

# STUDIA PEDAGOGICZNE

PEDAGOGICAL STUDIES  
Social, educational and art problems

**VOLUME 36**

**VOLUME 37** – SPECIAL EDITION

# Studia Pedagogiczne

---

Problemy społeczne,  
edukacyjne i artystyczne

TOM 36  
WYDANIE SPECJALNE – TOM 37



Wydawnictwo  
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego  
Kielce

2020

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



#### RADA NAUKOWA / EDITORIAL BOARD

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

#### KOLEGIUM REDAKCYJNE / EDITORIAL COMMITTEE

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

#### REDAKTORZY TEMATYCZNI / THEMATIC EDITORS

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

Grażyna Gajewska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), Anna Hajdukiewicz (Staropolska Szkoła Wyższa), Oksana Holiuk (Winnicki Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny, Ukraina), Weronia Król-Gierat (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie), Marta Kulesza (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej), Karina Leksy (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Volodymyr Shakhov (Winnicki Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny, Ukraina), Kamila Słupska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), Tomasz Warzocha (Uniwersytet Rzeszowski), Mirosława Wawrzak-Chodaczek (Uniwersytet Wrocławski), Teresa Wilk (Uniwersytet Śląski w Katowicach)

#### 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 – Zespół  
Projekt okładki – Marzena Buksińska

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

ISSN 2083-179X

Copyright © by Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2020

Czasopismo indeksowane w BazHum, Index Copernicus

# SPIS TREŚCI

## TOM 36

### ARTYKUŁY I ROZPRAWY

JOANNA MADALIŃSKA-MICHALAK, NIGINA MISIROVA, The development of school education in Uzbekistan: Education policy priorities .....	5
ANNA RÓŻA MAKARUK, Efekty uczestnictwa w interpersonalnym treningu twórczego myślenia – wstępne wyniki badań kompetencji interpersonalnych .....	23
OLENA BOCHAROVA, Edukacja alternatywna na Ukrainie. Koncepcja pracy szkoły autorskiej Mikołaja Guzika .....	35
JUSTYNA ŚWIERCZYŃSKA, IZABELA CHOJNOWSKA-ĆWIAKAŁA, KATARZYNA LIPSKA, Przebieg rozwoju oraz wpływ środowiska rodzinnego na rozwój mutyzmu wybiórczego u dwóch siostr – studium przypadku .....	51
IRYNA MANCZAK, MARIA BAJAK, Beacons w muzeach: przypadek osób z niepełnosprawnością sensoryczną .....	65
MONIKA KUBIAK, Baśnioterapia jako nowatorska forma prowadzenia zajęć logopedycznych z dziećmi w wieku przedszkolnym .....	85

### BADANIA I KOMUNIKATY

ZOFIA OKRAJ, „Splot aktywności” w twórczej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich .....	103
AGNIESZKA KACZOR, Formalne i nieformalne uwarunkowania roli zawodowej wychowawcy świetlicy szkolnej .....	125
MIEŁOSZ WAWRZYNIEC ROMANIUK, JOANNA ŁUKASIEWICZ-WIELEBA, A seagoing sailing yacht as a development environment for sailing people ...	145
HANNA ACHREMOWICZ, Pomędzy piętnem a potencjałem – badania w działaniu ( <i>action research</i> ) w społeczności dotkniętej wykluczeniem we Wrocławiu .....	167

### RECENZJE, SPRAWOZDANIA I OPINIE

DARIA ROGOWSKA, Recenzja książki monograficznej pod redakcją naukową Grzegorza Ignatowskiego i Sławomira Szymańskiego, pt. <i>Starość – aktywność, bezpieczeństwo, Internet i nowoczesne technologie</i> , Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk, Łódź 2019, ss. 188 .....	185
---	-----

**TOM 37**

## RESEARCHES &amp; STATEMENTS

CEZARY KURKOWSKI, KATARZYNA BIAŁOBRZESKA, Sustainability and effectiveness of social force activated under the participation in social and cultural projects implemented in Warmia and Mazury. ....	5
MAŁGORZATA KALISZEWSKA, BARBARA KLASIŃSKA, The conditioning of hermeneutic competences of students of pedagogy .....	29
CEZARY KURKOWSKI, KATARZYNA BIAŁOBRZESKA, Barriers to the activation of social forces stimulated by participation in social and cultural projects ...	47
KATARZYNA POTACZAŁA-PERZ, Belief in life as a zero-sum game in terms of stress and the social world perception. ....	63
EMILIA ŻYŁKIEWICZ-PŁOŃSKA, KATARZYNA RYCHLICKA-MARASZEK, Socioecological resources of Polish youth in the perspective of resilience ...	79
ELIZA MAZUR, PAULINA FORMA, Self-injury of convicts in conditions of prison isolation .....	101

## CONTENTS

### VOLUME 36

#### ARTICLES & ESSAYS

- JOANNA MADALIŃSKA-MICHALAK, NIGINA MISIROVA, Rozwój edukacji szkolnej w Uzbekistanie: priorytety polityki edukacyjnej . . . . . 5
- ANNA RÓŻA MAKARUK, Effects of participation in interpersonal creative thinking training – preliminary research results . . . . . 23
- OLENA BOCHAROVA, Alternative education in Ukraine. The concept of the author's school of Nikolai Guzik . . . . . 35
- JUSTYNA ŚWIERCZYŃSKA, IZABELA CHOJNOWSKA-ĆWIAKAŁA, KATARZYNA LIPSKA, The course of selective mutism and the influence of family environment on the development of the disorder in two sisters – a case study . . . . . 51
- IRYNA MANCZAK, MARIA BAJAK, Beacons in museums: the case of people with sensory disability . . . . . 65
- MONIKA KUBIAK, Therapy based on fairy tales as a novel form of speech therapy classes for preschoolers . . . . . 85

#### RESEARCHES & STATEMENTS

- ZOFIA OKRAJ, „Interlacement of activities” in creative didactic work of academic teachers: research report. . . . . 103
- AGNIESZKA KACZOR, Formal and informal determinants of the professional role of an after-school club teacher. . . . . 125
- MIEŁOSZ WAWRZYNIEC ROMANIUK, JOANNA ŁUKASIEWICZ-WIELEBA, Pełnomorski jacht żaglowy jako przestrzeń rozwoju osób żeglujących . . . . . 145
- HANNA ACHREMOWICZ, Between stigma and potential – action research in social excluded society in Wrocław . . . . . 167

#### REVIEWS, REPORTS & OPINIONS

- DARIA ROGOWSKA, Review of the monographic book edited by Grzegorz Ignatowski and Sławomir Szymański, titled *Old age – activity, security, Internet and modern technologies*, Publishing House of the Social Academy of Sciences, Łódź 2019, pp. 188 . . . . . 185

**VOLUME 37**

## RESEARCHES &amp; STATEMENTS

CEZARY KURKOWSKI, KATARZYNA BIAŁOBRZESKA, Trwałość i efektywność sił społecznych aktywowanych w ramach uczestnictwa w projektach społeczno-kulturalnych realizowanych na terenie Warmii i Mazur .....	5
MAŁGORZATA KALISZEWSKA, BARBARA KLASIŃSKA, Uwarunkowania kompetencji hermeneutycznych studentów pedagogiki .....	29
CEZARY KURKOWSKI, KATARZYNA BIAŁOBRZESKA, Bariery w aktywizacji sił społecznych pobudzanych w ramach uczestnictwa w projektach społeczno-kulturalnych .....	47
KATARZYNA POTACZAŁA-PERZ, Wiara w życie jako grę o sumie zerowej w aspekcie postrzegania stresu i świata społecznego .....	63
EMILIA ŻYŁKIEWICZ-PŁOŃSKA, KATARZYNA RYCHLICKA-MARASZEK, Zasoby społeczno-ekologiczne polskiej młodzieży w perspektywie odporności .....	79
ELIZA MAZUR, PAULINA FORMA, Samouszkodzenia skazanych w warunkach izolacji więziennej .....	101



# Studia Pedagogiczne

---

Problemy społeczne,  
edukacyjne i artystyczne

TOM 36



Wydawnictwo  
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego  
Kielce

2020



# Artykuły i rozprawy



## The development of school education in Uzbekistan: Education policy priorities

Rozwój edukacji szkolnej w Uzbekistanie: priorytety polityki edukacyjnej

doi:10.25951/4376

### Introduction

Uzbekistan as a country has undergone through the process of creating growth, development and change since 1991. Different reforms and innovations have been introduced into the system of education in order to make it a high quality system for all children, the system in which developmental processes are its inherit characteristic (Shen 2008, p. 73).

The paper presents an overview of the system of education in Uzbekistan, especially primary and secondary schools with the focus on certain visible developing trends in reforming education within the last 30 years. In the paper the causes, achievements as well as repercussions of such changes are examined. Some examples of school-oriented reforms are presented in order to illustrate the changes that have been introduced in the education system in Uzbekistan to work on the access and participation in education, quality of education and its relevance, and also governance and management. Shaping of the teaching profession. A specific concern of this paper is policies that contribute to raising school education quality in a way that responds to the challenges of the changing world and the needs of the education system in Uzbekistan.

The implications of the analysis are that education policy development in Uzbekistan should focus on further actions for raising school education quality through the focus, among other issues, on teacher quality.

## Uzbekistan – a country snapshot

Uzbekistan is called officially the Republic of Uzbekistan and it is a country situated in the heart of Central Asia. Uzbekistan is surrounded by five main countries: Kazakhstan to the north, Kyrgyzstan to the northeast, Tajikistan to the southeast, Afghanistan to the south and Turkmenistan to the south-west. Similarly to Liechtenstein, it is a doubly landlocked country.

Uzbekistan is a secular, unitary constitutional republic, and it comprises 12 provinces (*viloyats*) and one autonomous republic, Karakalpakstan and a capital city. The capital of Uzbekistan is Tashkent. Uzbekistan has a diverse cultural heritage due to its storied history and location. Uzbekistan flourished as the medieval and intellectual center of the Muslim world due to such scholars, philosophers and cultural leaders such as Al-Farabi, Ibn Sina (also known as Avicenna), Ulugh Beg, Nawaiy, Babur Shah and Tamerlane. Their contributions to world culture in the humanities and sciences were numerous and included such works as Avicenna's Canon of Medicine, Al-Ferghani's (also known as Alfraganus) Fundamentals of Astronomy, Babur's Baburnama, and Nawaiy's Divans (Усманов, Садиқов 2006).

Uzbekistan is the third-largest country by population (32.12 million in January 2017) and fifth-largest country by landmass in the former Soviet Union, and accounts for over half of Central Asia's total population (The State Committee of the Republic of Uzbekistan on Statistics). With an adult literacy rate of 99.6% and a GNI per capita (2011 PPP\$) of 5,748, Uzbekistan's Human Development Index (HDI) value was 0.701 in 2017, placing the country at 105 in ranking among 188 nations. Uzbeks constitute 81% of the population, followed by Russians (5.4%), Tajiks (4.0%), Kazakhs (3.0%) and others (6.5%) (Rawls 2018, p. 1). Muslims constitute 79% of the whole Uzbek population, at the same time 5% of the population follows Russian Orthodox Christianity and 16% of the population follow other religions or are non-religious.

Until 1991 Uzbekistan was one of the Union of Soviet Socialist Republics (USSR). Uzbekistan declared its state sovereignty on 20 June, 1990. On 31 August 1991, Uzbekistan declared independence after the failed coup attempt in Moscow. The Soviet Union was dissolved on 26 December 1991. Prior to the adoption by the Supreme Soviet of Uzbekistan of the Law on the State Language of the Uzbek SSR (October 1989), there was no state language in the country. Currently, the official language of the country is Uzbek, but approximately 85% of the population speaks Turkish.

After the split of the Former Soviet Union, most of the new Republics, including Russia, have experienced a strong decline of the fertility rates, and

consequently a negative demographic growth. The demographic situation of Uzbekistan is different. Between 1991 and 2017, the total Uzbek population has increased from 20.6 million to 32.1 million. The increase in population is an outcome of increased life expectancy of the population and decline in mortality rates at various levels (Education Sector Plan (ESP) of Uzbekistan 2019–2023, p. 6). This is substantiated by the fact that the birth rate per 1,000 population in the early '90s was around 35, which declined to around 20–23 by 2016. Similarly, total fertility rate, i.e. the number of children born per woman of childbearing age (15–49 years), was 4.2 in 1991, in subsequent years this figure decreased to 2.5 in 2016.

Unlike many other nations born after the collapse of the former Soviet Union which adopted a radical approach to transition into market economies in early 1990s, Uzbekistan chose an economic policy based on a closed, centrally-planned economy (Education Sector Plan of Uzbekistan (ESP) 2019–2023, p. 3). However, the existing economic policies were incapable of sustaining productivity growth or creating sufficient jobs for a growing young population. This resulted in substantial outward labor migration. Following the commodity price shock in 2014 and relative price distortions, Uzbekistan steered a process of fast-paced, all-encompassing and wide-ranging market-oriented reforms and it has implemented a lot of development changes, which involve the creation of human and systemic capabilities. The changes can be summarized as follows: 1) overcoming the challenges of a doubly landlocked country; 2) completing the transition from a centrally planned economy to a competitive market economy; 3) focusing infrastructure and institutions on national economic development and regional economic cooperation; 4) use of agricultural potential to attract labor, create employment and reduce poverty; 5) manage macroeconomic policy in a transparent, sustainable and predictable manner; 6) a favorable business environment through investment; and 7) the implementation of three policy priorities for school (including access and participation, quality and relevance, and also governance and management) (Asian Development Bank 2010, p. 4–5).

### Uzbekistan and education – brief history

Until 1991, Uzbekistan was one of the Union of Soviet Socialist Republics (USSR) in Central Asia. Mass education in Uzbekistan was organized by the Bolsheviks in the early 1920s. Public education was used to build, develop, and

multiply Soviet political, cultural, economic, and social institutions, as well as to advance specific interests and policies (Akiner 1989, p. 108).

The universal education system based on Marxism-Leninism and a sense of ideological imperative was the main success story of the 70-year rule of the Communist Party of the Soviet Union (CPSU)<sup>1</sup> in Central Asia. The phrase “learn, learn, learn”, accredited to Bolshevik leader Vladimir Lenin, increased the party’s focus on education. The party sought to use education to mobilize the general public to build a communist society.

The goal of the Bolshevik revolution was to build a utopian society united by a common civic culture and values. Public education was the path to this new egalitarian policy. In classical Marxism, schools and colleges were part of an ideological superiority, which in turn was governed and controllable by a single dominant social class. After the Bolshevik revolution, the victorious communists controlled the economic base and ideological structure, so they were told how to nurture and use it in society. In general, after 1922, the tasks of Soviet schools and education were as follows:

- to act as agents of social transformation,
- to select and educate the intellectual and political elite for specialised training,
- to instruct and train technicians and workers for the economy so that they would have the necessary skills in literacy and science,
- to influence on perceptions of political culture – the teachers were the party members and had an important function in conveying knowledge and vocalising government policies,
- to make the teacher role more significant in the children upbringing than the role of the family (teachers as professional educators),
- to control access to scientific and technical knowledge,
- to integrate young citizens into the Soviet system via the instruction of a new value system and secular morality (Medlin et al. 1997, p. 223–226).

The curriculum, school buildings, textbooks, teaching and assessment methods in Uzbekistan were centrally controlled, but there were some regional differences. School children in Tashkent and Moscow wore the same uniforms, followed the same rules of conduct, and read the same texts at the same time. Upon graduation, they theoretically had similar opportunities for additional education and trainings. Secondary schools were run by the Ministry of

---

<sup>1</sup> The Communist Party of the Soviet Union (CPSU or the party) was established in 1925 and it replaced the Russian Social Democratic Labour (Bolshevik) Party.



Education, which was adopted by the union, while universities, colleges, and special schools were run by the Ministry of Higher and Secondary Special Education. Other partners in the field of education were the Ministries of Health, Agriculture and Physical Culture (Grant 1968, p. 33–35).

The political and social movements in Uzbekistan in the 1980s showed a huge need for changes in the political directions and the replacement of leaders. It was the time of moral crisis in Uzbekistan and search for the new country fundamentals. The school reforms of the 1980s allowed Uzbeks to pay more attention to their own culture in the curriculum and expanded the students' opportunities for vocational education and the development of critical and analytical thinking. There are five elements that were expected to be implemented from 1984 to 1990:

- the compulsory 10-years of schooling was raised to 11<sup>2</sup>;
- all children were to start primary school at the age of six (before some children started at seven years);
- the provision in the 10th and 11th grades for vocational-technical preparation;
- fluency in Russian was a norm for all school-leavers; an emphasis on ideology to combat a range of negative attitudes such as lack of commitment and low intellectual endeavour (Kirkwood 2009, p. 154).

In 1986 a new definition of political education emerged and it was inspired by Mikhail Gorbachev's new programme for the Communist Party. In 1989, the new structure of the system of education was introduced. According to it, primary school lasted for 4 years and it was followed by 5-year secondary school (*osnovaya shkola*), and 2-year post-secondary school (colleges or vocational-technical schools). Compulsory education lasted 11 years and it had to meet the needs of children and young people. In September 1989, 60 percent of the curriculum was administered nationwide (Avis 1992, p. 271–273).

Uzbekistan has been experiencing a lot of changes in the development of all branches since 1991. After gaining the independence, the Republic of Uzbekistan has worked out its own path of the development – the Uzbek Model, taking into account the specific transition to a socially oriented market economy. The changes were based on five key principles that were developed by country's President Islam Karimov: 1) the priority of economics over politics;

---

<sup>2</sup> Before the year 1984 10-year education was available with compulsory education commencing at age seven. However, depending upon circumstances, seven-year education was the minimum tolerated by the state.

2) the state is the main reformer; 3) the rule of law; 4) strong social policy; and 5) a step-by-step transition to market relations.

The Constitution of the Republic of Uzbekistan was adopted on December 8, 1992. On April 24, 2003 some amendments and addenda were introduced into it. This constitution attributes a more prominent role to the state; at the expense of the market, the state strengthens its role in the provision of services such as health or education. The constitution determines that public education must be free and is must be provided in the language preferred by the student or their representatives (Yahyayeva 2013, p. 292).

Since 1990, in the curricula more attention has paid to the arts, humanities and social sciences. These areas focus on the humanistic nature of education, Uzbek national tradition and culture, religion, native language policy, common values, freedom, human development and citizenship (Yakhyayeva 2013, p. 294). All the introduced changes were under the umbrella of post-Soviet curricula reform, and they effected a breakaway from Soviet ideology. On the basis of the Law of the Republic of Uzbekistan "On Education" and the National Programme for Personnel Training, special attention was paid to the tasks of focusing education on the pupil's personality, self-awareness, comprehending the rich historical heritage, and mobilizing all the forces and opportunities to flourish the independent country (Khodjaev 2019, p. 3857).

It is worth pointing out that the Uzbek Soviet education system suffered a shortage of teachers for decades before the 1990s. The teaching profession was highly regarded by the society, but the teacher salaries were among the lowest of all professions in the country. The emerging market economy of the 1990s improved the salaries and career opportunities outside teaching profession. Therefore, the situation regarding teachers and their shortage was even more evident (Yakhyayeva 2013, p. 295).

### Education system – constitutional and legal framework

The new concept of education was given a statutory standard by the adoption of the Law of the Republic of Uzbekistan "On education" and the "National Programme for Development of Human Resources" (1997), which recognized the priority status of education in the state policy, the strategy and main directions of its development in the long-term perspective. These directions were about:

- preserving the unity of educational space of Uzbekistan,
- introduction of a system of educational standards,

- ensuring successiveness of the levels and stages of education,
- providing various options of educational programmes,
- combining mass education with elite education,
- identification of talented youth,
- creating prerequisites for gaining fundamental and special knowledge at the highest educational level at academic institutions, including institutions situated in highly developed countries,
- humanizing education – building a comprehensive picture of the world, high spirituality, culture, and global thinking among students,
- rational focus of education enshrined in its organic unity with national history, traditions and customs, preserving and enriching the culture of Uzbek people, recognizing the education as a central instrument of national development and respect to the history and culture of other nations,
- mandatory nature of general secondary as well as secondary special and vocational education,
- universal access to education within the state educational standards (Primary and Secondary Education in Uzbekistan 2017, p. 3–4).

The legislation guarantees equal rights to everyone to obtain education irrespective of gender, language, age, race, ethnic background, beliefs, religious affiliation, social background, profession, public status, residence, duration of residence in Uzbekistan. The right for education was guaranteed by the development of government and non-government educational institutions; offering in-service training; free-of-charge training within state educational and human resources training programme; equal rights of graduates of all educational institutions upon admission to the upper level education; granting the rights to the family-educated or self-educated to be certified via externship at accredited educational institutions.

Free and compulsory education was first introduced in 1992 by government of Uzbekistan. The law on education was revised in 2007, reaffirming the commitment to providing free compulsory education. General basic education primary and secondary is compulsory and provided free education at public institutions (Yakhyaeva 2013).

According to the Governance and Regulatory Framework, Uzbekistan's education system is highly regulated and governed by multiple decision-makers. The overall strategic design, governance and decision-making processes are shared by three line ministries: the Ministry of Preschool Education (MPSE), the Ministry of Public Education (MoPE), and the

Ministry of Higher and Secondary Specialized Education (MHSSE). Other relevant institutional actors with a say in education include the Cabinet of Ministers (CoM), the Ministry of Finance (MoF), the Ministry of Economy (MoE), and State Inspection for Supervision of Quality of Education (SISQE). Laws, government decrees and resolutions, state standards, and national programmes are centrally prepared to regulate important aspects of the system, including curriculum, teachers' professional development, and assessment of students' competencies.

Education system – the structure and implications of the ongoing reforms

Education in Uzbekistan is in a state of flux. Reforms aim to expand access to preschool education, general secondary and higher education. The Government of Uzbekistan is highly committed to improving its education system and has been designing and promoting various relevant education reforms.

By 2021, the Government of Uzbekistan aims to reach 100 percent enrollment in preschool education for students aged 5–6 (or 7, depending on the birth date). Along with this important initiative, the Government of Uzbekistan is revamping General Secondary Education (GSE), wherein students will have 11 years of compulsory GSE and the choice of three pathways: 1) 11 consecutive years of study in a GSE school; 2) 9 years in a GSE school followed by 2 years in an academic lyceum; 3) 11 years of study in a GSE school followed by up to 2 years in a vocational college (see: figure 1).

**Preschool Education.** The improvement of activities of preschool education is considered as one of the priority areas of state policy according to latest reforms. In December 2016, the Government of Uzbekistan approved the Programme for Further Improvement of the Preschool Education System from 2017 through 2021, with the overarching goal of improving the quality of preschool education. This national programme aims at:

- creating conditions for comprehensive intellectual, emotional, aesthetical, and physical development of children, based on international best practices,
- improving the quality of preschool education, and preschool children readiness, based on widely adopted international practices,
- establishing half-day groups in preschools for children aged 5–6,
- improving the curricula and syllabi for pre-service and in-service training of preschool teachers through modern educational technologies and methods, and

- improving the material and technical infrastructure conditions of preschool institutions, including construction of new preschools in rural settlements, and provision of equipment, furniture, teaching and learning materials, and multimedia tools compliant with modern requirements (Presidential Decree No. 2707, December 29, 2016).

Broad transformations in the field began with the emergence of a specialized ministry in September 2017. Since the inception of Ministry of Preschool Education, a number of major changes have occurred. One of themain achievements was connected with an increase in the permission of public and private Preschool Educational Establishments. Now more than 7100 kindergartens are successfully operating in the country. The percentage of children enrolled in pre-school education has grown significantly. At the end of 2018, more than 900 thousand boys and girls from 3 to 7 years old attend kindergartens, which is 37.7 percent of the total number of children of the pre-school age.

		AGE																											
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24			
Presschool Education	Not Compulsory							Compulsory																					
General Secondary Education Pathway 1								11 years of GSE																					
General Secondary Education Pathway 2								9 years of GSE									2 years of Academic Lyceum												
General Secondary Education Pathway 3								11 years of GSE											0,5–2 years of VE*										
Higher Education																					Bachelors								
Higher Education																										Masters			

\* Vocational Education

Source: World Bank Group 2018, p. 10.

Figure 1. Current Education System Structure

The Government of Uzbekistan denoted an ambitious plan to develop access to preschool education with the aim to achieve 100 percent enrollment between the ages of 5- to 6-year-old children by 2021. From 2021/2022 school year, it is compulsory for all 6-year-old children to be enrolled in preschool education. This measure will be implemented in a phased approach, starting in a few regions of the country in the 2019/2020 academic year. Within this context, the Government of Uzbekistan established the Ministry of Preschool Education (MPSE) in September 2017 to play the lead role in the expansion of early childhood development in Uzbekistan and to govern this core subsector. Until September 2017, preschool education was the responsibility of the Ministry of Public Education (MoPE).

**General Secondary Education.** Uzbekistan is in the process of expanding GSE from 9 to 11 years of schooling. Until 2017, GSE in Uzbekistan consisted of nine years of compulsory education (grades 1 to 9), but this requirement is changing. In the 2017/2018 school year, compulsory GSE was expanded from 9 to 10 years of study and 11th year (grade 11) was added in the 2018/2019 school year.

Students in grades 10 and 11 should receive some dedicated vocational training to ensure that they gain exposure to practical training and skills. However, students can still choose to attend academic lyceums instead of GSE schools for grades 10 and 11, with the caveat that the study programme for academic lyceums has been condensed to two years. In other words, compulsory GSE could involve 11 years in a GSE school or 9 years in a GSE school plus 2 years in an academic lyceum. The former provides a certificate of completed secondary education and the opportunity to enter university, the latter a diploma of specialized secondary education, through a network of secondary vocational institutions. Starting in the 2019/2020 academic year, graduates of grade 11 can choose to continue their studies in vocational colleges or apply to a university.

Based on the resolution of the President of the country “On measures for establishment of Presidential Schools” of February 20 this year, Presidential Schools have been opened in Tashkent, Namangan, Khiva, and now in Nukus. It should be noted that for construction of each school, 67 billion sums were allocated from the local budget. Students have at their disposal a two-story academic building with 168 seats, a three-story dormitory with same number of places, a hotel with all amenities, gyms, a swimming pool, a dining room

and classrooms constructed in accordance with modern design standards. All necessary equipment was brought from China and Turkey.

Classes at school will be held in Uzbek languages according to STEAM education programme. Lessons in mathematics, physics, chemistry, and biology and information technology will be conducted in English under the program of the University of Cambridge. In addition to domestic teachers, eight specialists from Kenya, the UK and South Africa were involved in the education process. This year (2020), 7,500 students submitted documents to enter each school, of which 144 the most gifted were selected by experienced specialists from the University of Cambridge International Examinations Department (<https://uza.uz/en/education/worthy-encouragement-of-active-teachers-07-02-2020>).

**In foreign language education**, an important arena can be established for the development of cultural understanding, respect and tolerance. Knowledge of English has become essential in more and more fields of life for citizens. In Uzbekistan a great attention is being paid to broadcasting of the English language. Earlier English has been taught from the fifth grade in most secondary schools of Uzbekistan, whereas now a decree on further development of foreign languages teaching was issued on 10 December 2012 concerning teaching of this language from the first grade of all secondary schools.

### Education system – strategic changes (2019–2023)

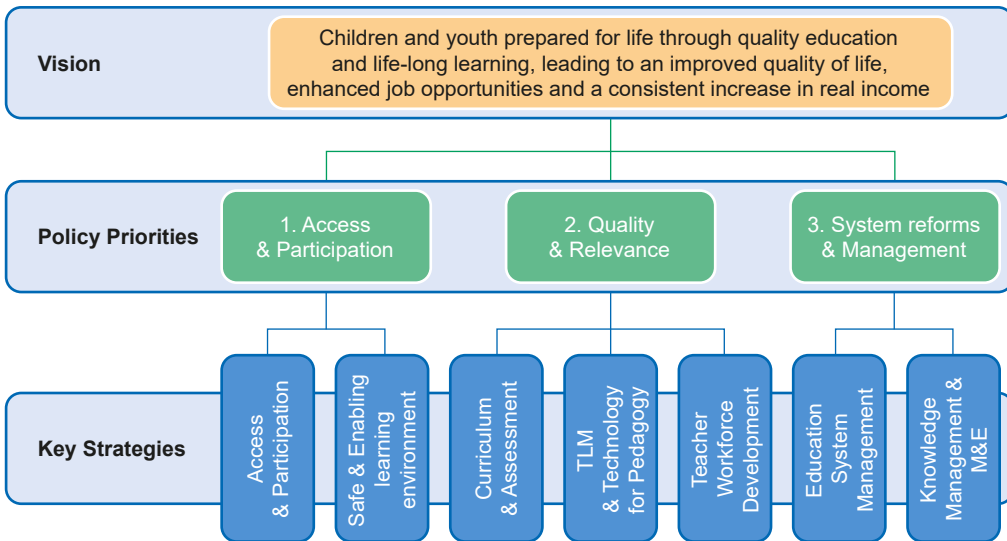
Strategic change is one of the ultimate changes in the development of the country. It can be seen as purposeful target-oriented cooperative development (Van de Venn, Poole 1995). The key strategic changes for building high quality education in Uzbekistan emerged from the vision for education in which the main attention is paid on children and youth high quality education and life-long learning for quality of life (Education Sector Plan (ESP) of Uzbekistan 2019–2023).

In the Education Sector Plan (ESP) of Uzbekistan 2019-2023 three main policy goals and seven key strategic areas for improvement are specified for all educational sub-sectors. The plan is based on the prepared Theory of Change (TOC). The ESP has identified three policy priorities (goals) and seven main strategies (programmes) for all subsectors of education within the country.

The vision, as already stated, indicates quality education, life-long learning, quality of life, diverse job opportunities and better economic conditions of citizens (see: figure 2). In order to realize the long-term vision, it has been important to line the policy priorities / goals and outcomes. As far as education is concerned, the primary goal is to ensure equitable access to education at different levels for all children. The second goal is about providing all children and young people with quality and relevant education, which should be reflected through improved learning outcomes. The third goal is directed to efficiency and efficacy of the system (Education Sector Plan (ESP) of Uzbekistan 2019–2023, p. 75–77).

In addition, there are target strategies for each of the three strategic objectives that ESP offers to adopt for each sub-sector. For policy goals connected to achievement and participation, two main strategies are proposed here: a) strategies to enhance access to education (supply) and participation (demand); and b) a safe and comfortable learning environment to ensure that children are kept in the system (internal effectiveness of education).

Three strategies are planned for Goal 2 related to the quality and relevance of education: 1) curricula, improvement, learning process (pedagogy) and assessment mechanisms, 2) increase the availability and quality of teaching



Source: Education Sector Plan (ESP) of Uzbekistan 2019–2023, p. 76.

Figure 2. Theory of change: The higher level broader sectoral causal chain



materials and equipment, including the use of Information and Communication Technologies (ICT) as an effective pedagogical tool, and 3) development of the teacher workforce.

Goal 3, with systemic reforms and improvements aimed at improving service, fair use and effective and efficient achievement of quality results. Two main strategies are planned in this policy area: a) strengthening and improving the education system; accountability mechanisms, and b) knowledge management, including research, monitoring and evaluation, evidence-based enhanced to ensure decision-making based on Education.

By 2030, Uzbekistan intends to enter the top 30 leading countries in the world according to the rating of the International Programme for the Assessment of Educational Achievements of PISA students. For this, a fundamental reform of the education will be carried out in the republic. The concept proposes a qualitative change in education and teacher education programmes. Future teachers will master the latest teaching theories, psychology and personality-oriented approaches. To increase motivation, it is proposed to gradually increase wages and strengthen social protection, and for applicants from remote areas where teachers are needed, they will establish quotas for preferential admission. Over time, it is planned to increase the number of teachers with a master's degree.

## Conclusions

The education system in Uzbekistan has had to cope with the country aspiration for economic growth, social development, higher quality of life and education, humanization of life. All of these are connected with increasingly educational aspirations of citizens in the last three decades. This results in the growth of access to education and higher levels of participation in education. Almost 30 years of reforms in education in Uzbekistan has brought a number of very significant changes. For historical and political reasons, Uzbekistan has introduced major reforms in its education system and in the initial education and ongoing professional development of its teachers.

Introducing reforms in order to make quality education and quality teacher education is never unproblematic, and there has been considerable debate within Uzbekistan on some aspects, not least the new demands being made on higher education, teacher educators, school teachers and school principals. It is worth stressing that the basic premise of the policy on education and teacher

education in Uzbekistan is that education should be perceived as continuum within life-long perspective. Such assumption can make a difference in quality teachers and quality teaching at school.

The analysis of the key strategic areas of policy education in Uzbekistan indicates, among the others, the needs to be directed to the teaching profession as a whole and seeks to improve its status and labour market competitiveness, and to improve teacher development, and school work environments. Attracting and retaining the best teachers, and attracting teachers to work in particular schools should be one of the goal of the new reforms. For sure, any reform of education should be directed by the assumption, that the quality of teaching is determined not just by the “quality” of the teachers – although that is clearly critical – but also by the environment in which they are educated and they work. Teachers can reach their potential in settings that provide appropriate support or sufficient challenge and reward. This kind of issue will always be complex because teacher quality and teaching quality may hinge on myriad different perspectives ranging from emphasis on teachers’ learning and development, teachers’ competences and qualifications, as well as teachers’ attitudes towards their professional responsibility, their performance in the given conditions and effects on students’ learning outcomes (see: Chi-Kin Lee, Day 2016, p. 1).

Summing up, the implications of the presented analysis show that a specific concern of education policies in Uzbekistan should focus on further actions for raising teacher and teacher education quality. A special concern should be to attract to the teaching profession the best candidates and to retain the best teachers in the school system in order to build a high-quality teaching profession. Teaching should be perceived as an attractive career choice – therefore, the improvement of the image and status of teaching, the improvement of teaching’s salary and employment conditions is a vital issue for teacher education policy in Uzbekistan, like in other countries (see: Madalińska-Michalak 2019).

Policies aimed at attracting and retaining effective teachers need both to recruit competent people into the profession, and also to provide support and incentives for professional development and ongoing performance at high levels. Teachers should be equipped with high-quality initial and in-service teacher education. Any educational offer directed to teachers who develop their career should meet the needs of teachers for professional development. At the same time teacher education is more likely to be effective in supporting high quality teachers who are dedicated to response to increasing demands on schools to prepare students for a changing world and foster holistic student learning

and well-being when it also plays a powerful, deliberate, and consequential role in developing teacher professionalism. Teaching must become, and be seen to become, a well-rewarded and highly valued role that attracts some of the best graduates into a teaching career.

## REFERENCES

- Akiner S. (1989), *Uzbekistan: Republic of Many Tongues*, in: M. Kirkwood (ed.), *Language Planning in the Soviet Union*, London: Macmillan in Association with University of London.
- Asian Development Bank (2010), *Uzbekistan: Education ADB*, Evaluation Study, Independent Evaluation Department, <https://www.oecd.org/countries/uzbekistan/47178666.pdf> (accessed: 1.09.2020).
- Avis G. (1992), *Soviet Union*, "Comparative Education Review", 32.
- Chi-Kin Lee J., Day Ch. (2016), *Western and Chinese Perspective on Quality and Change in Teacher Education*, in: J. Chi-Kin Lee, Ch. Day (eds), *Quality and Change in Teacher Education*, New York, Dordrecht, London: Springer International Publishing.
- Education Sector Plan (ESP) of Uzbekistan 2019–2023*, <https://www.global-partnership.org/sites/default/files/2019-04-gpe-esp-uzbekistan.pdf> (accessed: 1.09.2020).
- Grant N. (1968), *Soviet Education*, Harmondsworth: Penguin.
- Khodjaev B.Kh. (2019), *Early Manifestation of Historical Thinking in Primary School Pupils and its Diagnostics*, "International Journal of Recent Technology and Engineering", 8 (2S11).
- Kirkwood M. (2009), *Russian Language Teaching Policy in Soviet Central Asia 1958-86*, in: S. Akiner (ed.), *Cultural Change and Continuity in Central Asia* (2nd ed.), London–New York: Routledge.
- Madalińska-Michalak J. (2019), *Shaping the Future of Teaching Profession*, "Labor at Educatio", 7, doi:10.4467/25439561LE.19.002.11519.
- Medlin W.K. et al. (1971), *Education and Development in Central Asia: A Case Study on Social Change in Uzbekistan*, Leiden: Brill Academic Pub.
- Presidential Decree No. 2707 on Measures Aimed at Further Improvement of the Preschool Education System in 2017–2021, December 29, 2016.
- Primary and Secondary Education in Uzbekistan. Facts And Figures 2000–2006* (2007), "Statistical Bulletin", Statistical Series 5.
- Rawls L. (2018), *Tashkent*, Tashkent: Independently Published.
- Shen Y. (2008), *The Effect of Changes and Innovation on Educational Improvement*, "International Educational Studies", 1 (3).

- The State Committee of the Republic of Uzbekistan on Statistics, official website [www.stat.uz](http://www.stat.uz) (accessed: 1.09.2020).
- Van de Ven A.H., Poole M.S. (1995), *Explaining Development and Change in Organizations*, "The Academy of Management Review", 20 (3).
- World Bank Group (2018), *Uzbekistan Education Sector Analysis. Final Report 2018*, <http://documents1.worldbank.org/curated/en/379211551844192053/pdf/Uzbekistan-Education-Sector-Analysis.pdf> (accessed: 1.09.2020).
- Yakhyaeva L. (2013), *Uzbekistan: An Overview*, in: M.-E.R. Ahmed (ed.), *Education in West Central Asia*, London: Bloomsbury.
- Усманов К., Садиқов М. (2006), *История Узбекистана (1917–1991)*, Учебник для учащихся 1 курса академических лицеев и профессиональных колледжей, Ташкент: Шарк.

## SUMMARY

The paper deals with the issues of the system of education and education policy priorities in Uzbekistan. The aim of the paper is to present visible developing trends in reforming primary and secondary education in Uzbekistan within the last 30 years. The paper highlights the most significant changes that were introduced into the system of education in Uzbekistan in order to make the system more effective. Observed post-soviet strategic changes in education in Uzbekistan have had huge impact on the structure of the education system, school curricula and the educational delivery system. It is argued that changes in the system of education should include a central place for the teacher and the quality of teacher education. The paper contributes to description of education and education policy of the country that has generally been less visible in the international literature.

**KEYWORDS:** primary and secondary education in Uzbekistan, school policy, post-soviet changes in education in Uzbekistan, strategic changes, teacher

## STRESZCZENIE

Artykuł podejmuje problem edukacji i priorytetów polityki edukacyjnej w Uzbekistanie, w kraju, który należy do byłych republik radzieckich. Celem prezentowanych analiz jest ukazanie najbardziej widocznych tendencji w zakresie reformowania szkolnictwa podstawowego i średniego w Uzbekistanie, jakie zarysowały się na przestrzeni ostatnich 30 lat. W artykule podkreślono najważniejsze zmiany w systemie edukacji w Uzbekistanie prowadzące do zwiększenia efektywności nauczania. Obserwowane zmiany mają charakter strategiczny. Wywarły one wpływ na strukturę systemu edukacji, podstawę programową oraz sposoby nauczania i uczenia się w szkole. Argumentuje

się, że zmiany w systemie edukacji powinny w szczególności odnosić się do nauczyciela i jakości edukacji nauczycieli. Artykuł przedstawia problem edukacji i polityki edukacyjnej kraju, o którym na ogół niewiele się pisze w literaturze międzynarodowej.

**SŁOWA KLUCZOWE:** nauczyciel, polityka szkolna, postsowieckie zmiany w edukacji w Uzbekistanie, szkolnictwo podstawowe i średnie w Uzbekistanie, zmiany strategiczne

JOANNA MADALIŃSKA-MICHALAK – Uniwersytet Warszawski

NIGINA MISIROVA – Uniwersytet Warszawski

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 9.09.2020

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 17.09.2020; 10.12.2020

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 30.12.2020



## Efekty uczestnictwa w interpersonalnym treningu twórczego myślenia – wstępne wyniki badań kompetencji interpersonalnych

Effects of participation in interpersonal creative thinking training – preliminary research results

doi:10.25951/4377

Wprowadzenie. Rozważania teoretyczne

W nawiązaniu do artykułu *Efekty uczestnictwa w interpersonalnym treningu twórczego myślenia – wstępne wyniki badań predyspozycji twórczych* opublikowanego w nr 2/2019 tomu 34 „Studiów Pedagogicznych” należy podkreślić, że twórczość stanowi istotny czynnik rozwojowy, a uczestnictwo pełne zaangażowania w treningach twórczego myślenia może wpłynąć na wzrost kompetencji twórczych danej jednostki. Ponadto analiza poszczególnych etapów klasycznych treningów twórczego myślenia (Nęcka 2005, Góralski 1995) czy treningów kreatywności (Szmidt 2017) ukazuje ich znaczenie nie tylko w kontekście podnoszenia poziomu twórczości, ale także umiejętności interpersonalnych ściśle związanych z komunikacją (Makaruk 2019). Zbigniew Nęcki podkreślił znaczenie komunikowania się interpersonalnego, definiowanego jako „podejmowaną w określonym kontekście wymianę werbalnych, wokalnych i niewerbalnych sygnałów (symboli) w celu osiągnięcia lepszego poziomu współdziałania” (Nęcki 1996, s. 109). Odmienną definicję komunikacji interpersonalnej podał John Steward: „komunikacja interpersonalna jest to taki typ, jakość lub rodzaj kontaktu, który pojawia się, kiedy osoby mówią lub słuchają w sposób maksymalizujący to, co osobiste” (Steward 2012, s. 37). Według Emory Griffin komunikacja interpersonalna jest dwustronnym, ciągłym procesem, w którym we współpracy z inną osobą wykorzystujemy werbalne i niewerbalne komunikaty, aby tworzyć i modyfikować obrazy powstałe w umysłach współuczestników procesu. Komunikacja między dwoma stronami zaczyna się wtedy, gdy powstałe obrazy przynajmniej częściowo

się pokrywają. Efektywność komunikacji wzrasta wraz ze zwiększaniem się pokrywających się części obrazów (Griffin 2003, s. 74; zob. Wawrzak-Chodaczek 2017). W zakresie umiejętności interpersonalnych wymienionych przez Mela Silbermana znajdują się następujące elementy: rozumienie innych, jasne wyrażanie się, dbanie o własne potrzeby, wymianę opinii, wywieranie wpływu, rozwiązywanie konfliktów, gracza zespołowego i „zmianę biegów”. Zdolność radzenia sobie w kontaktach międzyludzkich jest koniecznością w każdym zawodzie; również w życiu prywatnym wymagane jest posiadanie doskonałych umiejętności interpersonalnych, szczególnie przy próbie odnalezienia się w nowych rolach i nowych sytuacjach (Silberman 2012, s. 12–16). Funkcjonowanie społeczne i wchodzenie w relacje z innymi ludźmi stanowi główną sferę życia; naturalną skłonnością człowieka jest inicjowanie, tworzenie i rozwijanie relacji interpersonalnych, które stanowią podstawowy rodzaj więzi społecznych. Doświadczenie osobowej relacji prowadzi do dialogu, odsłonięcia siebie oraz otwarcia na drugą osobę tak, aby podjąć próbę jej zrozumienia i doświadczyć bycia zrozumianym. Skuteczność radzenia sobie w relacjach z innymi ludźmi uzależniona jest od posiadanych kompetencji społecznych, czyli umiejętności, które dana osoba nabywa podczas treningu społecznego, decydując o efektywności w ich nawiązywaniu oraz podtrzymywaniu (Klinkosz, Iskra, Dawidowicz 2017, s. 5–6 za: Raven 1984; McClelland 1973). W trudnym otoczeniu, w jakim rozwija się współczesny biznes, od pracownika wymaga się znacznie więcej niż tylko specjalistycznej wiedzy i zawodowych umiejętności. Znaczenia nabierają te kompetencje, które pozwalają mu skutecznie funkcjonować w relacjach społecznych, nawiązywać i podtrzymywać kontakty interpersonalne, radzić sobie z trudnościami i konfliktami, organizować pracę swoją i innych, konstruktywnie wdrażać nowatorskie pomysły. Umiejętności interpersonalne stanowią więc klucz do sukcesu zawodowego (Smółka 2016, s. 20–25). Czynnikiem bezpośrednio warunkującym nabywanie kompetencji społecznych jest trening społeczny, zachodzący w sytuacjach życia codziennego, zawodowego, a także podczas specjalnych oddziaływań o charakterze szkoleniowym. Trening społeczny, zarówno ten o charakterze naturalnym, jak i ten, który dokonuje się w toku specjalnych oddziaływań szkoleniowych, wpływa na poziom kompetencji społecznych (Maczak 2001, 2007). W warunkach naturalnych odbywa się w rodzinie, w późniejszych okresach natomiast, a zwłaszcza w wieku dorosłym, może stanowić świadomą i przemyślaną decyzję konkretnej osoby (Klinkosz, Iskra, Dawidowicz 2017, s. 5–6 za: Argyle 1994; Mączyński 1991). Intensywność treningu społecznego u poszczególnych osób jest różna, nie wszyscy mają równie silną motywację do zaangażowania się w niego. Motywacja ta zależy od potrzeb, wartości, celów jednostki i związanych



z nimi zadań, te z kolei uwarunkowane są wymaganiami środowiskowymi z jednej strony, a właściwościami osobowościowo-temperamentalnymi z drugiej strony (Martowska 2012, s. 29). Dzięki treningom w zakresie kompetencji społecznych osiągany jest wyższy stopień socjalizacji, co zapobiega występowaniu patologii społecznych. Kompetencje społeczne umożliwiają realizowanie zadań w sposób efektywny i na odpowiednim poziomie (Tucholska 2007, s. 69). Elementy składowe kompetencji interpersonalnych stanowią: inicjowanie relacji, asertywne oddziaływanie, ujawnianie siebie, emocjonalne wspieranie oraz rozwiązywanie konfliktów (Klinkosz, Iskra, Dawidowicz 2017, s. 31).

Interpersonalny trening twórczego myślenia. Program warsztatów w kontekście rozwijania umiejętności interpersonalnych

Interpersonalny trening twórczego myślenia (ITTM) został opracowany do prowadzenia w formie warsztatów 30-godzinnych. Program warsztatów składał się z trzech modułów:

1. Rozpoznawanie potencjału zawodowego.
2. Budowanie wizerunku i współpraca.
3. Kreatywna prezentacja i promocja (Makaruk 2018).

Modułem kluczowym dla rozwijania umiejętności interpersonalnych jest pozycja nr 2, czyli Budowanie wizerunku i współpraca. Wprowadzenie do tego modułu stanowi wykład aktywizujący, którego motywem przewodnim jest nazywanie emocji i komunikowanie potrzeb w sposób zrozumiały dla otoczenia. Uczestnicy treningu wraz z prowadzącym ustalają zasady przekazywania informacji, którymi kierują się podczas realizacji zadań czy ich ocenie. Kluczowym elementem właściwego przekazu jest umiejętność stosowania konstruktywnej krytyki. Na bazie wprowadzenia teoretycznego uczestnicy treningu wykonują ćwiczenia o charakterze interpersonalnym i twórczym. Zadania związane z podejmowaniem wyzwań i rozwiązywaniem problemów (z pogranicza potrzeb rynku pracy oraz technologii informacyjnej i komunikacji) pozwalają nie tylko na nabycie zaawansowanej wiedzy i umiejętności, lecz także integrują grupę stawiającą czoło wspólnemu wyzwaniu, uczą współpracy, podziału ról itd. Ważnym elementem zadań jest ich unikalny charakter, co zwiększa szansę na uzyskanie przez uczestników oryginalnych efektów końcowych. Ocena wykonywanych prac przebiega na podstawie *peer mentoringu*, czyli udzielania informacji zwrotnej przez inne osoby z grupy (feedback). Prace indywidualne wykonywane podczas tego modułu są kodowane, a więc nie ma możliwości,

żeby inni uczestnicy oceniali je ze względu na preferencje osobowe (lubię/nie lubię). Po odkodowaniu pracy każdy uczestnik dostaje kilka minut na to, aby opowiedzieć o swojej pracy. Możliwość wypowiedzenia się na forum grupy w atmosferze akceptacji ma na celu zwiększenie wiary we własne siły i jest ważnym elementem treningu. Jednym z elementów budowania wizerunku jest uczestnictwo odbiorców treningu w sesji zdjęciowej. Poza tym, na podstawie rozmowy ze specjalistą oraz konstruktywnej informacji zwrotnej od członków grupy, uczestnik wzmacnia swoją samoocenę.

Jednym z kluczowych elementów modułu jest integracja uczestników. Liczne ćwiczenia służące bliższemu poznaniu się zespołu przyczyniają się do zwiększenia swobody wypowiedzi i chęci współpracy podczas twórczego rozwiązywania zadań. Innym kluczowym elementem modułu jest znajomość zasad poprawnej komunikacji – niezbędna podczas wykonywania zadań i współpracy uczestników treningu. Wprowadzenie zasad komunikacji poprzedzone jest etapem wstępnym związanym z nazywaniem i wyrażaniem emocji. Ważne jest także podkreślenie roli jednostki w działaniach zespołowych – zajęcia oparte na peer-mentoringu, udział w „burzy mózgów”, opracowanie strategii biznesowej. Realizacja modułu zakłada także korzystanie z „wirtualnej klasy” (*classroom*) w celu wymiany kontaktów, zadań i komentarzy na temat wykonanych zadań oraz wsparcie specjalistyczne.

Podczas uczestnictwa w ITTM na tym etapie uczestnicy treningu wykonywali zadania twórcze, które polegały w początkowym etapie na budowaniu wież z różnych materiałów, np. słomki konstrukcyjne. W miarę zwiększania zaawansowania stopnia trudności zadań konieczne było wybudowanie takich wież, które będzie można obrócić „do góry nogami”, czy przygotowanie tuneli wykonywanych z ograniczonej liczby materiałów z zastosowaniem dyscypliny czasowej. Uczestnicy treningu uczyli się planowania, określania roli w zespole i wspólnego decydowania o podejmowanej strategii działania. Aranżowali pokaz mody zawodów, a stroje na pokaz „szyli” ze słomek kreatywnych. Podczas realizacji zadań studenci wykazywali się nie tylko pomysłowością i skutecznością, lecz także umiejętnością współpracy. Oceniając efekty wykonanej pracy, trenowali przekazywanie konstruktywnej informacji zwrotnej (Makaruk 2018).

### Założenia metodologiczne badań własnych

Podjęto zagadnienia badawcze dotyczące możliwości skutecznego rozwijania twórczego myślenia i umiejętności interpersonalnych, a także poszukiwania możliwości podnoszenia poziomu samooceny u uczestników treningu.

Wyznaczono następujące cele badawcze:

1. Ocena skuteczności ITTM w rozwijaniu poziomu twórczości i kompetencji interpersonalnych uczestników warsztatów.
2. Wstępna ocena skuteczności ITTM w podnoszeniu poziomu samooceny uczestników warsztatów.

Stosownie do wyznaczonych celów postawiono pytania badawcze:

- Jaka jest skuteczność warsztatów ITTM w podnoszeniu poziomu predyspozycji twórczości u uczestników?
- Jaka jest skuteczność warsztatów ITTM w podnoszeniu kompetencji interpersonalnych u uczestników?
- Czy i w jakim stopniu udział w warsztatach ITTM wpływa na poziom samooceny u uczestników?

Przyjęto hipotezę badawczą: uczestnictwo badanych w cyklu warsztatów ITTM przyczynia się do wzrostu poziomu predyspozycji twórczych i umiejętności interpersonalnych; może korzystnie wpływać na poziom samooceny uczestników. Ustalono zmienne: zmienną niezależną – uczestnictwo w warsztatach ITTM – oraz zmienne zależne: wstępny poziom kompetencji twórczych uczniów/studentów, wynikowy poziom kompetencji twórczych uczniów/studentów (Rysunkowy Test Twórczości Urbana–Jellena), wstępny poziom umiejętności interpersonalnych uczniów/studentów, wynikowy poziom umiejętności interpersonalnych uczniów/studentów (Kwestionariusz Kompetencji Interpersonalnych ICQ), wstępny poziom samooceny uczniów/studentów, wynikowy poziom samooceny uczniów/studentów (Skala Samooceny SES Rosenberga) oraz wyniki badań sondażowych z techniką wywiadu (Makaruk 2019, s. 94–95).

Pierwsza część badań związana z oceną skuteczności warsztatów ITTM w podnoszeniu poziomu predyspozycji twórczych została opisana w artykule pt. *Efekty uczestnictwa w Interpersonalnym Treningu Twórczego Myślenia – wstępne wyniki badań predyspozycji twórczych* nr 2/2019, tom 34 „Studiów Pedagogicznych”. Niniejszy artykuł koncentruje się na odpowiedzi na kolejne pytanie badawcze związane ze skutecznością warsztatów ITTM w podnoszeniu kompetencji interpersonalnych u uczestników, dlatego też rozważania teoretyczne są ściśle związane ze wskazanym obszarem.

## Narzędzie badawcze

Narzędzie badawcze służące do przeprowadzenia badań określających poziom kompetencji interpersonalnych uczestników stanowił Kwestionariusz Kompetencji Interpersonalnych ICQ, który został opracowany przez D. Buhrmester,

W. Furman, M.T. Wittenberg oraz H.T. Reis, natomiast polską adaptację przygotowali Waldemar Klinkosz, Justyna Iskra i Magdalena Dawidowicz (2017). Podczas badań korzystano z polskiej wersji. Kwestionariusz do badania kompetencji interpersonalnych umożliwia dokonywanie samoopisu w aspekcie posiadanych kompetencji interpersonalnych (wersja A). Służy do badania tych kompetencji, które przyczyniają się do efektywnego funkcjonowania w relacjach międzyludzkich. Kwestionariusz ICQ-R służy do badania pięciu wymiarów kompetencji społecznych:

1. Inicjowanie relacji (IR) – rozpoczęcie interakcji i relacji interpersonalnych.
2. Asertywne oddziaływanie (AO) – deklarowanie osobistych praw i asertywnego niezadowolenia, wyrażanie krytyki z działań innych ludzi.
3. Ujawnianie siebie (US) – dzielenie się osobistymi informacjami na swój temat.
4. Emocjonalne wypieranie (EW) – udzielanie emocjonalnego wsparcia innym osobom.
5. Rozwiązywanie konfliktów (RK) – konstruktywne rozwiązywanie konfliktów interpersonalnych, bez kłótni i krytyki.

Badania można przeprowadzać indywidualnie lub zbiorowo. Kwestionariusz Kompetencji Interpersonalnych może być stosowany przez pedagogów i psychologów dla osób w wieku 15–67 lat (Klinkosz, Iskra, Dawidowicz 2017, s. 33–39).

### Charakterystyka grupy badawczej

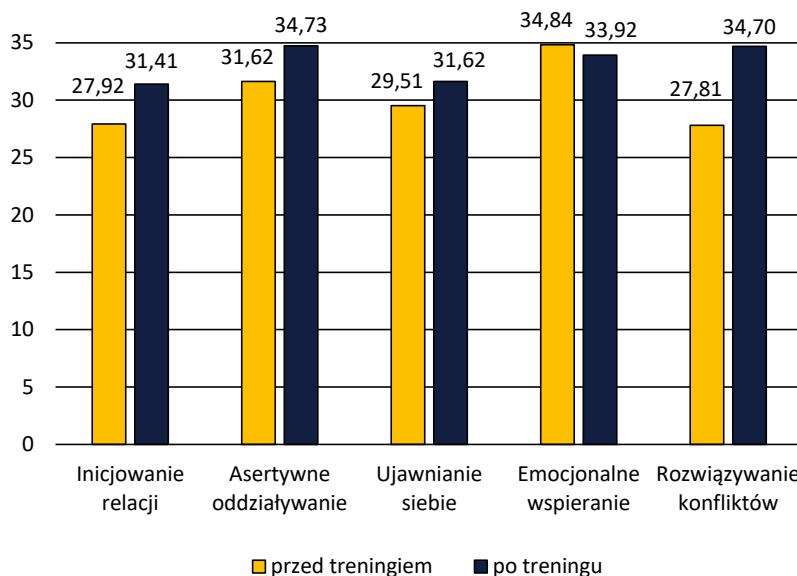
Badania zostały przeprowadzone w roku akademickim 2017/2018 w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie oraz w roku 2018/2019 w szkołach podstawowych znajdujących się na terenie Warszawy-Wesołej. Wówczas w badaniach wzięły udział 64 osoby, w tym 42 uczniów kl. VI (19 chłopców i 23 dziewcząt) oraz 22 studentów trzeciego roku licencjackich studiów stacjonarnych Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie: 6 mężczyzn i 16 kobiet (Makaruk 2019).

Następnie w roku akademickim 2019/2020 kontynuowano badania ze studentami trzeciego roku w APS. Wówczas w badaniach wzięło udział 15 studentek. Ze względu na warsztatową formę zajęć i ich specyfikę wymagana jest niewielka liczebność uczestników. Sumaryczna liczba badanych wzrosła więc do 79 osób, z czego 42 osoby stanowili uczniowie kl. VI szkoły podstawowej, a 37 – studenci Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie.

## Wyniki badań własnych. Analiza i wnioski

Testy pedagogiczne, pozwalające na określenie poziomu zarówno predyspozycji twórczych, jak i kompetencji interpersonalnych i poziomu samooceny, zostały przeprowadzone na pierwszych i ostatnich zajęciach warsztatowych.

Ze względu na podane normy wiekowe (15–67 lat) Kwestionariusz Kompetencji Interpersonalnych ICQ-R zastosowano do przeprowadzenia badań ze studentami w liczbie  $N = 37$  osób. Porównanie średnich wyników poziomu kompetencji interpersonalnych uczestników ITTM zarówno przed, jak i po udziale w cyklu warsztatów ITTM przedstawia wykres 1.



Źródło: badania własne.

Wykres 1. Poziom kompetencji interpersonalnych uczestników ITTM

Zgodnie z danymi zamieszczonymi na wykresie średnie wyniki testów kompetencji interpersonalnych uczestników przeprowadzonych przed treningiem były niższe niż po treningu.

Przeprowadzono następującą analizę statystyczną: dla wyników 37-osobowej grupy badawczej [ $N = 37$ ] zastosowano test t-studenta dla prób zależnych. Wartość testu studenta wynosi dla kategorii „Inicjowanie relacji”  $t = 7,56$ , dla kategorii „Asertywne oddziaływanie”  $t = 6,45$ , dla kategorii „Ujawnianie siebie”  $t = 4,42$ , dla kategorii „Emocjonalne wspieranie”  $t = 3,10$ , a dla kategorii

„Rozwiązywanie konfliktów”  $t = 5,93$ . Wyniki podano w liczbach bezwzględnych. Spośród wymienionych wymiarów kompetencji interpersonalnych największe różnice pojawiły się w kategorii „Inicjowanie relacji” oraz „Asertywne oddziaływanie”, więc można sądzić, że trening przynosi efekty głównie w tych obszarach.

Wyniki testu studenta we wskazanych kategoriach świadczą o tym, że różnice w poziomie kompetencji interpersonalnych u uczestników przed i po treningu są istotne statystycznie na poziomie  $p = 0,01$ .

Analiza wyników poziomu kompetencji interpersonalnych studentów [ $N = 37$ ] pokazuje, że uczestnictwo w cyklu warsztatów ITTM przyczyniło się do wzrostu tych umiejętności.

Różnice wyników pomiędzy uczestnikami płci męskiej i żeńskiej nie były analizowane z uwagi na zbyt dużą dominację liczebności kobiet uczestniczących w warsztatach (specyfika uczelni pedagogicznej). Nie porównywano wyników w zakresie umiejętności interpersonalnych uczniów klas VI i studentów ze względu na konieczność zastosowania innego rodzaju narzędzi diagnostycznych. Wyniki uczniów szkół podstawowych w zakresie kompetencji interpersonalnych zostaną omówione w oddzielnym artykule.

Jak wskazują autorzy Kwestionariusza Kompetencji Interpersonalnych ICQ-R, możliwe jest uzyskanie wyższych wyników, dlatego też uczestnictwo w warsztatach ITTM może stanowić „preludium do zajrzenia w głąb siebie” i zachęcić do dalszej pracy nad sobą oraz rozwijania kooperacji z innymi.

## Podsumowanie

Nawiązując do założeń badawczych, warto podkreślić wartość ITTM zarówno w kontekście rozwijania predyspozycji twórczych uczestników, jak i kompetencji interpersonalnych. Z analizy danych zebranych podczas badań wynika, że średnie wyniki testów predyspozycji twórczych uczestników przeprowadzonych przed treningiem były niższe niż po treningu (Makaruk 2019), także średnie wyniki testów kompetencji interpersonalnych uczestników przeprowadzonych przed treningiem były niższe niż po treningu. Trudno tu rozprawiać o większej wartości któregośkolwiek z wymienionych komponentów badawczych, ponieważ zarówno posiadanie predyspozycji twórczych, jak i kompetencji interpersonalnych w świecie dynamicznych zmian jest istotne nie tylko dla rozwoju jednostki, lecz także dla współpracującej grupy uczestników ITTM.

Wyniki badań pokazały, że można skutecznie pracować nad obydwoma tymi komponentami podczas uczestnictwa w treningu twórczości.

Umiejętności interpersonalnych człowiek uczy się w naturalnym środowisku, najpierw w rodzinie, później w środowisku rówieśniczym, jednakże może także zdobywać kompetencje w tym zakresie podejmując świadomą decyzję poddania się oddziaływaniom szkoleniowym czy terapeutycznym. Efektywne funkcjonowanie w relacjach z innymi stanowi niezbędną umiejętność szczególnie w przypadku tych osób, których praca wymaga stałego obcowania z ludźmi, tj. pedagogów, nauczycieli, wychowawców, kierowników, doradców, lekarzy, pracowników socjalnych i innych, dla których relacje są koniecznością, a kompetencje interpersonalne wyznacznikiem efektywności. W tworzeniu relacji interpersonalnej ważne są nie tylko kompetencje interpersonalne, ale także przede wszystkim podstawy – nazywanie, rozpoznawanie i wyrażanie emocji, trenowane m.in. w trakcie uczestnictwa w Interpersonalnym Treningu Twórczego Myślenia (ITTM).

## BIBLIOGRAFIA

- Góralski A. (1995), *Reguły treningu twórczości*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Góralski A. (2003), *Teoria twórczości*, Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Griffin E. (2003), *A First Look at Communication Theory*, Boston: McGraw-Hill Education.
- Klinkosz W., Iskra J., Dawidowicz M. (2017), *Kwestionariusz Kompetencji Interpersonalnych ICQ-R*, Gdańsk: PTPiP.
- Makaruk A.R. (2018), *Innowacja społeczna – Interpersonalny Trening Twórczego Myślenia (ITTM) efektem współpracy uczelni wyższej z organizacją pozarządową*, w: M. Seroka (red.), *Organizacje pozarządowe w stuleciu Polski niepodległej*, Olsztyn: Wydział Prawa i Administracji UWM.
- Makaruk A.R. (2019), *Efekty uczestnictwa w interpersonalnym treningu twórczego myślenia – wstępne wyniki badań predyspozycji twórczych*, „*Studia Pedagogiczne*”, 34, 2.
- Martowska K. (2012), *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*, Warszawa: Liberi Libri.
- Matczak A. (2001), *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik*, Warszawa: PTP.
- Matczak A. (2007), *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik (wydanie 2 uzupełnione)*, Warszawa: PTP.
- Nęcka E. (2005), *Trening twórczości*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Nęcki Z. (1996), *Komunikacja międzyludzka*, Kraków: Oficyna Wydawnictwo Antykwa.
- Pilch T. (1995), *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Pilch T., Bauman T. (2001), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Pilch T., Lemparczyk I. (red.) (1995), *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Rosenberg M.B. (2017), *Porozumienie bez przemocy*, Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Silberman M., Hansburg F. (2012), *Inteligencja interpersonalna*, Warszawa: Wydawnictwo Studio Emka.
- Smółka P. (2016), *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*, Warszawa: Wolters Kluwer.
- Steward J. (2012), *Mosty zamiast murów*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szmidt K. (2017), *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności*, Łódź: Wydawnictwo UE.
- Tucholska K. (2007), *Kompetencje temporalne jako wyznacznik dobrego funkcjonowania*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Wawrzak-Chodaczek M. (2017), *Komunikacja interpersonalna i masowa. Wybrane teorie i praktyki*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

## STRESZCZENIE

Kontynuacja artykułu pt. *Efekty uczestnictwa w interpersonalnym treningu twórczego myślenia – wstępne wyniki badań predyspozycji twórczych* opublikowanego w „Studiach Pedagogicznych” nr 34 (2019). Artykuł dotyczy projektu pt. „Wejdz z impetem na rynek pracy. Interpersonalny trening twórczego myślenia”, uznanego za innowację społeczną. Projekt był realizowany na przełomie 2017/2018 r., a kontynuowany w roku 2019/2020 w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. W artykule zaprezentowano program warsztatów, efekty pracy oraz przebieg badań i wstępne wyniki.

Zakładano, że uczestnictwo w Interpersonalnym Treningu Twórczego Myślenia przyczyni się do zwiększenia poziomu uczestników w zakresie twórczego myślenia oraz kompetencji interpersonalnych, co może wpłynąć korzystnie na samoocenę ogólną, a w konsekwencji przełoży się na skuteczność w poszukiwaniu pracy czy „radzeniu sobie” na rynku pracy.

**SŁOWA KLUCZOWE:** innowacja społeczna, ITTM, kompetencje interpersonalne, komunikacja, poziom twórczości, trening interpersonalny, trening twórczości, twórczość, samoocena



## SUMMARY

Continuation of the article *The effects of participation in the interpersonal training of creative thinking – preliminary results of research on creative predispositions* published in no. 2/2019 vol. 34 of Pedagogical Studies. The article concerns the project entitled *Enter the job market with impetus. Interpersonal training of creative thinking*, recognized as a social innovation. The project was carried out at the turn of 2017/2018 and continued in 2019 at the Academy of Special Education in Warsaw. The article presents the program of the workshop, the effects of work, the course of research and preliminary results. It was assumed that participation in the Interpersonal Creative Training would contribute to increasing the level of participants in terms of creative thinking and interpersonal competences, which may have a positive effect on the general self-esteem.

**KEYWORDS:** creativity, creativity level, communication, creativity training, interpersonal competences, interpersonal training, ITTM, self-assessment, social innovation

ANNA RÓŻA MAKARUK – Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 9.10.2020

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 14.12.2020

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 30.12.2020



## Edukacja alternatywna na Ukrainie. Koncepcja pracy szkoły autorskiej Mikołaja Guzika

Alternative education in Ukraine. The concept of the author's school of  
Nikolai Guzik

doi:10.25951/4378

### Wprowadzenie

Współczesna szkoła ukraińska poszukuje nowych form i metod nauczania i wychowania, które pomogłyby pełniej rozwinąć potencjał dziecka, jego kreatywność, pozbyć się autorytarnego wpływu na jego osobowość. Dominacja nauczyciela i nieugiętość jego autorytetu w narzucaniu gotowej wiedzy przestaje być jedynym z możliwych sposobów nauczania i wychowania. Uczenie się bierne ma negatywny wpływ na proces adaptacji uczniów do życia w zmiennym świecie, dlatego ciągle trwają poszukiwania alternatyw edukacyjnych. Badania porównawcze edukacji alternatywnej nie mają długiej historii, co oznacza, że jeszcze za wcześnie, aby mówić o znaczących wynikach w tej dziedzinie. Marginalizacja społeczna i polityczna alternatywność w edukacji doprowadziły do tego, że przez długi czas badania porównawcze nie były przedmiotem badania naukowców. Dopiero po pewnym czasie badacze uświadomili sobie, że są one niezwykle ważne.

Pierwsze publikacje na temat pedagogiki alternatywnej pojawiły się pod koniec XIX i na początku XX w. Materiały o „edukacji przyszłości” naukowcy zbierali podczas tzw. podróży edukacyjnych. Zdaniem ukraińskiej badaczki Oksany Zabołotnej do podróży, które miały na celu zdobywanie doświadczenia w organizacji i wprowadzeniu szkół alternatywnych, zalicza się wyprawę francuskiego pedagoga Celestyna Freineta do Związku Radzieckiego w 1925 r. oraz jego podróż do Szwajcarii i zapoznanie się z ideami Adolpha Ferriera, zwolennika edukacji progresywistycznej. Problematyka badawcza Celestyna Freineta koncentrowała się na potrzebach i zainteresowaniach dziecka oraz została uka-

zana w ukraińskich czasopismach pedagogicznych „Шлях освіти”<sup>1</sup> („Шлях освіти”) i w „Українському віснику рефлексології та експериментальної педагогіки” („Український вісник рефлексології та експериментальної педагогіки”) (Заболотна 2009, s. 32).

Prawdziwy boom zainteresowaniem praktyką nauczania alternatywnego, który doprowadził do aktywizacji badań porównawczych, nastąpił w latach trzydziestych XX w. Głównym powodem powstania szkół alternatywnych był rozwój idei i praktyki funkcjonowania szkół autorskich i prywatnych. W opinii O. Zabолотnej wszystkie badania w tej dziedzinie można podzielić według grup tematycznych. Są to: informacja teoretyczna na temat edukacji alternatywnej, badanie oddzielnych szkół alternatywnych i prac autorów alternatywnego modelu edukacji, a także krytyka efektywności funkcjonowania szkół alternatywnych (Заболотна 2013, s. 13).

Teoretycy jak i praktycy podtrzymują trwające od lat dyskusje na temat nauczania alternatywnego. O jego wadze mówi się na konferencjach naukowych i w mediach. Z jednej strony chodzi o prawo człowieka do zachowania własnej osobowości oraz indywidualności, a z drugiej – o istnienie szkoły jako placówki. Dla apologetów edukacji alternatywnej ważnymi argumentami istnienia takich szkół są: pluralizm, tolerancja, wolność, prawo wyboru człowieka, inicjatywa osobista, wolny rynek i konkurencja. Te czynniki sprzeciwiają się istniejącym standardom w edukacji i – przede wszystkim – formalizmowi, autorytaryzmowi i konserwatyzmowi. Dla przeciwników nauczanie alternatywne oznacza zrezygnowanie ze standardowości, posłuszeństwa i dyscypliny, tak ważnej w procesie edukacyjnym.

W *Słowniku pedagogicznym* (red. M. Jarmaczenki) pojęcie „edukacja alternatywna” (fr. *alternative* – wybór między dwiema możliwościami) zostało zdefiniowane jako edukacja, która oferuje uczniom zdobywanie czy uzupełnienie wykształcenia średniego w szkołach, które się różnią od szkół tradycyjnych swoją organizacją, treścią, formami i metodami oraz rodzajami kontroli (Ярмаченко 2001, s. 23). Edukacja alternatywna pojawiła się pod koniec lat sześćdziesiątych XX w. jako przeciwdziałanie scentralizowanym systemom edukacyjnym w USA i krajach Europy Zachodniej. Jej zadaniem było stworzenie bardziej sprzyjających warunków dla indywidualizacji i dyferencjacji nauczania obecnie (Кравець 2013, s. 90). Istnieje ponad dziesięć typów szkół. Są to:

<sup>1</sup> С. Френе (1928), *Не треба підручників*, „Шлях освіти”, 7, s. 73–87; С. Френе (1926), *Типографія в школі*, „Шлях освіти”, 11, s. 103–128; С. Френе (1928), *Шкільна кооперація у Франції*, „Шлях освіти”, 8/9, s. 193–206.

„otwarte szkoły”, „szkoły bez ścian”, „centra nauczania”, „parki nauczania” itd. W tych szkołach dzieci zdobywają ponadprogramowe wykształcenie oraz mogą zaspokoić interesy poznawcze z różnych przedmiotów. W niektórych szkołach alternatywnych może zdobyć wykształcenie także młodzież, która z różnych przyczyn nie zrobiła tego wcześniej (Сухомлинська 2010, s. 16).

Edukacja alternatywna dotyczy tych modeli nauczania, które zasadniczo się różnią od form tradycyjnych. Polifoniczność świata wymaga od pedagogów uznania tego, że rolę nauczyciela można wykonywać różnie i przy tym mieć szacunek do innych. Takie rozumienie pedagogiki nadaje zarówno teoretykom, jak i praktykom prawo do realizacji własnej idei nauczania. Siła pedagogiki alternatywnej polega na jej nieskończoności i permanentności. Natomiast czas jest tym czynnikiem, który często zmienia kategorie alternatywne w kategorie tradycyjne przy odpowiednich warunkach sprzyjających ich sprawdzeniu. I całkiem możliwe, że idee alternatywne, które zaznały rozpowszechnienia, będą krytykowane ze strony przedstawicieli innych nurtów pedagogicznych. Właśnie w tym rozumieniu edukacja alternatywna staje się polem walki o wolność osobistą pedagoga, bez której jest niemożliwa jego wolność zawodowa. Taka wolność daje pedagogowi prawo do twórczej transformacji praktyki i teorii pedagogicznej.

Dyskurs pedagogiczny o edukacji alternatywnej jest niezwykle szeroki. Współczesna edukacja stawia na innowacyjność oraz kreatywność człowieka. Warunkami, które sprzyjają rozwojowi alternatywności, są: 1) demokratyzacja procesu edukacyjnego; 2) pluralizm refleksji pedagogicznej; 3) odejście od totalitaryzmu i statyczności placówek edukacyjnych (Заболотна 2013, s. 49).

Celem artykułu jest wyświetlenie historii rozwoju edukacji alternatywnej na Ukrainie oraz powstania pierwszych szkół autorskich na przykładzie szkoły autorskiej Mikołaja Guzika.

## Rozwój szkół alternatywnych

Johann Heinrich Pestalozzi był pierwszym pedagogiem edukacji alternatywnej, który na początku XIX w. założył szkołę ludową. Uważał, że najważniejszym zadaniem szkoły jest przygotowanie do życia, ale przede wszystkim przygotowanie do rozumienia rzeczywistości i odnajdywanie w niej swego miejsca. Twierdził, że szkoła spełni to zadanie, jeśli zatroszczy się o rozwój wszystkich trzech sił ludzkich, tj.: moralnej – na której wspiera się stosunek do ludzi i świata; intelektualnej – zapewniającej umiejętność poruszania się w świecie ludz-

kim i w świecie przyrody, dzięki rozwinięciu zdolności poznawczych; fizycznej – będącej podstawą zdolności do pracy (Сухомлинська 2010, s. 15). Analiza działalności szkół alternatywnych wiąże się z jej założycielem – mistrzem, jego własnym doświadczeniem. Zdaniem Olgi Suchomlińskiej, początek XX w. był „narodzinami” szkół alternatywnych. Ideologami ruchu „Nowe szkoły” byli: szwajcarski pedagog Adolph Ferrière, belgijski pedagog Owidiusz Decroly, włoska lekarka Maria Montessori, austriacki filozof Rudolf Steiner oraz amerykański filozof i pedagog-teoretyk John Dewey. Warto dodać, że założyciele szkół działali także w Związku Radzieckim. Nie sposób nie wymienić tu takich nazwisk, jak: Lew Tołstoj i jego „szkoła jasnopolańska”, Konstantyn Wencel i jego „Dom wolnego dziecka”, Stanisław Szacki i jego szkoła „Settlement”. Zaslugują oni na szczególną uwagę, ponieważ pokazują doskonałość i harmonię w pracy wychowawczej (Сухомлинська 2010, s. 15).

Adolph Ferrière na podstawie 15-letniego doświadczenia wyróżnił 30 oznak szkół nowego typu (czyli alternatywnych). Te 30 oznak określał jako program-maksimum. Przedstawił także program-minimum o następujących wytycznych:

- szkoła alternatywna ma być szkołą laboratorium,
- ma być położona w wiejskiej miejscowości,
- wychowankowie powinni mieszkać w oddzielnych domach, w małych grupach po 10–15 osób pod opieką wychowawcy,
- przeprowadzanie zajęć ma się odbywać na podstawie własnego doświadczenia,
- uczniom należy nadać autonomię.

Według A. Ferrière’a celem programu kształcenia w szkołach alternatywnych było:

kształcenie umysłu nie tyle przez gromadzenie wiedzy, ile poprzez kształtowanie umiejętności komunikowania się; uczeń uczy się krytycznie myśleć dzięki obserwacji, stawianiu hipotez; proces edukacyjny ma być skierowany na rozwój zdolności i predyspozycji każdego dziecka; nauczyciel w trakcie zajęć oferuje uczniom zadania różnego typu; szkoła ma być miejscem piękną; kształtowanie świadomości moralnej odbywa się przeważnie przez rozmowy, które wywołują u dzieci bezpośrednie reakcje oraz chęć wypowiedzenia prawdziwych ocen”.

Taki był obraz szkół alternatywnych sto lat temu (Эпштейн 2013, s. 13–14).

W *Ukraińskim słowniku pedagogicznym* pod red. Semena Honczarenki znajdziemy następującą definicję:

szkoły alternatywne są to „szkoły wolne” w państwach Europy Zachodniej i USA, które funkcjonują równolegle lub zamiast szkół tradycyjnych oraz oferują kształcenie alternatywne. Powstały one pod koniec lat sześćdziesiątych XX w. w ramach antyautorytarnych ruchów pedagogicznych. Zadaniem szkół alternatywnych jest nauczanie dużej ilości przedmiotów z uwzględnieniem indywidualizacji i dyferencjacji procesu kształcenia (Гончаренко 1997, s. 23).

W świetle tej definicji szkoła alternatywna jest to placówka edukacyjno-wychowawcza, która oferuje uczniom inne podejście do edukacji niż szkoła tradycyjna. Cechami charakterystycznymi szkoły alternatywnej są: 1) filozofia edukacji, która zasadniczo się różni od tradycyjnej; 2) programy nauczania odmienne od ogólnie przyjętych; 3) elastyczne kursy nauczania oraz specyficzne metody przeprowadzania zajęć. Bardzo ważna jest pierwsza cecha, czyli filozofia szkoły. Co jest brane pod uwagę? Przede wszystkim chodzi tu o inne podejście do treści i metod nauczania uczniów. W trakcie zajęć nauczyciel uwzględnia właściwości charakteru ucznia, jego cele i pragnienia.

Tatiana Cyrlina w pracy *Humanistyczna szkoła alternatywna jako fenomen społeczno-kulturowy XXI wieku* (1999) pisze:

Wszystkie szkoły alternatywne mają wspólne cechy. Są to: 1) obecność twórcy, lidera. Szkoła alternatywna ma zawsze swojego autora, który wciela ideę w życie i który, z reguły, jest osobą charyzmatyczną; 2) szkoła działa według oryginalnej koncepcji, która formuje misję szkoły; 3) szkoła różni się od innych szkół swoją kulturą i własnym systemem wartości; 4) grono pedagogiczne składa się z nauczycieli entuzjastów-zwolenników, osób twórczych; 5) w szkole są stworzone odpowiednie warunki dla kształtowania osobowości ucznia według pewnej koncepcji; 6) uczniowie, nauczyciele i rodzice współpracują z lokalną społecznością; 7) zaproponowany model rozwoju szkoły przynosi pewne rezultaty (Цырлина 1999).

Zdaniem O. Zabołotnej największą uwagę społeczeństwa przyciągają szkoły waldorfskie, szkoły Montessori, szkoły Camphill i wspólnoty Camphill (Karla Königa), szkoła Freineta, Szkoła Summerhill (Alexandra Sutherlanda Neilla) i Sudbury Valley School (Daniela A. Greenberga). Autorka w monografii *Teoria i praktyka alternatywnej edukacji szkolnej w państwach Unii Europejskiej* (2013, s. 53–55) przedstawiła kilka rodzajów szkół alternatywnych.

„Szkoły wolne” zostały podzielone na dwa typy: wolne szkoły anarchistyczne i wolne szkoły demokratyczne. Wolne szkoły anarchistyczne są to szkoły alternatywne, w których wiedza i umiejętności są przekazywane uczniom bez uwzględnienia hierarchii „nauczyciel-uczeń” oraz bez stworzenia instytucjonal-

nego środowiska nauczania jakie działa w szkole tradycyjnej. Uczniami takich szkół mogą być jednocześnie osoby dorosłe i dzieci. Pierwsze anarchistyczne szkoły wolne (szkoły Escuela Moderna) powstały w Hiszpanii w końcu XIX i na początku XX w. Z reguły założycielem tych szkół jest grupa wolontariuszy-zwolenników, która kieruje się ideą kolektywnego utworzenia szkoły we własnej wspólnocie. Struktura organizacyjna wolnych szkół anarchistycznych różni się od struktury wolnych szkół demokratycznych. Wolne szkoły demokratyczne stwarzają możliwości dla realizacji inicjatyw dziecięcych i twórczych projektów według zasad demokratycznych kierowania szkołą. Historia filozofii tych szkół sięga XVII w. i jest związana z imionami Johna Locka i Jeana-Jacquesa Rousseau. Do tego typu szkół należą szkoły alternatywne Summerhill i Sudbury Valley School.

„Szkoly bez ścian” są to alternatywne placówki edukacyjne, w których kształcenie uczniów odbywa się na zasadach partnerstwa z miejską radą (miasto jako klasa), uniwersytetami (laboratorium uniwersyteckie jako klasa), przedsiębiorstwami (pomieszczenia produkcyjne jako klasa), spółkami ekologicznymi (las jako klasa). Uczniowie tych szkół są orientowani na wysokie wyniki w wypełnianiu testów i uzyskanie pogłębionej wiedzy akademickiej.

„Szkoła otwarta” jest to szkoła średnia, która oferuje uczniom nauczanie bez podziału na klasy. Ten rodzaj szkół powstał w latach siedemdziesiątych XX w. w USA i z czasem rozpowszechniły się w całej Europie.

„Szkoła magnes” jest to szkoła państwowa, która proponuje specjalny program nauczania. Idea magnesu dotyczy sposobu przyciągania najlepszych uczniów z różnych szkół do szkół takiego typu.

„Szkoly waldorfskie” są to szkoły alternatywne, które powstały w 1919 r. Ich nazwa pochodzi właśnie od pierwszej placówki, która znajdowała się przy zakładach Waldorf-Astoria w Stuttgarcie. Szkoła waldorfska nacisk kładzie na rozwój dziecka. Nauczyciel w szkole waldorfskiej ma być opiekunem i pomagać dziecku w rozwoju jego kreatywności. Celem szkoły jest rozwijanie w dziecku pasji i poszanowanie jego wolności wyboru.

Szkoła Montessori jest to placówka alternatywna, która oferuje różne programy edukacyjne odpowiadające na zróżnicowane potrzeby. Założycielem pierwszej szkoły była pedagog Maria Montessori. Nauczanie w szkole przewiduje naukę w grupach uczniów w różnym wieku; wybór przez uczniów rodzajów działalności z zaproponowanego im spektrum: stworzenie środowiska sprzyjającego rozwojowi uczniów, kiedy uczniowie odkrywają nowe zjawiska, pojęcia i przedmioty, pracują z nimi i eksperymentują. Pierwsza szkoła takiego typu została otwarta w 1906 r.



Szkoła Camphill (szkoła przy wspólnocie Camphill) jest to placówka alternatywna dla dzieci i dorosłych ze specjalnymi potrzebami, która działa według filozofii austriackiego pedagoga i pediatry Karla Königa. Szkoła stwarza środowisko holistyczne, które odpowiada potrzebom indywidualnym dzieci. Takie szkoły istnieją od 1940 r.

Szkoła Freineta jest to alternatywna placówka średniego wykształcenia, która funkcjonuje według modelu opracowanego przez francuskiego pedagoga Celestyna Freineta. Dzieci uczą się obsługiwać drukarnię szkolną, korzystać z kartoteki edukacyjnej, korespondencji międzyszkolnej oraz dziennika lekcyjnego. Elementami demokracji jest tutaj samorząd uczniów oraz brak ocen. Pierwszą szkołę takiego typu otwarto w 1934 r.

Wreszcie szkoły, które zostały stworzone przez instytucje, organizacje lub stowarzyszenia, które koordynują działalność szkół, zabezpieczają je wszystkimi niezbędnymi zasobami i wyznaczają ich identyczność. Takie szkoły funkcjonują prawie we wszystkich krajach. Typ placówki zależy od specyfiki organizacji, przez którą została stworzona.

Szkoły alternatywne, uwzględniając swój charakter innowacyjny, otwarty, demokratyczny, wykorzystują w swej działalności idee sprawdzone przez czas oraz uznane w środowisku edukacyjnym. Każda ze szkół ma swoją koncepcję, do której odpowiednio formują się priorytety, zasady procesu kształcenia oraz technologie pedagogiczne. Głównym hasłem szkół nowego typu jest rozwój zdolności twórczych uczniów, talentów i wiedzy, umiejętności oraz sposobów ich działalności.

### Szkoły autorskie jako fenomen praktyki edukacyjnej

Lata siedemdziesiąte i osiemdziesiąte XX w. charakteryzują się w historii ukraińskiej pedagogiki rozwojem nowatorskiej myśli pedagogicznej. Przyczyną tego zjawiska stał się kryzys systemu edukacji. Olga Suchomlińska tak pisze o tym okresie historii:

W polityce edukacyjnej Francji, Belgii, Szwajcarii, Niemiec już od dawna zostały wdrożone elementy szkół alternatywnych do programów nauczania. Całkiem inny obraz miała szkoła w Związku Radzieckim i postsowieckim. Filozofia szkoły nie odpowiadała wymogom współczesności, natomiast rozwijała się według woli partii kierowniczej, według wskazówek partyjnych bossów, którzy rozmaicie, niekie-

dy nawet przeciwstawnie rozumieli jej zadania i cele. Niestety, władza traktowała szkołę, jako instrument ideologiczno-polityczny i ekonomiczny” (Сухомлинська 2010, s. 14).

W latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku zaczyna się rozwijać ruch społeczno-pedagogiczny mający na celu odnowienie szkoły. Ten ruch był zjawiskiem o wielkiej skali, który odzwierciedlał nowe progresywne idee w pedagogice radzieckiej. Nowe warunki społeczno-polityczne stały się potężnym impulsem do wzrostu liczby szkół autorskich. Zdaniem Wasyla Suchomlińskiego

szkoła autorska, jako zjawisko edukacyjne, rozpowszechniła się wtedy, kiedy zmieniła się sytuacja społeczno-kulturowa i ekonomiczna, kiedy władza osłabiła swoją presję na szkołę, a pedagodzy otrzymali możliwość twórczego rozwijania i zrealizowania swoich idei (Сухомлинська 2010, s. 14).

Mychajło Antoniec (2007, s. 44) wyodrębnił kilka głównych kierunków reformowania tradycyjnego systemu kształcenia uczniów, autorami których byli zwyczajni nauczyciele, a niekiedy i dyrektorzy szkół. Dużą popularnością cieszyły się zmiany, które dotyczyły reformowania procesów technologiczno-procesualnych w systemie nauczania tradycyjnego. Do nich można zaliczyć: system donieckiego nauczyciela matematyki Wiktora Szatałowa<sup>2</sup>; system moskiewskiej nauczycielki klas początkowych Zofii Łysenkowej<sup>3</sup>, leningradzkiego nauczyciela literatury rosyjskiej Jewgienija Iljina<sup>4</sup>. Do znanych nowatorskich systemów pedagogicznych zalicza się także system odeskiego pedagoga Mikołaja Guzika.

W literaturze ukraińskiej nie ma jednoznacznego pojęcia „szkoła autorska”. Zdaniem M. Jarmaczenki „jest to eksperymentalna placówka edukacyjno-wychowawcza, w której realizuje się model kształcenia opracowany przez konkretnego nauczyciela lub twórczy zespół pedagogiczny” (Ярмаченко 2001, s. 25).

W opinii S. Honczarenki

---

<sup>2</sup> Wiktor Szatałow – nauczyciel matematyki, radziecki, rosyjski i ukraiński pedagog-nowator. Autor książki *Kuda i kak ischezli trojki?* (Куда и как исчезли тройки), М.: Педагогика 1980, s. 134.

<sup>3</sup> Zofia Lysenkowa, <http://www.shatalovschools.ru/pedagogs/pedagog.php?p=1271512163> (data dostępu: 15.04.2020).

<sup>4</sup> Jewgienij Iljin – radziecki i rosyjski pedagog, nauczyciel literatury języka rosyjskiego w średniej szkole. W latach 1960–1970 XX w. opracował oryginalną koncepcję wykładania literatury na podstawie komunikowania się.

szkoła autorska to oryginalny system dydaktyczny, metodyczny i wychowawczy, w którym został uwzględniony dorobek naukowców z psychologii, pedagogiki, fizjologii wiekowej oraz doświadczenia badaczy ukraińskich i zagranicznych, w którym proces edukacyjny realizuje się pod kierownictwem lub przy współudziale jej autora lub autorów (np. szkoła Wasyla Suchomlińskiego, Mikołaja Guzika) (Гончаренко 1997, s. 14).

Zespoły pedagogiczne szkół autorskich z ich założycielem na czele opracowują i wprowadzają nowe modele, nową treść, metody nauczania, formy; weryfikują nowe systemy kształcenia, wprowadzają nowe technologie kształcenia; rozwijają działalność eksperymentalną. Powstanie i rozwój szkół autorskich jest ściśle związany z istniejącymi w społeczeństwie potrzebami doskonalenia praktyki edukacyjnej.

Lata osiemdziesiąte XX w. charakteryzują się pojawieniem i rozwojem nowatorstwa pedagogicznego. Założycielem tego ruchu było stowarzyszenie pedagogów-nowatorów (Wiktor Szatałow, Szalwa Amonaszwili<sup>5</sup>, Jewgienij Ilijin, Zofia Lysenkowa), którzy na łamach „Wczytelskoji gazety” („Вчительської газети”) pisali o konieczności reformowania systemu edukacji. Pod koniec XIX i na początku XX w. na Ukrainie pojawiły się szkoły autorskie (Мільто 2012, s. 92–93). W tabeli 1 przedstawiono trzy etapy powstania szkół autorskich na Ukrainie oraz opisano właściwości każdego z etapów.

Tabela 1. Etapy rozwoju i powstania szkół autorskich na Ukrainie

Etap	Trwałość	Właściwości
Poszukiwawczy	lata 1980–1990	1. pokonanie tendencji negatywnych w edukacji 2. podejście humanistyczne do procesu edukacji 3. pajdocentryzm 4. wizja roli pedagoga jako partnera
Modernizacyjny	koniec lat 90. XX w. i początek XXI w.	1. odrodzenie narodowego systemu kształcenia 2. wyłonienie i rozwijanie twórczych zdolności uczniów 3. zastosowanie nowych technologii w edukacji 4. międzynarodowa współpraca między badaczami i wymiana doświadczeń

<sup>5</sup> Szalwa Amonaszwili – gruziński pedagog i psycholog, profesor. Zyskał sławę w środowisku pedagogicznym jako autor systemu pracy z dziećmi, zwanego pedagogiką humanistyczną, <http://izdp.kspu.edu/mod/resource/view.php?id=216> (data dostępu: 15.04.2020).

Współczesny	początek XXI w. i czasy współczesne	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. wymiana doświadczeń na poziomach narodowym i międzynarodowym</li> <li>2. stosowanie technologii innowacyjnych, metodyk autorskich w procesie nauczania</li> <li>3. demokratyczne reformy w edukacji</li> <li>4. nadanie autonomii i swobody wyboru pracownikom pedagogicznym</li> <li>5. wszechstronny rozwój uczniów</li> <li>6. popularyzacja dobrych praktyk szkół autorskich</li> </ol>
-------------	-------------------------------------	---

Źródło: Собченко, Башкір 2018, s. 5–6.

Zdaniem T. Cyrlinej szkoła autorska różni się od szkoły tradycyjnej:

- charakterem poszukiwawczym w działalności,
- stałą działalnością eksperymentalną,
- twórczą współpracą między nauczycielem i uczniami,
- włączeniem nauczycieli, uczniów i rodziców w proces realizacji koncepcji szkoły,
- trwałością i efektywnością wyników procesu edukacji (Цырлина 1999).

Podstawowymi funkcjami szkół autorskich są:

- rozpowszechnienie wartości humanistycznych,
- podnoszenie poziomu kształcenia, który realizuje się na zasadach współpracy i partnerstwa ucznia i nauczyciela,
- stworzenie niezbędnych podstaw dla rozwoju szkoły przyszłości,
- ukierunkowanie na twórcze rozwiązywanie problemów,
- stały awans zawodowy nauczycieli (Заболотна 2009, s. 34).

Cechą charakterystyczną szkoły autorskiej jest to, że szkoła funkcjonuje według wcześniej opracowanego oryginalnego projektu (stąd nazwa – szkoła autorska). Autorskie szkoły noszą imiona swoich twórców (np. szkoła M. Guzika).

System kombinowany organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole autorskiej Mikołaja Guzika

Mikołaj Guzik (2.XI.1941) – ukraiński pedagog, dyrektor autorskiej szkoły – kompleksu nr 3 w mieście Jużny obwodu Odeskiego. Członek Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy (1995 r.), doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki (2004 r.). Szkoła autorska M. Guzika jest placówką eksperymentalną przy Ministerstwie Edukacji i Nauki Ukrainy i Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy.

W skład szkoły autorskiej, która działa od 1988 r., wchodzi: szkoła ogólnodostępna, szkoła sztuk pięknych oraz szkoła sportowa. Do szkoły przynależą także cztery centra:

- Centrum rozwoju duchowo-chrześcijańskiego dziecka,
- Centrum rozwoju uzdolnień przyrodniczych dzieci,
- Centrum rozwoju uzdolnień strategicznych dzieci,
- Centrum rozwoju uzdolnień manualnych dzieci.

Jest to pierwsza placówka edukacyjna na Ukrainie, która oficjalnie otrzymała status szkoły autorskiej. Jej celem jest pokonanie strachu uczniów przed szkołą i stworzenie sprzyjających warunków dla rozwoju ich talentów.

Zdaniem twórcy szkoły istnieje osiem typów talentów:

- akademicki (talent do nauki),
- artystyczno-estetyczny,
- manualny,
- sportowy,
- społeczny (talent do opieki nad innymi ludźmi),
- strategiczny (talent do zarządzania),
- duchowy (talent do słuchania innych),
- uniwersalny (talent do wszystkiego) (Гузик 2005, s. 4–5).

W celu rozwijania tych talentów w szkole działa opracowany przez jej autora System kombinowany organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego (dalej: System). Do jego celów należą:

- zastosowanie właściwych form i metod kształcenia z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów oraz ich korygowanie w razie potrzeby,
- zwiększenie samodzielności ucznia w wyborze treści nauczania,
- stopniowe podwyższenie poziomu trudności treści materiału dydaktycznego według potrzeb i możliwości poznawczych ucznia,
- zastosowanie różnorodnych form pracy pozwala uwzględnić indywidualne tempo każdego ucznia.

Treść Systemu porusza następujące zagadnienia:

- indywidualizację procesu nauczania,
- personalizację procesu kształcenia,
- dyferencjację treści materiału dydaktycznego i poziomu przyswajania wiedzy,
- uwzględnienie indywidualnego tempa uczenia się, uwzględnienie w procesie dydaktyczno-wychowawczym cech osobowości ucznia oraz zaspokajanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia.

Organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego składa się z:

- pozalekcyjnego programu indywidualnej działalności ucznia. Jest to zestaw zadań, ćwiczeń i testów, według którego realizuje się indywidualna działalność ucznia poza lekcjami,
- indywidualizacji procesu nauczania. Indywidualizacja procesu nauczania ma na celu uwzględnianie możliwości i preferencji dzieci w zakresie sposobów uczenia się, zróżnicowanie form i metod pracy,
- personalizacji procesu kształcenia. Jest to organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego według specjalnie opracowanego planu oraz programu kształcenia.

Oprócz tego działalność szkoły jest skierowana na rozwijanie zdolności i potencjału każdego ucznia. Zatem kształcenie odbywa się według konkretnej koncepcji pedagogicznej, która stanowi jednolity kompleks komponentów stymulacyjno-motywacyjnych, kontrolno-oceniających, pojęciowych i prognozy stycznych (Гузик 2004, s. 17–18).

Cechą charakterystyczną Systemu jest rozdzielenie treści przedmiotu na bloki informacyjne. Są to: wiedza teoretyczna (prawa, reguły, zasady, założenia), fakty, które udowadniają wiarygodność wiedzy teoretycznej, oraz fakty, które potwierdzają efektywność zastosowania wiedzy teoretycznej w praktyce. Poniżej przedstawiono siedem etapów przyswajania wiedzy i nabywania umiejętności z każdego z bloku przez uczniów:

*Pierwszy etap.* Uczeń przyswaja wiedzę teoretyczną (blok wiedzy teoretyczno-praktycznej).

*Drugi etap.* Uczeń nabywa standardowe umiejętności praktyczne z danego bloku wiedzy.

*Trzeci etap.* Uczeń przyswaja wiedzę teoretyczną i praktyczną wraz z nabywaniem umiejętności za pomocą metody nauczania indukcyjnego (od konkretnego do abstrakcji) z uwzględnieniem jego możliwości indywidualnych (opracowywanie indywidualnego programu, przyswojenie i analiza faktów naukowych).

*Czwarty etap.* Uczeń przyswaja wiedzę teoretyczną i praktyczną wraz z nabywaniem umiejętności za pomocą metody nauczania dedukcyjnego (od abstrakcji do konkretnego) z uwzględnieniem jego możliwości indywidualnych (opracowanie indywidualnego programu, uogólnienie i systematyzacja wiedzy).

*Piąty etap.* Uczeń opanowuje wiedzę teoretyczną i praktyczną wraz z nabywaniem umiejętności za pomocą połączenia metod nauczania dedukcyjnego i indukcyjnego (opracowanie indywidualnego dydaktyczno-rozwojowego programu).

*Szósty etap.* Nauczyciel sprawdza wyniki w nauce według wymogów Państwowego Standardu Kształcenia oraz zalicza wiedzę teoretyczną.

*Siądmy etap.* Nauczyciel weryfikuje indywidualne osiągnięcia edukacyjne ucznia (zaliczenie osiągnięć ucznia) (Гузик 2005).

Jak zaznaczył autor, w procesie kształcenia każdy uczeń przechodzi wszystkie siedem etapów przyswajania wiedzy, poświęcając na każdy etap tyle czasu, ile potrzebuje.

Nauczanie odbywa się według zróżnicowanych programów („A”, „B”, „C”, „D”), zgodnych z podstawą programową. Programy nauczania są ukierunkowane na indywidualizację pracy z uczniem, z uwzględnieniem jego potrzeb i możliwości. Już na etapie nauczania podstawowego nauczyciel wyznacza tempo nauczania każdego ucznia. Celem nauczania uczniów według programu „D” (program podstawowy) jest osiągnięcie przez uczniów pewnego poziomu wiedzy (od wiedzy potocznej do wiedzy pojęciowej). Program mieści zadania i ćwiczenia, w trakcie wykonywania których uczeń uczy się technik zapamiętywania informacji. Nauczyciel ocenia osiągnięcia ucznia w skali od 1 do 3 punktów według skali 12-punktowej. Treścią programu „C” jest przyswojenie pogłębionej wiedzy; zadania i ćwiczenia mają na celu kształtowanie u uczniów umiejętności analizowania, syntezy, abstrahowania, porównania i klasyfikacji materiału dydaktycznego. Za wykonanie zadania uczeń może uzyskać od 4 do 6 według skali 12-punktowej. Program „B” ma na celu twórcze przekształcenie wiedzy teoretycznej w praktyczną. Treść programu jest ułożona w sposób liniowy. Najpierw uczeń czyta tekst i wyróżnia jego bloki pojęciowe, potem wykonuje zadania, które wymagają posiadania pogłębionej wiedzy. Ten program składa się z dwóch bloków. Pierwszy blok kończy się wykonaniem zadań. Natomiast realizacja drugiego bloku wymaga od ucznia poszukiwania związków między treściami wiedzy, które przyswajał w trakcie realizacji pierwszego bloku danego programu. Efektywne wykonanie zadań drugiego bloku świadczy, że wiedza teoretyczna i umiejętności praktyczne zostały świadomie opanowane przez ucznia i może on je twórczo stosować w różnych sytuacjach. Uczeń może dostać 8 punktów. Natomiast twórcze zastosowanie nabytej wiedzy oraz uzyskanie nowej, nabywanie umiejętności oraz ich zastosowanie daje uczniowi możliwość uzyskania 9 punktów.

Celem ostatecznym programu „A” jest transformacja wiedzy i umiejętności. Program mieści zadania i ćwiczenia, które zostały opanowane przez ucznia w programie „B” oraz ich transformację w trakcie rozwiązywania różnych zadań. Praca może być oceniona przez nauczyciela w skali od 10 do 12 punktów.

Stosowanie zróżnicowanych programów nauczania daje możliwość nauczycielom zamieniać zespołowe formy pracy na indywidualne. Uczeń w odpowied-

nim dla niego tempie może pomyślnie przyswajać materiał, wykorzystując swój potencjał i rozwijając swoje zdolności. To wszystko stwarza warunki dla przyswajania wiedzy wraz z nabywaniem umiejętności na poziomie, który odpowiada rozwojowi i możliwościom uczniów oraz sprzyja osiągnięciu przez nich wyników. Zgodnie z założeniami Systemu nauczyciel ocenia zarówno poziom przyswojenia wiedzy, jak i cechy osobowościowe uczniów. Kryterium oceniania cech uczniów jest poziom rozwoju interesu poznawczego (Гузик 2004, s. 11–14).

W 1994 r. za wybitne osiągnięcia autorska szkoła M. Guzika została wpisana na listę UNESCO jako jedna z najlepszych szkół w Europie. Jest to zarazem jedyna ukraińska szkoła, która trafiła do europejskiego rejestru „Kulturalne i duchowe skarby Ukrainy” (Гузик 2001a, s. 6–7).

## Podsumowanie

Konkludując, szkoła alternatywna to placówka edukacyjna, której działalność jest skierowana na samorealizację dziecka według modelu kształcenia, który opiera się na zastosowaniu niekonwencjonalnych form i metod działalności. Przed szkołą i przed nauczycielem stoi zadanie nauczania ucznia samodzielnego zdobywania nowej wiedzy oraz wyprodukowania zapotrzebowania na uczenie się przez całe życie. Spełnienie tych oczekiwań będzie możliwe wtedy, kiedy zadaniem priorytetowym edukacji będzie rozwijanie twórczego potencjału uczniów oraz motywacja ich do aktywności poznawczej. W szkole autorskiej M. Guzika te wszystkie idee znalazły zarówno interpretację teoretyczną, jak i realizację praktyczną dzięki zastosowaniu Systemu kombinowanego organizacjami procesu dydaktyczno-wychowawczego.

## BIBLIOGRAFIA

- Гончаренко С. (1997), *Український педагогічний словник*, Київ: Либідь.
- Гузик М. (2001), *Як не втратити таланти? Технологія навчання обдарованих дітей*, „Директор школи, ліцею, гімназії”, 2.
- Гузик М. (2001a), *Індивідуальний розвиток дитини: діюча модель сучасної авторської школи*, „Директор школи, ліцею, гімназії”, 1.
- Гузик М. (2004), *Комбінована система організації навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі*: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Ін-т пед. АПН України, Київ.
- Гузик Н. (2005), *Комбінована система М.П. Гузика в контексті навчання дітей історії: Загально-дидактичний і методичний аспекти*, Київ: Плеяди.



- Заболотна О. (2009), *Альтернативна освіта як предмет наукового дискурсу у вітчизняному та зарубіжному педагогічному просторі*, „Порівняльно-педагогічні студії”, 1.
- Заболотна О. (2013), *Теорія і практика альтернативної шкільної освіти у країнах Європейського Союзу*: монографія, Умань: ФОРМЖивий.
- Кравець І. (2013), *Сутнісні характеристики альтернативної освіти як педагогічного поняття*, „Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології”, 8/34.
- Міаьто А. (2012), *Роль педагогів-новаторів у розвитку педагогічної майстерності вчителя*, „Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики”, 15.
- Собченко Т., Башкір О. (2018), *Харківські інноваційні школи*, Харків: ХНПУ ім. Г. Сковороди.
- Сухомлинська О. (2010), *Чи були школи В.О. Сухомлинського і О.А. Захаренка альтернативними існуючим?*, „Рідна школа”, 9.
- Цырлина Т. (1999), *Гуманистическая авторская школа как социокультурный феномен XX века*: Дис. ... док. пед. наук. 13.00.01, Москва.
- Эпштейн М. (2013), *Альтернативное образование*, СПб.: Образовательные проекты, Школьная лига.
- Ярмаченко М. (2001) (red.), *Педагогічний словник*, Київ: Педагогічна думка.

## STRESZCZENIE

Dyskurs pedagogiczny o edukacji alternatywnej jest niezwykle szeroki, ponieważ kryzys systemu edukacji od wieków stymulował poszukiwania nowych rozwiązań. Współczesna edukacja wiedzy i informacji stawia na innowacyjność oraz staje przed nowymi wyzwaniem. Szkoły alternatywne zaczęły powstawać jako protest wobec szkoły tradycyjnej, a w szczególności jako sprzeciw wobec jej autorytaryzmu, uniformizmu, schematyzmu oraz przekazywaniu uczniom gotowej wiedzy. W rezultacie tej krytyki powstały liczne szkoły alternatywne, np. „szkoły wolne”, „akademie uliczne”, „otwarte klasy”, „szkoły bez ścian”.

W artykule podjęto próbę opisanie historii powstania edukacji alternatywnej na Ukrainie, wyjaśniono treść szkół alternatywnych jako zjawiska pedagogicznego, wyznaczono priorytety alternatywnych systemów pedagogicznych na przykładzie szkół autorskich, doświadczenie ich organizacji oraz określone ich wady i zalety.

W artykule został także zaprezentowany system nauczania zorientowanego w autorskiej szkole Mikołaja Guzika, która jest przykładem edukacji alternatywnej na Ukrainie.

**SŁOWA KLUCZOWE:** edukacja alternatywna, szkoła autorska, proces dydaktyczno-wychowawczy, program nauczania, metody i formy kształcenia

## SUMMARY

The pedagogical discourse on alternative education is unusually wide since the crisis in the education system has always been the engine of the search for new solutions. Modern education is betting on innovation, as well as facing new challenges. Alternative schools began to emerge as a protest against the traditional school, and in particular, its signs as authoritarianism, sketchiness, as well as the transfer of ready knowledge to students. As a result of criticism, alternative schools of various types arose, for example, free schools, street academies, open classes, schools without walls.

The article presents the history of the emergence of alternative education in Ukraine, discloses the content of alternative schools, identifies priority areas for the development of alternative pedagogical systems using author schools as an example, the experience of their organization, and identifies their advantages and disadvantages. The author describes a system of oriented learning in the author's comprehensive school of N. Guzyk, which is an example of alternative education in Ukraine. Alternative education aims to overcome the fear of school and the creation of favorable conditions for the development of students' talents.

**KEYWORDS:** alternative education, author's school, the curriculum, the educational process, teaching methods and forms

OLENA BOCHAROVA – Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 20.09.2020

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 9.12.2020; 20.12.2020

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 30.12.2020

JUSTYNA ŚWIERCZYŃSKA  
ORCID 0000-0002-9890-0677

IZABELA CHOJNOWSKA-ĆWIAKKAŁA  
ORCID 0000-0003-4756-7752

KATARZYNA LIPSKA  
ORCID 0000-0002-9015-3910

## Przebieg rozwoju oraz wpływ środowiska rodzinnego na rozwój mutyzmu wybiórczego u dwóch sióstr – studium przypadku\*

The course of selective mutism and the influence of family environment on the development of the disorder in two sisters – a case study

doi:10.25951/4379

### Wstęp

Wiele dzieci ma zdolność wchodzenia w interakcje społeczne i wykazuje swobodę mówienia w znanym środowisku, natomiast w innym otoczeniu mogą one wykazywać poważne upośledzenie tej funkcji. Szczególnie może to występować w sytuacjach, gdy mają one zaburzone poczucie bezpieczeństwa.

Mutyzm wybiórczy (inaczej selektywny; *selective mutism*) to zaburzenie klasyfikowane w ICD-10 do grupy zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania, określone kodem F94.0 i należące do zaburzeń funkcjonowania społecznego rozpoczynających się zwykle w dzieciństwie lub w wieku młodzieńczym (WHO 1994). Z kolei w najnowszej amerykańskiej edycji klasyfikacji DSM-5 zaburzenie to zostało przeniesione z kategorii „zaburzeń okresu dzieciństwa i adolescencji” do „zaburzeń lękowych”. Ujęcie mutyzmu selektywnego w DSM-5 wśród zaburzeń lękowych przybliżyła je do fobii społecznej, wskazując na etiologię lękową (APA 2013).

Pierwsze opublikowane dane na temat mutyzmu selektywnego pochodzą z 1877 r., a przypadki dotkniętych nim dzieci zostały opisane jako „afazja dobrowolna” (Hua 2016). Mutyzm selektywny to stan charakte-

---

\* Praca powstała ze środków własnych.

ryzujący się odmową lub wstrzymywaniem mowy w momentach, w których oczekiwana jest komunikacja (np. w szkole, przedszkolu, innych sytuacjach społecznych), pomimo umiejętności mówienia w innych sytuacjach (Jarema, Rabe-Jabłońska 2011). Ta „zdeteterminowana emocjonalnie wybiórczość mówienia” pojawia się we wczesnym dzieciństwie i dotyczy zarówno chłopców, jak i dziewczynek (WHO 1994). „Wybiórczość” mutyzmu polega na tym, że w oczekiwanych sytuacjach dziecko przestaje mówić, często zastępując werbalną komunikację gestami, ruchami ciała, użyciem monosylab (Mulligan, Hale, Shipon-Blum 2015). Zgodnie z DSM-5 o mutyzmie wybiórczym mówi się wtedy, kiedy objawy trwają co najmniej jeden miesiąc (Morrison 2016). Brak nawiązywania komunikacji werbalnej nie jest spowodowany brakiem płynności mowy w danym języku i nie może być wyjaśniony zaburzeniem komunikacji lub innymi zaburzeniami rozwojowymi (np. zaburzeniami ze spektrum autyzmu) (APA 2013).

Rozpoznanie mutyzmu wybiórczego, opierając się na kryteriach klasyfikacji ICD-10, można stwierdzić, gdy:

- poziom rozumienia mowy jest prawidłowy lub bliski prawidłowemu,
- poziom kompetencji w posługiwaniu się mową jest wystarczający do społecznego komunikowania się,
- dziecko w niektórych sytuacjach może mówić i mówi normalnie (WHO 1994; Holka-Pokorska, Piróg-Balcerzak, Jarema 2018; Kołakowski, Liwska, Wolańczyk 1996).

Większość dzieci z mutyzmem wybiórczym cechuje się prawidłowym poziomem sprawności intelektualnej, właściwie artykułuje, zwykle używa prawidłowego słownictwa i poprawnie buduje zdania (Morrison, Flegel 2018). Diagnoza mutyzmu selektywnego wymaga zatem wykluczenia innych zaburzeń, m.in.: zaburzeń psychotycznych, zaburzeń słuchu, neurologicznych przyczyn zaburzeń mowy, upośledzenia umysłowego, całościowych zaburzeń rozwojowych, zaburzeń rozwoju mowy i języka, zaburzeń depresyjnych, schizofrenii (Skoczek 2015). Diagnostując mutyzm wybiórczy, należy mieć pewność, że dziecko zna język, w którym osoba badająca zwraca się do niego, a także, że nie ma zaburzeń komunikacyjnych (np. jąkania się), które mogą dawać podobne objawy (Morrison 2016). Trudności diagnostyczne mogą pojawiać się, gdy mutyzm selektywny współwystępuje z zespołem łamliwego chromosomu X (Sharkey, McNicholas 2008) lub innymi objawami (Steffenburg i in. 2018), tj. problemami z mową i językiem (Steinhausen, Juzi 1996; Kristensen 2000), zaburzeniami obsesyjno-kompulsyjnymi (Wong 2010), nadpobudliwością psychoruchową (ADHD) (Viana, Beidel, Rabian 2009), depresją, zaburze-

niem panicznym, zaburzeniami dysocjalnymi i dolegliwościami somatycznymi (APA 2013).

Hanne Kristensen (2000) wykazała w swoich badaniach związek pomiędzy mutyzmem wybiórczym a zaburzeniami rozwojowymi związanymi z komunikacją, uczeniem się, umiejętnościami motorycznymi oraz zespołem Aspergera. W literaturze przedmiotu i klasyfikacjach diagnostycznych (APA 2013; WHO 1994; Skoczek 2015) podkreślane jest, że mutyzm wybiórczy może współwystępować z ograniczeniami środowiskowymi, a także łączy się z cechami takimi jak: wrażliwość, upór, nieśmiałość, wycofywanie się (WHO 1994; APA 2013; Mulligan, Hale, Shipon-Blum 2015; Skoczek 2015) i zachowaniami polegającymi na unikaniu kontaktu wzrokowego z rozmówcą, kontrolowaniu i manipulowaniu otoczeniem czy stawianiem biernego oporu (Jarema, Rabe-Jabłońska 2011).

Ponadto mutyzm selektywny można częściowo również uznać za reakcję unikania przez małe dzieci lęków społecznych, co prowadzi do tego, że doświadczenie uczucia niepokoju uruchamia wzorzec niemówienia (Bogels, Alden, Beidel 2010).

Przyczyn selektywnego mutyzmu upatruje się we wzajemnym oddziaływaniu czynników genetycznych, temperamentalnych, środowiskowych i rozwojowych (Holka-Pokorska, Piróg-Balcerzak, Jarema 2018; Driessen et al. 2020; Rozenek i in. 2019; Wong 2010). W etiologii mutyzmu wybiórczego wskazuje się, że jest to zespół heterogeny, gdzie kilka czynników występuje razem (Johnson, Wintegens 2019; Herzyk 1992). Zostały one pogrupowane na biologiczne predyspozycje temperamentalne, tj.: nieśmiałość, wstydlivość, negatywizm, ale także cechy osobowości oraz zachowania opozycyjne (Driessen et al. 2020); zaburzenia związane z lękiem, w tym lękiem separacyjnym, nierozwiązanymi konfliktami wewnętrznymi czy fobią społeczną (Anstendig 1999), stresory związane ze środowiskiem, w którym dziecko żyje (dysfunkcja rodziny, przedszkole, szkoła, pojawienie się rodzeństwa) (Scott, Beidel 2011; Tatem, DelCampo 1995), strategie wzmacniające i trauma (Skoczek 2015). Literatura opisująca i wyjaśniająca mutyzm wybiórczy etiologię zaburzenia upatruje również w zachowaniach opozycyjnych (Yeganeh et al. 2003). Koncentracja na takim pochodzeniu mutyzmu byłaby jednak sprzeczna z konceptualizowaniem go jako zinternalizowanej reakcji na lęk (Anstendig 1999).

Badania uwzględniające czynniki genetyczne wskazują na powiązania dzieci z mutyzmem selektywnym z ich krewnymi pierwszego rzędu (Wong 2010). Zgodnie z badaniami Helmuta Remschmidta i in. (2001) wskaźniki zgodności między krewnymi pierwszego rzędu a dziećmi z mutyzmem selektywnym wy-

nosiły: z matką – 18%, ojcem – 9%; rodzeństwem – 18% (Remschmidt, Poller, Herpertz-Dahlmann 2001). Wśród rodziców dzieci z mutyzmem wybiórczym obserwowano również zaburzenia osobowości, depresje, wycofanie, nieśmiałość i unikanie sytuacji społecznych (Kristensen, Torgersen 2001). Według badań Julii Urbaniuk (2008) w 70% rodzin, gdzie dziecko miało mutyzm selektywny, co najmniej jedno z rodziców prezentowało symptomy fobii społecznej. Dodatkowo, często matki tych dzieci sprawiały wrażenie osób dominujących i nadopiekuńczych, co mogło blokować aktywność dziecka (Urbaniuk 2008). Również w badaniu Beate Oerbeck i in. (2013) wykazano, że przynajmniej u jednego z rodziców występowały objawy lęku społecznego w dzieciństwie (Oerbeck i in. 2013).

Badania bliźniaków prowadzone przez Louise Sharkey i Fionę McNicholas (2006) wskazywały na silne powiązanie genetyczne w połączeniu z czynnikami środowiskowymi, takimi jak izolacja społeczna czy nadopiekuńczość matki, która prezentowała fobię społeczną. Były to przyczyny trudności w leczeniu, mimo intensywnego wielomodalnego podejścia biopsychospołecznego (Scott, Beidel 2011; Sharkey, McNicholas 2006).

Środowisko rodzinne, w którym funkcjonuje dziecko, również może się przyczynić do powstania zaburzenia w związku z jego modelującą rolą (Wong 2010). Obserwacja zachowań opiekunów, ich reakcje, m.in. lękowe, unikanie, brak emocjonalnego dostępu do rodzica, zaburzenia psychiczne rodziców, mogą być podstawą do reagowania mutyzmem (Johnson, Flake 2007).

Inne spojrzenie na kwestię podatności na mutyzm wybiórczy zaprezentowali Katharina Manassis i in. (2003), którzy na podstawie badań dzieci wskazali, że to nie poziom lęku różnicował dzieci z mutyzmem wybiórczym od tych bez objawów mutyzmu, ale umiejętności komunikacyjne i deficyty umiejętności społecznych. Badacze ci wskazali, że to może stanowić pierwotną przyczynę później narastającego lęku w związku z zawstyżeniem i onieśmieleniem w komunikacji interpersonalnej (Manassis, Fung, Tannock 2003).

Badania nad mutyzmem selektywnym są utrudnione ze względu na brak dostępu do osób objętych tym zaburzeniem (Sharp, Sherman, Gross 2007). Rekomendowane jest przyjęcie perspektywy rozwojowej, w tym m.in. kontekstu i etapu rozwoju dziecka, a także uwzględnianie teorii regulacji emocji, która rzuca nowe światło na to zaburzenie, wyjaśniając zmienność objawów lękowych w zależności od intensywności, czasu trwania i ekspresji lęku (Cisler et al. 2010).

Dane na temat rozpowszechnienia zaburzenia w populacji są bardzo trudne do oszacowania (Bystrzanowska 2017). Obecnie wskazuje się, że osób dotknię-

tych tym zaburzeniem jest 0,71% (Bergman, Piacentini, McCracken 2002). Badania jednak wskazują na niedoszacowanie tej liczby w związku z m.in. małą świadomością społeczeństwa, niską wrażliwością na objawy, które są dostrzegane w momencie, gdy od dzieci oczekuje się społecznych, interakcyjnych zachowań (Hayden 1980).

Jeśli objawy utrzymują się ok. 6–12 miesięcy, spada prawdopodobieństwo samoistnego ustąpienia, a nieleczone symptomy mogą zostać wzmocnione i obniżyć skuteczność podejmowanych działań psychoterapeutycznych (Schwartz, Freedy, Sheridan 2006). Największą skuteczność leczenia odnotowano w grupie dzieci uczęszczających do szkoły podstawowej, u których problem został szybko zauważony (Rachman 2005). Nie oznacza to oczywiście niemożliwości ustąpienia lub zminimalizowania objawów w późniejszym wieku (Skoczek 2015). Praca nad mutyzmem wybiórczym jest ukierunkowana na umożliwienie mówienia w sytuacjach, w których pojawiają się cechy mutyzmu (Rozenek i in. 2019; Rachman 2005). Koncentruje się na czynnikach osobowościowych, temperamentalnych, rodzinnych oraz środowiskowych. Praca z dzieckiem powinna być zindywidualizowana, początkowo zorientowana na budowanie relacji z terapeutą. Musi również uwzględniać zaburzenia współtowarzyszące.

## Opisy przypadków

W poniższej części pracy przedstawiono przebieg rozwoju rodzeństwa (dwóch sióstr) z postawionym rozpoznaniem mutyzmu wybiórczego w wieku 3 i 4 lat. Omówiono również sytuację rodzinną oraz zachowania rodziców, które mogły wpływać na rozwój i podtrzymanie zaburzenia u dziewczynek.

### *Przypadek 1*

Pierwszą z badanych dziewczynek jest Joanna, która ma 10 lat. Od 3. roku życia uczęszczała do przedszkola. Tam nie wchodziła w relacje z dziećmi ani z nauczycielem. W wieku 4 lat stopniowo zaczęła nawiązywać kontakty z dziećmi, natomiast z osobami dorosłymi nadal nie podejmowała rozmowy. Z nauczycielami kontaktowała się jedynie za pomocą gestów, np. poprzez kiwanie głową. Kiedy nauczyciele z przedszkola oraz rodzice zorientowali się, że dziewczynka jest wycofana w relacjach społecznych i wykazuje nasiloną nieśmiałość, zgłosili się do poradni zdrowia psychicznego. Dziewczynka była również

konsultowana psychologicznie w poradni psychologiczno-pedagogicznej, w której stwierdzono rozwój umysłowy na poziomie przeciętnym w badaniu Międzynarodową Wykonaniową Skalę Leitera. Uzyskała wynik 93. Dziewczynka sprawnie wykonywała zadania wymagające analizy i syntezy wzrokowej (kształty, kolory, położenie, orientacja przestrzenna). Dobrze pracowała na materiale konkretnym atematycznym i tematycznym. Nie podejmowała czynności rysowania i malowania. W wywiadzie ustalono, że posługuje się głównie ręką prawą. Do przedszkola chodziła dość chętnie, mówiła, że jej się tam podoba. Bawiła się głównie sama, podczas przedstawień przedszkolnych była bierna, nie tańczyła, nie śpiewała. W czasie pobytu w przedszkolu początkowo nie wykonywała czynności samoobsługowych. Nie podejmowała prób samodzielnego jedzenia, korzystania z toalety, ubierania się i rozbierania. W środowisku domowym zachowanie dziewczynki nie budziło niepokoju: nawiązywała kontakt słowny, była samodzielna w obsłudze, okresowo uparta, nerwowa, wybuchowa.

Z wywiadu dotyczącego okresu wczesnodziecięcego wiadomo, że jest z ciąży pierwszej, poród odbył się w 40. tygodniu, pojawiły się już zielone wody płodowe. Poród odbył się siłami natury. Dziewczynka ważyła 3350 g, uzyskała 10 punktów w skali Apgar. Podczas porodu miała złamany lewy obojczyk. Rozwój psychoruchowy przebiegał prawidłowo, pierwsze słowa pojawiły się przed 1. rokiem życia. Dziewczynka zaczęła budować pierwsze zdania po 2. roku życia.

Od początku edukacji szkolnej nie nawiązywała kontaktu werbalnego z nauczycielem. Odzywała się szeptem do ucha tylko jednej koleżanki, dzięki czemu można było poznać jej potrzeby. Po dwóch latach uczestniczenia w terapii psychologicznej nadal nie nawiązywała kontaktu z nauczycielami. Dziewczynka podjęła jednak kontakt werbalny z terapeutą, dzięki czemu dała się zauważyć u niej wada wymowy. Podczas badania okazało się także, że poziom funkcjonowania sfery emocjonalno-społecznej pacjentki (kontakt emocjonalny, funkcjonowanie w grupie rówieśniczej, relacje interpersonalne) jest niski. Również w trakcie obserwacji logopedycznej dziewczynka nie nawiązała kontaktu z logopedą, na pytania kierowane do niej odpowiedzi przekazywała szeptem do matki. Po kolejnych dwóch latach dziewczynka zaaklimatyzowała się w klasie, chętnie uczęszczała na zajęcia, bawiła się z wieloma koleżankami. Zdarzały się sytuacje, że unikała kontaktu wzrokowego, na zadane pytania odpowiadała cicho, ale zachęcona przez nauczyciela mówiła głośnie. Jednak w nowej sytuacji nadal potrzebowała dłuższego czasu na adaptację. Chętnie podejmowała zadania dodatkowe w klasie, np. funkcję dyżurnego.



## Przypadek 2

Drugą opisywaną dziewczynką jest 8-letnia Jadwiga. Pacjentka otrzymała diagnozę mutyzmu wybiórczego w wieku 4 lat, tj. w momencie, kiedy zaczęła uczęszczać do przedszkola. Informacje dotyczące życia dziecka, poczynając od okresu ciąży i przebiegu rozwoju psychomotorycznego, zostały uzyskane od jej rodziców. W pierwszym etapie rozwoju nie stwierdzono żadnych problemów ani chorób medycznych. Została urodzona z ciąży drugiej, poród odbył się w 39. tygodniu siłami natury. Dziewczynka ważyła 3600 g, uzyskała 10 punktów w skali Apgar. Przechodziła żółtaczkę fizjologiczną. Wypisana ze szpitala w trzeciej dobie życia. Rozwój psychoruchowy przebiegał prawidłowo, pierwsze słowa pojawiły się przed 1. rokiem życia. Dziewczynka zaczęła budować pierwsze zdania po 2. roku życia. Od najwcześniejszych lat była dzieckiem nieśmiałym, wycofanym społecznie, szczególnie przejawiającym lęk w nowych sytuacjach i kontaktach międzyludzkich. Rodzice zaczęli się martwić, że dziewczynka nie podejmuje interakcji werbalnych z rówieśnikami i nauczycielami w połowie roku przedszkolnego. Dodatkowo zostali poinformowani przez nauczycieli, że proces adaptacji do przedszkola wydłuża się i dziewczynka rozmawia tylko z jednym nauczycielem oraz okazjonalnie na zadawane pytania odpowiada „tak” lub „nie”. W domu Jadzia rozmawiała swobodnie, wręcz była nadaktywna werbalnie, uwagę członków rodziny koncentrowała na sobie. W warunkach domowych, gdzie czuła się bezpiecznie, stawiała się uparta i bardzo egocentryczna. Rosnące trudności w przedszkolu zostały przeniesione do domu jako konflikty i napięcia.

W tym czasie rodzice zgłosili się do poradni zdrowia psychicznego na wizytę psychologiczną i psychiatryczną. W przeprowadzonych badaniach wykluczono inne możliwe przyczyny braku mowy. Badania diagnostyczne wykazały, że rozwój umysłowy dziewczynki kształtował się na poziomie przeciętnym. Jadzia dokonywała analizy i syntezy wzrokowej, odnajdowała podobieństwa i różnice. Nieznacznie obniżona była zdolność integracji wzrokowo-ruchowej oraz sprawność grafomotoryczna. Pracowała w tempie wolnym. Wyraźne były trudności z koncentracją uwagi. Znamienny był także stan emocjonalny dziewczynki, ponieważ wykazywała znaczny lęk separacyjny i nie chciała zostać w gabinecie bez matki. Nie nawiązywała kontaktu werbalnego z badającym, a kontakt wzrokowy był krótkotrwały. Wstępna diagnoza wskazywała na mutyzm wybiórczy. Od momentu postawienia diagnozy Jadzia uczestniczyła w terapii logopedycznej, psychologicznej i pedagogicznej.

Kiedy dziewczynka miała 7 lat i 5 miesięcy, zaobserwowano, że stała się spokojniejsza, jej mowa znacznie się poprawiła, a zachowania związane z wycofaniem społecznym stały się rzadsze. Zaczęła bawić się z rówieśnikami i komunikować się z innymi osobami.

### *Dane dotyczące rodziny*

Rodzice opisywanych dziewczynek byli zgodnym małżeństwem. Mama wykazywała cechy nadopiekuńczości. Bardzo martwiła się o to, jak dziewczynki początkowo poradzą sobie w przedszkolu, a następnie w szkole. Była w stałym kontakcie z nauczycielami. Z powodu występujących trudności w relacjach społecznych dziewczynek, mama podjęła decyzję o rezygnacji z pracy zawodowej. Systematycznie uczęszczała z córkami na terapię psychologiczną, pedagogiczną i logopedyczną. Z obserwacji psychologicznej można było wywnioskować, że problemy pojawiające się u dziewczynek wywołują u niej napięcie i stres. W pewnym momencie leczenia sama skonsultowała się z lekarzem psychiatrą i psychologiem. Rozpoznano u niej zaburzenia depresyjno-lękowe. Często wspominała, że nadmierny poziom lęku i napięcia wywołuje u niej bezsenność i obniżenie apetytu. Ojciec dziewczynek był raczej wycofany, skoncentrowany na pracy i utrzymaniu rodziny. W przeprowadzonym wywiadzie rodzinnym okazało się, że oboje rodzice od wczesnych lat dziecięcych byli powściągliwi w relacjach społecznych, nieśmiali i wycofani, wręcz unikali kontaktów zewnętrznych. Mieli mało znajomych, raczej rzadko ktoś odwiedzał ich w domu. Najbliższe relacje utrzymywali ze swoimi rodzicami i rodzeństwem. Najbardziej dominującą osobą w rodzinie był ojciec dziewczynek. Na spotkaniach z psychologiem pojawiał się sporadycznie, był powściągliwy w wypowiedziach.

W środowisku domowym dziewczynki nawiązywały prawidłowe, spontaniczne kontakty werbalne. Spędzały ze sobą dużo czasu, lubiły wspólnie się bawić. Okresowo ich relacje były pełne napięcia, nieporozumień i rywalizacji o uwagę rodziców. Obie wykazywały siłę charakteru i upór. Zarówno starsza, jak i młodsza siostra ujawniały wyraźną nieśmiałość w relacjach społecznych.

### Podsumowanie

Na rozwój emocjonalny dziecka wpływ mają: środowisko rodzinne i środowisko społeczne, w tym również rówieśnicze. Środowiska te dostarczają doświadczeń służących rozwojowi mowy, także w zakresie nabywania kompetencji wy-

maganych do społecznego komunikowania się. Zarówno osiągnięcie gotowości do mówienia, jak i wpływ stymulujących bodźców ze środowiska warunkuje rozwój mowy u dziecka (Schafer 2006). Jednak najbliższe środowisko rodzinne ma decydujący wpływ na wychowanie i rozwój osobowości dziecka. Jest to pierwsze i podstawowe miejsce, w którym dziecko funkcjonuje od urodzenia. To rodzina stwarza warunki sprzyjające lub hamujące jego rozwój, modeluje również wzorce relacji interpersonalnych nawiązywanych w środowisku społecznym (Łapiński 1988; Atoynatan 1986; Goll 1979; Meyers 1984; Subak, West, Carlin 1982; Tatem, DelCampo 1995). Dynamika rodziny, schemat relacji i interakcji członków rodziny, która jest sztywna, zamknięta i izolująca się od otoczenia, wpłynęła na późniejsze zachowania poszczególnych członków (Cierpka 2003). Zgodnie z tym ujęciem rodzic dziecka z mutyzmem kontroluje stosunki z otoczeniem i często pozostaje wrogi wobec środowiska zewnętrznego (Chavira et al. 2007). Reakcją dziecka jest wstrzymywanie mowy, aby nie zdradzić systemu rodzinnego i nie ujawnić żadnych ukrytych „tajemnic” (Goll 1979). System taki oddziałuje na autonomię dziecka, utrudniając indywidualny rozwój i relacje społeczne z kimkolwiek spoza jednostki rodzinnej (podobnie jak przy zaburzeniach lękowych) (Tatem, DelCampo 1995).

Prezentowana w niniejszym przypadku rodzina poprzez zachowania rodziców modelowała powściągliwość w relacjach społecznych. Rodzice dostarczali dzieciom ciepła, serdeczności, zaspokajali ich potrzeby psychiczne i fizyczne. Jednak dodatkowo byli wycofani, nieśmiali oraz nawiązywali zdystansowane relacje społeczne. Rodzice nie posiadali bliskich więzi koleżeńskich, unikali zapraszania gości do swojego domu, dawali komunikaty swoim dzieciom, że świat zewnętrzny jest pełen zagrożeń.

Zgodnie z literaturą przedmiotu (Holka-Pokorska, Piróg-Balcerzak, Jarema 2018; Driessen et al. 2020; Rozenek i in. 2019) objawy mutyzmu wybiórczego pojawiły się u prezentowanych dziewczynek w okresie przedszkolnym, kiedy to dzieci mają do osiągnięcia zadanie rozwojowe, jakim jest nawiązanie pierwszych kontaktów społecznych. Sytuacja występowania mutyzmu wybiórczego u dziewczynek skutkowałą pojawieniem się frustracji i prowadziła do konfliktów w rodzinie (Johnson, Wintegens 2019). Rodzice wymagali od dzieci, by nawiązywały spontaniczne i prawidłowe relacje rówieśnicze, nie modelując im prawidłowych wzorców. W miarę utrzymywania się objawów sytuacja ta doprowadzała stopniowo do powstania u wszystkich uczucia bezradności.

Rodzina prezentowanych pacjentek doświadczała różnych czynników stresu psychospołecznego, które można postrzegać jako czynniki stabilizujące to zaburzenie. Należą do nich m.in.: rezygnacja matki z pracy, ograniczone kon-

takty społeczne, zaburzenia depresyjno-lękowe występujące u matki, słabe umiejętności komunikacyjne matki i ojca. Rodzic doświadczający trudności natury lękowej czy depresyjnej może ograniczać interakcje dziecka z innymi. Wśród przyczyn mutyzmu wybiórczego wskazuje się na symbiotyczny charakter zahamowania mowy wynikający z silnej więzi dziecka z rodzicami (Tarkowski 2017). Takie zachowania mogą utrudniać rozwój społecznych umiejętności dziecka. Natomiast zmniejszenie interakcji społecznych może wzmacniać w dziecku tendencje unikowe, tworząc nieprzystosowawczy sposób zachowania, reagowania lękiem (np. unikanie nowych sytuacji) (Beidel, Turner 2007). Szczególnie dotkliwe w skutkach może być to dla dzieci, które cechuje skrajna nieśmiałość, i których rodzice dodatkowo wzmacniają ich zachowania lękowe, pozwalając unikać im sytuacji społecznych (Standard, Couteur 2003).

Mutyzm selektywny w wieku rozwojowym jest złożonym problemem. Zależy od wielu interakcji indywidualnych i środowiskowych, które są wplecione na różne sposoby w życie. Rodzina opisywana w niniejszym studium początkowo przywiązywała ogromną wagę do utrzymania pozytywnej opinii innych ludzi. To wewnątrz tej rodziny zachodziły dynamiczne interakcje, które przyczyniły się do wytworzenia zależnych związków pomiędzy członkami rodziny. Trudności w relacjach społecznych wynikające z nadmiernego zahamowania, pasywności, napięcia i lęku, jak również nadmiernej kontroli powodowały wyciszenie zachowań prospołecznych. Dziewczynki w rodzinie odczuwały pewnego rodzaju swobodę, która pozwalała im odreagować skumulowane trudne emocje. „Każde dziecko z mutyzmem wybiórczym ma swoje pole swobodnego zachowania i mówienia, w którym czuje się komfortowo” (Bystrzanowska 2017). Relacja siostrzana stała się alternatywą na zaspokojenie potrzeby bliskości w relacjach rówieśniczych. Dodatkowo podobieństwo w reakcjach na świat zewnętrzny po części wzmocniło ich niedostosowanie społeczne. Starsza siostra stała się wzorem do naśladowania dla młodszej, co również pogłębiało izolację społeczną. Dziewczynki wymyśliły własne indywidualne sposoby komunikacji w środowisku zewnętrznym, a często również rozumiały się bez słów.

Zrozumienie problemu i współpraca ze strony rodziców i rodzeństwa w opisywanym przypadku pomogły przezwyciężyć lęk i przeciwdziałać unikaniu sytuacji wymagających mówienia. Trudno jest jednoznacznie przewidzieć konsekwencje mutyzmu wybiórczego występującego w wieku dziecięcym rzutujące na późniejsze dorosłe życie dziecka. Z wywiadów z osobami, które jako dzieci cierpiały na mutyzm selektywny wynika, że zależy to w dużej mierze od genezy zaburzenia. Mimo tego, że w dorosłym życiu przestały mieć problem z mutyzmem wybiórczym, to jednak połowa z nich wciąż jest leczona psychia-

trycznie. Dziecięce doświadczenia związane z milczeniem w sytuacjach społecznych w ich dorosłym życiu mogą prowadzić do zaburzeń lękowych, fobii społecznej czy depresji. Przewyciężenie „niemówienia” najprawdopodobniej nie wyeliminuje innych problemów, które rozwinęły się w okresie ciszy (Omdal 2007). Badania wskazują, że podstawy genetyczno-rodzinne (w tym m.in. małomówność), które nasilają mutyzm selektywny, mogą również odzwierciedlać współistniejące objawy lękowe, które mogą być przekazywane przez pokolenia (Meyers 1984; Steinhausen et al. 2006).

## BIBLIOGRAFIA

- Anstendig K.D. (1999), *Is Selective Mutism an Anxiety Disorder? Rethinking DSM-IV classification*, „Journal of Anxiety Disorder”, 13.
- Atoynatan T. (1986), *Elective Mutism: Involvement of the Mother in the Treatment of the Child*, „Child Psychiatry and Human Development”, 17.
- Beidel D.C., Turner S.M. (2007), *Shy Children, Phobic Adults: Nature and Treatment of Social Anxiety Disorder. 2nd ed.*, Washington D.C.: American Psychological Association.
- Bergman R.L., Piacentini J., McCracken J.T. (2002), *Prevalence and Description of Selective Mutism in a Schoolbased Sample*, „Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry”, 41.
- Bystrzanowska M. (2017), *Mutyzm wybiórczy. Poradnik dla rodziców, nauczycieli i specjalistów*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Chavira D.A. et al. (2007), *Selective Mutism and Social Anxiety Disorder: All in the Family?*, „Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry”, 46.
- Cierpka A. (2003), *Systemowe rozumienie funkcjonowania rodziny*, w: A. Jurkowski (red.), *Z zagadnień współczesnej psychologii wychowawczej*, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Cisler J.M. et al. (2010), *Emotion Regulation and the Anxiety Disorders: an Integrative Review*, „Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment”, 32.
- Driessen J. et al. (2020), *Anxiety in Children with Selective Mutism: A Meta-analysis*, „Child Psychiatry and Human Development”, 51 (2).
- Goll K. (1979), *Role Structure and Subculture in Families of Elective Mutists*, „Family Process”, 18.
- Hayden T.L. (1980), *Classification of Elective Mutism*, „Journal of American Academy Child and Adolescent Psychiatry”, 19.
- Herzyk A. (1992), *Afazja i mutyzm dziecięcy. Wybrane zagadnienia diagnozy i terapii*, Lublin: PFZM.
- Hua A., Major N. (2016), *Selective Mutism*, „Current Opinion in Pediatrics”, 28 (1).

- Jarema M., Rabe-Jabłońska J. (2011), *Psychiatria*, Warszawa: PZWL.
- Johnson M., Wintegens A. (2019), *Mutyzm wybiórczy. Kompendium wiedzy*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Johnson P.L., Flake E.M. (2007), *Maternal Depression and Child Outcomes*, „Psychiatric Annals”, 37.
- Kołakowski A., Liwska M., Wolańczyk T. (1996), *Elective Mutism in Children: Literature Review*, „Psychiatria Polska”, 30 (2).
- Kristensen H. (2000), *Selective Mutism and Comorbidity with Developmental Disorder/delay, Anxiety Disorder and Elimination Disorder*, „Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry”, 39 (2).
- Kristensen H., Torgersen S. (2001), *MCMI-II Personality Traits and Symptom Traits in Parents of Children With Selective Mutism: a Case-Control Study*, „Journal of Abnormal Psychology”, 110.
- Łapiński B. (1988), *Rola rodziny w osiągnięciu autonomii przez dziecko w okresie dorastania*, „Psychologia Wychowawcza”, 31 (5).
- Manassis K., Fung D., Tannock R. (2003), *Characterizing Selective Mutism: is it More than Social Anxiety?*, „Depress Anxiety”, 18.
- Meyers S. (1984), *Elective Mutism in Children: A Family Systems Approach*, „The American Journal of Family Therapy”, 12 (4).
- Morrison J. (2016), *DSM-5® bez tajemnic. Praktyczny przewodnik dla klinicystów*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Morrison J., Flegel K. (2018), *Wywiad diagnostyczny z dziećmi i młodzieżą. Rozpoznanie zgodne z DSM-5*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Oerbeck B., Stein M.B., Wentzel-Larsen T. et al. (2013), *A Randomized Controlled Trial of a Home and School-based Intervention for Selective Mutism: Defocused Communication and Behavioural Techniques*, „Child and Adolescent Mental Health”, 19.
- Omdal H. (2007), *Can Adults Who Have Recovered from Selective Mutism in Childhood and Adolescence Tell Us Anything About the Nature of the Condition and/or Recovery from it?*, „European Journal of Special Needs Education”, 22 (3).
- Rachman S. (2005), *Zaburzenia lękowe. Modele kliniczne i techniki terapeutyczne dla praktyków i pacjentów*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Remschmidt H., Poller M., Herpertz-Dahlmann B. (2001), *A Follow-up Study of 45 Patients with Elective Mutism*, „European Archives of Psychiatry and Neuroscience”, 251.
- Rozenek E.B. i in. (2019), *Mutyzm wybiórczy – opis zaburzenia i etiologia: czy wybiórczy brak mowy jest zaledwie wierzchołkiem góry lodowej?*, „Psychiatria Polska”, 141.
- Schafer H.R. (2006), *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Schwartz R.H., Freedy A.S., Sheridan M.J. (2006), *Selective Mutism: Are Primary Care Physicians Missing the Silence?*, Clinical Pediatrics: Westminster Publications Inc. 2006.

- Scott S., Beidel D.C. (2011), *Selective Mutism: An Update and Suggestions for Future Research*, „Current Psychiatry Reports”, 13 (4).
- Sharkey L., McNicholas F. (2006), *Female Monozygotic Twins With Selective Mutism – A Case Report*, „Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics”, 27 (2).
- Sharkey L., McNicholas F. (2008), *More than 100 Years of Silence, Elective Mutism: a Review of the Literature*, „European Child and Adolescent Psychiatry”, 17 (5).
- Sharp W., Sherman C., Gross A. (2007), *Selective Mutism and Anxiety: a Review of the Current Conceptualization of the Disorder*, „Journal of Anxiety Disorders”, 21 (4).
- Skoczek A. (2015), *Mutyzm. Zagadnienia teorii i praktyki*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Steffenburg H. et al. (2018), *Children with Autism Spectrum Disorders and Selective Mutism*, „Neuropsychiatric Disease and Treatment”, 14.
- Steinhausen H.Ch., Juzi C. (1996), *Elective Mutism: an Analysis of 100 Cases*, „Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry”, 35 (5).
- Steinhausen H.Ch. et al. (2006), *A Long-term Outcome Study of Selective Mutism in Childhood*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry”, 47 (7).
- Subak M., West M., Carlin M. (1982), *Elective Mutism: an Expression of Family Psychopathology*, „International Journal of Family Psychiatry”, 3.
- Tarkowski Z. (2017), *Mutyzm psychogenny*, w: Z. Tarkowski (red.), *Patologia mowy*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Tatem D., DelCampo R. (1995), *Selective Mutism in Children: A Structural Family Therapy Approach to Treatment*, „Contemporary Family Therapy”, 17.
- Urbaniuk J. (2008), *Dziecko z fobią społeczną*, w: B. Winczura, A. Stawarski (red.), *Dzieci chore, niepełnosprawne i z utrudnieniami w rozwoju*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- WHO (1994), *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders: Diagnostic Criteria for Research*, Geneva: World Health Organization.
- Wong P. (2010), *Selective Mutism: a Review of Etiology, Comorbidities and Treatment*, „Psychiatry Edgemont”, 7 (3).
- Yeganeh R.M.A. et al. (2003), *Clinical Distinctions Between Selective Mutism and Social Phobia: An Investigation of Childhood Psychopathology*, „Journal of The American Academy of Child and Adolescent Psychiatry”, 42 (9).

## STRESZCZENIE

Mutyzm wybiórczy jest zaburzeniem najczęściej rozwijającym się we wczesnym dzieciństwie między 3. a 5. rokiem życia, występuje również u dorosłych. Charakteryzuje się brakiem komunikacji werbalnej w niektórych sytuacjach społecznych, pomimo nawiązywania kontaktu słownego w innych sytuacjach. W artykule tym zaprezentowano przebieg rozwoju oraz obraz kliniczny mutyzmu wybiórczego dwóch siostr od urodzenia aż do momentu rozpoznania zaburzenia. Dodatkowo wskazano, że rodzina

prezentowanych pacjentek doświadczała różnych czynników stresu psychospołecznego, które można postrzegać jako czynnik stabilizujący to zaburzenie. Często to właśnie rodzina stwarza warunki sprzyjające lub hamujące jego rozwój, modeluje również wzorce relacji interpersonalnych nawiązywanych w środowisku społecznym. Zmniejszenie interakcji społecznych może wzmacniać w dziecku tendencje unikowe, tworząc nieprzystosowawczy sposób zachowania.

**SŁOWA KLUCZOWE:** zaburzenia lękowe u dzieci, mutyzm wybiórczy, fobia społeczna

## SUMMARY

Selective mutism is a disorder that most often develops in early childhood between the ages of 3 and 5, and also occurs in adults. It is characterized by a lack of verbal communication in some social situations despite establishing verbal contact in other situations. This article presented the course and clinical picture of selective mutism in two sisters from day of birth to the time of the diagnosis. Moreover, it was shown that the family of the presented patients was experiencing various psychosocial stress factors that can be perceived as factors stabilizing this disorder. It is often family that creates conditions conducive to or inhibiting its course and also forms patterns of interpersonal relations established in social environment. Limitation of social interactions could increase avoidance tendencies in a child, creating maladaptive behavior.

**KEYWORDS:** anxiety disorders in children, selective mutism, social phobia

JUSTYNA ŚWIERCZYŃSKA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

IZABELA CHOJNOWSKA-ĆWIAKAŁA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

KATARZYNA LIPSKA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 27.09.2020

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 8.12.2020; 21.12.2020

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 30.12.2020



## Beacons in museums: the case of people with sensory disability

Beacons in museums: the case of people with sensory disability

doi:10.25951/4380

### Wprowadzenie

Muzea pełnią kluczową funkcję w procesie ewolucji poznawczej – zarówno indywidualnej, jak i społecznej – w każdym obszarze aktywności człowieka. Ich działalność decyduje o procesie kształtowania tożsamości i kultury materialnej zespolonej z procesem eksperymentu naukowego, artystycznego i coraz częściej społecznego (Folga-Januszczyńska, Jaskanis, Waltoś 2010, s. 71). Zgłoszone uwagi w dużej mierze dotyczą działalności muzeów publicznych. Organizacje te dysponują znacznym potencjałem, który umożliwia im pełnienie roli miejsc wywierających wpływ na opinię publiczną (Murzyn-Kupisz, Działek 2014). Z kolei ich społeczne oddziaływanie wynika przede wszystkim z wpisania omawianych instytucji kultury w krajobraz kulturowy (Nessel-Łukasik 2019, s. 368). W literaturze przedmiotu coraz częściej analizowane są zagadnienia związane z ekonomicznym oddziaływaniem oraz generowaniem korzyści w ramach aktywności podejmowanych przez muzea (Murzyn-Kupisz 2014, s. 50). Inicjowane przedsięwzięcia oraz ich udział w życiu społeczno-gospodarczym mogą być także traktowane jako strategia państwa do minimalizowania dystansu cywilizacyjnego w stosunku do rozwiniętych państw Unii Europejskiej (Rottermund 2015, s. 13). Co ważne, obecnie instytucje muzealne realizują szereg fundamentalnych zadań stanowiących podstawę rozwoju społeczno-gospodarczego (Surdej 2016; Jagodzińska 2017). Instytucje te znajdują się także pod presją wykazywania publicznej wartości dla społeczeństwa (Sawczuk 2019,

s. 206). W związku z tym muzea dążą do zachowania balansu pomiędzy nowoczesnością a tradycją (Manczak, Sanak-Kosmowska 2019, s. 166). Utrzymanie wspomnianego balansu wymaga inicjowania przedsięwzięć, które przede wszystkim wpisują się w aktualne trendy społeczno-gospodarcze.

Warto podkreślić, że krajowe placówki muzealne ciągle cieszą się zainteresowaniem wśród zwiedzających. Skutkuje to wskazywaniem istotnych oraz dotychczas nierozpoznanych zagadnień. Jednym z takich jest realizacja zadań związanych z funkcją dostępności muzeów, która dotyczy zwiększania frekwencji zwiedzających (Ścibiorska-Kowalczyk 2017), jak również udostępniania zbiorów coraz szerszemu gronu odbiorców. Należy dodać, że w 2019 r. odnotowano 40,2 mln wizyt w omawianych instytucjach kultury (<https://stat.gov.pl>). Zainteresowanie społeczeństwa korzystaniem z oferty muzealnej może stanowić impuls dla kadry zarządczej muzeów do podejmowania działań mających na celu uatrakcyjnienie oferty, jak również wzbogacenie o nowe propozycje czy też elementy edukacyjne.

Współcześnie ważny obszar działalności muzeów obejmuje przedsięwzięcia dedykowane osobom z niepełnosprawnością, w tym także dostosowywanie komunikacji rynkowej do ich potrzeb i preferencji. Wyszczególnione działania nawiązują do koncepcji instytucji równych szans. Nowoczesna instytucja kultury powinna być dostępna dla wszystkich osób zainteresowanych skorzystaniem z jej usług lub oferty. Co istotne, muzeum powinno służyć wszystkim potencjalnym użytkownikom, bez względu na status społeczny, majątkowy, przekonania, orientację, sprawność fizyczną czy intelektualną (Manczak, Sanak-Kosmowska, Bajak 2019, s. 552).

W ostatniej dekadzie coraz bardziej popularną praktyką staje się implementowanie aplikacji mobilnych w działalności muzeów. Instytucje te starają się zaproponować użytkownikom interaktywne usługi i sposoby zapoznawania się z ofertą muzealną (Gmiterek 2017, s. 27). Warto podkreślić, że skuteczne wykorzystanie technologii powinno być dostosowane do charakteru zbiorów, w tym potrzeb osób wizytujących daną instytucję. Wspomniane potrzeby w znacznym stopniu związane są z oczekiwaniami odwiedzających, które głównie dotyczą zakresu interpretacji zbiorów, ale także możliwości personalizacji udostępnianych treści na temat wybranych eksponatów (Spachos, Plataniotis 2020, s. 2). Użytkownik za pośrednictwem urządzeń mobilnych może korzystać z dodatkowych usług przygotowanych w ramach ekspozycji muzealnej, jak również zapoznać się z informacjami na temat planowanych wydarzeń. Dostęp do wspomnianych rozwiązań umożliwiają m.in. beacons. Wyróżniona technologia stanowi rodzaj niewielkiego przedmiotu, który skanuje

najbliższe otoczenie za pośrednictwem fal bluetooth, w tym wychwytuje urządzenia mobilne znajdujące się w jego zasięgu. Beacony mogą przesyłać tzw. informacje kontekstowe (dopasowane do danej sytuacji) w postaci powiadomień push lub poprzez uruchomienie aplikacji (<http://warsztat.org.pl>). Ich dostępne funkcjonalności mogą być szczególnie użyteczne w przypadku osób z niepełnosprawnością, w tym oferować im wsparcie w trakcie wizyty muzealnej.

Celem artykułu jest zidentyfikowanie znaczenia beaconów w komunikacji rynkowej Muzeum Pałacu Króla Jana III w Wilanowie i Muzeum Książąt Czartoryskich w Krakowie z osobami z niepełnosprawnością sensoryczną. W podjętej dyskusji zwrócono szczególną uwagę na osoby niepełnosprawne z dysfunkcjami wzroku i słuchu. Na potrzeby prowadzonych badań postawiono tezę głoszącą, że beacony wspierają proces komunikacji rynkowej muzeów ze zwiedzającymi z niepełnosprawnością sensoryczną. W celu weryfikacji przyjętej tezy zrealizowano wywiady pogłębione w wybranych muzeach korzystających z analizowanego rozwiązania<sup>1</sup>.

### Osoby z niepełnosprawnością a uczestnictwo w kulturze

W ostatniej dekadzie problematyka uczestnictwa w kulturze, w tym zmian zachodzących w niniejszym obszarze, stanowiła istotny punkt dyskusji naukowych (Krajewski 2013; Szlendak, Olechnicki 2017). Niewątpliwie było to podyktowane potrzebą uszczegółowienia kluczowych aspektów związanych z funkcjonowaniem kultury w przestrzeni społecznej. Coraz częściej uczestnictwo w kulturze traktowane jest jako punkt wyjścia do tworzenia programu merytorycznego danej instytucji kultury, w tym koncepcji jej oferty (Krajewski 2011). Kwestią zasadniczą nadal pozostaje skoncentrowanie się na odbiorcy, który musi się stać podstawą każdego jej działania (Gawel 2019). Nowoczesna organizacja publiczna program swojej działalności powinna budować na koncepcji równych szans.

W rozważaniach na temat uczestnictwa w kulturze nie można pominąć potrzeb i predyspozycji konsumentów usług kulturalnych. Szczególnie ważne jest rozważenie problematyki uczestnictwa w kulturze w kontekście funkcji pełnionych w odniesieniu do wybranych grup społecznych. Niewątpliwie zarysowany problem stanowi istotny obszar rozważań w przypadku osób

---

<sup>1</sup> Autorki składają serdeczne podziękowania instytucjom za udział w zrealizowanych badaniach.

z niepełnosprawnością. Ich dysfunkcje, które są następstwem zakłóceń o charakterze zdrowotnym, stanowią mniej lub bardziej istotne ograniczenie realizacji zadań życiowych oraz funkcjonowania w społeczeństwie (Górnicka 2018, s. 51). W życiu tej grupy odbiorców aktywne uczestnictwo w kulturze może oznaczać jeden ze skuteczniejszych sposobów w zakresie społecznego usamodzielnienia (Nowak 2015). Co ważne, możliwości rozwojowo-edukacyjne osób z niepełnosprawnością kształtowane przez aktywność kulturalną są niezbadane i niedoceniane (Szabała 2019, s. 55). W związku z tym można zakładać, że w niektórych przypadkach są one znacznie większe niż przyjmuje się w powszechnym przekonaniu.

Zgodnie z obowiązującym porządkiem prawnym grupę osób z niepełnosprawnością tworzą osoby, które mają długotrwale naruszoną sprawność fizyczną, umysłową lub intelektualną, co może w oddziaływaniu z różnymi barierami utrudniać im pełny i skuteczny udział w życiu społecznym na zasadzie równości z innymi osobami (Dz.U. 2012 poz. 1169 art. 1). Niepełnosprawność definiowana jest jako stan, który implikuje wiele różnych ograniczeń wynikających z uszkodzenia zdolności wykonywania jakiejś czynności w sposób uważany za normalny, typowy dla życia ludzkiego (Trębicka-Postrzygacz, Roguska 2015, s. 408). Przede wszystkim ma ona charakter indywidualny, jednak utożsamiana jest ze zjawiskiem społecznym. Funkcjonowanie osób z niepełnosprawnością w życiu społecznym w znacznej mierze zależy od charakteru ich relacji z osobami zdrowymi (Kolwicz, Radlińska 2015). Najczęściej decydujące warunki dla realizowania ich potencjału i możliwości kształtowane są przez osoby pełnosprawne (Machalski, Kołpa, Grochowska 2019). Warto dodać, że zgodnie z założeniami modelu społecznego (interaktywnego) rola społeczeństwa polega na zapewnianiu równości wszystkim jego członkom, bez postrzegania praw osób z niepełnosprawnościami jako szczególnie ważne (Gabrat 2017, s. 65). W konsekwencji priorytetowe znaczenie mają wszelkie działania mające na celu likwidowanie barier – zarówno społecznych, jak i fizycznych – utrudniających dostęp do wytworów kultury. Należy dodać, że proces adaptacji produktów pod kątem osób z dysfunkcjami jest często kosztochłonny i pracochłonny. Jednak dzięki wprowadzeniu podstawowych zasad w tym zakresie, szerzeniu świadomości na temat barier i ograniczeń wynikających z niepełnosprawności, osoby z dysfunkcjami mają szansę na godne i samodzielne uczestnictwo w różnorodnych aktywnościach społecznych (m.in. kultura, turystyka, sport), w tym czerpania z nich wszelkich korzyści (Popiel 2014, s. 130).

Dostęp do kultury osób z niepełnosprawnością nadal pozostaje zagadnieniem stosunkowo nowym. Jeszcze kilka dekad temu sytuacja wskazanej grupy społecz-

nej była głównie analizowana jedynie przez pryzmat zabezpieczenia egzystencji rozumianej jako zapewnienie opieki (Zakrzewska, Zima-Parjaszewska 2015). Jednak spojrzenie na niepełnosprawność zostało poszerzone o inne istotne aspekty. Niewątpliwie jednym z nich jest uczestnictwo w kulturze. Co istotne, sytuacja osób z niepełnosprawnością jako uczestników przedsięwzięć kulturalnych została uregulowana w wielu aktach prawnych. Pokłosiem zachodzących zmian jest coraz silniejsze akcentowanie potrzeby zapobiegania wykluczeniu wyróżnionej grupy z tej sfery społecznej (Lizak 2017). Zbiorowość osób z niepełnosprawnością nie jest jednorodna, ponieważ tworzą ją jednostki, które mają różnoraki stopień oraz rodzaj niepełnosprawności. Warto zwrócić uwagę na klasyfikację, która wyróżnia kilka grup ze względu na wybrany rodzaj niepełnosprawności (tabela 1).

Tabela 1. Grupy osób z niepełnosprawnością ze względu na wybrany rodzaj dysfunkcji

Wyszczególnienie	Opis
Niepełnosprawność sensoryczna	<ul style="list-style-type: none"> <li>• osoby niewidome i słabowidzące</li> <li>• osoby niesłyszące i słabosłyszące</li> <li>• osoby głuchoniewidome</li> </ul>
Niepełnosprawność fizyczna	<ul style="list-style-type: none"> <li>• osoby z uszkodzonym narządem ruchu</li> <li>• osoby z przewlekłymi schorzeniami narządów wewnętrznych</li> </ul>
Niepełnosprawność psychiczna	<ul style="list-style-type: none"> <li>• osoby umysłowo upośledzone z niesprawnością intelektualną</li> <li>• osoby psychicznie chore z zaburzeniami osobowości i zachowania</li> </ul>
Niepełnosprawność złożona (osoby dotknięte więcej niż jedną niepełnosprawnością)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wśród przedstawicieli tej grupy mogą wystąpić połączenia różnych, wymienionych powyżej niepełnosprawności (m.in. osoba niewidoma z umysłowym upośledzeniem, osoba z uszkodzonym narządem ruchu z zaburzeniami psychicznymi itp.)</li> </ul>

Źródło: Woronowicz 2014, s. 9–10.

Wśród osób z niepełnosprawnością sensoryczną znajdują się osoby niewidome i słabowidzące, niesłyszące i słabosłyszące oraz głuchoniewidome. Są to osoby, które mają uszkodzone zmysły wzroku, słuchu lub mowy (Majewski 1995; Borowiecki 2015). W ramach zrealizowanych wywiadów pogłębionych z reprezentantami wybranych muzeów postanowiono rozpoznać zachowania wyróżnionej grupy społecznej. Ponadto zachowania te stanowiły kluczowy element poddany szczegółowej analizie. W związku z tym starano się rozpoznać i zidentyfikować rozwiązania przygotowane przez wybrane instytucje kultury, które wspierają osoby z niepełnosprawnością sensoryczną w trakcie wizyty muzealnej.

## Muzeum Pałacu Króla Jana III w Wilanowie i Muzeum Książąt Czartoryskich w Krakowie<sup>2</sup> jako instytucje wpisane do Państwowego Rejestru Muzeów

W ramach podjętych badań analizowano działalność Muzeum Pałacu Króla Jana III w Wilanowie i Muzeum Książąt Czartoryskich w Krakowie<sup>3</sup>. Wyróżnione instytucje kultury mają status podmiotów wpisanych do Państwowego Rejestru Muzeów. Należy dodać, że wśród krajowych instytucji muzealnych kluczową pozycję zajmują te placówki, które zostały wpisane do wyróżnionego rejestru. Niewątpliwie na tych instytucjach kultury spoczywa ten szczególny obowiązek związany z realizacją zadań, które są ważne z punktu widzenia rozwoju społeczno-gospodarczego. W opinii muzealników Państwowy Rejestr Muzeów jest przykładem jednego z najbardziej istotnych krajowych zestawień, które zawiera wiarygodne informacje na temat instytucji w nim figurujących (Szukalska-Kuś, Niezabitowski, Szafranski). Muzea rejestrowane funkcjonują jako instytucje wyodrębnione o uzgodnionym statusie i wyróżnionym ze względu na wysoki poziom merytoryczny ich działalności<sup>4</sup>. Przede wszystkim przyjmuje się, że wysoka ocena merytoryczna powinna dotyczyć efektywności wykonywania zadań wynikających z zapisów ustawy regulującej działalność tej grupy instytucji (Zalasińska 2013, s. 175). Co więcej, o ich wyjątkowości decydują posiadane przez nie zbiory. Najczęściej muzealia zgromadzone w zbiorach instytucji rejestrowanych traktowane są jako skarb nie tylko danej miejscowości czy też regionu, lecz zaliczane są do zasobów dziedzictwa narodowego.

W 2019 r. do Państwowego Rejestru Muzeów należały 123 instytucje<sup>5</sup>. Z przeprowadzonych badań wynika, że co dziesiąte krajowe muzeum ma status placówki rejestrowanej. W wyróżnionym państwowym wykazie znajdują się podmioty, które są zróżnicowane co do zbiorów (np. artystyczne, historyczne, martyrologiczne), skali (miejskie, regionalne, narodowe) czy też rozmieszczenia placówki (reprezentują wszystkie województwa w kraju) (Krakowiak 2013, s. 24). W Państwowym Rejestrze Muzeów figuruje Muzeum Pałacu Króla

<sup>2</sup> Muzeum Książąt Czartoryskich prowadzi działalność w strukturach Muzeum Narodowego w Krakowie, które ma status muzeum rejestrowanego.

<sup>3</sup> W Polsce prowadzi się kilka rejestrów, w których figurują instytucje muzealne. Oprócz Państwowego Rejestru Muzeów prowadzony jest Rejestr Instytucji Kultury oraz Rejestr Zabytków.

<sup>4</sup> Mogą nimi być podmioty publiczne, prywatne lub współprowadzone.

<sup>5</sup> Według stanu w dniu 31 grudnia 2018 r.

Jana III w Wilanowie oraz Muzeum Książąt Czartoryskich w Krakowie. Wyszczególnione instytucje zostały objęte badaniem, którego wyniki stanowiły kluczową część prezentowanych rozważań.

Muzeum Pałacu Króla Jana III w Wilanowie zostało założone w 1805 r. Zbiór eksponatów zgromadzonych w pałacu obejmuje antyczne wazy, dzieła sztuki – rzeźby i obrazy. Ponadto muzeum prezentuje zabytkowe meble, zabawki oraz przedmioty użytkowe. Ekspozycja skupia przedmioty piękne, wartościowe, osobliwe, egzotyczne i niecodzienne (<http://www.wilanow-palac.pl>). Pałac, aby ułatwić odbiór wystawy zwiedzającym, chętnie wykorzystuje nowe technologie. W związku z tym w 2014 r. muzeum udostępniło swoim gościom aplikację *Wilanów Guide* wykorzystującą beacony. Odgrywa ona w głównej mierze rolę wirtualnego przewodnika i nawigatora po wystawie muzealnej.

Muzeum Książąt Czartoryskich w Krakowie rozpoczęło działalność w 1878 r. Zbiory obejmują najcenniejsze obrazy znajdujące się w Polsce – „Damę z gronostajem” Leonarda da Vinci oraz „Krajobraz z miłosiernym Samarytaninem” Rembrandta. Na eksponaty prezentowane w muzeum składają się rzeźby, sztuka antyczna, starożytna biżuteria, dokumenty, a także pamiątki historyczne (<https://mnk.pl/oddzial/muzeum-ksiazat-czartoryskich>). W ostatnich latach instytucja znajdowała się w remoncie. Wraz z jej ponownym otwarciem na początku 2020 r. zwiedzającym został udostępniony audioprzewodnik, którego działanie oparte jest na funkcjonalności beaconów. Głównym celem programu jest ułatwienie kontemplacji eksponatów i wzmacnianie doznań estetycznych płynących z wystawy. Zastosowanie beaconów w audioprzewodniku pozwala na automatyczne uruchamianie treści, po zbliżeniu się gościa muzealnego do danego obiektu.

Wyróżnione wyżej instytucje kultury nieprzypadkowo zostały objęte badaniem. Przeprowadzone wywiady pogłębione miały charakter celowy. W świetle przyjętych założeń badawczych zdecydowano się przeanalizować doświadczenia wybranych muzeów rejestrowanych, które podjęły próbę wdrożenia beaconów w ramach prowadzonej działalności muzealnej.

## Beacony – kluczowe charakterystyki

Uzyskanie wpisu do Państwowego Rejestru Muzeów uwarunkowane jest spełnieniem szeregu kryteriów. Można domniemywać, że na rejestrowanych instytucjach muzealnych spoczywa ten szczególny obowiązek związa-

ny z realizacją kluczowych zadań oświatowych oraz edukacyjnych. Zadania te mogą również nawiązywać do projektów dedykowanych wdrażaniu rozwiązań i udogodnień na rzecz osób z niepełnosprawnością. Istotne wsparcie w tym zakresie mogą stanowić nowoczesne technologie, takie jak beacony. Najczęściej są to niewielkie urządzenia wymieniające dane z urządzeniami posiadającymi kompatybilny program mobilny z wykorzystaniem technologii bluetooth. W efekcie dają możliwość komunikacji z użytkownikami, ich lokalizacji oraz zbierania informacji na ich temat (Manczak, Sanak-Kosmowska, Bajak 2019, s. 555). Biorąc pod uwagę te urządzenia jako narzędzie komunikacji rynkowej z gośćmi placówek muzealnych, należy wskazać na kilka podstawowych funkcji tych urządzeń. Funkcje te mogą być traktowane jako tożsame dla osób o pełnej sprawności i posiadających różnorakie dysfunkcje (Sanak-Kosmowska i in. 2018, s. 21–23; Manczak, Sanak-Kosmowska, Bajak 2019, s. 556–558):

- informacyjna – przekazywanie wiedzy odbiorcy na tematy związane z ekspozycją,
- nawigacyjna – lokalizowanie i kierowanie użytkownika w przestrzeni,
- komunikacyjna – transmitowanie doraźnych komunikatów do klienta (np. powiadomienia, wiadomości) i umożliwienie reagowania na nie,
- badawcza – zbieranie informacji na temat zachowania konsumentów w przestrzeni rzeczywistej oraz wirtualnej,
- promocyjna – aktywizowanie sprzedaży poprzez różnorakie bodźce o charakterze promocyjnym,
- wizerunkowa – wspieranie procesu kształtowania wizerunku marki w percepcji nabywcy.

W kontekście potrzeb osób niepełnosprawnych istotną rolę odgrywają funkcje o charakterze informacyjnym, nawigacyjnym i komunikacyjnym. Dopasowane sposoby wykorzystania beaconów dla tej grupy odbiorców w wyróżnionych obszarach obejmują m.in. automatyczne udostępnianie audiodeskrypcji lub opisów eksponatów w języku migowym po znalezieniu się w zasięgu sensora. Co więcej, jest możliwe nawigowanie użytkowników w przestrzeni poprzez komunikaty głowowe oraz ostrzegania ich o pojawiających się przeszkodach (Manczak, Sanak-Kosmowska, Bajak 2020, s. 127).

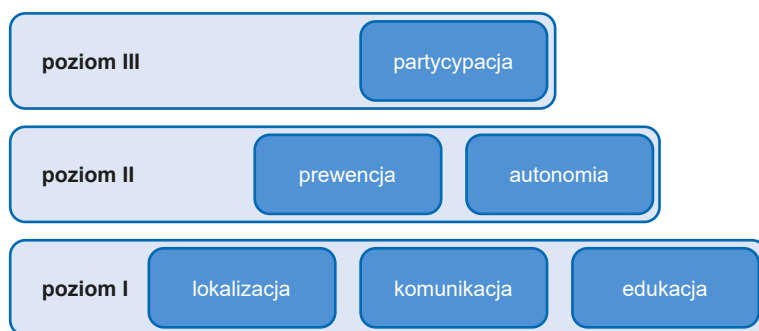
Równocześnie zarysowuje się jednak konieczność rozpatrzenia beaconów wyłącznie przez pryzmat potrzeb odbiorców kultury z niepełnosprawnością. W tej konwencji wyróżnić można kilka podstawowych płaszczyzn wsparcia omawianej grupy społecznej (tabela 2).



Tabela 2. Płaszczyzny wsparcia osób z niepełnosprawnością przy wykorzystaniu beaconów

Wyszczególnienie	Opis
Lokalizacja	określanie położenia użytkownika w przestrzeni, tworzenie trasy dopasowanej do jego fizycznych ograniczeń, ostrzeżenie przed przeszkodami znajdującymi się w pobliżu
Komunikacja	przewodzenie komunikacji z odbiorcą, przesyłanie spersonalizowanych powiadomień dopasowanych do jego potrzeb i umożliwienie reagowania na nie
Edukacja	udostępnianie informacji edukacyjnych na temat obiektów po znalezieniu się w zasięgu czujnika w formie przyjaznej indywidualnemu gościowi muzealnemu
Prewencja	umożliwienie powiadomienia pracowników muzealnych o napotkanych problemach lub automatyczne przesyłanie komunikatów ze wskazaniem lokalizacji użytkownika, np. w razie wykrycia upadku
Autonomia	zapewnienie niezależności odbiorcy poprzez możliwość samodzielnego poruszania się w obrębie placówki oraz dostęp do spersonalizowanych informacji na temat ekspozycji
Partycypacja	dążenie do zapewnienia warunków umożliwiających partycypację w przedsięwzięciach kulturalnych osób z niepełnosprawnością z punktu widzenia ich potrzeb i oczekiwań

Źródło: Bajak 2019, s. 55–64.



Rysunek 1. Hierarchia płaszczyzn wsparcia osób z niepełnosprawnością przy wykorzystaniu beaconów

Źródło: opracowanie własne.

Pomiędzy wyżej wskazanymi płaszczyznami istnieją silne powiązania, ponieważ wzajemnie się one łączą i uzupełniają. Równolegle można zauważyć hierarchiczne zależności między poszczególnymi zadaniami realizowanymi

przez beacons w celu wsparcia niepełnosprawnego gościa muzealnego. W tym kontekście można wyróżnić trzy poziomy wsparcia osób z dysfunkcjami (rysunek 1). Realizacja założeń wyższego stopnia jest możliwa dopiero w efekcie, przynajmniej częściowego, spełnienia zadań niższego stopnia.

### Cel i zastosowana metoda badawcza

Szczegółowa analiza potencjału beaconów jako narzędzia komunikacji rynkowej muzeów z osobami niepełnosprawnymi z dysfunkcją wzroku i słuchu została oparta na wywiadach pogłębionych. Wywiady te stanowią przykład kluczowego narzędzia stosowanego w badaniach o charakterze jakościowym. W tym celu posłużono się częściowo ustrukturyzowaną formą wywiadu. W ramach niniejszego podejścia zakłada się podjęcie wcześniej ustalonych zagadnień na potrzeby planowanej dyskusji, w tym pogłębienie jej niektórych wątków (Mazurek-Łopacińska 2005). W literaturze przedmiotu przyjmuje się, że podczas wywiadu badacz posiłkuje się ustalonym schematem wątków tematycznych składających się na specyficzny scenariusz wywiadu (Miński 2017, s. 33–34). Przyjęta konwencja badawcza pozwala na pozyskanie szczegółowych informacji od jednego respondenta z wyłączeniem udziału osób trzecich. Pytania zawarte w scenariuszu zostały dostosowane do indywidualnego przebiegu przeprowadzonych wywiadów. Przyjęcie swobodnej konstrukcji rozmowy dało możliwość pogłębienia wybranych informacji oraz uzyskania poszukiwanej wiedzy (Maison 2010, s. 62). W konsekwencji badacz może lepiej zrozumieć interlokutora, jak również poznać jego przemyślenia i emocje (Mościchowska, Rogoś-Turek 2015, s. 84–85).

Badania zostały przeprowadzone w latach 2019–2020 z pracownikami Muzeum Pałacu Króla Jana III w Wilanowie oraz Muzeum Książąt Czartoryskich w Krakowie. Nadrzędnym celem prowadzonych rozważań było zidentyfikowanie znaczenia beaconów w komunikacji rynkowej Muzeum Pałacu Króla Jana III w Wilanowie i Muzeum Książąt Czartoryskich w Krakowie z osobami z niepełnosprawnością sensoryczną. W trakcie prowadzonych badań starano się uzyskać odpowiedź na następujące pytania szczegółowe:

- Jakie udogodnienia dla osób niepełnosprawnych sensorycznie są dostępne w badanych instytucjach?
- W jaki sposób beacons wspierają osoby z dysfunkcjami o charakterze sensorycznym w Muzeum Pałacu Króla Jana III w Wilanowie oraz Muzeum Książąt Czartoryskich w Krakowie?

- Jakie najważniejsze ograniczenia występują w związku z użytkowaniem omawianych urządzeń w działalności muzealnej?

Na potrzeby podjętych badań postawiono tezę głoszącą, że beacony wspierają proces komunikacji rynkowej muzeów z osobami z dysfunkcjami wzroku i słuchu.

Warto zaznaczyć, że oba analizowane programy wykorzystujące beacony mają podobne przeznaczenie. Pełnią one zadania wirtualnego przewodnika, który udostępnia informacje na temat ekspozycji muzealnej. W przypadku Muzeum Pałacu Króla Jana III w Wilanowie urządzenia łączą się z aplikacją Wilanów Guide. Natomiast w Muzeum Książąt Czartoryskich w Krakowie można z nich korzystać w ramach programu mobilnego Muzeum Książąt Czartoryskich lub wypożyczanego w kasie muzeum przewodnika audio.

## Dyskusja wyników

Bezspornie, instytucje kultury wpisane do Państwowego Rejestru Muzeów powinny zabiegać o zapewnienie optymalnych warunków uczestnictwa w kulturze przez osoby z niepełnosprawnością. Wiele z inicjatyw skierowanych jest do zwiedzających z dysfunkcjami o charakterze sensorycznym. Omawiane udogodnienia mogą zostać podzielone na następujące sfery:

- sfera kompetencji – bezpośrednie działania pracowników nakierowane na wyrównywanie szans gości muzealnych, takie jak fachowa obsługa, specjalne warsztaty i zajęcia edukacyjne oraz inne wydarzenia,
- sfera przestrzeni rzeczywistej – dostosowywanie obiektów znajdujących się w przestrzeni muzealnej do potrzeb osób z dysfunkcjami,
- sfera przestrzeni cyfrowej – wykorzystywanie rozwiązań multimedialnych w celu umożliwienia lepszego odbioru zgromadzonych eksponatów przez osoby z niepełnosprawnością.

Na kanwie przeprowadzonych badań stwierdzono, że analizowane muzea wykazują duże zainteresowanie wszystkimi ze wskazanych rodzajów działań dedykowanych wyrównywaniu szans niepełnosprawnych odbiorców kultury (tabela 3).

Technologią wspierającą udogodnienia cyfrowe w obu badanych placówkach muzealnych (z wyłączeniem pętli indukcyjnej) są beacony. W Muzeum Pałacu Króla Jana III w Wilanowie sensory łączą się wyłącznie z aplikacją mobilną, z kolei w Muzeum Książąt Czartoryskich w Krakowie automatyzują działanie audioprzewodnika. Rozpatrując powyższe rozwiązania z ogólnej perspektywy

komunikacji rynkowej można wskazać na realizację za pośrednictwem wdrożonych rozwiązań funkcji informacyjnej i nawigacyjnej. Dodatkowo w niewielkim stopniu beacony spełniają założenia funkcji komunikacyjnej. Jednak należy podkreślić, że zarówno oprogramowanie stosowane przez Muzeum Pałacu Króla Jana III, jak i Muzeum Książąt Czartoryskich, zostało głównie pomyślane pod kątem transmisji informacji. Ich głównym zadaniem jest bowiem edukacja gościa muzealnego. Równocześnie w obu badanych przypadkach ważny aspekt realizowanych projektów stanowiło wsparcie osób z niepełnosprawnością sensoryczną. Realizacja założeń dedykowanych wyrównywaniu szans zwiedzających z dysfunkcjami o charakterze sensorycznym została osiągnięta poprzez dostosowanie formy przekazu informacji udostępnianych przez aplikację lub audioprzewodnik (m.in. audiodeskrypcja, język migowy). Działania te pokrywają się z edukacyjną płaszczyzną wsparcia badanej grupy społecznej poprzez beacony. Informacje o mijanych obiektach udostępniane są w sposób automatyczny, po znalezieniu się użytkownika w zasięgu sensora, co z kolei łączy się z możliwościami lokalizacyjnymi urządzeń.

Wskazane zadania realizowane przez beacony (m.in. edukacja, lokalizacja) łączą się wyłącznie z I stopniem hierarchii wsparcia odbiorców kultury posiadających dysfunkcje, która została zaprezentowana w części artykułu dotyczącej charakterystyki beaconów (rysunek 1). Determinuje to pytania dotyczące przyczyn ograniczonego zakresu wykorzystania możliwości sensorów. Badane instytucje muzealne wskazały na podstawowe ograniczenia związane z implementacją omawianej technologii oraz z wykorzystaniem jej wszystkich możliwości:

- wadliwość rozwiązania – sensorom nie zawsze udaje się połączyć z aplikacją, co utrudnia wykorzystanie ich pełnego potencjału w zakresie nawigacji użytkowników,
- koszty wdrożenia – zaawansowane rozwiązania technologiczne oparte na beaconach wymagają nie tylko bardziej zaawansowanego oprogramowania do ich obsługi, lecz także odpowiednio zagęszczonego rozmieszczenia czujników, co generuje znaczne koszty.

W świetle przeprowadzonych badań ustalono, że beacony powinny być traktowane jako technologia w fazie rozwoju. Jednak technologia ta nadal wymaga jeszcze dopracowania, w tym dostosowania do potrzeb przyszłych użytkowników. Jej dotychczasowe implementacje wskazują na potencjał sensorów w aspekcie wspierania osób z niepełnosprawnością, ale równocześnie ograniczenia tej technologii utrudniają realizację zaawansowanych projektów z jej wykorzystaniem.

Tabela 3. Udogodnienia dla osób z niepełnosprawnością sensoryczną w badanych muzeach

Instytucja	Wyszczególnienie	Niepełnosprawność wzrokowa	Niepełnosprawność słuchowa
Muzeum Pałacu Króla Jana III w Wilanowie	sfera kompetencji	warsztaty i zajęcia skierowane do osób z niepełnosprawnością wzroku, niektóre wydarzenia z audiodeskrypcją na żywo oraz materiałami dodatkowymi i pomocami działającymi na zmysły węchu i słuchu	niektóre wydarzenia tłumaczone na język migowy, warsztaty i zajęcia skierowane do osób z dysfunkcją słuchu
	sfera przestrzeni rzeczywistej	makiety dotykowe, mapy tyflograficzne, katalogi dotykowe, materiały edukacyjne w języku Braille'a	materiały edukacyjne dla osób z niepełnosprawnością słuchu
	sfera przestrzeni cyfrowej	audiodeskrypcje obiektów w aplikacji mobilnej i na stronie internetowej muzeum	dwa stanowiska wyposażone w pętlę indukcyjną i audio-przewodnik w języku migowym w aplikacji mobilnej
Muzeum Książąt Czartoryskich w Krakowie	sfera kompetencji	warsztaty i zajęcia skierowane do osób z dysfunkcją wzroku	warsztaty i zajęcia przygotowane z myślą o osobach z niepełnosprawnością słuchu
	sfera przestrzeni rzeczywistej	ścieżka sensoryczna z kopiami eksponatów i obrazami trójwymiarowymi, opisy eksponatów w języku Braille'a	ścieżka sensoryczna z kopiami eksponatów i obrazami trójwymiarowymi
	sfera przestrzeni cyfrowej	audiodeskrypcje w formie audioprzewodnika lub w aplikacji mobilnej	audioprzewodnik w języku migowym i nagrania w formie wideo z lektorem PJM (polski język migowy) w aplikacji mobilnej

Źródło: opracowanie własne.

Przedstawione rozważania pozwalają przyjąć postawioną tezę głoszącą, że beacony wspierają proces komunikacji rynkowej z niepełnosprawnymi sensorycznie osobami wizytującymi muzea. Jednak jest to możliwe z pewnym zastrzeżeniem, ponieważ ich potencjał nie jest jeszcze w pełni wykorzystywany. Można spodziewać się, że w przyszłości beacony mogą zyskać na znaczeniu (po uprzednim wyeliminowaniu problemów związanych z ich implementacją w wybranych działaniach), a realizowane projekty będą charakteryzować się większą złożonością.

## Podsumowanie

Na kanwie przeprowadzonych rozważań przyjęto, że rozwiązania z wykorzystaniem beaconów mogą stanowić wsparcie w ramach komunikacji rynkowej muzeów ze zwiedzającymi z niepełnosprawnością sensoryczną. Postawiona teza znalazła potwierdzenie w zrealizowanych wywiadach pogłębionych. Jednak realne wsparcie badanej grupy społecznej w przestrzeni muzealnej wymaga wielopłaszczyznowych działań dedykowanych likwidacji różnorodnych barier. Jako podstawowe sfery, na które instytucje kultury powinny zwracać uwagę, można wskazać:

- sferę kompetencji, dotyczącą personelu,
- sferę przestrzeni rzeczywistej, związaną z udogodnieniami architektonicznymi i fizycznymi,
- sferę przestrzeni cyfrowej, skoncentrowanej na multimedialnym wsparciu odbiorcy.

Łączenie wyżej wyróżnionych sfer, w tym współlistnienie, pozwala na stworzenie przyjaznego środowiska dla odbiorców kultury z wybranymi dysfunkcjami. Ważne jest również zachowanie równowagi pomiędzy realizacją projektów we wszystkich wymienionych obszarach.

W ramach przestrzeni cyfrowej ciekawym oraz uzasadnionym rozwiązaniem może być wykorzystanie beaconów, które daje możliwość kilkustopniowego wsparcia osób z niepełnosprawnością odwiedzających muzea. Jako fundamentalne zadania realizowane przez sensory w celu wsparcia omawianej grupy społecznej należy wskazać lokalizację, edukację i komunikację. Łączenie poszczególnych funkcjonalności tych urządzeń pozwala na implementację coraz to bardziej zaawansowanych projektów, zapewniających autonomię użytkownika i jego ochronę, a w konsekwencji pełną partycypację w przedsięwzięciach kulturalnych. Pomimo szerokich możliwości zastosowania tej technologii,

w kontekście wyrównywania szans gości muzealnych z dysfunkcjami beacony nadal pozostają technologią, której potencjał nie jest w pełni wykorzystywany.

W świetle przeprowadzonych badań uznano, że w Muzeum Pałacu Króla Jana III Sobieskiego w Wilanowie, jak i w Muzeum Książąt Czartoryskich w Krakowie działanie sensorów skupione zostało wokół funkcji informacyjnej, związanej z udostępnianiem materiałów edukacyjnych na temat ekspozycji. Dla osób z dysfunkcjami wzroku i słuchu są one dostępne odpowiednio w formie audiodeskrypcji oraz przewodnika w języku migowym. Jest to jednak tylko ułamek możliwości urządzeń, zakres oferowanych możliwości związany jest z barierami technologicznymi i finansowymi. Dopiero po ich likwidacji będzie możliwe pełne wykorzystanie potencjału beaconów. Poza tym należy podkreślić, że kierunkowskazem działań dedykowanych wyrównywaniu szans osób z niepełnosprawnością bezsprzecznie powinny być ich realne potrzeby, które należy traktować jako główną determinantę doboru rozwiązań technologicznych wdrażanych w działalności instytucji muzealnych.

Co ważne, na podstawie uzyskanych wyników stwierdzono również, że Muzeum Pałacu Króla Jana III Sobieskiego w Wilanowie oraz Muzeum Książąt Czartoryskich w Krakowie traktują rozwiązania oparte na stosowaniu beaconów jako technologii o charakterze otwartym. Oznacza to, że oprogramowania mogą być rozwijane w przyszłości. Niewątpliwie jest to istotna konkluzja, która wskazuje na możliwość rozwoju omawianej technologii. Być może w przyszłości potencjał beaconów zostanie w pełni wykorzystany. W tym celu jednak należy wyeliminować problemy techniczne związane z użytkowaniem urządzeń oraz pozyskać dodatkowe fundusze na poczet zakupu dodatkowych czujników. Warto nadmienić, że wyniki zaprezentowanej dyskusji zachęcają autorki do dalszego zgłębiania analizowanej problematyki oraz kontynuacji podjętych badań.

## BIBLIOGRAFIA

- Bajak M. (2019), *Equal Opportunities For People With Disabilities in Public Institutions Through Beacons*, „Oxford Conference Series”, October 2019.
- Borowiecki P. (2015), *Samoocena osób z niepełnosprawnością w świetle wybranej literatury i badań własnych*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania”, 2 (15).
- Folga-Januszewska D., Jaskanis P., Waltoś S. (2010), *Projekt prawa o muzeach*, „Muzealnictwo”, 51.
- Gabrat M. (2017), *Spoleczny wymiar niepełnosprawności w teorii ekonomii*, „Studia Oeconomica Posnaniensia”, 5 (10), doi:10.18559/SOEP.2017.10.5.

- Gawel Ł. (2019), *Marketing w publicznych instytucjach kultury*, w: *Raport z projektu Krakowski odbiorca kultury*, Kraków: Attyka.
- Gmiterek G. (2017), *Wykorzystanie aplikacji mobilnych w muzeach – przegląd i analiza polskich projektów*, „E-mentor”, 2 (69), <http://dx.doi.org/10.15219/em69.1296>.
- Górnicka B. (2018), *Samodzielność i kompetencje jako uwarunkowania niezależności życiowej osób z niepełnosprawnością – wybrane obszary szans i zagrożeń*, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”, 32.
- Jagodzińska K. (2017), *From a visitor to participant. Strategies for participation in museums*, „Zarządzanie w Kulturze”, 18 (1), doi:10.4467/20843976-ZK.17.006.6289.
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r., Dz.U. 2012 poz. 1169.
- Kolwitz M., Radlińska I. (2015), *Kształtowanie się współczesnego paradygmatu niepełnosprawności*, „Pomeranian Journal Life of Sciences”, 61 (3).
- Krajewski M. (2011), *Instytucje kultury a uczestnicy kultury. Nowe relacje. Przykład: MS<sup>2</sup> w Łodzi*, w: M. Śliwa (red.), *Strategia dla kultury. Kultura dla rozwoju*, Kraków: Małopolski Instytut Kultury.
- Krajewski M. (2013), *W kierunku relacyjnej koncepcji uczestnictwa w kulturze*, „Kultura i Społeczeństwo”, 1, doi:10.2478/kultura-2013-0003.
- Krakowiak B. (2013), *Miejsce muzeów w turystyce kulturowej w Polsce*, „Turyzm”, 23 (2).
- Lizak A. (2017), *Dostęp osób niepełnosprawnych do dóbr kultury w świetle prawa*, „Kwartalnik Prawo-Społeczeństwo-Ekonomia”, 2.
- Machalski D., Kołpa M., Grochowska A. (2019), *Postrzeganie osób niepełnosprawnych w społeczeństwie*, „Health Promotion & Physical Activity”, 4 (9).
- Maison D. (2010), *Jakościowe metody badań marketingowych. Jak zrozumieć konsumenta?*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Majewski T. (1995), *Rehabilitacja zawodowa osób niepełnosprawnych*, Warszawa: Centrum Badawczo-Rozwojowe Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych. Zakład Badań.
- Manczak I., Sanak-Kosmowska K. (2019), *Social Media Experiences in Museum*, w: J. Kopeć, B. Mikula (red.), *Knowledge, Economy, Society: Challenges for Contemporary Economies – Global, Regional, Network and Organizational Perspective*, Toruń: Dom Organizatora.
- Manczak I., Sanak-Kosmowska K., Bajak M. (2019), *Zastosowanie beaconów w komunikacji marketingowej muzeów z osobami niepełnosprawnymi*, „Zarządzanie w Kulturze”, 20 (4), doi:10.4467/20843976ZK.19.033.11712.
- Manczak I., Sanak-Kosmowska K., Bajak M. (2020), *Zastosowanie beaconów w komunikacji z niepełnosprawnym turystą kulturowym (na przykładzie muzeów miejskich)*, „Turystyka Kulturowa”, 5.
- Mazurek-Łopacińska K. (red.) (2005), *Badania marketingowe. Teoria i praktyka*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.



- Miński R. (2017), *Wywiad pogłębiony jako technika badawcza. Możliwości wykorzystania IDI w badaniach ewaluacyjnych*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, XIII (3), [http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/Volume39/PSJ\\_13\\_3.pdf](http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/Volume39/PSJ_13_3.pdf).
- Mościchowska I., Rogoś-Turek B. (2015), *Badania Jako Podstawa Projektowania User Experience*, Warszawa: PWN.
- Murzyn-Kupisz M. (2014), *Spoleczno-ekonomiczne oddziaływanie muzeów*, „Zarządzanie Publiczne”, 2 (28), doi:10.7366/1898352922804.
- Murzyn-Kupisz M., Działek J. (2014), *Muzea a budowanie kapitału w środowisku lokalnym*, „Roczniki Wsi Mazowieckiej w Sierpcu”, 5.
- Nessel-Lukasik B. (2019), *Spoleczność lokalna w muzeum w świetle badań i praktyk*, „Zarządzanie w Kulturze”, 20 (3), doi:10.4467/20843976ZK.19.021.11127.
- Nowak A. (2015), *Uczestnictwo osób niepełnosprawnych w kulturze*, „Chowanna”, 1.
- Popiel M. (2014), *Od niepełnosprawności do turystyki dostępnej. Problem segmentacji rynku oraz kreowania produktów turystycznych do potrzeb osób z niepełnosprawnością*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Geographica”, 7.
- Rottermund A. (2015), *Muzea – perspektywy*, „Muzealnictwo”, 56, doi:10.5604/04641086.1145163.
- Sanak-Kosmowska K. (2018), *Uwarunkowania i przesłanki wykorzystania beaconów w mobilnej komunikacji marketingowej*, „Marketing i Rynek”, 10.
- Sawczuk M. (2019), *Kształtowanie kapitału relacyjnego w muzeach regionalnych*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia Geographica”, 13, doi:10.24917/20845456.13.15.
- Spachos P., Plataniotis K.N. (2020), *BLE Beacons for Indoor Positioning at an Interactive IoT-Based Smart Museum*, Institute of Electrical and Electronics Engineers System Journal, February 2020, doi:10.1109/JSYST.2020.2969088.
- Surdej A. (2016), *Rola muzeów w rozwoju społeczno-gospodarczym państwa*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie”, 2 (950), doi:<https://doi.org/10.15678/ZNUEK.2016.0950.0206>.
- Szabała B. (2019), *Uczestnictwo osób z niepełnosprawnością wzrokową w kulturze*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 38 (4), doi:10.17951/lrp.2019.38.4.41-58.
- Szlendak T., Olechnicki K. (2017), *Nowe praktyki kulturowe Polaków. Megaceremoniały i subświaty*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ścibiorska-Kowalczyk I. (2017), *Konsumenci w turystyce muzealnej*, „Turystyka Kulturowa”, 5.
- Trębicka-Postrzygacz B., Roguska A. (2015), *Funkcjonowanie w społeczeństwie osób z niepełnosprawnościami – normalność w „nienormalności”*, w: E. Jarmoch, J. Zienkiewicz (red.), *Człowiek w środowisku społecznym. Księga jubileuszowa dedykowana profesorowi Mirosławowi Dyrdzie*, Siedlce: Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach.
- Woronowicz S. (2014), *Niepełnosprawność – wybrane zagadnienia społeczne i prawne*, Warszawa: Biuro Analiz i Dokumentacji, Kancelaria Senatu.

Zakrzewska M., Zima-Parjaszewska M. (2015), *Niepełnosprawność intelektualna – życie i prawo*, w: *ABC Gość niepełnosprawny w muzeum, cz. 2: Niepełnosprawność intelektualna, autyzm, grupy zróżnicowane*, 7, Warszawa: Szkolenia Narodowego Instytutu Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów, [https://nimoz.pl/files/publications/27/ABC\\_Gosc\\_niepelnosprawny\\_cz2.pdf](https://nimoz.pl/files/publications/27/ABC_Gosc_niepelnosprawny_cz2.pdf).

Zalasińska K. (2013), *Muzea publiczne. Studium administracyjnoprawne*, Warszawa: LexisNexis.

### Strony internetowe:

*Beacony w muzealnictwie. Przypadek krakowskiego MOCaKu*, [http://warsztat.org.pl/wp-content/uploads/2016/03/casestudy\\_mocak11.pdf](http://warsztat.org.pl/wp-content/uploads/2016/03/casestudy_mocak11.pdf) (data dostępu: 17.07.2020).

Główny Urząd Statystyczny, *Działalność muzeów w 2019 r.*, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/kultura-turystyka-sport/kultura/dzialalnosc-muzeow-w-2019-roku,12,3.html> (data dostępu: 17.07.2020).

Muzeum Książąt Czartoryskich w Krakowie, *Zbiory*, <https://mnk.pl/oddzial/muzeum-ksiazat-czartoryskich/zbiory> (data dostępu: 18.09.2020).

Muzeum Pałacu Króla Jana III Sobieskiego w Wilanowie, *Kolekcja*, <http://www.wilanow-palac.pl/kolekcja>, 2020 (data dostępu: 18.09.2020).

Szukalska-Kuś A., Niezabitowski M., Szafrąński S., *Muzea i muzealnicy w nowych czasach. Program Stowarzyszenia Muzealników Polskich*, [https://www.muzeum.rzeszow.pl/wp-content/uploads/2017/06/Program\\_SMP.pdf](https://www.muzeum.rzeszow.pl/wp-content/uploads/2017/06/Program_SMP.pdf) (data dostępu: 17.09.2020).

## STRESZCZENIE

Dostęp osób z niepełnosprawnością do kultury stanowi ważne zagadnienie, które może determinować kierunki rozwoju działalności placówek muzealnych. Instytucje te odgrywają istotną rolę w procesie kształtowania wrażliwości poznawczej i estetycznej oraz upowszechniania wartości historii, kultury i nauki. Zadania te powinny być realizowane bez względu na stopień sprawności danej osoby zainteresowanej ich działalnością. Perspektywiczne znaczenie w tym obszarze mają nowoczesne technologie, które w połączeniu z rozwojem kompetencji pracowników muzeów i działaniami dostosowującymi rzeczywistość przestrzeń muzealną mogą odgrywać fundamentalne znaczenie w procesie wyrównywania szans niepełnosprawnych odbiorców kultury. Jako nadrzędny cel artykułu należy wskazać identyfikację znaczenia beaconów w komunikacji rynkowej Muzeum Pałacu Króla Jana III w Wilanowie oraz Muzeum Książąt Czartoryskich w Krakowie z osobami posiadającymi dysfunkcję wzroku i słuchu. Na potrzeby prowadzonych rozważań postawiono tezę głoszącą, że beacony wspierają proces komunikacji rynkowej muzeów ze zwiedzającymi z niepełnosprawnością sen-

soryczną. W celu weryfikacji przyjętej tezy zrealizowano wywiady pogłębione w wybranych muzeach korzystających z analizowanego rozwiązania. Badania prowadzone były w latach 2019–2020. W trakcie ich realizacji podjęto próbę zidentyfikowania zakresu wykorzystania możliwości beaconów w procesie komunikacji z odbiorcami z niepełnosprawnością, jak również określenia przyczyn obecnego stanu rzeczy.

**SŁOWA KLUCZOWE:** beacony, komunikacja rynkowa, niepełnosprawność sensoryczna, osoby z niepełnosprawnością, uczestnictwo w kulturze, turystyka muzealna

## SUMMARY

Access to culture of the people with disability is an important issue that may determine the directions of development of the museum institutions. These institutions play an important role in the process of shaping cognitive and aesthetic sensitivity as also the dissemination of the values of history, culture and science. These tasks should be performed regardless of the degree of efficiency of the person interested in their activity. Modern technologies, which, combined with the development of the competences of museum staff and activities adjusting the actual museum space, can play a fundamental role in the process of equalizing opportunities for disabled recipients of culture with a perspective of the importance in this area. The main goal of the article is to identify the importance of beacons in the market communication of the Museum of King Jan III's Palace at Wilanów and the Princes Czartoryski Museum in Krakow with people with sight and hearing impairment. For the purposes of the considerations, a thesis was put forward that beacons support the process of market communication with sensorically disabled tourists visiting museums. In order to verify the adopted thesis, in-depth interviews were carried out in the listed museums using the analyzed solution. The research was conducted in 2019–2020. During them, an attempt was made to examine the degree of use of beacons in the process of communication with disabled recipients and to identify the causes of the current state of affairs.

**KEYWORDS:** beacons, disabled people, market communication, museum tourism, sensory disability, participation in culture

IRYNA MANCZAK – Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie

MARIA BAJAK – Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie

Nauki o zarządzaniu i jakości / Management and quality studies

Przysłano do redakcji / Received: 30.09.2020

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 7.12.2020; 9.12.2020

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 30.12.2020



## Baśnioterapia jako nowatorska forma prowadzenia zajęć logopedycznych z dziećmi w wieku przedszkolnym

Therapy based on fairy tales as a novel form of speech therapy classes for preschoolers

doi:10.25951/4381

### Wprowadzenie

Baśnioterapia stanowi (obok bajkoterapii) jedną z podstawowych form terapii przy pomocy książki, tzw. biblioterapii<sup>1</sup>, której korzenie sięgają już antyku, choć rozkwit nastąpił znacznie później, w XX w. Wtedy to bowiem psychologowie, pedagodzy i lekarze-psychiatrzy zaczęli ją wykorzystywać m.in. w trakcie diagnozy, a potem terapii.

Celem artykułu jest ukazanie nowatorskiego wykorzystania baśni, tym razem jako formy postępowania logopedycznego w pracy z dziećmi trzyletnimi, którego oddziaływania będą skupiały się na rozwoju emocjonalnym, ruchowym, społecznym, a także mowy.

### Baśń jako gatunek wykorzystywany w terapii

Baśnie stanowią jeden z najdawniejszych tekstów literackich, który ewoluował na przestrzeni wieków. Początkowo miały charakter mityczny<sup>2</sup>,

---

<sup>1</sup> Termin *biblioterapia* stanowi połączenie dwóch greckich słów, takich jak: *biblion* 'książka' oraz *therapeo* 'leczę'. Po raz pierwszy użył go Samuel McChord Crosters w 1916 roku w amerykańskim czasopiśmie *Atlantic Monthly*. W Polsce nazwa ta w spolszczonej formie upowszechniła się dopiero w 1938 roku dzięki profesorowi Uniwersytetu Jagiellońskiego, Franciszkowi Walterowi, który na łamach jednego z krakowskich czasopism („Czasu”) opublikował artykuł poruszający problematykę terapii czytelniczkiej, stosowanej we francuskich sanatoriach (Woźniaczka-Paruzel 2007).

<sup>2</sup> Mity zostały przekształcone w baśnie, gdy ludzie zaczęli podważać ich prawdziwość, dlatego zdecydowano się odejść od określania czasu i miejsca akcji oraz zastąpić bogów zwyczajnymi bohaterami (Molicka 2011).

ukazywały naiwną wiarę w istnienie świata metafizycznego, z czasem przybrały formę folklorystyczną, aby współcześnie funkcjonować jako gatunek literacki wykorzystywany m.in. w biblioterapii (Molicka 2002).

Najpierw były opowiadane w wiejskich chatkach. Pierwszą, która została spisana, była opowieść o Kopciuszku, znana w Chinach już w pierwszej połowie IX w. Największy rozkwit tych utworów nastąpił między XV a XVI w., wtedy bowiem dzięki odkryciom geograficznym i rozwojowi handlu doszło do rozkwitu kultury – w całej Europie zaczęto publikować baśnie. W Anglii w XIV w. te teksty rozpowszechnił Geoffrey Chaucer, a we Włoszech – Gianfrancesco Straparola, który swoje utwory spisał na podstawie zasłyszanych opowieści ludowych. Natomiast w XVII oraz XVIII w. ich autorkami były przede wszystkim kobiety: Henriette de Murat czy Marie d'Aulnoy (mężczyźni w tym czasie zajmowali się rzemiosłem i handlem). Od 1805 r. zaczęli je zbierać bracia Wilhelm i Jacob Grimm. Pod koniec XX w. szczególną popularność jako baśniopisarze zyskali Lewis Carroll, Matthew Barrie oraz Lyman Frank Baum (Molicka 2011).

Baśnie wstępnie były przeznaczone dla dorosłych jako próba odpowiedzi na pytanie o sens istnienia człowieka czy świata – rządzące w nim reguły bądź sposób poradzenia sobie z niebezpieczeństwami. Już od momentu ich powstania prymarny cel stanowiła kompensacja, dlatego też nazywano je „lekturami pocieszenia”. Współcześnie wychodzi się z założenia, że baśnie to utwory przeznaczone przede wszystkim dla najmłodszych ze względu na niezwykłość świata przedstawionego, choć – zdaniem terapeutów – po te teksty bardzo chętnie sięga młodzież borykająca się z problemem dorastania, ponieważ magiczny świat pozwala im na ucieczkę od trudnej rzeczywistości, zaspokojenie potrzeby miłości lub uznania, a także daje im możliwość realizacji swoich marzeń (Molicka 2002). Przyjmuje się, że baśnie, niezależnie od grupy wiekowej, docierają do stanu świadomości, nieświadomości oraz przedświadomości<sup>3</sup> ze względu na swój uniwersalny charakter. Zdaniem Brunona Bettelheima, jeśli treści znajdu-

<sup>3</sup> Te trzy stany świadomości („id”, „ego” oraz „superego”) zostały opracowane przez Zygmunta Freuda, autora teorii psychoanalizy, który współpracując z Józefem Breuerem zajmującym się wtedy kobiecymi histeriami, zaczął stosować opowiadania jako jedną z metod powodujących zmniejszenie objawów tej choroby. Terapia tych osób polegała na tym, że pierwszą opowieść konstruował pacjent, a drugą, stanowiącą interpretację pierwszej – lekarz. W ten sposób tworzyła się biografia chorego, która pozwalała na wyjaśnienie niezrozumiałych rzeczy. Tak postępować zaczęto z czasem przy badaniu literatury, ponieważ psychoanalityk (badacz literatury) stawał się lekarzem-interpretatorem opowiadania chorego (jego autora) (Burzyńska, Markowski 2006).

jące się w nieświadomości dziecka nie docierają do świadomości, są przez nią tłumione, może dojść do okaleczenia jego tożsamości, ponieważ: „jednostka zmuszona jest utrzymywać (...) silną kontrolę nad nimi (treściami nieświadomymi – wyj. MK), mającą charakter wewnętrznego przymusu”. Natomiast częściami dopuszczenie ich do wyobraźni minimalizuje ich szkodliwość. Mimo to rodzice mylnie uważają, że ich potomstwo powinno się stykać tylko ze świadomością, dlatego też odwracają ich uwagę od nieokreślonych lęków, tego, co złe. Dzieci natomiast zdają sobie sprawę z tego, że nie wszyscy są dobrzy, a ich zachowanie nie zawsze jest właściwe i potrzebują sugestii symbolicznej jako pomocy w rozwiązywaniu problemów czy zrozumieniu świata, np. śmierci, samotności, poczucia niemocy (Bettelheim 1985).

Podstawą wszystkich baśni jest magia, która sprawia, że te utwory są tak wyjątkowe. Dzieje się to za sprawą myślenia życzeniowego, towarzyszącego ludzkości już od zarania dziejów. „Marzenie na jawie” pozwala na zmniejszenie napięcia mięśniowego, co w konsekwencji prowadzi do rozluźnienia oraz optymistycznego nastawienia odbiorcy na świat. Myślenie magiczne pozwala za pomocą różnych przedmiotów, takich jak np. różdżka czy kufer – osiągnąć wyznaczone sobie cele (choćby zaprzyjaźnić się z ulubionym zwierzęciem). Spełnienie swoich pragnień i rozwiązanie problemów za pomocą niezwykłych, czarodziejskich przedmiotów nawiązuje do próby odnalezienia kamienia filozoficznego, kwiatu paproci czy wróżki przez naszych przodków i udowadnia, że problematyka zrozumienia różnych zjawisk, swojego losu oraz życia dzięki światu metafizycznemu jest nadal aktualna (Molicka 2002). Można też stwierdzić, że podobny mechanizm działa w wielu religiach – wiara w modlitwę do Stwórcy/Istoty Boskiej, który/która wysłucha prośb i odmieni zły los.

Świat przedstawiony w baśniach ma charakter umowny i nierealny, a bohaterowie są jednoznaczni – zostają ukazani jako dobrzy lub źli. Teksty te bardzo często zaczynają się frazami inicjalnymi, które nie określają miejsca ani czasu akcji, dzięki czemu mają ponadczasową wymowę, np.: *Daleko stąd, daleko, za siedmioma górami, siedmioma morzami...*, zaś kończą frazami finalnymi: *Zyli długo i szczęśliwie*, co w odróżnieniu od innych gatunków literackich daje czytelnikowi pewność, że zawsze będzie szczęśliwe zakończenie (dające nadzieję, wsparcie, pocieszenie). Fabuła baśni natomiast została tak skonstruowana, żeby:

- a) poruszać najważniejsze problemy egzystencjalne i pomagać w ich rozwiązaniu (na przykład baśń o *Szewczyku Dratewce* dowodzi, że dzięki pomysłowości oraz sprytowi można nie tylko pokonać potwora, lecz także zdobyć niezwykłą nagrodę, a o *Kocie w butach* ukazuje złe relacje

zachodzące między braćmi, krzywdę wyrządzaną najmłodszemu z nich, a także sposób poradzenia sobie z tym problemem dzięki przyjacielowi – kotu);

- b) wychowywać i uczyć prawidłowych wzorców poprzez kształtowanie świadomości, że dobro zawsze zwycięża, a na świecie istnieje sprawiedliwość i jeśli ktoś teraz nie czuje się uznany, kochany czy potrzebny, nie oznacza to, że tak będzie zawsze (baśń opowiadająca historię *Kopciuszka* porusza problematykę odrzucenia przez najbliższych, braku wiary we własne możliwości oraz poczucia samotności – wszystkie te dylematy zostają rozwiązane dzięki magii, a tytułowa bohaterka znajduje szczęście, spełnienie oraz szacunek innych);
- c) ostrzegać przed zagrożeniami związanymi z rozwojem psychoseksualnym (np. w baśni o *Czerwonym Kapturku* poprzez zastosowanie metafor oraz symboli zostało ukazane wykorzystywanie seksualne dzieci – tu tytułowej bohaterki przez wilka, utożsamianego z pedofilem, który udaje przyjaciela, aby zdobyć zaufanie) (Molicka 2002).

Za twórcę baśnioterapii, czyli leczenia baśnią, uznaje się Brunona Bettelheima, który stwierdził, że aby pomóc dziecku w jego wewnętrznych konfliktach, typowych dla danego okresu rozwojowego, należy wykorzystać stałe symbole. Podczas takiej terapii prowadzący wybierają teksty poruszające zagadnienie, z którym dziecko ma problem. Płeć bohatera nie odgrywa tutaj znaczenia, np. jeśli odbiorca baśni w sferze świadomości czuje nienawiść do jednego z rodziców, zazwyczaj matki, to dzięki tym utworom to uczucie może przenieść do sfery nieświadomości na macochę (umożliwia to oczyszczenie, czyli katharsis). Pod koniec terapii prowadzący proponuje dziecku ułożenie swojej bajki, która stanowiłaby projekcję jego samego oraz przedstawiała drogę, jaką przebyło w kształtowaniu własnej osobowości.

Ponadto, zdaniem psychoanalityków, w początkowej fazie terapii można zacząć od zapytania pacjenta o ulubione baśnie, gdyż umożliwia to dorosłym powrót do dzieciństwa, a to pozwala na znalezienie źródła jego problemu. Tak więc można stwierdzić, iż baśnie stanowią nie tylko istotny element diagnozy, ale ułatwiają również socjalizację, poznanie właściwych wzorców zachowań, zdanie sobie sprawy z własnych problemów i przezwyciężenie ich (Molicka 2002).

Baśnie pozwalają czytelnikowi na odnalezienie swojej drogi życiowej, zmierzenie się z codziennymi problemami, kształtowanie swojej tożsamości oraz rozwój moralny, emocjonalny, intelektualny. Natomiast proces terapeutyczny zazwyczaj dotyczy przeżytych traum, wewnętrznych niepokojów bądź lęków. Uczestnik zajęć za pomocą tekstu zostaje przeniesiony do fantastycznego



świata, w którym może czuć się bezpiecznie – tam z pomocą terapeuty pokonuje swoje problemy (Zdanowicz-Kucharczyk 2016).

### Proces postępowania w programie logopedycznym

W stworzonym przeze mnie programie terapeutycznym założyłam, że prowadzącym zajęcia będzie logopeda, posiadający prymarną wiedzę z zakresu pedagogiki, psychologii i medycyny oraz wysoko rozwinięte kompetencje społeczno-emocjonalne, wśród których do najważniejszych należałoby zaliczyć:

- wyrozumiałość zarówno dla dzieci, jak i dla samego siebie,
- zdolności empatyczne oraz syntoniczne, które pozwolą na bezproblemowe nawiązanie kontaktu z drugą osobą, a także aktywne słuchanie czy okazywanie zrozumienia,
- zdolność właściwego diagnozowania, a następnie planowania procesu leczenia,
- posługiwanie się warsztatem terapeutycznym bogatym w różne metody, techniki i środki pracy,
- prowadzenie zajęć grupowych zgodnie z etapami: wentylacja, czyli przedstawienie swoich problemów przez każdego z uczestników wobec zgromadzonych; walidacja – wzajemna pomoc osób biorących udział w zajęciach; eksperymentowanie – możliwość prezentowania swoich poglądów, postaw czy idei bez poczucia lęku przed porażką bądź odrzuceniem,
- dostarczanie pacjentom pozytywnych doświadczeń,
- wykazywanie się pokorą w swojej pracy oraz samokrytycyzm wobec samego siebie (Borecka 2001).

Najistotniejszym ogniwem terapii są uczestnicy, w tym przypadku dzieci w wieku przedszkolnym, charakteryzujące się m.in. pod względem:

- fizyczno-motorycznym – bardzo szybkim rozwojem somatycznym, a przy tym dużą sprawnością ruchową (Tyborowska 1966),
- psychicznym – intensywnym rozwojem procesów poznawczych: pamięci, uwagi, percepcji czy czynności myślowych (Kielar-Turska 2000),
- emocjonalnym – zdolnością rozpoznawania oraz nazywania prostych uczuć (radość, miłość, zyczliwość, zazdrość, gniew, strach), a także nauką panowania nad nimi (Kwiatkowska 1970),
- społecznym – poznawaniem ogólnie akceptowanych wzorców zachowań czy relacji interpersonalnych (Kielar-Turska 2000),

- mowy – rozumieniem poleceń, umiejętnością stosowania prostych reguł gramatycznych bądź symboli językowych, właściwego wymawiania większości polskich głosek (spółgłoski wargowe, przedniojęzykowe-dziąsłowe i zębowe oraz tylnojęzykowe) (Kaczmarek 1977).

Trzeci element terapii logopedycznej stanowią środki terapeutyczne. W programie logopedycznym skierowanym do trzylatków zdecydowałam się na baśnie dostosowane do wieku, możliwości i zainteresowań. Znalazły się tu również tzw. bajki logopedyczne<sup>4</sup>, które są odczytywane przez prowadzącego zajęcia (logopeda), po którym uczestnicy terapii, przede wszystkim dzieci, powtarzają ćwiczenia artykulacyjne zgodne z fragmentem opowiadania. Ponadto teksty te pozwalają na usprawnienie prawidłowego toru oddechowego i słuchu fonemowego, koordynacji wzrokowo-ruchowo-słuchowej (Tońska-Mrowiec 2005).

Dobór tekstów terapeutycznych został podporządkowany założonym celom o charakterze profilaktyczno-edukacyjnym oraz logopedycznym. W ramach działań wychowawczych zaplanowałam podjęcie problematyki: odwagi, sprytu, wiary we własne możliwości, odrzucenia przez innych, lęku przed ciemnością, złości, przyjaźni i zazdrości, a przy tym wykorzystując zalety aktywizacji dzieci poprzez kontakt z tekstem literackim, zabawę i gry językowe – utrwalenie głosek typowych dla tego wieku rozwojowego.

W swoim projekcie logopedycznym opracowałam cele główne oraz – przywoływane już wcześniej – cele szczegółowe, a także zasady pracy i fazy zajęć.

Program logopedyczny z wykorzystaniem baśni

**Cel główny:** rozwój mowy dziecka, a przy tym wzmocnienie i wzbogacenie jego kompetencji tak, aby umiało poradzić sobie nie tylko z kryzysami rozwojowymi, lecz także z innymi trudnościami typowymi dla trzylatków.

**Cele szczegółowe o charakterze profilaktyczno-edukacyjnym<sup>5</sup>**

Dziecko:

- rozwija motorykę małą i dużą,
- wzbogaca informacje o otaczającym je świecie,

<sup>4</sup> Bajki logopedyczne zostały napisane przeze mnie, dostosowane do tematyki zajęć, możliwości dzieci oraz ćwiczeń niezbędnych do właściwej artykulacji danej głoski.

<sup>5</sup> Poniższy podział celów szczegółowych stanowi pomysł autorski i nie pojawił się w żadnym z dostępnych mi naukowych źródeł.

- rozwija pamięć słowno-logiczną, która pozwala na opanowanie relacji czasowych oraz tych zachodzących pomiędzy podobnymi obiektami czy zjawiskami,
- kształtuje percepcję,
- rozwija wyobraźnię,
- panuje nad emocjami,
- nazywa proste uczucia, takie jak: radość, złość, życzliwość, strach, miłość, a także stara się mówić o przyczynie ich wystąpienia w danej sytuacji,
- wzmacnia poczucie wiary we własne możliwości (pewności siebie),
- kształtuje umiejętność komunikowania się z innymi osobami (dorosłymi i rówieśnikami), w tym poczucie ich zrozumienia (empatia),
- poznaje wzorce osobowe typowe dla środowiska, w którym żyje,
- poznaje abstrakcyjne pojęcia, takie jak: dobro, zło, sprawiedliwość, miłość, przyjaźń,
- nabywa umiejętności radzenia sobie z trudnościami poprzez identyfikację z bohaterem literackim.

### **Cele szczegółowe o charakterze logopedycznym**

Dziecko:

- usprawnia właściwe funkcjonowanie swoich narządów artykulacyjnych,
- rozwija prawidłowy tor oddechowy,
- wzbogaca słownictwo,
- rozwija mowę czynną,
- utrwala właściwy sposób wymowy głosek,
- ćwiczy nieprawidłowo realizowane głoski, typowe dla wieku rozwojowego.

**Uczestnicy zajęć:** dzieci w wieku trzech lat, u których można m.in. stwierdzić:

- nieprawidłowy bądź opóźniony rozwój mowy, zaburzenia emocjonalne, społeczne, poznawcze,
- podobne zaburzenia językowe,
- zbliżone doświadczenia czytelnicze (częstotliwość i sposób obcowania z bajkami lub baśniami),
- porównywalne zaburzenia emocjonalne i społeczne dzieci wykryte w trakcie diagnozy logopedycznej bądź obserwacji w czasie ich codziennych zajęć w przedszkolu.

**Zasady obowiązujące podczas zajęć:** swoboda w zakresie aktywności na zajęciach; dostosowanie materiałów do możliwości, a także potrzeb najmłodszych

pod względem fizycznym czy intelektualnym, brak jakiegokolwiek oceniania, wzajemne okazywanie wyrozumiałości, zrozumienia i cierpliwości, unikanie zbędnego pośpiechu oraz niepotrzebnych napięć o charakterze emocjonalnym.

**Organizacja spotkań:** zajęcia powinny odbywać się raz w tygodniu i trwać 30 minut; w przypadku dużej grupy trzylatków zakwalifikowanych na terapię zostaną podzielone na kilka mniejszych grup (maksimum czteroosobowych) – ważne, aby w każdej z grup znalazły się dzieci z podobnymi zaburzeniami.

### Fazy zajęć<sup>6</sup>:

Przebieg zajęć zostanie zaprezentowany na podstawie jednego ze scenariuszy programu logopedycznego.

### Temat: Jestem dzielnym krawczykiem

FAZA I – wprowadzenie do zajęć:

1. Terapeuta wita uczestników zajęć, zaprasza ich do kręgu, wszyscy siadają i wspólnie odśpiewują wcześniej poznaną piosenkę na melodię *Panie Janie: Witaj, uczniu...* (Chachowska 2005).
2. Wprowadzenie do tematu: dyskusja (pytania pomocnicze): *Co to znaczy być odważnym? W jakich sytuacjach jesteście odważni?*
3. Dzieci siadają przed lustrem i realizują ćwiczenia artykulacyjne oraz oddechowe (zaproponowane przez logopedę) z wykorzystaniem autorских historyjek logopedycznych<sup>7</sup>.
5. Odczytanie bajki logopedycznej nawiązującej do tematu zajęć, podczas której uczniowie wykonują ćwiczenia narządów artykulacyjnych: *Odważny Kubuś obudził się rano (szeroko otwieramy usta i ziewamy) i postanowił wybrać się na wyprawę w poszukiwaniu przygód. Najpierw chciał zjeść śniadanie (imitowanie ruchu ssania cukierka przy opuszczonej żuchwie). Potem wyszedł na zewnątrz, żeby sprawdzić, jaka jest pogoda (wysuwanie języka na zewnątrz). Okazało się, że jest słonecznie, ale wieje lekki wietrzyk (wdychanie powietrza nosem i wydychanie go ustami przy szeroko otwartych ustach). Tego dnia czekało go wiele przygód, musiał przeskoczyć przez ogromne kałuże (łożenie języka za górnymi zębami, a następnie opuszcza-*

<sup>6</sup> W przypadku przebiegu zajęć zdecydowałam się na tradycyjny podział poszczególnych etapów lekcji zaproponowany przez Zenona Klemensiewicza, który poszerzyłam (Jaworski 1991).

<sup>7</sup> Każda bajka logopedyczna zawiera ćwiczenia artykulacyjne dostosowane do głósłki (Michalak-Widera 2007), która będzie utrwalana w czasie zajęć.

*nie go przy szeroko otwartej jamie ustnej), schować się przed ogromnym olbrzymem (cofanie języka w głąb jamy ustnej, tak aby powstał koci grzbiet), a na końcu przenieść ogromne kamienie na swoje miejsce (ćwiczenie oddechowe – każde dziecko ma słomkę oraz sześć małych papierowych kamyczków, które musi przetransportować na wyznaczone miejsce).*

6. Najmłodzi razem z logopedą wykonują m.in. ćwiczenia ruchowe i plastyczne:
  - a) zabawa ruchowo-artykulacyjna – zadaniem dzieci jest wyobrażenie sobie, że znajdują się na *Wyspie Olbrzymów* (czyli bardzo dużych ludzi), którzy porozumiewają się ze sobą wymawiając sylaby: *ka, ko, ke, ky, ku*; na początku trzylatki chodzą tak jak wielkoludy, stawiając wielkie kroki, powtarzając ich mowę za logopedą; następnie muszą podejść do siebie i przywitać się ze sobą w tymże języku.
7. Przeniesienie się do świata baśni przez tunel animacyjny. Po przejściu przez niego dzieci siadają lub kładą się na dywanie, czekając na dalszą część zajęć.

Pierwsza faza ma na celu integrację grupy terapeutycznej wraz z prowadzącym, wstępne ćwiczenia aparatu artykulacyjnego i prawidłowego toru oddechowego, a także elementy gimnastyczne rozwijające motorykę dużą, początkowo pobudzające dzieci, by w konsekwencji uspokoić je, zrelaksować i przygotować do kolejnej fazy.

FAZA II – zaprezentowanie nowego materiału:

8. Logopeda przedstawia tekst biblioterapeutyczny:  
przeczytanie baśni Jakuba i Wilhelma Grimmów pod tytułem: *O dzielnym krawczyku*.

W drugiej fazie logopeda prezentuje dzieciom baśń w dowolny sposób, może być przeczytana, opowiedziana, odtworzona bądź przedstawiona. Różnorodność sposobu prezentacji tekstów literackich da odpowiedź, który z nich najlepiej oddziałuje na dzieci w wieku przedszkolnym.

FAZA III – opracowanie nowego materiału:

Prowadzący wykorzystuje różnego rodzaju techniki i formy pracy w celu omówienia zaprezentowanej baśni<sup>8</sup>. W trzeciej fazie powinny pojawić się elementy związane z właściwym odbiorem tego tekstu, mianowicie: identyfikacja, projekcja, katharsis oraz wgląd w siebie połączone z terapią logopedyczną.

---

<sup>8</sup> Dopasowując metody, formy pracy oraz techniki starałam się, aby były jak najbardziej urozmaicone oraz dobrane do głoski, która miałyby być utrwalana.

9. Dyskusja na temat bajki (pytania pomocnicze): *Jak wyglądał krawczyk? Jakiego był wzrostu, malutki jak wy, czy wielki jak olbrzymy? Z kim musiał się zmierzyć?*
10. Historyjka obrazkowa – dzieci muszą wskazać właściwe obrazki, do każdej sytuacji zostało zaproponowane pytanie pomocnicze:
  - a) *Kogo na początku pokonał krawczyk?* Prowadzący przygotował siedem dużych, papierowych much, które dzieci muszą pokonać, tak jak bohater baśni, skacząc na nie. Każdy owad posiada imię, będące sylabą (napisane na sobie), jaką należy wypowiedzieć, stając na nie: *ka, ke, ko, ku, ky*. Trzylatki wchodzić na muchy po kolei, wymawiając za logopeda: *pierwsza mucha Ka, druga mucha Ke, trzecia mucha Ko, czwarta mucha Ku, piąta mucha Ky, szósta mucha Ka, siódma mucha Ke;*
  - b) *Kogo potem spotkał krawczyk?* Nauczycielka podaje dzieciom gąbkę, którą muszą ścisnąć jak kamień i wymówić kamień, następnie podmuchać na piórko, aby poleciało wysoko jak ptaszek z baśni;
  - c) *Gdzie potem dotarł krawczyk?* Logopeda przygotowała dla dzieci obrazki z głoską [k], które muszą prawidłowo wymówić i dobrać w pary, żeby pokonać olbrzymy i złapać jednorożca.
11. Ostatnim zadaniem, jakie miał do wykonania tytułowy bohater, było złapanie groźnego dzika. Ćwiczenie ruchowe zainspirowane zabawą *Stary niedźwiedź mocno śpi*. Jedno z dzieci będzie śpiącym krawczykiem, który po przebudzeniu złapie wszystkie dziki.

#### FAZA IV – podsumowanie i ewaluacja

Zadaniem najmłodszych jest wyciągnięcie odpowiednich wniosków, a logopedy – przygotowanie zabaw kończących zajęcia oraz ewaluacji.

12. *Udało nam się wykonać wszystkie zadania, z którymi zmierzył się krawczyk. Co mu w tym pomogło? Kim został dzięki swojej odwadze?*  
Każde dziecko powinno stwierdzić, że jest tak samo dzielne jak krawczyk mimo tego, że jest jeszcze małe i może tak jak on zostać królem.
13. Dzieci mają zrobić radosną minę, jeśli zajęcia się podobały, a smutną – jeżeli nie.
14. Na zakończenie każdy otrzymuje od logopedy koronę z napisem: *Król głoski K*.

W ostatniej fazie uczestnicy wykonują proste zadania podsumowujące zajęcia, oceniają je, siadają w kręgu (tak jak na początku), ściskając po kolei swoje ręce, wypowiadają: *Iskierkę puszczam w krąg, niech powróci do mych rąk* (Chachowska 2005).

## Wnioski z zajęć biblioterapeutyczno-logopedycznych

Na podstawie przeprowadzonych zgodnie z opracowanymi scenariuszami zajęć można wysunąć wstępne wnioski, które pozwolą na modyfikacje oraz dalsze ich sprawdzanie w innej grupie trzylatków. Na wstępie warto wspomnieć, że dobór baśni, ich poziom trudności pod kątem właściwego zrozumienia utworów przez trzylatki jest zróżnicowany, dlatego nie wszystkie są odpowiednie dla każdego dziecka w tym wieku. Dużą rolę odgrywają tu indywidualne predyspozycje, w tym rozwój emocjonalno-społeczny, które należy zweryfikować na wstępie, przy tworzeniu grup terapeutycznych.

Model lekcji z podziałem na cztery fazy dobrze sprawdza się w grupie dzieci przedszkolnych, choć trzeba trochę czasu, żeby nauczyły się piosenki pojawiającej się na początku każdego zajęcia, a także wierszyka – na końcu. Czas jednej lekcji terapeutycznej nie powinien przekraczać 30 minut, ponieważ trzylatki szybko się dekoncentrują, nudzą ćwiczeniami oraz niecierpliwą, burząc w ten sposób pierwotną koncepcję zajęć, co prowadzi do niewłaściwych wniosków związanych z zaprezentowanym im tekstem terapeutycznym.

Bajki logopedyczne, przedstawione w pierwszej części lekcji, wymagają od prowadzącego dwukrotnego przeczytania – raz, aby zapoznać uczestników z ich treścią, a drugi – żeby wykonać ćwiczenia artykulacyjne, ponieważ dzieci zadają dużo pytań (to typowe dla etapu rozwojowego, w którym się znajdują), np. o postaci w niej występujące czy wydarzenia, nie koncentrując się na wykonywaniu zadań przed lustrem. Każdy adekwatny do prezentowanego tekstu ruch narządów mownych trzeba powtórzyć trzy razy, a przedtem pokazać oraz wyjaśnić, na czym polega, ponieważ ćwiczenia wykonywane niewłaściwie, nie przynoszą pożądanego efektu lub źle wpływają na dalszą mowę.

Dzieci natomiast bardzo chętnie uczestniczyły w zajęciach ruchowych, pojawiających się w pierwszej oraz trzeciej fazie, dlatego warto, aby w trakcie każdej lekcji pojawiło się choć jedno tego typu ćwiczenie, ponieważ nie tylko rozwija motorykę dużą, lecz także integruje dzieci, pozwala na wprowadzenie ćwiczeń oddechowych i artykulacyjnych oraz wcielenie się przez nich w daną rolę, a w konsekwencji – lepsze zrozumienie prezentowanego utworu terapeutycznego. Podobne wnioski można wysunąć w odniesieniu do ćwiczeń plastycznych – trzylatki lubią kolorować, lepić z plasteliny, budować konstrukcje z klocków (rozwijając przy tym motorykę małą). Ważne jest, aby każde dziecko miało swoje stałe stanowisko pracy z określoną liczbą kredek, plasteliny czy innych materiałów, inaczej będzie dochodzić do niepotrzebnych sporów oraz rozproszenia uwagi. Warto pozwolić im na swobodę przy wykonywaniu

prac plastycznych, nie narzucać sposobu realizacji zadania. Po ich zakończeniu można poświęcić chwilę czasu na omówienie prac, wspólną wymianę zdań i spostrzeżeń – uczestnicy zajęć chętnie opowiadali o swoich kolorowankach bądź wężach z plasteliny, byli z nich dumni i satysfakcja z wykonanego zadania sprawiała im ogromną radość, którą chcieli się podzielić.

W drugiej fazie lekcji zostały im zaprezentowane różne baśnie. Każdy sposób przedstawienia tekstu był dla nich ciekawy, choć w przypadku odczytywania utworu dopominały się obejrzenia ilustracji.

Baśnie Jakuba i Wilhelma Grimmów przed zajęciami powinny być szczegółowo przeanalizowane przez terapeutę pod kątem językowym, a w konsekwencji uproszczone, gdyż pojawia się w nich słownictwo archaiczne, niezrozumiałe dla trzylatków, na przykład *działki* (w *Jasiu i Małgosi*) czy *macocha* – które należy wyjaśnić podczas czytania i przygotować się na trudne pytania, w tym przypadku związane z brakiem biologicznej matki. Należy pozwolić dzieciom w trakcie czytania tekstu zadawać pytania lub samemu dopytywać o niektóre kwestie, ponieważ dzięki temu lepiej rozumieją tekst, będą bardziej skoncentrowane i zaciekawione. Można zaproponować im leżenie na poduszce, przytulanie do misia (podczas prezentowania baśni) – dzięki temu będą miały poczucie bezpieczeństwa i nie będą obawiały się słuchania opowieści o trudnej tematyce.

Utwory, które zostały zaprezentowane, wywoływały różne emocje u trzylatków. Często identyfikowały się z postaciami, pytając o ich dalsze losy, a to pozytywnie wpływało na omawianie baśni. Ponadto dzieci łączyły ze sobą teksty, na przykład w odniesieniu do *Jasia i Małgosi* (ich odwagi, gdy pokonały czarownicę), wspomniały o *Dzielnym krawczyku*, który przechrzył olbrzyma.

Przy opracowaniu utworów dobrze sprawdziły się:

- a) instrumenty muzyczne, pozwalające wyrazić im swoje emocje, sprawdzić, czy właściwie je rozpoznają i nazywają, a dodatkowo rozwinąć zdolności muzyczne;
- b) historyjki obrazkowe, które musiały poukładać we właściwej kolejności, a następnie opowiedzieć, co każdy element przedstawia – takie ćwiczenia sprawdziły zrozumienie utworów przez najmłodszych oraz wzbogaciły ich zdolność porządkowania zdarzeń, a także zasób słownictwa.

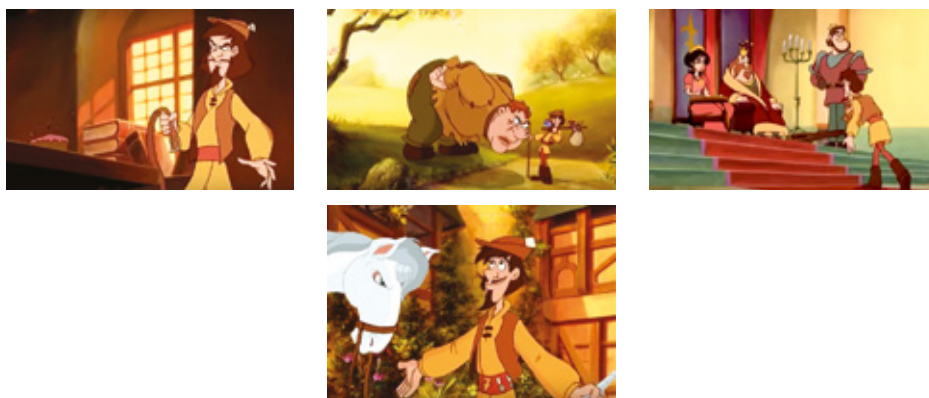
W zakresie ćwiczeń logopedycznych, wykorzystywanych do opracowania materiału, uczestnicy nie mieli problemu z nazwaniem przedmiotów, dobraniem ich w pary pod względem podobieństwa, ułożeniem domina obrazkowego ani ze „złapaniem krokodyli na wędkę”.



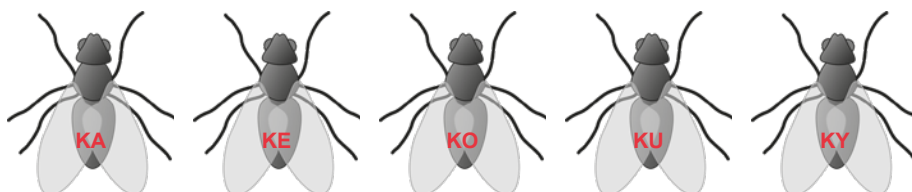
Zadania pojawiające się w ostatniej fazie sprawiały, że uspokajały się, mówiąc o swoich przeżyciach związanych z tekstem i oceniając zajęcia. Fakt, że logopeda wykonywał z nimi wszystkie ćwiczenia, sprawiał im radość: dzieci były zadowolone z siebie, wiedząc, że tak samo jak prowadzący potrafią wykonać wszystkie zadania. W tym wieku budowanie u trzylatka właściwego obrazu samego siebie jest niezbędne do dalszego rozwoju.

Ważne, żeby zajęcia odbywały się w miejscu, w którym dzieci nic nie rozpraszają, czują się bezpiecznie i do którego chętnie wracają, a to jest możliwe dzięki wzmożonej pracy prowadzącego, starającego się wzbudzić w najmłodszych zaufanie i zapewnić im komfort podczas terapii.

### Załączniki do scenariusza



Rysunek 1. Historyjka obrazkowa



Rysunek 2. Muchy z sylabami



KOC



KOC



KOŃ



KOŃ



KAMIEŃ



KAMIEŃ



KOŁO



KOŁO



KOMIN



KOMIN



KASA



KASA

Rysunek 3. Układanka obrazkowa

## BIBLIOGRAFIA

- Bettelheim B. (1985), *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Borecka I. (2001), *Biblioterapia. Teoria i praktyka. Poradnik*, Warszawa: Wydawnictwo SBP.
- Borecka I. (2002), *Biblioterapia w edukacji czytelniczej i medialnej w szkole podstawowej i gimnazjum. Materiały dydaktyczne dla nauczycieli i bibliotekarzy*, Wałbrzych: Wydawnictwo UNUS.
- Burzyńska A., Markowski M.P. (2006), *Teorie literatury XX wieku*, Kraków: Wydawnictwo Znak.

- Chachowska Z. (2005), *Biblioterapia może pomóc. Program autorski*, „Biblioterapeuta. Biuletyn Informacyjny Polskiego Towarzystwa Biblioterapeutycznego”, nr 1.
- Jaworski M. (1991), *Metodyka nauki o języku polskim*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Kaczmarek L. (1977), *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.
- Kielar-Turska M. (2000), *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, w: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwiatkowska M. (1970), *Sfera emocjonalna*, w: A. Landy, M. Kwiatkowska, Ż. Topińska (red.), *Rozwój i wychowanie dziecka w wieku przedszkolnym*, Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia.
- Michalak-Widera I. (2007), *Miłe uszom dźwięki: usprawnienie narządów mowy i ćwiczenia prawidłowego wymawiania głosek*, Kraków: Wydawnictwo Logopedyczne.
- Molicka M. (2002), *Bajkoterapia – o lękach dzieci i nowej metodzie terapii*, Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Molicka M. (2011), *Biblioterapia i bajkoterapia. Rola literatury w procesie rozumienia świata społecznego i siebie*, Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Wóźniczka-Paruzel B. (2007), *Działania biblioterapeutyczne w bibliotece publicznej: metoda czy powinność*, w: M. Rzeszowski (red.), *Biblioterapia i biblioteka: odrodzenie i nowa szansa: materiały z sesji popularnonaukowej*, Szubin: Rejonowa Biblioteka Publiczna.
- Tońska-Mrowiec A. (2005), *Języckowe przygody i inne bajeczki logopedyczne*, Gdynia: Wydawnictwo Harmonia.
- Tyborowska K. (1966), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zdanowicz-Kucharczyk K. (2016), *Moc jest w nas. Bajki terapeutyczne dla dzieci i ich rodziców*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

## STRESZCZENIE

Artykuł prezentuje nowatorską formę prowadzenia zajęć logopedycznych z wykorzystaniem baśni dla dzieci w wieku przedszkolnym. Początki terapii przy pomocy książki sięgają starożytności. W późniejszych epokach wykorzystywano ją w niektórych szpitalach, zalecając pacjentom czytanie tekstów w celu przyspieszenia u nich procesu rekonwalescencji czy rozwoju duchowego. Celem artykułu jest udowodnienie, że forma terapii oparta na wykorzystaniu baśni – jednego z prymarnych gatunków biblioterapii, może stać się także nieodłącznym elementem pracy logopedy. Stworzony program terapii logopedycznej zawiera trzy kluczowe elementy. Pierwszym jest logopeda,

posiadający pewne cechy, predyspozycje oraz umiejętności, pozwalające na to, aby zajęcia odbywały się w jak najlepszej atmosferze, z wykorzystaniem właściwych tekstów terapeutycznych. Drugim są uczestnicy, w tym przypadku – trzyletnie dzieci. Trzecim – środki terapeutyczne, czyli baśnie, ale też bajki oraz wierszyki dla dzieci dostosowane do wieku, możliwości i zainteresowań. W programie terapeutycznym wyznaczono ogólne cele, które zrealizowano w poszczególnych scenariuszach zajęć, a zgromadzony materiał może służyć jako przykładowy do prowadzenia zajęć logopedycznych z dziećmi przedszkolnymi oraz być punktem wyjścia do kolejnych badań nad wykorzystaniem baśni w pracy logopedy.

**SŁOWA KLUCZOWE:** baśń, baśnioterapia, terapia logopedyczna, wiek przedszkolny

## SUMMARY

The article presents a novel form of heading classes in speech therapy using fairy tales dedicated to preschool kids. The beginnings of therapeutical impact of books refer to antiquity. Later on, this form had been used in several hospitals, where doctors recommended reading to their patients in order to accelerate their physical and mental (spiritual) recovery process. The aim of this thesis is to prove, that grounding therapy on the usage of fairy tales – one of the primal parts of bibliotherapy, can become an inherent element of speech-language pathologist's work. Created syllabus of SLP therapy assumes three key parts. The primal is SLP specialist, who has got particular features, predispositions and abilities that allow them to give classes in the best possible atmosphere, with usage of proper therapeutic texts. Second are the listeners, here – the group of 3-year-old kids. Third one – the therapeutic means – fairy tales, as well as fables and nursery rhymes adequate to the age, abilities and interests of pupils. In the syllabus the general aims had been established, which were realised in particular scenarios, whereas collected material can offer help as an example to give SLP classes with preschoolers and can be a starting point to subsequent scientific research on usage of fairy tales in SLP therapy.

**KEYWORDS:** fairy tales, preschool children, speech-language pathology, The Uses of Enchantment

MONIKA KUBIAK – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Logopedia / Logopaedics

Przysłano do redakcji / Received: 1.04.2020

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 12.12.2020

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 30.12.2020

**i komunikaty**

**Badania**



## „Splot aktywności” w twórczej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich

„Interlacement of activities” in creative didactic work of academic teachers:  
research report

doi:10.25951/4382

### Wprowadzenie

Twórczość rozumiana jako powoływanie do życia nowych, lepszych (od dotychczas znanych) oraz oryginalnych rozwiązań (zob. Szmidt 2013, s. 77–79) możliwa jest w każdej dziedzinie ludzkiego działania. Specyficznym jej obszarem jest dydaktyka akademicka, w której tradycja i przywiązanie do klasycznych metod kształcenia (wykład) ściera się z próbami wprowadzania innowacyjnych metod i technik nauczania-uczenia się, w obszarze których znajduje się: drama (Witerska 2011), e-learning (Kuciapski 2018), gamifikacja (zob. <https://www.tedxgdynia.pl>), *case study* (Markiewicz, Bednarz 2013) i inne. Przekaz wiedzy typowy dla kształcenia podającego miesza się więc tu niejednokrotnie ze stymulowaniem studentów do aktywnego jej poszukiwania charakterystycznego dla nauczania problemowego. Ten dualizm metodyczny ma swoje podłoże w odmiennych paradygmatach dydaktycznych: dominującym w wielu aspektach polskiej edukacji paradygmacie funkcjonalistyczno-behawioralnym (dla którego typowe są takie określenia, jak: „przekazywanie wiedzy”, „zapoznavanie ucznia/studenta”, „kształtowanie postaw”, „kształtowanie umiejętności”, „wdrażanie do...”, a także „efektywność” i „skuteczność” itp.) (Klus-Stańska 2009, s. 67) a paradygmatem konstruktywistycznym, u podstawy którego leży teza, że każdy człowiek samodzielnie konstruuje swoją wiedzę o świecie i życiu, nadając własne znaczenia docierającym do niego informacjom i przeżywanym doświadczeniom. W takiej perspektywie teoretycznej szkoła wyższa staje się dla studentów miejscem samodzielnego poszukiwania wiedzy i jej systematyzowania przy udziale i pomocy nauczyciela akademickiego (Dylak 2013).

Proponując definicję twórczej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich nawiązuję głównie do teorii *The Evolving Systems Approach to Creative Work* (ESA) Howarda E. Grubera (Gruber 1985; 1988; 1989; 2005) oraz do teorii twórczej pracy pedagogicznej R. Schulza (1994) i przyjmuję, że obejmuje ona świadomie podejmowane przez nauczyciela, wieloletnie działania mające na celu wymyślanie/wdrażanie oraz popularyzowanie nowych (dla nauczyciela, studentów i co najmniej własnej uczelni) rozwiązań koncepcyjnych, metodycznych i organizacyjnych związanych z procesem kształcenia studentów. Rezultatami tej pracy są zaś zarówno: adaptacje rozwiązań zaproponowanych przez innych, modyfikacje istniejących rozwiązań, jak i autorskie propozycje rozwiązań dydaktycznych.

Niniejszy tekst poświęcony jest jednej z prawidłowości twórczej pracy dydaktycznej, która pojawiła się we wszystkich badanych przypadkach, a dotyczy ona licznych i zróżnicowanych działań związanych z wdrażaniem i popularyzowaniem proponowanych przez nauczycieli akademickich rozwiązań dydaktycznych, które określam kategorią „splot aktywności”.

### Zarys procedury badań własnych

Zarówno na etapie planowania koncepcji badawczej, jak i analizy oraz interpretacji uzyskanych wyników badań zastosowałam podejście teoretyczno-metodologiczne ESA. Teoria ta – wykorzystywana na świecie do badania twórczej pracy ludzkiej (zob. Rostan 2003; Brower 2003) – powstała na bazie realizowanych przez Howarda E. Grubera oraz jego współpracowników i uczniów (Gruber 1989) analiz poznawczych studiów przypadków, których celem była rekonstrukcja procesu oraz kontekstu powstawania i realizacji twórczego pomysłu poprzez osadzenie ich w strukturze pracy badanej jednostki (Gruber 1989). Koncepcja mieści się w ramach paradygmatu konstruktywistycznego. Konstruktywizm jest tu obecny zarówno w obszarze ontologicznym, epistemologicznym, jak i metodologicznym (Szmidt, Modrzejewska 2014). Teoria ESA ma charakter systemowy. Zgodnie z klasyczną definicją system oznacza „zbiór elementów sprzężonych ze sobą w taki sposób, że tworzą one całość wyodrębniającą się w danym otoczeniu; jest to zatem kompleks elementów znajdujących się we wzajemnej interakcji” (Bertalanffy 1960, za: Duraj-Nowakowa 1992, s. 13). Systemowe podejście w poznawaniu i analizowaniu twórczości oznacza uwzględnienie nie jednego (np. talent), ale wielu – działających łącznie i wchodzących we wzajemne interakcje czynników (Nęcka 2005).



W podążaniu za wytycznymi przyjętego podejścia teoretyczno-metodologicznego w zrealizowanych przeze mnie badaniach zastosowana została strategia studium indywidualnych przypadków. Po uwzględnieniu różnych aspektów twórczej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich i powstających w jej wyniku innowacji sformułowane zostały następujące problemy badawcze główne:

1. Jakie są doświadczenia nauczycieli akademickich w twórczej pracy dydaktycznej, jakie nadają im znaczenia i jak można interpretować te relacje wykorzystując teorię ESA H.E. Grubera oraz inne teorie twórczości?

W tym obszarze zwróciłam szczególną uwagę przede wszystkim na: doświadczenia inspirujące i stymulujące nauczycieli akademickich do twórczych działań; doświadczenia w budowaniu warsztatu dydaktycznego, doświadczenia w wymyślaniu i wdrażaniu nowych rozwiązań dydaktycznych, związane z nimi formy aktywności podejmowane przez nauczycieli akademickich, przeszkody i reakcje zwrotne wobec proponowanych działań ze strony studentów i współpracowników, jakich doświadczają badani, a także doświadczenia w zakresie organizowania przez nich swojego czasu i pracy. Interesujące były dla mnie również doświadczenia rozmówców w odniesieniu do wprowadzonych w 2011 r. Krajowych Ram Kwalifikacji. Doświadczenia te usytuowane są w kontekście środowiska szkoły wyższej – jako miejsca pracy badanych.

Ze względu na specyficzne wytwory twórczej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich: nowe strategie, techniki kształcenia, oryginalne warsztaty, ćwiczenia, środki dydaktyczne, programy kształcenia, systemy oceniania studentów itp. w prowadzonych badaniach sformułowałam również inne problemy badawcze dotyczące tego zagadnienia:

2. Jaki jest przedmiot i właściwości rozwiązań dydaktycznych proponowanych przez badanych nauczycieli akademickich?
3. Jakie są wyróżniki warsztatu pracy dydaktycznej badanych nauczycieli akademickich?

Zgodnie z założeniami podejścia teoretyczno-metodologicznego *The Evolving Systems Approach to Creative Work* badacz prowadzący badania nad twórczą pracą jednostek ma do spełnienia dwie funkcje:

1. Fenomenologiczną, która wiąże się z ukazywaniem doświadczeń osób badanych wraz z przypisywanymi im przez nich znaczeniami – „tak jak widzą to osoby badane”.
2. Krytyczną, związaną z procesem interpretacji relacji narratorów połączonym z odnoszeniem ich do teorii celem ich wyjaśnienia.

Inaczej mówiąc, badacz wykorzystuje „ramę teoretyczną” do interpretacji sensu wypowiedzi rozmówców (Gruber, Bödeker 2005, s. 60). Dla zbadania doświadczeń nauczycieli akademickich w twórczej pracy dydaktycznej zastosowano deskryptywne, wielokrotne studium przypadku. Celem takiego studium jest „opis zjawiska (przypadku) w kontekście rzeczywistości” (Yin 2015, s. 269). Jak napisał Krzysztof Konarzewski (2000, s. 79), to właśnie „studium przypadku okazuje się bezcenne, gdy interesujące nas zjawisko jest rzadkie. Studium przypadku innowacji dydaktycznej czy wychowawczej z reguły daje o niebo głębszą wiedzę niż masowe, a powierzchowne badania przeglądowe”.

W badaniach wzięło udział 13 nauczycieli akademickich, którzy przynajmniej od pięciu lat<sup>1</sup> wprowadzają takie rozwiązania w pracy ze studentami. Dóbr osób do badań odbywał się przy zastosowaniu metody „śnieżnej kuli”, która polega na „przechodzeniu od jednego przypadku do kolejnych na podstawie wskazań respondentów, kto jeszcze – zgodnie z przyjętą w badaniach definicją przypadku – mógłby się nadać do badania” (Flick 2010, s. 61). W tabeli 1 przedstawiono wykaz osób, które wzięły udział w badaniach nad doświadczeniami w twórczej pracy dydaktycznej wraz z głównymi ich osiągnięciami w tym zakresie<sup>2</sup>.

Według H.E. Grubera celem badań nad twórczą pracą, prowadzonych z wykorzystaniem studium indywidualnych przypadków, jest zrozumienie, jak ewaluowała praca twórcza poszczególnych osób (Wallace 1989; Rostan 2003). Dla każdego z nich z osobna istotne jest odkrycie „teorii jednostki” (Gruber 1980) działającej w specyficznym kontekście obejmującym historyczno-społeczne okoliczności jego funkcjonowania (Vidal 2003). Dlatego też pierwsza faza analizy przeprowadzonych przeze mnie badań obejmowała analizę wertykalną, w wyniku której powstało 13 indywidualnych portretów nauczycieli akademickich-innowatorów. Następnie dokonano analizy horyzontalnej – obejmującej poszukiwanie prawidłowości i różnic w odniesieniu do wszystkich badanych osób.

<sup>1</sup> H.E. Gruber dowodzi, że twórcza praca w każdej dziedzinie trwa latami. Długotrwałość obok ukierunkowania na cel jest jedną z jej cech immanentnych. Realizowane przez badacza i jego współpracowników przez ponad 30 lat badania nad twórczą pracą osób kreatywnych pozwoliły mu stwierdzić, że twórcza praca, związana z nabywaniem wiedzy i umiejętności z danego obszaru, a także projektowanie i wdrażanie nowych rozwiązań, obejmuje okres przynajmniej pięciu lat, zob. Gruber 1989, s. 25.

<sup>2</sup> Osoby biorące udział w badaniach wyraziły zgodę na ujawnienie ich personaliów.

Tabela 1. Główne rozwiązania dydaktyczne wypracowane przez badanych nauczycieli akademickich

Nauczyciel akademicki	Specyfika głównych rozwiązań dydaktycznych wypracowanych przez badanych nauczycieli akademickich
K. Witerska	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nowe techniki dramy z wykorzystaniem:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– zadań stymulujących twórcze myślenie</li> <li>– ruchu</li> <li>– czynnika opresji i wyzwolenia</li> <li>– multimedialnych</li> <li>– tańca</li> </ul> </li> <li>• autorskie ćwiczenia dramowe realizowane w obrębie autorskich i innych technik dramowych</li> <li>• wypracowanie własnego modelu metodycznego prowadzenia warsztatów z wykorzystaniem dramy, obejmującego cele, zasady, techniki, ćwiczenia, środki dydaktyczne: rekwizyty, utwory muzyczne</li> <li>• projektowanie środków dydaktycznych do wykorzystania podczas zajęć z wykorzystaniem dramy</li> </ul>
S. Czachorowski	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wdrożenie do pracy dydaktycznej ze studentami zbioru technik kształcenia bazujących na myśleniu wizualnym:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– zmodyfikowane mapy myśli</li> <li>– rysnotki (notatki rysunkowe/wizualne)</li> <li>– lapbooki (miniksiążki przygotowane z wykorzystaniem różnych technik plastycznych, technicznych i różnych materiałów: papier, sznurki, plastik, drewno itp., w zależności od inwencji autora)</li> <li>– grafonospekty (konspekty z wykorzystaniem rysunku/szkiców)</li> <li>– autorskie rysunki i animacje komputerowe podczas prezentacji multimedialnych na wykładzie</li> <li>– tematyczne malowanie kamieni/dachówek/butelek</li> <li>– teatr kamishibai</li> <li>– „nauka w puszcze”: rozwiązanie stosowane podczas seminariów dyplomowych</li> </ul> </li> </ul>
M. Mochocki	<ul style="list-style-type: none"> <li>• autorstwo scenariuszy gier fabularnych larp i stosowanie ich podczas zajęć dydaktycznych ze studentami</li> <li>• zgamifikowany system oceniania studentów</li> <li>• zastosowanie wykresu gantta do motywowania studentów do pracy i realizacji przez nich projektów</li> </ul>
M. Markiewicz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• opracowanie formuły metodycznej dla zastosowania metody <i>case study</i></li> </ul>
K. Lasocińska	<ul style="list-style-type: none"> <li>• autorski model metodyczny zajęć z odniesieniami autobiograficznymi</li> <li>• opracowanie ćwiczeń z wykorzystaniem autobiografii i storytellingu</li> <li>• zaprojektowanie środków dydaktycznych do wykorzystania podczas zajęć bazujących na autobiografii</li> </ul>

W. Glac	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pisanie scenariuszy gier dydaktycznych i wdrażanie ich w pracy dydaktycznej ze studentami</li> <li>• opracowanie zgamifikowanego systemu oceniania studentów (poziomy, życia, bonusy)</li> <li>• rozwiązania motywujące studentów do nauki</li> </ul>
M. Kuciapski	<ul style="list-style-type: none"> <li>• opracowanie narzędzi do e-learningu/kursów realizowanych w trybie e-learningu</li> <li>• prowadzenie zajęć w trybie e-learningu z wykorzystaniem zaprojektowanych rozwiązań</li> </ul>
E. Dul- -Ledwosińska	<ul style="list-style-type: none"> <li>• adaptowanie, modyfikowanie istniejących, a także wymyślanie i wdrażanie do procesu kształcenia studentów ćwiczeń bazujących na myśleniu projektowym i <i>design thinking</i></li> </ul>
Z. Zaorska	<ul style="list-style-type: none"> <li>• implementowanie koncepcji pedagogiki zabawy oraz typowych dla niej metod i technik podczas zajęć ze studentami i innymi odbiorcami (seniorzy), wymyślanie autorskich zabaw i ćwiczeń bazujących na tej koncepcji kształcenia</li> </ul>
A. Kowalkowska	<ul style="list-style-type: none"> <li>• modyfikowanie istniejących, a także wymyślanie i wdrażanie do procesu kształcenia studentów ćwiczeń/zadań bazujących na tutoringingu i coachingu</li> </ul>
S. Dylak	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wypracowanie formuły prowadzenia wykładów z zastosowaniem tez płynących z paradygmatu konstruktywistycznego (prezentowanie wiadomości w sposób umożliwiający studentom samodzielne budowanie własnych poglądów i wiedzy; otwartość na opinie/stanowiska studentów, dialog między wykładownicą a studentami)</li> <li>• opracowanie (wraz z zespołem) strategii kształcenia wyprzedzającego</li> </ul>
A. Pobjewska	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wypracowanie (na kanwie propozycji M. Lipmana) autorskiego modelu warsztatów z dociekań filozoficznych, obejmującego dobór: celów/treści – bazujących na pytaniach/zasad/form/technik/ćwiczeń/pakietu środków dydaktycznych</li> <li>• zastosowanie rozwiązań dydaktycznych bazujących na myśleniu pytajnym podczas wykładów i ćwiczeń ze studentami</li> </ul>
E. Józefowski	<ul style="list-style-type: none"> <li>• wypracowanie autorskiego modelu metodycznego warsztatów twórczych przy kreacji plastycznej, zawierającego opis celów/treści (trening wyobraźniowy pobudzający wyobraźnię twórczą/zadania plastyczne dla uczestników warsztatu związane z tym treningiem)/zasad/form/środków dydaktycznych wykorzystanych do jego realizacji</li> </ul>

Źródło: badania własne.

W obrębie studium przypadku dla pozyskania materiału empirycznego przeprowadzone zostały wywiady jakościowe częściowo ustrukturyzowane (*Semi Structured Life World Interview*), analiza treści publikacji naukowych i dydaktycznych autorstwa badanych oraz analiza zdjęć z zajęć dydaktycznych,

warsztatów i szkoleń prowadzonych przez badanych nauczycieli. Wywiad semistrukturyzowany to jedna z odmian wywiadu badawczego, którego celem jest „uzyskanie interpretacji sensów opisu świata przeżyć osoby udzielającej wywiadu” (Kvale 2014, s. 17). Zgodnie z zasadami warsztatowymi wywiad przeprowadzony został zgodnie z wcześniej przygotowanymi „dyspozycjami”, uwzględniającymi wymienione wcześniej (w problemie badawczym) kategorie doświadczeń badanych nauczycieli w twórczej pracy dydaktycznej. W nawiązaniu do przyjętej w badaniach postawy fenomenologicznej wobec doświadczeń badanych nauczycieli oprócz pytań badawczych i związanych z nimi dyspozycji do wywiadu nakreślonych przed rozpoczęciem badań – również w ich trakcie pozostawałam otwarta na nowe wątki podejmowane przez narratorów, ważne dla analizowanego przeze mnie zagadnienia. Poszczególne wywiady trwające od 1,5 do 3,5 godziny poddane zostały następnie transkrypcji, a spisany tekst wraz z zapisem cyfrowym stanowiły materiał empiryczny, który podlegał dalszej interpretacji. W procesie tym zastosowany został model Interpretacyjnej Analizy Fenomenologicznej (*Interpretative Phenomenological Analysis* – IPA). Głównym celem badaczy posługujących się modelem IPA jest wnikliwa analiza tego, w jaki sposób ludzie nadają sens swoim doświadczeniom. Zakłada się tu, że człowiek aktywnie angażuje się w interpretację zdarzeń, których doświadcza, a także obiektów i ludzi, których spotyka w swoim życiu (Smith, Pietkiewicz 2012, s. 362). W takiej formule analizy materiału badawczego następuje synteza koncepcji pochodzących z fenomenologii i hermeneutyki, czego rezultatem jest metoda będąca w swej naturze zarówno deskryptywna (ponieważ zajmuje się tym, jak rzeczy nam się jawią i pozwala im mówić niejako „w swoim imieniu”), jak i interpretacyjna (ponieważ wychodzimy z założenia, że nie ma takiej rzeczy jak niezinterpretowany fenomen) (Smith, Pietkiewicz 2012, s. 362). Badaczom zależy tu przede wszystkim na uzyskaniu bogatych i szczegółowych narracji w pierwszej osobie na temat doświadczeń i zjawisk, które są przedmiotem badań. Założenia Interpretacyjnej Analizy Fenomenologicznej korespondują z wymaganiami stawianymi badaczowi w teoretyczno-metodologicznym podejściu do badania twórczej pracy kreatywnych osób wypracowanym przez H.E. Grubera. W prowadzonych przeze mnie badaniach wywiady semistrukturyzowane dostarczyły bogatego i różnorodnego w swojej treści materiału empirycznego na temat doświadczeń nauczycieli akademickich w twórczej pracy dydaktycznej. Płynąca z nich wiedza wzbogacona została wynikami analizy dokumentów obejmującej treść publikacji naukowych i dydaktycznych autorstwa badanych nauczycieli akademickich (książki, artykuły, broszury dla studentów). Źródła te dostarczyły wielu cennych informacji o specyfice

i właściwościach rozwiązań dydaktycznych proponowanych przez badanych nauczycieli, co również stanowiło treść problemów badawczych. W projekcie zastosowano także analizę zdjęć z prowadzonych przez nauczycieli zajęć dydaktycznych ze studentami, a także warsztatów i szkoleń popularyzujących wprowadzane rozwiązania. Niektóre zdjęcia przedstawiały również wytwory artystyczne, jakie powstały podczas zajęć ze studentami. Stanowiły one niezastąpioną ilustrację ustnych relacji nauczycieli w wywiadach oraz dopełnienie informacji zawartych w analizowanych publikacjach ich autorstwa. W odniesieniu do zdjęć formułowane było pytanie: „co przekazuje treść tego zdjęcia na temat twórczej pracy dydaktycznej badanych nauczycieli?”

Zastosowane w badaniach metody badań pozwoliły na zgromadzenie pokaznego i zróżnicowanego materiału badawczego umożliwiającego wieloaspektowe zgłębienie: doświadczeń nauczycieli akademickich w twórczej pracy dydaktycznej oraz poznanie specyfiki i właściwości proponowanych przez nich rozwiązań dydaktycznych.

### „Splot aktywności” w twórczej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich

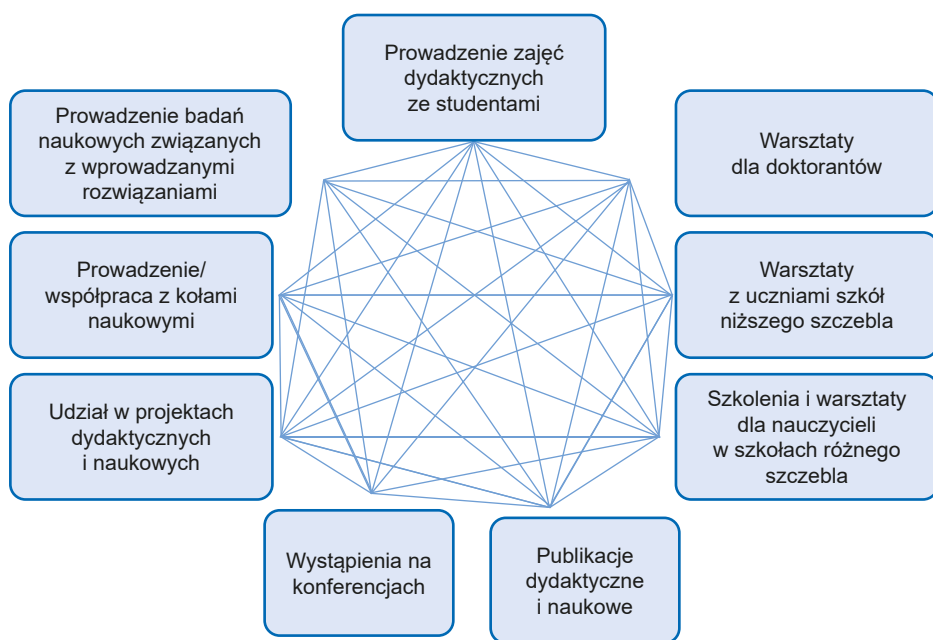
Przeprowadzona – najpierw wertykalna, a następnie horyzontalna – analiza uzyskanych wyników badań pozwoliła stwierdzić wiele podobieństw w twórczej pracy dydaktycznej badanych nauczycieli. Jedną z wyraźnie zarysowujących się prawidłowości w tym obszarze jest ich angażowanie się w liczne formy aktywności związane z wdrażaniem i popularyzowaniem rozwiązań dydaktycznych wprowadzanych do pracy ze studentami.

Najczęściej powtarzające się w repertuarze działań badanych nauczycieli aktywności (zob. rysunek 1) łączą się ze sobą i wzajemnie przenikają, tworząc specyficzny splot działań związanych z wdrażaniem i popularyzowaniem rozwiązań dydaktycznych związanych z preferowaną: strategią, koncepcją, metodą kształcenia.

Oprócz aktywności powtarzających się we wszystkich przypadkach, niektórzy badani dydaktycy podejmują także inne działania mające na celu propagowanie wprowadzanych rozwiązań dydaktycznych. Należą do nich m.in. prowadzenie bloga (S. Czachorowski), projektowanie kursów online (W. Glac, A. Kowalkowska, M. Kuciapski), prowadzenie zajęć na uniwersytetach dla dzieci (S. Czachorowski), organizacja tzw. dni nauki i innych imprez popularyzujących wiedzę, organizacja studiów podyplomowych (M. Markiewicz, A. Pobjewska), działalność w stowarzyszeniach (M. Mochocki) i inne.

W większości analizowanych przypadków różnorodne, podejmowane przez nauczycieli działania związane z wymyśleniem, wdrażaniem i popularyzowaniem proponowanych rozwiązań dydaktycznych przenikają wszystkie obszary roli zawodowej nauczyciela akademickiego: dydaktyczny, naukowy/badawczy, organizacyjny i wychowawczy, składając się na ich całościową, twórczą pracę.

Eksplanację dla podejmowania przez badanych nauczycieli wielu różnych aktywności związanych z realizowaną przez siebie twórczą pracą można odnaleźć w teorii ESA H.E. Grubera. Badacz przekonuje, że typowe dla osób wykonujących twórczą pracę jest angażowanie się w różne formy aktywności związane z nadrzędnym jej celem i nazywa tę prawidłowość „siecią przedsięwzięć”. Według niego jest to powszechne wśród twórców mieć szereg projektów w toku i w umyśle (Gruber 1989). Co więcej, wraz z uruchomieniem procesu twórczej pracy związane z nią pomysły i projekty mnożą się, a środki służące osiągnięciu ogólnego celu stają się coraz liczniejsze i bardziej złożone (Gruber, Wallace 2005).



Rysunek 1. Splot najczęstszych aktywności związanych z wymyśleniem, wdrażaniem i popularyzowaniem rozwiązań dydaktycznych przez badanych nauczycieli akademickich

Na podstawie uzyskanych wyników badań można stwierdzić, że zarówno rdzeniem, wokół którego gromadzone są poszczególne, liczne formy działania badanych nauczycieli, jak i silnym ich spoiwem jest synergiczne połączenie następujących czynników: 1) pasji nauczycieli, 2) chęci własnego – również poprzez tę pasję – rozwoju, 3) głównego celu przyświecającego realizowanej przez siebie pracy dydaktycznej („Uczyć inaczej”), 4) postawy twórczej związanej z dążeniem do opracowywania własnych rozwiązań/modyfikowania istniejących, a także 5) chęci ich popularyzowania – „przekazywania dalej”, co z kolei wiąże się z towarzyszącym nauczycielom poczuciem, że są one nowe/wartościowe/użyteczne/efektywne/inne od znanych dotychczas sposobów kształcenia. Czynniki te wzajemnie i interaktywnie łączą się ze sobą, stanowią rdzeń twórczej pracy realizowanej w różnych formach działania, które przybierają postać systemowo zbudowanego „splotu aktywności”.

Niektóre z podejmowanych przez badanych aktywności są typowe dla realizowanej przez nich roli zawodowej (wykłady, ćwiczenia, badania, publikacje, udział w konferencjach), inne są wynikiem podejmowanych przez nich inicjatyw (warsztaty, zajęcia ze studentami w kołach naukowych, uczniami w szkołach niższego szczebla, akcje związane z edukacją pozaformalną itp.). Niektórzy badani nauczyciele podejmują też aktywności związane z propagowanymi przez siebie rozwiązaniami – bez wynagrodzenia, np. K. Witerska – zajęcia z dramy w ramach wolontariatu z dziećmi, M. Mochocki – organizacja warsztatów dla dzieci, „historycznych opraw” do ważnych uroczystości w mieście, Z. Zaorska – akcje dla seniorów, S. Czachorowski – akcje tematycznego „malowania dachówek” z młodzieżą, prowadzone ze studentami procesy tutorskie – A. Kowalkowska, wykłady i warsztaty dotyczące gamifikacji w edukacji – W. Glac.

Badani nauczyciele otrzymują także wiele propozycji prowadzenia wykładów, warsztatów i szkoleń z różnych instytucji związanych z edukacją (K. Witerska, K. Lasocińska, Z. Zaorska, M. Markiewicz, M. Mochocki, A. Kowalkowska), programowaniem (M. Kuciapski) i sztuką (E. Józefowski, E. Dul-Ledwośńska). Propozycje te badani postrzegają często jako nową możliwość zaprezentowania swojej wiedzy i umiejętności, a przy okazji jako szansę na dalsze satysfakcjonujące ich rozwijanie, co z kolei wiąże się z ich pasją i zainteresowaniami. Bywa, że decydują się na przyjęcie takich propozycji ze względu na jawiącą się możliwość wprowadzenia w życie niezrealizowanych dotąd pomysłów. Wykorzystują szanse, podejmują wyzwania. W ten sposób repertuar realizowanych przez nich aktywności poszerza się i wzbogaca o kolejne



działania, a jednocześnie rośnie liczba wymyślonych i wdrożonych przez nich propozycji dydaktycznych.

Jak wyjaśnił H.E. Gruber, osoby wykonujące twórczą pracę chętnie zgadzają się na realizację nowych, umożliwiających im twórcze działania zadań, które traktują jako wyzwania, aktywnie i śmiało wychodząc im naprzeciw (Gruber 1989). Według badacza właśnie podejmowanie i zgadzanie się na realizację twórczych zadań odróżnia twórców od innych ludzi wolących poczucie bezpiecznej stagnacji. Typowe okazuje się również wykorzystywanie przez osoby wykonujące twórczą pracę nadarzających się okazji do twórczych działań, które badacz określa jako „chwytanie szans” (Gruber 1989).

Niektóre aktywności realizowane są przez dydaktyków w sposób regularny (prowadzenie zajęć, warsztatów), inne – np. wystąpienia/organizacja konferencji, udział w projektach i grantach dydaktycznych i badawczych – angażują ich co pewien czas. Mają jednak również powtarzalny wymiar. Działania te wspólnie tworzą specyficzny splot aktywności, stanowiący rozbudowany system twórczej pracy badanych nauczycieli akademickich.

W przypadku badanych nauczycieli można stwierdzić, że kilka powtarzających się aktywności tworzy w miarę stały, umacniający się przez lata system twórczej pracy. W splocie podejmowanych przez nich aktywności pojawiają się także działania jednorazowe – akcyjne lub też powtarzające się „co pewien czas”, do których badani nauczyciele wracają – jeśli nadarza się ku temu okazja.

Według H.E. Grubera swoista sieć przedsięwzięć, w jakie angażuje się osoba wykonująca twórczą pracę, ewoluuje w jej toku. Jedne aktywności pojawiają się, inne ulegają zakończeniu wraz z realizacją konkretnych zadań w projekcie (Gruber 1989, s. 22). Badacz zwraca także uwagę na dynamikę sieci przedsięwzięć, w jaką zorganizowana jest twórcza praca jednostki. Wiąże się ona z tym, że kilka z nich może być aktywnych w tym samym czasie, ale istnieją też pewne przedsięwzięcia, które przechodzą „w stan uśpienia”, a wiążą się z przerwaniem regularnej realizacji działań w jego obrębie. Dowodem uzasadniającym „uśpienie”, a nie zaprzestanie działania, jest fakt, że gdy osoba wznawia przerwana aktywność, to nie rozpoczyna swoich działań „od początku”/„od zera”, ale wykorzystuje wykonaną wcześniej pracę. Badacz uważa, że zarówno nieaktywne, jak i aktywne sektory sieci przedsięwzięć przyczyniają się do utrzymania przez twórczą osobę własnej koncepcji działań, co jest niezbędne do realizowania twórczej pracy (Gruber, Wallace 2005).

W odniesieniu do działań tworzących splot aktywności, w które zaangażowani są badani dydaktycy daje się zauważyć prawidłowości, które scharakteryzowane zostaną w dalszej części tekstu.

Progresywny obieg nowych rozwiązań dydaktycznych w splocie aktywności związanych z ich wdrażaniem i popularyzowaniem

Splot aktywności związanych z wdrażaniem i popularyzowaniem rozwiązań dydaktycznych wiąże się z ciągłym ich „obieganiem” między różnymi aktywnościami. W obiegu tym następują powtórzenia proponowanych rozwiązań, niekiedy w tej samej – najczęściej jednak w zmienianej na potrzeby danej aktywności (wykład/ćwiczenia/warsztat/szkolenie/przygotowywanie artykułu/wystąpienia na konferencję itp.) formie oraz z uwzględnieniem specyfiki odbiorców (studenci, doktoranci, uczniowie, nauczyciele, rodzice itd.). Powtórzenia te sprawiają, że wypracowane przez nauczycieli propozycje ewoluują, są modyfikowane poprzez dodawanie/odejmowanie tworzących je elementów, wprowadzanie zmian w odniesieniu do: procedury, treści poszczególnych zadań/ćwiczeń, zastosowanie innych środków dydaktycznych itp. Mimo powtórzeń proponowanych rozwiązań badani dydaktycy nie dążą do zamknięcia ich w stały model czy algorytm. Chcą je – a przy okazji i siebie – dalej rozwijać.

Zarysowując się prawidłowość w twórczej pracy dydaktycznej badanych nauczycieli akademickich wyjaśnił Richard Brower. Uważa on, że ewolucja rozwiązań będących wynikiem twórczej pracy jest jej cechą znamioną. Proces ten przyjmuje bowiem postać wieloaspektowej transformacji (modyfikacji, doskonalenia, restrukturyzowania) produktu twórczego wpływając tym samym na ewolucyjność całej pracy twórczej realizowanej przez jednostkę. Ewolucja ta jest rezultatem długotrwałego procesu interakcji między osobą, pracą jego umysłu, wytworem i środowiskiem społecznym, w którym realizuje swoje działania (Brower 2003, s. 61–62).

Progresywny obieg rozwiązań dydaktycznych w splocie aktywności, w które angażują się dydaktycy, przyczynia się zatem do ich modyfikowania, rozbudowywania, doskonalenia, a także do generowania nowych propozycji związanych z nowymi, kolejnymi formami podejmowanych aktywności.

Transfer wiedzy, doświadczeń i umiejętności między realizowanymi aktywnościami

W procesie podejmowania wielu różnych działań związanych z wdrażaniem i popularyzowaniem stosowanych rozwiązań dydaktycznych następuje aktywne przenoszenie wiedzy i umiejętności pomiędzy poszczególnymi aktywnościami. Pierwsze zastosowanie danego rozwiązania następuje najczęściej

„na sobie” lub w „testowej” grupie studentów podczas zajęć dydaktycznych. Przyjmuje ono postać swoistego sprawdzenia, czy i jak to działa. Jak opisał to dr hab. S. Czachorowski: „Nie chcę pokazywać studentom tylko tego, co wyczytam, ale najpierw na sobie sprawdzić. Jeśli jest coś takiego, to nie tylko im pokażę, że w świecie jest, bo wyczytałem, ale samemu spróbuję, jak to działa. I do tego przychodzi pewna refleksja, czy to wszystko tak działa”.

Podobnie o testowaniu i stopniowym wprowadzaniu nowych rozwiązań dydaktycznych mówi także dr A. Kowalkowska: „Różne rozwiązania testuję najpierw na sobie, potem na małej grupie i powoli, powoli... dalej”.

Pomyślne wykorzystanie danego rozwiązania dydaktycznego związane z osiągnięciem założonych przez nauczyciela celów kształcenia oraz pozytywnymi reakcjami zwrotnymi studentów wiąże się z impulsem do zastosowania go w kolejnych grupach studentów, a następnie wśród innych odbiorców: doktorantów, uczniów, nauczycieli.

Każdorazowe zastosowanie danego rozwiązania w takiej samej lub zmodyfikowanej na potrzeby zajęć/specyfiki odbiorców formie wiąże się z wykorzystaniem przez badanych nauczycieli dotychczasowej wiedzy i umiejętności badanych oraz w zamian ich wzbogaceniem w wyniku danego doświadczenia. Stan taki prowadzi do kolejnej wyłaniającej się z badań prawidłowości twórczej pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich, jaką jest progres wiedzy i umiejętności badanych nauczycieli następujący w wyniku ich „wielokrotnego stykania się” z proponowanymi przez nich rozwiązaniami w realizowanym przez siebie splotie aktywności.

Okazuje się, że przenoszenie wiedzy między różnymi podejmowanymi przez jednostkę działaniami jest typowe dla twórczej pracy. Jak pisze H.E. Gruber, „owoce pracy” uzyskane z jednych projektów można zastosować do wykonywania innych, podobnie jest ze sposobami działania i wiedzą, która nabyta w jednym działaniu może zostać wykorzystana w innym. Wszystkie te aktywności łączą się w ten sposób ze sobą w sieć strukturyzującą twórczą pracę (Gruber, Wallace 2005). W obrębie tej sieci zachodzi ciągła reorganizacja wiedzy jednostki (Brower 2003). Z czasem osoby realizujące twórczą pracę uwiklaną w sieć związanych z nią przedsięwzięć, projektów i zadań stają się dobrze wykwalfikowanymi „zonglerami” w swojej dziedzinie (Gruber, za: Lavery 1993).

Działania badanych dydaktyków okazują się dla innych niejednokrotnie inspirujące i fascynujące. Nie kończą się wraz z zakończeniem wykładu/warsztatu/szkolenia. Często „żyją” dalej i są wykorzystywane przez kontynuatorów ich wizji i sposobów kształcenia. Należą do nich zarówno studenci, doktoranci, animatorzy, jak i nauczyciele szkół różnych szczebli, czytelnicy publikacji

dydaktycznych i naukowych autorstwa badanych nauczycieli, niekiedy także i rodzice, którzy w tych właśnie rozwiązaniach dostrzegają wartość dydaktyczną, wychowawczą (zob. rysunek 2). Ilustracją opisanej tendencji jest wypowiedź prof. zw. dr hab. Aldony Pobjewskiej:

Od niektórych moich byłych studentów, którzy są obecnie asystentami, słyszałam kilkakrotnie, że uczestnictwo w moich metodycznych zajęciach wyznaczyło ich styl prowadzenia zajęć. Kilku absolwentów dziękowało mi za naukę pracy metodą warsztatową. Tylko dzięki tej umiejętności dostali bowiem swoją pierwszą po studiach pracę: w Domu Kultury, w organizacji pozarządowej, przy realizacji projektów europejskich, a nawet na wydziale humanistyki niemieckiego uniwersytetu. Jeden z moich byłych studentów, pracownik naukowy angielskiego uniwersytetu, prowadzi tą metodą seminaria ze swoimi studentami.



Rysunek 2. Dyfuzja rozwiązań dydaktycznych proponowanych przez nauczycieli poprzez splot związanych z nimi aktywności, w które są zaangażowani

Źródło: badania własne.

W podobny sposób o satysfakcjonującej kontynuacji zaproponowanych przez siebie rozwiązań dydaktycznych przez studentów-uczestników zajęć mówi dr Michał Mochocki:

Ekstremalnie pozytywny był mail, który dostałem od studenta dwa lata po zakończeniu zajęć zgrywalizowanych na anglistyce. On potem też uczył angielskiego jako lektor i przeniósł tam te mechanizmy grywalizacyjne, które poznał z pozycji studenta u nas. I napisał maila, w którym przypomniał, że zrobił dwa projekty, które do dzisiaj wpisuje sobie w CV, że żaden inny wykładowca nie dał mu takiej możliwości, że to były fajne, przydatne projekty, które potem wzbogacają portfolio zawodowe. Opisał, jak wprowadzenie grywalizacji pomogło mu odnieść duży sukces w pracy lektora, do tego stopnia, że kiedy później przestał pracować w tej szkole to pod wpływem prośb rodziców zaproszono go, żeby wrócił i nauczył innych lektorów, jak to robić.

Wiele inicjatyw: wiele źródeł satysfakcji i energii do wielu działań

Wdrażanie i popularyzowanie proponowanych przez siebie rozwiązań dydaktycznych sprawia badanym nauczycielom akademickim przyjemność, rodzi satysfakcję z dzielenia się swoją wiedzą i umiejętnościami ze studentami, doktorantami, uczniami szkół różnych szczebli, nauczycielami i innymi zainteresowanymi dydaktyką osobami. Udane inicjatywy, zrealizowane projekty, pozytywne reakcje zwrotne ze strony odbiorców zajęć i szkoleń sprawiają jednak, że zwrotnie czerpią z nich energię do podejmowania kolejnych form aktywności. Jak mówi dr M. Markiewicz: „Jeżeli jest tak wiele aktywności, to i entuzjizm również jest większy”.

Podobnie wypowiada się dr K. Lasocińska: „Jeżeli chodzi o biografię, to jest to, co mnie interesuje, to jest dla mnie przyjemne, to nie jest taka robota i harówka. Nie robię tego wbrew sobie”.

Twórczy dydaktycy bywają zmęczeni, pojawia się w nich niekiedy poczucie przeciążenia podejmowanymi działaniami, ale nie porzucają ich całkowicie. Rezygnują z niektórych aktywności, hierarchizują je, wyznaczając sobie priorytety i działania mniej istotne, poszukują skuteczniejszych sposobów organizacji czasu, ale nie porzucają tego, co robią. W przypadku badanych nauczycieli nie tylko cel własnej pracy dydaktycznej, lecz także inne związane z nim i wzajemnie połączone ze sobą czynniki, takie jak: pasja, chęć własnego rozwoju, postawa twórcza „przytrzymują” nauczycieli w obranym przez nich kierunku działań, dopuszczając niekiedy przerwę w działaniach, ale nie pozwalając na całkowite od nich odejście.

Twórca teorii ESA uważa, że sieć przedsięwzięć, w jakie zaangażowana jest osoba wykonująca twórczą pracę pozwala jej wybierać zadania tak, aby dopasować je do różnych nastrojów i potrzeb (Gruber 1989). Sieć ta poprzez różnorodność podejmowanych w niej działań pomaga osobie przewycięzać chwile zwątpienia, utraty nadziei i frustracji wynikającej z niepowodzeń w realizacji poszczególnych zadań. Zgodnie z opinią badacza w zbiorze podejmowanych przez twórczą osobę aktywności znajdują się ważne elementy strukturalne pozostające takie same w przypadku przemian afektywnych (Gruber 1985). Pozwala to twórczym osobom na przewycięzanie kryzysów i kontynuowanie podjętej pracy zgodnie z jej nadrzędnym celem (Gruber, Wallace 2005).

„Trzeba i warto! robić to, co się lubi” – podejście zadaniowe do satysfakcjonujących działań

Aby sprostać wszystkim wyznaczonym sobie działaniom, badani dydaktycy podchodzą do nich zadaniowo. Wiedzą, że do tego typu aktywności i twórczej pracy nikt ich nie zmuszał, że są to ich własne pomysły, inicjatywy, które nawet jeśli czasowo wiążą się z poczuciem przeciążenia, to trzeba i warto je wykonać. Nie tylko dlatego, by nie zawieść studentów, ale przede wszystkim siebie. Satysfakcjonująca dla badanych nauczycieli jest dobrze wykonana, twórcza i skuteczna praca. Na taki jej obraz – przede wszystkim we własnych oczach – pracują, wykonując swoje działania z zaangażowaniem i pomysłowością.

Howard E. Gruber charakteryzuje osobę wykonującą twórczą pracę jako trwale zaangażowanego pracownika. W podejmowanych działaniach towarzyszy mu motywacja zadaniowa. Badacz dodaje jednak, że zbiór realizowanych przez nią zadań jest jednocześnie częścią jej „ego”. Przekonuje, że w przypadku tych osób adekwatne staje się stwierdzenie, że aby być sobą, trzeba wykonywać te działania, i odwrotnie, aby je wykonywać, również trzeba być sobą (Gruber 1989).

Przenikanie aktywności zawodowych do życia prywatnego

Podejmowanie tak wielu form aktywności związanych z wdrażaniem i popularyzowaniem proponowanych rozwiązań dydaktycznych wiąże się z przenoszeniem przez dydaktyków części związanych z nimi działań do domu, gdzie nie tylko piszą artykuły, książki, przygotowują wystąpienia na konferencje, lecz tak-

że sprawdzają zadania wykonywane przez studentów w ramach alternatywnych rozwiązań dydaktycznych (np. gamifikacji). Również w domu często wymyślają i opracowują nowe rozwiązania dydaktyczne (ćwiczenia, techniki, gry, zadania dla studentów). Ich praca dydaktyczna nie kończy się wraz z zakończeniem zajęć ze studentami. Trwa i łączy się nie tylko z innymi podejmowanymi przez nich formami działalności edukacyjnej, lecz także z ciągłą otwartością na nowe, inspirujące do kolejnych pomysłów bodźce płynące z różnych źródeł, w tym ze środowiska, w którym żyją i pracują. Wymyślanie/wdrażanie i propagowanie preferowanych rozwiązań dydaktycznych zajmuje ważną część ich życia, w wielu przypadkach (M. Mochocki, K. Witerska, K. Lasocińska, Z. Zaorska, M. Markiewicz) w znacznym stopniu je wypełniając.

W przypadku osób wykonujących twórczą pracę tradycyjny podział na życie i pracę zostaje przełamany (Vidal 2003, s. 77). Jak podkreślił Richard Florida (2010, s. 35–36), pisarze, artyści, muzycy, naukowcy i wynalazcy często mają zmienne i nieregularne godziny pracy, pracują także w domu. Kreatywność wpisana w realizowaną przez nich twórczą pracę nie jest czymś, co można włączyć i wyłączyć o określonym czasie (Florida 2010, s. 36). Dzieje się tak dlatego, że osoba wykonująca twórczą pracę angażuje swoje myśli i działania wokół naczelnego celu swojej pracy i związanych z nią licznych, podejmowanych przedsięwzięć (Gruber 1989, s. 13; Gruber, Wallace 2005, s. 52).

### Nasylenie różnych form aktywności proponowanymi przez siebie rozwiązaniami

We wszystkich podejmowanych przez badanych nauczycieli różnych formach działania uwikłanych w splot aktywności, związanych z wdrażaniem i popularyzowaniem proponowanych rozwiązań dydaktycznych, pojawia się motyw stanowiący wyróżnik, a zarazem obszar ich twórczej pracy. Jest to wybrana przez nich: strategia/koncepcja/metoda kształcenia, w której obszarze proponują własne rozwiązania.

Działania podejmowane przez badanych nauczycieli akademickich są tymi motywami nasycone, stają się dla nich charakterystyczne i przyczyniają się do swoistej rozpoznawalności tych osób w środowisku szkół wyższych. W niektórych przypadkach wychodzą poza obszar pracy zawodowej i przenikają także do działań prywatnych (M. Mochocki), w tym również wychowawczych wobec własnych dzieci (A. Pobojevska, K. Witerska, M. Mochocki, M. Markiewicz) i wnuków (Z. Zaorska).

## Podsumowanie

Splot aktywności związanych z wdrażaniem i popularyzowaniem proponowanych przez badanych nauczycieli rozwiązań dydaktycznych stanowi dystynktywną właściwość realizowanej przez nich twórczej pracy. Analiza jego struktury pozwala stwierdzić nie tylko ilość i treść podejmowanych przez dydaktyków aktywności, lecz także zobaczyć sylwetki ich wykonawców: zaangażowanych, intensywnie, ale z satysfakcją i przyjemnością pracujących nauczycieli akademickich, którzy chcą „uczyć inaczej”, wymyślają/wdrażają i popularyzują proponowane przez siebie rozwiązania dydaktyczne, rozwijając w ten sposób nie tylko wiedzę, umiejętności i kompetencje studentów, lecz także własną wiedzę, umiejętności, kompetencje i pasję – bez której nie powstałyby ani przedstawione w tym artykule rozwiązania dydaktyczne ani związane z ich implementacją i dystrybucją splot wzajemnie powiązanych z sobą aktywności.

## BIBLIOGRAFIA

- Bertalanffy L. (1960), *General Systems Theory*, New York: Foundation Development.
- Brower R. (2003), *Constructive Repetition, Time and the Evolving System Approach*, „Creativity Research Journal”, Special issue: „Festschrift for Howard E. Gruber”, 1 (15).
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2014), *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*, w: *Metody badań jakościowych*, N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Duraj-Nowakowa K. (1992), *Teoria systemów a pedagogika*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Dylak S. (2013), *Architektura wiedzy w szkole*, Warszawa: Difin.
- Flick U. (2010), *Projektowanie badania jakościowego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Florida R. (2010), *Narodziny klasy kreatywnej*, Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Gruber H.E. (1980), *And the Bush Was Not Consumed: The Evolving Systems Approach to Creativity*, w: *Towards a Theory of Psychological Development*, S. Modgil, C. Modgil (red.), Windsor: NFER Publishers.
- Gruber H.E. (1985), *From Epistemic Subject to Unique Creative Person at Work*, „Archives de Psychologie”, 54.



- Gruber H.E. (1988), *The Evolving Systems Approach to Creative Work*, „Creativity Research Journal”, 1.
- Gruber H.E. (1989), *Creativity and Human Survival*, w: *Creative People at Work. Twelve Cognitive Case Studies*, H.E. Gruber, D.B. Wallace (red.), New York: Oxford University Press.
- Gruber H.E. (1989), *The Evolving Systems Approach to Creative Work*, w: *Creative People at Work. Twelve Cognitive Case Studies*, H.E. Gruber, D.B. Wallace (red.), New York: Oxford University Press.
- Gruber H.E., Davis S.N. (1988), *Inching our Way up Mount Olympus: the Evolving Systems Approach to Creative Thinking*, w: *The Nature of Creativity. Contemporary Psychological Perspectives*, R.J. Sternberg (red.), Cambridge: Cambridge University Press.
- Gruber H.E., Wallace D.B. (2005), *The Case Study Method and Evolving Systems Approach for Understanding Unique Creative People at Work*, w: *Creativity, Psychology and The History Of Science*, „Boston Studies In The Philosophy Of Science”, H.E. Gruber, K. Bödeker (red.), Boston: Springer 2005.
- [https://www.ted.com/talks/wojciech\\_glac\\_gamifikacja\\_w\\_educacji\\_gamification\\_in\\_education](https://www.ted.com/talks/wojciech_glac_gamifikacja_w_educacji_gamification_in_education) (data dostępu: 24.04.2020).
- Klus-Stańska D. (2009), *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, w: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Konarzewski K. (2000), *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa: WSIP.
- Kuciapski M. (2018), *Wielopłaszczyznowa integracja e-nauczania z akademicką praktyką dydaktyczną – studium przypadku uczelni University of Houston-Downtown*, „E-mentor”, 1 (73).
- Kvale S. (2014), *Interviews: wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Lavery D. (1993), *Creative Work: On the Method of Howard Gruber*, „The Journal of Humanistic Psychology”, 33 (2).
- Markiewicz M., Bednarz J. (2013), *Application of Case Study Method*, w: *Innovative tools for facilitated transfer of entrepreneurial skills and knowledge*, W. Bizon, A. Poszewiecki (red.), Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Nęcka E. (2005), *Psychologia twórczości*, Gdańsk: GWP.
- Rostan S.M. (2003), *In the Spirit of Howard E. Gruber's Gift: Case Studies of Two Young Artists' Evolving Systems*, „Creativity Research Journal” 2003, nr 1 (15).
- Schulz R. (1994), *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, Warszawa: Wydawnictwo IBE.
- Smith J.A., Pietkiewicz I. (2012), *Praktyczny przewodnik interpretacyjnej analizy fenomenologicznej w badaniach jakościowych w psychologii*, „Psychological Journal”, 2 (18).

- Szmidt K.J. (2013), *Pedagogika twórczości*, Sopot: GWP.
- Szmidt K.J., Modrzejewska-Świągulska M. (2011), *Psychopedagogiczne badania biograficzne nad twórczością – krytyczny przegląd wybranych stanowisk*, w: *Biografia i badanie biografii, Uczenie się z biografii innych*, E. Dubas, W. Świtalski (red.), Łódź: Wydawnictwo UŁ, t. 2.
- Vidal F. (2003), *Contextual Biography and the Evolving System Approach to Creativity*, „Creativity Research Journal”, Special issue: Festschrift for Howard E. Gruber, nr 1 (15), Routledge.
- Wallace D.B. (1989), *Studying the Individual: The Case Study Method and Other Genres*, w: *Creative People at Work. Twelve Cognitive Case Studies*, H.E. Gruber, D.B. Wallace (red.), New York: Oxford University Press.
- Witerska K. (2011), *Drama: techniki, strategie, scenariusze*, Warszawa: Difin.
- Yin R.K. (2015), *Studium przypadku w badaniach naukowych: projektowanie i metody*, Kraków: Wydawnictwo UJ.

## STRESZCZENIE

Celem artykułu jest przedstawienie fragmentu wyników badań nad twórczą pracą dydaktyczną nauczycieli akademickich zrealizowanych za pomocą deskryptywnego studium indywidualnych przypadków i przy wykorzystaniu teoretyczno-metodologicznej koncepcji ESA Howarda E. Grubera. Opracowanie zawiera opis i interpretację wyłaniającej się z badań prawidłowości związanej z angażowaniem się badanych nauczycieli akademickich w liczne formy aktywności związane z wdrażaniem i popularyzowaniem wymyślanych/pioniersko adaptowanych/twórczo modyfikowanych przez nauczycieli rozwiązań dydaktycznych w obszarze: strategii/koncepcji/metod/technik kształcenia oraz wykorzystywanych w tym procesie środków dydaktycznych.

**SŁOWA KLUCZOWE:** nauczyciel akademicki, twórcza praca dydaktyczna, teoria ESA

## SUMMARY

The aim of this article is to present a part of the research results on the creative didactic work of academic teachers conducted using the descriptive case studies and theoretical-methodological concept of “ESA” by Howard E. Gruber. The paper contains a description and interpretation of the regularity emerging from research related to the involvement of the examined academic teachers in numerous forms of activity connected with the implementation and dissemination of didactic solutions

invented/adapted for the first time/creatively modified by teachers in the area of: strategies/concepts/methods/teaching techniques and didactic means used in this process.

**KEYWORDS:** academic teacher, creative didactic work, ESA theory

ZOFIA OKRAJ – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 6.05.2020

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 12.12.2020; 15.12.2020

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 30.12.2020



## Formalne i nieformalne uwarunkowania roli zawodowej wychowawcy świetlicy szkolnej

Formal and informal determinants of the professional role of an after-school club teacher

doi:10.25951/4383

### Wprowadzenie

Lokowana na pograniczu między domem rodzinnym a klasą szkolną świetlica szkolna jest dla wychowawcy swoistym miejscem pracy. Działania, jakie przynależą do roli wychowawcy świetlicy, wpisują się w zestaw oczekiwań i postulatów formułowanych pod adresem osoby wychowawcy świetlicy, a więc pozostają w zgodzie z podejściem funkcjonalno-strukturalnym, które w myśl definicji Waldemara Świętochowskiego rozumie rolę społeczną jako coś zewnętrznego w stosunku do człowieka, co dotyczy wzorów zachowań, jakie ludzie przyjmują w różnych sytuacjach społecznych (Świętochowski 2014). Katalog działań typowych dla specyfiki pracy wychowawcy w świetlicy szkolnej dookreśla zatem wymagania, jakie stawia przed wychowawcą praca w świetlicy szkolnej.

Jednakże, co podkreślił Jean Claude Kaufmann, nawiązując do podejścia interakcjonistycznego, rola społeczna nie tylko porządkuje rzeczywistość społeczną, lecz ma przede wszystkim funkcję tożsamościową. Refleksyjność osoby skłania ją do tego, by pełniąc rolę społeczną, obserwować i analizować działanie osób przypisanych do tejże roli i na tej bazie opracowywać schematy operacyjne, stanowiące podstawę własnych działań. Natomiast interioryzacja schematu stanowi granicę, po przekroczeniu której rola społeczna przestaje mieć charakter zewnętrzny i jest elementem konstruującym tożsamość osoby (Kaufmann 2004). Dlatego niezmiernie ważne dla świadomego i efektywnego funkcjonowania w roli wychowawcy świetlicy jest podejmowanie namysłu nad tym, kim

jest wychowawca świetlicy, jaką funkcję pełni wobec świetliczan, a w dalszej kolejności nad własnym przygotowaniem do pracy wyrażającym się w posiadanych kompetencjach oraz dokonywaniu oceny wyników własnej pracy.

### Rola społeczna wychowawcy świetlicy – zmiany historyczne

Krytyczne spojrzenie na sylwetkę wychowawcy świetlicy pozwala zauważyć zmiany, jakie na przestrzeni czasu wiązały się z rolą społeczną wychowawcy świetlicy.

U początków swego istnienia, w latach dwudziestych XX w., świetlica szkolna funkcjonowała kilka razy w tygodniu. Pracujący w niej wychowawcy działali bez ustalonego z góry planu, zapewniając przychodzącym do świetlicy dzieciom okazję do swobodnej zabawy, gier ruchowych, stwarzali możliwość słuchania radia, oglądania telewizji i odrabiania zdań domowych. Jednak tym, co wyróżniało funkcjonujące w tamtym czasie świetlice szkolne, była szczególna dbałość wychowawców o wystrój i wyposażenie pomieszczeń przeznaczonych na zajęcia świetlicowe. Bez względu na to, czy świetlica dysponowała własnym pomieszczeniem, czy też, jak w przypadku zakładanych głównie na wsi ognisk świetlicowych, była lokowana w jednej z klas szkolnych, do podstawowych obowiązków wychowawcy świetlicy należało zapewnienie warunków odpowiednich do pracy świetlicowej. Dbałość wychowawców o umeblowanie sali zgodne z potrzebami świetlicy i jej wyposażenie w niezbędne sprzęty (radio, telewizor), czasopisma, książki i gry decydowała o specyficznym klimacie tego miejsca (Żwinis 1955). Możliwość przebywania w gustownie urządzonej i wyposażonej świetlicach szkolnych była jednym z czynników budowania wśród świetliczan dumy z przynależności do społeczności świetlicowej. Będąc świetliczaninem, dziecko zaspokajało potrzeby, którym ani dom rodzinny, ani szkoła nie były w stanie sprostać. Wychowawcy świetlicy skupiali się bowiem, jak napisał Stanisław Tazbir, na wyzwalaniu i rozwijaniu uzdolnień dziecięcych, uczyli rozróżniania dobra i zła, przyzwyczajali do działania i aktywności. Wiele uwagi poświęcali pracy samowychowawczej, tworzyli atmosferę wolną od skrupowania, dawali swobodny dostęp do tego, co budzi zainteresowania, stwarzali warunki do rozrywki i odpoczynku, kształtowali nawyki społecznie przydatne (Tazbir 1936). Pobyt w świetlicy był wówczas okazją do przeżywania niezastąpionych wrażeń. Z faktu, że świetlica była miejscem o swoistym klimacie, wynikała jej wyjątkowość i magia, którą lubili świetliczanie i doceniali przedstawiciele władz oświatowych, którzy szczególnie pozytywnie odnosili się do

wszelkich przejawów zatroskania wychowawców świetlicy o wyrównanie poziomu postępów w nauce wśród dzieci, a co za tym idzie – o zmniejszenie zjawiska drugoroczności (Wawrzykowska-Wierciochowa 1963).

W latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX w. świetlica przestała być kojarzona ze środowiskiem elitarnym. Nie była już tym jedynym miejscem, w którym dzieci mogły realizować swoje młodzieńcze pasje. Pełniła głównie funkcję pedagogiczno-dydaktyczną i opiekuńczo-społeczną. Zmianie uległa misja świetlicy. Pierwszeństwo przyjęcia do świetlicy szkolnej miały dzieci z rodzin niepełnych, dzieci rodziców pracujących, uczniowie dojeżdżający, zaniedbani wychowawczo i osiągający niskie wyniki w nauce. Podstawowym zadaniem wychowawcy świetlicy było wówczas wyrównywanie braków, wdrażanie do samodzielnego uczenia się, uświadomienie dzieciom, w jaki sposób efektywnie korzystać z podręczników, czasopism i innych materiałów pomocniczych (Smarzyński 1987). Tak wysnuto pogląd, że świetlica jest przede wszystkim środowiskiem wychowawczym. W tamtejszym czasie oznaczało to koncentrację wysiłków wychowawców świetlicy na opiece pedagogicznej nad uczniami pozbawionymi należytej opieki wychowawczej (Smarzyński 1987). Drugą dziedziną, jakiej wychowawcy świetlicy poświęcali wówczas wiele uwagi, była współpraca ze środowiskiem lokalnym. Wychowawcy organizowali obchody świąt państwowych i rocznic historycznych, często też wraz z dziećmi uczęszczającymi do świetlicy wykonywali prace społeczne na rzecz środowiska lokalnego (Smarzyński 1987), co bez wątpienia stanowiło jedną z konsekwencji realizowania celów wychowania socjalistycznego.

W latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX w. świetlica szkolna funkcjonowała najczęściej w jednym pomieszczeniu przepełnionym uczniami, co ze zrozumiałych względów utrudniało pracę jej wychowawców i przyczyniło się do powstania i utrwalenia w opinii publicznej negatywnego wizerunku świetlicy szkolnej, postrzeganej jako „przechowalnia”, w której dzieci rodziców pracujących spędzają czas z konieczności. Przypisanie świetlicy tego pejoratywnego określenia wiązało się z niedocenianiem, a nawet negowaniem wkładu wychowawców świetlicy we wspieranie wszechstronnego rozwoju dzieci w wieku wczesnoszkolnym.

Wraz z nadejściem XXI w. obraz świetlicy – „poczekalni” czy „przechowalni” stopniowo przestawał być aktualny. Pojawiało się coraz więcej propozycji wzbogacania treści, metod i form zajęć świetlicowych. Ich realizacja była jednak możliwa tylko dzięki wysiłkom wychowawców świetlicy, jakie poświęcali, aby wprowadzać zmiany w organizacji pracy świetlic szkolnych. Coraz powszechniejsze stało się więc prowadzenie zajęć świetlicowych w mniejszych

grupach, w salach należących do świetlicy bądź w klasach lekcyjnych udostępnianych na potrzeby świetlicy w godzinach popołudniowych. Większą uwagę wychowawcy zaczęli również przywiązywać do aranżacji i wyposażenia wnętrza świetlic szkolnych. Meble będące na wyposażeniu świetlicy coraz częściej wybierane są celowo, w wielu przypadkach nie stanowią już zbieraniny szafek i regałów niepotrzebnych w innych pomieszczeniach szkoły. Wszystkie te zabiegi zmierzają do tego, by pomieszczenia świetlicowe były przytulne, kolorowe i bogate w zabawki, gry i inne akcesoria pozwalające dzieciom w sposób ciekawy spędzać czas przed zajęciami lekcyjnymi i po nich. Dbanie o estetykę pomieszczeń świetlicowych nie pozostaje bez wpływu na samopoczucie dzieci uczęszczających do świetlicy. Z kolei możliwość korzystania ze sprzętów, których dzieci nie posiadają w domu, np. sprzęty cyrkowe czy sportowe i dobrowolnego uczestnictwa w ciekawych, różnorodnych formach zajęć (zajęcia sportowe, muzyczne, plastyczne, teatralne, gry i zabawy słowne itp.) jest powodem, dla którego dzieci chętnie przychodzą do świetlicy. Wciąż jednak aktualne jest twierdzenie Marka Żelazkiewicza, że od wychowawcy świetlicy, który organizuje zajęcia w sferze pozalekcyjnej, oczekuje się

że będzie inspiratorem działań wychowanków i ich fachowym doradcą, będzie koordynatorem pracy, przywódcą w różnych działaniach ważnych dla grupy, będzie opiekunem i przyjacielem niezawodnym w potrzebie, a także wychowawcą planującym określone sytuacje i całe ich ciągi (Żelazkiewicz 1974).

Wyzwania współczesności, mające wyraz w zadaniach stawianych świetlicy, mają bezpośredni wpływ na pracę zatrudnionych w niej wychowawców. A z uwagi na fakt, że rdzeniem każdej roli społecznej są prawa (określają, czego jednostka pełniąca funkcję może oczekiwać od innych) i obowiązki (wyznaczają, czego inni oczekują od osoby pełniącej daną funkcję) (Bromberek 1973), dla zdefiniowania roli wychowawcy świetlicy konieczne jest dookreślenie formalnych i nieformalnych uwarunkowań pracy na stanowisku wychowawcy świetlicy.

Uregulowania normatywne dotyczące pracy na stanowisku wychowawcy świetlicy

O charakterze roli wychowawcy świetlicy decydują trzy akty prawne:

- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz.U. z 2014 r. poz. 191),



- Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. – Kodeks pracy (Dz.U. z 1998 r. nr 21 poz. 94 z późn. zm.),
- Ustawa Prawo Oświatowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 59).

Ustawa Prawo Oświatowe stanowi, że każdy nauczyciel (więc także i wychowawca świetlicy) w swoich działaniach dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych ma obowiązek kierowania się dobrem uczniów, troską o ich zdrowie, postawę moralną i obywatelską z poszanowaniem godności osobistej ucznia. Ponadto cytowana ustawa precyzuje, że prawa i obowiązki nauczycieli w sposób szczegółowy określa Karta Nauczyciela.

Zgodnie z Kartą Nauczyciela (art. 6) nauczyciel (a zatem i wychowawca świetlicy) obowiązany jest:

- rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą, w tym zadania związane z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę,
- wspierać każdego ucznia w jego rozwoju,
- dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego,
- kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka,
- dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów.

Jak podkreślili Danuta Kmita i Andrzej Pery, świetlica szkolna jest częścią szkoły i podlega wszystkim normom prawnym dotyczącym jej funkcjonowania (Pery, Kmita 2014). Przełożonym wychowawcy świetlicy jest dyrektor szkoły. Organizując prace w świetlicy, dyrektor jest odpowiedzialny za ilościową obsadę i merytoryczne przygotowanie jej wychowawców. Według Dariusza Skrzyńskiego kryteria doboru nauczycieli do pracy w świetlicy ustala dyrektor, jednak biorąc pod uwagę fakt, że dobór kadry powinien być spójny z zadaniami realizowanymi przez świetlicę, zdaniem autora wskazane jest,

aby w świetlicy znajdowały zatrudnienie osoby dostrzegające specyfikę pracy w świetlicy, posiadające umiejętności organizatorskie, elastyczne w działaniu, potrafiące wypracować sobie autentyczny autorytet wśród dzieci, ceniące nieschematyczny styl pracy (Skrzyński 2017).

Stosunek pracy z wychowawcą świetlicy dyrektor nawiązuje się na czas określony (1 rok) w przypadku nauczyciela stażysty lub na czas nieokreślony

z wychowawcami posiadającymi stopień awansu zawodowego nauczyciela kontraktowego, mianowanego i dyplomowanego. Przy czym zgodnie z zapisami Karty Nauczyciela stosunek pracy z nauczycielem mianowanym i z nauczycielem dyplomowanym nawiązuje się na podstawie mianowania, jeśli:

- posiada on obywatelstwo polskie, z tym że wymóg ten nie dotyczy obywateli państwa członkowskiego Unii Europejskiej, Konfederacji Szwajcarskiej lub państwa członkowskiego Europejskiego Porozumienia o Wolnym handlu (EFTA) – strony umowy o Europejskim Obszarze Gospodarczym,
- ma pełną zdolność do czynności prawnych i korzysta z praw publicznych,
- nie toczy się przeciwko niemu postępowanie karne, dyscyplinarne lub postępowanie o ubezwłasnowolnienie,
- nie był karany za przestępstwo popełnione umyślnie, a w celu potwierdzenia spełniania tego warunku, nauczyciel, przed nawiązaniem stosunku pracy, jest obowiązany przedstawić dyrektorowi szkoły informację z Krajowego Rejestru Karnego,
- posiada kwalifikacje wymagane do zajmowania danego stanowiska,
- istnieją warunki do zatrudnienia nauczyciela w szkole w pełnym wymiarze zajęć na czas nieokreślony.

Zgodnie z art. 9. 1. Karty Nauczyciela, stanowisko nauczyciela (w tym i wychowawcy świetlicy) może zajmować osoba, która przestrzega podstawowych zasad moralnych i spełnia warunki zdrowotne niezbędne do wykonywania zawodu. Natomiast szczegółowe kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w różnych typach szkół zostały określone w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. z 2017 r. poz. 1575).

Rozporządzenie określa warunki, jakie musi spełniać wychowawca zatrudniany w świetlicy. Kwalifikacje do pracy w świetlicy posiada osoba, która:

- ukończyła studia wyższe na kierunku pedagogika w specjalności odpowiadającej prowadzonym zajęciom oraz posiada przygotowanie pedagogiczne, lub
- ukończyła studia wyższe na dowolnym kierunku (specjalności) i studia podyplomowe
- z zakresu prowadzonych zajęć oraz posiada przygotowanie pedagogiczne, lub
- ma kwalifikacje wymagane do zajmowania stanowiska nauczyciela w danym typie szkoły, w której prowadzona jest świetlica szkolna.

## Nieformalne uwarunkowania pracy na stanowisku wychowawcy świetlicy

Zgodnie z powyższymi zapisami dyrektor szkoły ma możliwość zatrudnienia każdego nauczyciela szkoły do prowadzenia zajęć świetlicowych, co z kolei nie pozostaje bez znaczenia dla postrzegania roli wychowawcy świetlicy w opinii społecznej. Dlatego warto zadać pytania: kim jest dzisiaj wychowawca świetlicy?, czy zapisy w rozporządzeniu w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli nie doprowadzą do sytuacji, że będzie to „każdy” pracownik pedagogiczny? Wychowawcą świetlicy może być obecnie każdy nauczyciel, a więc często nauczyciel, który nie może znaleźć zatrudnienia w wyuczonej specjalności. W szkołach praktykuje się proponowanie nauczycielom, dla których brakuje godzin w obrębie nauczanego przedmiotu, godzin w świetlicy szkolnej w ramach dopełnienia etatu. Świetlica szkolna bywa też miejscem, do którego trafiają absolwenci studiów nauczycielskich. Dyrektorzy, nie mogąc zaproponować im pracy na stanowisku nauczyciela, oferują stanowisko wychowawcy świetlicy, argumentując swoją propozycję możliwością zdobycia doświadczenia w pracy z dziećmi i poznania realiów pracy w szkole. A więc już na starcie ten tytuł zawodowy nabiera wymiaru zajęcia tymczasowego. Fakt, że bywa to zawód niechciany i nieplanowany, do którego studenci studiów pedagogicznych nawet z zakresu pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej (społeczno-opiekuńczej) nie przygotowują się, licząc, że po studiach znajdą zatrudnienie na stanowisku pedagoga szkolnego, obniża rangę opisywanego zawodu. Niezbyt wysoki prestiż profesji wychowawcy świetlicy wiąże się również z tym, że wychowawcy świetlicy w społeczności szkolnej lokowani są na najniższych szczeblach hierarchii, często nie identyfikują się z wykonywanym zawodem i myślą o zmianie pracy.

Sytuacja ta nie sprzyja, a wręcz stoi w opozycji z postrzeganiem wychowawcy świetlicy w kategoriach świadomego tej roli towarzysza, który wraz ze świetliczaninem podąża drogą jego rozwoju. Dlatego istotne z punktu widzenia wspomagania rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym jest zwrócenie uwagi na to, kto pełni funkcje wychowawcy świetlicy i dokonanie oceny, czy są to osoby właściwe do pracy na tym stanowisku.

Ustawowy zapis, że wychowawcą świetlicy może być każdy nauczyciel pracujący w szkole, w której znajduje się świetlica, sugeruje, że praca na tym stanowisku nie wymaga szczególnych kompetencji, może być zatem wykonywana przez nauczycieli różnych specjalności, co rzuca cień na profesjonalizm i efekty tejże pracy.

Tymczasem już w latach sześćdziesiątych ubiegłego stulecia Dioniza Wawrzykowska-Wierciochowa dla zapewnienia ciągłości pracy świetlicy postulowała stałą obsadę świetlicy – etat w wymiarze 26 godzin tygodniowo – pisząc o błędnym przeświadczeniu, że

przeciętne wykształcenie nauczycielskie jest wystarczające do pracy w świetlicy. Zgadza się oczywiście, że ogólne psychologiczne i pedagogiczne wykształcenie jednych i drugich powinno być wspólne, ale przecież formy i metody pracy w szkole i w świetlicy są różne. Dlatego byłyby wskazane, gdyby nauczyciele szkół podstawowych zdobywali dodatkowe i specjalne kwalifikacje odpowiedzialnych pracowników świetlicowych, pracujących naprawdę twórczo w tej dziedzinie (Wawrzykowska-Wierciochowa 1963).

Na poziom skuteczności pracy opiekuńczej, wychowawczej i dydaktycznej świetlicy szkolnej wpływ wywiera atmosfera świetlicy, jej wystrój i wyposażenie, ale przede wszystkim poziom ten warunkowany jest kompetencjami wychowawców pracujących w świetlicach. To, jak wykwalifikowani i przygotowani do swojej pracy są wychowawcy, przekłada się na sposób organizacji zajęć w świetlicy szkolnej. Co silnie akcentuje Beata Przyborowska, fakt rozszerzenia uprawnień do pracy w świetlicy na całą grupę nauczycieli pozwala domniemywać, że nauczyciel przedmiotowy takimi kompetencjami dysponuje (Przyborowska 2009). Tymczasem specyfika pracy świetlicowej wymaga, aby wychowawca świetlicy odznaczał się swoistymi kompetencjami osobowościowymi i organizacyjnymi. Powinien być profesjonalistą, który cechuje się

umiejętnością komplementarnego podejścia do wiedzy, sprawności metodycznych i specjalistycznych, gdyż tylko wtedy ma on szansę stać się specjalistą od wszechstronnego rozwoju człowieka (Żłobicki 2008).

Rysuje się tu szczególny obraz wychowawcy świetlicy, który partycypując w stwarzaniu okoliczności korzystnych ze względu na priorytet rozwoju dziecka, jest tego rozwoju stymulatorem. Pamiętając, że atrybutem dzieci w młodszym wieku szkolnym jest ciekawość poznawcza, stwarza w świetlicy atmosferę ciepła, życzliwości, akceptacji, atmosferę, jaką po latach świetliczanie będą wspominać z rozrzewaniem, a która sprzyja rozwijaniu możliwości tkwiących w każdym z nich.

Odpowiedzią na te potrzeby jest niewątpliwie obecna w programach studiów nauczycielskich metodyka pracy w świetlicy szkolnej jako oddzielny przedmiot, bądź też traktowanie jej jako elementu metodyki pracy opiekuńczo-

-wychowawczej. Można jednak zastanawiać się nad tym, czy to wystarczy, aby przygotować wychowawców świetlicy do realizacji przyszłych zadań zawodowych? Obawy mogą budzić wyniki badań Grażyny Gajewskiej (Gajewska, Tur-ska 2011; Gajewska, Bazydło-Stodolna 2005), Fundacji Orange (2015; 2018) oraz raportu NIK (2017), które wskazują na niski prestiż zawodu wychowawcy świetlicy i na liczne mankamenty w funkcjonowaniu świetlic szkolnych. Powołując się na głos Piotra Zamojskiego, który w czasie seminarium „Obszary zaniedbane, niechciane, zapomniane w edukacji”, zorganizowanego w Warszawie 12 stycznia 2009 r. powiedział, że praca w świetlicy wymaga określonych dyspozycji osobowościowych oraz umiejętności organizacji miejsca wychowania i opieki, jakim jest świetlica, „prowadzenie świetlicy to wyzwanie wymagające kompetencji, kwalifikacji i profesjonalizmu” (Przyborowska 2009), uważam, że w trosce o jakościowo lepsze funkcjonowanie świetlicy szkolnej, konieczne jest zatrudnianie w niej wychowawców do takiej pracy przygotowanych. Zająć w świetlicy, która ma być miejscem wspomagania rozwoju dziecka, a nie „przechowalnią”, muszą być prowadzone przez osoby znające specyfikę pracy w warunkach świetlicowych. Kadra pracująca w świetlicy nie może być przypadkowa, nie może – w opinii Jana Adama Malinowskiego – składać się z osób, dla których nie było miejsca gdzie indziej, i być dla wychowawcy przechowalnią w oczekiwaniu na lepszą posadę. Jeśli wychowawcy mają solidnie wypełniać postawione przed nimi zadania, muszą posiadać stosowne do prowadzonych zajęć kompetencje fachowe oraz pedagogiczne i odpowiednie predyspozycje (Malinowski 2008).

Wysoce niekorzystnym zjawiskiem, na co zwraca uwagę B. Przyborowska, jest także rotacja pracowników, która nie pozwala na szczegółowo zaplanowaną, systematyczną pracę. Jest to sytuacja, która zdaniem Danuty Apanel wprowadza chaos i sprzyja pozorowaniu pracy. Praca w świetlicy zaczyna nabierać charakteru akcyjnego, co jest niewystarczające z punktu widzenia potrzeb rozwojowych dziecka w młodszym wieku szkolnym (Przyborowska 2009).

### Wyniki badań własnych

W celu uzyskania informacji o tym, jak przedstawiają się kompetencje wychowawców i nauczycieli pracujących w świetlicy szkolnej, w roku szkolnym 2016/2017 przeprowadzono badania empiryczne. Pracownicy świetlic szkolnych zostali zapytani o działania, jakie podejmują w trakcie codziennej pracy, mając na uwadze jak najlepsze funkcjonowanie świetlic szkolnych, w których

są zatrudnieni. Zaproponowane ujęcie problemu badawczego stanowiło nawiązanie do zapisów zawartych w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, które rozszerzają uprawnienia do pracy w świetlicy na całą grupę nauczycieli, posiadających kwalifikacje wymagane do zajmowania stanowiska nauczyciela w danym typie szkoły, w której prowadzona jest świetlica szkolna (Dz.U. z 2017 r. poz. 1575). Badania wpisywały się w światopogląd aktywiściny, którego założenia, zdaniem Johna W. Creswella, wskazują na potrzebę związku prowadzonych badań z wywołaniem dyskusji na temat istniejących struktur i wprowadzaniem zmian w praktyce (Creswell 2013).

W badaniach zastosowano teoretyczny dobór próby, który w ujęciu Barbary Smolińskiej-Theiss polega na wypełnieniu pola badawczego (Smolińska-Theiss, Theiss 2010). W wywiadach wzięło udział 50 pracowników świetlicy szkolnej. Osoby badane były zatrudnione w 21 szkołach zlokalizowanych na terenie Krakowa. Kryterium doboru szkół do badania była zgoda dyrektora placówki na przeprowadzenie badań oraz chęć pracowników świetlicy do uczestniczenia w wywiadzie. Pierwszym etapem badań był wywiad przeprowadzony w celu poznania opinii respondentów, którzy wypowiadali się na temat doświadczeń związanych z wykonywaniem roli zawodowej wychowawcy świetlicy. Wywiad składał się z pytań otwartych, na które osoby badane odpowiadały w sposób swobodny. Zgodnie z definicją Krzysztofa Rubachy, wywiad to „kierowana przez badacza rozmowa z osobą lub osobami badanymi” (Rubacha 2008). Wybrany przez badacza typ wywiadu K. Rubacha określa jako wywiad częściowo kierowany (badany wypowiada się na dany ogólny temat, w jego trakcie badacz może przerywać i zadawać szczegółowe pytania) (Rubacha 2008). Jak podkreślili Teresa Bauman i Tadeusz Pilch, ten rodzaj wywiadu przyznaje badaczowi znaczny zakres swobody w formułowaniu pytań, badacz może w trakcie wywiadu dodawać pytania, zmieniać ich kolejność lub pozostawić wolną przestrzeń dla wypowiedzi badanego (Pilch, Bauman 2001). Uzyskane w czasie wywiadów dane zostały poddane kodowaniu i analizie przy użyciu programu do opracowywania danych jakościowych QDA Miner.

W końcowej części kwestionariusza wywiadu zamieszczono pytania pozwalające badaczowi uzyskać informacje na temat doświadczenia zawodowego respondentów w pracy na stanowisku wychowawcy świetlicy oraz postrzegania przez osoby badane pracy w świetlicy szkolnej i przygotowania do niej. Pytania te będą przedmiotem analizy w niniejszym opracowaniu.

Pierwszym zagadnieniem, które interesowało badacza było określenie doświadczenia zawodowego respondentów w pracy na stanowisku wychowawcy świetlicy. Osobom badanym zadano pytanie, od ilu lat pracują w świetlicy.

Analiza odpowiedzi respondentów pokazała, jak zróżnicowanym doświadczeniem zawodowym cechują się badani. Co ukazano w tabeli 1, znaczna większość badanych (32 osoby) pracuje w świetlicy od 1 do 3 lat, w przedziale od 4 do 10 lat znalazło się 11 badanych, a doświadczeniem zawodowym w pracy w świetlicy szkolnej powyżej 10 lat mogło się pochwalić tylko 7 osób.

Analiza zebranych odpowiedzi pozwala wnioskować, że zatrudnienie na stanowisku wychowawcy świetlicy jest przez badanych postrzegane jako przystanek na drodze kariery zawodowej. Dlatego też w kręgu zainteresowań badacza znalazły się powody, dla których respondenci zdecydowali się podjąć pracę w świetlicy szkolnej. Najczęściej wskazywane przez badanych było, zgodnie z tabelą 2, posiadane wykształcenie. Na kolejnych miejscach znalazły się: podejmowanie pracy w oczekiwaniu na lepszą posadę lub chęć dopełnienia etatu.

Wypowiadając się na temat posiadanego wykształcenia, respondenci deklarowali ukończenie studiów na kierunku pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, społeczno-opiekuńcza, resocjalizacyjna i animacja kultury, które predestynują ich do pracy w świetlicy szkolnej.

Tabela 1. Staż pracy na stanowisku wychowawcy świetlicy

Staż pracy na stanowisku wychowawcy świetlicy	Liczba respondentów
1 rok	11
2 lata	11
3 lata	10
4 lata	3
6 lat	3
7 lat	2
10 lat	3
12 lat	1
14 lat	1
17 lat	2
18 lat	1
19 lat	1
20 lat	1

Źródło: badania własne.

Tabela 2. Powód podjęcia pracy w świetlicy

Powód podjęcia pracy	Liczba respondentów
Wykształcenie	19
Przeczekanie	15
Uzupełnienie etatu	16

Źródło: badania własne.

Tabela 3. Deklarowana chęć dalszej pracy w świetlicy szkolnej

Wiązanie przyszłości z pracą w świetlicy	Razem
Tak	17
Nie	24
Trudno powiedzieć	9

Źródło: badania własne.

Tabela 4. Cechy charakteru, wiedza i umiejętności, które pomagają w pracy w świetlicy szkolnej

Cechy charakteru	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zamiłowanie do pracy z dziećmi</li> <li>• optymizm</li> <li>• konsekwencja</li> <li>• pomysłowość</li> <li>• otwartość</li> <li>• komunikatywność</li> <li>• uważność</li> <li>• zamiłowanie do porządku</li> <li>• cierpliwość</li> <li>• empatia</li> <li>• obowiązkowość</li> <li>• energiczność</li> <li>• uważność</li> <li>• poczucie humoru</li> <li>• opanowanie</li> </ul>
Wiedza	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zdobyta w toku studiów</li> <li>• wiedza wynikająca z doświadczenia w pracy w świetlicy</li> <li>• wiedza z zakresu psychologii rozwoju dziecka</li> <li>• aktualizowanie wiedzy i rozwijanie się na różnych poziomach</li> <li>• niejednorodne zainteresowania</li> <li>• znajomość metod i technik pracy z dziećmi</li> <li>• znajomość gier i zabaw</li> <li>• znajomość języka angielskiego</li> <li>• wiedza na temat zagadnień, którymi pasjonują się dzieci</li> </ul>
Umiejętności	<ul style="list-style-type: none"> <li>• umiejętności zdobyte w czasie praktyki na świetlicy</li> <li>• umiejętność łatwego nawiązywania kontaktów z nowo poznanymi dziećmi</li> <li>• umiejętność rozstrzygnięcia sporów</li> <li>• umiejętność szybkiego dostosowywania się i odnajdywania w trudnych sytuacjach</li> <li>• umiejętność pracy w hałasie</li> <li>• umiejętność pracy z dużą grupą</li> <li>• umiejętność wyciszenia się mimo hałasu</li> <li>• umiejętność zdyscyplinowania grupy</li> <li>• umiejętność tworzenia przyjaznej atmosfery w świetlicy</li> <li>• umiejętność rozmowy z rodzicami</li> <li>• umiejętność współpracy z innymi wychowawcami pracującymi w świetlicy</li> <li>• umiejętności plastyczne</li> <li>• umiejętność organizacji funkcjonowania świetlicy</li> <li>• umiejętność obserwacji dzieci</li> <li>• umiejętność zorganizowania odpoczynku, relaksacji i zabawy</li> </ul>



Natomiast wskazane łącznie przez 31 badanych jako powód podjęcia pracy w świetlicy przeczekanie lub chęć dopełnienia etatu może znamionować sytuację, w której rozpoczęciu pracy w charakterze wychowawcy świetlicy towarzyszy raczej poczucie braku możliwości znalezienia zatrudnienia w innej specjalności nauczycielskiej niż rzeczywista chęć pracy w tym charakterze.

Postrzeganie profesji wychowawcy świetlicy jako „gorszej specjalności” może potęgować chęć do zmiany pracy. Deklaracje osób badanych dotyczące kontynuacji zatrudnienia w świetlicy szkolnej zebrano w tabeli 3.

Brak wiązania przyszłości z pracą w świetlicy szkolnej dał się zauważyć w odpowiedziach 24 osób badanych. Dziewięcioro respondentów nie było w stanie jednoznacznie określić swoich planów dotyczących przyszłego zatrudnienia, a jedynie 17 badanych wiązało swoją przyszłość z pracą w świetlicy szkolnej.

Traktowanie pracy w świetlicy jako formy praktyki i podejmowanie jej często w obliczu trudności, z jakimi respondenci objęci badaniem zetknęli się w czasie poszukiwania pracy w szkole, wywierało wpływ na postrzeganie roli zawodowej wychowawcy świetlicy i związanych z nią obowiązków jako niezgodnych z ich aspiracjami.

Przyjmowana niejako z przymusu, z pewnym rozczarowaniem rola wychowawcy w świetlicy szkolnej, jawiła się osobom badanym mimo tego jako praca, do której posiadają predyspozycje. Zapytani o to, co pomaga w wykonywaniu obowiązków zawodowych wychowawcy świetlicy, respondenci wymienili posiadane cechy charakteru, wiedzę i umiejętności. Ich wykaz zawiera tabela 4.

Wskazując na zawarte w tabeli 4 cechy charakteru, wiedzę i umiejętności, respondenci dali wyraz temu, że posiadają wyobrażenie na temat obowiązków wychowawcy świetlicy. Co więcej, dostrzegając braki w swojej wiedzy czy umiejętnościach, osoby badane deklarowały podejmowanie form doskonalenia zawodowego przydatnych do pracy w świetlicy. Poziom zainteresowania doskonaleniem zawodowym prezentuje tabela 5.

Respondenci deklarowali, że doskonalią się w zakresie kontaktów z dzieckiem trudnym, radzenia sobie w trudnej sytuacji, pracy z dzieckiem z rodziny dysfunkcyjnej i dziećmi z różnymi zaburzeniami. Badani uczestniczyli także

Tabela 5. Charakter podejmowanych form doskonalenia zawodowego

Doskonalenie zawodowe	Razem
Przydatne w świetlicy	30
Dotyczące nauczanego przedmiotu	12
Nie doskonalę się zawodowo	8

Źródło: badania własne.

w warsztatach Klanzy, kursach z pedagogiki cyrku i tańca oraz szkoleniach uczących rozwiązywania problemów, rozwijania inteligencji emocjonalnej u dzieci, prowadzenia zabaw integracyjnych i nawiązywania pozytywnych kontaktów z rodzicami oraz w warsztatach rozwijających umiejętności plastyczno-techniczne.

Wśród odpowiedzi dało się jednak zauważyć głosy mówiące o braku kursów dostosowanych typowo do warunków świetlicowych.

Grupa 12 osób badanych zadeklarowała podejmowanie form doskonalenia zawodowego dotyczących nauczanego przedmiotu, argumentując swoje działania oczywistym dla nich faktem, że praca w świetlicy nie stanowi ich podstawowego zatrudnienia, a podejmowane przez nich formy doskonalenia zawodowego wiążą się z ich zainteresowaniami i wyuczonym zawodem.

Ośmioro badanych przyznało, że nie doskonalą się zawodowo. Decydującym powodem, który pojawiał się w odpowiedziach badanych, był długi staż pracy, duża liczba odbytych szkoleń oraz brak czasu wynikający ze zobowiązań rodzinnych.

Reasumując, przeprowadzone badania ukazują profesję wychowawcy świetlicy jako zawód o niskim prestiżu. Jak pokazuje analiza odpowiedzi respondentów, podjęcie pracy w świetlicy często nie wynika z ambicji czy nawet z chęci pracy w tym miejscu. Postrzegane jest raczej przez pryzmat konieczności związanej z brakiem etatów na innym stanowisku. Można więc mówić o trudnym statusie zawodu wychowawcy świetlicy. Dlatego niezmiernie istotny wydaje się fakt przygotowania adeptów do zawodu nauczyciela także do pracy świetlicowej. Nabyta w trakcie studiów wiedza i umiejętności mogą przyczynić się do zmiany w postrzeganiu pracy wychowawcy w świetlicy szkolnej. Poznanie misji świetlicy, jej podstawowych funkcji i zadań, zrozumienie zasad organizacji pracy świetlicowej, wreszcie nabycie doświadczenia w prowadzeniu zajęć świetlicowych może być przyczynkiem do głębszego zrozumienia idei pracy świetlicowej. Podobnie jak poznanie przykładów dobrze funkcjonujących świetlic szkolnych czy możliwość kontaktu z wychowawcami świetlicy, którzy doskonale odnajdują się w realiach pracy świetlicowej.

## Podsumowanie

Zdobyta w czasie studiów wiedza i umiejętności z zakresu organizacji pracy w świetlicy szkolnej oraz zrozumienie misji świetlicy, w której powodem działania jest chęć partycypacji w zaspokojeniu potrzeb dziecka, może korespondować z przyjmowaniem przez wychowawców świetlicy postawy określanej przez

Annę Marię Seweryńską terminem „dobry dorosły”. Jest to zdaniem wspomnianej autorki osoba, która:

- słyszy dziecko i go słucha,
- zachęca dziecko do pokonywania trudności i wspiera je w tym,
- zawiera jasne umowy i sama ich przestrzega,
- szanuje swojego młodszego partnera i wprost mu to okazuje,
- akceptuje wyjątkowość każdego dziecka i wspiera je w budowaniu poczucia własnej wartości,
- umie żyć w zgodzie z samym sobą,
- jest świadoma swoich talentów i ograniczeń,
- swoje działanie opiera na jasnej hierarchii wartości,
- jest konsekwentna w działaniu i lojalna,
- daje wsparcie, ale nie wyręcza,
- jest twórcza i otwarta (Seweryńska 2004).

Wymienione powyżej cechy pokazują, że jest to postawa nie tylko zawodowa, lecz także życiowa. Postawa, która z pewnością wypływa z cech charakteru wychowawcy, jego wiedzy i umiejętności, ale w znacznej mierze jest wypadkową jego filozofii życia. Taka postawa w połączeniu z innowacyjnością, którą B. Przyborowska postrzega jako zestaw wewnętrznych oraz nabytych predyspozycji jednostki dotyczących kreowania i wdrażania zmian, prowadzących do podniesienia efektywności jej działalności (Przyborowska 2013) oraz zdolnością do autorefleksji i krytycznej analizy własnej praktyki (Kazubowska 2006) i z kreatywnością, rozumianą przez B. Przyborowską jako „umiejętność postawienia pytania, jak można coś zrobić inaczej, lepiej i jako umiejętność projektowania szeroko rozumianych zmian w łonie organizacji” (Przyborowska 2013), może stać się fundamentem dla odgrywania roli zawodowej wychowawcy świetlicy. Z kolei świadome przyjęcie tej roli zawodowej i zaakceptowanie wynikających z niej obowiązków decyduje o podejmowaniu przez wychowawcę działań, które poprzedzone refleksją nad specyfiką miejsca, jakim jest świetlica, oraz funkcjami, jakie pełni względem przebywających w niej dzieci, mają na celu zaspokoić potrzeby świetliczan i wskazać im alternatywne sposoby spędzania czasu wolnego.

Zdaniem Macieja Bernasiewicza i Andrzeja Czerkawskiego, charakter pracy w świetlicy, stopień psychologicznego zaangażowania w jej wykonanie, nadmierny poziom osobistej odpowiedzialności za wykonywane zadania oraz szybkie tempo pracy są czynnikami, które warunkują postrzeganie pracy w świetlicy za trudną i często prowadzącą do wypalenia zawodowego (Bernasiewicz, Czerkawski 2011). Dlatego, aby zminimalizować ryzyko wypalenia za-

wodowego i zwiększyć efektywność pełnienia obowiązków wychowawcy świetlicy, konieczne jest w opinii Stanisława Korczyńskiego:

- ustawiczne wzbogacanie posiadanej wiedzy,
- otwartość na wyzwania cywilizacyjne,
- reagowanie na sygnały i potrzeby dzieci,
- umiejętność organizowania aktywności uczniów, która rozbudzi ich ciekawość i będzie pobudzać ich do samorozwoju,
- samoświadomość i samoakceptacja wynikająca z pełnionej roli (Korczyński 2006).

Efektywne pełnienie zadań wychowawcy świetlicy wymaga więc stałego doskonalenia się i bycia na bieżąco z fachową literaturą. Zatem kompetentny wychowawca świetlicy dba o swój rozwój zawodowy i osobisty. Wynika to z faktu, że z pojęciem kompetencji wychowawcy świetlicy nieodzownie związane jest ich doskonalenie i samokształcenie. Pozwala to odświeżyć wiedzę, inspiruje, by być twórczym i aktywnym w swoim działaniu na różne sposoby, np. przez samodzielne projektowanie i wprowadzanie nowości do praktyki, przez stosowanie w praktyce osiągnięć nauki czy asymilowanie nowości pedagogicznych pochodzących z zewnętrznych źródeł (Schulz 1994). Doskonalenie kompetencji zawodowych stanowi o profesjonalizmie wychowawcy i wpisuje się w idee uczenia się przez całe życie.

## BIBLIOGRAFIA

- Bernasiewicz M., Czerkawski A. (2011), *Wypalenie zawodowe i stres pracowników placówek resocjalizacyjnych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2.
- Bromberek W. (1973), *Role społeczne nauczyciela*, Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Creswell J.W. (2013), *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Gajewska G., Bazydło-Stodolna K. (2005), *Teoretyczno-metodyczne podstawy pracy opiekuńczo-wychowawczej w świetlicy. Scenariusze zajęć wychowawczych*, t. 8, Zielona Góra: PEKW Gaja.
- Gajewska G., Turska E. (2011), *Teoretyczno-metodyczne aspekty opieki i wychowania w świetlicy. Scenariusze spotkań, programy*, t. 12, Zielona Góra: PEKW Gaja.
- Kaufmann J.C. (2004), *Ego-socjologia jednostki. Inna wizja człowieka i konstrukcji podmiotu*, Warszawa: PWN.
- Kazubowska U. (2006), *Nauczyciel wobec wyzwań przyszłości – dylematy i nadzieje*, w: E. Perzycka (red.), *Nauczyciel jutra*, Toruń: Adam Marszałek.

- Korczyński S. (2006), *Oczekiwania związane z pełnieniem roli zawodowej nauczyciela*, w: S. Korczyński (red.), *Nauczyciel i uczeń w zreformowanej szkole*, Opole: Wydawnictwo UO.
- Malinowski J.A. (2008), *Zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne z perspektywy zmiany społecznej i cywilizacyjnej*, „Wychowanie na co dzień”, 7–8.
- Pery A., Kmita D. (2014), *Świetlica – szkolną przestrzenią czasu wolnego: funkcjonowanie świetlic szkolnych: poradnik dla gmin i dyrektorów szkół*, Warszawa: ORE.
- Pilch T., Bauman T. (2001), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Przyborowska B. (2009), *Świetlice – zaniedbany i niszczony obszar opieki szkolnej?*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 3.
- Przyborowska B. (2013), *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*, Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Raport NIK 2017: Informacja o wynikach kontroli Funkcjonowanie świetlic szkolnych.* Nr ewid. 40/2017/P/16/092/LSZ data 30.08.2018, <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-funkcjonowaniu-swietlicszkolnych.html>.
- Raport o stanie świetlic szkolnych, 2015*, Raport otwarcia: MegaMisja, <https://fundacja.orange.pl/strefawiedzy/badania/>, [https://fundacja.orange.pl/files/user\\_files/user\\_upload/badania/MegaMisja.\\_Raport\\_otwarcia.pdf](https://fundacja.orange.pl/files/user_files/user_upload/badania/MegaMisja._Raport_otwarcia.pdf), z dn. 10.09.2018.
- Rola szkolnej świetlicy i zajęcia świetlicowe dla dzieci w opinii rodziców*, Warszawa, 22 marca 2016, Skrócony raport z badania ilościowego przeprowadzonego przez Millward Brown dla Fundacji Orange, <https://fundacja.orange.pl/strefawiedzy/badania/>, z dn. 10.09.2018.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli z dnia 1 sierpnia 2017 (Dz.U. z 2017 r. poz. 1575).
- Rubacha K. (2008), *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Schulz R. (1994), *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Seweryńska A.M. (2004), *Uczeń z rodziny dysfunkcyjnej. Przewodnik dla wychowawców i nauczycieli*, Warszawa: WSiP.
- Skrzyński D. (2017), *Świetlica szkolna. Zmiany w nowym systemie oświaty, zasady organizacji, najczęstsze błędy*, Warszawa: Wiedza i Praktyka.
- Smarzyński H. (1987), *Szkoła jako środowisko wychowawcze*, Warszawa: PWN.
- Smolińska-Theiss B., Theiss W. (2010), *Badania jakościowe – przewodnik po labiryncie*, w: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańsk: GWP.
- Świętochowski W. (2014), *Rodzina w ujęciu systemowym*, w: I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Tazbir S. (1936), *Znaczenie wychowawcze świetlic*, w: W. Regulski (red.), *Przewodnik świetlicowy. Świetlica i jej zadania*, Warszawa: M. Arct i Dom Książki Polskiej.
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz.U. z 2017 r. art. 10 poz. 1189).
- Ustawa Prawo Oświatowe zastąpiła wcześniej obowiązującą Ustawę o systemie oświaty (Dz.U. z 2004 r. nr 256 poz. 2572 z późn. zm.).
- Wawrzykowska-Wierciochowa D. (1963), *Świetlice dla uczniów*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Żelazkiewicz M. (1974), *Zajęcia pozalekcyjne i opiekuńcza działalność szkoły*, Warszawa–Poznań: PWN.
- Żłobicki W. (2008), *Edukacja holistyczna w podejściu Gestalt. O wspieraniu rozwoju osoby*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Żwinis M. (1955), *Meble dla świetlic*, Warszawa: Sztuka.

## STRESZCZENIE

Celem artykułu jest ukazanie formalnych i nieformalnych uwarunkowań roli zawodowej wychowawcy świetlicy szkolnej.

Osadzone w założeniach światopoglądu aktywistycznego badania empiryczne zmierzały do określenia postrzegania przez osoby badane pracy w świetlicy szkolnej i przygotowania do niej. Do gromadzenia, analizy i interpretacji danych zastosowano ujęcie jakościowe. Uzyskana w wyniku wywiadów wiedza na temat stażu pracy, powodów podjęcia zatrudnienia w świetlicy szkolnej oraz predyspozycji do pracy w tym właśnie miejscu, odsłoniła niski prestiż roli zawodowej wychowawcy świetlicy.

Biorąc pod uwagę unikalne warunki pracy panujące w świetlicy szkolnej, ustalono, że wychowawcy świetlicy powinni być przygotowani do podejmowania pracy w tym właśnie miejscu. Baza, jaką stanowi nabyta w czasie studiów wiedza i umiejętności z zakresu metodyki pracy w świetlicy szkolnej, może znacząco ułatwić wychowawcom świetlicy identyfikację zawodową, a także stać się podstawą dla budowania świadomości pełnionej funkcji zawodowej, by w perspektywie czasu wychowawca mógł rozwijać refleksyjność wobec siebie w roli wychowawcy świetlicy oraz planować rozwój osobowy i profesjonalny.

**SŁOWA KLUCZOWE:** wychowawca świetlicy, świetlica szkolna, rozwój zawodowy, rola społeczna

## SUMMARY

The aim of the article is to show the formal and informal conditions of the educator's work in the after-school club.

Embedded in the assumptions of the activist worldview, empirical research aimed to determine the perception by the subjects of work in the after-school club and preparation for it. A qualitative approach was used to collect, analyse and interpret the data. The knowledge gained as a result of interviews about seniority, reasons for taking up employment in the after-school club and predisposition to work in this place, revealed the low prestige of the role of professional educator of the after-school club.

Given the unique working conditions in the after-school club, it was established that after-school club educators should be prepared to work in this place. The basis of the knowledge and skills acquired during the studies in the field of work methodology in the after-school club can significantly facilitate the professional identification, as well as become the basis for building awareness of the professional role played, so that in the long term the educator can develop reflexiveness towards himself as an after-school club educator and plan personal and professional development.

**KEYWORDS:** after-school club educator, after-school club, professional development, social role

AGNIESZKA KACZOR – Akademia Ignatianum w Krakowie

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 23.09.2020

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 11.12.2020; 21.12.2020

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 30.12.2020





## A seagoing sailing yacht as a development environment for sailing people

Pełnomorski jacht żaglowy jako przestrzeń rozwoju osób żeglujących

doi:10.25951/4384

### Introduction

A seagoing sailing yacht, regardless of its size, has very limited space. Nevertheless, many crew members return to ship decks, emphasizing the importance of yacht environment as a place differing from reality, uncommon and at the same time captivating and giving freedom. Referring to Erving Goffman's theory (Goffman 1958), a sailing yacht can be compared to a total institution, because it is a place "of residence and work where a large number of like-situated individuals, cut off from the wider society for an appropriate period, together lead an enclosed, formally administered round of life" (Goffman 1961, p. XIII). A sailing yacht may belong to the category of the total institution, referred to by Goffman as establishment designed as retreats from the world, which a person joins voluntarily. The author includes ships, but also boarding schools, in the category of total institutions, whose goal is to perform work resembling tasks better. Listing the features of total institutions, Goffman recognizes that the most important of them is breaking the barriers that separate three life spheres of man (sleep, play and work). All activities are performed in the same place, with the same superiors and surrounded by the same people. The action plan is formulated and followed by the rules in force in the institution. It is carried out by the schedule and leads to the implementation of the institution's assumptions. There is a division into superiors (who are a small group and who can leave the institution after completing their work) and subordinates (managed persons, boarders), who are many and who stay in a given place separated from the rest of

society, unable to leave the place where they stay. On the yacht, all aspects of life happen between the bow and the stern, from bilge to the top of the mast. The authority and responsibility of the captain are indisputable, and his jurisdiction extends to all crew activities. The crew performs clearly defined, daily and routine duties together, isolated from the world and society. Privacy is limited. In view of the above, it becomes obvious that the ship is a total institution (see: Zurcher 1965; Perry, Wilkie 1974; Aubert 1982; Tracy 2000; Simons 2013; Theotokas, Lagoudis, Kotsiopoulos 2014).

The environment of a sailing yacht is also a place of transgression, self-development and experiencing freedom (Romaniuk 2015a). One is capable and willing to cross his own borders and overcome weaknesses, wants to develop, experience new things and acquire new competences needed to achieve new goals (Koziński 1986). The decision of the person who wants to take part in the cruise is transgressive, which means that its outcomes reach beyond the boundaries of past achievements and which may cause significant personal and social change (Koziński 1989). This is a way to assert and enhance people's self-worth, self-importance, and self-esteem (Koziński 1987). It can be also connected with experiencing flow, which is a subjective state that people report when they are completely involved in something to the point of forgetting time, fatigue, and everything else but the activity itself (Csikszentmihályi, Abuhamdeh i Nakamura 2005). Because the activity itself "forces us to concentrate on a limited field of stimuli, there is great inner clarity, awareness is logically coherent and purposeful" (Csikszentmihályi, Csikszentmihályi 1992, p. 34). For example, the helmsman during steering a vessel under sails is completely focused and leaves no space for distracting thoughts or irrelevant feelings. A sailor putting up the sails or while pulling a heavy rope together with other watch members is also absorbed with this activity itself. "When a person's entire being is stretched in the full functioning of body and mind, whatever one does become worth doing for its own sake; living becomes its justification" (Csikszentmihályi 1997, p. 30–32; see: Matthews 2012). The feeling of flow can last even a week after finishing the cruise (Wright, Sadlo 2007).

Sailing can also motivate individuals to improve themselves through connection with nature, self-exploration, experiencing interconnection with a sailor's community which is trustworthy and like-minded. Sailors also start acting responsibly, develop their human potential, are fully present in the moment of sailing and experiencing the sea, and feeling the oneness with other crew members found in unitive experiences (Kuhn 2002). Sailor's flow can be missed by people, who gave up sailing (Renzulli 2007).

This paper focuses on showing the subjective perception of the environment of a sailing yacht from the perspective of active sailors. A seagoing sailing yacht is specific due to the need for crew cooperation that moves the ship and makes it able to sail efficiently (Romaniuk 2018). The specificity of a motor yacht is so different that one can assume a different perception of it and a different impact on the crew. Regardless of what other authors write (Leather, Nicholls 2014), our findings show that a sense of place is rather connected with the yacht itself, than to a place of sailor's origin.

### Environment and its meaning for man

Space is considered a place of interaction, as a background for events, as well as an element building the identity of an individual, referring to the properties of places and landscapes. The presence and influence of the physical environment on a human being are non-negligible, and the interplay between human beings and the environment can lead to interesting findings (Bechtel 2010). Places influence, or even condition, the behavior of individuals, imposing norms to be followed. The impact of environmental stimuli cannot be overlooked. The environment is associated with people who function in it. It affects the manner and extent of these interactions, social contacts and a sense of security. People also develop an attachment to favorite places and begin to identify themselves with them (Gifford 2014). A sailing yacht can be a place, space and an environment at the same time. Space is created in such a way as to meet the needs of people, it is adapted to the climate, threats and culture. It can be designed in a way to create a friendly environment. Space and environment can be motivating and positively affect people (Mosharraf, Tabaeian 2014). The perception of environmental stimuli is important in the interaction of an individual with space, which allows communication with the outside world, receives and analyzes information, and can move in space. Perception is influenced by personal experiences, cultural and social context, as well as individual human characteristics.

Space is a universal dimension of human life. It is valued by the community living in the area-certain places have a special value that may be incomprehensible to immigrants who are not related to the area. Places significant for a given community form its cultural canon. Space is given meaning through people's own experiences and culture, which in turn gives context to specific places. Both, the nature of space determines people's behavior as well as social characteristics

of people determine spatial forms. Space is managed by man, but also created by him, taking into account the conditions of the natural environment, including its limitations, possibilities of technology and technology, value systems and power.

A personal space can be distinguished, in which there are such concepts as density, i.e. a large accumulation of people on a certain surface and crowding, which means a subjective perception of density. A place can generate environmental stress, which may result from space parameters (lighting, size, volume, temperature) or the presence of other people. Small space, the need to be in it with others or the lack of free space around you can be stressful. This is a subjective feeling because, for example, a person growing up in a small apartment can endure a small space better (Altman 1975).

In the context of space, travel space is also taken into account. Travel allows you to tame the world's space and evokes a sense of security. This space can be earlier analyzed through photos, maps, symbols, mass media or stories. Travel is discovering the world, which, however, is associated with a change in social, cultural and environmental space. Travel is also a visual experience. Travelers are in a spatial movement that exceeds their own mobility. The journey goes beyond life in the immediate, familiar, everyday environment. It's really about leaving the "here" and moving "there", much further than ever before. Travel can be conditioned by searching for values, opportunities or experiences, which is unachievable when you stay in one place – even among loved people and valued objects. It can also be an escape from the lower values, even when there is uncertainty about what the traveler is waiting en route. It allows you to get to know yourself, know your character, physical possibilities, and moral beliefs. One can also meet other people and their behavior in the face of unusual or unconventional difficulties or tasks.

Space of a sailing yacht is limited to several dozen square meters, where all crew members sleep, eat, live and work together. Bunks are small, personal space is limited to a minimum, there is no place to hide or to sit alone. Despite that, people claim that living on a sailing yacht is a developing experience (see: (Romaniuk 2020a; Romaniuk 2020b). Moreover, sailors are willing to transfer their passion to their relatives (Romaniuk and Łukasiewicz-Wieleba 2020).

## The method

The study aimed to learn how people who are actively engaged in sea sailing assess the space of a sailing yacht during a high seas cruise in the development management process.

Five research questions were formulated:

- How do people participating in sailing yacht cruises describe the space of a sailing yacht?
- To what extent does the space of a sailing yacht stimulate cruise participants to overcome their limitations and self-development?
- How do sailors evaluate a seagoing sailing yacht in the context of building social relations?
- What self-development opportunities do the cruise participants see? To what extent does the yacht's space allow them to experience "flow" or transgression?
- What problems does the cruise participants spend together in the limited space of the sailing yacht for a long time? How are these problems solved?
- What is the role of the sailing yacht captain in stimulating the development of cruise participants and helping them overcome their physical and psychological limitations in the yacht's space?

The research used the free interview method, which was later subjected to qualitative analysis. A guide was developed that made it possible to find out the answers to the research questions posed.

#### Place and organization of research

The research was carried out during four, two week long, seagoing cruises on a sailing yacht. The cruises took place on a sailing yacht *GibSea 444*, 13.9 m long, which took 11 crew and captain on board. The cruise began in Poland, and its route led through southern Sweden (Blekinge Archipelago) and south-west (skerries), Denmark (Bornholm Island, Copenhagen), Kattegat and Norway (from the southern part in the Skagerrak, through the south-west, fjords, the western part, Lofoten, up to North Cape). Interviews were conducted on the last day of each cruise, individually with each crew member, in a place that provides privacy and comfort of conversation. The crews willingly devoted their time to giving interviews and equally willingly answered questions, often going into details about their personal experiences and thoughts. They often asked the researcher when they would give an interview. The average interview length was 20 minutes. The shortest interview lasted 10 minutes, and the longest 44 minutes ( $SD = 9,5$  minutes,  $Me = 17$  minutes).

The average weather conditions on the cruises were mild. The weakest recorded wind was calm (no wind), and the strongest was 35 knots ( $SD = 1.84$

degrees on the Beaufort scale which is not linear,  $Me = 4^{\circ}B$ , about 13 knots or about 25 km/h).

The interviews were transcribed and the respondents' statements were analyzed for research problems.

### Characteristics of the studied group

The study involved 42 crew members of the cruises described above, including 34 men and 8 women, aged 17–76. The average age of the respondents was 48 ( $Me = 48$ ,  $SD = 16.30$ ). For 10 people this cruise was the first sea voyage, however, only for one person was the first sailing cruise in general. All other persons had at least an inland sailing experience. The respondents present a diverse educational and professional environment – the study group included both pupils, students, professionally active people and retirees.

### The results

#### Perception of the space and environment of a sailing yacht

Respondents when referring to the space of a sailing yacht took into account its attributes such as:

- functionality, which is compared to what is available in the home, including cooking, sleeping, toilet and shower availability, level of comfort. In this category, respondents note that the use of space means that minimal human needs are ensured, which affects the sense of security;
- security, related to trust in the captain and his competences, regarding the yacht as a place protecting against bad weather. The sense of security is built over time, through positive experiences on subsequent cruises, as one of the respondents says, “A good captain plus crew is safety. If we know what we are doing on the yacht, we are safe, the weather is not terrible. This is a shelter, a safe place”;
- friendliness, built by people who are “friendly or forced to be friendly”; but also by well-being, which is ensured through direct, very close contact with the sea, a good atmosphere, the opportunity to meet people and places, sightseeing, and the sailing environment: habits and customs;

- lack of predictability, with a simultaneous sense of perpetration (e.g. related to yacht control) that gives satisfaction;
- family atmosphere, bonds, no conflicts, support, mutual assistance;
- mobility, enabling traveling, moving, visiting interesting places (ports, desert islands), admiring landscapes, sailing to selected places. In this approach, the yacht is primarily a means of transport.

In addition, according to the respondents, the yacht is a place:

- where dreams from childhood or youth, about travel and sailing, about adventures at sea come true;
- where one can calm down, become silence, rest (active rest), relax, have a good time, switch off, slow down one's life pace, detach from everyday life and problems, live positive emotions; there is no need to adapt to society;
- of close contact with nature, the sea and the wide horizon;
- of freedom related to free movement, sightseeing, getting to know places and people, making choices where to go, but also feeling the wind, having contact with the sea;
- of building humility towards nature ("you are a small boat on the great ocean");
- of learning new skills (including sailing);
- of acquiring social competences, including building a team of random people; building a sense of responsibility towards others; practicing joint activities: eating, conversations, cooking, watch keeping and reciprocity ("we work for each other: today I prepare food for you, tomorrow you prepare it for me, we try to go punctually on watch because we know that you are tired and cold after four hours, we do it for you so as not to prolong your duties and expect the same"); the feeling that you are needed; changing habits to suit the community. At the same time, the way of adapting and experiencing space is different on yachts of different sizes, it depends on how the crew is living on the yacht (whether they have separate cabins, how many tasks they perform together) and the number of people who take part in the cruise;
- of crossing one's own borders, overcoming weaknesses, testing oneself, struggling with oneself, developing oneself, but also fulfillment, internal experiences, impressions and experiences;
- of the sense of control over nature, over the yacht, when you are at the helm, "where human thought overcomes two elements: water and air" and you can use the achievements of humanity to sail on the sea.

Negative terms also appear, pointing out the lack of proportions on the yacht between the number of people and the place, which means that there is too little space for individual people. The use of toilets is also discomfort.

Sailing itself is associated with openness to the wide world, which gives a sense of freedom. As respondents say: “we do not have to look into each other’s eyes all the time, we can look at the horizon and take care of thoughts with our consideration of our feelings, observe, admire, think” and “despite the fact that the hull itself is small, I experience freedom, especially when I steer a yacht, that I can go here or there”. The sense of freedom is deepened by the time of sailing, i.e. the period of holidays, vacation and lack of daily duties. The yacht is even seen as a person with whom you feel connected, despite the fact that she is not alive.

In addition to the description taking into account the above aspects, the respondents pointed to the paradox, which is limiting the individual to a small space: “because on the one hand, it is a space of freedom, on the other hand, a space of very specific restrictions, it gives freedom of movement, but requires the restriction of self-movement within it, is a floating house, but it is within very strictly defined spatial and temporal boundaries”. The yacht “is not a prison, it is a necessity”. In the open sea space, “not a yacht is a limitation, but the space around a yacht is an extension of the whole”. Freedom is thus exercised somewhat outside the yacht, because within it, in its space, is limited by the will of the captain and the rules applicable to the crew (including e.g. watch duty). Another paradox is that “a yacht is and is not a friendly place. Looking from the danger, the inability to escape is not pleasant for me. If it is a matter of the fact that the vessel is large, there are many people, there is someone who has experience (captain) that balances this feeling of danger”. In addition, the yacht symbolizes at the same time freedom (play) and discipline – this aspect also manifests itself in the fact that although the crew can agree on some things together, the decisive voice belongs to the captain. The yacht is also a place of activity (everyone has their tasks to do, including a watch) and rest. The yacht is also a place “requiring a reorganization of privacy, but on the other hand, ensuring this privacy” – everyone has their own small piece of space, which for the duration of the voyage (but only for this time) includes ownership while allowing the use of shared parts of the yacht, which belongs to the entire crew during the voyage. A paradox is therefore also a sense of ownership and belonging, which ends with the cruise. This feeling “is very strictly spatially and temporally defined”.

Importantly, none of the respondents associated the space restrictions of the yacht with the prison. As one respondent commented, the prison is: “work



in a factory where you must bounce the card; on the yacht you have a set rhythm, you function in an environment, the fact that there is a small space and on the water, it does not matter, because it is all open. If I have the possibility of choosing it is freedom for me". Another respondent expressed his doubt as follows: "no one seems to sign up for the cruise to feel like being in prison". In the statements of the respondents, the feeling of freedom is affected by the open space of the sea, its proximity, mobility of the yacht and close contact with nature.

The environment of a sailing yacht as a place of self-development and building relationships

In the yacht environment every crew member struggles with oneself, which leads to testing their limits: "everyone can touch their limits, see what is possible for him and what is not".

Among the respondents, two groups of people can be distinguished, presenting a different approach to the barriers that are part of sea voyages: those who do not see any restrictions in connection with sea voyages, and those who perceive psychological barriers within themselves, which are their attitudes and beliefs, as well as concerns about the misperception of the cruise and the sailing community.

People who do not see any barriers related to sea voyage and being on a yacht have sailing experience, associate a cruise with rest and detachment from everyday life, satisfying the need for contact with the sea and experiencing adventure, satisfying curiosity and the desire to explore new places and meet people. In many cases, their attitude towards sailing was shaped by reading adventure books or stories and encouragement from others. The cruise brings them joy and pleasure. For this group of respondents, the sea is a passion that they want to pursue or feel internal imperative in this regard. These people prefer active leisure, want to participate in sailing at night, require long cruises without frequent visiting the marinas. A significant part of this group has sailing experiences since childhood or early youth.

Within the group that recognizes the psychological barriers that accompany their decisions about taking part in the cruise, concerns and limitations are pointed. The most important fears are:

- fear of seasickness, which can severely deprive physical fitness, "limit control of one's own body"; the fear of rolling that causes seasickness;

- fear of weather (strong wind, big waves, storms), severe conditions, possible dangers (including e.g. fear of falling into cold water);
- concerns about specific cruise routes that are potentially dangerous;
- the inner conviction that one is not able to cope with a stay at sea, fear of the sea, lack of self-efficacy (“thinking that this is something great and that such cool things are done by other people; that you have to be pushing, entrepreneurial, bold, i.e. in short, you have to be everything that I am not”);
- fear of losing control, unwillingness to give control over yourself to others;
- fear of possible claustrophobia;
- fear of boredom;
- concerns about the comfort of meeting basic needs; fear of “tearing the facade” – showing one’s weaknesses and emotions to other people (“in a small space a person feels more exposed, emotions are more intensively experienced”), concern about own behavior towards other people;
- the need to perform work (of a previously unknown scope), to have duties, a sense of responsibility to others;
- lack of sailing competences which may put the crew in danger; lack of specific sailing skills, e.g. related to maneuvering in port;
- worries about the equipment, especially when the person is captain, is responsible for other people, their safety and well-being;
- concerns about limited space and poor quality of the yacht (“I had a picture of a boat where everything falls apart, it is cramped, wet, humid, but here it is spacious”), related to e.g. referring to experience on very small yachts;
- in the case of a cruise made jointly with a family member (child, wife, husband, partner), fear of his readiness to face the challenges at sea and fear of his safety;
- concerns about the attitude of the family towards the voyage that accompanies the respondent’s departure to the sea;
- concerns about relationships between people, possible conflicts, people’s behavior during the voyage, reconciling different personalities in a small space;
- concerns about the captain’s sailing and communication skills.

At the same time, among those who mention their fears, some statements that indicate that they are ready to overcome these barriers, and even that these fears make them want to participate in cruises even more. One respondent says:

“this is a barrier that also turns me on to sail and try, those moments when I say it was hard but I managed”.

Sailing people have different motivations that help them to alleviate disclosed concerns. The most important are cognitive curiosity, detachment from everyday life, rest, sightseeing and exploring the world; experiencing something new, wanting to move from inland sailing to sea sailing – developing sailing skills in more difficult conditions, acquire further skills and licenses, to learn more about geography and navigation.

Analyzing the factors that cause the fears and limitations to be overcome by respondents, it can be seen that the first cruise is treated as a test of oneself, body, endurance, as a test of how familiar this form of activity is. The favorable passage of this test, related to experiences and emotions, pays off with the desire to repeat this experience, also in other, often more demanding waters. The first cruise allows you to see “if you have talent”, you can assess how long you can stand in a small space among strangers, how you manage in the face of seasickness and your weakness, in difficult and stressful situations or during a watch.

It is also getting to how to overcome our weaknesses, communicate with people, build relationships. An opportunity to learn your predispositions: the ability to submit, duty, courage, humility, a sense of aesthetics, perseverance, patience and self-discipline. As one of the respondents says: “during cruises you get to know people, you get to know each other from the better and the worse side”. Each cruise is also used to identify shortcomings in your sailing competences. During the voyage, self-esteem and memories are built. The cruise gives you energy for work, effort, activity, a sense of belonging (I’m a sailor). It also changes the attitude to restrictions, trains the limits of tolerance, empathy, letting go, and helpfulness – as one of the respondents comments with the words: “it relaxed my boundaries and the sense of what is acceptable and what is not, a social corset that can hurt on land”. Cruise skills are transferred to private life (e.g. passion for order) and professional life (e.g. management skills, team building).

The sense of security increases if the first voyage is in the company of familiar people. Besides, there is quite a lot of confidence in modern technology, giving the possibility of calling for help quickly. The captain’s attitude, trust in his competence and experience are also significant. Awareness about yacht equipment and confidence that other crew members will help in difficult or dangerous situations are helpful. It is also advisable to feel that one has an adequate physical condition for the cruise.

It is also important to be aware of what may happen and what rules apply on the yacht. It can be based on the stories of other people, information taken from travel articles and books, on own experience and on information obtained about the institution organizing the cruise and about the captain conducting the cruise.

The taming of seasickness also reduces fear. Depending on sailing experience, crew members are able to deal with seasickness within one or two days. However, these first hours of sickness can exclude even a larger part of the crew from duty. Testimonials revealed that in the face of such situations, the captain decides to change the route or stay at the port for a longer time. In such a space, especially in the face of seasickness, it is necessary to look after each other. It builds a sense of responsibility for others and mutual trust.

Concerns about interpersonal relationships are mitigated by the conviction of having useful features in difficult situations (compliance, ability to compromise, sense of humor, courage, diligence, openness, readiness to overcome problems and limitations, a curiosity of the world and people). Coping well in difficult (uncomfortable) conditions and a high level of tolerance of uncertain situations also helps.

An important element of the yacht environment is limited space for the crew. This place, depending on the size of the yacht, as well as the number and characters of people, affects the building of social relations in the crew. A yacht is a place where it is necessary to build compromises by people with different views, needs and characters. It is a meeting place completely different from those known on land. The yacht creates a “space where some people live for some time and must do it in symbiosis”, in this environment people get to know each other very quickly, even if they were chosen completely randomly on the cruise. People are still visible, and watching each other. They look at what they do and how others behave. The space of a sailing yacht brings people closer, speeds up getting to know each other, doesn't allow to pretend. A yacht is a place where “different things come out of people: good and bad, where you can build a team out of random people or not build it”.

In such a place, people integrate more, relationships are more intimate, there is a lot of interaction. People who don't match others have a negative impact on relationships. “In real life, if someone does not suit you, you try to avoid him, do not enter into relationships; and here you can't avoid it”. In a small space “there is nowhere to hide, no way to avoid, you bump into others”; “It is a small space, you can't escape, can't argue or take offense, have to live in harmony”. People in this environment experience different situations together, but they

also learn from each other, get to know other people's stories, and look for different patterns for themselves. It is the people that make the yacht a friendly place where you can find yourself despite the pros and cons of individuals. The world of values is shaped on the yacht by reference to universal values such as truth, honesty, kindness, human life, humility towards nature.

The environment of the yacht means that everything is experienced differently than on land. "On the one hand you have this limited space, but on the other hand you have all the space around you and you have the opportunity to experience this space differently; I think being close to water, sky, and air, that all this space around me and in contrast with this social can, reveals emotions more". Therefore, "in such a small space, some people begin to be tense, as they are tense, it causes emotions that are not adequate to what is happening on the yacht. It can be a flashpoint to some stress, fight, aggression". Such difficulties are prevented by the psychological competence of the captain, but also by the characteristics of other crew members: intelligence, sense of humor, helpfulness. This makes people who take part in cruises enjoy a good reputation, like those who "do not play trickery, snitching; everyone knows that seamen help other seamen". At the same time, it is people who are perceived as those who can negatively affect the reception of the cruise. "The space on the yacht does not limit me, it can only be limited by some people with whom you cannot communicate or cooperate – in a way, they limit the space". Among them there are people who are not active, do not have sailing experience and competences, do not want to learn, do not want to fulfill their duties, do not control their emotions, are still dissatisfied, impose their views and beliefs, criticize.

Assessing from the perspective of cruises what is most difficult during such an expedition, the respondents mention:

- weather situations: strong wind, big waves, high sailing dynamics;
- technical skills related to sailing, including maneuvering, tying knots, navigation, the need to master new technologies (GPS, electronic charts, VHF radio, radar);
- overcoming the sea, the yacht, the rudder; failures, lack of competence, lack of experience; watches kept with less-liked people;
- interpersonal situations: inability to communicate with a part of the crew (and even only with one person), accumulation of negative emotions among crew members, inability to leave the role performed on the land (e.g. director's role), too high expectations of crew members inadequate to the opportunities available on the yacht; the need to get onto first-

-name terms with the elderly; unpleasant and conflict situations related to the lack of competence of the captain;

- exaggerated, restrictive care for your own space and the associated “restrictive defense of territory”;
- attitudes of the crew towards hygiene and work: lack of care for cleanliness or a problem with its maintenance, leaving disorder in common areas; a fragrance associated with seasickness of cruise participants, moist clothes; lack of respect for other people’s work;
- discomfort associated with cold, seasickness;
- cooking for a large number of people (e.g. 12) in limited yacht conditions;
- packing for two weeks in a way that the excess of things does not disturb the limited space of the yacht, and at the same time to have everything needed;
- lack of language competence (English).

People who are not able to cope with the difficulties on the cruise, most often do not return to the yacht, because: “they gave up at some stage, did not cope, they stated that they would not sail, it is not their story”. Difficulties can also cause that after a cruise it is necessary to rest from people, move away from the yacht, be only with yourself and your thoughts.

### Coping with the space of a sailing yacht

As ways of dealing with the small space of the yacht, respondents mention:

- “Limiting yourself and everyday life to the smallest possible space” – limiting one’s physicality, not spreading things too widely, not pushing at the table, the right way of packing things – “packing what is needed and giving up what is unnecessary”; keeping order, not expecting luxury;
- limiting one’s needs in building relationships with other crew members, “not getting in the way of others”; not responding with aggression to aggression, avoiding conflicts, discharging difficult situations with humor, avoiding conflict people, being undemanding, increasing communication skills allowing communication with people; quick resolution of potential problem situations; ignoring annoying statements and behaviors of other crew members; appreciating the diversity of people who are interesting and have a lot to say, listening to their stories;
- not thinking about the lack of space, focusing on other aspects of the cruise, on contacting with nature, meeting people and building

relationships, enjoying the pleasure of sailing, having a passion; focusing on the lack of a “land” schedule, appreciating adventures, everyday diversity of experiences and lack of patterns;

- experience of being on a yacht, getting used to a small space, knowledge of what to expect on a cruise;
- maintaining awareness of the limited time spent on the yacht, the opportunity to enter the port and rest from the narrow spaces of the yacht;
- having your own small space (bunk) and accepting a limited personal space, arranging own space, cultivating the absence of fear of small spaces, escaping into sleep or simulating sleep;
- conscious selection of larger yachts or cruises with fewer crew members;
- possessing desirable character traits, including the ability to quickly assimilate to situations and requirements;
- voluntary stay on the yacht, knowledge of own expectations and the possibilities and limitations of the yacht.

The respondents recognize the yacht as a friendly place and its space and environment for what they expect and look for.

## Conclusion

The sailing yacht is perceived by the crew primarily as a friendly place to spend time in a desirable, interesting, active, satisfying and developing way. It allows us to experience the adventure, make dreams come true, interact with nature. It is a place of intensive activity when you have to keep watch, operate sails or help with maneuvers in the port, as well as a place of rest, quietness, free time. The limited space of the cabins, mess room, cockpit, and deck does not adversely affect the reception of the yacht as a place. It makes it possible to experience a sense of freedom, detachment from land matters, touch the vastness of the sea, and free navigation wherever one wants. The yacht becomes a floating house for the crew, a safe place to broaden their horizons. The yacht gives the crew mobility, which is accessible for almost everyone, opens new planes for constructing identity (Romaniuk 2015b).

For many people, the decision to take part in the cruise is tantamount to leaving the comfort zone and having to face their fears, to crossing out the possibility and desire to stay in the current place. Respondents indicate that they learn many things during cruises, i.e. learn specialist skills related to sailing, acquire social competences and develop many positive qualities.

Due to the necessity of cooperation on the yacht, the crew members support themselves and learn from each other. Respondents recognize the environment of a sailing yacht and the situation of a high seas cruise as stimulating to develop and overcome their own limitations. In their statements, they spoke of their fears but emphasized their willingness to overcome them and, in fact, did so during the voyage. Living in a small space forces them to be tolerant towards other crew members, to develop empathy and understanding.

On the other hand, in the vast majority of cases, no one wants to disturb others, but rather tries to be helpful, useful and supportive. Many crew members, especially young ones, learn how to cook for more people or acquire the skills of cleaning and maintaining order around them. Getting to know your limits, touching them, crossing own borders, formulating fears, struggling with them and overcoming them is a battle that everyone fights with himself during a sea voyage. Limited space, navigation at night, strong wind and high waves in the middle of the sea can be the enemy. Each fight is developing for the crew. With the cordial support of the crew, it's easier to get out of your comfort zone and overcome difficulties. This has a positive effect on self-esteem and self-confidence. Some people plan a further sailing career, reappear on yachts, participate in courses and training, and even conduct their cruises on their own. Our essence is constituted by a specific, primary drive towards something else, location dynamics, striving to change the position in the world. We set out because of weariness with the values we already know and because of the insufficiency of those we have not yet known. In a word, we go when we want and nothing can stop us.

A yacht is a place of intensive social contacts and building. Everyone works together during port maneuvers or when working on sails. The entire crew is then onboard and works together to achieve a common goal. During a navigational watch, only part of the crew is involved in operating the yacht, steering, observation. The galley watch is responsible for preparing meals for the crew and cleaning up after them. The rest of the crew has free time, and usually rests, sleeps, reads, sunbathes or talks in the cockpit or mess. This division of work means that the performance of work, the fulfillment of their duties is perceived as necessary to move the yacht forward. The crew learns to cooperate efficiently. Trust in each other is built when watch-free people go to sleep knowing that their colleagues are watching over their safety during navigation. Night watches full of conversations and stories, adventures together like passing by with ships or changing course, struggling against the wind, waves and seasickness are things that bring people together and enrich them.



The sea forces man to reveal what is true, the best and the worst in him. An example of mutual support is the situation of preparing tea by two crew members suffering from seasickness. The first one went under the deck and took out tea, then returned to the cockpit and replaced at the helm the second one who came down and prepared the cups. They changed during each activity, i.e. pouring water into the kettle, placing it on the stove, pouring boiling water over the tea and carrying it to the cockpit, so they could sail further with pride and satisfaction and a much better feeling. Crewmen who have not managed to overcome seasickness usually want to work their weaknesses in the port. Everyone demonstrates understanding and this type of experience further strengthens the bonds within the crew. The bonds resulting from teamwork jointly experienced adventures and overcame obstacles are very strong and specific to the crew of a sailing yacht. Despite the fact that part of the social order on the yacht is imposed procedural, the formation of bonds on the ship must be done independently.

Sometimes it happens that among people who met on board accidentally there are people who cannot reach an agreement. Insignificant things, which on land could go unnoticed or ignored, in the small space of the yacht can grow to the rank of serious problems. However, there is a tendency to tone down conflicts, avoid them or resolve them immediately in an amicable way through dialogue. In the case of more heated disputes, conflicted people spend time on a yacht in separate watches, and on land they sightsee separately. Still, when it comes to the performance of duties towards the yacht, they try to work diligently. Crew members emphasize the awareness of the need to limit their needs in such a way as not to disturb others. They willingly decide to do it because they know that others will behave similarly. They accept the realities of life on the yacht, and this makes them more forgiving towards other crew members. The fact of being on vacation means that many situations, even those potentially conflicting, are approached with a much greater distance and the appropriate dose of patience. It is common for tension to be relieved by humor, and the conflict is forgotten.

The captain is the person involved in coordinating all activities on the yacht. His role is very important, not only concerning safety on the ship and to the sailing skill that is required of him, but also from a social point of view. Respondents declare high expectations of the captain. They require sailing competences, thanks to which they will be sure they will safely spend time and will be well managed, and the captain will not only train them but will cope with any difficulties or failures. The crew would like to see in the captain not

only the ship's commander but also the leisure time facilitator, a psychologist who manages the group, a mediator solving possible problems, an organizer of additional activities, a supervisor who supports in difficult times, an educator giving the example of youth, an instructor transferring knowledge, etc. The responsibility of the captain is substantial and concerns both the safety of the ship and crew, as well as the mental comfort of the people on board and their satisfaction. The captain is the host on the ship, so he has a huge impact on the atmosphere on the yacht, i.e. also the reception of the yacht's space by the crew.

The captain should be an open person, with high social competence, showing initiative and engaging the crew in various activities at which they can learn something, forgiving and supporting during seasickness or difficult conditions. Teaching and involvement of the crew to conduct navigation or radio communication with other ships makes people feel needed. They become the actual crew, not just passengers. Preparing tea or a warm meal for a sick crew is a gesture that does not require effort from the captain who is immune to seasickness, and it connects him to the crew as an empathic person, caring for the well-being of the crew and setting a good example of caring for people on board. It is largely up to the captain whether the sea voyage will be a one-time trip, not eagerly mentioned, whether it will become the first of many, the beginning of an adventure and own sailing development.

The statements of the respondents allow to conclude that the environment of a seagoing yacht is friendly for them, it is a place of experiencing freedom and is conducive to the development of the individual, and thus can be an appropriate educational environment for young people. This agrees with the results of research conducted on sail training so far (Romaniuk 2016; Romaniuk 2020c). The micro-community of the seagoing sailing yacht crew and the space of the yacht located on the high seas as an environment of life, interaction, work and upbringing need further exploration required to fully use its potential.

## REFERENCES

- Altman I. (1975), *The Environment and Social Behavior: Privacy, Personal Space, Territory, and Crowding*, Monterey, California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Aubert V. (1982), *A Total Institution: The Ship*, in: V. Aubert, *The Hidden Society*, New Brunswick: Transaction Publishers.

- Bechtel R.B. (2010), *Environmental Psychology*, in: I.B. Weiner, E.W. Craighead, *The Corsini Encyclopedia of Psychology*, New York: John Wiley & Sons.
- Csikszentmihályi M. (1997), *Finding Flow: The Psychology of Engagement with Everyday Life*, New York: Basic Books.
- Csikszentmihályi M., Csikszentmihályi I.S. (1992), *Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Csikszentmihályi M., Abuhamdeh S., Nakamura J. (2005), *Flow*, in: A.J. Elliot, C.S. Dweck, *Handbook of Competence and Motivation*, New York: Guilford Publications.
- Gifford R. (2014), *Annual Review of Psychology*, "Environmental Psychology Matters", 65.
- Goffman E. (1958), *Characteristics of Total Institutions, Symposium on Preventive and Social Psychiatry*, Washington D.C.: US Government Printing Office.
- Goffman E. (1961), *Asylums: Essays on the Condition of the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*, New York: Anchor Books.
- Kozielecki J. (1986), *A Transgressive Model of Man*, "New Ideas in Psychology", 4 (1).
- Kozielecki J. (1987), *The Role of Hubristic Motivation in Transgressive Behavior*, "New Ideas in Psychology", 5 (3).
- Kozielecki J. (1989), *Towards a Theory of Transgressive Decision Making: Reaching Beyond Everyday Life*, "Acta Psychologica", 70 (1).
- Kuhn R.E. (2002), *Sailing as a Transformational Experience*, Palo Alto: Institute of Transpersonal Psychology.
- Leather M., Nicholls F. (2014), *More Than Activities: Using a "Sense of Place" to Enrich Student Experience in Adventure Sport*, "Sport, Education and Society", 21 (3).
- Matthews S. (2012), *Sailing, Flow and Fulfilment*, in: P. Goold, *Sailing – Philosophy for Everyone. Catching the Drift of Why We Sail*, Chichester: Wiley-Blackwell.
- Mosharraf H.M., Tabaeian S.M. (2014), *The Importance of Environmental Psychology in Design of Educational Spaces*, "Advances in Environmental Biology", 8 (22).
- Perry N., Wilkie R. (1974), *Social Theory and Shipboard Structure: II. Models, Metaphors and Ships*, "Maritime Studies and Management", 1 (3).
- Renzulli K. (2007), *Elite Sailors' Experiences of Flow Post-retirement*, doctoral dissertation: Massachusetts School of Professional Psychology.
- Romaniuk M.W. (2015a), *Człowiek w konfrontacji z żywiołem – sytuacje graniczne na morzu*, in: S. Jaronowska, *Człowiek w sytuacji granicznej. Filozoficzne, kulturowe i historyczne wymiary refleksji i jej implikacje pedagogiczne* (pp. 360–368), Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Romaniuk M.W. (2015b), *Szkoła pod Żaglami a realizacja celów rozwojowych okresu adolescencji*, in: M.J. Szymański, B. Przybylski, *W kręgu współczesnych problemów edukacyjnych* (pp. 225–254), Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

- Romaniuk M.W. (2016), *Wybrane projekty wychowania morskiego realizowane w Polsce*, "Szkice Humanistyczne", 1–2, pp. 139–149.
- Romaniuk M.W. (2018), *Mariusz Zaruski jako prekursor wychowania morskiego w Polsce*, "Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze", 574 (9), pp. 3–13, DOI: 10.5604/01.3001.0012.8069.
- Romaniuk M.W. (2020a), *Nieprzeciętna młodzież a edukacja nieformalna w praktyce – poczucie własnej skuteczności młodych uczestników pełnomorskich rejsów a różne realizacje Szkoły pod Żaglami*, in: B. Cieśleńska i E. Wiśniewska, *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w teorii i praktyce szkolnej* (pp. 393–408), Płock: Wydawnictwo Naukowe Mazowiecka Uczelnia Publiczna w Płocku.
- Romaniuk M.W. (2020b), *Samoocena młodych uczestników pełnomorskich rejsów a różne realizacje Szkoły pod Żaglami*, "Kwartalnik Pedagogiczny" 65, pp. 177–189, <https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2020-2.10> (accessed: 18.12.2020).
- Romaniuk M.W. (2020c), *Wychowanie morskie i jego miejsce wśród koncepcji pedagogicznych*, "Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze", 590 (5), pp. 3–16, DOI: 10.5604/01.3001.0014.1161.
- Romaniuk M.W., Łukasiewicz-Wieleba J. (2020), *Pasja żeglarstwa jako element transferu międzypokoleniowego*, "Kultura i Edukacja", 1 (127), pp. 180–194, DOI: 10.15804/kie.2020.01.11.
- Simons S.A. (2013), *Ships as 'Total Institutions'. Acculturating Seafarers for a Global Political Economy*, "Annals of Marine Sociology", 22.
- Theotokas I., Lagoudis I.N., Kotsiopoulos N. (2014), *Leadership Profiling of Ocean Going Ship Masters*, "The Asian Journal of Shipping and Logistics", 30 (3).
- Tracy S.J. (2000), *Becoming a Character for Commerce: Emotion Labor, Self-Subordination, and Discursive Construction of Identity in a Total Institution*, "Management Communication Quarterly", 14 (1).
- Wright J.J., Sadlo G. (2007), *Further Explorations Into The Conundrum of Flow Process*, "Journal of Occupational Science", 14 (3).
- Zurcher L.A. (1965), *The Sailor Aboard Ship: A Study of Role Behavior in a Total Institution*, "Social Forces", 43 (3).

## SUMMARY

Authors present a sea-going sailing yacht as a development environment for people taking part in sea cruises as a crew. A sailing yacht perceived as a total institution seen from the perspective of Goffman's theory is opposed to a vision of sailing yacht as space of freedom and development environment, a place of transgression (Kozielecki) and flow (Csíkszentmihályi). Results of interviews with the crew members show that the participants of sea cruises on a sailing yacht perceive it as a friendly environment

and feel its influence on self-development stimulation. The meaning of sailing yacht environment for the crew members and perception of its space and environment is discussed. Respondents claim, that during sea voyage they improved in building social relations, coping with own weaknesses, and dealing with conflicts despite of difficulties and limits they had. Struggling with the sea and experiencing the yacht environment is transgressive and developing for the crew members. The statements of the respondents allow to conclude that the environment of a seagoing yacht is friendly for them, it is a place of experiencing freedom and is conducive to the development of the individual, and thus can be an appropriate educational environment for people regardless of age.

**KEYWORDS:** development environment, sailing, sail training, total institutions, transgression

## STRESZCZENIE

Autorzy przedstawiają przestrzeń morskiego jachtu żaglowego jako środowisko rozwojowe dla osób biorących udział w rejsach morskich w charakterze załogi. Jacht żaglowy, postrzegany jako instytucja totalna widziana z perspektywy teorii Goffmana, przeciwstawia się wizji jachtu żaglowego jako przestrzeni wolności i środowiska rozwoju, miejsca transgresji (Kozielecki) i przepływu (Csikszentmihalyi). Wyniki wywiadów z członkami załogi pokazują, że uczestnicy morskich rejsów jachtem żaglowym postrzegają go jako przyjazne środowisko i odczuwają jego wpływ na stymulację samorozwoju. Omówiono znaczenie środowiska na jachcie żaglowym dla członków załogi oraz percepcji jego przestrzeni i otoczenia. Respondenci twierdzą, że podczas rejsu morskiego podnieśli swoje kompetencje w budowaniu relacji społecznych, radzeniu sobie z własnymi słabościami i radzeniu sobie z konfliktami pomimo trudności

MIŁOSZ WAWRZYNIEC ROMANIUK – Akademia Pedagogiki Specjalnej  
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

JOANNA ŁUKASIEWICZ-WIELEBA – Akademia Pedagogiki Specjalnej  
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 9.09.2020

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 4.01.2021; 16.01.2021

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 20.01.2021



## Pomiędzy piętnem a potencjałem – badania w działaniu (*action research*) w społeczności dotkniętej wykluczeniem we Wrocławiu

Between stigma and potential – action research in social excluded society in Wrocław

doi:10.25951/4385

### Wprowadzenie

Mircea Eliade pisał, że dom stanowi dla człowieka pewnego rodzaju sacrum, jest punktem odniesienia, stabilizacji, z którego wychodzi się w świat zewnętrzny (Eliade 1999, s. 47). Niniejszy tekst opowiada o pewnym domu – szczególnym miejscu zamieszkiwania. Dom ten, choć obecny w dyskursie publicznym, dla badaczy pozostawał *terra incognita*. Był to hotel socjalny we Wrocławiu. W okresie od października 2018 r. do grudnia 2019 r. trzy młode pedagogiki, pod opieką merytoryczną dr Kamili Kamińskiej-Sztark<sup>1</sup>, prowadziły w nim badania potrzeb i potencjałów mieszkańców, z których to badań niniejszy tekst stanowi doniesienie naukowe.

Hotel to duży budynek, obejmujący 115 mieszkań socjalnych, znajdujący się na wrocławskim osiedlu Brochów. Obecny był w dyskursie medialnym, a nawet politycznym, uznany został za miejsce niebezpieczne,

---

<sup>1</sup> Badania finansowane były ze środków Gminy Wrocław, w ramach dwóch grantów realizowanych przez Fundację Made in Brochów, we współpracy ze Stowarzyszeniem Edukacji Krytycznej, oraz jednego grantu realizowanego przez Stowarzyszenie Edukacji Krytycznej. Z badań sporządzono trzy raporty autorstwa Hanny Achremowicz oraz zestaw rekomendacji autorstwa Hanny Achremowicz i Kamili Kamińskiej-Sztark. W opracowaniu niniejszego tekstu autorka korzystała z raportów z badań oraz źródłowych danych, zebranych w toku działań w hotelu. Poza Hanną Achremowicz w badaniach uczestniczyły również Kaja Winniczek i Natalia Ługiewicz.

którego należy unikać<sup>2</sup>. Zamieszkują go osoby dotknięte licznymi problemami społecznymi. Wielu z lokatorów trafiło do hotelu po eksmisjach, borykając się z uzależnieniami, chorobami psychicznymi czy przemocą. Jednocześnie jest to miejsce zamieszkiwane przez rodziny z dziećmi, emerytów czy osoby pracujące, które otrzymały wiele lat wcześniej przydział do mieszkania socjalnego. Wszyscy domownicy tej niecodziennej przestrzeni zmagają się z robactwem, brudem, trudnościami wynikającymi z obecności uzależnionych i agresywnych sąsiadów. Z przeprowadzonych badań wynika, że odczuwają pewnego rodzaju piętno, wynikające z zamieszkiwania tego miejsca. Choć w świadomości społecznej we Wrocławiu nie funkcjonują slumsy lub dzielnice biedy czy „polskie favele” (Jędrzejko 2008), przestrzeń hotelu socjalnego stanowiła pewien mikrokosmos, którego zamieszkiwanie było przez lokatorów odczytywane w podobny, stygmatyzujący sposób.

Trudna sytuacja mieszkańców owego domu stała się powodem do stworzenia projektu, którego badawcza część miała na celu poznanie potrzeb lokatorów hotelu, a następnie ich potencjału. Rekomendacje z badań posłużyły do projektowania działań organizacji pracujących w hotelu. Niniejszy tekst opisuje przeprowadzone od października 2018 r. do grudnia 2019 r. trzy projekty badawcze, realizowane z wykorzystaniem badań w działaniu (*action research*). Sięgając po klasyczne metody, jak wywiady zogniskowane lub indywidualne, stopniowo przechodzono do metod interdyscyplinarnych czerpiących z literatury pięknej, urbanistyki i animacji społecznej. Mieszkańcy hotelu zaproszeni zostali do współdziałania w procesie badawczym. Badacze natomiast byli nie tyle obserwatorami, ile uczestnikami zachodzących w hotelu zmian.

### Piętno zamieszkiwania jako rodzaj wykluczenia społecznego

Na scenie życia społecznego jednostki odgrywają przed sobą różne role. Erving Gofman, analizując relacje społeczne w modelu dramaturgicznym, opisał kategorię piętna, którą przybrać mogą niektórzy z owych aktorów. Odnosi się ono do cechy indywidualnej lub grupowej i ma charakter dyskredytujący. Spostrzeżenie go u danej jednostki owocuje przypisaniem jej określonej, pejoratywnej tożsamości społecznej. Powoduje to dyskryminację (niekoniecznie

---

<sup>2</sup> Temat hotelu pojawiał się w spocie wyborczym jednej z kandydatek na stanowisko prezydenta miasta Wrocławia w 2018 r. oraz w programach interwencyjnych.



uświadomioną) oraz odmówienie danej jednostce pełni człowieczeństwa, co zmniejsza jej szanse życiowe. Teoria piętna wymaga uzasadnienia, np. uznania, że napiętnowana jednostka niesie za sobą niebezpieczeństwo (Goffman 1986, s. 5). Co więcej, osoba naznaczona piętnem określa przez jego pryzmat swoją tożsamość. Internalizuje je, a akceptacji poszukuje w grupie osób o podobnych właściwościach, ponieważ zakłada się, że ludzie dotkniętych piętnem charakteryzuje konkretny zespół cech, pewna wspólna tożsamość społeczna (Kudlińska 2012, s. 178). Mechanizmy wykluczania to często ukryte sposoby dyskredytacji, np. przemoc symboliczna, wykluczanie z dyskursu lub taka w nim obecność, która jest upokarzająca. Piętnowaniu wbrew pozorom może też towarzyszyć współczucie, np. wobec osób niepełnosprawnych, o czarnym kolorze skóry, bardzo biednych (Dovidio, Major, Crocer 2008, s. 24). Doświadczenie piętna rzutuje na całe życie człowieka i może powodować lub pogłębiać wykluczenie społeczne.

Zagadnienie wykluczenia społecznego rozwinęło się na gruncie nauk społecznych w XX w. (Nalaskowski 2007, s. 21–25). Definiować je możemy jako „brak lub ograniczenie możliwości uczestnictwa, wpływania i korzystania z podstawowych instytucji publicznych i rynków, które powinny być dostępne dla wszystkich” (Frąckiewicz 2005, s. 11). Wykluczenie dotyka przede wszystkim trzech aspektów życia – gospodarczego, politycznego oraz kulturalnego i utrudnia zarówno uczestnictwo w nich, jak również odgrywanie ról społecznych. Do przyczyn wykluczenia należą przede wszystkim: ubóstwo, bezrobocie, niepełnosprawność oraz dyskryminacja społeczna, bliska pojęciu piętnowania (Kozak 2008, s. 211). Związek wykluczenia społecznego z biedą jest wyjątkowo silny (Grotowska-Leder 2002, s. 273), co można było zaobserwować podczas prowadzonych badań.

Wykluczeniu społecznemu i ubóstwu towarzyszy szereg konsekwencji emocjonalnych i psychicznych. W dyskursie publicznym osoby wykluczone bywają postrzegane jako leniwe lub traktowane ze współczuciem. Jednakowoż żadna z tych etykiet nie poprawia ich szans życiowych. Poczucie upokorzenia utrwalane jest przez dyskursy medialne. Wstyd i upokorzenie odgrywają ogromną rolę w utrwalaniu nierówności społecznych. Jednostka, która ich doświadcza, traci szacunek do siebie, obniża się jej samoocena, co powoduje zmniejszenie jej szans życiowych (Lister 2007, s. 148). Piętno może również wywoływać uczucia, takie jak: niepokój, lęk, zagrożenie, stres, poczucie bezużyteczności, frustrację czy poczucie winy (Kudlińska 2012, s. 186). Grupy marginalizowane pozbawione są władzy i dostępu do możli-

wości podejmowania decyzji, posiadają mniejszy zakres uprawnień niż grupy uprzywilejowane oraz mniejsze szanse na zdobycie wykształcenia i kwalifikacji zawodowych, co zwiększa ryzyko wystąpienia w ich życiu kryzysów (Grotowska-Leder 2002, s. 60).

Władza grup dominujących polega na nadawaniu wykluczonym tożsamości, definiowaniu ich (Foucault 1982). Tożsamości te mogą mieć charakter jednoznacznie pejoratywny, obarczający osoby wykluczone odpowiedzialnością za swój los. Nawet gdy wynikają ze współczucia, stanowią rodzaj narzuconej odgórnie tożsamości. Dlatego tak ważne w niniejszej analizie było oddawanie głosu osobom wykluczonym, uznawanie ich sprawstwa, podejście uczestniczące. Postawa ta bliska jest pojęciu empowermentu, rozumianego jako autentyczne, nieporozowane oddawanie głosu osobom defaworyzowanym (Lister 2007, s. 212).

Piętno wykluczenia w przypadku prowadzonych badań związane było z miejscem zamieszkania w hotelu socjalnym. Kumulacja osób borykających się z problemami życiowymi w jednym miejscu kreować może swoiste przestrzenie ńędzy (Kozak 2008, s. 234). Miejsce zamieszkiwania oraz jednostka pozostają we wzajemnym procesie oddziaływania. Przestrzeń wpływa na jednostkę, jednak jednocześnie jest przez jednostki kształtowana i przetwarzana według ich niekoniecznie uświadomionych potrzeb. Przestrzeń jest „obiektywizacją tego, co społeczne, a w konsekwencji tego, co duchowe” (Jałowiecki, Szczepański 2002, s. 301). W przestrzeni zamieszkiwania krzyżują się kwestie władzy, własności i wymiany społecznej. Przestrzeń i jej forma kształtują dany rodzaj stosunków społecznych i więzi międzyludzkich, wpływają na specyfikę danej społeczności (Waluszko 2004, § 8). Przenoszenie osób o podobnych problemach społecznych do konkretnych miejsc powoduje tworzenie się przestrzeni segregacji i degradacji społecznej grup, które zostały w pewien sposób odizolowane od reszty społeczeństwa. Dynamika koncentrowania się negatywnych zjawisk społecznych na wybranych obszarach miasta powinna być przedmiotem szczególnego zainteresowania polityki społecznej. Zagadnieniu temu poświęca uwagę wielu badaczy, m.in. Kazepov, Haussermann, Hamnett, Sassen, Wilson, Kapphan (za: Sałustowicz 2008, s. 180–182). Opisane w niniejszym tekście badania również dotyczyły przestrzeni, w której skumulowane zostały negatywne zjawiska społeczne. Zgodnie ze wspomnianą zasadą empowermentu wejście w środowisko osób badanych polegało na zbudowaniu atmosfery zaufania i oddania im głosu w procesie definiowania swojej sytuacji.

## Metodologia badań

Środowiskiem prowadzonych badań był hotel socjalny we Wrocławiu. W momencie rozpoczęcia badań znajdowało się w nim 130 lokali: 13 pustostanów, 2 pomieszczenia użytkowe i 115 zasiedlonych lokali mieszkalnych (według danych Wydziału Lokali Mieszkalnych Urzędu Miasta Wrocławia udostępnionych badaczkom), rozłożone na czterech piętrach i parterze. Poza parterem na innych piętrach zarówno toalety, łazienki, jak i kuchnie były wspólne. Część z nich była zdewastowana. Brakowało danych dotyczących realnej liczby mieszkańców, ponieważ tylko część lokatorów była zameldowana. Hotel cieszył się pewnego rodzaju rozpoznawalnością w przestrzeni miasta ze względu na skalę problemów społecznych występujących na jego terenie: ubóstwo, niedożywienie, uzależnienia, zaburzenia psychiczne, kryminalną przeszłość niektórych mieszkańców.

Ze względu na fatalny stan hotelu zlecono przeprowadzenie badań społecznych na jego terenie. Ich celem było poznanie potrzeb mieszkańców, a następnie zbadanie potencjału lokatorów. Opierały się one na paradygmacie interpretatywnym (Konecki 2000) i metodach badań w działaniu – *action research* (Kamińska 2017; Szymańska i in. 2018; Góral i in. 2019). Zakładają one działanie w środowisku i budowanie wiedzy na podstawie owych działań. Efektem badań są więc zarówno nowa wiedza, jak i skutki działań, nad którymi badacz podejmuje refleksję (Góral i in. 2019, s. 13). Badacz nie tylko przygląda się środowisku z zewnątrz, lecz jest świadom tego, że zajmuje w nim pewne miejsce, co wymaga od niego zwiększonej wrażliwości: „Staje się on częścią wspólnoty miejsca, które bada, czyli wspólnoty ludzi przez nie kreowanych i kreujących. Tak naprawdę badacz bada, ale i sam jest badany w miejscu swojego działania” (Kamińska 2017, s. 32).

Omawiany proces badawczy składał się z trzech komponentów: diagnozy potrzeb prowadzonej w okresie 1 października 2018 r. – 30 listopada 2018 r. z wykorzystaniem metod wywiadów indywidualnych (Kvale 2009) i wywiadów zogniskowanych (Kamberelis, Dimitriadis 2005). Kolejnym etapem były spacerki audiodeskryptywne (Wieszczewska, Sztark 2017), prowadzone w styczniu 2019 r. Trzecim etapem badań była diagnoza potencjałów, prowadzona w okresie maj–grudzień 2019 r., połączona z działaniami animacyjnymi angażującymi mieszkańców do ich współtworzenia (Wieszczewska, Sztark 2017). Celem badawczym było zdiagnozowanie potrzeb oraz potencjału lokatorów bloku, jednocześnie prowadząc działania animacyjne w ich środowisku życia.

Całościowy proces badawczy rozpoczął się od stopniowego poznawania mieszkańców i budowania atmosfery zaufania. Badacze poznawali świat lokatorów, począwszy od ochroniarzy budynku, by następnie docierać do coraz szerszych kręgów mieszkańców, którzy zaczęli przedstawiać i zapraszać się nawzajem. Przy skrzynkach pocztowych umieszczono również ogłoszenie o prowadzeniu badań i możliwości zgłoszenia się do nich, jednak nikt nie skorzystał z tej możliwości. Nawiązano kontakt z organizacjami pracującymi w okolicach hotelu oraz księdzem z lokalnej parafii. Strategia badawcza kładła duży akcent na przebywanie z mieszkańcami, rozmowy, spędzanie czasu i wspólne picie herbaty. Etap rozeznania pozwolił na zbudowanie atmosfery otwartości i zaufania. Wywiady były, poza nielicznymi wyjątkami, przeprowadzone w mieszkaniach osób badanych. Udział w badaniach społecznych był dla mieszkańców nowym i nieznanym doświadczeniem, a rola badacza wymagała wyjaśnienia. Użycie metody badań w działaniu miało na celu nie tylko zbadać lokalną społeczność, lecz także podjąć próbę jej aktywizacji. W tym celu podjęto działania dodatkowe. Na pierwszym etapie badań była to współorganizacja akcji rozdawania paczek świątecznych dla mieszkańców we współpracy z lokalną parafią. W rozdawanie paczek udało się zaangażować dwoje mieszkańców hotelu, którzy roznosili je sąsiadom wspólnie z badaczami i wolontariuszami. Na pierwszym etapie badań diagnozę potrzeb prowadzono opierając się na wywiadach indywidualnych z matkami mieszkającymi w hotelu, młodymi dorosłymi oraz seniorami (6 wywiadów). Zebrany materiał wykorzystano, aby zorganizować wywiady fokusowe również z matkami, seniorami i młodymi dorosłymi (3 wywiady fokusowe). W sumie przebadano 18 osób.

Drugim etapem badań były spacerunki badawcze po Brochowie prowadzone metodą audiodeskrypcji przestrzeni (Wieszaczewska, Sztark 2017). Ich celem było poznanie tego, w jaki sposób mieszkańcy konceptualizują hotel w przestrzeni lokalnej. Spacerunki polegały na swobodnym prowadzeniu badacza, który ma zawiązane oczy, przez osobę badaną, która opisuje badaczowi niewidoczną dla niego przestrzeń. Przeprowadzono cztery wywiady: dwa z osobami zamieszkującymi hotel oraz dwa z lokalnymi działaczami, którzy pracują w jego otoczeniu.

Na trzecim etapie badań zastosowano metody wykorzystujące inspiracje literackie i urbanistyczne. Były to:

1. Mapy mentalne powstałe w myśl koncepcji urbanistycznej Kevina Lyncha (2011) – jest to badanie polegające na zebraniu danych dotyczących przestrzennej organizacji zjawisk. Pozwala ono na określenie przyczyn zachowań jednostek w przestrzeni oraz poznanie tego, jakie

wartości przypisują one jej elementom. Osoby badane w trakcie wywiadu wykonują mapę swojej okolicy lub miasta, wykorzystując klasyfikację elementów przestrzeni K. Lyncha: drogi, krawędzie, rejony, węzły i punkty orientacyjne (Lynch 2011, s. 54). Celem tworzenia mapy jest pokazanie perspektywy pojedynczego mieszkańca na otaczający go świat (Stettner 2016). Badania prowadzone w hotelu socjalnym wykorzystywały metodę wielowarstwowej mapy mentalnej (Wieszaczewska, Sztark 2017, s. 241). Zebrano 12 map wraz z towarzyszącymi ich tworzeniu wywiadami.

2. Metoda zbierania wspomnień „Pamiętam, że” nawiązująca do książki o takim tytule G. Pereca oraz *I remember* Joe Brainarda (Perec 2013, s. 7). Autor zapisywał przez wiele lat wspomnienia związane z jego życiem i układał je w ciągi zdań. Metoda badawcza oparta na tej koncepcji polega na zbieraniu wspomnień, które stanowią element tożsamości zbiorowej, jednak przez swój nieuchwytny charakter często ulegają zapomnieniu. Metodę tę zaadaptowali na gruncie polskim i wykorzystywali inni badacze (Bierut, Pęcherz 2015; Czekański 2017). W toku działań opisywanych w niniejszym raporcie zebrano 58 wspomnień mieszkańców hotelu i jego okolicy.
3. Pamiętniki etnograficzne – ważnym elementem poszukiwania potencjałów było tworzenie przez badaczy autoanaliz w formie pamiętników badawczych, które pozwalałyby na podejmowanie refleksji nad własnymi działaniami i doświadczeniami (Kamińska 2017). Opierały się one na koncepcji badań etnograficznych (Angrosino 2007). Trzy badaczki pracujące w hotelu sporządziły pamiętniki podczas prowadzenia procesu badawczego.

Opisywane powyżej metody połączone były z działaniami aktywizującymi mieszkańców, wynikającymi ze specyfiki badań w działaniu. Pierwszym elementem były spotkania na grę w ping-ponga, organizowane co dwa tygodnie w soboty (poza wakacjami). Podczas nich można było napić się kawy czy wspólnie zagrać w gry planszowe. Drugim elementem aktywizacyjnym były indywidualne wizyty w domach i zapraszanie mieszkańców na wydarzenia organizowane w pobliskim Centrum Integracji Społecznej, które mogły ich zainteresować. Zbudowane w toku prowadzenia badań relacje pozwoliły na zaangażowanie kilkorga mieszkańców we współorganizację wydarzenia dedykowanego społeczności lokalnej „Sąsiedzki Grill”. Inicjatorami akcji byli wolontariusze pracujący przy hotelu. Aktywni mieszkańcy pomagali przy obsłudze imprezy, noszeniu stolów, przygotowywaniu jedzenia i zapraszaniu innych mieszkańców.

Ich wkład został też wspomniany na plakacie promującym wydarzenie. Miało to na celu przeciwdziałanie stygmatowi lokatora hotelu. Wydarzenie cieszyło się dużym zainteresowaniem ze strony innych mieszkańców osiedla. Fakt, że mieszkańcy hotelu socjalnego je współorganizowali, nie stanowiło dla innych żadnego problemu. „Sąsiedzki Grill” stanowił przestrzeń integracji społecznej.

## O potrzebach

Diagnoza potrzeb powstała na podstawie klasyfikacji Williama Thomasa. Ze względu na charakterystykę przestrzeni hotelu i fakt, że zamieszkująca go społeczność dotknięta jest licznymi problemami, celowo wybrano klasyfikację niehierarchiczną (zob. Maslow 1954). William Thomas wyróżnia potrzeby: uznania, nowych doświadczeń, przyjaźni/wzajemności i bezpieczeństwa (Colyer 2015).

W prowadzonej diagnozie na pierwszy plan wysuwały się potrzeby bezpieczeństwa i uznania. Obie związane są ściśle z piętnem zamieszkiwania. Priorytetowy był fakt, że osoby badane nie czuły się w swoich domach bezpiecznie. Niektórzy ich sąsiedzi pod wpływem alkoholu wywoływali awantury. Po terenie hotelu wałęsały się agresywne psy. Zimą zamieszkiwały w nim osoby bezdomne. Lokatorzy mówili m.in.: „Tu się nie da mieszkać. Smród, pijaństwo, robaki. (...) W nocy strach spać. Są włamania”. Lęk o bezpieczeństwo swoje i rodziny opierał się na osobistych doświadczeniach u wszystkich badanych osób, np.: „Kilka lat temu miałam zrobioną dziurę w drzwiach, przez naćpanych czy pijanych, pukali do drzwi, na nas akurat padło, mój tata został pobity”.

Innym aspektem życia w hotelu, który zaburzał poczucie bezpieczeństwa lokatorów była ilość robaków i insektów, które miały swoje gniazda w budynku. Problem ten poruszany był w każdym wywiadzie. Obecność karaluchów chodzących po ścianach można było zauważyć podczas każdej wizyty. Mieszkańcy zabezpieczali swoje drzwi i okna taśmą klejącą, do której przyklejały się insekty. Ich obecność stanowiła element codziennego życia w hotelu. Lokatorzy szukali na własną rękę różnych sposobów na walkę z insektami – używali sprayów, wtyczek do gniazd i taśmy klejącej. W pobliskim sklepie znajdował się nawet specjalny regał z różnymi środkami do zabijania insektów ze względu na ogromne zapotrzebowanie, jakie generowali mieszkańcy hotelu. Poza obecnością robactwa, stan sanitarny w niektórych mieszkaniach i częściach wspólnych wpływał negatywnie na poczucie bezpieczeństwa osób badanych. Opowiadały one m.in.: „Tu nie ma czym oddychać, bo jest smród. (...) A jak tu taka pani

przyjdzie gotować, to wszyscy uciekamy. Ona chodzi po śmietnikach, targach, gdzie ludzie wyrzucają, przynosi to i później to gotuje. A tu mieszkają dzieci”.

Fatalny stan hotelu oraz problemy, które się z tym wiązały, były powodem, dla którego druga kategoria potrzeb – potrzeba uznania – znajdowała ogromne odzwierciedlenie w rozmowach z osobami badanymi. Temat ten poruszany był spontanicznie podczas prowadzonych rozmów. Mieszkańcy mówili o tym, że zamieszkiwanie w hotelu socjalnym stanowi powód do wstydu i w znacznym stopniu wpływa na ich status społeczny. Opisywane odczucia odpowiadały kategorii piętna. Jak mówiła jedna z osób badanych: „Połowa rodziny nie wie, że tu mieszkam. To taki wstyd”. Lokatorzy wspominali o opiniach, które słyszeli na osiedlu, w szkole, w miejscu pracy oraz w autobusie. Jedna osoba badana mówiła: „Ja mam takie sytuacje w pracy na przykład. Koleżanki mówią, że ten hotel to widziały w telewizji, że tyle robactwa i tyle różnych takich. Ale nie wiedzą, że ja mieszkam w tym budynku. Bo mi głupio po prostu. (...) Ja bym straciła pracę, gdyby [szefowa] się dowiedziała”.

Z rozmów z matkami mieszkającymi w hotelu wynikało, że piętno zamieszkiwania w hotelu dotyczyło nie tylko dorosłych, lecz także dzieci, które spotykały się z docinkami ze strony rówieśników: „Moja [córka] jest wytykana palcami i jej koleżanki nie chcą tutaj przychodzić, ona idzie do koleżanek, a jej koleżanki mają tutaj zakaz wstępu od rodziców. Ale to nie jest moja wina, że ja dostałam takie mieszkanie socjalne”. Badane matki wspominały również o fakcie, że zarówno one, jak i ich dzieci podlegają w środowisku zewnętrznym skrupulatnej ocenie pod kątem ich stanu higieny, ubrania i zachowania. W środowisku osiedlowym potrafią wzbudzić zdziwienie, ponieważ są czyste i trzeźwe, a ich dzieci zadbane, co odpowiada specyficznej cesze piętna, jaką jest narzuca nie napiętnowanej grupie zbiorowej tożsamości.

Mieszkańcy zauważali niesprawiedliwość wynikającą z faktu, że traktowani są jako jednolita społeczność bloku – doświadczeni są piętnem. Nie zgadzali się z narzuconą tożsamością ani współczuciem, jednak dobitnie odczuwali ich wpływ na własne życie. Czuli się wykluczeni z działań osiedlowych, nie byli informowani o wydarzeniach lokalnych, np. poprzez wywieszenie plakatu w bloku. Jedna z osób badanych mówiła: „Nigdy nas nie zaprosili na takie spotkania (...) pierwszy raz w ogóle ktoś chciał do nas przyjść stamtąd, żeby z nami o takich rzeczach porozmawiać. Nikt z nami nie rozmawia o takich rzeczach, jak my się czujemy”.

Pomimo generalnie negatywnego obrazu zamieszkania w hotelu niektórzy mieszkańcy wspominali, że w momencie, w którym się wprowadzali, hotel był czysty i nowoczesny. Wartością było dla nich również to, że w ogóle mają mieszkanie.

Kolejną potrzebą w klasyfikacji W. Thomasa jest pragnienie przyjaźni. Jest to potrzeba wzajemności, wiąże się z pragnieniem dawania i otrzymywania pozytywnych uczuć w relacjach z innymi ludźmi. Z zebranego materiału badawczego wyłania się obraz hotelu, w którym z jednej strony część sąsiadów generuje problemy, ale z drugiej każda z osób badanych posiadała swoją własną, sąsiedzką grupę wsparcia, złożoną z osób, z którymi spędza czas wolny oraz na których pomoc może liczyć. Specyficzna konstrukcja hotelu (malutkie mieszkania i części wspólne) generowała i wzmacniała życie sąsiedzkie. Wiele osób spotykało się na papierosie na korytarzu lub w kuchni na wspólnym gotowaniu. Pomoc sąsiedzka polegała również na podwożeniu przez osoby, które mają samochody, lub wyprowadzaniu psów. Lokatorzy opowiadali o porządkach, które robią osobom starszym, lub o pomocy w zakupach. Mieszkańcy pożyczają sobie również pieniądze. Pomoc sąsiedzką zaobserwować można było podczas przygotowania i zapisów na paczki świąteczne, kiedy sąsiedzi zgłaszali osoby starsze, które nie mogły same się zapisać. Co tydzień w okolicach hotelu Fundacja Salida rozdawała mieszkańcom zupę. Niektóre osoby badane chodziły po posiłek dla schorowanych lub nawet pijanych sąsiadów, którzy nie byli sami w stanie o to zadbać. Mieszkańcy wykazali też potencjał do wspólnego działania w sprawie robactwa. Jedna z mieszkanki zainicjowała zbieranie podpisów na liście do administracji w celu przeprowadzenia dezynsekcji, co nastąpiło dzięki wspólnej interwencji.

Ostatnią potrzebą w klasyfikacji W. Thomasa jest potrzeba zdobywania nowych doświadczeń – rozwoju, zmiany, zaskoczenia. Dla osób badanych odpowiedź na pytanie o potrzebę nowych doświadczeń była najtrudniejsza. Gdy zdecydowali się w końcu odpowiedzieć na pytanie, wspominali o potrzebie zmiany mieszkania jako jedynej rzeczy, która byłaby im potrzebna. Większość osób badanych deklarowała, że nie poszukują innych sposobów rozwoju lub spędzania wolnego czasu niż te, które znają do tej pory – spacer, oglądanie telewizji, rozmowy z sąsiadami. Po rozmowie z badaczkami mieszkańcy wskazywali na potencjalne formy zajęć popołudniowych, które by ich interesowały: udostępnienie pobliskiego Centrum Integracji Społecznej dla spotkań sąsiedzkich, klubu seniora, dyżurów pracownika MOPS lub prawnika – w toku badań zaobserwować można było wśród mieszkańców opisywany w literaturze „analfabetyzm dokumentowy” (Lister 2007, s. 202) oraz problem z zadłużeniem. Innymi potrzebami zmian, o których wspominali lokatorzy, był remont budynku, odrobaczenie, otwarcie wspólnej świetlicy z telewizorem i założenie grupy wolontariuszy, która mogłaby pomóc osobom starszym.

Diagnoza potrzeb zakończyła pierwszy etap badań i była podstawą do stworzenia rekomendacji dla dalszych działań w hotelu.



## O potencjale

Drugim etapem badań były spacerory audiodeskryptywne. Ich celem było zbadanie, w jaki sposób mieszkańcy postrzegają obecność hotelu w kontekście otoczenia – czy jest on reprezentatywny dla osiedla, „widzialny”, czy niedostrzegany. Osoby zamieszkujące hotel unikały opowiadania o nim podczas spacerów, koncentrowały się na innych rejonach osiedla, co interpretować można w kontekście opisywanego wcześniej piętna. Była to dla nich przestrzeń wstydliva. Ponadto wszystkie osoby badane uznawały, że hotel socjalny jest niereprezentatywny dla Brochowa. Znajduje się on na końcu osiedla, a jego architektura i wygląd wyróżniają go z otoczenia. Jego przestrzenne umiejscowienie nie stanowi więc jego potencjału, lecz wręcz sprzyja izolacji i stygmatyzacji mieszkańców.

Trzeci etap badań pogłębiał kwestię potencjałów lokatorów oraz otoczenia hotelu. Pierwszą wykorzystaną metodą były warstwowe mapy mentalne. Opisuując swoje otoczenie, lokatorzy hotelu orientowali przestrzeń przede wszystkim wokół jedyne go dużego sklepu na osiedlu, do którego często się udawali. Wszystkie osoby badane zwracały uwagę na brak „niekomercyjnych” punktów orientacyjnych dla społeczności, miejsc spotkań, placów, przestrzeni społecznej „agory”. Lokatorzy zaznaczali swój dom jako punkt orientacyjny, jednak często dopiero po narysowaniu wspomnianego dużego sklepu. Mapy prezentowały zaskakująco zbliżony obraz otoczenia. Ich analiza wykazała, że osoby badane niewiele czasu spędzają poza hotelem – wychodzą głównie do sklepu lub coś załatwić. Nie spotykają się z innymi mieszkańcami osiedla, lecz wyjeżdżają poza nie, aby spotkać się z innymi osobami lub z rodziną. Z wywiadów towarzyszących tworzeniu map wynika, że jest to związane z piętnem zamieszkiwania – lokatorzy są bardziej „z hotelu” niż „z Brochowa”. Badani mieszkańcy nie penetrują najbliższej okolicy – wychodzą z psami tylko na skwer przed hotelem, korzystają z usług i tam wyznaczają szlaki swoich poznawczych wędrówek. Nie angażują się w życie osiedla, niektórzy nie rysowali na mapie nawet najbliższego hotelowi Centrum Integracji Społecznej. Fakt, że najważniejszym punktem na osiedlu jest dla nich duży sklep interpretować można jako utylitarne podejście do przestrzeni wspólnej. Ich świat wyobrażony zorientowany jest wokół potrzeb podstawowych. Podobnie jak spacerory audiodeskryptywne obraz ten wskazywał na przestrzenne wyizolowanie hotelu, który potęgował odcięcie mieszkańców od reszty osiedla, co nie stanowiło jego potencjału.

Kolejnym elementem prowadzonych badań było zbieranie wspomnień metodą „Pamiętam, że...”, nawiązujące do społecznej pamięci dotyczącej osiedla. Z 58 zebranych wspomnień wyłania się bardzo ciepły i pozytywny obraz

osiedla. Mieszkańcy porównywali je do wioski lub małego miasteczka. Czuli tam pozytywną atmosferę. Zwracali też uwagę na jego dynamiczny rozwój – pojawianie się nowych bloków i ich lokatorów. Mieszkańcy wspominali również basen, dancingi, wiele zieleni, romską kulturę, bliskość pociągów i infrastruktury kolejowej, obecność dużego szpitala. Tylko dwukrotnie stwierdzili, że osiedle było w ich odbiorze niebezpieczne: „Pamiętam, że jak zamieszkałam na Brochowie to bardzo się bałam, bo podobno to zła dzielnica. Poza hotelem jest ok”; „Pamiętam, że jest dużo ludzi, duży hałas, dobra zabawa, ale nie wolno wychodzić po 22”. Nawiązanie do hotelu pojawiło się tylko w jednym, cytowanym wspomnieniu. Badania prowadzono zarówno wśród lokatorów hotelu, jak i innych brochowian. Obie grupy opisywały osiedle w ciepły sposób. Pomimo kontekstu prowadzenia badań, które odbywały się podczas „Sąsiedzkiego Grilla” (przed hotelem, podczas wydarzenia współorganizowanego przez jego mieszkańców), inni brochowianie nie nawiązywali w żaden sposób do hotelu, nie traktowali go jako przestrzeni wymagającej komentarza, elementu znaczącego. Piętno zamieszkiwania widać było tylko w rozmowach z jego lokatorami. Podczas zbierania wspomnień część mieszkańców hotelu miała okazję integrować się z sąsiadami z osiedla. Uczestnictwo w tego rodzaju imprezie masowej było dla mieszkańców hotelu nowym doświadczeniem, a pozytywny przebieg tej imprezy z pewnością można wskazać jako jeden z ich potencjałów. Kilkoro z nich pomagało w jego organizacji.

Ostatnim elementem badań było prowadzenie przez badaczki autoanaliz w formie pamiętników etnograficznych. Wskazywały one m.in. na największe potencjały, które w wyniku obserwacji dostrzegły u mieszkańców. Pierwszym z nich była sąsiedzkość i pomocność. Elementy tego zasobu widać już było podczas diagnozowania potrzeb mieszkańców. Wszystkie badaczki zwracały uwagę na potencjał, jaki tkwi w mieszkańcach jako sąsiadach, którzy pomagają sobie w zakupach, sprzątaniu, przynoszą jedzenie, wyprowadzają nawzajem psy, bronią się w razie potrzeby i potrafią razem działać. Innym ważnym potencjałem była umiejętność stworzenia atmosfery ciepła i intymności, żyjąc w tak trudnym otoczeniu – pośród osób dotkniętych licznymi problemami społecznymi. Badaczki opisywały też swoje autorefleksje, wspominając o doświadczeniu lęku i traktowaniu hotelu jako miejsca niebezpiecznego. Przeżywały niepokój związany z możliwością przeniesienia robactwa do własnego domu oraz trudności wynikające z ambiwalentnego stosunku części mieszkańców do ich pracy. Pomimo pierwotnego niepokoju w związku z prowadzeniem badań w hotelu, nie doświadczyły w nim bezpośrednio sytuacji niebezpiecznych.

Podsumowując trzeci etap badań, można wysnuć następujące wnioski. Największym potencjałem mieszkańców jest ich kultura sąsiedztwa i pomoc-

niczość. Lokatorzy znają się nawzajem, są w stanie pomagać sobie i działać wspólnie. Potrafili stworzyć atmosferę domu i gościnności pomimo ogromnie trudnych okoliczności. Choć umiejscowienie hotelu i jego przestrzenny odbiór nie stanowią jego potencjału, to dla badanych mieszkańców okolicy hotel nie był miejscem zauważalnym czy też stygmatyzującym. Nie uważali go za miejsce znaczące na mapie Brochowa, nie wyróżniali jego mieszkańców jako specyficznej grupy. Ponadto wydarzenie integrujące mieszkańców hotelu z ich sąsiadami pokazało przykład sytuacji ograniczającej element piętna – możliwe było zaangażowanie mieszkańców i ich integracja z sąsiadami.

### Podsumowanie

Niniejszy tekst stanowi sprawozdanie z badań pedagogicznych w społeczności dotkniętej wykluczeniem z powodu zamieszkiwania w hotelu socjalnym. Jego lokatorzy nie mieli wielu okazji upubliczniania swojego głosu czy opinii. Być może jednak ich milczenie interpretować można w kategoriach oporu. Oporu przed jeszcze głębszym wykluczeniem wynikającym z wytykania palcem, utrwalenia w roli społecznej, utrwalenia w piętnie. Rolą badacza jest dać osobie badanej przestrzeń wolnej ekspresji – prawo do tego, żeby nie istniała tylko jako wykluczona, ale żeby pokazać wielowymiarowość jej osoby, potencjał i dokonania. Jednocześnie na gruncie badań w działaniu sam badacz przeprowadza autoanalizy i patrzy na swój niepokój i motywacje. Tak było w przypadku opisywanego procesu. Dla badaczek pracujących w hotelu socjalnym cały proces stanowił niewątpliwie ważne i bardzo rozwijające doświadczenie.

Dopełnienie obrazu badań prowadzonych w hotelu socjalnym domaga się rozpatrzenia jeszcze ryzyka samego użycia określenia „potencjał”. Z jednej bowiem strony, odnosić się należy do kategorii empowermentu i oddawania osobom badanym głosu, z drugiej jednak wejść można w rolę osoby, która opisując czyjś potencjał, stwarza atmosferę podobną do sformułowania „zdolny, ale leniwy”. Na barki osób badanych, i tak mocno doświadczonych przez los, nałożyć możemy bowiem dodatkowy ciężar: przekonanie, że skoro posiadają potencjał, a w ich życiu nic się nie zmienia, to jest to ich wina. Pojęcie potencjału wymaga więc delikatności i świadomości, że praca na rzecz poprawy własnego losu nie jest uzależniona wyłącznie od jednostki, ale stanowi skomplikowany system zmiennych i zależności. Konkluzją z badań może być nie tylko wymienienie potencjałów, lecz także osiągnięć i sukcesów osób badanych. Ponad rok pracy badawczej na terenie hotelu socjalnego pozwolił zaobserwować poprawę sytuacji

wielu jego mieszkańców. Jedna z osób badanych na początku wyprowadziła się z niego samodzielnie, zarabiając na lepsze mieszkanie, o czym marzyła. Kilko-oro mieszkańców aktywnie włączyło się w działania towarzyszące projektowi – roznoszenie paczek, grilla sąsiedzkiego, spotkania przy ping-pongu. Społeczność organizowała się wokół osób potrzebujących wsparcia. Dzięki pracy wielu instytucji, przede wszystkim Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej, wielu mieszkańców otrzymało pomoc finansową, zdrowotną (również w kwestii uzależnienia), prawną. Zamurowano pustostany, otworzono świetlicę (co było jednym z pomysłów na pozytywną zmianę w diagnozie potrzeb). Mieszkańcy widzieli poprawę sytuacji w bloku. Z końcem roku 2019 pracownice MOPS zorganizowały dla nich spotkanie sąsiedzkie w posprzątaney i przygotowanej przez nie świetlicy. Lokatorzy licznie przybyli na spotkanie, integrując się z pracownikami okolicznych instytucji, badaczkami, przedstawicielami policji. Pomagali w przygotowaniu i sprzątaney, przynosząc krzesła ze swoich mieszkań. Praca w hotelu socjalnym będzie trwać nadal – zarówno ze strony mieszkańców, jak i profesjonalistów, którzy starają się wspierać ich w procesie poprawy własnego losu. Na pewno nie obędzie się ona bez potknięć i trudności.

## BIBLIOGRAFIA

- Angrosino M. (2007), *Doing Ethnographic and Observational Research*, London: Sage Publications.
- Bierut J., Pęcherz K. (2015) (red.), *Wrocław: Pamiętam, że...*, Wrocław: Fundacja na Rzecz Kultury i Edukacji im. T. Karpowicza.
- Colyer C. (2015), *W.I. Thomas and the Forgotten 4 Wishes: A Case Study in the Sociology of Ideas*, „The American Sociologist”, 46, <http://dx.doi.org/10.1007/s12108-014-9251-8> (data dostępu: 25.03.2020).
- Czekański G. (2017) (red.), *Dolny Śląsk: pamiętam powódź*, Wrocław: Fundacja na Rzecz Kultury i Edukacji im. T. Karpowicza: Ośrodek Pamięć i Przyszłość.
- Dovidio J., Major B., Crocer J. (2008), *Piętno: wprowadzenie i zarys ogólny*, w: T. Heatherton i in. (red.), *Społeczna psychologia piętna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Eliade M. (1999), *Sacrum i profanum. O istocie religijności*, tłum. R. Reszke, Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Foucault M. (1982), *The Subject and Power*, „Critical Inquiry”, 8, 4, <http://dx.doi.org/10.1086/448181> (data dostępu: 25.03.2020).
- Frąckiewicz L. (2005), *Wykluczenie społeczne w skali makro i mikroregionalnej*, Katowice: Wydawnictwo AE w Katowicach.
- Goffman I. (1986), *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*, New York–London–Toronto: Simon & Schuster Inc.

- Góral A. i in. (2019), *Badania w działaniu. Książka dla kształcących się w naukach społecznych*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Grotowska-Leder J. (2002), *Fenomen wielkomiejskiej biedy. Od epizodu do under-class*, Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Jałowiecki B., Szczepański M. (2002), *Miasto i przestrzeń w perspektywie socjologicznej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Jędrzejko M. (2008), *Polskie favele?*, w: M. Jarosz (red.), *Wykluczeni. Wymiar społeczny, materialny i etniczny*, Warszawa: Instytut Studiów Politycznych PAN.
- Kamberelis G., Dimitriadis G. (2005), *Focus Groups: Strategic Articulations of Pedagogy, Politics and Inquiry*, w: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Kamińska K. (2017) (red.), *Czytanie miasta. Badania i animacja w przestrzeni*, Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa.
- Konecki K. (2000), *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kozak M. (2008), *Wykluczenie – rozwój – przestrzeń*, w: M. Jarosz (red.), *Wykluczeni. Wymiar społeczny, materialny i etniczny*, Warszawa: Instytut Studiów Politycznych PAN.
- Kvale S. (2009), *Doing Interviews*, Los Angeles: Sage Publications Ltd.
- Lister R. (2007), *Bieda*, tłum. A. Stanaszek, Warszawa: Wydawnictwo Sic! S.c.
- Lynch K. (2011), *Obraz miasta*, tłum. T. Jeleński, Kraków: Wydawnictwo Archi-volta.
- Maslow A. (1954), *Motivation and Personality*, New York: Harper & Brothers.
- Nalaskowski F. (2007), *Ubóstwo a wykluczenie z kultury jako problem dla edukacji*, Olsztyn: Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii TWP.
- Perec G. (2013), *Pamiętam, że. To, co wspólne 1*, tłum. K. Zabłocki, Kraków: Wydawnictwo Lokator.
- Sałustowicz P. (2008), *Miasto jako przedmiot badań polityki społecznej*, w: B. Jałowiecki (red.), *Miasto jako przedmiot badań naukowych w początkach XXI wieku*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Stettner M. (2016), *Wizja miasta według społeczności Kątów Wrocławskich*, „Architecturae et Artibus”, 1.
- Szymańska M. i in. (2018), *Badania w działaniu w praktyce pedagogicznej. Wybrane przykłady*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Waluszko J. (2004), *Czy forma miasta ma wpływ na nasze życie? Recykling Idei*, <http://recyklingidei.pl/waluszko-czy-forma-miasta-ma-wplyw-na-nasze-zycie> (data dostępu: 25.03.2020).
- Wieszaczewska A., Sztark M. (2017), *Metody animacyjno-diagnostyczne w pracy nad potencjałem rozwojowym i turystycznym miejsc*, w: K. Kamińska (red.), *Czytanie miasta: badania i animacja w przestrzeni*, Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa.

## STRESZCZENIE

Niniejszy artykuł prezentuje wyniki badań pedagogicznych prowadzonych w społeczności dotkniętej wykluczeniem społecznym – wśród mieszkańców hotelu socjalnego we Wrocławiu. Przedmiotem badań były potrzeby oraz potencjały mieszkańców. Prowadzone one były w metodologii badań w działaniu. Wykorzystywały metody czerpiące z teorii urbanistycznych, literatury oraz wiązały się z aktywizacją społeczności lokalnej. Badania wykazały, że mieszkańcy hotelu dotknięci są piętnem, które wynika z zamieszkiwania w tym miejscu. Odczuwają ponadto niezaspokojenie potrzeb bezpieczeństwa i uznania. W toku badań wskazano również potencjały mieszkańców – sąsiedzkość, pomocniczość, zdolność do kreowania domowej atmosfery w przestrzeni wysoce zdegradowanej. Towarzyszące badaniom działania animacyjne oparte były na idei empowermentu, ukazując zdolność mieszkańców hotelu do działania i organizowania się.

**SŁOWA KLUCZOWE:** badania w działaniu, hotel socjalny, piętno, potencjał, wykluczenie społeczne

## SUMMARY

The aim of the article is to present the results of pedagogical action research in social excluded society – residents of social hotel in Wrocław. Area of research concentrated on needs and potentials of the residents. The research was conducted according to the action research methodology and had three stages. Conclusions of the research pointed out that the community was touched by a stigma, which was a result of living in a social hotel. Residents felt a lack of security and recognition. The results of the research was the diagnosis of the residents' potentials, such as neighborhood, subsidiarity and the ability to create a home-like atmosphere in highly degraded conditions. The research was accompanied by animation activities. They were based on the idea of empowerment, showing the hotel residents' ability to act and organize.

**KEYWORDS:** action research, potential, social exclusion, stigma, social hotel

HANNA ACHREMOWICZ – Uniwersytet Wrocławski

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 25.06.2020

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 9.12.2020; 22.01.2021

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 30.01.2021

**sprawozdania i opinie**

**Recenzje**





Recenzja książki monograficznej pod redakcją naukową Grzegorza Ignatowskiego i Sławomira Szymańskiego, pt. *Starość – aktywność, bezpieczeństwo, Internet i nowoczesne technologie*, Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk, Łódź 2019, ss. 188

Review of the monographic book edited by Grzegorz Ignatowski and Sławomir Szymański, titled *Old age – activity, security, Internet and modern technologies*, Publishing House of the Social Academy of Sciences, Łódź 2019, pp. 188

doi:10.25951/4386

Recenzowana książka *Starość – aktywność, bezpieczeństwo, Internet i nowoczesne technologie*, jest pracą monograficzną pod redakcją naukową Grzegorza Ignatowskiego i Sławomira Szymańskiego. Ta pozycja literacka została przygotowana przez 11 autorów. Omawiana książka liczy 188 stron i składa się na nią 11 tekstów o charakterze artykułów naukowych.

Problematyka, wokół której koncentruje się recenzowana praca, jest bardzo istotna, aktualna oraz potrzebna, ponieważ należy pamiętać, że zjawisko starości i problemy, jakie generuje, nie znikną, i będą w mniejszym lub większym stopniu dotyczyły każdego człowieka, o ile jeszcze to nie nastąpiło. Chociaż starość nie zawsze postrzegana jest jako łatwy temat, to zdecydowanie warto podejmować rozważania z nią związane.

Jeden z obszarów tematycznych omawianej pracy stanowi środowisko online oraz nowoczesne technologie. Oba te zagadnienia są niewątpliwie bardzo aktualne z wielu względów, również dlatego, że obecnie internet traktowany jest w kategorii obowiązku, czegoś, bez czego społeczeństwa nie funkcjonują w całej przestrzeni globalnej. Rozwój globalnej sieci internetowej obecnie jest tak szybki, że w perspektywie przyszłości zarówno osoby starsze, jak i młode muszą być przygotowane na otwartość wobec nowych technologii i ich akceptację. Jeśli chodzi o perspektywę osób starszych, internet oferuje im całe spektrum możliwości, które mogą uprościć ich egzystencję czy poprawić jej jakość, pomóc w nawiązywaniu szerokich kontaktów międzyludzkich. Nie należy jednak pomijać

faktu, że świat online może też skutecznie utrudnić funkcjonowanie osobom starszym w wielu dziedzinach życia, ponieważ dla wielu osób reprezentujących starsze pokolenie tzw. e-środowisko jest czymś nie bardzo potrzebnym. Często osoby starsze nie chcą ze względu na różne czynniki zaznaczać w nim swojej obecności albo wolą być w nim obecne jedynie w niewielkim stopniu.

Recenzowana publikacja porusza także tematykę aktywności fizycznej ludzi starszych, która przez wielu uważana jest za fundament w przeciwdziałaniu negatywnym skutkom procesu starzenia się oraz postrzegana jako wsparcie potrzebne dla jak najdłuższego zachowania zdrowia fizycznego oraz dobrego samopoczucia psychicznego.

Co istotne, omawiana praca porusza także aktualny, a zarazem trudny temat, dotyczący bezpieczeństwa ludzi starszych. Należy podkreślić, że starość jest okresem, który ze względu na swoją specyfikę osłabia człowieka pod różnymi względami. Swoistość tego okresu wiąże się z licznymi zmianami w życiu jednostki, które często nie są łatwe ani dla seniorów, ani dla ich najbliższych. Warto więc podejmować rozważania związane z bezpieczeństwem osób starszych, analizować różnorodne problemy, z jakim jednostka styka się w jesieni życia i przedstawiać różnorodne punkty widzenia złożonych problemów, które towarzyszą wiekowi emerytalnemu.

Recenzowaną pozycję otwiera wstęp Janiny Tropisz, w którym autorka dotyka zagadnienia odnoszącego się do niepokojów i obaw ludzi starszych. Ukazuje tu zasady proponowanych działań Organizacji Narodów Zjednoczonych na rzecz osób starszych oraz przedstawia krótką, a zarazem ciekawą charakterystykę tych działań. Szkicuje także prawa osób starszych, jakie postuluje Rada Europejska.

Następny w kolejności tekst Anny Maszorek-Szymali porusza tematykę aktywności rekreacyjnej seniorów i jej wpływ na jakość życia. Autorka prezentuje tu istotną rolę, jaką odgrywa aktywność fizyczna w wieku starszym, przybliża również rodzaje tego typu aktywności i obrazuje pozytywny efekt, jaki może wywołać w aspekcie długofalowym aktywność fizyczna. Lektura powyższego tekstu może zainspirować do propagowania aktywności fizycznej wśród osób starszych oraz skutecznie zachęcić je do aktywności w ogóle, wizualizując korzyści aktywnego trybu życia oraz możliwości, jakie ono generuje na różnorodnych płaszczyznach funkcjonowania seniorów.

Kolejny tekst omawianej książki stanowi artykuł autorstwa Bartłomieja Szrajbera, Jolanty Kujawy oraz Krzysztofa Klukowskiego. Omawiają oni problematykę zrównoważonego i aktywnego stylu życia jako warunku pomyślnej starości. Przybliżono tu rolę i znaczenie treningu zdrowotnego. Naszkicowano

także typy aktywności nie tylko fizycznej w kontekście problemu starości, lecz także rzeczowo przedstawiono, jakie konsekwencje od strony zdrowotnej niesie za sobą starość.

Następne w omawianej monografii są badania i innowacje w służbie seniorom na przykładzie unijnego Programu na rzecz Pomocy Osobom Starszym – Active and Assisted Living Programme (AAL) oraz Programu Ramowego Badań i Innowacji Horyzont 2020, których to badań autorką jest Iwona Żukowska. Autorka analizuje wspomniany program zainicjowany przez Parlament Europejski i Radę Europejską, którego fundamentalnym celem jest pomoc seniorom mieszkającym na terenie Unii Europejskiej. Przewidywany program stawia sobie za zadanie poprawę jakości życia ludzi starszych poprzez wykorzystywanie przez tę grupę technologii informacyjno-komunikacyjnych. W artykule omówiono także istotę Ramowych Badań i Innowacji na lata 2014–2020: Horyzont 2020, które miały na celu m.in. adaptację tzw. inteligentnych środowisk pracy oraz wspieranie aktywności i zdrowia ludzi starszych. Dotknięto także problematyki cyfrowej transformacji w zdrowiu i opiece w aspekcie starości.

Rozdział dotyczący bezpieczeństwa otwiera tekst Małgorzaty Nowastowskiej, który porusza zagadnienie wiktymizacji osób starszych, które stanowi według autorki wstęp do dyskusji na temat sytuacji osób starszych jako ofiar przemocy w rodzinie. Autorka tłumaczy znaczenie terminu wiktymologia w kontekście grupy osób starszych, ale także przedstawia starość z punktu widzenia demograficznego. Dokonuje próby charakterystyki tych osób starszych, które w największym stopniu narażone są na zjawisko wiktymizacji w Polsce. Poruszony problem może w skuteczny sposób uwrażliwić każdego czytelnika na trudny i rzadko podejmowany w literaturze przedmiotu problem wiktymizacji w kontekście problematyki starości i jej specyfiki.

Tekst następny składający się na zawartość omawianej pracy został napisany przez Adama Dembińskiego i dotyczy troski o bezpieczeństwo seniorów w kontekście wyzwania dla policyjnej profilaktyki. Autor prezentuje tu centralne według niego kategorie przestępstw i zagrożeń najczęściej dotyczących seniorów, do których zaliczać można oszustwo tzw. metodą na wnuczka czy przemoc domową. Analizuje także interesującą problematykę i kwestię różnego rodzaju zdarzeń komunikacyjnych lub drogowych, podejmując tym samym trudny na wielu płaszczyznach problem, który stanowią wypadki osób starszych.

Obszar tematyczny z zakresu bezpieczeństwa seniorów zamyka tekst Beaty Szafran, odnoszący się do wybranych zagadnień postępowania egzekucyjnego, w wyniku którego seniorzy mogą dochodzić swoich praw. Autorka skupia się na środkach prawnych, jakie należy podjąć w przypadku, gdy osoba star-

sza z różnych przyczyn zostanie oszukana. Niewątpliwie lektura tego artykułu może stać się pomocą i wsparciem w sytuacji, gdy człowiek starszy padnie ofiarą oszustwa i zdecyduje się dochodzić swych roszczeń na drodze prawnej.

Kolejnym ciekawym i wartym uwagi obszarem tematycznym monografii jest tzw. e-świat i nowoczesne technologie. Pole tematyczne otwiera tekst Bartłomieja Stopczyńskiego, który porusza zagadnienie internetu wśród seniorów. W tekście autor przeprowadza charakterystykę genezy globalnej sieci internetowej w aspekcie ogólnym, porusza problematykę obecności seniorów w mediach społecznościowych. Omówiono tu istotną kwestię, jaką stanowią zakupy online dokonywane przez osoby starsze. Poruszono mało poznaną kwestię internetu a rzeczy w odniesieniu do osób starszych, tzn. kwestię produktów oferowanych za pośrednictwem świata online. Zarysowano potencjalne możliwości i zastosowania, które generuje internet rzeczy z perspektywy ludzi starszych.

Następny tekst autorstwa Grzegorza Ignatowskiego porusza problematykę używania smartfonów przez osoby starsze. Autor skupia się tu zarówno na negatywnych aspektach używania telefonów komórkowych ludzi starszych, ale także na szeregu pozytywnych możliwości, jakie starszym osobom dają telefony komórkowe. Dzięki zaprezentowaniu obu tych kwestii autor uzyskał ciekawe porównanie, które może spodobać się i zwolennikom, i zagorzałym przeciwnikom nowoczesnych technologii.

Przedostatni tekst książki stanowi praca Dariusza Nowaka zatytułowana *Smartfon – miłość, a może przekleństwo?* Ten obszar tematyczny zamyka tekst Pawła Majchrzaka, który porusza problematykę uzależnienia od gier sieciowych wśród dzieci i młodzieży – ku przestrodze seniorom. Tekst odnosi się także do osób młodych, nie tylko do ludzi starszych, i porusza problem uzależnienia od smartfonów czy uzależnienia od środowiska online, przybliża, jakie rodzaje terapii oraz działania profilaktyczne należy podjąć, aby przeciwdziałać uzależnieniu od telefonu komórkowego, nie tylko jeśli mowa o osobach starszych, lecz także o młodzieży oraz dzieciach, współcześnie tak chętnie korzystających z telefonów komórkowych. Artykuł pokazuje, że problemy w nim omawiane są nie tylko ważne z punktu widzenia osób młodych, lecz także ludzi starszych, co może stanowić doskonałą płaszczyznę do wspólnego dialogu oraz wymiany spostrzeżeń, jeśli mowa o prezentowanej tematyce (Ignatowski, Szymański 2019, s. 4–188).

Recenzowana książka może stać się cennym źródłem wiedzy dla studentów np. pedagogiki, przedmiotem rozważań jej subdyscypliny, czyli gerontologii, czy socjologii, która bada również problemy dotyczące osób starszych w aspekcie ich funkcjonowania społecznego.

Zdecydowanie warto podejmować tematykę dotyczącą zjawiska świata wirtualnego oraz nowych technologii, która poruszona została w książce *Starość – aktywność, bezpieczeństwo, Internet i nowoczesne technologie*, choćby dlatego, aby móc skutecznie przeciwdziałać w zakresie wykluczenia cyfrowego osób starszych.

Konkludując, omawiana pozycja literacka ma charakter interdyscyplinarny. Publikacja w moim przekonaniu może być doskonałą propozycją dla osób, które chcą oswoić tematykę starości w kontekście aktywności osób starszych, problematykę ich bezpieczeństwa, internetu i nowoczesnych technologii we współczesnym funkcjonowaniu seniorów, a także dla nich samych w celu wzbogacenia wiedzy o zjawiskach, zagadnieniach, które są przedmiotem niniejszej książki. Monografia może także stanowić doskonałą lekturę dla osób, które zajmują się edukacją seniorów, a także tych, którzy edukują innych z zakresu tematyki starości i zjawisk, jakie ów proces generuje. Warto podkreślić, że przyswajając zagadnienia zawarte w niniejszej publikacji, czytelnik może przypomnieć sobie i dokonać refleksji nad problemem starości i trudnymi zjawiskami z nim związanymi, ale jakże ciekawymi dzięki niniejszej książce.

## BIBLIOGRAFIA

- Ignatowski G., Szymański S. (red.) (2019), *Starość – aktywność, bezpieczeństwo, Internet i nowoczesne technologie*, Łódź: Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk.

DARIA ROGOWSKA – Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 18.07.2020

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 4.12.2020

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 30.12.2020



# Studia Pedagogiczne

---

Problemy społeczne,  
edukacyjne i artystyczne

WYDANIE SPECJALNE – TOM 37



Wydawnictwo  
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego  
Kielce

2020





# Researches & statements





CEZARY KURKOWSKI

ORCID 0000-0001-9634-1480

KATARZYNA BIAŁOBRZESKA

ORCID 0000-0003-4105-2475

## Sustainability and effectiveness of social force activated under the participation in social and cultural projects implemented in Warmia and Mazury

Trwałość i efektywność sił społecznych aktywowanych w ramach uczestnictwa w projektach społeczno-kulturalnych realizowanych na terenie Warmii i Mazur

doi: 10.25951/4388

### Introduction

Warmia and Mazury is a region perceived by the public as a charming place, with outstanding tourist and recreational value. It is known as the land of a thousand lakes, although, in fact, their number exceeds two thousand. For the visitors to the area, it is a venue for rest and relaxation, while for the inhabitants of the region it is a place where they have to deal with many existential problems on a much larger scale than in the other parts of Poland. The problems they often face include high unemployment, poverty, low income, internal and external emigration, rural depopulation, communication exclusion, impaired access to cultural goods and the Internet, and other problems. In addition, there is much less social cohesion or willingness to take action for the local community. The Warmians and Mazurians are less integrated and less involved in building civil society and developing their local communities. Consequently, many socio-cultural projects are being implemented in Warmia and Mazury to stimulate local communities to act. The project facilitators often encounter several barriers in their implementation resulting from the fact that the contemporary inhabitants of Warmia and Mazury form a post-migration community which has been formed as a result of the influx of various population groups into these areas and has a multicultural and diverse attitude towards its place of residence.

The interest in the issue of sustainability and effectiveness of social force activated within the framework of social and cultural projects carried out in the Warmia and Mazury region has been influenced by both subjective and objective factors. Subjective reasons are dominated by a desire for a better understanding of the conditions leading to less social activity and the willingness of the inhabitants of Warmia and Mazury to undertake community actions. Socio-cultural project activities are being implemented in all regions of Poland, but their impact on the activation of project participants in Warmia and Mazury seems to be lower. The objective reasons for the decision to carry out research include clear gaps in scientific research identifying the category of social force with regard to their practical implementation. In order to examine the conditions related to environmental factors influencing the course and results of socio-cultural project activities carried out in rural and small-town areas of Warmia and Mazury, it is impossible to disregard knowledge of social and historical conditions. The impact of these conditions is crucial for the understanding of the creation of a new regional identity for Warmia and Mazury.

The aim of this paper is to show the role played by project activities of a socio-cultural nature in the context of stimulation and sustainability of social force carried out in local communities in the Warmia and Mazury region in the assessment of the participants in those activities. In an attempt to clarify the subject of the research, it has been recognised that an important area in which processes to discover, trigger or support social force in local communities may emerge is the area of activities defined as project-based, with particular emphasis on projects of a socio-cultural nature. Therefore, the social impact of this type of activity on the ground (in this case in the Warmia and Mazury region) is the subject of the undertaken investigations.

The implementation of the presented research objectives required formulating questions enabling multifaceted identification of the subject of research. This paper will present the results of research answering the following research questions:

1. How do the respondents evaluate the role of social leaders in activating the local community?
2. What factors, in the opinion of the respondents, influence the sustainability of the community activity after the project has been completed?
3. How did the implementation of the projects translate into the dynamics of changes in social activity in the community?

The answers to the questions posed during the research provide a basis for the identification of basic conditions related to the stimulation of social force in local communities in the conditions of project activities.

The subject matter and the nature of the issues addressed required that a research strategy respecting its multi-faceted nature be adopted. The initial assumption was to recognise the opinions of the participants of the projects to which they are directed. Traditional survey studies (Babbie 2007, pp. 267–301) were used as the basic method, which allows the identification of trends appearing in the studied areas and to observe their changes, depending on selected factors. This activity requires the planning of a specific way of constructing research tools, which allow for the aforementioned combinations. An original research tool was developed for the study: a questionnaire addressed to project participants. An anonymous questionnaire survey was carried out in the period from October to December 2018. 86% of the respondents filled in the paper questionnaire, while the remaining 14% of the respondents filled in the same questionnaire online, through the free Google Forms web application. Quantitative data collected during the surveys were analysed using methods of descriptive statistics and non-probabilistic sampling. It was a deliberate choice and was based on making choices based on specific criteria adopted by the researcher using knowledge of the population under investigation and in accordance with the stated purpose of the study (Babbie 2007, pp. 204–205). Non-probabilistic sampling is a popular type of sampling often used in social research. In this project, it concerned the selection of a pool of socio-cultural projects carried out in the years 2008–2018 in small towns in Warmia and Mazury. Here, the research sample consisted of all of the participants in the selected projects. Considering the nature of this selection, during the analysis of the obtained empirical material, special care was taken when generalising the conclusions from the data obtained in this manner (Babbie 2007). The research carried out in villages and small towns in Warmia and Mazury involved 175 participants of socio-cultural projects.

### Warmia and Mazury – a region shaped by history

In order to examine the conditions related to environmental factors influencing the course and results of socio-cultural project activities carried out in rural and small-town areas of Warmia and Mazury, it is impossible to disregard the knowledge of social and historical conditions. The impact of these conditions

is crucial for the understanding of the creation of a new regional identity for Warmia and Mazury.

Warmia and Mazury is a region that has been subject to many political and administrative changes over the centuries and, consequently, social changes. Comprising two separate historical lands – Warmia and Mazury – it is now seen as a single entity, which was triggered by the post-war treatment of this region as a “Regained Land”. The transformations that significantly affected the formation of the community living in the area in its current form took place in different dynamics and were extremely complex. The difficult inter-war period, the chaos of World War II and the turbulent post-war years have stimulated processes of social mobility unparalleled in other parts of the country (Domagała, Sakson 1998). They provided the basis for building a specific social and economic structure and the social force balance.

The end of the Second World War led to great destruction in the areas of present-day Warmia and Mazury, both in terms of material and demographic resources. The advancing front caused significant damage in both urban and rural areas. The devastation concerned primarily infrastructure, ruined by the retreating Wehrmacht troops as well as the devastation and looting of the Soviet army. Towns were more than 50% destroyed in terms of the building construction, gas, sewage, water and electricity systems. There was also little left of industry, with losses estimated at 80–90% in individual sectors. The situation in agriculture was equally difficult. The greatest losses were recorded in farm buildings, where about 20% of all farms were damaged or completely destroyed and livestock was scarce (Gieszczyński 1999).

The population living in the region was also extremely affected. Before the Soviet offensive, East Prussia had a population of 2.3 million, while in March 1945 only about 400 thousand of them remained, which accounted for about 17% of the previous population (Gieszczyński 1999). This was mainly the result of the forced evacuation of the German population fleeing the approaching second Belarusian Front. This exodus of residents resulted in numerous civilian casualties. But there were also many victims among the German population, who decided to stay in their ‘small homelands’, and among the Warmians and Mazurians, who, even if they spoke Polish, were treated as Germans by the Russians.

The rule of the Soviet military commandants, which lasted until the end of summer 1945, also had a devastating influence on Warmia and Mazury, although the Polish administration officially took over in May. This period of several months is often described by historians as the most difficult time in the history of modern Warmia and Mazury.

The deserted area of the Regained Territories soon began to be populated by settlers from various regions of pre-war Poland. The settlers came to the towns and villages of Warmia and Mazury in successive waves from mid-1945 to 1950. The year 1950 is referred to as the final date of the major settlement processes in Warmia and Mazury (Domagała, Sakson 1998). However, the so-called second repatriation should be also mentioned here, i.e. the mass transfer of people from the Soviet Union to Poland between 1956 and 1959. At that time, 26,500 Poles from behind the Bug River were settled in the Olsztyn region (Korejwo 2016).

Over the years, the mosaic of people with different territorial origins has been constantly changing in the lands of Warmia and Mazury. It was formed by four main ethnic groups. The largest community was made up of displaced persons from the so-called 'central' Poland, mainly from the Kurpie region and Mazovia (about 25% of the incoming population). The population of the borderland, consisting of repatriates from Vilnius and Volhynia, was represented by nearly the same number (about 22% of the settlers). The third-largest group was the native population (about 18% of the inhabitants). The fourth group consisted of the Ukrainian population from the south of Poland relocated in 1947 as part of the "Vistula" action, which represented about 10% of the population (Domagała, Sakson 1998). This ethnic and cultural mosaic was supplemented by Belarusians and Roma (Sakson 1998, p. 152).

In the years 1945–1949, the population movements administered by the State Repatriation Office involved 580,544 people, of which 273,882 were resettled from eastern lands and 306,662 from central Poland. Between 23 April and 14 August 1947, 24,072 people were deported to Germany. According to data of the State Repatriation Office, from the beginning of the action until the end of 1948, 65,398 Germans were displaced, and by the end of 1950, 71,931 people of German nationality left Warmia and Mazury (Achremczyk 1992, pp. 51–65).

To summarise this complex situation, it can be concluded that after the end of the Second World War in Warmia and Mazury, state, political, economic, religious, population and national relations radically changed.

### Creating the regional identity of the "new Warmians and Mazurians"

Warmia and Mazury is a young region in social and cultural terms. After the Second World War and the modification of Poland's borders, the predominant East-Prussian regionalism in the area disappeared quite rapidly. However, the

process of gradual identification of successive generations of new inhabitants of these lands with their region commenced. Regionalism, understood as a social movement based on regional culture, history and the needs and aspirations of the inhabitants, is particularly important in the process of seeking their own identity by local communities, building a system of values, undertaking local civic initiatives and developing regional self-government (see: Poniedziałek 2011, p. 52).

This complex social process is taking on a special shape in the case of this region and especially applies to national relations in Warmia and Mazury. Their characteristic feature was the double-track nature of the processes taking place in this area. On the one hand, it was the disintegration of entire local communities made up of the former inhabitants of the area, i.e. Germans, Warmians, Mazurians, Jews and Russian Old Believers. On the other hand, processes of shaping new local communities were initiated. These communities were largely made up of the various population groups that came to this region after 1945, and their construction is characterised by its extraordinary complexity and varied dynamics (Domagała, Sakson 1998, p. 6).

The indigenous population after 1945 was a demographically old and feminised group, and significantly differed in its structure from the incoming population. The population was over 80% rural (Sakson 2001, p. 16). However, due to the specificity of the region, two-thirds of the incoming population also settled in rural areas, creating a mosaic of different nationalities and cultures. The social climate was difficult. It was dominated by distrust towards “others”, towards neighbours, who often presented unknown customs and based their community on different relations and principles. The resettlers brought with them their regional identity and customs which, for a long time, served as a substitute for their abandoned homelands. They lived with a sense of temporariness and lack of roots for many years, still not sure that Warmia and Mazury would really become their home.

For this reason, among other things, antagonisms dominated the first period of creating local and regional ties, leading to the isolation of individual groups and the formation of prejudices and stereotypes.

Over the years, the groups of displaced persons underwent processes of gradual stabilisation, adaptation and social integration with varying dynamics and patterns (Sakson 1998, p. 48). An important element, and an initial stage of integration, is adaptation – implying adaptation processes mainly toward the material conditions of the new environment. It is also accompanied by social processes involving the mutual observation of the cultural behaviour of



different groups living in the same territory, which usually becomes the starting point for reducing mutual distrust and breaking down barriers.

The researchers point to the four most important features of the demographic development of the society of Warmia and Mazury in the post-war period which emerged from the analyses. The first to be mentioned is the region's 'youth' resulting from the high birth rate. The second and third characteristics are related to 'migration', i.e. the considerable spatial mobility of the population. The former concerns the nearest territory, while the latter involves a significant share of the region's population in foreign emigration. The fourth feature is the 'rural origin' of the population, which has an impact on its culture (Beba, Pijanowska 1998, p. 31).

The shape of the emerging post-war community of Warmia and Mazury was also influenced by the government policy, which was different with regard to the three groups: Poles, indigenous populations and representatives of national minorities (Germans, Ukrainians, Roma, Belarusians). In relation to the latter two groups, a policy of re-Polonisation or Polonisation was pursued, assuming full cultural and national assimilation of the refugees. In the case of the German population, the aim was to displace them. Meanwhile, in groups of Poles of different origins, the creation of new inter-group social ties was supported (Sakson 1998, p. 154).

The following decades contributed to the creation of a new regional identity, which was influenced by the mosaic of settler cultures and the history and culture of the indigenous Warmia and Mazury inhabitants. In this region, communities serving as a foundation for civil society were formed more slowly than in the rest of Poland.

The beginning of the 1960s started a period of gradual domination in the region of Warmia and Mazury of the so-called new social ties and a growing sense of social stability and integration (Sakson 1998, p. 265). This was manifested, among other things, in the levelling of cultural patterns and the building of mutual coexistence between different population groups in the region and in the establishment of relations between the Polish population and minorities. It was undoubtedly caused by the time that changed the 'temporary' approach of the displaced persons to their stay in the area and the generational change that followed. For the young generation born in Warmia and Mazury, the relations found here provided the starting point, not the social rules and structures brought by the settlers (their fathers and grandfathers) from the areas of their original settlement (Sakson 1998, p. 268). The research carried out in the Warmia and Mazury region during that period made it possible to identify

the essential manifestations of the integration process, which were indicated by the inhabitants themselves. These included, above all, mixed marriages, joint decision making, work for the benefit of the whole community, absence of nicknames and conflicts based on nationality, both among adults and children, assessment of people by virtue of their value rather than their national origin, close cooperation between young people in youth organisations and outside their structures (Sakson 1998, p. 269). While there were still some tensions between the various groups, a community was obviously emerging.

The analyses of processes related to the development of regional identity in Warmia and Mazury indicated the importance of dilemmas related to the national identity of its inhabitants. Despite the Polonisation activities carried out by the authorities and the diasporic nature of the national and ethnic minorities living here, it is often claimed that double or multiple identities, characteristic of the population of a socio-cultural border area, have developed among the residents (Sakson 1998, pp. 277–278). It was only in the 1980s and 1990s that the approach to the functioning of national minorities in Poland underwent significant changes. The period of Polonisation was finally closed by building a space for the fully-fledged functioning/living of national minorities throughout the country.

Contemporary inhabitants of Warmia and Mazury form a post-migration community, which has been formed as a result of the influx of various population groups into these areas, has a multicultural character and a varied attitude towards its place of residence. With regard to local and regional communities, it should be stressed that they are not the followers of regional structures, either of those found on the ground or those brought in by particular groups of the immigrant population. In this respect, they represent a conglomeration of different regional cultures.

### The role of social activation in creating social force in local communities

Involvement of human force and resources in the local community plays an important role in the development of that community.

The concept of awakening human force has its references in many European, mainly French-speaking countries. These concepts relate to socio-cultural animation or are located in the area of social welfare, in connection with social work – social animation (Szmagalski 1999, p. 270). Andrzej Olubiński stresses that important role in activating social force is played by

norms and rules of practical behaviour, such as respect for the value of each person and the creation of conditions and opportunities for the realisation of their developmental potential, recognition of the individual as an autonomous, active, creative, subject of change, and a belief in the positive change of the community by activating the forces inherent in it, enriching the life experience of individuals through their participation and involvement in solving various problems and directing social force towards transforming the community and having an influence on events. Researchers combine the concept of social strength with the categories of social support, environmental education and empowerment (Marynowicz-Hetka 2007, pp. 70–71). Social support includes undertaking specific targeted actions by some people for the benefit of other people or groups who, due to different circumstances, are in a difficult situation (Marynowicz-Hetka 2007, s. 70). Social support means the establishment of a relationship which may optionally include qualified professional activities or activities remaining outside the professional sphere.

Recently, an empowerment-related orientation (Gulczyńska, Granosik 2014, p. 16), referred to as “awakening human force” as a result of environmental impacts directed at individual individuals or social groups, has gained particular importance (Marynowicz-Hetka 2007, p. 71). Researchers place empowerment in the middle of two opposing perspectives: analytical, learning-related and joint community organisation to improve socio-economic living conditions (a perspective focused on fighting oppressive practices and institutional power) and practical, including learning resourcefulness to improve people’s living environment (a perspective focused on restoring social participation and integration) (Marynowicz-Hetka 2007, p. 71; Gulczyńska, Granosik 2014, p. 16). Practical sources of empowerment can be found in the environmental education concept proposed by Wiesław Theiss (1996). According to this researcher, this concept is based on two key ideas: comprehensive and lifelong education and the participation of the non-governmental sector, supporting the development of society and the state through various forms of activity by citizens, shaping their social identity and autonomy (Theiss 1996, p. 72). Thus understood community education consists of various activities and processes, including technical, educational and organisational support for individuals and groups through community work, discovering local resources and forces and positive environmental factors, referred to as empowering, or bringing people and groups together to take community action, which can ultimately contribute to community development (Theiss 1996, p. 72). Therefore, community education takes place in a space where educators and

social workers, as well as other representatives of the local community, such as local leaders or community animators, can take action.

The category of social force relates, consequently, to the process of reorganising the living environment of people, groups and communities based on their own strength (Marynowicz-Hetka 2007, p. 70). The concept of social activity, which makes an important element leading to the development of an individual's personality and serving to satisfy both personal and social needs, is inseparably linked to the activation and stimulation of social force in local communities. Activity leads to the personal development of the individual. It is the greater the more it serves the needs of the individual, referring to the motivational aspect. Władysław Adamski identified two types of factors determining social activity, the first of which relates to the personal needs of the individuals involved (e.g. self-esteem, the need for social recognition), and the second to the social needs reported by the work environment and social organisations to individuals (Górnikowska-Zwolak 1992, p. 216). Resources, which should be developmental for the individual or group, play an important role in developing the activity in local communities. Agata Cudowska, referring to the social environment, points to the following groups of resources:

1) types of social interactions; 2) the level of awareness of individuals, families and the local community, enabling undertaking joint undertakings and overcoming crisis situations; 3) strength of social bonds in the environment and social support network; 4) the level of integration and capacity of the environment to address social issues (...); 5) actions taken in the local environment in order to strengthen its continuity and stability (Cudowska 2017, p. 207).

Local communities require animation and social animators, and there is a need for actions aimed at stimulating hidden and overt social, individual and group forces in order to overcome passivity, cocooning or alienation of individuals and communities. This is where the socio-cultural animation emerges, which is intended to unite, bind and link local communities. Animation means

an internal process within the personality of the human being which not only revives, activates and stimulates action, but above all, reveals within itself creative forces, creative possibilities and opportunities for expressive behaviour (...) is a process of self-discovery (Kargul 2012, p. 157).

Contemporary animation is aimed at the transformation of value systems, activating community social force as a stimulus for social and cultural

transformation. In undertaking animation activities in the local environment, a common vision of the members of the group, setting out the direction of activities and changes we want to make in our own community, becomes extremely important. Well organised cooperation, as stressed by Bohdan Skrzypczak, is

a fundamental dimension of environmental intervention and consists in promoting values and creating conditions for shaping and developing social competences, thus facilitating the transition from individual to collective actions and from adaptation to anticipation of new social solutions (Skrzypczak 2006, p. 81)

– which leads to the development of the local community. The effects of the animation activities are, above all, an increase in knowledge, expansion of the information field, development of skills, changes in attitudes, changes in the hierarchy of values and changes in cultural patterns. The consequences of these efforts include activity, creativity, social affiliation, sociocentrism, innovation in action, inspiration of action, etc. (Włodarczyk 2017, pp. 160–161). The aim of an animation activity is to create conditions to enable individuals and social groups to reveal hidden creative forces, to stimulate expression and to shape interpersonal bonds and ties with the world of nature and culture (Jedlewska 2003, p. 34), to form an attitude to social activity in the environment. The activity in the field of animation is a space where intergenerational meetings of various cultures, views, thoughts and visions take place. It is a place to build/create/construct/consolidate relationships in various implications, including local – social community, local – global institutions, participants – animators, animators – local community or participants – local community.

The promoter, the creator of animation activities is an animator, acting in various professional or social environments. An animator is “a person who knows how to animate, stimulate action, try to breathe in the soul, creating an atmosphere in which everyone can be themselves, trying to give meaning to interpersonal relations by enabling people to truly communicate” – Józef Kargul (1997, p. 133), is a “catalyst for change” (Skrzypczak, Jordan 2003, p. 15). In undertaking activities for the benefit of local communities, an animator may rely on two variants of work: passive and active. In the first case, the individuals with whom the animator will interact will be the subject for him/her to be stimulated and shaped by influencing them. The animation activity will therefore focus on the implementation of different projects/activities/undertakings aimed at people, but without involving them in their implementation. In the second case, on the other hand, the animator reveals a subjective approach, which is

to see individuals as being able to act independently and take the initiative; this means openly and collectively participating in the process of changing/transforming the environment. Animators will, therefore, build and/or strengthen the environment and interpersonal relations, give energy to the participants to undertake activities for the benefit of the local community.

The role of social leaders in activating the local environment – results of own research

It is assumed that the role of project facilitators (animators) is to activate social force in individuals and social groups, and thus to stimulate pro-social attitudes and strengthen social bonds in the local community. The role of leaders is crucial for introducing a change and is very complex. It is important to establish relations and build ties with project participants, and to have a good understanding of the conditions of the local community based on the diagnosis. These skills, combined with the diversity of tasks and functions faced by the animator, including stimulating activity, activating interpersonal, intergroup and institutional relationships in the local community, appears to represent a difficult task to achieve.

The nature of the project activities undertaken by the animators has an impact on the assessment of the leaders' influence on activating the local community (chart 1). The greatest effects are brought about by the systematic, continuous impact on the participants of the projects, so the nature of the animators' work undoubtedly influences the course of socio-cultural changes, including the effects and durability of the animation. According to the participants, 57% of the project leaders worked with the community in a systematic, continuous manner. This is quite a large group, since up to 38% of the animators carried out their activities in a task-based manner, moving from one task to another. The nature of the activities undertaken by 5% of the project animators was perceived by the participants as episodic and, in this case, it is difficult to expect a lasting change in the environment. After all, change is a process, not a state.

The analysis of the research results shows that the participants of the projects assessed the impact of the projects in which they participated on stimulating local activity as very high (about 82% of responses) (chart 2). Only about 14% had difficulty in estimating this impact, and about 3% of the participants declared that the project did not affect the activation of local communities.

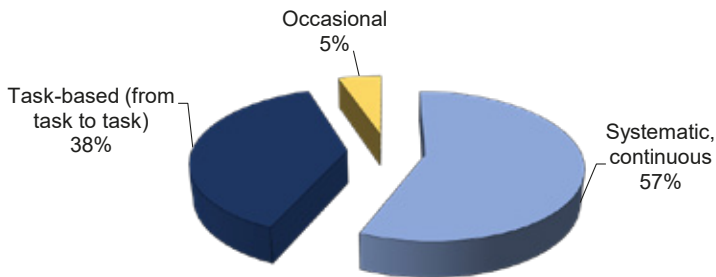


Chart 1. The nature of project activities – participants (N = 172)

Source: own research.

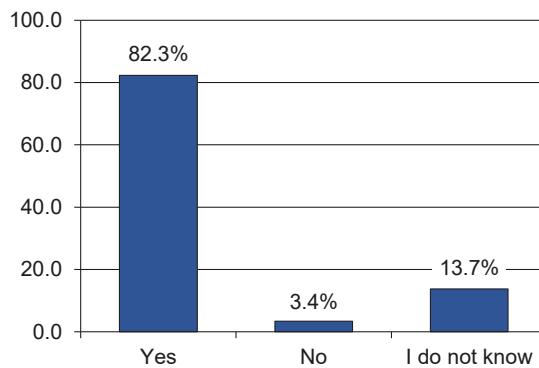


Chart 2. The effect of the project on stimulating local activities – participants (N = 174)

Source: own research.

The survey examined whether the organisers of socio-cultural projects managed to introduce changes in the local community (chart 3). According to nearly 70% of participants, the project facilitators were able to implement these changes. One in four of the participants (27%) had a problem with the opinion on this issue, while 5% declared that the animators did not make any changes in the environment.

The study made it possible to determine the extent to which, in the opinion of the respondents, the project activities translated into socio-cultural activation in the local community (chart 4). The study defined the degrees of impact of the project on activation, while a high degree meant that beneficial changes were introduced, the effects of which were noticeable both during the project

duration and are now noticeable; a medium degree meant that the changes introduced are still noticeable today, although to a lesser extent than during the project lifetime; and a low degree meant that changes were noticeable only during the project lifetime.

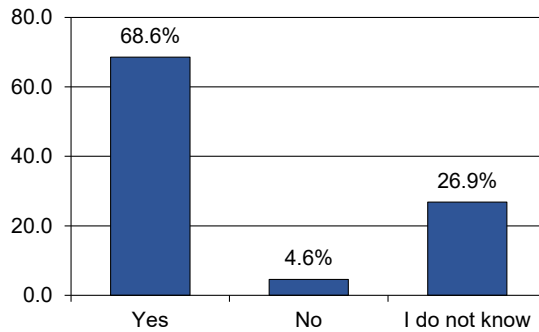


Chart 3. A change introduced in the local community by animators in the opinion of participants (N = 175)

Source: own research.

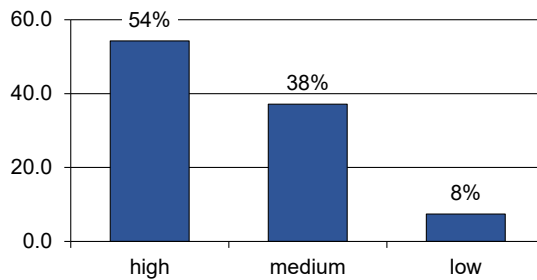


Chart 4. The effect of the project activities on social and cultural activation in the local community – participants (N = 173)

Source: own research.

In the surveyed group of project participants, more than half of the respondents, 54%, indicated that activation had a high impact on social and cultural activation in the environments where the projects were implemented. This result suggests that the projects have brought about positive, lasting change in more than half of the cases and have contributed to increased socio-cultural activity, even after the project activities were completed. A quite large



group (38%) were people who considered that the changes introduced are still visible today, although to a lesser extent than during the project lifetime. In turn, 8% of the respondents stated that the activation of the local community ended with the completion of the projects.

In view of the limitations related to the length of publication, the authors arbitrarily chose one of the variables – the age of respondents. The age of the respondents significantly affected the perception of the extent to which the project activities translated into community activation.

The analysis of the research results shows that the project activities received the highest rating in the youngest age group. In their opinion, the impact of the project has translated into positive changes both during the project and at present. Less than a third of young people rated the examined effect as average. Participants aged between 21 and 60 similarly assessed the extent to which the project affected activation. Seniors were the most sceptical group as regards the extent of the impact. Only one-third of them declared that they saw the effects of the project reflected in an increase in social activity in the environment (chart 5).

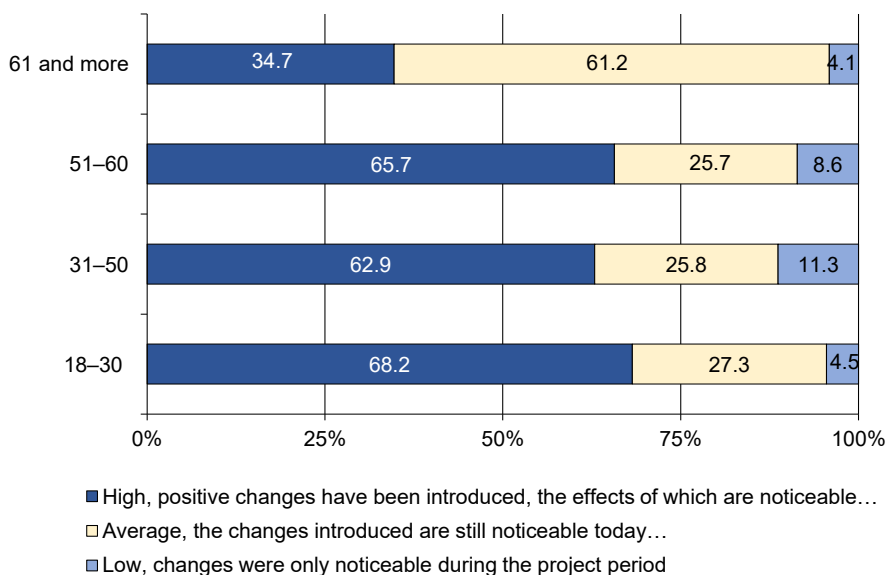


Chart 5. The extent to which the project activities have translated into socio-cultural activation in the local community and the age of project participants (N = 168)

Source: own research.

## Factors affecting the sustainability of environmental activity after project completion

The research shows that many factors influence the sustainability of community activities after the project is completed. The table 1 shows the most important of them. It can be concluded that the participants most often considered that the lack of project financing is the main factor affecting the decrease in the sustainability of activities after the end of the project (80.4% of the responses). In the second place, the respondents considered that the sustainability of the activities was influenced by the withdrawal of animators/project facilitators from the activities (68.1% of the responses).

Table 1. Factors affecting the sustainability of the activity after the end of the project – participants (N = 175)

Factors affecting the sustainability of the activity	Affected	Did not affect
End of project financing	80.4%	19.6%
Withdrawal of animators (project facilitators) from activities	68.1%	31.9%
Absence of local leaders willing to continue the activities undertaken in the project	63%	37%
Absence of leaders willing to sustain the activity in the local community	61.8%	38.2%
Impossibility of using the existing base	54%	46%

Source: own research.

In the third place, the participants pointed to the absence of leaders who would like to maintain activity in the local community (63% of responses). In the case of the respondents, the indicator of a lack of local leaders who would like to continue the activities undertaken in the project was ranked fourth. The last element affecting the sustainability of activity is the indicator concerning the inability to use the existing base. This problem is recognised by more than half of the participants.

Leaders significantly affected the sustainability and effectiveness of the stimulated social force, as reflected in the activity of individuals and social groups. The analysis of the research results indicates that almost half of the animators during the project activities focused on strengthening both existing leaders and creating new ones (chart 6).

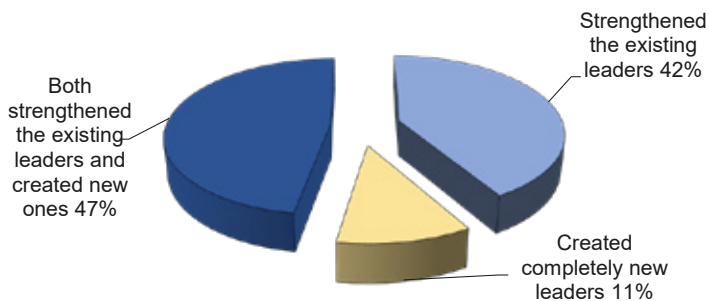


Chart 6. The impact of project facilitators on the creation of leaders/activists in the local community – participants (N= 173)

Source: own research.

In almost 11%, the animators focused on creating completely new leaders in the community. 42% of the animators did not search for new leaders while implementing the projects but focused on strengthening the existing ones.

#### Impact of project implementation on the rate of changes in social activity in the community

The analysis of the research results shows that participants see a high dynamics of changes in the local community, resulting from participation in socio-cultural projects (table 2).

Table 2. Dynamics of changes in the local community brought about by participation in a socio-cultural project – participants (N= 175)

Factors determining the change in the community	Change	No change
Improved cooperation between community members	95.9%	4.1%
Increased social awareness	94.8%	5.2%
Increased social activity	93.9%	6.1%
Use of creative potential of individuals from the local community	91.5%	8.5%
Established cooperation with other organisations and institutions	91%	9%
Use of resources/environmental assets	89.3%	10.7%
Involvement of existing creative groups	89.1%	10.9%

Source: own research.

The participants indicated in the first place (95.9%) that participation in the project had an impact on improving cooperation between members of the community, i.e. greater social integration and better communication within the group. In the second place (94.8% of responses), the respondents indicated a high range of changes in the environment, understood as raising public awareness. In third place (93.9% of responses), the respondents reported a change related to the increase in social activity after the end of the project as an effect of the project participation. Nearly 94% of the participants indicated an increase in social activity. A slightly lower number of participants (91.5%) observed high dynamics of changes regarding the use of the creative potential of individuals from the local community. Over 91% of the respondents declared that their participation in the project had an impact on establishing cooperation with other organisations and institutions. 89.3% of respondents noted the use of resources/environmental assets. The involvement of existing creative groups in project activities was ranked last. However, it should be emphasised that this was still nearly 90% of responses although this concerns the smallest number of responses.

The variable differentiating the answers provided by the respondents as regards changes in the local community resulting from project activities is age. The youngest participants of the projects noted the largest range of changes in the community. Nearly 61% of people in this group marked a large extent of growth in the category “Increased social awareness”, there was no person in this group who did not observe these changes (chart 7).

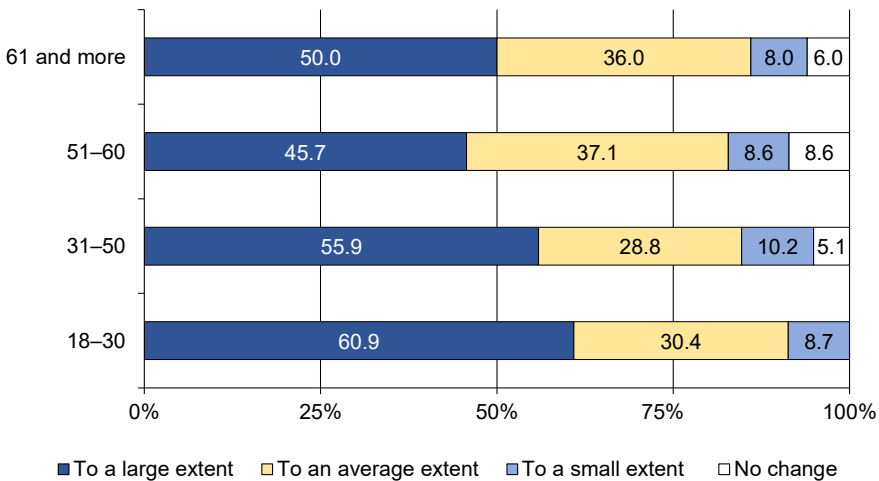


Chart 7. Increased social awareness and age of project participants (N = 167)

Source: own research.

Similarly, in the category “Improved cooperation between community members”, more than 70% of people aged 18–30 indicated a wide range of changes; while such responses were also provided by about 50% of respondents in the other age categories. It is also worth emphasising that none of the youngest respondents indicated the category “No change” (chart 8).

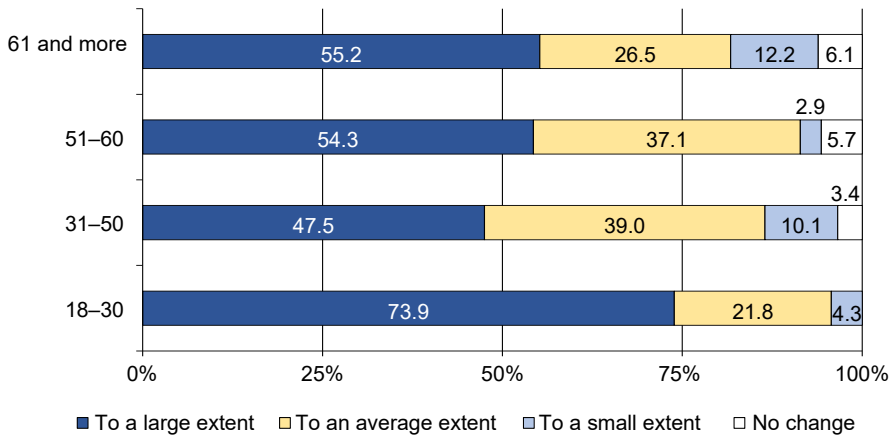


Chart 8. Improved cooperation between community members and the age of project participants (N = 166)

Source: own research.

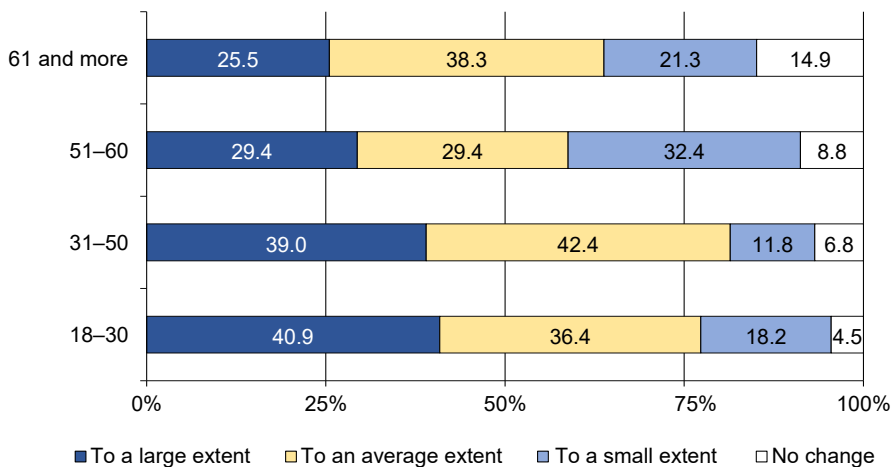


Chart 9. Established cooperation with other organisations and institutions (N = 162)

Source: own research.

Moreover, the youngest respondents (40.9% of responses) much more frequently than the other age groups observed a high dynamics of changes after completion of the project as regards establishing cooperation with other organisations and institutions. This opinion is shared by 39% of people aged 31–50, 29.4% of people aged 51–60 and 25.5% of people over 60 (chart 9).

A large range of changes concerning the use of the creative potential of individuals from the local community was reported by half of the respondents in the 18–30 age group (chart 10).

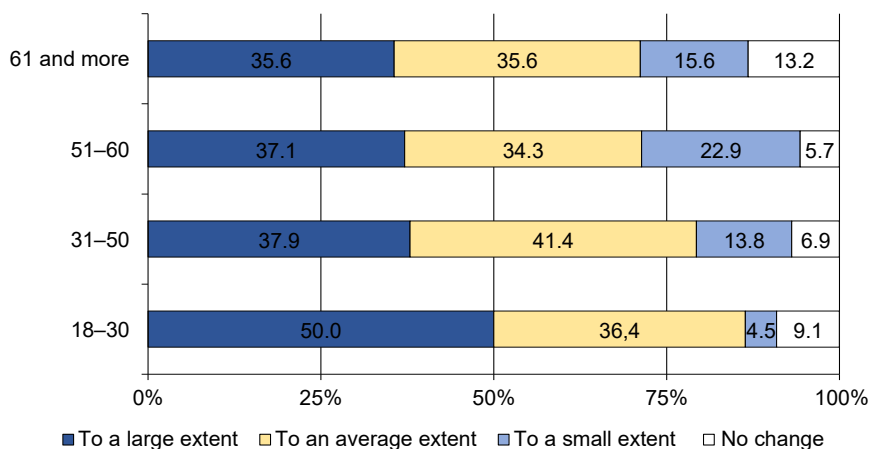


Chart 10. Use of creative potential of individuals from the local community (N = 160)

Source: own research.

The remaining age groups accounted for about 35.6–37.9% of the responses. The youngest respondents (about 61% of responses) observed that the project has brought many changes leading to increased social activity. It can therefore be concluded that the change in the local community that takes place after the project is completed is most noticeable by the youngest respondents.

## Conclusions

This paper analysed the living environment of the Warmians and Mazurians in villages and small towns from the perspective of social and historical changes after World War II. The creation of a new regional identity was considered to have had a crucial impact on the current level of social activity in the region. The research carried out shows the effects in the context of the sustainability

and effectiveness of the stimulated social force brought about by conducting socio-cultural projects in the villages and towns of Warmia and Mazury. To summarise, it can be assumed that one of the clearest indicators of the activation of social force in the local community is the stimulation of activity among its inhabitants. The analysis of the results of the research shows that, in the opinion of the respondents, carrying out projects of a socio-cultural nature had a positive impact on stimulating this activity. More than two-thirds of the participants in the projects considered that the project facilitators managed to introduce changes in the local environment with only episodic indications suggesting its absence. More than half of the respondents considered that the impact of the project activities on social and cultural activation in the local community was high. This impact was rated lower only by people over 61 years of age as compared to other age groups. It is also important to point out that, in the opinion of project participants, the majority of animators focused on introducing a permanent change in the community, i.e. one that will not expire after the project is completed. Three-quarters of the participants stated that the project facilitators created or strengthened leaders/activists. In the opinion of this group, during the implementation of projects, the existing leaders were strengthened and new ones were created. Just as important as discovering or stimulating social force is their sustainability in the community. The research has succeeded in ranking the factors that may adversely affect the sustainability of activity in the local community after the projects are completed. The data obtained demonstrate that participation in socio-cultural projects brings significant changes concerning both the creation of social force in the local community and the improvement of their effectiveness and sustainability.

## REFERENCES

- Achremczyk S. (1992), *Historia Warmii i Mazur. Od pradziejów do 1945 roku*, Olsztyn: Ośrodek Badań Naukowych w Olsztynie.
- Babbie E. (2007), *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Beba B., Pijanowska J. (1998), *Demograficzne uwarunkowania rozwoju kultury na Warmii i Mazurach*, w: B. Domagała, A. Sakson (red.), *Tożsamość kulturowa społeczeństwa Warmii i Mazur*, Olsztyn: Ośrodek Badań Naukowych w Olsztynie.
- Cudowska A. (2017), *Twórcze orientacje życiowe. Zdrowie i dobrostan*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Domagała B., Sakson A. (red.) (1998), *Tożsamość kulturowa społeczeństwa Warmii i Mazur*, Olsztyn: Ośrodek Badań Naukowych w Olsztynie.

- Gulczyńska A., Granosik M. (red.) (2014), *Empowerment w pracy socjalnej: praktyka i badania partycypacyjne*, Warszawa: Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
- Gieszczyński W. (1999), *Państwowy Urząd Repatriacyjny w Osadnictwie na Warmii i Mazurach*, Olsztyn: Ośrodek Badań Naukowych im. W. Kętrzyńskiego.
- Górnikowska-Zwolak E. (1992), *Aktywność i aktywizacja*, w: A. Radziejcz-Winnicki (red.), *Pedagogika społeczna u schyłku XX wieku*, Katowice: ZSPM-Press.
- Jedlewska B. (2003), *Animatorzy kultury wobec wyzwań edukacyjnych*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Jordan P., Skrzypczak B. (2003), *Kim jest animator społeczny?*, Warszawa: Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL.
- Kargul J. (2012), *Upowszechnianie. Animacja. Komercjalizacja kultury*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Korejwo M. (red.) (2016), *„Druga repatriacja” ludności polskiej z ZSRR na Warmii i Mazurach*, Olsztyn: Ośrodek Badań Naukowych im. Wojciecha Kętrzyńskiego w Olsztynie, doi:<https://doi.org/10.26774/rzz.203>.
- Marynowicz-Hetka E., Piekarski J., Cyrańska E. (red.) (1998), *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Olubiński A. (2001), *Siły społeczne – szanse i mity*, w: A. Przeclawska, W. Theiss (red.), *Pedagogika społeczna, pytania o XXI wiek. Pamięci Profesora Ryszarda Wroczyńskiego*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Poniedziałek J. (2011), *Regionalizm na Warmii i Mazurach*, „Studia Regionalne i Lokalne”, 4, (46).
- Sakson A. (1998), *Stosunki narodowościowe na Warmii i Mazurach 1945–1997*, Olsztyn: Instytut Zachodni.
- Skrzypczak B. (2006), *Metoda animacji społecznej – zasadnicze aspekty praktyki edukacyjnej*, w: W. Theiss, B. Skrzypczak (red.), *Edukacja i animacja społeczna w środowisku lokalnym*, Warszawa: Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL.
- Szmagalski J. (1999), *Siły ludzkie*, w: D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa: Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL.
- Włodarczyk E. (2017), *Animacja społeczna w kontekście bierności i jej przełamowania*, w: K. Segiet, K. Słupska, A. Tokaj (red.), *Animacja w środowisku. O potrzebie kreowania działań lokalnych (teoria a praktyka społeczna)*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

## SUMMARY

Warmia and Mazury is a young region in the social and cultural sense, creating a post-immigrant community that was formed as a result of the influx of various population groups to these areas. The article describes the process of creating a cultural identity



in Warmia and Mazury and the role of social activation in building social forces in local communities. This article aimed to show the role played by socio-cultural project activities in the context of stimulation and sustainability of social forces conducted in local communities in the areas of Warmia and Mazury in the opinion of the participants of these activities. These analyses were based on empirical studies.

**KEYWORDS:** local environment, social forces, social and cultural projects, Warmia and Mazury

## STRESZCZENIE

Warmia i Mazury to region młody w sensie społecznym i kulturowym, tworzący społeczność postmigracyjną, która ukształtowała się w wyniku napływu na te obszary różnych grup ludności. W artykule opisano proces tworzenia się tożsamości kulturowej na ziemiach Warmii i Mazur i rolę, jaką gra aktywizacja społeczna w budowaniu sił społecznych w środowiskach lokalnych. Celem niniejszego artykułu było ukazanie roli, jaką odegrały działania projektowe o charakterze społeczno-kulturalnym w kontekście pobudzania i trwałości sił społecznych prowadzone w środowiskach lokalnych na terenach Warmii i Mazur w ocenie uczestników tychże działań, na podstawie badań empirycznych.

**SŁOWA KLUCZOWE:** projekty społeczno-kulturalne, siły społeczne, środowisko lokalne, Warmia i Mazury

CEZARY KURKOWSKI – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

KATARZYNA BIAŁOBRZESKA – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 15.12.2020

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 16.01.2021; 4.01.2021

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 10.02.2021





MAŁGORZATA KALISZEWSKA  
ORCID 0000-0002-6704-3836

BARBARA KLASIŃSKA<sup>1</sup>  
ORCID 0000-0002-7017-8766

## The conditioning of hermeneutic competences of students of pedagogy<sup>2</sup>

Uwarunkowania kompetencji hermeneutycznych studentów pedagogiki

doi:10.25951/4389

### Introduction

This text resulted from the belief that the students of pedagogy should acquire, on top of other competences contributing to the improvement of the quality of their professional skills, the hermeneutical competences, which in essence mean understanding of exceptional situations and people, as well as applying general knowledge in specific circumstances. They are expressed both in rational and reflective adaptation and continuation as well as in willingness to change, in a critical evaluation of the current affairs and confident design and responsible implementation of new ideas. In the case of students these include various skills that affect both the process of studying and the future performance in their profession, such as understanding and interpreting the situation bearing forming qualities, empathy, reflectiveness, recognizing duality, handling closeness and distance, oscillating between knowledge and ignorance, certainty and uncertainty, between theory and practice. The action research and participant observation described in the article enabled the author to distinguish significant determinants facilitating (or impeding) the acquisition of hermeneutical competences by the students during classes.

---

<sup>1</sup> Autor korespondencyjny.

<sup>2</sup> Praca powstała ze środków na badania statutowe „Uwarunkowania kształtowania kompetencji komunikacyjnych i hermeneutycznych studentów pedagogiki – przyszłych pedagogów i nauczycieli”, realizowanych w Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach.

## The meaning and functions of hermeneutical competences in the light of reference literature

As the description of the hermeneutical competences of the (future) guidance counsellors is not very frequently encountered in the reference literature the first step was to determine its meaning. Therefore the theoretical premises behind the acquisition and improvement of these competences state that one of the propedeutic, but also essential postulates, is not only the one claiming the competences should be perfected in academic training, but above all the one stating that the essence of the above is found in the harmonious, vertical and horizontal combination of knowledge, skills, values and attitudes, interests, talents and physical as well as mental aptitude (Gołębniak 1998; Krajewska 2004).

The reference literature in Poland does not distinguish these competences by their name, they exist and are assigned to different groups of skills and capabilities, although the term did appear several times as self-evident, rather in popular understanding in a few studies related to philosophy, translatology and computer games (Piecychna 2014; Bukowski 2012). Their description was also a part of a cognitive study on the philosophy of nature, where these competences are of non-anthropocentric character (Urbaniak 2017).

Marcin Urbaniak asserted that according to Heidegger

each human being is a priori hermeneutical, because he always somehow understands himself in terms of its own existence and the reality around him. Only then this individual asks questions (understanding at least the context of they are asking about), explains, defines and describes whatever has been understood. Understanding as grasping the meaning seems to be the primary act or process continuously present as part of the cognitive activity. Only the second step is (2) to focus on a given phenomenon or fact and provide an explanatory description of it, e.g. by the means of phenomenological reduction. The last step would be to reduce the described facts to its general nature or sense in order to develop the knowledge up-to-date. While (1) the primordial state of understanding of the world (given to the subject passively) is the specificity of human existence, (2) the second step is made possible by the intentional nature of the objective activity (Urbaniak 2017).

Moreover, Heidegger claims that hermeneutical competences are not epistemological, but ontological. We can mention the following: an understanding of the way of life, involvement in the world, its meaningful ordering, a tendency to anticipate, apply the assumptions and preliminary pre-understanding, “these are exploratory behaviours (capturing or establishing

the meanings); species-specific understanding of the surroundings; an ability to establish dialogue, understanding, cooperation, and thus activities, which H.G. Gadamer defined as “hermeneutical approach” (Urbaniak 2017, p. 28).

Urbaniak claims that in the light of literature provided by outstanding hermeneutics researchers, “hermeneutical competences can also be defined as a collective term for the cognitive and living abilities, enabling ‘a vivid/intense movement of thoughts constantly going beyond themselves’” (Urbaniak 2017, p. 28). Gadamer distinguishes: conveying the acts of cognition by the linguistic and cultural media, circular and interpretative consciousness, entering relations based on dialogue (Urbaniak 2017, p. 31).

On the other hand, according to Ricoeur, hermeneutical competence is all about “the practical area – they are an active interpretation of cultural acts, such as symbols, discourses, narratives or myths” (Urbaniak 2017, p. 35). We can then say, in a more general sense, that hermeneutic competences

are the link between the cognitive experiences of institutionalisation, codification, normativisation and notionalisation of the world (the effect of the competence functioning), and the primeval, existential features of the object of natural origin (primary pre-understanding, being-in-the-world, linguistic cognition). This constitutes an everyday experience of creative interpretation of stimuli arriving from the surrounding, the interpretation of which is not a creative autonomy and freedom – it is developed by individual framework of experiences the object has gained so far as well as its knowledge (Urbaniak 2017, p. 43).

However, in the theory and practice of translation we do not find a definition, yet we do come across explanations, which indicate that the competence is called either a translation or expert competence, and that from the point of view of hermeneutics values are an integral part of the aforementioned and must be reflected upon by the translator. Moreover, they are expected to be hermeneutically engaged, be familiar with the culture of the country the language of which they are translating, be able to connect with the text, listen to it attentively in order to understand its message (Bukowski 2012).

Some definitions and descriptions of hermeneutical competences and examples of their meaning and measures of development can be found in German literature. According to the sociologist and pedagogue H.-Ch. Koller, the essence of hermeneutical competences is the understanding of the subjective and objective sense or the interpretation of meanings (contextuality, subjectivity) (Koller 2015) while in regard to sports pedagogy “seeing, understanding and properly interpreting the dilemmas between theory and

practice; this is the ability to use scientific knowledge in reaching the solution” (Schierz, Thiele 2002). Whereas in the pedagogy of religion: “The ability to understand the testimony of the past and contemporary generations and other cultures, especially biblical texts and reflecting this ability in the present and future” (Zimmerman 2005).

Renate Schwarz (2009) described hermeneutical competences in the aspect of care for the sick in a broad sense: She listed a number of behaviours characteristic of professional caretakers aimed at the person under their care as well as interactive actions towards them. There is a broad spectrum of knowledge concerning the interpretation of situations suspended between certainty and uncertainty and between scientific knowledge, based on experience and practical professional skills. It is also the capacity for in-depth reflection, both in terms of care and the following period, and the resilience manifested in accepting the reality even when it is not fully transparent and plannable, in enduring uncertainty and the ability to live in it, and in not trying to convince ourselves and others that we have everything under control. Moreover hermeneutical competences are not only limited to the individual elements listed here (Schwarz 2009, pp. 116–121), but are also a vertical-horizontal system composed of them. It is in their essence then to apply the knowledge not only routinely, but to reflect on it a little more, teeter between knowledge, and often also ignorance, being aware of the ambivalence found in the knowledge we have as well as being aware of paradoxes and ambivalences encountered in life and work, which are nevertheless continuously contributing to the permanent updating of our professional knowledge. These competences should lead to achieving enhanced skills and readiness for self-reflection, understanding of self as an active object, experiencing empathy and empathetic understanding of the Other. They should also be more conducive to a subjective/personal concentration on the person under care and on interpreting care as a feedback activity, as well as a dialogue and hermeneutical understanding of the circumstances of care. In brief, it is a question of **applying the professional and methodical knowledge available in various forms, to specific, and even exceptional circumstances and participating people and understanding them** (Koller 2006).

Professional action is based on many harmonized competences, therefore hermeneutical competences of different types are usually referred to in plural, although they also appear individually, which perhaps is the result of treating this competence either integrally (so in singular, e.g. without going into the resources of specific competences and skills and their interrelationships), or in a modular manner, recognising the different needs of different social oriented

professions for hermeneutical competences of various types and distinguishing in them the different stages of development or scientific detail, at the same time taking into account their mutual dependence, as none of the competences is ever isolated from others. Renate Schwarz comments on the subject as follows:

In fact, these competences are closely interlinked (...). For example, hermeneutical competence cannot be achieved without the social competence. Socio-structural competence requires a high capacity for reflection, which is also attributed to social competence. Social competence in turn implies the ability to think ethically and act morally. It is not possible to acquire professional care competencies without cognitive and ethical competencies, etc. The areas of competence overlap and only in combination enable professional action (Schwarz 2009, p. 110).

The descriptions of hermeneutical competences presented here simultaneously show the fundamental problems of social professions, which result from the dual, unclear and uncertain image of the contemporary world and the emergence of new aspects of social professions, related to coping with dilemmas and uncertainty in their performance. As a result, since the 1960s there has been a discourse pertaining to these professions, presenting the structural duality in professional action (Witkowski 2018). Slowly, instead of expert professionalism, we start having “professionalism enlightened by hermeneutics” (Dewe et al. 2001; Schwarz 2008).

This understanding of hermeneutical competences raises new challenges for authors and innovators of the educational process, if they want hermeneutics to find a new place in academic didactics and not be reduced only to text analysis techniques, but to enhance professionalism with new aspects and values.

Bogusław Milerski, a Polish pedagogue, recognizing the multitude of theoretical approaches to the process of education, included in his publications and especially his monograph (2010) references to the hermeneutical foundations of this process and categories such as understanding, interpretation and sense/meaning, which he considers to be a requirement of education meant to convey humanity, Education in this sense will not only teach measurable competences, “but also the hermeneutical ones linked to responsibility and capability to understand, read and form oneself and the world as meaningful wholes constituted by sense” (Milerski 2010, p. 11). This sentence from the first pages of the book became a direct impulse not only to search for descriptions of these competences, but also ways of complementing academic teaching with these important human “skills”, becoming significant as well in the university graduates professional career.

## Types and varieties of hermeneutical competence levels of people at different stages of life

Although we deal with hermeneutical competences of students of pedagogy and candidates for other social oriented professions, we must also realize that these competences are created at different stages of human life, so they are at different levels of generality and development.

As M. Urbaniak claims, hermeneutical competences are “above all the daily experience of creative interpretation of stimuli arriving from the surroundings” (Urbaniak 2017, p. 43), it is in his opinion limited (formed) by individual framework of the up-to-date experience and knowledge, by collective framework of cultural environment shared with others and “hermeneutic predispositions” identical for the entire human species as we have the “same phylogenetic source, structure and functions” (Urbaniak 2017, p. 43). The phylogenetic perspective is sometimes interesting and surprising for man.

However, in the ontogenetic perspective, i.e. individual human development the researchers have observed that some elements of hermeneutical competences are already present among primates and in the earliest stages of human childhood (Urbaniak 2017) and point to a great significance of the ninth month of a child’s life, as it is then we see the “Biologically inherent ability for cultural life (...), the ability to understand individuals of one’s own species emerges” (Tomasello 1999, p. 75, transl. by Urbaniak 2017, p. 75). The ability to understand the intentional actions of oneself and the other person and the ability to identify oneself with another person are features that indicate the uniqueness of a human being from the first months of life. Between the ninth and twelfth month of life, babies themselves seek to share their attention with adults when they see an object. In short, the human ontogenesis of hermeneutical structures emerges from the “biological ground”, but then develops and transforms on the cultural ground. Therefore, the development and improvement of hermeneutical competences requires correlation with the cultural environment (Urbaniak 2017, pp. 77, 78, 93).

The first turn in the ontogenetic development of hermeneutical competences takes place around the age of one and consists in the ability to identify with persons from the child’s environment, in order to understand causal agency. The next change occurs between the second and third year of life, and consists of uttering first words. What follows is the development of ability to ask questions and understand linguistic symbols, and around the age of four we observe the emergence of the ability called “the theory of the



mind". In the early-school period further hermeneutical competences emerge, allowing children to reflect, acquire self-knowledge and re-describe their own representations (Urbaniak 2017, pp. 119, 120, 123).

As we can see, hermeneutical competences evolve in stages along the course of human development and are impacted by both biological and cultural factors. The author wonders whether the hermeneutic theory considered in academia should be supplemented by the knowledge on the biological and cultural dimension of constructing, recognising, interpreting and communicating meanings, i.e. hermeneutical competences of a human (Urbaniak 2017, p. 133).

In the area of professional activities concerning the competence for translation, reaching the highest level of competence has been divided into the following stages: initial, intermediate, the competence phase, proficiency and knowledge (Piecychna 2014). In turn, the religious education distinguishes competence at the level of the work, at the level of its origins, at the conceptual level and at the level of the recipient (Zimmermann, Zimmermann 2005). This information proved valuable at the moment of planning the studies, as it made us aware of the heterogeneity of these competences and their dynamic nature.

### Conditions for the improvement of hermeneutical competences in academic education

The planned research was preceded by literature studies which inspired the authorship of a number of publications (Kaliszewska 2016a, 2016b; Kaliszewska, Klasińska 2018; Klasińska 2017, 2018). In the action research conducted during classes with social work students on an elective subject enhancing their learning process, methods of activation as well as contact with philosophy and art were used to show duality of the world and selected professional aspects involving making responsible choices in uncertain and unclear situations, which required having hermeneutical competences.

Action research in academia can involve the following: 1) a tool for cognition and improvement of this research procedure within the framework of the university, 2) a factor of personal development of academic staff (as a method of evaluation of their own practice), 3) a method of self-evaluation of science and own practice of students and 4) influence changes in their scientific and professional workshop, as well as 5) become an intermediary in contacts with the local community (Červinková, Gołębiak 2010; 2013; Czerepaniak-Walczyk 2001). Among the aforementioned we focused on two:

1) inducing changes in the students' scientific and professional skills and their motivation to learn, and 2) personal development of academic staff and their methodological skills.

Before we move on to the discussion of research results, it should first be noted that in the process of formulating hermeneutical competences in higher education it is extremely important to optimize their subjective and non-objective conditions – environmental and organizational. As biological and cultural roots, innate and unchangeable, as well as the acquired and developmental character of competences impact their profiling, so both the environment and the characteristics of each individual are sources of their experience (Martowska 2012; Urbaniak 2017).

Let us further discuss a few important postulates. First of all, we accept the claim that the understanding of the way of life is not only given to people, and the forms of understanding are manifold. “Today we cannot ignore the achievements of natural sciences and fail to notice the ‘human animalism’, (...) human conditions of existence and cognition and relations with nature seem to demand rethinking” (Urbaniak 2017, pp. 8–9).

Secondly, at the same time we focus on adults who are learning, consciously improving their knowledge, skills and attitudes; on their competences and their quality. Therefore, we are dealing with people who consciously undertake the effort of improving their qualifications and non-measurable competences, whose resources can be abundant due to their experience, previous knowledge and learning.

Thirdly – M. Urbaniak states that “Probably from their birth men are ‘tuned’ to understand their surroundings through being ‘immersed’ in their surroundings on an ongoing basis. Constant curiosity about the world, asking questions and searching for further answers, transcending obtained explanations is an expression of the human way of life” (Urbaniak 2018, p. 118). To become aware of this fact required efforts to reinforce curiosity about the world and new knowledge, to motivate and encourage students to form their own judgements and opinions.

And fourthly – after Bogusław Milerski, we observe that

from the humanistic perspective, man (the subject of cognition) cannot completely distance himself from the reality he is becoming to understand. He is involved in the experience of what he learns in the process of understanding. A work of art, a literary text, a statement or the behaviour of another person are not something neutral for the one who learns. (...) Pedagogical hermeneutics therefore indicates

the existential character of understanding, the object of which are not objective abstracts but existentially significant reality (Milerski 2011, p. 209).

This means that theory and practice in the educational process are more closely linked to social professions.

Therefore, it is not difficult to observe that the list of factors determining hermeneutical competences is very extensive. In general, they depend on knowledge, skills, values and norms, attitudes, motivation, external environment and individual abilities, as well as one's own personal traits (such as temperament and intelligence, especially social and emotional, as well as biologically determined personality traits, such as introversion, extroversion, neuroticism or amicability, conscientiousness and openness to experience) (Matczak, Martowska 2011; Rogozińska-Pawelczyk 2006). We can then distinguish subjective, internal and non subjective, environmental and organisational determinants (Bajcar 2013), which together influence the intensity of experience and the manner of using it.

The foremost factor among the environmental determinants is family, which has the earliest and longest impact on the human being, its impact is natural, manifold, characterized by a strong emotional and relatively autonomous context (Martowska 2012). However, the area of conditioning within the family was not taken into account during the research, as it would require a longer duration of the research, appropriate research tools and sensible justification for adults who are reluctant to provide any personal information.

Important external conditions at a university include the responsiveness of students, the nature of curriculum classes, the way they are conducted, the atmosphere of classes, motivation of students to learn, motivation of employees, self-awareness of people interested in the educational process (students and academic teachers), mobility of participants in the educational process, equipment of institutions implementing the educational process. Apart from that, factors such as the environment and type of an individual – institution implementing the education process. Therefore, culture, tradition, mentality, economy and politics, as well as the influence of educational decision-makers, reformers or politicians, play an important role (Kocór 2013).

However, during the process of educating future pedagogues, the conditions in higher education play an exceptional role. It is more precisely about the organization of studies, study plans and programs, the atmosphere at the university and during classes, relations in student groups, between students and academic teachers, infrastructure and code of conduct (people of science to which students also aspire) and customs and practices prevailing in higher

education, the skills of scientific and professional work of academic teachers, as well as the skills students themselves display in their work and learning processes (Duraj-Nowakowa 2000). The next *conditio sine qua non* include careful preparation of (taught) classes, students' awareness and activity, the system of lectures and practical exercises, the relationship between theory and practice, accessibility and individualization in the transfer of knowledge (Duraj-Nowakowa 2006; Apanowicz 2000), as well as the choice of diploma thesis orientation by academic teacher, depending on his/her abilities and invention, expected problems and needs, as well as group progression (Zubrzycka-Maciąg 2007).

As a result of analysing literature on the subject, for the purpose of research we have formulated an original definition, adapted to the area of academic didactics. We assume that each time the set of components it is comprised of may be different, depending on the specific requirements of the profession, preferences and abilities of individual students and academic teachers.

The hermeneutical competence of a student, a future employee in social professions, is a system of knowledge, skills, psychological, mental and action abilities and aptitudes, as well as attitudes that enable him/her to: 1) understand the hermeneutical sense of the social meaning and specific needs of a chosen social profession, including the recognition of the origin of the profession and its scientific foundations and historical contexts, aspects of uncertainty, duality, ambivalence, values and anti-values, links between theory and practice, needs and conditions in working with another person and their family and the social environment; 2) independently study a selected academic specialization through purposeful, spontaneous and active (in the sense of active listening, notation, verbal statements) participation in classes, reading with understanding, analysing (also critical) and interpreting cultural texts (including specialist ones), understanding symbolic messages and the world of values; empathetic listening; independent writing of shorter or longer academic texts, reflectiveness, conscious successive creation and development of own professional and scientific skills; 3) be able to make decisions and to act and take responsibility for decisions made despite the perceived inconsistencies between theory and practice, despite the being aware of uncertainty and possible duality in the situation of contact with another person: students, pupils, clients, their world of values, language and communication competence; empathy, dialogue, respect for the need for distance or closeness in mutual contacts; to be able to reflect in action and after action, make changes in oneself and verify one's own behaviour, improve one's own practice on the basis of the hermeneutical circle (Kaliszewska, Klasińska 2018, pp. 333–334).

In this case, the quality of vocational skills would be the result of this existential transformation, which is a phenomenon occurring as a result of didactic actions aimed at it. We understand that education, the aims and contents of which include hermeneutic competences in a broad sense, may in effect cause this transformation, resulting in an empathetic and understanding presence of caregivers, teachers, educators, creating relations based on dialogue, immersed in empathy, providing developmental impulses.

In terms of conditioning on the part of an academic teacher, who develops his/her professional skills in accordance with the principle of the hermeneutic circle, one of these conditions became his/her sense of uncertainty related to the implementation of the planned research and within its framework of topics and objectives. This was due to the introduction of a new subject, the unpredictability of the time to be spent on specific topics, as well as their course and effect. The ability to cope with stress is therefore a factor that can help in teaching the classes properly. In this case the stress was overcome. For the first time there was also the opportunity to use a number of deliberately prepared didactic measures, which aroused curiosity among academic teachers about the possible effects of their work. This factor of the new had a very motivating effect.

We encountered the largest number of difficult issues at the point where teachers and students interacted. Academic staff must be impervious to temporary setbacks and carefully prepare for classes in order to use their time effectively. The most valuable moments turned out to be those when someone questioned the teacher's words, inciting a discussion, when they could say that they did not know something, when there was sincere laughter in the course of the tasks performed. As a result it was possible to establish a good relationship with the students, although initially, especially students studying full-time seemed to be indifferent, reluctant and not interested, each suggestion either remained unanswered or deemed as too difficult. Nevertheless it was possible to convince them to perform some of the planned activities, involve them in a discussion and the teacher has had the impression they understood the nature of hermeneutical competences and their use in the course of their studies. They were interested in the methods of work suggested during classes, performed a series of decent art works, and were also eager to create buildings made of blocks as interpretations of philosophical texts. They role played meetings of Heracles with women, although they did encounter some difficulties in improvising dialogues corresponding to the text (Spychala 2018).

Therefore the conditions that to be met by the teacher should include the need for communication skills, creating a good atmosphere of classes conducive

to arousing students' interest in new issues and achieving the planned goals. Motivating students is best by own example: passions, problems, questions to answer together, sharing doubts.

Students must feel secure and establish a relationship with the academic teacher, allowing them express their own views without fear. We are dealing here with synergetic cooperation resulting in positive effects of the classes, understanding the meaning of hermeneutical competence and interest for self-education in this field. They are also responsible for resources of natural skills and abilities, personal culture, empathy, self-confidence, the ability to cooperate and overcome obstacles, changing own features learned at home, motivation to learn and life goals, as well as the state of health and socio-economic circumstances.

Moreover assessment has become an important condition, assessment should not be a factor stifling creativity, differentiating and excluding from the discussion. Therefore, contrary to the initial arrangements found in the subject sheet, formative assessment was applied, allowing for feedback and assessment of both the process of achieving the result and the outcome of the work. Formative assessment "is acquiring of the information by the teacher and learner in the course of the learning process to identify how the learning process develops, for the teacher to modify further teaching, and for the student to receive feedback to help him/her learn" (Sterna 2014, 2016).

Preparing students for some activities in advance proved to be an important condition impacting the course of classes. Those who have never analysed poetic works at school, who have not had solid drawing lessons, who do not read, have clear difficulties in expressing their own thoughts in an unconventional way, are afraid to go beyond known and simple solutions.

Other conditions, perceived as impediments during work, are inadequate equipment of the rooms, which makes it impossible to work in groups, to carry out written and artistic work with the materials brought (heavy benches with slanting desks, which are not possible to move to another area in the room).

Other arrangements included an important aspect of email communication with the students, so that texts, work sheets and information could be transferred.

The conditions relating to expert knowledge issues concerned the selection of learning content, seeking out texts and searching for and studying literature on the subject, as well as arranging activities and tasks for students during classes, i.e. methodology of improving hermeneutical competences.

Action research has then enabled us to confirm the usefulness of the selected methods of working with students and the appeal of the suggested topics of classes. However, the duration of the classes turned out to be too short to see if and which competences can be improved during the classes. As suggested by the students, we also ascertained that only a few appealing, but well-known methods or tools are enough to motivate students to be active. Excessive number of suggestions and little known techniques are perceived as a threat and excessive difficulty to overcome.

### Conclusions and postulates

In the course of improving hermeneutical competences, it is necessary to use the scientific output of other sciences. We should particularly pay attention not only to the values of philosophy and philosophising at all levels of education, but also, for example, to the concept of humanities management (see: Kostera, Nierenberg 2016; Nierenberg, Batko, Sułkowski 2015), which should be used not only by managers of educational and care institutions, but also by teachers seeking advice and guidance and by students preparing to work in social professions. If there is no understanding of the meaning of applying humanistic approaches in the management of e.g. educations and own self-development, we are not able to appreciate and exploit the potential of hermeneutical competences possessed by people.

In today's world of uncertainty, risk and change (Beck, Giddens, Lash 2009) students educated for social professions should undoubtedly possess and care for the development of their own hermeneutical competences. To this end, the vertical-horizontal (systemic) integration (Duraj-Nowakowa 2006) of hermeneutical competence factors, i.e. internal and external, may be extremely useful, also due to such careful, multilateral, i.e. systemic planning and implementation of educational impact.

### REFERENCES

- Apanowicz J. (2000), *Podstawowe elementy systemu i procesu kształcenia w szkole wyższej*, Gdynia: WSAiB.
- Bajcar B. (2016), *Podmiotowe i organizacyjne uwarunkowania kompetencji strategicznych – wrodzone zdolności czy nabyte umiejętności. Studium teoretyczne*, „Zeszyty Politechniki Śląskiej. Seria Organizacja i Zarządzanie”, 97.

- Beck U., Giddens A., Lash S. (2009), *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bukowski P. (2012), *Hermeneutyczne kompetencje tłumacza*, in: M. Piotrowska, A. Czesak, A. Gomola (eds), *Kompetencje tłumacza. Tom dedykowany prof. dr hab. Elżbiecie Tabakowskiej*, Kraków: Krakowskie Towarzystwo Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej Tertium.
- Czerepaniak-Walczak M. (2001), *Badanie w działaniu akademickim. Możliwości zastosowań w procesie podnoszenia jakości pracy uczelni*, „Rocznik Pedagogiczny”, 24.
- Červinková H., Gołębiak B.D. (eds) (2010), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wrocław: DSW.
- Červinková H., Gołębiak B.D. (eds) (2013), *Edukacyjne badania w działaniu*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Dewe B. et al. (2001), *Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis*, München: Juveta Weinheim.
- Duraj-Nowakowa K. (2000), *Nauczyciel. Kultura – osoba – zawód*, Kielce: A-TM Mediator.
- Duraj-Nowakowa K. (2006), *Integrowanie edukacji. Źródła, tendencje i teorie*, in: K. Duraj-Nowakowa (ed.), *Integrowanie komponentów dydaktyki szkoły wyższej i pedeutologii*, „Studia Pedagogiczne Akademii Świętokrzyskiej”, 16.
- Gołębiak B.D. (1998), *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – refleksyjność – biegłość*, Poznań: Edytor.
- Kaliszewska M. (2016a), *Między dystansem a bliskością. Empatia jako kompetencja hermeneutyczna*, in: A. Kamińska, P. Oleśniewicz (eds), *Edukacja jutra. Aspekty wychowania i kształcenia we współczesnej szkole*, Sosnowiec: Humanitas.
- Kaliszewska M. (2016b), *Kompetencje hermeneutyczne w teorii oraz w procesie kształcenia pedagogów i nauczycieli. Wstęp do badań*, in: E. Asmakovets, M.Z. Babiarz, S. Koziej (eds), *Zasoby osobiste jako droga do sukcesu*, Kielce: Published by: UJK.
- Kaliszewska M., Klasińska B. (2018), *Kompetencje hermeneutyczne w teorii i praktyce akademickiej*, Kielce: Wydawnictwo UJK.
- Klasińska B. (2017), *Warsztat pracy oraz nauki studentów pedagogiki*, Kielce: Wydawnictwo UJK.
- Klasińska B. (2018), *From Knowledge to Wisdom. Around the Conditionings of Hermeneutic Competences of Pedagogy Students – Future Pedagogues*, „Pedagogika. Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas”, 16.
- Kocór M. (2013), *Podmiotowe i pozapodmiotowe uwarunkowania twórczej szkoły i nauczycieli*, „Rocznik Komitetu Nauk Pedagogicznych”, LXVI.
- Koller H.-Ch. (2006), *Grundbegriffe. Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Kostera M., Nierenberg B. (eds) (2016), *Komunikacja społeczna w zarządzaniu humanistycznym*, Kraków: Published by UJ.



- Koller H.-Ch. (2009), <https://www.karteikarte.com/card/1039452/was-versteht-koller-unter-hermeneutischer-kompetenz> (data dostępu: 12.06.2015).
- Krajewska A. (2004), *Jakość kształcenia uniwersyteckiego. Ujęcie pedagogiczne*, Białystok: Trans Humana.
- Martowska K. (2012), *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*, Warszawa: Liber Libri.
- Matczak A., Martowska K. (2011), *Z badań nad uwarunkowaniami kompetencji emocjonalnych*, „*Studia Psychologica*”, 11 (1).
- Milerski B. (2011), *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Warszawa: ChaT.
- Piecychna B. (2014), *Wpływ dydaktycznego modelu hermeneutycznego Radegundis Stolze na akwizycję kompetencji tłumaczeniowej – wstępne wyniki eksperymentu*, [https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/2875/1/BAJ\\_14\\_Piecychna.pdf](https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/2875/1/BAJ_14_Piecychna.pdf) (data dostępu: 25.11.2020).
- Rogozińska-Pawelczyk A. (2006), *Kompetencje w organizacji*, „*Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Oeconomica*”, 199.
- Schierz M., Thiele J. (2002), *Hermeneutische Kompetenz durch Fallarbeit. Überlegungen zum Stellenwert kazuistischer Forschung und Lehre an Beispielen antinomischen Handels in sportpädagogischen Berufsfeldern*, „*Zeitschrift für Pädagogik*”, 1.
- Schwarz R. (2009), *Supervision in der Pflege. Auswirkungen auf das professionelle Handeln Pflegender*, Wiesbaden: VS Research.
- Spychała J.M. (2018), *Jaskinia. Droga rebeliantów*, Toruń: Tako.
- Sterna D. (2014), *Ocenianie kształtujące w praktyce. Z przykładami z kursu internetowego „Akademii Szkoły Uczącej Się”*, Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej Civitas.
- Sterna D. (2016), *Uczę się uczyć. Ocenianie kształtujące w praktyce*, Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej Civitas.
- Tomasello M. (1999), *The Cultural Origins of Human Cognition*, London: Harvard University Press, Cambridge.
- Urbaniak M. (2017), *Biologiczne wymiary rozumienia. Od ewolucji do hermeneutyki ludzkiego myślenia*, Kraków: Aureus.
- Urbaniak M. (2018), *Spojrzenie na zdolności hermeneutyczne człowieka z perspektywy zoologicznej*, „*Filozofia i Nauka. Studia filozoficzne i interdyscyplinarne*”, 6.
- Witkowski L. (2018), *Humanistyka stosowana: wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zimmermann M., Zimmermann R. (2005), *Hermeneutische Kompetenz und Bibel-didaktik. Durch Unverständnis der Bibel das Verstehen lernen*, „*Glaube und Lernen*”, 20.
- Zubrzycka-Maciąg T. (2007), *O potrzebie rozwijania umiejętności społecznych u nauczycieli w ramach kształcenia uniwersyteckiego*, in: Z. Bartkiewicz, M. Kowaluk, M. Samujło (eds), *Kompetentny nauczyciel. Teraźniejszość i przyszłość*, Lublin: UMCS.

## SUMMARY

The main purpose of the research studies presented in the article was first to determine the essence of the hermeneutic competences of students of pedagogy, and then the factors affecting their improvement in the conditions of the university. At the basis of the belief in the need to introduce this type of competences to academic teaching were the contemporary discourses about the new – strong professionalism, additionally enlightened by hermeneutics to improve the quality and depth of the work performed and the postulate that the teaching should focus not only on the measurable competences, but also hermeneutic capabilities, related to the responsibility and ability to understand, interpret and form oneself and the world as meaningful wholes constituted by sense. When analysing contemporary society and education the general conclusion does emphasize the meaning and necessity of specific formation of hermeneutical competences for students of pedagogy (as well as any other social professions) in the course of carefully thought-out process of studying and teaching at universities and as part of learning under the self-education process.

The study consists of three complementary parts, the first one explains the origins and meaning of hermeneutical competences, the second – the structure and levels of these competences, and the third – the factors deciding on the formation of hermeneutical competences of students of pedagogy in the light of our studies in action.

**KEYWORDS:** hermeneutical competences, students of pedagogy, academic teaching, action research

## STRESZCZENIE

Główny cel prezentowanych w artykule badań sprowadzał się wprawdzie do ustalenia istoty kompetencji hermeneutycznych studentów pedagogiki, a następnie czynników ich doskonalenia w warunkach uniwersytetu. U podstaw przekonania o potrzebie wprowadzenia tego typu kompetencji do dydaktyki akademickiej legły współczesne dyskursy o nowym – mocnym profesjonalizmie, dodatkowo oświeconym przez hermeneutykę, w celu podniesienia jakości i głębi wykonywanej pracy, oraz teza, że przedmiotem kształcenia powinny być dzisiaj nie tylko kompetencje mierzalne, lecz także wspólnie z nimi hermeneutyczne, związane z odpowiedzialnością i umiejętnością rozumienia, odczytywania i kształtowania siebie i świata jako znaczących, konstytuowanych przez sensory całości. Na tle przemian współczesnego społeczeństwa i edukacji w konkluzji ogólnej szczególnie wyraźnie trzeba zatem podkreślić sens i konieczność celowego kształtowania kompetencji hermeneutycznych studentów pedagogiki (a także do innych profesji społecznych) w toku starannie przemyślanego procesu studiowania – nauczania w szkole wyższej oraz w ramach uczenia się – samokształcenia.

Opracowanie składa się z trzech wzajemnie dopełniających się ze sobą części, w pierwszej wyjaśniamy genezę i istotę kompetencji hermeneutycznych, w drugiej – strukturę oraz poziomy tychże kompetencji, w trzeciej zaś – czynniki decydujące o kształtowaniu kompetencji hermeneutycznych studentów pedagogiki w świetle podjętych przez nas badań w działaniu.

**SŁOWA KLUCZOWE:** badania w działaniu, dydaktyka akademicka, kompetencje hermeneutyczne, studenci pedagogiki

MAŁGORZATA KALISZEWSKA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

BARBARA KLASIŃSKA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 30.11.2020

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 4.01.2021; 22.01.2021

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 10.02.2021





CEZARY KURKOWSKI

ORCID 0000-0001-9634-1480

KATARZYNA BIAŁOBRZESKA

ORCID 0000-0003-4105-2475

## Barriers to the activation of social forces stimulated by participation in social and cultural projects

Bariery w aktywizacji sił społecznych pobudzanych w ramach uczestnictwa w projektach społeczno-kulturalnych

doi:10.25951/4390

### Introduction

The modern inhabitants of Warmia and Mazury create a post-immigration community that was formed as a result of the influx of various groups of people to these areas after the end of World War II. After 1945, the existing state, political, economic, religious, population and national relations in these territories changed significantly, and the communities inhabiting these areas are characterized by multiculturalism and a diversified attitude to their place of residence.

The Warmians and the Mazurians are a less integrated community and less involved in building a civil society and developing their small homelands. In connection with the above, many social and cultural projects are implemented in Warmia and Mazury to stimulate local communities to more intense activity.

To examine the conditions related to both the motivating factors for participation in the project and the barriers to the activation of social forces in the environment through participation in project activities of a socio-cultural nature, it is impossible not to take into account the knowledge of socio-historical conditions. The influence of these conditions is of key importance for understanding the formation of a new regional identity of Warmia and Mazury. Significant factors affecting civil society activity in Warmia and Mazury also include the socio-economic situation of the region, which contributes to

a range of existential problems related to poverty, unemployment, migration, communication exclusion, demographic ageing etc.

This article aims to show the factors that motivate people to participate in projects of a socio-cultural nature and to analyze the barriers to the stimulation and sustainability of social forces among the participants of these projects. The presented research results regarding the analysis of barriers to social activation of Warmians and Mazurians make up a part of a larger study, which concerned the determinants of social activation of the respondents through their participation in socio-cultural project activities. When trying to define the subject of the research, it was concluded that an important area within which processes discovering, activating or supporting social forces in local communities may appear is the area of activities defined as project activities, with particular emphasis on socio-cultural projects. Social impacts resulting from the implementation of this type of activity in the field, in this case in the region of Warmia and Mazury, are therefore the subject of the undertaken research.

The implementation of the presented research intentions required the formulation of questions that allowed for a multilateral recognition of the subject of the study. This article will present the results of the research that answer the research questions:

1. What were the reasons why the respondents applied to participate in projects of a socio-cultural nature?
2. What barriers, in the opinion of the respondents, make it difficult to awaken social forces in local communities?

The answers to the questions posed during the research are the basis for recognizing the basic conditions related to the factors that make it difficult to stimulate social forces in local environments under the conditions of project activities.

The subject matter and nature of the undertaken issues required the adoption of a research strategy that respects its multifaceted nature. The initial assumption was to recognize the opinions of participants of the projects to which they are addressed. The basic method used was traditional survey research (Babbie 2007, pp. 267–301), which made it possible to discover trends in the studied areas and to observe their changes depending on selected factors. Carrying out this activity required planning a specific method of constructing research tools, which would allow for the preparation of the above-mentioned lists. For the study, a proprietary research tool was developed: a survey questionnaire addressed to project participants. The anonymous survey was conducted in

the period from October to December 2018. 86% of respondents completed a paper questionnaire, while the remaining 14% of respondents completed the same questionnaire, but on-line, via the free Google Forms web application. The analysis of quantitative data collected during the questionnaire research was carried out using adequate methods of descriptive statistics. The sampling was non-probabilistic. It was a deliberate selection, so it was based on making choices of specific criteria adopted by the researcher and based on knowledge about the studied population and under the set goal of the study (Babbie 2007, pp. 204–205). Non-probabilistic sampling is a popular type of sampling, often used in social research. This project concerned the selection of a pool of socio-cultural projects carried out in 2008-2018 in small towns in the Warmia and Mazury region. In this respect, the research sample consisted of all persons participating in selected projects. Taking into account the nature of this selection, during the analysis of the obtained empirical material, particular care was taken in generalizing the conclusions from the data obtained (Babbie 2007). 175 participants of socio-cultural projects participated in the research carried out in villages and small towns of the Warmian-Masurian Voivodeship.

### Warmia and Mazury – a cultural melting pot

Warmia and Mazury is a region that over the centuries has undergone many political and administrative changes, and thus also social changes. Composed of two separate historical lands – Warmia and Mazury – it is now perceived as a whole, which was initiated by the post-war treatment of this region as the Recovered Territories. The post-war period seems to be the most cognitively important for building a new regional identity of contemporary Warmia and Mazury, because since 1945 in these lands the existing state, political, economic, religious, population and national relations have changed significantly, and inhabitant communities have created a kind of cultural melting pot. In the post-war period, the mosaic of people of various territorial origins in the Warmian-Masurian region was constantly changing. It was made up of four main ethnic groups. The largest community were people displaced from central Poland, mainly from the Kurpie region and Mazovia (about 25% of the incoming population). The borderland population, consisting of repatriates from the Vilnius and Volhynia regions (about 22% of the settlers), was represented in the same number. The third-largest group was the native population (approx. 18% of the population). The fourth group is the Ukrainian population from the

south of Poland, transferred in 1947 as part of the “Vistula” operation, which accounted for about 10% of the population (Domagała, Sakson 1998). This ethnic and cultural mosaic was complemented by Belarusians and Roma (Sakson 1998, p. 152). Contemporary inhabitants of Warmia and Mazury form a post-immigration community which was formed as a result of the influx of various groups of people to these areas. Concerning local and regional communities, it should be emphasized that they are not the continuators of the regional structures and traditions found on the spot or those brought by individual groups of the immigrant population. Contemporary Warmia and Mazury are still in the process of building a new regional identity; in a process that has its specificity dictated to a large extent by historical conditions. Therefore, there is a great need to stimulate pro-integration and socio-cultural activities in this region. Given the above, the assessment of the role of socio-cultural project activities aimed at stimulation of social forces in the environment of villages and small towns in Warmia and Mazury, presented in the article, is of particular importance.

#### Animating social activity and social forces in the environment – between passivity and activity

In animating social activity and social forces, activities serving the common, collective, but also individual good are just as important. The role of animation is to support self-development, the individuality of an individual, supporting self-organization of groups and social environments and stimulating self-governance in the local community. The practical translation of the idea of animation can be found in such a way of action that stimulates, encourages and mobilizes individuals, groups, social environments, and local communities to independently decide, design and implement activities aimed at satisfying their own needs correlating with values (Schindler 2004, p. 23). In many local communities, there is a need for the presence of (re)animation and social (re)animators, the need for actions that awake hidden social forces and dynamize visible ones, leading to overcoming passivity, home-centrism, egocentrism and alienation (Żebrowski 2003, p. 20).

It can be concluded that social changes concerning the region of Warmia and Mazury after World War II are the background for changes in the local dimension. When analysing the community of Warmia and Mazury, one can notice both features of its stability and changeability. This approach was



presented interestingly by Paweł Rybicki: “The community lasts and the community changes. (...) the social reality is never given in some constant, ideal of a static approach to a corresponding figure. It is always the course of something that is happening, which is subject to changes, no matter how small, elusive, seemingly unimportant” (Rybicki 1976, p. 546). According to Marian Golka, socio-cultural changes occur under the influence of two sources of changes: endogenous, i.e. internal to a given society and its culture, and exogenous, i.e. external to a given society and its culture. Social and cultural changes have been favoured by many different conditions, such as: changing living conditions, economic changes, changing social needs, changing generations, the state authority revealing reform ambitions, the influence of technology and methods and means of communication. Factors that do not serve to change or even inhibit them include: the relative persistence of certain human biological features and needs, and thus certain patterns of behaviour and ideas; individual desire for security, a sense of stability; immanent features of socio-cultural systems etc. (Golka 2012, pp. 31, 46–47).

As Antonina Gurycka (1976, p. 5) points out, both social activity and passivity can be perceived in three ways: as a sporadic reaction, as a reaction conditioned by a situation or a more or less permanent human quality. People’s passivity or activity may be determined in many ways. Undoubtedly, the factors that dynamise human behaviour are the needs that determine the motives. Another factor that determines the existence and strength of human activity or passivity is the system of values, that is, “a system of cognitive categories used to describe and evaluate the world, which is expressed by the fact that a person considers certain facts, objects, phenomena to be particularly important for themselves and others”. Małgorzata Kuleta also adds that “a personal system of generalized beliefs about life and the values associated with it, as well as the resulting ethical norms and patterns of behaviour, are sometimes treated as the most important determinant of the perceived impact and readiness to introduce changes” (Kuleta 2002, p. 25).

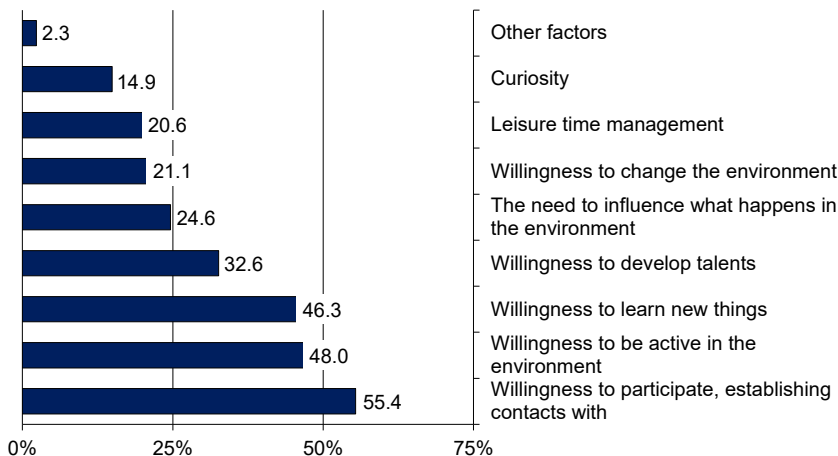
Important for the existence of activity vs. passivity is the stage of development of intentionality at which the individuals find themselves. Intentional activity is mature, meaning “developed, harmonized intentionality, which is realized as volitional action – experiencing the unity of one’s intentions, perceived meaning and undertaken activity”.

According to Albert Bandura’s theory, behaviour depends not only on the sense of agency but also on the prediction of the result. It means that the most conducive to undertaking activity is the recognition of a high probability of

achieving the desired results together with a strong belief in self-efficacy. Then it is easier to achieve the assumed goal, the implementation of which, however, cannot exceed the capacity of the individual (Keplinger 2008, p. 47).

### Motives and barriers to the activation of social forces as assessed by project participants

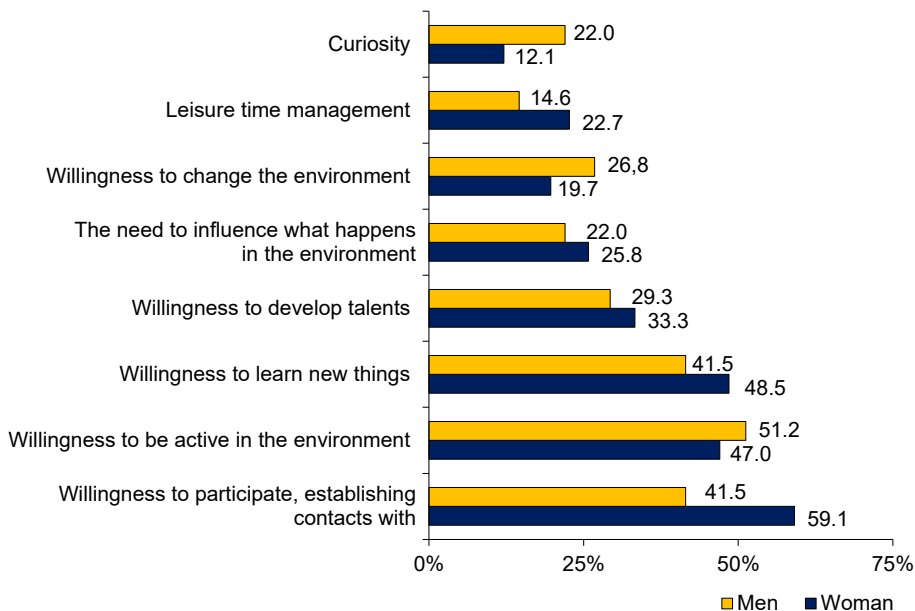
Motives are a very important factor in taking up the activity. People's needs determine the motives of their behaviour, and these, in turn, are factors that regulate activities, which are then associated with attitudes. A motive can therefore be defined, following Kazimierz Obuchowski, as "such formulation of means and purpose of an action that is consistent or in the slightest contradiction with all attitudes related to the situation to which the motive relates" (Obuchowski 1983, p. 153). The research assumed that the motives for participating in the project were quite significant for the effectiveness of project activities. The research shows that participants of socio-cultural projects implemented in Warmia and Mazury most often declared that they took part in it because they felt the desire to participate and establish contacts with others. More than half (55.4%) of the respondents declared that the willingness to be in a relationship with other members of the community motivated them to take part in the project. Also, almost half of the respondents (48%) declared the will to be active in their local environment as a motivation to participate in the project. The motive for the participation in project activities for approx. 46% of respondents was the willingness to learn something new (46.3%). Almost one-third of the participants indicated the will to develop their talents as motives for participating in the project (32.6%). Almost every fourth respondent indicated the need to influence what is happening in the environment (24.6%) as the motive for participating in the project, and nearly every fifth was motivated by the desire to introduce changes in their environment (21.1%). Also, the need to spend free time was important for the part of them (20.6%). The least frequent declarations were that participation in the project resulted from curiosity (14.9%) or other motives (2.3%), including non-material culture and passion (chart 1). It is also worth emphasizing that the main motives for taking up activity were the motives allowing to enter into relationships with other members of the local community and jointly create something new.



The data does not add up to 100% as the respondents could provide several answers

Chart 1. Motives for participation in the project (N = 175).

Source: conducted research.



The data does not add up to 100% as the respondents could provide several answers

Chart 2. Motives for participation in the project and gender (N = 173).

Source: conducted research.

The research proved that the women and men differed in their motives for deciding to take part in the project activities. Certain correlations can be observed when analysing the distribution of respondents' answers in terms of the gender variable. The main reason for women to become active in the project was the desire to participate in activities, as well as to make contacts with other participants (59.1%). This motive was indicated by 41.5% of men. Women (48.5%) were more often motivated by the desire to learn new things than men (41.5%). Women also chose to participate in the project more frequently than men based on a willingness to develop their talents, the need to influence what is happening in the community and the use of their free time. The motives to participate in the project among men more often included the desire to be active in the community (51.2% vs. 47% for women), as well as the desire to make changes in this environment (men – 26.8%; women – 19.7%). Also, curiosity more frequently motivated men to participate in the project (men – 22%; women – 12.1%) – chart 2.

A variable affecting the motives for participating in the project is the age of the respondents. In general, it can be assumed that for all respondents, regardless of age, the main motive for participating in the project was the desire to establish contacts with other members of the community.

This motive grew more important with the age of the respondents and was indicated by 56% of the youngest respondents, 51.6% of those aged between 31 and 50, and 54.3% of those aged between 51 and 60 and 58% of senior citizens. The ranking of motives among people aged 18–30 was the following: the desire to make contact with other members of the community came first, followed by the need to be active in the community and the willingness to learn new things, whereas the motives related to the development of one's own talents came third. In the age groups 31–50 and 51–60, the gradation of motives was similar, and thus the main motive for both age groups to take part in the project was the desire to make contact with other members of the community and the desire to participate in social life, the desire to learn new things came second in both groups and the willingness to develop one's own talents came third. In the group of seniors, just like in other groups, the main motive was the desire to establish contacts with others, followed by the need to learn new things, and in third place, people aged over 61 declared that their participation in the project was also related to the willingness to be active in the community. For senior citizens, an important conclusion of the research is the emphasis on the motivation of the oldest age group to use their free time, which was declared as the reason for taking part in the project by almost one-third of the respondents, i.e. 32%.

## Factors hindering the stimulation of social forces in local communities

Table 1. Factors making it difficult to stimulate social forces in local communities – participants (N = 175)

Barriers	Affect	Not affect
No interest in the project issues on the side of the community	70.0%	30.0%
Withdrawal from project tasks by project participants	58.6%	41.4%
Insufficient cooperation with other entities, e.g. school, church, other organizations	54.4%	45.6%
A limited number of people qualified to participate in the project	52.4%	47.6%
Difficulties related to the inability to freely reach the places where the project was implemented	48.0%	52.0%
Difficulties in building good relationships among participants	44.8%	55.2%
The tendency to appropriate the project by the group and to close itself off to other people	42.1%	57.9%
Reluctance to make changes in the environment	42.0%	58.0%
Reluctance to act unselfishly for the benefit of others	41.0%	59.0%
There is no adequate infrastructure	40.4%	59.6%
The reluctance of the community towards organizers from outside the local environment	39.0%	61.0%
Group conflicts among participants	36.3%	63.7%
Mutual dislike and prejudices among project participants	32.4%	67.6%
Conflicts in the group between the leaders and participants	32.0%	68.0%

Source: conducted research.

When analyzing the collected research material (table 1), it can be noticed that in the first place the respondents (70%) among the barriers against stimulating social forces in the environment pointed to the lack of interest of the community in the project issues. High ambivalence concerning project activities is related to the passivity of residents. The most adequate interpretation of the concept of passive given in the New Dictionary of the Polish Language is the explanation that “passive” means: not showing initiative, willing, indifferent, not involved, not taking part in something (Sobol 2002, p. 52). Very often, passivity is combined with conservatism,

striving for stability and balance, ensuring a sense of security, fear of risk, with habit and routine etc.

The analysis of the obtained research results shows that 41% of the participants indicated that the factor that hinders the stimulation of social forces in the environment is the withdrawal from the project tasks of the project participants in the course of its duration. Among the participants' opinions, these two factors limiting the effectiveness of project activities are located in internal barriers on the side of the community.

The next barriers indicated by the participants are located, in the assessment of the respondents, in terms of external factors. More than half of the respondents indicate a barrier to stimulating social forces in the environment as insufficient cooperation with other entities (e.g. schools, the Church or other organizations) – 54.4%

In the opinion of the respondents, an important barrier indicated by over 52% of respondents is the limited number of people qualified to participate in the project. In the opinion of the respondents, to stimulate social forces, project activities should involve more people from the local community. Among the external barriers mentioned by participants, there were difficulties related to the inability to freely reach the places where the project was carried out. The inhabitants of Warmia and Mazury much more often than the inhabitants of other regions of Poland struggle with problems with public transport and often with the communicational exclusion manifested by the shortage or lack of rail or bus connections.

Subsequently, the barriers selected by the participants of the project indicate a group of factors showing difficulties in building social bonds in the local environment. These barriers were indicated by 40% to nearly 45% of the respondents. The difficulties in building good relations between the project participants come to the fore here. This barrier was noticed by nearly 45% of participants. Another barrier indicated by about 42% of the respondents is the tendency to appropriate the project and close the group to other people. Moreover, the barrier is the reluctance to introduce changes in the environment. Although this barrier is positioned as the eighth, it has a fairly similar level of indications (42%). Another barrier is the reluctance to act unselfishly for the benefit of others, 39%. According to the research, Warmia and Mazury are still struggling with the problem of building social bonds and acting for the common good.

The last group of factors harming the effectiveness of socio-cultural activities in the local environment are barriers related to interpersonal relations. The

impact of these factors on the effectiveness of project activities was noticed by 32–39% of respondents. The reluctance of the community towards organizers from outside the local community was indicated by 39% of respondents. Research shows that the native population does not trust people from outside of their community, treating them like strangers. Nearly one-third of the respondents (36.3%) indicated that the factor that hinders the stimulation of social forces in the environment are group conflicts among project participants, as well as mutual aversion and prejudices (32.4%). In the opinion of one-third of respondents, stimulating social forces during the meetings was also not conducive to conflicts between animators and project participants. The last of the indicators limiting the effectiveness of project activities in the opinion of the respondents is the lack of adequate premises – 40.4%. This barrier is a consequence of the pro-capitalist policy that eliminated the places in the villages after 1989 that were at the disposal of socialist authorities under the previous political system, such as clubs, day-rooms etc. As a result, this base has been often sold out, which now makes it difficult to rebuild the infrastructure in which the local community could integrate.

A variable affecting the perception of barriers to the stimulation of social forces in the local environment is the gender of respondents. Analysing the results obtained, it can be concluded that men more often than women noted the influence of various factors hindering the stimulation of social forces in the environment. Men, more frequently than women, believe that pragmatic factors have a negative impact on the stimulation of social forces among project participants. These factors include the lack of appropriate facilities for the implementation of project activities, as this barrier was indicated by 54% of men and 37% of women, and the limited number of persons qualified to participate in the project – this barrier was mentioned by 60.5% of men and 50% of women. As many as 66.7% of men and 42.4% of women indicated the barrier related to the problem with reaching the place where the project was carried out. Women more often than men perceived barriers to the stimulation of social forces in factors of relational nature. These factors include the withdrawal of participants during the project, as indicated by 59.1% of women and 55% of men, and conflicts in the group between project participants, as indicated by 34% of women and 25% of men. The unwillingness to make changes in the environment was identified as a barrier to activation by 43.9% of the women and 37.5% of the men participating in the study.

A variable influencing the perception of factors hindering the stimulation of social forces in the local environment is the age of the respondents. In general, the youngest respondents (18–31 years old) perceive most barriers to stimulating social forces while the oldest respondents (61 years old and over) identify their lowest number. The youngest group of respondents is convinced that the stimulation of social forces in the local environment is hindered by participants' withdrawal from project tasks during the project (82.6% of responses). This belief gradually decreases with age and is held by 62.9% of respondents aged 31–50, half of those aged 51–60 and 48% of those in the oldest age group. Another important barrier to stimulating activity is the lack of interest in the project, which is perceived by more than 70% of those aged 18–60 and 62.5% of the 61+ group of seniors. The youngest respondents (63.6%) observe that a limited number of persons qualified to participate in the project is a factor hindering activation. This belief decreases with age and is shared by 57.4% of respondents aged between 31 and 50, half of those aged between 51 and 60 and 44% of seniors aged 61 and older. Nearly 70% of the youngest respondents see insufficient cooperation with other entities, e.g. schools, the Church or other organisations, as a barrier to stimulation. The same view is held by 63% of respondents aged 51–60 and half of those aged 31–51, as well as nearly half of seniors (47.9%). Young respondents very clearly indicate (60.9%) that one of the important barriers to stimulating activity is the difficulty in building good relationships between project participants. This barrier was mentioned by significantly fewer older respondents, i.e. 42.6% of the 31–50 age group, 45.5% of the 51–60 age group and only 38% of the senior group. More than half of the youngest respondents, more frequently than other age groups, indicated that barriers were caused by conflicts in the group between project participants and leaders (52.2%), as well as by the community reluctance to changes (52.2%) and difficulties in getting to the places where the project was carried out (52.2%). The group of respondents between 31 and 50 years of age more often than in the other groups indicated the barriers related to the unwillingness to act selflessly for the benefit of others (50%) and the aversion of the community to organisers coming from outside the local community (43.5%). The group of respondents between 51–60 years of age was more likely than the other groups to indicate the presence of factors hindering the stimulation of social forces in the lack of interest on the part of the community in the issues covered by the project (75.8%) and in difficulties in reaching the places where the project activities were conducted (55.9%).



## Conclusions

This article attempts to analyze both the motives accompanying the application for participation in project activities of a socio-cultural nature and the analysis of barriers to building social forces in the communities of inhabitants of villages and small towns in Warmia and Mazury.

An important conclusion from the research is that participants in project activities declare that they participate in projects because they feel the desire to take part in these activities and establish contacts with other people. Thus, the main determinant of participation in project activities is the need to build belonging and bonds with members of the community in which they live. Nearly half of the respondents also indicated motives related to the willingness to be active in their local environment, as well as the willingness to learn something new.

The analysis of the obtained research results also allows determining the barriers to stimulating social forces which, in the opinion of the participants, appeared during the implementation of social and cultural projects. According to the respondents, the main barriers in activating social forces limiting the effectiveness of socio-cultural activities in the local environment are internal, lying on the side of the community. Among the factors placed within internal barriers on the side of the community, the respondents indicated: lack of interest from the community in the issues of the project and withdrawal from project tasks by project participants. Other barriers indicated by the participants are located in external factors. Well, more than half of the participants see barriers in insufficient cooperation of the local community with other entities, such as schools, the Church and other organizations. A similar group of participants indicated that the limited number of people qualified to participate in the project was a barrier to stimulate social forces; difficulties related to the inability to reach the places where the project was implemented were also mentioned. The next barriers indicated by the participants focused on the group of factors showing difficulties in building social bonds in the local environment. These barriers were indicated by over 40% of respondents. The most important factor here is the difficulty of building good relations between participants in project activities. Other barriers indicated are the tendency to appropriate the project and close the project group to other people, as well as the reluctance to introduce changes in the environment and to act disinterestedly for the benefit of others, also the reluctance of the community towards organizers from outside the local environment. The last barrier is indicated by

nearly every fourth participant. Other barriers that make it difficult to stimulate social forces in local communities are, in nearly one-third of indications, the barriers related to conflicts in the group among participants, as well as to the reluctance and prejudices of project participants towards each other. One-third of participants indicate barriers that make it difficult to stimulate social forces in conflicts in the group between the leaders and participants of the project. Participants also point to a barrier related to the lack of adequate infrastructure.

The research shows that although the key motive to participate in socio-cultural projects is the willingness to participate and establish contacts with members of the community in which they live, several factors that make it difficult appear during these activities. Recognition of the occurrence of various types of barriers to the activation of social forces among the inhabitants of Warmia and Mazury and the resulting conclusions may contribute to their inclusion in subsequent social and animation activities.

## REFERENCES

- Babbie E. (2007), *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Domagała B., Sakson A. (red.) (1998), *Tożsamość kulturowa społeczeństwa Warmii i Mazur*, Olsztyn: Ośrodek Badań Naukowych.
- Golka M. (2012), *Cywilizacja współczesna i globalne problemy*, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Gurycka A. (1976), *W poszukiwaniu psychologicznych mechanizmów społecznej aktywizacji*, w: A. Gurycka (red.), *Aktywność i aktywizacja społeczna*, Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Keplinger A. (2008), *Poczucie skuteczności alternatywą dla bierności*, w: A. Keplinger (red.), *Bierność społeczna*, Warszawa: Eneteia Wydawnictwo Psychologii i Kultury.
- Kuleta M. (2002), *Człowiek jako kreator zmian w swoim życiu*, w: D. Kubacka-Jasiecka (red.), *Człowiek wobec zmiany. Rozważania psychologiczne*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Obuchowski K. (1983), *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Rybicki P. (1979), *Struktura społecznego świata*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Schindler W.A. (2004), *Czym jest animacja społeczno-kulturalna?*, w: K. Hrycyk (red.), *Konteksty animacji społeczno-kulturalnej*, Wrocław: Silesia.
- Sakson A. (1998), *Stosunki narodowościowe na Warmii i Mazurach 1945–1997*, Olsztyn: Instytut Zachodni.

- Sobol E. (red.) (2002), *Nowy słownik języka polskiego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Żebrowski J. (2003), *Współczesny wymiar animacji społeczno-wychowawczej i kulturalnej*, w: J. Żebrowski (red.), *Animacja kulturalna i społeczno-wychowawcza w środowiskach lokalnych*, Gdańsk: Gdańskie Towarzystwo Naukowe.

## SUMMARY

This article presents the factors that motivate participation in socio-cultural projects and analyses barriers to the stimulation and durability of social forces among participants of these projects, residents of Warmia and Mazury. The key category depicting discovery, activation and support processes are social forces in local communities.

**KEYWORDS:** activation, barriers to social activation, local environment, social and cultural projects, social forces

## STRESZCZENIE

W niniejszym artykule ukazano czynniki motywujące do udziału w projektach o charakterze społeczno-kulturalnym oraz przeanalizowano bariery utrudniające pobudzenie i trwałość sił społecznych wśród uczestników tych projektów, mieszkańców Warmii i Mazur. Kluczową kategorią obrazującą procesy odkrywające, uruchamiające czy wspierające są siły społeczne w społecznościach lokalnych.

**SŁOWA KLUCZOWE:** aktywizacja, bariery w aktywizacji społecznej, projekty społeczno-kulturalne, siły społeczne, środowisko lokalne

CEZARY KURKOWSKI – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

KATARZYNA BIAŁOBRZESKA – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 15.12.2020

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 4.01.2021; 16.01.2021

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 10.02.2021





## Belief in life as a zero-sum game in terms of stress and the social world perception

Wiara w życie jako grę o sumie zerowej w aspekcie postrzegania stresu i świata społecznego

doi:10.25951/4391

Introduction. Zero-sum game as a classic conflict model

Motives of human behaviour are conditioned by two factors. On the one hand, people put their own interests ahead of the interests of others. On the other hand, the interests of other people also play an important role in our behaviour. It seems that these two kinds of interests are independent of each other, although they often generate various kinds of conflicts, tensions and misunderstandings.

The classic model of conflict is a zero-sum game, i.e. a situation constructed in such a way that two or more parties compete for some limited good, and a sum of profits gained by one party corresponds exactly to a sum of losses suffered by the losers – gains minus losses equals zero, hence the name of the game, which is sometimes also called a constant-sum game (Wojciszke 2012, p. 402).

Some actions serve self-interest and harm the interests of others (egoism, rivalry), others serve both self-interests and others (cooperation), yet others harm self-interests and help others interests (altruism), finally some of them harm both types of interests. The most common conflict is undoubtedly the conflict over limited resources, with a zero-sum game structure, where gain for one side equals (and is only possible) at the cost of the other party's loss. In such situation, one's own and other person's interests are impossible to reconcile and, instead of two separate dimensions, they become opposite edges of the same dimension (Wojciszke et al. 2009, p. 179).

The concept of life as a zero-sum game takes into account an important aspect of resources, namely their finitude. According to this

theory, regardless of the objective nature of the good (finite or infinite), people differ in belief that various resources are finite, and that life is competition for those limited resources. The more one person receives, the less the other can gain (Snarska 2010, p. 9).

Authors of the belief in life as a zero-sum game theory have proved that similar visions of the world and its resources characterise people with low socioeconomic status, who are convinced of the injustice of the social system. Such persons are also characterised by poor satisfaction with life and lowered satisfaction with its various areas. They fail rather than succeed. The stronger the belief in life as a zero-sum game, the lower the development of society. Thus, the belief that life is a zero-sum game is more common among losers and has a negative impact on their social functioning (Wojciszke et al. 2009, pp. 179–187).

Belief in life as a zero-sum game seems to be an important conclusion about social world. It maintains the same structure in many cultures. The conviction is quite strongly dependent on objective indicators of positioning in the social structure and is associated with a negative vision of the social world and an intense fear of exploitation. It is accompanied by lack of social trust and a belief in unfavourable balance of one's social exchange with others. It is probably conducive to withdrawal from social exchange, which may secondarily contribute to the decline in social trust by the game's followers (Wojciszke et al. 2009, p. 187).

Average person's perception about belief in life as a zero-sum game largely relates to the thesis that one man's success is possible at the cost of another person's loss.

Perhaps people who are convinced about life as a zero-sum game will be more prone to experiencing stress and therefore less able to deal with it. This may be the consequence of lack of trust, withdrawal from social contacts, and thus it may lead to social support deficit.

### Stress as a stimulus, reaction and transaction

Stress is a state characterised by strong negative emotions, such as fear, anxiety, anger, hostility, as well as other emotional states that cause distress and the associated physiological and biochemical changes that clearly exceed the base activation level (Strelau, Doliński 2010, p. 704). The literature on the subject presents three complementary ways of understanding the concept of stress.

In the first approach, stress is understood as a stimulus, i.e. occurrences or situations taking place in the environment that evoke a state of tension and strong, most often negative emotions. People react similarly to stressful

events, and the severity of the stress experienced is determined by evaluating the events.

According to another concept, stress is defined as a reaction, i.e. the physiological and psychological consequences of experiences referred to as stressors that appear in humans. This approach refers to Walter Cannon's concept of homeostasis, according to which stress is an imbalance of the body. It also refers to the most popular concept of stress by Hans Selye, who saw stress as a non-specific reaction of the body to all demands that threaten a person.

In the third perception, stress is understood as a transaction, i.e. a kind of relationship (interaction) between an individual and the environment, in which the experienced event is not as important as the fact how it is perceived and interpreted. Physiological and psychological reactions appear only when an individual assesses a given situation in terms of a threat, loss or challenge (Juczyński, Ognińska-Bulik 2009, pp. 11–12).

The above ways of understanding the concept of stress are compatible. However, the most appreciated is the third approach, represented by Richard Lazarus and Susan Folkman. According to it, stress is the result of a specific type of relationship between an individual and the environment, in which a person lives and functions.

### Cognitive-transactional paradigm of stress by R. Lazarus

Richard Lazarus, the most outstanding authority in the field of psychological stress, created a concept whose main assumptions related to human activity taking place in a specific situational context. In this approach, relations between an individual and the environment are regulated by the mutual interactions, the so-called transaction.

The transaction between human and the environment is subject to cognitive appraisal, which is also a continuous process (primary appraisal). The assessment process concerns mainly those elements of relations with the environment that are essential for the well-being of an individual. From this perspective, the relationship may be assessed as: irrelevant, favourable-positive or stressful (Strelau, Doliński 2010, p. 705).

In the appraisal of the relationship as insignificant or favourable-positive, there is no violation of values that are important to a human being, and thus there is no threat to their well-being. However, if a transaction is understood as exceeding the individual's ability to deal with it, then it is expressed by stress.

In the concept of R. Lazarus and S. Folkman, stress is defined as a relationship between a person and the environment, which is assessed by the person as taxing or exceeding their resources and threatening their well-being (Lazarus, Folkman 1984, p. 19).

The transactional approach assumes that the relationship between a person and the environment takes into account both the requirements of the environment and the individual ability to cope with an occurrence understood as stressful.

Confrontation of the environment requirements with one's own abilities is done through the process of cognitive appraisal, which is a judgment of the personal significance of a given occurrence to an individual – primary appraisal – and their ability to use available resources in order to meet the requirements of the stressor – secondary appraisal (Juczyński, Ognieńska-Bulik 2009, p. 12).

The stress transaction may be recognized in the primary appraisal as: harm/loss, threat, or challenge (Strelau, Doliński 2010, p. 705).

Primary appraisal is therefore a confirmation whether a specific stressful occurrence means harm/loss, a threat or a challenge. Harm/loss is an occurrence with negative consequences that had already taken place, e.g. loss of job or loss of self-esteem. A threat is something that may occur and have negative consequences. Challenge is usually related to the possibility of development, improvement or some other benefit (Franken 2006, p. 330).

In case the relationship is considered to be stressful as a result of primary appraisal, it initiates the next cognitive process – secondary appraisal. This assessment relates to the possibility of taking action in order to remove the causes of stress or at least mitigate its effects, and in the case of a challenge – lead to the achievement of available benefits. Secondary appraisal relates to both the sources of stress and to one's own resources. Both cognitive processes – primary and secondary appraisal – are simultaneous and connected. The importance of secondary appraisal to human behaviour lies in the fact that it is the starting point for activity aimed at changing the stress transaction (Strelau, Doliński 2010, pp. 705–706).

Coping styles – human behaviour in a stressful situation and its effectiveness in overcoming stress

The huge number of stressors to which contemporary human is exposed requires various ways to cope with stress. When taking actions aimed at restoring the state of mental balance, people use different strategies and styles of coping with stress.



Through assessment of the situation in terms of stress, a person appraises the possibility of taking actions aimed at removal of the cause of stress or mitigation of its effects.

In the concept of R. Lazarus and S. Folkman it is the so-called secondary appraisal that addresses both sources of stress and one's own resources. A person evaluates their abilities, competences, social support or material resources that may turn out to be useful for restoring the balance between them and the environment. The secondary appraisal is the starting point for an activity aimed at changing the stress transaction, which is referred to as coping with stress (Juczyński, Ognióńska-Bulik 2009, p. 23).

In the concept of R. Lazarus and S. Folkman, coping is understood as cognitive and behavioural efforts aimed at managing specific external and internal demands that are appraised as taxing or exceeding the resources of the person (Lazarus, Folkman 1984, p. 141).

Lazarus's theory on the influence of cognitive factors on stress assumes the existence of two coping strategies. The first one is oriented towards problem solving and the second one is focused on experiencing one's own emotions.

Problem-focused coping means taking actions aimed at solving it in such a way that it would change its stressful transaction by controlling the stressor in order to alleviate or completely remove its stressful properties.

Undertaking a challenge to act, appraisal of the situation and one's coping resources, then taking appropriate actions in order to remove or reduce the threat are problem-solving efforts that are helpful in dealing with controllable stressors, i.e. stressors that can be changed or eliminated by one's own actions (Gerrig, Zimbardo 2011, p. 409).

In turns, emotion-focused coping is mainly concentrated on controlling symptoms of stress.

Emotion-oriented approach is useful in dealing with the effects of stressors which are uncontrollable but threaten the well-being of an individual, and therefore the person takes certain steps to reduce this threat (Gerrig, Zimbardo 2011, p. 409).

According to Lazarus, application of one or the other strategy depends on two additional factors: whether the situation is actually controllable and whether a person perceives it as the one that can be controlled (Franken 2006, p. 333).

Taking into account all three terms – process, strategy and style in relation to coping with stress, style is seen as a permanent disposition of a person to deal with stressful situations in a specific way. Strategy is defined as actions that

an individual takes in a specific stressful situation. Process of coping with stress is understood as a sequence of strategies that change over time (Szczeplaniak, Strelau, Wrześniewski 1996, pp. 188–189).

Referring to the transactional concept of stress, Norman Endler and James Parker proposed to distinguish three styles of coping. The first two correspond to the task-oriented and emotion-oriented coping functions mentioned by R. Lazarus and S. Folkman, while the third style complements the classification of coping with the avoidance-oriented style. It serves primarily to reduce the effects of the stressor and is more adaptive in solving short-term problems than in situations of chronic stress (Juczyński, Ogińska-Bulik 2009, p. 24).

Task-oriented style defines the style of coping with stress by taking up tasks. People characterised by high intensity of this style tend to make efforts to solve the problem in stressful situations by cognitively transforming it or trying to change the situation. The main focus is on the task or planning of problem solving.

Emotion-oriented style refers to the style characteristic of people who tend to concentrate on themselves and their own emotional experiences in stressful situations, which serves to reduce excessive emotional tension.

The style focused on avoidance defines the style of coping with stress characteristic of people who deal with stressful situations by avoiding thinking or engaging (Strelau 2002, p. 300).

These styles are independent of each other, therefore, with attempts to describe coping with stress by an individual, it becomes necessary to encompass all three styles, as in each of these dimensions a person has their specific position.

Coping with stress is an inseparable component of psychological stress, similarly to cognitive appraisal and emotions (Strelau 1996, p. 95).

Coping with stress is a process in its character, since it is continued as long as required by the situation, i.e. until the stressful situation that disturbs the mental balance in human functioning is resolved.

### *Subject and purpose of own research*

The subject of the research in this paper are three thematic areas, including the perception of stress related to current life situation and strategies of coping with stressful situations (Juczyński, Ogińska-Bulik 2009, pp. 5–7), as well as belief in life as a zero-sum game understood as a conflict over limited resources, where gain of one party equals loss of the other (Wojciszke 2009, p. 179).

The first aim of the research is to search for the relationship between the belief in life as a zero-sum game and the perceived stress, and the use of specific strategies while coping with stress in the group of students of the second and third year of social rehabilitation faculty. The second aim of the research is to check whether perceived stress and coping strategies are predictors of the belief that life is a zero-sum game.

### *Research problems and hypotheses*

The assumed goals have been achieved by answering the following research questions:

1. Is there a significant correlation between belief in life as a zero-sum game and perceived stress?
2. Is there a significant correlation between belief in life as a zero-sum game and the frequency of using specific coping strategies?
3. Are perceived stress and coping strategies predictors of belief in life as a zero-sum game?

Review of the literature on the subject has resulted in formulating the following research hypotheses:

1. Stronger belief in life as a zero-sum game is associated with stronger perception of stress.
2. Stronger belief in life as a zero-sum game is associated with more frequent avoidance behaviours and less active coping or seeking support and focusing on emotions.
3. Perceived stress and coping strategies are predictors of belief in life as a zero-sum game.

### *Research tools and techniques*

For the purpose of this paper, three research tools have been used:

1. The Perceived Stress Scale – PSS-10 by Sheldon Cohen, Tom Kamarck and Robin Mermelstein (1983), adapted to Polish conditions by Zygfryd Juczyński and Nina Ogińska-Bulik (2009).
2. Multidimensional Inventory for Measuring Stress Coping – COPE by Charles S. Carver, Michael F. Scheier and Kumari Jagdish Weintraub (1989), adapted to Polish conditions by Zygfryd Juczyński and Nina Ogińska-Bulik (2009).

3. The questionnaire about the opinion on social world by Bogdan Wojciszke and colleagues (2009), used to measure the subjective perception of the finitude of resources, referred to by the author as belief in life as a zero-sum game.

#### *Characteristics of the research group*

The research group consisted of 100 people – students in the field of Pedagogy, specialization: Social Rehabilitation and Social Prevention of the Faculty of Pedagogy and Art at the Jan Kochanowski University in Kielce. The research was conducted in 2017 and covered 56 second-year and 44 third-year students of social rehabilitation. There were 83 women and 15 men in the group (2 data missing, because the answers of the respondents were excluded from the survey). The age of the researched ranged from 20 to 24, with the average at 21.12 ( $SD = 0.82$ ).

#### Analysis of research results

##### *Descriptive statistics of the studied variables*

Descriptive statistics on the strength of belief in life as a zero-sum game, the level of perceived stress and the coping strategies are presented below. The results of the Kolmogorov-Smirnov Z test that studies the compliance of the distribution of the analysed variables with the normal distribution are also presented (table 1).

Based on the presented results, it may be concluded that social rehabilitation students are characterized by a moderate strength of their belief in life as a zero-sum game (average 3.34 on a scale from 1 to 7 points) and a fairly high level of perceived stress (sten 7). The most frequently used strategies for coping with stress by students are active coping and seeking instrumental support, the least frequently used strategy is denial and the use of alcohol or other psychoactive substances.

The results of the Kolmogorov-Smirnov Z test have showed compliance with the normal distribution for the variables of perceiving stress and belief in life as a zero-sum game ( $p > 0.05$ ) as well as no compliance with the normal distribution in the case of coping strategies ( $p < 0.05$ ).

Table 1. Descriptive statistics of the studied variables

		N	Min.	Max.	M	SD	Z	p
Belief in life as a zero-sum game		100	1.67	5.67	3.44	0.82	0.64	0.81*
Perceived stress		100	8.00	33.00	20.50	6.06	0.68	0.74*
Stress Coping Strategies	Active coping	100	1.75	3.75	2.81	0.38	1.87	0.00
	Planning	100	1.25	4.00	2.75	0.57	1.07	0.03
	Seeking instrumental support	100	1.25	4.00	2.81	0.63	1.39	0.04
	Seeking emotional support	100	1.00	4.00	2.76	0.73	1.17	0.03
	Avoiding competitive activities	100	1.25	3.75	2.56	0.54	1.45	0.03
	Turn to religion	100	1.00	4.00	2.01	0.82	1.45	0.03
	Positive re-evaluation and development	100	1.25	4.00	2.78	0.55	1.40	0.04
	Suspension of actions	100	1.50	3.75	2.54	0.44	1.38	0.04
	Acceptance	100	1.25	4.00	2.39	0.60	1.39	0.04
	Focus on emotions and their vent	100	1.50	4.00	2.73	0.60	1.05	0.02
	Denial	100	1.00	3.00	1.71	0.48	1.61	0.01
	Distraction	100	1.00	3.50	2.20	0.55	1.04	0.03
	Taking no further actions	100	1.00	3.00	1.76	0.54	1.27	0.00
	Consumption of alcohol or drug taking	100	1.00	4.00	1.63	0.76	2.25	0.00
Sense of humour	100	1.00	3.75	1.82	0.73	1.50	0.02	

\* distribution of the variable consistent with the normal distribution

Source: own research.

## 1. Relationship between belief in life as a zero-sum game and the stress perceived by students of social rehabilitation

In the first hypothesis of the paper it has been assumed that stronger belief in life as a zero-sum game is associated with stronger perceived stress. In order to verify it, r-Pearson's correlations between the belief in life as a zero-sum game and perceived stress have been calculated. The results are presented in table 2.

At the level of statistical tendency, significant positive correlation between the belief about life as a zero-sum game and the perceived stress has been observed. The higher level of stress experienced by the students of social rehabilitation, the stronger their conviction about life as a zero-sum game.

Table 2. R-Pearson correlation coefficients between the belief about life as a zero-sum game and the perceived stress in the group of social rehabilitation students

	Belief in life as a zero-sum game
Perceived stress	0.19*

\* correlation significant at the level of the statistical trend  $p < 0.10$

Source: own research.

The presented results constitute the basis for the adoption of the first research hypothesis that stronger belief in life as a zero-sum game is associated with stronger perceived stress.

## 2. Relationship between belief in life as a zero-sum game and stress coping strategies used by social rehabilitation students

Table 3. Pearson's r-correlation coefficients between belief in life as a zero-sum game and coping strategies in the group of social rehabilitation students

	Belief in life as a zero-sum game
Active coping	-0.08
Planning	-0.30**
Seeking instrumental support	-0.06
Seeking emotional support	-0.06
Avoiding competitive activities	-0.15
Turn to religion	0.04
Positive re-evaluation and development	-0.17
Suspension of actions	-0.13
Acceptance	0.12
Focus on emotions and their vent	0.11
Denial	0.10
Distraction	-0.03
Taking no further actions	0.21*
Consumption of alcohol or drug taking	0.17
Sense of humour	-0.10

\* correlation significant at the level of  $p < 0.05$

\*\* correlation significant at the level of  $p < 0.001$

Source: own research.

In the second hypothesis of this paper it has been assumed that stronger belief in life as a zero-sum game is associated with more frequent avoidance behaviours and less intense active coping, seeking support or focus on emotions. In order to verify it, Spearman's rho correlations between the belief in life as a zero-sum game and strategies for coping with stress have been calculated. The results are presented in table 3.

The presented results constitute the basis for a partial acceptance of the second hypothesis assuming that stronger belief in life as a zero-sum game is associated with more frequent avoidance behaviours and less intense active coping or seeking support and focusing on emotions. The hypothesis has been confirmed in terms of the relationship between stronger belief and less use of active coping (planning strategies) and more frequent avoidance behaviour (stop of further actions). However, the hypothesis has not been confirmed in terms of the relationship between strength of belief and the search for support and concentration on emotions.

### **3. Predictors of belief in life as a zero-sum game among social rehabilitation students**

In the third research hypothesis of this paper it has been assumed that perceived stress and coping strategies are predictors of the belief that life is a zero-sum game. In order to verify it, a linear regression analysis in stepwise model has been performed, where the explained variable is the strength of belief in life as a zero-sum game, and predictors are perceived stress, stress coping strategies, and also demographic variables such as gender, age and year of study.

The results have showed that the most effective regression model explaining the strength of belief in life as a zero-sum game is the model that takes into account only planning strategies as predictors,  $F(1.96) = 15.41$ ;  $p < 0.001$ . It explains 13% of the variability in the strength of belief. Perceived stress, other studied stress coping strategies and demographic variables are not significant predictors (table 4).

Planning strategy is a negative, moderately strong predictor of the belief strength ( $\beta = -0.37$ ;  $p < 0.001$ ). Less frequent use of planning strategies creates stronger belief in life as a zero-sum game among social rehabilitation students.

The dispersion of the correlation between the frequency of using planning strategies and the strength of belief in life as a zero-sum game is presented in figure 1.

Table 4. Regression model summary

	Non-standardized coefficients		Standardized coefficients	t	relevance
	B	Standard error	Beta		
(constant)	4.93	0.39	-	12.64	0.001
Planning strategy	-0.54	0.14	-0.37	-3.93	0.001**

Dependent variable: Belief in life as a zero-sum game

\*\* a significant predictor at the level of  $p < 0.001$

Source: own research.

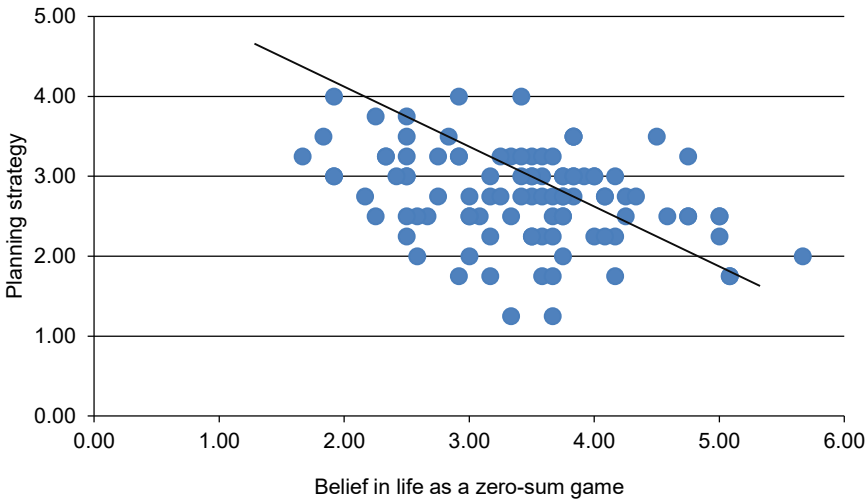


Figure 1. Dispersion of correlation between the frequency of using planning strategies and the strength of belief in life as a zero-sum game along with the regression line

Source: own research.

The presented results provide the basis for a partial acceptance of the third hypothesis, assuming that perceived stress and coping strategies are predictors of belief in life as a zero-sum game. The predictor of stronger belief about life as a zero-sum game in the group of social rehabilitation students have turned out to be only less frequent use of active coping in a stressful situation, i.e. planning strategies.



## Discussion over the results

The primary purpose of the paper has been to investigate the relationship between belief in life as a zero-sum game, perceived stress and coping strategies.

In the literature on the belief in life as a zero-sum game it is indicated that this belief is accompanied by reduced trust in people and the perception of other persons as bad and immoral (Wojciszke et al. 2009, p. 184). The authors state that having negative views on the social world is associated with a decreased level of general satisfaction with life, more frequent negative emotions and less common experiences of positive emotional states. Researchers indicate that this belief characterizes failures and is typical of losers.

The conducted study has confirmed the first hypothesis that stronger belief in life as a zero-sum game is associated with stronger perceived stress. People who believe that life is a competition for finite resources conclude that the gain of one side is inextricably linked with the loss of the other side. Therefore, it can be stated that perception of life as a constant struggle, the necessity for people to bring themselves to do something, distrust of others and a tendency to experience negative emotions more often contributes to the appraisal of occurrences as more stressful.

According to B. Wojciszke et al. (2009, p. 185), people who strongly believe in life as a zero-sum game, are motivated by the fear of exploitation, so they will prefer to avoid risk, choose preventive actions and be conservative. Hence, it was expected that the believers would deal with stress by avoiding or focusing on emotions rather than using active coping strategies. The performed analysis has allowed for partial confirmation of the second research hypothesis, assuming that stronger belief in life as a zero-sum game is associated with more frequent avoidance behaviours and less active coping or seeking support and focusing on emotions.

As presented in the research, belief in the game is positively correlated with the conviction about the injustice of the world, in which offenses are not punished and also good deeds are not rewarded (Wojciszke et al. 2009, p. 181). Therefore, it can be stated that believing in the injustice of a world where virtues are not rewarded may lead to the conclusion that all actions are meaningless, which favours suspension of actions and the use of psychoactive substances to alleviate unpleasant emotions. It is also related to the reduced tendency to plan one's own actions and the difficulty of noticing the positive sides of the situation.

In the paper it has also been analysed whether perceived stress and coping strategies are predictors of belief in life as a zero-sum game. The third hypothesis assumed that the above-mentioned variables as well as gender, age and year of study significantly shape such belief. The hypothesis has been partially confirmed as it appears that the only significant predictor of the belief is the planning strategy. Therefore, it can be stated that the ability to consider various options and reflect on the sequence of one's own actions in a stressful situation lowers the belief in life as a zero-sum game (Wojciszke et al. 2009, p. 182).

## REFERENCES

- Franken R.E. (2006), *Psychology of Motivation*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gerrig R.J., Zimbardo P.G. (2011), *Psychology and Life*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Juczyński Z., Ognieńska-Bulik N. (2009), *Tools for Measuring and Coping Stress*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Lazarus R., Folkman S. (1984), *Stress. Appraisal and Coping*, New York: Springer.
- Snarska M. (2010), *Objective and perceived Nature of Shared Resources and Allocation Preferences*, "Social Psychology", 5, 1 (13).
- Strelau J. (2002), *Psychology of Individual Differences*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Strelau J., Doliński D. (2010), *Academic Psychology*, vol. 2, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szczepaniak P., Strelau J., Wrześniewski K. (1996), *Diagnosis of Stress Coping Styles With the Use of Polish Version of the CISS Questionnaire by Endler and Parker*, "Przegląd Psychologiczny", 39.
- Wojciszke B. (2012), *Social Psychology*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Wojciszke B., Baryła W., Różycka J. (2009), *Belief in Life as a Zero-Sum Game*, in: U. Jakubowska, K. Skarżyńska (2009), *Between the Past and the Future. Sketches from Political Psychology*, Warszawa: PAN.

## SUMMARY

Perceiving the world as a zero-sum game can intensify the level of stress associated with current life situation, and may condition adaptation of some coping strategies that are used by the people who are in stressful situation and have such understanding

of the surrounding environment. In addition, perceived stress and coping strategies may explain people's belief that life is a zero-sum game.

The purpose of this article is the attempt to answer the question whether there is a relationship between belief in life as a zero-sum game, perceived stress and the use of specific coping strategies. It also aims at checking whether perceived stress and coping strategies are predictors for belief in life as a zero-sum game.

**KEYWORDS:** Belief in life as a zero-sum game, stress, cognitive-transactional stress paradigm, coping strategies in a stressful situation

## STRESZCZENIE

Postrzeganie świata jako gry o sumie zerowej może zintensyfikować poziom stresu związany z aktualną sytuacją życiową oraz warunkować adaptację niektórych strategii radzenia sobie, które są stosowane przez osoby znajdujące się w sytuacji stresowej i posiadających takie rozumienie otaczającego środowiska. Ponadto postrzegany stres i strategie radzenia sobie mogą wyjaśniać przekonanie ludzi, że życie jest grą o sumie zerowej.

Celem artykułu jest próba odpowiedzi na pytanie, czy istnieje związek między wiarą w życie jako grę o sumie zerowej, odczuwalnym stresem i stosowaniem określonych strategii radzenia sobie. Artykuł ma na celu również sprawdzenie, czy postrzegany stres i strategie radzenia sobie są predyktorami wiary w życie jako grę o sumie zerowej.

**SŁOWA KLUCZOWE:** wiara w życie jako grę o sumie zerowej, stres, poznawczo-transakcyjny paradygmat stresu, strategie radzenia sobie w sytuacji stresowej

KATARZYNA POTACZAŁA-PERZ – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 14.12.2020

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 5.01.2021; 26.01.2021

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 10.02.2021





EMILIA ŻYŁKIEWICZ-PŁOŃSKA

ORCID 0000-0002-7864-4821

KATARZYNA RYCHLIKA-MARASZEK

ORCID 0000-0001-6775-290X

## Socioecological resources of Polish youth in the perspective of resilience

Zasoby społeczno-ekologiczne polskiej młodzieży w perspektywie odporności

doi:10.25951/4392

### Introduction

Mostly widespread diagnostic pathogenetic model in which adolescents are perceived in the context of their problematic (Jessor, Jessor, Finney 1973; Jessor, Jessor 1977; Arry et al. 1999) or risky behavior (Jessor 1991) appeared insufficient to explain their proper functioning when exposed to various risk factors. Thinking that focuses on youth problems currently diminishes importance for an approach emerging from the concept of resilience, a model based on the influence of protective factors that support positive adaptation of young people, despite experiencing adversity. In this approach, the resilience of youth is recognized as an individual trait (resiliency) (Block & Kremen 1996; Kumpfer 1999; Ogińska-Bulik, Juczyński 2011; Wagnild 2014) or as a dynamic process that reflects an individual's adaptation despite the difficulties they experience (Borucka, Ostaszewski 2008; Connor & Davidson 2003; Luthar 2006; Garnezy & Rutter 1983; Rutter 1987; Werner & Smith 1982). After decades of concentration on resilience as an individual trait and also as a process that helps one's deals with difficulties, currently extended thinking with an environmental perspective appeared in a form of socioecological concept towards resilience (Cicchetti 2013; Clauss-Ehlers 2003; Ungar 2012; Wright, Masten & Narayan 2013). There is a need to acknowledge that this approach is a relatively new phenomenon in which it is important to consider youth interactions with their social and cultural environments, where they are embedded and influenced. Moreover, in this model a key role is played by strengthening impact

of socioecological resources on young people, which are located both in the closest environments (e.g. family, school, peer group, colleagues) as well as further ones, e.g. (neighbourhood, culture, policy).

The aim of the article is to analyze the socioecological resources of Polish youth, which are located in the closer or more distant environments where young people function, based on the Ecological Systems Theory of Development by Urie Bronfenbrenner (1979, 2005). Those variables are only part of the resilience process – protection and/or promotion factors, but they may play a key role in conceptualising and implementing preventive and empowering activities towards youth, especially in case of crises and conflict, which are intrinsically embedded in the process of becoming an adult. In Polish social sciences there is a lack of a study on the issue of socioecological resources of youth, and within this text we attempt to fill in this gap.

Changes in the theoretical approach towards thinking about youth empowerment also contribute to modifications in the way professionals work with young people, by undertaking direct protective activities on a daily basis. The growing awareness of the need to undertake preventive actions, bearing the hallmarks of support, before serious crises occur, prompts educators, social workers and other practitioners to work based on youth strengths rather than weaknesses or to develop supportive environments. Acknowledging factors that promote youth resilience, support social professionals to shape, construct and cultivate such environments that incorporate factors that help them thrive (Clauss-Ehlers 2003). Experiencing protective factors, that promote resilience as well as emphasis on resources and abilities to overcome adversity, helps young people to cope with difficulties and solve problems efficiently towards a fulfilling life.

### Socioecological resources as protective factors in resilience concept

Mostly quoted definition of resilience concerns positive adaptation of an individual despite adversity (Garmezy & Rutter 1983; Masten 2001). From the perspective of an individual's resources and potentials, resilience can be understood as "the ability to thrive, mature, and increase competence in the face of adverse circumstances or obstacles" (Gordon 1996, p. 63). Research actually emphasizes the importance of some intrapersonal resources such as e.g. self-efficacy (Bandura 1977), sense of coherence (Antonovsky 1987), self-esteem (Brown & Lohr 1987), cognitive competence, spiritual/motivational

capabilities, social competence, emotional stability, physical well-being (Kumpfer 1999), prosociality (Dovidio, Piliavin, Schroeder & Penner 2006), temperament and skills (Werner & Smith 1982) that protect from risk and may promote adjustment. Other scientists followed the concept that resilience is a dynamic process concerning positive adaptation within the context of significant adversity (Masten & Coatsworth 1998; Rutter 1987; Luthar, Cicchetti & Becker 2000). After decades of concentration on resilience as an individual trait and also as a process that helps one's deals with difficulties, now a novel, socioecological concept gains importance. In this approach 'resilience is defined as a set of behaviors over time that reflect the interactions between individuals and their environments, in particular the opportunities for personal growth that are available and accessible' (Ungar 2010a, 2010b, 2011b). Recently, more researchers insist that resilience is specific to a given context and circumstances. It refers towards broad socioecological conditions such as socioeconomic status, culture, policy and so on. "Social ecological factors such as family, school, neighbourhood, community services, and cultural practices are as influential as psychological aspects of positive development when individuals are under stress" (Ungar 2012, p. 1). Moreover, in this approach resilience is perceived as an interaction between an individual and multiple levels of his or her environment, from the level of genes to person, family, community and cultural groups (Cicchetti 2013; Wright, Masten, Narayan 2013), rather than an individual trait or an attribute that one possesses or even process thanks to which individuals are more resistant towards adversity.

One of the first scientists who emphasized that the environment plays a crucial role in youth development was Kurt Lewin. He argues that behavior is a function of the person itself and of his environment (Lewin 1946). Moreover, the constellation of those two interdependent factors was called life space of an individual. According to Lewin, the process of youth development is a continuous modification of the external environment (people and objects) as well as internal environment (thoughts, feelings, needs, etc.), which strengthens or weakens certain behavior (Lewin 1943).

Another scientists who noticed the significance of ecologies in human development was Urie Bronfenbrenner (1979). In his mostly cited work, he emphasized the importance of different systems in which youth is embedded and grow up. He also created Ecological Systems Theory of Development (see: figure 1) which affects the development of young people from various environmental systems. Individual (*ontogenic system*) is firstly nested in *microsystem*, where she or he undertakes everyday activities requiring

interpersonal relations, resulting from social roles, for example in the family, school or peer group. The *mesosystem* assumes the interactions that take place between different settings (e.g. relation between parents and school). The individual and the above mentioned systems are embedded in *exosystem*, where youth does not participate directly, but is influenced indirectly (e.g. parents' workplace). Finally, the last mentioned system, *macrosystem*, refers to the continuity and consistency that can be seen in a given culture or subculture, reflected both in the form and content of its micro, meso and exosystem components. In his first works, Bronfenbrenner mainly emphasized the importance of environmental influences on human development, which he later criticized in the following words: "In place of too much research on development *out of context*, we now have a surfeit of studies on *context without development*" (Bronfenbrenner 1986, p. 288). In later works, he drew attention to changes that take place in the development process of the individual and his environment. Finally, in proposed bioecological model, he reemphasized that while analyzing human development, it should be simultaneously taken into account the specificity and changes of: developing person (e.g. character, cognition), the context of development (e.g. life course in family structure, employment, place of residence) as well as longitudinal process through which development takes place (chronosystem) (Bronfenbrenner 2005).

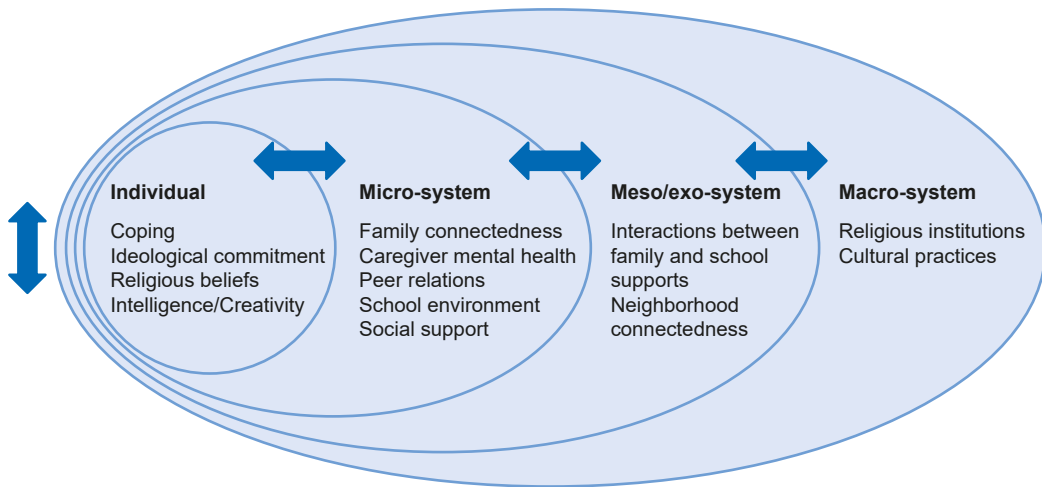


Figure 1. Individual and socio-ecological framework for youth resilience

Source: Tol et al. (2013).



As youth resilience is a multidimensional concept, it may depend on the ability to adapt and cope with risk factors, but also on the quality of different ecologies for life and grow. Youth constitute a specific group due to the fact that they are between childhood and adulthood – not children anymore, but not adults yet. In this period when young people intensively shape their identity, they are particularly susceptible to influences from the surrounding environments. In socioecological perspective, special attention is paid to the physical and social environment in which young people function as places of experiencing the impact of risk and protective factors and the space for searching of resources for personal growth and development. The proposed theoretical framework (see: figure 1) relates to conditions of Polish youth development, taking into account the impact of risk and protective factors in different socioecological systems. Below, diverse sociocultural resources and protective factors that strengthen Polish youth development in case of adversity are presented.

#### Methodological assumptions

The study constitutes a review of findings of the most recent research conducted among Polish adolescents. In the process of selecting publications that are presented in this paper, four substantial criteria were adopted, namely: 1) type of studies, 2) year in which study results were published, 3) study subject and 4) sample size and sampling methods. Firstly, the publications that were taken into consideration were those presenting most of all results of empirical studies and not theoretical ones. Secondly, the oldest articles or reports taken into account were those published by 2013. Thirdly, their subject should cover areas connected with socioecological resources of Polish youth. Furthermore, the focus was put on findings of studies on the current situation of adolescents, particularly: family environment and social support, education; employment; living conditions, relations parents-school, local labour market, political, economic and cultural conditions including risk factors and protective factors. Fourthly, the studies considered in the paper were conducted on large samples with a preference for those where representative sampling was ensured, and in cases where studies of this sort have not been yet conducted in a given problem area, the sample had to be large, that is, groups should be comprising over 100 people.

## Socioecological resources of Polish youth

*MICROSYSTEM: family and social support, education*

The studies presented in the *Młodzież 2018* report (Roguska 2019), show that vast majority of the respondents (aged 18–19 years) are living with both parents (75%); every fifth young person was raised in single-parent families (19%), majority of which are living with their mother. This is also confirmed by the HBSC report (HBSC 2018, p. 27). In the final decade, the percentage of students raised in families with both parents decreased, which is related to the divorce rate increasing in Poland. Regarding the assessment of financial conditions, a significant difference is observed between the respondents from complete families, and those living with one of their parents only. As many as 74% of the respondents from complete families describe their financial conditions as good (Roguska 2019, p. 18). Most of parents are working, although in 2018, the percentage of working parents increased compared to that of 2014 both for fathers and mothers (fathers 91.1%, mothers 79.6% in 2018).

An important element that constitutes and consolidates a family is sharing conversations and meals. According to the HBSC report, only 20% of 15-year-olds have daily meals with their family, while 20% seldom or never. It is more frequent along boys than girls, and the frequency of meals shared with family decreases with a given adolescent's age (Bójko 2019, p. 118). As for the frequency and the subject of conversations upper-secondary school students have with their parents, these pertain primarily to school, learning and future plans, and less often to personal and political matters, and least often to sex (Roguska 2019, p. 28). Most often, it is mother whom young people trust the most and with whom they speak of important matters. This is confirmed both by subsequent editions by CBOS studies of 2016 and 2018, and the HBSC report. Adolescents talk with their fathers less often not only about school and future plans, but also about personal problems. It is only conversations about politics that are conducted by several percentage points more often with fathers (31% of the students often and sometimes conversed about politics with their fathers, while 27% of them with their mothers) (Roguska 2019, p. 29). The studies also clearly indicate a stronger bond between mothers and daughters, who nearly twice more often and with higher frequency discuss their personal problems (18% of boys and 35% of girls talks often about their personal problems) (Roguska 2019, p. 31). Majority of the adolescents (76%) have a sense of their

parents expecting them to continue learning, but also point out to their parents attempts at developing their cultural interests (49%); this is more often done by parents who received higher education (Roguska 2019, p. 33). Nearly 80% of parents expect young people to help them run a household. On the one hand, the high level of teenagers involved in household chores can be hence read as attaching a high degree of importance to skills training and, on the other hand, as teaching co-responsibility for the commonly run household.

Young people most often seek support in two social groups that play completely different and complementary roles, namely, family and peers. Most often, teenagers seek safety, acceptance and authority of important adults in their family, whereas in the peer group they find role models to follow, shape their worldviews and attitudes, develop passion and hobbies and spend their free time. A peer group also serves as a social reference plane.

In the Polish 2018 HBSC studies, 39.4% of young people declared a high level of support received from their family, while 38.3% reported it to be low. Regarding a peer group, a high level of support was declared by only 14.1% of the teenagers (a drop in 9 percentage points compared to 2014). A low level of support from peers was reported by two-thirds of the respondents. In the years 2014–2018, the percentage of adolescents who considered peer support to be low increased from 47.1% up to 66.6% (Małkowska-Szkutnik 2015; Zawadzka & Korzycka 2018). In summary, when it comes to the obtained study results regarding social support, one can notice a drop in the meaning of a peer group in young people's lives on the one hand and an increase in the authority of closest family members on the other hand.

As for individuals whose support young people could count on, in 2018 the person indicated most often (59%) was the mother (a rise by 1 percentage point in 2016), while friends (34%) were indicated twice less often, along with partners (30% in 2018, a rise by 3 percentage points in 2016) and the father (29%) (Roguska 2016; Roguska 2019). Young people declared to a small extent to receive support from their siblings (13%) or colleagues (3%) (Roguska 2019). The above noted trends can be also observed in other studies, according to which over half of the respondents almost always could receive help and care from parents, and only every other adolescent could count on his or her best friend (Sierosławski 2015).

Usually, young people could count on their beloved ones, which may prove that they are most inclined to invest and engage in individual relations and bestow their trust in a small group of people. This may be due to the progressing individualization of social relations, which is a result of the increasing level

of individualism in the culture and many relations of lesser importance (for instance, with colleagues) being transferred into the virtual world. Another important conclusion is that young people do not indicate their peer as those whose validation they value, whom they eagerly spend their free time with; therefore, it can be concluded that the meaning of a peer group as an upbringing environment is decreasing (Rogulska 2018, p. 9).

If we talk about Polish education system, it is worth emphasizing that Poland has one of Europe's lowest rates (4.8%) when it comes to the number of teenagers abandoning formal education (ESL, Early School Leaving) prematurely. According to Eurostat data, the percentage of adolescents who end education prematurely, that is, young people aged 18–24 years who abandoned formal education before graduating a lower secondary school reached 10.6% in the EU in 2018. Poland was ranked fifth (among others, after Lithuania, 4.6%) among the lowest-rating countries; the highest number of teenagers who ended education prematurely are in Malta (17.5%) and Spain (17.9%) (Eurostat 2018).

#### *MESOSYSTEM: relations parents-school, local labour market*

An important factor protecting young people in the meso dimension is the relationship between parents and school, and their dependence on such elements as good atmosphere, trust and a high level of social financing (Dubis 2019; Nerwińska 2015). Another important factor is teacher's right attitude to parents, his/her open and friendly approach, willingness to share his/her knowledge of the student with them as well as their readiness to listen to parents' ideas, expectations and considerations. Good cooperation between parents and the school, does not only boost teaching results and students' concentration in the classroom, but also promotes a greater sense of security and the educational environment's quality (Smith, Reinke, Herman, and Huang 2019).

Research shows that parents notice four areas of their real impact on school life: safety at school (66%), organization of events at school (e.g. competitions, festivals, social campaigns – 58%), management of children's free time (e.g. extra-curricular activities, leisure for children, excursions – 54%) and helping children learn (49%). About one third of parents are involved in school life at least several times a year, and 61% are involved at least once a year. Other research summarizing the results of external evaluation prove that despite parents' declarations that they have an influence on decision-making in

schools (72% of parents), practice shows that they usually participate in the organization of school events (58%), and only 19% of them participate in consultations, 13% in trainings and courses offered by the school, and 14% of parents share their expertise and skills. It is worth emphasizing that 22% of parents participate in events integrating a local community.

The condition and specificity of the local labor market are also important from the perspective of the resources of the environment. In February 2019, the unemployment rate in EU member states among young people below 25 years of age was 14.6%. At that time in Poland it was at 11.3%. The unemployment rate among young Poles results both from a highly favourable economic situation (which manifests in the lowest level of unemployment in Poland since the economic transformation of the 1990s), but also processes related to the accession to the European Union and the opening of labour markets characteristic of countries of Central-Eastern Europe.

The Polish local labor market is characterized by a high level of network capital and informal contacts (“informal connections”) (Sławecki 2010). In the light of the report “Osoby młode na rynku pracy” (“Young people on the labour market”) prepared by GUS, young people aged 15–34 years found work primarily owing to help of their friends, acquaintances or family (44.5%), as well as by direct contact with the employer (26.9%) (GUS 2017, pp. 18–19). The mediatory role of acquaintances and friends was important particularly to individuals who received vocational and lower-secondary education (54.8% and 51.3%, respectively).

#### *MACROSYSTEM: political, economic and cultural conditions*

According to the analysed approach, the protective factors in the macro scale include: a broadly understood sense of security and belonging to various types of communities, a sense of influence, stability and trust in institutions, the availability of social services, but also the quality of politics and the possibility for young people to fulfill themselves in it. Contemporary adolescents are characterised by a high distrust level. In 2018, only 11% of young people claimed that people can be trusted (in previous years this rate was even lower, e.g. in 1996, it was estimated that only 8% of young people trusted others). Concerns arise particularly in the context of building social capital and participation due to the percentage of young people who believe that “when it comes to dealing with people, there is no such thing like being overly cautious” – 82% in 2018

compared to 76% in 2016 (Boguszewski 2019, p. 149). Trust is an important predictor of public activity, which can be clearly seen in studies on adolescents' voting behaviour. Young people convinced that people should be trusted vote more often (e.g., in about 80% of 'trusting' young people and slightly over 60% of 'distrustful' young people intended to participate in 2018 municipal elections) (Boguszewski 2019, p. 149).

The vast majority of young Poles (80%) declare that they are somehow interested in politics and public affairs; as Pazderski points out, this is a very positive result, because a similar question was positively answered by a half-smaller group of young Slovaks and Hungarians (Pazderski 2018, p. 27; Gyárfášova, Molnár, Krekó, Pazderski and Wessenauer 2018). Young people indicate that they feel excluded from politics and believe that Polish politics lacks a voice of the young generation (over 40% of respondents, *Młodzi Polacy* 2019). As for the sense of belonging, young people identify most strongly with their own nation (92%), followed by Europe (80%) and their religion (74%). They also have a strong sense of belonging to the local community (71%), which can be considered an important macro-protective factor (Pazderski 2018, pp. 22–23). Young people also positively assess the sense of their own safety, 75% of young people do not feel threatened and are not anxious about their own safety (CBOS 2019).

The level of the actual engagement and participation of teenagers can be measured, among others, by the activity and sense of influence at the level closest to a young person: school and students' council, which is a kind of incubator of democracy. Young people have a fairly good opinion of the activity of student self-governments (38% very good and good, 44% on average, *Samorządność*, p. 29). Using the symbolic barometer of feelings (on a scale from 0 to 100 degrees), the students rated their relationship to local governments at 57 degrees (moderately warm). However, the inability to influence the decisions, behavior and actions of the authorities of their student councils declared by as many as 83% of the respondents may seem disturbing, which – as the authors of the study indicate – proves that “student self-management is far from the assumptions of participatory democracy based on universal and real participation in the decision-making process”. Students also do not feel that they are influencing the school life (30% yes, 38% no and definitely no).

While the reports and studies on the youth do not actually mention issues related to social services or health care, Pazderski presents interesting conclusions confirming the awareness of the importance of these issues,

pointing out that young people consider health care, cost of living and the pension system to be the most important problems to be solved in Poland. “The youngest voters, taking the democratic procedures developed in Poland for granted, can expect politicians to lead the country to the next stage of development, in which greater emphasis will be placed on the systemic equalisation of social differences” (Pazderski 2018, p. 5).

Although there is currently no single strategy in Poland dealing only with young people and their problems (in 2012, the State Strategy for Youth for 2003–2012 adopted before joining the European Union ceased to apply, which “was and is the only document defining the directions of development of Polish youth policy”), the issues related to youth issues have been included in other strategic documents; e.g. the Strategy for Responsible Development until 2020 (*Polityka młodzieżowa w Polsce* 2019, p. 6). There is also no single statutory representative of young people, although there are bodies such as, for example, the Council of Children and Youth of the Republic of Poland at the Minister of National Education and the Polish Council of Youth Organizations. An important role is also played by such bodies guarding the observance of human rights, such as the Ombudsman for Children and the Ombudsman, which enjoy a high level of public trust.

Also at the regional and local level, there is a desire to represent the interests of young people; we do not only deal with regional and local strategies, but also youth representative bodies (e.g. in 9 voivodships there are bodies such as the *sejmik*, parliament, youth spokesperson or council, which most often perform the consultative function of the voivodeship marshal). There is also a tendency to appoint youth consultation bodies at the commune level: in 2007 there were 224 such bodies, in 2017, and in 2017, in 2,478 communes, there were 408 youth councils. The only youth representative office that has been functioning so far is the Union of Associations, the Polish Council of Youth Organizations (PROM), established in 2011, which currently includes 39 organizations. The union is represented by over 250,000 young people (*O młodzieżowych radach* 2018, s. 13).

One of the most frequently cited important factors that protect young people is faith, religion and religious practices (Łoś, Hawrot, Grzelak, Balcerzak 2017; Bronefenberger 1979). As indicated in the Youth 2018 Report, currently almost two-thirds of the surveyed students (63%) declare that they are religious or deeply religious. About one fifth (21%) describe themselves as undecided, and a little less (17%) – as non-believers (Głowacki 2019, p. 153). Although the percentage of young people participating in religious practices has been systematically declining since the 1990s, it is still high: over 60% of young

people declare participation in religious ceremonies, including 35% at least once a week. About 70% of young people also participate in religion lessons (Głowacki 2019, p. 163).

The way of spending free time, contact and access to cultural institutions, reading books, but also using the offer of art schools may significantly affect the resilience of young people. Young people declare that their favorite forms of spending free time include meeting friends (86%), playing sports (over 30%), computer games (25%), surfing the Internet (25%), but also “doing nothing” (approx. thirty %) (Feliksiak, Omyła-Rudzka, Bożewicz 2019, p. 183). Although households spend more each year to purchase cultural goods and services (2.4% of expenses in 2019, GUS 2020, p. 31), most of these expenses are fees related to the use of media, especially electronic media. Data on the increasing expenses on cinema and theater tickets in households (by 4.5% in 2019, GUS 2020) and the increasing number of cultural institutions and events organized and extracurricular activities organised by them (GUS 2019) also create a basis for the development and strengthening of the potential of young people. Thus, the number of young people using out-of-school education facilities is growing; in the 2017/2018 school year, compared to the 2016/2017 school year, it increased by over 8% (GUS 2019, p. 47). It is also worth noting the increase in the number of young people attending art schools. In the same period, the number of students in art schools increased by 36.3% (GUS 2019, p. 48). Young people are also still the most frequently reading age group in Poland (55% of young people declare that they read books) (Koryś, Chymkowski 2018).

In Poland, despite the high enrollment rate we are dealing with so-called ‘reverse effect’, which can be illustrated using a metaphor of a queue to desired high social positions where teenagers from high-status families have a clear lead over adolescents of a lower financial status, because the quality of their education and the possibility to continue and improve it are considerably higher. And so, for instance, the data indicated by Długosz show that Poland, next to Italy, Slovakia and Turkey, takes one of the highest positions in terms of educational inequalities. From among individuals whose parents received higher education, 80% graduated from universities or colleges, and from among those whose parents did not receive higher education, only 29% (Długosz 2018, p. 109).

Despite the still existing differences between rural and urban areas, when it comes to equality of educational opportunities – as shown by Wilkin & Nurzyńska – educational distance has been notably reduced. In the years 2012–2013, the percentage of residents of rural areas who received at least secondary-school



education (38%) was for the first time higher than the percentage of those who received only primary school education (28–31%). When it comes to studying adolescents of the biggest cities and in villages 93% and 96.7% of people receive education, respectively (Wilkin, Nurzyńska 2016, p. 67). Inequalities can be generated by spatial organization of education. As shown by, among others, the 2019 GUS data, the majority of primary schools, but most of all lower secondary schools, are located in cities. The net enrolment rate for lower-secondary schools in the 2018/2019 school year was 101.4% in cities and 61.9% in rural areas, which consequently increases the occurrence of adolescents commuting from rural areas to lower-secondary schools in cities (GUS 2019).

Living conditions and the state of education are also an important factor influencing the situation of young people on a macro scale. It is estimated that in 2018, as many as 6% of children and adolescents below 18 years of age were living in extreme poverty (Statistics Poland 2019). In 2015, the scope of absolute poverty in this group reached about 9% (Statistics Poland 2016), to then gradually decrease to 5.8% in 2016 (Statistics Poland 2017) and to 4.7% in 2017 (Statistics Poland 2018).

Studies show a rise in the percentage of young people who positively assess their families' financial situation, and a drop in those assessing them as mediocre or bad. Compared to 2016, in 2018 seven out of ten respondents (69%) described their families' financial resources as either good or very good (a rise by 5 percentage points), every fourth respondent (26%) considered them mediocre (a drop by 4 percentage points), while every twentieth respondent (5%) perceived it as bad (a drop by 1 percentage point) (Omyła-Rudzka 2016; 2019).

Satisfaction with financial conditions among adolescents depends primarily on several factors, namely, parents' education, place of residence and adolescents' commitment to learning. Higher satisfaction with their financial situation characterises adolescents whose parents received better education, residing in large cities and students who obtain better grades at school (Omyła-Rudzka 2016; 2019).

Young people obtain money for their expenses from many sources, one of which is paid labour, including summer break work (62%, a rise by 3 percentage points compared to the year 2016), temporary work (47%, a rise by 9 percentage points), online trade (14%, a rise by 2 percentage points) and apprenticeship (13%). Moreover, study results (Omyła-Rudzka 2019) revealed that few young people receive money from school grants, this percentage is only 7%. It is worth to notice that vast majority of upper-secondary school students get money for their expenses from their parents, either not

systematically (51%, a fall by 4 percentage points) or systematically (43%, a rise by 4 percentage points).

Improved financial situation of adolescents in Poland is primarily due to progressing fall in unemployment rates among their parents, the quantity of job offers and employment prospects, undertaking work abroad and increasingly higher professional activity of teenagers, which most often taken on the form of temporary work or summer break work.

According to Eurostat studies, in 2018 23.6% of the young population aged 15–29 years in the EU states are living in overcrowded apartments (for the entire population this rate is 15.5%). These rates are particularly unfavourable for Polish adolescents. As for overpopulation rates, Poland is ranked fifth (behind Romania, Bulgaria, Croatia and Latvia) and these rates are over 50% for the entire population of young people aged 16–29 years. These characteristics are complemented by taking due consideration of rates such as percentage of young people (16–29 years old) living with parents – the percentage higher than the EU average by over ten percent. In turn, Poland is ranked relatively favourably on the background of other countries regarding the poverty risk rate, which for adolescents aged 16–29 years is lower than the EU average. We obtain an in-depth depiction of this phenomenon when taking into consideration the youth residing with parents and those running separate households. Scandinavian countries (particularly Norway, but also Denmark and Sweden) and of others Germany and the Netherlands are examples of countries where about three quarters of adolescents in the analysed age group no longer live with their parents. In these countries, poverty risk rates are considerably higher (in the case of Norway and Denmark even twice as high). However, in countries such as Poland, Ireland, the Czech Republic and Malta, where adolescents residing with parents prevail, poverty rates are considerably lower (Eurostat 2019, Young people – social inclusion).

## Conclusions

Important, but also the best recognized factors protecting young people are those included in the microsystem. Financial stability, family and peer group support, family rituals, conversations at the table, help in fulfilling household duties build a safe, supportive educational environment. On the ontogenic and microsystem levels, there is a growing body of promising findings that may inform the development of interventions (see above).

As for family environment, inevitable and aggravating changes in the family structure are noticeable also in Poland. However, important data on family support indicate that its position is not threatened. Still, inclusion of men into family life (also in the emotional dimension and not solely regarding household chores and upbringing) should be emphasised to a greater extent (e.g., in educational processes, school and academic programmes). The traditional role of a manager of emotions is taken by the mother, yet fathers' engagement in, for instance, conversations with teenagers would have undoubtedly make family relations more 'symmetrical'. The amoral familism (E. Banfield) that is noticed in Poland, which manifests itself in a high level of group solidarity and a low level of social trust that can be also observed among Polish adolescents, a growing level of individualism, as well as isolating oneself in family communities and virtual peer groups should serve for entities handling the planning of civic education as a signal to change direction: stronger attachment to cooperation, teamwork, less emphasised individual success and that related to excessive competition. Increased mobility (e.g., trips abroad) of adolescents and increased student exchange (the Erasmus programme plays a great role in breaking cultural barriers) will unquestionably have a positive impact on the quality of adolescents' social capital in the long run.

As indicated previously, good cooperation between parents and the school, does not only boost teaching results and students' concentration in the classroom environment, but also results in a greater sense of security and better quality of the educational environment. Parents' involvement, even though manifested in such minor activities like co-organisation of school events or providing assistance in organising school trips, is likely to turn into a significant impulse for creating the environment on the meso scale which will be based on the triangle students, parents and the school.

As for the resources that the external environment "has" at its disposal (meso, macro system), the most important in the situation of Poland are, first of all, still high level of religiosity and participation in religious practices, sense of security, access to education and good, although currently worsening situation on the labour market. A strengthening role is also played by attachment to communities (nation, local environment) and the conviction that democratic procedures are an indispensable element of the contemporary social order, and that politics is an important element in building a more just state, alleviating social inequalities. Despite the low level of social trust and trust towards intermediary institutions between the citizen and the "imagined" state, the attitude of young people towards such entities as the Ombudsman for Children and the Ombudsman

and public services (fire brigade, ambulance service, etc.) seems promising. The unsatisfactory level of social capital and participation of young people may be worrying, but the awareness of the importance of “practicing” democracy by young people at various levels and of actions to break up with the illusion of student self-governments and other representative bodies allows to hope that in the future it will also have a protective/empowering character.

## REFERENCES

- Antonovsky A. (1987), *The Salutogenic Perspective: Toward a New View of Health and Illness*, “Advances, Institute for Advancement of Health”, 4 (1), pp. 47–55.
- Arry D., Duncan T., Biglan A., Meltzer C., Noell J., Smolkowski K. (1999), *Development of Adolescent Problem Behavior*, “Journal of Abnormal Child Psychology”, 27 (2), pp. 141–150.
- Badora B., Głowacki A., Herrmann M. (2019), *Młodzież o polityce i demokracji*, in: *Młodzież 2018*, pp. 99–139, Warsaw: CBOS, National Office for Counteracting Substance Dependence.
- Bandura A. (1977), *Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*, “Psychological Review”, 84, pp. 191–215.
- Block J., Kremen A.M. (1996), *IQ and Ego-Resiliency: Conceptual and Empirical Connections and Separateness*, “Journal of Personality and Social Psychology”, 70 (2), p. 394.
- Borucka A., Ostaszewski K. (2008), *Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia*, „Medycyna Wieku Rozwojowego”, 12 (2), pp. 587–597.
- Bójko M. (2019), *Wspólne posiłki z rodziną*, in: J. Mazur and A. Małkowska-Szkućnik (eds), *Zdrowie uczniów w 2018 roku na tle nowego modelu badań HBSC*, pp. 116–119, Warsaw: Instytut Matki i Dziecka.
- Bronfenbrenner U. (1979), *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*, Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner U. (1986), *Recent Advances in Research on the Ecology of Human Development*, in: R.K. Silbereisen, K. Eyferth, G. Rudinger (eds), *Development as Action in Context: Problem Behaviour and Normal Youth Development* (pp. 286–309), New York: Springer-Verlag.
- Bronfenbrenner U. (2005), *Ecological Systems Theory*, in: U. Bronfenbrenner (ed.), *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development* (pp. 106–173), Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brown B.B., Lohr M.N. (1987), *Peer-Group Affiliation and Adolescent Self-Esteem: An Integration of Ego-Identity and Symbolic-Interaction Theories*, “Journal of Personality and Social Psychology”, 52 (1), pp. 47–55.

- CBOS (2019), *Opinie Polaków o bezpieczeństwie w kraju i okolicy*, Warsaw.
- Cicchetti D. (2013), *Annual Research Review: Resilient Functioning in Maltreated Children – Past, Present, and Future Perspectives*, “Journal of Child Psychology and Psychiatry”, 54, pp. 402–422.
- Clauss-Ehlers C.S. (2003), *Promoting Ecological Health Resilience for Minority Youth: Enhancing Health Care Access Through the School Health Center*, “Psychology in the Schools”, 40 (3), pp. 265–278.
- Connor K.M., Davidson J.R.T. (2003), *Development of a New Resilience Scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC)*. *Depression and Anxiety*, 18 (2), pp. 76–82.
- Długosz P. (2018), *Różnicowanie się szans edukacyjnych i życiowych młodzieży. Casus peryferii*, in: *Młodzi 2018*, pp. 105–115.
- Dovidio J.F., Piliavin J.A., Schroeder D.A., Penner L.A. (2006), *The Social Psychology of Prosocial Behavior*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- EU Youth Report (2015), [https://ec.europa.eu/assets/eac/youth/images/infograph/poland-infographic\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/youth/images/infograph/poland-infographic_en.pdf) (accessed: 11.02.2020).
- Eurostat (2018), *Early Leavers from Education and Training (% of Population Aged 18–24)*, [https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/Early\\_leavers\\_from\\_education\\_and\\_training](https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training) (accessed: 20.01.2020).
- Eurostat (2019), *Young People – Social Inclusion*, [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Young\\_people\\_-\\_social\\_inclusion#Living\\_with\\_parents](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Young_people_-_social_inclusion#Living_with_parents) (accessed: 18.02.2020).
- Feliksiak M. (2016), *Zainteresowania i aktywności*, in: *Młodzież 2016. A Report on A Study Financed by the National Office for Counteracting Substance Dependence*, pp. 166–191, Warsaw: National Office for Counteracting Substance Dependence.
- Garmezy N., Rutter M. (1983), *Stress, Coping, and Development in Children*, New York: McGraw-Hill.
- Geller A.M. (2013), *Samorządność zaczyna się w toalecie. Raport z badań samorządów uczniowskich wykonanych dla Koalicji na rzecz Samorządów Uczniowskich*, <http://www.ceo.org.pl/pl/samorzad/news/samorzadnosc-zaczyna-sie-w-toalecie-raport> (accessed: 14.10.2020).
- Głowacki A. (2016), *Patriotyzm, nacjonalizm i stosunek do obcych*, in: *Młodzież 2016. A Report on A Study Financed by the National Office for Counteracting Substance Dependence*, pp. 114–129, Warsaw: CBOS, the National Office for Counteracting Substance Dependence.
- Gordon K.A. (1996), *Resilient Hispanic Youths, Self-Concept and Motivational Patterns*, “Hispanic Journal of Behavioral Sciences”, 18, pp. 63–73.
- Grabowska M., Gwiazda M. (ed.) (2019), *Młodzież 2018*, Warsaw: CBOS, the National Office for Counteracting Substance Dependence.

- Grabowska M., Gwiazda M. (2017), *Młodzież 2016*. Series: *Opinie i diagnozy*, Warsaw: CBOS, the National Office for Counteracting Substance Dependence.
- GUS (2017), *Jakość życia w Polsce*, Warsaw.
- GUS (2017), *Osoby młode na rynku pracy w 2016 r.*, Warsaw.
- GUS (2017), *Wolontariat w 2016 r.*, Warsaw.
- GUS (2019), *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2018/2019*, Warsaw, Gdańsk.
- Gyárfásova O., Molnár C., Krekó P., Pazderski F., Wessenauer V., *Youth, Politics, Democracy: Public Opinion Research in Hungary Poland and Slovakia*, NDI (2018), <https://www.ndi.org/publications/youth-politics-democracy-public-opinion-research-hungary-poland-and-slovakia> (accessed: 10.10.2020).
- Hawrot A., Łoś M., Grzelak S., Balcerzak A. (2017), *Profilaktyczny potencjał szkół*, The Third Report on the Study NPZ.XI\_17\_2017, Warsaw: Instytut Profilaktyki Zintegrowanej.
- Jessor R. (1991), *Risk Behavior in Adolescence: A Psychosocial Framework for Understanding and Action*, "Journal of Adolescent Health", 12, pp. 597–605.
- Jessor R., Jessor S., Finney J. (1973), *A Social Psychology of Marijuana Use: Longitudinal Studies of High School and Colleague Youth*, "Journal of Personality and Social Psychology", 26 (1), pp. 1–15.
- Jessor R., Jessor S. (1977), *Problem Behavior and Psychological Development: A Longitudinal Study of Youth*, New York: Academic Press.
- Koryś I., Chymkowski R. (2018), *Stan czytelnictwa w Polsce. Wstępne wyniki*, Biblioteka Narodowa, Warsaw.
- Kumpfer K.L. (1999), *Factors and Processes Contributing to Resilience: The Resilience Framework*, in: M.D. Glantz, J.L. Johnson (eds), *Resilience and Development: Positive Life Adaptations* (pp. 179–224), New York, NY: Kluwer Academic/Plenum.
- Kutwa K. (2018), *Polski i europejski rynek pracy. Dla młodych?*, in: *Młodzi 2018*, [mlodzi2018.pl](http://mlodzi2018.pl) (accessed: 15.11.2020).
- Lewin K. (1943), *Defining the "Field at a Given Time"*, in: K. Lewin (ed.), *Field Theory in Social Science* (pp. 43–59), New York: Harper & Brothers.
- Lewin K. (1946), *Behavior and Development As a Function of the Total Situation*, in: L. Carmichael (ed.), *Manual of Child Psychology* (pp. 791–844), Hoboken: John Wiley & Sons Inc.
- Luthar S.S. (2006), *Resilience in Development: A Synthesis of Research Across Five Decades*, in: D. Cicchetti, D.J. Cohen (eds), "Developmental psychopathology" (pp. 739–795), Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Łoś M., Hawrot A., Grzelak S., Balcerzak A. (2017), *Mapa czynników ryzyka i chroniących młodzież przed zachowaniami ryzykownymi*, A Report on the Study NPZ.IX\_17.2017, Warsaw.
- Luthar S., Cicchetti D., Becker B. (2000), *The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work*, "Child Development", 71(3), pp. 543–562.

- Małkowska-Szcutnik A. (2015), *Wsparcie społeczne*, in: J. Mazur (ed.), *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Wyniki badań HBSC 2014*, pp. 52–59, Warsaw: Instytut Matki i Dziecka.
- Masten A. (2001), *Ordinary Magic: Resilience Processes in Development*, "American Psychologist", 56, pp. 227–238.
- Masten A.S., Coatsworth J.D. (1998), *The Development of Competence in Favorable and Unfavorable Environments: Lessons from Research on Successful Children*, "American Psychologist", 53(2), pp. 205–220.
- Mazur J., Małkowska-Szcutnik A. (eds), *Zdrowie uczniów w 2018 r. na tle nowego modelu badań HBSC*, Warsaw: Instytut Matki i Dziecka.
- Młodzi Polacy i ich stosunek do polityki. Analizy z pierwszej fali badania podłużnego: reprezentatywna próba młodych Polaków* (2019), Raport sfinansowany ze środków Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego (DIALOG 0013/2019).
- Ogińska-Bulik N., Juczyński Z. (2011), *Prężność u dzieci i młodzieży: Charakterystyka i pomiar – polska skala SPP-18*, "Polskie Forum Psychologiczne", 1 (16), pp. 7–28.
- O młodzieżowych radach* (2018), Analiza stanu obecnego Młodzieżowych Rad w Polsce, Rada Dzieci i Młodzieży Rzeczypospolitej Polskiej przy Ministrze Edukacji Narodowej, Warsaw.
- Olbrychowski M., Arak P., Lipiec A. (2018), *Czy zabraknie nam liderów? Młodzi eksperci wchodzą na rynek. Polska edycja raportu „Pierwsze kroki na rynku pracy”*, Deloitte.
- Omyła-Rudzka M. (2016), *Warunki materialne młodzieży kończącej szkoły ponadgimnazjalne*, in: *Młodzież 2016. A Report on A Study Financed by the National Office for Counteracting Substance Dependence*, pp. 19–26, Warsaw: CBOS, the National Office for Counteracting Substance Dependence.
- Omyła-Rudzka M. (2019), *Warunki materialne młodzieży kończącej szkoły ponadgimnazjalne*, in: *Młodzież 2018*, pp. 34–43, Warsaw: CBOS, the National Office for Counteracting Substance Dependence.
- Pazderski F. (2018), *Odlegli obserwatorzy, niezadowoleni obserwatorzy czy poszukujący obywateli? Młodzi o demokracji i polityce w Polsce*, Warsaw: Instytut Spraw Publicznych.
- Polityka młodzieżowa w Polsce. Podstawowe zagadnienia*, in: *Polityka młodzieżowa w Polsce* (2019), Encyklopedia Komisji Europejskiej Youth Wiki, vol. 1, Warsaw: Wydawnictwo FRSE.
- Roguska B. (2016), *Dom rodzinny, rodzice i rówieśnicy w opiniach młodego pokolenia Polaków*, in: *Młodzież 2016. A Report on A Study Financed by the National Office for Counteracting Substance Dependence*, pp. 7–18, Warsaw: CBOS, the National Office for Counteracting Substance Dependence.

- Roguska B. (2019), *Dom rodzinny, rodzice i rówieśnicy w opiniach młodego pokolenia Polaków*, in: *Młodzież 2018*, pp. 19–33, Warsaw: CBOS, the National Office for Counteracting Substance Dependence.
- Rutter M. (1987), *Psychosocial resilience and protective mechanisms*, “American Journal of Orthopsychiatry”, 57 (3), pp. 316–331.
- Rynek pracy, edukacja, kompetencje. Aktualne trendy i wyniki badań (2019), PARP Grupa PFR, System Rad ds. Kompetencji, April 2019.
- Ślawecki B. (2010), *Zatrudnianie po znajomości*, Warsaw.
- Stan czytelnictwa w Polsce w 2019. Wstępne wyniki (2019), Biblioteka Narodowa, Warsaw.
- Smith T.E., Reinke W.M., Herman K.C., Huang F. (2019), *Understanding Family-School Engagement Across and Within Elementary and Middle-School Contexts*, “School Psychology”, 34 (4), pp. 363–375.
- Statistics Poland (2020), *Kultura w 2019*, Warsaw, Cracow: GUS.
- Statistics Poland (2016), *Zasięg ubóstwa ekonomicznego w Polsce w 2015 r. (na podstawie badania budżetów gospodarstw domowych)*, Warsaw: GUS.
- Statistics Poland (2017), *Zasięg ubóstwa ekonomicznego w Polsce w 2016 r. (na podstawie badania budżetów gospodarstw domowych)*, Warsaw: GUS.
- Statistics Poland (2018), *Zasięg ubóstwa ekonomicznego w Polsce w 2017 r. (na podstawie badania budżetów gospodarstw domowych)*, Warsaw: GUS.
- Statistics Poland (2019), *Zasięg ubóstwa ekonomicznego w Polsce w 2018 r. (na podstawie wyników badania budżetów gospodarstw domowych)*, Warsaw: GUS.
- Tol W., Jordans M., Kohrt B., Betancourt T., Komproe I. (2013), *Promoting Mental Health and Psychological Wellbeing in Children Affected by Political Violence: Current Evidence for an Ecological Resilience Approach*, in: C. Fernando, M. Ferrari (eds), *Children and War: A Handbook for Promoting Resilience*, New York: Springer.
- Ungar M. (2010a), *Researching Culturally Diverse Pathways to Resilience: Challenges and Solutions*, in: H.M. McCubbin, K. Ontai, L. Kehl, L. McCubbin, I. Strom, H. Hart, J. Matsuoka (eds), *Multiethnicity and Multiethnic Families* (pp. 253–276), Honolulu, HI: Le’a Press.
- Ungar M. (2010b), *What is Resilience Across Cultures and Contexts? Advances to the Theory of Positive Development Among Individuals and Families Under Stress*, “Journal of Family Psychotherapy”, 21 (1), pp. 1–16.
- Ungar M. (2011), *The Social Ecology of Resilience. Addressing Contextual and Cultural Ambiguity of A Nascent Construct*, “American Journal of Orthopsychiatry”, 81, pp. 1–17.
- Ungar M. (2012), *Introduction to the Volume*, in: M. Ungar (ed.), *The Social Ecology of Resilience. A Handbook of Theory and Practice* (pp. 1–9), New York, Dordrecht, Heidelberg, London: Springer.
- Wagnild G. (2014), *True Resilience: Building A Life of Strength, Courage, and Meaning: An Interactive Guide*, Cape House Books.



- Werner E.E. & Smith R.S. (1982), *Vulnerable but Invincible: A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth*, New York, NY: McGraw-Hill.
- Wilkin J., Nurzyńska I. (eds) (2016), *Raport o stanie wsi. Polska wieś 2016*, Warsaw: IRWIR, PAN, Fundacja na rzecz Rozwoju Polskiego Rolnictwa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Wright M.O., Masten A.S., Narayan A.J. (2013), *Resilience Processes in Development: Four Waves of Research on Positive Adaptation in the Context of Adversity*, in: S. Goldstein, R.B. Brooks (eds), *Handbook of Resilience in Children* (2nd ed., pp. 15–37), New York, NY: Springer.
- Zawadzka D., Korzycka M. (2018), *Wsparcie społeczne*, in: J. Mazur and A. Małkowska-Szkutnik (eds), *Zdrowie uczniów w 2018 roku na tle nowego modelu badań HBSC*, pp. 39–47, Warsaw: Instytut Matki i Dziecka.
- Żerkowska-Balas M., Zaremba M., *Partycypacja nowych wyborców*, [http://www.batory.org.pl/upload/files/Programyoperacyjne/Masz\\_Glos/partycypacja\\_nowych\\_wyborcow.pdf](http://www.batory.org.pl/upload/files/Programyoperacyjne/Masz_Glos/partycypacja_nowych_wyborcow.pdf) (accessed: 22.02.2020).

## SUMMARY

Diagnostic pathogenetic model appeared insufficient to explain appropriate and adequate functioning (positive adaptation) of youth affected by various risk factors. That is the reason why in social sciences we observe increased attention towards resilience concept. After decades of concentration on resilience as an individual trait and also as a process that helps one's deal with difficulties, a novel, socioecological concept gains importance. In this approach resilience is defined as a set of behaviors over time that reflect the interactions between individuals and their environments, in particular the opportunities for personal growth. The aim of the article is to analyze the socioecological resources of Polish youth, which are located in the closer or more distant environments where young people function, based on the "Ecological Systems Theory of Development" by Urie Bronfenbrenner. The analysis were conducted on empirical studies published by 2013 concerning socioecological resources of Polish youth such as: family environment, social support, education; employment; living conditions, parents-school relation, local labour market, political, economic and cultural conditions. Best recognized factors protecting young people are those included in the microsystem. Financial stability, family and peer group support, family rituals, build supportive educational environment. Good cooperation between parents and the school (mesosystem) promotes a greater sense of security and improves educational environment's quality. Finally, in macro system the most important is still high level of religiosity, sense of security, access to education and good, although currently worsening situation on the labour market. A strengthening role is also played by attachment to communities and the conviction that democratic procedures are an indispensable

element of the contemporary social order, and that politics is an important element in building a more just state, alleviating social inequalities.

**KEYWORDS:** socioecological resources, resilience, Polish youth

## STRESZCZENIE

Diagnostyczny model patogenetyczny nie jest wystarczający do wyjaśnienia prawidłowego i adekwatnego funkcjonowania (pozytywnej adaptacji) młodzieży dotkniętej różnymi czynnikami ryzyka. Jest to powód, dla którego w naukach społecznych obserwujemy zainteresowanie koncepcją odporności. Po skupianiu się na odporności jako indywidualnej cesze, a także jako procesie, który pomaga radzić sobie z trudnościami, na znaczeniu zyskuje nowa koncepcja społeczno-ekologiczna. Odporność definiuje się tutaj jako zestaw zachowań zachodzących w czasie, które odzwierciedlają interakcje między jednostkami a ich otoczeniem, w szczególności możliwości rozwoju osobistego. Celem artykułu jest analiza socjoekologicznych zasobów polskiej młodzieży – na podstawie ekologicznej teorii rozwoju systemów Urie Bronfenbrennera. Analizę przeprowadzono na opublikowanych do 2013 r. badaniach empirycznych dotyczących zasobów socjoekologicznych polskiej młodzieży, takich jak: środowisko rodzinne, pomoc społeczna, edukacja, zatrudnienie, warunki życia, relacje między rodzicami a szkołą, lokalny rynek pracy, uwarunkowania polityczne, ekonomiczne i kulturowe. Najlepiej rozpoznany czynnikami chroniącymi młodych ludzi są te wchodzące w skład mikro-systemu. Stabilność finansowa, wsparcie rodziny i grupy rówieśniczej, rytuały rodzinne, budowanie sprzyjającego środowiska wychowawczego. Dobra współpraca między rodzicami a szkołą (mezosystem) sprzyja większemu poczuciu bezpieczeństwa i poprawia jakość środowiska edukacyjnego. W makrosystemie najważniejsze są: wysoki poziom religijności, poczucie bezpieczeństwa, dostęp do edukacji oraz dobra, choć obecnie pogarszająca się sytuacja na rynku pracy. Wzmacniającą rolę odgrywa także przywiązanie do społeczności i przekonanie, że demokratyczne procedury są nieodzownym składnikiem współczesnego porządku społecznego, a polityka jest ważnym elementem budowania bardziej sprawiedliwego państwa, niwelowania nierówności społecznych.

**SŁOWA KLUCZOWE:** zasoby społeczno-ekologiczne, odporność, polska młodzież

EMILIA ŻYŁKIEWICZ-PŁOŃSKA – Uniwersytet w Białymstoku

KATARZYNA RYCHLICKA-MARASZEK – Uniwersytet Warszawski

Pedagogika / Pedagogia

Przysłano do redakcji / Received: 3.12.2020

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 5.01.2021; 22.01.2021

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 10.02.2021



ELIZA MAZUR  
ORCID 0000-0003-4005-6554  
PAULINA FORMA  
ORCID 0000-0001-5634-9250

## Self-injury of convicts in conditions of prison isolation

Samouszkodzenia skazanych w warunkach izolacji więziennej

doi:10.25951/4393

In penal policy, the most commonly used criminal measure against those who violate legal norms is imprisonment. The penalty of deprivation of liberty derive from the concept of punishment. The functions of the penalty are understood as the actual effects (consequences) caused by the penalty of imprisonment.

A repressive function is associated with a traditional prison, which emphasizes the severity of punishment understood as retaliation or a reprisal for a crime committed against the society. The punishment was supposed to act as a deterrent to the general public, i.e. future potential perpetrators, and thus prevent committing crimes. Supporters, who recognize the purely retributive nature of imprisonment, are of the opinion that the purpose of the punishment is to prevent offenses from being committed by means of isolating the criminals. The modern function of isolation consists in isolating the convict from the family, environment and society, ceasing to fulfill current social roles of the perpetrator, which results in protection of the society against the offender, as it prevents him from committing further crimes. The severity of isolation amounts to deprivation of liberty (in particular, spatial and legal restrictions). Punishment amounts to imprisonment, but without unnecessary repression and excessive liberalism. As freedom is, next to life, the highest human value (Nowak, p. 56).

Executing the penalty of imprisonment is not only a temporary isolation of convicts from the environment, but above all it has a social rehabilitation function. In the light of Art. 67. § 1–2 of the Executive Penal Code: “Execution of the penalty of deprivation of liberty is aimed at arousing in the convict the will to cooperate in shaping his socially

desirable attitudes, in particular a sense of responsibility and the need to respect the legal order and thus refrain from returning to crime. In order to achieve this goal, an individualized impact on convicts, within the framework specified in the Act on Punishment Execution Systems, in various types of prisons, is carried out". The Executive Penal Code in art. 81 assumes the execution of imprisonment in three systems: *programmed impact* – *p*; *therapeutic* – *t*, and *ordinary* – *o* (Executive Penal Code, Art. 67. § 1–2).

Penitentiary isolation is the most difficult form of isolation for a person, and its ailment results primarily from the depriving nature of the prison institution. Depriving a person of freedom is the most severe reaction of society to failure to meet its requirements in the field of compliance with legal norms. Long-term stay in conditions that make it difficult for an individual to meet various needs, especially: the need for closeness, emotional stabilization, adversely affects the psyche, becoming the cause of low effectiveness of rehabilitation interactions undertaken towards convicts. Therefore, the individual experiences stresses that one cannot always cope with. In addition, the activities that must be complied with (resulting from the organizational regulations of the penitentiary unit) violate personal dignity and increase frustration. The most characteristic features of prison isolation are (Poklek 2010, p. 65):

- *sensory deprivation*, resulting from the unmet needs related to the introduction of sensory stimuli coming from the environment. The architecture of prisons and pre-trial detention centres is characterized by a poverty of colours, routine behaviour and activities, which contributes to the formation of the so-called "prison boredom". The sense of time is also disturbed – on the one hand, for the convict, time flows slowly, even the period of prison existence standing in one place, and on the other hand, external (freedom) time is running out very quickly. The lack of stimuli from the world of freedom overlaps with the excess of stimuli characteristic of a penitentiary institution e.g. the sound of the bars being opened and closed, the sound of a key in the door of residential cells, the steps of an officer in the corridor, a characteristic smell of cleaning agents mixed with the stuffiness of an unventilated room and sweat;
- *information deprivation* is associated with limited information about the immediate environment for the inmate and the uncertainty of the source of information, it consists of reducing the visual stimulation that determines the variety of impressions and observations. Restricting contacts with relatives in accordance with the prescribed visits

(depending on the type of prison), usually in the presence of other visitors, under the supervision of an officer, hinders the free exchange of information, especially personal information, such as what happens with the closest ones, or how the matters not settled by them before the imprisonment proceed. The control of correspondence and telephone conversations means that the information provided is often incomplete, deprived of intimate details;

- *states of frustration and the associated feeling of mental tension* are the result of, inter alia, limitation of the living space of inmates. The life of several people in a small space leads to many difficulties and barriers in meeting basic needs. Overcrowding, interference by officers in all spheres of life of the convicts (necessity to undergo personal inspections, searching of the cell, the need to submit written requests to the management of the unit or the educator to settle current matters) lead to derogation, humiliation of personal dignity (depreciation of dignity) and cause people in prison to experience psychological stress and lack of emotional stabilization and security. Extremely unfavourable effects also result in not satisfying the needs of acceptance and prestige (recognition, importance). If the convicted person does not have the possibility of appearing in prison in a manner acceptable to the administration, e.g. to prove himself by performing work for the institution or residential ward, he seeks recognition in the informal group "prison subculture". Imprisonment does not give you the opportunity to pursue your interests and preferences. Obstacles or difficulties in meeting the needs are defined as situations of frustration (Chmielewska 2004, p. 167);
- *social deprivation* is manifested in the fact that contacts between convicts are full of distrust and suspicion, and often also lead to aggression. The lack of satisfactory ties with the environment, the superficiality of relationships, and the lack of satisfactory relationships are the causes of social deprivation. Prisoners feel the longing for family, friends and relatives acutely. They lack closeness, friendship, association and contacts with other people (Poklek 2010, p. 66);
- *sexual deprivation*, one of the most severe ailments of prison is also the inability to satisfy sexual needs in a satisfactory manner. Inmates try to satisfy them in an alternate way by masturbating, fantasizing, talking about sex, reading erotic magazines and watching pornographic photos. They also have a choice of abstinence or homosexual contacts (Poklek 2010, p. 66).

Mental changes occurring during isolation create a set of symptoms known as prison psychosis or reactive psychosis, and convicts affected by these symptoms show clear symptoms of mental deviations. Inmates have a feeling of insecurity, distrust and a considerable sense of threat, which in turn leads to a long-term anxiety. The situation of isolation favours the consolidation and shaping of defence mechanisms (Mazur 2008, p. 142).

Research on the emotional state of convicts (as in: *Preventing Suicide, a Guide for Prison Service Officers*) shows that they have strong neurotic disorders (neurosis and psychoneurosis). The clinical picture is characterized, *inter alia*, by the presence of: symptoms of aggression of varying severity and orientation (against oneself or others, or simultaneously against oneself and others); anxiety, suppressing their normal functioning, contributes to blocking the vital energy and limiting the possibility of free living; sexual anxiety resulting from the inability to lead an active sex life; weakening the functions of the mechanism of conscious control of moods; the emergence of labile and impulsive affection, which causes difficulties in emotional contact with other people despite the need and striving for it; distrust and aversion to honest contacts with people.

A specific phenomenon in conditions of prison isolation, apart from various forms of aggressiveness, is self-injuring, i.e. acts of auto aggression carried out by inmates in states of emotional breakdown in order to obtain various benefits, often known only to the author of self-aggression. Behaviour is considered self-destructive only when two aspects are met, i.e. it is harmful and intentional at the same time (Suchańska 1998, p. 55). This category also includes activities that are indirectly life-threatening, e.g. consciously taking risks associated with the possibility of losing health or life, unhealthy and unhygienic lifestyle (anorexia, bulimia), using stimulants, psychoactive substances and, as a result, addiction. For a behaviour to be considered auto-aggressive, it should, however, meet the intentionality criterion in terms of self-destruction (Suchańska 1998, p. 55). Therefore, it is concluded that self-destructive behaviour is associated with taking or omitting actions aimed at reducing or deteriorating the quality of life.

Self-aggressive behaviours concern especially juvenile offenders, temporary detainees and recidivists. The nature of a total institution, the deprivation of needs and frustration make the individual look for an outlet for their emotional states by performing various self-injuries. The most common are: skin and subcutaneous tissue incisions on the abdomen, chest, forearms, swallowing objects, refusing to eat food, inserting objects under the skin and deeper organs, blood drain, eye powders, oral poisoning and the so-called injection

consisting in introducing various substances into the subcutaneous tissue, e.g. saliva (Mazur 2008, p. 143).

Self-aggression is a form of attack on oneself, and its causes are usually similar to those that make up the decision to take a life (self-aggression based on: emotional reasons, prison subculture, instrumental, habitual). In the prison environment, there are cases where suicide is manipulative, as are some acts of self-aggression (e.g. the desire to take revenge for administrative decisions). The only difference between self-aggression and suicide is the fact that in self-aggression, death is not its ultimate goal, but sometimes the result is the same. Acts of self-harm of convicts are most often motivated by a strong intensification of pain and suffering, and the variety of forms of self-harm depends on the ingenuity and fantasies of the inmates (Szaszkiwicz 1998, p. 148).

Self-aggression has a regulatory function; acts of self-aggression most often occur as a result of high levels of fear and anxiety and other aversive emotional states. In this way, people who decide to self-harm reduce the high intensity of mental tension, hence they can survive in conditions of penitentiary isolation. Inmates do not perceive this behaviour as an act of self-destruction, but as behaviour that helps to cope with anger, mental tension and anxiety. As a result of self-harm, mental tension is reduced and endomorphine is released into the blood suddenly, which can lead to a complete blockade of pain sensations, and as a result, to a compulsive self-harm. In such cases, the deprivation of the possibility of an act of self-harm – reducing tension – leads to symptoms similar to those in the case of discontinuation of the addictive factor (Barańska, Jastrzębska 2010, p. 152).

Cases of self-aggression occur in all penitentiary units and are one of the most important problems affecting the process of social rehabilitation of convicts. This behaviour is not only characteristic of members of the prison subculture, it is found in all groups of prisoners (Barańska, Jastrzębska 2010, p. 103).

To sum up, the main causes of self-destructive behaviour in penitentiary institutions include: reactive psychosis, or prison psychosis, which arises as a result of loosening and sometimes complete breakdown of contacts with the outside world. The convicted person must absolutely submit to new, often unacceptable rules in force in a specific type of prison. Sometimes one feels the impression of being treated too severely by educators, which is also significant in the genesis of self-harm. The high level of stress and anxiety accompanying the isolation, the lack of support from the loved ones leads to a long-term mental

crisis, exhaustion of own resources and methods of coping with the arduous situation. The convict experiences a feeling of insecurity that turns into a state of threat and gets lost in the unpredictable prison reality. The group of inmates is a highly diversified population, in which personality disorders conducive to self-destructive behaviour are also diagnosed. Problems in the mental functioning of convicts are the basic motives of acts of self-harm in penitentiary units (Barańska, Jastrzębska 2010, p. 152). It happens that the cause of self-harm in penitentiary institutions may be also the symptoms of a withdrawal syndrome, which appear in connection with the need to discontinue psychoactive substances. Long-term isolation makes the convict feel a psychological need to decide about oneself, then the act of self-harm provides a sense of independence in deciding own fate, giving the impression of agency and the illusion of control over their own life. Penitentiary psychologists also point to self-mutilation of an instrumental nature, which is preceded by the development of a strategy for its implementation; convicts decide to do so with full awareness of the behaviour and its consequences. Most often they are a form of protest against the activities and decisions of the administration of the prison, court or prosecutor's office. The reasons for the behaviour of self-aggression should be sought in the pressure exerted on the convicts by participating in the second life of the facility and the need to manifest their affiliation. In the prison subculture, the main motive for self-harm is the desire to impress group members, and in certain situations, group leaders force them to make a specific (individual or collective) form of self-aggression, which are perceived by members of the subculture as an act of courage, resistance and proof of belonging to the right group of convicts (Chojnacka, Karczewski 2003, p. 34).

In the further part of the article, the number of self-injuries undertaken by convicts in penitentiary establishments in the period covering the years 2015–2019 was analysed (see: table 1).

Table 1. Self-aggression of convicts in 2015–2019

Period	2015	2016	2017	2018	2019
I quarter	59	57	49	69	54
II quarter	54	46	65	58	60
III quarter	49	57	61	56	57
IV quarter	53	60	69	40	44
Total	215	220	244	223	215

Source: own study based on statistical data of the Central Board of the Prison Service.



Self-aggression is an overt phenomenon and is recorded by the prison health service. Based on penitentiary data for 2015–2019, it is stated that the highest number of acts of self-harm was recorded in 2017 – 244. Moreover, the number of self-injuries in the analysed period remained at a similar level.

There are many reasons for acts of self-aggression in the prison environment, so penitentiary statistics include reasons attributable to the administration of the prison, the pressure of the subculture, participation in the prison subculture, the activity of the court, the prosecutor's office and others not indicated in the statistics.

Table 2. Causes of self-aggression in the Polish prison system in 2015–2019

Specification	2015	2016	2017	2018	2019
Administration activities	43	36	46	40	40
Pressure of the prison subculture	0	0	0	0	0
Participation in the prison subculture	1	0	0	0	0
Activities of the court and prosecutor's office	7	10	14	13	5
Others	164	174	184	170	170
Total	215	220	244	223	215

Source: own study based on statistical data of the Central Board of the Prison Service.

As evidenced by the data on the causes of self-aggression in penitentiary institutions in the period 2015–2019; there are numerous cases of self-aggression not resulting from the application of the rules of subculture. The most common cause of self-aggression lies in the conditions of the so-called others (see: table 2), i.e. loosening or severing ties with the family, legal problems, refusal to consent to parole, notices that the wife/husband has filed a divorce petition, illness of the child, death of a loved one etc.

The reasons for self-aggression on the part of the administration of the penitentiary institution include: application for disciplinary punishment, refusal to call or receive an additional package or conflicts with the ward, educator.

Self-aggression is a broad concept whose terminology also includes self-mutilation and suicide attempts. Data for this category is presented in tables 3 and 4.

Table 3. Self-aggression-self-mutilation

Period	2015	2016	2017	2018	2019
I quarter	6	3	3	4	4
II quarter	6	5	5	2	3
III quarter	7	4	4	4	6
IV quarter	12	2	4	2	3
Total	31	14	16	12	16

Source: own study based on statistical data of the Central Board of the Prison Service.

In the literature on the subject, there are three types of self-mutilation (after: Boćwińska-Kiluk):

1. major related to amputation, damage to significant body surfaces, having serious consequences for health and life. They are undertaken in an altered state of consciousness, mainly in states of intoxication, under the influence of psychoactive substances, trance or religious orders;
2. stereotypical; in the clinical picture there are repeated self-destructive actions related to the body, e.g. hitting a part of the head or the whole body against a wall, biting the lips, fingers etc. They are characteristic of people with autism and intellectual disabilities;
3. moderate (superficial) most widespread in the group of people serving a sentence of imprisonment. They can be either compulsive or impulsive. The compulsive form manifests itself in the daily, repeated repetition of a self-destructive activity, which can become a ritualized activity (e.g. pulling hair out of the head) or an automated activity (e.g. scratching skin lesions). These activities accompany obsessive-compulsive disorder and are used to release tension. Very popular in the group of convicts are impulsive self-injuries, manifested by shallow cutting of the skin with a sharp tool or by punching or injuring, scratching, biting or pricking the body in a situation of an impulse difficult to inhibit, accompanied by strong affective tension. The sites of mutilations and incisions in the prisoner population are: arms, forearms, thighs, less often the abdomen and breasts.

Impulsive self-mutilation does not always prove the permanent state of an individual's functioning. Sometimes they are an expression of difficulties experienced from time to time or a reaction to a temporary crisis – then they are called episodic. In a situation when they are diagnosed as a way of coping with experienced tensions and they occur repeatedly, becoming a habit, they

constitute an important element of an individual's identity – assuming the term chronic.

Suicides, both committed and attempted, are undoubtedly the most serious disturbances in behavior (table 4).

Table 4. Self-aggression-suicide attempts

Period	2015	2016	2017	2018	2019
I quarter	49	50	45	64	50
II quarter	44	40	58	55	56
III quarter	40	50	56	52	51
IV quarter	40	57	64	37	41
Total	173	197	223	208	198

Source: own study based on statistical data of the Central Board of the Prison Service.

When analyzing the statistical data of the Central Board of the Prison Service, it is stated that in the period covering the years 2015–2019 the greatest number of suicide attempts was recorded in 2017 (223) and in 2018 (208).

In penitentiary units there are people with the highest risk of suicide, i.e. young people, people with mental disorders, characterized by many problems, growing up in unfavourable conditions, abusing alcohol and drugs, or having previous suicidal experiences. The cause of suicidal behaviour in the case of people serving a prison sentence is the reality of prison and the compulsion to submit to the reality and requirements of this institution, which causes a feeling of helplessness and humiliation. Lack of organization of free time, monotony and boredom, and above all the deprivation of needs, generate negative emotions. Prisoners with suicidal tendencies feel lonely, physically tired, they are characterized by apathy, sometimes depression and they tend to see the world in black colours. Suicide attempts are mainly committed by juveniles, remand prisoners and penitentiary recidivists (sometimes they undertake them several times in isolation) (Barańska, Jastrzębska 2010, p. 153).

The aim of the article, apart from presenting the theoretical aspect of self-injury, is, inter alia, to determine what kind of self-harm is committed by people serving a sentence of imprisonment and what are the reasons for their committing. The research was carried out at the Kielce Remand Centre in 2019 among a group of a total of 120 convicted men and women (penitentiary recidivists and people serving a prison sentence for the first time) during the implementation of the “Responsible parenthood” rehabilitation program.

The study included a group of people aged 20 to 60 years. Table 5.

Table 5. Age of prisoners

Age	Convicted women		Convicted men	
	number	percentage	number	percentage
20–30	8		10	
31–40	16		28	
41–50	25		14	
51–60	11		8	
Total	60		60	

Source: own research.

In the group of convicted women, most of the respondents were in the age range of 41–50 years (25) people, in the case of convicted men it was in the range of 31–40 years (28).

Table 6. Frequency of thinking about self-mutilation

The frequency of thinking about the will to self-harm	Convicted women		Convicted men	
	number	percentage	number	percentage
Persistent thoughts every day	24	40	31	51.7
I think about it often during the week	15	25	17	28.3
It happens occasionally	7	11.7	12	20
I have never thought about it	11	18.3	0	0
Others	3	5	0	0
Total	60	100	60	100

Source: own research.

As evidenced by the data presented in table 6, in the group of convicted women and men there are thoughts about the intention to self-harm. In the group of convicted women, 40% stated that thoughts appear every day and are bothersome (intrusive), 25% of the respondents admitted that thoughts appear many times a week, 18.3% never thought about self-harming. In the group of convicted men, 51.7% admitted having persistent thoughts about self-harm every day; 28.3% think about self-harm often, 20% say that they think about self-harm occasionally. None of the convicted men chose the option “I have never

thought about it". Therefore, it can be concluded that the tendency to self-harm is greater in the group of convicted men than in the group of convicted women.

To a question in a group of convicted men: Have you ever performed self-mutilation that exposed you to death? 24 respondents answered "yes"; 36 respondents chose the option "no".

Table 7. Types of self-injury in the group of respondents

Types of self-injury	Convicted women		Convicted men	
	number	percentage	number	percentage
Swallowing foreign objects	8	13.3	24	40
Cutting skin integuments	46	76.7	60	100
Inserting various objects into the body	6	10	21	35
Eye damage	0	0	8	13.3
Others, e.g. rubs, self-poisoning (drug overdose)	24	40	9	15

Source: own study (the results do not add up, the convicts could choose several types of self-injury).

In the light of the data obtained, it can be concluded that the self-mutilation carried out by the inmates mainly consisted of swallowing objects, cutting the skin or inserting various objects into the body. There were also cases of self-poisoning (drug overdose) and rubbing.

In the group of convicted women, the most popular type of self-harm is cutting the skin (76.7%), then rubbing, self-poisoning (40%); 8% had an episode associated with ingestion of objects. In the group of convicted men, the dominant type of self-mutilation is cutting skin integuments (100%), swallowing objects (40%), 35% had slightly fewer experiences of inserting objects into the body; 15% have experimented with self-mutilation in the form of rubbing and self-poisoning. Only in the group of men there was a type of self-injury in the form of eye damage 13.3%.

Skin incisions are the most common way of relieving tension and stress among prisoners. The psychological resistance associated with cutting the skin is easier to overcome than it is in the case of ingestion or other types of self-harm. One needs a single movement to do it. The convicts most often made cuts of the hand, skin layers on the abdomen, chest and thighs. Much fewer cuts occurred around the neck, back and face. Some were shallow, others deep and spread throughout the whole body.

Convicts swallow objects of all sizes. Among the most common are: nails, pieces of glass, plastic, cutlery, springs for bed nets, toothpaste tubes and other items. The weight of the swallowed objects ranges from a few grams to a dozen or so. Some convicts who swallow objects must be hospitalized – to have the objects removed by a surgery. In some cases, the swallowed items are often excreted spontaneously.

Apart from swallowing, there are also so-called “inserts”, which are implanted by convicts under the skin in the Remand Centre in Kielce, it is popular especially among convicted men. This type of self-harm is often used because it does not require complicated instruments and is not very life-threatening. For example, driving a sharpened bar under the skin, parallel to its surface, is relatively easy to perform, and its removal is not difficult. Deeper intramuscular inserts are either removed with a simple surgical procedure or left in the body if they are not inflammatory. According to the officers, the so-called inserts perpendicular to the skin surface in the area of the chest are dangerous, because such an object is pulled into the body by the lungs during breathing and requires a quick surgical intervention. The immediate reaction of officers and medical personnel is needed during the act of making so-called inserts in the skull or in the eye. These are sensitive parts of the body that are unique to health. In the case of the eye, prisoners mainly use pins for the inserts, and nails for the skull area.

A common type of self-injury in the group of convicted men was eye damage (sticking a copper wire into the eyeball, which caused a disease called coppice). Powder is another method of self-mutilation used among prisoners of the Kielce Remand Centre. The powder is grated graphite from a pencil or tungsten filings, which are in the bulbs. There are situations in which convicts do this on purpose in order to apply to the court to adjourn their sentence while being treated outside the prison.

Based on the results of the research (table 8), in the group of convicted women, the main reasons for self-harm are: sense of loneliness and longing for family (100%); problems with the administration, conflicts with officers (40%), health problems (43.3%), the desire to attract attention, perhaps raise one’s position in the group (30%) and legal problems (on-going proceedings, difficult legal situation of the family) (28.3%). In turn, in the group of convicted men, the authors see the causes of self-injury in: longing for the family (88.3%), a sense of loneliness (81.7%), the severity of prison isolation (inability to satisfy many needs) (63.3%), legal problems (18.3%), health problems (13.3%). The minor reasons for self-harm are those undertaken by the convicts in order to attract attention (5%).

Table 8. Motives of self-injury in the group of respondents

	Convicted women		Convicted men	
	number	percentage	number	percentage
Longing for the family	60	100	53	88.3
Problems with the administration/officers	24	40	34	56.6
Legal problems	17	28.3	11	18.3
A feeling of loneliness	60	100	49	81.7
Severity of isolation	6	10	38	63.3
Depression, health problems	26	43.3	8	13.3
The desire for attention	18	30	3	5

Source: own study (the results do not add up, the convicts could choose several types of self-injury).

The decision to self-harm requires a minimum amount of knowledge about how to self-harm, and often also courage. Skin incisions and swallowing objects usually do not require specialist knowledge (Szaskiewicz 1998, p. 149).

Despite many studies on self-injury in the group of convicts, this phenomenon is little known. Psychologists see the determinants of this phenomenon in personality disorders, which are characterized by: aggressiveness, irritability, tendency to impulsive and primitive behaviour, the predominance of emotionality over intellectual reactions, low self-esteem and sense of guilt. On the other hand, practitioners working in a prison on a daily basis believe that the deprivation of needs and frustration in conditions of prison isolation are the main source of this type of behaviour. The accumulation of negative factors characteristic of a total institution with simultaneous complete dependence on other people (functionaries) favours personality deformations, asocial behaviours rather than social rehabilitation interactions.

## REFERENCES

- Barańska Z., Jastrzębska M. (2010), *Zachowania samoagresywne w warunkach izolacji więziennej w latach 1998–2008*, "Przegląd Więziennictwa Polskiego", 67–68.
- Boćwińska-Kiluk B., *Zachowania autoagresywne w zakładach karnych w Polsce – ujęcie teoretyczne*, file:///C:/Users/Admin/Downloads/7\_beata-bocwinska-ki-luk.pdf (accessed: 19.11.2020).
- Chmielewska H. (2004), *Psychologiczne aspekty izolacji*, in: H. Chmielewska, K. Jędrzejak, T. Karczewski, P. Łapiński, B. Nowak, L. Stodolska, E. Szymczak (eds),

- Zagadnienia penitencjarne. Skrypt dla słuchaczy szkoły podoficerskiej SW* (p. 167), Kalisz: COSSW.
- Mazur J. (2008), *Deprywacja u osób pozbawionych wolności. Głos w sprawie pomocy w sytuacjach trudnych dla osadzonych*, in: M. Kuć (ed.), *Kryminologiczne i penitencjarne aspekty wykonywania kary pozbawienia wolności* (p. 142), Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Nowak B. (2004), *Cele, funkcje i zasady wykonywania kary pozbawienia wolności i tymczasowego aresztowania*, in: H. Chmielewska, K. Jędrzejak, T. Karczewski, P. Łapiński, B. Nowak, L. Stodolska, E. Szymczak (eds), *Zagadnienia penitencjarne. Skrypt dla słuchaczy szkoły podoficerskiej SW* (p. 56), Kalisz: COSSW.
- Suchańska A. (1998), *Problem intencjonalności zachowań autodestruktywnych*, in: B. Waligóra (ed.), *Elementy psychologii klinicznej* (p. 55), Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Szaszkiewicz M. (1998), *Samoagresja wśród więźniów*, in: B. Urban (ed.), *Problemy współczesnej patologii społecznej* (p. 148), Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Chojnacka M., Karczewski T. (2003), *Samouszkodzenia*, Kalisz: Centralny Ośrodek Szkolenia Służby Więziennej, p. 34.
- Poklek R. (2010), *Instytucjonalne i psychospołeczne aspekty więzienia*, Kalisz: COSSW, p. 65.

## SUMMARY

Prison isolation forces a person serving a sentence of imprisonment to comply with the organizational regulations of the penitentiary unit and to adapt to completely different, previously unknown living conditions. The conditions prevailing in the prison make it impossible to meet many mental and social needs related to freedom, sex, social contacts or preferences. Many studies on self-injury emphasize that the reality of prison and the fact of losing freedom adversely affects the behaviour and well-being of people serving prison sentences. Marking, standardization and degradation are related to the process of depersonalization. Behaviours directed against oneself concern all groups of convicts, especially juveniles, remand prisoners and penitentiary recidivists.

The aim of the article, apart from presenting the theoretical aspect of self-injury, is, inter alia, to determine what kind of self-harm is committed by people serving a sentence of imprisonment and what are their reasons. The authors look for answers to the research problems in the results of the research carried out in the Kielce Remand Prison in a group of a total of 120 convicted men and women (penitentiary recidivists, people convicted for the first time). In the light of the obtained research results, the convicts perform various self-injuries of the body. The most characteristic are: skin and subcutaneous tissue incisions on the abdomen, chest, forearms, swallowing



objects, refusal to eat, inserting objects under the skin, eye powders, oral poisoning. Psychologists see the determinants of this phenomenon in personality disorders, which are characterized by: aggressiveness, irritability, tendency to impulsive and primitive behaviour, the predominance of emotionality over intellectual reactions, low self-esteem and guilt. On the other hand, practitioners working in a prison on a daily basis believe that the deprivation of needs and frustration in conditions of prison isolation are the main source of this type of behaviour. In this way, people who commit acts of self-harm deal with enormous psychological tension. For them, it is also a form of survival in conditions of penitentiary isolation.

**KEYWORDS:** self-injury, deprivation of needs, prison isolation, convicts

## STRESZCZENIE

Isolacja więzienna zmusza osobę odbywającą karę pozbawienia wolności do przestrzegania regulaminu organizacyjnego jednostki penitencjarnej i dostosowania się do zupełnie innych, nieznanych wcześniej warunków bytowych. Warunki panujące w więzieniu uniemożliwiają zaspokojenie wielu potrzeb psychicznych i społecznych związanych z wolnością, seksem, kontaktami społecznymi czy preferencjami. W wielu badaniach dotyczących samookaleczeń podkreśla się, że realia więzienia i fakt utraty wolności niekorzystnie wpływają na zachowanie i samopoczucie osób odbywających karę pozbawienia wolności. Znakowanie, standaryzacja i degradacja są związane z procesem depersonalizacji. Zachowania skierowane przeciwko sobie dotyczą wszystkich grup skazanych, zwłaszcza nieletnich, więźniów śledczych i recydywistów penitencjarnych.

Celem artykułu, poza przedstawieniem teoretycznego aspektu samookaleczenia, jest m.in. ustalenie, jakiego rodzaju samookaleczenia dopuszczają się osoby odbywające karę pozbawienia wolności i jakie są ich przyczyny. Odpowiedzi na problemy badawcze autorzy szukali w wynikach badań przeprowadzonych w Areszcie Śledczym w Kielcach na grupie łącznie 120 skazanych mężczyzn i kobiet (recydywiści penitencjarni, osoby skazane po raz pierwszy). W świetle uzyskanych wyników badań skazani dokonują różnych samookaleczeń ciała. Najbardziej charakterystyczne są: nacięcia skóry i tkanki podskórnej na brzuchu, klatce piersiowej, przedramionach, połykanie przedmiotów, odmowa jedzenia, wkładanie przedmiotów pod skórę, pudry do oczu, zatrucia jamy ustnej. Psychologowie upatrują uwarunkowań tego zjawiska w zaburzeniach osobowości, które charakteryzują się: agresywnością, drażliwością, skłonnością do impulsywnych i prymitywnych zachowań, przewagą emocjonalności nad reakcjami intelektualnymi, niską samooceną i poczuciem winy. Z drugiej strony praktycy pracujący na co dzień w zakładzie karnym uważają, że pozbawienie potrzeb i frustracja w warunkach izolacji więziennej są głównym źródłem tego typu zachowań. W ten

sposób osoby dokonujące samookaleczenia borykają się z ogromnym napięciem psychicznym. Dla nich to także forma przetrwania w warunkach izolacji penitencjarnej.

**SŁOWA KLUCZOWE:** samookaleczenia, pozbawienie potrzeb, izolacja więzienna, skazani

ELIZA MAZUR – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

PAULINA FORMA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 3.12.2020

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 5.01.2021; 22.01.2021

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 10.02.2021





Druk i oprawa  
Wydawnictwo UJK