

STUDIA PEDAGOGICZNE

PEDAGOGICAL STUDIES
Social, educational and art problems

VOLUME 30

Studia Pedagogiczne

Problemy społeczne,
edukacyjne i artystyczne

TOM 30



Wydawnictwo
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego
Kielce

2017



RADA NAUKOWA / EDITORIAL BOARD

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

KOLEGIUM REDAKCYJNE / EDITORIAL COMMITTEE

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

REDAKTORZY TEMATYCZNI / THEMATIC EDITORS

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

REDAKTORZY JĘZYKOWI / LANGUAGE EDITORS

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

REDAKTOR STATYSTYCZNY / STATISTIC EDITOR

Anna Kanabrocka – stped@ujk.edu.pl

RECENZENCI / REVIEWERS

Barbara Dobrowolska (UPH), Alicja Giermakowska, Maciej Kołodziejcki (Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa), Wiesława Sacher (Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. J. Korczaka w Warszawie), Michał Kwiatkowski (APS), Cezary Kurkowski (UWM), Bożena Matyjas, Anna Łuczak (Uniwersytet Zielonogórski), Katarzyna Palka (WŚ), Ewa Parkita, Mirosław Rutkowski, Anna Winiarczyk, Joanna Szejnbiś-Zdyb

Adres redakcji / Editorial Correspondence

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

Opracowanie redakcyjne – Krystyna Iwanowska-Bieniek

Projekt okładki – Marzena Buksińska

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

Copyright © by Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2017

Czasopismo indeksowane w BazHum, Index Copernicus

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

MAKSYM WYDERSKI, Marginalizacja społeczna ludzi starszych	11
JOANNA LEEK, Wspieranie procesu uczenia się pojęć – od teorii do praktyki edukacyjnej	23
ANETA PŁUSA, Wsparcie edukacyjne dziecka z autyzmem	37
KINGA TUREK, JOANNA SĄDEL, Znaczenie rodziny w rozwoju osobowości dziecka	55
KATARZYNA WASILEWSKA-OSTROWSKA, Problems and needs of street children	69
DOROTA MAGDALENA DUDZIŃSKA, Grupowe zajęcia logopedyczne dla dzieci jako popularna forma profilaktyki w przedszkolu	81
PAWEŁ TRZOS, Słyszenie muzyki w perspektywie teorii audiacji	93

BADANIA I KOMUNIKATY

CEZARY KURKOWSKI, KATARZYNA BIAŁOBRZESKA, MONIKA MACIEJEWSKA, Seniorzy na wsiach – przemiany w podejściu do starości i człowieka starego w dynamicznie zmieniającym się środowisku	107
GABRIELA PIECHACZEK-OGIERMAN, Plany młodzieży polsko-czeskiego pogranicza związane z wyjazdem za granicę	127
MACIEJ KOŁODZIEJSKI, Umiejętności wokalne i muzyczno-percepcyjne uczniów klas czwartych szkoły podstawowej w quasi-eksperymentalnych badaniach własnych w świetle teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona	141

RECENZJE, SPRAWOZDANIA I OPINIE

Zarys biografii intelektualnej profesora Waldemara Dutkiewicza (1939–2007) – PAWEŁ PILKIEWICZ	171
Sprawozdanie z upowszechniania dobrych praktyk międzynarodowych – PAULINA FORMA	181

CONTENTS

ARTICLES & ESSAYS

MAKSYM WYDERSKI, The social marginalization of the elderly	11
JOANNA LEEK, Learning terms – from theory to educational practice. How efficient support the learning process	23
ANETA PŁUSA, Educational support for child with autism	37
KINGA TUREK, JOANNA SADEL, The importance of a family in child's personality growth process	55
KATARZYNA WASILEWSKA-OSTROWSKA, Problemy i potrzeby dzieci ulicy ...	69
DOROTA MAGDALENA DUDZIŃSKA, Logopedic group classes as popular prophylactic form in kindergarden	81
PAWEŁ TRZOS, Haring of music in the perspective of the theory of audiation	93

RESEARCHES & STATEMENTS

CEZARY KURKOWSKI, KATARZYNA BIAŁOBRZESKA, MONIKA MACIEJEWSKA, Seniors in the rural areas – changes in the approach to old age and older people in a dynamically changing environment	107
GABRIELA PIECHACZEK-OGIERMAN, The plans of youth from the Polish-Czech borderland associated with going abroad	127
MACIEJ KOŁODZIEJSKI, Vocal and musical-perceptive skills of primary education four-grade pupils in (author's) quasi-experimental research in the light of Edwin E. Gordon's theory of music learning	141

REVIEWS, REPORTS & OPINIONS

Outline of an intellectual biography of Professor Waldemar Dutkiewicz (1939–2007) – PAWEŁ PILKIEWICZ	171
Sprawozdanie z upowszechniania dobrych praktyk międzynarodowych – PAULINA FORMA	181

Artykuły i rozprawy

Marginalizacja społeczna ludzi starszych

The social marginalization of the elderly

Wstęp

Starość, rozumiana jako jedna z faz życia, nastaje po przemierzeniu przez człowieka okresu młodości, a następnie dojrzałości, zamykając niejako dynamiczny przebieg cyklu starzenia się jednostki. Wspomniany proces identyfikowany jest z ogólnym obniżeniem potencjału ludzkiego, pogorszeniem mobilności, utratą odporności oraz szeregiem innych utrudnień, wpływających na ograniczenia związane z przystosowaniem społecznym człowieka, jego degradacją społeczną, samotnością, uzależnieniem od innych i, co najważniejsze z punktu widzenia podejmowanego tematu, zepchnięciem na margines życia społecznego (Trafiałek 2006b, s. 69). W związku z tym wskazane bariery, odnoszące się w zdecydowanej mierze do sfer: biopsychicznej, zdrowotnej i sprawnościowej, potwierdzają pojawiający się w społeczeństwie stereotyp dotyczący marginalizacji i wykluczenia osób starszych (Trafiałek 2006a, s. 945).

Starość jako jedna z faz życia człowieka

Najczęściej starość ujmowana jest jako nieuchronny rezultat postępującego starzenia się, będącego równocześnie jego końcowym okresem, w ramach którego dokonywane w organizmie procesy doprowadzają do zachwiania dotychczasowej równowagi biologicznej oraz psychicznej, czemu nie można zapobiec w żaden możliwy sposób (Zych 2001b, s. 202). Ponadto starość definiowana jest jako jeden z etapów życia człowieka, który charakteryzuje się trójplaszczynowym procesem, mającym charakter degradacyjny, ukazujący jednocześnie ogół współwystępujących w jednostce zmian biologicznych, psychologicznych oraz socjologicznych (Chabior 2000, s. 22).

Starość jako faza życia człowieka następuje po wieku dojrzałym. Umownym początkiem tego okresu jest 60. lub 65. rok życia, natomiast za jego koniec przyjmuje się śmierć osoby starszej (Zych 2001b, s. 202). Dodatkowo starość możemy podzielić na określone podokresy (Orzechowska 2001, s. 11). Na ogół egzystencji ludzkiej składają się więc poszczególne fazy, będące określonymi częściami życia człowieka. Za kryterium takiego podziału uznaje się czynniki pedagogiczno-instytucjonalne (okres żłobka, przedszkola, szkoły, pracy, emerytury) oraz psychologiczne (poziom psychiczny i społeczny jednostki, charakteryzujące ją postawy, motywy działania, indywidualne potrzeby czy własne zainteresowania) (Szarota 2004, s. 24). Każdy cykl rozpoczyna się od okresu niemowlęcego, przechodząc przez wczesne i starsze dzieciństwo, młodość, dorosłość, kończąc na etapie starości (Chabior 2000, s. 25).

Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) dokonała podziału części życia człowieka na poszczególne fazy starości, wyróżniając:

- wiek przedstarczy → 45–59 r.ż.,
- wczesną starość → 60–74 r.ż.,
- późną starość → 75–89 r.ż.,
- sędziwość (długowieczność) → 90 lat i więcej (Zych 2001b, s. 202).

Gerontolodzy podkreślają, że taki podział, pomimo różnorodności całej grupy pod względem: sprawności fizycznej i psychicznej, stanu zdrowia, sytuacji społecznej, życiowej oraz ekonomicznej, charakteryzujących wszystkie osoby starsze, umożliwia zaakcentowanie kluczowych cech, będących właściwymi dla następujących po sobie etapów starości człowieka (Trafiałek 2006b, s. 72).

Pomimo dokonania podziału życia ludzkiego na poszczególne fazy, niezwykle trudne jest jednoznaczne ustalenie momentu, w którym rozpoczyna się starość. Taki stan rzeczy podyktowany jest przede wszystkim faktem, że człowiekiem starym stajemy się pod wpływem długotrwałego procesu zmian zachodzących w obrębie naszego organizmu oraz we wszystkich jego czynnościach (Szarota 2004, s. 24). W związku z tym w gerontologii społecznej wyodrębnia się pojęcie wieku biologicznego, wskazującego rzeczywisty obraz intensywności zestarzenia się organizmu człowieka, co w istocie umożliwia skategoryzowanie starości w wymiarze zarówno biologicznym, społecznym, jak i kulturowym (Chabior 2000, s. 24).

Analizy starości jako fazy rozwojowej życia ludzkiego dokonuje również Aleksander Kamiński, jeden z przedstawicieli polskiej pedagogiki społecznej. Oprócz wyodrębnienia określonych przez siebie etapów starości, wprowadza on także uszczegółowienie ich cech reprezentatywnych. Do pierwszego etapu rozpoczynającego starość (60–65 lat) kwalifikuje zachowanie zarówno

sprawności umysłowej, jak i fizycznej. W okresie wczesnej starości (75–80 lat) wskazuje na pojawienie się znacznej ilości różnic o charakterze indywidualnym. Wówczas możliwe jest występowanie ludzi w pełni aktywnych oraz tych, którzy wymagają opieki ze strony innych osób. W fazie trzeciej, nazwanej przez autora starością sędziwą (80–85 lat), jedynie niewielka część populacji utrzymuje dotychczasową sprawność, natomiast pozostała większość staje się całkowicie uzależniona od pomocy reszty społeczeństwa (Chabior 2000, s. 24).

Dokonując zarysu określonych części życia powinniśmy pamiętać, że ma to przede wszystkim na celu pogłębienie wiedzy oraz zrozumienie szeregu specyficznych cech, doświadczanych trosk i radości, nawiązujących do ludzkich przeżyć podczas upływającego życia. Ważne jest również dostrzeżenie łatwości przekraczania kolejnych faz, dla których wyznaczone granice stają się wyłącznie rzeczą umowną (Puchalska 1986, s. 58).

Obok starzenia o charakterze biologicznym oraz psychicznym możemy wyróżnić trzeci z typów omawianego procesu, określając go społecznym starzeniem się jednostki. W tym wymiarze odnosi się ono do sposobu postrzegania przez człowieka procesu starzenia się oraz podkreślenia postaw charakterystycznych dla danego społeczeństwa, skierowanych w stronę osób starszych. Dodatkowo takie ujęcie pozwala dostrzec stosunki pojawiające się pomiędzy subiektywnymi doświadczeniami jednostki, związanymi z przeżywanym procesem, a społecznością, do której należy dany człowiek. Zatem należałoby stwierdzić, że starość społeczna opiera się na wypełnianiu ról należących do seniorów, które zostały ustalone w tradycji, a także tych wciąż ulegających przemianom pod wpływem określonych uwarunkowań społeczno-kulturowych (Zych 2001a, s. 197).

Funkcjonowanie osób starszych we współczesnym społeczeństwie

Skupiając się na zagadnieniu funkcjonowania osób starszych we współczesnym społeczeństwie, należy przede wszystkim odnieść się do szeregu zmian degradacyjnych wskazywanych przez psychologię oraz inne nauki społeczne, m.in.: zubożenia osobowości człowieka starszego, wycofania z dotychczasowych kontaktów społecznych, zwiększenia poczucia samotności i osamotnienia czy wykluczenia na skutek zmiany dotychczasowych ról życiowych oraz spadku zaangażowania seniorów (Chabior 2000, s. 23–24). Jedynie właściwe przygotowanie do tego momentu umożliwia pogodzenie się z istniejącym stanem rzeczy (Puchalska 1986, s. 62).

Funkcjonowanie w okresie starości koncentruje się na odmiennych niż dotychczas zadaniach, możliwościach typu wewnętrznego. Mowa tu przede wszystkim o nowych perspektywach pojawiających się wraz z wiekiem człowieka. Dlatego tak ważne jest, aby zaakceptować zachodzące zmiany, jednocześnie odrzucając dotychczasowy styl życia (Orzechowska 2001, s. 14–15). Większość ujawniających się w tym czasie przemian ma, niestety, charakter negatywny. Osoby starsze narażone są przede wszystkim na inwolucje w zakresie możliwości fizycznych, utracenie statusu społecznego oraz zawodowego, pogorszenie warunków ekonomicznych oraz przymus zaadaptowania się do zmian społeczno-kulturowych. Jednak starości towarzyszą również pozytywne strony. Możemy do nich zaliczyć m.in.: zwiększenie ilości czasu wolnego, możliwość realizacji pasji, poświęcenie i swobodne oddanie się własnym zainteresowaniom, zamiłowaniom czy szeroko rozumianej rozrywce, wyzwolenie się od dotychczasowej pogoni za osiągnięciem nieustannych sukcesów kreowanych przez współczesną rzeczywistość (Puchalska 1986, s. 58–59). W Polsce seniorzy całkowicie lub niemal zupełnie wycofują się zarówno z życia kulturalnego, społecznego, jak i gospodarczego naszego kraju. Nie uczestniczą w ważnych społecznych projektach, rezygnują z udziału w podejmowaniu decyzji odnoszących się do ich środowiska lokalnego, nie są obecni w ośrodkach kulturalno-rekreacyjnych, takich jak: kawiarnie, restauracje, teatry czy kina (Orzechowska 2006, s. 207). Mimo takiego stanu rzeczy część ludzi starszych stara się pozostać aktywna w strukturach społecznych. Działają oni w organizacjach, udzielają się społecznie w stowarzyszeniach i grupach samopomocowych, a także uczestniczą w wolontariacie czy życiu swojej parafii (Chabior 2015a, s. 200).

Osoby starsze najczęściej egzystują samotnie, utrzymując sporadyczne kontakty ze swoimi bliskimi. Należałoby więc podkreślić, że współczesna rodzina nie pomaga realizować podstawowej potrzeby integracji seniorów z pozostałą częścią społeczeństwa. Z perspektywy osób starszych niezwykle ważna jest ich pozycja w obrębie podstawowej komórki społecznej, czyli rodziny. Przede wszystkim jest ona zdeterminowana przez sprawność w sferze fizycznej oraz umysłowej starszych osób, które niejednokrotnie włączane są w różnego rodzaju pomoc, np. w opiece nad wnukami, w prowadzeniu domu czy udzielaniu pomocy materialnej. Ponadto dziadkowie, dzięki zdobytemu doświadczeniu życiowemu oraz nabranemu dystansowi wobec pojawiających się problemów, mogą poprzez przekazywanie odpowiednich reguł postępowania, wzorów zachowań i uniwersalnych wartości realizować wobec młodszego pokolenia funkcję wychowawczą (Cudak 2006, s. 952). Naturalne jest również, że starszy człowiek – analogicznie jak to się dzieje w przypadku dzieci – sam potrzebuje wsparcia

najbliższego otoczenia rodzinnego na skutek spadku własnej aktywności oraz zanikania mechanizmów obronnych (Puchalska 1986, s. 64). Należy także dodać, że ujawniany wizerunek seniora nie jest zdeterminowany jego wiekiem, a tym, jaki był on podczas całego swojego życia. Możemy więc przypuszczać, że cechy jego charakteru zintensyfikują się wraz z osiągnięciem wieku podeszłego (Puchalska 1986, s. 63).

Sytuacja człowieka starego oraz jego miejsce w społeczeństwie są bardzo niestabilne. Ewoluuje ona na przestrzeni mijającego czasu, wtłaczając w życie seniorów elementy destabilizujące ich dotychczasową egzystencję. Okresy korzystniejsze z punktu widzenia samych osób starszych wypierane są przez te mniej pomyślne, aby następnie ustąpić miejsca na rzecz tych o charakterze bardziej przychylnym. W związku z tym należałoby popracować nad aktualnym położeniem seniorów i życzeniowo prosić o jednokierunkowy, stale poprawiający się rozwój ich sytuacji w stosunku do reszty społeczeństwa (Rosset 1986, s. 20).

Marginalizacja społeczna oraz wykluczenie seniorów

Marginalizację niezwykle często definiuje się jako zmniejszenie istotności określonej grupy w zakresie ogółu społeczeństwa na skutek spadku jej liczebności, zredukowania dotychczasowych funkcji czy osłabienia znaczenia w organizacji społecznej (Chabior 2011, s. 36). Mimo to nadal ujmowana jest jako zjawisko niezwykle złożone. Może być analizowana ze względu na intensywność występujących więzi, możliwości podziału określonych dóbr, a także uczestnictwa w przestrzeni społecznej, kulturze oraz edukacji. Odnosi się również do tworzenia stosunków, poglądów oraz oceny w zakresie aktywnego uczestnictwa w ramach własnego życia (Krzysińska-Żach 2006, s. 71).

Dodatkowo marginalizacja związana jest z zaburzonymi więziami pomiędzy określoną jednostką czy grupą a resztą społeczeństwa (Trafiałek 2006b, s. 153). Pojawiający się proces pogłębia się pomału, a objawia się poważnymi konsekwencjami: rezygnacją z dotychczasowych ról społecznych, wycofywaniem się z utrzymywania kontaktu z resztą społeczeństwa, i to zarówno z własną rodziną, jak i środowiskiem lokalnym (Trafiałek 2006b, s. 157).

Zazwyczaj proces ten staje się rezultatem nierównej konsumpcji oraz generowania dóbr przez poszczególnych członków społeczeństwa, czyli – mówiąc prościej – brakiem integracji społecznej (Trafiałek 2006b, s. 154). Elżbieta Trafiałek równocześnie wskazuje tutaj na wielość źródeł pojawiającej się margina-

lizacji oraz wykluczenia osób starszych. Przede wszystkim odnosi je do narastającego bezrobocia i postępującej biedy. W swych rozważaniach zwraca także uwagę na zróżnicowanie społeczne spowodowane skutkami reform gospodarczych oraz podkreśla niewłaściwe funkcjonowanie powołanych instytucji społecznych (Trafiałek 2006b, s. 157). Wskazuje na brak niezależności seniorów w życiu codziennym, negatywne konsekwencje przeprowadzonej transformacji, pogorszenie sytuacji na rynku pracy oraz urynkowanie kultury masowej i społecznej komunikacji, jak również szczególne akcentowanie kultu młodości (Chabior 2011, s. 37–38). W związku z tym należy stwierdzić, że zarówno marginalizacja, jak i wykluczenie społeczne mogą mieć podłoże kulturowo-społeczne, ekonomiczne czy polityczne, będąc konsekwencją nagromadzenia pewnych, ryzykownych zachowań, uwarunkowań lub określonych dysfunkcji społecznych. Przy marginalizacji kulturowo-społecznej powinniśmy zwrócić uwagę na bariery, chociażby w zakresie życia społecznego osób starszych czy sposobu nastawienia wobec nich reszty społeczności. Marginalizacja ekonomiczna dotyczy możliwości w sferze zatrudnienia, a nawet samego dostępu do rynku pracy oraz niskich szans na doświadczanie dóbr czy korzystanie z dostępnych usług wśród osób w podeszłym wieku. Natomiast wykluczenie polityczne skupia się na rezygnacji z uczestnictwa w życiu politycznym, będącego następstwem braku odpowiedniego przekazu dostosowanego do potrzeb seniorów oraz niemożliwości prowadzenia polemiki we własnej sprawie (Trafiałek 2011, s. 29).

Teoria wykluczenia społecznego autorstwa Anthony'ego Giddensa zwraca uwagę na trzy podstawowe aspekty marginalizacji w odniesieniu do człowieka starego, tj.: wykluczenie społeczne, ekonomiczne oraz polityczne (Giddens 2005, s. 346–348). Pierwszy z nich odnosi się do udziału jednostki w życiu społecznym w ramach całej społeczności. W aspekcie tym zaakcentowany jest brak odpowiednio rozwiniętych relacji pomiędzy ludźmi należącymi do ogółu społeczeństwa, co w konsekwencji może spowodować pojawienie się zjawiska izolacji społecznej. Kolejny wymiar wykluczenia dotyczy wszelkich przeszkód w zakresie uzyskania zatrudnienia i dostępu do rynku pracy oraz ograniczeń odnoszących się do powszechnego korzystania z dostępnych dóbr i usług. Ostatni opiera się na wykluczeniu z aktywnego uczestnictwa w życiu politycznym, co ujawnia się w braku podejmowania jakiegokolwiek dyskusji ze strony seniorów na tematy dla nich kluczowe oraz ograniczonym dostępie do interesujących ich informacji. W celu pogłębienia przytoczonej teorii wykluczenia społecznego Barbara Szatur-Jaworska oraz Małgorzata Dzięgielewska stworzyły czwartą kategorię marginalizacji społecznej – świadomościową (Szatur-Jaworska 2004,

s. 155). Wskazane autorki odmiennie jednak rozumieją wyłonioną kategorię. Według pierwszej z nich stworzony wymiar dotyczy nieobecności osób starszych w kulturze masowej i we współczesnej komunikacji społecznej, podczas gdy druga skupia się bardziej na podejmowanej automarginalizacji wśród grupy seniorów (Chabior 2011, s. 39).

Patrząc na zjawisko partycypacji społecznej seniorów widać wyraźnie wyłaniające się sprzeczności, wynikające z zachęcania osób starszych do pełnego uczestnictwa wśród społeczeństwa obywatelskiego oraz społeczności lokalnej a pojawiającymi się sygnałami o dyskryminacji w tym właśnie zakresie (Chabior 2015a, s. 249). Występujące obecnie działania, które wykluczają seniorów z kręgu społecznego, stały się powszechną i niezwykle mocno utrwaloną wizją ludzkiej osobowości (Trafiałek 2006b, s. 156). Przede wszystkim uwidaczniają to przepelnione schroniska oraz noclegownie dla osób bezdomnych i pojawiające się ofiary przemocy wśród ludzi starszych, a także czas oczekiwania na przyjęcie, np. do domów pomocy społecznej (Trafiałek 2006b, s. 159). Oprócz tego częstą praktyką jest również przemoc instytucjonalna wobec osób starszych (Kijak 2013, s. 96). Powinniśmy pamiętać, że ogół praw gwarantuje seniorom chociażby europejska konwencja praw człowieka. Mimo to występują liczne nieprawidłowości w zakresie realizacji praw o charakterze socjalnym, co przejawia się dyskryminacją osób starszych oraz gorszym ich traktowaniem w porównaniu do pozostałej części społeczeństwa. Najpoważniejsze uchybienia widoczne są w zakresie prawa pracy oraz rehabilitacji. Liczne wątpliwości budzi także wypełnianie praw o charakterze pomocowym, zdrowotnym oraz tzw. ochrony własnej rodziny (Orzechowska 2006, s. 208–209).

Literatura przedmiotu dokonuje podziału przejawów dyskryminacji na trzy obszary funkcjonowania człowieka, biorąc pod uwagę podeszły wiek osób, których to dotyczy:

I. Zatrudnienie:

- przymuszanie seniorów do zakończenia aktywności zawodowej i rozpoczęcia emerytury,
- częste zwolnienia osób w podeszłym wieku z chwilą uzyskania wieku emerytalnego,
- sporadyczne przyjmowanie do pracy osób starszych,
- zobligowanie osób w zaawansowanym wieku do niskopłatnej pracy o tymczasowym charakterze,
- odebranie seniorom możliwości korzystania ze szkoleń zawodowych,
- ciągła dyskryminacja oraz poniżanie ze strony młodszych współpracowników.

II. Opieka zdrowotna:

- kategoryzowanie pacjentów przez personel medyczny ze względu na ich wiek,
- sprzeciw wobec leczenia seniorów w związku z ich podeszłym wiekiem,
- brak wystarczającej opieki specjalistycznej, kierowanej w stosunku do osób starszych,
- dezinformacja w zakresie przysługujących świadczeń oraz usług dostępnych dla osób w zaawansowanym wieku,
- niejasny kontakt starszych pacjentów z lekarzami,
- nieprzystosowanie ośrodków leczniczych do podstawowych potrzeb i wymagań osób starszych.

III. Dostęp do ubezpieczeń i dóbr kultury:

- brak możliwości wzięcia kredytu w związku z zaawansowanym wiekiem klienta,
- wykorzystywanie niewiedzy i naiwności seniorów przy sprzedaży różnego rodzaju produktów oferowanych przez akwizytorów,
- odebranie możliwości ubezpieczenia osoby starszej na skutek jej podeszłego wieku,
- ustalenie wyższych składek ubezpieczeniowych dla ludzi starszych,
- przekazywanie przez media stereotypów i kreowanie negatywnego stosunku społeczeństwa do seniorów,
- niedostosowanie usług do możliwości oraz potrzeb człowieka starego (Kijak 2013, s. 96–97).

Przywołane przykłady jednoznacznie wskazują, że seniorzy należą do grupy dotkniętej marginalizacją społeczną za sprawą ich złej sytuacji materialnej oraz zdrowotnej, jak również istniejącej w społeczeństwie stereotypizacji człowieka starszego, przedstawianego nadal jako jednostka gorsza. Takie traktowanie człowieka, oparte ze względu na jego wiek oraz stereotypy dotyczące starości, nie jest jednak zjawiskiem nowym. Niestety, współcześnie ten rodzaj dyskryminacji jest społecznie nierozpoznawalny, a w następstwie niezrozumiały. W związku z tym istnieje szereg wątpliwości, w jakich sytuacjach mamy prawo mówić o dokonywanej krzywdzie ludzkiej. Dlatego w Polsce przyjęto, że o dyskryminacji seniorów należy zabierać głos w przypadkach, kiedy odmawia się osobom starszym zaspokojenia ich fundamentalnych potrzeb jedynie ze względu na osiągnięty wiek (Szatur-Jaworska 2005, s. 9). Badaniami nad wspomnianym problemem zajmuje się dziedzina naukowa nazywana etnogerontologią. Potwierdza ona różnice stosunku i postaw przyjętych wobec osób starszych w obrębie określonych społeczeństw. Na skutek tego możliwe jest przyjęcie

podziału na Daleki Wschód i Zachód, gdzie pierwszy z nich wyróżnia się większym szacunkiem okazywanym osobom starszych niż ma to miejsce w przypadku drugiego (Stuart-Hamilton 2000, s. 162).

Podsumowanie i wnioski

Podsumowując dotychczasowe rozważania warto zwrócić uwagę na działalność samego państwa, zmierzającego w kierunku degradacji seniorów za sprawą nieprzestrzegania określonych praw tych pełnoprawnych członków społeczeństwa (Orzechowska 2006, s. 209–210). W efekcie osoby starsze postrzegają się w tożsamy sposób, jak czyni to reszta społeczeństwa. Dają zgodę na dokonujące się wykluczenie oraz marginalizację społeczną, tolerując przy tym bez jakiegokolwiek sprzeciwu wszelkie następstwa przeprowadzanych zmian. Na skutek tego procesu ich potrzeby ustępują innym. Ponadto ludzie starzy stwarzają wrażenie zagubionych we współczesnym świecie. Niejednokrotnie są oni całkowicie niewidoczni w związku z pozbawieniem ich przez społeczeństwo sposobności dochodzenia własnych praw, przynależnych każdemu człowiekowi (Trafiałek 2006a, s. 948).

Warto zdawać sobie sprawę, że schodzenie na margines życia społecznego przebiega etapowo. W związku z tym możliwe jest zapobieżenie tym zmianom, zanim uzyskają nieodwracalną postać. Do tego jednak niezbędne jest zastosowanie określonych sposobów przeciwdziałania, np. specjalistycznej diagnozy czy współpracy wielu podmiotów (Trafiałek 2006b, s. 157). Alternatywą może okazać się stworzenie właściwie funkcjonującego systemu pomocy skierowanego do seniorów w celu zoptymalizowania ich przestrzeni społecznej tak, aby działania o charakterze opiekuńczym można było zastosować w dotychczasowym miejscu zamieszkania jednostki (Chabior 2011, s. 50).

BIBLIOGRAFIA

- Chabior A. (2000), *Rola aktywności kulturalno-oświatowej w adaptacji do starości*, Radom–Kielce: Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu.
- Chabior A. (2011), *Aktywizacja i aktywność ludzi w okresie późnej dorosłości*, Kielce: Wszechnica Świętokrzyska.
- Chabior A. (2015a), *Przejawy dyskryminacji seniorów*, w: *Ludzka starość*, red. A. Fabiś, J.K. Wawrzyniak, A. Chabior, Kraków: „Impuls”.

- Chabior A. (2015b), *Uczestnictwo seniorów w strukturach społeczeństwa obywatelskiego*, w: *Ludzka starość*, red. A. Fabiś, J.K. Wawrzyniak, A. Chabior, Kraków: „Impuls”.
- Cudak H. (2006), *Starość – życiowa przestrzeń ludzi starych*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, red. T. Pilch, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Giddens A. (2005), *Socjologia*, Warszawa: PWN.
- Kijak R.J. (2013), *Spoleczne doświadczanie starości – postawy wobec ludzi starszych i ich jakość życia*, w: *Starość. Między diagnozą a działaniem*, red. R.J. Kijak, Z. Szarota, Warszawa: Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
- Krzesińska-Żach B. (2006), *Wykluczenie i marginalizacja społeczna jako zagrożenia człowieka współczesnego*, w: *Człowiek w obliczu wykluczenia i marginalizacji społecznej. Wokół zagadnień teoretycznych*, red. K. Białobrzeska, S. Kawula, Toruń: Wydawnictwo „Akapit”.
- Orzechowska G. (2001), *Aktualne problemy gerontologii społecznej*, Olsztyn: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Orzechowska G. (2006), *Seniorzy wobec marginalności i marginalizacji społecznej*, w: *Człowiek w obliczu wykluczenia i marginalizacji społecznej*, red. K. Białobrzeska, S. Kawula, Toruń: Wydawnictwo „Akapit”.
- Rosset E. (1986), *Miejsce człowieka starego w społeczeństwie*, w: *Encyklopedia seniora*, red. I. Borsowa, Warszawa: „Wiedza Powszechna”.
- Puchalska B.M. (1986), *Starość jako faza rozwoju człowieka*, w: *Encyklopedia seniora*, red. I. Borsowa, Warszawa: „Wiedza Powszechna”.
- Stuart-Hamilton I. (2000), *Psychologia starzenia się*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Szarota Z. (2004), *Gerontologia społeczna i oświatowa. Zarys problematyki*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Szatur-Jaworska B. (2004), *Czy ludzie starzy w Polsce są zbiorowością zmarginalizowaną?*, w: *Samodzielność ludzi starych z perspektywy medycyny i polityki społecznej. Dotychczasowe doświadczenia UE i Polski*, red. M. Barcikowska, A. Kurzynowski, P. Błędowski, Warszawa: Polskie Towarzystwo Gerontologiczne Oddział Mazowiecki.
- Szatur-Jaworska B. (2005), *Dyskryminacja ludzi starszych ze względu na wiek w obszarze pomocy społecznej*, w: *Co wiemy o dyskryminacji ze względu na wiek? Głos ekspertów, doświadczenia osób starszych*, red. B. Tokarz, Warszawa: Akademia Rozwoju Filantropii.
- Trafiałek E. (2006a), *Starość*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, red. T. Pilch, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Trafiałek E. (2006b), *Starzenie się i starość. Wybór tekstów z gerontologii społecznej*, Kielce: Wszechnica Świętokrzyska.

- Trafiałek E. (2011), *Profilaktyka wykluczenia społecznego ludzi starych*, w: *Człowiek stary w rodzinie – o trudnym problemie przemocy wobec starszych*, red. B. Matyjas, M. Gościńiewicz, Kielce: Wydawnictwo UJK.
- Zych A.A. (2001a), *Społeczne starzenie się*, w: *Słownik gerontologii społecznej*, red. A.A. Zych, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Zych A.A. (2001b), *Starość*, w: *Słownik gerontologii społecznej*, red. A.A. Zych, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

STRESZCZENIE

Poniższy artykuł składa się z pięciu części. Fragment pierwszy stanowi wstęp, który przedstawia w ogólnym zarysie zagadnienie starości oraz jego konsekwencje, zwracając uwagę na zjawiska marginalizacji i wykluczenia społecznego. Drugi fragment zawiera charakterystykę okresu starości oraz propozycje jego periodyzacji, wskazując przy tym na reprezentatywne cechy jednostki. Część trzecia prezentuje funkcjonowanie osób starszych we współczesnym społeczeństwie, a ponadto skupia się na zmianach dotyczących dotychczasowej egzystencji człowieka, jego uczestnictwa w obszarze aktywności lokalnej oraz życia rodzinnego. W kolejnej części przedstawiono problem marginalizacji oraz wykluczenia społecznego, ujawniającego się w stosunku do ludzi starszych. Zwrócono również uwagę na jego przyczyny i źródła. W celu lepszego zrozumienia prezentowanych aspektów marginalizacji seniorów oraz podkreślenia obszarów funkcjonowania człowieka, w których w największym stopniu narasta dyskryminacja, przytoczono teorię wykluczenia społecznego autorstwa Anthony’ego Giddensa. W podsumowaniu zamieszczono wnioski bezpośrednio odnoszące się do problemu, który jest konsekwencją przyzwolenia samego państwa na degradację ludzi starszych oraz ich nieprawidłowe traktowanie. W zakończeniu zwrócono uwagę na możliwość przeciwstawienia się występującej marginalizacji społecznej oraz na konieczność stworzenia alternatywnego systemu pomocy skierowanego do seniorów.

SŁOWA KLUCZOWE: marginalizacja społeczna, wykluczenie społeczne, starość, seniorzy, gerontologia

SUMMARY

The article below consists of five parts. The first section is the introduction. It presents the issue of the old age and its consequences in general. It puts emphasis on the phenomenon of the social marginalization and exclusion. The second part includes the description of the old age period and the suggestions of its periodization pointing at the individual representative features. The third part shows the func-

tion of the old people in the society today. Moreover, it focuses on the changes of their existence, their participation in the fields of local activity and family life. The next part presents the problem of the social marginalization and exclusion disclosing towards the elderly. It pays attention to its causes and sources.

KEYWORDS: social marginalization, social exclusion, the old age, seniors, gerontology

MAKSYM WYDERSKI – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
e-mail: czorniutki1992@o2.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 29.10.2017

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 30.11.2017, 11.12.2017

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 31.12.2017

Wspieranie procesu uczenia się pojęć – od teorii do praktyki edukacyjnej

Learning terms – from theory to educational practice. How efficient support the learning process

Nauczyciele w pracy wychowawczej i dydaktycznej dokonują działań, które bazują na wiedzy o nauczaniu i uczeniu się, zdobytej w toku kształcenia pedagogicznego, oraz które są konsekwencją doświadczeń pozyskiwanych w trakcie praktyki nauczycielskiej. Odwoływanie się do ujęć teoretycznych przez nauczycieli, jak zauważa Christopher M. Clark (1988), nie odnosi się wyłącznie do tego, co przekazują podręczniki lub wykładowcy akademicki, ale w dużej mierze wyznaczane jest przez samych nauczycieli, ich własne reguły w stosunku do wychowania i nauczania, uogólnionych subiektywnych doświadczeń, wartości i sądów. Połączenie wiedzy teoretycznej o nauczaniu i wiedzy praktycznej, wynikającej z praktyki nauczycielskiej, pozwala wielu nauczycielom na prowadzenie udanej pracy dydaktycznej.

W poniższym artykule zostały przedstawione niektóre sposoby wspierania uczniów w uczeniu się pojęć. Tematykę poprzedzono ogólnym przeglądem koncepcji na uczenie się Jeana Piageta, Jerome'a Brunera i Johna Deweya. To, co charakteryzuje poglądy tychże autorów na temat uczenia się, to spójna podstawa teoretyczna i towarzysząca jej argumentacja oraz punkt widzenia na uczenie się pojęć w klasie szkolnej. W pierwszej części artykułu dokonano ogólnego przeglądu literatury w zakresie uczenia się pojęć, ze szczególnym uwzględnieniem teorii Piageta, Brunera i Deweya. Drugą część poświęcono praktyce edukacyjnej i pokazaniu przykładów praktycznych rozwiązań, jak kształtować strukturę społeczno-dydaktyczną klasy, sprzyjającą uczeniu się pojęć.

Uczenie się – przegląd wybranych koncepcji

Ujęcie teoretyczne zagadnienia, jakim jest uczenie się pojęć, wyrosło na gruncie psychologii poznawczej, a uczenie się, czyli procesy, poprzez które wzory zachowań są nabywane – jak zauważa Mieczysław Malewski – musiały znaleźć się w centrum uwagi psychologów (Malewski w: Illeris 2006, s. 9). Próby formułowania teorii uczenia się podejmowano wraz z uznaniem psychologii jako nauki i badań nad prawidłowościami rządzącymi ludzkim zachowaniem. Przyjmuje się, iż uczenie się to „proces, w toku którego na podstawie doświadczenia, poznania i ćwiczenia powstają nowe formy zachowania się i działania lub ulegają zmianom formy wcześniej nabyte” (Okoń 2003, s. 56). Kurt Illeris (2006, s. 21) odnosi pojęcie uczenia się do tego, czego (1) uczy się jednostka, a więc do rezultatów jednostkowych procesów uczenia się, (2) do procesów uczenia się, które doprowadzają do zmiany w zachowaniu, (3) do procesów interakcji pomiędzy jednostką a jej społecznym i materialnym środowiskiem oraz (4) traktuje uczenie się jako skutek wewnętrznej reakcji pomiędzy tym, co jest nauczane, a tym, czego jednostka uczy się i – jak zauważa – „w takim rozumieniu pojęcie uczenia się używane jest mniej więcej identycznie ze słowem nauczanie” (Illeris 2006, s. 21).

Współczesne teorie odnoszące się do problematyki uczenia się pojęć opierają się na czerpanych od Jana Amosa Komeńskiego zasad, opisanych w *Wielkiej dydaktyce*, mówiących, aby w pracy z uczniami „postępować od rzeczy ogólnych do bardziej szczegółowych”, czy też „od łatwiejszych do trudniejszych” (Komeński 1956, s. 136). Oprócz Komeńskiego, współczesne rozumienie zasady stopniowania trudności uformowane zostało też na gruncie psychologii, pod wpływem prac Piageta, w zakresie ustalenia właściwego dla danego wieku charakteru pracy i wymagań. Teoria stadiów rozwoju poznawczego zakłada, w dużym uogólnieniu, iż dzieci w miarę dojrzewania rozwijają bardziej skomplikowane schematy myślenia, zgodne z zestawem wzorców, jak i określonym rozkładem czasowym. Poglądy autora opierają się na założeniu, iż sposób, w jaki poznajemy rzeczywistość oraz tworzymy pojęcia i się nimi posługujemy, zmienia się wraz z rozwojem. Sposób, w jaki myśli dziecko, pogrupował Piaget w fazy, przez które ono przechodzi, począwszy od wzorców myślowych, aż do wzorców w pełni rozwiniętej osoby dorosłej, zgodnie ze schematem wiekowym. To, jak szybko dziecko przejdzie do kolejnej fazy, zależy jest przede wszystkim od biologicznie zeterminowanych procesów rozwojowych. Każda z faz portretuje strukturę kognitywną – jedną lub kilka, tzn. przez określoną strategię okazywaną przez dziecko, w próbach zorganizowania doświadczenia i nadania mu znaczenia.

Uczenie się analizował Piaget nie tylko w odniesieniu do faz rozwoju, ale interesowało go też, jak zachodzi jego proces. W ujęciu Piageta uczenie się jest oparte na procesie *równoważenia*. Jednostka dąży w nim do utrzymania stałej równowagi w interakcjach z otoczeniem poprzez stałą *adaptację*, przystosowanie do własnego środowiska, równocześnie dostosowując środowisko do własnych potrzeb. Adaptacja do otoczenia zachodzi poprzez *akomodację*, tj. „zmianę już wykształconych struktur w miarę zmieniających się warunków środowiska (...) akomodacja polega na przekraczaniu tego, czy też wykroczeniu poza to, co już jest wykształcone, a wobec tego może być określona jako *myślenie transgresyjne*” (Illeris 2006, s. 36). Schematy poznawcze, występujące przy asymilacji i akomodacji, przybierają – według Piageta – różnorodne formy, co przekłada się na różne sposoby pojmowania. Indywidualizacja, a więc różnice, które czynią nas odrębnymi w tych samych warunkach zewnętrznych, przekłada się na zróżnicowane procesy akomodacji i asymilacji. Koncepcja Piageta, mówiąca o uczeniu się, opiera się na zasadzie ciągłego konstruowania i dekonstruowania, gdzie rozumienie nowego pojęcia konstruowane jest w interakcji między już istniejącymi strukturami, np. wiadomościami o danym pojęciu, a nowymi wrażeniami, dochodzącymi z otoczenia. Teoria ta zbieżna jest z rozumieniem procesu uczenia się Davida Asubela, dla którego „najważniejszym pojedynczym czynnikiem wpływającym na uczenie się jest to, co uczeń już wie” (Asubel 1968, s. vi).

Poglądy Piageta spotkały się z przychylnością psychologów i pedagogów, nie brakowało jednakże głosów krytycznych, dotyczących m.in. sekwencji faz oraz niedoceniań zdolności dzieci i szybkości ich postępów. Jest wiele uzasadnień na to, iż niewłaściwe jest wstrzymywanie się z nauczaniem danej treści do momentu, gdy uczeń osiągnie gotowość. Trudno jest bowiem określić, kiedy taki moment zajdzie lub zająć powinien, a także łatwo byłoby taki moment przeoczyć. Ponadto obawiając się, aby nie zacząć kogoś uczyć zbyt wcześnie, obniżone zostają oczekiwania, przez co marnowane są możliwości, jakie dla procesu dydaktycznego niesie intuicyjne uczenie się (Wragg 1999). Krytyka stadiów rozwoju dotyczy także definicji etapów rozwojowych oraz wiekowej determinacji. Krytycy (zob. Donaldson 1986) wskazywali, iż uczenie się to nie tak wyrazisty proces, jak widzi go Piaget; zachodzenie poszczególnych stadiów zależy od wielu czynników, jak np. zainteresowania jednostki czy bodźce, jakie odbiera ona z otoczenia.

Oprócz Piageta, Jerome Bruner wskazywał na zależność uczenia i wieku podmiotów uczących się. Proces edukacji dla Brunera powinien inicjować proces odkrywania, samodzielności w dążeniu do poznania, jak i porządkowania

wiedzy, w zależności od nadanego znaczenia, wagi dla ucznia. W odróżnieniu od Piageta, Bruner bardziej eksponował wymiar kulturowy procesu uczenia się. O tym, w jaki sposób dziecko postrzega świat, decyduje jego poziom rozwoju, wspomagany z zewnątrz (Bruner 1978). Rozwój poznawczy wyznaczany jest przez zmiany jakościowe w obrębie struktur poznawczych, decydujących o sposobach zachowania. Bruner wyróżnił trzy tryby uczenia się w odniesieniu do wieku osoby uczącej się: (1) uczenie się przez działanie, tzw. *enaktywne*, (2) uczenie się przez kształtowanie wyobrażeń, tzw. *ikoniczne*, (3) uczenie się przez sekwencje reprezentacji, tzw. *symboliczne* (Bruner 1978). Wraz z wchodzeniem w okres dojrzewania dzieci coraz mniej zależne są od uczenia się enaktywnego, poznawania świata przez własne doświadczenia i działanie, większe znaczenie odgrywa korzystanie z wyobrażeń i operacji symbolicznych. Zaczyna też dominować reprezentacja ikoniczna, a dzieci uczą się wykorzystywać obrazy, diagramy. W ostatnim trybie teorii Brunera na pierwszy plan wysuwa się symboliczny sposób uczenia się, zakładający rozumienie i zastosowanie w praktyce pojęć abstrakcyjnych. Postęp w rozwoju przejawia się w coraz sprawniejszym przechodzeniu od jednego do drugiego sposobu reprezentacji oraz dostosowywaniu danego podejścia do interpretowania świata, do sytuacji, problemu, zadania do wykonania. Dorosły człowiek wykorzystuje w uczeniu się wszystkie trzy tryby. Dziecko wraz z dojrzewaniem poznaje owe tryby, jednakże jak szybko proces tego poznania przebiegnie, zależy od nauczycieli, rodziców i osób wspomagających dziecko w rozwoju.

Bruner wprowadził także do teorii uczenia się pojęcie „wiedza kategoriałna”. Oznacza ono, iż człowiek poznając świat wyszukuje różnice i podobieństwa między przedmiotami i zdarzeniami, a informacje przetwarza w taki sposób, aby można je było skategoryzować. Bruner był zwolennikiem uczenia się przez odkrywanie, w którym uczeń odnajduje związki między kategoriami, co w konsekwencji stymuluje myślenie. Kategorie kodowane są w systemy, a one następnie umożliwiają transfer nowych umiejętności lub wiadomości na dotychczas nieznaną, nową sytuację. Zwracał uwagę na zbyt wczesne formalizowanie wiedzy u dzieci i młodzieży, np. wprowadzanie naukowych definicji, postulując pozostawienie im możliwości doświadczenia, eksperymentowania, badania świata. Warunkiem uczenia się przez odkrywanie jest – według teorii Brunera – aktywność poznawcza jednostki. Uczeń staje się konstruktorem wiedzy, jednostką zbierającą i porządkującą informacje, tworzącą hipotezy. Wraz z nauczycielem uczeń jest odpowiedzialny za kierowanie procesem uczenia się, przy czym rola tego pierwszego bardziej koncentruje się na wsparciu, wyjaśnianiu, rozwiewaniu wątpliwości. Nauczyciel to także inicjator procesu uczenia się,

osoba zachęcająca do podejmowania decyzji, dostarczająca informacji (np. treści nauczania) potrzebnej do rozwiązania problemu, motywująca do dokonywania odkryć, wzbudzająca ciekawość. Praca nauczyciela wspierac powinna tzw. autoregulację, zwiększanie zaangażowania dziecka w uczenie się poprzez umożliwienie wyboru, tj. decydowanie o metodzie, technice uczenia się, tempie pracy, terminów, miejsca, w którym zachodzić będzie uczenie się. Własna inicjatywa w procesie dochodzenia do pojęć zakłada ich zapamiętywanie i sprawne wykorzystywanie w życiu.

Tematykę uczenia się i rozumienia znaczenia pojęć podejmował w swoich pracach John Dewey. Uważał, iż proces myślenia odbywa się poprzez łączenie ze sobą pojęć, które z kolei muszą być zrozumiałe. Bez rozumienia pojęcia nie można mówić o myśleniu. Rozumienie pojęcia dla Deweya odbywa się na drodze „odkrywania znaczenia faktów” (Dewey 1988, s. 153), a warunkiem refleksyjnego rozumowania jest „brak zrozumienia, częściowy brak znaczenia. Myślimy, by móc pochwycić pełne znaczenie wydarzenia” (Dewey 1988, s. 154). Jednakże rozumienie danego pojęcia, nawet w niewielkim stopniu, powinno nam być znane, a więc rozumienie pojęć odbywa się poprzez włączanie nowych treści do posiadanego już zasobu informacji. Myślenie potrzebne jest do rozumienia pojęcia, aby uchwycić znaczenie i uświadomić niejasność pewnych elementów, które przy mniejszej wiedzy nie były uświadomione, i następuje poprzez rozumienie znaczeń określonych pojęć w sposób pośredni i bezpośredni. Myślenie pośrednie to myślenie nie wprost, które Dewey nazywa rozumieniem, a z kolei myślenie bezpośrednie to pojmowanie. W obydwu przypadkach nadawanie znaczeń pojęciom odbywa się w działaniu. Rozumieniu pojęcia sprzyja płynność, spójność znaczenia, co prowadzi do biegłości w ich stosowaniu, „biegła znajomość znaczeń jest więc oznaką, że nabyliśmy pewien określony sposób reagowania na pewne przedmioty, a nastawienie na taką reakcję doprowadza nas bez namysłu do antycypowania pewnych możliwych jej konsekwencji” (Dewey 1988, s. 160).

Każdemu pojęciu nadawane jest – według Deweya – *znaczenie*, któremu przypisana jest z kolei *koncepcja*. *Znaczenie* zawiera ustaloną prawidłowość rozpoznawania i umiejscawiania szczegółów, natomiast *koncepcja* oznacza, iż „każde znaczenie powinno być dostatecznie wyodrębnione tak, iż można je bezpośrednio uchwycić i łatwo zastosować, określone z pomocą pewnego słowa” (Dewey 1988, s. 161). Przyjmuje się, że koncepcje to ustalone znaczenia, będące środkiem do utożsamiania, uzupełniania, umiejscawiania w pewnym systemie. W toku doświadczenia człowiek przenosi rozpoznane szczegóły na nowy, nieznaną obiekt, nowe pojęcie i w nowym obiekcie (pojęciu) poszukuje owych

szczegółów, co pomaga mu w zrozumieniu. Szczegóły, które pozwalają zrozumieć nowe pojęcie, są dobierane subiektywnie, według kryterium zastosowania, użytku. Z chwilą nabycia znaczenia jest ono wykorzystywane do rozumienia innych rzeczy, staje się narzędziem dalszych spostrzeżeń. W każdym znaczeniu powinna znaleźć się jedna kluczowa cecha pomagająca w zrozumieniu innych doznań. Dochodzenie do rozumienia pojęcia odbywa się w toku syntezy, tworzenia nowego znaczenia z pojedynczych elementów.

Nadawanie znaczenia dla Deweya odbywa się więc poprzez wnioskowanie i interpretację, tworzenie sądów, obarczone jednak niebezpieczeństwem pomyłek w rozumieniu. Powodem tego jest *nieokreśloność znaczenia*. „Jasne znaczenie pomaga uświadomić sobie pomyłkę, to już niejasne znaczenia są zbyt płynne, by stanowiły materiał do analizy i zbyt nieuchwytny, aby mogły stać się oparciem dla innych mniemań” (Dewey 1988, s. 166). Niejasność znaczenia to nic innego, jak pomieszanie znaczeń, co „maskuje zupełny brak jakiegokolwiek znaczenia” (Dewey 1988, s. 166). Ażeby nie doszło więc do błędnego rozumienia pojęcia, potrzebne jest jego wyodrębnienie, zindywidualizowanie, co Dewey nazywa *treścią* pojęcia lub *definicją*. Oprócz definicji, do rozumienia pojęcia potrzebna jest klasyfikacja, podział ukazujący zakres pojęcia. Treść i zakres są wzajemnie zależne. „Treść to znaczenie jako zasada jednocząca szczegóły, zakres zaś jest to grupa szczegółów zjednoczonych i wyróżnionych spośród innych przez to znaczenie” (Dewey 1988, s. 167). Według Deweya występują trzy rodzaje definicji: oznaczająca, wyjaśniająca i naukowa. Definicja oznaczająca nadawana jest po to, aby zrozumieć nowe pojęcie, przedmiot, nową postać znanego już przedmiotu, w toku „bezpośredniego doznania istotności lub właściwości, o którą chodzi” (Dewey 1988, s. 169). Definicja wyjaśniająca opiera się na zasobie znaczeń wyodrębnionych bezpośrednio lub przez ich oznaczenie. Kluczowa jest tu mowa, która jest narzędziem tworzenia różnych wyobrażanych kombinacji i przekształceń znaczeń. Ostatni rodzaj definicji to definicje naukowe, prawidła używane do rozpoznawania i klasyfikowania. Wybiera się w nich „uwarunkowania przyczynowe, wytwarzania i pochodzenia jako materiał charakterystyczny” (Dewey 1988, s. 167), bazując na właściwościach użytecznych, „w jaki sposób pewne rzeczy są przyczynowo związane z innymi, tj. stwierdza się stosunek do siebie” (Dewey 1988, s. 167). Definicje naukowe nabierają stosowności wtedy, gdy ukazują wzajemną zależność zamiast wyrażać właściwości, które przedmioty mają w znaczeniu statycznym.

Tematykę pojęć odnosi Dewey także do jednej z naczelnych zasad dydaktycznych, „przechodzenia od rzeczy konkretnych do abstrakcyjnych”, mającą kluczowe znaczenie dla przyswajania pojęć. Zauważa, iż nie chodzi w tym zna-

czeniu o odwoływanie się w „rzeczach konkretnych” do przedmiotów znanych uczniowi, a idee wywoływane są przez rzeczy, gdzie „znaczenie rzeczy polega na tym, że pobudzają one do interpretacji albo stanowią dowody potwierdzające jakieś mniemanie” (Dewey 1988, s. 172). Inaczej mówiąc, nie można nauczać pojęć bez odwołania się do pojęć bez udziału myśli, sądów. Myślenie, które prowadzi do zrozumienia pojęcia może być abstrakcyjne i konkretne, dla Deweya jest warunkiem wszelkiego rozumienia pojęć. Myśląc abstrakcyjnie, człowiek nie liczy się z zastosowaniem danej myśli w praktyce, a bardziej odnosi się do teorii. Na przykład pojęcia naukowe są dla Deweya pojęciami abstrakcyjnymi, ponieważ „ich zawartość została ukształtowana wyłącznie w tym celu, aby ułatwić dalszy postęp wiedzy, dociekanie i spekulację” (Dewey 1988, s. 167). Konkretne myślenie z kolei to „myślenie zastosowane w działaniu w tym celu, by skutecznie pokonywać trudności, które się w praktyce nasuwają, przeto *zaczynać od rzeczy konkretnych* znaczy *zaczynać od działania*” (Dewey 1988, s. 167).

Uczenie się pojęć – implikacje dla praktyki edukacyjnej

Termin „pojęcie” można rozumieć jako „myślowe odzwierciedlenie istotnych cech przedmiotów lub zjawisk, wyobrażenie, pogląd, wiedza o czymś” (Doroszewski 1958–1962). Jednakże używając terminu „pojęcie” w kontekście uczenia się i nauczania, nabiera ono precyzyjnego znaczenia i odnosi się do kategoryzowania wiedzy i doświadczenia. Uczenie się pojęć to „włączanie rzeczy do klasy” i w efekcie rozpoznawanie obiektów należących do tej klasy (Gagne 1992). Nie jest jednakże jedynie klasyfikowaniem obiektów i formowaniem kategorii, ale procesem zakładającym tworzenie i organizowanie wiedzy w struktury poznawcze. Proces ten wymaga od ucznia, aby konkretny przykład pojęcia, np. *wyspa*, włączył do ogólnej klasy obiektów (klasy o nazwie *wyspa*) o wspólnych cechach. W procesie tym, jak zaznacza Richard Arends, „uczeń musi wyrobić sobie osąd, czy dany obiekt należy do danej szerszej klasy” (1993, s. 314). Autor wyróżnia trzy rodzaje pojęć, w zależności od reguły ich użycia. Pierwsze z nich, pojęcia *koniunkcyjne*, są sumą i są takie same w przypadku każdego przedmiotu należącego do danej klasy. Na przykład cechą wspólną pojęcia wyspy jest część lądu otoczona wodą ze wszystkich stron. Drugi rodzaj, to pojęcia *dysjunkcyjne*, szersze, dopuszczające alternatywne zestawy cech. Przykładem może być pojęcie *rzeczownik*, który nazywa osoby, rzeczy, miejsca, zjawiska, rośliny, ale nie wszystko to jednocześnie. Oprócz pojęć koniunkcyjnych i dysjunkcyjnych wyróżnia się pojęcia *stosunkowe*, nazywane też relacyjnymi.

Aby je zrozumieć, należy znać dodatkowe inne pojęcie i stosunek między nimi, np. pojęcie *tydzień* można definiować jako część miesiąca licząca siedem dni, najczęściej od poniedziałku do niedzieli.

Co ciekawe, formułując zalecenia dla praktyki edukacyjnej Arends wskazuje, iż pojęć należy uczyć poprzez rozpoznawanie *przykładów* i *nieprzykładów*, a nie tylko reguł albo wyjątków. Na przykład *jedwab* jest *przykładem* tkaniny, a skóra jest jej *nieprzykładem*. Oprócz *przykładów* i *nieprzykładów*, w rozumieniu pojęcia pomocne jest ustalenie jego *cech istotnych* i *cech nieistotnych* (niedefinicyjnych), warunkujących opanowanie i biegle posługiwanie się nim. Powierzchnia jest cechą nieistotną trójkąta równobocznego. Ptaki w większości gatunków fruważą. Jednakże kury lub strusie nie fruważą, stąd jest to *cecha nieistotna* tego pojęcia. Cechy istotne na przykładzie pojęcia *drzewo*, to „roślina”, „wykształcony pień”, a cechy nieistotne to np. jego rozmiar, kształt lub kolor. Autor stwierdza, iż definiowanie pojęć przebiega w trzech etapach: (1) określenie nazwy pojęcia, (2) podanie cech istotnych i cech nieistotnych, (3) zapisanie zwartej definicji. Dobierając przykłady, można różnicować cechy nieistotne w celu ukazania uczniom wspólnych wszystkim przykładom cech istotnych.

Przyporządkowując nowe pojęcia do większych zbiorów dokonujemy niejako ich łączenia według kategorii, szeregując przedmioty, zdarzenia wykazujące podobieństwo. Kategoryzacja służy przetwarzaniu informacji o indywidualnych cechach danego faktu, które następnie są magazynowane, co w konsekwencji sprzyja myśleniu i rozważaniu (Arends 1993, s. 223). Ma to ogromne znaczenie w odniesieniu do uczenia się w klasie szkolnej. Przede wszystkim, biorąc pod uwagę kategorie, uczenie się pojęć odbywa się poprzez „uczenie się relewantnych cech” (Arends 1993, s. 223), definiujących pojęcie lub zdarzenie. Najpierw uczeń zauważa cechę charakterystyczną przedmiotu lub zdarzenia, następnie formułuje hipotezę, a jeśli ta okaże się fałszywa, dąży do wyodrębnienia innej cechy, warunkującej sprawdzenie hipotezy. Uczeń działa do skutku, tzn. do czasu, gdy jest w stanie określić cechę relewantną (istotną). Ponadto, jak wskazują Thomas Eckes i Bernd Six (Mietzel 2009, s. 224), działanie to zakłada, iż każda kategoria definiowana jest przez zwykle niedużą ilość cech relewantnych. Przedmiot lub wydarzenie, służące jako przykład, powinno być nośnikiem danej relewantnej cechy, przy czym nie istnieje gradacja przynależności do klas i pojedyncze cechy relewantne nie różnią się między sobą pod względem znaczenia. Nadmienić należy, iż nie zawsze możliwe jest określenie przedmiotu lub zdarzenia wyłącznie za pomocą cech relewantnych, a wtedy duże znaczenie ma ustalenie definicji i wyjaśnienie jej na przykładach.

Dokonując przeglądu literatury z zakresu dydaktyki ogólnej w kontekście uczenia się pojęć, oprócz schematu, kategorii lub cech relewantnych, często można się spotkać z określeniem *prototyp*, oznaczający najbliższy idealnemu przykład rzeczy lub zjawiska. Posługując się dodatkowymi regułami, można sprecyzować stopień odbiegania przykładu od obrazu idealnego. Przykład jest typowy wtedy, gdy wprawdzie nie pasuje do prototypu, ale znajduje się w tzw. granicach tolerancji. Nie zwraca się uwagi na cechy relewantne, definiujące pojęcie, ale na cechy charakterystyczne obserwowanego bodźca.

Najbardziej pomocne w opanowaniu pojęcia, jak wskazują Eleanor Rosch (1978) i Bryan Shepp (1978), są przede wszystkim czytelne przykłady, zapamiętywane w formie prototypów. W przypadku nowego pojęcia uczniowie porównują je ze znanymi prototypami i decydują, do której kategorii można je przyporządkować. Prototypy dobrze sprawdzają się w sytuacjach dnia codziennego. Jednakże w przypadku bardziej abstrakcyjnych pojęć korzystanie z nich z reguły się nie sprawdza, ponieważ stosując przykłady prototypów może powstać błędne wrażenie, że cechy charakterystyczne każdorazowo są cechami relewantnymi.

Rozumienie pojęcia jest nierozdzielnie związane z doświadczeniem w określonym kontekście, warunkach sytuacyjnych. Na pojęcie jako narzędzie poznania wskazywał Dewey (1983), podkreślając jego znaczenie dla określonych sytuacji życiowych. Na przykład można spotkać się z sytuacją, w której uczeń uczy się na pamięć definicji, a nie wie, co z danym pojęciem może zrobić. Istotne jest więc wiedzieć, czym jest dane pojęcie (wiedza deklaratywna) wraz z wiedzą, jak się nim obchodzić (wiedza proceduralna) poprzez gromadzenie doświadczeń w szczególnych sytuacjach, tzw. autentycznych, w których narzędzie może zostać zastosowane. O nauce autentycznej mówi się, iż ma ona miejsce wtedy, gdy wykazuje podobieństwa do okoliczności, jakie uczeń zastaje poza szkołą (Mietzel 2009). W nauce szkolnej z kolei informacje gromadzone o pojęciu są porządkowane według tematu lekcji, a pojęcie odpowiada schematowi. Jest to o tyle istotne, iż zgromadzenie doświadczeń w określonej sytuacji wyznacza powstanie pojęcia, z którym uczeń kojarzy więcej niż definiujące je cechy. Zaniedbywanie uczenia się w sytuacjach praktycznych, bliskich życiu, może powodować gromadzenie wiedzy mechanicznie, bez umiejętności wykorzystania jej w innych sytuacjach. Stąd w szkole zaleca się regularne powtarzanie pojęć i ich wykorzystywanie w możliwie wielu różnych relacjach. Najlepiej, aby uczeń w pierwszej kolejności poznał znaczenie pojęcia, np. poznając je w kontekście przykładów z tego samego zakresu treściowego, a następnie ćwicząc jego wykorzystanie w różnych relacjach między przedmiotami (Mietzel 2003, s. 232).

Oprócz wyboru pojęć kluczowych, przykładów, cech istotnych i nieistotnych, wdrażanie do poznania nowych pojęć zakłada zaplanowanie przestrzeni w klasie szkolnej. Zaleca się ustawianie ławek w sposób tradycyjny, w tzw. rzędy, co powinno sprzyjać skupieniu, słuchaniu, obserwowaniu. Zaletą ustawienia ławek w rzędy jest skupienie uwagi ucznia na informacjach prezentowanych na tablicy bądź przedstawianych przez nauczyciela w innej formie. Lekcja związana z uczeniem się pojęć wymaga zaplanowania sytuacji, w których uczniowie będą mogli swobodnie się wypowiadać, posługując się pojęciami, czy wnioskować, co może stanowić dla nauczyciela sygnał o przyswojeniu tych pojęć przez uczniów.

Podsumowanie

Z dokonanej analizy literatury przedmiotu wynika, iż wspieranie uczenia się w toku nauczania wiąże się z rozwojem poznawczym, porządkowaniem nowych pojęć i łączeniem ich według kategorii, szeregowaniem, wykazywaniem zbieżności, wskazywaniem na podobieństwa i różnice oraz podkreślaniami znaczenia nabywanych pojęć dla określonych sytuacji życiowych. Myślenie i porozumiewanie się nie byłoby możliwe bez posługiwania się pojęciami, które są jednym z podstawowych elementów treści nauczania. Ich poznanie koncentruje się przede wszystkim na włączaniu nowych pojęć do tych już znanych, pogrupowanych w klasy lub kategorie. Sposób, w jaki uczy się pojęć, wyznaczany jest przez rozwój poznawczy, zależny od wieku, indywidualnych cech, motywacji. Skuteczność uczenia się zależy również od struktury proponowanej wiedzy, od tego, na ile w procesie uczenia się można wykorzystać nabyte już umiejętności, postawy czy nawyki.

Z punktu widzenia uczenia się w klasie szkolnej, w centrum zainteresowania nauczyciela powinno leżeć rozpoznanie tego, co uczniowie już wiedzą. Według Piageta, uczniowie posiadają indywidualnie ukształtowane struktury poznawcze wytwarzające proces uczenia się, którego rezultaty mogą być zasadniczo różne. Zrozumienie pojęcia nie tyle oznacza opanowanie definicji, ile wskazanie *przykładów* i *nieprzykładów* wraz z jego cechami relewantnymi, określeniem stosunków pomiędzy cechami istotnymi i cechami relewantnymi. Nawiązując do Deweya, poprzez wyodrębnienie *przykładów* i *nieprzykładów* nauczyciel wspomaga tworzenie się *znaczenia* pojęcia w umyśle ucznia, a więc rozpoznawania i umiejscawiania szczegółów. W każdym znaczeniu powinna znaleźć się jedna kluczowa cecha pomagająca w zrozumieniu innych doznań. W toku doświad-

czenia, jak zauważa Dewey, jednostka przenosi rozpoznane szczegóły na nowy, nieznaną obiekt, nowe pojęcie i w nowym obiekcie (pojęciu) poszukuje owych szczegółów, co pomaga mu w zrozumieniu i dokonywaniu rozróżnień.

Uczenie się jest procesem wykorzystywania istniejącej wiedzy do tworzenia nowej wiedzy. Nauczyciel, według Brunera, powinien pomagać uczniowi w budowaniu i umiejscawianiu znaczeń, wyszukiwaniu różnic i podobieństw między przedmiotami i zdarzeniami, przetwarzaniu informacji w taki sposób, aby uczeń mógł je skategoryzować. W praktyce edukacyjnej, związanej z nauczaniem pojęć, pomocna jest wprowadzona przez Piageta kategoria *schematu*, tj. uporządkowanej struktury wiedzy o jakimś zdarzeniu lub przedmiocie, która powstała na podstawie wcześniejszych doświadczeń (Mietzel 2003, s. 220). Kategoria schematu bazuje na założeniu, iż człowiek posiada ogólną wiedzę pojęciową, tzw. przedwiedzę. Na przykład dla danej osoby schemat samochodu zawiera wszystkie cechy wszystkich samochodów, z którymi miała ona do czynienia w przeszłości. Przedwiedza i schematy odgrywają pierwszorzędną rolę w przetwarzaniu informacji. W przypadku poznawania, schemat pozwala na zaszeregowanie wychwytywanych bodźców, jak i daje sposobność na dostrzeżenie zależności. Następnie z własnego schematu pozyskuje się informacje o typowym wyglądzie danej rzeczy lub faktu (Mietzel 2003, s. 222).

Dysponowanie schematami pozwala uczniowi zaoszczędzić czas na rezerwowanie dla każdego nowego bodźca osobnego miejsca do magazynowania (Mietzel 2003, s. 229). Schemat charakteryzuje się „wolnymi miejscami”, które mogą zostać „zapełnione” szczegółami nowej informacji. Jednakże, jeśli obserwacje nie zgadzają się z istniejącym schematem, stają się one „niezauważane”, „lekceważone” lub poddawane reinterpretacji zgodnie z oczekiwaniami. Schematy są elementem większej sieci, są jednostkami, pomiędzy którymi powstają połączenia o zróżnicowanej sile. Z punktu widzenia nauczyciela i ucznia ma to istotne znaczenie, ponieważ w procesie uczenia się nowe informacje muszą być nieustannie wiązane z posiadaną już wiedzą; dochodzi wtedy do konstruowania i dekonstruowania w rozumieniu Piageta, gdzie rozumienie nowego pojęcia konstruowane jest w interakcji między już istniejącymi strukturami, np. wiadomościami o danym pojęciu, a nowymi wrażeniami, dochodzącymi z otoczenia.

BIBLIOGRAFIA

- Arends R. (1993), *Uczymy się nauczać*, Warszawa: WSiP.
Asubel D. (1968), *Educational Psychology. A Cognitive View*, New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Bereźnicki F. (2004), *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków: „Impuls”.
- Bruner J. (1964), *Proces kształcenia*, Warszawa: PWN.
- Bruner J. (1974), *W poszukiwaniu teorii nauczania*, Warszawa: PWN.
- Bruner J. (1978), *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, Warszawa: PWN.
- Clark C.M. (1988), *Asking the right questions about teacher preparation: contributions of research on teacher thinking*, „Educational Researcher”, 17, s. 5–12.
- Dewey J. (1988), *Jak myślimy*, Warszawa: PWN.
- Donaldson M. (1986), *Children’s minds*, London: Fontana.
- Eckes T., Six B. (1978), *Prototypenforschung: Ein integrativer Ansatz zur Analyse der alltagsprachlichen Kategorisierung von Objekten, Personen und Situationen*, „Zeitschrift für Sozialpsychologie”, 84, s. 2–17.
- Gagne R., Briggs L., Wagner W. (1992), *Zasady projektowania dydaktycznego*, Warszawa: WSiP.
- Illeris K. (2006), *Trzy wymiary uczenia się*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Komeński J.A. (1956), *Wielka dydaktyka*, wstęp i opracowanie B. Suchodolski, Warszawa: Ossolineum.
- Mel S. (2005), *Uczymy się uczyć*, Gdańsk: GWP.
- Mietzel G. (2003), *Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczycieli*, Gdańsk: GWP.
- Okoń W. (2003), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Ostrowska U. (2005), *Proces kształcenia*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Piaget J. (2006), *Studia z psychologii dziecka*, Warszawa: PWN.
- Piaget J. (2013), *Mowa i myślenie dziecka*, Warszawa: PWN.
- Wragg E.C. (1999), *Trzy wymiary programu*, Warszawa: WSiP.

STRESZCZENIE

W artykule zaprezentowano tematykę wspierania procesu uczenia się pojęć w praktyce edukacyjnej. W pierwszej części dokonano ogólnego przeglądu literatury w zakresie uczenia się, ze szczególnym uwzględnieniem teorii Jeana Piageta, Jerome’a Brunera i Johna Deweya. W drugiej zaś, nawiązując do spójnej podstawy teoretycznej autorów i towarzyszącej jej argumentacji, odniesiono się do wskazań praktycznych, jak nauczać i kształtować strukturę społeczno-dydaktyczną klasy, aby skutecznie uczyć się pojęć w toku zajęć lekcyjnych. Z dokonanej analizy literatury przedmiotu wynika, iż wspieranie uczenia się w toku nauczania wiąże się z rozwojem poznawczym, porządkowaniem nowych pojęć i łączeniem ich według kategorii, szere-

gując przedmioty i zdarzenia wykazujące zbieżność, wskazywaniem na podobieństwa i różnice oraz podkreślaniami ich znaczenia dla określonych sytuacji życiowych.

SŁOWA KLUCZOWE: uczenie się, uczenie się pojęć, nauczanie pojęć, rozwój poznawczy, wspieranie uczenia się

SUMMARY

The article presents the issue of supporting learning in educational practice. The main aim is to introduce possibilities how to learn and teach terms. In the first part it has been presented the general review of the literature on learning concepts with particular emphasis on the theory of John Dewey, Jean Piaget and Jerome Bruner. In the second part, referring to a coherent theoretical concept it has been made some indications for practitioners towards shaping the socio-educational class environment and supporting learning process. The conclusion of the paper is that the efficient learning supports results in following the gradation of difficulties, ordering new terms and combine them by category, arranging objects and events by showing its variations, pointing out the similarities and differences and emphasize their importance for specific life situations.

KEYWORDS: learning, learning of terms, teaching terms, cognitive development, learning support

JOANNA LEEK – Uniwersytet Łódzki
e-mail: joanna.leek@uni.lodz.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 20.10.2017

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 21.11.2017

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 31.12.2017

Wsparcie edukacyjne dziecka z autyzmem

Educational support for child with autism

Wprowadzenie

W obecnych czasach, jak pisze Jolanta Szempruch (2013), w każdej ze szkół ma prawo istnieć klasa integracyjna, a co za tym idzie, każda szkoła ogólnodostępna ma obowiązek przyjąć ucznia z niepełnosprawnością, deficytami w rozwoju, jeżeli jego rodzice czy też prawni opiekunowie wyrażą taką chęć. Klasy takie liczą od 15 do 20 uczniów, w tym trzech do pięciu niepełnosprawnych. Do pomocy takim osobom jest przydzielany nauczyciel wspomagający. Pełni on ważną rolę w edukacji oraz prawidłowym funkcjonowaniu dziecka chorego w szkole. Duży odsetek uczniów z niepełnosprawnością stanowią dzieci autystyczne.

Autyzm jako jedno z najcięższych zaburzeń rozwoju jest zaliczany do chorób o podłożu neurobiologicznym (Pisula 2005). Termin został wprowadzony w 1943 r. przez Leo Kanner. Zaburzenie to charakteryzuje się głównie brakiem więzi emocjonalnych z otoczeniem. Dziecko takie jest aspołeczne, nie nawiązuje kontaktów z rówieśnikami. Wyróżnia się tzw. autystyczną triadę, czyli ograniczoną zdolność do tworzenia relacji z innymi ludźmi, zaburzoną umiejętność komunikowania się oraz obecny w zachowaniu schematyzm. Są to trzy główne obszary, w których ujawniają się charakterystyczne dla tego zaburzenia objawy (Pisula 2010).

Wincenty Okoń definiuje autyzm następująco: „skłonność do zamykania się w świecie marzeń i urojeń – przy niekiedy daleko idącym braku kontaktu społecznego z otoczeniem” (2007, s. 38).

Według Ewy Pisuli (2000), wczesne rozpoznanie zaburzeń zdrowotnych u dziecka stwarza szansę na szybsze podjęcie interwencji i leczenia, co może w dużej mierze wpływać na jego dalszy i prawidłowy rozwój. Pierwsze symptomy autyzmu, według aktualnych kryteriów diagnostycznych (jak podaje Światowa Organizacja Zdrowia – WHO), ujawniają się przed ukończeniem przez dziecko trzeciego roku życia (Pisula 2013).

Tabela 1. Kryteria diagnostyczne autyzmu

Źródło 1	Kryteria 2
ICD-10 (World Health Organization, 1992)	<p>A. Nieprawidłowy lub upośledzony rozwój wyraźnie widoczny przed trzecim rokiem życia w co najmniej jednym z następujących obszarów:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Rozumienie mowy i ekspresja językowa używane w społecznej komunikacji. 2. Rozwój wybiórczego przywiązania społecznego lub wzajemnych kontaktów społecznych. 3. Zabawa funkcjonalna lub symboliczna. <p>B. W sumie występuje co najmniej sześć objawów spośród wymienionych w części A w punktach 1, 2, 3, przy czym co najmniej dwa z nich w punkcie 1 i po co najmniej jednym w punktach 2 i 3:</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Jakościowe nieprawidłowości we wzajemnych interakcjach społecznych, występowanie objawów należących do co najmniej dwóch z wymienionych obszarów: <ol style="list-style-type: none"> a) niedostateczne wykorzystanie kontaktu wzrokowego, wyrazu twarzy, postawy ciała i gestów do odpowiedniego regulowania interakcji społecznych; b) niedostateczny (w stosunku do wieku umysłowego i mimo licznych okazji) rozwój związków rówieśniczych, obejmujących wzajemnie podzielane zainteresowania, czynności i emocje; c) brak odwzajemniania społeczno-emocjonalnego, przejawiający się w upośledzeniu albo odmienności reagowania na emocje innych osób, albo brak modulacji zachowania odpowiedniej do społecznego kontekstu bądź też słaba integracja zachowań społecznych, emocjonalnych i komunikacyjnych; d) brak spontanicznej potrzeby dzielenia z innymi osobami radości, zainteresowań lub osiągnięć. 5. Ograniczone, powtarzające się i stereotypowe wzorce zachowania, zainteresowań i aktywności, przejawiane w co najmniej jednym z następujących obszarów:

1	2
	<p>a) pochłonięcie jednym lub więcej stereotypowymi zainteresowaniami o nieprawidłowej treści i zogniskowaniu albo jednym lub więcej zainteresowaniami nieprawidłowymi z powodu swej intensywności i ograniczenia, choć nie z powodu treści i zogniskowania;</p> <p>b) wyraziście kompulsywne przywiązanie do specyficznych, niefunkcjonalnych czynności rytualnych i zrytualizowanych;</p> <p>c) stereotypowe i powtarzające się manieryzmy ruchowe, obejmujące albo postukiwanie lub przebieranie palcami, albo złożone ruchy całego ciała;</p> <p>d) koncentracja na cząstkowych lub niefunkcjonalnych właściwościach przedmiotów służących do zabawy.</p> <p>C. Obrazu klinicznego nie można wyjaśnić innymi odmianami całościowych zaburzeń rozwojowych, specyficznymi rozwojowymi zaburzeniami rozumienia języka z wtórnymi trudnościami społeczno-emocjonalnymi, reaktywnymi zaburzeniami przywiązania lub zaburzeniem selektywności przywiązania, upośledzeniem umysłowym z pewnymi cechami zaburzeń emocji i zachowania, schizofrenią o niezwykle wczesnym początku ani zespołem Retta.</p>

Źródło: Pisula E. (2005), *Małe dziecko z autyzmem*, Gdańsk: GWP.

Zdaniem wielu autorów (Rozetti-Szymańska, Wójcik, Pietras 2010), każde dziecko chore na autyzm powinno być traktowane indywidualnie, gdyż ma ono charakterystyczny tylko dla siebie stopień zaburzeń i ich nasilenia. Stąd też terapia powinna być dostosowana do jego cech osobowości, aktualnych potrzeb i możliwości. Ponadto powinna ona być zindywidualizowana. Nie można do każdego dziecka podchodzić w ten sam sposób czy stosować tę samą metodę pracy.

Jak podaje Pisula (2000), ważnym okresem w rozwoju dziecka z autyzmem jest wiek szkolny. Nasilają się tu bowiem kontakty rówieśnicze, musi sobie ono poradzić z różnymi, czasem trudnymi dla niego nowymi sytuacjami i zadaniami. W tym okresie rozwoju różnice między dziećmi z autyzmem a dzieć-

mi „zdrowymi” są bardzo wyraźne. Dysproporcje te najczęściej przejawiają się w zaburzeniach w zdolności do komunikowania się, ubogiej zabawie, braku przyjaźni z rówieśnikami, sztywności w zainteresowaniach i zachowaniu oraz na wielu innych płaszczyznach. Jednak w tym okresie wiele dzieci z autyzmem czyni postępy w rozwoju. Mają na to ogromny wpływ właściwa opieka i dostosowane do ich potrzeb nauczanie.

Ogromną rolę w prawidłowym funkcjonowaniu dziecka z autyzmem przypisuje się nauczycielowi wspomagającemu lub/i terapeutcie. Głównym celem pracy tych osób z uczniem niepełnosprawnym jest modyfikacja jego zachowania, pozwalająca na nabycie podstawowych umiejętności, które w przyszłości zaowocują w prawidłowym funkcjonowaniu w społeczeństwie. Do osiągnięcia tego celu konieczne jest stosowanie odpowiednich metod pracy, które się wzajemnie będą uzupełniały (Rozetti-Szymańska, Wójcik, Pietras 2010).

Główne symptomy autyzmu

Zdaniem wielu autorów (Pisula 2010, Pisula 2015, Błeszyński 2004, Bobkowicz-Lewartowska 2005), autyzm może się przejawiać w różny sposób i nie znajdziemy dwóch jednakowych osób dotkniętych tym zaburzeniem. Do głównych objawów autyzmu należą: problemy w rozwoju społecznym, komunikowaniu się, a także ograniczone wzorce zachowania, aktywności oraz zainteresowań. Symptomy te powinny ujawnić się przed ukończeniem trzeciego roku życia.

Większość autorów (Pisula 2010, Pisula 2015, Błeszyński 2004, Bobkowicz-Lewartowska 2005, Teitelbaum 2012) zgodnie twierdzi, iż największe trudności u osób z autyzmem uwidaczniają się w ich relacjach z innymi ludźmi. Nie jest to jednak jednoznaczne dla wszystkich chorych, gdyż niektóre dzieci żyją w izolacji od swoich rówieśników, ale zdarzają się też takie, które dysponują możliwościami spontanicznego nawiązywania interakcji społecznych. Należy zwrócić uwagę, iż większość z nich nie dzieli się swoimi zainteresowaniami, przeżyciami z innymi osobami, nie szukają one pomocy czy pocieszenia. Rzadko też nawiązują kontakt wzrokowy z innymi ludźmi. U niektórych dzieci dysfunkcje w rozwoju społecznym można już dostrzec w pierwszym półroczu życia, gdyż osoby te nie reagują na kierowane do nich bodźce, takie jak uśmiech czy słowa, sprawiają wrażenie, że obecność innych ludzi jest im obojętna. Jednym z najbardziej charakterystycznych objawów autyzmu jest zaburzenie kontaktu wzrokowego. Dzieci dotknięte tą chorobą mają trudności w patrze-

niu prosto w oczy w celu nawiązania kontaktu. Zazwyczaj osoby takie unikają kontaktu wzrokowego, gdyż nie umieją one w odpowiedni sposób odczytać z kierunku i sposobu patrzenia drugiej osoby jej intencji i zamiarów. Innym typowym problemem dzieci z autyzmem jest brak właściwych dla wieku relacji z rówieśnikami. Niektóre z nich ignorują obecność innych i bawią się same, nie dostrzegają tego, co dzieje się dookoła. Inne wręcz przeciwnie – próbują nawiązać kontakt ze starszymi dziećmi czy dorosłymi lub obserwują bawiących się rówieśników. Jednak zazwyczaj dzieci dotknięte tym zaburzeniem nie rozumieją na czym polega zabawa. Mimo iż wszystkie osoby z autyzmem mają trudności w uczestniczeniu w interakcjach społecznych, to problemy te przybierają różne nasilenie oraz mają zróżnicowany charakter.

Kolejnym obszarem, na gruncie którego dzieci z autyzmem borykają się z problemami, jest porozumiewanie się z innymi ludźmi. Dokładniej mówiąc, chodzi tu o trudności ze zrozumieniem, do czego służy porozumiewanie się, a także o ograniczone umiejętności, niezbędne do wykorzystania w kontaktach społecznych. Problemy te widoczne są u dzieci z autyzmem nie tylko w sposobie mówienia czy braku rozwoju mowy, ale również w niewerbalnym komunikowaniu się. Dzieci te rzadko używają gestów czy spojrzenia w celu przekazania jakiegoś komunikatu, informacji. Dotyczy to również ich mimiki twarzy. Nie potrafią za jej pomocą wyrazić tego, co czują. Mają także problemy z odczytywaniem wyrazu twarzy innych osób oraz rozpoznawaniem emocji. Problemy te mogą ujawnić się bardzo wczesnie w toku rozwoju dziecka. To właśnie one pozwalają najwcześniej odróżnić dziecko z autyzmem od ich zdrowych lub mających inne zaburzenia zdrowotne rówieśników. Osoby te mają także trudności ze zrozumieniem na czym polega m.in. oszustwo, czyli to, co wykracza poza bezpośrednio wyrażony komunikat. Należy także zauważyć, iż do najwcześniejszych nieprawidłowości w rozwoju, które mogą wpływać na kształtowanie się relacji z innymi ludźmi, należą zaburzenia tworzenia wspólnego pola uwagi, rozpoznawania emocji czy też naśladowania. Dzieci z autyzmem nie potrafią również wyobrazić sobie o czym myśli, co przeżywa, planuje czy czego pragnie inny człowiek. Niestety, trudności te w dużym stopniu ograniczają im zarówno budowanie relacji społecznych, jak i komunikowanie się (Pisula 2015).

Osoby z autyzmem posiadają bardzo nietypowe zainteresowania. Towarzyszy im zazwyczaj powtarzanie pewnych schematów zachowania i przywiązanie do rytuałów. Dzieci te dążą do przestrzegania swojego planu dnia, a także sposobu wykonywania danych czynności. Schematyzm dotyczy też obszaru zainteresowań, które mają często wąski zakres. Skłonność do sztywnych zachowań

bywa też często zauważana w zabawach. Polega ona zazwyczaj na powtarzaniu tych samych czynności czy układaniu. Oczywiście w miarę upływu czasu niektóre z tych zachowań ulegają zmianie. Niemniej jednak takie ograniczone zainteresowania i związane z nimi zachowania dzieci z autyzmem są często kłopotliwe i męczące dla otoczenia (Pisula 2010).

Pisula (2010) zwraca też uwagę na to, iż autyzm, oprócz tych trzech, wyróżnionych powyżej głównych sfer, przejawia się także w nietypowych reakcjach na bodźce sensoryczne oraz nieprawidłowym rozwoju poznawczym i ruchowym. Dzieci z tym zaburzeniem są nadwrażliwe na niektóre dźwięki, zapachy lub dotyk, nie reagują lub też fascynują się nadmiernie poszczególnymi bodźcami. Ponadto niektóre dzieci z autyzmem mają duże problemy z uczeniem się, co wiąże się z zaburzeniami uwagi, pamięci, a także trudnościami w przeprowadzaniu operacji poznawczych. Symptomy tego zaburzenia zmieniają się w toku życia człowieka.

Tabela 2. Główne symptomy autyzmu

Symptomy autyzmu w zakresie		
interakcji społecznych	komunikowania się	szttywnych wzorców zachowania, zainteresowań i aktywności
1	2	3
ograniczone zainteresowanie innymi ludźmi; trudności w inicjowaniu kontaktu; brak zainteresowania zabawami społecznymi; brak właściwych reakcji na bodźce społeczne; brak czerpania radości z bycia z innymi; trudności w naśladowaniu zachowania innych osób;	brak rozumienia funkcji komunikowania się; brak tworzenia wspólnego pola uwagi; brak niewerbalnych aspektów komunikacji; brak typowych form komunikowania się na etapie prewerbalnym; brak komunikowania potrzeb; brak rozumienia relacji słuchający–mówiący; brak organizowania informacji tak, żeby były one zrozumiałe dla rozmówcy;	niechęć do zmian; przywiązanie do stałych schematów, sposobów postępowania, przedmiotów; manieryzmy ruchowe; schematyzm w zabawie; uporczywe, wąskie zainteresowania

1	2	3
brak reagowania na zainteresowanie i pochwały; trudności w uczestniczeniu w naprzemiennych grach i zabawach	brak dostrzegania i naprawiania błędów komunikacyjnych; brak komunikowania się w celu dzielenia zainteresowań	

Źródło: opracowanie własne na podstawie Pisula E. (2010), *Autyzm – przyczyny, symptomy, terapia*, Gdańsk: Harmonia Universalis.

Metody terapeutyczne w pracy z dziećmi autystycznymi

Praca z dziećmi z autyzmem stanowi duże wyzwanie zarówno dla rodziców, nauczycieli, jak i terapeutów ze względu na niejasności zachowań i reakcji, które wynikają ze specyfiki zaburzenia. Wielość nieakceptowanych zachowań tych dzieci sprawia, iż nasuwają się pytania o rodzaj pomocy oraz sposób pracy terapeutycznej (Sekułowicz 2013).

Terapia „obejmuje swoim zasięgiem całość specyficznych, zamierzonych oddziaływań, które mają na celu optymalne wspomaganie rozwoju dziecka ze specyficznymi trudnościami w rozwoju” (Bleszyński 2013, s. 15).

Jak pisze Andrzej Witusik (2010), terapia autyzmu jest terapią syndromolityczną, czyli objawową, a nie przyczynową. Nie potrafimy bowiem leczyć przyczynowo zaburzeń na tle neurorozwojowym. Głównym celem takiej terapii jest poprawa funkcjonowania behawioralnego dzieci z autyzmem, ich funkcji poznawczych, a także relacji z otoczeniem oraz nawiązanie kontaktu z innymi ludźmi.

Zdaniem Jacka Bleszyńskiego (2013), najczęstszym kryterium podziału w terapii jest:

- czas – wyróżnia się bowiem terapię krótko- i długoterminową,
- specyfika postępowania (ogólna, specjalistyczna),
- nasilenie występowania zaburzenia,
- ogólny rozwój,
- uczestnictwo w zajęciach, np. terapia indywidualna,
- wiek osób,
- formy oddziaływania,
- zakres prowadzenia,
- jedno lub wieloczynnikowe zaburzenie,
- inwencja ucznia.

Z kolei Osnat Teitelbaum i Philip Teitelbaum (2012) wyróżniają następujące formy terapii, stosowane w przypadku autyzmu:

- stosowana analiza zachowania,
- wspomagana komunikacja,
- czas podłogowy,
- terapia farmakologiczna,
- dieta,
- terapia zajęciowa,
- fizjoterapia,
- terapia integracji sensorycznej,
- terapia językowa i logopedyczna,
- metoda Tomatisa.

Jedną z metod terapeutycznych jest terapia behawioralna. Wpływa ona bezpośrednio na poprawę funkcjonowania dziecka z autyzmem zarówno w sferze poznawczej, jak i w zachowaniu oraz kontaktach. Metoda ta opiera się na warunkowaniu sprawczym, którego głównymi celami są: zwiększenie liczby zachowań deficytowych, redukcja zachowań niepożądanych, a także generalizowanie i utrzymywanie efektów terapii. Jako zachowania deficytowe określa się zachowania uznawane za prawidłowe dla określonego wieku dziecka i dla określonych sytuacji, które nie występują u dziecka z zaburzeniami rozwoju (Rozetti-Szymańska, Wójcik, Pietras 2010). Terapia powinna uwzględniać następującą kolejność zwiększania zachowań deficytowych w zakresach:

- umiejętności podstawowych, m.in. wykonywania prostych poleceń,
- naśladowań niewerbalnych,
- dopasowywania oraz sortowania,
- rozumienia mowy,
- mowy, czyli m.in. naśladowanie mimiki,
- komunikowania się,
- umiejętności szkolnych,
- umiejętności społecznych,
- umiejętności samoobsługi,
- umiejętności zabawy i spędzania wolnego czasu (Pisula 2010).

Kolejną metodą jest Metoda Opcji, która została opracowana przez rodziców chłopca z autyzmem – Barry’ego i Samarię Kaufmanów. Jest ona formą terapii niedyrektywnej. Metoda ta w pełni akceptuje zachowanie dziecka, ale także stanowi filozofię życia z osobą przejawiającą szeroko rozumiane zaburzenia rozwojowe (Rozetti-Szymańska, Wójcik, Pietras 2010).

Głównymi założeniami Metody Opcji są:

- postawa akceptacji oraz aprobaty,
- stałe motywowanie dziecka,
- rozwijanie indywidualnego programu terapeutycznego (Pisula 2010).

Terapeutami są tutaj rodzice, którzy po przeszkoleniu w ośrodku rozpoczynają terapię z dzieckiem. Podstawową zasadą jest stworzenie poczucia bezpieczeństwa dziecka. Nie ma tu miejsca na ocenianie czy diagnozowanie. Terapeuta pozwala dziecku na swobodną aktywność. Ważne jest w tej metodzie nawiązanie i utrzymanie kontaktu wzrokowego z dzieckiem (Pisula 2010). Proces terapii jest bardzo intensywny, gdyż dziecko pracuje aż osiem godzin dziennie bez przerwy. Odbywa się to w specjalnie przygotowanym pokoju, gdzie dziecko czuje się bezpiecznie, a ponadto ma motywację do ćwiczeń. Najważniejszy w tej metodzie jest kontakt wzrokowy, a także okazanie akceptacji dla dziecka i jego zachowania ze strony terapeuty. Utrzymywanie kontaktu wzrokowego osoby dorosłej z dzieckiem z autyzmem powinno być silnie wzmacniane (Rozetti-Szymańska, Wójcik, Pietras 2010).

Dzieci z autyzmem w dużym stopniu borykają się z brakiem samodzielności. Zaburzenia, z jakimi zmagają się takie osoby powodują, że mimo pozornego opanowania podstawowych umiejętności nie umieją ich wykonać bez podpowiedzi ze strony najbliższego otoczenia. Metodą, która ma na celu uczenie samodzielności za pomocą wskazówek wizualnych są Plany Aktywności. Jest to zestaw zdjęć lub słów będących wskazówką do wykonania określonych sekwencji czynności. W życiu codziennym praktycznie na każdym kroku posługujemy się planami (rozkłady spotkań, kalendarze, plany zajęć w szkołach itp.), które ułatwiają nasze funkcjonowanie, stąd też Plany Aktywności pełnią podobną funkcję dla osób z autyzmem. Mają one pomóc im m.in. w organizowaniu czasu wolnego (Pisula 2010). Należy pamiętać, że aby rozpocząć naukę korzystania z tej metody dziecko powinno odróżniać obiekt na obrazku/zdjęciu od jego tła, a także powinno posiadać umiejętność dopasowywania identycznych przedmiotów (Rozetti-Szymańska, Wójcik, Pietras 2010).

Niezmiernie ważna jest także metoda integracji sensorycznej. Zdolność ta umożliwi dokonywanie rozpoznawania, segregacji czy interpretacji przez mózg po otrzymaniu informacji ze wszystkich zmysłów. Celem terapii prowadzonej tą metodą jest usystematyzowane oddziaływanie, które doprowadzi do poprawienia jakości przesyłania oraz organizacji informacji sensorycznej, a także do efektywnego reagowania. Osoby z autyzmem najczęściej wykazują zaburzenia funkcjonowania w obrębie więcej niż jednego ze zmysłów (Pisula 2010).

Do głównych objawów, które świadczą o zaburzeniach przetwarzania bodźców zmysłowych zaliczamy:

- nadwrażliwość na dotyk, ruch, bodźce wzrokowe oraz słuchowe,
- zbyt mała wrażliwość na dotyk, bodźce wzrokowe oraz słuchowe,
- zbyt wysoki lub niski poziom aktywności,
- problemy z koordynacją,
- opóźnienie rozwoju mowy lub zdolności językowych,
- opóźnienie zdolności ruchowych,
- problemy z nauką,
- niska samoocena,
- kłopoty z dobrą organizacją,
- kłopoty z zachowaniem (Rozetti-Szymańska, Wójcik, Pietras 2010).

Głównym celem terapii sensorycznej jest takie usystematyzowane oddziaływanie, które w efekcie doprowadzi do poprawienia jakości przesyłania i organizacji informacji sensorycznej oraz wytworzenia reakcji adaptacyjnej (Rozetti-Szymańska, Wójcik, Pietras 2010).

Z wyżej omawianą metodą powiązana jest terapia przy użyciu metody Knillów z elementami stymulacji polisensorycznej. Programy Aktywności zostały stworzone przez małżeństwo Mariannę i Christophera Knillów.

Program Aktywności składa się z sześciu części:

- Programu Wprowadzającego,
- Programu Specjalnego dla dzieci ze znaczną niepełnosprawnością ruchową,
- Programu Pierwszego, koncentrującego się na ćwiczeniach górnej partii ciała,
- Programu Drugiego, koncentrującego się na ćwiczeniach dolnej partii ciała,
- Programu Trzeciego, wymagającego od uczestnika większej sprawności i koordynacji ruchowej, a także uwagi,
- Programu Czwartego – najtrudniejszego – gdzie dużą rolę odgrywa już własna inicjatywa dziecka (np. taniec).

Zajęcia te prowadzone są w małych grupach, liczących maksymalnie sześć osób. Rozpoczynają się one stymulacją polisensoryczną lub realizacją określonego Programu Aktywności Knillów. Podczas zajęć grupowych uczestnicy oddziałują na siebie wzajemnie. Dzieci uczą się poprzez naśladowanie swoich sprawniejszych kolegów różnych wzorów zachowań. Ponadto ogromną rolę odgrywa indywidualny kontakt dziecka z terapeutą podczas stymulacji polisensorycznej. Prowadząca terapię osoba podchodzi wtedy kolejno do każdego

dziecka z określonym przedmiotem, stwarzając okazję do wspólnej aktywności i dialogu. Podczas realizacji wszystkich programów każdy ruch dziecka wspierany jest przez specjalnie przygotowaną do tego muzykę, będącą sygnałem konkretnej aktywności. Zadaniem akompaniamentu muzycznego jest stymulacja uwagi oraz stwarzanie korzystnych podstaw do uczenia się. Dzięki temu, że dziecko zapamiętuje kolejne sekwencje sygnałów muzycznych, dotyk terapeuty jest dla niego przewidywalny. Taka rytualizacja aktywności jest dla dziecka źródłem poczucia bezpieczeństwa, co ma ogromne znaczenie w przypadku dzieci z autyzmem (Bożek 2013).

Inną metodą w edukacji dzieci chorych na autyzm, którą warto pokazać, jest metoda Marii Montessori. Polega ona na stymulowaniu rozwoju dziecka przez zabawę, która jest połączona z nauczaniem oraz rozwojem umiejętności poznawczych, emocjonalnych, a także społecznych dziecka. Główną zasadą nauczania przy użyciu tej metody jest stopniowanie trudności wykonywanych zadań, czyli przechodzenie od materiału konkretnego do bardziej abstrakcyjnego, a także wyzwalanie aktywności dziecka i poprawianie czy całkowite likwidowanie ich błędów (Pisula 2010). Zdaniem Małgorzaty Sekułowicz, do pracy z dzieckiem z autyzmem mogą zostać wykorzystane: puszki szmerowe, dzwonki akustyczne, tabliczki baryczne, pudełka z materiałem o różnej fakturze. Przedmioty te mają pomóc w kształceniu różnych zmysłów (Rozetti-Szymańska, Wójcik, Pietras 2010).

W literaturze często pojawia się model TEACCH jako program kompleksowej pomocy osobom z autyzmem. Jego twórcą jest Eric Schopler. Głównym założeniem tego programu było objęcie opieką dzieci z autyzmem od wieku przedszkolnego po wiek dojrzały, a także włączenie rodziców do terapii (Bobkiewicz-Lewartowska 2005). TEACCH jest programem terapii i edukacji dzieci z autyzmem. Procedury i programy wspomaganie tą metodą obejmują następujące kroki:

- dokonanie wstępnej oceny poziomu rozwojowego dziecka na podstawie jego możliwości w różnych dziedzinach nauki,
- opracowanie na bazie tej oceny strategii, która ma pomóc w realizacji krótkofalowych i odległych celów nauczania,
- wprowadzenie celów w życie w ramach indywidualnego programu poprzez specyficzne ćwiczenia (Prędko-Pawlun 2016).

Ewelina Prędko-Pawlun (2016) uważa, iż dzięki tej metodzie powstały ćwiczenia edukacyjne oraz procedury modyfikacji zachowania, które bez problemu mogą stosować rodzice z dzieckiem w warunkach domowych. Ponadto program TEACCH kładzie nacisk na posługiwanie się nauczaniem ustrukturu-

ralizowanym, zakładającym takie dostosowanie materiału i środowiska, które pomoże dzieciom zrozumieć sens zjawisk występujących w otaczającym środowisku. Po zdobyciu nowych umiejętności dzieci uczone są jak się nimi posługiwać, z naciskiem na coraz to większą samodzielność (Smith 2009).

Dziecko z autyzmem jest narażone na nieustanny stres i lęk, związany z brakiem umiejętności zrozumienia kontekstu społecznego i obawami przed innymi ludźmi, czego efektem mogą być np. napięcia mięśni. Dlatego ważne jest, aby w pracy z takim dzieckiem zapewnić mu możliwość relaksacji. Zastosować tutaj można, jako metodę terapeutyczną, relaksację na bazie światła i muzyki, czyli zajęcia indywidualne prowadzone na łóżku wodnym w pomieszczeniu zaciemnionym oraz wspomagane muzyką relaksacyjną. Innym rodzajem terapii może być masaż powierzchniowy i głęboki. Jest to masaż całego ciała, który stymuluje czucie zarówno powierzchniowe, jak i głębokie, a przy tym rozluźnia mięśnie. Można także zastosować wibromasaż relaksacyjno-stymulujący, czyli masaż wykonywany na łóżku wodnym, posiadającym wmontowane głośniki, dzięki którym muzyka dociera do ciała pacjenta w postaci wibromasażu (Pisula 2010). Inną formą relaksacji może być muzykoterapia, która znajduje szerokie zastosowanie w neuropsychiatrii, głównie w przypadkach opóźnień w rozwoju, u dzieci z uszkodzeniami mózgu, a także w autyzmie wczesnodziecięcym, przy zaburzeniach zachowania, w nerwicach oraz przy upośledzeniach fizycznych. Tę specjalność terapeutyczną można podzielić na receptywną i aktywną. Pierwsza polega na słuchaniu muzyki i przekazywaniu odczuć muzycznych, natomiast muzykoterapia aktywna obejmuje śpiew oraz choreoterapię (Seta 2013). Metoda ta ma na celu korygowanie i usprawnianie zaburzonych funkcji organizmu, stymulowanie psychomotoryki, usuwanie napięć psychofizycznych, a także dostarczanie korzystnych doświadczeń społecznych u dzieci z autyzmem (Rozetti-Szymańska, Wójcik, Pietras 2010). Jak podaje Ewelina Jutrzyńska (2013), w trakcie terapii muzycznej u dzieci z autyzmem ujawnia się tzw. dobre ucho zarówno w zakresie melodii, jak i rytmu. Ponadto w większości szkół, do których uczęszczają dzieci z tym zaburzeniem, z powodzeniem stosuje się tę właśnie formę terapii. Wykorzystując muzykę w terapii autyzmu należy pamiętać, że każde dziecko może na nią reagować inaczej. Podczas gdy jedno dziecko zareaguje pozytywnie na stosowane techniki muzykoterapeutyczne, u innego mogą one wywołać reakcje negatywne. Poza tym niekiedy muzyka może oddziaływać na osobę z autyzmem hipnotyzująco. Stąd też bardzo ważne jest w muzykoterapii autyzmu przestrzeganie następujących zasad:

- indywidualizacji, czyli opracowanie programu terapeutycznego dla każdej poszczególnej jednostki,

- kontroli i strukturyzacji całego procesu terapii muzyką,
- uzgodnienia programu muzykoterapeutycznego z innymi programami terapeutycznymi (Jutrzyzna 2013).

Zdaniem Jutrzyzny (2013), muzykoterapia przynosi również efekty w usprawnianiu i rozwoju mowy dzieci autystycznych. Powszechnie wiadomo, iż podstawową zaburzoną sferą u dzieci z autyzmem jest sfera komunikacji. Ten ogromny deficyt może być w pewnym stopniu kompensowany przez użycie języka muzyki. Niezmiernie ważna w tej kwestii jest także terapia logopedyczna. Jej głównym celem jest wywołanie mowy, jej rozwijanie, a także doskonalenie. Ponadto rozwija ona zarówno słownictwo bierne, jak i czynne oraz likwiduje wady artykulacyjne. Terapia ta stanowi ważną formę poprawy komunikacji osoby z autyzmem z otoczeniem społecznym (Pisula 2010).

Metod terapeutycznych wspomagających rozwój dzieci z autyzmem jest wiele. Wraz z rozwojem badań nad tym zaburzeniem powstają nowe. Należy wybrać i dopasować je tak, aby się wzajemnie nie wykluczały. Tutaj zaznacza się rola nauczyciela wspomagającego, który wykonuje szereg ważnych zadań pracując w klasie oraz poza nią z dziećmi autystycznymi. Między innymi to właśnie on dobiera odpowiednie metody do pracy z takimi dziećmi, znając ich predyspozycje oraz deficyty rozwojowe.

Rola i zadania nauczyciela wspomagającego

Jak podkreśla Szempruch (2013), wspólne kształcenie dzieci jest wyznacznikiem zmian, jakie dokonują się w przepisach prawa, w obyczajowości społecznej, a także w postawach ludzi. Obecnie coraz większe znaczenie ma kształcenie uczniów niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych, w ramach tzw. edukacji włączającej. Edukacja w ogóle jest próbą poszukiwania takich rozwiązań oraz takich form pracy z uczniami i ich rodzicami, które pozwolą na praktyczną realizację idei równych praw, szanowania tożsamości i indywidualności, wspierania zamiast wyřęczania oraz uczenia bycia z ludźmi i dla ludzi. Nasz niepokój budzi to, co nowe, nieznanne, więc ważne jest, aby proces włączania rozpoczął się jak najwcześniej. Wtedy dzieci mają możliwość bycia razem, poznawania się, odkrywania tego, co łączy, a także uwzględniania różnic jako czynnika wzbogacającego kontakty międzyludzkie.

Społeczna integracja osób niepełnosprawnych jest już w naszym kraju zjawiskiem powszechnie akceptowanym. Integrację rozumie się jako proces scalania, czyli łączenia w całość, a w odniesieniu do edukacji oznacza włączenie dzie-

ci i młodzieży z odchyleniami od normy do szkół ogólnodostępnych i innych placówek oświatowych. Głównym celem edukacji integracyjnej jest stworzenie uczniom możliwie jak najbardziej korzystnych warunków do najpełniejszego i wielostronnego rozwoju. Ważne jest też, aby przygotować społeczeństwo ludzi pełnosprawnych do racjonalnych kontaktów z osobami niepełnosprawnymi. Ponadto edukacja ta prowadzi do przełamywania praktyk dyskryminacyjnych, wyrównywania szans, a także likwidowania uprzedzeń i stereotypów (Szempruch 2013).

Obecnie każda szkoła ma obowiązek przyjąć dziecko autystyczne, ale szkoła bez oddziałów integracyjnych jest zmuszona do zapewnienia odpowiednich warunków do nauczania takiego ucznia. Jednak warto podkreślić, że najlepiej sytuacja przedstawia się właśnie w szkołach z klasami integracyjnymi, gdzie dziecko ma znacznie większą szansę na indywidualizację nauczania i prowadzenie przez nauczyciela wspomagającego (Patyk 2008).

Zdaniem wielu autorów (Kosakowski, Krause, Wójcik 2009), w procesie edukacji bardzo ważnym czynnikiem, na którym opierają się prawidłowe relacje między nauczycielem a uczniem, jest dialog, czyli umiejętna komunikacja. Niestety, autyzm to zaburzenie, które w znacznym stopniu może ograniczać możliwość komunikacji interpersonalnej. Nauczyciel odgrywa ogromną rolę w edukacji dziecka z autyzmem. Pomaga mu przede wszystkim zaaklimatyzować się w szkole, odnaleźć się w tym środowisku, a także nawiązać nowe kontakty i znajomości. Dziecko takie powinno w jak największym stopniu uczestniczyć w normalnym życiu – nie należy go izolować czy wyręczać. Ważne jest jednak, aby przestrzegać pewnych ograniczeń, które wynikają z jego choroby. Istotną rolę w tym procesie odgrywa nauczyciel wspomagający. Jest on pedagogiem, który pracuje z dziećmi i młodzieżą posiadającą deficyty rozwojowe w celu umożliwienia im zdobycia wiedzy, a także umiejętności w warunkach szkoły masowej. Do klas integracyjnych uczęszczają uczniowie niepełnosprawni mający uszkodzenia narządu wzroku, słuchu, ruchu oraz zaburzenia psychiczne i niepełnosprawność złożoną. Nauczyciel wspomagający podejmuje działania z zakresu obszaru informacyjnego, współdziałania z klasą oraz współpracy ze środowiskiem.

Do jego głównych zadań należy:

- pomoc rodzinie dziecka chorego,
- monitorowanie rozwoju dziecka,
- zapoznanie się z treścią orzeczeń, opinii wydawanych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne, a także z zaświadczeniami wydawanymi przez lekarzy specjalistów itp. na temat ucznia niepełnosprawnego,

- organizowanie spotkań z nauczycielami pracującymi w klasie integracyjnej, aby poinformować ich o możliwościach i ograniczeniach ucznia wynikających z deficytów rozwojowych,
- prowadzenie dokumentacji ucznia niepełnosprawnego,
- uczestnictwo w naborze uczniów do klas integracyjnych oraz w zajęciach edukacyjnych prowadzonych przez innych nauczycieli w celu udzielenia pomocy uczniom niepełnosprawnym w pracy na lekcji,
- prowadzenie dziennika, w którym są zapisywane zajęcia edukacyjne wspomagane przez nauczyciela,
- zapewnienie pomocy czy też opieki uczniom niepełnosprawnym na terenie szkoły,
- przygotowanie klasy na odpowiednie przyjęcie kolegi/koleżanki z zaburzeniami zdrowotnymi,
- organizowanie sytuacji ułatwiających uczniom poznanie, akceptację koleżanek oraz kolegów niepełnosprawnych,
- dobieranie metod pracy i środków dydaktycznych dostosowanych do możliwości i potrzeb niepełnosprawnych uczniów,
- prowadzenie zajęć socjoterapeutycznych,
- pełnienie funkcji współwychowawcy w klasie integracyjnej,
- nawiązanie kontaktu oraz stałej współpracy z rodzicami uczniów niepełnosprawnych w celu informowania ich o bieżących wynikach w nauce,
- organizowanie pomocy pedagogicznej oraz psychologicznej dla ucznia niepełnosprawnego (Kosakowski, Krause, Wójcik 2009).

Podsumowanie i wnioski

Dziecko z autyzmem wymaga ogromnego wsparcia i zainteresowania zarówno ze strony rodziców, jak i nauczycieli, terapeutów, specjalistów. Odpowiednio dobrane metody oraz systematyczna praca z dzieckiem z zaburzeniami rozwojowymi może dać mu lepsze szanse rozwoju oraz pozwolić w przyszłości na normalne funkcjonowanie w społeczeństwie. Brak możliwości wspierania ucznia z autyzmem w okresie nauki szkolnej mógłby pozbawić go poniekąd szansy zrealizowania obowiązku szkolnego czy własnego rozwoju, a także funkcjonowania w społeczności szkolnej. Ważne jest, aby jak najszybciej zdiagnozować u dziecka dane zaburzenie i rozpocząć leczenie, które może pozwolić na zmniejszenie poszczególnych deficytów rozwojowych i zapobiec powstaniu kolejnych. Warto podkreślić, iż do każdego dziecka z autyzmem należy podejść

indywidualnie, co oznacza, iż do każdego ucznia z zaburzeniami musimy dobrać inne metody pracy, biorąc pod uwagę jego cechy osobowościowe, predyspozycje, a także rodzaj deficytów.

BIBLIOGRAFIA

- Bleszyński J. (2013), *Terapie wspomagające rozwój osób z autyzmem*, Kraków: „Impuls”.
- Bobkowicz-Lewartowska L. (2005), *Autyzm dziecięcy – zagadnienia diagnozy i terapii*, Kraków: „Impuls”.
- Bożek L.M. (2013), *Metoda Knillów z elementami stymulacji polisensorycznej w terapii dzieci autystycznych*, w: J. Bleszyński, *Terapie wspomagające rozwój osób z autyzmem*, Kraków: „Impuls”.
- Jutrzyzna E. (2013), *Dziecko autystyczne w kręgu muzyki*, w: J. Bleszyński, *Terapie wspomagające rozwój osób z autyzmem*, Kraków: „Impuls”.
- Kosakowski C., Krause A., Wójcik M. (red.) (2009), *Relacje i doświadczenia społeczne osób z niepełnosprawnością*, Toruń–Olsztyn: „Akapit”.
- Okoń W. (2007), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Patyk K. (2008), *Dzieci autystyczne w klasach integracyjnych*, „Wychowawca”, 10, s. 14–15.
- Pisula E. (2000), *Autyzm u dzieci. Diagnoza, klasyfikacja, etiologia*, Warszawa: PWN.
- Pisula E. (2005), *Małe dziecko z autyzmem*. Gdańsk: GWP.
- Pisula E. (2010), *Autyzm – przyczyny, symptomy, terapia*, Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Pisula E. (2013), *Wczesne wykrywanie autyzmu i efekty wczesnej terapii*, w: J. Bleszyński, *Terapie wspomagające rozwój osób z autyzmem*, Kraków: „Impuls”.
- Pisula E. (2015), *Autyzm – od badań mózgu do praktyki psychologicznej*, Sopot: GWP.
- Prędka-Pawlun E. (2016), *Ćwiczenia z dziećmi autystycznymi – cz. II*, „Remedium”, 7/8, s. 30–31.
- Rozetti-Szymańska A., Wójcik J., Pietras T. (2010), *Zarys terapii pedagogicznej dzieci z autyzmem*, w: T. Pietras, A. Witusik, P. Gałęcki (red.), *Autyzm – epidemiologia, diagnoza i terapia*, Wrocław: Continuo.
- Sekułowicz M. (2013), *Metoda Integracji Sensorycznej w diagnozie i terapii dzieci z autyzmem*, w: J. Bleszyński, *Terapie wspomagające rozwój osób z autyzmem*, Kraków: „Impuls”.
- Smith D.D. (2009), *Pedagogika specjalna. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa: Wydawnictwo APS i PWN.

- Szempruch J. (2013), *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Kraków: „Impuls”.
- Teitelbaum O., Teitelbaum P. (2012), *Czy moje dziecko ma autyzm? Jak rozpoznać najwcześniejsze oznaki autyzmu*, Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Witusik A. (2010), *Autyzm – wprowadzenie do metod terapeutycznych, doktryna terapii*, w: T. Pietras, A. Witusik, P. Gałęcki (red.), *Autyzm – epidemiologia, diagnoza i terapia*, Wrocław: Continuo.
- Żurawska-Seta E., Seta R. (2013), *Muzykoterapia w pracy z dzieckiem autystycznym*, w: J. Błęszyński, *Terapie wspomagające rozwój osób z autyzmem*, Kraków: „Impuls”.

STRESZCZENIE

Słowo *autyzm* coraz częściej pojawia się na ustach większości pedagogów, nauczycieli, rodziców. Dlaczego? Zaburzenie to w dzisiejszych czasach jest coraz częściej spotykane w naszym otoczeniu: w szkole, w rodzinie. Przyczyny tej choroby, jak dotąd, nie są dokładnie znane, ale pojawiają się nowe metody, sposoby czy formy leczenia, które umożliwiają dziecku z autyzmem „w miarę normalne” funkcjonowanie w społeczeństwie. We wstępie artykułu przedstawione zostały aspekty teoretyczne tego zaburzenia: pojęcie, symptomy. Następnie zaprezentowano niektóre metody pracy z dzieckiem autystycznym, takie jak: terapia behawioralna, Metoda Opcji, Plany Aktywności, metoda integracji sensorycznej, Metoda Marii Montessori, a także metody relaksacyjne. Każda z tych metod w dużej mierze wspomaga rozwój dziecka z autyzmem. Kolejnym aspektem, który został poruszony, jest rola i zadania nauczyciela wspomagającego, przydzielonego dziecku z zaburzeniami w rozwoju przez szkołę. Jego zadanie polega na zapewnieniu mu możliwie jak najlepszych warunków do nauki i zdobywania wiedzy, a także pomoc w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami. Musi on także być w stałym kontakcie z rodzicami takiego dziecka. Ważna jest bowiem ich współpraca. Należy także pamiętać, że wsparcie powinno być udzielane nie tylko choremu dziecku, ale także jego rodzicom, gdyż dla nich ta sytuacja też jest trudna. Artykuł kończą podsumowanie i wyciągnięte w ramach studium teoretycznego wnioski.

SŁOWA KLUCZOWE: autyzm, symptomy, metody, nauczyciel wspomagający

SUMMARY

Autism is more and more common today in our environment: at school, in the family. The causes of this disease are not well known yet, but there are more and more methods and ways or means of treatment that allow the child with autism to „function

as normal” in the society. The following article introduces the theoretical aspects of this disorder, such as the concept or symptoms, which have been thoroughly discussed and summarized in a table form. Only some of the possible ways to work with autistic children have been described, such as behavioral therapy, Option Method, Activity Plans, sensory integration method etc. Another aspect that has been raised is the role and tasks of the supportive teacher. The article ends with a summary and the conclusion of the theoretical study.

KEYWORDS: autism, symptoms, methods, supportive teacher

ANETA PŁUSA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
e-mail: anetaplusa@onet.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 3.11.2017

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 31.12.2017

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 31.12.2017

Znaczenie rodziny w rozwoju osobowości dziecka

The importance of a family in child's personality growth process

Wprowadzenie

Rozwój to ciąg różnych, nieustannych zmian, które podążają w pewnym kierunku. W literaturze przedmiotu można odnaleźć wyjaśniający termin, w którym istotą jest „proces, stosunkowo długotrwały, w toku którego dokonują się kierunkowe, prawidłowo po sobie następujące zmiany, prowadzące od form czy stanów niższych, prostszych, słabiej zorganizowanych, do wyższych, bardziej złożonych, lepiej zorganizowanych” (Malczak 2003, s. 10). Może być on postrzegany lub oceniany z różnych punktów widzenia jako dodatni lub ujemny. Jednakże należy pamiętać, iż ma charakter progresywny, postępujący oraz kierunkowy. Jeżeli mamy zmiany i przekształcenia psychiki oraz zachowania człowieka, czyli jego układu ewolucyjnego i psychicznego, to odnosimy się do rozwoju psychicznego człowieka. Oczywiście zmiany te powinny być kontrolowane przez samego rozwijającego się osobnika. Zmiany rozwojowe są często trwałe, nieodwracalne, a także dążące w jednym kierunku. Są też w znacznym stopniu uwarunkowane czynnikami środowiskowo-kulturowymi. Tkwią w całości lub w przeważającej części wewnątrz psychiki człowieka. Zmiany rozwojowe mają charakter zarówno ilościowy, jak i jakościowy. Trzeba przyznać, że są one bardziej jakościowe, gdyż przekształcają wewnętrzną strukturę rozwijającego się człowieka (Tyszkowa 2007, s. 51; Malczak 2003, s. 9–12).

Rozwój psychiczny

Omawiając osobę dziecka, należałoby przyjrzeć się jego rozwojowi całościowo. Poddać bliższej analizie dynamikę zmian określonego rozwoju. Uświadamia ona ciągłość przekształcania się struktury psychicz-

nej, jak również rozwojowe nieciągłości. Rozwój psychiczny człowieka nie jest ciągiem tylko pozytywnych zmian. W każdym stadium rozwoju psychicznego mogą zdarzyć się zarówno zmiany dodatnie, jak i dłużej lub krócej utrzymujący się zastój, czy nawet cofanie się w rozwoju. W rozwoju psychicznym człowieka należy wyróżnić: rozwój poznawczy, emocjonalny, społeczny, moralny, osobowości oraz różnice indywidualne w rozwoju psychicznym. Trudno znaleźć jeden typowy i ogólny wzorzec, traktujący zmiany w funkcjonowaniu psychicznym człowieka w ciągu całego życia. Wynika to z tego, iż każdy człowiek jest jedyny i niepowtarzalny. Dlatego też ta indywidualność i wielowymiarowość procesu rozwoju jest w tym szukaniu przeszkodą. Nie ma jedynego, uniwersalnego wzorca zmian rozwojowych, ich wzrostu w dzieciństwie, aż do spadku i rozpadu w okresie starzenia się. Zatem rozwój człowieka w ciągu całego życia przebiega wielowymiarowo i wielokierunkowo (Harwas-Napierała, Trempała 2004, s. 9–12). Różnice indywidualne dotyczą tempa rozwoju i stopnia funkcjonowania, czyli najważniejszych kierunków rozwoju człowieka. Istotny jest tu rodzaj aktywności i jej poziom, czyli stopień rozwojowego zaawansowania. Oceniany jest on w stosunku do aktualnych możliwości danego człowieka. Wzrost aktywności człowieka jest pobudzany przez czynniki środowiskowe i podmiotowe, uwzględniające jego możliwości i preferencje. Wyznacznikami możliwości i preferencji są zdolności i temperament. Są one wskaźnikami tak obecnego, jak i dalszego rozwoju człowieka (Malczak 2004, s. 178–206).

Rozwój osobowości

W niniejszym artykule szczególnie ważne jest pojęcie osobowości. Używane jest ono w różnych dyscyplinach naukowych. W literaturze przedmiotu oznacza „uogólniający termin, określający właściwości, które czynią nas tymi, którymi jesteśmy. Z kolei wszystko to jest osadzone w kontekście kultury, relacji społecznych i poziomu rozwoju” (Zimbardo, Johnson, McCann 2010, s. 27). Właściwości te różnią nas od innych osób, to „domyślne ustawienia naszych osobistych niepowtarzalnych wzorców motywów, emocji i spostrzeżeń, wraz z wyuczonymi schematami, służącymi rozumieniu siebie samych i świata” (McAdams, Pals 2006, s. 204–217, za: Zimbardo, Johnson, McCann 2010, s. 27). Cechy, motywy, czyli charakterystyczny styl adaptacji oraz system osobistej narracji i tożsamości, to pole do rozpatrywania rozwoju osobowości człowieka. Wiodącą rolę odgrywa tutaj dziedziczność, środowisko lub aktywność własna jednostki. Ponieważ osobowość danego człowieka funkcjonuje jako

całość, to i wiedza o jej rozwoju jest wciąż uzupełniana. Główne wymiary osobowości są wrodzone i dlatego życie danego człowieka jest w miarę stabilne. Jeżeli rozwój osobowości rozpatruje się z perspektywy temperamentu i wymiaru osobowości, to przebiega ona na zasadzie ciągłości oraz ewolucyjnych zmian kierowanych procesami biologicznymi. To jest względnie stałe, a wzrost zmienia się różnorodnie. Zmiany są powodowane procesami biologicznymi i oddziaływaniami środowiskowymi. Aby dana osoba podjęła jakiegokolwiek czynności, musi być zmotywowana, czyli musi mieć wyznaczony cel i program jego realizacji. Działanie zaś cechuje siła, czyli motywacja. Postawa zaś to pojęcie psychologiczne, które nie ma jednoznacznej definicji. Jednakże jest ono potrzebne do wytłumaczenia wyboru motywu przez człowieka. Oba te pojęcia to „produkt doświadczenia człowieka w płaszczyźnie stosunków społecznych” (Obuchowski 1965, s. 84), które wiążą się z potrzebami człowieka. Kazimierz Obuchowski wylicza, iż są to: potrzeby fizjologiczne, poznawcze, kontaktu emocjonalnego, seksualne, sensu życia oraz indywidualne.

Rozwój osobowości rozpatruje się z punktu widzenia teorii psychologii humanistycznej. To styl przystosowania, który jest uwarunkowany wczesnodziecięcymi doświadczeniami w kontaktach z otoczeniem, kształtowaniem się własnego „ja”, przetwarzaniem informacji, modelowaniem i samoaktualizacją. Przejawia się on w coraz bardziej złożonych potrzebach, różnorodnych motywach, w dążeniu ku dorosłości, a wszystko to pod wielkim wpływem środowiska. Jeżeli widzimy stałość w rozwoju osobowości człowieka, to należy to tłumaczyć chęcią bezpieczeństwa, traumami wyniesionymi z dzieciństwa, jednostajnością warunków poznawczych, potrzeb, motywów, wartości i postaw moralnych. Zmiany natomiast to wynik zaistnienia nowych czynników poznawczo-motywacyjnych, przetwarzania nowych informacji lub zanik dawnych motywów. Wolny wybór, formułowanie celów, dążeń i zadań, autorefleksja, zdolność do nadawania znaczeń, to rozwój osobowości rozumianej w kategorii systemu znaczeń. Odpowiednie warunki socjalne i kulturowe nadają sens życiu człowieka oraz pozwalają na tworzenie jego tożsamości. Stałość i zmiana na poziomie tworzenia znaczeń i tożsamości są wynikiem celowej aktywności człowieka. Określony sposób rozumienia świata jest powodem stałości, zaś zmiana to dążenie do przekroczenia stanów aktualnych na rzecz stanów chcianych i wymarzonych przez danego człowieka. Aktualnie zauważa się coraz większą aktywność własną poszczególnych osób w kształtowaniu osobowości i rozwoju poprzez autorefleksję i świadomy wysiłek, jak również poprzez realizację dalekosiężnych, uspołecznionych zadań. Zauważa się również większą rolę własnej aktywności w rozwoju indywidualnym. Jest ona bardziej zróżni-

cowana i większa niż w zakresie podstawowych wymiarów osobowości. Widać wyraźnie charakter różnic jakościowych, np. w sprawach związanych z sensem życia przy rozpatrywaniu przypadków znaczeń przypisywanych światu i innym ludziom (Oleś 2004, s. 131–177; Reykowski 1992, s. 115–186; Zimbardo, Johnson, McCann 2010, s. 27–82; Matczak 2003, s. 184–211).

Przegląd teorii rozwoju osobowości pokazuje, że omówiona wyżej teoria nie wyczerpuje stanowisk wobec czynników i mechanizmów rozwoju, dzięki którym następuje kształtowanie się osobowości dziecka. Przykładowo teoria stworzona przez natywiistów zakłada, że osobowość człowieka wyznaczona jest przez wyposażenie dziedziczne, a wychowanie nie może niczego zmienić. Klasyczne teorie psychoanalityczne odzwierciedlają natomiast problem wewnętrznych lub zewnętrznych czynników rozwoju, które funkcjonują w postaci dylematu: siły wewnętrzne tkwiące w człowieku czy wpływ środowiska. Dominującą rolę czynników wewnętrznych w rozwoju osobowości widział Louis Corman, Kazimierz Dąbrowski, Zygmun Freud. Zupełnie przeciwstawne stanowisko zajmowali badacze Hans J. Eysenck, René A. Spitz, Joseph Wolpe, Albert Bandura. Analizując znaczenie rodziny w rozwoju osobowości dziecka, omówione zostaną zewnętrzne i wewnętrzne dynamizmy rozwoju.

Czynniki wpływające na rozwój osobowości

Proces formowania się osobowości dziecka zaczyna się z chwilą jego narodzin. Jak już powiedziano, może zależeć zarówno od wewnętrznych, jak i zewnętrznych stymulatorów rozwoju. Takie traktowanie rozwoju osobowości wpisuje się w teorię interakcyjną, zgodnie z którą jej rozwój jest „efektem nieustannej interakcji zachodzącej między jednostką a jej środowiskiem” (Chłopkiewicz 1987, s. 151). Zwolennicy tej teorii: Erik H. Erikson, Erich Fromm, Jean Piaget, Theodore S. Sarbin, M. Trammer, określają ten proces jako „rezultat napięcia sił wewnętrznych i zewnętrznych zmierzających do ciągłej modyfikacji własnego ja” (Chłopkiewicz 1987, s. 152).

Analizując poglądy różnych autorów, takich jak: Fromm, Henri Wallon, Alfred Adler, Erikson, Piaget, Janusz Reykowski, M. Trammer, H. Eya, przypisujących osobowości różnorakie pochodzenie, możemy stwierdzić, że powszechnym trendem okazuje się uznanie wielości czynników i mechanizmów odpowiedzialnych za jej rozwój. W tej złożonej organizacji mieszczą się wrodzone i nabyte właściwości organizmu, często określane jako „wewnętrzne siły”, związki dynamiczne z otoczeniem, znaczenie rodziny i wczesnych do-

świadczeń, jak również emocjonalne oddziaływanie najbliższego otoczenia dziecka (Porębska 1991, s. 116–119).

Maria Przetacznikowa (1982) wśród czynników mających kluczowe znaczenie w rozwoju osobowości wymienia: wrodzone zadatki anatomiczno-fizjologiczne, własną aktywność jednostki, nauczanie i wychowanie, środowisko, a w szczególności środowisko rodzinne, w którym bardzo intensywnie przebiegają procesy identyfikacji, modelowania i naśladowania. Wallon (1950) dodaje, że podstawowym warunkiem kształtowania się osobowości jest uczestniczenie w życiu grupy. Dla dziecka pierwszą taką grupą jest rodzina, stanowiąca ośrodek aktywności, w którym jednostka musi partycypować, aby rozwijać się i prawidłowo funkcjonować.

Rodzina a dziedziczność

W literaturze pedagogicznej wskazuje się wpływ wrodzonych zadatków anatomiczno-fizjologicznych na rozwój osobowości dziecka. Jak pisze Grażyna Makiello-Jarża (1982, s. 238), „na wrodzone zadatki składają się właściwości układu nerwowego, wyrażające się w sile, ruchliwości i równowadze procesów pobudzania i hamowania, określane nazwą temperamentu”. Zalicza się również do nich struktury nerwowe, odpowiedzialne za rozwój procesów poznawczych i zdolności oraz warunkujące poprawności funkcjonowania analizatorów. Odgrywają one ważną rolę w rozwoju jednostki, ale nie nadają mu ostatecznego kształtu. Sidney L. Pressey (1955) po przeprowadzeniu badań stwierdził, że jednostka wybitna nie jest produktem dziedziczności, lecz kształtuje się pod wpływem dwóch czynników: niepospolitych zdolności wrodzonych i sprzyjających warunków środowiskowych. Podobnie jest z kształtowaniem się osobowości dziecka. Dyspozycje istniejące u rodziców są przekazywane potomstwu, ale nabierają ostatecznego kształtu podczas życia i funkcjonowania w środowisku.

Środowisko rodzinne

Rodzina jest podstawowym miejscem, gdzie tworzy się i rozwija osobowość człowieka. Rodzice są źródłem pierwszych doświadczeń, osobami przekazującymi wartości oraz zaspokajającymi potrzeby biologiczne i psychiczne dziecka. Maria Ziemska uważa rodzinę za „kolebkę osobowości”. „W bliskich interak-

cjach z matką, ojcem, rodzeństwem czy z dziadkami dziecko rozwija podstawowe funkcje psychiczne i kształtuje struktury osobowości, wzrasta w świat kultury danego społeczeństwa i przyjmuje normy postępowania – szerzej – normy zachowania się” (Ziemska 1973, s. 6). Jak stwierdza Antonina Kłoskowska (1964), rodzina kieruje ogromnym intelektualnym wysiłkiem pierwszych lat życia dziecka. Pośredniczy pomiędzy nim a całością społeczeństwa. Stanowi miejsce intensywnego oddziaływania wychowawczego, podczas którego dokonuje się proces socjalizacji. Akceptując pogląd Krzysztofa Przeclawskiego (1971), należy pojęcie socjalizacji rozumieć jako ciąg zmian zachodzących w osobowości człowieka, a wychowanie jako proces je powodujący. Polega ono na przekształcaniu się osobowości dziecka, pod wpływem czynników społeczno-kulturowych, w kierunku społecznie pożądanym.

W literaturze przedmiotu można odnaleźć silny akcent na rolę matki i jej stałą obecność przy dziecku. Niektórzy badacze, kontynuatorzy myśli Freuda, (Melanie Klein, Spitz, Donald W. Winnicott) wskazują na znaczenie takich czynników, jak jej twarz, ogólne zachowanie, okazywana miłość i troska. Spitz wskazał twarz matki jako obiekt organizujący przestrzeń życiową dziecka. Niemowlę odszukuje matkę z otoczenia i reaguje uśmiechem. Poprzez ciągłe interakcje powstaje specyficzna relacja matka–dziecko i kod, który zapewnia porozumienie i jest przejrzysty tylko dla nich. Spitz uważa, że „matka stanowi źródło zarówno zadowolenia, jak i frustracji” (Chłopkiewicz 1987, s. 56). Rozwój osobowości dziecka dokonuje się przez naśladowanie, możliwe dzięki miłości i empatii. Uzupełnieniem tych czynników kształtujących jest opozycja, wynikająca z negatywizmu i antypatii.

Podobne stanowisko reprezentuje Winnicott, który twierdzi, że matka przez swą naturę, obecność i zachowanie modeluje i integruje świat wewnętrzny dziecka. Jej spokój i cierpliwość (zamiast podniecenia i dominowania), jej uwrażliwienie na dziecko, zrozumienie jego potrzeb i gestów, całkowite oddanie się do jego dyspozycji, to niezbędne warunki, aby mogło ono rozpocząć swój rozwój (Chłopkiewicz 1987, s. 57–59). Ta ważna relacja matka–dziecko pozwala doświadczyć spokoju wewnętrznego, okresu „czulej adaptacji”, który jest niezwykle istotny przy wkraczaniu w późniejsze relacje interpersonalne. Pozytywne wrażenia pozwalają dziecku łagodnie znieść stany napięcia i frustracji towarzyszące dorastaniu. W okresie niemowlęcym, kiedy otoczenie jest dla dziecka nieuporządkowane, bez jakiegokolwiek regularności, twarz matki i jej zachowania pełnią rolę pierwszych organizatorów jego świata. „Matka osobowym skierowaniem do dziecka wywołuje jego własne *ja*, objawiające się początkowo jako odbicie *ja* matki” (Chłopkiewicz 1987,

s. 124). Separacja dziecka od matki okazuje się być destrukcyjnym czynnikiem dla rozwoju osobowości dziecka. Jeśli w pierwszym roku życia pozbawi się go bodźców miłości i opieki przez ograniczenie kontaktu z matką na dłużej niż trzy miesiące, to przeżycia, których doznaje dziecko można porównać do stanu depresji człowieka dorosłego. Nieobecność matki dłuższa niż pół roku czasem utrudnia, a najczęściej uniemożliwia przywrócenie normalnej więzi uczuciowej w relacji matka–dziecko (Hurlock 1960). Równie ujemne skutki przynosi nieobecność opieki ojcowskiej dla kształtowania się osobowości dziecka. Niekorzystnie wpływa to głównie na chłopców. Przeprowadzone przez Lois M. Stolz (1954) badania pokazały, że chłopcy pozbawieni obecności ojca wykazali słabsze przystosowanie się do sytuacji poza rodziną, większą zależność od dorosłych i lęklivość. W swoich zabawach stawali się bardziej podobni do dziewczynek.

Podobnie zwraca się uwagę na ogromną rolę osobotwórczą obojga rodziców. Zdaniem Ziemskiej (1979, s. 87), „dla rozwoju dziecka potrzebne są obie postacie roli – męska i kobieca”. Jak twierdzą Talcott Pearson i Robert F. Bales (1956), cała rodzina jest ważna dla rozwoju osobowości, a w szczególności cztery podstawowe typy ról rodzinnych, tj. matki, ojca, siostry i brata. Podobnie Makiello-Jarża (1982) określa obojga rodziców jako „osoby znaczące”¹, wywierające duży wpływ na sposób i wybór pełnienia ról społecznych. Tym samym oddziałują na kształtowanie się osobowości. Stosunek matki i ojca do dziecka jest czynnikiem modelującym jego osobowe zachowanie. Wielu autorów dostrzega w nim pierwowzór wszystkich późniejszych relacji społecznych. „Ich obecność uważana jest za warunek rozwojowo niezbędnego poczucia bezpieczeństwa” (Chłopkiewicz 1987, s. 174). Wykonywane czynności, nacechowane pozytywnymi uczuciami, są odbierane przez dziecko i jednocześnie odwzajemniane. Odczuwa ono, że jest kimś drogim i bliskim, a stworzona atmosfera daje poczucie swobody, bezpieczeństwa. Jak pisze Stefan Szuman (1995, s. 55) „ciepło uczuć ogrzewa dobroczynnie psychikę dziecka, chłód uczuć mrozi ją i jest przykry zarówno dla przeżywającej go osoby jak i dla otoczenia”. Zdaniem Ziemskiej (1979, s. 87–89), od roli matki oczekuje się tworzenia atmosfery emocjonalnej w rodzinie, serdeczności, ciepła, ekspresji uczuć i wprowadzenia dziecka w krąg szerszej rodziny. Ojciec natomiast powinien być

¹ Osobą znaczącą nazwiemy kogoś szczególnie dla nas ważnego, z kim się przebywa przez długi czas. Jest ona dla nas szczególnie ważna i często decyduje o naszym postępowaniu. Oprócz rodzica, rodzeństwa czy dalszej rodziny może nią również być bohater narodowy, ulubiony aktor, postać literacka.

oparciem dla całej rodziny, osobą odpowiedzialną za podejmowane zadania. Wymaga się od niego siły, dzielności i zaradności.

Relacja między dzieckiem a rodzicami, według Marii Porębskiej (1991), jest szczególnie ważna, ponieważ kształtowanie osobowości w wieku poniemowlęcym opiera się na zasadzie naśladownictwa i identyfikacji. W tym okresie dziecko jest amoralne, nie zna jeszcze pojęć dobra i zła, dlatego nie potrafi ocenić moralności zachowań rodziców. Dziecko naśladuje matkę, ponieważ uznaje ją za pierwszoplanową osobę znaczącą. Bierne cechy osobowości kształtują się właśnie w dzieciństwie, gdy wychowanek bardzo mocno przejmuje wzorce, z którymi się spotyka. Identyfikacja umożliwia dziecku poznanie i przejęcie wielu form zachowań i doświadczeń społecznych. Dzięki prawidłowemu utożsamianiu się z matką lub ojcem, dziecko poznaje reguły związane z pełnieniem określonych ról społecznych, a przede wszystkim pozyskuje pierwsze informacje o nich. „Rodzice, którzy od wczesnego dzieciństwa swego dziecka poświęcają mu wiele uwagi i zainteresowania, darzą je miłością i akceptują, stwarzają mu warunki do prawidłowej identyfikacji” (Przetacznikowa, Makiello-Jarza 1982, s. 244). Jak trafnie zauważyła Ziemska (1979), to właśnie przez życie w rodzinie, naśladowanie i identyfikację z matką lub ojcem (przedstawicielem tej samej płci) kształtuje się stosunek dziecka do własnej płci.

Warunkiem prawidłowej identyfikacji w początkowym rozwoju osobowości dziecka jest, jak już powiedziano, silna więź emocjonalna pomiędzy dzieckiem a rodzicami. Jednak wraz z jego rozwojem ta bliskość i łączność powinna ulegać rozluźnieniu. Zasadne jest stanowisko Sluckina (1970, za: Siek 1986, s. 40), który twierdzi, że w rozwoju osobowości występują dwa krytyczne okresy. „Jeden okres to pierwszy rok życia, gdzie dziecko jest szczególnie podatne na uczenie się zależności od matki, i drugi w wieku 2–3 lat, kiedy dziecko uczy się niezależności”. Koniec okresu poniemowlęcego i początek przedszkolnego jest właściwym czasem na rozerwanie dotychczasowej symbiotycznej relacji z matką. Wiek przedszkolny jest więc etapem pełnej manifestacji dziecięcej osobowości. Mimo oderwania dziecka od bezpośredniego kontaktu z matką, jego początkowego zagubienia, zaburzenia dziecięcego stanu równowagi, skłania się dziecko do wyjścia ku światu zewnętrznemu. Ma to ogromny wpływ na usamodzielnienie się, podejmowanie różnorodnych aktywności i czerpania satysfakcji z korzystania z zasad, których nauczyli go rodzice. Przede wszystkim stanowi punkt wyjścia do wyodrębnienia własnego „ja” z otoczenia i kontaktu z nim, co sprzyja tworzeniu się struktur werbalnych i osiągnięciu pewnego poziomu autonomii społeczno-moralnej.

Rodzina a aktywność własna dziecka

Dla kształtowania się osobowości dziecka, zarówno w tym, jak i późniejszym okresie młodszego wieku szkolnego, duże znaczenie mają podejmowane przez niego działania, jego aktywność własna. Sposób, w jaki wejdzie w nowe środowisko zależy w dużej mierze od najbliższych mu osób. „Najlepsze warunki do kształtowania się osobowości powstają wtedy, gdy zgrana kochająca się rodzina, darząc dziecko uczuciami, okazując mu zainteresowanie troszczy się o nie, a równocześnie daje mu pole do działań samodzielnych i odpowiednią w nich pomoc” (Porębska 1991, s. 152). Przywołana pomoc rozumiana jest tutaj przede wszystkim jako uznanie praw dziecka w rodzinie, bez przeceniania i niedoceniań jego roli. To również dawanie mu właściwej dla jego wieku swobody i stawianie adekwatnych wymagań. Zachowanie równowagi między poziomem wymagań i zadań a aktualnymi predyspozycjami dziecka, zdaniem Lwa S. Wygotskiego (1971) sprawia, że program dorosłych zostanie zasymilowany przez dziecko i wpłynie na niego korzystnie. Znajdzie to odzwierciedlenie w rozwoju osobowości i będzie ten rozwój intensyfikować. Pod pojęciem pomocy kryją się także pozytywne relacje, stwarzające „dobry psychiczny klimat” dla inicjatyw dziecka. Przejawianie wobec niego akceptacji kształtuje świadomość jego wartości i możliwości. Wymieniany przez Ziemską (1973) całościowy kształt owych postaw rodzicielskich: akceptacji, współdziałania, rozumnej swobody i uznawania praw dziecka sprawia, że wkracza ono w świat pewnie, bez oporów i zahamowań. Rozwijając się w tak ukształtowanej rodzinie, dziecko pod wpływem rodziców staje się zdolne do drobnych wyrzeczeń, modyfikacji własnych zachowań i nie staje w silnej opozycji do otoczenia. Dla utrzymania dobrej relacji z rodzicami rezygnuje z zaznaczania swojej woli. Tym samym przechodzi łagodnie charakterystyczny dla tego okresu egocentryzm. Zdaniem Lidii Wołoszynowej (1982), zewnętrzne oddziaływania „przełamują się” w warunkach wewnętrznych. Ich wpływ na osobowość i kształt, jaki przybiorą, zależą od stosunków, w jakich jednostka pozostaje z najbliższymi. Oczywiście miłość i troska rodzicielska są czynnikami bezcennymi, dającymi dziecku nieocenione możliwości rozwoju. Jednak ta troska może być przejawiana w formie, która zamiast stymulować właściwe doskonalenie osobowości, będzie ją hamować. Ziemska (1973), pisząc o roli rodziców w kształtowaniu się osobowości dziecka, jego świata myśli, uczuć i obrazu siebie, mocno akcentuje znaczenie postaw rodzicielskich. Właśnie taką postawę określa jako nadmiernie chroniącą i klasyfikuje ją jako niewłaściwą. Przejawianie zbyt dużej obawy o bezpieczeństwo dziecka, ciągle uświadamianie i przypominanie mu o zagrożeniach, czynią je podatnym

na oddziaływania wyzwalające niepokój i przez to hamujące aktywność. Normalne niepowodzenia dziecko przeżywa silniej i odbiera jako potwierdzenie własnej nieudolności. Bliskie takiej postawie i mające niekorzystny wpływ na dziecko są postawy: nadmiernie wymagająca, odtrącająca i unikająca.

Nauczanie i wychowanie w rodzinie

Na tym i późniejszych etapach rozwoju uwidaczniają się wszystkie wcześniejsze oddziaływania środowiska rodzinnego wobec dziecka. Najczęściej mówi się o niekorzystnym wpływie takich zachowań, jak: rozpieszczanie dziecka, zbyt surowa dyscyplina, nietolerancja, agresywność, nerwowość. „Dziecko rozpieszczone, czyli takie, którego każdy kaprys jest zaspokajany, staje się leniwe, unika wysiłku” (Hurlock 1960, s. 246). Podobne stanowisko zajmuje Ross Stagner (1948) twierdząc, że rozpieszczanie dziecka sprzyja wytworzeniu schematów reagowania unikającego, nieśmiałości, małej odporności w trudnych sytuacjach życiowych, ucieczki od kłopotów, co przeszkadza w całościowym rozwoju emocjonalnym. Dzieci wychowywane w zbyt łagodnej dyscyplinie przejawiają mniejszą aktywność fizyczną i ograniczają kontakty społeczne. Sprzyja to wykształceniu się postaw niepewności, lęklivosti. Z kolei zachowanie dominujące może spowodować taki sam sposób postępowania u dziecka, a co więcej, przeniesienie go na kontakty z rówieśnikami. Zdaniem Elisabeth Hurlock (1960), zbyt surowa dyscyplina, oprócz wyzwalania w dziecku zachowań negatywistycznych i agresywnych, działa również onieśmielająco. Tak np. jednostka, która nauczyła się bać w środowisku rodzinnym i zgeneralizowała ten lęk, będzie szukała samotności, dążyła do izolacji, jeszcze bardziej pogłębiając swoją nieśmiałość. Brak bliskiej więzi w rodzinie pociąga również za sobą zanik tendencji afiliacyjnych – tendencji do łączenia się z innymi ludźmi. Dziecko towarzyskie, o silnej potrzebie integrowania się, dobierając sobie środowisko czynne i energiczne, będzie wzmacniać w sobie przyjacielskie postawy. Jednostka będzie szukała w życiu takich sytuacji, do jakich została przystosowana przez najbliższe otoczenie.

Dla całokształtu formowania się osobowości doniosłe znaczenie ma stabilizacja życia dziecka. Podążając za poglądami Ziemskiej (1979) można powiedzieć, że „harmonijny rozwój osobowości dziecka wiąże się nie tylko z obecnością i opiekuńczą rolą rodziców, ale także ze zgodnością ich tendencji i działań wychowawczych, czyli (...) koalicją wychowawczą rodziców”. Do owych czynników stabilizacyjnych Zbigniew Tysza (1970, s. 221–230) zali-

cza stałość norm i wzorów obowiązujących w rodzinie, stałość ról społecznych pełnionych w ramach stosunków wzajemnej współzależności oraz stałość stosunków emocjonalnych łączących dziecko z innymi członkami rodziny. Jak mówi dalej, dezorganizacja i brak stabilności pod tymi względami powodują zakłócenia w funkcjonowaniu mechanizmów socjalizacyjnych. Spowodowany nimi brak bezpieczeństwa wywołuje zanik jego poczucia, czego następstwem jest zahamowanie i występowanie zaburzeń w funkcjonowaniu oraz rozwoju osobowości dziecka. Podobne stanowisko zajmuje Czesław Czapów (1971, s. 267–272) twierdząc, że wypaczenie stosunków rodzinnych patologizuje życie emocjonalne dziecka i powoduje niezdolność do afirmacji samego siebie i własnej woli. Ład dziecka zostaje naruszony, a konflikt najbliższych dziecku osób wywołuje w rodzinie stan napięcia, wyładowania, wrogości czy obojętności. Zanik więzi interpersonalnych, prowadzący do indywidualizacji życia poszczególnych członków, może mieć poważny wpływ na przebieg procesów kształtowania osobowości w rodzinie. Zaobserwowanie przez dziecko coraz rzadszego występowania wspólnego działania i przeżywania, osłabienie kontaktów między członkami rodziny może, jak pisze Urie Bronfenbrenner (1970), wywołać tendencję do odwzorowywania, najpierw stanów psychicznych, a w konsekwencji zachowania. Atmosfera uczuciowa, w jakiej dziecko wzrasta jest, zdaniem Ziemskiej i Tyszki, bardzo ważnym czynnikiem jego rozwoju.

Dzieci, które najmłodsze lata spędziły poza rodziną, wychowując się w domach dziecka, i wykreowały w sobie schematy reagowania: apatię, niepokój, brak stabilizacji emocjonalnej, nabyły jednocześnie tendencje do utrzymywania się ich przez całe życie, nawet mimo zmiany środowiska, np. w przypadku adopcji (Siek 1986, s. 92–96). Udowodniono (Bronfenbrenner 1970), że umieszczenie dziecka z dala od rodziny wywołuje w większości przypadków zahamowanie jego rozwoju, nawet w warunkach zapewnienia mu właściwej opieki. „Rodzina – nawet niedoskonała – o ile nie stwarza zagrożenia (...) stanowi dla dziecka środowisko społeczne, którego nie umiemy niczym zastąpić, przede wszystkim jeśli chodzi o zaspokajanie jego potrzeb emocjonalnych, zwłaszcza potrzeby bliskiej więzi osobistej” (Muszyński 1980, s. 131–132), która jak już wcześniej wspomniano, odgrywa kluczową rolę w prawidłowym procesie rozwoju osobowości.

Podsumowanie

Rozwój osobowości dziecka to „proces postępującej integracji zachowania, która dokonuje się w miarę budowania obrazu świata i własnej osoby oraz kształtowania się systemu motywacyjnego” (Malczak 2003, s. 210–211). Rozpatrując rozwój dziecka trudno jest oddzielić poszczególne jego sfery rozwojowe, gdyż wpływają na siebie i wzajemnie się warunkują. Jednakże pisząc o rozwoju osobowości nasza uwaga jest zwrócona w stronę środowiska rodzinnego i jego aktywności własnej. Jak podkreśla Zbigniew Zaborowski (1969, s. 61), o rozwoju dziecka nie decydują specjalne metody lub wyszukane techniki wychowawcze, lecz charakter i formy stosunków rodziców z dziećmi. Właściwe wychowanie, czas i uwaga poświęcane dziecku procentują w przyszłości. Dzięki nim dziecko czuje się bezpieczne, kochane, pewne siebie, stabilne emocjonalnie. W wyniku prawidłowych oddziaływań najbliższego środowiska dziecko jest gotowe do życia w społeczeństwie.

BIBLIOGRAFIA

- Bronfenbrenner U. (1970), *Czynniki społeczne w rozwoju osobowości*, „Psychologia Wychowawcza”, 1–2.
- Chłopkiewicz M. (1987), *Osobowość dzieci i młodzieży. Rozwój i patologia*, Warszawa: WSiP.
- Czapów C., Jedlewski S. (1971), *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa: PWN.
- Gerstmann S. (1968), *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (2004), *Wstęp*, w: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, t. 3, Warszawa: PWN.
- Hurlock E. (1960), *Rozwój dziecka*, Warszawa: PWN.
- Kłoskowska A. (1964), *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, Warszawa: PWN.
- Malczak A. (2003), *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Malczak A. (2004), *Różnice indywidualne w rozwoju psychicznym*, w: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, t. 3, Warszawa: PWN.
- McAdams D.P., Pals J.L. (2006), *A new Big Five: Fundamental principles for an integrative science of personality*, „American Psychologist”, 61, za: Zimbardo P.G., Johnson R.L., McCann V. (2010), *Psychologia. Kluczowe koncepcje. Psychologia osobowości*, tłum. J. Kowalczevska, A. Wilkin-Day, Warszawa: PWN.

- Muszyński H. (1980), *Zarys teorii wychowania*, Warszawa: PWN.
- Obuchowski K. (1965), *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa: PWN.
- Oleś P. (2004), *Rozwój osobowości*, w: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, t. 3, Warszawa: PWN.
- Pearson T., Bales R.F. (1956), *Family. Socialization and interaction process*, Glencoe, Ill., Free Press.
- Porębska M. (1991), *Osobowość i jej kształtowanie się w dzieciństwie i młodości*, Warszawa: WSiP.
- Pressey S.L. (1955), *The older psychologist; his potentials and his problems*, "American Psychologist", 10 (4).
- Przeclawski K. (1971), *Instytucje wychowania w wielkim mieście*, Warszawa: PWN.
- Przetacznikowa M., Makiełło-Jarża G. (1982), *Podstawy psychologii ogólnej*, Warszawa: WSiP.
- Rembowski J. (1972), *Więzi uczuciowe w rodzinie*, Warszawa: PWN.
- Reykowski J. (1992), *Osobowość*, w: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia ogólna*, Warszawa: PWN.
- Siek S. (1986), *Formowanie osobowości*, Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej.
- Stagner R. (1948), *Psychology of Personality*, New York: McGraw-Hill.
- Stolz L.M. i in. (1954), *Father relations with war-born children*, Stanford: Stanford University Press.
- Szuman S. (1995), *Natura, osobowość i charakter człowieka*, Kraków: WAM.
- Tyszka Z. (1970), *Przeobrażenia rodziny robotniczej w warunkach uprzemysłowienia i urbanizacji*, Warszawa: PWN.
- Tyszkowa M. (2007), *Pojęcie rozwoju i zmiany rozwojowej*, w: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, Warszawa: PWN.
- Wołoszynowa L. (1982), *Z badań nad rodziną polską. Wprowadzenie do prac psychologicznych*, w: L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii*, Warszawa: PWN.
- Wallon H. (1950), *Od czynu do myśli. Szkice z zakresu psychologii porównawczej*, Warszawa: PZWS.
- Wygotski L.S. (1971), *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa: PWN.
- Zaborowski Z. (1969), *O rodzinie. Rodzina jako grupa społeczno-wychowawcza*, Warszawa: „Nasza Księgarnia”.
- Ziemska M. (1973), *Postawy rodzicielskie*, Warszawa: „Wiedza Powszechna”.
- Ziemska M. (1979), *Rodzina a osobowość*, Warszawa: „Wiedza Powszechna”.
- Zimbardo P.G., Johnson R.L., McCann V. (2010), *Psychologia. Kluczowe koncepcje. Psychologia osobowości*, tłum. J. Kowalczevska, A. Wilkin-Day, Warszawa: PWN.

STRESZCZENIE

Artykuł stanowi krótkie wprowadzenie w tematykę rozwoju dziecka. Rozwój osobowości dziecka, jako istotny komponent rozwoju psychicznego, jest ważnym elementem na drodze całościowego rozwoju młodego człowieka. Poprzez jego wczesnodziecięce doświadczenia w kontaktach z rodziną, najbliższym otoczeniem, kształtowaniem się własnego „ja”, przetwarzaniem informacji, modelowaniem i samoaktualizacją, przejawia się w coraz bardziej złożonych potrzebach, motywach, w dążeniu ku dorosłości. Wszystko to ma ścisły związek ze środowiskiem rodzinnym dziecka. Niniejszy artykuł ma charakter teoretyczny. Zwraca uwagę na ogromne znaczenie rodziny w rozwoju dziecka, gdzie istotne są charakter i formy stosunków rodziców z dziećmi, w wyniku których młody człowiek będzie w przyszłości przygotowany do życia w społeczeństwie.

SŁOWA KLUCZOWE: osobowość, rozwój osobowości, rodzina, środowisko rodzinne, dziecko

SUMMARY

This article is a short introduction to a topic of child development as a process of constant changes and transformations. Personality development by being a crucial component of psychological growth is an important element in the process of a child evolution. Growing child experience many different things like contact with family and nearest surrounding, evolution of consciousness and self-awareness. It results in more and more complex needs and ambitions. All of these is strictly connected to child's family environment. This article has a theoretical character. It shows an enormous role of a family in child's growth process. It also showcases that character of a bond between parents and children results in a child preparation to an adult life.

KEYWORDS: personality, personality development, family, family environment, child

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

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

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 7.10.2017

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 23.10.2017,
26.10.2017, 30.11.2017

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 31.12.2017

Problems and needs of street children

Problemy i potrzeby dzieci ulicy

“There cannot and should not be any abandoned children. Neither children without family. Neither street children... One ought to watch so that the goodness of a child is always in the first place (...). Childcare is the first and fundamental test of human-to-human relationship”.

John Paul II

Introduction

Changes in the modern world have significant impact on the functioning of an individual, the family and the local environment. Constant haste for material goods, extreme hedonism and unhealthy selfishness result in losing the most precious things in life, the relationship with another person. The effects of social changes are felt most by children and adolescents. Adults being busy with their affairs, spend less and less time on the upbringing of the youngest. Emphasis on individualism, new technology, too high educational requirements make coping with the difficulties of everyday life worse and worse for the adolescents and consequently they begin to experience the feeling of loneliness. Whereas, every child needs closeness, time spent with the loved ones, interest and attention. If it is not found in the family, school, he escapes to colleagues with whom he begins to spend more and more time. This may bring another social problem, which are *the street children*. According to the Council of Europe, these are:

children under the age of 18 who live in the street for a shorter or longer time. These children live, move from place to place and make contact with a peer group or other groups in the street. The official address of these children is the address of their parents, or any social institution (educational assistance, psychiatric, counseling for youth and others). It is very significant that with adults,

parents and representatives of schools and aid institutions, these children have only weak or no contact (Brandes, Specht 2000, pp. 29–30).

The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO considers these children to “live in the street, completely on their own. They had abandoned their homes and were found without any alternative” (Adamczyk 2015, p. 27). According to Barbara Adamczyk, they are people “living in the street environment that has overtaken the care, material-economic, educational and socialization functions of the family. The process of marginalization in all spheres of life leads the childhood and adolescence of these girls and boys to being at risk” (2015, p. 33). It is worth mentioning here that we are dealing with yet another type of sphere, the so-called *online street*. For children who do not have psychological needs fulfilled, who do not have any interests or ideas how to spend their free time, the Internet becomes a friend. Such people do not participate in social life, skip classes, do not talk to their parents, do not take social roles, they do not have real but only virtual friends. In Japan this phenomenon is so popular that it is considered to be a social disease. In 2013 there were 700 thousands of people in this country who did not leave their room and were in front of the computer screen all the time. The first one who described this problem was Tamaki Saitō in 1998 (Krochmal 2014). In Poland there are still no studies on online street children, but there are studies on children who have been raised by the street (in the traditional sense). I would like to devote this article to these researches.

A street child – theoretical and empirical approach

There are around 90 million street children who live in the world, most of them live in Brazil – about 35 million, Africa – 10 million, Russia – 2.5 million. This problem also affects other countries, Romania, Moldova, Ukraine, Bosnia and Herzegovina. It is assumed that in Poland there are 400 thousand. There are 15 thousand in Warsaw alone (the Society of Friends of Children data) (Zwoliński 2012, pp. 197–200). These are mostly social or emotional orphans, children who come from neglected backgrounds where their needs are not being met. They are also children from the so-called “good homes” whose parents are not interested in their children because they have no time for it.

The reasons that make a child go to the street are most often found in the family, school or local environment. Parental factors include pathologies (e.g. unemployment, poverty, violence, addictions), parental misconduct, misun-

derstandings, emotional distance, parental absence (Pospiszyl 2009, p. 313). Another source is school, which is often avoided by children who cannot cope with the requirements, who are victims of peer violence, who do not have interests, who belong to youth subcultures. Playing hooky they spend most of the time on the streets and begin to adjust to the situation (Pospiszyl 2009, p. 313). The cause of problems connected with local environment is lack of cultural and educational offers, playgrounds that children could benefit from in their free time as well as ghettization of housing estates (Pospiszyl 2009, p. 313).

In the literature you can find different typologies of a street child. The international classification includes:

- street working children – children living with their parents but spending time in the streets and working there,
- street living children – children who spend time in the streets, working there, not contacting their parents,
- children at risk – children in prisons or institutions, their social situation is below social acceptance (Kołodziejczyk 2000, p. 40).

On the other hand Irena Pospiszyl (2009, pp. 306–308) gives the following types of street children: refugees (escaping from the harm done to them by their parents), adventurers (curious about the world, needing to explore), vagabonds, street kings (for these children, the street is the only house), mall girls (spend time in shopping centers) and blockers (they stay under the blocks where they drink alcohol, accost neighbors, make minor thefts). Another type of typology was introduced by Tomasz Kołodziejczyk (2000, pp. 42–44), who distinguished: refugees from care and education as well as resocialization centers, prostituting youths, Romani gypsies living in Poland, children fleeing from homes, children who do not meet school requirements, children working in the streets, children who meet their psychological needs on the streets.

In my opinion, children run away from homes with different motives, and so I distinguish:

- social motif – children leave family home to spend time with their friends,
- hedonistic motif – escape for new experiences, pleasures,
- economic motive – young people run away to earn money and spend it on their own,
- liberty motif – children want independence, self-reliance,
- escape motif – children run away from problems, they are not happy at home, sometimes hurt by the close ones,
- individual motif – escapes are caused by illnesses, addictions, personality traits, the desire to be alone.

Most often street children are treated stereotypically, as not very hard-working, demand-driven, having no life goals, accepting aggression, truancy or psychoactive substances. Here are the results of studies conducted among children who spend their free time on the streets, which slightly demolish the given image¹.

The study was carried out as a part of the project: “Dream Street – Friendly Old Town Space”². The interview questionnaire was offered and developed by me, while the survey was conducted by street workers of the “Dream Street”³. The results provided answers to the following research problems⁴:

1. How do street children function in the family?
2. How do street children function in school?
3. How do street children function in peer groups?
4. How do street children function in their spare time?
5. How do street children cope with their difficulties?
6. What resources do street children have?
7. What needs, expectations do street children have?

The first research area concerned the family. When asked who makes their family, they usually answered that parents, siblings, grandparents, stepfather, uncle/aunt. There were also indications for single parents: a mom or a dad. Respondents most often spend time with relatives in an active way (e.g. cinema, swimming pool, shopping, cycling, family trip, preparing meals together).

¹ For the purpose of the study I use the phrase: *street children*, but they are children who have families, but most of their time spend in the streets of the city, they are children living in the streets, contacting the parents (such a type was not classified in the international classification).

² Pilot program of outreach activities, realized in 2015 in the Old Town of Torun. The project was funded by the Torun City Council, the Department of Health and Social Policy as a public task in the area of: *prevention of addiction and prevention of social pathologies, protection and promotion of health*. The aim was to introduce a street worker approach to working with the young being at risk of social exclusion who spend their free time in the streets and with the adults living in difficult situation.

³ The Dream Street group included: Zdzisław Betlejewski, Teresa Szeląg, Joanna Mędrzycka, Magdalena Braun, Artur Muras, Małgorzata Karczewska, Monika Cegielska and Joanna Roch. The activities of the group were patronized by Kuyavian-Pomeranian Society “Powrót z U”. Thanks to the support of this organization, especially Agnieszka Słowik – a specialist in working with co-addicted families – street workers had been on duty on the streets of Torun Old Town for nearly one year.

⁴ The study involved 25 street children aged 11–18 years. There were 17 girls and 8 boys. Conversations with children lasted for a few hours.

However, it is distressing that only 4 young people indicated a conversation, and 8 children passive leisure time with family (sitting at home, watching TV, Internet). Unfortunately, as many as seven people do not spend time with their loved ones. They explain it in the following way:

- “parents are busy and do not have time for me”,
- “alcohol is first at home, we do not count”.

Meanwhile, young people have ideas how to spend time with their family. Asked this question, young people most often list active ways of spending time with their family (walking together, trips, cinema, developing passions), conversations. At the same time, it is puzzling and sad at the same time that 7 respondents do not want to spend time with their parents (they do not need it) and 6 do not know or did not answer. In another question, young people show what they would change in their homes if they could:

- “more conversations with parents”,
- “more closeness with parents”,
- “improving relations with siblings”,
- “parents should not work so much”,
- “walks or cinema together with the parents”,
- “less alcohol at home”,
- “better conditions at home”.

As we can see, young people may experience insufficient social and emotional ties with their loved ones (parents and siblings). The lack of satisfying needs can in turn cause loneliness. The child needs contact with others, therefore, since he does not find it in the family, he escapes to his friends with whom he begins to spend more and more time.

The next area of research was determining the functioning of the respondents at school. When asked if you like school, most responded that yes, the opposite view had only 7 people, and 3 had a split opinion on the subject. Most of the young people like gaining knowledge, contact with colleagues, talking to the teacher. The respondents, however, meet many problems in this area, most often:

- playing hooky,
- violence and aggression,
- smoking,
- drinking alcohol,
- taking drugs,
- too many requirements from the teachers,
- lack of understanding on the part of the teacher.

In case of difficulties young people rarely turn to adults, only 6 people admitted that in the situation of problems they would go to the school counselor, 5 to the tutor teacher and parents, and 4 to the teacher. Most respondents said they would go to their friends and siblings for help: "when I have a problem I always turn to my buddy, adults would not help me anyway". When asked what they do, when they do not go to class, most of them respond that they are at home, most often by the computer, spending time with their colleagues out or at school, e.g. in the play room. Young people have many ideas about how to change school so that it is more friendly for the student. For example, it was suggested that teachers could be more understanding, patient, and they could run their lessons in an interesting way: "If I am to sit on a boring lesson, I prefer to go home". The adolescents also indicate that the tutors could take care of the safety of the students at school and reacted when needed. The respondents do not like the great number of lessons they have a day and the fatigue that accompanies it: "I have to sit quietly in class, instead of running and spending time otherwise".

The next questions concerned the peer group. Respondents agreed that they have most of their friends online. In fact, the number of colleagues is much smaller. Almost half of the respondents do not have a real friend. According to the respondents, among the characteristics that a friend should have there are: honesty, sense of humor, kindness, helpfulness, understanding, care, honesty, wisdom, courage, loyalty. Young people do not want to deal with people using psychoactive substances, with aggressive, gossiping, with people who do not care about personal hygiene, conceited, boring. When asked how do young people spend their time with their peers, most pointed to walking on the streets, talking on the phone, playing computer games, attending a play room, doing sports, going to sports matches, watching TV. There was also an answer that they and their friends reached for stimulants in their free time: "Sometimes I happen to have cigarettes with my friends and drink alcohol".

Young people's free time is the next area of the research exploration. As it turns out, young people most often spend time with friends, do sports, use the Internet, watch movies, attend extracurricular activities, read books, learn, relax. Generally, free time is spent with peers, parents, siblings or mums. In the meantime, young people have many interests that they would like to develop (for example, they pointed to sports, drawing, fishing, music, travelling, books, cooking, singing, writing poetry, learning).

Further questions were related to the difficulties faced by young people and how to deal with them. The research shows that the problem for young people is: learning, relationships with the family, trust in others, expressing emotions,

self-acceptance. Respondents use a variety of solutions to meet these needs, and most often talk about problems with others (colleagues, parents), they keep them in, ignore them or simply say they do not cope with them. In difficult times they can count on friends, parents, grandparents, teachers, no one. When asked what they would need to change in their lives to make them happier, they answered:

- “developing interests”,
- “I would like to finish school”,
- “better relations with parents”,
- “less stimulants at home”,
- “changing the place of living”,
- “having siblings”,
- “living with both parents”.

Then the strengths of street children were examined. When asked what do they do best, there were many answers that show that young people are aware of their potential. Most young people emphasized their skills connected with specific activities (sports, learning, cooking, dancing, singing, DIY, drawing, writing poetry, song lyrics, helping others) and character traits (hard work, obstinacy, openness, courage, honesty, optimism, diligence, accuracy, communicativeness). Only 3 people do not see any positive qualities. When asked what is important for young people in life, most people said family, colleagues, hobby, happiness. Among their biggest dreams there were:

- “going abroad”,
- “happy family”,
- “getting a job”,
- “money”,
- “re-experiencing childhood so it is happier”,
- “own apartment”,
- “being famous”.

The answers about the goals they would like to achieve in life are presented similarly. They are as follows:

- “education”,
- “family establishment”,
- “getting a good job”,
- “travelling”,
- “developing interests”.

Lack of motivation, consequence, knowledge, lack of money and support from adults is, according to young people, an obstacle in achieving the goals set.

The last part concerned the needs and expectations of the surveyed children. When asked what they would like to do instead of spending time on the street they answered:

- “spending time with family”,
- “doing sport”,
- “developing interests”,
- “going to the play room”,
- “meeting friends”,
- “feeling needed”.

Finally, the respondents were asked what were their expectations from adults. Young people indicated that they would like to talk more with their parents and educators, they need their closeness, support and help in learning, help with life problems, protection against aggression, they need a place to spend their free time in and develop their hobbies.

The research shows that street children are orphaned emotionally and socially, and their needs are not adequately met. They spend their free time on the streets because they have no alternative. Young people have ideas on how to change their situation, but without adequate support, care and attention from adults, they are not able to implement them. These children are lonely, they lack somebody who would give at least a clue how to handle life properly, what choices to make, what goals to pursue. In addition, the analysis of the results of the study suggests that:

- young people spend too little time with their family, almost every third of the respondents does not spend time with their parents and the same number spends the time passively,
- every second respondent has no real friend,
- the respondents want to improve relationships with relatives (they would like to spend time with their parents in an active way and talk more with them),
- the respondents value family and education,
- young people have the resources they need to survive sometimes difficult life,
- most young people like school,
- the respondents would like the teachers to be more empathetic, support the students, and react in situations that threaten their health and safety,
- in case of difficulty, the respondents rarely turn for help to adults,
- young people are aware of their potential, can identify their strengths,

- the respondents would like to develop their interests, but there are no suitable offers and places where they could do so,
- from adults, they expect support, conversations, spending free time together and getting the feeling of security.

An important conclusion also emerges from this study that additional category of street child should be introduced: *a child lonely in the family*. This is a new, increasingly common type of a street child in Poland. Children have at least one parent, but for various reasons they are unable to provide proper care and education. As a consequence, the child begins to spend more and more time on the street, which becomes his “second home”.

What do these results mean for parents and educators? First and foremost, one should spend as much time with the children as possible, talk to them and help in solving problems. Children need adults who are mature, responsible and authentic. Those who are interested in their lives, accompany them in joys and concerns. Most importantly, they always have time to educate, because they know that every moment of parenting is important. This is the essence of such an important process as education, shaping personality of a young person.

Conclusion

In Poland, many institutions from the area of social welfare and non-governmental organizations undertake numerous activities for street children, children lonely in their family. Street workers (street counselors) play crucial role in this system. They use environmental method which is addressed to people experiencing various kinds of problems, which are the effect of “anxiety, reluctance, lack of knowledge, distrust, shame and others, they do not want to or cannot use the help of social, medical or social institutions” (Dębski, Michalska 2011, p. 43). In their work, the street workers reach to young people wherever they are (basements, allotments, discotheques, shopping malls or the Internet). Help of these professionals focuses primarily on education, counseling, intervention and integration. They create individualized help plans and then motivate teenagers to take specific actions to change their lives. The necessary condition is flexibility, versatility and individual approach to the needs of each person (Dębski, Michalska 2011, p. 47). Building a relationship with the child based on trust and bolstering this bond is essential. Frequent meetings in a safe place for children, conversations and getting to know each other can promote

openness and willingness to receive help from an adult (Dębski, Michalska 2011, pp. 174–175).

The tasks of the street worker are focused on:

- noticing a street child,
- diagnosing his family and school environment,
- offering a form of daily support (e.g. day centers),
- making a work plan with the child's family and implementing it,
- establishing partnership with the school and other child support organizations,
- evaluating actions (Winnicka 2000; Cholewa, Dekret, Kędzierszawska, Kłapcia, Młotek, Studzińska, Trybulski, Wichary).

Streetworking can be carried out by family support units, family support centers, NGOs and other institutions working in the social assistance system (Szluz 2014, pp. 109–110). It brings many benefits, primarily in the social field (identification of street children in the local environment, undertaking remedial actions, puncturing myths about this group of teenagers), individual one (help given to a particular child and his family) and systemic (creating preventive and intervention programs for street children adapted for their needs) (Dębski, Michalska 2011, p. 60). However, this work involves some difficulties, there is lack of systemic and financial solution, and the question of the interdisciplinarity of help and methodology of educational, social rehabilitation and therapeutic work with a street child emerges as well. It is gratifying that in spite of these problems many people and organizations in Poland undertake actions for street children. Thanks to their work the phenomenon of *street children* may be minimized and effectively counteracted. You cannot allow any child to be alone, unhappy and left without care. It is worth mentioning the words of Janusz Korczak, who wrote about the youngest:

a child has a future, but he has a past: memorable events, memories, many hours of the most important solitary deliberations. Same as us remembers and forgets, appreciates and disregards, logically reasons and wanders when he does not know. He confidently trusts and doubts (Korczak 2012, p. 11).

This author proclaimed that all children should be loved and respected, that every child has the right to ignorance, property, secret, to the current hour and every moment separately, to failures and tears (Korczak 2012; Korczak 2017). Therefore, it is worth taking care of young children to be surrounded by the close, loving ones, to experience only good moments, and approached

adulthood with confidence, optimism and faith that they are exceptional and fortunate people, able to fulfill all their plans and dreams.

REFERENCES

- Adamczyk B. (2015), *Dzieci ulicy w Polsce i na świecie. Definicja, typologia, etiologia*, Kraków: Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Brandes D., Specht W. (2000), *Praca z dziećmi ulicy w European Network on Street Children Worldwide (ENSCW) and International Society for Mobile Youth Work (ISMO). Projekty i koncepcje*, in: G. Olszewska-Baka (ed.), *Dzieci ulicy, problemy, profilaktyka, resocjalizacja* (pp. 29–38), Białystok: Wydawnictwo eRBe.
- Cholewa K., Dekret M., Kędzierzawska J., Kłapcia M., Młotek G., Studzińska J., Trybalski R., Wichary S., *Pomoc dzieciom ulicy – doświadczenia organizacji pozarządowych*, http://portal.ngo.pl/files/01dzieciulicy.ngo.pl/public/pliki_do_pobrania/broszura_ok.pdf (access: 2.10.2017).
- Dębski M., Michalska A. (ed.) (2012), *Podręcznik streetworkera bezdomności*, Gdańsk: Pomorskie Forum na rzecz Wychodzenia z Bezdomności.
- Kołodziejczyk T. (2000), *Program Street Children – Children on the Streets w Polsce*, in: G. Olszewska-Baka (ed.), *Dzieci ulicy, problemy, profilaktyka, resocjalizacja* (pp. 39–52), Białystok: Wydawnictwo eRBe.
- Korczak J. (2012), *Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka.
- Korczak J. (2017), *Momenty wychowawcze*, Warszawa: Rzecznik Praw Dziecka.
- Krochmal A. (2014), *O oswojaniu hikikomori w Japonii*, <http://japonia-online.pl/article/220> (access: 28.10.2017).
- Pospiszyl I. (2009), *Patologie społeczne*, Warszawa: PWN.
- Szluz B. (2014), *Streetworking jako nowa forma interwencji i pracy z osobami wykluczonymi społecznie*, „Seminare. Poszukiwania naukowe”, 35 (2), pp. 101–111.
- Winnicka O. (2000), *Metody pracy z dziećmi ulicy w schronisku dla nieletnich*, in: G. Olszewska-Baka (ed.), *Dzieci ulicy, problemy, profilaktyka, resocjalizacja* (pp. 185–191), Białystok: Wydawnictwo eRBe.
- Zwołośki A. (2012), *Krzywdzone dzieci. Zagrożenia współczesnego dzieciństwa*, Kraków: Wydawnictwo WAM.

SUMMARY

The article concerns an important issue, which is street children. Given the fact that there are about 90 million children in the world living on the streets today, 400,000 in Poland, it is a serious social problem on a global and local level. In the text we presented a theoretical approach to this problem and results of tests conducted in Torun,

on the functioning of children in their free time on the streets. The results of these studies show that street children are perceived stereotypically. Meanwhile, these children have specific ideas for their future, they can identify solutions for their difficult situations, and know their strengths. Their only problem is loneliness and the lack of support from adults, parents, teachers who should be their authorities. The study also pointed out the role of the streetworking as an alternative method of working with street children.

KEYWORDS: street children, streetworking, prevention, intervention

STRESZCZENIE

Artykuł dotyczy ważnego zagadnienia, jakim są dzieci ulicy. Biorąc pod uwagę fakt, iż obecnie na świecie na ulicach żyje około 90 mln dzieci, a w Polsce 400 tys., to jest to poważny problem społeczny o charakterze globalnym i lokalnym. W tekście zaprezentowane zostało ujęcie teoretyczne tego problemu, a także wyniki badań przeprowadzonych w Toruniu, dotyczących funkcjonowania dzieci przebywających w czasie wolnym na ulicach. Wyniki tych badań pokazują, że dzieci ulicy postrzegane są stereotypowo. Tymczasem dzieci te mają określone pomysły na swoją przyszłość, potrafią wskazać rozwiązania dla swej trudnej sytuacji, znają swoje mocne strony. Jedynym ich problemem jest samotność i brak wsparcia ze strony dorosłych, rodziców, nauczycieli, którzy powinni być dla nich autorytetami. W pracy wskazano też na rolę streetworkingu jako alternatywnej metody pracy z dziećmi ulicy.

SŁOWA KLUCZOWE: dzieci ulicy, streetworking, profilaktyka, interwencja

KATARZYNA WASILEWSKA-OSTROWSKA – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
e-mail: katwas@umk.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 1.12.2017

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

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 31.12.2017

Grupowe zajęcia logopedyczne dla dzieci jako popularna forma profilaktyki w przedszkolu

Logopedic group classes as popular prophylactic form in kindergarden

Zajęcia grupowe jako część opieki logopedycznej w przedszkolu

Atrakcyjną i popularną, szczególnie w przedszkolach, formą stymulacji rozwoju dzieci stały się profilaktyczne zajęcia grupowe, prowadzone przez logopedów. O obowiązku zatrudnienia logopedy przez pracodawcę w publicznym przedszkolu informuje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Rozporządzenie MEN 2013, § 7.2). Placówki prywatne, motywowane chęcią zapewnienia konkurencyjnej oferty, bardzo często decydują się na współpracę z terapeutą mowy. Choć logopedia w Polsce ma stosunkowo krótką historię, to w przedszkolach pozycja logopedy jest dość dobrze ugruntowana. Tworzy on, wraz z wychowawcami, opiekunami grup i psychologiem, kadre pedagogiczną i realizuje zadanie wychowywania i nauczania dzieci.

Logopeda w przedszkolu prowadzi działania diagnostyczne, terapeutyczne i profilaktyczne. Sposób realizacji tych zadań może być odmienny w różnych placówkach. Zależy od takich czynników, jak m.in.: wymiar godzin etatu logopedy, liczba dzieci wymagających terapii logopedycznej, liczebność grup, oczekiwania dyrektora i kadry przedszkolnej wobec terapeuty mowy, warunki lokalowe. W ostatnich latach w wielu obszarach naukowych coraz większą uwagę przykładają się do działań prewencyjnych, które mają zapobiec konieczności podjęcia działań terapeutycznych (Michalak-Widera, Węsierska 2013, s. 235–242). Ta tendencja odnosi się także do zakresu obowiązków terapeutów mowy. W ramach działań profilaktycznych logopedzi podejmują trud pracy z dużą grupą przedszkolną, w skład której wchodzi dzieci zarówno z opiniami o potrzebie terapii logopedycznej, jak i takie, których rozwój

mowy przebiega prawidłowo. Liczebność grup zależy od placówki i waha się od kilku do nawet 25 dzieci (Rozporządzenie MEN 2001, § 5.2). W jednej sali mogą znajdować się rówieśnicy, ale także dzieci w zbliżonym wieku, np. trzy- i czterolatki (Rozporządzenie MEN 2001, § 5.1). W zależności od przyjętych w przedszkolu zasad postępowania, na czas zajęć logopedycznych logopeda zostaje sam z grupą (w placówkach prywatnych) lub może liczyć na wsparcie ze strony opiekuna bądź wychowawcy grupy. Zajęcia trwają najczęściej 30 min., chociaż nie jest to reguła. Kompleksowa opieka psychopedagogiczna, w tym zróżnicowane oddziaływanie logopedy, na etapie edukacji przedszkolnej pełni funkcję prewencyjną w stosunku do ewentualnych przyszłych niepowodzeń ucznia w szkole. Wspierające działania terapeutów mowy dotyczą w coraz większym stopniu całego środowiska dziecka, nie są skoncentrowane tylko na nim samym (Węsierska 2013). W trakcie profilaktycznych zajęć grupowych logopeda ma okazję do wspierania dziecka w warunkach poza gabinetem, obserwując wykorzystanie mowy spontanicznej w grupie rówieśniczej. To stwarza okazję do podjęcia działań mających na celu nie tylko zapobieganie wystąpieniu nieprawidłowości, ale także uzupełnienie terapii logopedycznej dzieci z diagnozą o takie oddziaływania, których przeprowadzenie jest niemożliwe lub trudne do zrealizowania w warunkach terapii indywidualnej (np. wypowiedź na forum, zachowania komunikacyjne wobec innych dzieci). Należy jednak pamiętać, że w przypadku współpracy z dużą grupą małych dzieci nie ma możliwości skupienia uwagi na jednym tylko dziecku, które wymaga szczególnego wsparcia. Zatem oddziaływanie terapeutyczne jest niewielkie w stosunku do skali oddziaływań profilaktycznych. Nie umniejsza to jednak jego znaczenia, szczególnie w przypadku niektórych zaburzeń występujących u przedszkolaków, jak np. psychogenne zaburzenia mowy, które w sposób szczególny mogą ujawniać się w grupie. O istotnej różnicy pomiędzy udziałem dziecka w profilaktycznych zajęciach grupowych z logopedą a terapeutycznych (indywidualnych, w parach lub małych grupach) zajęciach logopedycznych należy informować rodziców, gdyż ci często nie mają wiedzy o specyfice pracy terapeuty w trakcie takich spotkań.

Sylwetka prowadzącego

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 10 września 2002 r., stanowisko logopedy w placówce oświatowej powierzone może być osobie, która ukończyła studia magisterskie lub podyplomowe w zakresie logopedii oraz posiada uprawnienia pedagogiczne (Rozporządzenie

MEN 2002, § 6.1). Terapeuci mowy mają zatem przygotowanie w zakresie pracy z grupą dzieci. Kwalifikacje zawodowe, zwane częściej kompetencjami, obejmują trzy elementy: wiedzę ogólną i zawodową, umiejętności wykonywania pewnych czynności praktycznych oraz właściwe dla danego zawodu predyspozycje osobowościowe, rozumiane jako zespół cech psychofizycznych stanowiących o predyspozycjach do wykonywania określonych zadań (Sikorski 2006, s. 129). Niestety, w pracy logopedy prowadzenie terapii grupowej praktykuje się rzadko. Terapeuci najczęściej pracują w gabinetach w kontakcie indywidualnym. Nastawienie na promowanie działań profilaktycznych poprzez pracę ze wszystkimi przedszkolakami, nie tylko tymi z opinią o potrzebie terapii, otworzyło nowe pole działań logopedy. To wymaga specyficznych umiejętności, oddzielnego warsztatu pracy oraz pewnych predyspozycji związanych z osobowością. Konieczność pracy z dużą grupą dzieci staje się niekiedy wyzwaniem, ponieważ nie jest to codzienne i rutynowe zadanie logopedy zatrudnionego w oświacie.

Wiedza merytoryczna i odpowiednie pomoce dydaktyczne są ważne, ale nie zapewnią pełnego sukcesu w prowadzeniu zajęć grupowych. Istotna jest tu też postawa samego terapeuty, inna niż ta, którą przyjąć można w kontakcie „jeden na jeden”. Praca z grupą wymusza na dorosłym zachowanie szczególnej aktywności. W pracy z tak małymi dziećmi nie można liczyć na to, że ćwiczenia wykonają samodzielnie. Oczekują wsparcia, ciągłego motywowania oraz konkretnego przykładu. Łatwo tracą uwagę, zatem potrzebują pomocnej kontroli osoby dorosłej. Niektóre dzieci będą wymagały indywidualnego podejścia i dodatkowego wytłumaczenia polecenia. Praca z dużą grupą wymaga kontrolowania wielu rzeczy naraz. Logopeda musi być w pełni zaangażowany w swoją pracę. Bierze bowiem odpowiedzialność za jakość przeprowadzonych zajęć oraz bezpieczeństwo małych podopiecznych. Rolą prowadzącego jest zainteresowanie odbiorców proponowanymi zadaniami. W przypadku pracy z dużą grupą dzieci niejednokrotnie potrzebna jest modyfikacja wcześniej zaplanowanych ćwiczeń i zabaw, np. wtedy, gdy okażą się nieatrakcyjne lub za trudne dla części uczestników. Pożądaną cechą logopedów są więc także kreatywność i elastyczność w działaniu. Prowadzący zajęcia staje się autorytetem. Tylko osoba charyzmatyczna i pewna siebie przyciągnie na dłuższy czas uwagę małych dzieci. Takiego nauczyciela-przewodnika przedszkolaki zechcą słuchać i naśladować (Pawelec 2013, s. 79).

Bez wyżej wymienionych cech osobowości logopedzie trudno będzie zrealizować zamierzone cele zajęć. Cechy nauczyciela decydują w znacznej mierze o sposobie porozumiewania się z dziećmi. Nauczyciel-logopeda jest, na czas profilaktycznych zajęć grupowych, twórcą klimatu w grupie przedszkolnej (Andrzejewska 2009, s. 24).

Cele zajęć grupowych

Zajęcia profilaktyczne mają inny cel nadrzędny niż zajęcia terapeutyczne. W pierwszym przypadku logopeda ukierunkowuje swoje działania na zapobieganie powstawaniu wad, stymulowanie prawidłowego rozwoju mowy oraz monitorowanie jakości komunikacji podopiecznych. Działania terapeutyczne zmierzają do usunięcia lub ograniczenia nieprawidłowości w mowie. Cele szczegółowe w pewnym stopniu pokrywają się w trakcie ćwiczeń o charakterze prewencyjnym i terapeutycznym. Działania logopedy podczas zajęć grupowych w przedszkolu nie są uporządkowane i ukierunkowane poprzez żadne wytyczne (tak jak np. działania nauczycieli muszą realizować założenia podstawy programowej, materiał w obowiązujących w placówce podręcznikach). Pozwala to terapeutce mowy na dużą swobodę w działaniu, ale też wymaga samodyscypliny i pomysłowości. Od logopedy zależy, jak szerokie będzie spektrum jego oddziaływań, jakie cele szczegółowe postawi sobie do zrealizowania i w jaki sposób będzie porządkował i organizował ćwiczenia.

Profilaktyczne zajęcia logopedyczne to okazja do wzbogacenia wiedzy o świecie poprzez wprowadzanie nowych pojęć, czyli poszerzanie biernego i czynnego słownika dzieci. Ciekawą formą zajęć, ułatwiającą uporządkowane wprowadzanie nowych pojęć, może być prowadzenie spotkań tematycznych, np. sporty zimowe, zwierzęta leśne, pogoda. Zróżnicowane pomysły na ćwiczenia i zabawy doskonałą rozumienie poleceń słownych. Praca z tekstem, czytany na głos przez prowadzącego, to atrakcyjna forma ćwiczenia pamięci słuchowej werbalnej. W trakcie odpowiedzi na pytania sprawdzające rozumienie treści dzieci mają możliwość doskonalenia umiejętności budowania wypowiedzi. Szczególnie lubiane przez dzieci są zabawy przy muzyce. Uczą one poczucia rytmu i tempa, ćwiczą pamięć muzyczną i stymulują zmysł słuchu. Połączenie ruchów motoryki dużej (tupanie, machanie rękami, podskoki, kroki taneczne) oraz motoryki małej aparatu artykulacyjnego (śpiewanie, naśladowanie wybranych dźwięków) uczy globalnego, wielozmysłowego sposobu odbierania treści. Zwracanie się nauczyciela do grupy dzieci, nie zaś indywidualnie do jednego przedszkolaka, stwarza nową sytuację komunikacyjną. Dziecko doskonali skupienie uwagi na informacji przekazywanej drogą słuchową, często przy dodatkowych zakłóceniach (wielość dystraktorów: szmery, aktywność innych dzieci, brak bezpośredniego kontaktu wzrokowego z rozmówcą, dystans). Grupowe zajęcia z logopedą to okazja do ćwiczenia i stymulowania słuchu fonemowego. W zależności od wieku przedszkolaków zabawy mogą obejmować różnicowanie pojedynczych dźwięków mowy, wyrażeń dźwiękonaśladowczych oraz wy-

odrębnianie i określanie elementów większych form językowych (np. analiza wyrazu na głoski lub zdania na sylaby). W ciekawe opowiadania, które poszerzają wiedzę dzieci o otaczającym je świecie, logopeda z łatwością może wpleść propozycje ćwiczeń aparatu artykulacyjnego, bazujące np. na naśladowaniu czynności wykonywanej przez bohatera bajki. Te ćwiczenia dostarczają dzieciom nowych doznań zmysłowych, zachęcają do poszerzania zakresu ruchu języka, uczą odczuwania i określenia ułożenia narządów aparatu artykulacyjnego, a także panowania nad precyzją ruchów (tzw. prakcja oralna). Wzmacniają napięcie mięśniowe oraz wpływają na ogólny rozwój sprawności oralnej. Ważnym elementem zajęć profilaktycznych z terapeutą mowy powinny być ćwiczenia oddechowe. Zabawy z piórkiem, słomką czy paskami krepiny stwarzają okazję do nauki gospodarowania powietrzem, pogłębiania fazy wdechowej i wydłużania fazy wydechowej. Dzieci poznają różnicę między oddychaniem dynamicznym a spoczynkowym, uczą się kontrolować swoje ciało. Dobra jakość oddychania wiąże się z jakością nastawienia głosu. Udawanie zwierząt, przedrzeźnianie bajkowych postaci (olbrzym – mała dziewczynka) i naśladowanie dźwięków prezentowanych przez logopedę (z zachowaniem intonacji lub długości trwania) to prosta forma ćwiczenia fonacji.

Tak jak wszystkie zajęcia grupowe, tak i ćwiczenia z logopedą mają jeszcze jeden atut, bardzo ważny z punktu widzenia małych dzieci. Są okazją do nauki zasad obowiązujących w grupie i integracji. Przedszkolaki uczą się, że w komunikacji z osobą dorosłą stosuje się inne formy wypowiedzi. Pojmują, że sposób przekazywania sobie informacji ma pewien narzucony porządek. Wypowiada się osoba, którą poprosi o to prowadzący zajęcia, mówi tylko jedno dziecko, a nie wszyscy naraz, nie przerywa się czyjejs wypowiedzi, należy czekać na swoją kolejkę – tych zasad przedszkolaki muszą się dopiero nauczyć. Nieumiejętność odraczania i typowy dla wieku egoizm bywają istotnym utrudnieniem w przeprowadzeniu ćwiczeń. Należy jednak pamiętać, że są to typowe zachowania dzieci z tej grupy wiekowej, i uwzględniać ich występowanie w planie zajęć.

Sposób nawiązywania kontaktu werbalnego z przedszkolakami

Logopeda to terapeuta mowy, zatem swoich podopiecznych w trakcie zajęć grupowych powinien różnymi sposobami zachęcać do mówienia. Wypowiedzi dzieci mogą przybierać różnorodne formy w zależności od sytuacji stworzonej przez prowadzącego. Dziecięca komunikacja różni się od komunikacji osób dorosłych, dlatego stawiając przedszkolakom wymagania i planując ich

aktywność werbalną logopeda powinien znać poziom kompetencji komunikacyjnej dzieci.

Relacja dialogowa nauczyciel – dziecko zachęca do aktywności werbalnej. Aby stworzyć taką sytuację komunikacyjną logopeda powinien potraktować dziecko jako pełnoprawnego nadawcę informacji, równorzędnego partnera i współtwórcę tematu rozmowy. Taka strategia sprzyja spontaniczności dziecięcych wypowiedzi i wyzwala w wychowanku chęć mówienia, wyrażania swoich opinii, dzielenia się doświadczeniem i wątpliwościami (Andrzejewska 2009, s. 23–24). Logopeda może stosować strategie, które pomogą dziecku wyrazić komunikacyjne intencje, interpretować wypowiedzi dziecka i uwzględniać kontekst społeczny, w jakim się one pojawiły. Pozytywny wpływ na proces nauczania będzie mieć umiejętne wykorzystanie przez prowadzącego wypowiedzi dzieci jako źródła wiedzy dla innych uczestników zajęć. Należy pamiętać, że takie spontaniczne aktywności werbalne warto uporządkować i doprecyzować za pomocą np. zadania pytań dodatkowych, powtórzenia wypowiedzi dziecka w prawidłowej formie gramatycznej, prośby o doprecyzowanie. Podająca forma nauczania, bardzo częsta w późniejszych etapach edukacji, w przedszkolu cieszy się niewielkim powodzeniem wśród przedszkolaków. Małe dzieci szczególnie potrzebują aktywnych, atrakcyjnych, zmiennych i konkretnych form przekazu, aby móc utrzymać swoją uwagę.

Dzieci w wieku przedszkolnym miewają problemy z uporządkowaniem swojej aktywności werbalnej. Z tej przyczyny pomocne będą takie działania logopedy, jak np. poświadczanie zrozumienia („Rozumiem.”, „Yhym, tak.”), zachęcanie do kontynuowania myśli („i co potem”), promowanie współpracy („Spróbujmy razem wymienić...”). Dobrze, gdy prowadzący zajęcia pomaga dziecku utrzymać kontakt werbalny i skupienie uwagi na odbiorcy. Może w tym celu nawiązać wyraźny kontakt wzrokowy, określić pozycję nadawcy („Teraz mówi Adaś, jego słuchamy.”), skierować postawę swojego ciała w kierunku wypowiadającego się dziecka, w niektórych przypadkach pomocne może być poproszenie dziecka, aby wstało lub stanęło na czas mówienia w środku grupy (np. w kole siedzących przedszkolaków).

Organizacja ćwiczeń dla dzieci z uwzględnieniem ich poziomu rozwoju językowego

Wiek przedszkolny to czas intensywnego rozwoju wielu aspektów mowy. Rozwój dialogu w okresie dzieciństwa postępuje w kierunku kontaktów podob-

nych do konwersacji (mowa matki do dziecka w pierwszych miesiącach życia niemowlaka) poprzez protodialog (drugi rok życia), aż po dialog zbliżony do rozmówców dorosłych. W rozmowie dialogowej z przedszkolakiem to dorosły musi dostosować się do dziecka. Dopiero po piątym roku życia dziecko samo zacznie wykazywać próby dostosowania formy swojej wypowiedzi do odbiorcy (innego dziecka lub osoby dorosłej) (Andrzejewska 2009, s. 27). Początkowo w dialogu występują jedynie pytania i odpowiedzi. Po trzecim roku życia stopniowo dialog uzupełniają takie formy wypowiedzi, jak komentarze, potwierdzenia, powtórzenia, polecenia (Kielar-Turska 1989, s. 182). Inicjowanie tych aktywności oraz pokazywanie ich poprawnej formy to ważna stymulacja rozwoju sprawności językowej, a profilaktyczne logopedyczne zajęcia grupowe są doskonałą okazją do takich ćwiczeń. Wartościowe zatem okażą się wszelkie zabawy i zadania oparte na konkretnym materiale tekstowym (np. pytania kontrolujące rozumienie treści słyszanej, zagadki, ćwiczenia pamięci słuchowej, różnorodne polecenia związane z zaprezentowanym uprzednio tekstem).

W przedszkolu przebywają dzieci w wieku od trzech do pięciu (lub sześciu, jeśli jest tam oddział zerowy) lat. Ich etap rozwoju mowy Leon Kaczmarek określił jako swoistą mowę dziecięcą (Kaczmarek 1966, s. 172). Należy zauważyć, że mowa dzieci z różnych grup wiekowych różni się będzie pod względem artykulacyjnym. W mowie czynnej dzieci trzyletnich możemy spodziewać się braku takich głosek, jak s/z c/dz, sz/ż cz/dź, r. Czterolatki, zgodnie z granicami normy rozwoju artykulacji, mogą nierealizować głosek szumiących i głoski r. W mowie spontanicznej pięciolatek powinny pojawiać się wszystkie głoski polskiego systemu fonologicznego, jednak wymowa tych najtrudniejszych (sz/ż cz/dź, r) może nie być jeszcze w pełni utrwalona (stąd typowe u dzieci zamiany, np. „okulary” – „okurary/okulaly”, „szosa” – „sosza/sosa”). Od dzieci sześciolletnich wymaga się prawidłowej realizacji głoski r, także w wyrazach trudnych (np. „pralka” – sąsiedztwo głosek l:r o podobnym miejscu artykulacji) (Spalek, Piechowicz-Kuśkowska 1996, s. 10). Dopuszczalne w tym wieku są jeszcze zamiany głosek lub sylab w wyrazach trudnych artykulacyjnie i wielosylabowych (metatezy, np. „lokomotywa” – „lomoktywa”, „kołdra” – „kordła”, asylilacje, np. „chlebek” – „bebek”) w mowie spontanicznej. W języku dzieci przedszkolnych mogą pojawiać się neologizmy (np. „uchwyt” – „potrzymadło/trzymadelfko”) oraz kontaminacje (np. „posmarować masłem” – „pomasłować”). Niepoprawność artykulacyjna małych dzieci spowodowana jest tym, że słuch mowny nie jest w pełni wykształcony, a pamięć słuchowa dopiero się rozwija i wymaga ciągłej stymulacji (Michalak-Widera, Węsierska 2012, s. 35). Dlatego ważne i potrzebne w trakcie profilaktycznych zajęć grupowych z tera-

peutą mowy będą wszelkie zabawy oparte na różnicowaniu słuchowym głosek (np. wkładanie do dwóch pudełek obrazków, których nazwy zaczynają się na podobne pod względem cech artykulacyjnych głoski) oraz stymulujące pamięć werbalną (np. pytania kontrolujące zapamiętanie treści bajki, układanie obrazków w wypowiedzianej uprzednio kolejności).

W okresie swoistej mowy dziecięcej występuje gwałtowny rozwój sprawności językowych. Wypowiedzenia dwuklasowe (np. „Mama daj”, „Tata bum”) są typowe dla okresu od drugiego do trzeciego roku życia. Mały przedszkolak wzbogaca swoje zdania o kolejne elementy. Początkowo wypowiada zlepki wyrazowe lub równoważniki zdań. Stopniowo zdania stają się bardziej rozbudowane i skomplikowane pod względem gramatycznym i słownikowym. Zrozumiałość wypowiedzi dziecka znacznie się poprawia pomimo popełniania przez nie błędów. Rozwój rozumienia i mowy biernej przebiega szybciej niż rozwój mowy czynnej. Z wiekiem dzieci stopniowo zaczynają formułować zdania rozwinięte. Pomiędzy czwartym a piątym rokiem życia następuje wzmożone zainteresowanie dziecka otaczającym je światem. Jest to czas, gdy zadaje ono bardzo dużo pytań. Logopeda może wykorzystać tę naturalną ciekawość przedszkolaków i zaangażować dzieci do zabaw edukacyjnych, dzięki którym maluchy poznają nowe słowa oraz poszerzą swoją wiedzę o świecie (np. zajęcia tematyczne „Zwierzęta leśne”, „Odgłosy na ulicy”).

W obrębie świadomości fonologicznej uważa się, że przedszkolaki są na poziomie rozwoju określanym jako epifonologiczny. Oznacza to, że posługują się językiem w sytuacjach życia codziennego bez świadomości reguł jego użycia. Językiem operują na płaszczyźnie funkcjonalnej. Dzieci doskonale swoje umiejętności w zakresie słuchowego różnicowania poszczególnych dźwięków mowy, stosowania odpowiedniego akcentu i rytmu wypowiedzi, analizy i syntezy sylabowej oraz określania rymów (Zbróg 2010, s. 40). Sprawne korzystanie z wyżej wymienionych umiejętności jest warunkiem do osiągnięcia metafonologicznego poziomu językowego, a tym samym do zdobycia umiejętności płynnego czytania i pisania.

Najwcześniej pojawiającą się umiejętnością fonologiczną jest świadomość sylabowa. Sylaba jest stosunkowo łatwa do wyodrębnienia ze względu na cechy akustyczne i strukturę rytmiczną wypowiedzi (Zbróg 2010, s. 40–41). Wyniki badań prowadzonych przez Grażynę Krasowicz-Kupis dowodzą, że analiza sylabowa słów jest w pełni opanowana przez większość dzieci sześcioletnich (Krasowicz-Kupis 1999). Ćwiczenia sylabizowania można proponować dzieciom w ramach profilaktycznych zajęć grupowych w bardzo różnych atrakcyjnych formach. Przedszkolaki chętnie wyklaskują sylaby, śpiewają piosenki „w języku

roboła” (sylabizując) lub bawią się skacząc w trakcie mówienia (jeden skok – jedna sylaba). Nieco trudniejszą umiejętnością językową, którą przyswajają dzieci w wieku przedszkolnym, jest identyfikacja elementów fonologicznych o charakterze śródsylabowym – rymów (końcówki) i aliteracji (cząstki nagłosowe). Dzieci stykają się z rymami w piosenkach, wyliczankach i wierszykach, a także same chętnie tworzą je w zabawie. Najtrudniejszą operacją na cząstkach składowych wyrazów dla dzieci przedszkolnych jest analiza i synteza fonemowa. Ta czynność wymaga od dziecka umiejętności metajęzykowych (Zbróg 2010, s. 42). Aby pomóc przedszkolakowi przygotować się do osiągnięcia tej sprawności warto ćwiczyć różnicowanie słuchowe głosek. Prostymi ćwiczeniami doskonalącymi słuch fonemowy mogą być zabawy w określanie źródła dźwięku (np. wiatr sz, woda ś, wąż s), segregowanie przedmiotów do pudełek ze względu na głoskę w nagłosie lub wyszukiwanie (np. wśród obrazków rozłożonych na dywanie) tych, które zaczynają się na określony dźwięk mowy.

Podsumowanie

Zajęcia grupowe w przedszkolu prowadzone przez logopedę to coraz bardziej popularna forma stymulacji rozwoju mowy małych dzieci. Dla logopedy taka aktywność zawodowa wiąże się z koniecznością wykazania się pomysłowością i wiedzą pedagogiczną, ponieważ stosunkowo niewiele jest jeszcze dostępnych na rynku pomocy dydaktycznych do tego typu zajęć. Nie istnieją także odgórne wytyczne, określające zakres działań terapeuty mowy w ramach grupowych spotkań z przedszkolakami. Zajęcia te są wspianiałą okazją do rozwijania u dzieci różnych aspektów sprawności językowej. Dla logopedy to możliwość obserwowania postępów dzieci uczęszczających na terapię logopedyczną, a także sposobność do wykonania pewnych rodzajów ćwiczeń (np. wypowiedź na forum). To też okazja do uzupełnienia wyników obserwacji dziecka. Osoba odznaczająca się pożądanymi cechami osobowości oraz wiedzą z zakresu specyfiki rozwoju mowy dziecka może bardzo efektywnie wykorzystać czas zajęć i znacząco wzbogacić wiedzę językową przedszkolaków.

BIBLIOGRAFIA

- Andrzejewska J. (2009), *Rola nauczyciela w rozwoju i kształceniu kompetencji komunikacyjnych dzieci*, w: J. Andrzejewska (red.), *Wspieranie rozwoju kompetencji komunikacyjnych dzieci*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.

- Kaczmarek L. (1966), *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.
- Kielar-Turska M. (1989), *Sprawność językowa dzieci wiejskich u progu szkoły*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 1.
- Krasowicz-Kupis G. (1999), *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu dzieci 6-9-letnich*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Michalak-Widera I., Węsierska K. (2012), *Test do badań przesiewowych mowy dla dzieci w wieku przedszkolnym*, Katowice: Wydawnictwo Naukowe Unikat 2.
- Michalak-Widera I., Węsierska K. (2013), *Social and Economic Consequences of Using the Procedures of Effective Speech-Language Pathology Prevention*, w: L. Peckarčík, E. Janigová, A. Weissbrot-Koziarska (red.), *Sociálna práca, manažment a ekonómia – prínosy a limity vedy pre teóriu a prax: zborník referátov z 5. ročníka vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou: 5. jún 2013, Dolný Kubín, Ružomberok*: Verbum.
- Pawelec L. (2013), *Osobowość nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej warunkiem powodzenia procesu edukacyjnego*, w: B. Bugajska-Jaszczołt, J. Karczewska, A. Przychodni, E. Zyzik (red.), *Kompetentny nauczyciel wczesnej edukacji inwestycją w lepszą przyszłość*, t. 1, Kielce: UJK.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 września 2002 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zawodu, Dz.U. z 2002 r. nr 155, poz. 1288, § 6.1.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowego statutu publicznego przedszkola oraz publicznych szkół, Dz.U. z 2001 r. nr 61, poz. 624, § 5.2.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. z 2013 r. poz. 532, § 7.2.
- Sikorski M. (2006), *Rozważania o kwalifikacjach pedagogicznych*, „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej”, 2.
- Spalek E., Piechowicz-Kuślakowska C. (1996), *Jak pomóc dziecku z wadą wymowy*, Kraków: „Impuls”.
- Węsierska K. (2013), *Opieka logopedyczna w przedszkolu. Profilaktyka – diagnoza – terapia*, Toruń: Wydawnictwo „Akapit”.
- Zbróg Z. (2010), *Świadomość fonologiczna dzieci w wieku przedszkolnym a metody wczesnej nauki czytania*, w: E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, M. Zalewska-Bujak (red.), *Edukacja małego dziecka. Wychowanie i kształcenie w praktyce*, t. 2, Cieszyn–Kraków: „Impuls”.

STRESZCZENIE

Artykuł dotyczy logopedycznych profilaktycznych zajęć grupowych dla dzieci w wieku przedszkolnym. Takie zajęcia prowadzi w placówkach oświatowych wielu logopedów. Atrakcyjnie poprowadzone grupowe zajęcia profilaktyczne mogą być wspólną okazją do stymulowania rozwoju językowego dzieci, pobudzania ich zainteresowania mową i nauki zasad prawidłowej komunikacji. Rola logopedy jest tu szeroka i nie ogranicza się do dbałości o sam aspekt związany z mową. Ogromne znaczenie mają takie zagadnienia, jak np. zasady komunikacji i zachowania w grupie czy współpraca i pozytywna rywalizacja. Logopeda musi wykazać się m.in. dobrą organizacją czasu, przemyślanym układem rodzajów aktywności (umysłowa, ruchowa) oraz charyzmą i siłą charakteru, które przyciągną uwagę przedszkolaków. To zadanie może przysparzać problemów osobom, które w swojej pracy najczęściej prowadzą terapię indywidualną w gabinecie.

SŁOWA KLUCZOWE: profilaktyka logopedyczna, zajęcia grupowe, logopedia, pedagogika przedszkolna, rozwój mowy dziecka

SUMMARY

The article concerns logopedic prophylactic group classes for children of preschool age. Such classes are held in logopedic institutions by numerous speech therapists. Prophylactic group classes that are carried out attractively can be a perfect opportunity for stimulation of children's language development, their interest in speech and study of rules of proper communication. The role of a speech therapist in such a case is really broad and it does not restrict itself only to the an aspect related to speech. The issues such as rules of communication, behavior in group, cooperation or positive competition are also of a great importance. Among other things, a speech therapist has to show good time management, well thought-out arrangement of activeness types (mental, motor) as well as charisma and strong character which will draw attention of young participants to a particular class. This task can cause some trouble to these speech therapists who most frequently conduct individual therapy at their offices.

KEYWORDS: logopedic prophylactic, group classes, preschool education, speech therapy, children's language development

DOROTA MAGDALENA DUDZIŃSKA – Uniwersytet Warszawski
e-mail: dorota.kulawiec@interia.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 18.09.2017

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

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 31.12.2017

Słyszanie muzyki w perspektywie teorii audiacji

Haring of music in the perspective of the theory of audiation

Wprowadzenie

Poza samą aktywnością muzyczną osób, jakość i sprawność autentycznego posługiwania się znaczeniami muzycznymi stymulowana jest dodatkowo za sprawą wpływów kultury masowej i innych użytkowych środków sztuki muzycznej. Choć, co zauważył Fred Inglis (2007, s. 173), nie tak dawno jeszcze sztuka wysoka przeciwstawiana była kulturze popularnej, to jednak postmodernistyczne wpływy w świecie edukacji i kultury podsycają odczuwaną – już dość wyraźnie – potrzebę poszerzania, miksowania i aktywizowania obszarów mniej konwencjonalnych mieszanek popkultury. Zjawisko dotyka także obszarów współczesnej edukacji muzycznej. Odbywa się to niekiedy w klimacie wątpliwości wobec wpływów muzyki rozrywkowej, popularnej i często wyraźnego deprecjonowania jej przez nauczycieli, nostalgicznie wspominających czasy „dominującego paradygmatu sankcjonującego głównie klasyczne dzieła np. Bacha, Beethovena, jako przykładów szczytowych wartości muzyki” (Zwolińska 2011, s. 197). Podobnie dotyczy to niezrozumiałej obrony (bo bez uzasadnień empirycznych) swoistych „legend naukowych” o rzekomym wyjątkowym wpływie, głównie muzyki Mozarta (skądinąd wysoko cenionej), na jakość rozwoju procesów poznawczych (zwłaszcza w zakresie rozwoju zdolności przestrzenno-czasowych) u osób słuchających: dorosłych, jak i dzieci (Czerniawska 2012, s. 76–81). Takie doszukiwanie się rzekomych związków w odbiorze muzyki tam, gdzie ich nie ma i potoczne rekomendowanie takich „iluzorycznych korelacji” (Hamilton, Rose 1980, s. 832–845; Zwolińska 2016, s. 43–44) w kontakcie z muzyką nie wnosi nowego spojrzenia. Dzieje się to jednak w zasadzie codziennie, także wtedy, gdy znane ze szkoły tradycyjne znaczenia edukacji i kultury, tzw. wysokiej lub popularnej, są artykułowane raczej nawykowo. Powyższe postawy są często narażone na konfrontację, a nierzadko kontestację. Ten właśnie

sposób społecznego (w tym potocznego) konstruowania muzycznej wiedzy o muzyce weryfikuje, na ile może być ona bardziej predestynowana do tego, aby stać się możliwym wzorem dla siebie i innych niż wiedza pochodząca z innych źródeł (Schütz 2008, s. 232). Dużą rolę w tym procesie odgrywają środowiska społeczne osób, które depozytem swoich doświadczeń, myśli i działań mogłyby wyzwalać konkretne oczekiwania i zapotrzebowania na wiedzę, bardziej precyzyjnie wyjaśniającej głębszy sens praktyki muzycznego słuchania. Odnosząc tok refleksji do kontekstu wczesnej edukacji można dostrzec, że różnic w społecznym interpretowaniu problemów opisu doświadczania muzyki w tym zakresie jest rzeczywiście wiele. Poziom i rodzaj muzyczno-edukacyjnych doświadczeń podmiotów edukacji jest przecież także mocno zróżnicowany. Wyczuwa się ton społecznej refleksji o edukacji muzycznej, do tego stopnia nacechowany wieloma oczywistymi i zarazem trwałymi stereotypami czy zbanalizowanymi podejściami, że niejednokrotnie trudno je zwyczajnie dostrzec i wyartykułować, a co dopiero analizować w przejrzystych (i konfrontujących często ze sobą) kategoriach empirii i potoczności. Do takich zagadnień należy opis praktyki percepcji i zjawiska słyszenia w muzyce. Mając na uwadze podstawowe błędy, jakie towarzyszą wielokrotnie studiom nad muzyką, szczególnie przeszkadza błąd hedonistycznego szufladkowania muzyki jako jakiegoś (przyjemnego?) tła (Łopaciuk-Goc 2012, s. 115). W naukowej analizie podjętego problemu słyszenia muzyki pomaga kryterium opisu jej „wewnętrznego rozumienia”, a z pomocą w tym przychodzi konstrukt teoretyczny Edwina E. Gordona, eksponujący właśnie niehedonistyczny, ale rozwojowy sens słyszenia muzyki. Sens taki wyznacza z pewnością kategoria audiacji, która małymi (jak na wieloletnią obecność w przestrzeni międzynarodowej) impulsami inspiruje polskich (bardziej lub mniej zdystansowanych) edukatorów muzyki.

Audiacja: od wyobrażeń do treści pojęcia

W najprostszym rozumieniu odbiór słuchanej muzyki odnosi się do procesów rozpoznawania i nadawania znaczenia różnym elementom i ich ekspozycji. Identyfikowanie i rozpoznawanie odnosi się do spostrzeżeń i wyobrażeń muzycznych także w toku bardziej złożonych procesów percepcji: analizowania, różnicowania, wnioskowania, syntetyzowania i zapamiętywania danej „syntaksy muzycznej”¹.

¹ Syntaksa odpowiada za uporządkowanie jednostek tonalnych i rytmicznych według konkretnych reguł. To syntaksa określa tonalność i metrum słuchanej muzyki.

Aktywny proces słuchania i słyszenia wymaga po prostu audiowania danej syntaktyki utworu lub pojedynczych jej elementów formalno-wykonawczych (linii basu, harmonii, melodii, interpretacji, aranżacji i in.), co zresztą sugerują wyniki badań Ewy A. Zwolińskiej (2015, s. 175–174). Wewnętrzne słyszenie muzyki to przede wszystkim audiowanie w percepcji (oraz ciszy) jej znaczeń, czyli inaczej to myślenie jej atrybutami.

Jeden z popularnych współczesnych pisarzy prozaików Eric-Emmanuel Schmidt rozpoczyna swój tekst od słów Victora Hugo pisząc, że „Muzyka to dźwięki, które myślą” (Schmidt 2011, s. 4). Dodaje od razu, że to też „dźwięki, które pobudzają do myślenia”. Chętnie wracam do tak wyrażanych myśli jako werbalizowanych skrótów myślowych, które naświetlają konkretny obszar badania problemu doświadczania muzyki i jej fenomenu. Choć nigdzie w cytowanej pracy Schmidta nie ma mowy o myśleniu muzycznym, to jednak sens refleksji nad „głębszą” i w gruncie rzeczy „wewnętrzną” percepcją dźwięku jest wyraźnie odczuwany. To tyle na gruncie literatury popularnej. Tymczasem wątek analizy doświadczania muzyki (i jej znaczeń) w edukacji jest, na gruncie uzasadnień empirycznych, mocno analizowany. Wyróżnia się doniesienia wynikające z teorii uczenia się muzyki Gordona. Ekspozuje się w niej właśnie problem wewnętrznego rozumienia muzyki w kontekście procesu rozwoju myślenia muzycznego dziecka, jako kryterium jego zoptymalizowanej edukacji muzycznej. Nie chodzi przy tym o sam „dźwięk” (czy instrumentalno-techniczny wariant jego właściwej artykulacji), tylko poznawczy sens działań muzycznych dziecka, wynikających z sekwencyjnego rozwoju jego „umysłu muzycznego” (Sloboda 2002). Tak też określa to Gordon, który potwierdza, że sam dźwięk nie jest do końca istotny, gdyż nie jest jeszcze muzyką. Staje się nią dopiero dzięki audiacji, kiedy zostanie on przełożony na określone znaczenie, interpretowalne dla odbiorcy (Walters 2002, s. 539–542). To ostatecznie wyłania sens utworzonej przez Gordona kategorii pojęcia „audiacji”, rozumianej jako „myślenie muzyczne” (Gordon 1999, s. 24–25).

Rozważając kategorię „wewnętrznego słyszenia muzyki” jako (bardziej) precyzyjną formę analizy i identyfikacji spostrzeżeń muzycznych, nie sposób oderwać się od kluczowej kategorii kognitywistyki w muzyce, tj. audiacji. Czymże bowiem jest audiacja? Jest to przecież, najprościej mówiąc, proces poznawczy oparty na wytworzonych (w toku wcześniejszej inkulturacji, imitacji i asymilacji doświadczeń muzycznych – P.T.) pojęciach brzmieniowych; to wewnętrzna i umysłowa reprezentacja konkretnych schematów, które są podstawą słyszenia i myślenia w muzyce, a to dzięki uogólnieniom i wnioskowaniom stymulowanym przez doświadczenia muzyczne (Klimas-Kuchtowa 1995, s. 156).

Właściwie rozwinięty proces audiowania może równie dać podstawę do słyszenia danych impulsów (artykulatoryjno-dynamicznych)², ale też do pełnego rozpoznania, zrozumienia i ostatecznie umiejętności rekonstruowania słyszanych wewnętrznie (także w ciszy) struktur.

Kategorią pojęcia „audiacji”, jako kategorią analizy i opisu wewnętrznego słyszenia, myślenia i ostatecznie rozumienia muzyki, posługuje się w polskiej przestrzeni edukacji stosunkowo niewielu badaczy (Zwolińska 2011; Bonna 2016; Kołodziejski 2008; Suświłło 2004; Trzos 2012). Uwaga, jaką jednak ogniskuje refleksja Zwolińskiej nad zjawiskami interdyscyplinarnie wyjaśniającymi sedno problemów audiacyjnego rozwoju człowieka, wywołuje polemiczne zapytania w rozumieniu sensu „dysputy” naukowej³, inspirowanej odkryciami także nauk o muzyce, językoznawstwa kognitywistycznego, psychologii poznawczej oraz neuronauki. Do nich (tj. problemów) z pewnością należy interdyscyplinarne oraz integralne wyjaśnianie sensów badania zjawisk, które sama autorka określa w innej pracy mianem „wpatrywania audiacyjnego” (Zwolińska 2011, s. 158–159), jako zogniskowania uwagi warunkującej właściwe słyszenie muzyki. Oprócz wielu aspektów, jakie wiążą się z analizą tego pola problemowego, w opracowaniu tym pragnę zwrócić szczególną uwagę na problem internalizacji spostrzeżeń w odbiorze muzyki, czego podstawą jest właśnie audiacja.

Kłopot polega na tym, żeby trudność metodologiczna, z jaką trzeba się wciąż zmagać, aby treść, transponowana przez wypełniony przez nią termin „audiacji”, rzeczywiście stała się „pojęciem” empirycznym dla kolejnych badaczy. Mam tu na uwadze rozumienie naukowej konceptualizacji „pojęcia”, przyjęte przez Herberta Blumera (1931, s. 515–533). „Pojęcie” staje się (1) sposobem wyobrażania zjawiska i (2) sposobem wypełniania tego wyobrażenia konkretną treścią. Idąc tym tropem, dopiero odniesienie się do któregoś z tych dwóch (a najlepiej obu jednocześnie) aspektów pojęcia „audiacji” zdaje się odsłaniać jego funkcje w analizie wewnętrznego słyszenia i rozumienia muzyki. Sposoby, które stanowią podstawowy kontekst refleksji o konceptualizowanym przez sa-

² Jest to dość poważny problem, który odsłania niejednokrotnie bezradność tradycyjnego modelu edukacji muzycznej. Większość ludzi nie tylko „nie zwraca” uwagi na ekspozowaną ogólną muzykę, ale nie potrafi usłyszeć i określić (a co dopiero intencjonalnie słuchać) żadnych innych jej komponentów, które wykraczałyby poza grupę ogólnych danych sensorycznych (choćby słyszenia „jakiegoś rytmu” lub „jakiejś melodii”). To tak, jak mówi potoczny żart o tzw. pierwszym stopniu „wtajemniczenia w muzykę, słysząc kiedy zaczynają grać i kiedy kończą”.

³ Polemika jako zogniskowana dysputa (Kopaliński 1997, s. 396).

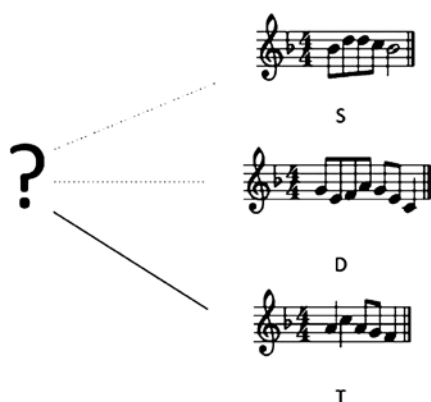
mego Gordona pojęciu „audiacji”, wiąże się z edukacją muzyczną, gdyż istotnie „obszar audiacji ma kluczowe znaczenie w całości procesu uczenia się muzyki” (Miklaszewski 1989, s. 201). Takie też w tym opracowaniu przyjęto ukierunkowanie, tj. edukacyjne.

„Wewnętrzne słyszenie muzyki” w systemie przetwarzania informacji

Docierająca informacja zawarta w treści muzycznej jest spostrzegana wewnętrznie, czyli w jakiś sposób klasyfikowana, i „dzięki kategoriom, czyli regułom tej klasyfikacji identyfikowana” (Klimas-Kuchtowa, s. 152). Ewa Klimas-Kuchtowa zwróciła uwagę, że taka identyfikacja może mieć charakter ogólnikowy (np. „słyszę jakąś muzykę”) albo szczegółowy („słyszę temat z pierwszej części V Symfonii L.V. Beethovena wykonany w transkrypcji fortepianowej”), ale w obu przypadkach chodzi o wnioskowanie percepcyjne (inferencję). Odnosi się ono do wybranych elementów poznawanej treści w celu trafnej jej identyfikacji (Klimas-Kuchtowa, s. 152). Tworzenie lub przechowywanie w pamięci pewnych oczekiwań w muzyce (hipotez) ma związek z inferencją, która doprowadzać winna do ich sprawdzania właśnie w toku wnioskowania percepcyjnego. Trzeba jednak zwrócić uwagę, że tworzenie określonych hipotez percepcyjnych jest uwarunkowane, zgodnie z koncepcją spostrzegania Jerome’a S. Brunera, wyznacznikami behawioralnymi (a w nich jakością procesów myślowych) (Bruner 1978, za: Klimas-Kuchtowa 1995, s. 152–153). Tworzenie oczekiwań co do poznania muzycznego czy identyfikowanie poznawanej treści muzycznej jest determinowane procesem myślenia, a odbiór muzyki od niego uzależniony. Taki właśnie proces właściwego myślenia w muzyce stanowi audiacja, organizująca i przetwarzająca nie tylko ogólne doznania muzyczne, ale prowadząca do stanu wewnętrznego słyszenia, a w ostateczności rozumienia muzyki (jej struktur, pojęć, języka). Celem zatem edukacji muzycznej winno być doprowadzenie do stanu, w którym świadomie odbywa się słyszenie, rozumienie i racjonalne przetwarzanie muzyki (już nie tylko aktualnie słyszanej). Świadczy o tym sens ostatniego stadium rozwoju procesu audiowania, eksponujący znaczenie antycypowania i odkrywania znanej i nieznannej treści muzycznej, ale w odniesieniu do wyaudiowywanych wcześniej (w toku wewnętrznego słyszenia) schematów i oczekiwań (Zwolińska 2011, s. 206–230).

Audiowanie w wewnętrznym słyszeniu muzyki sprawia, że wybrane motywy lub pełne konstrukcje muzyczne pozwalają wykorzystać konkretne podstawy organizacji kontekstu (tu: syntaksy muzycznej). Duże znaczenie ma tutaj pa-

mięć muzyczna (choćby rozwinięta na poziomie „skojarzeń”⁴). Okazuje się, że dostępność umysłowych struktur muzycznych może mieć związek (także o charakterze wpływu) ze sposobem, w jaki są one audiowane, tj. słyszone wewnątrz. „Wcześniejsze doświadczenia nadają barwę obecnym i zmieniają oczekiwania dotyczące przyszłych zachowań (decyzji – P.T.)” (Zwolińska 2014, s. 80). I tak za Zwolińską można przeanalizować sytuację, w której w osobie badanej wzbudzimy oczekiwania, że z pewnością zaraz usłyszy Tonikę (lub dźwięk do niej należący). Następnie prezentowane są motywy tonalne, należące do różnych funkcji z podstawy harmonicznego (triady harmonicznego). Po ekspozycji jednak tonicznego motywu (lub pojedynczego dźwięku) badana osoba (pod warunkiem, iż audiuje) wyraża zadowolenie (quasi-rozwiązanie) z powodu zrealizowania wcześniejszego oczekiwania i podejmuje decyzję identyfikacji (rys. 1). To samo dotyczy sytuacji wzbudzania oczekiwań tonalnych poprzez zapowiedzenie usłyszenia Dominanty (rys. 4), a w miarę rozwoju świadomości kontekstu harmonicznego każdego kolejnej (istotnej muzycznie) funkcji (Zwolińska 2014, s. 80). Opisane sytuacje egzemplifikują poniższe rysunki (rys. 2, 4), z których pierwszy odnosi się do tonalności durowej (najbardziej popularnej w polskim repertuarze szkolnym), a drugi do tonalności mollowej (eolskiej i harmonicznego zarazem), celowo tutaj niedookreślonej w trybie

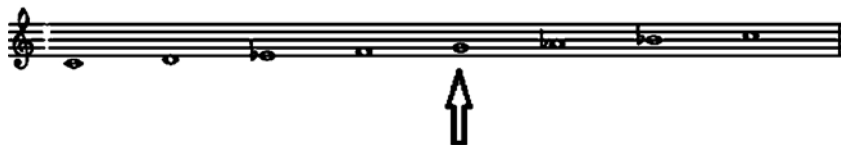


Rys. 1. Ekspozycja przykładowych motywów tonalnych w skali durowej na bazie funkcji harmonicznyc

Źródło: opracowanie własne.

⁴ Skojarzenia werbalne i skojarzenia graficzne stanowią odrębne i kluczowe zarazem poziomy rozwijania audiacji (Gordon 1999).

motywu dominantowego⁵. Dla lepszego zobrazowania zgodności motywu Dominanty rysunek 4 poprzedzono szczegółowym zapisem stopni w obu skalach w prezentowanej tonacyjności „c” (rys. 2, 3).



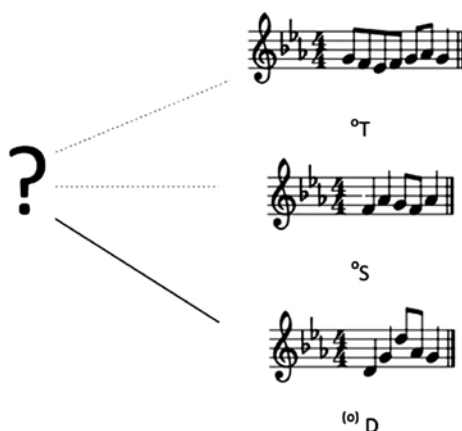
Rys. 2. Ekspozycja stopnia dominantowego w skali tonalnej eolskiej (mollowej naturalnej) w tonacyjności „c”

Źródło: opracowanie własne.



Rys. 3. Ekspozycja stopnia dominantowego w skali tonalnej mollowej harmonicznej w tonacyjności „c”

Źródło: opracowanie własne.



Rys. 4. Ekspozycja przykładowych motywów tonalnych w skali eolskiej i mollowej harmonicznej na bazie funkcji harmonicznych

Źródło: opracowanie własne.

⁵ Tryb w tym przypadku nie zmienia znaczenia dominantowej funkcji w motywie, bo taka wynika z podstawy, jaką stanowi piąty stopień skali.

Opisywana przez Zwolińską sytuacja zdarza się dość często i może świadczyć o zauważonej już wcześniej przez Gordona prawidłowości, iż osoby uczące się muzyki interpretują sygnały dźwiękowe subiektywnie, ale do chwili odczuwania wątpliwości. Kiedy jednak potrafią podjąć decyzję o rozróżnieniu istotnych muzycznie treści (jak choćby w powyższej sytuacji funkcji Toniki i funkcji Dominanty), słyszana wewnętrznie, tj. audiowana rzeczywistość muzyczna staje się dla tej osoby obiektywna⁶ (Zwolińska 2014, s. 80). Analizowana wyżej sytuacja odnosi się oczywiście do słyszenia obu rodzajów zawartości, tonalnej (organizującej syntaksę wokół jej punktu centralnego⁷) i rytmicznej (z właściwym tej rzeczywistości punktem centralnym makrobitem⁸).

Słyszenie brzmienia i rejestru a kwestia audiacji

W sprawie wewnętrznego słyszenia muzyki i jej elementów wciąż pozostaje otwarty problem słyszenia samej barwy brzmienia instrumentalnego i rejestru artykułowanych instrumentalnie dźwięków. Jest to bardzo istotny i konkretny wątek analizy, choć rzadko podejmowany w badaniach. Wiadomo przecież, bo taką wiedzę wskazują doniesienia empiryczne, że „dopasowana” barwa instrumentu muzycznego realizującego konkretną treść (niekoniecznie nawet edukacyjną) okazuje się mieć duże (prawie decydujące) znaczenie przy poznawaniu, zapamiętywaniu i ocenie afektywnej zawartości muzycznej (Balch, Lewis 1996; Kellaris 1993; Stewart i in. 1990; Łopaciuk-Goc 2012, s. 113). Choć w przywoływanych przez Katarzynę Łopaciuk-Goc doniesieniach nie ma wprawdzie mowy o działaniach edukacyjnych, to jednak zwrócenie uwagi na aspekt „dopasowania” barwy brzmienia instrumentalnego do afektywności odbioru reklam jest inspirujące w analizie słyszenia tego właśnie elementu muzyki. Można odczytać dalej, że „idealnie pasujące do reklamy brzmienie fortepianu okazało się

⁶ Aspekt obiektywności i subiektywności słyszenia i organizowania w audiacji treści muzycznej jest bardzo szeroki i zarazem kluczowy do wyjaśniania sensu stadialnego modelu rozwoju audiacji. Ponieważ jednak nie jest celem tego opracowania analiza stadialności rozwoju myślenia muzycznego, pomijam również rozwinięcie idei trzeciego i czwartego stadium odnoszącego się właśnie do ustalania obiektywnej i subiektywnej tonalności i metrum.

⁷ Tzn. moll/toniki.

⁸ Makrobity i mikrobity są podstawowymi jednostkami organizującymi i porządkującymi syntaksę rytmiczną.

zdecydowanie lepsze niż ta sama melodia grana przez mniej dopasowane instrumenty: organy i bębenek” (Łopaciuk-Goc 2012, s. 113).

Oczywiście zjawisko to można wyjaśniać także na gruncie amerykańskiej teorii uczenia się muzyki Gordona. Dysputę w kręgu polskiej – jak dotąd jedynej – adaptacji empirycznej w tym zakresie (Trzos 2009) wywołuje namysł Zwolińskiej, która podejmuje także i ten aspekt w opisie sposobów audiacji. Wprowadzone przez Gordona tezy, dotyczące słyszenia i audiowania tzw. instrumentu wewnętrznego⁹, stały się podstawą quasi-eksperymentalnych dwuletnich badań nad społeczno-edukacyjnym znaczeniem problematyki preferowania brzmień instrumentów muzycznych przez dzieci i młodzież szkolną (Trzos 2009). Choć opisy ogólnej problematyki związków pomiędzy upodobaniami percepcyjnymi barwy instrumentalnej a zainteresowaniami muzycznymi były już znane z doniesień innych badaczy, jak choćby Johna A. Slobody (1999, s. 36–39) czy Howarda Gardnera (2002, s. 38–40), to dopiero Gordon (1984) – na gruncie audiacyjnego wyjaśniania rozwoju muzycznego – pierwszy wskazał istnienie korelacji w tym temacie. Wracając do głównych tez wyników badań własnych można przyjąć, że preferencje uczniów w zakresie rodzaju audiowanej barwy instrumentalnej (w tym jej rejestru) mają wyraźny związek z ich zaangażowaniem i motywacją w pracy nad pokonywaniem trudności w nauce gry na instrumencie (Trzos 2009, s. 123–163). Od początku w badaniach przyjęto, za kluczowy, społeczno-kulturowo-edukacyjny kontekst kształtowania preferencji słyszanej wewnątrznie barwy instrumentu i rozwijania w ten sposób gotowości uczniów do podejmowania przez nich decyzji w nauce (np. dotyczących oceny: atrakcyjności materiału, wyboru instrumentu muzycznego do nauki czy oceny trudności postrzegania i zapamiętywania utworu).

⁹ Edwin E. Gordon zwraca uwagę, że rozwój audiacji brzmienia instrumentalnego zaczyna się od chwili absorpcji i codziennego poznawania muzyki, poprzez naturalne zanurzenie dziecka w świat dźwięków (o właściwej im barwie/brzmieniu i rejestrze) w rodzimej kulturze muzycznej członków rodziny. Wtedy, opierając się na „audiacji wstępnej”, kształtują się wyobrażenia słuchowe dziecka, w tym ich dyspozycje brzmieniowe i wtedy też, jak pisze Ewa A. Zwolińska, odbywa się „strojenie muzyczne mózgu”, jako głównego „instrumentu wewnętrznego, na którym każdy musi umieć grać zanim weźmie do ręki jakikolwiek inny”. Podobne wnioski na gruncie badań amerykańskich wyprowadza Gordon, stawiając tezę o priorytecie kształtowania u dzieci umiejętności audiacyjnych, zwłaszcza w kontekście codziennych wpływów muzykującej rodziny czy „wspólnot muzyków”, stanowiących konkretny wskaźnik w procesie wypracowywania nadrzędnej umiejętności wewnętrznego rozumienia muzyki instrumentalnej, jako ważnej dyspozycji dziecka i jego, jak rzekłby John A. Sloboda, „umysłu muzycznego” (2002).

Zastanawia jednak wciąż sytuacja związana z wewnętrznym słyszeniem aspektu brzmieniowego muzyki i stawiane pytanie, na ile analizowane owe subiektywne i intuicyjne „dopasowania” (tj. preferencje) barwy instrumentalnej mogłyby być analizowane w kontekście myślenia racjonalnego w muzyce? Preferencje w tym zakresie są przecież intuicyjne i nie sposób „wskazać czy wyjaśniać zmiany muzycznej racjonalności” (Zwolińska 2014, s. 128) inaczej, jak w kontekście wyboru konkretnych dźwięków i ich częstotliwości, które budzą takie czy inne¹⁰, ale jednak subiektywne doznania. Takie spostrzeżenie inspiruje dyskusję wyników i kolejnych programów badań nad istotą wewnętrznego słyszenia tego elementu audiuwanej muzyki, tj. barwy i rejestru preferowanego „instrumentu wewnętrznego”. Prawdopodobnie wymaga to także odniesienia się do diagnozy problemu dwutorowego myślenia audiujących muzykę instrumentalną osób, ale w konkretnym „języku” (stylu czy tradycji) muzyczno-wykonawczej. Można przypuszczać, że przybliży to kolejnych badaczy do wyjaśnienia okoliczności oddziaływania obu jego wariantów (intuicyjnego i racjonalnego) na jakość wewnętrznego słyszenia muzyki i podejmowane na tej podstawie muzyczne wybory.

BIBLIOGRAFIA

- Balch W.R., Lewis B.S. (1996), *Music – dependent memory: The roles of tempo change and delayed word recall*, „Memory & Cognition”, 20, s. 21–28.
- Blumer H. (1931), *Science without Concepts*, „American Journal of Sociology”, 36, s. 515–533.
- Bonna B. (2016), *Zdolności i kompetencje muzyczne uczniów w młodszym wieku szkolnym*, Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Bruner J. (2010), *Kultura edukacji*, Kraków: Universitas.
- Czerniawska E. (2012), *Czy słuchanie muzyki może wspomóc procesy poznawcze?*, w: E. Czerniawska (red.), *Muzyka i my. O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka*, Warszawa: Difin.
- Gordon E.E. (1984), *Manual for the Instrument Timbre Preference Test*, Chicago: GIA Publication Inc.

¹⁰ Nie jest też przecież powiedziane, że analiza preferowania słyszanej wewnątrznie barwy i rejestru instrumentalnego w muzyce nie powinna uwzględniać także zjawisk negatywnych, budzących niechęć u osób słuchających. Taki wątek badań, w kontekście argumentów Gordona (1984, s. 13–27), włączono w pole sprawdzanych problemów odwołując się do barw instrumentów dętych, które w odczuciu badanych uczniów mogły wzbudzać (niejednokrotnie budziły) odczucia wysoce negatywne i w ostateczności niechęć do nauki (Trzos 2009, s. 75–77).

- Gordon E.E. (1999), *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motyw*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
- Gardner H. (2002), *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Poznań: Media Rodzina.
- Hamilton D.L., Rose T.L. (1980), *Illusory Correlation and the Maintenance of Stereotypic Beliefs*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 39.
- Inglis F. (2007), *Kultura*, przeł. M. Stolarska, Warszawa: Wyd. Sic!
- Kellaris J.J., Cox A.D., Cox D. (1993), *The effect of background music in advertising: A reassessment*, „A Journal of Consumer Research”, 16, s. 113–118.
- Klimas-Kuchtowa E. (1995), *Audiacja w systemie przetwarzania informacji*, w: E.A. Zwolińska, W. Jankowski (red.), *Teoria uczenia się muzyki według E.E. Gordona*, Warszawa–Bydgoszcz: Wydawnictwo AMFC.
- Kołodziejwski M. (2008), *Koncepcja Edwina E. Gordona w powszechnej edukacji muzycznej*, Płock: PWSZ.
- Kopaliński W. (1997), *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa: Wydawnictwo MUZA.
- Łopaciuk-Goc K. (2012), *W muzycznej sferze marketingu*, w: E. Czerniawska (red.), *Muzyka i my. O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka*, Warszawa: Difin.
- Miklaszewski K. (1989), *Uczenie się muzyki*, w: K. Miklaszewski, M. Meyer-Borysewicz (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, Warszawa: WSiP.
- Schmidt E.E. (2011), *Kiki van Beethoven*, Kraków: „Znak”.
- Schütz A. (2008), *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, przeł. B. Jabłońska, *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 4, Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Sloboda J.A. (1999), *Poznanie, emocje i wykonanie – trzy wykłady z psychologii muzyki*, Warszawa: Wydawnictwo AMFC.
- Stewart D.W., Farmer K.N., Stannard D.I. (1990), *Music as a recognition cue in advertising tracking studies*, „Journal of Advertising Research”, 30, s. 39–48.
- Suświłło M. (2004), *Testy E.E. Gordona w badaniach Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, 62, 3.
- Trzos P. (2009), *Preferencje barwy dźwięku i zdolności muzyczne w nauce gry na instrumencie dętym. Badania edukacyjne nad adaptacją teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona*, Poznań–Kalisz–Konin: Wydawnictwo UAM PWSZ.
- Walters D.L. (1992), *Sequencing for Efficient Learning* w: R. Colwell (red.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, New York: Schirmer Books.
- Zwolińska E.A. (2011), *Audiacja. Studium teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Zwolińska E.A. (2014), *Sposoby audiacji. O myśleniu muzycznym*, Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Zwolińska E.A. (2015), *Spółeczne znaczenie muzyki*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.

STRESZCZENIE

Trudność w refleksji o wczesnej edukacji muzycznej często dotyczy przyjęcia konkretnej, empirycznie uzasadnionej koncepcji teoretycznej. Można sądzić, że wielokrotnie zgłaszane komunikaty z badań w tym zakresie nakreśliły już dawno kierunek teorii i praktyki jako uzupełniających się jakości muzycznego edukowania. Jednym z aspektów analizy oddziaływania rzeczywistości brzmieniowej muzyki w aktywności dziecka jest wyodrębnienie w niej kategorii słyszenia i słuchania muzyki. Przyjęty w tekście kontekst teoretyczny wyznacza teoria uczenia się muzyki Gordona i kluczowa w niej kategoria audiacji. W jej świetle ujęcie analizy słyszenia muzyki (struktury, brzmienia, rejestru) jako materii kulturowej może okazać się inspiracją w operacjonalizowaniu konkretnego już typu aktywności, tj. słuchania muzyki. Takie ujęcie wydaje się szczególnie interesujące.

SŁOWA KLUCZOWE: pedagogika muzyki, rozumienie muzyki, audiacja, wczesna edukacja muzyczna

SUMMARY

The difficulty in reflecting on early music education often concerns the adoption of a concrete, empirically justified, theoretical concept. It may be believed that repeatedly reported research results in this field have already outlined the direction of theory and practice as complementary qualities of musical education. One of the aspects of the impact of sonic reality on children's activity is the distinction of the category of hearing and listening to the music. The theoretical context adopted in this paper is Gordon's theory of learning music and its key category of audiation. In its light, the analysis of hearing of music (structure, sound, register) as a cultural matter can be an inspiration for the operationalisation of a specific type of activity, i.e. listening to the music. This approach seems to be particularly interesting.

KEYWORDS: music pedagogy, understanding music, audition, early music education

PAWEŁ TRZOS – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
email: ptrzos@ukw.edu.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 18.10.2017

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 22.10.2017, 4.11.2017

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 31.12.2017

Badania i komunikaty

Seniorzy na wsiach – przemiany w podejściu do starości i człowieka starego w dynamicznie zmieniającym się środowisku

Seniors in the rural areas – changes in the approach to old age and older people in a dynamically changing environment

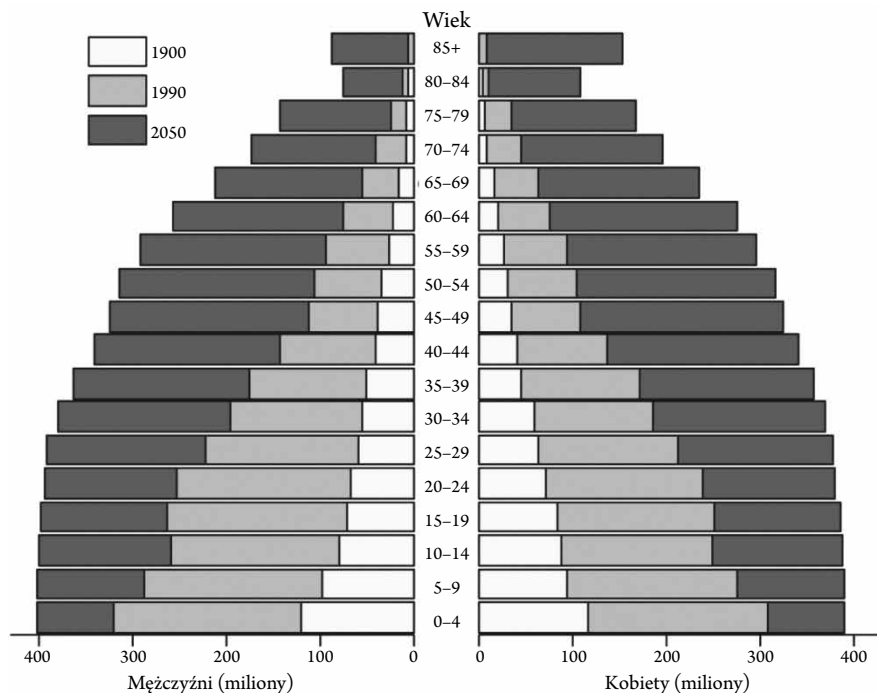
Wstęp

Odwiecznym marzeniem człowieka była długowieczność i przejęcie kontroli nad procesem starzenia się organizmu. Marzenie to udaje się po części realizować, żyjemy coraz dłużej, a jakość życia w okresie starości poprawia się. Skutkiem wydłużania się życia ludzkiego jest zjawisko demograficznego starzenia się społeczeństwa, rozumianego jako wydłużanie się życia przy jednocześnie malejącym przyroście naturalnym. Na taki stan rzeczy składa się kilka czynników, z których najistotniejsze dotyczą długookresowej przemiany dwóch elementów ruchu naturalnego – rozrodności i umieralności.

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

Proces sukcesywnego starzenia się demograficznego ludności świata obrazuje wykres 1, ukazujący prognozowaną dynamikę tego zjawiska w skali naszego globu do 2050 r.

Starzenie się demograficzne jest również procesem zachodzącym w Polsce. Skalę i dynamikę tego zjawiska ujmuje prognozowany przyrost grupy seniorów do 2050 r. Zgodnie z założeniami prognozy demograficznej, opracowanej przez GUS i obejmującej okres do 2050 r., w przyjętej perspektywie wystąpi znaczne zmniejszenie liczby dzieci (w wieku 0–14 lat) i osób dorosłych (w wieku 15–59 lat), natomiast zwiększy się liczba osób w wieku co najmniej 60 lat. W rezultacie udział osób star-



Wykres 1. Struktura wieku ludności świata w latach 1900–2050

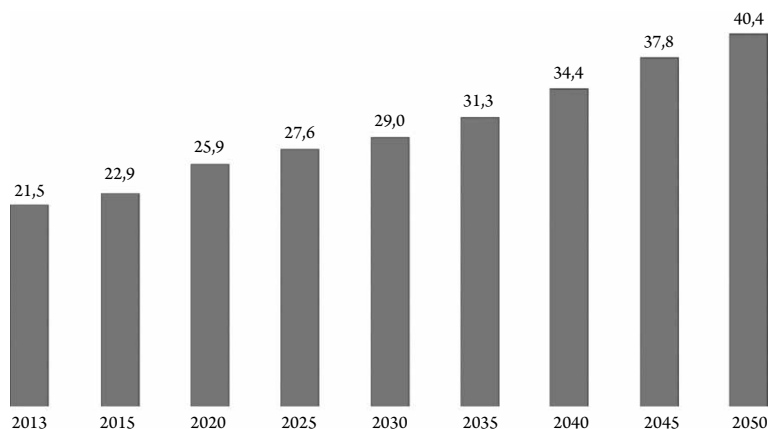
Źródło: S.J. Olshansky, B.A. Carnes, C.K. Cassel (1993), *Starzenie się gatunku ludzkiego*, „Świat Nauki”, 6(22), s. 20.

szych w populacji mieszkańców Polski zwiększy się z 21,5% w 2013 r. (8,3 mln) do 40,4% (13,7 mln) w ostatnim roku prognozy (wykres 2).

Starzejące się społeczeństwo charakteryzuje się specyficznymi, coraz wyraźniej zarysowującymi się cechami: feminizacją, singularyzacją i długowiecznością.

Feminizacja starości jest zjawiskiem powszechnie występującym i na stałe wpisany w prognozowane statystyki demograficzne na całym świecie. Kobiety żyją dłużej, co przy niższych świadczeniach emerytalnych stanowić może pewien problem. Również kolejna cecha starzenia demograficznego, singularyzacja, czyli życie w jednoosobowym gospodarstwie domowym, częściej dotyczy kobiet niż mężczyzn. Zjawisko to zazwyczaj warunkowane jest sytuacją niezależną od seniorów, powstającą na skutek owdowienia (Błądowski i in. 2012).

Podwójne starzenie się, tj. wzrost w populacji seniorów osób powyżej 80. roku życia, określane mianem długowieczności czy czwartym wiekiem, stanowić będzie trzeci z wymienionych atrybutów starzejącego się społeczeństwa.



Wykres 2. Udział ludności w wieku 60 lat i więcej w ogólnej liczbie ludności Polski (w %)

Źródło: *Prognoza ludności na lata 2014–2050. Studia i analizy statystyczne*, GUS 2014.

Dynamicznie przybywa osób żyjących coraz dłużej, także tych żyjących powyżej 100 lat. Z danych GUS-u wynika, że w 2025 r. osób powyżej 100 lat będzie około 4572 (890 mężczyzn i 3682 kobiety), a w 2050 r. liczba ta wzrośnie do 59 095 (9971 mężczyzn i 49 124 kobiety).

Starość po 80. roku życia ma swoją specyfikę, a w związku z dynamicznym przyrostem tej grupy seniorów warto zwrócić na nich uwagę i w większym zakresie uwzględniać w politykach społecznych ich potrzeby.

Seniorzy w czwartym wieku w środowiskach wiejskich

Dokonując przeglądu sposobów definiowania pojęcia „starzenie się” można przyjąć, że coraz częściej interpretuje się je jako proces zachodzący na wielu płaszczyznach jednocześnie, w tym na płaszczyźnie biologicznej, psychologicznej i społecznej. Ponadto starzenie się można rozważać w dwóch aspektach – w aspekcie jednostkowym, indywidualnym oraz jako zjawisko dotyczące zbiorowości, tj. społeczeństwa danego regionu, kraju, kontynentu czy świata.

Starość nie jest homogeniczna i składa się na nią wiele następujących po sobie okresów, wyraźnie różniących się od siebie. Koncepcja czwartego wieku Baltesa i Smitha (2003) zakłada odróżnienie w okresie senioralnym dwóch chronologicznie umieszczonych w czasie kategorii wiekowych osób starszych: trzeciego wieku – czyli osób między 60. i 80. rokiem życia, i czwartego wie-

ku, który zaczyna się po 80. roku życia. Atrybutem trzeciego wieku jest możliwość kompensowania strat związanych z działaniem degradacyjnym czynnika biologicznego. Mechanizmy kompensacyjne jednostki, jak również zasoby kulturowe i środowiskowe mogą z powodzeniem zminimalizować skutki niekorzystnych zmian związanych ze starzeniem się, ale ich efektywność obniża się znacząco wraz z wiekiem. Czwarty wiek to okres po 80. roku życia, gdy zmiany o podłożu biologicznym zaczynają w znacznym stopniu wyznaczać trajektorie życia seniorów. Różnice osobnicze w czwartym wieku zależą od tego, czy w ocenie indywidualnej jakości życia przez podmiot przeważają czynniki pozytywne czy negatywne. Z negatywnych charakterystyk czwartego wieku wyczytać można coraz powszechniej i z większym natężeniem występujące straty w kognitywnym potencjale i zdolności do uczenia się, prowadzącym do syndromu stresu chronicznego, nasilanie występowania demencji, dysfunkcjonalność i wielochorobowość. Warto jednak skupić uwagę na spostrzeżeniach płynących z pozytywnych charakterystyk czwartego wieku. Budującym wnioskiem jest wciąż wydłużająca się średnia długość życia, odkrywanie znaczącego, ukrytego potencjału osób w czwartym wieku, np.: większej, w porównaniu do poprzednich pokoleń, sprawności fizycznej i psychicznej, występowanie poznawczo-emocjonalnych rezerw starzejącego się mózgu, wysokiego poziomu emocjonalnego i osobistego dobrostanu, a także efektywnych strategii działania (Baltes i Smith 2003, za: Białobrzaska i in. 2016).

Polska wieś w ostatnich dwóch dekadach uległa wielu przeobrażeniom. Okres członkostwa Polski w Unii Europejskiej to niewątpliwie najlepszy czas dla polskiej wsi. Poprawie uległa sytuacja ekonomiczna, ulepszona została infrastruktura, pozytywne zmiany nastąpiły również w sferze edukacyjnej mieszkańców wsi. Do takiej dynamiki przemian przyczyniły się przede wszystkim skumulowane efekty dwóch rodzajów polityki unijnej: wspólnej polityki rolnej i polityki spójności, np. Program Rozwoju Polski Wschodniej, adresowany do pięciu województw: warmińsko-mazurskiego, podlaskiego, lubelskiego, świętokrzyskiego i podkarpackiego. Dynamika przeobrażeń na obszarach wiejskich przyczynia się do zmian w charakterystykach społeczno-demograficznych jej mieszkańców. Zmniejsza się również znaczenie rolnictwa w definiowaniu tych obszarów, choć w społecznym postrzeganiu wsi nadal dominuje opisywanie tego środowiska przez pryzmat agrarny. Pojawiają się różne odmiany środowisk wiejskich, np.: wieś podmiejska, letniskowa, turystyczna czy rezydencjalna. Na obszarach wiejskich mieszka 15 262 tys. osób (dane dla 2014 r.), a więc prawie 40% ludności kraju (*Polska wieś 2016*, s. 21–23).

Zjawiskiem bardzo pozytywnym jest wydłużanie się trwania życia na wsi, i to we wszystkich województwach. Kobiety wiejskie żyją nawet, przeciętnie biorąc, dłużej niż mieszkanki miast, i to zjawisko utrzymuje się od wielu lat. Dużo krócej żyją mężczyźni, ale i w ich przypadku trwanie życia wydłuża się. Zjawisku temu towarzyszy wzrost poziomu starzenia się ludności wiejskiej, który największą dynamikę ma w województwach wschodnich i centralnych. Osób starszych w wioskach przybywa, a co za tym idzie, postępują w tym środowisku zjawiska charakterystyczne dla współczesnej starości: feminizacja i singularyzacja. Seniorzy na wsiach stanowią grupę, która w największym stopniu doświadcza przemian zachodzących zarówno w skali makro-, mezo-, jak i mikrospołecznej. Środowisko życia seniorów zmieniło się nie do poznania w ciągu zaledwie jednego pokolenia. Przeobrażeniu uległ model rodziny wiejskiej – z rodziny wielopokoleniowej na dwupokoleniową, z tendencją do singularyzacji seniorów w ostatnich fazach życia. Rodziny przeszły od modelu prokreacji, nastawionej na wielodzietność, do prokreacji często niezabezpieczającej zastępowalności pokoleń. Wieś ulega wielu przemianom, odchodząc od modelu wsi agrarnej na rzecz tworzenia wsi podmiejskich, letniskowych, turystycznych czy rezydencjalnych. Wyraźne zmiany zauważyć można również w sferze społeczno-kulturowego funkcjonowania tych środowisk, co może stanowić pewien problem w adaptacji i partycypacji społecznej osób starszych.

Nota metodologiczna

W niniejszym opracowaniu starano się uzyskać odpowiedź na dwa pytania: (1) w jaki sposób postępujący wiek seniorów można wiązać z zaspokajaniem ich potrzeb oraz podejmowaną aktywnością; (2) co charakteryzuje oferty kierowane do seniorów w czwartym wieku mieszkających na wsiach?

Podstawę przedstawianych analiz stanowi materiał empiryczny, uzyskany w wyniku realizacji części badawczej projektu „Aktywizacja mieszkańców wsi na rzecz podejmowania inicjatyw służących włączeniu społecznemu, w szczególności osób starszych – Edukatorzy Silver Sharing”¹. Projekt był realizowany na terenie województwa warmińsko-mazurskiego od czerwca do października 2016 r. Przedmiot badań stanowiła sytuacja życiowa osób starszych, zamieszkujących w środowiskach wiejskich województwa, rozpoznawana poprzez pry-

¹ Projekt współfinansowany ze środków Pomocy Technicznej PROW 2014–2020.

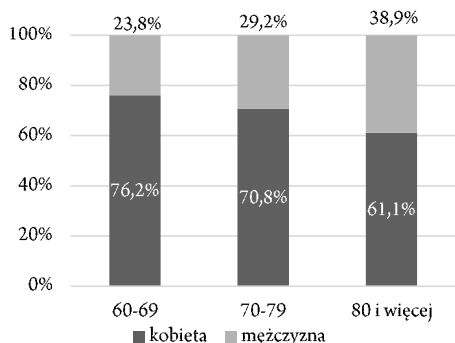
zmat możliwości podejmowania przez nich różnorodnych aktywności w środowisku lokalnym.

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

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

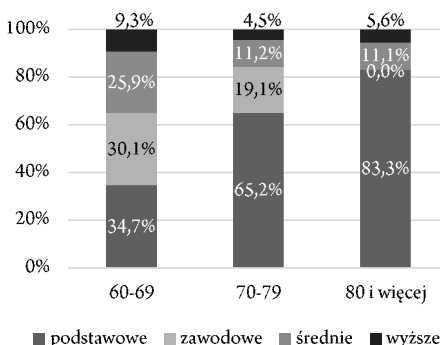
Analiza danych demograficznych pozwala na sporządzenie krótkiej charakterystyki badanej grupy i różnic, jakie zachodzą w grupach seniorów wydzielonych ze względu na zaawansowanie wiekowe. W wyróżnionych na potrzeby analizy trzech grupach wiekowych najliczniej reprezentowani byli najmłodszy seniorzy (60–69 lat) – 64,3% badanych, siedemdziesięciolatek (70–79 lat) stanowili 29,7% respondentów, zaś osoby najstarsze – powyżej 80 lat – to 6% próby. W badanej grupie dominowały kobiety, które stanowiły 73,7% respondentów. Odsetek mężczyzn biorących udział w badaniach był zdecydowanie niższy i wynosił 26,3%. Ta dysproporcja, bardzo wyraźna w grupie sześćdziesięciolatek, zmniejsza się nieco w kolejnych grupach wiekowych, co obrazuje wykres 3.

Różnice w wieku metrykalnym powiązane są także z poziomem wykształcenia seniorów, tzn. im wyższy wiek seniorów tym więcej osób posiadających



Wykres 3. Płeć a wiek seniorów (dane dla N = 300)

Źródło: badania własne.



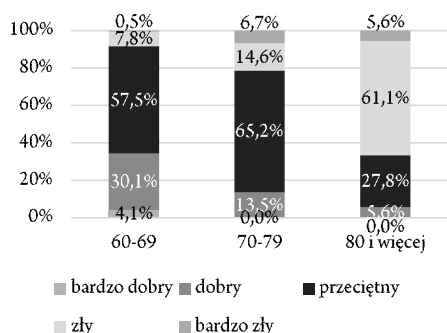
Wykres 4. Wykształcenie a wiek seniorów (dane dla N = 300)

Źródło: badania własne.

wykształcenie podstawowe (wykres 4). Odsetek osób, które ukończyły edukację na tym etapie zwiększa się z 34,7% wśród osób w wieku 60–69 lat do 83,3% w grupie seniorów 80 plus. Osoby starsze z wykształceniem średnim i zawodowym stanowią ponad połowę badanych sześćdziesięciolatek (odpowiednio 25,9% i 30,1% próby), gdy w najstarszej grupie jest to jedynie 11,1% respondentów, co jest niewątpliwie związane ze zmianami w dostępie do edukacji na terenach wiejskich w Polsce po II wojnie światowej.

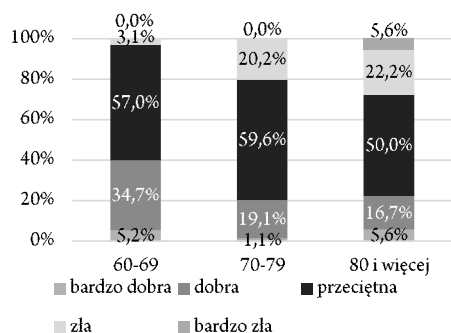
Zjawiskiem wyraźnie uwidacznającym się wraz z postępowaniem lat w badanej grupie jest singularyzacja, czyli pozostawanie seniorów w jednoosobowym gospodarstwie domowym. Odsetek osób starszych mieszkających samotnie wynosi zaledwie 10,9% w grupie wiekowej 60–69 lat, podwaja się w grupie siedemdziesięciolatek – 22,5% i dochodzi do 38,9% w grupie najstarszych badanych. Można również zaobserwować, że gdy ponad połowa sześćdziesięciolatek – 56% wskazań – mieszka ze współmałżonkiem, to w kolejnej grupie wiekowej odsetek pozostających we wspólnym gospodarstwie stanowi już tylko 38,2%, a w przypadku osób powyżej 80. roku życia zmniejsza się do 16,7%.

Sytuacja ta jest najczęściej przymusowa i stanowi następstwo śmierci współmałżonka, na co wskazują również dane dotyczące stanu cywilnego seniorów. Wśród objętych badaniem osób starszych wdowieństwo dotknęło 83,3% seniorów po 80. roku życia, połowę badanych siedemdziesięciolatek (51,7%) oraz co piątą osobę w wieku 60–69 lat (20,2%). Wyraźne zróżnicowanie związane z wiekiem badanych pojawia się również w dokonywanych przez seniorów ocenach własnego stanu zdrowia oraz sytuacji materialnej, co obrazują wykresy umieszczone poniżej.



Wykres 5. Ocena stanu zdrowia a wiek seniorów (dane dla N = 300)

Źródło: badania własne.



Wykres 6. Ocena sytuacji materialnej a wiek seniorów (dane dla N = 300)

Źródło: badania własne.

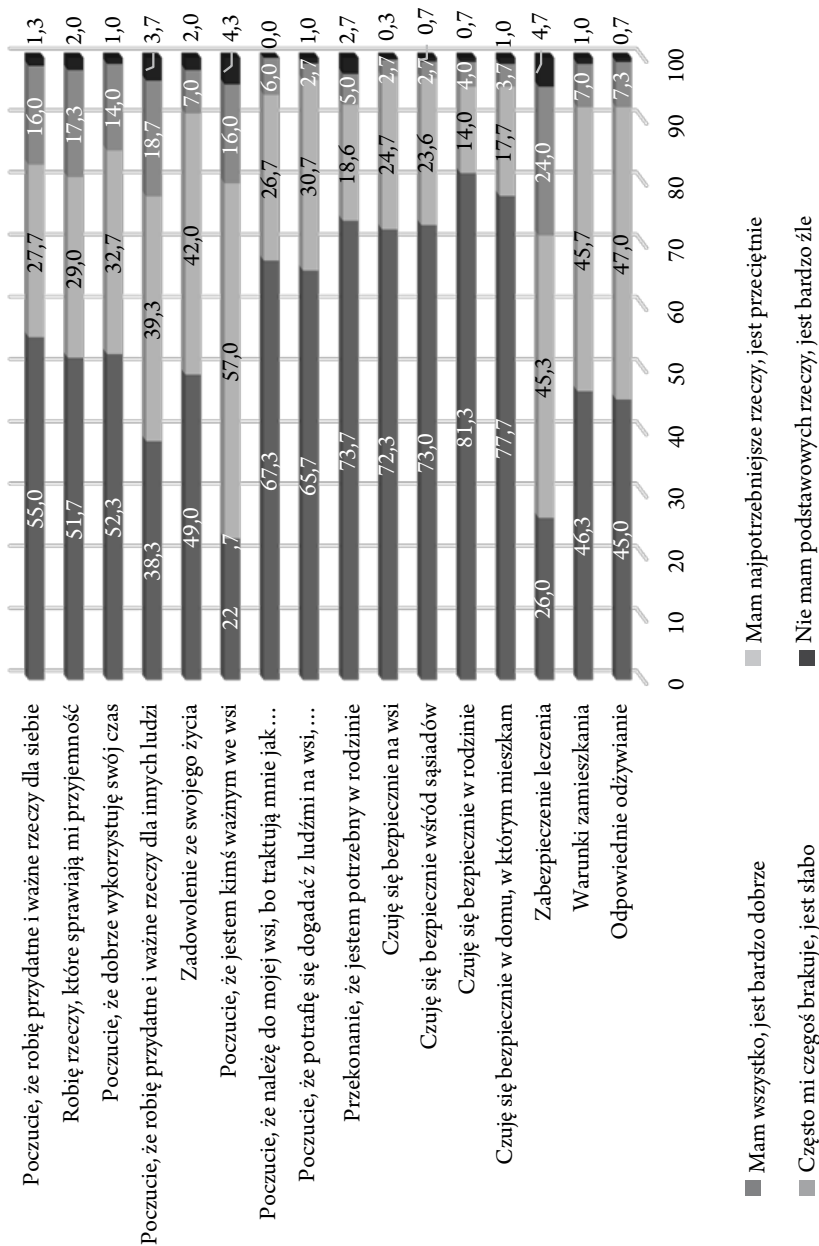
Stan zdrowia, określany w grupach sześćdziesięcio- i siedemdziesięcioletnich seniorów przede wszystkim jako przeciętny (odpowiednio 57,5% i 65,2%), ulega zdecydowanemu pogorszeniu w opiniach osiemdziesięcioletków, z których aż 61,1% ocenia go jako zły. Podobnie rozkładają się opinie wyrażane przez seniorów w odniesieniu do swojej sytuacji materialnej. Choć we wszystkich grupach około 50% respondentów określa ją jako przeciętną, to średnio co piąty senior w wieku powyżej 70 lat wskazuje, że jest ona zła.

Jak wynika z przedstawionych danych, wraz z wiekiem wyraźnie zmienia się sytuacja osób starszych. Wyodrębnia się grupa seniorów w tzw. czwartym wieku, sytuowana powyżej 80. roku życia, którą charakteryzuje wyraźny spadek dobrostanu zdrowotnego i materialnego oraz doświadczanie samotności. Sytuacja życiowa, realizacja potrzeb i możliwości podejmowania aktywności przez tę właśnie grupę stanowią główny nurt dociekań w niniejszym opracowaniu.

Realizacja potrzeb seniorów jako punkt wyjścia do ich aktywności

Rozpoznanie potrzeb i stanu ich zaspokojenia jest niezbędne z punktu widzenia skuteczności wielu podejmowanych działań społecznych. Stanowi m.in. podstawowy krok w procesie planowania inicjatyw wspierających i aktywizujących różne grupy, wśród których w ostatnim czasie wyraźnie zaznacza się grupa seniorów. Dokładne przyjrzenie się podstawowym potrzebom człowieka (por. Maslow 1990), które w istotny sposób motywują jego zachowania i aktywność umożliwia wnioskowanie o zasadności proponowanych obszarów pracy, stawianych celów, podejmowanej problematyki oraz metod i form jej realizacji. Szczególnego znaczenia nabiera to w sytuacji, gdy grupa seniorów w czwartym wieku wykazuje tendencje do rozrastania się.

Analizując wypowiedzi seniorów dotyczące problemów z zaspokajaniem ich potrzeb można zauważyć ich większe nasilenie w kilku obszarach. Wśród potrzeb podstawowych dotyczy to przede wszystkim zabezpieczenia leczenia – 28,7% wskazań, które podkreślają, że sytuacja w tym zakresie jest trudna (słaba lub bardzo zła). Warto zauważyć, że badane osoby starsze zadeklarowały brak wyraźnych przeszkód w zaspokajaniu potrzeb bezpieczeństwa. Kolejne problemy ujawniane są przez około 20% badanych i dotyczą grupy potrzeb szacunku i uznania – przede wszystkim w odniesieniu do przekonania o swoim znaczeniu w środowisku (20,3% wskazań) oraz przydatności własnych działań na rzecz innych (22,4% wskazań), a także potrzeb związanych z samorealizacją – w obszarze działań sprawiających przyjemność osobom starszym (19,3 % wskazań)



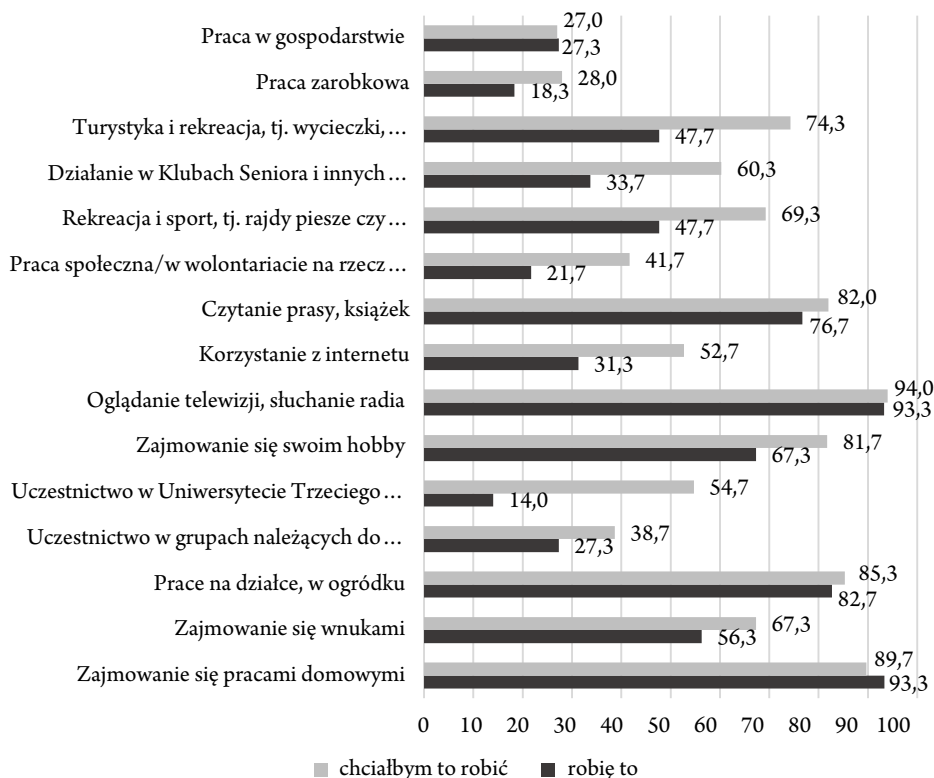
Wykres 7. Potrzeby seniorów (dane % dla N = 300)

Źródło: badania własne.

oraz ważnych dla ich rozwoju (17,3% wskazań). Z badań wynika, że w stosunku do całej badanej grupy w wypowiedziach seniorów w tzw. czwartym wieku pogłębia się deprivacja w zakresie wszystkich grup potrzeb. W zakresie potrzeb podstawowych zaznacza się występowanie braków w odpowiednim odżywianiu, na co zwraca uwagę 22,2% seniorów w wieku powyżej 80 lat, a trudności w odpowiednim zabezpieczeniu potrzeb prozdrowotnych ma 44,5% badanych w tej grupie, co związane jest również ze zjawiskiem współwystępowania wielu chorób u seniorów w tym wieku. Wśród najstarszych seniorów pojawia się także zachwianie poczucia bezpieczeństwa w rodzinie (22,2% wskazań) oraz osłabienie przekonania o byciu ważnym i potrzebnym w gronie najbliższych (27,8% wskazań). Nasila się także poczucie utraty znaczenia we wsi oraz przydatności podejmowanych przez siebie działań w najbliższym środowisku (odpowiednio po 38,9% wskazań). Badani, którzy przekroczyli 80. rok życia rzadziej robią rzeczy, które sprawiają im przyjemność (50% wskazań) oraz podejmują działania, które uważają za ważne i przydatne dla siebie (55,5% wskazań).

Na tym tle podjęto rozważania nad formami spędzania czasu wolnego seniorów w środowiskach wiejskich, analizując je z dwóch perspektyw: aktualnych form spędzania czasu wolnego oraz życzeniowych/deklaratywnych form spędzania czasu przez seniorów. Wykres 8 przedstawia rozkład wskazań (15 form/kategorii), będący zestawieniem aktualnie realizowanych i deklarowanych form spędzania czasu wolnego przez respondentów.

Analiza zebranego materiału badawczego, ukazana na poniższym wykresie, pozwala na zaznaczenie kilku istotnych kwestii. Najbardziej popularne wśród seniorów są te formy spędzania czasu wolnego, które towarzyszą aktywnościom związanym z codziennymi sytuacjami życiowymi, tzn. zajmowanie się pracami domowymi, prace na działce, w ogródku, oglądanie telewizji, słuchanie radia oraz czytanie prasy i książek. Osoby starsze deklarują zarówno ich aktualną realizację, jak i chęć kontynuowania tych działań w przyszłości. Zwiększa się zainteresowanie seniorów podejmowaniem działań o charakterze altruistycznym – deklaratywność podejmowania działań przez seniorów w zakresie pracy społecznej na rzecz osób potrzebujących wzrosła w tym przypadku o 20% (z 21,7% do 41,7%). Podobne tendencje ujawniane są w odniesieniu do podejmowania aktywności w klubach seniora i innych organizacjach, które realizuje 33,7% badanych, zaś chęci podejmowania w przyszłości takich działań zgłasza 60,3% seniorów. W odniesieniu do uczestnictwa w zajęciach uniwersytetów trzeciego wieku liczba osób deklarujących taką chęć wzrasta z 14 do 54,7%. Niewielka liczba wskazań aktywności podejmowanych w ramach UTW jako formy spędzania czasu wolnego związana

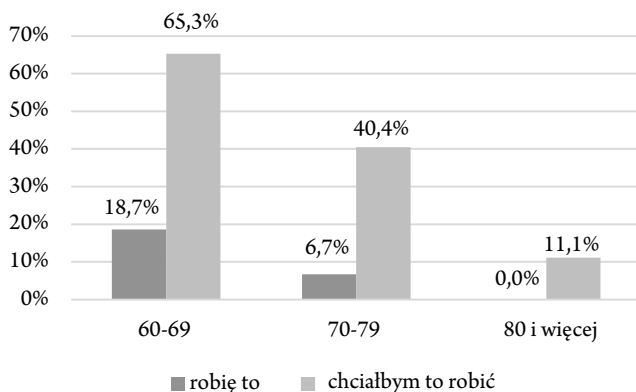


Wykres 8. Czas wolny seniorów – rzeczy, które robią, a rzeczy, które chcieliby robić (dane % dla N = 300)

Źródło: badania własne.

jest z ograniczoną ofertą uniwersytetów w środowiskach wiejskich. Warto również zwrócić uwagę na fakt, że osoby starsze chciałyby spędzać swój czas wolny podejmując różne aktywności sportowe, korzystając z rekreacji i turystyki. Ponadto co trzeci senior wskazywał na korzystanie z internetu w czasie wolnym, a co drugi, że takie działania chciałby podejmować w przyszłości, co uwidacznia otwieranie się osób starszych na nowoczesne technologie. Internet doceniany jest przede wszystkim jako relatywnie tani sposób kontaktu z bliskimi i dostępu do informacji z całego świata.

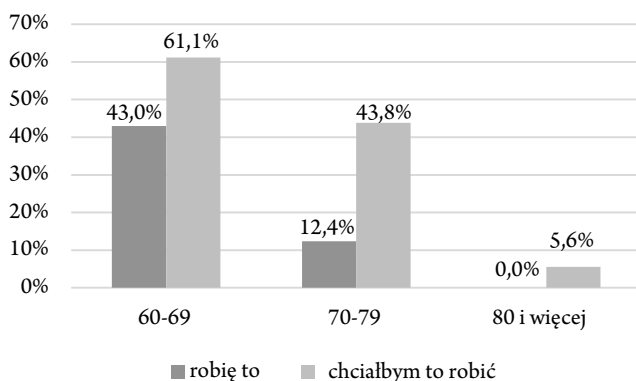
Osoby powyżej 80. roku życia zdecydowanie rzadziej biorą udział w zorganizowanych formach aktywności. Blisko 90% badanych w czwartym wieku rezygnuje z jakiegokolwiek uczestnictwa w zajęciach. Jak pokazują dane zamieszczone na poniższym wykresie, żadna z badanych osób w najbardziej zaawansowanym wieku nie zadeklarowała uczestnictwa w UTW, a tylko około 11% deklaruje chęć udziału w takich zajęciach.



Wykres 9. Uczestnictwo w Uniwersytecie Trzeciego Wieku a wiek seniorów (dane dla N = 300)

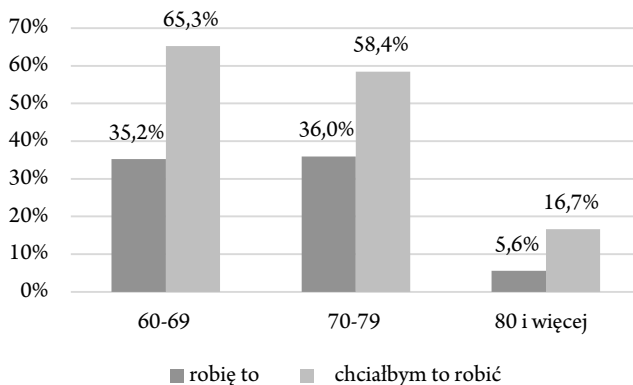
Źródło: badania własne.

Aktywnością, której nie zadeklarowała żadna z badanych osób w czwartym wieku jest korzystanie z internetu, choć około 11% w tej grupie badanych gdyby miała taką sposobność/umiejętność, to chętnie by z niej skorzystało. Z poniższego wykresu wyraźnie wynika, że wraz z wiekiem zmniejsza się zarówno korzystanie z tej formy spędzania czasu wolnego, jak i chęci uczestnictwa w niej. Korzystanie z internetu jest formą zupełnie niewykorzystywaną przez najstarszych seniorów, choć popularność tego medium jest dość wysoka wśród osób między 60. a 69. rokiem życia (43%). Im młodszy seniorzy tym większe zainteresowanie i chęć korzystania z internetu, w grupie najbardziej zaawansowanej wiekowo ochotę taką wyraża około 6% badanych.



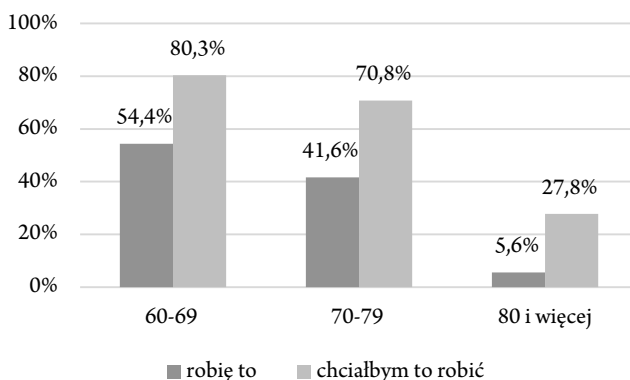
Wykres 10. Korzystanie z internetu a wiek seniorów (dane dla N = 300)

Źródło: badania własne.



Wykres 11. Działanie w klubach seniora i innych organizacjach a wiek seniorów (dane dla N = 300)

Źródło: badania własne.



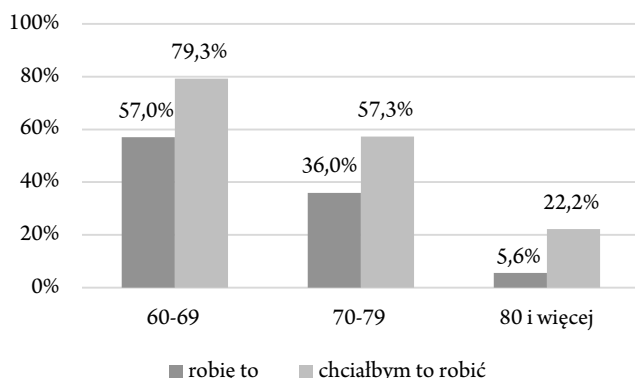
Wykres 12. Turystyka i rekreacja a wiek seniorów (dane dla N = 300)

Źródło: badania własne.

Działania w klubach seniora i innych organizacjach również uzależnione są od wieku badanych. W dwóch młodszych grupach seniorów blisko 36% osób starszych zadeklarowało, iż korzysta z tej formy aktywności, a około 60% chciałoby z tej formy korzystać. Najmniejsze zaangażowanie w ten rodzaj partycypacji społecznej zadeklarowali najstarsi badani, z których tylko niespełna 6% uczestniczy w takich działaniach. Warto tu zwrócić uwagę na fakt, że istnieje wśród tej grupy potencjał stanowiący około 17% najstarszych seniorów, którzy chcieliby brać udział w zorganizowanej działalności społecznej (wykres 11).

Z kolei turystyka i rekreacja są formami spędzania czasu dość popularnymi wśród seniorów. Wiek stanowi również w tym przypadku czynnik rzutujący na poziom uczestnictwa w tej formie aktywności. W grupie najmłodszych seniorów z turystyki i rekreacji korzysta ponad połowa badanych, a ponad 80% deklaruje chęć udziału w nich. Również w grupie między 70. a 79. rokiem życia istnieje duże zapotrzebowanie na te formy. Turystyką i rekreacją zainteresowani są również najstarsi badani, co czwarta osoba w tej grupie zadeklarowała chęć uczestnictwa w takiej formie spędzania czasu wolnego (wykres 12).

Dużym zainteresowaniem, choć malejącym wraz z wiekiem, cieszą się zajęcia sportowe i rekreacyjne. Blisko 80% najmłodszych seniorów i około 60% osób starszych (między 70. a 79. rokiem życia) chętnie uprawiałoby sport i rekreację. Także średnio co czwarty z najstarszych badanych pragnie w ten aktywny sposób spędzać swój wolny czas.



Wykres 13. Rekreacja i sport a wiek seniorów (dane dla N = 300)

Źródło: badania własne.

Miejsce potrzeb seniorów po 80. roku życia w ofertach działań na rzecz środowisk wiejskich i ich mieszkańców

Międzynarodowe i krajowe analizy trajektorii procesów starzenia się społeczeństwa² wskazują na sukcesywne poszerzanie się grupy seniorów w tzw. czwartym wieku, którą sytuje się powyżej 80. roku życia człowieka. Choć

² Do których autorzy niniejszego opracowania nawiązali we wstępie.

w omawianych badaniach grupa ta nie była reprezentowana zbyt licznie (stanowiła jedynie 6% badanej próby), to wyraźnie zaznaczyła się jej odmienność w stosunku do seniorów z grupy trzeciego wieku (pomiędzy 60. a 80. rokiem życia). Różnice dotyczą zarówno zaspokajania potrzeb z zakresu poszczególnych grup (potrzeby podstawowe – fizjologiczne i bezpieczeństwa, potrzeby wyższego rzędu: przynależności, szacunku i samorealizacji), jak i możliwości podejmowania aktywności w najbliższym otoczeniu. Specyficzne cechy tej grupy seniorów zauważają także praktycy, realizujący różne inicjatywy we wsiach. W swoich wypowiedziach, związanych z pierwszymi skojarzeniami dotyczącymi określenia „człowiek stary”, wskazali na dwie kwestie: chorobę oraz niepełność. Były one przedstawiane jako podstawowe fakty, z występowaniem których trzeba się po prostu liczyć.

... choroba to wiadomo ograniczenia fizyczne, często też psychiczne... wydatki na dodatkowe leki. Wiadomo, że organizm w pewnym wieku już jest coraz słabszy i wymaga opieki, często medycznej – uczestniczka FGI, grupa pierwsza.

W kolejnych grupach dyskusyjnych problem ten jest jeszcze wyraźniej podkreślany:

choroba, wydaje mi się, że to jest początek i koniec wszystkiego. (...) Jak zdrowie szwankuje, to inne rzeczy odsuwają się na dalszy plan. Można szukać sobie ucieczki, ale to generalnie rzutuje na aktywność człowieka w każdym wieku. A że w starszym wieku choroby są na porządku dziennym, wobec tego to jest chyba taki najważniejszy wskaźnik aktywności – uczestniczka FGI, grupa czwarta.

Choroba zmienia, często w znaczący sposób, zestaw podstawowych czynników, które zapewniają utrzymanie życia. Artykułami „pierwszej potrzeby” stają się lekarstwa, a próby uzyskania dobrostanu czy względnie dobrego samopoczucia są istotnym obszarem aktywności osób starszych i mogą stanowić ważną część wspólnych działań. W przypadku osób po 80. roku życia, kiedy mamy najczęściej do czynienia ze zdecydowanym osłabieniem kondycji zdrowotnej i tzw. wielochorobowością, czynnik ten staje się decydującym wyznacznikiem działań. Obawa o zabezpieczenie odpowiedniego leczenia i zachowania zdrowia w sposób kluczowy może ograniczać podejmowanie różnego rodzaju aktywności przez seniorów, zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i grupowym. Jak zauważają praktycy,

choroby nieraz przytłaczają osoby starsze (...) powodują utratę poczucia bezpieczeństwa, lęki. (...) oni się boją, co będzie jeśli teraz zostaną sami, jeśli coś im się stanie – uczestniczka FGI, grupa pierwsza.

W związku z tym „potrzebują opieki, osoby i towarzystwa” (uczestniczka FGI, grupa trzecia). Z badań wynika, że ocena jakości życia seniorów pogarsza się wraz z singularyzacją i przekroczeniem progu czwartego wieku. Zaawansowany wiek seniorów nasila również tendencje „domocentryzmu”, co może skutkować rozluźnieniem kontaktów i więzi ze środowiskiem lokalnym, a w konsekwencji prowadzić do izolacji społecznej. Z doświadczeń praktyków działających na terenach wiejskich wyraźnie wynika również, że istotne jest dopasowanie oferty działań do grup wiekowych seniorów. Działania podejmowane na rzecz osób w czwartym wieku przyjmują różne formy. Często jest to celebrowanie kolejnych urodzin:

... w swojej wiosce zaczęłam prowadzić „Pamiętajmy o seniorach”, żeby te najstarsze osoby, które już nie są mobilne, które siedzą w domu schorowane... po prostu mam wypisane ich daty urodzin i jakąś wiązanek kwiatów czy coś kupuję (...) i rozmawiamy. To jest takie przeżycie – uczestniczka FGI, grupa trzecia.

Ale przede wszystkim chodzi o codzienną pomoc i wsparcie:

... była seniorka, która już po prostu nie wychodzi z domu (...) i sąsiadka, dotąd prawie się nie znały, (...) ale od czasu kiedy zaczęliśmy się tu spotykać okazało się, że się odwiedzają (...). Sąsiadka codziennie idzie do niej, bo tamta nie chodzi, robi jej zakupy, przychodzi na pół godzinki, godzinkę, rozmawiają – uczestniczka FGI, grupa druga.

Warto zauważyć, że często w pomoc najstarszym członkom społeczności zaangażowana jest grupa młodszych seniorów, a ich działania przyjmują postać wolontariatu, czasami realizowanego poprzez rozmowę telefoniczną (inicjatywa „Ciepły telefon”). Jest to ważne również z tego powodu, że seniorzy oczekują zainteresowania, szczególnie w tych kręgach, gdzie wcześniej się udzielali lub w swoim najbliższym otoczeniu, o czym świadczy jedna z wypowiedzi: „Ostatnio zadzwoniła taka Pani i było jej smutno, bo ona ukończyła 90 lat i wójt do niej nie przyjechał, a ona tego oczekiwała, bo (...) ktoś powinien ją docenić” (uczestniczka FGI, grupa czwarta). Opisane powyżej inicjatywy nie przeradzają się jeszcze na naszym terenie w stałe praktyki. Wydaje się, że są to raczej pierwsze próby rozwiązywania zauważonego zarówno przez teoretyków, jak i praktyków problemu związanego z działaniem na rzecz osób w czwartym wieku. Przeprowadzone badania wykazały, że wśród najstarszych seniorów jedynie co piąty badany był zachęcany do aktywności, gdy równocześnie o zachętach takich mówiło 57,5% sześćdziesięciolatek i 44,9% siedemdziesięciolatek. Seniorzy w wieku 80 plus rzadziej

mają też wiedzę na temat zajęć, które odbywają się w ich wsi i okolicy – taką wiedzę deklarowało jedynie 22,2% badanych z tej grupy (w grupie 60–69 lat było to 62,2% osób, w grupie 70–79 lat – 46,1% osób). W konsekwencji tylko 11,1% badanych seniorów w czwartym wieku brało udział w przeprowadzanych w ich środowisku zajęciach, zaś odsetek uczestników z młodszych grup seniorskich był zdecydowanie większy i wynosił odpowiednio 56% wśród sześćdziesięciolatków i 40,4% wśród siedemdziesięciolatków. Pojawia się zatem pytanie o możliwości budowania ofert uwzględniających potrzeby i możliwości najstarszych seniorów, poszukiwanie rozwiązań, które nie tylko skupiałyby się na działaniach opiekuńczych, ale także pozwoliły zwiększać poczucie zadowolenia z życia.

Podsumowanie

Polska wieś się zmienia i choć zmiany niosą za sobą głównie pozytywne skutki, to w odniesieniu do grupy najstarszych seniorów są one wręcz rewolucyjne. Gwałtownym zmianom uległo środowisko życia, począwszy od środowiska rodzinnego, zdominowanego przez procesy atomizacji i autonomizacji ich członków, a skończywszy na środowisku lokalnym, które w ciągu jednego pokolenia zmieniło się zarówno w kontekście ekonomicznym, jak i społeczno-kulturowym. Singularyzacja seniorów na wsiach jest nowym zjawiskiem, z którym przyszło się zmierzyć szczególnie seniorom w czwartym wieku. Poza zmianą podejścia do opieki nad człowiekiem starszym na wsi, trzeba wziąć też pod uwagę problemy, np. brak poczucia bezpieczeństwa najstarszych seniorów w aspekcie ekonomicznym i zdrowotnym oraz ich poczucie wyobcowania w środowisku życia zarówno w rodzinie, jak i we wsi. Można też zauważyć wśród najstarszych seniorów tendencje do wycofywania się, domocentryzmu i wyłączenia z uczestnictwa oraz partycypacji społecznej. Z jednej strony jest to związane z naturalnym procesem starzenia się w ujęciu biologicznym, a z drugiej z całą pewnością z brakiem oferty i zmiany myślenia o aktywizacji osób w czwartym wieku. Warto zwrócić na te kwestie szczególną uwagę ze względu na fakt, że grupa seniorów powyżej 80. roku życia mieszkających na wsiach będzie się stawać coraz liczniejsza.

BIBLIOGRAFIA

- Baltes P.B. (1993), *The aging mind: potential and limits*, „The Gerontologist”, 5.
- Barbour R. (2011), *Badania fokusowe*, Warszawa: PWN.
- Białobrzeska K., Głuszak B., Kurkowski C., Maciejewska M. (2016), *Syndrom znikającej ławeczki, czyli o uwarunkowaniach aktywności seniorów w środowiskach wiejskich*, Kraków: „Impuls”.
- Błądowski P., Szatur-Jaworska B., Szweda-Lewandowska Z., Kubicki P. (2012), *Raport na temat sytuacji osób starszych w Polsce*, Warszawa, http://senior.gov.pl/source/raport_osoby%20starsze.pdf (dostęp: 20.10.2016).
- Creswell J.W. (2013), *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Maslow A.H. (1990), *Motywacja i osobowość*, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Olshansky S.J., Carnes B.A., Cassel C.K. (1993), *Starzenie się gatunku ludzkiego*, „Świat Nauki”, 6(22).
- Wilkin J., Nurzyńska I. (red.) (2016), *Polska wieś 2016. Raport o stanie wsi*, Warszawa: Fundacja na Rzecz Rozwoju Polskiego Rolnictwa.

STRESZCZENIE

Artykuł porusza istotne kwestie funkcjonowania seniorów (w szczególności ich najstarszej grupy, określanej mianem grupy czwartego wieku) w środowiskach wiejskich województwa warmińsko-mazurskiego. Podstawą do podjętych badań i wynikających z nich diagnoz są analizy przemian zachodzących w postrzeganiu starości i starzenia się w kontekście polskim i międzynarodowym. W opracowaniu przedstawione zostały wyniki badań dotyczące potrzeb osób starszych oraz sposobów i możliwości ich zaspokajania, ze szczególnym uwzględnieniem warunków stworzonych przez społeczność lokalne. W odniesieniu do tego autorzy zastanawiają się nad możliwościami podejmowania i oferowania seniorom na wsiach propozycji działań i aktywności odpowiadających ich rzeczywistym potrzebom i oczekiwaniom.

SŁOWA KLUCZOWE: seniorzy, czwarty wiek, aktywność, środowisko wiejskie

SUMMARY

In the article important issues of seniors' functioning (in particular the oldest group, referred to as the fourth-age group) in the rural areas of the Warmian-Masurian Voivodeship are discussed. The basis for the undertaken research and resulting diagnoses are the analysis of changes taking place in the perception of old age and ageing in the Polish and international context. The study presents results of research on the

needs of older people and the ways and means of satisfying them, with particular emphasis on the conditions created by local communities. In relation to above-mentioned issues, the authors reflect on the possibilities of undertaking and offering seniors in the rural areas proposals of activities corresponding to their real needs and expectations.

KEYWORDS: seniors, fourth age, activity, rural environment

CEZARY KURKOWSKI – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
e-mail: cezary.kurkowski@uwm.edu.pl

KATARZYNA BIAŁOBRZESKA – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
e-mail: katarzynabialobrzaska@onet.eu

MONIKA MACIEJEWSKA – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
e-mail: monika.maciejewska@uwm.edu.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 1.12.2017

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

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 31.12.2017

Plany młodzieży polsko-czeskiego pogranicza związane z wyjazdem za granicę

The plans of youth from the Polish-Czech borderland associated with going abroad

Migracja jako zjawisko społeczne

Poszukiwania swojego miejsca na ziemi są uwarunkowane naturalną potrzebą przetrwania oraz umiejętnością przystosowania się człowieka do nowych warunków życia (Kubitsky 2012, s. 13–15). Początki współczesnych migracji zarobkowych sięgają XIX w. i związane są z masowym wychodźstwem ludności wiejskiej do miast pod wpływem zachodzących przemian demograficznych oraz społeczno-ekonomicznych – industrializacji, urbanizacji. Szybkie tempo wzrostu gospodarczego krajów Europy Zachodniej oraz brak rodzimej siły roboczej sprzyjały wówczas migracji międzynarodowej. W dziejach Europy migracja pracownicza robotników przemysłowych odegrała ważną rolę w równoważeniu sytuacji na zachodnioeuropejskich rynkach pracy (Okólski 2004, s. 85–87).

Polacy są narodem o bogatej tradycji wyjazdów za pracę w różnych okresach historycznych (Danilewicz 2007, s. 152–153). Przyczyną najnowszej migracji o charakterze masowym był kryzys na polskim rynku pracy na przełomie XX/XXI w. (Ziomek 2006, s. 5–11). W 2004 r. wzmożony ruch migracyjny umożliwiło przystąpienie Polski do Unii Europejskiej oraz otwarcie zachodnich rynków pracy (Niklewicz 2009).

Ludzie przemieszczają się i wyjeżdżają za granicę, aby tam realizować swoje życiowe cele, zarówno ekonomiczne, jak i pozaekonomiczne (Kawczyńska-Butrym 2009, s. 17). Migracje ekonomiczne (określane jako migracje zarobkowe), podejmowane w celu znalezienia pracy i wyższych zarobków, obejmują dwie grupy migrantów – przeżycia (osoby podejmujące decyzję o wyjeździe w związku z bardzo złą sytuacją ekonomiczną) oraz mobilnych (osoby, którym zależy na podwyższeniu materialnego wymiaru życia, zgromadzeniu środków na różne cele). Z kolei

migracje pozaekonomiczne ukierunkowane są „na zmiany w szeroko rozumianej aksjologicznej i społecznej przestrzeni życia, na zwiększenie poczucia bezpieczeństwa, wzrost kapitału społecznego i poprawę standardu życia” (Kawczyńska-Butrym 2009, s. 19). Należą do nich migracje: edukacyjne (polegające na nauce języka, uzyskaniu kwalifikacji zawodowych); religijne (wynikające z potrzeby pielgrzymowania, realizacji praktyk religijnych); aksjologiczne (spowodowane zagrożeniem uznawanych przez migranta wartości); polityczne (jako konsekwencje wojny, konfliktów obozów politycznych); patriotyczne (kierowane chęcią powrotu do kraju ojczystego przodków); dobrobytu (wyjazdy podejmowane przez emerytów do krajów o lepszych warunkach bytowych, również klimatycznych); ekologiczne (wywołane przez klęski żywiołowe i katastrofy ekologiczne) (Kawczyńska-Butrym 2009, s. 17–21).

W dobie globalizacji ekonomii oraz kształtowania się społeczeństwa informacyjnego, międzynarodowej mobilności ludzi sprzyjają:

- natychmiastowy i swobodny przepływ informacji;
- łatwa komunikacja między ludźmi, niezależna od dystansu geograficznego i kulturowego;
- wzmożona wymiana handlowa;
- upodobnienie się idei społecznych, standardów edukacyjnych, instytucji itp.;
- fizyczny kontakt między ludźmi mieszkającymi w różnych miejscach na świecie – turystyka;
- uczestnictwo we wspólnych przedsięwzięciach ekonomicznych, kulturalnych, sportowych (Okólski 2004, s. 166–168).

Spółeczno-kulturowy kontekst planów życiowych młodzieży

Globalizacja, integracja, a także współlistniejące procesy różnicowania społeczno-kulturowego wyznaczają kierunek polityce ekonomicznej, tworząc przestrzeń życiową dla dzisiejszych społeczeństw. Obowiązujące trendy społeczno-kulturowe kształtują styl życia młodych ludzi, kreują ich wyobrażenia i plany dotyczące przyszłości.

Życiowy plan definiowany jest jako pewien obraz, sposób zrozumienia lub też wizji naszego przyszłego życia (Borowicz 1980, s. 59). Warunkuje go szereg czynników osobowościowych, modeluje szeroki kontekst społeczno-ekonomiczno-cywilizacyjny oraz zmieniające się mody i wzory kulturowe (Hejnicka-Bezwińska 1991, s. 46), w tym kulturowe mechanizmy wyzwalaające myślenie

konsumpcyjne. Jak zauważa Zbyszko Melosik, współczesny świat konsumpcji jest dla młodego pokolenia światem obowiązującym i naturalnym. Konsumpcja staje się „układem odniesienia” oraz kryterium postępu społeczeństw i jednostek (Melosik 2010, s. 138–139). Istotną rolę w procesie socjalizacji konsumenckiej młodego pokolenia odgrywa określone środowisko społeczno-kulturowe, oddziałujące przez interakcje oraz aktywne uczestnictwo jednostki w konkretnych sytuacjach społecznych (Kołodziejczyk 2012, s. 276–277). Kierunki dążeń i przyszłych wyborów życiowych młodego pokolenia w dużej mierze warunkuje status socjoekonomiczny rodziny, jakość stosunków w niej panujących, aspiracje rodziców wobec siebie i swoich dzieci. Zdaniem Zbigniewa Tyszki, społeczeństwo globalne wraz ze zhierarchizowanymi układami społecznymi wywołuje zmiany w funkcjonowaniu i mentalności współczesnej rodziny. Nowym zjawiskiem współczesnego środowiska rodzinnego jest wzrost wymagań wobec jakości życia. W kulturze tradycyjnej dominowało przekonanie, że najważniejszym celem życia rodzinnego jest trwałość rodziny, sprawowanie opieki nad dziećmi, ich wychowanie oraz zabezpieczenie materialne członków rodziny. Obecnie w rodzinie stawia się na wysoką jakość życia i pomnożenie majątku (Tyszka 2002, s. 37, 44–45).

Kulturowo kształtowane gusta konsumenckie, systemy wartości i normy społeczne dotyczące konsumpcji i materializmu rodzą potrzeby, kreują plany, które człowiek stara się w bliższej lub dalszej perspektywie czasowej zrealizować.

W okresie dorastania pojawiają się i rozwijają dążenia związane z planami osobistymi i zawodowymi. Wybierając środki do realizacji wyznaczonego przez siebie celu, młodzi ludzie podejmują pierwsze realne próby projektowania drogi edukacyjno-zawodowej. Rozwijające się wówczas umiejętności wartościowania i oceniania rzeczywistości pozwalają młodym ludziom na własną orientację w świecie (Reykowski 1991, s. 174). Składowymi orientacji życiowych w tym wieku są orientacje edukacyjne i zawodowe. Rozumiane zarówno jako wewnętrzny proces – zachodzący w jednostce, warunkujący jej poglądy, oceny, wybory aksjologiczne, działania rzeczywiste i planowane w obrębie edukacyjnego i zawodowego funkcjonowania, jak i proces zewnętrzny – polegający na profilowaniu edukacyjno-zawodowej drogi człowieka poprzez celowe działania podejmowane przez instytucje ku temu powołane (Piorunek 2004, s. 32). W tworzeniu orientacji życiowych jednostki istotną rolę odgrywają procesy uczenia się, identyfikacja z osobami znaczącymi, internalizacja kulturowych wzorów życia, uznawanych wartości, dotychczasowe doświadczenia życiowe, a także zakres i rodzaj wiedzy, motywacji oraz umiejętności działania w poszczególnych sferach życia. Wypadkową tych czynników jest orienta-

cja projektująca, która staje się podłożem do tworzenia planu działania edukacyjno-zawodowego (Piorunek 2004, s. 13, 32). W okresie dorastania młodzież przywiązuje szczególną wagę do planów związanych z przyszłą pracą zawodową. Wybierana przez młodych ludzi ścieżka edukacyjna często determinowana jest przez znacznie już sprecyzowane plany dotyczące przyszłego zawodu.

Plany na przyszłość związane z pracą i edukacją w innych krajach – w opinii badanej młodzieży

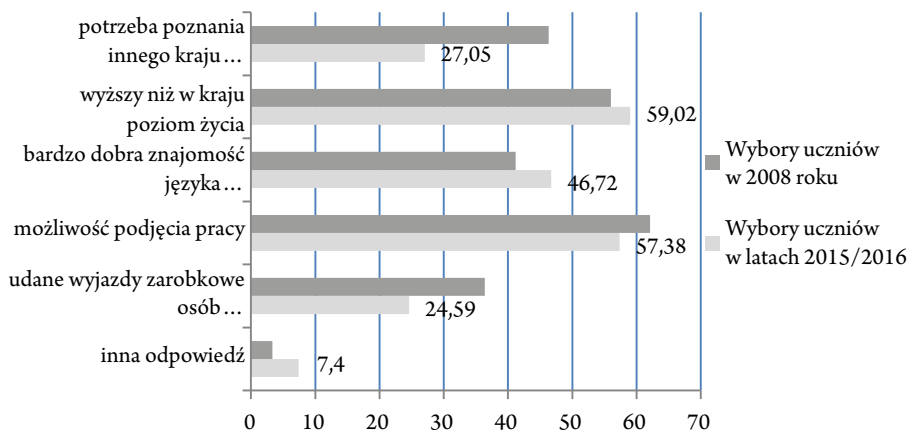
W środowisku polsko-czeskiego pogranicza w latach 2015–2016 przeprowadzone zostały badania mające na celu poznanie opinii młodzieży (mieszkającej na pograniczu polskim oraz narodowości polskiej mieszkającej na Zaolziu w Czeskiej Republice i uczącej się w szkołach z polskim językiem nauczania) na temat wybranych kwestii społecznych. W niniejszym opracowaniu zostały zaprezentowane wyniki badań dotyczące planów edukacyjnych i zawodowych uczniów związanych z wyjazdem za granicę. W zastosowanych badaniach sondażowych wykorzystano metodę panelową (powtarzalną). Zebrany materiał empiryczny nawiązuje do wyników wcześniej opracowanych badań (Lewowicki, Ogrodzka-Mazur, Szczurek-Boruta 2009)¹, przeprowadzonych w tych samych środowiskach szkolnych wśród uczniów w tym samym wieku. Celem badań było uchwycenie dynamiki danego zjawiska – nie tylko ujęcie wewnętrznego dynamizmu zmiany, ale także przedstawienie pewnych mechanizmów go wyznaczających. Model analizy badanych zagadnień ujęto operacyjnie w postaci wielozmiennowej analizy wariancji z pomiarami zmiennych w dwóch środowiskach – szkół polskiego pogranicza oraz szkół z polskim językiem nauczania czeskiego pogranicza. W 2008 r. badaniami objęto 271 uczniów z pogranicza polskiego oraz 227 z pogranicza czeskiego, a w latach 2015–2016: 122 z pogranicza polskiego i 120 z pogranicza czeskiego.

W kontekście uwarunkowań społecznych, kulturowych i ekonomicznych kraju oraz indywidualnych możliwości w zakresie realizacji dążeń życiowych, młodzi ludzie projektują własne plany na przyszłość. Młodzież zapytana o powody, jakie skłoniłyby ją do wyjazdu za granicę, w kwestionariuszu ankiety udzieliła odpowiedzi wielokrotnego wyboru. Porównując motywy wyjazdu za granicę w poszczególnych okresach badawczych w obu badanych środowi-

¹ Szeroko zakrojone badania na pograniczu zostały przeprowadzone w 2008 r. Por. Lewowicki, Ogrodzka-Mazur, Szczurek-Boruta 2009.

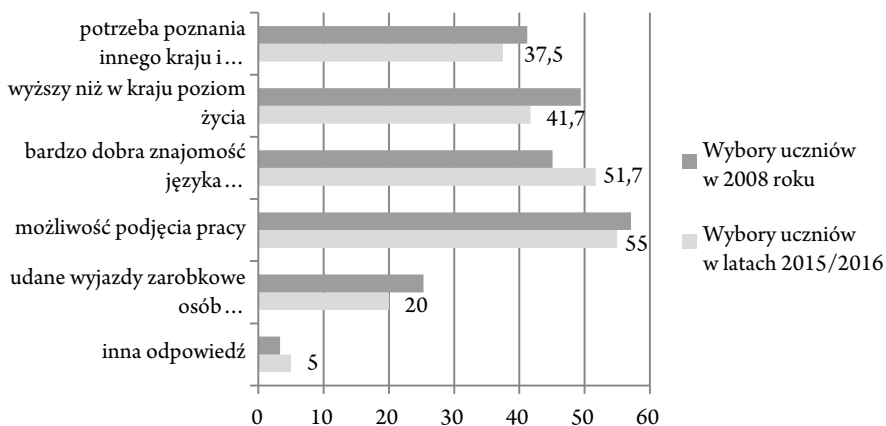
skach, możemy zauważyć zarówno pewne podobieństwo w wyborach uczniów, jak również wyraźne różnice (wykresy 1, 2).

Istotnym czynnikiem, który skłania młodych ludzi do wyjazdu za granicę, jest możliwość podjęcia tam pracy. W badaniach prowadzonych w latach 2015–2016 młodzież nieco rzadziej (57,38% w Polsce i 55% na Zaolziu) niż ich



Wykres 1. Czynniki, które mogłyby skłonić do pracy za granicą – w opinii młodzieży polskiego pogranicza w latach 2008 i 2015–2016

Źródło: badania własne.



Wykres 2. Czynniki, które mogłyby skłonić do pracy za granicą – w opinii zaolziańskiej młodzieży w latach 2008 i 2015–2016

Źródło: badania własne.

rówieśnicy sprzed ośmiu laty (62,1% w Polsce i 57,1% na Zaolziu) wymieniała taki właśnie powód wyjazdu. Obecnie uczniowie większe znaczenie (51,7% na Zaolziu i 46,72% w Polsce) niż przed laty (45,1% na Zaolziu i 41,2% w Polsce) przypisują motywom związanym z dobrą znajomością języka obcego i możliwością jego doskonalenia. Powszechnie wiadomo, że kompetencje językowe stanowią istotny warunek podjęcia dobrej, zgodnej z zainteresowaniami pracy, zwłaszcza poza granicami kraju. Jednocześnie obserwuje się, że młodzi ludzie coraz większą wagę przywiązują do nauki języków obcych, które poznają nie tylko w szkole, ale przede wszystkim korzystając z szerokiej oferty pozalekcyjnej – na zajęciach indywidualnych lub w szkołach językowych. W swoich wyobrażeniach o przyszłości badani uczniowie dążą do podjęcia ciekawej i umożliwiającej samorealizację pracy (wykres 5). Jednocześnie dla badanej młodzieży (25,3% w Polsce i 20% na Zaolziu) mniej znaczącym niż dla ich rówieśników badanych w 2008 r. (36,4% w Polsce i 24,59% na Zaolziu) motywem wyjazdu za granicę były udane wyprawy zarobkowe bliskich i znajomych. Jak wiadomo, w pierwszych latach wstąpienia Polski i Czech do Unii Europejskiej młodzież była świadkiem masowej migracji do Wielkiej Brytanii, Irlandii, Austrii, Holandii². Migrujące wówczas osoby, bez względu na wykształcenie i wyuczoną profesję, podejmowały dostępne prace fizyczne, lecz na tyle satysfakcjonujące pod względem finansowym, że w sposób spektakularny podnosiły dotychczasowy status socjoekonomiczny.

Obecnie najczęściej wymienianym przez uczniów w Polsce (59,02%) powodem wyjazdu za granicę jest dążenie do wysokiego standardu życia. Natomiast w środowisku uczniów zaolziańskich ten argument uplasował się na trzecim miejscu (41,7%). Jest to odwrotna sytuacja niż w 2008 r. Wówczas to młodzież zaolziańska (49,4%) częściej wskazywała na taki powód wyjazdu z kraju. Można zatem sądzić, że wszechobecne dobra konsumpcyjne sprawiają, że młodzi ludzie mają inne oczekiwania od życia niż pokolenia poprzednie. Dla polskiej młodzieży wyjazd za granicę nie jest już dyktowany brakiem perspektyw na pracę i godne życie, lecz wynika z pragnienia zapewnienia sobie w przyszłości ponadprzeciętnego poziomu ekonomicznego.

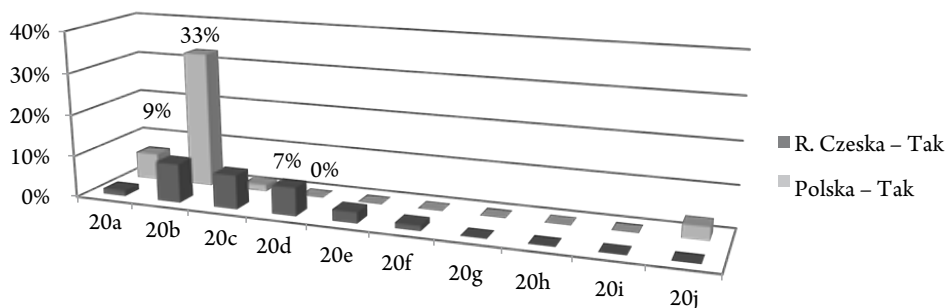
² Por. Dane Głównego Urzędu Statystycznego: http://www.stat.gov.pl/gus/5840_2047_PLK_HTML.htm (dostęp: 20.05.2009). W ciągu pięciu lat funkcjonowania Polski w ramach wspólnoty europejskiej w krajach UE pracowało 1,33 mln Polaków, głównie w Wielkiej Brytanii (440 tys.) i Irlandii (102 tys.). GUS nie uwzględnił kilkumiesięcznych wyjazdów do pracy powtarzanych przez te same osoby, dlatego liczba osób, które znalazły pracę za granicą mogła być większa.

We wcześniejszym okresie badawczym młodzież, wskazując czynniki motywujące ich do wyjazdu za granicę, chętnie wymieniała również potrzebę poznania kultury innego kraju (46,3% w Polsce i 41,2% na Zaolziu). Takie wypowiedzi w znacznie większym stopniu cechowały młodzież polską niż zaolziańską. Można sądzić, że przed ośmiu laty podróżowanie i poznawanie kultury innych krajów dla wielu uczniów nie było powszechnie dostępne. Obecnie społeczeństwo jest bardziej mobilne, młodzi ludzie mają więcej okazji do wyjazdów zagranicznych (szkolne wymiany młodzieży i wycieczki zagraniczne, rodzinne wakacje za granicą, odwiedziny krewnych za granicą itp.). Należy zatem przypuszczać, że zachodzące w ostatnich latach zmiany społeczne, spowodowane m.in. migracją, ale także zmieniającym się stylem życia Polaków (wypoczynek, wczasy za granicą) spowodowały, że współczesna młodzież w większym stopniu ma zaspokojone potrzeby podróżowania, poznawania i zwiedzania innych krajów.

Przytoczone powyżej wyniki wskazują również, że funkcjonowanie Polski i Czech w ramach w Unii Europejskiej rozbudza wśród młodzieży nowe ambicje i motywacje edukacyjne. Jak wiadomo, okres dorostania jest szczególnym czasem ustalania pragnień i planów życiowych. Badana młodzież w kwestionariuszu ankiety (w kategorii „inna odpowiedź”) jako motyw ewentualnego wyjazdu za granicę podawała „naukę”, „studia” (w latach 2015–2016 w Polsce 7,4%, a na Zaolziu 5% odpowiedzi; w 2008 r. w Polsce i na Zaolziu po 3,3% wskazań). Jak można sądzić, niektórzy badani kierują się prestiżem uczelni, jej rozpoznawalnością, miejscem w rankingach. Inni nie mają aż tak dużych ambicji i niekoniecznie myślą o przeniesieniu się na stałe do innego kraju, ale mając rodzinę za granicą, planują tam się kształcić.

Chęć wyjazdu za granicę deklarowali uczniowie po obu stronach Olzy, jednak wizja pomyślnego funkcjonowania w przyszłości, kojarzona z europejskim rynkiem pracy, zdecydowanie częściej cechowała polskich uczniów. Młodzież z polskiej części pogranicza zdecydowanie częściej niż ich rówieśnicy na Zaolziu swoją przyszłość wiązała z wyjazdem do wybranego kraju Europy Zachodniej ($\chi^2 = 5,96$; $p < 0,05$; dla $df = 1$). Różnice były istotne pod względem statystycznym na poziomie $p < 0,05$.

Nasi uczniowie częściej niż ich koledzy na Zaolziu deklarowali, że chcą pracować za granicą ($\chi^2 = 11,4$; $p < 0,05$; dla $df = 1$) (wykres 3). Z kolei zaolziańska młodzież ucząca się w szkołach z polskim językiem nauczania swoje plany na przyszłość wiąże ze studiami w kraju swoich przodków, w znanych ośrodkach akademickich w Polsce ($\chi^2 = 4,3$; $p < 0,05$; dla $df = 1$) (wykres 3). Zainteresowanie edukacją w Polsce, jak można przypuszczać, wskazuje na silne



Legenda: 20a – nauka w kraju europejskim; 20b – praca w kraju europejskim; 20c – emigracja na stałe do kraju europejskiego; 20d – nauka w Polsce; 20e – praca w Polsce; 20f – emigracja na stałe do Polski; 20g – nauka w innym kraju; 20h – praca w innym kraju; 20i – emigracja na stałe do innego kraju; 20j – turystyka.

Wykres 3. Plany młodzieży polskiej i zaolziańskiej związane z krajami Unii Europejskiej

Źródło: badania własne.

więzi z naszym krajem, wynikające z obecności polskich tradycji w domach rodzinnych badanych Zaolziaków.

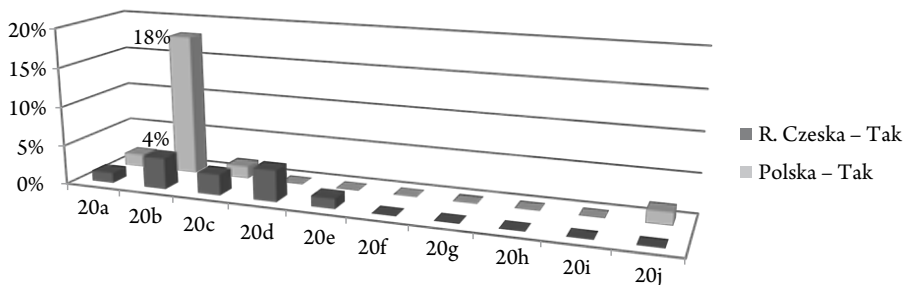
Dalsze analizy statystyczne pozwoliły porównać cele³, które badani chcą realizować w przyszłości oraz poznać sposób ich rozumienia przez młode pokolenie uczniów po obu stronach Olzy (wykresy 4, 5).

Dla polskiej młodzieży plany podjęcia pracy za granicą w wyraźny sposób korespondują z dążeniem do sukcesu ekonomicznego – do osiągnięcia wysokiego poziomu życia. Uczniowie z polskiego pogranicza częściej niż ich zaolziańscy rówieśnicy pracę w wybranym kraju europejskim wiążą z dążeniami do dużego majątku i wysokiego standardu życia ($\chi^2 = 7,0$; $p < 0,05$; dla $df = 1$) (wykres 4). Dla tej grupy uczniów względy materialne stanowią istotny motyw skłaniający do myślenia o wyjeździe za granicę i tam realizowania młodzieńczych marzeń.

Ponadto uczniowie polskiego pogranicza dużą wagę przywiązują do wartości związanych z sukcesem zawodowym. Planując pracę za granicą, częściej niż ich zaolziańscy rówieśnicy dążą do pasjonującej kariery zawodowej ($\chi^2 = 10,9$; $p < 0,05$; dla $df = 1$) (wykres 5).

Można zatem sądzić, że – w opinii polskiej młodzieży – praca w krajach Europy Zachodniej stwarza szansę na rozwój zawodowy oraz zdobycie nowych

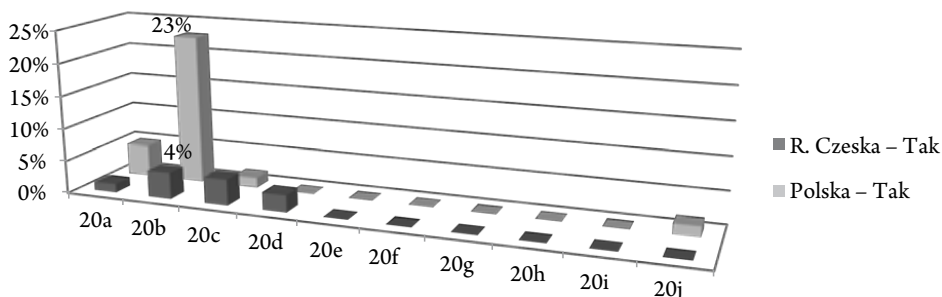
³ Badani uczniowie w kwestionariuszu ankiety wskazywali również cele, które w przyszłości chcą realizować w swoim życiu. Analiza statystyczna danych, uzyskanych na podstawie wielokrotnych wyborów uczniów, pozwoliła uchwycić kilka istotnych różnic w badanych środowiskach.



Legenda: 20a – nauka w kraju europejskim; 20b – praca w kraju europejskim; 20c – emigracja na stałe do kraju europejskiego; 20d – nauka w Polsce; 20e – praca w Polsce; 20f – emigracja na stałe do Polski; 20g – nauka w innym kraju; 20h – praca w innym kraju; 20i – emigracja na stałe do innego kraju; 20j – turystyka.

Wykres 4. Plany młodzieży polskiej i zaolziańskiej związane z krajami Unii Europejskiej a ich dążenia do dużego majątku i wysokiego standardu życia

Źródło: badania własne.



Legenda: 20a – nauka w kraju europejskim; 20b – praca w kraju europejskim; 20c – emigracja na stałe do kraju europejskiego; 20d – nauka w Polsce; 20e – praca w Polsce; 20f – emigracja na stałe do Polski; 20g – nauka w innym kraju; 20h – praca w innym kraju; 20i – emigracja na stałe do innego kraju; 20j – turystyka.

Wykres 5. Plany uczniów z klas gimnazjalnych w Polsce i ósmych w Republice Czeskiej związane z krajami Unii Europejskiej a ich dążenia do pasjonującej pracy i kariery zawodowej

Źródło: badania własne.

doświadczeń. Gospodarka wolnorynkowa, członkostwo w Unii Europejskiej spowodowały dostęp do zagranicznego rynku pracy, również do wysokich stanowisk. Młode pokolenie nie łączy migracji zarobkowej wyłącznie ze zgromadzeniem środków na „urządzenie się” w kraju, lecz swoje plany związane z pracą za granicą traktuje w kategorii samorealizacji, robienia międzynarodowej kariery.

Podsumowanie

Przytoczone wyniki badań na temat motywów wyjazdów za granicę tworzą zarys planów edukacyjno-zawodowych uczniów z polsko-czeskiego pogranicza, z uwzględnieniem dynamiki badanego zjawiska na przestrzeni kilku lat. Zróżnicowane okoliczności życia i doświadczeń młodzieży po obu stronach polsko-czeskiego pogranicza kreują swoiste spojrzenia na sprawy związane z ich przyszłością.

Zaprezentowane dane wskazują, że pokolenie uczniów polskiego pogranicza (w przeciwieństwie do zaolziańskiej młodzieży) coraz bardziej aspiruje do wysokiego standardu życia. Silne dążenie do sukcesu materialnego jest – jak można przypuszczać – konsekwencją ideologii konsumpcji. „Członkowie współczesnych społeczeństw nie tylko dają się dobrowolnie uprzedmiotwić, ale przede wszystkim z pasją wierzą w stworzoną przez rynek iluzję kultury rynku, która staje się nowym orędziem konsumenckiego zbawienia” (Stachowska 2009, s. 64). Wzrost wartości pracy zarobkowej i standardu egzystencji – w myśl kultury konsumpcji – stanowi jeden z najistotniejszych czynników poczucia szczęścia i satysfakcji z życia.

Jak wskazują zaprezentowane wyniki, wyjazd za granicę stanowi dla badanych uczniów częsty obiekt dążeń, jednocześnie istnieją istotne statystycznie różnice w postrzeganiu migracji jako środka do realizacji celów życiowych przez badaną młodzież. Młodzież z polskiego pogranicza, planując pracę za granicą, zdecydowanie częściej niż ich rówieśnicy z Zaolzia chciałaby osiągnąć nie tylko wysoki status materialny, ale także realizować się zawodowo. Taki kierunek myślenia o przyszłej karierze jest charakterystyczny dla młodego pokolenia zorientowanego na osiąganie sukcesu i samorealizację. Obecnie, w warunkach systemu europejskiego, ludzie mogą mieszkać i podejmować pracę niemalże w dowolnym miejscu Europy. Jak można sądzić, członkostwo w Unii Europejskiej przyczyniło się do wzrostu świadomości europejskiego wymiaru tożsamości młodych Polaków. Swobodny przepływ kapitału, osób i towarów wzbudził wśród młodzieży nowe ambicje i motywacje edukacyjno-zawodowe. W opinii badanych, praca w krajach Europy Zachodniej jest szansą na rozwój zawodowy, zdobycie nowych doświadczeń i kontaktów. Młodzież, myśląc o życiu poza granicami kraju, dąży do samorealizacji zawodowej, a nie do szybkiego „dorobienia się” w jakiegokolwiek pracy.

Kondycja społeczno-ekonomiczna związana z rozwojem gospodarki wolno-rynkowej i wejściem Polski i Czech do Unii Europejskiej wyznaczyła młodym ludziom pewne warunki i możliwości kreowania własnych planów życiowych.

Przemiany społeczno-gospodarcze dokonujące się w poszczególnych krajach odzwierciedlają zmiany w planach na przyszłość badanych uczniów. Pod koniec XX w. państwo czeskie znacznie szybciej przezwyciężyło kryzys rynkowy, czyniąc rozwojowymi poszczególne kierunki gospodarki (m.in. przemysł samochodowy, wydobywczy, elektroniczny). Prawdopodobnie dlatego znaczna część młodych Zaolziaków nie tylko nie widzi potrzeby pracy w innym kraju, ale nawet dostrzega możliwości samorealizacji w miejscu zamieszkania. Jak można sądzić, w odczuciu znacznej części zaolziańskiej młodzieży, poziom życia w Czechach jest porównywalny z krajami Europy Zachodniej i nie stanowi zarobkowej motywacji do wyjazdu. Jednocześnie młodzież zaolziańska swoje plany na przyszłość wiąże ze studiami w Polsce. Interpretując ten fakt, należy podkreślić, że jednym z głównych zadań szkół z polskim językiem nauczania na Zaolziu jest umacnianie więzi tamtejszej mniejszości polskiej z krajem przodków poprzez szeroki dostęp do polskiej kultury i edukacji.

Opisane powyżej plany młodego pokolenia (szczególnie polskiej młodzieży) z jednej strony mogą budzić niepokój (dążenia do wartości świata konsumpcji i hedonizmu), a z drugiej strony – nadzieję na przyszłość (młodzież wyraża chęć samorealizacji, cechuje ją wiara we własne możliwości, poczucie sprawstwa i własnej wartości). Niewątpliwie problemy egzystencjalne, z jakimi zmagają się rodziny niemal w każdym środowisku oraz specyfika aktualnego rynku pracy w istotny sposób uświadamiają młodym ludziom wartość pracy jako środka warunkującego bezpieczne, a zarazem godne życie.

BIBLIOGRAFIA

- Borowicz R. (1980), *Plany kształceniowe i zawodowe młodzieży oraz ich realizacja*, Warszawa: Wydawnictwo PAN.
- Danilewicz W. (2007), *Społeczne konsekwencje migracji zagranicznych*, w: D. Lalak (red.), *Migracja, uchodźstwo, wielokulturowość. Zderzenie kultur we współczesnym świecie*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Hejnicka-Bezwińska T. (1991), *Orientacje życiowe młodzieży*, Bydgoszcz: WSP.
- Kawczyńska-Butrym Z. (2009), *Migracje. Wybrane zagadnienia*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kołodziejczyk A. (2012), *Trzy podejścia do wyjaśnienia natury procesu socjalizacji konsumentki*, „Psychologia Społeczna”, 3.
- Kubitsky J. (2012), *Psychologia migracji*, Warszawa: Difin.
- Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Szczurek-Boruta A. (red.) (2009), *Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z po-*

- granicza polsko-czeskiego*, Cieszyn–Warszawa–Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ – WSP ZNP w Warszawie – Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Melosik Z. (2009), *Pedagogika kultury popularnej*, w: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, t. 4, Gdańsk: GWP.
- Niklewicz K. (2009), *Pięć lat w Unii. Ale nam się udało!*, „Gazeta Wyborcza” z 30 kwietnia.
- Okólski M. (2004), *Demografia. Podstawowe procesy, pojęcia i teorie w encyklopedycznym zakresie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Piorunek M. (2004), *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Reykowski J. (1991), *Młodzież z perspektywy psychologicznej*, w: J. Kuczyński (red.), *Pokolenie przełomu. Młodzieżowe kultury świata: jedność i różnorodność*, t. 2, Warszawa: UW.
- Stachowska E. (2009), *Kulturowe konsekwencje dyktatu rynkowego*, w: J. Kwaśniewski (red.), *Profilaktyka społeczna i resocjalizacja*, t. 14, Warszawa: Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji UW.
- Tyszka Z. (2002), *Rodzina we współczesnym świecie*, Poznań: UAM.
- Ziomek A. (2006), *Polska młodzież na rynku pracy w rok po wejściu Polski do Unii Europejskiej*, „Polityka Społeczna”, 1.
- http://www.stat.gov.pl/gus/S840_2047_PLK_HTML.htm.

STRESZCZENIE

W kontekście uwarunkowań społecznych, kulturowych i ekonomicznych oraz indywidualnych możliwości w zakresie realizacji dążeń, młodzi ludzie projektują plany na przyszłość. Zgromadzone dane oddają wyobrażenia badanej młodzieży o tym, co wartościowe w życiu, co wyznacza ich postępowanie w przyszłości. Zaprezentowany materiał empiryczny nawiązuje do wyników wcześniej przeprowadzonych badań w tych samych środowiskach szkolnych wśród uczniów w tym samym wieku. Celem kwerendy było poznanie planów edukacyjno-zawodowych uczniów związanych z wyjazdem i pracą za granicą, z uwzględnieniem dynamiki badanego zjawiska.

SŁOWA KLUCZOWE: młodzież, plany życiowe, migracja

SUMMARY

In the context of social, cultural and economic determinants and individual potentialities concerning the fulfilment of their aspirations, young people make plans for the future. The collected data reflect the youth's images of what is valuable in life and

what determines their conduct in the future. The presented empirical material refers to the results of the earlier research conducted in the same school environments among learners at the same age. The studies were aimed at finding out the learners' educational and professional plans associated with going and undertaking work abroad, with special regard to the dynamics of the examined phenomenon.

KEYWORDS: youth, life plans, migration

GABRIELA PIECHACZEK-OGIERMAN – Uniwersytet Śląski w Katowicach
e-mail: gabriela.piechaczek-ogierman@us.edu.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 1.12.2017

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

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 31.12.2017

Umiejętności wokalne i muzyczno-percepcyjne uczniów klas czwartych szkoły podstawowej w quasi-eksperymentalnych badaniach własnych w świetle teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona

Vocal and musical-perceptive skills of primary education four-grade pupils in (author's) quasi-experimental research in the light of Edwin E. Gordon's theory of music learning

Podstawy teoretyczne badań własnych

Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona traktuje o kolejności, w jakiej ludzie powinni uczyć się muzyki, aby osiągnąć pełne jej (z)rozumienie, odnosząc się do działań w kolejności uczenia się (Gordon 1999, s. 47). Każdy osiągnięty poziom automatycznie wyznacza podstawę gotowości do przejścia na kolejny, zazwyczaj wyższy jakościowo. Jest to efekt **sekwencyjnej**¹ strategii uczenia się muzyki. Teoria ta stanowi więc analizę i syntezę sekwencyjnego sposobu, w jakim człowiek uczy się, kiedy się uczy muzyki (Gordon 1999, s. 352). Na sekwencje uczenia się muzyki składają się:

1. kolejność uczenia się umiejętności,
2. kolejność uczenia się **zawartości tonalnej**, która zawiera w sobie kolejność, w jakiej uczymy się motywów tonalnych,
3. kolejność uczenia się **zawartości rytmicznej**, obejmująca kolejność, w jakiej uczymy się motywów rytmicznych (Gordon 1999, s. 126).

¹ Sekwencje to pewien ciąg zdarzeń (ale też znaków lub symboli), który jest uporządkowany według określonej reguły, tworząc strukturę czegoś (tutaj uczenia się muzyki i przechodzenia kolejnych poziomów). Struktura ta jest powtarzana, a miejsce kolejnego elementu jest wyznaczone przez regułę. Sekwencja to też układ elementów następujących po sobie w określonej kolejności, w przypadku GTML w kolejności uczenia się muzyki (częściowo na podstawie <https://sjp.pl/sekwencja>, dostęp: 31.10.2017 oraz Gordon 1999).

Wszystkie wyszczególnione wyżej sekwencje uczenia się muzyki są niezbędne i konieczne, ponieważ jedno stadium determinuje powstawanie kolejnego. Niemożliwe jest więc łączenie zawartości tonalnej z rytmiczną w kolejnych działaniach uczenia się, ponieważ proces uczenia się staje się utrudniony lub wręcz niemożliwy do osiągnięcia (Gordon 1999, s. 126–127). Nauczanie motywów muzycznych odbywa się w trzech etapach: **całość – część – całość**. Pierwszy etap dotyczy wprowadzenia uczniów do muzyki, która stanowi całość, drugi ma na względzie stosowanie tylko części tej całości, etap trzeci prowadzi do asymilacji poznanych części i łączeniu ich w całość, wówczas to muzyka nabiera syntaktycznego znaczenia, a uczniowie audiują jej treść muzyczną (Gordon 1999, s. 352). Kluczowym pojęciem w teorii uczenia się muzyki według Gordona jest **audiacja**, określana jako „zdolność do słyszenia i rozumienia muzyki bez fizycznie obecnego brzmienia” (Zwolińska 2000, s. 15; zob. też: Kołodziejski, Trzos 2013; Kołodziejski 2014). Tym samym audiacja stanowi podstawę uzdolnienia muzycznego, a w konsekwencji także umiejętności muzycznych. Audiacja to też słyszenie i formalne umysłowe przetwarzanie dźwięków, mimo że nie są one fizycznie obecne lub wręcz nigdy nie były w otoczeniu odbiorcy. W tym sensie audiowanie jest procesem odmiennym od naśladowania, różnicowania, rozpoznawania czy mechanicznego zapamiętywania (Gordon, Woods 1999, s. 327). Audiacja stanowi proces, który wywołuje rozumienie, a nie jedynie imitowanie dźwięków. Jednak bez naśladowania w początkowej fazie rozwoju muzycznego niemożliwe jest audiowanie w okresie późniejszym. Reasumując wątek audiacji, należy stwierdzić, że „audiowanie podczas wykonywania muzyki jest jak myślenie podczas mówienia” (Gordon 1997, s. 25). Edukacja muzyczna koncentruje się na specyficznych doświadczeniach (kulturowych), procesy inkulturacji dominują do około 10. roku życia, później zaś większą rolę odgrywa edukacja (Sloboda 2002, s. 237–238). Człowiek, rozwijając swój słownik muzyczny, początkowo uczy się słuchania, następnie mówienia. Trzeci rodzaj słownika, którym się posługujemy, to słowa pisane, czwarty to zasób słów, które wiążą się z umiejętnością pisania. Audiacja uzależniona jest od **zdolności muzycznych jednostki**, a uwarunkowana czynnikami wrodzonymi i kulturowymi (Gordon 1999; Zwolińska 2004). Gordon twierdzi, że audiacji można nauczać i rozwijać ją, jednak po 9. roku życia to stwierdzenie odnosi się jedynie do osiągnięć w muzyce, do zdolności zaś już nie. Jego zdaniem, „przyswajanie umiejętności audiowania jest procesem sekwencyjnym, wymagającym czasu. Dopóki uczeń nie potrafi wyaudiować określonego fragmentu muzycznego, dopóty nigdy naprawdę go nie zrozumie i prawdopodobnie straci dla

niego zainteresowanie, a nawet zapomni” (Gordon 1997, s. 22). Sekwencyjność interakcji dydaktycznych z uczniem opiera się na planowym i systematycznym przechodzeniu na poszczególne, coraz to wyższe poziomy uczenia się muzyki, i polega na **nauczaniu i wykonywaniu motywów tonalnych i rytmicznych** w działaniach w kolejności uczenia się, które stanowią „kręgosłup” do dalszego audiowania oraz podejmowania ekspresji i percepcji muzycznej na zajęciach muzyki w szkole. Asymilacja kolejnych motywów tonalnych i rytmicznych prowadzi do przechodzenia na coraz wyższe poziomy w kolejności uczenia się w audiacji właściwej. Teoria uczenia się muzyki jest konstruktem teoretycznym, a działania w kolejności uczenia się są praktyczną częścią tej teorii (Gordon 2005, s. 38). Stosowanie motywów tonalnych podnosi sprawność umysłową i muzyczną w kontekście lokowania bytów muzycznych w tonalności i tonacyjności, tym samym dźwięk staje się muzyką w relacji do konkretnej skali (tonalności). Nauczanie dzieci według różnic indywidualnych, podpartych wiedzą o uzdolnieniu muzycznym, pozwala na lepsze zrozumienie procesów nauczania i uczenia się dzieci muzyki. Wszystko to przyczynia się do budowania osiągnięć uczniów w dziedzinie muzyki, lepszego zrozumienia istoty muzyki, pogłębienia sprawności muzycznych w wykonawstwie muzycznym, przygotowania do kształcenia zawodowego w muzyce (Gordon 1999, s. 485). Działania w kolejności uczenia się łączone są z działaniami w klasie (podczas lekcji muzyki, chóru, zespołu wokalnego), ale prowadzone są autonomicznie, zajmując nie więcej niż 10 minut na początku każdej jednostki lekcyjnej. Podstawę tych systematycznych działań dydaktycznych stanowią **motywy tonalne i rytmiczne** (Gordon 1999, s. 337–340). Pozostałą część zajęć muzycznych uczniowie powinni spędzić aktywnie na śpiewaniu, grze na instrumentach, tworzeniu i słuchaniu muzyki oraz ruchu przy muzyce (Gordon, Woods 1999, s. 15–17).

Istotną częścią badania była diagnostyka zdolności muzycznych, która pozwoliła nauczycielom prawidłowo aplikować motywy tonalne i rytmiczne, biorąc pod uwagę wyniki uzyskane w profilu MAP, a tym samym indywidualne możliwości rozwojowe uczniów. Zanim **uzdolnienia muzyczne ustabilizują się**, podlegają ciągłym zmianom, podnoszeniu się i opadaniu, co związane jest ściśle z uwarunkowaniami i wpływami środowiska (kultury i edukacji). Uzdolnienie ustabilizowane (charakterystyczne dla dzieci od czwartej klasy szkoły polskiej) zawiera więcej wymiarów niż rozwijające się (tonalne i rytmiczne). Zidentyfikowano dotychczas około 24 typy uzdolnień (Gordon 1997, s. 13–16). Gordon uzależnia stopień osiągnięcia umiejętności w dziedzinie muzyki od uzdolnień muzycznych, podkreślając wagę nieformalnego kierowania i formal-

nej edukacji muzycznej dziecka (Gordon 1999, s. 72). Za najważniejsze uzdolnienia muzyczne ustabilizowane uznaje się **tonalne i harmoniczne** na równi z **rytmicznymi**, zgodnie z twierdzeniem, że rytm (tempo i metrum) i melodia występują w muzyce niepodzielnie (Shuter-Dyson, Gabriel 1986, s. 17–18), a także dotyczące preferencji muzycznych, głównie frazowania, zwrotów zakończeniowych i stylu (cyt. za: Shuter-Dyson, Gabriel 1986, s. 77). Uzdolnienia muzyczne to możliwości człowieka w zakresie uczenia się muzyki, to jakby „wewnętrzna możność” (Gordon 1997, s. 13).

Założenia badawcze

Podstawowe **cele badań**:

- ustalenie wartości średnich w zakresie zdolności i osiągnięć muzycznych (wokalnych i muzyczno-percepcyjnych) w grupie eksperymentalnej (E_2), poddawanej celowym zabiegom treningowym z użyciem motywów tonalnych i rytmicznych dwa razy w tygodniu (cel poznawczy),
- weryfikacja tezy Gordona (twórcy teorii uczenia się muzyki) o konieczności i efektywności stosowania kolejności postępowania muzycznego (sekwencyjnego) niezależnie od wieku dziecka, a także dostarczenie niezbędnej wiedzy o stosowaniu tego rozwiązania teoretyczno-metodycznego w warunkach polskich,
- empiryczne sprawdzenie założeń teorii uczenia się muzyki według Gordona co do **efektywności sekwencyjnego oddziaływania muzycznego w postaci motywów tonalnych i rytmicznych** w zakresie ich muzycznych umiejętności,
- poszukiwanie **zależności między zdolnościami muzycznymi ustabilizowanymi a umiejętnościami muzycznymi**.

Przedmiotem badań były zatem ustabilizowane zdolności muzyczne (wyobrażenia dźwiękowa, wyobrażenia rytmiczna i wrażliwość muzyczna) i osiągnięcia muzyczne (wokalne i percepcyjne) uczniów klasy czwartej ogólnokształcącej szkoły podstawowej.

Problem główny badawczy (podstawowy, ogólny) badań własnych dotyczył następującego pytania:

- Czy i w jakim stopniu sekwencyjne oddziaływanie quasi-eksperymentalne w zakresie wprowadzania do słownika muzycznego uczniów motywów tonalnych i rytmicznych, zgodnie z założeniami teorii uczenia się muzyki Gordona, determinuje rozwój umiejętności muzycznych (wokal-

nych i percepcyjnych) uczniów klasy czwartej ogólnokształcącej szkoły podstawowej?

Problemy szczegółowe (częstkowe):

- Czy i w jakim zakresie zachodzą różnice w zdolnościach muzycznych między grupą eksperymentalną E_2 (2 godziny w tygodniu), eksperymentalną E_1 (1 godzina w tygodniu) a grupą kontrolną w badaniach początkowych (K)?
- Czy i w jakim zakresie zachodzi związek między zdolnościami muzycznymi ustabilizowanymi uczniów klas czwartych a ich umiejętnościami wokalnymi i muzyczno-percepcyjnymi?
- Czy i jakie są różnice między umiejętnościami wokalnymi i muzyczno-percepcyjnymi poszczególnych badanych grup (E_1 , E_2 i K)?
- Czy i jakie istnieją związki między poszczególnymi podtestami profilu zdolności muzycznych MAP autorstwa Gordona?
- Czy i jakie istnieją związki pomiędzy poszczególnymi umiejętnościami wokalnymi w aspekcie tonalnym, rytmicznym i technicznym śpiewu?

Przyjęto następującą **hipotezę główną i hipotezy szczegółowe**, wyprowadzone z teorii uczenia się muzyki:

H_G. Sekwencyjne wprowadzanie motywów tonalnych i rytmicznych według założeń teorii uczenia się muzyki autorstwa Gordona wpływa stymulująco na rozwój osiągnięć wokalnych i muzyczno-percepcyjnych uczniów klas czwartych ogólnokształcącej szkoły podstawowej.

H₁. Przypuszczam, że w zakresie zdolności muzycznych ustabilizowanych grupy E_1 , E_2 i K są równoważne. Nie istnieją więc znaczące różnice, istotne statystycznie, które mogłyby powodować zakłócanie czynnika eksperymentalnego w postaci wprowadzania motywów tonalnych i rytmicznych do słownika muzycznego uczniów.

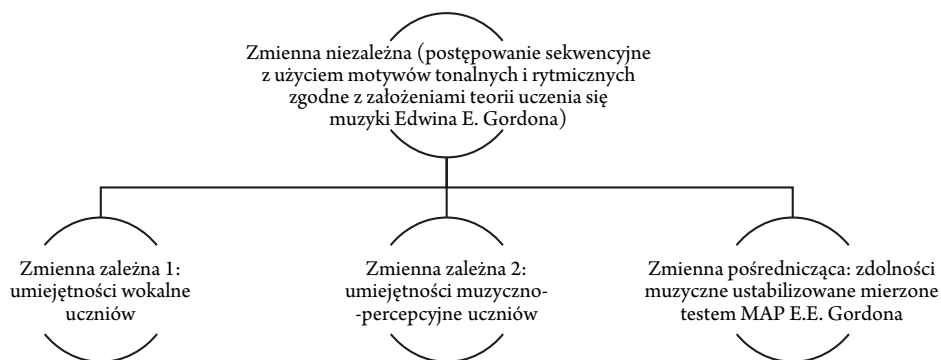
H₂. Przyjmując wyjściowe założenie teorii uczenia się muzyki Gordona sądzę, że powinien zachodzić związek między zdolnościami muzycznymi uczniów klas czwartych a ich poziomem umiejętności wokalnych i muzyczno-percepcyjnych. Uczniowie, którzy posiadają uzdolnienia wysokie, nie muszą jednak przejawiać wysokich umiejętności. Uczniowie z uzdolnieniami niskimi siłą rzeczy nie będą osiągać wysokich wyników w nauce muzyki. Im dziecko starsze, tym zdolności muzyczne będą miały mniejszy wpływ na osiąganie sukcesów w uczeniu się muzyki, bowiem większą rolę odgrywa wówczas środowisko uczenia się (np. szkoła).

H₃. Istnieją znaczące różnice pomiędzy umiejętnościami wokalnymi i muzyczno-percepcyjnymi w badanych grupach E_1 , E_2 i K, na korzyść grup ekspe-

rymentalnych. Systematyczne wprowadzanie motywów tonalnych i rytmicznych przynosi pozytywne rezultaty w uczeniu się muzyki.

H₄. Przypuszczam, że istnieją znaczące związki (interkorelacje) pomiędzy poszczególnymi podtestami profilu zdolności muzycznych.

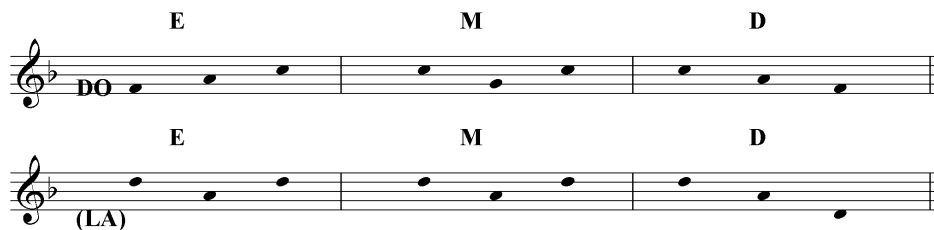
H₅. Umiejętności wokalne składają się z wielu czynników decydujących o powodzeniu w śpiewie, dlatego poszczególne kryteria w ramach ogólnej umiejętności śpiewu (takie jak tonalne, rytmiczne i techniczne) korelują ze sobą pozytywnie.



Wykres 1. Zmienne użyte w badaniu

Źródło: opracowanie własne.

Zmienną niezależną (stymulatorem) jest postępowanie dydaktyczne nauczyciela, polegające na wprowadzaniu na początku każdej lekcji (1 x w tygodniu E₂, 2 x w tygodniu E₁) **motywów tonalnych i rytmicznych** (Gordon, Woods 1990) **zamiennie na początku lekcji, przez 10 minut zajęć**, zgodnie z różnicami indywidualnymi w zakresie zdolności muzycznych².



² Pozostały czas przeznaczony jest na realizowanie założeń obowiązującej podstawy programowej.

E M D

Usual duple E M D

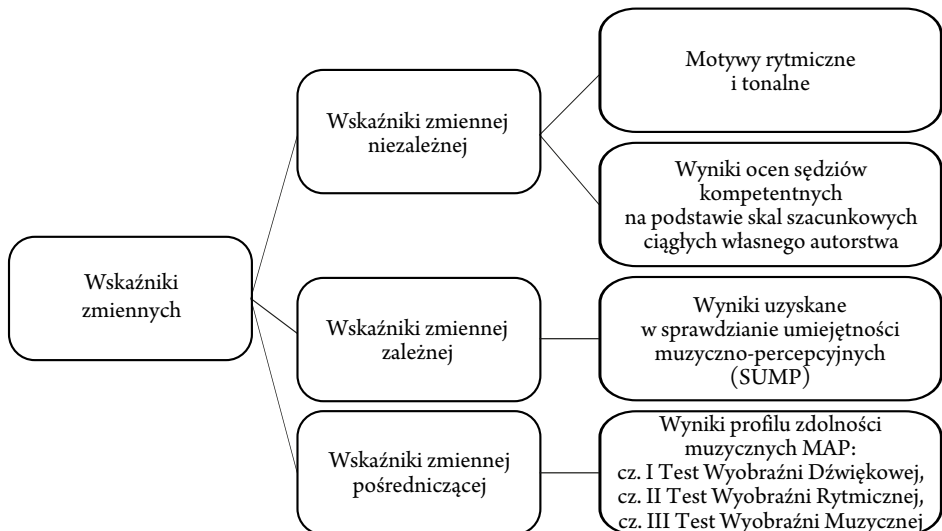
Usual triple E M D

Usual duple E M D

Rysunek 1. Przykłady motywów tonalnych i rytmicznych użytych w badaniach własnych³

Źródło: Gordon E.E., Woods D.G. (1990), *Jump Right in the Music Curriculum. Tonal register. Book One* by Edwin E. Gordon *Learning Sequence Activities, Jump Right in the Rhythm Register. Book one, Classroom Activities*, Chicago: GIA Publications Inc.

Użyto następujących wskaźników:



Wykres 2. Wskaźniki zmiennych użyte w badaniach własnych

Źródło: opracowanie własne.

³ E oznacza motyw łatwy, M – średnio trudny, D – trudny.

W niniejszych badaniach posłużono się **metodą quasi-eksperymentalną (lub próbą eksperymentalną) i testowaniem**. W ramach eksperymentu wyróżniono następujący plan eksperymentalny:

- **plan trzygrupowy z grupą eksperymentalną E_2 , grupą eksperymentalną E_1 i grupą kontrolną** z pomiarem początkowym (pretestem uzdolnień muzycznych ustabilizowanych)⁴ i końcowym zmiennej zależnej (posttestem umiejętności wokalnych i muzyczno-percepcyjnych) (Brzeziński 2000, s. 53–65).

W quasi-eksperymentcie pedagogicznym wykorzystano technikę grup równoległych, zwaną też techniką grup porównawczych. W badaniu diagnostycznym wykorzystano narzędzie *Musical Aptitude Profile*⁵ (MAP)⁶.

Do diagnostyki umiejętności muzyczno-percepcyjnych użyto:

- *Sprawdzianu Umiejętności Muzyczno-Percepcyjnych* (SUMP) własnej konstrukcji⁷,

⁴ Badanie końcowe uzdolnień muzycznych w klasie czwartej nie jest możliwe ze względu na ograniczenia stosowania testu MAP Gordona, polegające na jednorazowym stosowaniu testu do celów diagnostyczno-prognostycznych uzdolnień ustabilizowanych, tj. takich, które nie podlegają progresowi pod wpływem treningu. Wypływa to wprost z teorii Gordona, z której wynika, że dzieci w wieku 11 lat posiadają uzdolnienia ustabilizowane.

⁵ Polska nazwa to: Profil Uzdolnienia Muzycznego.

⁶ Test jest zaawansowanym percepcyjnym narzędziem do mierzenia uzdolnień ustabilizowanych. Przeznaczony jest dla dzieci od czwartej do dwunastej klasy szkoły amerykańskiej. W Polsce zaleca się stosowanie testu do czwartej klasy szkoły podstawowej II etapu edukacyjnego. Test składa się z trzech części: *Test Wyobraźni Dźwiękowej* (zawiera podtesty *Melodia* i *Harmonia*), *Test Wyobraźni Rytmicznej* (zawiera podtesty *Tempo* i *Metrum*) oraz *Test Wrażliwości Muzycznej* (zawiera trzy podtesty: *Frazowanie*, *Zwroty zakończeniowe* i *Styl*). MAP mierzy trzy podstawowe czynniki uzdolnienia muzycznego: wrażliwość muzyczną, percepcję słuchową i kinestetyczne poczucie muzyki. Głównym celem testu jest **dostarczenie obiektywnej oceny zdolności muzycznych uczniów, dokonanej na podstawie analizy profilu poszczególnych wyników części testu**. Test nie wymaga żadnego przygotowania muzycznego i można go stosować w badaniu osób o różnym poziomie zdolności muzycznych. Zob. więcej: Gordon 2005; Kotarska & Bogdan 1980; Wierszyłowski 1979.

⁷ **SUMP** to zestaw zadań służących do pomiaru umiejętności rozpoznawania akordów (moll i dur), określania tonalności w piosenkach z podkładem harmonicznym (dur i moll), określania metrum w piosenkach i schematach rytmicznych, określania różnic wysokości dźwięków, określania centrum tonalnego, określania różnic w parach melodii i schematów rytmicznych. Pierwszy raz sprawdzian został użyty do sprawdzenia

- piosenki *Panie Janie* i autorskich skal szacunkowych ciągłych, mierzących trzy elementy (aspekty) śpiewu: aspekt tonalny (precyzja wykonania interwałów w piosence), aspekt rytmiczny (realizowanie wartości rytmicznych piosenki) oraz aspekt techniczny (realizowanie oddechu, zaangażowania w śpiew czy wykorzystywanie skali głosu).

Badania przeprowadzono w dwóch płockich szkołach podstawowych, w klasach czwartych⁸, w roku szkolnym 2004/2005⁹. Dobór terenu badań miał charakter celowy, a dobór grup eksperymentalnych odbył się poprzez losowanie dwóch klas (grup) spośród siedmiu czwartych. Grupa eksperymentalna E₁ liczyła 25 uczniów, grupa eksperymentalna E₂ liczyła 23 uczniów, a grupa kontrolna 79 uczniów (pozostałe klasy)¹⁰.

Zdolności muzyczne ustabilizowane w badanej grupie eksperymentalnej E₂

Zdolności muzyczne ustabilizowane, diagnozowane profilem MAP, rozkładają się w badanej grupie eksperymentalnej E₂ w następujący sposób.

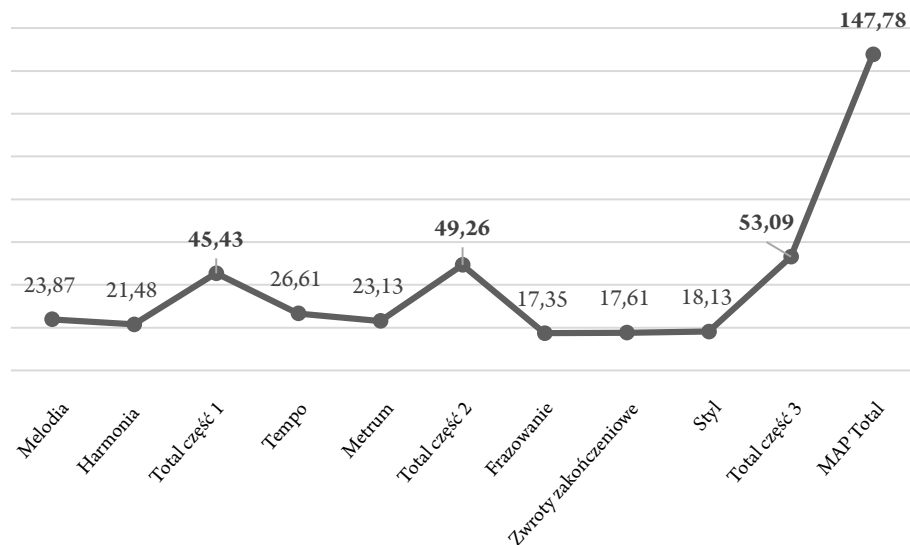
Uzyskanie informacji na temat homogeniczności grup poddawanych stymulacji eksperymentalnej stanowiło podstawowy warunek prowadzenia badań z manipulacją zmiennymi, polegającą na czynnej modyfikacji zjawiska stanowiącego przedmiot badań, głównie **umiejętności muzycznych**. W badanej grupie E₂ (w zakresie *Testu Wyobraźni Dźwiękowej*, cz. I) średnia w podteście melodii wyniosła M = 23,87, a harmonii M = 21,48. Odnotowana różnica między średnimi jest istotna statystycznie dla $p \leq 0,05$ i wynosi 2,39, gdzie $p = 0,01$, na korzyść podtestu melodycznego. Surowy wynik maksymalny w podteście melodii wyniósł 31, a minimalny 16. W podteście harmonii był nieco mniejszy i wyniósł 29, a minimalny zaś 12. Średni wynik ogólny *Testu Wyobraźni Dźwiękowej* MAP Edwina E. Gordona wyniósł M = 45,43 (gdzie odchylenie stan-

umiejętności muzycznych uczniów w badaniach eksperymentalnych na stopień doktora.

⁸ Wyboru klas czwartych dokonano z dwóch powodów: (1) jest to początek II etapu edukacyjnego, zdolności muzyczne (według Gordona) są już w fazie ustabilizowanej i można mówić tylko o rozwoju umiejętności muzycznych na bazie już posiadanych zdolności, (2) z potrzeby diagnozy uzdolnień ustabilizowanych.

⁹ Omawiane tutaj badanie na grupie eksperymentalnej E₂ nie zostało dotąd opisane.

¹⁰ Badania eksperymentalne z udziałem grupy E₁ i kontrolnej opisałem w swojej pracy doktorskiej i książce poddoktorskiej. Badania z użyciem motywów tonalnych i rytmicznych w grupie eksperymentalnej E₂ nie zostały opisane do teraz.



Wykres 3. Profil zdolności muzycznych MAP Edwina E. Gordona w klasie E_2

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

dardowe osiągnęło wartość $SD = 7,18$). Jeśli chodzi o wyniki *Testu Wyobraźni Rytmicznej*, to średnia w grupie E_2 w podteście tempa w II części testu wyniosła $M = 26,61$, a metrum $M = 23,13$. Różnica ta (3,48) jest istotna statystycznie dla $p \leq 0,05$, gdzie $p = 0,01$ ¹¹. Wynik maksymalny surowy w podteście tempa wyniósł 36, a minimalny 12. W podteście metrum był nieco mniejszy i wyniósł 32, a minimalny również 12. Średni wynik ogólny *Testu Wyobraźni Rytmicznej* MAP Edwina E. Gordona wyniósł $M = 49,26$ (gdzie odchylenie standardowe wynosiło aż $SD = 12,52$). Pomimo widocznej różnicy pomiędzy *Testem Wyobraźni Dźwiękowej* a *Testem Wyobraźni Rytmicznej*, wynoszącej 3,83, nie jest ona istotna statystycznie. W trzeciej części profilu MAP, *Teście Wrażliwości Muzycznej*, w grupie E_2 średnia w podteście frazowania wyniosła $M = 17,35$, zwrotów zakończeniowych $M = 23,13$, stylu $M = 18,13$. Wykazane różnice nie są istotne statystycznie. Wynik maksymalny surowy w podteście frazowania wyniósł 27, a minimalny 7, w podteście zwrotów zakończeniowych wyniósł 28, a minimalny 2, natomiast w podteście stylu maksymalny przyjął wartość 38, a minimalny 8. Średni wynik ogólny *Testu Wrażliwości Muzycznej* wyniósł $M = 53,09$ (gdzie

¹¹ Uczniowie z reguły osiągają niższe wyniki w zakresie metrum aniżeli tempa, por. Bogdan, Kotarska 1980.

odchylenie standardowe wynosiło $SD = 12,76$). Poziom zdolności muzycznych ustabilizowanych grupy E_2 jest **raczej przeciętny i niski**.

Obliczono interkorelacje wartości średnich otrzymanych w profilu *Musical Aptitude Profile* Edwina E. Gordona¹², które są istotne statystycznie dla $p \leq 0,05$:

- wysoką pomiędzy podtestami **melodii i harmonii** w I części profilu, gdzie $r = 0,54$,
- bardzo wysoką pomiędzy podtestem **melodii** a **wynikiem ogólnym** cz. I profilu, gdzie $r = 0,82$,
- wysoką pomiędzy podtestem **melodii** a **podtestem tempa**, gdzie $r = 0,53$ (wysoka),
- przeciętną pomiędzy podtestami **harmonii** i **metrum** oraz podtestem **harmonii** i **wynikiem ogólnym** cz. I profilu, gdzie $r = 0,45$,
- wysoką pomiędzy **tempem** a **metrum**, gdzie $r = 0,65$ oraz bardzo wysoką (prawie równą 1) między **tempem** a **wynikiem ogólnym w cz. II profilu**, gdzie $r = 0,93$,
- przeciętną pomiędzy **metrum** a **frazowaniem**, gdzie $r = 0,48$. To jest bardzo ważna informacja, ponieważ metrum dotyczy trwania dźwięków w czasie i układu akcentów w obrębie taktu na przestrzeni całego utworu muzycznego (np. piosenki), a frazowanie wiąże się z metrum poprzez logiczne odcinki wyrazowe wyodrębniane przez wykonawcę w danym utworze muzycznym (por. Habela 1988, s. 67; Wolański 2000, s. 153). Ponieważ metrum związane jest ze sposobem akcentowania, frazowanie może mieć wpływ na jego percepcję,
- wysoką pomiędzy **metrum** a **wynikiem ogólnym cz. II profilu**, gdzie $r = 0,85$,
- wysoką pomiędzy **frazowaniem** a **zwrotami zakończeniowymi**, gdzie $r = 0,70$,
- bardzo wysoką pomiędzy **stylem** a **cz. III profilu**, gdzie $r = 0,76$.

Wszystkie podtesty i testy w ramach profilu korelują wysoko i bardzo wysoko pozytywnie i istotnie statystycznie (dla $p \leq 0,05$) z wynikiem ogólnym MAP, co szczegółowo ilustruje tabela 1.

¹² Na czerwono zaznaczono wartości istotne statystycznie dla $p \leq 0,05$.

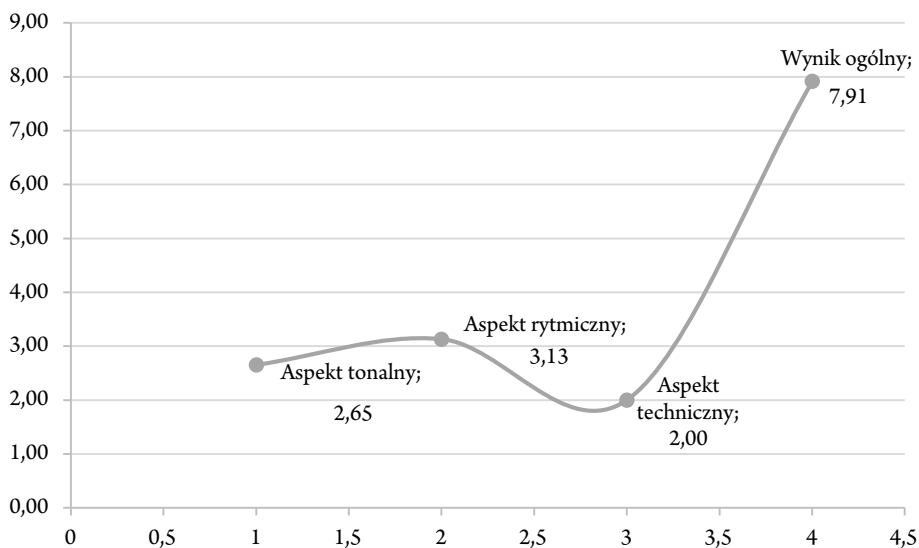
Tabela 1. Interkorelacje poszczególnych części profilu MAP

Musical Aptitude Profile	Melodia	Harmonia	Ogólny cz. I	Tempo	Metrum	Ogólny cz. II	Frazow.	Zwr. zak.	Styl	Ogólny cz. III	Ogólny MAP
Test Wrażliwości Dźwiękowej	Melodia	0,54	0,82	0,53	0,21	0,41	0,21	0,22	0,13	0,23	0,56
	Harmonia	0,54	0,93	0,32	0,45	0,37	0,20	0,32	-0,17	0,12	0,52
	Ogólny cz. I	0,82	0,93	0,45	0,40	0,43	0,23	0,31	-0,05	0,19	0,61
Test Wrażliwości Rytmicznej	Tempo	0,53	0,32	0,45	0,65	0,93	0,39	0,32	0,26	0,39	0,81
	Metrum	0,21	0,45	0,65		0,85	0,48	0,41	0,13	0,40	0,75
	Ogólny cz. II	0,41	0,37	0,93	0,85		0,44	0,35	0,21	0,40	0,84
Test Wrażliwości Muzycznej	Frazowanie	0,21	0,20	0,39	0,48	0,44		0,70	0,41	0,84	0,72
	Zwrot. zakończeniowe	0,22	0,32	0,32	0,41	0,35	0,70		0,37	0,83	0,70
	Styl	0,13	-0,17	0,26	0,13	0,21	0,41	0,37		0,76	0,49
	Ogólny cz. III	0,23	0,19	0,39	0,40	0,40	0,84	0,83	0,76		0,77
Wynik ogólny profilu MAP		0,56	0,61	0,81	0,75	0,84	0,72	0,70	0,49	0,77	

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Osiągnięcia wokalne badanej grupy E₂

Do diagnozy umiejętności wokalnych badanej grupy eksperymentalnej E₂ użyto nagranych wykonania uczniowskich piosenki *Panie Janie*. Sędziowie posłużyli się w swoich opiniach intencjonalnie przygotowaną **skalą szacunkową ciągłą**, której zastosowanie w badaniach naukowych przyczynia się do zwiększenia rzetelności oceniania i podpowiada badaczowi, czego ma słuchać podczas oceniania wykonania muzycznych. Ocenie poddano trzy wymiary: (1) aspekt tonalny (0–5), (2) aspekt rytmiczny (0–5) i (3) aspekt techniczny śpiewu (0–5). Uśrednione wyniki, uzyskane od trzech sędziów kompetentnych¹³, prezentuje wykres 4.

Wykres 4. Osiągnięcia wokalne badanej grupy E₂

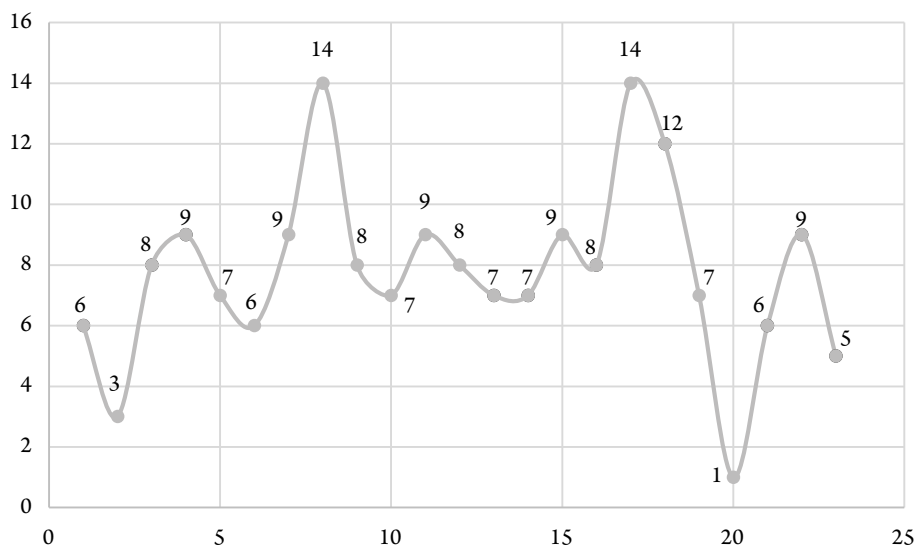
Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

¹³ Ocenę sędziów kompetentnych wykorzystywano w badaniu umiejętności wokalnych uczniów, ponieważ przy ocenianiu tej cechy nie istnieje odpowiedni jednoznaczny klucz odpowiedzi, według którego można wyliczyć interesującą badacza cechę. Dzięki zastosowaniu większej niż 1 liczby osób oceniających wypowiedź, a dokładnie 3 sędziów, możliwość błędnego zinterpretowania wypowiedzi zostaje w jakimś stopniu zredukowana. Analiza statystyczna z zastosowaniem testu statystycznego W-Kendalla nie wykazała różnic istotnych statystycznie pomiędzy wskazaniami sędziów, zatem były one do siebie zbliżone, na właściwym poziomie zgodności i cechowały się pewnym stopniem obiektywizmu. Należy pamiętać, że mimo zobiektywizowanych czynników, nadal zmienną zakłócającą pozostaje subiektywne odczucie oceniającego sędziego.

Najwyższą wartość odnotowano w części rytmicznej ocenianego śpiewu, gdzie $M = 3,13$, następnie w zakresie wykonania tonalnego $M = 2,65$ i technicznego $M = 2,0$. Wykazano różnice (istotne statystycznie pomiędzy wszystkimi aspektami wykonania wokalnych uczniów), gdzie:

- między **aspektem tonalnym** a **rytmicznym** odnotowano różnicę 0,48, gdzie $p = 0,001$ dla $p \leq 0,05$,
- między **aspektem tonalnym** a **technicznym** różnica wynosiła 0,65, gdzie $p = 0,000$ dla $p \leq 0,05$,
- między **aspektem rytmicznym** a **technicznym** różnica wynosiła 1,13, gdzie $p = 0,000$ dla $p \leq 0,05$.

Uzyskane wyniki pomiarów umiejętności wokalnych pokazują ogółem znaczącą dyspersję, dlatego odchylenie standardowe uzyskanych wartości jest tak skrajnie rozrzucone wokół średniej ($M = 7,91$) i wynosi $SD = 2,70$ (jest zbliżone do rozkładu normalnego). Wykres 5 przedstawia zróżnicowanie zaobserwowanych wartości zmiennej zależnej (umiejętności wokalne), które są tym większe, im bardziej odchylają się od tendencji centralnej.



Wykres 5. Dyspersja wyników zmiennej zależnej – umiejętności wokalne

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Przy zagadnieniu korelacji mówi się o tzw. sile związku poszczególnych cech i jest ona wyrażona językiem matematycznym, jako wartość w przedziale od -1 do 1. Im współczynnik jest bardziej oddalony od 0 (zarówno na plus, jak i na

minus), tym siła związku jest większa. Obliczono więc współczynnik korelacji Pearsona, ponieważ rozkład zmiennej zależnej zbliżony był do normalnego. W przypadku otrzymanych wartości współczynnik korelacji jest dodatni i można wówczas wnioskować, że gdy wzrastają wartości jednej zmiennej, to wzrastają wartości także tej drugiej. Korelacje¹⁴ między poszczególnymi aspektami umiejętności śpiewu ilustruje tabela 2.

Tabela 2. Korelacje Pearsona pomiędzy poszczególnymi aspektami ocenianymi w ramach umiejętności wokalnych w klasie czwartej E₂

	Aspekt tonalny	Aspekt rytmiczny	Aspekt techniczny	Wynik ogólny
Aspekt tonalny	1,00	0,84	0,85	0,95
Aspekt rytmiczny	0,84	1,00	0,82	0,92
Aspekt techniczny	0,85	0,82	1,00	0,93
Wynik ogólny	0,95	0,92	0,93	1,00

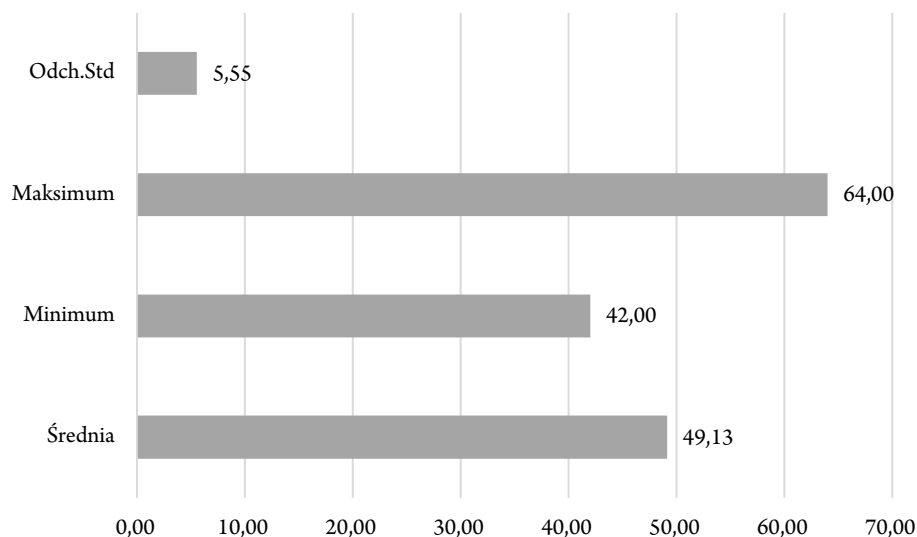
Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Znaczące, bardzo wysokie i niemal pełne korelacje, istotne statystycznie dla $p \leq 0,05$, gdzie $p = 0,000$ wskazują, że wedle przyjętego poziomu istotności uzyskana wartość nie jest dziełem błędu, ale **istniejącej prawdziwej zależności dla wartości otrzymanych w tej konkretnej grupie badanych uczniów**. Widać zatem, że wzrostowi cechy związanej z aspektem tonalnym (melodycznym) towarzyszy też wzrost średnich wartości cechy rytmicznej i technicznej. Widać tę zależność także w przypadku wyniku ogólnego i poszczególnych badanych cech związanych z kryteriami śpiewu. Im zatem uczeń osiąga lepsze wyniki tonalne, tym można spodziewać się podobnych wartości w aspekcie rytmicznym i technicznym właściwości wykonawczych śpiewu. Gdy współczynnik korelacji r jest bliskie 1 (tak jak w przypadku aspektu tonalnego i wyniku ogólnego, gdzie $r = 0,95$), to prawie wszystkie dane spełniają wymagane założenia, a tendencja wzrostowa cech jest bardzo widoczna.

¹⁴ Wykorzystano klasyfikację według J. Guilforda, gdzie: $|r| = 0$ – brak korelacji; $0,0 < |r| \leq 0,1$ – korelacja nikła; $0,1 < |r| \leq 0,3$ – korelacja słaba; $0,3 < |r| \leq 0,5$ – korelacja przeciętna; $0,5 < |r| \leq 0,7$ – korelacja wysoka; $0,7 < |r| \leq 0,9$ – korelacja bardzo wysoka; $0,9 < |r| < 1,0$ – korelacja niemal pełna; $|r| = 1$ – korelacja pełna.

Osiągnięcia muzyczno-percepcyjne badanej grupy

Osiągnięte wyniki wskazują, że uczniowie plasują się na poziomie przeciętnym w zakresie umiejętności muzyczno-percepcyjnych, gdzie średnia $M = 49,13$ na możliwych 80 punktów (maksymalny osiągnięty wynik wyniósł 64, a minimalny 42). Największe trudności sprawiło uczniom określenie metrum (zadanie 4), a najłatwiejszym okazało się określenie tonalności we fragmencie muzycznym (zadanie 2)¹⁵. Podstawowe statystyki w tym zakresie ilustruje wykres 6.



Wykres 6. Podstawowe statystyki opisowe wyników uzyskanych przez uczniów klasy czwartej E_2 w sprawdzianie umiejętności muzyczno-percepcyjnych SUMP

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

¹⁵ Zadania dotyczyły: określenia (1) trybu akordu, (2) wysokości dźwięku, (3) określenia tonalności fragmentu piosenki z akompaniamentem harmonicznym, (4) określenia tonalności piosenki jedynie na podstawie zagranej prymy melodii, (5) określenia metrum w schematach rytmicznych, (6) określenia metrum w melodiach, (7) dostrzeżenia różnic we fragmentach rytmicznych i (8) określenia różnic w melodiach, zob. M. Kołodziejcki 2001a.

Związek uzdolnienia muzycznego z umiejętnościami wokalnymi i percepcyjnymi

W literaturze polskiej (Waluga 2002; Kamińska 1997; Weiner 2010; Kołodziejcki 2011) odnajdujemy wiele dowodów naukowych na związki zdolności muzycznych z różnymi umiejętnościami dotyczącymi muzyki (głównie śpiewu, gry na instrumentach czy twórczości muzycznej). Podstawowym warunkiem rozpoczęcia nauki muzyki jest posiadanie zdolności słuchowych. Jak wiadomo, większość uczniów w szkolnictwie ogólnokształcącym ma zdolności na poziomie przeciętnym. A wysoki poziom zdolności muzycznych jest zasadniczym warunkiem rozpoczęcia kształcenia muzycznego (intensywnego). Należy pamiętać, że oprócz zdolności muzycznych, czynniki motywacyjne i osobowościowe są determinantami określającymi stopień wykorzystania talentu muzycznego (Shuter-Dyson, Gabriel 1986, s. 101–103). Poniższe eksploracje badawcze pokazują wyraźnie, że w badanej grupie E₂ występują takie zależności między różnymi składnikami profilu MAP a badanymi aspektami śpiewu.

Tabela 3. Związek zdolności muzycznych ustabilizowanych z umiejętnościami muzycznymi wokalnymi i muzyczno-percepcyjnymi

		Umiejętności wokalne i muzyczno-percepcyjne					
		Aspekt tonalny	Aspekt rytmiczny	Aspekt techniczny	Śpiew ogólnie	SUMP	
Musical Aptitude Profile	Cz. I	Melodia	0,14	0,05	0,17	0,11	-0,09
		Harmonia	0,30	0,28	0,28	0,33	0,12
		Ogółem	0,26	0,22	0,27	0,28	0,02
	Cz. II	Tempo	0,35	0,39	0,35	0,37	0,14
		Metrum	0,38	0,44	0,38	0,44	0,28
		Ogółem	0,35	0,42	0,36	0,40	0,18
	Cz. III	Frazowanie	0,53	0,63	0,56	0,64	0,15
		Zwr. zakończ.	0,42	0,39	0,39	0,47	0,12
		Styl	0,18	0,23	0,24	0,22	-0,10
		Ogółem	0,45	0,49	0,48	0,52	0,06
	Ogółem	MAP	0,49	0,53	0,51	0,55	0,13

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Obliczone korelacje są istotne statystycznie dla $p \leq 0,05$. Jak widać, istnieją raczej przeciętne zależności pomiędzy następującymi składnikami:

- ogólnym wynikiem MAP a aspektem tonalnym ($r = 0,49$) i wynikiem ogólnym śpiewu ($r = 0,55$),
- wrażliwością muzyczną (cz. III profilu) a aspektem tonalnym ($r = 0,45$), rytmicznym ($r = 0,49$) i technicznym ($r = 0,52$) oraz wynikiem ogólnym śpiewu ($r = 0,52$). Warto dodać, że trzecia część profilu MAP, dotycząca wrażliwości muzycznej, posiada ukryte znaczenie, ponieważ jest uważana za najważniejszy wymiar uzdolnienia muzycznego, wyrażającego się w interpretacji muzyki – frazowaniu zgodnym z melodią, rytmem muzyki, wyborze odpowiednich środków wyrazu muzycznego – dynamiki i tempa, a podtest dotyczący frazowania mierzy zdolności interpretacyjne (por. Zwolińska 2004, s. 250),
- frazowaniem a wszystkimi aspektami (tonalnym, rytmicznym i technicznym) oraz ogólnym wynikiem w zakresie śpiewu ($r = 0,64$ – wysokie),
- metrum a aspektem rytmicznym ogólnym ($r = 0,44$), chociaż Gordon, podając analizie dane z trzyletnich badań podłużnych stwierdził, że podtest metrum i zwroty zakończeniowe nie mają istotnego znaczenia w przewidywaniu osiągnięć muzycznych. Kształcenie muzyczne nie rozwija zdolności twórczych uczniów, dlatego zwroty zakończeniowe nie są wystarczająco użyteczne w przewidywaniu. Podobnie jest z podtestem metrum, głównie ze względu na to, że nauczyciele przywiązują większą wagę do gry w równym tempie niż na samą umiejętność rozpoznawania metrum (cyt. za Shuter-Dyson, Gabriel 1986, s. 40).

Wybiórcza analiza porównawcza badanych grup (eksperymentalnej E_1 , eksperymentalnej E_2 i kontrolnej)

Analiza statystyczna średnich wyników uzyskanych *Testem Wyobraźni Dźwiękowej* w ramach profilu MAP wykazała, że grupy są równoważne (homo-geniczne), pochodzą z tej samej populacji o rozkładzie ciągłym i nie różnią się między sobą pod względem tej cechy (uzdolnienia melodycznego i harmonicznego). Wartości średnich uzyskane w tym teście dla poszczególnych grup ilustruje wykres 7, gdzie uczniowie uzyskali wyższe wyniki w podteście melodii (nieistotne statystycznie).

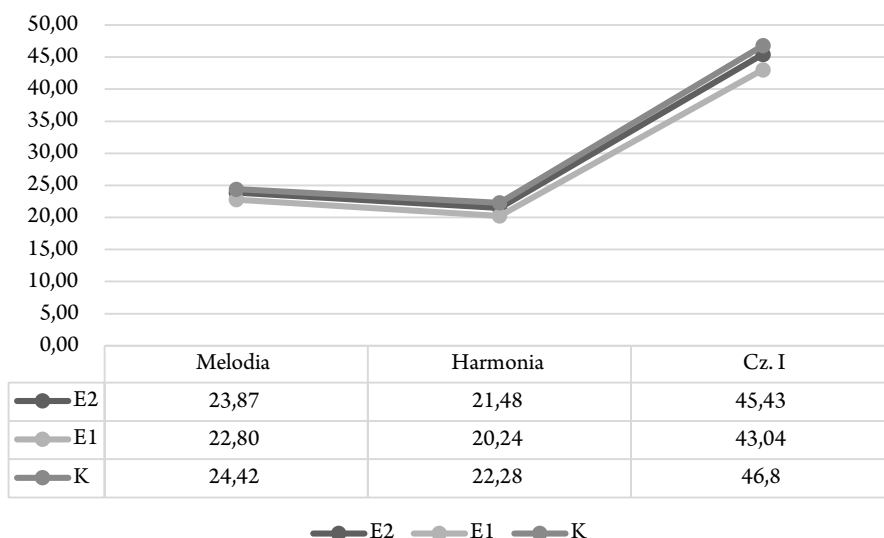
Jeśli chodzi o uzdolnienia rytmiczne, diagnozowane *Testem Wyobraźni Rytmicznej* w ramach profilu MAP, to badane grupy pod tym względem są także

równoważne. Odnotowane różnice nie są istotne statystycznie. W podteście *tempo* uczniowie uzyskali wyższe wyniki i są one istotne statystycznie na poziomie $p \leq 0,05$, gdzie $p = 0,01$. Ilustruje to wykres 8.

W ostatniej części profilu MAP, *Teście Wrażliwości Muzycznej*, wyniki rozkładają się w następujący sposób.

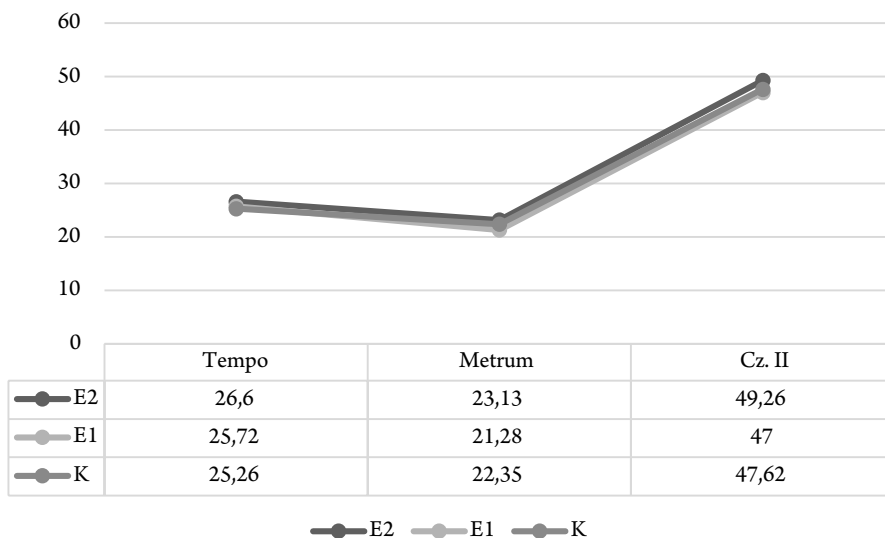
Po zsumowaniu wyników profilu MAP, grupa E_2 osiągnęła ogólnie 147,78 surowych punktów, grupa E_1 141,4, a grupa kontrolna 141,04 ($E_2 = E_1 = K$). Różnice pomiędzy poszczególnymi grupami nie są istotne statystycznie, zatem wszystkie grupy są równoważne pod względem zmiennej zdolności muzycznych ustabilizowanych. Jeśli chodzi o umiejętności wokalne, to po przeanalizowaniu danych uzyskanych od sędziów kompetentnych widać, że:

- najwyższe wyniki w zakresie śpiewu uzyskała grupa E_2 , następnie E_1 i w końcu kontrolna ($E_2 > E_1 > K$),
- odnotowane obliczenia statystyczne dokonane pomiędzy poszczególnymi aspektami w zakresie śpiewu (tonalny, rytmiczny i techniczny oraz wyniku ogólnego) dla grup niezależnych pokazały, że różnice poszczególnych wartości średnich są istotne statystycznie na poziomie $p \leq 0,05$,
- najslabiej opanowaną umiejętnością w śpiewaniu jest **techniczna** (w skład której wchodzi m.in. zaangażowanie postawy ciała w śpiewanie,



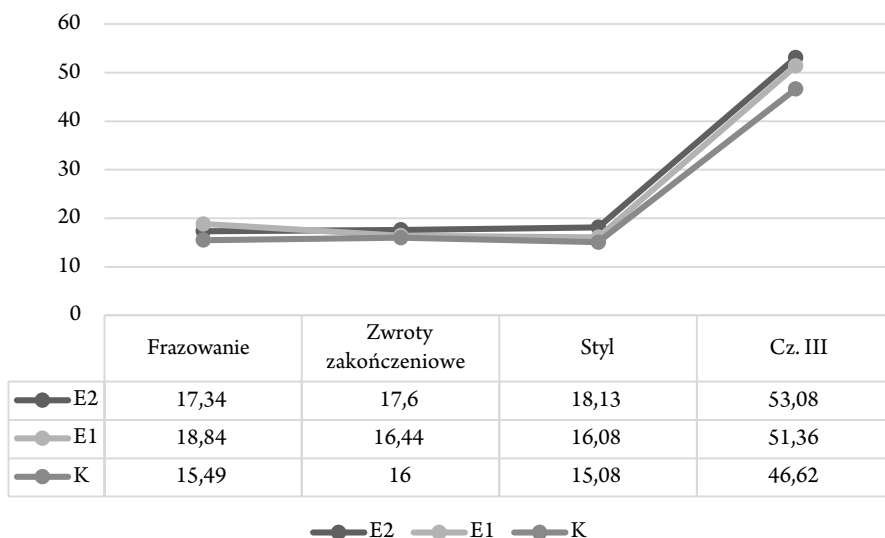
Wykres 7. Różnice w *Teście Wrażliwości Dźwiękowej* w ramach profilu MAP między poszczególnymi grupami

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.



Wykres 8. Różnice w *Teście Wrażliwości Rytmicznej* w ramach profilu MAP między poszczególnymi grupami

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.



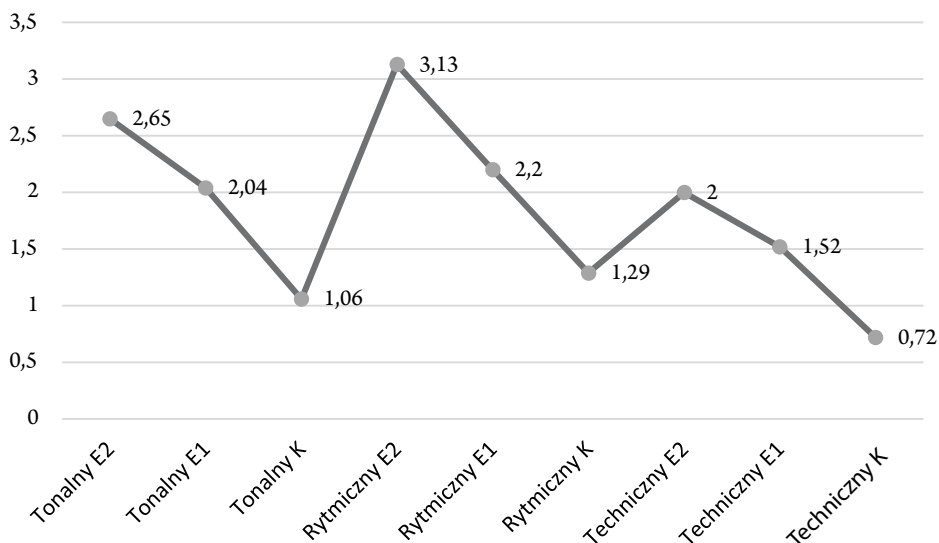
Wykres 9. Różnice w *Teście Wrażliwości Muzycznej* w ramach profilu MAP między poszczególnymi grupami

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

prawidłowy oddech, wykorzystanie naturalnej skali głosu, stosowanie właściwej dynamiki i łagodne zmiany w rejestrach). Poszczególne wyniki pokazuje wykres 10.

Widać też znaczącą różnicę w wynikach poszczególnych badanych grup w zakresie **umiejętności muzyczno-percepcyjnych** na korzyść grupy eksperymentalnej E_2 – tzn. tej poddawanej treningom muzycznym 2 x w tygodniu po 10 minut (sekwencyjne wprowadzanie motywów tonalnych albo rytmicznych). Okazuje się zatem, że:

- grupa E_2 osiągnęła średnią wyniku $M = 49,13$ (na możliwych 80 punktów, minimum 42 i maksimum 64),
- grupa E_1 osiągnęła średnią wyniku $M = 44,60$ (na możliwych 80 punktów, przy minimum 29 i maksimum 62),
- grupa K osiągnęła średnią wyniku $M = 40,47$ (na możliwych 80 punktów, przy minimum 24 i maksimum 52),
- można przypuszczać, że uczniowie z najniższymi uzdolnieniami z grupy E_2 podczas trwającego rok treningu muzycznego z użyciem motywów tonalnych i rytmicznych podnieśli swoje umiejętności muzyczno-percepcyjne,



Wykres 10. Porównanie średnich ocen sędziów kompetentnych w zakresie umiejętności wokalnych w badanych grupach E_2 , E_1 i K

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

- analiza statystyczna wykazała, że grupy różnią się od siebie pod względem zmiennej zależnej „umiejętności muzyczno-percepcyjne”, a najwyższy wynik, istotny statystycznie na poziomie $p \leq 0,05$, osiągnęła grupa, gdzie najwięcej godzin przeznaczono na stymulowanie osiągnięć tonalnych i rytmicznych (gdzie $E_2 > E_1 > K$).

Wyniki badań i wnioski. Dyskusja

Wyniki otrzymane w badaniu pozwalają na wyciągnięcie następujących **wniosków**.

1. Wartości zmiennych w zakresie zdolności muzycznych, ustabilizowanych w grupach eksperymentalnych, są **wyrównane**. Pod względem tej cechy poddawani analizie uczniowie **stanowią grupę homogeniczną**. Dzięki tym informacjom zapewniono „równy start” badanym grupom, zarówno w kontekście zastosowanego treningu muzycznego, polegającego na oddziaływaniach sekwencyjnych z użyciem motywów tonalnych i rytmicznych, jak i w zakresie końcowych wyników umiejętności wokalnych i muzyczno-percepcyjnych. Jednocześnie diagnoza zdolności wykazała głównie przeciętne i niskie wyniki, co potwierdza znacząco prowadzone badania w tym zakresie (Trzos 2009; Kołodziejcki 2011a, Kołodziejcki 2011b). Niskie i przeciętne wartości, wypracowywane szczególnie w podteście **melodii**, mogą świadczyć o konieczności częstszego śpiewania z takimi uczniami, polegającej na stosowaniu zmian dynamicznych, murmurando¹⁶, podkreślaniu znaczenia właściwej postawy i nawyków oddechowych w osiąganiu właściwego śpiewu, umożliwianiu uczniom śpiewania solo i w małych zespołach, wychodząc od dialogów wokalnych (por. Kotarska, Bogdan 1980, s. 38–40). Najniższe wyniki uzyskane w aspekcie technicznym dowodzą konieczności zastosowania się do powyższych wskazówek.
2. Nadal wyniki w zakresie wyobraźni rytmicznej osiągają nieco wyższe wartości niż melodycznej, jednak tak jak w przypadku opisywanych wyników, jak i poprzednich, wartości te są wprawdzie wyższe, ale nieistotne statystycznie jeżeli grupy nie są zbyt liczne, ponieważ liczebność grupy ma istotny wpływ na to, czy dany wynik okaże się być istotny statystycznie czy nie. Dlatego w badaniach na grupie 101 uczniów jedenastoletnich odnotowane różnice

¹⁶ Murmurando to „określenie wykonawcze: mrużąc, nucąc melodię bez słów, z zamkniętymi ustami; mormorando” (cyt. za: <https://sjp.pl/murmurando>, dostęp: 2.11.2017).

pomiędzy wyobraźnią dźwiękową a wyobraźnią rytmiczną charakteryzowały się istotnością statystyczną na poziomie $p \leq 0,05$ (Kołodziejski 2011). Niskie wyniki w zakresie metrum i tempa pokazują słaby stopień wrażliwości uczniów na kinestetyczny składnik stałości muzyki. Uczniowie z problemami tempa powinni poruszać się w rytm muzyki (wyklaskiwać, maszerować, kołysać się – zależnie od metrum). W zakresie wyników metrum oznacza to, że uczniowie nie potrafią rozróżnić podstawowego metrum – dwudzielnego i trójdzielonego. Należy zatem słuchać i wykonywać wiele różnych utworów muzycznych, ze zwróceniem uwagi właśnie na ten składnik w muzyce (Kotarska, Bogdan 1980, s. 40–42).

3. Istnieje silny związek między zdolnościami muzycznymi ustabilizowanymi a umiejętnościami wokalnymi (w zakresie wszystkich aspektów) w analizowanej grupie E_2 . W dotychczasowych badaniach w grupie E_1 odnotowano wyraźny związek między frazowaniem a aspektem tonalnym i technicznym, a w grupie kontrolnej między wyobraźnią dźwiękową a wszystkimi aspektami (Kołodziejski 2011, s. 164–165). Nie istnieje związek pomiędzy zdolnościami muzycznymi percepcyjnymi (w grupach E_1 i E_2) a umiejętnościami percepcyjnymi, natomiast zależności te widoczne są w przypadku grupy kontrolnej (Kołodziejski 2011, s. 163–165). Wydaje się, że zdolności muzyczne w przypadku intensywnych treningów muzycznych tracą swoje właściwości determinujące poziom umiejętności muzycznych. Sądzę, że im dziecko starsze, tym zdolności muzyczne będą miały mniejszy wpływ na osiągnięcie sukcesów w uczeniu się muzyki, szczególnie wówczas, gdy poddawane jest ukierunkowanym i systematycznym treningom muzycznym.
4. Istnieją znaczące różnice pomiędzy umiejętnościami wokalnymi i muzyczno-percepcyjnymi w badanych grupach E_1 , E_2 i K, na korzyść grup eksperymentalnych, gdzie $E_2 > E_1 > K$. Systematyczne kształcenie muzyczne w postaci sekwencyjnego wprowadzania motywów tonalnych i rytmicznych w zależności od poziomu zdolności muzycznych na wejściu przynosi pozytywne rezultaty w uczeniu się muzyki, szczególnie gdy treningi odbywają się zgodnie z założeniami GTML – dwa razy w tygodniu.
5. Profil MAP charakteryzuje się wysokimi korelacjami wewnętrznymi w zakresie poszczególnych testów (wyobraźni dźwiękowej, wyobraźni rytmicznej i wrażliwości muzycznej), co potwierdzają wyniki dotychczasowych badań (Gordon 2005; Kotarska, Bogdan 1980; Trzos 2009; Kołodziejski 2011a; Kołodziejski 2011b; Kołodziejski 2012).
6. Poziom umiejętności wokalnych grupy E_2 jest **przeciętny** ($M = 7,91/15$), a ponieważ na ich ostateczny poziom składa się wiele czynników współde-

cydujących, dlatego zależności pomiędzy średnimi ocen sędziów kompetentnych w poszczególnych aspektach (kryteriach) osiągały znaczące i istotne statystycznie wartości. Porównując otrzymane wyniki do eksploracji badawczych nad diagnozą poziomu kompetencji wokalnych dzieci i młodzieży w różnym wieku należy stwierdzić, że nie odbiega on znacząco od innych badań i jest nadal alarmująco niski (por. Kamińska 1997; Wieloch 2000; Kołodziejski 2011; Weiner 2010; Uchyła-Zroski 2015; Bonna 2016). Obserwujemy jednak poprawę tych umiejętności pod wpływem zintensyfikowanego kształcenia, najlepiej jednak, jeśli zabiegi te dotyczą wieku przedszkolnego i młodszego szkolnego, gdzie szanse poprawy umiejętności zastanych są znacznie większe. Wśród zmiennych modyfikujących jakość głosu śpiewanego należy wymienić czynniki osobowościowe, koordynację ciała, kinestetyczny wymiar muzyki (Gordon 1999), emocje (Sloboda 2002), motywację i rzecz jasna prawidłowy oddech, prowadzenie głosu, ciągłość skali, poprawną intonację i dykcję (Uchyła-Zroski 2015) oraz częściowo zdolności werbalne, pamięć, uwagę i koncentrację (Weiner 2010, s. 236).

Podsumowanie

Zaprezentowane wybiórczo wyniki badań nad umiejętnościami muzycznymi uczniów z ustabilizowanymi uzdolnieniami muzycznymi pokazują, że zagadnienie to jest nadal wysoce skomplikowane i wielowymiarowe oraz, jak pisze Agnieszka Weiner (2010, s. 348), „warunkowane niedającymi się sprowadzić do jednego wymiaru czynnikami”. Jednak, jak pokazują badania podjęte w tym zakresie, przy ocenie poziomu umiejętności wokalnych i muzycznych percepcyjnych uwzględnić należy co najmniej trzy perspektywy analityczno-badawcze: **indywidualną ucznia, środowiskową** (którą w tych badaniach świadomie pominięto) oraz **dydaktyczną** (w tych badaniach odgrywającą wiodącą rolę). Podnoszenie kompetencji muzycznych u dzieci wymaga motywowania i znalezienia właściwej dydaktycznej optyki wykorzystującej indywidualny potencjał, jaką dysponuje teoria uczenia się muzyki Gordona. To pokazuje, że najważniejszym predyktorem kształtowania umiejętności muzycznych jest **ukierunkowana aktywność muzyczna podmiotu** (wspierana przez odpowiednią koncepcję dydaktyczną) oraz **motywacja do działania, będąca zapalnikiem krystalizującym**, rozumiana również jako dbałość o utrzymanie zainteresowania zajmowanym obszarem poznawania (por. Kołodziejski 2015).

BIBLIOGRAFIA

- Bonna B. (2016), *Zdolności i kompetencje muzyczne uczniów w młodszym wieku szkolnym*, Bydgoszcz: UKW.
- Brzeziński J. (2000), *Badania eksperymentalne w psychologii i pedagogice*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Gordon E.E. (1997), *Umuzycznienie niemowląt i małych dzieci*, Kraków: ZamKor.
- Gordon E.E. (1999), *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość, motyw*, Bydgoszcz: WSP.
- Gordon E.E. (2005a), *Musical Aptitude Profile – Manual*, Chicago: GIA Music Publications, Inc.
- Gordon E.E. (2005b), *Vectors in My Research*, w: *Development and Practical Application of Music Learning Theory*, eds. M. Runfola and C. Crump Taggart, Chicago: GIA Publications Inc.
- Gordon E.E., Woods D.G. (1990), *Jump Right in the Music Curriculum. Tonal register. Book One by Edwin E. Gordon Learning Sequence Activities, Jump Right in the Rhythm Register. Book one, Classroom Activities*, Chicago: GIA Publications Inc.
- Gordon E.E., Woods D.G. (1999), *Zanurz się w program nauczania muzyki. Działania w kolejności uczenia się. Podręcznik dla nauczycieli*, Bydgoszcz: WSP.
- Habela J. (1988), *Słowniczek muzyczny*, Warszawa: PWN.
- <https://sjp.pl/sekwencja> (dostęp: 31.10.2017).
- Kamińska B. (1997), *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży – ich poziom, rozwój i uwarunkowania*, Warszawa: AMFC.
- Kołodziejski M. (2011a), *Koncepcja Edwina E. Gordona w powszechnej edukacji muzycznej*, wyd. drugie poprawione, Płock: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.
- Kołodziejski M. (2011b), *Poziom zdolności ustabilizowanych a gotowość do improwizacji harmonicznnej i rytmicznej u uczniów szkoły podstawowej*, w: *Badania naukowe nad edukacją artystyczną i kulturową*, red. W.A. Sacher i A. Weiner, Bielsko-Biała: Wyższa Szkoła Administracji.
- Kołodziejski M. (2012), *Developing and stabilised musical aptitudes versus non-verbal production and readiness for improvisation in elementary school pupils demonstrating significant mathematical abilities*, „Journal of Educational Review”, 5, 2.
- Kołodziejski M. (2014), *Muzyka i język – myślenie i audiacja. Kilka uwag o potrzebie budowania kompetencji audiacyjnej małego dziecka*, w: *Cieszyński Almanach Pedagogiczny*, t. 3: *Konteksty językowe w edukacji, kulturze i sztuce*, red. U. Szuścik, Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Kołodziejski M. (2015), *Motywacja w procesie nauczania i uczenia się muzyki*, w: *Horizonty umenia. Zbornik prispevkov z medzinarodnej vedeckej webovej konferencie Horizonty uemanania 3 (15 października – 15 listopada 2015)*, Banská Bystrica: Akademia Umeni.

- Kołodziejski M., Trzos P. (2013), *Środowiskowy wymiar uczenia się muzyki w kontekście rozwoju audiacji*, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”, 22.
- Kotarska H., Bogdan M. (1980), *Test Zdolności Muzycznych Edwina E. Gordona. Podręcznik tymczasowy*, Warszawa: AMFC.
- Shuter-Dyson R., Gabriel C. (1986), *Psychologia uzdolnienia muzycznego*, Warszawa: WSiP.
- Sloboda J. (2002), *Umysł muzyczny: poznawcza psychologia muzyki*, przekł. A. Białkowski, E. Klimas-Kuchtowa, A. Urban, Warszawa: AMFC.
- Trzos P. (2009), *Preferencje barwy dźwięku i zdolności muzyczne w nauce gry na instrumencie dętym. Badania edukacyjne nad adaptacją „Teorii uczenia się muzyki” E.E. Gordona*, Poznań–Kalisz–Konin: Wydawnictwo UAM & Wydział Pedagogiczno-Artystyczny PWSZ w Koninie.
- Uchyla-Zroski J. (2015), *Śpiew jako wartość osobowa dziecka, t. 1: Stałość i zmienność rozwoju myśli naukowej przełomu XX i XXI wieku*, Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Waluga A. (2012), *Śpiew w perspektywie edukacji muzycznej: koncepcje, badania, programy*, Katowice: AM.
- Weiner A. (2010), *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym: determinanty, zależności, perspektywy rozwoju*, Lublin: UMCS.
- Wieloch A. (2000), *Uwarunkowania kształcenia głosu uczniów klas ósmych*, Kielce: WSP.
- Wierszyłowski J. (1979), *Psychologia muzyki*, Warszawa: PWN.
- Wolański A. (2000), *Słownik terminów muzyki rozrywkowej*, Warszawa: PWN.
- Zwolińska E. (red.) (2000), *Podstawy teorii uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona. Materiały z III Seminarium Gordonowskiego, Zamość 2–12 sierpnia 1998 r.*, Bydgoszcz: WSP.
- Zwolińska E. (2004), *Testy zdolności muzycznych Edwina E. Gordona stosowane w polskich badaniach*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, Vol. II, Sectio L.

STRESZCZENIE

W artykule zaprezentowano wybiórczo badania nad wpływem sekwencyjnego postępowania dydaktycznego, z użyciem motywów tonalnych i rytmicznych, na umiejętności muzyczno-percepcyjne i wokalne uczniów czwartej klasy ogólnokształcącej szkoły podstawowej. Badania pokazują także korelacje pomiędzy zdolnościami muzycznymi a umiejętnościami muzycznymi. Zastosowany trening muzyczny przyniósł oczekiwane rezultaty w postaci przyrostu badanych umiejętności muzycznych.

SŁOWA KLUCZOWE: umiejętności muzyczno-percepcyjne, umiejętności wokalne, teoria uczenia się muzyki Edwina E. Gordona, audiacja, zdolności muzyczne ustabilizowane, motywy tonalne i rytmiczne

SUMMARY

The article selectively presents the research on the influence of didactic sequential proceedings with the application of tonal and rhythm patterns on musical-perceptive and vocal abilities of general primary education four-grade pupils. The research also displays the correlation between musical aptitudes and musical abilities. The applied music-related training brought the anticipated results in form of the increase of the musical skills under research.

KEYWORDS: musical-perceptive skills, vocal skills, Edwin E. Gordon's theory of music learning, audiation, stabilised musical aptitudes, tonal and rhythm patterns

MACIEJ KOŁODZIEJSKI – Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze
e-mail: maciej.kolodziejski@kpswjg.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 11.03.2017

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 18.12.2017, 31.12.2017

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 31.12.2017

sprawozdania i opinie

Recenzje

Zarys biografii intelektualnej profesora Waldemara Dutkiewicza (1939–2007)¹

Outline of an intellectual biography of Professor Waldemar Dutkiewicz (1939–2007)

W 2017 r. przypada 10. rocznica śmierci profesora Waldemara Dutkiewicza, wybitnego pedagoga, organizatora pracy dydaktyczno-wychowawczej, wielkiego społecznika, a przede wszystkim wybitnego naukowca. Profesor zmarł 19 lutego 2007 r. Podczas mszy pożegnalnej biskup Marian Florczyk powiedział:

Pustka pustce nierówna. Ta zauważona obecnie ma jednak wielką wymowę. Ta pustka świadczy, że odszedł ktoś, kto idąc przez życie, zostawił na swej drodze ślady dobra, przyjaźni, wiedzy, serdeczności („Głos Akademicki” 2007, s. 2–4).

Trudno nie zgodzić się z tymi słowami. Tak wspomina profesora jego doktorantka, Monika Szpringer:

Profesor Waldemar Dutkiewicz był wyjątkowym człowiekiem. Nie tylko Mistrzem i Nauczycielem, ale przede wszystkim Przyjacielem. Szukał rozwiązań najlepszych dla człowieka i to chyba była jego główna cecha. Zawsze był przy młodych ludziach, pracownikach, miał dla nas czas. Był dobry dla ludzi (Stępień 2014, s. 68).

Profesor urodził się w 1939 r. na Wołyniu. W latach 1957–1963 studiował w Wyższej Szkole Wychowania Fizycznego w Krakowie. Studia pedagogiczne ukończył w 1970 r. w Wyższej Szkole Pedagogicznej, również w Krakowie. W 1973 r. uzyskał stopień naukowy doktora nauk wychowania fizycznego. Doktorat z pedagogiki obronił w 1982 r. na Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie, habilitował się w zakresie

¹ Tekst pierwotnie opublikowany w wersji angielskojęzycznej w: „Medical Studies” 2017, 33, 3, s. 235–239.

nauk o kulturze fizycznej w 1986 r. Postanowieniem prezydenta RP z 22 sierpnia 1995 r. otrzymał tytuł naukowy profesora. W jego pracy naukowej wyodrębniają się dwa nurty: auksologiczny i pedagogiczny, będące konsekwencją jego studiów i pracy dydaktycznej.

Troska o prawidłowy i optymalny rozwój młodych ludzi, a tym samym zaniepokojenie o stan kondycyjny przyszłego pokolenia, stały się inspiracją dla prof. Dutkiewicza, by w swych badaniach zająć się auksologią. W kręgu jego zainteresowań znalazły się populacyjne zmiany somatyczne oraz motoryczne polskiej młodzieży, zjawiska akceleracji dojrzewania i trendów sekularnych wysokorosłości oraz uwarunkowania środowiskowe rozwoju fizycznego i umysłowego (Massalski 1991, s. 59–74). Profesor dokładnie przebadął i rozpoznał stan rozwoju dzieci i młodzieży Kielecczyny oraz dokonał diagnozy dziecka wiejskiego tego regionu (Przewęda 1995, s. 1–6). Warto przywołać pozycje zwarte prof. Dutkiewicza, dotyczące wspomnianej problematyki.

Z początkiem lat osiemdziesiątych została wydana książka *Różnice środowiskowe w rozwoju biologicznym i sprawności ruchowej dzieci w okresie dorastania* (Dutkiewicz 1980), która traktuje o przebiegu rozwoju cech somatycznych i sprawnościowych w określonej grupie wiekowej, w aspekcie warunków środowiskowych. Autor przedstawił opis wybranych cech osobowości, intelektu, temperamentu i neurotyczności. Praca posiadała dwa cele. Pierwszy, teoretyczny, polegający na scharakteryzowaniu zależności między czynnikami warunkującymi rozwój i poszukiwaniu zależności przyczynowo-skutkowych w zakresie zjawisk biologicznych i społecznych. Drugi cel, praktyczny, daje konkretne wskazania, mające stworzyć optymalne warunki dla kierowania dziećmi w okresie pokwitania (Dutkiewicz 1980, s. 7).

Kolejna publikacja to *Zmiany w procesach rozwoju biologicznego i sprawności fizycznej młodzieży w świetle poprawy warunków bytowych* (Dutkiewicz 1985). Zweryfikowane zostały w niej ówczesne poglądy, dotyczące przyczyn i konsekwencji zmian w rozwoju i dojrzewaniu oraz określaniu przeobrażeń społeczno-demograficznych. Ukazano też obraz zmian sekularnych i akceleracji rozwoju cech morfologicznych oraz dojrzewania młodzieży, a także przyspieszenie rozwoju umysłowego i społecznego w świetle różnic środowiskowych. Zamieszczono wyniki badań, dotyczące oceny zmian w sprawności fizycznej młodego pokolenia (Milcerowa, s. 1–9).

W 1987 r. wydana została następną książką *Znaczenie wybranych wskaźników rozwoju fizycznego, ocen szkolnych i warunków socjalno-bytowych w przystosowaniu szkolnym uczniów* (Dutkiewicz 1987). Z bardzo licznych czynników, które wpływają na poziom akceptacji ucznia w grupie, jaką jest klasa szkolna, profe-

sor wybrał do zbadania warunki socjalno-bytowe, oceny osiągane przez ucznia oraz cechy rozwoju fizycznego. W trzech rozdziałach opisano przystosowanie społeczne uczniów do warunków szkolnych, organizację badań oraz uzyskane wyniki. Dutkiewicz przedstawił metody antropometryczne, socjometryczne oraz pedagogiczne, pozwalające określić różnice występujące między uczniami, którzy uzyskali wysokie oraz niskie pozycje społeczne w klasie szkolnej (Kopczyńska-Sikorska, s. 1–4).

W *Dziecku wiejskim* (Dutkiewicz 1990) poruszono problemy dotyczące aktualnej w drugiej połowie lat osiemdziesiątych sytuacji dziecka pochodzącego ze wsi, w porównaniu z dzieckiem wychowywanym w mieście. Przede wszystkim autor opisał rozwój psychiczny, społeczny i biologiczny, fizyczną sprawność i stan zdrowia dziecka wiejskiego. Wskazał na sposoby niwelacji różnic między dzieckiem wiejskim a miejskim. Zaproponował także pewne kierunki działań w zakresie sytuacji szkolnej, problemów opieki, obciążeń, czasu wolnego i wypoczynku dziecka wiejskiego. Zwrócił ponadto uwagę na zadania, jakie stoją przed rodziną, przedszkolem i szkołą, a które mają być ukierunkowane na wyrównywanie różnic rozwojowych dzieci (Łopatkowa, s. 1–7).

Książka *Zjawiska trendów sekularnych i akceleracji rozwoju dzieci i młodzieży na Kielecczyźnie* (Dutkiewicz 1991) poświęcona jest dwóm zjawiskom, które są skutkiem adaptacji organizmu do zewnętrznych warunków rozwoju. Pierwszym z nich jest trend sekularny, odnoszący się do przemian międzypokoleniowych, który prowadzi do osiągnięcia przez kolejne populacje coraz wyższej wartości ostatecznych cech rozwoju. Drugim jest akceleracja rozwoju, dotycząca zmian w okresie życia jednego pokolenia i prowadząca do wcześniejszego osiągnięcia określonych wymiarów ciała i przyspieszenia dojrzewania (Przewęda, s. 1–6).

Zainteresowanie profesora procesami diagnozy i ewaluacją procesów związanych z wychowaniem fizycznym w szkole, świadomość oczekiwania pomocy w tym zakresie przez nauczycieli, wynikająca z jego udziału w pracach wojewódzkiej komisji ds. stopni specjalizacji zawodowej dla nauczycieli wychowania fizycznego czy też doświadczeń wyniesionych z prowadzonych od lat zajęć na podyplomowych studiach WF (diagnozowanie w wychowaniu fizycznym), doprowadziło do wydania w 2004 r. książki o charakterze metodologiczno-metodycznym pt. *Diagnoza i ewaluacja w wychowaniu fizycznym* (Dutkiewicz 2004). Przybliżyła ona nauczycielom wychowania fizycznego złożone problemy związane z rozpoznaniem i wartościowaniem, zarówno w kontekście teoretycznym, jak i praktycznym. Jako cel Dutkiewicz obrał sobie dostarczenie nauczycielowi wychowania fizycznego teoretycznej wiedzy dotyczącej diagnozowania oraz

zaznajomienie z metodami praktycznego działania, co miałyby doprowadzić do poszerzenia jego kompetencji diagnostycznych i ewaluacyjnych w ramach nauczanego przedmiotu. Poza tym, obok podstaw teoretycznych, podał zasady i warunki organizacji procesu diagnozy i ewaluacji w znaczeniu praktycznym. Książka składa się niejako z dwóch bloków: metodologicznego i praktycznego. Pierwszy porusza kwestie zasad diagnozowania zarówno w znaczeniu teoretycznym, jak i pod kątem przydatności oraz sposobów jej stosowania. Charakteryzuje także całą procedurę związaną z diagnozą, zapoznaje z jej zasadami i strukturą. Drugi blok zawiera wybrane praktyczne metody i techniki diagnozowania oraz ogólne schematy i reguły postępowania diagnostycznego (Bukowiec, s. 1–4).

W 2004 r. Grażyna Nowak-Starz, Elżbieta Cieśla i prof. Dutkiewicz, tworzący zespół w Zakładzie Badań Wieku Rozwojowego Instytutu Kształcenia Medycznego Akademii Świętokrzyskiej, podjęli istotny ze względów poznawczych i praktycznych problem poziomu rozwoju fizycznego dziecka w książce *Normy i wskaźniki rozwoju somatycznego i motorycznego dzieci i młodzieży z Kielecczyny* (Dutkiewicz, Nowak-Starz, Cieśla 2004). Przeprowadzone badania pozwoliły na szerokie opracowanie, które objęło zarówno 18 cech somatycznych, jak i 5 cech zdolności motorycznych, wyodrębnionych podczas badań przeprowadzonych na 5632 dzieciach z terenu Kielecczyny. Opracowanie, obok aktualnego stanu poziomu rozwoju fizycznego, posiada także aspekty poznawcze. Pierwsze rozdziały zawierają informacje dotyczące norm i ich przydatności podczas diagnozy rozwoju dziecka, dymorfizmu płciowego oraz akceleracji i sensytywności w rozwoju. W części empirycznej książki przedstawiono wyniki przeprowadzonych badań, z których korzystać mogą wszyscy zajmujący się auksologią, pediatrzy, pracownicy szkolnej służby zdrowia, nauczyciele wychowania fizycznego, studenci studiów medycznych i pedagogicznych oraz rodzice (Dutkiewicz, Nowak-Starz, Cieśla 2004, s. 7–8).

Kierując się troską o zdrowotną kondycję przyszłych pokoleń prof. Dutkiewicz i Monika Szpringer wydali książkę *Spoleczna akceptacja dla ryzykownych zachowań uczniów* (Dutkiewicz, Szpringer 2007), w której podjęli próbę opracowania diagnozy społecznej akceptacji dla zachowań ryzykownych uczniów. Pierwsze rozdziały traktują o klasie szkolnej jako zorganizowanym systemie społecznym oraz jako środowisku społeczno-wychowawczym i przystosowaniu społecznym uczniów do warunków szkolnych. Przedstawione zostały również problemy społeczne związane z używaniem środków odurzających przez młodych ludzi. Problem główny empirycznych badań zawiera się w pytaniu o stopień akceptacji uczniów, którzy sięgają po środki odurzające. Badaniem

objęto 1811 młodych ludzi ze szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. W ostatniej części pracy ukazano zasadność, konieczność oraz warunki skuteczności szkolnych programów profilaktycznych (Franczak 2008, s. 61–62).

Oprócz przytoczonych pozycji zwartych, Dutkiewicz był autorem m.in. ponad 100 artykułów, recenzji wydawniczych, komunikatów naukowych i referatów konferencyjnych. Jego prace łączą wiedzę i doświadczenie z zakresu auksologii i pedagogiki.

Prace z zakresu pedagogiki określają dwa obszary. Pierwszy obejmuje studia nad zawodem nauczyciela, jego kształceniem i stanem kadr nauczycielskich na terenie Kielecczyny. Problematyka owa nie była profesorowi obca, chociażby z własnego doświadczenia, gdyż po obronie pracy magisterskiej został skierowany do pracy, w charakterze nauczyciela, do szkoły podstawowej w Kazimierzy Wielkiej. Po roku został zastępcą kierownika szkoły, a później dyrektorem. Jednocześnie pełnił funkcję kierownika zespołów samokształceniowych dla nauczycieli wychowania fizycznego i dyrektorów szkół w ośrodku metodycznym oraz przewodniczącą konferencji rejonowych Zarządu Oddziału Powiatowego Związku Nauczycielstwa Polskiego. W 1974 r. zaczął pracować w Instytucie Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych w Kielcach na stanowisku adiunkta naukowo-badawczego w Zakładzie Badań. Przez pięć lat, od 1975 r., pełnił funkcję wicedyrektora instytutu do spraw naukowo-badawczych i równocześnie kierownika Zakładu Badań. Po tym czasie przeniósł się do pracy w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Kielcach, na stanowisko adiunkta w Instytucie Pedagogiki. Będąc doktorem, a potem profesorem bardzo wspierał młodych pracowników naukowych. Profesor Grażyna Nowak-Starz tak wspomina:

To znakomite, kiedy ma się Mistrza, który posiada taką wiedzę i chce jak najlepiej przekazać ją innym. Dawał nam – swym studentom – nie tylko teorię, ale uczył nas poszukiwania w sposób czynny i inspirował przez całe swoje życie. Był człowiekiem niezwykle otwartym. Przyciągał jak magnes (...). Pokazywał problemy, z którymi możemy się spotkać w pracy z uczniem oraz możliwości rozwiązania ich. Zawsze był wśród młodych i z młodymi. Posiadał niezwykłą umiejętność skupiania ludzi wokół siebie (Stępień 2014, s. 68).

Jak wynika z relacji, chętnie dzielił się swą wiedzą i doświadczeniem, zarówno naukowym, jak i dydaktycznym. Był wychowawcą i opiekunem, wypromował pięciu doktorów: Grażynę Nowak-Starz, Aldonę Kopik, Sławomira Kozieja, Monikę Szpringer, Stanisława Hojdę.

Pod jego kierunkiem powstało około 500 prac magisterskich, głównie z zakresu funkcjonowania dzieci i młodzieży w regionie świętokrzyskim. Ponadto

był recenzentem w przewodach doktorskich oraz kierownikiem seminarium doktoranckiego.

Drugi obszar pracy Dutkiewicza obejmuje metodologię badań pedagogicznych i antropologicznych. Na tym polu szczególnie ważne miejsce zajmuje powstały w 1993 r. przewodnik metodyczny dla piszących pracę magisterską o charakterze empirycznym na kierunku pedagogika. Książka miała wiele edycji, a z biegiem lat była wiele razy uzupełniana i poszerzana. Wydanie z 2001 r. nosi tytuł *Podstawy metodologii badań do pracy magisterskiej i licencjackiej z pedagogiki* (Dutkiewicz 2001). Profesor uważał, że pisanie pracy dyplomowej ma do spełnienia dwie główne funkcje w procesie kształcenia akademickiego. Po pierwsze dydaktyczną, która ma poszerzyć wiedzę młodego człowieka w wąskim tematycznie zakresie, po drugie naukową, która ma wyrobić umiejętności metodologiczne, nauczyć korzystania z literatury i naukowego dorobku w wybranym przez studenta zakresie tematycznym. Zadaniem tych prac jest łączenie przez studenta wiedzy nabytej podczas studiów z wypracowaniem teoretycznych zasad dotyczących badań, umiejętności analizowania zebranego materiału i wyciągnięcia z niego wniosków. Przez wiele lat, prowadząc seminaria licencjackie, magisterskie i doktoranckie, Dutkiewicz zdobył potrzebną wiedzę dotyczącą problemów, z jakimi zmagają się młodzi ludzie i przyszli naukowcy przy pisaniu prac końcowych. Wychodząc naprzeciw tym potrzebom stworzył przewodnik, w którym krok po kroku pokazał, jak poprawnie napisać wartościową pracę dyplomową. Książka składa się z siedmiu rozdziałów. Pierwszy porusza tematykę metodologicznych podstaw badań pedagogicznych, drugi typy badań, jakimi studenci piszący prace najczęściej się posługują, kolejny dotyczy teoretycznych i praktycznych podstaw badań diagnostycznych oraz diagnoz edukacyjnych. W rozdziale następnym omówiono poszczególne etapy postępowania badawczego, począwszy od opisanie koncepcji badań poprzez określenie tematu, celów, problemu badawczego i hipotez, zdefiniowanie pojęć, dobór zmiennych i wskaźników oraz metod, technik i narzędzi badawczych, określenie czasu miejsca i zakresu prowadzonych badań, na samym ich przeprowadzeniu kończąc. Kolejny rozdział podejmuje tematykę opracowania zebranego w wyniku przeprowadzonych badań materiału. Przedostatnia część dotyczy przygotowania tekstu pracy, układu, opracowania przypisów i bibliografii oraz stosowanych znaków korektorskich. Rozdział ostatni traktuje o podstawowych kryteriach oceny prac przedstawionych przez studentów. Aneks zawiera zarządzenia, na które można się powołać w instytucjach oświatowo-wychowawczych, w których planuje się przeprowadzić badania (Dutkiewicz 2001, s. 5–7).

Przed dziesięcioma laty świat nauki pożegnał wielkiego, wybitnego naukowca oddanego całym sercem swym badaniom, rzetelnego i gorliwego. Wzór uczonego charakteryzującego się mądrością, pracowitością i dyscypliną intelektualną. Niezwykłego pedagoga, mistrza i nauczyciela, który swym studentom zawsze powtarzał:

- Ucz się wykorzystywać ten czas, który masz, bo lepiej nie będzie.
- Nie patrz na innych, pracuj najlepiej, jak potrafisz.
- Niech cię nie zniechęca krytyka, tylko motywuje do lepszej pracy.
- Nie czekaj na pochwały innych, bo może się okazać, że zmarnujesz cenny czas.
- Bądź specjalistą w swojej dziedzinie.
- Nie rozmieniaj się na drobne i nie próbuj robić wszystkiego, co ci zaproponują inni.
- Nie daj się zwieść propozycjom finansowym, w nauce nie zbijesz fortuny, ale da ci ona wiele satysfakcji, jeżeli pozostaniesz jej wierny (Jurkiewicz 2007).

Profesor według tych słów starał się żyć i ten sprawdzony przepis na życie polecał swoim studentom, współpracownikom, kolegom i przyjaciołom ze świata nauki.

BIBLIOGRAFIA

- Bukowiec M., *Recenzja pracy Prof. Waldemara Dutkiewicza pt. „Diagnoza i ewaluacja w wychowaniu fizycznym”*, Archiwum Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, sygn. 2066/29, s. 1–4.
- Dotyk pustki* (2007), „Głos Akademicki”, 1, s. 2–4.
- Dutkiewicz W. (1980), *Różnice środowiskowe w rozwoju biologicznym i sprawności ruchowej dzieci w okresie dorastania*, Kielce: Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych, s. 7.
- Dutkiewicz W. (1985), *Zmiany w procesach rozwoju biologicznego i sprawności fizycznej młodzieży w świetle poprawy warunków bytowych*, Kielce: WSP.
- Dutkiewicz W. (1987), *Znaczenie wybranych wskaźników rozwoju fizycznego, ocen szkolnych i warunków socjalno-bytowych w przystosowaniu szkolnym uczniów*, Kielce: WSP.
- Dutkiewicz W. (1990), *Dziecko wiejskie*, Kielce: WSP.
- Dutkiewicz W. (1991), *Zjawiska trendów sekularnych i akceleracji rozwoju dzieci i młodzieży na Kielecczyźnie*.
- Dutkiewicz W. (2001), *Podstawy metodologii badań do pracy magisterskiej i licencjackiej z pedagogiki*, Kielce: Wydawnictwo Stachurski, s. 5–7.
- Dutkiewicz W. (2004), *Diagnoza i ewaluacja w wychowaniu fizycznym*, Kielce: Wydawnictwo AŚ.

- Dutkiewicz W., Nowak-Starz G., Cieśla E. (2004), *Normy i wskaźniki rozwoju somatycznego i motorycznego dzieci i młodzieży z Kieleccyzny*, Kielce: Wydawnictwo Stachurski, s. 7–8.
- Dutkiewicz W., Szpringer M. (2007), *Spoleczna akceptacja dla ryzykownych zachowań uczniów*, Kielce: MAGRAF.
- Franczak K., Dutkiewicz W., Szpringer M., *Spoleczna akceptacja dla ryzykownych zachowań uczniów*, „Problemy Opiekuńczo Wychowawcze”, 4, s. 61–62.
- Jurkiewicz E., Kowalski M., Sojda G., Adamczyk M., *Prof. dr hab. Waldemar Dutkiewicz – nowator pedagogiczny (wspomnienia)*, Kielce (dokument filmowy).
- Kopczyńska-Sikorska J., *Recenzja pracy Waldemara Dutkiewicza pt. „Rozwój fizyczny a przystosowanie szkolne”*, Archiwum Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, sygn. 986/24, s. 1–4.
- Łopatkowa M., *Recenzja pracy Waldemara Dutkiewicza pt. „Dziecko wiejskie”*, Archiwum Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, sygn. 1080/43, s. 1–7.
- Massalski A. (red.) (1991), *Badania naukowe w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Kielcach w latach 1969–1989*, Kielce: WSP, s. 59–74.
- Milcerowa H., *Recenzja wydawnicza rozprawy doc. Waldemara Dutkiewicza pt. „Zmiany sekularne rozwoju i sprawności fizycznej młodzieży w świetle czynników środowiska społecznego”*, Archiwum Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, sygn. 969/45, s. 1–9.
- Przewęda R., *Recenzja dorobku naukowego prof. dr hab. W. Dutkiewicza, 22.01.1995 r. Sprawozdanie z działalności naukowo-badawczej Instytutu wraz ze sprawozdaniami naukowymi pracowników za 1995 r.*, Instytut Pedagogiki Wczesnoszkolnej 1996, Archiwum Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, sygn. 1583/158, s. 1–6.
- Przewęda R., *Recenzja wydawnicza pracy p. Waldemara Dutkiewicza pt. „Zjawiska trendów sekularnych i akceleracji rozwoju dzieci i młodzieży na Kielecczyźnie”*, Archiwum Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, sygn. 1080/38, s. 1–6.
- Stępień K. (2014), *Życie, działalność dydaktyczno-organizacyjna oraz twórczość naukowa prof. dr hab. Waldemara Dutkiewicza (1939–2007)*, Kielce, s. 68 (praca magisterska).

STRESZCZENIE

19 lutego 2017 r. minęła 10. rocznica śmierci prof. Waldemara Dutkiewicza, znakomitego pedagoga, organizatora pracy dydaktyczno-wychowawczej, wielkiego społecznika, a przede wszystkim wybitnego naukowca. Profesor Dutkiewicz zmarł 19 lutego 2007 r. Urodził się 2 czerwca 1939 r. w Równem na Wołyniu. W latach 1957–1963 studiował w Wyższej Szkole Wychowania Fizycznego w Krakowie. Studia pedagogiczne ukończył w 1970 r. w krakowskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej. W 1973 r. uzyskał

stopień naukowy doktora nauk wychowania fizycznego. Doktorat z pedagogiki obronił w 1982 r. na Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie, habilitował się w zakresie nauk o kulturze fizycznej w 1986 r. Postanowieniem prezydenta RP z 22 sierpnia 1995 r. otrzymał tytuł naukowy profesora. Spuścizna prof. Dutkiewicza obejmuje dwa nurty – auksologiczny i pedagogiczny, będące konsekwencją jego studiów i pracy dydaktycznej.

SŁOWA KLUCZOWE: Waldemar Dutkiewicz, auksologia, pedagogika, biografia

SUMMARY

The date of February 19, 2017 has marked the 10th death anniversary of Prof. Waldemar Dutkiewicz, who was an outstanding pedagogue, organiser of didactic and educational work, great social worker, and above all an eminent scholar. Professor Dutkiewicz died suddenly on February 19, 2007. The professor was born on June 2, 1939 in Rivne, in Volhynia. In the period 1957–1963 he studied at the School of Physical Education in Krakow. He completed his pedagogical studies in 1970 at the Higher School of Pedagogy in Krakow. In 1973 he obtained a doctoral degree in physical education. His doctorate in pedagogy was publicly defended in 1982. At the Academy of Physical Education in Warsaw he received his Doctor of Letters (habilitation) degree in the field of physical education in 1986. By a decision of the President of the Republic of Poland of August 22, 1995 he was awarded the title of Professor. Due to his studies and didactic work the heritage of Professor Dutkiewicz is composed of two parts: auxological and pedagogical.

KEYWORDS: Waldemar Dutkiewicz, auxology, pedagogy, biography

PAWEŁ PILKIEWICZ – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
e-mail: pawelgrzybek@vp.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 16.10.2017

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 31.12.2017

Sprawozdanie z upowszechniania dobrych praktyk międzynarodowych

Dzisiejsza rzeczywistość pracy naukowo-dydaktycznej wymusza nowe otwarcie się na arenie międzynarodowej. W zakresie wymiany naukowej i promocji badań naukowych oraz realizacji procesu dydaktycznego z wykorzystaniem nowoczesnych metod dydaktycznych przydatny jest program ERASMUS+.

To właśnie w ramach tego programu czynnie uczestniczyłam w zajęciach dla studentów oraz w wymianie doświadczeń badawczo-naukowych. Poznanie baz dydaktycznych oraz zasobów naukowych i metod pracy na uczelniach, m.in. w Darmstadt, Ostrawie, Pradze, Cordobie czy Coimbrze, umożliwiło lepszy transfer wiedzy w nauce.

Program ten stał się także implikatorem do prezentacji wyników własnych badań, prowadzonych w ramach projektów naukowo-badawczych na UJK, a dotyczących szeroko pojętej problematyki edukacji, wychowania i socjalizacji społecznej dzieci i młodzieży oraz oferty edukacyjnej uniwersytetu.

Rozpropagowałam działania realizowane przez Uniwersytet Jana Kochanowskiego, nawiązałam też współpracę, m.in. poprzez zgodę na umiędzynarodowienie naukowego składu redakcji i recenzentów wydziałowego czasopisma pn. „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”.

Wyjazdy w ramach programu ERASMUS i ERASMUS+ miały wartość dodaną, gdyż umożliwiły nie tylko wspólne dyskusje na tematy związane z kierunkiem działania i obszarami moich badań, ale także spotkania wizytujących nauczycieli i studentów z władzami uczelni, pracownikami biura współpracy międzynarodowej i nauczycielami akademickimi z innych krajów Europy.

Organizacja pobytu i zajęć stworzyła także możliwość rozpoznania innowacji w edukacji oraz form pracy i praktyk stosowanych na zagranicznych uczelniach.

Dla zilustrowania możliwości nawiązywania współpracy międzynarodowej odniosę się do wizyty w Coimbrze (Portugalia), „mieście wiedzy” i centrum akademickim o światowej renomie.

Jest to jednostka z ogromnymi tradycjami i ważny na akademickiej mapie ośrodek badawczo-dydaktyczny. Ten publiczny instytut szkol-

nictwa wyższego składa się z sześciu szkół (Coimbra College of Agriculture, Coimbra College of Education, Oliveira do Hospital College of Technology and Management, School of Health Technologies, Institute of Accounting and Administration oraz Institute of Engineering), pomocy socjalnej (SAS) i administracji centralnej (SC). Instytut ma wiele do zaoferowania, m.in. edukację transgraniczną w partnerstwie z innymi instytucjami europejskimi szkolnictwa wyższego, na poziomie studiów licencjackich i magisterskich. Ponadto jest to instytut otwarty, biorący udział w wielu międzynarodowych programach mobilności i ceniący projekty współpracy z krajami Europy. Bardzo dobrze zorganizowana jest tzw. akademicka pomoc społeczna, m.in. w postaci stypendiów, wyżywienia i zakwaterowania. W tym celu SAS stara się zapewnić każdemu studentowi zindywidualizowane wsparcie. Instytut posiada akademiki i kantyny zlokalizowane w różnych częściach miasta, tak aby zapewnić odpowiednie usługi wszystkim studentom. Ma on także do zaoferowania całą wspólnotę IPC Medical Clinic w kilku medycznych specjalnościach. Polytechnic Institute of Coimbra uprawia kilka partnerstw, zarówno z instytucjami szkolnictwa wyższego, jak i innymi podmiotami w dziedzinie edukacji, badań naukowych, świadczenia usług lub sportu i kultury, z którymi dzieli synergię i punkty wspólne. Ważny dla uczelni jest aspekt wszechstronnego rozwoju studenta, któremu nie tylko oferowane jest kształcenie, ale także otoczenie sprzyjające pełnemu rozwojowi intelektualnemu i konsolidacji edukacji obywatelskiej.

Wartością dodaną wyjazdów naukowo-dydaktycznych była również okazja do zwiedzania miast i zapoznania się z kulturą innych krajów.

Reasumując, pobyty w ramach programu ERASMUS i ERASMUS+ stworzyły możliwość poznania metod pracy i doskonalenia nauczania, a także promocji sprawdzonej wiedzy naukowej.

Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego
25-369 Kielce, ul. Żeromskiego 5
tel. 41 349 72 65; fax 41 349 72 69
<http://www.ujk.edu.pl/wyd>; e-mail: wyd@ujk.edu.pl