship between the society and the army. In this sense, the “Warrior” not only consolidates the military environment but also brings the army closer to the society, allows for avoiding looking at them at a stereotypical manner, often harmful to veterans.

Conclusions

The presentation of the “Warrior Project” seems incomplete without asking how it is perceived by the creators and participants themselves. When analyzing the participants’ reports from subsequent meetings, it can be noticed that soldiers – Warriors (the program beneficiaries) primarily appreciate the community as a value that provides them with a sense of strength, but which they are also proud of. At the core of the project is aid understood as supporting the objective by the community (here: sport). When asked about the Genesis of the Warrior, LtCol Szczepan Głuszcak says, “I didn’t think about the purposefulness of social engineering treatments. I wanted to help and combine this aid with sport”. The statements of the soldiers participating in the project allow for the conclusion that the objective has been achieved. One of the program participants evaluates the project in a few matter-of-fact military words, “A man with PTSD, when he falls, tries to rise, is given a chance to practice martial arts, fight on a mat – it strengthens his self-confidence, he may continue to fight against all odds of fate, with results, thus I believe it is a successful idea” (Pvt 1st Class Łukasz Wojciechowski)⁶.

The veterans and soldiers participating in the project are people with various life experience, career development path, looking differently at the world, people with a whole range of individual characteristics, but it is difficult to perceive them exclusively in the category of the program beneficiaries. “Warriors” are people who consciously chose this path to build themselves, develop certain qualities, such as resistance, physical fitness, but also virtues, such as loyalty, faithfulness to the cause, or realism and resisting illusions. The fight they have in blood is part of their lives, and it also seems that their identity and, in this context, the “Warrior Project” provides something that professional assistance will not offer – a sense of understanding based on shared experiences.

⁶ The quoted statements by the participants accessed on <https://www.instagram.com/p/BrwioK9BH1W/> (accessed: 2 April 2019).

REFERENCES

- Badura-Madej W. (2005), *Interwencje terapeutyczne wobec dzieci - ofiar przestępstw*, „Dziecko Krzywdzone”, 4, 1, pp. 43–52.
- Burk J., (1999), *Military culture*, w: *Encyclopedia of violence, peace and conflict*, L. Kurtz (ed.), San Diego, London, Boston, New York, Sydney, Tokyo, Toronto, pp. 447–462.
- Jarmoszko S. (2009), *Spoleczna tożsamość wojskowych a meandry polskiej transformacji*, “Acta Universitatis Wratislaviensis”, 3096, pp. 157–179.
- Murgatroyd S.J. (2000), *Poradnictwo i pomoc*, transl. by E. Turlejska, Poznań: Zysk i S-ka.
- Kowalska-Sendek M. (2019), *Projekt Wojownik*, accessed on <http://www.polska-zbrojna.pl/home/articleshow/25456?t=Projekt-Wojownik#> (accessed: 17 April 2019).
- Projekt Wojownik. Tomasz Sarara, mistrz świata w kick-boxingu, prowadził trening dla żołnierzy w 5. Lubuskim Pułku Artylerii w Sulechowie*, „Gazeta Lubuska”, accessed on <https://gazetalubuska.pl/projekt-wojownik-tomasz-sarara-mistrz-swiate-w-kickboxingu-prowadzil-trening-dla-zolnierzy-w-5-lubuskim-pulku-artylarii-w/ar/13901432> (accessed: 12 March 2019).
- Website of the Ministry of National Defense, <https://www.gov.pl/web/obrona-narodowa/cel-projektu-wojownik> (accessed: 11 March 2019).
- <https://www.instagram.com/p/BrwioK9BH1W/> (accessed: 2 April 2019).

SUMMARY

Among the needs of a particular type that fall within the spectrum of aid and therapeutic activities, there are those that result from the trauma or potentially traumatizing experiences related to participation in combat operations. The article is an attempt to concisely present an innovative aid project involving military veterans of foreign missions, introduced in Poland. What distinguishes the project is the fact that it is created by soldiers and addressed to soldiers, and thus it is a form of self-help in a rather specific environment. The “Warrior” project involves the use of three essential elements that make it possible to provide effective support: sport, aid, and a sense of community. Since these elements are inextricably linked to the military profession, they give hope for the high effectiveness of aid, so far confirmed in the statements by the participants.

KEYWORDS: army, aid, “Warrior”, trauma, community

STRESZCZENIE

Pośród potrzeb szczególnego typu, które mieszczą się w spectrum działań pomocowych i terapeutycznych zaznaczają się te, które wynikają z przebytej traumy lub doświadczeń potencjalnie traumatyzujących, związanych z uczestnictwem w działaniach bojowych. Artykuł jest próbą zwięzłego przedstawienia nowatorskiego projektu pomocowego, obejmującego żołnierzy-weteranów misji zagranicznych, wprowadzonego w Polsce. Tym, co ów projekt wyróżnia, jest fakt, że jest on tworzony przez żołnierzy i adresowany do żołnierzy, a więc stanowi formę swoistej samopomocy w dość specyficznym środowisku. „Projekt Wojownik” wykorzystuje trzy istotne elementy, które umożliwiają udzielenie skutecznego wsparcia: sportu, pomocy i poczucia wspólnoty. Jako że są to elementy nierozdzielnie związane z profesją wojskowych, rodzą nadzieję na wysoką skuteczność pomocy, dotąd potwierdzoną w wypowiedziach uczestników.

SŁOWA KLUCZOWE: wojsko, pomoc, „Wojownik”, trauma, wspólnota

MONIKA WOJTKOWIAK – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 1.09.2022

Daty recenzji / Revised: 14.02.2023; 14.07.2023

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 31.10.2023

Postawy czytelnicze – próba konceptualizacji i ich znaczenie w badaniach edukacyjnych

Reading attitudes – an attempt at conceptualization and their importance in educational research

DOI 10.25951/11157

Pojęcie postawy i jego definiowanie w naukach społecznych

W artykule przedstawiam teoretyczną refleksję nad postawami czytelniczymi i ich obecnością w badaniach pedagogicznych. Zanim przejdę do omówienia postaw czytelniczych i narzędzi, za pomocą których można je badać, odwołam się do podstawowej wiedzy na temat pojęcia postawy. Zostało ono wprowadzone w XX wieku do nauk społecznych przez Williama Thomasa i w stosunkowo krótkim czasie stało się terminem interdyscyplinarnym (Aronson i in. 1997; Kenrick i in. 2002; Sowińska 2009). Ta popularność wynika z poczynionego przez badaczy założenia o związkach postaw z zachowaniami (Sowińska 2009). Choć z czasem w badaniach empirycznych zweryfikowano charakter związku postawa – zachowanie, to właśnie postawy pozostały „rdzeniem psychologii społecznej” (Crisp, Turner 2009). Przeprowadzono dotychczas wiele badań dotyczących postaw i ich kształtowania, które wykazały, że postawy mają kluczowe znaczenie dla funkcjonowania społecznego (Wicker 1969; Kelman 1978; Marody 2000).

W badaniach nad postawami to pojęcie jest opisywane jako: trwała skłonność, nastawienie, dyspozycja czy zespół elementów poznawczych wpływających na zachowanie (Pacholski, Słaboń 2001). Badacze najczęściej odwołują się do strukturalnej definicji Stefana Nowaka (1973, s. 23), w której wyróżnił on trzy komponenty postawy: poznawczy (związany z oceną danego przedmiotu), behawioralny (zachowania z tym przedmiotem związane) oraz afektywny (emocje towarzyszące przedmiotowi postawy). W XX wieku to właśnie dzięki modelowi strukturalnemu rozwinęły się badania nad postawami – postanowiono sprawdzić, który

z trzech komponentów: poznawczy (Rokeach 1960; Kerlinger 1967), afektywny (Rosenberg 1956; Nowak 1973) bądź behawioralny (Newcomb 1950; Green 1959), determinuje obecność danej postawy.

Nawet pobieżny przegląd literatury przedmiotu pokazuje, że termin „postawa” jest powszechnie używany przez socjologów i psychologów. Ma prawo niepokoić teza, którą stawia Zofia Żukowska w opublikowanym w 2000 roku artykule *Badanie postaw jako jedno z kryteriów oceny nowych inicjatyw edukacyjnych*. Według badaczki pedagogzy stronią od używania tego terminu (Żukowska 2000, s. 325). Badaczka, argumentując za koniecznością prowadzenia w pedagogice badań postaw, wskazała wiążące się z tym trudności metodologiczne. Wynikają one ze złożoności samego pojęcia postawy, trudnego do zoperacjonalizowania. Innym problemem może być młody wiek respondentów, cechujący się nietrwałością postaw. Przyglądając się najnowszym pracom pedagogicznym, należy zauważyć, że negatywna tendencja dostrzeżona przez Żukowską odwróciła się i włączono postawy w obszar zainteresowań badawczych (Bełch 2009; Paśko 2009; Karwowski, Gralewski 2011).

Tak jak wspomniałam, badania nad postawami mają zasadnicze znaczenie dla nauk społecznych, ponieważ postawy wpływają na procesy poznawcze oraz mają związek z działaniami jednostki. Spoglądając na edukację z perspektywy pedagogicznej, należy podkreślić, że wszelkie działania, które podejmuje nauczyciel są oddziaływaniami na postawy uczniów. Postawy w badaniach nad edukacją są szczególnie ważne, ponieważ wśród podstawowych czynników zewnętrznych, fundamentalnych dla kształtowania postaw dzieci i młodzieży we wczesnych etapach życia, największą rolę poza rodziną odgrywają rówieśnicy (Newcomb 1963) oraz instytucje odpowiedzialne za kształcenie (Wojciszke 2011). Pod wpływem tych trzech grup na drodze socjalizacji postawy stają się względnie trwałe (Wojciszke 2011).

Na potrzeby dalszych rozważań przyjmuję za Stefanem Nowakiem trójkomponentową definicję postawy. Zakładam za Tadeuszem Mądrzyckim (1977), że na kształtowanie się postaw jednostki mają wpływ czynniki zewnętrzne oraz wewnętrzne, które pozostają ze sobą w sprzężeniu, przez co wszelkie oddziaływania na gruncie edukacyjnym mogą kształtować dzieci i młodzież. Dzieje się tak, ponieważ jak piszą Michael R. Leippe i Philip G. Zimbardo: „systemy postaw (...) są zorganizowane w taki sposób, że zmiany na jednej płaszczyźnie psychiki danej osoby często wywołują zmiany na innych płaszczyznach” (2004, s. 54).

Podsumowując, prace nad badaniem postaw na gruncie edukacji powinny być na porządku dziennym, ponieważ instytucje odpowiedzialne za socjalizację i kształcenie są miejscami, w których postawy są nieustannie kształtowane.

Postawy czytelnicze – znaczenie pojęcia w badaniach nad edukacją

W tej części będę starała się odnieść trójkomponentową definicję postawy do szczególnego przedmiotu badań, jakim jest czytelnictwo. Przyjmuję, za Jackiem Wojciechowskim i Zofią Zasacką, że czytelnictwo jest rezultatem regularnie podejmowanych praktyk kulturowych, pewnym systemem zachowań, powstającym w wyniku socjalizacji (Berger, Luckmann 1983; Hurrelman 1994) oraz podlegającym wpływowi transmisji wzorców kultury (Bernstein 1990; Zasacka 2018). Efektem kulturowej socjalizacji staje się określona postawa wobec czytania. W tej perspektywie zasadne wydaje się włączenie pojęcia postawy czytelniczej do nauk społecznych, a nie humanistycznych (Wojciechowski 2000). Termin „postawa czytelnicza” obejmuje nie tylko sam akt czytania książki i jej recepcji, ale również:

- komponent behawioralny – czyli zachowania społeczne jednostki, związane z czytaniem książek (m.in. ich wypożyczanie, kupowanie, rozmawianie o książkach),
- komponent afektywny – emocje towarzyszące tym aktywnościom, ekspresje i impresje stymulujące zaangażowanie czytelnicze,
- komponent poznawczy – odnoszące się do wymiaru kognitywnego (wyobraźni, pamięci, uczenia się, motywacji), przekonania żywione wobec książek, opinie na ich temat.

Dotychczas jedynie zasygnalizowałam, że czytelnictwo jest szczególnie znaczącą w badaniach nad edukacją. Na świecie dostrzeżono to już w latach 70. ubiegłego wieku, odkąd zaczęto prowadzić za granicą badania nad społecznymi aspektami czytania (Kazelskis i in. 2004; Kırmızı 2011; Murtafi’ah, Setyo Putro 2020). Odkryto, że emocje są znaczącym komponentem czytania i zaczęto podkreślać wpływ czynników afektywnych (Kush i in. 2005) oraz motywacji do podejmowania aktywności czytelniczej (Ghaith, Bouzeineddine 2003; Kush i in. 2005).

Przeanalizujemy argumenty popierające tezę o konieczności badań nad postawami czytelniczymi na gruncie edukacyjnym. Głównym argumentem jest fakt, że to postawy czytelnicze dzieci odgrywają wiodącą rolę w kształtowaniu kompetencji czytelniczych (Athey 1985; Guthrie i in. 1999; Guthrie, Wigfield 2000). Kompetencje czytelnicze w ubiegłej dekadzie zostały zaliczone przez Komisję Europejską do tzw. kompetencji kluczowych (Górowska-Fells i in. 2018), ponieważ większość materiałów edukacyjnych oparta jest na materiałach piśmienniczych (Ptaśnik-Cholewa, Kromka 2015). Również przedstawiciele krajów członkowskich OECD w *Reading for change. Performance and Engagement across*

Countries. Results from Pisa 2001 oraz członkowie rad ministrów różnych krajów w podstawach programowych położyli szczególny nacisk na podniesienie poziomu czytelnictwa dzieci i młodzieży, argumentując, że kompetencje czytelnicze są podstawowym warunkiem skutecznej edukacji na pierwszym (Jakubowicz i in. 1999) i kolejnych jej etapach (Schiefele i in. 2012).

Dodatkowych argumentów dostarczają wyniki badań, wskazujące, że czytanie ma pozytywny związek z postęпами edukacyjnymi, wspomaga rozwój poznawczy oraz wzmacnia zaangażowanie w życie społeczne (Kırmızı 2011; Marinak i in. 2013). Co więcej, liczne badania na gruncie zagranicznym (Martínez i in. 2008; Kırmızı 2011) pokazują, że pomiędzy postawą czytelniczą uczniów a ich wynikami w nauce zachodzi dwukierunkowa relacja: postawy czytelnicze wpływają na osiągnięcia uczniów, a osiągnięcia ugruntowują postawy czytelnicze (Wigfield, Asher 1984; Mullis i in. 2003).

Podsumowując, w świetle wyników prowadzonych na świecie badań nad postawami czytelniczymi należy podkreślić dużą wagę kształtowania tych postaw. Właściwa diagnoza omawianych obszarów jest potrzebna dla badań nad edukacją, ponieważ postawy oraz kompetencje czytelnicze mają związek z różnymi aspektami szerszego społecznego funkcjonowania ucznia, m.in. z osiągnięciami w nauce, społecznym zaangażowaniem jednostki i jej rozwojem. Ponadto środowisko edukacyjne jest jednym z podstawowych czynników zewnętrznych kluczowych dla kształtowania postaw dzieci i młodzieży.

Stan badań nad postawami czytelniczymi

Jak wykazano, postawy czytelnicze dzieci pełnią czołową rolę w kształtowaniu kompetencji czytelniczych (Athey 1985; Guthrie i in. 1999). Nasuwa się wniosek, że pierwszym krokiem do podniesienia poziomu kompetencji czytelniczych jest właściwa diagnoza postaw czytelniczych. Richard Kazelskis i współautorzy zauważają, że badania postaw czytelniczych dostarczają wiedzy niezbędnej w różnych obszarach pracy pedagogicznej (2005).

Tylko nieliczni polscy badacze, reprezentujący na ogół dyscyplinę bibliologii, sporadycznie podejmowali temat postaw czytelniczych (Węglińska 1991; Wojciechowski 2000). Wątek postaw czytelniczych pojawił się w badaniach realizowanych przez Instytut Książki i Bibliotekę Narodową, dotyczących czytelnictwa młodzieży (Zasacka 2014, 2022). Znacznie częściej można znaleźć prace poświęcone kulturze czytelniczej danej grupy (Więk 2016; Gawlik 2019; Gwadera 2019). Żadne ze wspomnianych badań nie obejmuje jednak szczegó-

łowej diagnozy postaw jednostki w pełnym wymiarze znaczeniowym tego pojęcia. Na gruncie polskim niestety nie funkcjonuje żadne narzędzie, które mogłoby służyć do szeroko zakrojonego badania postaw czytelniczych jednostki.

Na świecie badania postaw na szeroką skalę są prowadzone w szkołach podstawowych (McKenna i in. 1995; Hogsten, Peregoy 1999) oraz na wyższych szczeblach edukacyjnych (McKenna i in. 2012; Kolic-Vehovec i in. 2014). Wielokrotnie zwracano uwagę na to, że pozytywne postawy czytelnicze nabyte w dzieciństwie zanikają podczas edukacji szkolnej (McKenna i in. 1995; Hogsten, Peregoy 1999). Najczęściej badano następujące zmienne istotne dla postaw: płeć badanych, wiek, osiągnięcia czytelnicze, w tym poczucie sprawności czytelniczej, miejsce zamieszkania, wzory uczestnictwa w kulturze (McKenna i in. 1995; Kush, Watkins 1996; Hogsten, Peregoy 1999; Chapman, Tunmer 2003; Zasacka 2014, 2020; Guthrie 2015; Murtafi'ah, Setyo Putro 2020). Autorzy badań znaczącą rolę w kształtowaniu postaw czytelniczych przypisują socjalizacji pierwotnej i wtórnej.

Wybrane narzędzia do badania postaw czytelniczych

Pod koniec ubiegłego wieku badacze zainteresowani postawami czytelniczymi zaczęli tworzyć narzędzia służące do rzetelnego i systematycznego pomiaru tych postaw. Najpopularniejszym i powszechnie stosowanym w wielu krajach (Marcia i in. 2018) zarówno przez teoretyków, jak i praktyków narzędziem jest Elementary Reading Attitude Survey (ERAS). Mierzy on postawę czytelniczą w aspekcie *academic reading* (czytanie w celu uczenia się) oraz *recreational reading* (czytanie dla przyjemności) (McKenna, Kear 1990). ERAS w ciągu minionych trzydziestu lat był wielokrotnie wykorzystywany w badaniach nad uczniami z klas I–VI i jest oceniany przez badaczy jako wartościowe, wiarygodne narzędzie do badania postaw czytelniczych (Marcia i in. 2018). McKenna i współpracownicy zaproponowali również wersję kwestionariusza dla uczniów starszych. Należy dodać, że mierzy ona oba wymiary postawy w odniesieniu zarówno do czytania książek na tradycyjnych nośnikach, jak i na nośnikach cyfrowych (Marcia i in. 2018).

Zagraniczni twórcy testów postaw czytelniczych często proponują łączenie badania postaw z badaniami motywacji czytelniczych (Marcia i in. 2018). Gdy Davis H. Marcia i współautorzy omawiają najpopularniejszych 16 skal motywacji do czytania, wymieniają także ERAS. Warto w tym miejscu wspomnieć również o The Motivation for Reading Questionnaire (MRQ-R) (Guthrie,

Wigfield 1997) jako o popularnym narzędziu (Marcia i in. 2018) do badania motywacji czytelniczej.

Wnioski

Badanie postaw czytelniczych dzieci i młodzieży jest szczególnie istotne dla badań nad edukacją, ponieważ postawy czytelnicze dzieci odgrywają główną rolę w kształtowaniu kompetencji czytelniczych (Athey 1985; Guthrie, Wigfield 2000), determinujących przebieg kształcenia (Jakubowicz i in. 1999; Schiefele i in. 2012) oraz wpływających na funkcjonowanie społeczne (Kırmızı 2011; Marinak i in. 2013). Bez właściwej diagnozy postawy nauczyciele i badacze są pozbawieni możliwości właściwego ocenienia zachowań, sądów i emocji prezentowanych przez dzieci i młodzież wobec czytelnictwa.

Wiedza o tym, że należy dbać o czytelnictwo, zachęcać dzieci i dorosłych do czytania, promować literaturę w atrakcyjny sposób, jest powszechna. W przedstawionym artykule zwróciłam uwagę na niepokojący fakt, że w polskich badaniach nad edukacją niewiele jest prac poświęconych postawom czytelniczym. Z wychowawczego punktu widzenia wydaje się absolutnie kluczowe, żeby takie badania prowadzić i diagnozować postawy czytelnicze uczniów na różnych etapach edukacji, ponieważ to szkoła i środowisko rodzinne stanowią główne źródła doświadczeń, wspierających lub hamujących rozwój młodego człowieka.

BIBLIOGRAFIA

- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M. (1997), *Psychologia społeczna*, Poznań: Zysk i S-ka.
- Athey I.J. (1985), *Reading research in the affective domain*, w: H. Singer & E.B. Rudell (red.), *Theoretical models and processes of reading*, Newark, DE: International Reading Association.
- Belch K. (2009), *Kształtowanie postaw ekologicznych*, „Pedagogika Katolicka”, 2, s. 92–102.
- Berger P.L., Luckmann T. (1983), *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bernstein B. (1990), *Odtwarzanie kultury*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

- Chapman J.W., Tunmer W.E. (2003), *Reading difficulties, reading-related self-perceptions, and strategies for overcoming negative self-beliefs*, „Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties”, 19, s. 5–24.
- Crisp R.J., Turner R.N. (2009), *Psychologia społeczna*, Warszawa: PWN.
- Gawlik M. (2019), *Kultura czytelnicza dziecka z zespołem Downa (studium przypadku)*, „Nowa Biblioteka”, 4, s. 117–134.
- Ghaith G.M., Bouzineddine A.R. (2003), *Relationship between reading attitudes, achievement, and learners perceptions of their Jigsaw li Cooperative learning experience*, “Reading Psychology”, 24, s. 105–121.
- Green F.B. (1959), *Attitudes measurement*, w: G. Lindzey (red), *Handbook of social psychology*, New York: Addison-Wesley.
- Górowska-Fells M., Płatos B., Rybińska A. (2018), *Kompetencje kluczowe uczniów w międzynarodowych raportach i badaniach*, w: S.M. Kwiatkowski (red), *Kompetencje przyszłości*, Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Guthrie J.T. (2015), *Growth of motivations for cognitive processes of reading*, w: P.D. Pearson & E.H. Hiebert (red.), *Research-based practices for teaching common core literacy*, New York: Teacher College Press.
- Guthrie J.T. (1996), *Educational contexts for engagement in literacy*, “The Reading Teacher”, 49 (6), s. 432–445.
- Guthrie J.T., McGough K., Wigfield A. (1994), *Measuring reading activity: An inventory (Instructional Resource No. 4)*, Athens, GA: Universities of Georgia and Maryland, National Reading Research Center.
- Guthrie J.T., Wigfield A. (1997), *Relations of children’s motivation for reading to the amount and breadth of their reading*, “Journal of Educational Psychology” 89 (3), s. 420–432.
- Guthrie J.T., Wigfield A., Metsala J.L., Cox K.E. (1999), *Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount*, “Scientific Studies of Reading”, 3 (3), s. 231–256.
- Guthrie J.T., Wigfield A. (2000), *Engagement and motivation in reading*, w: M.L. Kamil & P.B. Mosenthal & P.D. Pearson & R. Barr (red.), *Handbook of Reading Research*, vol. 3, New York: Erlbaum.
- Gwadera M. (2019), *Źródła do badań kultury czytelniczej – trwanie, zmiana, konwergencja*, „Bibliotheca Nostra. Śląski Kwartalnik Naukowy”, 1 (55), s. 55–77.
- Hogsten J.F., Peregoy P.A. (1999), *An investigation of reading attitudes and self-perceptions of students reading on and below grade level*, <https://eric.ed.gov/?q=Hogsten%2c+J.+F.%2c+%26+Peregoy%2c+P.+A.+%281999%29>.
- http://www.bwgriffin.com/gsu/courses/edur9131/content/Reading_Atitudes_McKenna_Kear_1990.pdf.
- Hurrelman K. (1994), *Struktura społeczna a rozwój osobowości: wprowadzenie do teorii socjalizacji*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Jakubowicz A., Lenartowska K. & Lenkiewicz M. (1999), *Czytanie w początkowych latach edukacji*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Arkanus.
- Karwowski M., Gralewski J. (2011), *Zmotywowana kreatywność. Synergia motywacyjna postawy twórczej młodzieży*, „Chowanna”, 2, s. 45–58.
- Kazelskis R., Thames D., Reeves C. (2004), *The elementary reading attitude survey: Factor invariance across gender and race*, „Reading Psychology”, 25, s. 111–120.
- Kazelskis R. i in. (2005), *Reliability and stability of elementary reading attitude survey (ERAS) scores across gender, race, and grade level*, „Professional Educator”, Fall 2004 & Spring 2005, 1–2 (27), s. 29–37.
- Kelman H.C. (1978), *Attitudes are alive and well and gainfully employed in the sphere of action*, „American Psychologist”, 29, s. 310–324.
- Kenrick D.T., Neuberg S.L., Cialdini R.B. (2002), *Psychologia społeczna*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kerlinger F.N. (1967), *Social attitudes and their criterial referents: A structural theory*, „Psychological Review”, 74 (2), s. 110–122, <https://doi.org/10.1037/h0024301>.
- Kırmızı F.S. (2011), *The relationship between reading comprehension strategies and reading attitudes*, „Education 3–13”, 3 (39), s. 289–303.
- Kolici-Vehovec S. i in. (2014), *Development of metacognitive knowledge of reading strategies and attitudes toward reading in early adolescence: The effect on reading comprehension*, „Psychol. Top.”, 23, s. 77–98.
- Kush J.C., Watkins M.W. (1996), *Long-term stability of children’s attitudes toward reading*, „Journal of Educational Psychology”, 89, s. 315–319.
- Kush J.C., Watkins M.W., Brookhart S.M. (2005), *The temporal-interactive influence of reading achievement and reading attitude*, „Educational Research and Evaluation An International Journal on Theory and Practice”, 11, s. 30.
- Marcia D.H. i in. (2018), *A review of reading motivation scales*, „Reading Psychology”, doi: 10.1080/02702711.2017.1400482.
- Marinak B.A., Gambrell L.B., Mazzoni S.A. (2013), *Maximizing motivation for literacy learning*, New York: Guilford Press.
- Martínez R.S., Aricak O.T., Jewell J. (2008), *Influence of reading attitude on reading achievement: A test of the temporal interaction model*, „Psychology in the Schools”, 10 (45), s. 1011–1018.
- Marody M. (2000), *Postawy*, w: Z. Bokszański i in. (red.), *Encyklopedia socjologii*, t. 3, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Mądrzycki T. (1977), *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- McKenna M.C., Kear D.J., Ellsworth R.A. (1995), *Children’s attitudes toward reading: A national survey*, „Reading Research Quarterly”, 30, s. 934–956.

- McKenna M.C. i in. (2012), *Reading attitudes of middle school students: Results of a U.S. survey*, „Reading Research Quarterly”, 47 (3), s. 283–306.
- McKenna M.C., Kear D. (1990), *Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers*, „Reading Teacher”, 43, s. 626–639.
- Mullis L.V.S. i in. (2003), *PIRLS 2001 International Report: IEA's study of reading literacy achievement in primary school in 35 countries*, Boston, MA: Boston College, International Study Center.
- Murtafi'ah B., Setyo Putro N.H.P. (2020), *Gender differences in santri's reading attitude and motivation*, „EduLite Journal of English Education, Literature, and Culture”, 5(2), s. 251–262.
- Newcomb C.T. (1950), *Social psychology*, New York: Dryden Press.
- Newcomb T.M. (1963), *Persistence and change: Bennington College and its students after twenty-five years*, New York: Wiley.
- Nowak S. (1973), *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*, w: S. Nowak (red.), *Teorie podstaw*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pacholski M., Słaboń A. (2001), *Słownik pojęć socjologicznych*, Kraków: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie.
- Paśko I. (2009), *Kształtowanie postaw ekologicznych w edukacji*, „Nowa Szkoła”, 4, s. 30–35.
- Ptaśnik-Cholewa K., Kromka M. (2015), *Rola rodziców w rozbudzaniu postaw czytelniczych dziecka w kontekście czasu wolnego*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli”, 1, s. 73–94.
- Rokeach M. (1960), *The open and closed mind*, New York: Basic Books.
- Rosenberg M.J. (1956), *Cognitive structure and attitudinal effect*, „The Journal of Abnormal and Social Psychology”, 3 (53), s. 367–372.
- Schiefele U. i in. (2012), *Dimensions of reading motivation and their relations to reading behavior and competence*, „Reading Research Quarterly”, 4 (47), s. 427–428.
- Sowińska A. (2009), *Wstęp do psychologii dla studentów kierunków ekonomicznych*, Katowice: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej.
- Węglińska M. (1991), *Postawy czytelnicze dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Wicker A.W. (1969), *Attitudes versus actions: The relationship of verbal and overt behavioral responses to attitude objects*, „Journal of Social Issues”, 25, s. 41–78.
- Więk A. (2016), *Kształtowanie kultury czytelniczej: rola biblioteki*, „Biblioteka i Edukacja. Elektroniczne czasopismo Biblioteki Głównej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie”, <http://www.bg.up.krakow.pl/newbie/index.php/bie/article/download/157/156>.

- Wigfield A., Asher S.R. (1984), *Social and motivational influences on reading*, w: P.D. Pearson & R. Barr & M.L. Kamil & P. Mosenthal (red.), *Handbook of reading research*, New York: Longman.
- Wojciechowski J. (2000), *Czytelnictwo*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wojciszke B. (2011), *Psychologia społeczna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Yurdakal I.H., Kirmizi F.S. (2021), *Attitude Scale Towards Digital Reading (DRAS) for preservice teachers: Validity and reliability study*, „The Journal of Buca Faculty of Education”, 51, s. 137–159.
- Zasacka Z. (2014), *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Zasacka Z. (2018), *Socjalizacja do czytania – edukacja szkolna i kręgi rówieśnicze*, „Rocznik Biblioteki Narodowej”, 49, s. 187–216.
- Zasacka Z. (2020), *Czytelnictwo młodzieży szkolnej 2017*, „Rocznik Biblioteki Narodowej”, 51, s. 199–242.
- Zasacka Z. (2022), *Czytelnictwo młodzieży szkolnej*, „Rocznik Biblioteki Narodowej”, 53, s. 11–242.
- Zimbardo P.G., Leippe M.R. (2004), *Psychologia zmiany postaw i wpływu społecznego*, Warszawa: Zysk i S-ka.
- Żukowska Z. (2000), *Badanie postaw jako jedno z kryteriów oceny nowych inicjatyw edukacyjnych*, w: J. Piekarski, B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

STRESZCZENIE

Celem artykułu jest teoretyczna refleksja nad postawami czytelniczymi dzieci i młodzieży. Problem badawczy zawiera się w pytaniach: dlaczego badanie postaw czytelniczych jest istotne w badaniach nad edukacją oraz jaki jest stan badań nad nimi w Polsce i na świecie. Zastosowałam selektywną analizę prac z zakresu socjologii i pedagogiki. Artykuł rozpoczynam od wyjaśnienia znaczenia postaw w badaniach społecznych i zwracam uwagę na szczególną sytuację pedagogiki jako dziedziny, która bada postawy dzieci i młodzieży. Próbuję także zdefiniować, czym jest postawa czytelnicza i uzasadniam, dlaczego jest ona ważna w badaniach nad edukacją. W ramach rekomendacji przedstawiam krótki przegląd najważniejszych zagranicznych narzędzi do badania postaw czytelniczych. Artykuł kończę konkluzją, że w polskich badaniach edukacyjnych brakuje prac dotyczących postaw czytelniczych i zachęcam do ich prowadzenia.

SŁOWA KLUCZOWE: postawy czytelnicze, badania edukacyjne, narzędzia do badania postaw czytelniczych, ERAS, kultura czytelnicza

SUMMARY

The aim of the article is a theoretical reflection on children's reading attitudes. The research problem consists of the following questions: why research on reading attitudes is important in research on education and the state of research on them. I used a selective analysis of works in the field of sociology and pedagogy. I begin the article by explaining the importance of attitudes in social research and I draw attention to the special situation of pedagogy as a field that studies the attitudes of children and youth. I also try to define a reading attitude and justify why it is important in research on education. As part of the recommendation, I present a short overview of the most important tools for researching reading attitudes. I conclude the article with the conclusion that Polish educational research lacks studies on reading attitudes and I encourage to conduct them.

KEYWORDS: reading attitudes, educational research, tools for researching reading attitudes, ERAS, reading culture

ALEKSANDRA SOBAŃSKA – Uniwersytet Śląski w Katowicach

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 30.03.2023

Daty recenzji / Revised: 6.07.2023; 6.09.2023; 20.09.2023

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 31.10.2023

Badania i komunikaty

Rozumienie seksualności i wychowania seksualnego dzieci przez matki i nauczycielki przedszkola

Understanding children's sexuality and sexual education by mothers and preschool teachers

DOI 10.25951/11158

Wprowadzenie w problematykę badawczą

Seksualność małego dziecka wciąż jest tematem wzbudzającym skrajne emocje oraz kontrowersje, szczególnie w naszym kraju, mocno osadzonym w chrześcijańskim systemie aksjologicznym. Opublikowanie w Polsce dokumentu o standardach edukacji seksualnej w Europie, opracowanego przez Światową Organizację Zdrowia (WHO 2010, s. 35), wywołało poruszenie w społeczeństwie. W efekcie doszło do zderzenia dwóch przeciwnych przekonań: przekonań bazujących na wiedzy biologicznej opisującej rozwój psychoseksualny człowieka od najwcześniejszych etapów z przekonaniem opartym na poglądzie, iż dziecko jest istotą aseksualną. Śledząc debatę publiczną, która wywiązała się na skutek zaistnienia przeciwnych stanowisk, podjęłam próbę ukazania uogólnionego, mającego swoje źródło w nauce, poglądu na sferę seksualną dziecka, jak i jednostkowych znaczeń nadawanych – przez matki i nauczycielki przedszkola – seksualności i wychowaniu seksualnemu małego dziecka.

Światowa Organizacja Zdrowia (WHO 2010, s. 17) promuje szeroki kontekst ujmowania seksualności człowieka: „seksualność stanowi kluczowy aspekt istnienia człowieka w trakcie jego życia i dotyczy płci, tożsamości i ról płciowych, orientacji seksualnej, erotyzmu, przyjemności, intymności oraz prokreacji. Seksualność jest odczuwana i wyrażana w myślach, fantazjach, pragnieniach, wierzeniach, postawach, wartościach, zachowaniach, praktykach, rolach i związkach”.

Sposób przedstawiania seksualności jako wytworu społecznie konstruowanego jest obecny w rozważaniach badaczy pracujących na gruncie socjologii seksualności (Bauman 2003, s. 146), którzy podnoszą

kwestię znaczenia czynników środowiskowych w procesie dojrzewania psychoseksualnego.

Każdy okres życia człowieka odznacza się własnym charakterem, na który składają się specyficzne dla tego czasu aktywności i zadania rozwojowe oraz procesy poznawcze wpływające na ich przebieg. Czas pomiędzy 3 a 6 rokiem życia jest etapem szczególnie ważnym ze względu na niepowtarzalność pierwszych doświadczeń oraz ich mocne ugruntowanie w pamięci – to, co dziecko przeżyje w pierwszych latach swojego życia, może determinować jego funkcjonowanie w wielu sferach w późniejszym czasie (Dymowska 2019, s. 124). Christa Wanzeck-Sielert (2004, s. 40) zwraca uwagę na konsekwencje zastosowania tej prawidłowości w przypadku rozpatrywania znaczenia rozwoju seksualnego, pisząc o tym, że pewien koloryt emocjonalny nadany sytuacjom związanym z seksualnością pozostaje z człowiekiem na całe życie i wyznacza atmosferę, która nawet w dorosłości może towarzyszyć określonym sytuacjom.

We wczesnym dzieciństwie może dojść do zaburzeń, których konsekwencją jest brak poczucia przynależności do danej płci, także w dorosłości. Jedno z zaburzeń ma swoje źródła w postawie rodziców wobec własnego dziecka: jeśli rodzice nie akceptują biologicznej płci dziecka i usilnie próbują wpoić mu schemat zachowań niezgodnych z jego warunkami biologicznymi, takie postępowanie może skutkować brakiem akceptacji przez dziecko swojej płci wrodzonej i próbami odnalezienia się w rolach przypisanych odmiennej płci, co z kolei może prowadzić do nerwicy, zaburzeń tożsamości oraz problemów natury psychicznej (Imieliński 1990, s. 344). Innym, znanym seksuologom przypadkiem, są nieprawidłowości w kształtowaniu swojego poczucia seksualności spowodowane zaburzeniem relacji rodzic – dziecko. W sytuacji, w której dziecko nie czuje osobistej więzi z rodzicem lub ich kontakt z jakiegoś powodu uległ zniekształceniu, może dojść do braku identyfikacji z jakąkolwiek płcią, obniżenia poczucia własnej wartości i problemów z akceptacją własnej cielesności (Imieliński 1990, s. 344). Kolejnym przykładem wywierania sprzecznego z biologią wpływu na dziecko jest realizowanie w praktyce założeń wychowania płciowego, zgodnie z którym propozycje zabaw oraz aktywności dla dzieci w wieku przedszkolnym – szczególnie ważnym dla formowania tożsamości płciowej – powinny być narzędziem do walki ze stereotypami na temat płci, co może wpływać na przykład na pozbywanie się zabawek domyślnie przeznaczonych głównie dla chłopców lub dla dziewczynek (między innymi lalek, samochodów, zestawów majsterkowicza) (Dzierzgowska i in. 2012, s. 23, 37).

Przyjęcie własnej płci oraz utożsamianie się z nią jest fundamentalną kwestią dla egzystencji człowieka, wpływającą na poziom odczuwanego zadowole-

nia z życia oraz ocenę wartości samego siebie. Jednocześnie tożsamość płciowa jest konstruktem, na który wpływa szereg pośrednich czynników, między innymi informacje dostarczane w dzieciństwie dotyczące obrazu płci, mechanizmy warunkowania zachowań typowych dla danej płci z punktu widzenia określonego społeczeństwa oraz modele roli płciowej prezentowane przez rodziców (Waszyńska i in. 2013, s. 172).

Jakość przebiegu okresu wczesnego dzieciństwa warunkuje funkcjonowanie człowieka w późniejszych etapach życia. Ewentualne nieprawidłowości zaistniałe w czasie budowania pierwszych relacji mogą skutkować nawracającymi trudnościami w zakresie kontaktów międzyludzkich, wpływając tym samym na poziom zadowolenia z życia jednostki. Jednocześnie w tym samym czasie tworzone są podwaliny pod osobiste poczucie tożsamości płciowej – dziecko tworzy w swoim umyśle konstrukt płci, opierając się na schemacie myślowym, początkowo zakorzenionym w zachowaniach realnie istniejących osób (najczęściej rodziców), w późniejszym czasie funkcjonujący w oderwaniu od nich. Niedocenienie wagi doświadczeń budowanych na bazie aktywności dziecka w środowisku rodzinnym, rówieśniczym i przedszkolnym jest dużym błędem pedagogicznym, którego konsekwencje będzie ono ponosić, odczuwając pewne braki i trudności w różnych sferach codziennego funkcjonowania.

Metoda i organizacja badań

Materiał badawczy został pozyskany na drodze wywiadów przeprowadzonych z matkami dzieci w wieku przedszkolnym oraz nauczycielkami wychowania przedszkolnego. Badania zostały oparte na paradygmacie interpretatywnym, który jest definiowany przez pryzmat jego powiązań z subiektywistyczną wizją natury społecznej oraz teorią poznania (Sławecki 2012, s. 78). Mój wybór był podyktowany charakterystycznymi cechami tego podejścia, które dały mi możliwość poznania i poddania analizie znaczenia, jakie rodzice i nauczyciele nadają swoim codziennym oddziaływaniom interpersonalnym, szczególnie oddziaływaniom wychowawczym w sferze rodzącej się seksualności dziecka, oraz poznania wartości i znaczeń, jakie ludzie nadają zdarzeniom i zachowaniom. Chcąc zbadać uwarunkowania przekazu rodziców do swoich dzieci, które dotyczą sposobu ich rozumienia tożsamości płciowej, cielesności, roli seksualności w życiu człowieka, jednocześnie mogłam zbliżyć się do badanych i poznać ich osobiste, jednostkowe interpretacje będące wyrazem ludzkiego doświadczania świata i działania w nim.

Biorąc pod uwagę zarysowaną problematykę i zbierając dane, szukałam odpowiedzi na następujące problemy badawcze:

- Jak badane matki i nauczycielki rozumieją seksualność dziecka i jakie znaczenie nadają wychowaniu seksualnemu dziecka w wieku przedszkolnym?
- Jakie różnice w podejściu do seksualności i wychowania seksualnego występują między matkami i nauczycielkami wychowania przedszkolnego?

Ze względu na specyficzne uwarunkowania moich badań przyjąłam za wiódącą metodę wywiad, który należy do najstarszych metod badania świata społecznego (Kubinowski 2011, s. 206), stanowiąc „specyficzną formę rozmowy, w trakcie której wiedzę tworzy się w toku interakcji między osobą prowadzącą wywiad a respondentem” (Gudkowa 2012, s. 112). Wybrałam tę metodę, ponieważ tworzy ona możliwość połączenia dwóch, niekiedy odległych światów: osoby badanej i badacza, kreując wspólną przestrzeń, w której może dojść do wymiany doświadczeń i interpretacji.

W badaniu wzięło udział 8 kobiet (zob. tabela 1), wszystkie są mieszkankami miasta powyżej 600 tysięcy mieszkańców, posiadają wyższe wykształcenie oraz mieszczą się w przedziale wiekowym między 28 a 39 rokiem życia.

Tabela 1. Charakterystyka respondentek

Inicjały badanych	Wiek w latach	Staż pracy w latach	Awans zawodowy	Staż małżeński w latach	Liczba posiadanych dzieci, ich wiek i płeć	Status związku	Struktura rodziny
MC – matka Celina	32	–	–	8	dwoje: 6-letni chłopiec, 3-letnia dziewczynka	małżeństwo	dwupokoleniowa, pełna
MD – matka Dorota	36	–	–	9	trzy córki w wieku 7, 5 i 3 lata	małżeństwo	dwupokoleniowa, pełna
ME – matka Edyta	28	–	–	7	jedno, 5-letni chłopiec	w separacji	trójpokoleniowa, niepełna

MH – matka Hanna	32	–	–	8	dwoje: 6-letni chłopiec i 4-letnia dziewczynka	małżeń- stwo	trójpoko- leniowa, pełna
NA – nauczyciel- ka Agata	36	12	nauczyciel mianowa- ny	–	–	–	–
NB – nauczyciel- ka Beata	39	15	nauczyciel dyplomo- wany	–	–	–	–
NF – nauczy- cielka Franciszka	29	2	nauczyciel stażysta	–	–	–	–
NG – nauczyciel- ka Gabriela	32	6	nauczyciel stażysta	–	–	–	–

Źródło: badanie własne.

Analiza wyników badania

W moim badaniu posłużyłam się wywiadem częściowo ustrukturyzowanym, który opierał się na kilkunastu pytaniach zorganizowanych wokół trzech grup zagadnień: definiowania seksualności dziecka przez matki i nauczycielki, kontekstu kulturowego i społecznego tworzenia znaczeń nadawanych seksualności przez badane, roli respondentek w procesie wspierania rozwoju seksualnego dziecka. Stanowiły one ważne punkty odniesienia w przeprowadzanych wywiadach, pełniąc rolę porządkującą całość rozmowy; nie tworzyły natomiast sformalizowanej, sztywnej i niezmiennej struktury warunkującej przebieg spotkania. Poddając pozyskane wyniki analizie, zastosowałam kategorie odpowiadające wymienionym wyżej zagadnieniom.

Ujmowanie seksualności dziecka

W świadomości kobiet biorących udział w badaniu seksualność jawiła się jako neutralny konstrukt, definiowany głównie przez pryzmat biologii, sfery emocjonalnej oraz zachowań przejawianych przez jednostkę. Ich wypowiedzi jednoznacznie na to wskazywały, ponieważ na pytanie o sposób rozumienia seksualności odpowiadały, że jest związana z „wyglądem zewnętrznym” (MC, 32 lata), „emocjonalną dojrzałością do przyjęcia własnej seksualności” (MD, 36 lat) czy też z „przeżywaniem różnorodnych emocji związanych z relacjami interpersonalnymi” (NA, 36 lat). Padały odpowiedzi ukazujące skomplikowaną naturę tego zagadnienia i różne jego komponenty: „seksualność to skrywana na co dzień strona naszej natury. Można ją rozpatrywać w aspekcie fizjologicznym, psychicznym i behawioralnym” (NG, 32 lata), „ale jest też zachowanie, damskie i męskie, takie stereotypowe męskie i kobiece role społeczne”, „na pewno wiąże się z cielesnością, fizjologią, tym, w jaki sposób jesteśmy zbudowani i do jakiej płci należymy” (NB, 39 lat). Każda z osób badanych potrafiła zdefiniować to pojęcie, jednak widoczne były trudności w jasnym i rzeczowym określeniu jego istoty, niejednokrotnie werbalizowane przez badanych. Bazując na osobistej definicji seksualności, badane osądzały, czy w ich opinii dzieci są istotami seksualnymi – wszystkie odpowiedzi były twierdzące. Zaznaczano niekiedy, że seksualność dziecka może różnić się intensywnością, jak i sposobami ekspresji, od seksualności osoby dorosłej: „Nie jest to na pewno seksualność w pełni rozwinięta, odpowiadająca temu, co czują albo mogą doświadczać osoby dorosłe czy choćby nastolatki, ale na pewno jest, to wynika po prostu z tego, że są chłopcami lub dziewczynkami” (NF, 29 lat).

Respondentki obserwowały u dzieci w przedszkolu i domu podobne przejawy seksualności: zapytania o szczegóły budowy ciała człowieka czy też sposób rozmnażania, akty masturbacji, zabawy imaginacyjne z podtekstem seksualnym i tendencją do rozbierania się, zabawy orientacyjne polegające na oglądaniu własnych narządów płciowych lub pokazywaniu genitaliów rówieśnikom, rysunki przedstawiające treści o charakterze erotycznym, zafascynowanie procesami wydalania, identyfikacja z własną płcią oraz „przedszkolne zauroczenia”, charakteryzujące się dużą sympatią przejawianą w stosunku do wybranego kolegi lub koleżanki.

Istotną różnicę stanowi natomiast charakter obserwacji poczynionych przez nauczycielki w porównaniu z matkami dzieci w wieku przedszkolnym – nauczycielki odnotowały więcej przypadków przejawiania ekspresji seksualnej dzieci, zwracały także większą uwagę na szczegóły dotyczące samego zachowania,

natomiast matki skupiały się na motywach dziecka. Jedna z matek opisywała zachowanie dziecka, wskazujące na rodzącą się identyfikację z płcią, w następujący sposób:

Synek długo lubił bajkę „Psi patrol” i bardzo chętnie nosił ubrania z jej bohaterami. Ale nagle okazało się, że 5-latek nie może nosić takich ubrań, że to „dzidziusiowe”, jak mi kiedyś powiedział i chłopcy się z niego śmieją. A przecież on jest chłopcem, a nie dzidziusiem, więc wymyślił sobie, że jak będzie zakładał inne ubranka, to wtedy oni zaczną go traktować poważniej. I tak od roku kupujemy głównie ubrania z Ninjago, bo to teraz jest na topie. A „Psi Patrol” bardzo chętnie nosi po domu (MC, 32 lata).

Inna mama przyczynę silnej potrzeby syna do manifestowania archetypowych cech przypisywanych swojej płci upatrywała w sytuacji rodzinnej: „Te zachowania Kuby, to, że chce zawsze uchodzić za silnego, odważnego i pomocnego, to pojawiło się już po tym, jak się rozstaliśmy z byłym i jestem przekonana, że jak jego zabrakło, to Kuba postanowił grać rolę mężczyzny w tym domu” (ME, 29 lat).

Jedną z przyczyn różnic w obserwacjach obu grup badanych jest większe pole eksploracji nauczycielek związane z możliwością porównania zachowania poszczególnych dzieci z pozostałymi przedszkolakami oraz doświadczenie zawodowe wynikające ze stażu pracy w przedszkolu. Rodzice ograniczają się do kontaktu z własnym dzieckiem, w wyniku czego naturalnie obserwują tylko jego zachowania, co wpływa również na różnorodność odnotowanych spostrzeżeń. Kolejna z przyczyn ma podłoże w relacji matki z dzieckiem, która charakteryzuje się większą siłą, jest niewątpliwie bliższa i głębsza niż w przypadku więzi łączącej nauczycielkę z wychowankiem, co powoduje, że matce łatwiej zauważyć powody określonej aktywności dziecka oraz podjąć refleksję na ten temat.

Na pytanie o czynniki wpływające na rozwój seksualny dziecka padały odpowiedzi wskazujące zarówno na szerszy kontekst rozumienia zagadnienia, jak i węższy. Z szerszą perspektywą wiązały się odpowiedzi podające całokształt otoczenia, w jakim wychowywane jest dziecko, co określano mianem „społeczeństwa” czy też bardzo enigmatycznie jako „wszystko, co dzieje się wokół dziecka”. Niektóre badane kobiety zawężyły w pewien sposób spektrum swojej wypowiedzi, wskazując konkretne przykłady środowisk czy instytucji, oddziałujących na tę sferę rozwoju człowieka: rodziców, rodzinę, nauczycieli, przedszkole, rówieśników, media lub Kościół.

Kontekst kulturowy i społeczny towarzyszący procesowi tworzenia znaczeń nadawanych seksualności

Jako jedno z najistotniejszych źródeł kształtujących prywatne sposoby ujmowania seksualności przez badane została wskazana rodzina, zaś jej wpływ określano pozytywnie bądź negatywnie. Osoby wskazujące na pozytywne aspekty pozostawały w bliskiej relacji z rodzicami, zbudowanej na szczerych rozmowach oraz poczuciu bezwarunkowej akceptacji. W gronie tych kobiet większość jako osobę znaczącą wymieniła matkę: „Nieoceniona w tym była moja mama, która do dzisiaj świetnie mnie rozumie i zawsze pomaga. Tata też był mi bliski, ale z wiadomych powodów jemu nie zwierzałam się z tego typu rozterek” (MD, 36 lat). Jedna z respondentek wskazała siostrę.

Wypowiedzi części badanych jednocześnie były spójne z teorią tabu płci (Sikora 2014, s. 298), zgodnie z którą wychowanie seksualne w rodzinie zazwyczaj przebiega w obrębie tej samej płci, jak i z wynikami badań przywołanymi przez Renatę Sikorę, z których wynikało, iż klimat emocjonalny panujący w danej rodzinie, na który składają się bliskie relacje łączące jej członków, komunikacja oparta na jasnych i czytelnych zasadach oraz możliwość uzyskania wsparcia, zwiększa prawdopodobieństwo wystąpienia zgodności w przekonaniach rodziców oraz młodzieży (Sikora 2014, s. 298). Przebadane kobiety, które w aprobującym tonie wypowiadały się na temat wysiłków otoczenia na rzecz własnego wychowania, deklarowały, że swoje poglądy w dużej mierze czerpią z tego, co wówczas wyniosły z rozmów z matkami, na ich słowach opierając własny stosunek do seksualności lub macierzyństwa. Jedna z badanych podsumowała swoje doświadczenia z dzieciństwa słowami: „Uważam, że to, w jakim domu wyrastałam, jakich fajnych ludzi miałam obok siebie, to mi tak naprawdę pomogło być taką matką, jaką jestem” (MD, 36 lat).

Z wypowiedzi kobiet znajdujących się w drugiej podgrupie przebijała się świadomość znaczenia wsparcia otrzymanego w domu rodzinnym oraz stwierdzenie, iż tego rodzaju wzmocnień od najbliższych zabrakło we własnym dzieciństwie. Agata, nauczycielka, opisując swoje doświadczenia rodzinne, zwróciła uwagę na konsekwencje wynikające z zastosowanego przez jej rodziców modelu wychowania: według niej, wpłynęło to zarówno na pojawienie się negatywnych emocji związanych z pierwszą miesiączką, jak i na przeniesienie już w dorosłym życiu postaw rodziców na jej własny stosunek do wychowania seksualnego oraz poruszania tematów związanych z seksualnością. Ujęła to w następujący sposób:

Myszę, że seksualność była w moim domu rodzinnym w pewnym stopniu tematem tabu, toteż pojawienie się emocji wstydu i niepokoju podczas pierwszej miesiączki mogło wiązać się ze zbyt małą komunikacją w tym zakresie (...). Wydaje mi się, że ten styl postępowania troszkę mi wpoili, przez co sama też raczej nie tworzę sytuacji, w których musiałabym rozmawiać na te tematy (NA, 36 lat).

Inną grupą osób, wskazaną przez badane, która miała duży wpływ na nie w procesie formowania własnej seksualności, była lokalna społeczność, ujmowana także jako „najbliższe otoczenie”. Działania środowiska lokalnego, skupione przede wszystkim na procesie internalizacji wewnętrznie panujących wymogów dotyczących każdej płci, były istotnym przewodnikiem w toku kształtowania tożsamości płciowej, choć nie zawsze były oceniane pozytywnie. Badane wskazywały na ograniczenia wypływające z narzuconego im sposobu myślenia o płci, na stereotypowość i schematyczność przedstawianych wzorców płciowych oraz na dużą ingerencję w zachowania jednostki. Na przeciwnym biegunie znalazły się przywołane wspomnienia dwóch kobiet, w wypowiedziach których przeważały uczucia wdzięczności i satysfakcji płynące z faktu doświadczenia w okresie dzieciństwa wpływu lokalnej społeczności na własny rozwój seksualny. Obie kobiety wskazywały na takie pozytywne skutki, jak ułatwienie odnalezienia się w roli kobiety, przekazywanie wiedzy na temat seksualności oraz wspieranie rozwijającej się dojrzałości emocjonalnej. W ten sposób przedstawiała to jedna z nich: „Wszelkie emocje związane z odczuwaniem roli w społeczeństwie jako dziewczynki były dla mnie łatwiejsze i naturalne, gdyż od samego dzieciństwa pokazywano mi pewne zachowania, czy też aspekty związane z wyglądem zewnętrznym, między innymi ubraniem, jak noszenie sukienek albo bawienie się lalkami” (NA, 36 lat).

Kolejnym źródłem oddziaływania, istotnym z punktu widzenia rozwijającej się tożsamości seksualnej, była grupa rówieśnicza. Według jednej z kobiet rówieśnicy zapełnili lukę w jej wychowaniu seksualnym, która była efektem niepodejmowania przez rodziców zobowiązań rodzicielskich, jakie na nich spoczywają. Wówczas to właśnie rówieśnicy stanowili tę grupę, do której badana mogła zwrócić się z nurtującym ją pytaniem – miała pewność, iż zostanie wysłuchana i otrzyma wsparcie. Sam walor wiarygodności zdobywanej w ten sposób wiedzy nie jest oceniany przez kobietę zbyt wysoko, jednak ujmuje go jako naturalną konsekwencję wynikającą z tego typu kontaktów: „U nas to więcej dzieci rozmawiały na podwórku – i wydaje mi się, że nie tylko u nas w tamtych czasach tak było. Było grono dzieciaków, któreś miało jakieś informacje, to chętnie dzieliło się z pozostałymi. A że czasami jakieś przekłamania

się zdarzały? Normalna rzecz, później dopiero człowiek się dowiadywał, jak to jest naprawdę” (NB, 39 lat).

Rówieśnicy mogą również stanowić źródło norm moralnych i kodeksu zachowania, niejednokrotnie nie mniej krytyczne w odbiorze aniżeli otoczenie osób dorosłych. Jedna z nauczycielek, opisując negatywny wpływ rówieśników na swój rozwój, przywołała sytuację z własnego okresu adolescencji, kiedy była świadkiem, jak na skutek pogłosek o jednej z koleżanek, opinia społeczna ją napiętnowała i w pewnym zakresie wykluczyła z grona rówieśniczego: „Od tamtej pory wiem, że nasza seksualność może być niebezpieczna, że może wpłynąć na to, że inni będą na nas patrzeć tylko przez jej pryzmat. I już nieważny jest intelekt, jakieś talenty, osiągnięcia, to wszystko nieważne. Najważniejsze u kobiety może być to, jak się prowadzi. Albo jak ktoś z zewnątrz to ocenia” (NF, 32 lata). Uczestniczenie w tamtych wydarzeniach, pomimo wsparcia udzielonego w rodzinie, znacznie zmieniło sposób widzenia własnej płci przez respondentkę, na zawsze zostawiając ją w przekonaniu, iż w ocenie wartości kobiety argumentem przeważającym jest subiektywna, płynąca z otoczenia, opinia o jej moralności.

Postrzeżenie własnej roli w procesie wspierania rozwoju seksualnego dziecka

Fundamentalną kwestią, z której uczyniłam punkt wyjścia rozważań na temat roli nauczycieli i rodziców, była świadomość istnienia potrzeby udzielenia dziecku wsparcia w zakresie jego rozwijającej się seksualności przez osoby dorosłe pozostające z nim w relacji. Zarówno matki, jak i nauczycielki zgodziły się co do zasadności wprowadzania tego rodzaju praktyk wychowawczych, dostrzegając szereg korzyści z tego płynących: wzmocnienie relacji z dorosłym, wzrost zaufania dziecka do otoczenia, budowanie poczucia bezpieczeństwa i bycia akceptowanym, rozwój kompetencji intra- i interpersonalnych, kształtowanie świadomości własnego ciała oraz systemu wiedzy dziecka opartego na rzetelnych i wiarygodnych informacjach. W obu badanych grupach kobiety zaobserwowały część skutków w trakcie codziennej praktyki wychowawczej. Jedna z matek przedstawiła to w ten sposób: „Już teraz widzę po synu, że te nasze rozmowy dużo mu dały, że lepiej rozumie sam siebie, ale i ogólnie rzeczywistość, a małe dzieci lubią wiedzieć, bo na tym świecie często coś je zaskakuje i lubią to, co już znają, co oswoiły” (ME, 29 lat).

Poproszone o wytyczenie pewnych obszarów wiedzy, których poruszenie w rozmowach z dzieckiem jest wartościowe dla jego dalszego rozwoju, badane

kobiety udzielały spójnych w obrębie własnej grupy odpowiedzi. Wśród nauczycielek odpowiedzi skupiały się na kwestiach biologicznych, ściśle związanych z budową ciała, fizycznymi różnicami pomiędzy dwiema płciami, jak i między dzieckiem a osobą dorosłą, higieną miejsc intymnych, a także zapłodnieniem, przebiegiem ciąży oraz porodem. Poruszanie tych tematów zostało uzasadnione zainteresowaniami przedszkolaków: „Obszary wyznaczą mi same dzieci. Wiadomo, że nie na każde pytanie mogę odpowiedzieć, nie każdy temat mogę podjąć, ale niektóre wręcz powinnam, jako nauczyciel” (NB, 39 lat); ich możliwościami poznawczymi: „To w sumie bardziej biologia niż wiedza z zakresu seksualności, ale wydaje mi się, że na ten moment ich rozwoju poznawczego to wystarczy” (NF, 29 lat); czy też oczekiwaniami społecznymi związanymi z rolą nauczyciela: „Te tematy są takie bezpieczne, neutralne, tutaj nikt nie zarzuci nam, że przekraczamy swoje kompetencje i wkraczamy w obszar rodziców” (NG, 32 lata).

Inne spojrzenie na to zagadnienie prezentowały matki, ponieważ w ich wypowiedziach, oprócz tematów stricte biologicznych, pojawiały się również wątki z zakresu relacji interpersonalnych oraz uczuć i emocji powiązanych z nimi, na przykład zagadnienia związane z miłością i związkami heteroseksualnymi, sposobami zbudowania związków i przyjaźni oraz dbałości o nie, a także z wzajemnym szacunkiem w relacjach. Matki zwracały uwagę na otwartość dorosłego na potrzeby i oczekiwania małego dziecka, które ma prawo poznawać i próbować zrozumieć rzeczywistość je otaczającą. Tak mówiła o tym jedna z matek: „Trzeba dziecko traktować poważnie, bez względu na wiek – bez tego bardzo trudno poruszać z nim tematy, które z definicji są niedziecięce” (MH, 32 lata). Ponadto matki wyraźnie podkreślały duże znaczenie głębokiej relacji między rodzicami a dziećmi, opartej na zaufaniu i akceptacji – w ich opiniach to ona ułatwia podejmowanie tematów z zakresu wiedzy seksualnej i wyznacza bieg wychowania seksualnego wykraczający poza naturalistyczne ujmowanie problematyki:

Moje dzieci pytały mnie o własne ciało, o moje ciało, o to, czym się różnią chłopcy i dziewczynki, o to, skąd się wzięły. Ale i o miłość, o to, jak to się stało, że zakochałam się w tacie, a on we mnie. Ja sama z kolei opowiadałam im o tym, co jest ważne w budowaniu rodziny, że wszyscy powinni się szanować, że w rodzinie wszyscy powinni być blisko – dzięki temu, że jesteśmy blisko, łatwiej mi takie tematy podejmować i to, o czym rozmawiamy, buduje nas jako rodzinę (MC, 32 lata).

Na zróżnicowanie odpowiedzi w obu grupach na pewno wpłynęła specyfika relacji pomiędzy dziećmi a badanymi. Nauczycielki uznały za ważne przekazanie konkretnej wiedzy seksualnej, podczas kiedy matki wyszły poza samą wiedzę, bo, jak stwierdziła jedna z nich, „same słowa to za mało” (MD, 36 lat),

według nich potrzebne jest przede wszystkim zbudowanie właściwego podejścia do tej sfery życia.

Tę różnicę w podejściu dwóch badanych grup widać również w przykładach działań wspierających rozwój seksualny dziecka, choć jest ona o wiele bardziej subtelna. Nauczycielki deklarowały, iż swoją strategię oddziaływań opierają przede wszystkim na otwartej, pełnej empatii postawie, reagowaniu na realne zainteresowania poznawcze pojawiające się w grupie oraz rozmowach: „Ważne jest, żeby to była rozmowa, w której nauczyciel wyjaśni przedszkolakom nurtujące je zagadnienie w sposób dla nich zrozumiały, odpowiedni dla ich wieku i poziomu rozwoju poznawczego. Na przykład zbyt dużo szczegółów na tym etapie może bardzo kiepsko na nie podziałać, może bardziej zaszkodzić niż pomóc” (NF, 29 lat).

Matki częściej przyznawały prawo do rozmów na temat płciowości i seksualności rodzinie, a nie placówce przedszkolnej, argumentując swoją decyzję obawą o zbyt wczesne udostępnienie dziecku wiedzy z zakresu seksualności czy też ingerowanie w kompetencje rodzicielskie. Pojawiały się argumenty, że „przedszkole powinno ściśle współpracować z rodzicami, ustalać z nimi, co wolno, a czego nie wolno powiedzieć dzieciom, bo to zawsze rodzice mają decydujący głos, jeśli chodzi o wychowanie dzieci” (MD, 36 lat). Jedna z badanych zauważyła, że „jeśli dziecko o coś zapyta nauczyciela, to nie ma on obowiązku odpowiadać, to nie należy do jego kompetencji. Najlepiej odesłać dziecko do rodzica, niech tam szuka informacji (...). To my, rodzice, decydujemy, przedszkole nie powinno się w to wtrącać, bo to i tak za wcześnie na naukową wiedzę. Szkoła to co innego” (MC, 32 lata). Matki nie widzą konieczności wprowadzania w przedszkolu treści z zakresu wychowania seksualnego, argumentując, że to rodzina w wystarczającym stopniu zaspokaja potrzeby rozwojowe i poznawcze dziecka w tym obszarze.

Innego zdania są przebadane nauczycielki, które stwierdziły, że nie można marginalizować znaczenia przedszkola w wychowaniu seksualnym dziecka, ze względu na duży autorytet, jakim powszechnie cieszą się nauczyciele u dziecka w tym wieku, osobistą relację łączącą dziecko z nauczycielem, ilość czasu spędzanego przez dziecko w placówce, obecność rówieśników mogących rozbudzić zainteresowanie dziecka tematem związanym z seksualnością czy też wiek rozwojowy dziecka, który czyni je wrażliwszym na zagadnienia związane z płciowością człowieka. Badane wskazywały jednak na prymat rodziców i ich ogromną odpowiedzialność za wychowanie dziecka, toteż uznawały za swój obowiązek branie pod uwagę ich opinii w planowaniu własnych działań pedagogicznych. Tak podsumowała to jedna z nauczycielek: „Jeśli rodzice nie życzą

sobie, żeby z nim (dzieckiem – przyp. autora) na ten temat rozmawiać, to nie będę i już, nie mogę łamać ich zasad, ponieważ ta konkretna wiedza w żadnym wypadku nie wpływa na bezpieczeństwo dziecka” (NG, 32 lata).

Matki za ważne elementy swojej strategii działania uznały dawanie osobiste- go przykładu, bezwarunkową akceptację, wysłuchanie dziecka, jak i (podobnie do nauczycielek) postawę opartą na szacunku wobec drugiej osoby i otwartości oraz rozmowy. Ich zdaniem dziecko powinno otrzymać w domu rodzinnym silne i stabilne podstawy, na których będzie mogło zbudować swoją tożsamość seksualną, dlatego też ogromne znaczenie mają postawy rodziców, którzy stanowią wzór dla swoich potomków. Zwracano uwagę na indywidualne cechy charakteru rodzica, pomocne w procesie wychowania seksualnego, jak i na dojrzałość seksualną rodziców umożliwiającą im podejmowanie tych tematów bez ryzyka zbędnej infantylizacji. W ten sposób mówiła o tym jedna mama: „Ono (dziecko – przyp. autora) potrzebuje mocnej, silnej podstawy, a taką otrzyma u rodzica. Ale tylko dojrzały rodzic będzie w stanie tak wspierać swoje dziecko, dlatego najpierw musi sam ze sobą popracować. Jak już się ze sobą ułoży, to może wtedy własnemu dziecku pomóc” (MD, 36 lat), stwierdzając również, że najlepszą nauką o budowaniu związku jest dawanie przykładu dziecku przez rodziców własną relacją małżeńską. Podejście matek jest silnie zdeterminowane przez jedyną w swoim rodzaju więź, jaka łączy je z dziećmi, są z oczywistych względów osobiście w to zaangażowane, podczas kiedy nauczycielki cechują się zachowaniem uprzejmego dystansu podyktowanego potrzebą utrzymania profesjonalizmu.

Podsumowanie i dyskusja wyników badań

Odpowiedzi udzielone przez badane wskazywały na duże podobieństwo czynników oddziałujących na ich prywatne systemy znaczeń dotyczących seksualności i wychowania seksualnego, należały do nich trzy główne środowiska: rodzina, szkoła oraz rówieśnicy. Analiza pozyskanych danych wykazała ich zbieżność z wynikami badań zrealizowanych na większej próbie badawczej (Sikora 2014, s. 299), w których odnotowane przez badaczy środowiska wychowawcze – najważniejsze z perspektywy prawidłowego rozwoju seksualnego – odpowiadały tym, które zostały wskazane przez matki i nauczycielki biorące udział w moich badaniach.

W kwestionariuszu stworzonym na potrzeby badania Justyny Ratkowskiej-Pasikowskiej i Sławomira Pasikowskiego (2013, s. 85) znalazły się różnorod-

ne formy ekspresji seksualnej, charakterystyczne dla zachowań omawianej grupy wiekowej. Analizując wyniki własnych badań, odnalazłam pewne podobieństwa w zakresie zachowań zaobserwowanych na gruncie domowym lub przedszkolnym przez badane: pytania o szczegóły budowy ciała człowieka czy też sposób rozmnażania, akty masturbacji, zabawy imaginacyjne z podtekstem seksualnym i tendencją do rozbierania się, zabawy orientacyjne polegające na oglądaniu własnych narządów płciowych lub pokazywaniu genitaliów rówieśnikom, rysunki przedstawiające treści o charakterze erotycznym oraz „przedszkolne zauroczenia” charakteryzujące się dużą sympatią przejawianą w stosunku do wybranego kolegi lub koleżanki.

Różnice w percepcji matek i nauczycielek występowały zarówno w doborze tematów rozmów odpowiednich dla omawianej kategorii wiekowej, jak i w wyborze określonych działań i postaw osoby dorosłej – rozbieżności wynikały głównie z personalistycznego ujmowania wychowania przez matki oraz chęci zachowania dystansu i profesjonalizmu przez nauczycielki. Badane były przekonane o potrzebie doksztalcania się z zakresu wiedzy seksuologicznej, jednak przedstawione przez nich formy realizacji tegoż doksztalcania różniły się, wskazując po raz kolejny na personalistyczny i bardzo osobisty charakter, jaki swoim działaniom nadają matki. Nauczycielki skłaniały się ku sformalizowanym formom kształcenia, natomiast matki preferowały samokształcenie i autorefleksję. Odwołując wypowiedzi badanych do wcześniej zrealizowanych badań, udało mi się wyodrębnić pewne podobieństwa na niektórych płaszczyznach działań rodziców: obszary wiedzy do poruszenia w rozmowach z dziećmi w wieku przedszkolnym, częstotliwość występowania trudności związanych z podjęciem tematu seksualności oraz sposoby pozyskiwania nowej wiedzy przez rodziców (Bułkowski i in. 2015, s. 28; Buchnat, Waszyńska 2016, s. 111).

Zrealizowane przeze mnie badania w nurcie jakościowym stanowią pewną próbę ukazania wybranego wycinka rzeczywistości, przy szczególnym uwzględnieniu trudnych do uchwycenia konstruktów, takich jak: wspomnienia, osobiste refleksje, niepowtarzalne doświadczenia oraz punkt widzenia konkretnej jednostki. To one nadają szczególną wartość badaniom, ponieważ dały możliwość uchwycenia indywidualnie konstruowanego mikroświata człowieka, z jego wieloma blaskami i cieniami. Jednocześnie te badania i określone wątki, które pojawiły się podczas rozmów z matkami i nauczycielkami oraz zostały uwypuklone w toku analizy zebranych danych, mogą stanowić inspirację do zaprojektowania badań o szerszym zakresie, mogących służyć poszerzeniu znajomości pewnych zagadnień, jak i ich eksploracji z udziałem większej liczby badanych. Warto wziąć pod rozwagę zasygnalizowane w niniejszej pracy kwestie dotyczące

na przykład zwiększającej się wśród matek i nauczycielek świadomości istnienia dziecięcej seksualności. Projektując własne badania oraz poszukując eksploracji o porównywalnym zakresie i tematyce, odnotowałam, że na gruncie polskiej pedagogiki, jak i seksuologii, brakuje wyczerpujących opracowań opierających się na badaniach, które przybliżyłyby charakterystykę triady rodzic – nauczyciel – dziecko w kontekście rozwoju seksualnego najmłodszych. Choć powszechnie znana i uznawana jest potrzeba współpracy rodziców z nauczycielami na rzecz harmonijnego i wielostronnego rozwoju dziecka, to jednak trudno uzyskać wiedzę z wiarygodnych źródeł na temat właściwości tej relacji w kontekście wspierania seksualnej sfery rozwoju przedszkolaka. Pracując nad tym zagadnieniem, miałam okazję dostrzec, w jak dużej mierze seksualność dziecka, rozwój jego tożsamości płciowej oraz działania opiekunów wspierające dojrzewanie tego obszaru, wciąż pozostają dla nas tajemnicą, z którą związanych jest więcej domysłów aniżeli teorii opracowanych na podstawie rzetelnych badań.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman Z. (2003), *Razem, osobno*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Buchnat M., Waszyńska K. (2016), *Oczekiwania rodziców wobec edukacji seksualnej dzieci i młodzieży z lekką niepełnosprawnością umysłową*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, 13.
- Bułkowski K. i in. (2015), *Opinie i oczekiwania młodych dorosłych (osiemnastolatków) oraz rodziców dzieci w wieku szkolnym wobec edukacji dotyczącej rozwoju psychoseksualnego i seksualności*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Dymowska A. (2019), *Seksualność w dorastaniu. O potrzebie edukacji seksualnej w wychowaniu ku zdrowiu*, w: A. Dymowska, P. Prósiniński (red.), *Innowacja, integracja, inspiracja. Kierunki odpowiedzi na zjawisko uzależnień*, Kraków: Wydawnictwo Libron.
- Gudkova S. (2012), *Wywiad w badaniach jakościowych*, w: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Imieliński K. (1990), *Seksiatria. Psychofizjologia seksualna*, Warszawa: PWN.
- Kubinowski D. (2011), *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Sikora R. (2014), *Zachowania seksualne młodzieży i młodych dorosłych – przegląd badań*, „Fides et Ratio”, 4.
- Ślawecki B. (2012), *Znaczenie paradygmatów w badaniach jakościowych*, w: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Wanzeck-Sielert C. (2004), *Dzieci poznają siebie i swoje ciało. Jak rozmawiać z przedszkolakami o seksualności*, Kielce: Wydawnictwo Jedność.

Inne źródła

Dzierzgowska A., Piotrowska J., Rutkowska E., *Równościowe przedszkole. Jak uczynić wychowanie przedszkolne wrażliwym na płęć*, https://genderexperts.files.wordpress.com/2012/10/rownosciowe_przedszkole_program.pdf (dostęp: 7.06.2022).

WHO, *Standardy edukacji seksualnej w Europie*, https://spunk.pl/wp-content/uploads/2013/03/WHO_BZgA_Standardy_edukacji_seksualnej.pdf (dostęp: 7.06.2022).

Ratkowska-Pasikowska J., Pasikowski S., *Przekonania dorosłych na temat seksualności dzieci w wieku przedszkolnym. Dyskusja i badania w kontekście zagadnienia czynników zagrożenia marginalizacją*, https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/8885/Ratkowska-Pasikowska_J.,_Pasikowski_S.,_Przekonania_doroslych_na_temat_seksualno%20ci_dzieci_w_wieku_przedszkolnym.pdf?sequence=1 (dostęp: 7.06.2022).

Waszyńska K., Groth J., Kowalczyk R., *Kontrowersje wokół współczesnej edukacji seksualnej. Teoria i (nie)rzeczywistość*, https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/6818/3/studia_eduk_24_s_165-180.pdf (dostęp: 7.06.2022).

STRESZCZENIE

Artykuł dotyczy znaczeń nadawanych seksualności i wychowaniu seksualnemu dziecka w wieku przedszkolnym przez matki i nauczycielki. Kontrowersje pojawiające się w ostatnich latach w polskim społeczeństwie, które dotyczą negocjowania istnienia dziecięcej seksualności, ukazują bardzo niską społeczną świadomość związaną z istnieniem seksualnej sfery rozwoju dziecka oraz przebiegiem jej poszczególnych faz. W artykule zostały przedstawione definicje seksualności, jej funkcje oraz wpływ przebiegu rozwoju seksualnego we wczesnym dzieciństwie na następne fazy rozwoju człowieka. Ukazano założenia metodologiczne oraz analizę wyników badań przeprowadzonych przez autorkę wśród matek dzieci w wieku przedszkolnych oraz nauczycielek wychowania przedszkolnego.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja seksualna, wychowanie przedszkolne, seksualność, badania jakościowe, rozwój seksualny

SUMMARY

The article concerns the meanings attributed to sexuality and sexual education of preschool-age children by mothers and teachers. The controversies that have emerged in recent years in Polish society, which revolve around denying the existence of children's sexuality, indicate a very low social awareness regarding the existence of sexual sphere in a child's development and the progression of its individual phases. The article presents definitions of sexuality, its functions and the influence of the course of sexual development in early childhood on subsequent stages of human development. It outlines the methodological assumptions and analyses the results of research conducted by the author among mothers of preschool-age children and preschool teachers.

KEYWORDS: sex education, nurse education, sexuality, qualitative research, sexual development

AGNIESZKA ZAJĄC – Uniwersytet Wrocławski

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 12.01.2023

Daty recenzji / Revised: 28.06.2023; 17.07.2023

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 31.10.2023

Pornografia 2.0. Nowe zagrożenia na podstawie studiów przypadków

Pornography 2.0. New threats based on case studies

DOI 10.25951/11159

Wprowadzenie

Pornografię obecnie uznaje się za jedną z form rozrywki dla osób dorosłych. Dla potwierdzenia tej tezy wskazuje się na pozytywne aspekty wynikające z jej używania, czyli: lepsze poznawanie siebie i swoich potrzeb, rozwój własnej seksualności, przełamanie lęków w sferze intymności, urozmaicenie życia seksualnego. Pornografia w wielu przypadkach traktowana jest jako forma inspiracji do nowych inicjatyw w sferze seksualnej (McCormack, Wignall 2017).

Niewątpliwie wskazać można także na negatywny wpływ pornografii – na moralność, trwałość związków, satysfakcję seksualną i ogólny dobrostan (Camilleri, Perry i in. 2021) – choć szkodliwość pornografii bywa kwestią sporną wśród badaczy zajmujących się tą tematyką.

Badania w jej zakresie prowadzone są zarówno w społecznych, jak i medycznych dziedzinach. Badania sugerują, że pornografia wpływa na psychikę jednostek. Może prowadzić do uzależnienia, zmiany postrzegania seksu, relacji interpersonalnych, a także oddziaływać na samoocenę i obraz ciała (Brand, Blycker i in. 2019). Zrozumienie tych skutków może pomóc w opracowaniu odpowiednich strategii zarządzania i wsparcia dla osób dotkniętych problemami związanymi z korzystaniem z pornografii.

Pornografia może powodować zmiany społeczne i kulturowe dotyczące zachowań seksualnych, postrzegania intymności, stereotypów płciowych oraz relacji międzyludzkich. Badanie tych aspektów jest szczególnie ważne w kontekście troski o zdrowie społeczne. Pornografia wpływa zarówno na zdrowie fizyczne, jak i emocjonalne jednostek. Dotyczy to takich kwestii, jak satysfakcja seksualna, ryzyko rozwoju dysfunkcji seksualnych czy skuteczne strategie terapeutyczne. Badanie przemysłu pornograficznego jest istotne ze względu na związane z nim

kwestie etyczne, wyzysk pracowników, kontrowersje wokół treści oraz wpływ na ekonomię.

Pornografia została uznana za towar, który nie jest przeznaczony dla dzieci, ponieważ może uzależnić i negatywnie wpłynąć na zdrowie. Jednak jeśli jest stosowana z umiarem i w sposób odpowiedzialny, to stanowi społecznie akceptowalną formę aktywności. Z czasem stała się lukratywnym biznesem i potężną gałęzią branży filmowej. Wraz z rozwojem technologii w społeczeństwach zachodnich pojawiła się przestrzeń do stworzenia kanałów masowej dystrybucji materiałów pornograficznych. Powstał więc nowy problem społeczny – tzw. pornografia 2.0, a wraz z nią wyzwania dla badaczy i praktyków zajmujących się nie tylko naukami społecznymi.

Pornografia a zagrożenia

Badania – trwające od lat 70. ubiegłego wieku – potwierdzają jedynie istnienie korelacji między korzystaniem z pornografii a jej negatywnymi konsekwencjami dla funkcjonowania jednostek, głównie w sferze seksualnej. Emily Mellor i Simon Duff (2019) dokonali przeglądu dwudziestu jeden dostępnych badań, przeprowadzonych z udziałem przestępców seksualnych, jednak nie udało im się znaleźć związku między używaniem pornografii a popełnianiem przestępstw. Wśród głównych czynników uniemożliwiających jednoznaczną odpowiedź na pytanie o wpływ pornografii na umysł potencjalnego przestępcy, autorzy wskazali niejednorodność grupy badanej i różnice w definiowaniu pornografii. Inne badanie, przeprowadzone na grupie ponad 15 tysięcy osób obu płci, wykazało, że problemowe użycie pornografii dotyczy jedynie od 3 do 8% wszystkich odbiorców tego typu treści (Böthe i in. 2020). Badania Milтона Diamonda i Ayako Uchiyamy (1999) wykazały negatywną korelację między dostępem do brutalnej pornografii a ilością przestępstw popełnianych na tle seksualnym, co doprowadziło niektórych badaczy do tezy, że potencjalni przestępcy seksualni mogą korzystać z materiałów wizualnych i nie odczuwać potrzeby realizowania swoich fantazji w prawdziwym życiu. Temat ten nie został jednak podjęty przez innych badaczy, być może także ze względów etycznych.

Z kolei w metaanalizie opublikowanej w roku 2015 przeanalizowano 22 badania z 7 różnych krajów. Wykazała ona korelację pomiędzy konsumpcją pornografii a werbalną i fizyczną agresją, zarówno u kobiet, jak i u mężczyzn. Nie udało się udowodnić, że pornografia stanowiła przyczynę zachowań, choć ogólny wzorzec wyników sugerował, że może je zaostrzać (Wright i in. 2015).

Kolejnym problemem podejmowanym w badaniach nad pornografią jest samoocena osób badanych, która wpływa znacząco na sposób udzielania odpowiedzi, a także motywację do udziału w takich badaniach. Korzystanie z pornografii jest nieakceptowane przez większość religii, w wielu środowiskach uważane za niemoralne lub ambiwalentnie moralne, zwłaszcza jeśli dana osoba jest w związku. Taka aktywność jest w wielu społecznościach przestrzenią tabu. W konsekwencji osoby, które mają wyrzuty sumienia z powodu korzystania z pornografii, mogą wyolbrzymiać jej negatywny wpływ na swoje życie. Uznają siebie za osobę uzależnioną od pornografii bez obiektywnych wskaźników ku temu – błędnie postrzegają swoje korzystanie z pornografii jako kompulsywne (Grubbs i in. 2018).

W jednym z badań niemal 9 na 10 mężczyzn i 1 na 3 kobiety w wieku 18–26 lat deklarowało korzystanie z pornografii (Carroll i in. 2008), co może wynikać z coraz lepszego dostępu do zasobów i możliwości internetu. W innych badaniach deklaracje Polaków uplasowały się na poziomie 70–85% (Lewczuk i in. 2020). Korzystanie z pornografii oddziałuje wielowymiarowo na szereg aspektów społecznych, psychologicznych czy indywidualnych.

Pornografia 2.0 – pornografia tworzona przez użytkowników

Nazwa „pornografia 2.0” odwołuje się do pojęcia „web 2.0”, czyli zjawiska polegającego na współuczestniczeniu użytkowników sieci w tworzeniu jej zawartości. Serwisy oparte na *user-generated content* (UGC, zawartość generowana przez użytkowników) to między innymi Youtube, Facebook, Instagram, Twitter i Wikipedia. Web 2.0 to środowisko dynamiczne, w którym większość użytkowników jest jednocześnie nadawcami treści. Zjawisko UGC ma wiele pozytywnych kontekstów – przykładem mogą być popularyzujące naukę różnego rodzaju pasje czy kulturę kanały na Youtube, prowadzone przez pasjonatów danej dziedziny. Analogiczne zjawisko zaszło w przypadku pornografii, ale jego charakter nie jest jednoznacznie pozytywny. Pornografię publikują dziś już nie tylko wytwórnie filmowe specjalizujące się w tego typu treściach, ale także sami użytkownicy. Każdy może nakręcić pornograficzne treści. Powstają „niezależne wytwórnie” czy „grupy hobbystyczne”, które bez rejestrowania działalności oraz ujawniania swojej tożsamości mogą wyprodukować dowolny materiał pornograficzny, a następnie umieścić go na jednym z licznych portali internetowych. Wybrane strony pozwalają każdemu użytkownikowi nie tylko oglądać pornografię, ale też publikować dowolne treści z nią związane. Wynikające z tego zagrożenia są oczy-

wiste – sprawdzenie, czy osoby występujące w danym materiale są pełnoletnie i czy robią to dobrowolnie, jest praktycznie niemożliwe.

Kanadyjska firma Mindgeek jest właścicielem ponad 100 stron pornograficznych oraz kilku wytwórni filmowych dla dorosłych. Do jej najpopularniejszych serwisów można zaliczyć m.in. Redtube, Youporn, XTube, SpankWIRE, ExtremeTube, Men.com, My Dirty Hobby, Thumbzilla, PornMD, GayTube, WhyNotBi.com, jednak przodującym portalem jest działający od 2007 roku serwis Pornhub.com. Ten pornograficzny serwis internetowy umożliwia publikowanie i oglądanie amatorskich bądź profesjonalnych filmów pornograficznych – i dzięki temu zarabia na kontach premium (umożliwiających oglądanie filmów w większej rozdzielczości) oraz reklamach. Korzystając z liberalizacji podejścia do pornografii, właściciele firmy konsekwentnie kreowali serwis jako rozrywkę dla odpowiedzialnych dorosłych. Pornhub przez ostatnie lata zwiększał swoją popularność w mediach przez tworzenie dowcipnych kampanii reklamowych i społecznych. Na przykład w 2014 roku w ramach kampanii *Pornhub gives America wood*¹ zasadzono blisko 15 tysięcy drzew (Visser 2014). W innej kampanii, zatytułowanej *The dirtiest porn ever*², widzowie proszeni byli o kliknięcie w film, którego akcja toczyła się na zaśmieconej plaży. Dochód z kampanii przekazano organizacji zajmującej się oczyszczaniem oceanów z plastiku (Silver 2019). Tego typu kampanie są obecne w przestrzeni publicznej i komentowane przez mainstreamowe media. W 2017 roku portal uruchomił także podstronę Pornhub Sexual Health Center, na której publikowane mają być treści dotyczące bezpiecznego seksu, chorób przenoszonych drogą płciową czy choćby infekcji pochwy. Powstał także podserwis Pornhub Insights, prezentujący treści niepornograficzne, dzięki czemu strona może pojawiać się i być udostępniana w szerszym środowisku internetowym oraz innych mediach. Każdy użytkownik serwisu Pornhub może swobodnie dodawać do portalu treści – pod warunkiem, że nie są to treści nielegalne, takie jak pornografia dziecięca, zoofilia czy też materiały, do których publikujący nie posiada praw autorskich. Okazuje się jednak, że nie wystarczy wpisać zakazy w regulaminie użytkownika serwisu. Śledztwo dziennikarskie przeprowadzone przez Nicholasa Kristofa, dziennikarza „New York Timesa” (2020), wykazało, że nie egzekwowano przestrzegania regulaminu, a na portalu można było znaleźć nie tylko dziecięcą pornografię, ale też sceny gwałtów, nagrania z kamer ukrytych w szatniach i łazienkach czy stosunki z nieprzytomnymi

¹ Tłumaczenie: Pornhub zapewnia Ameryce drewno, „wood” jest w języku angielskim slangowym określeniem erekcji.

² Tłumaczenie: Najbrudniejsze porno świata.

kobietami. W artykule *The children of Pornhub* (2020) Kristof podał, że według jego informatorów serwis zatrudniał jedynie 80 moderatorów, co przy 6,3 miliarda filmów przesłanych na serwery Pornhuba w roku 2019 było niewystarczające. Wyznaczenie tak niewielkiej liczby osób do weryfikowania publikowanych nagrań powinno niepokoić. Dla porównania, Facebook zatrudnia 15 tysięcy moderatorów (Kristof 2020), którzy – jak podaje Internet Watch Foundation, brytyjska organizacja działająca na rzecz zapobiegania wykorzystywaniu seksualnemu – w ciągu trzech miesięcy usuwają ponad 12 milionów obrazów, filmów i zdjęć powiązanych z wykorzystywaniem dzieci. Twitter zamknął z analogicznych powodów 264 tysięcy kont użytkowników w przeciągu pół roku. Pornhub zaś zaraportował 118 przypadków wykorzystywania nieletnich w przeciągu 3 lat w okresie 2017–2019 (Kristof 2020).

Trudno zbadać, jak liczne i poważne są konsekwencje tego typu działań. Wiadomo o przynajmniej kilkunastu osobach, które znalazły w serwisie nagrania gwałtów, których były ofiarami. Kolejnych kilka (ujawnionych) przypadków dotyczy nastolatek, które za namową partnerów nagrały się w intymnych okolicznościach, i których nagrania – bez ich zgody – krążą w sieci od wielu lat. Wiele osób publikuje w sieci, w ramach zemsty, intymne materiały swoich byłych partnerów. Opisano przypadki kilkadziesiątu młodych, pełnoletnich kobiet, które nie wyraziły zgody na opublikowanie na Pornhub pornografii ze swoim udziałem (jedna z nich została zamordowana). Reportaż Kristofa osnuty jest wokół osoby Sereny Fleites. Gdy miała czternaście lat, dała się namówić chłopakowi, w którym była zakochana, na nagranie intymnego filmu. Dziś 19-letnia kobieta jest po próbie samobójczej, udało jej się pokonać uzależnienie od narkotyków, w które popadła w wyniku ostracyzmu społecznego. Jest bezdomna i mieszka w samochodzie. Nagrania takie jak Sereny nie tylko pojawiają się na Pornhub, ale – choć są usuwane na żądanie samych zainteresowanych, ich prawników czy organów ścigania – regularnie tam wracają, ponieważ Pornhub, w przeciwieństwie do choćby Youtube, znacząco ułatwiał użytkownikom pobieranie filmów na dysk. Między zgłoszeniem filmu do usunięcia a reakcją jednego z nielicznych moderatorów zazwyczaj upływało wystarczająco dużo czasu, by przynajmniej kilku użytkowników mogło pobrać film, a następnie zamieścić go ponownie – na tym portalu lub jednym z setek innych, które w przeciwieństwie do samego Pornhub często nie mają żadnej moderacji i działają częściowo lub całkowicie nielegalnie. Po publikacji Kristofa Pornhub usunął 9 milionów (z 13 milionów) filmów. Zlikwidował też możliwość pobierania filmów ze strony (ale nadal jest to możliwe z użyciem odpowiedniego oprogramowania, na to jednak serwis nie ma wpływu) i zwiększył liczbę moderatorów.

Metodologia badań własnych

W niniejszej pracy pojawiły się wybrane studia przypadków. W ramach działalności telefonu pomocowego Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie przeprowadzono ponad 165 konsultacji – od marca 2020 roku do lipca 2023 roku – z osobami potrzebującymi wsparcia psychologicznego. Działania oferowane przez uczelnię są bezpłatne, skierowane głównie do studentów Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, ale także do absolwentów, pracowników administracji czy innych powiązanych osób np. rodziców studentów. Rozmowy przeprowadzane są co najmniej kilkakrotnie z jedną osobą. Osoby badane zgodziły się na wykorzystanie ich przykładów w pracy badawczej. W pracy nie przedstawiono danych umożliwiających rozpoznanie uczestników.

Celem badań było sprawdzenie i udokumentowanie trudności osób, które zgłaszały się po pomoc udzielaną w ramach telefonu pomocowego. Omówione poniżej przypadki zostały wskazane przez sędziów kompetentnych, którzy zostali poproszeni o analizę dostępnego materiału. Wybory opierały się na wewnętrznej ankiecie, która miała pomóc w przygotowaniu odpowiednich przykładów pomagających rozbudować część teoretyczną niniejszej pracy. Problematyka związana z tymi zagadnieniami była wielowymiarowa ze względu na ilość wątków podejmowanych przez osoby zgłaszające się po pomoc. Do najistotniejszych można zaliczyć te związane z problemami adaptacyjnymi, brakiem motywacji, lękiem, depresją, problemami emocjonalnymi, przemocą, uzależnieniami czy zagrożeniem suicydalnym. Zatem prezentowane poniżej studia przypadków nie były jedynymi formami działalności świadczonej w ramach funkcjonowania telefonu pomocowego.

Studium przypadku 1

Psycholog został poproszony o udzielenie pomocy psychologicznej w formie rozmowy telefonicznej w dniu 20.06.2021 r. o godz. 18.00, 1.07.2021 r. o godz. 19.00 oraz 5.07.2021 r. o godz. 14.00. Osoba badana dowiedziała się o możliwości przeprowadzenia rozmowy telefonicznej ze strony internetowej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Wybrała terapeutę/psychologa/pracownika ze względu na zakres jego zainteresowań naukowych dostępnych na stronie internetowej.

Płeć: kobieta

Wiek: 29

Diagnoza: F34 – uporczywe zaburzenia nastroju (afektywne)

Powód zgłoszenia: uczucie niepokoju, trudności z zasypianiem, koszmary senne. Osoba badana zauważyła, że jej stan pogorszył się w ciągu ostatnich sześciu miesięcy. Kobieta często miała problemy z funkcjonowaniem psychologicznym: „Nie wiem od czego mogłabym zacząć, ale od zawsze miałam trudności związane z ogólnie ujmując seksualnością. W przeszłości molestowanie przez wujka, później problemy związane z zajściem w ciążę, a w ostatnim czasie wypłynął film, który został nagrany przez mojego byłego męża. Mąż był moim jedynym oparciem, gdyż zawsze te kontakty seksualne sprawiały mi ból, bo ciągle przypominam sobie o tym, co miało miejsce w przeszłości”.

Próby samobójcze w przeszłości: w przeszłości miała trzy próby samobójcze, skutkujące hospitalizacją. Kobieta pierwszą próbę samobójczą podjęła w wieku 15 lat (uznała, że przyczyną było zdanie sobie sprawy z tego, że była molestowana seksualnie). Kolejna próba miała miejsce, kiedy osoba badana była w wieku 27 lat (uznała, że główną przyczyną wówczas była utrata nadziei na bycie matką – po sześciu latach starania o ciążę zakończonych niepowodzeniem). Ostatnia próba samobójcza miała miejsce w czerwcu 2021 roku (uznała, że przyczyną była sytuacja związana z rozwodem i wypłynięciu na platformy nagrań stosunków z mężem). Jak wspomina: „(...) temat seksualności od wielu lat mnie prześladowuje. Molestowanie, brak możliwości posiadania potomstwa, in vitro i inne działania. Teraz rozstanie z mężem i jego złość na mnie, która przejawiała się w tym, że zaczął publikować nasze filmy. Trafiły one do mojej firmy i mocno wpłynęły na kolejne kroki – szykanowanie, brak akceptacji i złe traktowanie przez szefostwo”.

Stosunek do życia: brak chęci do życia („nic mnie już nie cieszy”)

Czynniki ryzyka: problemy natury psychicznej, brak wsparcia, trudności w zaakceptowaniu siebie, trudności rodzinne, nawracająca depresja i brak wsparcia ze strony bliskich, trudności związane z prokreacją: „Od pewnego czasu odczuwam bardzo negatywne emocje. Czuję, że jest coraz gorzej. Nigdy nie spodziewałabym się, że te kwestie związane z seksualnością mogą mi przysporzyć tyle problemów. Wiele koleżanek mówi «daj spokój, to tylko film», ale ja pracuję w zawodzie zaufania społecznego i istnieje prawdopodobieństwo, że nie będę mogła dalej w nim pracować. Te filmy były dość specyficzne. Ja zawsze miałam trudności z podejmowaniem aktywności seksualnej – seks sprawiał mi zawsze ból i ogólne cierpienie. To, co zrobił były mąż, to była dla mnie największa kara”.

Czynniki ochronne: poszukiwanie możliwości poprawy zdrowia, otwartość na nowe doświadczenia, brak sztywności myślenia, chęć wyjścia ze strefy komfortu, chęć posiadania własnych pieniędzy i uzyskania niezależności finansowej.

Plany na przyszłość: zakończenie hospitalizacji, rozpoczęcie terapii własnej. Kobieta dopowiada: „Mam nadzieję, że wyjście z traumy z przeszłości pozwoli mi na realizowanie siebie jako mama. Wielu lekarzy mówi, że moje problemy z płodnością mogą być związane z tym, że mam do czynienia z mocno stresującym otoczeniem, tak w sumie może być”.

Rekomendacje: podjęcie terapii zgodnie z uwarunkowaniami osoby badanej (właściwa mogłaby być terapia psychodynamiczna).

W tej sytuacji problemy związane z pornografią stanowiły jeden ze składowych powodujących kryzys u kobiety. Istotne jest wskazanie zemsty jako czynnika determinującego upublicznienie intymnego nagrania.

Studium przypadku 2

Psycholog został poproszony o pomoc w celu udzielenia pomocy psychologicznej w formie rozmowy telefonicznej w dniu 30.06.2021 r. o godz. 15.00, 2.07.2021 r. o godz. 15.00 oraz 6.07.2021 r. o godz. 15.00. O możliwości skorzystania z konsultacji psychologicznej osoba dowiedziała się ze strony internetowej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Wybrała terapeutę/psychologa/pracownika, bazując na jego zainteresowaniach naukowych opisanych na stronie UMCS.

Płeć: mężczyzna

Wiek: 31

Diagnoza: F33 – zaburzenia depresyjne nawracające (zaburzenie afektywne jednobiegunowe)

Powód zgłoszenia: koszmary senne, ogólny zły stan psychiczny, skłonność do uzależnień behawioralnych (hazard, pornografia). Badany zauważył, że w ostatnim czasie stan jego zdrowia – psychicznego i fizycznego – się pogorszył. Leczenie psychiatryczne podejmuje od 2014 roku. Badany stwierdza: „Zawsze wiedziałem, że są takie rzeczy, od których się uzależniam. Od najmłodszych lat był to hazard. Teraz, w tym życiu dorosłym, jest to pornografia. Nie ma dnia, żebym nie oglądał pornografii. Myślę, że to nie jest największy problem. Ten najtrudniejszy, który zabiera mi radość życia, to jest to, że zniszczyłem życie moje i mojej żony (...). Jeśli chodzi o pornografię, to było to na początku około 4 filmów dziennie, kończyłem wytryskiem po każdym filmie. Później było to 7, 10 filmów i na końcu już nie uczyłem się, nie pracowałem dodatkowo, tylko oglądałem. Moja żona chciałaby mieć dzieci, ja zresztą też, ale przez to uzależnienie brakuje mi chęci do takiego realnego zbliżenia. Żona nie lubi takich rzeczy, które ja oglądam, i które jeszcze sprawiają mi radość. Ona mówi, że czuje

się wdową za życia, nie może zrozumieć, jak seks z internetu może być lepszy od tego, który może być w realu”.

Próby samobójcze w przeszłości: w przeszłości dwie próby samobójcze skutkujące hospitalizacją. Pierwsza próba samobójcza w wieku 21 lat związana była m.in. z ogromnymi długami (hazard). Ostatnia próba samobójcza miała miejsce w czerwcu 2021 roku. Badany uważa, że: „(...) ta próba była spowodowana tym, że nasze życie małżeńskie jest beznadziejne. Żona chce mieć dzieci, a ja nie jestem w stanie sprostać najprostszym sprawom łóżkowym. Jest to dla mnie ogromna porażka. Jesteśmy młodym, bo z trzyletnim stażem, małżeństwem. Nie wiedziałem, że nawet po ślubie nie będę w stanie realizować takich podstaw (...). Jak pani pyta, jak się czuję w skali od 1 do 10, to czuję się o wiele gorzej niż na 1. Jest strasznie”.

Stosunek do życia: osobę badaną charakteryzuje duża ambiwalencja. Mówi: „(...) od momentu, kiedy żona powiedziała mi, że się ze mną rozwiedzie, ponieważ nie mogę jej dać dzieci, bo nawet nie dochodzi do stosunku, czuję się okropnie. Nigdy bym nie pomyślał, że tak bardzo się uzależnię od pornografii”.

Czynniki ryzyka: problemy natury psychicznej, brak wsparcia, trudności w zaakceptowaniu siebie, trudności rodzinne, nawracająca depresja i brak wsparcia ze strony bliskich, trudności związane z seksualnością, uzależnienie od pornografii, ogólna skłonność do uzależnień. Mężczyzna relacjonuje: „Nie mam wsparcia ze strony najbliższych. Boję się, że specjaliści mi nie pomogą. W pracy dodatkowej też okropnie. Na wykładach na studiach też mam ochotę tylko włączyć film pornograficzny. Inne rzeczy mnie nudzą. Zapomniałem wspomnieć, że w pewnym momencie brałem kredyty w parabankach, żeby kupować konta premium, bo wszystko, co było dostępne za darmo, już mnie nie zaspokajało lub nie chciałem już tego oglądać drugi raz – nie było tej ekscytacji. Kiedyś wydałem 10 tys. złotych w tydzień, gdyż jeszcze korzystałem z usług internetowych w tym zakresie. Mój przychód miesięczny to niekiedy 1000 zł na wszystko”.

Czynniki ochronne: poszukiwanie możliwości poprawy zdrowia, otwartość, chęć zmiany oraz poprawy swojej sytuacji rodzinnej, próba podejmowania leczenia uzależnienia.

Plany na przyszłość: zakończenie hospitalizacji, rozpoczęcie terapii własnej, prowadzenie dziennika uczuć. Mężczyzna wyznaje: „Chciałbym, abyśmy nie mieli tych problemów prokreacyjnych. Zdaję sobie sprawę z tego, że moja żona jest przeze mnie nieszczęśliwa, bo marzy o dzieciach. Dla mnie też to jest ważne. Chciałbym się bardziej cieszyć realnym życiem niż tym związanym z cyberświatem”.

Rekomendacje: podjęcie terapii zgodnie z uwarunkowaniami osoby badanej (właściwa mogłaby być terapia uzależnień, terapia poznawczo-behawioralna).

W tym przypadku pornografia stanowi kolejny czynnik doprowadzający do uzależnienia mężczyzny. Wskazuje, że przez mało realistyczny obraz prezentowany w nagranych treściach ma realne trudności w utrzymaniu zainteresowania obiektem seksualnym w prawdziwym życiu. Do aspektów przyczyniających się do kryzysu można zaliczyć brak możliwości spełnienia swoich pragnień seksualnych.

Podsumowanie

Zagadnienia związane z seksualnością, prokreacją, a także pornografią stanowią inspirację do wielu badań społecznych i psychologicznych. Niewątpliwie wymagają one jednak od badaczy oraz użytkowników internetu głębokiej świadomości. Istotnymi kwestiami są np. sposoby nagrywania filmów pornograficznych, udział aktorów (ich wiek), zgody na wykorzystywanie nagrań prywatnych.

W świetle opisanych przykładów widoczne staje się, jak bardzo pornografia może wpływać na rozwój zaburzeń i problemów natury psychicznej. W niektórych przypadkach taki kryzys prowadzi do myśli samobójczych, a nawet prób odebrania sobie życia. Niewątpliwie seksualność stanowi ważny aspekt ludzkiego życia, natomiast brak pomocy, wstyd czy brak środków finansowych do realizowania konkretnych zamierzeń może doprowadzić do poważnych konsekwencji w życiu nie tylko jednostki, lecz także systemu rodzinnego.

Choć przytoczone przykłady różnią się od siebie, w obu przypadkach duże znaczenie w funkcjonowaniu badanych odgrywa sfera seksualna. Nieprawidłowości w jej funkcjonowaniu oddziałują na inne dziedziny życia, często przejmując kontrolę nad działaniem. Nadużywanie materiałów publikowanych na stronach pornograficznych może doprowadzać do nieprawidłowości w sferze emocjonalnej, powodować obsesje w myśleniu oraz determinować pewnego rodzaju zachowania. Natomiast w przypadku bycia ofiarą udostępniania filmów erotycznych (bez zgody osoby zainteresowanej) pojawiają się trudności w zakresie samooceny i w funkcjonowaniu społecznym. Jako główne motywy działania w fazie początkowej uzależnienia od pornografii można wskazać: ciekawość nowych doznań, chęć eksperymentowania, nudę, presję grupy społecznej, poszukiwanie bliskości i miłości oraz chęć zaspokojenia potrzeby bezpieczeństwa. Ryzyko rozwinięcia się takich zaburzeń u osoby jest wzmagane przez

czynniki kulturowe, czynniki warunkowane rodzinie oraz czynniki osobowościowe. Wśród tych ostatnich wskazuje się: osamotnienie będące skutkiem braku zaspokajania potrzeb psychicznych, niedojrzałość emocjonalną, niedojrzałe sposoby radzenia sobie ze stresem oraz brak umiejętności budowania relacji międzyludzkich (Niewiadomska i in. 2005).

Istnieje wiele badań nad pornografią, jednakże wydają się one niewystarczające. Każdego roku przybywa ofiar, które przez aspekty związane z seksualnością doświadczają kryzysów. Mimo wielu inicjatyw badaczy, problem wymaga dalszej weryfikacji. Dla przykładu przeanalizowany został wpływ długotrwałego spożycia pornografii na wartości rodzinne (Zillmann, Bryant 1988), a także przedstawiony został model zintegrowany, który dotyczy problemów związanych z używaniem pornografii.

Korzystanie z treści pornograficznych, oprócz aspektów psychologicznych, ma także aspekty społeczne – przeanalizowany został związek między pornografią a agresją seksualną (Malamuth, Addison i in. 2000) czy wpływ konsumpcji pornografii na relacje i wzorce seksualne u mężczyzn (Bridges, Sun i in. 2016). Natomiast w kwestiach zdrowotnych podejmowano tematy dotyczące czynników predykcyjnych i wzorców korzystania z pornografii wśród młodzieży (Kraus, Meshberg-Cohen i in. 2015) oraz badano samoocenie skutków spożycia pornografii u heteroseksualnych mężczyzn (Hald, Malamuth 2016).

Pornografia wpływa na życie zarówno jednostek, jak i całego społeczeństwa. Konieczność zajmowania się tematem pornografii wynika z potrzeby zrozumienia jej negatywnego, ale i pozytywnego wpływu, a także zidentyfikowania skutecznych strategii zarządzania jej negatywnymi konsekwencjami. Badania naukowe odgrywają kluczową rolę w dostarczaniu rzetelnej wiedzy na ten temat, co może przyczynić się do opracowania odpowiednich interwencji, edukacji i polityk społecznych.

Implikacje praktyczne

Na podstawie szeregu działań i rozmów pomocowych wyszczególniono implikacje praktyczne:

- warto zwiększyć profilaktykę dotyczącą aspektów związanych z seksualnością i prokreacją,
- należy poprawić dostęp do specjalistów zajmujących się kwestiami dotyczącymi seksualności, prokreacji czy zaburzeń seksualnych,

- warto umożliwić potrzebującym odbywanie darmowej terapii psychologicznej i psychoterapeutycznej w ramach Narodowego Funduszu Zdrowia,
- należy zapewnić ogólnodostępne materiały edukacyjne w celu poszerzenia wiedzy z zakresu psychologii i psychiatrii,
- trzeba zachęcać do stosowania autoterapii nakierowanej na systematyczną pracę nad poczuciem własnej wartości, samokontrolą czy analizą swoich mocnych i słabych stron.

BIBLIOGRAFIA

- Bezpłatne wsparcie psychologiczne, <https://www.umcs.pl/pl/aktualnosc,59,bezp-latne-wsparcie-psychologiczne,89242.htm> (dostęp: 8.07.2021).
- Bóthe B., Tóth-Király L., Orosz G., Potenza M.N., Demetrovics Z. (2020), *High-frequency pornography use may not always be problematic*, „Journal of Sexual Medicine”, 17 (4), s. 793–811.
- Brand M., Blycker G.R. & Potenza M. (2019), *When pornography becomes a problem: Clinical insights*, „Psychiatric Times”, 36, 12, <https://www.psychiatric-times.com/cme/when-pornography-becomes-problem-clinical-insights> (dostęp: 8.07.2021).
- Bridges A.J., Sun C., Ezzell M.B. & Johnson J.A. (2016), *Pornography and the male sexual script: An analysis of consumption and sexual relations*, „Archives of Sexual Behavior”, 45 (4), s. 983–994.
- Camilleri C., Perry J.T., Sammut S. (2021), *Compulsive internet pornography use and mental health: A cross-sectional study in a sample of university students in the United States*, „Frontiers in Psychology”, 11, s. 1664–1078.
- Carroll J.S., Padilla-Walker L.M., Nelson L.J., Olson C.D., McNamara B.C., Madsen S.D. (2008), *Generation XXX: Pornography acceptance and use among emerging adults*, „Journal of Adolescent Research”, 23 (1), s. 6–30.
- Diamond M., Uchiyama A. (1999), *Pornography, rape and sex crimes in Japan*, „International Journal of Law and Psychiatry”, 22 (1), s. 1–22.
- Grubbs J.B., Wilt J.A., Exline J.J., Pargament K.I. (2018), *Predicting pornography use over time: Does self-reported “addiction” matter?*, „Addictive Behaviors”, 82, s. 57–64.
- Grubbs J.B., Perry S.L., Wilt J.A., Reid R.C. (2018), *Pornography problems due to moral incongruence: An integrative model with a systematic review and meta-analysis*, „Archives of Sexual Behavior”, 47 (3), s. 725–742.

- Hald G.M., Malamuth N.M. (2016), *Self-perceived effects of pornography consumption among heterosexual men*, „Archives of Sexual Behavior”, 45 (4), s. 1017–1027.
- Kraus S.W., Meshberg-Cohen S., Martino S.C. (2015), *Predictors and patterns of pornography use among male and female adolescents*, „Journal of Adolescent Health”, 56 (6), s. 662–668.
- Kristof N. (2020), *The children of Pornhub*, <https://www.nytimes.com/2020/12/04/opinion/sunday/pornhub-rape-trafficking.html> (dostęp: 8.07.2021).
- Lewczuk K. i in. (2020), *Evaluating pornography problems due to moral incongruence model*, „Sex Medicine”, 17 (2), s. 300–311.
- Malamuth N.M., Addison T., Koss M.P. (2000), *Pornography and sexual aggression: Are there reliable effects and can we understand them?*, „Annual Review of Sex Research”, 11 (1), s. 26–91.
- McCormack M., Wignall L. (2017), *Enjoyment, exploration and education: Understanding the consumption of pornography among young men with non-exclusive sexual orientations*, „Sociology” 51 (5), s. 975–991.
- Mellor E., Duff S. (2019), *The use of pornography and the relationship between pornography exposure and sexual offending in males: A systematic review*, „Aggression and Violent Behavior”, 46, s. 116–126.
- Niewiadomska I. i in. (2005), *Seks. Uzależnienia: fakty i mity*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Pornhub, 2019 year in review, <https://www.pornhub.com/insights/2019-year-in-review#2019> (dostęp: 8.07.2021).
- Silver C. (2019), *Pornhub's dirtiest porn ever campaign seeks to clean up our nasty beaches*, <https://www.forbes.com/sites/curtissilver/2019/08/27/pornhub-dirtiest-porn-ever-campaign-seeks-to-clean-up-our-nasty-beaches/?sh=79d1ff1c765e> (dostęp: 8.07.2021).
- Visser. N. (2014), *Pornhub wants to 'give America wood,' literally*, https://www.huffpost.com/entry/pornhub-planting-trees_n_5240803 (dostęp: 8.07.2021).
- Wright P.J., Tokunaga R.S., Kraus A. (2015), *A meta-analysis of pornography consumption and actual acts of sexual aggression in general population studies*, „Journal of Communication”, 66, 1, s. 183–205.
- Zillmann D., Bryant J. (1988), *Effects of prolonged consumption of pornography on family values*, „Journal of Family”, 9 (4), s. 518–544.

STRESZCZENIE

Niniejszy artykuł stanowi próbę podsumowania zagrożeń związanych ze stosunkowo nowym zjawiskiem, jakim jest pornografia. Praca ma wymiar teoretyczno-praktyczny, ponieważ oprócz części teoretycznej i przeglądu dostępnej literatury zajęto się aspek-

tami związanymi z przedstawieniem wybranych przykładów case study z praktyki psychologicznej dotyczącej działalności w telefonie pomocowym Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Inicjatywa ta rozpoczęła się w marcu 2020 roku, podczas pracy zdalnej w czasie pandemii koronawirusa. Telefon przeznaczony był głównie dla studentów UMCS. Artykuł przedstawia dwa studia przypadków – osób, które korzystały z telefonicznego wsparcia psychologicznego z powodu negatywnych konsekwencji oglądania pornografii w internecie. W pracy opisano przypadek 29-letniej kobiety doświadczającej trudności psychologicznych po wykorzystaniu filmu pornograficznego z jej udziałem, bez jej zgody. Dodatkowo posłużono się przykładem 31-letniego mężczyzny uzależnionego od pornografii oraz cierpiącego z powodu trudności prokreacyjnych. Badania nad pornografią wciąż spotykają się z kontrowersjami, a ich wyniki mogą się różnić. Istnieje potrzeba dalszych badań, aby lepiej zrozumieć wpływ pornografii na jednostki i na całe społeczeństwo.

SŁOWA KLUCZOWE: internet, pornografia, pedofilia, przemoc, wykorzystywanie seksualne, telefon pomocowy

SUMMARY

This article is an attempt to summarize the risks associated with the relatively new phenomenon of pornography. The work has a theoretical and practical dimension, because in addition to the theoretical part and a review of the available literature, aspects related to the presentation of selected examples of a case study from psychological practice regarding the activity in the helpline of the Maria Skłodowska-Curie University in Lublin were addressed. This initiative started in March 2020 with the start of remote work due to the coronavirus. The phone was intended mainly for UMCS students. The essence of the article is to present two case studies of people who used telephone psychological support due to the negative consequences of watching pornography on the Internet. The paper presents a case study of a 29-year-old woman experiencing psychological difficulties after using a pornographic film with her participation without her consent. In addition, the example of a 31-year-old man addicted to pornography and reduced procreative abilities was used. Research on pornography continues to be controversial, and the results of different studies can vary. More research is needed to better understand the impact of pornography on individuals as well as society.

KEYWORDS: internet, pornography, pedophilia, sexual abuse, violence, help phone

MARLENA STRADOMSKA – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 19.02.2022

Daty recenzji / Revised: 17.06.2022; 17.06.2022

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 31.10.2023

Czas wolny w czasie pandemii w perspektywie młodzieży ostatnich klas szkoły podstawowej – wybrane aspekty

Spare time during the pandemic from the perspective of young people
in the last years of the primary school – selected aspects

DOI 10.25951/11160

Wprowadzenie

Marzec 2020 roku był miesiącem szczególnym dla całej Polski – wówczas to potwierdzono pierwszy przypadek zakażenia wirusem SARS-CoV-2 i niebawem wprowadzono stan zagrożenia epidemicznego, co z kolei skutkowało podjęciem decyzji o niemal całkowitym zamknięciu Polaków w domach i przejściu na tryb zdalny w pracy i edukacji. Pandemia zmieniła dotychczasowe, znane reguły życia, nauki i wypoczynku. Przez pandemię dorośli oraz dzieci i młodzież musieli przeorganizować swoje życie i aktywność. Wszyscy musieli dostosować się do narzuconych zasad.

Było to doświadczenie zupełnie nowe zarówno dla dorosłych, jak i dla dzieci oraz młodzieży. Nigdy wcześniej nie stosowano na taką skalę izolacji obywateli i nie przeniesiono całej aktywności społecznej, edukacyjnej, zawodowej i kulturalnej do świata wirtualnego. Zdecydowanej zmiany uległy formy aktywności podejmowane przez poszczególne jednostki oraz możliwości podtrzymywania i rozwijania kontaktów międzyludzkich. Szczególnie dla dzieci i młodzieży była to sytuacja nowa, nieznaną. Uczniowie zostali pozbawieni bezpośrednich, niezbędnych do rozwoju psychospołecznego kontaktów z rówieśnikami, a także możliwości organizowania własnej aktywności w wielu obszarach codziennego funkcjonowania według rutynowych, znanych schematów działania. Jednym z tych obszarów był czas wolny.

Znaczenie czasu wolnego jest powszechnie znane i kojarzone zwykle z wypoczynkiem. W potocznej świadomości wypoczynek służy

relaksowi i rozrywce, a jego odpowiednie wykorzystanie powinno sprzyjać zdrowiu i dobremu samopoczuciu. Ogromne znaczenie mają aktywności podejmowane w czasie wolnym przez dzieci i młodzież, co jest kwestią rozważaną i podkreślaną przez wielu pedagogów. W trakcie dobrowolnych zajęć młodzi ludzie mogą kształtować swoje zainteresowania, pogłębiać wiedzę, wszechstronnie rozwijać osobowość. Aby można było mówić o prawidłowym rozwoju ucznia, musi istnieć równowaga pomiędzy nauką a wypoczynkiem, ponieważ brak odpoczynku odbija się negatywnie na zdrowiu, powoduje osłabienie i zmęczenie, szczególnie u młodzieży w okresie dorastania. Z kolei umiejętność wartościowego spędzania czasu wolnego daje pozytywne rezultaty.

Aktywność podejmowana w tym czasie jest uwarunkowana wieloma czynnikami, wśród których wymienić można między innymi: ilość tego czasu (w stosunku do obowiązków rodzinnych, zawodowych, edukacyjnych), zainteresowania, sytuację finansową, dostęp do właściwej infrastruktury. W marcu 2020 roku pojawiło się jeszcze jedno nowe uwarunkowanie – izolacja społeczna i przeniesienie codziennej aktywności do świata wirtualnego.

Założenia badawcze i zastosowana metoda

Niniejsze opracowanie poświęcone jest analizie sposobów zagospodarowywania czasu wolnego przez młodzież w warunkach obostrzeń, ograniczeń, rygorów epidemiologicznych, przymusowej izolacji i nauki zdalnej – w kontekście funkcjonowania młodych ludzi w czasie wolnym przed pandemią. Celem badań było znalezienie odpowiedzi na pytanie: czy i w jakim zakresie pandemia przyczyniła się do różnicowania się i zmienności form spędzania czasu wolnego przez uczniów oraz budowania i podtrzymywania przez nich relacji międzyrówieśniczych?

W badaniach posłużono się metodą sondażu diagnostycznego zrealizowaną za pomocą techniki ankiety, co umożliwiło zachowanie anonimowości uczniów i zwiększenie wiarygodności udzielonych odpowiedzi.

Badania zostały przeprowadzone w małej miejscowości (poniżej 20 tysięcy mieszkańców) w województwie świętokrzyskim. Wzięło w nich udział 50 uczniów klas ósmych, którzy wyrazili chęć udzielenia odpowiedzi na pytania ankietowe. Grupa badawcza składała się z 24 dziewcząt i 26 chłopców. Z miasta pochodziło 36 uczniów, a ze wsi dojeżdżało 14 osób.

Definiowanie czasu wolnego przez młodzież

Czas wolny to zagadnienie interdyscyplinarne, pozostające w sferze zainteresowań specjalistów z różnych dziedzin naukowych. Wraz z rozwojem cywilizacyjnym stał się on pojęciem powszechnym, mimo że nie każdy potrafi go zdefiniować (Kwilecki 2011, s. 7). Maria Truszkowska-Wojtkowiak (2012, s. 138–139) uważa, że na sposób definiowania czasu wolnego wpływa to, iż jest on rozpatrywany w bardzo wielu aspektach. Wyróżnia ona oprócz aspektu pedagogicznego inne aspekty, z których najważniejsze to: polityczny, kulturowy, socjologiczny, ekonomiczny, psychologiczny. Interdyscyplinarność teorii naukowych w tym zakresie skutkuje różnorodnością definicji i terminologii.

Warto zwrócić uwagę na sposób definiowania czasu wolnego przez Marię Czerepaniak-Walczak (2007, s. 223), która traktuje ten czas jako kategorię podmiotową, ponieważ to jednostka (podmiot) zaświadcza o występowaniu (lub nie) określonych atrybutów jej czasu, takich jak dobrowolność treści i form zachowań, niekomercyjność oraz doświadczanie satysfakcji.

Jak natomiast czas wolny pojmuje biorąca udział w badaniu młodzież? Najwięcej respondentów (84%) uważa, że czas wolny to czas na odpoczynek, rekreację, zabawę, imprezy. Kolejne 78% wskazało, że czas wolny to czas wypełniany według własnego uznania – można wówczas robić to, co się chce. Duża część młodzieży (74%) rozumie czas wolny jako przebywanie z rówieśnikami. Dla ponad połowy z nich (58%) czas wolny związany jest z rozwojem zainteresowań. Nieco mniej niż połowa badanych (48%) uważa też, że czas wolny to nicnierobienie, spanie, bezczynność. Najmniej respondentów, bo tylko 12% badanych stwierdziło, że czas wolny to doksztalcanie, korepetycje, nauka języków. Powyżej przedstawione wyniki pokazują, że młodzież rozumie czas wolny tak, jak ujmowane jest to w podstawowych definicjach tego pojęcia (Kamiński 1974; Pięta 2004). Respondenci w większości wskazują na funkcję wypoczynku, rekreacji, zabawy, rozwój zainteresowań oraz na dowolny wybór aktywności. Zdecydowana większość nastolatków utożsamia czas wolny z czasem spędzonym z rówieśnikami, co nie powinno być zaskakujące, ponieważ dla adolescentów potrzeba kontaktu z rówieśnikami jest jedną z dominujących potrzeb w tym okresie ich życia, a także warunkuje rozwój umiejętności społecznych.

Niewątpliwie istotną cechą działań podejmowanych w czasie wolnym powinno być doświadczanie korzystnych przeżyć oraz doznawanie pozytywnych uczuć i emocji, wśród których wymienić można chociażby satysfakcję, zadowolenie czy przyjemność. W związku z tym zapytano respondentów o to, jakie odczucia w czasie wolnym towarzyszyły im podczas pandemii, a jakie przed tym okresem.

Tabela 1. Odczucia towarzyszące młodym ludziom w czasie wolnym

Lp.	Odczucia	Przed pandemią		W czasie pandemii		Tendencja
		n	%	n	%	
1.	Zadowolenie	35	70	20	40	↓
2.	Spokój	34	68	27	54	↓
3.	Podekscytowanie	25	50	7	14	↓
4.	Zaciekawienie	20	40	9	18	↓
5.	Zmęczenie	20	40	29	58	↑
6.	Obojętność	16	32	22	44	↑
7.	Zniechęcenie, brak motywacji	9	18	24	48	↑
8.	Złość, wybuchy gniewu	6	12	10	20	↑
9.	Niepewność	6	12	19	38	↑
10.	Bezradność, odrętwienie	4	8	16	32	↑
11.	Niepokój i napięcie	4	8	11	22	↑
12.	Lęk przed koronawirusem	4	8	4	8	↔
13.	Przygnębienie	3	6	15	30	↑
14.	Zagubienie	3	6	11	22	↑
15.	Smutek, żal	1	2	17	34	↑
16.	Inne	–	–	2	4	↑

* Suma przekracza 100%, ponieważ respondenci mogli wybrać kilka odpowiedzi.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z ankiety.

Analiza danych zaprezentowanych w powyższej tabeli dosyć wyraźnie pokazuje zasadnicze różnice w odczuciach badanych, w porównywanych okresach. Najwyższe cztery pozycje w czasie wolnym sprzed pandemii zajmują takie odczucia, jak: zadowolenie (70%), spokój (68%), podekscytowanie (50%) i zaciekawienie (40%). Natomiast w okresie pandemii dominują takie odczucia,

jak: zmęczenie (58%), spokój (54%), zniechęcenie i brak motywacji (48%), obojętność (44%). Ponadto dwoje badanych wskazało nudę jako inne odczucie, które pojawiło się w czasie pandemii. Nuda pojawia się zazwyczaj podczas monotonii, braku interesujących zajęć lub też zajęć mało urozmaiconych, stanowiących pewnego rodzaju rutynę rozumianą jako codzienne przyzwyczajenia. Zauważa się też u badanych znaczący spadek zadowolenia – z 70% do 40%.

Zastanawiające jest doznawanie spokoju przez ponad połowę respondentów w okresie pandemii. Choć liczba odczuwających spokój zmniejszyła się z 68% do 54%, to jest to dość wysoki wynik. Trudno jednoznacznie określić, co było tego przyczyną. Możliwe, że oswojenie się z epidemią, z nową rzeczywistością. Podawane w mediach informacje o tym, że koronawirus w małym stopniu zagraża dzieciom i młodym osobom prawdopodobnie również wpłynęły na odczuwanie przez ponad połowę z nich spokoju w okresie pandemii. Jak widać z powyższej analizy, odczucia młodzieży są zupełnie inne w porównywanych okresach. Przyjemne przeważają w czasie przed pandemią, gdzie dominuje zadowolenie, natomiast nieprzyjemne mają przewagę podczas pandemii – w tym okresie dominuje zmęczenie. Niewątpliwie przymusowa izolacja źle wpływa na samopoczucie młodych ludzi. Ten niekorzystny wpływ potwierdzają także badania prowadzone wśród młodych ludzi (por. K. Góra, K. Bijas i in. 2020), a odnoszące się do ich samopoczucia i radzenia sobie z nową sytuacją. Badania te wskazują, iż ta grupa jest szczególnie podatna na negatywne skutki pandemii i obserwuje się u niej trudne emocje. Na pogorszenie stanu psychicznego młodych osób wskazują także badania Beaty Zięby-Kołodziej i Swietłany Siudzińskiej (2022, s. 46), z których wynika, iż przyczyną złego samopoczucia jest deprivacja potrzeb.

Zmiany w obszarze czasu wolnego młodych ludzi

- Pandemia COVID-19 sprawiła, iż na wiele miesięcy musieliśmy diametralnie zmienić swoje dotychczasowe sposoby funkcjonowania w zasadzie we wszystkich obszarach naszego życia. Konieczne było dostosowanie się do obowiązujących norm, co sprawiło, iż dzieci i młodzież pozbawieni zostali czegoś, co dawało im poczucie swoistego bezpieczeństwa – utartych schematów działania. Wśród najbardziej znaczących konsekwencji pandemii dla codziennej aktywności dzieci i młodzieży wymienić należy (Kubala-Kulpińska 2020, s. 55–58): przeniesienie dużej części aktywności do świata cyfrowego z powodu zmiany sposobu na-

uczania ze stacjonarnej na formę zdalną. Uczniowie zostali pozbawieni realnego, fizycznego kontaktu ze swoją klasą, rówieśnikami, nauczycielami, co sprawiło, iż zamknięta została dla nich podstawowa przestrzeń nabywania umiejętności społecznych, integrowania się z innymi, przeżywania pierwszych miłości, nawiązywania przyjaźni, konfrontowania się z wrogami;

- przymusowe odcięcie od dotychczasowej aktywności, od przyjaciół, od spraw dla nich najważniejszych, które w połączeniu z niezrozumieniem zaistniałej sytuacji oraz przeżywanymi w okresie dorastania zmianami hormonalnymi może powodować spiętrzenie problemów doświadczanych przez młodzież i skutkować zwiększonym poziomem konfliktów wewnątrzrodzinnych;
- odcięcie młodzieży od aktywności fizycznej, ruchowej, brak możliwości aktywnego korzystania z wypoczynku, rozrywki, co mogło pogorszyć jej stan zdrowia fizycznego i psychicznego;
- ograniczone zajęcia związane z realizacją zainteresowań muzycznych, plastycznych, teatralnych itp. na skutek zamknięcia instytucji kultury oraz miejsc uczestnictwa społecznego;
- ograniczona samodzielność i własna aktywność na zewnątrz, poprzez zakaz wychodzenia z domu bez dorosłych.

W związku z powyższym interesujące było poznanie opinii młodych ludzi na temat struktury i organizacji ich czasu wolnego oraz zmian, jakie w tym obszarze nastąpiły.

Młodzież uczestnicząca w badaniu poproszona została przede wszystkim o dokonanie oceny zmian w obrębie jej codziennych aktywności w czasie wolnym. Respondenci mogli również określić, czy w warunkach pandemii mogli realizować swoje dotychczasowe aktywności, zainteresowania i potrzeby. Dane na ten temat zaprezentowane zostały w poniższej tabeli.

Tabela 2. Zmiana w sposobie spędzania czasu wolnego w czasie pandemii w porównaniu z okresem sprzed pandemii

Lp.	Zakres zmian	n	%
1.	Miałam/em ograniczoną aktywność na zewnątrz, np. wyjścia, spotkania z rówieśnikami w plenerze	30	60
2.	Tylko komputer, komórka pozwalały na kontakt z rówieśnikami	30	60

3.	Nie miałam/em pomysłów, jak spędzać wolny czas	26	52
4.	Sposób spędzania czasu stał się monotony, podobny, było nudno	23	46
5.	Konieczność pozostawania w domu spowodowała częstsze zajmowanie się obowiązkami domowymi	20	40
6.	Więcej wolnego czasu źle wpływało na moje samopoczucie	17	34
7.	Brakowało mi możliwości korzystania z ofert sportowych, turystycznych, kulturalnych	16	32
8.	Zrezygnowałam/em z ulubionych aktywności	12	24
9.	Miałam/em więcej obowiązków domowych	10	20
10.	Musiałam/em opiekować się młodszym rodzeństwem	6	12

* Suma przekracza 100%, ponieważ respondenci mogli wybrać kilka odpowiedzi.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z ankiety.

Cechą charakterystyczną czasu wolnego w okresie pandemii stało się znaczne ograniczenie bezpośrednich kontaktów młodych ludzi. Poza tym co trzeci badany wskazał, że brakowało mu możliwości rozwijania swoich pasji i zainteresowań związanych z aktywnością sportową czy kulturalną, brakowało bowiem ofert realizowania takiej działalności zdalnie. Konieczność izolacji spowodowała także, iż co czwarty badany musiał zrezygnować ze swoich ulubionych sposobów spędzania czasu wolnego. Niepokojące jest to, że około połowa badanych nie miała zupełnie pomysłu, jak ten czas zagospodarować, a tym samym stawał się on monotony i nudny. I choć nuda krótkotrwała, obojętna, prowadzi do stanu, który można przyrównać do relaksacji, to już nuda apatyczna jest niebezpieczna dla organizmu jednostki. Stan ten wiąże się z mocno zaznaczoną złością i lękiem oraz niskim poczuciem dobrostanu i satysfakcji z życia. To z kolei prowadzi do ograniczonej gotowości doświadczenia przyjemnych emocji. Taki stan można porównać do nudy chronicznej, którą charakteryzuje brak możliwości poradzenia sobie z nudzącą sytuacją, jak również apatia, zniechęcenie i bierność (Flakus, Pałt 2016, s. 122–123). Stan taki jest bardzo niebezpieczny dla młodych ludzi, którzy cały czas są jeszcze w fazie rozwoju osobowości oraz rozwoju społecznego i nie mają w pełni ukształtowanych mechanizmów radzenia sobie z emocjami.

Należy także zwrócić uwagę na to, że wskazywana nuda, konieczność ograniczenia różnych form aktywności sprawiły, iż wielu młodych ludzi zmieniło swoją opinię dotyczącą ilości wolnego czasu, jakim dysponowali. Aż 38% respondentów uznało, że przed pandemią mieli za mało czasu wolnego, a tylko 14% oceniło w taki sposób tę ilość czasu dostępną w czasie pandemii. Za dużo czasu wolnego miał tylko jeden respondent przed pandemią (2%), a już 13 osób (26%) odczuwało nadmiar tego czasu w czasie pandemii.

Inną kwestią, którą warto podkreślić, są zmiany w strukturze czasu, którym dysponują młodzi ludzie – 40% uczniów stwierdziło, iż konieczność pozostawania w domu w czasie pandemii spowodowała częstsze wypełnianie obowiązków domowych, takich jak: przygotowanie posiłków, sprzątanie, zakupy, opieka nad zwierzęciem.

Jak już wcześniej wspomniano, kwalifikacyjną cechą czasu wolnego jest dobrowolność. Istotne jest zatem, by człowiek wypełniał go takimi treściami i czynnościami, które są pozbawione stresujących napięć i – poprzez pozytywny wpływ na samopoczucie – pozwalają doprowadzić organizm do odpoczynku fizycznego i psychicznego.

Niestety, nie zawsze człowiek może dowolnie dysponować swoim czasem – na ogół musi wybierać takie formy jego wypełniania, które są dostępne w określonych okolicznościach przestrzenno-czasowych. Obowiązujące w czasie pandemii ograniczenia i obostrzenia epidemiologiczne w szybkim tempie zmieniały życie wszystkich ludzi, również dzieci i młodzieży. Wpłynęło to na życie rodzinne, zawodowe, edukację, naukę, sposób spędzania czasu wolnego. Przepisy sanitarne wymusiły zmiany dotychczasowych aktywności w obszarze wypoczynku, rozrywki oraz realizacji zainteresowań i zaspokojenia potrzeb związanych z czasem wolnym.

Jak piszą w swoim raporcie Rafał Drozdowski, Maciej Frąckowiak, Marek Krajewski, Małgorzata Kubacka, Piotr Luczys, Ariel Modrzyk, Łukasz Rogowski, Przemysław Rura i Agnieszka Stamm (2020, s. 18–19), pandemia zmieniła sposoby postrzegania czasu wolnego i zarządzania nim. Różne sposoby jego spędzania ograniczone zostały do formy online, natomiast spędzanie czasu w internecie przestało być wyborem, a zmieniło się w przymus. Fundamentem przetrwania stało się wymuszone planowanie tego (nie)wolnego czasu.

Jakie formy aktywności w czasie wolnym wybierali uczniowie uczestniczący w badaniach? Poniższa tabela pokazuje, które sposoby spędzania czasu wolnego preferowali młodzi ludzie przed pandemią i jak zmieniło się to w czasie jej trwania.

Tabela 3. Formy spędzania czasu wolnego

Lp.	Odczucia	Przed pandemią		W czasie pandemii		Tendencja
		n	%	n	%	
1.	Spotkania z rówieśnikami	38	76	22	44	↓
2.	Przebywanie z rodziną, odwiedziny	32	64	28	56	↓
3.	Zajęcia sportowe, np. jazda na rowerze, basen, siłownia, gra w piłkę	27	54	13	26	↓
4.	Udział we wspólnych rodzinnych zajęciach, spotkaniach, np. wycieczki, pobyt na działce, wyjazd do dziadków, rodziny, znajomych	24	48	13	26	↓
5.	Zajęcia związane z zainteresowaniami (hobby), koła zainteresowań	19	38	13	26	↓
6.	Chodzenie do kina, teatru, na koncerty, wystawy	13	26	2	4	↓
7.	Udział w nabożeństwie, modlitwa	13	26	7	14	↓
8.	Korzystanie z komputera i internetu	37	74	41	82	↑
9.	Słuchanie muzyki	34	68	37	74	↑
10.	Oglądanie telewizji, filmów, seriali	34	68	34	68	↔
11.	Odpoczynek w plenerze, np. przechadzki, spacery do parku, lasu	27	54	35	70	↑
12.	Odpoczynek bierny, np. spanie, leżenie	26	52	35	70	↑
13.	Spędzanie czasu z rodzeństwem	23	46	29	58	↑

14.	Pomoc w gospodarstwie domowym (gotowanie, sprzątanie, zakupy itp.)	22	44	26	52	↑
15.	Czytanie książek	10	20	14	28	↑
16.	Inne zajęcia	4	8	2	4	↓

* Suma przekracza 100%, ponieważ respondenci mogli wybrać kilka odpowiedzi.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z ankiety.

Przedstawione powyżej dane pokazują, iż w czasie pandemii zmniejszyła się zdecydowanie możliwość podejmowania aktywności wymagających obecności drugiego człowieka lub dostępu do miejsc użyteczności publicznej. Bardzo dużemu ograniczeniu uległy kontakty z rówieśnikami, z rodziną (wzajemne odwiedziny i wspólne spotkania), a także możliwości realizacji własnych pasji związanych z uczestnictwem w kulturze czy w zajęciach organizowanych przez koła zainteresowań.

Z całą pewnością, jak wskazuje Krystyna Grzesiak (2021, s. 22), tym aktywnościom nie sprzyjała też bardzo ograniczona i obwarowana zasadami reżimu sanitarnego działalność placówek wychowania pozaszkolnego oraz trudności w prowadzeniu zajęć w formie zdalnej.

Niestety, jak pokazują przedstawione w tabeli dane, bardzo dużemu ograniczeniu uległa także aktywność sportowa młodych ludzi. Na ten problem zwróciły uwagę między innymi Beata Mucha i Monika Mucha (2021, s. 395), pisząc, że spowodowane pandemią zwiększenie zasobów czasów wolnego, jakimi dysponowały poszczególne jednostki, nie wpłynęło korzystnie na ich aktywność fizyczną. Wynikało to nie tylko z zamknięcia klubów sportowych, ograniczenia dostępu do lasów, parków i innych publicznych miejsc, gdzie tę aktywność można realizować, ale także z obniżenia nastroju i pojawiania się złego samopoczucia, co negatywnie wpłynęło na motywację do pracy nad sobą w sferze fizycznej.

Niezwykle znaczące dla społecznego rozwoju młodego człowieka, który przecież uczy się współżycia z innymi poprzez bezpośrednie relacje, były ograniczone możliwości uczestnictwa w spotkaniach z rówieśnikami. Badania własne ujawniły, że aż 70% uczniów wskazywało, iż czas wolny przed pandemią spędzało w towarzystwie rówieśników, a w czasie pandemii liczba ta spadła do 32%. Należy zaznaczyć, że aż 62% badanych wskazywało, że podstawowym brakiem odczuwanym w czasie izolacji pandemicznej była niemożność spoty-

kania się z rówieśnikami. Podobne wnioski ze swoich badań wyciągnęły Beata Zięba-Kołodziej oraz Swietłana Siudzińska (2022, s. 46), pisząc, iż młodzi ludzie szczególnie negatywnie odczuwali ograniczenie kontaktu z koleżankami i kolegami. Co prawda, zastąpili je relacjami online, ale nie ocenili tej formy jako satysfakcjonującej.

Wielomiesięczne obostrzenia i izolacja skutkowały, jak wskazuje Joanna Dymecka (2021, s. 1–10), wzrostem u młodzieży poziomu stresu oraz lęków przed kontaktem społecznym, co z kolei spowodowało wzrost zapotrzebowania na wsparcie psychologiczno-pedagogiczne.

Analizując strukturę czasu wolnego młodzieży w okresie pandemii, warto także zwrócić uwagę na potencjalne korzyści w obszarze rozwijania własnych zainteresowań i budzenia wewnętrznych zasobów mimo bezwzględnej zmiany sposobów codziennego funkcjonowania. Czy było możliwe odnalezienie takich zysków? Aż 46% badanych stwierdziło, iż dzięki pandemii i koniecznej izolacji odkryło nowe zainteresowania: czytanie książek innych niż lektury, robótki ręczne, przerabianie ubrań, rozwój duchowy, szkicowanie, rysowanie, rozwój sportowy we własnym zakresie w domu, jazda konna, gry komputerowe, chemia, trening siłowy, zagłębienie się w temat muzyki. Natomiast 44% respondentów stwierdziło, że ta wielka zmiana codzienności pozwoliła im poświęcić więcej czasu na własne zainteresowania.

Młodzież została także poproszona o wskazanie, co (i czy w ogóle) chciałyby zmienić w sposobach spędzania czasu po zakończeniu pandemii. Najwięcej badanych (32%) chciałoby częściej spotykać się z rówieśnikami. Młodzież wymieniała także takie zmiany, jak: bycie aktywnym sportowo, powrót do systematycznych ćwiczeń, częstszy udział w wycieczkach i podróżach, więcej zabawy, korzystanie z kina i restauracji, pogłębianie zainteresowań, zaangażowanie się w swoje hobby, częstsza jazda konna. Co trzeci badany nie odczuwa natomiast potrzeby dokonywania jakichkolwiek zmian w swoim codziennym funkcjonowaniu w obszarze czasu wolnego.

Jak widać z powyższych opinii, młodzi ludzie najbardziej potrzebują aktywnych form wypoczyniania oraz spotkań, relacji z innymi. Można tu zacytować kilka wypowiedzi badanych: „mniej czasu spędzać na spaniu, chcę więcej zwiedzać”, „chcę więcej czasu poświęcać rodzinie, bo kiedyś mi ich zabraknie i będę żałować, że nie zrobiłam z nimi tylu rzeczy”, „w tym czasie, w jakim jesteśmy, można powiedzieć, że pandemia się skończyła i wszystko w moim życiu wróciło do normy”.

Znamienny wydaje się wpis o potrzebie powrotu do normalności – zapewne rozumianej jako coś typowego, znanego, przewidywalnego. Jednakże dziś już

wiadomo, że powrót do tzw. normalności nie będzie procesem łatwym, szybko przynoszącym pozytywne skutki, badania pokazują bowiem, iż czas pandemii, a zwłaszcza towarzysząca jej izolacja, bardzo negatywnie wpłynęły na zdrowie psychiczne młodych ludzi i ich dobrostan (por. Pyżalski 2021; Wojtczuk 2020; Kusiak-Witek 2022). Sprawia to, iż w pierwszej kolejności konieczne jest zbudowanie profesjonalnego zaplecza wspierającego młodzież w powrocie do dobrego, przynoszącego satysfakcję funkcjonowania psychicznego, co z kolei przełoży się na jakość życia.

Podsumowanie i wnioski

Czas pandemii koronawirusa był dla wszystkich niełatwy, bo inny i nieznanym. Jest to okoliczność nowa, szczególnie trudna dla dzieci i młodzieży, których samodzielność została drastycznie ograniczona przez zakazy. Uczniowie pozbawieni zostali zwykłej szkolnej normalności oraz prawa wychodzenia z domu bez dorosłych. Młodzież pozostawała w izolacji, odseparowana od normalnych kontaktów międzyludzkich – posadzona przed ekranami komputerów, aby realizować naukę zdalnie. Pozbawiono ją wielu dotychczasowych aktywności i form wypoczynku na skutek lockdownu, kiedy to zamknięto kina, teatry, baseny, miejsca do uprawiania sportu i turystyki oraz inne obiekty dotychczas dostępne.

Przeprowadzone badania pokazały, iż nastąpiły zmiany w zakresie struktury i organizacji czasu wolnego młodych ludzi. Przede wszystkim wyraźnie pogorszyło się ich samopoczucie, co było związane z brakiem satysfakcji ze zmienionych form codziennej aktywności. Ponadto odczuwali boleśnie brak kontaktów z rówieśnikami oraz możliwości realizowania swoich pasji i zainteresowań.

Ważnym aspektem, którego nie sposób pominąć analizując formy codziennej aktywności młodzieży w czasie wolnym, jest korzystanie z technologii komunikacyjno-informacyjnych. Wykorzystywanie multimedialnych nie jest zjawiskiem nowym – dostęp do tej formy komunikacji, rozrywki i zdobywania informacji nie pojawił się wraz z pandemią, młodzież od wielu lat, niezależnie od sytuacji zewnętrznej, chętnie używa współczesnej technologii. Od lat prowadzone są badania, których celem jest ocena pozytywnego, jak i negatywnego wpływu tych technologii na dzieci i młodzież (Tomczyk 2015; Wawrzonkiewicz-Słomska 2017; Klimczyk 2021) oraz podejmowane są działania na rzecz wychowania do odpowiedzialnego korzystania z komputera i internetu. Należy przyjąć, że na skutek dalszego rozwoju technologii wzrośnie wśród młodzieży zainteresowanie możliwościami, jakie daje to narzędzie. Pewne formy spędza-

nia wolnego czasu będą spadać na niższą pozycję, tak jak stało się to z czytaniem książek. Na skutek pandemii rola współczesnych technologii znacząco wzrosła w związku z przejściem całego kształcenia na system zdalny. To sprawiło, iż bardzo zdominowały one wszystkie obszary aktywności dzieci i młodzieży.

Analiza powyższych wyników badań pokazuje także, iż młodzież często nie jest gotowa na spędzanie czasu w samotności – nie wie, co z nim zrobić, a to generuje nudę o charakterze konstruktywnym. W takiej sytuacji nowe media są dla dzieci i młodzieży atrakcyjnymi przekazywaczami informacji i źródłem rozrywki. Nie należy zatem sądzić, iż uda się całkowicie wyeliminować je z życia młodych ludzi – ale też nie o to chodzi. Istotne jest rozwijanie umiejętności racjonalnego korzystania z technologii, by stały się wsparciem w codziennym funkcjonowaniu, rozwijaniu zainteresowań, zdobywaniu wiedzy i komunikacji, a nie tylko narzędziem do „zabijania” czasu.

W związku z tym zasadne jest przygotowywanie młodych ludzi do uczestnictwa w bardziej urozmaiconych, aktywnych, ale też wartościowych formach codziennej aktywności w czasie wolnym, niezależnie od okoliczności. Niewątpliwie szczególna rola przypada tutaj szkole i nauczycielom. Nasuwają się wnioski, iż warto:

1. uczyć dzieci i młodzież, że ważną „odtrutką” na inwazję elektroniki jest kontakt z naturą, np. pobyt i spacer w zielonych terenach, sport uprawiany w parku, lesie, na powietrzu, obserwowanie przyrody;
2. zachęcać młodzież do stawiania sobie celów, które są dla nich osiągalne oraz rozwijania swoich umiejętności, pasji i zainteresowań. Pomocne mogą tu być dobre książki, dostępne w pobliżu zajęcia praktyczne oraz wysokiej jakości materiały internetowe;
3. pokazywać młodzieży, że niezależnie od warunków zewnętrznych mamy wpływ na wiele aspektów w swoim życiu (czego dowiodły wyniki badań opisanych w niniejszej pracy, które ujawniają, że młodzież potrafiła odkryć nowe zainteresowania i je realizować w czasie pandemii);
4. pokazywać dzieciom, młodzieży i ich rodzicom racjonalne, ciekawe, wartościowe, a przede wszystkim dostępne sposoby spędzania czasu wolnego;
5. przekazywać rodzicom wiedzę dotyczącą problematyki wypoczynku, rozmawiać z nimi nie tylko o tym, jak wypoczywać, lecz także po co. Zachęcać do organizowania wspólnych, rodzinnych zajęć;
6. taktownie proponować wartościowe oferty aktywności, motywować rodziców do organizowania dzieciom ciekawego wypoczynku z wykorzystaniem opracowanych przez szkołę lokalnych rekomendacji.

Podjmując wszelkie te działania, nie należy zapominać jednak, że młody człowiek to podmiot, jednostka, która chce mieć wpływ na własne życie i możliwość wyrażania własnych opinii. Dorośli nie powinni zatem stawiać się w roli tych, którzy najlepiej wiedzą, „co jest dla dziecka dobre” i arbitralnie chcą narzucić swój sposób przeżywania świata oraz zdobywania doświadczeń. Konieczne jest wsłuchiwanie się w młodych i towarzyszenie im, jak bowiem pisał Janusz Korczak: „Dziecko jest istotą rozumną, zna dobrze potrzeby, trudności i przeszkody swego życia. Nie despotyczny nakaz, narzucone rygory i nieufna kontrola, ale taktowne porozumienie, wiara w doświadczenie, współpraca i współżycie” (Korczak 2017, s. 21).

BIBLIOGRAFIA

- Czerepaniak-Walczak M. (2007), *Od próżniaczenia do zniewolenia – w poszukiwaniu dyskursów czasu wolnego*, w: E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 219–236.
- Drozdowski R., Frąckowiak M., Krajewski M., Kubacka M., Luczys P., Modrzyk A., Rogowski Ł., Rura P., Stamm A. (2020), *Życie codzienne w czasach pandemii. Raport z drugiego etapu badań*, Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Dymecka J. (2021), *Psychospołeczne skutki pandemii COVID-19, „Neuropsychiatria i Neuropsychologia”*, doi: <https://doi.org/10.5114/nan.2021.108030>
<https://doi.org/10.5114/nan.2021.108030>.
- Flakus M., Palt Ł. (2016), *Psychologicznie o nudzie – teorie i modele nudy*, „Stan Rzeczy”, 2 (11), s. 119–138.
- Góra K., Bijas K., Dziubek J.N., Korniluk A., Kurtyka J., Ledwoń A., Gerłowska J. (2020), *Students' welfare during SARS-CoV-2 pandemic*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 33, 3, doi: 10.17951/j.2020.33.3.261-278.
- Grzesiak K. (2021), *Placówki wychowania pozaszkolnego w Polsce w czasie pandemii COVID-19*, „Państwo i Prawo”, 2.
- Kamiński A. (1974), *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klimczyk P. (2021), *Korzystanie z mediów społecznościowych, a ich wpływ na funkcjonowanie adolescentów i młodych dorosłych – zarys problemu*, „Kultura i Wychowanie”, doi: https://doi.org/10.25312/2083-2923.19/2021_03pk.
- Korczak J. (2017), *Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa: Wydawnictwo Dragon Sp. z o. o.

- Kubala-Kulpińska A. (2020), *Kryzys epidemiczny w szkole – dynamika i konsekwencje*, „Głos Pedagogiczny”, 118, <https://www.glospedagogiczny.pl/arttykul/kryzys-epidemiczny-w-szkole-dynamika-i-konsekwencje>.
- Kusiak-Witek K. (2022), *Lęki i emocje dziecka podczas pandemii. Koncepcja wsparcia i pomocy*, „Humanities and Cultural Studies”, doi: <https://doi.org/10.55225/hcs.394>.
- Kwilecki K. (2011), *Rozważania o czasie wolnym. Wybrane zagadnienia*, Katowice: Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa im. Wojciecha Korfałtego.
- Mucha B., Mucha M. (2021), *Aktywność fizyczna w dobie pandemii COVID-19*, w: W. Nowak, K. Szalotka (red.), *Zdrowie i style życia. Ekonomiczne, społeczne i zdrowotne skutki pandemii*, Wrocław: Uniwersytet Wrocławski, s. 385–397.
- Pięta J. (2004), *Pedagogika czasu wolnego*, Warszawa: Wyższa Szkoła Ekonomiczna.
- Pyżalski J. (2021), *Zdrowie psychiczne i dobrostan młodych ludzi w czasie pandemii COVID-19 – przegląd najistotniejszych problemów*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 2, s. 92–115.
- Tomczyk Ł. (2015), *Uzależnienie od nowych mediów wśród młodzieży – próba charakterystyki zjawiska*, „Debaty Edukacyjna”, 6, s. 51–63.
- Truszkowska-Wojtkowiak M. (2012), *Fenomen czasu wolnego*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Wawrzonkiewicz-Słomska A., Cholewa E. (2017), *Oddziaływanie mediów na dzieci i młodzież*, „Problemy Współczesnej Pedagogiki”, 3 (1), s. 25–35.
- Wojtczuk A. (2020) *Pandemia koronawirusa – zmiana w świecie. Zagrożenia dla zdrowia psychicznego i szanse rozwojowe*, „Student Niepełnosprawny. Szkice i rozprawy”, 20 (13).
- Zięba-Kołodziej B., Siudzińska S. (2022), *Studenci w kryzysie pandemii COVID-19*, w: Z. Bartkiewicz (red.), *Edukacja współczesna: zagrożenia i nadzieje*, Tarnobrzeg: Państwowa Uczelnia Zawodowa im. prof. Stanisława Tarnowskiego w Tarnobrzegu, s. 20–48.

STRESZCZENIE

Celem badań było znalezienie odpowiedzi na pytanie, czy w opinii uczniów ostatnich klas szkoły podstawowej pandemia miała znaczenie dla różnicowania się i zmienności form spędzania czasu wolnego przez młodzież oraz w budowaniu i podtrzymywaniu relacji międzyrówieśniczych. W badaniach posłużono się metodą sondażu zrealizowaną za pomocą techniki ankiety. Przeprowadzone badania pokazały, iż nastąpiły zmiany w zakresie struktury i organizacji czasu wolnego młodych ludzi. Zmiany te spowodowały wyraźne pogorszenie się samopoczucia uczniów, związane z brakiem satysfakcji wynikającej ze zmienionych form codziennej aktywności. Ponadto badani w większości

odczuwali brak kontaktów z rówieśnikami oraz możliwości realizowania swoich pasji i zainteresowań. Stwierdzono także, że młodzież często nie jest gotowa do spędzania czasu w samotności, co generuje nudę o charakterze niekonstruktywnym.

SŁOWA KLUCZOWE: czas wolny uczniów, pandemia COVID-19, edukacja

SUMMARY

The objective of the research was to find the answer to the question whether, in the opinion of students in the last years of the primary school, the pandemic was relevant for the diversification and variability of forms of spending spare time by young people and for maintenance of peer-peer relations. The research used the survey method carried out. The conducted study showed that there were changes in terms of the structure and organization of spare time of young people. These changes resulted in a clear deterioration of students' well-being, linked to the lack of satisfaction due to the altered forms of daily activities. Moreover, most of the respondents experienced a lack of contact with their peers or the possibility of pursuing their passions and interests. It was also found that young people are often not ready for the solitude, which generates non-constructive boredom.

KEYWORDS: spare time, pandemic COVID-19, education

ANNA RÓG – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
ANNA SKOTNICKA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 6.09.2022

Daty recenzji / Revised: 14.07.2023; 23.08.2023; 3.09.2023

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 31.10.2023

The diverse linguistic attainment and attitude development of children learning English as a foreign language in inclusive classes

Zróżnicowane osiągnięcia językowe i rozwój postaw dzieci uczących się języka angielskiego jako obcego w klasach integracyjnych

DOI 10.25951/11161

Introduction

Inclusion is a term which is often used to describe the process of teaching children with Special Educational Needs (SEN), i.a. SpLDs (Specific Learning Difficulties), alongside their peers whose development is proceeding harmoniously. However, inclusion is not only about having SEN pupils in the classroom. It consists of approaching each learner as an individual and ensuring him/her equal opportunities for personal development (Loreman et. al 2005). Likewise, Norwich (2008, p. 19) defines inclusion as “a systematic process which has a social meaning. It implies [reorganising] regular schools to have the capacity to offer all students what they need. It is about participation, interaction and social recognition”.

Young learners’ ultimate success in language learning is shaped both by their affective processes, attitudes, motivations and behaviour, and by external environmental factors, such as teacher competences and parental involvement (Pfenninger and Singleton 2019; Rokita-Jaśkow and Ellis 2019). In order to ensure the effectiveness of early FL learning programmes, there is a need to actively respond to the children’s affective processes in the classroom by providing positive classroom experiences for all children and by keeping their motivation for foreign language (FL) learning high (Mihaljević Djigunović 2015). Teachers of EFL find this particularly challenging when teaching in inclusive settings as learners experiencing one of a variety of developmental disorders may have language and communication difficulties severely limiting their progress in the language classroom (Król-Gierat 2020).

Today's inclusive educational systems advocate instruction that effectively meets the diverse needs of all learners. Although the term inclusion is mainly used to describe the process of teaching children with SEN, i.e. SpLDs, alongside their peers whose development is proceeding harmoniously, the term involves more than simply the presence of SEN pupils in the classroom. Inclusion is widely used to refer to classroom practices that recognise each learner's individuality, thus providing them with equal opportunities for personal growth (Loreman et al. 2005). Importantly, the authors of this chapter understand inclusion as "a systematic process which has a social meaning. It implies (reorganising) regular schools to have the capacity to offer all students what they need. It is about participation, interaction and social recognition" (Norwich 2008, p. 19). This calls for responding effectively to all shades of individual needs of young language learners in primary classrooms today.

Individual differences and FL learning

Learning English as a FL has become part of primary school curricula throughout the world, very often beginning from grade 1 (ages 5 to 7). Research suggests that children's success in FL learning depends on a number of factors, both individual and contextual, interacting in a dynamic way (Enever 2011; Mihaljević Djigunović 2009, 2015; Pinter 2011). Young learners' individual characteristics, such as age, gender, attitudes, motivation, aptitude, intelligence, language anxiety, willingness to communicate, learning styles and strategies, vary greatly, and so does their achievement in EFL learning (Courtney et al. 2017; Enever 2011; Mihaljević Djigunović 2009, 2015). Significantly, individual characteristics, especially attitudes to a FL and motivation to continue learning it for a longer period of time, have a stronger influence on young learners' FL success at the age 10–11 than at 7–8 (Enever 2011). At the beginning of FL learning, most young learners are enthusiastic about learning a FL and highly motivated by songs and games used on a daily basis, but their attitudes and motivation may be negatively affected by anxiety or lack of challenge in the classroom (Nikolov 2009). The interaction of individual factors with the contextual ones, such as the teacher's role and a school climate, may therefore be rather dynamic (Mihaljević Djigunović 2009).

Courtney et al. (2017) tested productive oracy skills of Year 5 learners (aged 9–10) to find out the factors that influence motivation in terms of self-efficacy and attitudes. Their results were contradictory to widely held views that all

young learners are enthusiastic about foreign language learning and that all young learners find language learning easy: a significant number of children in the study held negative attitudes towards FL learning and negative perceptions of their FL abilities. Moreover, the study found that self-efficacy was strongly linked to achievement, stressing the importance of the children's feeling that they are making progress for keeping their motivation. Some studies found that motivation, attitudes, and self-concept can be unstable, being dependent on a number of contextual factors (Mihaljević Djigunović 2009). Also, as learners get older, they become more aware of their own abilities, which may cause a change in attitudes (Mihaljević Djigunović and Lopriore 2011). Mihaljević Djigunović and Lopriore (2011) found that learners' positive attitudes, high self-concept and motivation, correlated positively with their listening comprehension and lexical diversity in oral production.

Nikolov (1999) links children's motivation to learning FL's with the learning context and the ability of the teachers to gain and maintain pupils' interest in the classroom. She looked at the attitudes and motivation of 84 Hungarian children, aged 6–14, and asked them: "Why do you learn English?". Nikolov (1999, pp. 42–43) grouped the answers to the question into four broad types, namely: the classroom experience (e.g. "because it is so good/fun"), the teacher ("because the teacher is nice and kind"), external, often family-related reasons (e.g. "because my brother/sister/cousin also learns English"), and utilitarian reasons (e.g. "my mother said if we went to Italy I would interpret"). As for the teacher's role, Nikolov's observations are in accordance with those of Brown's (1998), who stated that the attitudes of the people involved in the research might cause the halo effect, translated into the subjects' positive reactions to the researcher and the new experience.

Significant difficulties experienced in a young learner classroom appear in the area of literacy development, which can negatively affect learners' attitudes and motivation (Courtney et al. 2017; Mihaljević Djigunović and Lopriore 2011). Savić (2019) found that young learners' reading proficiency correlated with their motivation and attitudes. When considering young language learners today, not all of them who have difficulties in FL learning are diagnosed as SEN learners, which emphasizes the responsibility of language teachers to get to know their learners very well so that they can adapt their instruction to respond to their diverse language levels, needs and goals, and create conditions for the whole-child approach that ensures that each learner is safe, actively engaged, supported and challenged academically. These expectations correlate with the so-called Response to Intervention diagnostic model (used e.g. in British

education), but not with the IQ Discrepancy model, which is used e.g. in Poland. With the IQ Discrepancy Testing model, changes in the teaching style are expected after the parent has provided a statement from the psychological-pedagogical counselling centre (PPCC), which specifies how to work with the student. Until then, teachers have no formal basis. Teaching strategies and inclusive teaching methods that imply positive attitudes to inclusion, are the key to quality inclusive practice (Kavkler et al. 2015).

Some studies indicate that even in FL classrooms with favourable learning conditions and inclusive, non-competitive and supportive atmosphere, young learners may feel anxious when performing certain classroom tasks (Nilsson 2018), which can further affect their motivation and impede their learning and success. This stresses the role of the teacher as a key factor of effective FL teaching: they can remove the barriers to learning by giving information in multiple representations and modes, giving all learners opportunities to learn through personal engagement and participation in classroom activities, and motivating them in multiple ways (CAST 2011).

Research method and procedure

Action research (AR) was chosen as the research method due to its three basic features, as indicated by Gabryś-Barker: “It is situational and context-grounded, by focusing on identifying and diagnosing problems, and by designing and implementing treatment, finding solutions to these problems in a specific context for a particular group of learners in a particular teaching/learning situation” (Gabryś-Barker 2011, p. 14).

In the case of the study discussed in the present paper, the action research facilitated a hands-on experience, being a requirement for the identification and diagnosis of the problems encountered in each inclusive class. Teachers of FLs have to find proper solutions to the difficulties encountered in particular situational contexts for given pupils, or in a group of them on a regular basis. No method is better than personal immersion in a specific teaching situation in order to understand the daily endeavours of teachers working with struggling children. “It assumes cooperation between teachers, and also, which needs to be emphasised, between the learners involved in the enquiry and the teacher” (Gabryś-Barker 2011, p. 14).

AR gave the researchers the opportunity to cooperate with teaching assistants while conducting lessons. These were invaluable opportunities to see when

and to what extent the assistants were needed. Moreover, AR allowed the researcher to work with the pupils involved in the enquiry, to know them personally, and thus be better able to understand their SEN. The time devoted previously to observations was also of great help, but getting into direct contact with pupils turned out to be of even greater value. AR allowed the researcher to put theory and practice together, to verify and evaluate prearranged procedures. "It brings change into a classroom which ideally results in the elimination or at least the progressive minimising of the diagnosed problems" (Gabryś-Barker 2011, p. 14).

AR was pre-planned and aimed at the progressive minimising of problems previously diagnosed in each inclusive class, when it comes to both individual pupils and group processes. Several linguistic and attitude tests were also conducted to obtain measurable and comparable quantitative data. While some of the data gathered in the research can be presented in numerical and diagrammatic form, the whole project was first and foremost a process-oriented, qualitative endeavour to improve the inclusive educational conditions in which children with SEN learn foreign languages.

During the action research 80 English lessons were conducted: one of the researchers taught 20 English lessons, 45-minutes long, with each of the four inclusive classes. Additional time was devoted to pre- and post-testing. When it comes to coursebook selection, it was a popular textbook series titled *Bingo* (Wieczorek 2021), applying active teaching methods based on the natural desire for children of this age to participate in games, activities, recite nursery rhymes and sing songs. Two different issues of the *Bingo* series were used for the 1st and 3rd grades. Being a guest at the school, the researcher was expected to cover at least some of the units, but modifications and the addition of extra topics could also be made, which brought the project closer to the original everyday school realities.

Research questions

The general aim of the empirical action research was to detect linguistic and attitude differences in EFL learning between children with diagnosed SEN and with no diagnosis of SEN and the factors causing them. It was expected that the data collected would allow the researchers to answer the following research questions:

RQ 1: What is the FL linguistic attainment of children with SEN? How does it compare with that of non-SEN children?

RQ2: What is the attitude to learning English of children with SEN pre- and post-intervention? How does it compare with that of non-SEN children?

Participants

The participants were 74 young learners, of whom 28 with SEN (38%) (see Table 1). The study took place in an inclusive primary schools in Krakow, Poland and it was conducted in four classes, two 1st and two 3rd grade ones. There were 11 SEN pupils in classes 1a and 1b (26%), and 17 in classes 3a and 3b (55%). The participants' identities are kept hidden in the paper through changing their names embedded within the paper.

Table 1. Participants in the action research

Class	SEN Participants n (%)	Non-SEN Participants n (%)	Total (n)
1a	7 (33)	14 (67)	21
1b	4 (18)	18 (82)	22
3a	7 (54)	8 (46)	13
3b	10 (55)	8 (45)	18
Total	28 (38)	46 (62)	74

Source: own study.

Out of the total number of 22 pupils in class 1a, 21 were treated as participants of AR. Out of them, 7 participants (33%) were considered by the researchers as having SEN, as follows: there were 4 participants with psycho-pedagogical statements of the need for special education due to physical disability – aphasia (n = 3) and, autism (n =1), and 3 others with psycho-pedagogical opinions issued due to social maladjustment (n = 2) and ADHD (n = 1).

There were 22 pupils in class 1b, of whom 4 (18%) had SEN. They had psycho-pedagogical statements of the need for special education, due to physical disability (n = 1: a flaccid muscular system, articulatory disorders, behavioural problems, learning difficulties, a low degree of emotional and social maturity), physical disability (n = 1: hyperactivity with concentration deficits, low linguis-

tic ability on the borderline of mild intellectual disability, inharmonious development), autism ($n = 1$), and mild intellectual disability ($n = 1$).

Strictly speaking, 15 pupils attended class 3a, of whom 13 were treated as research participants. Two children with autism did not participate in English lessons. There were 3 participants (23%) who had PP statements due to the risk of social maladjustment ($n = 1$), mild intellectual disability ($n = 1$), and physical disability ($n = 1$: deformation of skull bones, epilepsy, behavioural disorders). Additionally, on the application of the class tutor, 7 special cards with pupils' individual needs (PL: Karta Indywidualnych Potrzeb Ucznia) were issued, due to difficulties in communication with peers ($n = 1$), a speech impediment ($n = 1$), educational failures ($n = 1$), learning difficulties in Polish language education ($n = 1$), strong mathematical talent ($n = 3$). Although gifted pupils fall into the SEN category, their mathematical talents did not manifest themselves during English lessons in either positive or negative ways, so they were not treated as SEN cases in that research. Overall, 7 pupils from grade 3a (54%) were treated as SEN subjects.

Out of the total number of 18 pupils in class 3b, 10 (55%) were considered by the researchers as having SEN. There were 4 SEN participants who had psycho-pedagogical statements due to behavioural disorders ($n = 2$), mild intellectual disability ($n = 1$), and physical disability ($n = 1$: pineal gland cyst, epilepsy, retardation of fine and gross motor functions). There were 4 more participants with psycho-pedagogical assessments due to school difficulties ($n = 1$), difficulties in mastering reading and writing skills ($n = 1$), difficulties in mastering learning strategies and of being at the risk of dysorthography and dysgraphia ($n = 2$). Additionally, 6 special cards with pupils' individual needs were issued by the class tutor due to a talent for mathematics and natural history ($n = 1$), mathematical talent and an interest in reading ($n = 1$), artistic talent ($n = 1$), a talent for mathematics, natural history, Polish-language education and an interest in reading ($n = 1$), difficulties in social relations and a low degree of emotional maturity ($n = 1$), and difficulties in social relations and in conforming to group norms ($n = 1$). Again, only two pupils from this group who had difficulties in social relations were treated as SEN participants in the study.

Research instruments

The numerical data answering the first research question concerning the linguistic attainment of children with SEN and its comparison with that of non-SEN children were collected from language tests administered during the

action research project. The participants' linguistic achievement was measured by means of tests for measuring lexical (both receptive and productive), translation, spelling, and reading achievement.

The receptive (passive knowledge, word comprehension) and the productive (active knowledge, word production) linguistic results of children with and without SEN in grades 1 and 3 were examined. In each class 70 vocabulary items were tested. Additionally, the 3rd-graders were also evaluated on their writing/spelling and reading comprehension skills. These abilities were not tested in grade 1, because younger children were only taught orally.

The data for the second research question were gathered in an oral attitude test, which was carried out at the beginning as well as at the end of the action research project to see any changes in the subject's attitude before and after the intervention. This test involved 10 statements concerning learning English as a foreign language and a three-degree rating scale for expressing personal attitudes.

Results

The rate of the ultimate linguistic attainment

In Figures 1 and 2 the word-comprehension and word-production results are shown for grade 1 classes. Figures 3 and 4 demonstrate receptive and productive lexical results for grade 3 classes. Figure 5 shows 3rd-graders' spelling abilities, while Figure 6 presents their reading comprehension skills.

The green line marks the mean score in percentage terms of children without any psychological-pedagogical (PP) diagnosis, whereas the orange line defines the mean for all children with SEN. In addition, the mean scores of individual pupils with SEN have been included in order to see the distribution of their results relative to the two group mean values, i.e. non-SEN and SEN, as well as to spot any discrepancies in linguistic achievement.

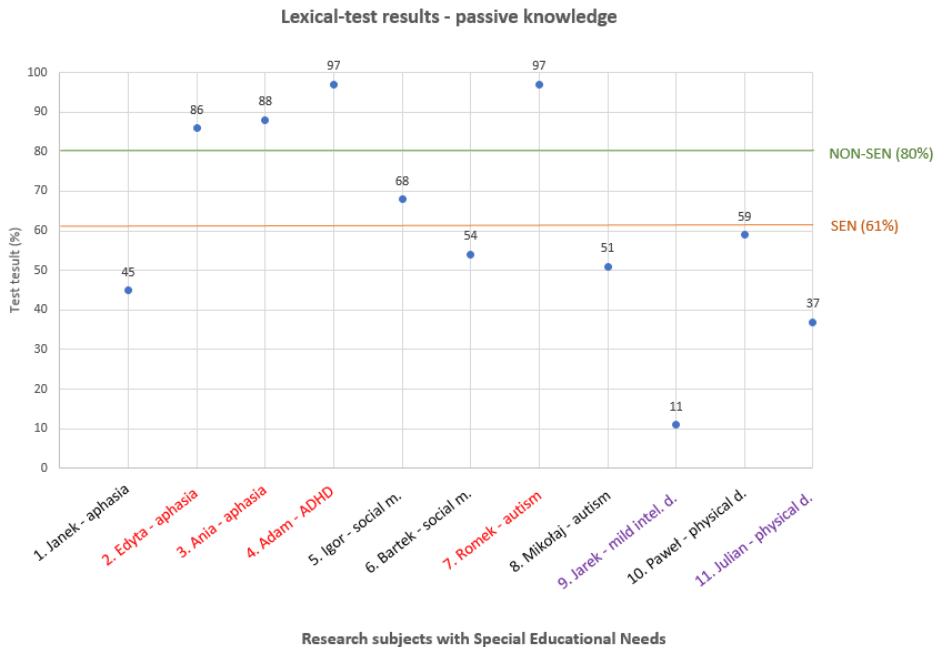


Figure 1. Lexical-test results in grade 1 – passive knowledge

Source: own study.

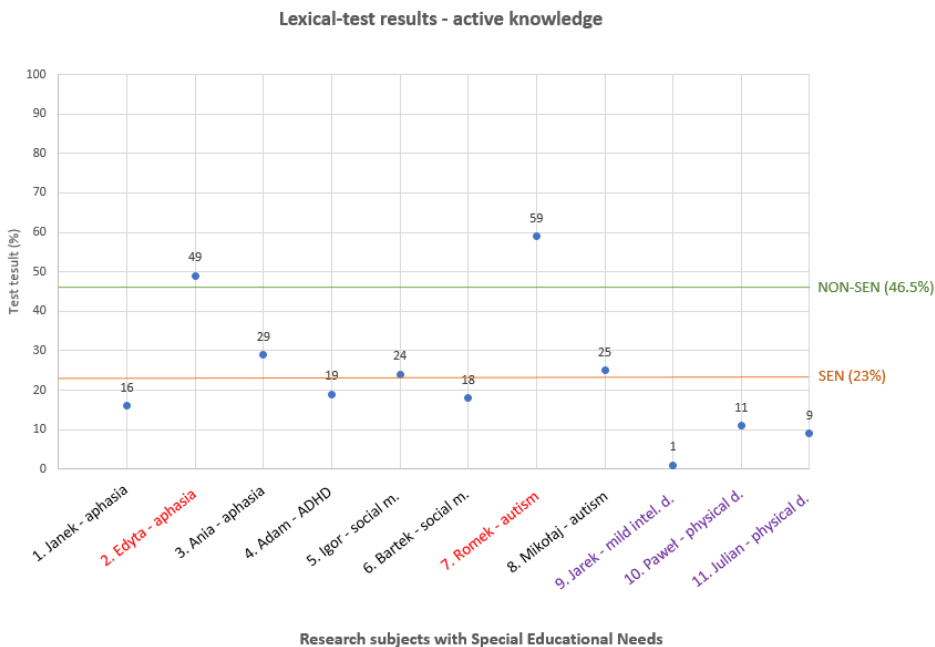
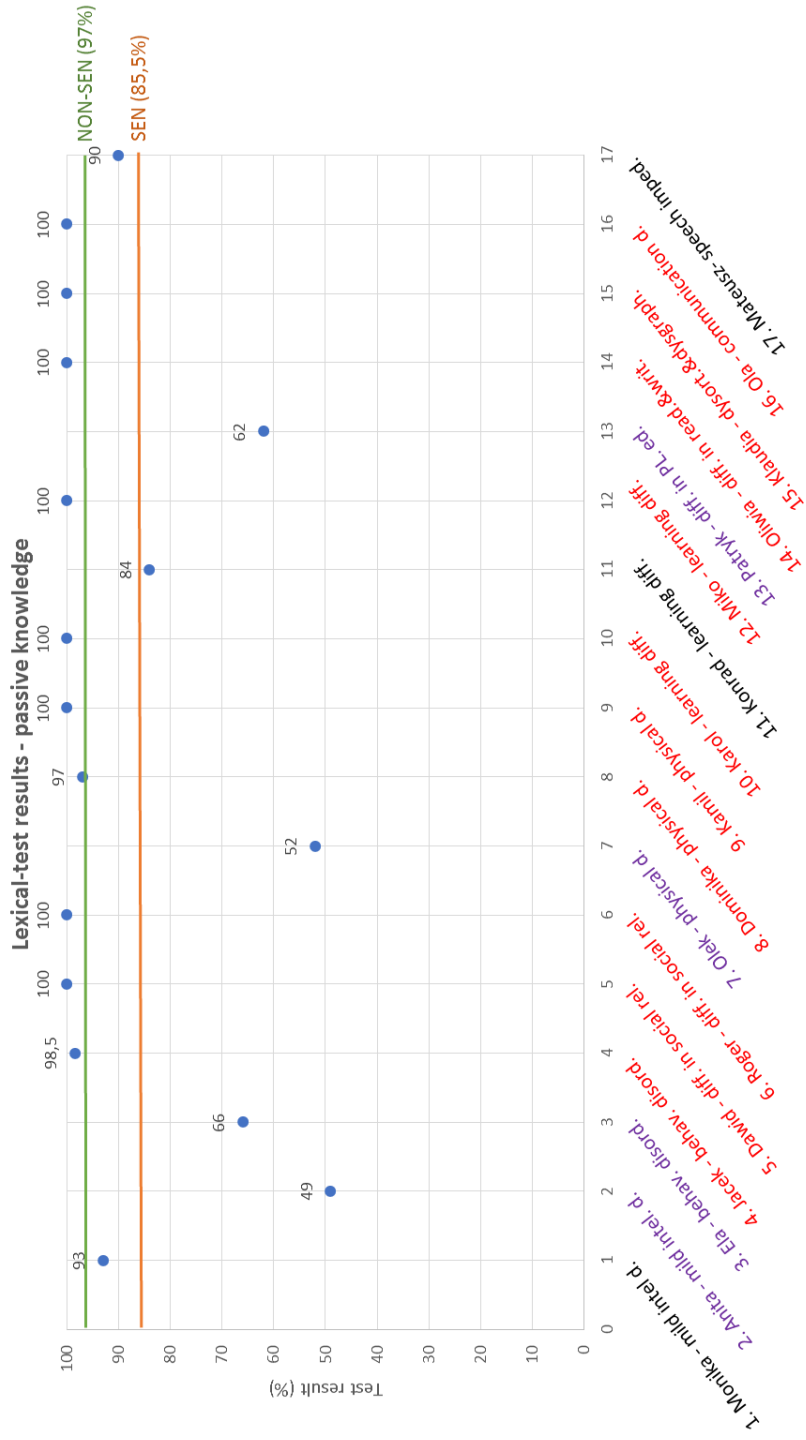


Figure 2. Lexical-test results in grade 1 – active knowledge

Source: own study.

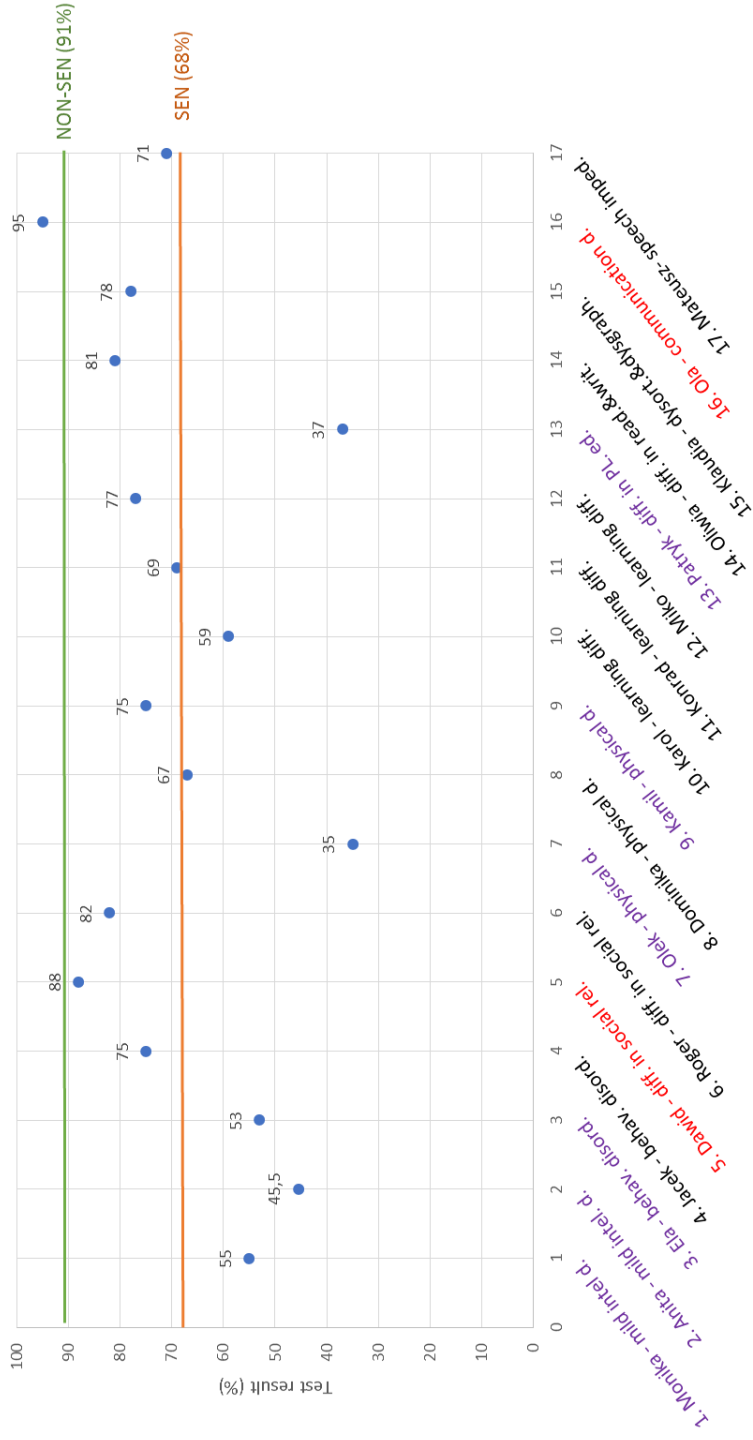


Research subjects with Special Educational Needs

Figure 3. Lexical-test results in grade 3 – passive knowledge

Source: own study.

Lexical-test results - active knowledge



Research subjects with Special Educational Needs

Figure 4. Lexical-test results in grade 3 – active knowledge

Source: own study.

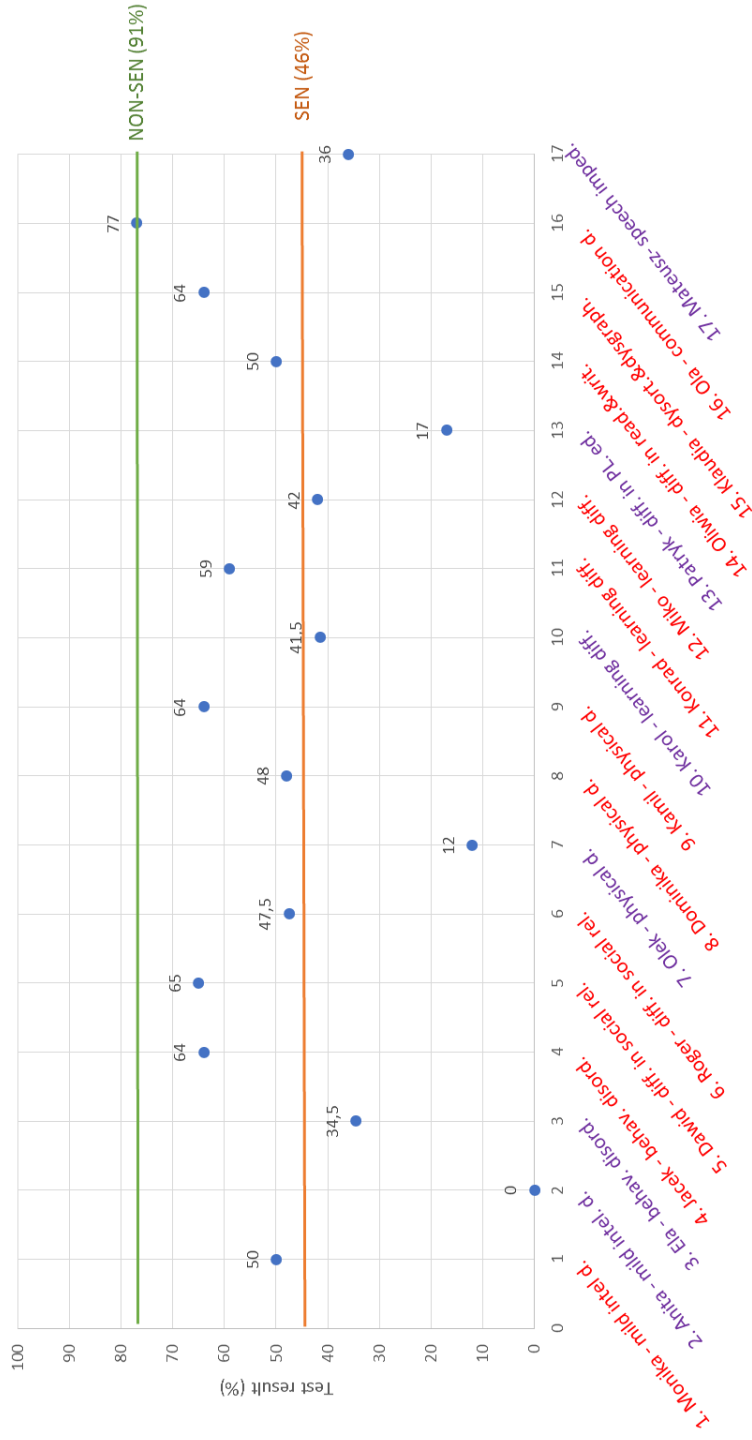
When it comes to the lexical-test results of 1st-graders (Figures 1 and 2), the mean percentage scores of SEN children as compared with the non-SEN children are lower by 19% in word-comprehension and 23.5% in word-production tests. Also, there are noteworthy differences in the total amount of lexis acquired either passively or actively within each group – SEN (61% as opposed to 23%) and non-SEN (80% as opposed to 46.5%). The SEN group's mean score in word-production tests is lower by 38%, while the difference in the non-SEN group is 33.5%. These observations demonstrate that in general SEN children perform worse than their peers with no PP diagnoses, although with a few exceptions. Moreover, a great discrepancy in the mean scores can also be noted. The results of SEN participants ranged from 11% to 97% in the receptive and from 1% to 59% in the productive testing.

When looking at the lexical test results of the 3rd graders (Figures 3 and 4), it can be concluded that their linguistic gain in the intervention time was greater than that of the 1st-graders. Undoubtedly, their age, as well as longer experience in FL learning, played a role.

As for the linguistic performance of SEN pupils, many of them (10 out of 17) achieved equal or even higher scores as compared to the mean of the non-SEN children in the passive knowledge of target lexical items. Still, the mean percentage scores of SEN children as compared with the non-SEN children were lower by 19% in comprehension and 23.5% in production tests. Likewise, in grade 1, there were differences in the total amount of lexis acquired either passively or actively within each group – SEN (85.5% as opposed to 68%) and non-SEN (97% as opposed to 91%). However, the discrepancy of scores was much higher in the SEN group (17.5%) – ranging from 49% to 100%, than in the non-SEN group (only 6%). This means that children with no PP diagnoses were able to recall the learnt words and phrases with greater ease. Whatever was understood and remembered (Figure 3), could be retrieved from memory and uttered (Figure 4) or written down (Figure 5).

Research participants in grade 3 were also tested on their spelling skills (Figure 5). While the performance of non-SEN pupils was satisfactory, with a mean level of correctness around 91%, the mean result of SEN pupils was lower by 45%. For instance, Anita diagnosed with mild intellectual disability, Olek with physical disability and Patryk having difficulties in the Polish language education underperformed. Anita was not able to write any target words correctly, while Olek's and Patryk's scores were only 12% and 17%, respectively.

Language-test results - spelling



Research subjects with Special Educational Needs

Figure 5. Language-test results in grade 3 – spelling skills

Source: own study.

Table 2. Examples of spelling errors made by children with SEN

SEN	Examples of spelling errors						
	Omissis.	Substit/ Erance for France	Trans-Posit.	Insert.	Capital.	Ll-d.	Assoc.
Mild intel. dis.	<i>Japn for Japan, smel for smell</i>	<i>Erance for France</i>	<i>caly for clay</i>	<i>traine for train</i>	<i>spain for Spain</i>	<i>patata for potato, pejper for paper</i>	<i>her for hear</i> <i>English for Great Britain, boot for boat</i>
Behav. disord.	<i>arport for airport</i>						
Diff. in social r.	<i>Spin for Spain, tiket for ticket, plan for plane</i>	<i>buc for bus</i>				<i>czard for card</i>	<i>test for taste, Italia for Italy, penelope for envelope</i>
Physical dis.	<i>Span for Spain, hert for heart</i>	<i>plastis for plastic</i>		<i>coard for card</i>	<i>france for France</i>	<i>czard for card, potejto for potato, stempl for stamp, tiuzdej for Tuesday, stadion for station</i>	
Learning diff.	<i>wod for wool, wol for wool</i>	<i>bax for box, totato for potato</i>			<i>japan for Japan, italy for Italy</i>	<i>Lendej for Wednesday</i>	<i>espania for Spain</i>
Diff. in Polish	<i>stap for stamp</i>	<i>Great Dritain for Great Britain</i>				<i>koflet for chocolate, brytary for Great Britain</i>	
Diff. in reading & writing		<i>max for wax, cley for clay, cord for card, Grecece for Greece</i>		<i>parper for paper</i>		<i>aport for airport</i>	<i>small for smell</i>
Diff. in dysort.& dysgraph.	<i>lather for leather</i>	<i>wox for wax, smeel for smell</i>			<i>poland for Poland</i>	<i>lol for wool</i>	
Comm. dis.						<i>szokoled for chocolate</i>	
Speech impeded.				<i>the AUSE for the USA</i>			

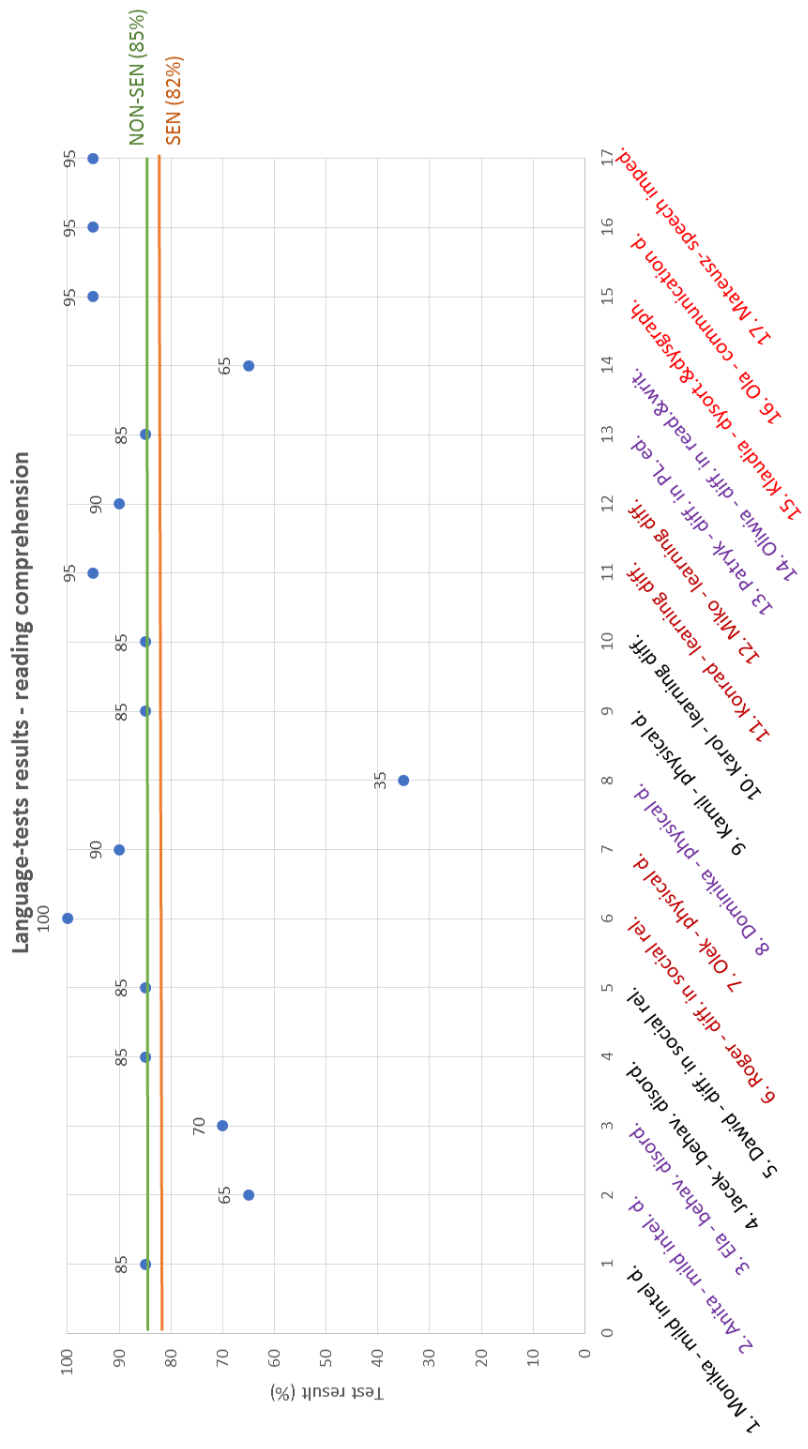
Source: own study.

In order to illustrate the types of error which recurred in the study, Cook's (1999) typology will be used, which distinguishes four main types of spelling error: omission, substitution, transposition and insertion (OSTI). Additionally, capitalization errors, L1-dependent errors and errors stemming from associations with other similar FL words will be included. Table 2 presents some examples of errors made by children with various SEN. Based on the analysis of SEN learners' written tests, the researcher observed the following main types of spelling error: phonological (when a phoneme is not represented by a grapheme, e.g. "stap" for stamp), orthographic (when the letter/letters used to represent the phoneme is/are incorrect or a spelling rule is not applied, e.g. "cley" for clay), transposition (when the correct representation of phonemes is selected but two adjacent phonemes occur in the wrong sequence, e.g. "haer" for hear), L1-dependent (e.g. "lol" for wool).

In the AR, 3rd grade participants were also tested on their reading comprehension skills of a simple text when aided with pictures illustrating the context. As shown in the results from Figure 6, SEN learners did not differ much from non-SEN peers and the vast majority of them understood the text, which they proved by answering detailed questions.

What the researcher observed, however, is that some (5 out of 17) SEN learners would use a pencil or another tool (e.g. a ruler) to help themselves read and not lose track. No child without SEN adapted this strategy or objected to taking the test. On the contrary, 4 SEN participants took evasive action before undertaking the reading task in the end.

- Jacek (behavioural disorders) – "I can't [read]. I can only slap others in the face." (PL original: „Nie umiem [czytać]. Umieję tylko dobrze łać po pysku.”);
- Ola (communication difficulties with peers) – was not willing to read because of a previous disagreement and conflict with Karol, at whom she shouted: "Shut up! Your mother is a big mother!" (PL original: "Zamknij mordę! Twoja mama to big mama!");
- Patryk (difficulties in Polish-language education) – "I'm not going to read, because my knee hurts." (PL original: "Nie będę czytał, bo boli mnie kolano.”);
- Anita (mild intellectual disability) – "My mother doesn't buy me books. But she might buy me one today, if she gets the [welfare] benefit... When she gets some money." (PL original: „Mama mi książek nie kupuje. Ale dzisiaj chyba kupi... Jak dostanie z opieki [społecznej]. Jak pieniądze mama dostanie.”).



Research subjects with Special Educational Needs

Figure 6. Language-test results in grade 3 – reading comprehension skills

Source: own study.

The results presented in Figures 1–6 and in Table 2 will be analysed and discussed in the Discussion section.

The attitude to learning English pre- and post-intervention

The data for answering research question 2, concerning the attitude to learning English of children with SEN pre- and post-intervention, and how it compared with that of non-SEN children, were obtained in two oral attitude tests. The tests were carried out in Polish, the children's mother tongue, before and after the action research. The aim of this part of the study was to see whether there was any change in the attitude to learning English of the research participants as a result of the intervention.

Each child was asked to take a stance on 10 statements concerning learning English as a foreign language, stating YES, NO, or SO-SO:

- I. I like learning English.
- II. English is easy for me.
- III. I prefer learning English with the whole class/with other classmates, to learning alone.
- IV. I like learning new words.
- V. I like singing songs in English.
- VI. At home, I like boasting about what I learned during English lessons.
- VII. I like it when the teacher reads books, tells stories in English.
- VIII. I like watching cartoons in English.
- IX. I like drama activities in English.
- X. I like playing games in English.

In order to analyse the change in the attitude of SEN subjects pre- and post-intervention, Figures 7 and 8 can be juxtaposed. As can be observed, SEN children's attitude to learning English post-AR improved in all 10 areas, which means that the intervention was effective and beneficial. Most importantly, before the intervention, only 39% enjoyed learning the FL, supporting the previous research on learners' attitudes (Courtney et al. 2017), while the percentage rose to 78% after the project. The number doubled. Also, one of the most-striking changes in attitude concerns the SEN subjects' stance on whether learning English seemed to be easy for them or not. The improvement was 56%.

Another observation is that the preference for learning English with the whole class or alone might be rather related to personality than resulting from the classroom situation. Although post-intervention more children started to

like the shared-learning experience, the percentage did not rise significantly (from 54% to 61%).

What is more, SEN subjects' attitude towards various teaching techniques became more open and curious. There were more "yes" and "so-so" than decisive "no" answers, for example more than half the SEN pupils (52%) were not in favour of watching video cartoons or performing drama activities pre-intervention. Their rather-circumspect outlook changed in the course of the action research. Only 7% of them still disliked these teaching techniques post-intervention. By the same token, children with SEN generally got to enjoy other techniques as well. Before the AR, 48% of SEN pupils liked and 15% did not mind singing songs in English, while after the project an additional 21% grew to be fond of music in the foreign-language classroom (69% in total).

All in all, the results of the study of the attitude to learning English as a foreign language of children with SEN pre- and post-intervention indicate a positive change. This observation means that the intervention lessons, based on the Polish national core curriculum and the Bingo textbook series, were effective, not only in terms of the linguistic, but also the motivational and attitudinal development of SEN participants.

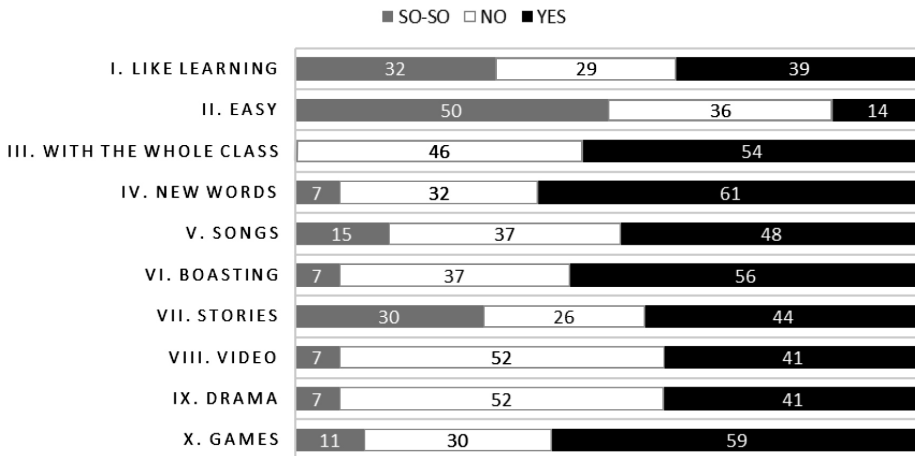


Figure 7. The attitude to learning English of SEN subjects pre-intervention (%)

Source: own study.

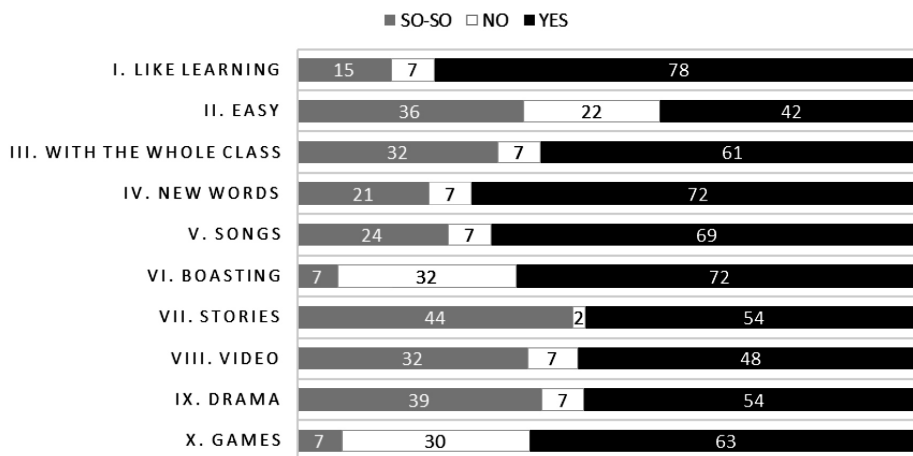


Figure 8. The attitude to learning English of SEN subjects post-intervention (%)

Source: own study.

Based on the analysis of Figure 7 referring to SEN children, as compared to Figure 9 presenting non-SEN pupils' attitudes, it can be observed that more non-SEN children than those with SEN (56% vs. 39%) seemed to definitely enjoy learning English pre-intervention. Also, a greater percentage of non-SEN pupils perceived this language as easy to learn. Still, in both groups around a half of the subjects views learning English as neither easy nor difficult.

What is interesting to note, all research subjects could say with confidence whether they preferred learning English together with the whole class or by themselves. The majority of children were in favour of learning with other classmates – 54% of SEN and 67% of non-SEN pupils.

As quite characteristic of children, no matter if manifesting SEN or not, a comparable percentage liked boasting about what they learned during FL lessons. Also, a considerable number of pupils proved to be curious about English lexis and liked learning it – 61% of SEN and 87% of non-SEN pupils.

In general, when it comes to different teaching/learning techniques (such as singing songs, listening to stories, watching videos, acting out/role plays, playing language games), non-SEN children seemed to have a more positive and open attitude, which is indicated by the longer black lines in Figure 9 than in Figure 7.

In order to check whether attitudes towards learning English as a foreign language of non-SEN participants changed post-intervention, Figures 9 and 10 can be comparatively analysed. Indeed, the young learners' attitude did im-

prove. After the intervention, 28% of them grew fond of learning the language – 56% pre- as compared to 84% post-study, and it seemed to become slightly easier. At the beginning, more than a half of the participating children (52%) claimed that English was not easy to learn. However, the level of challenge decreased in their eyes in the course of the AR.

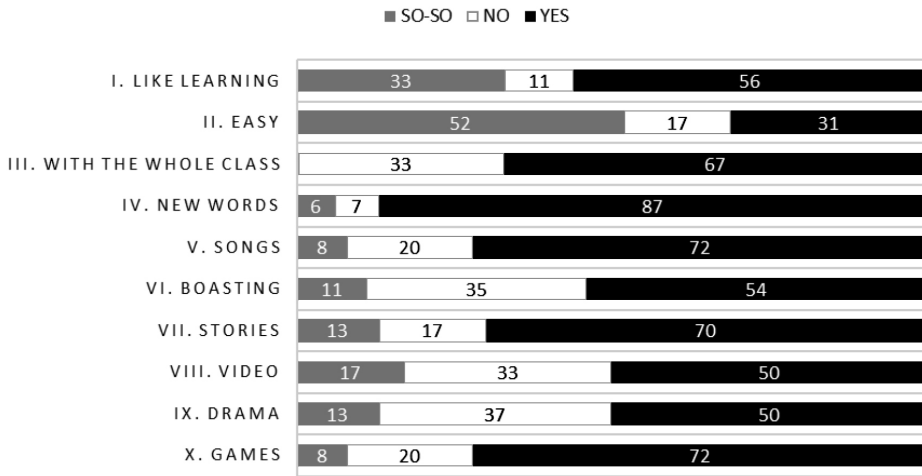


Figure 9. The attitude to learning English of non-SEN subjects pre-intervention (%)

Source: own study.

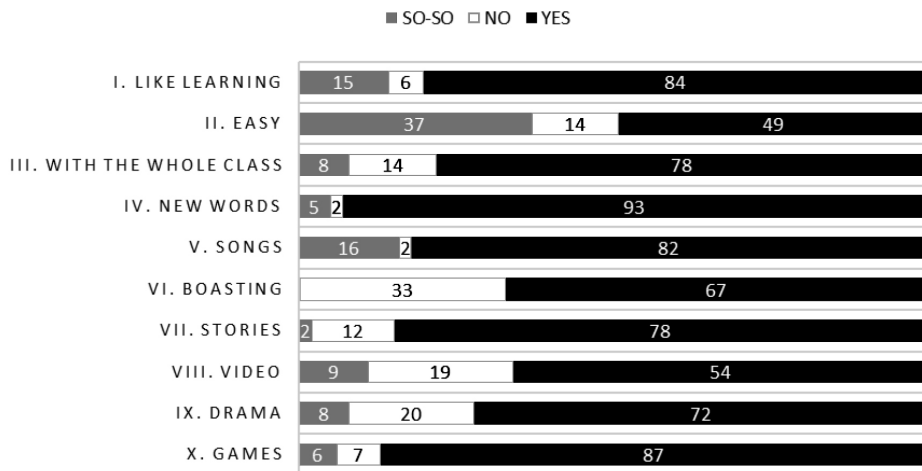


Figure 10. The attitude to learning English of non-SEN subjects post-intervention (%)

Source: own study.

To conclude, Figures 8 and 10 present children's attitude to learning English post-intervention. In both the SEN and non-SEN groups the "yes" (green) answers dominate, which means that the intervention was effective and beneficial. It can be seen that 78% of SEN and 84% of non-SEN participants liked learning the language, although a considerably lower percentage (less than a half of the respondents) considered it easy – 42% and 49%, respectively.

Discussion

The study focused on the linguistic achievements (RQ1) and attitude responses (RQ2) of 74 young learners, of whom 28 were with SEN = 38%, in two inclusive classes of grade 1 and two inclusive classes of grade 3. On comparing the total amount of acquired lexis (70 items) by children with and without SEN, there was a difference in the final achievement. Overall, the mean scores of the children diagnosed with SEN, in both groups and in both the receptive and productive testing, were lower than the mean scores of the non-SEN children (cf. Figures 1–4). Furthermore, a noticeable difference in the total amount of lexis acquired passively versus actively was observed in all research subjects, with a superior development of the passive lexicon. The results in spelling tests (grade 3) also proved to be to the SEN pupils' disadvantage (cf. Figure 5). However, the reading/comprehension skills of the majority of the research subjects by the end of their lower-primary education, when presented with simple textual material aided with visual contextual clues, seemed to be comparable (cf. Figure 6).

By and large, the linguistic test results demonstrated that the young learners with SEN were able to learn some English, although to varying degrees of ultimate gain, in proportion to their individual predispositions and (dis)abilities, and their level of motivation as well as the amount of effort. As for the discrepancies in the results, some pupils with SEN outperformed non-SEN peers, while others underachieved, which corroborates previous research indicating the significance of contextual factors for FL learning (Mihaljević Djigunović 2009). The three most-outstanding cases are Edyta and Ania, diagnosed with aphasia, as well as Romek, diagnosed with autism. Edyta and Romek's results were higher than the mean scores of non-SEN children, while Romek even proved himself to be the best FL learner. Edyta's success in learning English might seem quite surprising in view of her PP diagnosis and serious deficiencies in L1, but she had undergone an intensive speech therapy and training in compensatory learning

strategies, which surely had a positive impact on her learning a foreign language as well. Moreover, the girl put in a lot of conscious effort and was always eager to actively participate in the lessons, strongly supporting the importance of active participation for success in FL learning (CAST 2011; Norwich 2008). Ania also outperformed expectations in the receptive knowledge of vocabulary, although achieving lower results in productive knowledge, which could have been expected considering her disorder, of the motor/expressive type.

On the other hand, the extreme case of Jarek, diagnosed with a mild intellectual disability, can be viewed as an example of underperformance. The boy's linguistic gain was practically none. However, it should not be concluded that his participation in the AR was pointless or that he should not learn the FL at all. During the study, the boy's enthusiasm was observed, which is in line with the previous studies that stress the significance of motivation (Nikolov 2009) and the inclusive teaching practice (Kavkler et al. 2015). Jarek would often point to different pictures and objects, imitate gestures and repeat the target lexical items. The tasks stimulated him cognitively and physically, which also had a therapeutic effect on his well-being in the classroom.

In the attempt to identify the most- and the least-successful SEN learners, Ola stands out as a high-achiever, while Anita and Patryk as low-achievers. Ola was not diagnosed in a psychological-pedagogical counselling centre, but a special card stating her individual needs (PL: Karta Indywidualnych Potrzeb Ucznia) was issued at school on the application of the class tutor who observed the girl's difficulties in communication with peers (in L1) as well as her mathematical talent. Ola had low self-esteem, could not control her emotions, and had difficulties in reacting appropriately to incoming stimuli. She was undergoing sociotherapy. Her communication disorder did not influence negatively the FL gain. She was not tested in role-plays or real life-like simulations with peers. In the case of Anita, she was diagnosed with mild intellectual disability (MID). Although her results were low as compared to other children, she was able to remember and recall around half of the target lexical items, so her gain was greater than that of Jarek's from grade 1, a boy also with the diagnosis of MID. When it comes to Patryk, he did not have a PP statement, but a special card, issued on account of his difficulties in Polish-language education noted by the class tutor. The boy had difficulties in phonemic hearing and processing, visual-auditory coordination, reading, and shaping letters correctly. He also had a limited range of L1 vocabulary. Patryk attended remedial classes, speech therapy and corrective gymnastics. His deficiencies in the mother tongue were transferred to FL learning, which is evident from his test results.

The data obtained in two oral attitude tests were analysed to answer RQ2, concerning the change in the attitude of SEN subjects pre- and post-intervention (cf. Figures 7 and 8, respectively). As shown by the study, the number of SEN children who enjoyed learning English as a FL doubled after the action research, which contradicts previous research showing fluctuation of motivation with learners' age (Mihaljević Djigunović 2009). What is more, one of the most-attention-grabbing changes involved the pupils' stance on whether learning English seemed to be easy to them or not. The improvement was by 56%. Likewise, children's attitude towards various teaching techniques became more open and they became more willing to participate in novel games and tasks. In the light of the results of the study on the attitude to learning English of the research subjects with SEN pre- and post-AR, a positive change was indicated. This observation means that the intervention lessons can be considered effective not only in terms of their purely linguistic achievement, but also considering the motivational and attitude development of most children with SEN participating in the research project. By the same token, the attitude to English-language learning of the majority of children not diagnosed with SEN improved as well (cf. Figures 9 and 10), which indicates that the technique used in the course of the action research were advantageous to the four inclusive classes, and had a positive influence on the attitude to learning English as a foreign language of both the SEN and non-SEN subjects. It can be speculated that the linguistic content was presented to young learners in a more age-appropriate, sensory-stimulating and attractive way, which contributed to the development of a more positive outlook and less inhibitions (CAST 2011). Although non-SEN children's attitudes to various teaching techniques could be considered quite positive even before the intervention took place, the pupils reported enjoying them even more after the research project, which indicates the significance of contextual factors, the teacher's role above all, for children's FL learning motivation.

Likewise, pre-intervention, non-SEN children's stance seemed to be more resolute and mindful. Non-SEN pupils gave the less-hesitant or indecisive replies "so-so". The only point on which the SEN participants replied in more affirmative terms was about boasting at home about what they had learnt during English lessons. It can be speculated that the willingness to share with parents or "significant others" their achievements in learning the foreign language can be of a psychological-motivational origin. This finding further supports the importance of parental involvement for children's FL learning (Pfenninger and Singleton 2019; Rokita-Jaskow and Ellis 2019).

Conclusion

What arises from the study is that children with apparently the same diagnosis/statement of the need for special education (e.g. autism or mild intellectual disability) differ in the range, extent and rate of their FL development, and thus each case should be treated with due caution. The contributing factors accounting for the discrepancies in linguistic achievement can be the following:

- the type and the severity of the disorder, combined with the intensity of the therapy and the corrective-compensatory classes,
- difficulties in specific cognitive processes (i.e. perception, working memory, metacognitive difficulty; mental operations involving generalising, comparing and contrasting, planning and predicting),
- difficulties in focusing and maintaining attention, especially in the face of distractions; frequent hyperactive and/or impulsive behaviour; persistent emotional states and behaviour which disrupted learning and school performance,
- speech and communication disorders; L1 deficiencies which affected foreign language learning (problems with phonological, syntactic, semantic coding),
- disorders marked by impaired social interaction; deficits in adaptive behaviour,
- poor motor skills, visual-hearing-kinaesthetic analysis and coordination,
- the level of intellectual development,
- poor sense of self and low motivation for academic tasks if there is no special assistance in the areas of difficulty (possible low self-esteem, insecurity, or overdependence),
- the role of teaching assistants (e.g. Romek was supported by a personal teaching assistant, while other SEN children had one assistant per class who had to direct his/her attention to everyone) (Król-Gierat 2020).

Apart from the purely linguistic gains, the therapeutic aspects of learning a foreign language for children with aphasia should not be marginalised. First of all, it can bring invaluable emotional benefits, such as raising one's own self-esteem and self-confidence, already found as significant factors in learning (Cortney et al. 2017; Mihaljević Djigunović 2009). Moreover, some minor deficits in the mother tongue can also be compensated when attending foreign-language lessons. Learning a FL can positively influence L1 through raising metalinguistic awareness. The FL experience stimulates the left hemisphere, enriches the range of concepts/vocabulary, and provides training of the speech organs.

The attitude towards the learning situation has a great impact on motivation, and in turn on the ultimate attainment. This phenomenon also works vice versa – good results in FL learning boost motivation and contribute to the development of a more positive attitude to learning the language. SEN children might need more reinforcement and confirmation of their potential and skills than non-SEN peers due to their general learning difficulties.

All things considered, the intervention had a positive influence on the attitude to learning English as a foreign language of both SEN and non-SEN subjects. Nevertheless, this effect might have also been a result of the so-called situational motivation phenomenon described by Nikolov (1999). Significantly, the intervention improved the linguistic results and attitudes of both SEN and non-SEN pupils.

Although the validity of the action research was limited to specific groups of pupils, and the results cannot be extrapolated to the wider population, they can still be shared and discussed with other practitioners to help compare and contrast their experiences. Future research should focus on interaction dynamics of linguistic gains and affective factors in inclusive young learner FL classrooms in other teaching contexts worldwide, especially on how both are shaped by teacher competences for applying the whole-child approach. Also, children's attitudes to a variety of inclusive classroom activities should be further studied for supporting the development of preservice and inservice FL teachers' pedagogical strategies that can contribute to the effectiveness of their classroom practice.

REFERENCES

- Brown J.D. (1998), *Understanding research in second language learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- CAST (2011), *Universal design for learning guidelines version 2.0*, Wakefield, MA: www.cast.org, www.udlcenter.org.
- Cook V.J. (1999), *Teaching L2 spelling*, <http://www.viviancook.uk/Writings/Papers/TeachingSpelling.htm>.
- Courtney L., Graham S., Tonkyn A. & Marinis T. (2017), *Individual differences in early language learning: A study of English learners of French*, *Applied Linguistics*, 38 (6), pp. 824–847, doi: <https://doi.org/10.1093/applin/amv071>.
- Enever J. (ed.) (2011), *ELLiE: Early language learning in Europe*, The British Council.
- Gabryś-Barker D. (2011), *Introducing action research in the foreign language classroom*, in: D. Gabryś-Barker (ed.), *Action research in teacher development: An overview of research methodology*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, pp. 11–24.

- <http://www.teachingenglish.org.uk/publications/early-language-learning-europe>.
- Kavkler M., Košak Babuder M. & Magajna L. (2015), *Inclusive education for children with specific learning difficulties: Analysis of opportunities and barriers in inclusive education in Slovenia*, CEPS Journal, 5 (1), pp. 31–52.
- Król-Gierat W. (2020), *Teaching English to children with special educational needs*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Loeferer T., Deppeler J. & Harvey D. (2005) *Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom*, Routledge.
- Mihaljević Djigunović J. (2009), *Individual differences in early language programmes*, in: M. Nikolov (ed.), *The age factor and early language learning*, Mouton de Gruyter, pp. 199–225.
- Mihaljević Djigunović J. (2015), *Individual differences among young EFL learners: Age- or proficiency-related? A look from the affective learner factors perspective*, in: J. Mihaljević Djigunović & M. Medved Krajnović, *Early learning and teaching of English. New dynamics of primary English*, Multilingual Matters, pp. 10–36.
- Mihaljević Djigunović J. & Lopriore L. (2011), *The learner: Do individual differences matter?*, in: J. Enever (ed.), *ELLiE: Early language learning in Europe*, The British Council, pp. 29–45.
- Nikolov M. (1999), 'Why do you learn English?' 'Because the teacher is short.' A study of Hungarian children's foreign language learning motivation, "Language Teaching Research" 3, 1, pp. 33–56, <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/136216889900300103>.
- Nikolov M. (ed.) (2009), *The age factor and early language learning*, Mouton de Gruyter.
- Nilsson M. (2018), *Foreign language anxiety: The case of young learners of English in Swedish primary classrooms*, "Apples – Journal of Applied Language Studies", 13 (2), 2019, pp. 1–21.
- Norwich B. (2008), *Dilemmas of difference, inclusion and disability: International perspectives and future directions*, Routledge.
- Pfenninger S.E. & Singleton D. (2019), *Making the most of an early start to L2 instruction*, "Language Teaching for Young Learners", 1 (2), pp. 111–138.
- Pinter A. (2011), *Children learning second languages*, Palgrave Macmillan.
- Rokita-Jaśkow J. & Ellis M. (Eds.) (2019), *Early instructed second language acquisition: Pathways to competence*, Multilingual Matters.
- Savić V. (2019), *Young learner's motivation for reading in English and their reading achievement*, Conference paper (Early and Beginners' Foreign Language Learning in Formal Education At: Belgrade, Serbia, February 2019), doi: 10.18485/fid.2019.9.ch10.
- https://www.researchgate.net/publication/331386180_YOUNG_LEARNERS'_MOTIVATION_FOR_READING_IN_ENGLISH_AND_THEIR_READING_ACHIEVEMENT.
- Wieczorek A. (2021), *Bingo 1, Bingo 2. Podręcznik [Textbook]*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

SUMMARY

The present paper reports on the findings of an action research project on the effectiveness of inclusion on a sample of 74 lower-primary English as a Foreign Language (EFL) learners. It was an attempt to diagnose linguistic and attitudinal differences in learning English as a foreign language between children with and without Special Educational Needs (SEN). The results demonstrate that young learners with SEN are able to learn some English within their individual predispositions and (dis)abilities, psycho-physical development and educational needs. However, even children with apparently the same diagnosis (e.g. ADHD) differ in the range, extent and rate of their foreign language (FL) development. The paper aims at discerning the contributing factors accounting for the discrepancies. Moreover, apart from the purely linguistic gains, the potential therapeutic benefits of learning a FL for children with SEN should not be overlooked.

KEYWORDS: Special Educational Needs, inclusion, young learners, linguistic attainment, attitude development

STRESZCZENIE

Artykuł przedstawia wyniki projektu badawczego dotyczącego skuteczności integracji na próbie 74 uczniów szkół podstawowych uczących się języka angielskiego jako obcego. Głównym celem było dostrzeżenie różnic w zakresie osiągnięć językowych i postaw między dziećmi ze specjalnymi potrzebami (SPE) edukacyjnymi i bez nich. Wyniki pokazują, że dzieci z SPE są w stanie nauczyć się języka angielskiego w ramach swoich indywidualnych predyspozycji i zdolności, rozwoju psychofizycznego i potrzeb edukacyjnych. Jednak nawet dzieci z pozornie taką samą diagnozą (np. ADHD) różnią się zakresem i tempem osiągania postępów. Artykuł ma na celu zidentyfikowanie czynników przyczyniających się do tych rozbieżności. Poza aspektami czysto językowymi nie należy zapominać o potencjalnych korzyściach terapeutycznych płynących z nauki języka obcego.

SŁOWA KLUCZOWE: specjalne potrzeby edukacyjne, integracja, dzieci, osiągnięcia językowe, rozwój postaw

WERONA KRÓL-GIERAT – Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
VERA SAVIĆ – University of Kragujevac, Serbia

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 29.08.2023

Daty recenzji / Revised: 18.09.2023; 7.10.2023

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 31.10.2023

Młodzi nauczyciele muzyki wobec wyzwań swojej profesji. Komunikat z badań

Young music teachers facing the challenges of their profession.

Research report

DOI 10.25951/11162

W każdym działaniu najważniejszy jest początek.

Platon

Wprowadzenie

Każda nowa sytuacja, w której znajduje się człowiek, wiąże się z wieloma wyzwaniami. Niepewność, brak doświadczenia lub niewielkie przygotowanie sprawiają, że codziennie towarzyszą nam ambiwalentne stany. Z jednej strony jest to zagubienie i lęk przed tym, co nieznane, z drugiej zaś poczucie, że stajemy przed zadaniem, któremu chcemy i możemy sprostać. W takim właśnie punkcie swojego życia są zwykle młodzi nauczyciele rozpoczynający pracę. Przychodzą do szkoły z różnymi motywacjami, wyobrażeniami, aspiracjami i choć mają za sobą studia, a także odbyte w trakcie nich praktyki, to moment przejścia z kultury akademii do kultury zawodowej (Kędzierska 2018) jest dla nich trudnym, a bywa, że nawet traumatycznym i wyczerpującym emocjonalnie doświadczeniem, któremu towarzyszy niejednokrotnie tzw. szok zawodowego startu (Szempruch 2013). Trzeba bowiem zmierzyć się ze szkolną rzeczywistością, odnaleźć w niej swoje miejsce, zweryfikować swoje motywacje i kompetencje – w kontekście realizacji stawianych przed młodym nauczycielem zadań, które (poza wychowawstwem) są właściwie podobne do tych, jakim na co dzień muszą sprostać bardziej doświadczeni pedagodzy (Walczak 2012).

Początkujący nauczyciel, wchodząc w nową dla niego przestrzeń aktywności zawodowej, staje wobec wielu kluczowych pytań (Grochowalska 2014): Kim jestem jako nauczyciel? Jakie wyzwania stoją przede mną? Jakie działania powinienem podejmować, aby im sprostać? Co

w mojej pracy uważam za istotne? Co i w jaki sposób determinuje moją pracę? I w końcu: Jak wyobrażam sobie zawodową przyszłość?

Poszukiwanie odpowiedzi na te pytania to długotrwały, determinowany indywidualnymi i społecznymi czynnikami proces, rozgrywający się zarówno w wymiarze socjalizacji do kultury zawodowej, pogłębiania wiedzy i doskonalenia umiejętności, jak i w sferze aksjologicznej oraz związanej z osobistym rozwojem (Miszczuk 2010).

Temu, w jaki sposób starają się odpowiedzieć na powyższe pytania początkujący nauczyciele¹ muzyki, poświęcony jest prezentowany artykuł. Przedstawia on wybrane wyniki jakościowych badań przeprowadzonych wśród wspomnianych pedagogów.

Muzyka to w szkole przedmiot specyficzny, a specyfikę tę określają cele i treści nauczania (MEN 2018). Przez niektórych uczniów i rodziców postrzegana jest jako okazja do zdobycia dobrych stopni i podwyższenia średniej ocen. Z drugiej jednak strony trudno zaprzeczyć, że zajęcia muzyczne odnoszą się do tego, co dla zdecydowanej większości młodych ludzi stanowi istotny element ich emocjonalnego życia i pokoleniowej tożsamości (NCK 2021). Podkreślić również warto, że edukacja muzyczna jako element szerzej rozumianej edukacji estetycznej i aksjologicznej, stanowi nieocenione narzędzie kształcenia i wychowania, rozwijania osobowości, rozwijania kompetencji kulturowych i postaw twórczych (Sztompka 1994; Nęcka 2001; Szmidt 2007).

Bliższe poznanie istoty i uwarunkowań procesu wchodzenia do zawodu młodych nauczycieli muzyki oraz tego, z jakimi wyzwaniem się mierzą się i jak sobie z nimi radzą, to kwestia niezwykle istotna w kontekście ich indywidualnego doświadczenia i optymalizacji procesu kształcenia, a także wprowadzania ich do profesjonalnej codzienności i poszukiwania przez nich skutecznych form oraz metod realizacji edukacji artystycznej w zakresie muzyki.

Konteksty teoretyczne

Tranzycja – przejścia ze świata edukacji do świata pracy – to proces złożony, wielowymiarowy, determinowany wieloma czynnikami o charakterze indywidualnym (formalne wykształcenie, kompetencje, cechy osobowości), jak i aktualną sytuacją ekonomiczną, kształtującą sytuację na rynku pracy (Piróg

¹ W artykule określenie to jest używane w odniesieniu do nauczyciela rozpoczynającego pracę, a nie traktowane jako nazwa wprowadzonego w 2023 roku stopnia awansu zawodowego.

2013). Tranzycja nie ogranicza się jednak wyłącznie do poszukiwania zatrudnienia i samego procesu przejścia ze świata nauki do świata pracy. To długi okres zawodowej socjalizacji nowicjuszy, której treścią jest ich rozwój i dochodzenie do profesjonalnej i osobistej niezależności (Kędzierska 2018).

W nieustannie zmieniającej się rzeczywistości nauczyciel, szczególnie ten początkujący, stoi na „rozdrożu dróg, niepewny wobec wielości wyborów, przy jednoczesnym braku jasnych wskazówek i drogowskazów dotyczących realizacji swojej roli” (Rugała 2020, s. 68). Wchodząc w zawodową rolę nauczyciela, poszczególne osoby wkraczają w obszar społecznie zobiektywizowanej wiedzy, odnoszącej się do norm i wartości leżących u podstaw ich profesjonalnego funkcjonowania (Berger, Luckmann 1983). Z jednej strony istotne znaczenie dla uczenia się zawodu ma identyfikowanie się z pozostałymi członkami grupy zawodowej i wartościami leżącymi u podstaw jej etosu (Grochowalska 2015), z drugiej jednak nie chodzi tu tylko o bezkrytyczne wpisywanie się w rolę, normatywne wymagania i zestawy kompetencji. Istotne jest w tym względzie wypracowywanie własnych, adekwatnych do sytuacji strategii interpretacyjnych. Pomagają one jednostkom poznać i zrozumieć nową, otaczającą je rzeczywistość (Grochowalska 2014), a także stanowią ważną przesłankę, na podstawie której poszczególne osoby wyznaczają linię swojego postępowania (Blumer 2007).

Jak już wspomniano, dla młodych nauczycieli proces wchodzenia w zawodową rolę jest dużym wyzwaniem i łączy się z licznymi problemami, napięciami i niepewnością, tym bardziej, że często osiągnięcie kompromisu pomiędzy społecznymi wymaganiami i oczekiwaniami a swoimi indywidualnymi oczekiwaniami, aspiracjami czy obiektywnymi możliwościami, jest bardzo trudne (Olubiński 2001). W tej sytuacji poszukują oni różnego rodzaju punktów zaczepienia – kotwic – które dadzą im większe poczucie bezpieczeństwa i zawodowej stabilizacji. Może to być zarówno zakotwiczenie poprzez naśladownictwo, wyrażające się w adaptacji i korzystaniu z tzw. mądrości pokoju nauczycielskiego, zakotwiczenie w rodzinnych zobowiązaniach i pozycji profesjonalnej (odnoszące się do osób, które pochodzą z nauczycielskich rodzin i których socjalizacja w zawodzie rozpoczęła się znacznie wcześniej), jak i zakotwiczenie poprzez wysoką samoocenę kapitału startowego swojej kariery (Kędzierska 2018).

Opisane powyżej procesy nie dzieją się oczywiście w próżni. Każda szkoła – funkcjonująca w ściśle określonych, powszechnie obowiązujących ramach legisłacyjnych i organizacyjnych – jest dynamicznym i nieustannie ewoluującym organizmem, który wytwarza właściwą sobie kulturę (Adrjan 2011). Kultura ta

obejmuje wybrane formy oraz sposoby myślenia i postępowania, a także leżące u ich podstaw normy i wartości, które składają się na określony strumień powiązanych ze sobą idei i zobiektywizowanych wzorów funkcjonowania (Kroeber 2002).

Wejście w obszar tej kultury wymaga szeroko rozumianego wsparcia, zarówno ze strony grona pedagogicznego, jak i dyrektora szkoły, kreującego określoną kulturę organizacyjną kierowanej przez niego instytucji (Hofstede 2000). Szczególną rolę w tym względzie odgrywać powinien nauczyciel będący opiekunem stażu, którego zadaniem jest wprowadzanie początkującego nauczyciela w arkana zawodu, dzielenie się z nim swoim doświadczeniem i inspirowanie do dalszego rozwoju. Wymienione osoby tworzą określoną wspólnotę, która – jeśli jest otwarta na nowych członków – może dawać poczucie przynależności i sprawstwa, budować emocjonalną siłę, wyzwalać zaangażowanie, a przede wszystkim tworzyć przestrzeń wspólnej aktywności (Grochowalska 2020), która jest nieodzownym elementem procesu stawania się nauczycielem (Madałińska-Michalak 2016).

Jeżeli chodzi o stawiane nauczycielom początkującym wymagania formalne, to zgodnie z obowiązującymi przepisami (Karta Nauczyciela 1982, MEN 2017) muszą oni ukończyć studia z zakresu edukacji muzycznej (lub odpowiednie studia podyplomowe) i posiadać przygotowanie pedagogiczne. Z poświadczonymi urzędowo kwalifikacjami powinny wiązać się określone kompetencje, stanowiące narzędzie realizacji treści zawartych w podstawie programowej – m.in. kształtowania świadomych uczestników kultury muzycznej, rozwijania ich wyobraźni i kreatywności, inspirowania do ekspresji muzycznej (MEN 2018).

W odniesieniu do nauczycieli muzyki, w literaturze przedmiotu można znaleźć kilka modeli ich zawodowych kompetencji. Twórcy tych opracowań – Maria Przychodzińska, Włodzimierz Goriszowski, Maria Golon i Romualda Ławrowska podkreślają (choć z różnym rozłożeniem akcentów i na różnym poziomie szczegółowości) zarówno wagę wykształcenia ogólnego (pedagogika, psychologia, dydaktyka), znaczenie cech osobowości (kreatywność, empatia, wyobraźnia, pedagogiczny optymizm), jak i konieczność dysponowania specjalistyczną wiedzą i umiejętnościami z zakresu metodyki nauczania muzyki, historii i teorii muzyki, kształcenia słuchu, śpiewu, rytmiki, gry na instrumentach, improwizacji, propedeutyki instrumentacji i kompozycji oraz dyrygowania (Pikała 2010). Z kolei Zofia Konaszkiewicz (2012), opisując niezbędne kompetencje nauczycieli muzyki (specjalistyczne, dydaktyczne, pedagogiczne i psychologiczne), wskazała, że są one konieczne do realizacji

ról zawodowych, wśród których znalazły się: rola nauczycielska, wychowawcza i terapeutyczna.

Oczywiście nie jest możliwe, aby początkujący nauczyciele dysponowali w pełni wszystkimi przedstawionymi powyżej umiejętnościami. Nierealne jest również i to, aby w krótkim czasie stali się profesjonalistami (Kwaśnica 2004). Wskazane kompetencje stanowić mogą jednak dla nich istotny punkt odniesienia i wskazywać kierunek rozwoju zawodowego. Droga ta, choć jest często źródłem ogromnej satysfakcji, nie jest wolna od obaw, zwrotów i kryzysów. To, czy nauczyciele będą chcieli nią podążać, w dużej mierze zależy od tego, jakie były jej początki.

Założenia metodologiczne badań własnych

Celem przeprowadzonych badań było poznanie doświadczeń nauczycieli muzyki w kontekście ich początków pracy w szkole podstawowej. Główny problem został sformułowany w następujący sposób: Przed jakimi wyzwaniami stają młodzi nauczyciele zaczynający swoją pracę i w jaki sposób starają się im sprostać? Szczegółowa problematyka badawcza koncentruje się natomiast na kwestiach związanych z dydaktycznym, wychowawczym i organizacyjnym wymiarem ich pracy. Nie ulega wątpliwości, iż wymiary te w codziennej pracy nauczyciela się przenikają, zachodzą na siebie i wzajemnie determinują, jednakże dla uchwycenia specyficznych dla każdego z nich wątków zdecydowano się, aby ich oglądu dokonać w sposób rozłączny.

Prezentowane badania zostały przeprowadzone w paradygmacie interpretacyjnym i miały charakter idiograficzny. Posłużono się w nich metodą indywidualnych przypadków, umożliwiającą wniknięcie w świat wewnętrznych przeżyć i doświadczeń badanych osób oraz poznanie ich subiektywnych opinii i znaczeń, które przypisują eksplorowanej rzeczywistości (Miles, Huberman 2000). Istotne było również uchwycenie kulturowo-społecznego kontekstu analizowanych faktów i zdarzeń. Założono przy tym, że kontekst ten nie stanowi luźno zestawionych ze sobą elementów, lecz tworzy złożone systemy wyznaczające ramy ludzkiej egzystencji (Cohen i in. 2007). Przyjęta perspektywa badawcza miała na celu poznanie elementów eksplorowanej rzeczywistości takimi, jakie są dla badanych osób, z uwzględnieniem wartości i znaczeń nadawanych przez respondentów poszczególnym elementom ich codziennego doświadczenia (Miles, Huberman 2000).

Materiał empiryczny został zebrany w trakcie przeprowadzonych z respondentami wywiadów, częściowo ustrukturyzowanych, opartych na przygotowanym wcześniej scenariuszu, uwzględniającym najważniejsze – z punktu widzenia celu badań – tematy rozmowy (Flick 2023). Analiza poszczególnych wywiadów odbyła się zgodnie z podejściem brikolażu, zakładającego wykorzystanie technik ad hoc – m.in. odnotowywanie wzorów i schematów, porównań i różnic, dostrzeganie relacji między zmiennymi (Kvale 2010).

Grupę badawczą stanowiły trzy nauczycielki muzyki w szkołach podstawowych z terenu Polski północnej, będące w trakcie drugiego roku swojej pracy zawodowej. Badania zostały przeprowadzone na początku roku 2023. Ze względu na ograniczoną objętość tekstu zaprezentowane zostaną tylko najważniejsze wątki, wyłonione podczas analizy zgromadzonego materiału. Poniżej przedstawione zostały oryginalne fragmenty wypowiedzi rozmówczyń.

Wybrane wyniki badań

Przypadek 1

Nauczycielka (N1) pracuje w dużej szkole, w aglomeracji miejskiej. Od dziecka chciała grać, śpiewać, koncertować. Studia traktowała przede wszystkim jako możliwość zdobycia wykształcenia muzycznego, a o pracy w szkole pomyślała dopiero na ostatnim semestrze. Mama, nauczycielka, nie była zachwycona pomysłem córki: „Wiedziała, że to trudna praca i nie chciała, żebym przechodziła przez to samo, co ona”. Respondentka zdecydowała się jednak spróbować, a przekonały ją do tego studenckie praktyki: „Poczułam, że mi się to podoba, że potrafię i lubię uczyć”.

N1 znalazła pracę dzięki ogłoszeniu na stronie internetowej kuratorium, złożyła dokumenty i od pierwszego września rozpoczęła pracę. Rozmówczyni była przekonana, że sobie poradzi, szczególnie w zakresie muzycznych umiejętności. Obawiała się przede wszystkim spraw związanych z utrzymaniem dyscypliny na lekcjach, nie wiedziała, czy uda jej się nawiązać dobre relacje z uczniami: „Na początku uznałam, że muszę być zasadnicza, niedostępna, bo tylko wtedy uda mi się utrzymać ich w ryzach. Doszły mnie jednak słuchy, że boją się mnie. Spróbowałam więc bardziej liberalnego podejścia, ale też nie zadziałało. Teraz wiem, że nie ma gotowych schematów, każdy jest inny, trzeba być elastycznym”.

N1 zaczęła powoli przekonywać uczniów zarówno do siebie, jak i do muzyki: „Staram się prowadzić lekcje w sposób niekonwencjonalny, nie siedzi-

my w ławkach, lecz tańczymy, śpiewamy, gramy, ale nie ma przymusu, każdy na miarę swoich możliwości”. Receptą na sukces okazała się autentyczność, zaangażowanie i poświęcony uczniom czas: „Dużo rozmawiamy, nie tylko o muzyce. Przychodzą do mnie z problemami, ale ja nie jestem w stanie ich wszystkich rozwiązać, nie jestem psychologiem”.

N1 nie miała sali lekcyjnej ani żadnych szkolnych instrumentów do swojej dyspozycji. Na korytarzach szkolnych widywano ją często biegnącą z instrumentami perkusyjnymi w torbie i keyboardem pod pachą, a wszystkie te rzeczy musiała przywieźć do szkoły z domu. Przygotowywała też, na własny koszt, różne pomoce dydaktyczne. Dyrekcja zobowiązała ją do oprawy muzycznej szkolnych uroczystości, nie dając przy tym żadnych dodatkowych godzin na zajęcia pozalekcyjne, choć zasugerowała, że jeśli się sprawdzi, to może znajdzie się coś w przyszłym roku. „Czułam się wykorzystywana, choć muszę przyznać, że dyrekcja dotrzymała słowa, ponieważ znalazły się dla mnie godziny i pracownia”. Zanim jednak do tego doszło, musiała włożyć wiele wysiłku, żeby to wszystko zorganizować. „Zależało mi i było warto, były sukcesy, udane imprezy, wygrane konkursy, szczęśliwi uczniowie i rodzice, aprobaty dyrekcji, ale...”. N1 miała świadomość, że przy tym wszystkim relacje z pozostałymi nauczycielami nie układały się najlepiej: „Byłam wyobcowana, traktowano mnie z nieufnością, czułam zazdrość koleżanek, dystans”. Wśród nauczycieli znalazła się tylko jedna osoba, która z życzliwością wprowadzała ją w tajniki pracy w szkole – te organizacyjne i te wychowawcze. Respondentka miała oczywiście opiekuna stażu, ale była to osoba niezyczliwa, która nie chciała jej pomagać: „Nasze relacje były wyłącznie urzędowe, żadnego wsparcia, żadnej pomocy”. Taka atmosfera sprawiła, że N1 z coraz większym lękiem przychodziła do szkoły, zaczęła również chorować. Kryzys przyszedł pod koniec pierwszego semestru i gdyby nie ferie, poddałaby się. Czas wolny dał jej jednak możliwość prześlenia swojej sytuacji: „Nie chciałam sobie odpuścić, czułam, że to, co robię, jest ważne i że chcę to robić. Wróciłam, robiłam swoje i w końcu zaczęto mnie doceniać”.

Generalnie bilans tego pierwszego roku był pozytywny. „Wytrzymałam i sprawdziłam się, ale wiem, że każdego dnia trzeba na nowo zastanawiać się nad swoją pracą, nad tym, co się udało, a co nie, co można zrobić lepiej”. Satisfakcję sprawiło N1 przede wszystkim to, że uczniowie śpiewają, próbują grać, dużo słuchają, rozmawiają z nią. „To ważne, bo jak nie teraz, to kiedy? Przecież dla większości z nich w siódmej klasie skończy się ich muzyczna edukacja!”.

Przyszłość zawodowa N1 stoi w tej chwili pod znakiem zapytania ze względu na przesadną biurokrację w szkole oraz przeszkadzającą zaklimatyzowaniu

się sztywną, hierarchiczną strukturę środowiska zawodowego – to te czynniki nie sprzyjają decyzji o pozostaniu w szkole. Równie ważne jest bezpieczeństwo finansowe: „Dorabiałam w sklepie, udzielam prywatnych lekcji gry, prowadzę rytmikę w przedszkolach. Jeśli w szkołach nie będzie lepiej, to z wielkim żalem, ale niestety, odejdę”.

Przypadek 2

Druga nauczycielka (N2) uczy w szkole w małej miejscowości. Długo szukała swojej zawodowej drogi, zaczęła dwa inne kierunki studiów, zanim zdecydowała się na edukację muzyczną. „Zawsze kochałam muzykę. Nie miałam jednak muzycznego wykształcenia i bałam się zawodowo zwrócić w tym kierunku. Trochę jednak uczyłam się prywatnie, aż w końcu poczułam, że mogę spróbować”. N2 o pracy w szkole pomyślała na ostatnim roku studiów, choć – jak przyznaje – nie traktowała tego jako ostateczny wybór. Pracę rozpoczęła bez obaw i z entuzjazmem. „Spotkałam fantastycznych, życzliwych, otwartych i przyjaznych ludzi. Zawsze mogłam zwrócić się o pomoc do dyrekcji czy opiekuna stażu, cała biurokracja, o której tyle wcześniej się nasłuchałam, okazała się jak najbardziej do przejścia, choć dla mnie jest stratą czasu”. N2 udało się nawiązać dobre relacje z uczniami: „Czułam, że rozumiemy się, że możemy wiele razem zrobić, choć nie było łatwo, brakowało instrumentów, sali, a ja tak bardzo chciałam, żeby te lekcje były dla nich ciekawe, inne niż z pozostałych przedmiotów. Kocham muzykę i chciałabym, aby i oni ją chociaż trochę pokochali”. Jak twierdzi N2, problemem okazała się część rodziców. Uważali, że za dużo wymaga, że nie korzysta z podręczników, które przecież kupili, że niesprawiedliwie ocenia i że w ogóle muzyka w szkole powinna być przedmiotem dodatkowym.

Uczniowie szybko przekonali się do sposobu pracy N2: „Oczywiście nigdy nie jest tak, że wszyscy lubią tę samą muzykę, grają, śpiewają i tańczą, ale wszystkim pozwalałam jakoś się wykazać. Oni są bardzo przeciążeni i nie widzę powodu, żeby te lekcje nie mogły być dla nich chwilą oddechu, relaksu czy zabawy, właśnie poprzez zabawę możemy się wiele nauczyć”. Swoje kompetencje muzyczne N2 uważa za wystarczające, oczywiście jeśli chodzi o pracę w szkole, choć żałuje, że na studiach nie przykładła się bardziej do fortepianu, improwizacji i nauki akompaniamentu. Respondentka generalnie jest zdania, że studia przygotowały ją do pracy w zawodzie na tyle, na ile to było możliwe: „Żadna wiedza teoretyczna ani studenckie praktyki jednak nie wystarczą. Potrzebne są lata pracy i doświadczenia. Ja takie doświadczenie zdobyłam wcześniej, działałam w ruchu oazowym, dzięki temu potrafiłam pracować w grupie, szybko

nawiązywać relacje, być liderem – to mnie ratowało i ratuje każdego dnia w pracy”. Jak podkreślała N2, szkoły trzeba się nauczyć, każdego dnia trzeba się uczyć być nauczycielem i nie ma na to jednej, prostej recepty. Najważniejsze jest to, aby być dla uczniów autorytetem, nie tylko w sprawach muzycznych. Trzeba nieustannie uczyć się, rozwijać, a do tego potrzebne są: czas, środki i siły. Tych ostatnich zaczęło N2 brakować: „Zawsze bardzo poważnie i z wielką odpowiedzialnością starałam się traktować to, co robię, ale w pewnym momencie poczułam ogromne przeciążenie i zmęczenie. Cała szkolna papierologia, zebrania, ciągle napięcia spowodowane tym, że zawsze starałam się, aby wszystko wypadło jak najlepiej... To sprawiło, że poczułam się wypalona, zaczęłam sobie zadawać coraz częściej pytania o sens tego, co robię i jak wygląda moje życie”.

Powodem zmęczenia była również trudna sytuacja finansowa N2, która zmusiła ją do podjęcia dodatkowej pracy: w tygodniu w kinie, w weekendy na stacji paliw. Nadszedł kryzys, z którego N2 otrząsnęła się na początku drugiego półrocza, ale – jak twierdzi – zaczęła od tego momentu krytycznie postrzegać swoją pracę w szkole: „Chciałam dokonać jakiegoś małego bilansu, chciałam się zastanowić co dalej, jak ma wyglądać moje życie za kilka lat. Doszłam do wniosku, że co prawda w szkole jest dobrze, ale może jednak chciałabym spróbować czegoś innego”.

Przypadek 3

Trzecia nauczycielka (N3) pracuje w małej szkole niepublicznej, w niewielkiej miejscowości. Zawsze chciała przede wszystkim grać. Jej tata był nauczycielem i to on zachęcił ją, żeby po studiach spróbowała odnaleźć się w tym zawodzie. „Udało mi się znaleźć pracę w małej, prywatnej szkole, w której były niewielkie klasy, komfort pracy, duża niezależność, ograniczona do minimum biurokracja, słowem wszystko zapowiadało się bezproblemowo”. Na początku jednak N3 bardzo obawiała się tego, jak sobie poradzi, ponieważ nigdy nie pracowała z dziećmi. Nieustannie zadawała sobie pytania: Czy mnie polubią? Czy się z nimi dogadam? „Byłam przerażona, nie wiedziałam od czego zacząć, jak się zachować, to mnie przerastało. Mimo że miałam wokół siebie życzliwe grono pedagogiczne i wsparcie taty, to jednocześnie odczuwałam paraliżujący stres. Ja, zwykle otwarta, przebojowa, teraz bałam się wyjść do pracy”. Dzięki wsparciu najbliższych i współpracowników N3 podjęła wyzwanie. Z ogromnym zaangażowaniem prowadziła każdą lekcję. Na zasadzie prób i błędów doбираła optymalne sposoby prowadzenia zajęć. Wykorzystywała przy tym znakomite warunki i zaplecze, które miała do dyspozycji: salę muzyczną, sprzęt

nagłośnieniowy, instrumenty. „Jeśli chodzi o samą muzykę, to nie było problemu, starałam się, aby to było przede wszystkim wspólne muzykowanie, śpiewanie, występy, żeby dawało uczniom radość i jak najbardziej ich rozwijało. Byłam nakręcona”.

Budując swoje relacje z uczniami, testowała różne sposoby zachowania, komunikacji, stylu pracy: „Przekonałam się, że najważniejsze jest bycie autentycznym, otwartym, spontanicznym, trzeba umieć ich słuchać i obserwować, zdobyć ich zaufanie. Każdy dzień niesie ze sobą nowe sytuacje i problemy, które trzeba na bieżąco rozwiązać. Umiejętności muzyczne to nie wszystko, trzeba być też trochę psychologiem, który wie, jak rozmawiać z dziećmi i młodzieżą, jak do nich dotrzeć, by im pomóc. To ogromna odpowiedzialność, a tego nie da się nauczyć na studiach”.

Po kilku miesiącach intensywnej pracy przyszło zmęczenie, N3 zaczęła chorować. „Musiałam wyhamować, czułam się zwyczajnie wyczerpana”. Momentem przełomowym okazały się ferie zimowe. Odpoczynek i próba złapania dystansu do siebie i swojej pracy wyciszyły emocje. „Wiele wtedy myślałam i rozumiałam, że chciałam za szybko i zbyt wiele, a to wszystko wymaga, niestety, czasu i trzeba wszystkiego samemu doświadczyć”.

Jak przyznaje, ta sytuacja wiele ją nauczyła. Potem już z dużo większym spokojem kontynuowała pracę, utwierdzona, że budowanie swojego autorytetu wśród uczniów wymaga głównie ogromnej cierpliwości i konsekwencji. Mimo sukcesów, które odnosi w pracy pedagogicznej, N3 nadal doświadcza swoistego rozdarcia między rolą nauczyciela a muzyka. Czynnienie koncertuje i gdyby tylko miała taką możliwość, postawiłaby jednak na karierę muzyczną. „Bycie nauczycielem w szkole przynosi sporo satysfakcji, rozwija, ale prawdziwe spełnienie daje mi praca na scenie i myślę, że to dla mnie najlepszy sposób na życie i samorealizację”.

Analiza wyników badań i wnioski

Analiza zgromadzonego w toku badań materiału empirycznego pozwoliła odpowiedzieć na postawione problemy badawcze, a także wyciągnąć szereg wniosków dotyczących wybranych aspektów procesu wchodzenia do zawodu przez początkujących nauczycieli muzyki. Pierwszy obszar poszukiwań badawczych to kwestie związane z dydaktycznym i metodycznym wymiarem początków ich pracy. Wśród wyłonionych w toku badań kategorii odpowiedzi, dotyczących tego obszaru poszukiwań badawczych, wskazać przede wszystkim należy: de-

terminację, poczucie kompetencji, zaangażowanie i poczucie sprawstwa. Mimo małej liczby godzin, trudności w dostępie do instrumentów i braku gabinetu muzycznego, przezwyciężając często niechęć, nieufność czy brak zaangażowania ze strony uczniów i innych nauczycieli, badane osoby postanowiły za wszelką cenę, na tyle, na ile jest to możliwe, wprowadzać uczniów w świat muzyki. Co ważne, postawie takiej towarzyszy przekonanie, że ich wiedza i umiejętności muzyczne pozwalają na to, aby w sposób interesujący, różnorodny, często innowacyjny prowadzić lekcje i twórczo podchodzić do kwestii zawartych w podstawie programowej.

To poczucie kompetencji odgrywa z pewnością istotną rolę w procesie kotwiczenia w zawodzie (Kędzierska 2018) i daje poczucie bezpieczeństwa, tak istotne zwłaszcza na początku pracy. Osiągane mniejsze i większe sukcesy przyczyniają się do budowania poczucia sprawstwa oraz autonomii w planowaniu i realizowaniu swoich działań. Oczywiście w wypowiedziach badanych pojawiają się też wątki dotyczące kwestii, z którymi nie do końca potrafią sobie radzić podczas lekcji, m.in. ocenianie uczniów, zaangażowanie ich w działania edukacyjne, przekonanie rodziców, jak ważną rolę odgrywa muzyka w kształceniu i rozwoju młodych ludzi. Często rodzice nie doceniają tego przedmiotu, ponieważ sami nie mają wykształcenia muzycznego i żadnego kulturowego kapitału, a jakość edukacji muzycznej w klasach 1–3 nie sprzyja poprawie tej sytuacji (Kozłowska-Lewna 2018).

Drugi obszar poszukiwań badawczych odnosił się do wychowawczych aspektów początków pracy badanych nauczycielek. Wśród wyłonionych kategorii odpowiedzi można wskazać: obawy, poczucie braku wsparcia i testowanie. Z wypowiedzi respondentek jednoznacznie wynika, że budowanie relacji z uczniami, właściwa komunikacja, umiejętność zdobywania ich zaufania, motywowania uczniów, to wyzwania, którym najtrudniej sprostać, a obawy z tym związane w dużej mierze determinowały funkcjonowanie w zawodzie, zwłaszcza na samym początku pracy. Taka sytuacja z jednej strony świadczyć może o niewystarczających kompetencjach w obszarze budowania i podtrzymywania relacji interpersonalnych, z drugiej jednak strony może wskazywać na pedagogiczną wrażliwość badanych. To, że badane osoby tak wielką wagę przykładają do aspektów swojej pedagogicznej praktyki i konieczności budowania podmiotowych relacji interpersonalnych nabiera szczególnego znaczenia, jeśli weźmiemy pod uwagę, że proces wychowania opiera się na osobowej relacji, w sposób ontologiczny wpisanej w bycie nauczycielem i będącej kluczem do poznania i zrozumienia ucznia. Relacja ta stanowi niezbędny kontekst zarówno procesu uczenia się, jak i internalizacji określonych norm i wartości (Przybylska 2018).

Dużym wyzwaniem dla respondentek był także brak wsparcia, zarówno ze strony innych nauczycieli, jak i opiekuna stażu i dyrekcji. Co prawda, badane nauczycielki spotkały na swojej drodze osoby gotowe przyjść im z pomocą, ale były to raczej sytuacje incydentalne. W przypadku lekcji muzyki, gdzie były zdane wyłącznie na siebie, potrafiły poradzić sobie z potencjalnym problemem. Jednak w sytuacjach wymagających od nich określonych kompetencji pedagogiczno-psychologicznych, nie zawsze były w stanie odpowiednio zareagować. To rodzi oczywiście dylematy i wątpliwości, pojawiają się pytania dotyczące własnej wiedzy i umiejętności, rośnie stres i napięcie, a to z kolei nie sprzyja budowaniu poczucia bezpieczeństwa i własnej wartości.

Określone sytuacje wychowawcze wymagały adekwatnych reakcji ze strony nauczycielek. Jak przyznawały respondentki, często testowały różne rodzaje zachowań w odpowiedzi na zdarzenia szkolne. Pierwsze tego typu próby opierały się na poszukiwaniach i stosowaniu utartych, znanych schematów działania, jednak z biegiem czasu coraz częściej pojawiała się świadomość, że gotowych recept i rozwiązań nie ma, a najlepsza jest elastyczność postępowania.

To porzucanie nieefektywnych schematów działania i poszukiwanie skutecznych metod reagowania wskazuje na kreatywność badanych osób, jak i na fakt, że bliższy jest im nie tyle instrumentalny, co emancypacyjny typ racjonalności, który umożliwia refleksyjny i krytyczny ogląd różnorodnych aspektów związanych z funkcjonowaniem w zawodzie nauczyciela (Czerepaniak-Walczak 1997).

Trzeci obszar poszukiwań badawczych dotyczył wyzwań, przed którymi stają młodzi nauczyciele w wymiarze organizacyjnym ich pracy. Wśród kategorii odpowiedzi wskazać można: zagubienie, nadmierny formalizm i dystans. Respondentkom trudno było zorientować się w gąszczu obowiązujących przepisów, zarówno tych na poziomie obowiązującego prawa oświatowego, jak i rozmaitych szkolnych regulaminów. Badane nauczycielki podkreślały, że zbyt szczegółowe zapisy zamiast ułatwiać funkcjonowanie, jeszcze bardziej je komplikowały. Z czasem przekonały się, że mimo oficjalnych zarządzeń i wymagań ze strony dyrekcji, część nauczycieli nie stosowała się do nich, a brak przestrzegania określonych terminów, dotyczących np. wypełniania szkolnej dokumentacji, był wśród nich typową praktyką. Zdaniem rozmówczyń zadośćuczynienie wszystkim biurokratycznym wymaganiom zabiera zbyt dużo czasu, który można byłoby przeznaczyć na naprawdę potrzebne działania. Dotyczy to również zbyt długich rad pedagogicznych, zamiast których można by zorganizować spotkanie online lub wysłać informacyjny e-mail. W konsekwencji ważne kwestie, związane z funkcjonowaniem szkoły, ginęły w potoku mniej

istotnych spraw i rodził się dystans w stosunku do nich, a także przekonanie, iż są mało efektywnym rytuałem, dodatkowo obciążającym pracujących w szkole nauczycieli. Badane osoby krytycznie odniosły się również do stażu, który musiały odbyć, aby uzyskać kolejny stopień awansu zawodowego, w ich ocenie bowiem sprowadzał się on jedynie do schematycznego wypełnienia obowiązków procedur, niewiele wnosząc do sposobu, stylu i metod ich pracy.

Zaprezentowane powyżej wyniki stały się podstawą do udzielenia odpowiedzi na postawione uprzednio problemy i przesłanką do wysunięcia kilku wniosków dotyczących analizowanych wątków. Mała próba badanych osób i eksploracyjny charakter badań, mający przede wszystkim za zadanie bardziej szczegółowe rozpoznanie obszaru i kierunków dalszych poszukiwań badawczych (Mizerek 2017), nie upoważniają oczywiście do formułowania uogólnień. Mogą stanowić jednak głos w dyskusji dotyczącej realiów pracy zawodowej początkujących nauczycieli.

Jeżeli chodzi o obszar ich pracy, odnoszący się do kwestii ściśle związanych z dydaktyką i metodyką nauczania muzyki, to badane osoby mają poczucie dysponowania wysokimi kompetencjami w tym zakresie, co umożliwia im skuteczną realizację treści nauczania, przy czym zarówno w stosunku do podstawy programowej, jak i poszczególnych programów nauczania podchodzą w sposób krytyczny i twórczy, poszukują nieustannie nowych, interesujących i skutecznych form i metod pracy, są otwarci na świat muzyki i tę otwartość z wielką determinacją starają się zaszczyć swoim uczniom. Te wszystkie aktywności, a także cechująca je potrzeba działania, stanowią niewątpliwie egzemplifikację ich postawy twórczej (Małyńska 2010), która jest warunkiem koniecznym do rozwijania kreatywności uczniów, z którymi przyszło im pracować (Nęcka 2001). Oczywiście proces ten napotyka na wiele trudności związanych z brakiem pomocy naukowych czy odpowiednio wyposażonych klas, a także z problemami z przełamywaniem niechęci do przedmiotu ze strony zarówno dzieci, jak i rodziców. Jeśli jednak weźmiemy pod uwagę, że ogólna kultura muzyczna naszego społeczeństwa pozostawia wiele do życzenia, a próby zmiany tej sytuacji w kontekście powszechnej edukacji muzycznej określane są jako „narodowe niepowodzenie” (Rakowski 2010), to determinacja i skuteczność respondentek zasługuje na szczególne docenienie.

Znacznie większe wyzwania – zdaniem badanych osób – stoją przed nimi jeżeli chodzi o wychowawczy wymiar ich pracy. Obawy wynikające z niewystarczających w ich opinii kompetencji w tym zakresie są czynnikiem, który w dużej mierze wpływa na ich codzienną praktykę pedagogiczną. Co ważne, z jednej strony towarzyszy im głębokie przekonanie o wadze kompetencji, które stanowią

nieocenione narzędzie w procesie wychowania do sztuki i poprzez sztukę (Wojnar 1995), z drugiej zaś strony mają świadomość swoich braków w tym obszarze i poszukują efektywnych sposobów działania, aktywnie obserwując szkolną rzeczywistość i testując siebie w różnych wymiarach roli nauczyciela (Kędzierska 2021), niejako ucząc się szkoły poprzez swoje codzienne doświadczenie.

Niestety, nie zawsze mogą liczyć na profesjonalne wsparcie ze strony innych pedagogów – wsparcie, które zarówno w wymiarze merytorycznym, emocjonalnym, jak i wspólnotowym w sposób kluczowy służyłoby budowaniu poczucia przynależności u młodych nauczycieli (Madalińska-Michalak 2016).

Wyzwania stające przed badanymi nauczycielkami pod względem organizacyjnym ich pracy związane są, ich zdaniem, z przesadnie rozwiniętą biurokracją, co w żaden sposób nie ułatwia codziennej pracy. Jest za to często źródłem stresu, a poświęcony na wypełnienie formalności czas można by wykorzystać bardziej efektywnie. Jeżeli chodzi o kulturę organizacyjną szkoły, to opiera się ona, zdaniem badanych osób, na zbyt drobiazgowo opisanych procedurach, co – jak wiadomo – nie zawsze sprzyja ich przestrzeganiu (Hofstede 2000). W konsekwencji mamy do czynienia ze swego rodzaju fasadowością i grą pozorów – osoby analizujące rzeczywistość krytycznie, nabierają dystansu i podają w wątpliwość obowiązujące normy.

Podsumowując powyższe rozważania, trzeba podkreślić, że badane nauczycielki to osoby zaangażowane, przekonane o znaczeniu swojej pracy zawodowej, otwarte na nowe doświadczenia. Odrzucają bezkrytyczne zakotwiczenie się w zastanych strukturach i relacjach, nieustannie tworzą i negocjują wizję swojego zawodowego „ja” (Kędzierska, Kędzierska 2021; Cybal-Michalska 2014), w miarę swoich możliwości realizują się jako dydaktycy, wychowawcy, muzycy i animatorzy kultury. Zależy im na generowaniu nowych jakości, a także wprowadzaniu pozytywnych zmian we własnej profesjonalnej rzeczywistości (Kosiba, Madejski 2014).

Nieodłącznym elementem codziennej pracy badanych osób jest refleksja dotycząca ich zawodowej praktyki, która z jednej strony zapobiega petryfikacji poglądów i działań pedagogicznych (Kołodziejcki 2015), z drugiej zaś prowadzi do głębszego poznania siebie, uczniów, jak i innych elementów edukacyjnej rzeczywistości, by w konsekwencji rozpoznawać i rozwiązywać pojawiające się w niej problemy (Szmidt 2007).

Badane osoby, mierząc się z różnorodnymi wyzwaniami swojej profesji, podobnie jak inni nauczyciele, uwikłani są w różnego rodzaju procesy natury społeczno-politycznej, kulturowej czy ekonomicznej i często funkcjonują pod presją, w poczuciu nieuchronnej i permanentnej ambiwalencji, ścierania się ze sobą

autonomii nauczyciela z narzucanymi normami przez społeczno-kulturowe *milieu* (Lewartowska 2014). Pozbawione często wsparcia, narażone na stres, przemęczone, zagrożone wypaleniem, borykające się z problemami finansowymi nie wykluczają, niestety, że w krytycznej sytuacji będą musiały odejść ze szkoły. Te problemy są znane oczywiście nie od dzisiaj i nie dotyczą tylko polskich nauczycieli (Michnik 2020; Barkauskaitė, Meškauskienė 2017). Nie zmienia to jednak faktu, że taka sytuacja budzi uzasadnione obawy, tym bardziej, że pierwsze dwa lata pracy w szkole to dla młodych nauczycieli okres krytyczny, decydujący częściowo o dalszym przebiegu ich profesjonalnej kariery (Grochowalska 2015).

Tym bardziej zatem potrzebne jest aktywne wspieranie ich pierwszych kroków w zawodzie – w wymiarze legislacyjnym, organizacyjnym i psychologicznym. Od roku 2022 zmieniono, co prawda, przepisy dotyczące awansu zawodowego początkujących nauczycieli, ale jest zbyt wcześnie, żeby ocenić efektywność tych zmian. Może warto byłoby również wprowadzić odpowiednie programy adaptacyjne, które – jak pokazują doświadczenia innych krajów – są ważnym narzędziem w procesie zawodowej socjalizacji młodych pedagogów.

Jak wspomniano wcześniej, prezentowane rozważania nie roszczą sobie w żaden sposób prawa do jednoznacznych rozstrzygnięć. Z przeprowadzonych analiz wynika natomiast, że prowadzenie dalszych poszukiwań badawczych w obszarze rozpoznawania procesu kształcenia przyszłych nauczycieli, początków ich pracy, a także obszarów, metod, form i skuteczności kierowanego do nich wsparcia, stanowić może istotny element w procesie optymalizacji działań edukacyjnych.

Nauczyciele stanowią w dużej mierze o potencjale każdej szkoły (Day 2004). Byłoby zatem wysoce nieodpowiedzialne, aby tego potencjału w pełni nie wykorzystać, lub – co gorsze – z niego zrezygnować. Dotyczy to oczywiście także nauczycieli muzyki. Trzeba raczej zrobić wszystko, by młodzi pedagodzy chcieli pozostać w szkole i w odniesieniu do niej planowali i realizowali projekt całego swojego zawodowego życia.

BIBLIOGRAFIA

- Adrjan B. (2011), *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Barkauskaitė M., Meškauskienė A. (2017), *Problems and support needs of beginning teachers during the first years in the profession*, „European Journal of Social Sciences Education and Research”, 4, 3, s. 89–95.

- Berger P.L., Luckmann T. (1983), *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Blumer H. (2007), *Interakcjonizm symboliczny*, Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Cohen L., Manion L., Morrison K. (2007), *Research methods in education*, London, NY: Routledge.
- Cybal-Michalska A. (2014), *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Czerepaniak Walczak M. (1997), *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Day Ch. (2004), *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Flick U. (2023), *Projektowanie badania jakościowego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grochowalska M. (2014), *Dylematy nowicjusza. Konteksty stawania się nauczycielem edukacji przedszkolnej*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 1, s. 27–40.
- Grochowalska M. (2015), *Od wiedzy do działania: praca zawodowa w doświadczeniach początkujących nauczycieli edukacji przedszkolnej*, „Przegląd Pedagogiczny”, 1, s. 85–97.
- Grochowalska M. (2020), *Początkujący nauczyciel przedszkola we wspólnocie zawodowej. Od niepewności ku pełnemu uczestnictwu w socjokulturowych praktykach*, „Forum Pedagogiczne”, doi: 10.21697/fp.2020.1.10.
- Hofstede G. (2000), *Kultury i organizacje*, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Karta Nauczyciela (1982), Dz.U. nr 3 poz. 19 ze zm.
- Kędzierska H. (2018), *Socjalizacja profesjonalna nauczycieli na starcie kariery zawodowej – druga strona medalu*, „Zarządzanie Publiczne”, doi:10.4467/20843968 ZP.18.006.8235.
- Kędzierska H., Kędzierska Z. (2021), *Buforowanie prowizorycznych „Ja” – (nie)instytucjonalne zmiany w przebiegu karier zawodowych nauczycieli*, w: J.L. Pękała, K. Białożył-Wielonek (red.), *Obszary (nie) pewności w pracy współczesnego nauczyciela*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 41–56.
- Kołodziejski M. (2015), *Refleksja w pracy nauczyciela (nie tylko) szkoły muzycznej*, w: A. Delecka-Bury (red.), *Współczesne wyzwania szkolnictwa muzycznego. Kim jest nauczyciel szkoły muzycznej I stopnia?*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 66–77.
- Konaszek Z. (2012), *Wiadomości, wiedza, mądrość w kształceniu i pracy nauczycieli muzyki*, w: Z. Rondonańska (red.), *Zadania edukacji artystycznej w XXI wieku*, Olsztyn: Wydawnictwo UWM, s. 24–32.
- Kosiba G., Madejski E. (2014), *Postawy nauczycieli wobec swej roli zawodowej w świetle wybranych koncepcji teoretycznych*, „Forum Oświatowe”, 52, s. 101–112,

- <https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/111> (dostęp: 5.12.2022).
- Kozłowska-Lewna A. (2018), *Wczesnoszkolna edukacja muzyczna*, „Aspekty Muzyki”, 8, s. 83–104.
- Kroeber A.L. (2002), *Istota kultury*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kvale S. (2010), *Prowadzenie wywiadów*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwaśnica R. (2004), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 291–323.
- Lewartowska-Zychowicz M. (2014), *O byciu nauczycielem – między tragizmem roli a szczelinami emancypacji*, „Forum Oświatowe”, 52, s. 83–97, <https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/134> (dostęp: 1.12.2022).
- Madalińska-Michalak J. (2016), *Wspólnoty praktyków a granice uczenia się nauczycieli w szkole. Rola dyrektora szkoły*, w: A. Minczanowska, A. Szafraniec-Gajdzica, M.J. Szymański (red.), *Szkoła. Wspólnota dążeń?*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 48–61.
- Małyńska A. (2010), *Nauczyciel – uczeń. W poszukiwaniu kreatywności w szkole*, Olsztyn: Centrum Badań Europy Wschodniej.
- Michnik A. (2020), *Dlaczego współcześni nauczyciele rezygnują z pracy w szkołach państwowych? Raport z badań*, „Rocznik Pedagogiczny”, doi: 10.2478/rp-2020-0009.
- Miles M.B., Huberman A.M. (2000), *Analiza danych jakościowych*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Minister Edukacji Narodowej (2017), *Rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli*, Dz.U. poz. 1575.
- Minister Edukacji Narodowej (2018), *Rozporządzenie w sprawie podstawy programowej*, Dz.U. poz. 356.
- Miszczuk R. (2010), *Początkujący nauczyciel we współczesnej szkole: wartości, cele życiowe i zawodowe*, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”, 19, s. 171–185.
- Mizerek H. (2017), *Studium przypadku w badaniach nad edukacją. Istota i paleta zastosowań*, „Przegląd Pedagogiczny”, 1 (21), s. 9–22.
- Narodowe Centrum Kultury (2021), *Muzyczne wybory młodzieży. Komunikat z badań*, Warszawa, <https://www.nck.pl/badania/aktualnosci/muzyczne-wybory-polskiej-młodzieży> (dostęp: 10.03.23).
- Nęcka E. (2001), *Psychologia twórczości*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Olubiński A. (2001), *Podmiotowość roli nauczyciela i ucznia*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Pikała A. (2010), *Nowe realia funkcjonowania w zawodzie nauczycieli muzyki, sztuki, wiedzy o kulturze*, w: K. Pankowska (red.), *Sztuka i wychowanie. Współczesne problemy edukacji estetycznej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK, s. 270–291.
- Piróg D. (2013), *Wybrane teorie przechodzenia absolwentów szkół wyższych na rynek pracy w warunkach gospodarki opartej na wiedzy*, „Prace Komisji Geografii i Przemysłu Polskiego Towarzystwa Geograficznego”, 23, <http://prace-kgp.up.krakow.pl/article/view/1455/1258> (dostęp: 25.05.2016).
- Przybylska I. (2018), *Dyskursy o emocjach – pedagogika i codzienność szkolna*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Rugała H. (2020), *Między misją a profesjonalizmem – wybrane konteksty odpowiedzialności współczesnego nauczyciela*, „Studia Paedagogica Ignatiana”, 23 (4), s. 67–86.
- Rakowski A. (2010), *Powszechna edukacja muzyczna – historia narodowego niepowodzenia*, w: A. Białkowski, M. Grusiewicz, M. Michalak (red.), *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy, debaty, aspiracje*, Warszawa: Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”, s. 119–130.
- Szemppruch J. (2013), *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szmidt K. (2007), *Pedagogika twórczości*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Sztompka P. (1994), *Teorie zmian społecznych a doświadczenia polskiej transformacji*, „Studia Socjologiczne”, 1, s. 9–17.
- Walczak D. (2012), *Początkujący nauczyciele – raport z badania jakościowego*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Wojnar I. (1995), *Teoria wychowania estetycznego*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

STRESZCZENIE

Artykuł przedstawia wybrane wyniki badań jakościowych przeprowadzonych wśród początkujących nauczycieli muzyki w szkołach podstawowych. Celem badań było poznanie doświadczeń nauczycieli muzyki w kontekście ich początków pracy w szkole podstawowej. Pierwsza, teoretyczna część tekstu prezentuje wybrane koncepcje teoretyczne, dotyczące zawodowej socjalizacji młodych nauczycieli oraz społecznych i indywidualnych uwarunkowań tego procesu. Jeżeli chodzi o metodologiczne założenia przeprowadzonych badań, to posłużono się w nich metodą indywidualnych przypadków. Poszukiwania badawcze koncentrowały się przede wszystkim na kwestiach związanych z dydaktycznym, wychowawczym i organizacyjnym wymiarem ich pracy, a główny problem badawczy został zawarty w pytaniu: Przed jakimi wyzwaniem stają młodzi

nauczyciele zaczynający swoją pracę i w jaki sposób starają się im sprostać? Pokazane w ostatniej części tekstu analizy wskazują na liczne wyzwania, przed którymi stają młodzi nauczyciele. Przybliżają też działania, które podejmują, aby tym wyzwaniom sprostać. Wnioski płynące z przeprowadzonych badań wskazują jednoznacznie na potrzebę rozwijania różnorodnych form wsparcia dla początkujących pedagogów, zarówno na poziomie legislacyjnym, organizacyjnym, merytorycznym, jak i psychologicznym.

SŁOWA KLUCZOWE: pedeutologia, początkujący nauczyciel, edukacja muzyczna, szkoła podstawowa, socjalizacja do zawodu, wyzwania

SUMMARY

The article presents selected results of qualitative research conducted among novice music teachers in primary schools. The aim of the research was to learn about the experiences of music teachers in the context of starting work in primary school. The first, theoretical part, presents selected theoretical concepts that apply to the professional socialization of young teachers and the social and individual conditions of this process. The strategy of individual cases was used for the methodological assumptions of the conducted research. The research was primarily focused on issues related to the didactic, educational and organizational dimension of their work, and the main research problem was included in the question: What challenges do young teachers who start their work face and how do they try to cope with them? The conclusions presented in the last part of the text indicate the numerous challenges faced by young music teachers and also bring closer the actions they take to meet these challenges. The conclusions of the conducted research clearly indicate the need to develop various forms of support for novice educators, both at the legislative, organizational and psychological level.

KEYWORDS: pedeutology, beginning teachers, professional socialization, music education, elementary school, challenges

DAMIAN LABIAK – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 31.03.2023

Daty recenzji / Revised: 14.05.2023; 14.07.2023

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 31.10.2023

Rodzeństwo w roli rodzicielskiej

Siblings in a parental role

DOI 10.25951/11163

Wprowadzenie

W badaniach naukowych rodzicielstwo rozpatrywane jest najczęściej z perspektywy działań podejmowanych względem potomstwa, co wiąże się z pełnieniem roli społecznej (Bakiera 2017, s. 15). Funkcjonowanie w roli rodzicielskiej jest obecnie przestrzenią bardzo zróżnicowaną.

W diagnozie rzeczywistości rodzicielstwa wydaje się, że akcent położony jest przede wszystkim na kontekst zmian socjokulturowych. Upatruje się w nim czasami wręcz deterministycznego wpływu na funkcjonowanie w rolach rodzicielskich, który związany jest z globalnymi zmianami ustrojowymi, ekonomicznymi, aksjologicznymi. Tempo zmian jest szybkie, ich zakres duży, a zasięg globalny, w istotny sposób dotyczą one funkcjonowania rodziny, jej struktury, podziału władzy, statusu kobiet i mężczyzn w rodzinie, czy też ról rodzicielskich (Opozda 2017, s. 19).

Rodzicielstwo jest definiowane w różny sposób. Barbara Kromolicka wyraża pogląd, że jest to

stale toczący się proces przemian, którego początków należy szukać w cyklach życia rodzinnego, poczynając od dzieciństwa, przez kształtowanie się cech osobowościowych zachowań i poglądów rodzica do przyjęcia określonej postawy rodzicielskiej oraz stylu wychowawczego (Kromolicka 2012, s. 41).

Pojawia się w momencie poczęcia dziecka i obejmuje swoim zakresem realizację zadań mających na celu stworzenie i zapewnienie potomstwu szans na przetrwanie oraz zapewnienie warunków do najlepszego rozwoju i osiągnięcia samodzielności. Stanowi ono nie tylko etap rozwoju rodziny czy płaszczyznę samorealizacji, ale jest także dla człowieka źródłem poczucia sensu życia, zadowolenia i radości (Śniegulska 2016, s. 96).

Jego przejawem jest zatem pełnienie roli społecznej matki czy ojca, zaś najodpowiedniejszym środowiskiem do tego pozostaje rodzina oparta na miłości, odpowiedzialności i dialogu.

Są jednak rodzice biologiczni, którzy pomimo udzielonego im wsparcia (współpraca z pracownikiem socjalnym i asystentem rodziny, a także innymi specjalistami) nie mogą zapewnić dziecku opieki i wychowania. Wtedy obejmuje się dziecko jedną z form pieczy zastępczej – rodzinną lub instytucjonalną. Piecza ta, w obowiązujących aktach prawnych, jest rozwiązaniem ostatecznym, „mniejszym złem”, podejmowanym – jak wspomniano wyżej – po wyczerpaniu różnych środków mających na celu wsparcie rodziny. Ponadto jej celem jest opieka tymczasowa i praca z rodziną w kierunku powrotu dziecka do niej. Decyzja sądu o umieszczeniu dzieci w pieczy zastępczej jest odwracalna, rodzice mogą ubiegać się o ponowne przejęcie bezpośredniej opieki nad dziećmi, a podczas pobytu dzieci w pieczy zastępczej mają prawo do kontaktów. Faktycznie dzieci umieszczane są w pieczy zastępczej z dwóch zasadniczych przyczyn: dysfunkcji rodziny oraz niewydolnych systemów wsparcia rodziny i pomocy społecznej (Szymańczak 2016, s. 2). Problemami rodzin dysfunkcyjnych, które stanowią powód ingerencji sądów rodzinnych we władzę rodzicielską są najczęściej: choroba alkoholowa rodziców (52%), zaniedbania opiekuńczo-wychowawcze, w tym zdrowotne i higieniczne (39%), przemoc, w tym fizyczna, psychiczna i seksualna (36%), trudna sytuacja materialna rodziny (21%), brak odpowiedniego nadzoru ze strony rodziców (18%), zaburzenia psychiczne rodziców (12%) i pozostawienie dziecka pod opieką innego członka rodziny lub w szpitalu – 27% (Szymańczak 2016, s. 7).

Formami rodzinnej pieczy zastępczej są: rodzina zastępcza (spokrewniona, niezawodowa, zawodowa, w tym zawodowa pełniąca funkcję pogotowia rodzinnego i zawodowa specjalistyczna) oraz rodzinny dom dziecka (ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, art. 39). Rodzina zastępcza jest formą opieki całkowitej i okresowej nad dzieckiem osieroconym lub z innych powodów pozbawionym właściwej opieki ze strony rodziców generacyjnych. Powstaje ona wtedy, gdy małżeństwo lub osoba niepozostająca w związku małżeńskim, w tym także pozostająca w związku nieformalnym, bierze na wychowanie w zasadzie nie więcej niż troje dzieci (chyba że chodzi o liczniejsze rodzeństwo), przy czym pomiędzy tymi osobami a dziećmi nie powstają takie same skutki prawne, jak przy adopcji (Badora 2005, s. 276).

Rodzinę zastępczą spokrewnioną mogą tworzyć: starsze dorosłe rodzeństwo dziecka, dziadkowie oraz pradiadkowie. Rodziny te stanowią dominującą grupę wśród wszystkich rodzin zastępczych (65%) (Mickiewicz-Stopa 2016, s. 30). Najczęściej są to dziadkowie dziecka, którzy w ten sposób wspierają niewydolnych wychowawczo rodziców w opiece nad potomstwem (Kwaśniewska 2010,

s. 40). Zdarzają się jednak sytuacje, w której jedno z dzieci – zwykle najstarsze – podejmuje rolę rodzicielską wobec rodzeństwa. Rodziny takie zawiązują się zwykle po śmierci rodziców, ale też zdarza się, że starsza siostra czy starszy brat wychowują własne rodzeństwo bez umocowania prawnego. Oznacza to, że rodzice „istnieją jedynie w sensie fizycznym, lecz są niewydolni wychowawczo, najczęściej z powodu alkoholizmu” (Jarzębińska 2013, s. 29). Przyczyną podjęcia przez rodzeństwo zastępczego rodzicielstwa jest również wyjazd rodziców za granicę w celach zarobkowych (Danilewicz 2006, s. 51–52).

Niekwestionowanym walorem rodzin, o których nadmieniono, jest więź emocjonalna między rodzeństwem oraz wspólna historia rodziny. Daje to dość solidną podstawę do prawidłowego funkcjonowania starszego rodzeństwa w roli rodzica. Jednak w takie rodzicielstwo wpisane są także trudności. Bez wątpienia rzeczywistość tak powstałych rodzin różni się od życia w rodzinie pełnej.

Uwagi metodologiczne

Podjęta w publikacji problematyka została usytuowana w metodologii jakościowej. Celem badań było poznanie trudności, z jakimi borykają się młodzi dorośli wychowujący własne rodzeństwo, oraz zidentyfikowanie problemów dzieci wychowywanych przez ten typ opiekunów. Główny problem badawczy zawierał się w pytaniu: Jakie są trudności rodzin zastępczych, w których rodzeństwo pełni rolę rodzica zastępczego? W badaniach zwrócono uwagę na takie zagadnienia, jak: adaptacja starszego rodzeństwa do roli rodzicielskiej wobec brata czy siostry, problemy młodych dorosłych wychowujących własne rodzeństwo i problemy z perspektywy dziecka wychowywanego przez rodzeństwo.

Populacja badana była dobierana na zasadzie kuli śnieżnej (znajomi znajomych). Po zakończeniu każdego kolejnego wywiadu badaczka prosiła rozmówcę o wskazanie jakiejś znajomej osoby, z którą mogłaby także przeprowadzić wywiad dotyczący zagadnienia rodzicielstwa zastępczego sprawowanego przez rodzeństwo.

Badania zrealizowano w pierwszym półroczu 2022 roku. Materiał badawczy został pozyskany za pomocą swobodnego wywiadu narracyjnego. Z dwoma badanymi, z którymi badaczkę łączą serdeczne stosunki koleżeńskie, wywiad przeprowadzono w jej mieszkaniu. Z pozostałymi w mieszkaniach badanych bądź w miejscach przez nich wskazanych, najczęściej w kawiarniach i barach szybkiej obsługi typu McDonald's czy KFC. Te ostatnie zyskały aprobatę przede wszystkim dzieci jako uczestników badania.

Najpierw przeprowadzono wywiad z osobą pełniącą rolę rodzica zastępczego dla swojego rodzeństwa, a następnie z dzieckiem. Pierwsze 10–15 minut rozmowy, zarówno z dorosłym, jak i dzieckiem, poświęcone było swobodnym tematom, aby obniżyć ewentualne napięcie związane z udziałem w badaniu. Następnie informowano o przewidywanym czasie, sposobie badania i jego treści, a także o naukowym i anonimowym charakterze postępowania badawczego oraz możliwości wycofania się z badania w dowolnym momencie.

Po wprowadzeniu włączano dyktafon i przedstawiono instrukcję, tzw. bodziec narracyjny. Od jakiegoś czasu sprawuje Pan/Pani opiekę nad swoim młodszym rodzeństwem. Proszę przypomnieć sobie różne zdarzenia i doświadczenia ze swojego życia związane z rodzicielstwem zastępczym, przeanalizować je i opowiedzieć mi o tym, jak Pan/Pani je postrzega (instrukcja dla rodziców zastępczych). Od jakiegoś czasu zajmuje się tobą twój starszy brat/twoja starsza siostra. Jego/jej rolą jest zastąpienie ci na jakiś czas rodziców. Przypomnij sobie różne sytuacje sprzed okresu, kiedy rodzeństwo nie było jeszcze rodzicem zastępczym, i sytuacje z obecnego czasu, tj. w którym brat czy siostra opiekują się tobą. Opowiedz mi o tym, jak to jest, kiedy starszy brat/starsza siostra staje się rodzicem zastępczym (instrukcja dla dzieci).

Dalsza część rozmowy była prowadzona zgodnie z metodyką prowadzenia wywiadu narracyjnego zaproponowanego przez Fritza Schützego. Jak wiadomo, w tej fazie wywiadu rozmówca generalnie sam konstruuje strukturę swojej wypowiedzi. Jednakże zaistniała konieczność formułowania przez badaczki pytań wewnętrznych, ponieważ w opowieści pojawiały się wątki szczególnie interesujące.

Po wyłączeniu dyktafonu pytano rodzica zastępczego biorącego udział w badaniu o opinię na temat procedury wywiadu, aby wykryć ewentualne niedogodności oraz dowiedzieć się, czy i jak osoba ta rozumiała poszczególne pytania. Następnie upewniono się, czy badany nadal wyraża zgodę na wykorzystanie swojej rozmowy i rozmowy dziecka w publikacji. Podczas przeprowadzania wywiadu z dzieckiem rodzice zastępczy znajdowali się w pobliżu. Wyrazili zgodę na przeprowadzenie rozmowy na osobności, jednak chcieli zapoznać się ze spisanim materiałem przed wyrażeniem ostatecznej zgody na jego wykorzystanie w niniejszym artykule.

Przeprowadzone wywiady zostały następnie poddane procesowi transkrypcji, polegającej na dokładnym i całościowym przepisaniu treści wypowiedzi narratorów. Kolejnym krokiem w opracowywaniu materiałów była analiza poszczególnych wywiadów. Następnie przeprowadzono analizę generalizującą, w której wyszczególniono dostrzeżone syndromy, tendencje.

Charakterystyka grupy badanej

W badaniu wzięło udział 26 osób, po 13 siostr/braci funkcjonujących w roli rodzicielskiej i dzieci wychowywanych przez nich. W sytuacji sprawowania przez rodzica zastępczego opieki nad dwojgiem rodzeństwa wywiad przeprowadzono z jednym dzieckiem.

Tabela 1. Przesłanki ustanowienia pieczy zastępczej w deklaracjach badanych [n = 13]

Odpowiedzi	Liczba badanych
Odebranie władzy rodzicielskiej	–
Ograniczenie władzy rodzicielskiej	11
Zawieszenie władzy rodzicielskiej	2
Śmierć rodziców biologicznych	–

Źródło: badania własne.

Niemalże wszyscy rodzice biologiczni małoletnich dzieci mają ograniczoną władzę rodzicielską (11). Trudno precyzyjnie stwierdzić, co było przyczyną ograniczenia władzy rodzicielskiej. Z wypowiedzi badanych wynika bowiem, że ich rodziny to rodziny wieloproblemowe. Najczęściej wskazywane problemy to: uzależnienia substancjalne (alkohol, narkotyki), uzależnienia behawioralne (hazard), przemoc domowa, niezaradność życiowa i ubóstwo czy problemy w pełnieniu ról rodzicielskich, małżeńskich i zawodowych. W dwóch przypadkach władza rodzicielska została zawieszona (pobyt rodzica za granicą w celu zarobkowym i całodobowe szpitalne leczenie psychiatryczne). Żaden rodzic biologiczny nie jest pozbawiony władzy rodzicielskiej. Należy również zaznaczyć, że żadna rodzina zastępcza nie została ustanowiona z powodu śmierci rodziców biologicznych.

Tabela 2. Wiek rodzeństwa, w którym ustanowiono je rodziną zastępczą [n = 13]

Odpowiedzi	Liczba badanych
20–25 lat	9
25–30 lat	3
Po 30. roku życia	1

Źródło: badania własne.

Wszyscy badani to osoby we wczesnym okresie dorosłości. Najwięcej z nich (9) zostało rodzicami zastępczymi będąc w wieku od 20. do 25. roku życia. Troje miało 25–30 lat. Jeden rozmówca był po 30. roku życia.

Tabela 3. Czas sprawowania opieki zastępczej [n = 13]

Odpowiedzi	Liczba badanych
Do roku	2
Rok – 3 lata	8
3 lata – 6 lat	2
Powyżej 6 lat	1

Źródło: badania własne.

Najwięcej opowiadających (8) pełni rolę rodzicielską wobec młodszego rodzeństwa od roku do 3 lat. Po dwoje badanych czyni to do roku i od 3 do 6 lat. Jedna osoba objęta postępowaniem badawczym sprawuje pieczę zastępczą powyżej 6 lat.

Tabela 4. Liczba dzieci objętych rodzinną pieczęcią zastępczą [n = 13]

Odpowiedzi	Liczba badanych
Jedno	11
Dwoje	2

Źródło: badania własne.

Niemalże wszyscy badani (11) sprawują opiekę nad jednym bratem lub jedną siostrą. Pozostali czynią to wobec dwojga rodzeństwa.

Wyniki badań

Adaptacja starszego rodzeństwa do roli rodzicielskiej wobec brata czy siostry

Decyzja o rodzicielstwie zastępczym należy do grupy decyzji życiowo ważnych, wpływa bowiem na życie własne i osób najbliższych. Adaptacja człowieka – jak twierdzą Urszula Bartnikowska i Katarzyna Ćwirynkało (2013,

s. 255) – to nie tylko reakcja na zaistniałe okoliczności, ale również przewidywanie tego, co się może wydarzyć. Zdolność przewidywania zmian i dostosowanie się do nich to jedna z charakterystycznych dla człowieka umiejętności.

Badanym zadano pytanie: Jak przebiegał proces adaptacji do rodzicielstwa zastępczego? Na podstawie tematów centralnych, tj. dominujących w wywiadach, wyodrębniono dwie kategorie odpowiedzi: adaptacja wstępna do rodzicielstwa i adaptacja właściwa.

Adaptacja wstępna

Tak naprawdę to byłam niejako zmuszona do zaakceptowania sytuacji, że będę matką zastępczą dla swojej młodszej siostry. W przeciwnym razie trafiłaby do domu dziecka. Wynajmowałam ze swoim chłopakiem kawalerkę. Kiedy ustanowiono mnie rodziną zastępczą, chłopak musiał wyprowadzić się. Na jego miejsce wprowadziła się siostra. Sąd uznał, że kawalerka to odpowiednie warunki mieszkaniowe dla dwóch sióstr (matka zastępcza 11-letniej siostry).

Musiałam wyprowadzić się z akademika i wynająć mieszkanie. Znalazłam sobie też pracę jako kelnerka. Dziekan wyraził mi zgodę na indywidualną organizację studiów (matka zastępcza 10-letniej siostry).

Przemeblowałam mieszkanie, abyśmy z bratem mieli jakąś intymność. Ponieważ brat jest uczniem, to kupiłem biurko, krzesło i regał na podręczniki (ojciec zastępczy 8-letniego brata).

Adaptacja wstępna polegała przede wszystkim na przygotowaniu otoczenia w związku z przyjęciem dziecka. Pewne mniejsze bądź większe zmiany w tym zakresie dotyczyły zdecydowanej większości badanych. Czasami była to niewielka przemiana warunków mieszkaniowych, np. przemeblowanie czy zakup nowych mebli. Czasami jednak niezbędne były znaczące zmiany życiowe, chociażby takie jak: rezygnacja ze wspólnego mieszkania z chłopakiem, rezygnacja z pobytu w domu studenckim i wynajęcie mieszkania, podjęcie pracy zawodowej równoległe ze studiowaniem.

Istotnym elementem tego etapu jest również kurs przygotowujący kandydatów na rodziców zastępczych. Obowiązuje on jednak tylko kandydatów do pełnienia funkcji rodziny zastępczej zawodowej, rodziny zastępczej niezawodowej lub do prowadzenia rodzinnego domu dziecka (art. 44.1 ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej).

Adaptacja właściwa

Kiedy zostałem ojcem zastępczym, w moim życiu tak naprawdę nic się nie zmieniło. Od zawsze rodzice wymagali ode mnie, żebym zajmował się Stasiem. Oni zawsze byli w zabawie. Towarzystwo, alkohol, tańce. Musiałem przygotować bratu strój na bal karnawałowy w przedszkolu, zrobić mu posiłki, odciągać od telewizora czy telefonu komórkowego (ojciec zastępczy 6-letniego brata).

W dalszej rodzinie miałam opinię dzielnej dziewczyny. Zaradnej, dojrzałej, poukładanej. Takiej, która zna życie. Wujostwo mnie chwaliło. W domu robiłam niemalże wszystko. Zakupy, pranie, sprzątanie. No i nieustannie zajmowałam się siostrą. Nic mnie zatem aż tak bardzo nie zaskoczyło, jak zostałam rodzicem zastępczym (matka zastępcza 9-letniej siostry).

W moim domu był alkohol. Mama była nieprzewidywalna. Gdybym ja nie zrobiła zakupów, nie miałabym co z siostrą jeść. Od zawsze podejmowałam różne prace dorywcze, żeby mieć pieniądze. Kiedy zostałam matką zastępczą, wcale nie wydorosłałam, bo od dziecka już byłam dorosła i dojrzała (matka zastępcza 12-letniego brata).

W wypowiedziach narratorów nie pojawiały się takie sformułowania jak: *wszystko zmieniło się jednego dnia, przeżyłem/am prawdziwą rewolucję, znalazłem/am się w innym świecie*. Opowiadający zajmowali się już wcześniej rodzeństwem, bez tytułu prawnego, w miejsce rodziców, którzy istnieją jedynie fizycznie. Wypełniali zarezerwowane dla rodziców zadania związane z prowadzeniem gospodarstwa domowego, jak robienie zakupów, przygotowywanie posiłków czy zarabianie pieniędzy. Mamy tu zatem do czynienia z parentyfikacją, czyli zamianą ról. W ostatniej wypowiedzi narratorka użyła określenia „od dziecka byłam już dorosła i dojrzała”. W literaturze polskiej parentyfikacja określana jest jako „życie bez dzieciństwa” lub „dorosłe dziecko” (Grzegorzewska 2016, s. 29). Wypowiedzi opowiadających wskazują, że doświadczyli oni parentyfikacji instrumentalnej (zob. Schier 2014).

Problemy młodych dorosłych wychowujących własne rodzeństwo

Macierzyństwo i ojcostwo są jednymi z ważniejszych ról w życiu człowieka, ale jednocześnie najtrudniejszymi. Rodzicielstwo to bowiem odpowiedzialność za drugiego człowieka, to także podejmowanie decyzji, ogrom pracy i cierpliwości. Tak jak w rodzicielstwo biologiczne wpisane są pewne problemy, tak i w rodzicielstwie zastępczym są one nieuchronne. Badanym zadano zatem pytanie: *Z jakimi problemami zmaga się Pan/Pani, wychowując własne rodzeństwo?*

Na podstawie tematów centralnych, tj. dominujących w wywiadach, wyodrębniono pięć kategorii odpowiedzi: problemy wychowawcze polegające przede wszystkim na trudnościach w stawianiu i utrzymaniu stałych granic zachowania siostry/brata, trudności materialne, zmaganie się ze stereotypem, że na rodzicielstwie zastępczym można się dorobić, utrudnienia w sferze życia intymno-uczuciowego i utrudnienia w sferze życia zabawowo-towarzyskiego.

Problemy wychowawcze (trudności w stawianiu i utrzymaniu stałych granic zachowania brata/siostry)

Stawianie i konsekwentne utrzymywanie stałych granic zachowania – jak słusznie dowodzi Anna Mitręga (2017, s. 197) – jest niezbędnym warunkiem poznawania przez dziecko warunków otoczenia społecznego. Proces ten polega na wspólnym konstruowaniu reprezentacji świata społecznego, który stopniowo zostaje przez rodzica i dziecko opisany zasadami i regułami obowiązującymi wszystkich członków rodziny. Istotny jest tu przekaz werbalny, ale w większym stopniu doświadczenie i działanie, w taki bowiem sposób dzieci najskuteczniej się uczą.

Mam wrażenie, że Joasia po prostu mnie nie słucha. Negocjuje ze mną niemalże wszystko. Kwestią problematyczną jest pora snu. Powinna chyba przypadać na określoną godzinę. Wiadomo, że rano trzeba wstać i pójść do przedszkola. Tymczasem ona wieczorem robi wszystko, żeby tylko nie pójść do łóżka. Kolejny problem to oglądanie bajek. Mogłaby to robić godzinami. I jeszcze mi powie, że nie jestem jej prawdziwą mamą. Zatem poddaję się dla świętego spokoju (matka zastępcza 5-letniej siostry).

W naszym domu nie było łatwo. Wyniosłem z niego bagaż trudnych doświadczeń. Chcę zatem oszczędzić to swojemu rodzeństwu. Myślę, że szczęśliwe dzieciństwo powinno być pozbawione zakazów i kar. Zbyt dużą ich liczbą można skrzywdzić dziecko (ojciec zastępczy dwójki rodzeństwa).

Mam już 23 lata. Jakoś radzę sobie z tym, że rodzice nie stanęli na wysokości zadania, i że nie zapewнили nam dobrego i spokojnego dzieciństwa. Ale mój brat ma dopiero 11 lat. Wchodzi w okres dojrzewania. Dużo w nim buntu. Jest mi go żal. Przecież powinni stać za nim rodzice. Dlatego chociaż trochę chciałabym zrekompensować mu ich brak. Przymykam zatem oko na jego przewinienia, pozwalam mu na wiele, chyba na zbyt wiele (matka zastępcza 11-letniego brata).

Staram się mówić siostrze, czego od niej oczekuję oraz jakiego jej zachowania nie aprobuję. Nie jestem w tym jednak silna, zdecydowana i konsekwentna. Nasi rodzice też tacy nie byli. Kiedy tata był zdenerwowany, wymierzał mi karę np. za to, że

na czas nie wstawiłam ziemniaków. Innym razem w tej samej sytuacji nie reagowałam, bo miał lepszy humor. Ja robię podobnie. Jak jestem zmęczona, to odpuszczam bratu, że czegoś nie zrobił. Kolejnym razem, za to samo zachowanie, karzę go (matka zastępcza 9-letniego brata).

Powyższe wypowiedzi wskazują na źródła problemów młodych dorosłych w stawianiu i utrzymaniu stałych granic zachowania młodszego rodzeństwa, które wychowują. Kwestią problematyczną zdaje się być stosunkowo niewielka różnica wieku między rodzicem zastępczym a dzieckiem. Wanda Papugowa (2007, s. 25) wyraża pogląd, że „pozycja dziecka w świecie dorosłych jest pozycją zależności, wynikającą z naturalnych uwarunkowań. Kolejność urodzeń i pozycja w grupie rodzinnej stoi na straży porządku społecznego”. Tymczasem starsze rodzeństwo nie było tą osobą, która stała na szczycie hierarchii rodzinnej. Pomimo że – jak dowodzą wcześniejsze wypowiedzi – starszy brat czy starsza siostra w wyniku parentyfikacji podejmowali wiele zadań, które powinni realizować rodzice, to jednak z mocy prawa nie sprawowali władzy rodzicielskiej nad nimi i najprawdopodobniej w oczach dzieci nie uchodzili za „ekspertów od wychowania”. W takim rodzicielstwie kłopotliwe jest zatem nie tylko sprawowanie władzy, ale i podporządkowanie się jej.

W młody wiek rodziców zastępczych wpisuje się też deficyt kompetencji rodzicielskich, które pozwalają realizować rolę rodzica w zwykłych codziennych sytuacjach, jak i sytuacjach trudnych czy kryzysowych. Zazwyczaj umiejętności te są przekazywane z pokolenia na pokolenie. I tu jawi się kolejny problem. Mianowicie wadliwe wzory wyniesione z rodziny generacyjnej, które młody opiekun powiela. Nawet jeśli prezentuje krytyczną opinię na temat postępowania rodziców, to często nieświadomie zachowuje się jak oni, powielając chociażby niekonsekwentny styl wychowania, o którym traktowała jedna z wypowiedzi.

Przyczyną trudności w obszarze analizowanego zagadnienia jest wreszcie chęć rekompensowania młodszemu rodzeństwu braku na co dzień rodziców. Narratorzy przyznali się do rozpieszczania dzieci, ignorowania ich przewinień czy rezygnacji z zakazów i kar.

Trudności materialne

Niemalym wyzwaniem dla rodzeństwa w roli rodzicielskiej jest zapewnienie bytu materialnego rodzinie. Rodzinie zastępczej spokrewnionej na każde umieszczone dziecko przysługuje świadczenie na pokrycie kosztów jego utrzymania nie niższe niż kwota 660 zł miesięcznie (art. 80.1. ustawy o wspieraniu

rodziny i systemie pieczy zastępczej). Niemniej w narracjach rozmówców pojawił się wątek trudności finansowych.

Pracuję od 18 roku życia, tj. od 4 lat. Żyję na bieżąco. Nie mam odłożonych pieniędzy. Jakoś sobie radzę, ale chyba tylko dlatego, że odmawiam sobie przyjemności typu wyjście ze znajomymi do pizzerii czy wyjazd na wakacje. Dla mnie wakacje to czas pracy. Cały czas modlę się, żeby nie stracić pracy (ojciec zastępczy 8-letniego brata).

Jednocześnie studiuję i pracuję. Na szczęście studiuję stacjonarnie i nie muszę płacić za studia. Mam indywidualną organizację studiów. Owszem, dostaję pieniądze na siostrę. Ma jednak 12 lat i swoje potrzeby. A to modny ciuch, a to pieniądze na wyjście z koleżankami, a to coś do szkoły. Nie czarujmy się, że te pieniądze to jakaś zabójcza kwota (matka zastępcza 12-letniej siostry).

W młodym wieku rodziców zastępczych wpisany jest brak stabilizacji zawodowej. Pracują od kilku lat i nie mają zgromadzonego kapitału finansowego. Towarzyszy im przymus oszczędzania. Niektórzy z nich jeszcze się edukują i pewnie sami potrzebują wsparcia od innych, w tym finansowego. Tymczasem to na nich spoczywa odpowiedzialność za utrzymanie siebie i rodzeństwa.

Zmaganie się ze stereotypem, że na rodzicielstwie zastępczym można się dorobić

Ludzie nie mają pojęcia, że są różne rodzaje rodzin zastępczych. Myślą też pewnie, że dostają na brata nie wiadomo ile pieniędzy. Owszem, nie doświadczam niedostatków finansowych, ale świadczenia, jakie otrzymuję, nie są tak satysfakcjonujące, jak mogłoby się komuś wydawać. Przyznawana kwota pozwala na zaspokojenie najważniejszych potrzeb dziecka (ojciec zastępczy 10-letniego brata).

Powyższa opinia wywołuje stanowczą reakcję sprzeciwu rozmówczynie, która sprawuje opiekę nad siostrą o szczególnych potrzebach zdrowotnych. Z jej narracji wynika, że niejednokrotnie przeznacza na opiekę środki wykraczające poza te przekazywane jej przez Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie.

Moja siostra ma krzywy zgryz. Wiadomo, że ta wada wymaga leczenia ortodontycznego. Korzystamy z prywatnego leczenia, ponieważ na państwowe nie doczekaliśmy się. No i kwestia aparatu ortodontycznego, a dokładniej jego ceny. Wybrałam aparat porcelanowy, ponieważ w mniejszym stopniu rzuca się w oczy niż metalowy. Jego koszt to 3,5 tysiąca złotych (matka zastępcza 13-letniej siostry).

Najprawdopodobniej osoby formułujące pogląd, że badani dorabiają się na rodzicielstwie zastępczym nie mają wiedzy, iż rodzinie zastępczej spokrewnionej nie przysługuje wynagrodzenie.

Utrudnienia w sferze życia intymno-uczuciowego

Miłość towarzyszy człowiekowi od samego początku jego istnienia i należy do najbardziej pożądaných potrzeb ludzkich. Młody człowiek zaczyna poszukiwać bliskich związków z innymi, a w szczególności z partnerem płci odmiennej, którego pragnie obdarzać uczuciem i pragnie być kochany ze wzajemnością. Zawieranie małżeństwa i zakładanie rodziny to – zdaniem Lucjana Misia (2000, s. 52) – główne zadanie człowieka we wstępnym okresie dorosłości. Młody człowiek ma w tej fazie życia wiele poważnych zadań do wypełnienia. Należą do nich wybór partnera, dopasowanie się do niego, założenie rodziny prokreacyjnej, powołanie na świat potomstwa i wychowanie go.

W okres chodzenia ze sobą, czyli łączenia się w pary, w randkowanie czy z czasem w narzeczeństwo zdają się być wpisane beztraska, zaloty, spędzanie ze sobą jak najwięcej czasu. Ten etap znajomości przedślubnej to okres wspólnych doświadczeń i wzajemnego dopasowania się. Starsze rodzeństwo, które wychowuje młodszego brata czy młodszą siostrę, doświadcza pewnych trudnień w sferze życia intymno-uczuciowego. W narracjach badanych pojawiły się takie wątki tematyczne, jak ograniczona ilość czasu na spotkania z sympatią, brak intymności i subiektywne poczucie, że opieka nad młodszym rodzeństwem zniechęca partnerów do podejmowania działań na rzecz rozwoju związku.

Z całą pewnością nie mam tyle czasu na spotkania z chłopakiem, co moje koleżanki. Z tyłu głowy mam młodszą siostrę, którą muszę się zająć. Michalina ma 6 lat. Kiedy zatem mam spotkanie z chłopakiem, to muszę jej zorganizować opiekę. Nie mogę też na spotkaniu stracić poczucia czasu, bo trudno, żeby Michasia siedziała u kogoś nie wiadomo ile godzin. Czasami to czuję się jak Kopciuszek, który ucieka w popłochu z balu przed północą (matka zastępcza 6-letniej siostry).

Spotkania zakochanych ludzi to przecież intymność, namiętność, chęć bliskości fizycznej. Kiedy goszczę u siebie swoją dziewczynę, to w mieszkaniu zawsze jest brat, który lubi wejść do pokoju w najmniej odpowiednim momencie. I wtedy czar pryska (ojciec zastępczy 9-letniego brata).

Od czterech lat spotykam się z chłopakiem. Karol ma dobry kontakt z moją młodszą siostrą. Wyglupia się z nią, czasami kupi jej jakiś prezent czy pojedą razem na przejażdżkę rowerową. Ale nasza znajomość stoi w miejscu. Moje koleżanki mają już na palcu pierścionek zaręczynowy, myślą o ślubie, niektóre nawet o dzieciach. A ja tak trochę jak samotna matka. Mężczyzna w zestawie dostaje kobietę z dzieckiem. Czuję, że Karol tego się właśnie boi. Spotkania bez zobowiązań są łatwiejsze aniżeli wspólne gniazdowanie (matka zastępcza 10-letniej siostry).

Utrudnienia w sferze życia zabawowo-towarzyskiego

W życie młodych ludzi wpisana jest także aktywność na polu zabawowo-towarzyskim. Opieka nad dzieckiem – jak wiadomo – jest czasochłonna i wymusza ograniczenie spotkań towarzyskich ze znajomymi czy przyjaciółmi, a niejednokrotnie rezygnację z nich albo przynajmniej z niektórych rodzajów tej aktywności.

Kiedy nie byłem jeszcze rodziną zastępczą, przynajmniej raz w miesiącu uprawiałem clubbing. Bardzo lubiłem to życie klubowe. Jego dynamikę, tańce, alkohol, rozmowy, poznawanie nowych ludzi czy flirtowanie. Teraz nie mogę spędzić nocy poza domem, ponieważ nie zostawię młodszego brata samego w mieszkaniu. Pozostaje domówka, i to u mnie. Na szczęście brat ma już 11 lat i towarzyszy nam w spotkaniu (ojciec zastępczy 11-letniego brata).

Spotkania ze znajomymi zwykle zaczynają się w godzinach popołudniowych bądź wieczornych i trwają do późnych godzin nocnych. Ja już nie mogę sobie pozwolić na takie spotkania, ponieważ z oczywistych względów, muszę być w domu (matka zastępcza 5-letniej siostry).

Problemy z perspektywy dziecka wychowywanego przez rodzeństwo

W rodzicielstwie zastępczym spokrewnionym z pewnymi problemami borykają się także dzieci wychowywane – w tym przypadku – przez starsze rodzeństwo. Dzieciom zadano zatem pytanie: Opowiedz mi, proszę, jak to jest, kiedy starszy brat/starsza siostra staje się rodzicem zastępczym? Czy coś się zmieniło w relacji między wami, od kiedy brat/siostra stał się/stała się dla ciebie rodzicem zastępczym? Czy coś cię niepokoi w związku z tym, że wychowuje cię starszy brat/starsza siostra? Na podstawie centralnych, tj. dominujących w wywiadach, wyodrębniono trzy kategorie odpowiedzi: trudności z uznaniem autorytetu starszego rodzeństwa, trudności z definiowaniem relacji rodzinnych w środowisku pozadomowym i trudności wynikające z wprowadzenia do rodziny przez starsze rodzeństwo sympatii/partnera życiowego.

Trudności z uznaniem autorytetu starszego rodzeństwa

Zdaniem Wincentego Okonia (2007, s. 37) autorytet to relacja, która zachodzi pomiędzy dwiema osobami. Osoba uznana za autorytet budzi szacunek i uznanie. Relacja ta ma zatem charakter asymetryczny, tzn. jedna z osób uznaje autorytet drugiej. Dla dzieci osobami znaczącymi są rodzice bądź opiekunowie. W okresie

dorastania młodzi ludzie poszukują autorytetu w najbliższym otoczeniu, często w grupie rówieśniczej i coraz częściej w mediach (Leśniak 2017, s. 30).

Każda osoba będąca autorytetem jest osobą znaczącą. Jednakże nie każda osoba znacząca będzie pełniła funkcję autorytetu (Żebrowska, Łuczyńska 1969, s. 385). Z wypowiedzi dzieci wychowywanych przez starsze rodzeństwo wynika, że mają one trudności z uznaniem autorytetu starszego brata czy starszej siostry. Przed ustanowieniem ich rodziną zastępczą mieli bowiem z nimi względnie równą pozycję.

Pamiętam, jak robiłem bratu różne kawały. Wkładałem mu do butów jajko albo pod prześcieradło szczotkę do włosów i mówiłem, że ma w łóżku jeża. Ze swoimi kolegami przezywałem go „Hipek”, bo był taki duży. A teraz brat na mnie krzyczy, że bym siadał do lekcji. Szkoła jest najważniejsza. Ucz się. Zakaz komputera – mówię (10-letni chłopiec wychowany przez starszego brata).

Starsza siostra nie zawsze chciała się ze mną bawić. Woląca spędzać czas ze swoimi koleżankami. Ale jak już robiłyśmy coś razem, to było fajnie. Jeździłyśmy rowerami nad wodę, kąpałyśmy się, wygłupiałyśmy. Po kryjomu przed rodzicami, długo w nocy, grałyśmy w karty. A teraz muszę się jej słuchać. Siostra mi tłumaczy, że muszę się pilnować, że mam uważać na to, co robię, bo jesteśmy na świeczniku. No i o wszystko muszę ją pytać. Niby rozumiem, że tak ma być, ale pogmatwane to i tyle (10-letnia dziewczynka wychowywana przez starszą siostrę).

W narracjach dzieci pojawia się wspomnienie starszego rodzeństwa jako kompanów zabaw czy adresatów żartów bądź przezwisk. Dlatego też uznanie autorytetu starszego rodzeństwa zdaje się być dla dzieci sporym wyzwaniem. Podobnie zresztą jak bycie autorytetem dla młodszego, o czym była mowa wcześniej. Inaczej bowiem buduje się relacje z rodzeństwem, a inaczej z osobą małoletnią, której jest się prawnym opiekunem.

Trudności z definiowaniem relacji rodzinnych
w środowisku pozadomowym

Dzieci wychowywane przez starsze rodzeństwo nie mają problemu z określeniem swojej sytuacji życiowej w środowisku rodzinnym, problem pojawia się z jej zdefiniowaniem na zewnątrz. Będąc w domu czy wśród dalszych członków rodziny, dzieci zwracają się do rodzeństwa pełniącego funkcję rodziny zastępczej po imieniu, czyli w takiej formie, w jakiej zwraca się do rodzeństwa. Dzieci starsze, czyli po 10. roku życia miały dylemat. Mianowicie, czy powiedzieć kolegom/koleżankom, że wychowuje je starsza siostra czy starszy brat, czy udawać, że ma się tak młodego rodzica?

Jakoś wstydziłam się przed dziewczynami, że nie zajmuje się mną mama tylko siostra. Takie to dziwne. Ale powiedziałam o tym najbliższym koleżankom. Chyba mi współczuły. Dopytywały mnie, jak to się stało. Nie było to dla mnie fajne. Ale z czasem odpuściły temat. Na szczęście (12-letnia dziewczynka wychowywana przez siostrę).

Kiedy brat został dla mnie rodziną zastępczą, to zmieniłem szkołę. Zatem kole-dzy nie znali mnie. Kiedy widzieli mnie z bratem w mieście, to nawet zazdrościli mi, że mam tak młodego tatę. Myślałem nawet, żeby im nic nie mówić, że to nie jest mój tata. Ale jeden z kumpli od kogoś dowiedział się, że jestem w rodzinie zastępczej. No i tak się to wydało (10-letni chłopiec wychowywany przez brata).

Każde z powyższych rozwiązań miało swoje konsekwencje. Wyznanie prawdy, że jest się wychowywanym przez starsze rodzeństwo, wzbudziło u rówieśników współczucie, litość i spowodowało ich dociekliwość przejawiającą się w zadawaniu pytań, które dla badanych były niewygodne. Pomyśl, aby nie mówić o swojej sytuacji rodzinnej na tzw. dłuższą metę też nie miał racji bytu, ponieważ – jak dowodzi ostatnia wypowiedź – pewne fakty z czasem i tak wychodzą na jaw.

Trudności wynikające z wprowadzenia do rodziny przez starsze rodzeństwo sympatii/partnera życiowego

Życie intymno-uczuciowe młodych dorosłych, pełniących rolę rodziców zastępczych, okazuje się być kwestią problematyczną nie tylko dla nich, ale również dla wychowywanych przez nich dzieci. Wprowadzenie do rodziny przez starsze rodzeństwo sympatii czy partnera życiowego generuje bowiem dla dzieci dwa problemy. Jednym z nich jest zazdrość.

Zazdrości doświadcza wiele osób, na wielu etapach życia, w wielu sytuacjach, a także na wiele sposobów i z różną intensywnością, co jest kwestią indywidualną. Mówiąc o zazdrości najczęściej mamy na myśli sytuację intymnego związku między kobietą a mężczyzną. Jednakże ta złożona emocja występuje nie tylko w związkach intymno-uczuciowych. Bez wątpienia jest „ujawnieniem nieprzyjemnych reakcji wobec wyczuwalnego zagrożenia utraty posiadania” (Albisetti 1998, s. 84). Subiektywne poczucie konieczności dzielenia się starszym rodzeństwem z kimś nowym, a więc niejako poczucie straty, można zaobserwować u badanych dzieci.

Dopóki w życiu siostry nie było Maćka, była tylko dla mnie. Zawsze miała dla mnie czas. Przytulałam się do niej tylko ja. Fajnie było wtedy. Była moja i było mi z tym bardzo dobrze. Czułam się taka ważna. Maciek wszystko zmienił. Mówię

siostrze, że bez niego było nam lepiej (9-letnia dziewczynka wychowywana przez siostrę).

Rodzice nie bardzo mną się zajmowali. Najbliższą osobą była dla mnie starsza siostra. Myślałem, że już zawsze będziemy tylko razem. A siostra zakochała się. Na początku wychodziła z domu na spotkania z chłopakiem. To były chyba te randki. Ale po jakimś czasie on zaczął przychodzić do nas coraz częściej. No i nie było nas już dwoje, tylko troje. Szkoda, że siostra poznała tego Bartka. Jestem zły na niego (12-letni chłopiec wychowany przez siostrę).

Tak naprawdę to boję się, że ta dziewczyna zabierze mi brata, a ja zostanę sam. Brat mówi, że ona jest fajna, miła, ładna i takie tam. No i że mnie lubi. A ja tak wcale nie myślę. Jednak brat nie słucha tego, co do niego mówię (10-letni chłopiec wychowywany przez brata).

Powodem dziecięcej zazdrości – jak dowodzą powyższe wypowiedzi – jest „utrata monopolu” na uczucia starszego rodzeństwa. Badani mają subiektywne poczucie, że tracą starszego brata czy starszą siostrę na rzecz kogoś innego. W związku z tym doświadczają lęku i smutku, złości, gniewu. Podejmują również próby, aby zniechęcić pojawiającą się osobę do dorosłego rodzica zastępczego.

Drugim problemem, z jakim zmagają się dzieci, jest dezorientacja w określeniu relacji z nowym dorosłym. Pojawia się problem, czy ma być to relacja koleżeńska, czy oparta na autorytecie? W jaki sposób dzieci mają zwracać się do partnera życiowego siostry czy brata? Wszystkie badane dzieci zwracają się do sympatii czy partnera życiowego swego rodzeństwa po imieniu. Taką decyzję podjęły same. Z ich wypowiedzi nie wynika bowiem, że w chwili poznania sympatii czy partnera starszego rodzeństwa otrzymały kilka wariantów zwracania się do niej/niego, czy to po imieniu, czy w formie grzecznościowej Pan/Pani czy wujku/ciociu.

Do chłopaka swojej siostry mówię po imieniu. Przecież to nie jest mój wujek. Siostra nigdy ze mną na ten temat nie rozmawiała. Nie powiedziała mi, jak mam się zwracać do jej chłopaka. Chyba uważa, że jest w porządku, jak zwracam się do niego po imieniu, skoro nic mi nie mówi (12-letni chłopiec wychowywany przez siostrę).

Chłopak mojej siostry jest dla mnie takim kumplem. Mówimy sobie na „ty”. Tak luzacko jest między nami (11-letnia dziewczynka wychowywana przez siostrę).

Wielu młodych ludzi musi zastąpić młodszemu rodzeństwu rodziców. Wypełnienie roli rodzicielskiej wymaga od nich przede wszystkim odporności psychicznej. Istotne są również umiejętności organizacyjne. Są nieocenione w sytuacji, w której młody człowiek pełni rolę rodzica zastępczego i jednocześnie

podejmuje aktywności życiowe typowe dla jego wieku, takie jak nauka, podjęcie pracy zawodowej, prowadzenie życia towarzyskiego i budowanie relacji intymno-uczuciowej.

Niniejszy tekst traktuje o trudnościach rodzicielstwa zastępczego. Należy jednak podkreślić niewątpliwe jego atuty, takie jak pozytywna percepcja społeczna młodego rodzica zastępczego, poczucie przyzwoitości wobec młodszego rodzeństwa, spełnienie się w nowej roli i nabywanie nowych doświadczeń, które zaowocują w przyszłym rodzicielstwie biologicznym.

Podsumowanie

Proces adaptacji starszego brata czy starszej siostry do nowej roli, tj. roli rodzica zastępczego przebiegał bez większych problemów. Jednak młodzi dorośli pełniący rolę rodzica zastępczego dla młodszego rodzeństwa – jak założono przed przystąpieniem do badań – doświadczają pewnych trudności np. w stawianiu i utrzymaniu stałych granic zachowania siostry/brata. Wynikają one z deficytu kompetencji rodzicielskich. Kwestią problematyczną są również finanse rodziny oraz prowadzenie życia intymno-uczuciowego. W obszarze tego ostatniego opowiadający wskazali na ograniczoną ilość czasu na spotkania z sympatią, brak intymności i subiektywne poczucie, że opieka nad młodszym rodzeństwem zniechęca partnerów do podejmowania działań na rzecz rozwoju związku. Z pewnymi problemami borykają się również dzieci wychowywane przez starsze rodzeństwo. Trudność stanowi dla nich uznanie autorytetu starszego rodzeństwa, z którym przed ustanowieniem ich rodziną zastępczą mieli względnie równą pozycję, oraz definiowanie relacji rodzinnych w środowisku pozadomowym. Dzieci mają dylemat, czy poinformować rówieśników o fakcie, że są wychowywane przez starsze rodzeństwo, czy utrzymywać, że mają młodego rodzica. Do repertuaru dziecięcych problemów należy zaliczyć wreszcie trudności wynikające z wprowadzenia do rodziny przez starsze rodzeństwo sympatii/partnera życiowego. Fakt ten generuje dwa problemy, tj. doświadczanie zazdrości i dezorientację w określeniu relacji z nowym dorosłym.

Wobec powyższego należy uznać, że cel badań został zrealizowany, ponieważ zidentyfikowano problemy, jakich doświadczają młodzi dorośli wychowujący swoje rodzeństwo, oraz problemy dzieci wychowywanych przez rodzeństwo.

Kluczowe zatem zdaje się objęcie tych rodzin wsparciem społecznym. Nie deprecjonując wsparcia rzeczowego związanego z konkretną pomocą mate-

rialną, rzeczową i finansową, należy zaakcentować wsparcie emocjonalne czy instrumentalne. Rozmowy edukacyjno-wspierające ze specjalistami, takimi jak pedagodzy, psycholodzy czy terapeuci, bez wątplenia stwarzają szansę na to, aby starsze rodzeństwo dobrze funkcjonowało w roli rodzica zastępczego.

BIBLIOGRAFIA

- Albisetii V. (1998), *Ból miłości. Jak radzić sobie z problemami życia uczuciowego*, Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Badora S. (2005), *Rodzina zastępcza*, w: J. Brągiel, S. Badora (red.), *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 272–287.
- Bakiera L. (2017), *Doświadczenie rodzicielstwa i doświadczenia rodzicielskie. Propozycja konceptualizacji*, „Psychologia Rozwojowa”, 22, 2, s. 15–31.
- Bartnikowska U., Ćwirynka K. (2013), *Adaptacja do rodzicielstwa adopcyjnego i zastępczego dziecka z niepełnosprawnością*, „Studia nad Rodziną”, 17/1 (32), s. 251–273.
- Danilewicz W. (2006), *Sytuacja życiowa dzieci w rodzinach migracyjnych*, Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Grzegorzewska I. (2016), *Parentyfikacja w rodzinach z problemem alkoholowym*, „Alcoholism and Drug Addiction”, 29, s. 27–38.
- Jarzębińska A. (2013), *Rodzeństwo w roli rodzicielskiej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2, s. 29–31.
- Kromolicka B. (2012), *Jakość współczesnego rodzicielstwa*, w: J. Brągiel, B. Górnicka (red.), *Rodzicielstwo w kontekście współczesnych przemian społecznych*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 39–49.
- Kwaśniewska A. (2010), *Ustanowienie rodziny zastępczej*, w: O. Trocha (red.), *Rodzicielstwo zastępcze – komentarz do przypisów*, Warszawa: Stowarzyszenie Interwencji Prawnej, s. 39–42.
- Leśniak M. (2017), *Autorytet rodzicielski w wybranych teoriach wychowania – próba ujęcia*, „Roczniki Pedagogiczne”, 9 (45), 4, s. 19–36.
- Mickiewicz-Stopa K. (2016), *Kontakty rodziców biologicznych z dziećmi wychowującymi się w rodzinach zastępczych spokrewnionych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 6, s. 30–38.
- Mitrega A. (2017), *Stawianie stałych granic zachowania – obszar (nie)kompetencji rodziców*, w: E. Jezierska-Wiejak, J. Malinowska (red.), *Dziecko w sytuacjach uczenia się. Codziennosc w poznawaniu świata i siebie*, Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 187–200.

- Miś L. (2000), *Ery i fazy rozwoju w życiu człowieka dorosłego w ujęciu Daniela J. Levinsona*, w: P. Socha (red.), *Duchowy rozwój człowieka: fazy życia, osobowość, wiara, religijność: stadialne koncepcje rozwoju w ciągu życia*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 45–60.
- Okoń W. (2007), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Opozda D. (2017), *Zróznicowane rodzicielstwo – zarys refleksji*, w: D. Opozda, M. Leśniak (red.), *Rodzicielstwo w wybranych zagadnieniach pedagogicznych*, Lublin: Wydawnictwo Episteme, s. 19–28.
- Papugowa W. (2007), *Czy grozi nam pajdokracja?*, „Wychowawca”, 4, s. 24–27.
- Schier K. (2014), *Dorośle dzieci. Psychologiczna problematyka odwrócenia ról w rodzinie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Śniegulska A. (2016), *Edukacja do rodzicielstwa jako wyzwanie współczesności*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, 4/18, s. 96–101.
- Szymańczak J. (2016), *Dzieci „odbierane” rodzicom – przyczyny umieszczania dzieci w pieczy zastępczej. Analizy*, Biuro Analiz Sejmowych, 5 (141).
- Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 roku o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, Dz.U. 2011 nr 149 poz. 889.
- Żebrowska M., Łuczyńska B. (1969), *Problem autorytetu rodziców w świetle badań nad nieletnimi z zakładów wychowawczych i poprawczych*, „Psychologia Wychowawcza”, 4, s. 381–397.

STRESZCZENIE

Celem badań było poznanie trudności, z jakimi borykają się młodzi dorośli wychowujący własne rodzeństwo oraz zidentyfikowanie problemów dzieci wychowywanych przez rodzeństwo.

Materiał badawczy został pozyskany za pomocą swobodnego wywiadu narracyjnego.

Proces adaptacji starszego brata czy starszej siostry do nowej roli, tj. roli rodzica zastępczego, przebiegał bez większych trudności. Problemy, na jakie wskazało rodzeństwo funkcjonujące w roli rodzicielskiej, to problemy wychowawcze polegające przede wszystkim na trudnościach w stawianiu i utrzymaniu stałych granic zachowania siostry/brata, trudności materialne, zmaganie się ze stereotypem, że na rodzicielstwie zastępczym można się dorobić, utrudnienia w sferze życia intymno-uczuciowego i utrudnienia w sferze życia zabawowo-towarzyskiego.

Z kolei dzieci wychowywane przez starsze rodzeństwo mają problem z nazwaniem swojej sytuacji w środowisku pozarodzinnym i uznaniem autorytetu starszego rodzeństwa. Pewne problemy generują także relacje intymno-uczuciowe rodzica zastępczego ze swoim partnerem życiowym.

SŁOWA KLUCZOWE: rodzicielstwo zastępcze, rodzinna piecza zastępcza, rodzeństwo, opieka, wychowanie

SUMMARY

The aim of the research was to learn about the difficulties faced by young adults raising their own siblings and to identify the problems of children raised by siblings.

The research material was obtained by means of a free narrative interview.

The process of adapting the older brother or older sister to the new role, i.e. the role of a foster parent, went without much difficulty. The problems pointed out by the siblings functioning in the parental role are upbringing problems consisting primarily of difficulties in setting and maintaining constant boundaries for the behavior of a sister/brother, financial difficulties, struggling with the stereotype 'you can earn money through foster parenting', difficulties in the sphere of intimate life, emotional and difficulties in the sphere of play and social life. On the other hand, children brought up by older siblings have a problem with naming their situation in the non-family environment and recognizing the authority of their older siblings. Certain problems are also generated by the intimate and emotional relations of the foster parent with his life partner.

KEYWORDS: foster parenthood, family foster care, siblings, care, upbringing.



Wydawnictwo
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego
w Kielcach