

FORUM

PEDAGOGICZNE

2018/2

PÓŁROCZNIK



Wydawnictwo Naukowe
Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego
Warszawa

Redakcja

Zbigniew Babicki, Anna H. Fidelus, Beata Krajewska, Ewa Kulawska, Jan Niewęglowski, Bartosz H. Olszewski, Dariusz Stępkowski (redaktor naczelny), Emilia Śmiechowska-Petrovskij (sekretarz redakcji), Edyta Wolter

Redakcja naukowa działu tematycznego

Elżbieta Kwiatkowska

Rada Naukowa

Svitlana Arkhipova, Barbara Baraniak, Dietrich Benner, Stanisław Chrobak, Toshiko Ito, Jolanta Karbowniczek, Janina Kostkiewicz, Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz (przewodnicząca), Blanka Kudláčová, Iryna Kurlak, Roman Leppert, Uto Meier, Naděžda Pelcová, Zhengmei Peng, Joaquim Pintassilgo, Jan Piskurewicz, Simonetta Polenghi, Eugeniusz Sakowicz, Jerzy Stochmiałek, Hasan Ünder

Korekta

polonistyczna – Beata Gołkowska
anglistyczna – Raymond Tomecki
streszczeń w języku angielskim – Anna Wróblewska-Kowalczyk

Wersją podstawową jest edycja papierowa
Czasopismo objęte patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk

Adres redakcji

„Forum Pedagogiczne”, Wydział Nauk Pedagogicznych UKSW,
ul. Wóycickiego 1/3, bud. 15, 01-938 Warszawa, tel. (+48) 22 569 97 15,
fax (+48) 22 569 96 71,
e-mail: forumpedagogiczne@uksw.edu.pl, <http://www.forumpedagogiczne.uksw.edu.pl>

Wydawca

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie
ul. Dewajtis 5, 01-815 Warszawa
tel. (+48) 22 561 89 23, fax (+48) 22 561 89 11
e-mail: wydawnictwo@uksw.edu.pl, <http://www.wydawnictwo.uksw.edu.pl>

ISSN 2083-6325
e-ISSN 2449-7142

Łamanie

Maciej Faliński

Druk i oprawa

volumina.pl Daniel Krzanowski
ul. Ks. Witolda 7-9, 71-063 Szczecin

SPIS TREŚCI

<i>Od redakcji</i>	11
Elżbieta Kwiatkowska	
DZIAŁ TEMATYCZNY: WYZWANIA WCZESNEJ EDUKACJI W XXI WIEKU	
Bożena Muchacka, Iwona Czaja-Chudyba	
<i>Bariery i ograniczenia w refleksyjnym rozwoju nauczycieli wczesnej edukacji</i>	17
Urszula Szuścik	
<i>Twórczość rysunkowa dziecka w kontekście tworzenia przez nie znaku plastycznego i odkrywania znaczenia</i>	33
Barbara Bilewicz-Kuźnia	
<i>Zabawa życiem dziecka – aplikacja teorii Froebela do praktyki przedszkolnej XXI wieku.</i>	47
Aleksandra Szyller	
<i>Podręczniki zintegrowane dla edukacji wczesnoszkolnej – koncepcja autorów a perspektywa uczniowska.</i>	59
Marta Krasuska-Betiuk	
<i>Szkolna nauka czytania i pisania z wykorzystaniem wybranych elementarzy – refleksje metodyczne</i>	73
Marzena Dycht	
<i>Współczesne wyzwania pedagogiki przedszkolnej i szkolnej w obszarze edukacji włączającej dzieci niewidome i słabowidzące</i>	93
Agnieszka Łaba-Hornecka	
<i>Multisensoryczne opowieści jako narzędzie kształtowania zachowań społecznych dzieci z autyzmem w młodszym wieku szkolnym</i>	111

Izabela Gątarek	
<i>System oddziaływań rodzinnych w procesie rozwoju i edukacji dziecka</i>	123

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz	
<i>Założenia tyflogiczne Róży Czackiej i ich ponadczasowe znaczenie z perspektywy stuletniej działalności Zgromadzenia Sióstr Franciszkanek Służebnic Krzyża</i>	139
Monika Maciejewska	
<i>Badania ewaluacyjne w edukacji jako źródło wiedzy pedagogicznej</i>	153
Łukasz Bartosiak	
<i>Źródła relacji ojca z dzieckiem w środowisku wiejskim. Komunikat z badań</i>	167

COLLOQUIA

Elżbieta Kwiatkowska	
<i>Pre-school education teacher in the face of dynamic transformations of the social world</i>	179
Anna Sádovská i Peter Kusý	
<i>Pupils' prosociality and its relations to their meaning of life and teacher's interaction style.</i>	193
Kornelia Czerwińska, Agnieszka Piskorska	
<i>Cognitive functioning of a blind student in a foreign language classroom</i>	211
Jarosław Wiazowski	
<i>Sight, touch, hearing – the current options and challenges in access to math content for learners with visual impairments</i>	227
Marlena Kilian	
<i>Individual and social consequences of old age stereotypes</i>	241

DEBIUTY

Lidia Kurcińska

Heterotopia przedszkola, o „nie-miejscu w miejscu” 257

Dorota Wróblewska

Działania profilaktyczne skierowane do rodziców jako forma ochrony dzieci przed krzywdzeniem na przykładzie oferty Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę 267**RECENZJE**

Seyda Uysal

*Motivation, Engagement, Learner Regulation: A Critical Glance at the Quantitative Paper by Kim et al.**[Kim, C., Park, S. W., Cozart, J., & Lee, H. (2015). From motivation to engagement: The role of effort regulation of virtual high school students in mathematics courses. Educational Technology & Society, 18 (4), 261–272]* 283

Renata Deka

*O sytuacji opiekunów nieformalnych osób chorych onkologicznie**[Pawlas-Czyż S. (2018). Społeczna rzeczywistość choroby nowotworowej w rodzinie. Profesjonalna praca socjalna w obszarze wsparcia nieformalnych opiekunów osoby chorej onkologicznie. Przyczynek do refleksji nad onkologiczną pracą socjalną. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 283 s.]* 287

Jolanta Karbowniczek

*Sytuacje stresowe uczniów w środowisku szkolnym**[Sorokosz I. (2017). Wybrane aspekty funkcjonowania uczniów w sytuacjach stresu szkolnego. Elbląg: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, 209 s.]* 293

Kinga Krawiecka

Orientacja przestrzenna osób z niepełnosprawnością wzrokową – od interdyscyplinarności problemów ku współczesnym rozwiązaniom

[Kuczyńska-Kwapisz J., Śmiechowska-Petrovskij E. (2017). <i>Orientacja przestrzenna i poruszanie się osób z niepełnosprawnością narządu wzroku. Współczesne techniki, narzędzia i strategie nauczania. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, 262 s.]</i>	297
Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz <i>Książki dla niewidomych dzieci</i>	
[Śmiechowska-Petrovskij E. (2017). <i>Książki literackie dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym. Perspektywa dorosłych pośredników. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, 434 s.]</i>	301
Magdalena Roszak <i>Pedagodzy społeczni o kobietach w siłach powietrznych</i>	
[Odrowąż-Coates A., Perkowska-Klejman A. (2016). <i>Kobiety przestworzy. Refleksyjność biograficzna kobiet służących w Siłach Powietrznych Polski i Wielkiej Brytanii. Warszawa: Wydawnictwo Difin. 194 s.]</i>	307
Edyta Wolter <i>Z badań nad problematyką chrześcijańskiego wychowania młodzieży przez sport</i>	
[Dziubiński Z. (2017). <i>Sport w perspektywie św. Jana Pawła II i św. Jana Bosko. Warszawa: Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego, Salezjańska Organizacja Sportowa Rzeczypospolitej Polskiej, 342 s.]</i>	311
KRONIKA	
Elżbieta Kwiatkowska <i>Międzynarodowa konferencja naukowa pt. „Polish Britain: Multilingualism and Diaspora Community” (Cambridge, 9 lutego 2018 roku).</i>	315
Edyta Zawadzka <i>Sprawozdanie z posiedzenie Zespołu Pedagogiki Ogólnej Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk (Warszawa, 13 kwietnia 2018 roku).</i>	317

CONTENTS

<i>Editorial</i>	11
Elżbieta Kwiatkowska	
TOPIC: THE CHALLENGES OF EARLY EDUCATION IN THE 21ST CENTURY	
Bożena Muchacka, Iwona Czaja-Chudyba	
<i>Barriers and limitations in the reflective development of early education teachers</i>	17
Urszula Szuścik	
<i>Child's drawing activity viewed as creation of an artistic sign and discovery of significance</i>	33
Barbara Bilewicz-Kuźnia	
<i>Play as a child's life – application of Froebel's theory to the pre-school practice of the 21st century</i>	47
Aleksandra Szyller	
<i>Integrated textbooks in early school education – authors' view versus students' view</i>	59
Marta Krasuska-Betiuk	
<i>School learning to read and write using selected textbooks – methodological reflections</i>	73
Marzena Dycht	
<i>Contemporary challenges of pre-school and school pedagogy in the field of education including blind and visually impaired children</i>	93
Agnieszka Łaba-Hornecka	
<i>Multisensory stories as a tool to shape social behavior in early school-age children with autism</i>	111

Izabela Gątarek	
<i>The system of family influence in the process of a child's development and education</i>	123

ARTICLES AND ESSAYS

Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz	
<i>A survey of the assumptions underlying Sister Róża Czacka's timeless work with the visually impaired through the perspective of a hundred years of the Order of Franciscan Sisters Servants of the Cross</i>	139

Monika Maciejewska	
<i>Evaluation studies in education as a source of pedagogical knowledge</i>	153

Łukasz Bartosiak	
<i>Sources conditioning the type of relationship between a father and child. Research report</i>	167

COLLOQUIA

Elżbieta Kwiatkowska	
<i>Pre-school education teacher in the face of dynamic transformations of the social world</i>	179

Anna Sádovská, Peter Kusý	
<i>Pupils' prosociality and its relations to their meaning of life and teacher's interaction style.</i>	193

Kornelia Czerwińska, Agnieszka Piskorska	
<i>Cognitive functioning of a blind student in a foreign language classroom</i>	211

Jarosław Wiazowski	
<i>Sight, touch, hearing – the current options and challenges in access to math content for learners with visual impairments . . .</i>	227

Marlena Kilian	
<i>Individual and social consequences of old age stereotypes. . . .</i>	241

DEBIUTS

Lidia Kurcińska

Heterotopia of kindergarten, about the “no-place in place” . . . 257

Dorota Wróblewska

Preventive actions addressed to parents as a form of protecting children against abuse on the example of the activities of ‘Dajemy Dzieciom Siłę’ Foundation 265**REVIEWS**

Seyda Uysal

*Motivation, Engagement, Learner Regulation: A Critical Glance at the Quantitative Paper by Kim et al.**[Kim, C., Park, S. W., Cozart, J., & Lee, H. (2015). From motivation to engagement: The role of effort regulation of virtual high school students in mathematics courses. Educational Technology & Society, 18 (4), 261–272]* 283

Renata Deka

*On the situation of informal caregivers of oncological patients**[Pawlas-Czyż S. (2018). Społeczna rzeczywistość choroby nowotworowej w rodzinie. Profesjonalna praca socjalna w obszarze wsparcia nieformalnych opiekunów osoby chorej onkologicznie. Przyczynek do refleksji nad onkologiczną pracą socjalną. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 283 s.]* 285

Jolanta Karbowniczek

*Stress situations in the school environment**[Sorokosz I. (2017). Wybrane aspekty funkcjonowania uczniów w sytuacjach stresu szkolnego. Elbląg: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, 209 s.]* 293

Kinga Krawiecka

*Spatial orientation of people with visual disabilities – from interdisciplinary problems to contemporary solutions**[Kuczyńska-Kwapisz J., Śmiechowska-Petrovskij E. (2017). Orientacja przestrzenna i poruszanie się osób*

	<i>z niepełnosprawnością narządu wzroku. Współczesne techniki, narzędzia i strategie nauczania. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, 262 s.]</i>	297
Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz	<i>Literary books for blind children</i>	
	[Śmiechowska-Petrovskij E. (2017). <i>Książki literackie dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym. Perspektywa dorosłych pośredników. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, 434 s.]</i>	301
Magdalena Roszak	<i>Social educators about women in air forces</i>	
	[Odrawąż-Coates A., Perkowska-Klejman A. (2016). <i>Kobiety przestworzy. Refleksyjność biograficzna kobiet służących w Siłach Powietrznych Polski i Wielkiej Brytanii. Warszawa: Wydawnictwo Difin. 194 s.]</i>	305
Edyta Wolter	<i>About research on the Christian youth education through sport</i>	
	[Dziubiński Z. (2017). <i>Sport w perspektywie św. Jana Pawła II i św. Jana Bosko. Warszawa: Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego, Salezjańska Organizacja Sportowa Rzeczypospolitej Polskiej, 342 s.]</i>	311
REPORTS		
Elżbieta Kwiatkowska	<i>The International Scientific Conference „Polish Britain: Multilingualism and Diaspora Community” (Cambridge, February 9, 2018)</i>	315
Edyta Zawadzka	<i>Meeting of General Pedagogy Team, acting within The Committee on Pedagogical Sciences (Warsaw, April 13, 2018)</i>	317

OD REDAKCJI

DOI: 10.21697/fp.2018.2.01

Przedstawiamy kolejny numer „Forum Pedagogicznego”, wydawanego w Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, który obchodzi w tym roku jubileusz 10-lecia istnienia. Niniejszy numer prezentuje w części tematycznej rozważania na temat szeroko pojmowanego wczesnego dzieciństwa i tematów z nim związanych.

Janusz Korczak w *Prawie dziecka do szacunku* napisał m.in.: „Są jakby dwa życia: jedno poważne, szanowne, drugie pobłażliwie tolerowane, mniej warte. Mówimy: przyszły człowiek, przyszły pracownik, przyszły obywatel. Że będą, że później zaczną naprawdę, że na serio dopiero w przyszłości. [...] Nie, przecież były i będą. Nie zaskoczyły nas niespodziewanie i na czas krótki. [...] Były, będą i są. Czy istnieje życie na żart? Nie, wiek dziecięcy – długie, ważne lata żywota, człowieka” (2012, s. 26). Te słowa skłaniają do pewnej refleksji. Myśląc o dzieciach, o zadaniach systemu edukacji, o celach pedagogiki, często przywołujemy te uniwersalne sformułowania: przyszły obywatel, przyszły uczeń, student, kompetentny, sprofilowany przyszły dorosły. Oczywiście trudno im zaprzeczyć. Życie jest ciągłą zmianą, drogą, którą każdy człowiek pokonuje właściwą tylko sobie trasą. Ta podróż ku dorosłości, te Korczakowskie „ważne lata żywota” rzeczywiście budują osobisty kapitał dziecka – człowieka. Ilość otrzymanej miłości, zrozumienia, wsparcia, akceptacji, szacunku, to budulec jego człowieczeństwa. Niczego lepszego nie wymyślono. Natomiast sposobów korzystania z tego budulca jest bardzo wiele. Miłość do dziecka, tak oczywista, ale trudna do zdefiniowania i zamknięcia w zdaniu, przejawia się w setkach zabiegów pielęgnacyjnych, manifestacjach uczuć i trosk. Zrozumienie, szacunek narzucają atencję i dialog, otwarcie na drugiego człowieka, na jego wyjątkowość, potrzeby, możliwości, uczucia, problemy i tęsknoty. Wsparcie człowieka także odbywa się na wiele sposobów: wsparcie słabszego, mniejszego, mniej zdrowego, mniej sprawnego, mniej zamożnego, wsparcie starszego czy młodszego – tego, który akurat tego potrzebuje. Wzajemna pomoc, wzajemna zależność stoją u podstaw wszelkich społeczeństw.

Wciąż jednak należy intensyfikować u dorosłych potrzebę akceptacji i szacunku do dzieciństwa. Zaakceptowanie tego czasu jako równoprawnego etapu życia, który podobnie jak starość ma swoje ograniczenia i potrzeby, zerwanie z myśleniem o dzieciństwie jako „okresie przejściowym”, wydaje się być konieczne, żeby faktycznie zobaczyć w dziecku człowieka.

W tym numerze przedstawiamy teksty, które odnoszą się do różnych, współczesnych twarzy dzieciństwa. Próbując spojrzeć, jak radzą wybitni pedagodzy, oczami dziecka na problematykę zaproponowanych artykułów, ujrzymy w różnych

odślonach przedszkole, nauczyciela, rodzinę, szkołę, niepełnosprawność, naukę i zabawę, a także starość, która, jak dzieciństwo, stanowi pewien umowny etap życia, pełen potencjału, możliwości, a także, co naturalne, pewnych ograniczeń wynikających z ciągłej zmiany, jakiej podlega każdy człowiek, zarówno ten w wieku 3–5, jak i 70–80 lat.

Przedszkole i szkołę tworzą, z perspektywy małego dziecka, otaczający je dorośli, którzy pozostają wobec niego w pozycji dominującej, mają pewną władzę nad nim, decydują, co jest dla niego ważne, dobre, potrzebne, pozostawiając mu tyle wolności, swobody, ile uznają za stosowne. Postać nauczyciela, poza posiadanym pakietem kwalifikacji, wymaga ogromnej odpowiedzialności za dziecko, za jego szeroko rozumiany rozwój.

W artykule *Bariery i ograniczenia w refleksyjnym rozwoju nauczycieli wczesnej edukacji* autorki, Bożena Muchacka i Iwona Czaja-Chudyba, dążą, poprzez analizę podmiotowych i zewnętrznych ograniczeń procesu refleksyjnego rozwoju nauczycieli wczesnej edukacji, do określenia czynników hamujących lub ograniczających ich świadomy rozwój zawodowy.

Postać nauczyciela i jego refleksja nad wartością i celowością pracy własnej jest tematem artykułu Elżbiety Kwiatkowskiej pt. *Pre-school education teacher in the face of dynamic transformations of the social world*. Otwiera on część *Colloquia*. Artykuł ten stanowi rozważania wokół kierunku zmian całego świata, przekładających się na potrzeby i wyzwania edukacji małego dziecka. Uzupełnieniem rozważań niżej podpisanej są wyniki pilotażowego badania nauczycieli edukacji przedszkolnej w Polsce, mającego na celu określenie sposobu postrzegania przez nauczycieli przyszłości dzisiejszych dzieci przedszkolnych, zarówno w kontekście ich dalszej edukacji, jak również całego ich dorosłego życia.

Artykuł *Pupils' prosociality and its relations to their meaning of life and teacher's interaction style*, autorstwa Anny Sádovskiej i Petera Kusý'ego, odnosi się także do postaci nauczyciela i jego roli w rozwoju wychowanków.

Wnioski i refleksje płynące z powyższych artykułów mogą stanowić interesujący punkt wyjścia do optymalizacji procesu przygotowania nauczycieli do pracy z dziećmi. Niezwykle ważna wrażliwość nauczyciela na dziecko, na jego twórczość, na związane z nią przeżycia, spostrzeżenia i wrażenia, stanowi podstawę do świadomej pracy bazującej na aktywności artystycznej dziecka.

W artykule *Twórczość rysunkowa dziecka w kontekście tworzenia przez nie znaku plastycznego i odkrywania znaczenia* Urszula Szuścik analizuje twórczość plastyczną dziecka w kontekście kształtowania się znaku plastycznego. Autorka zwraca uwagę na proces wzajemnej stymulacji, jaki zachodzi między rozwojem słowa i rysunku dziecka. Wskazuje jednocześnie na to, że rysowanie jest naturalną potrzebą ekspresji dziecka, a jego aktywność plastyczna jest jedną z podstawowych form komunikowania się niewerbalnego z otoczeniem. U. Szuścik przedstawia rozwój twórczości rysunkowej dzieci w odniesieniu do rozwoju języka i mowy. Takie podejście w badaniach nad rysunkami dzieci tworzy nowe możliwości poznawcze

w analizie dziecięcej twórczości plastycznej. Artykuł ten stanowi niezwykle wartościowy przewodnik po tej drodze twórczości w odniesieniu do dziecka w wieku przedszkolnym, wskazując jednocześnie na wszystkie zintegrowane z pracą plastyczną korzyści, przede wszystkim rozwojowe.

Edukacja małego dziecka w Polsce (w przedszkolach i klasach 1–3) odbywa się w sposób zintegrowany, co w praktyce oznacza świadome projektowanie aktywności dziecięcej i/lub otoczenia dziecka, w sposób umożliwiający mu wszechstronny, optymalny rozwój, osadzony w naturalnej ciekawości poznawczej i działalności dziecka, czyli poprzez ruch i zabawę. Barbara Bilewicz-Kuźnia w artykule pt. *Zabawa życiem dziecka – aplikacja teorii Froebela do praktyki przedszkolnej XXI wieku* przywołuje poglądy znanego niemieckiego pedagoga na temat zabawy. Autorka odnosi je do współczesnej pedagogiki i metodyki wychowania przedszkolnego, które na nowo definiują i interpretują znaczenie zabawy w rozwoju małego dziecka, poszukując inspiracji m.in. w koncepcji Froebela.

Pozostając w tematyce edukacji zintegrowanej małego dziecka, dwa kolejne artykuły dotyczą podręczników do edukacji wczesnoszkolnej. Aleksandra Szyller w *Podręczniki zintegrowane dla edukacji wczesnoszkolnej – koncepcja autorów a perspektywa uczniowska* przedstawia wyniki badań jakościowych opartych o analizy dokumentów i wywiady fokusowe prowadzone wśród uczniów. Autorka zestawia ze sobą toczącą się od wielu lat w Polsce dyskusję nad jakością i znaczeniem podręczników adresowanych do najmłodszych uczniów z subiektywną oceną tychże przez samych zainteresowanych. Wnioski i rekomendacje płynące z artykułu zasługują na szczególną uwagę wszystkich nauczycieli pracujących w oparciu o popularne w Polsce tzw. pakiety edukacyjne (tj. gotowe zestawy podręczników, ćwiczeńówek, kart pracy, pomocy dydaktycznych, poradników metodycznych itp.).

Drugi tekst poświęcony podręcznikom wyszedł spod pióra Marty Krasuskiej-Betiuk. W *Szkolnej nauce czytania i pisanie z wykorzystaniem wybranych elementów – refleksjach metodycznych* przedstawia przegląd literatury na temat psycholingwistycznych podstaw czytania i pisanie. Autorka charakteryzuje metodyczne aspekty pracy z elementarzem, tj. książką będącą pomocą dydaktyczną, wprowadzającą najmłodsze dzieci w świat pisma. Artykuł zawiera opisy elementarzy funkcjonujących w przestrzeni szkolnej – polskiej i zagranicznej, które odwołują się do różnych koncepcji nauki czytania i pisanie. Refleksje płynące z analiz stanowią cenny wkład w rozwój współczesnych i przyszłych nauczycieli, stających przed niezwykle odpowiedzialnym zadaniem, jakim jest nauka czytania i pisanie, również w kontekście dalszych losów edukacyjnych ich podopiecznych, przytaczanych już w poprzednich artykułach.

Marzena Dycht w teście *Współczesne wyzwania pedagogiki przedszkolnej i szkolnej w obszarze edukacji włączającej dzieci niewidome i słabowidzące* analizuje sytuację dzieci z niepełnosprawnością narządu wzroku w placówkach edukacyjnych. Autorka porusza zagadnienia dotyczące uwarunkowań dydaktyczno-metodycznych, organizacyjnych i społecznych inkluzji w systemie kształcenia

ogólnodostępnego. Podkreśla przy tym znaczenie wczesnego wspomagania rozwoju i zwraca uwagę na potrzebę ciągłego doskonalenia edukacji włączającej, pisząc, że „sprzyja budowaniu świadomości inkluzyjnej społeczeństwa, zwłaszcza młodego pokolenia, które w przyszłości tworzyć będzie regulacje prawne, legislacyjne, gospodarcze i społeczne i budować relacje prowłączające, w naturalny sposób wdrażając główne założenia idei inkluzji”.

Wśród dzieci korzystających z edukacji włączającej są także te ze spektrum autyzmu. To zaburzenie neurorozwojowe dotyka coraz więcej osób. Praca pedagogiczna z nimi stanowi wielkie wyzwanie i choć może stanowić niezwykłą przygodę (zarówno dla dziecka, jak i osoby dorosłej), wymaga dużej wiedzy, doświadczenia, pewnej otwartości na „inność”, ciekawość wobec dziecka, tego, jak ono postrzega, odczuwa świat. Praca z dziećmi autystycznymi to także wielki codzienny wysiłek, wymagający cierpliwości i zrozumienia. Agnieszka Łaba-Hornecka w artykule *Multisensoryczne opowieści jako narzędzie kształtowania zachowań społecznych dzieci z autyzmem w młodszym wieku szkolnym* przedstawia wyniki swoich badań. Zdecydowana większość osób ze spektrum autyzmu odczuwa ogromne trudności w relacjach społecznych. Odmienne u nich postrzeganie świata, zbyt duża wrażliwość na bodźce lub odwrotnie, zupełne odcięcie od doznań zmysłowych, przekłada się na ich zachowanie, które stereotypowo uchodzi za dziwne, nietypowe. Małe dziecko doświadczające skutków autyzmu nie przestaje być dzieckiem. Miejmy nadzieję, że badania oparte o opowieści multisensoryczne opisane przez autorkę staną się inspiracją dla wszystkich pedagogów pracujących z dziećmi autystycznymi oraz utwierdzą ich w przekonaniu, że każda podjęta świadomie praca przyniesie pewne efekty. Warto pamiętać, iż nawet małe zmiany na lepsze w funkcjonowaniu podopiecznych nie byłyby możliwe bez udziału osób dorosłych: nauczycieli, rodziców. Należy w tym miejscu raz jeszcze podkreślić znaczenie edukacji włączającej dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych do placówek ogólnodostępnych. Po ukończeniu szkół wszystkie dorosłe już osoby będą przecież żyły w jednym społeczeństwie, w którym nie ma podziału na społeczeństwo „specjalne” i „ogólnodostępne”. Zrozumiała zatem jest troska rodziców dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych o to, aby mogły one uczestniczyć w ogólnodostępnych grupach rówieśniczych. Sytuację małego dziecka określa jego rodzina, jej wielkość, model, sytuacja materialna, wiek rodziców, posiadanie rodzeństwa, stan zdrowia i in.

W artykule *System oddziaływań rodzinnych w procesie rozwoju i edukacji dziecka* Izabela Gątarek przedstawia wyniki badań ukazujących wybrane aspekty procesu wychowania w percepcji rodziców dzieci w wieku przedszkolnym.

Chciałabym się odwołać ponownie do myśli Janusza Korczaka: „Nie zaskoczyły nas niespodziewanie i na czas krótki. (...) Były, będą i są” (2012). Te słowa można odnieść do dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, które, podobnie jak ich w pełni zdrowi rówieśnicy, budują swój świat, siebie, odczuwają potrzebę ruchu, eksploracji, działania. Potwierdza to artykuł Jadwigi Kuczyńskiej-Kwapisz pt. *Założenia tyflogiczne Róży Czackiej i ich ponadczasowe znaczenie z perspektywy*

stuletniej działalności Zgromadzenia Sióstr Franciszkanek Służebnic Krzyża. Tekst przedstawia postać i poglądy Róży Czackiej, która po utracie wzroku poświęciła się pracy na rzecz edukacji i wychowania osób z niepełnosprawnością narządu wzroku, dostrzegając potrzebę pomocy tym osobom i ich integracji ze społeczeństwem. Podkreślała przy tym znaczenie i konieczność jak najwcześniejszego wspomagania rozwoju dzieci niewidomych. J. Kuczyńska-Kwapisz interesująco zestawia poglądy Róży Czackiej z zagadnieniami, które zajmują współczesnych tyflopedagogów. Tekst wnikliwie, przekrojowo opisuje charakter zmian, których kierunek już sto lat temu wskazała Róża Czacka.

Kolejny artykuł, autorstwa Moniki Maciejewskiej, zatytułowany *Badania ewaluacyjne w edukacji jako źródło wiedzy pedagogicznej*, dotyczy bardziej ogólnie ujętych zmian w edukacji i wynikających z nich następstw. Ich przykładem mogą być nowe możliwości wytwarzania wiedzy pedagogicznej. Tekst stanowi interesujący głos w toczącej się dyskusji nad usytuowaniem badań określanymi jako praktyczne, stosowane w odniesieniu do pojawiających się potrzeb praktyki i teorii pedagogicznej. Rozważania koncentrują się na badaniach ewaluacyjnych w edukacji, które zdaniem autorki generują wiele możliwości rozpoznawania istotnych kwestii pedagogicznych. Prezentowane w tekście praktyki ewaluacyjne realizowane przez zespoły złożone z praktyków i badaczy mogą być inspiracją dla obu tych grup.

Zamykający tę część tomu artykuł dotyczy postaci ojca, którego rola w życiu dziecka jest unikatowa, choć nie zawsze łatwa. Łukasz Bartosiak w *Źródłach relacji ojca z dzieckiem w środowisku wiejskim* przedstawia wyniki badań zrealizowanych w ramach projektu badawczego „Postawy ojcowskie w środowisku wiejskim”. Ciekawe wnioski prezentują współczesne ojcostwo w nowym świetle, ukazują, skąd mężczyźni czerpią wzorce zachowań we własnych rodzinach, jak odnoszą się do swojego dzieciństwa oraz do własnych dzieci. Jest to bardzo ważny tekst, pokazujący ojcowską perspektywę i zaangażowanie w rozwój potomstwa.

W części *Colloquia* zamieszczono wyłącznie artykuły anglojęzyczne. Oprócz przytoczonych wcześniej tekstów Elżbiety Kwiatkowskiej oraz Anny Sadovskiej i Petera Kusy'ego znalazły się opracowania poświęcone osobom niepełnosprawnym, w tym pracy pedagogicznej z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Kornelia Czerwińska i Agnieszka Piskorska w artykule *Cognitive functioning of a blind student in a foreign language classroom* przedstawiają zagadnienia związane ze specyfiką funkcjonowania poznawczego dzieci niewidomych w szkole, szczególnie na lekcjach języka obcego. Jarosław Wiazowski analizuje w artykule *Sight, touch, hearing – the current options and challenges in access to math content for learners with visual impairments* kwestię nauczania osób z upośledzeniem narządu wzroku, zawężając swoje rozważania i prezentowane badania do edukacji matematycznej.

Tę część zamyka artykuł Marleny Kilian, która w tekście *Burden of age. Consequences of old age stereotypes* podejmuje problematykę stereotypów. W oparciu o dostępne dane empiryczne autorka analizuje wpływ stereotypów dotyczących starości na poszczególne jednostki, jak również ich znaczenie dla całego

społeczeństwa. W części *Debiuty* znalazły się dwa teksty. W pierwszym z nich pt. *Heterotopia przedszkola, o „nie-miejscu w miejscu”* Lidia Kurcińska przedstawia przedszkole z innej perspektywy, tzn. jako odrębny świat w świecie. W tekście pt. *Działania profilaktyczne skierowane do rodziców jako forma ochrony dzieci przed krzywdzeniem na przykładzie oferty Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę* Dorota Wróblewska zabiera ważny głos w sprawie działań profilaktycznych, skierowanych do rodziców, stanowiących formę ochrony dzieci przed przemocą. Autorka ukazuje pozytywny wpływ uczestniczenia w działaniach prewencyjnych na sytuację rodzin z małymi dziećmi.

Jak zawsze, na łamach „Forum Pedagogicznego” prezentowane są recenzje i sprawozdania. W dziale *Sprawozdania* zamieszczono sześć recenzji książek i monografii naukowych. Dział *Kronika* zawiera zaś informacje na temat spotkań naukowych, które odbyły się w 2018 roku w kraju i za granicą.

Elżbieta Kwiatkowska

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-8509-9120>

Bibliografia

Korczak J. (2012). *Prawo dziecka do szacunku*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Dziecka.

DZIAŁ TEMATYCZNY: WYZWANIA WCZESNEJ EDUKACJI W XXI WIEKU

BOŻENA MUCHACKA

Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-2851-5693>

Forum Pedagogiczne
2018/2

Wpłynęło: 07.05.2018

Zatwierdzono do druku: 26.09.2018

DOI: 10.21697/fp.2018.2.02

IWONA CZAJA-CHUDYBA

Wydział Pedagogiczny

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3653-8390>

BARIERY I OGRANICZENIA W REFLEKSYJNYM ROZWOJU NAUCZYCIELI WCZESNEJ EDUKACJI

Streszczenie: Idea refleksyjnego rozwoju nauczycieli od lat jest ważnym zagadnieniem w edukacji, hasło to jednak pozostaje w przestrzeni życzeń i postulatów. Badacze najczęściej nie zagłębiają się w przyczyny uporczywego trwania nauczycieli na bezpiecznych pozycjach bezrefleksyjnego, instrumentalno-technicznego sposobu doświadczania rzeczywistości. Dlatego celem artykułu będzie analiza podmiotowych i zewnętrznych ograniczeń procesu refleksyjnego w rozwoju nauczycieli wczesnej edukacji. Przedstawiona klasyfikacja ograniczeń obejmować będzie bariery podmiotowe (poznawcze, emocjonalno-motywacyjne i osobowościowe) oraz (związane z czynnikami zewnętrznymi) bariery kulturowe, polityczne, środowiskowe i łączące się ze specyfiką procesu edukacji. Należy podkreślić, iż uświadomienie czynników hamujących lub ograniczających refleksyjny rozwój zawodowy może przyczynić się do lepszego zrozumienia sytuacji nauczycieli wczesnej edukacji, gdyż jest on jedną z bardziej optymalnych form współuczestniczenia w ponowoczesności.

Słowa kluczowe: refleksyjność, ograniczenia rozwoju nauczycieli wczesnej edukacji.

„Współcześnie refleksyjność powinna być rozumiana głównie i przede wszystkim w relacji do ogólnych warunków społecznych, co oznacza, że jednostka nieustannie musi wybierać własną drogę, nie tylko w wymiarze zewnętrznym, spośród różnego rodzaju społecznych ofert, ale także wewnętrznym, tj. w kategoriach celów życia, stylu życia i tożsamości. W konsekwencji refleksyjność zyskuje na znaczeniu w odniesieniu do cech osobowości [...] czyli: niezależności, pewności siebie, towarzyskości, wrażliwości i elastyczności”.

K. Illeris (2006, s. 103)

Wstęp

Idea refleksyjnego rozwoju nauczycieli od lat jest ważnym zagadnieniem w edukacji (Brookfield 1995; Dylak 1996; Czerepaniak-Walczak 1997a; 1997b; 2006; Pollard 1998; Gołębiak 1998; Day 2004; Kwiatkowska 2005; Klus-Stańska 2006; 2008; Muchacka i in. 2013; Czaja-Chudyba 2013; Czaja-Chudyba, Muchacka 2016; Michalak 2010; Gołębiak, Zamorska 2014; Szymczak 2015; 2017; Dróżka, Madalińska-Michalak 2016). Jednak hasło to pozostaje w przestrzeni życzeń i postulatów. Przyczyna tego faktu może tkwić w braku przekładalności teorii na rzeczywistość szkoły, w ignorowaniu realnych potrzeb i problemów nauczycieli, a przede wszystkim – w braku analizy motywów wyznaczających ich działania. Teoretycy najczęściej nie zagłębiają się w przyczyny uporczywego trwania nauczycieli na bezpiecznych pozycjach bezrefleksyjnego, instrumentalno-technicznego sposobu doświadczania rzeczywistości. Także w przypadku tworzenia naukowych propozycji dotyczących doskonalenia zawodowego nauczyciele zazwyczaj spełniają wymagania i realizują narzucone im powinności, co do zasadności których nie zawsze są w pełni przekonani, a które są tak samo zewnętrzne do ich własnych przekonań, jak dotychczasowe, związane z polityką oświatową władz państwowych.

Niniejsze rozważania będą miały charakter teoriopoznawczy. Ich celem będzie analiza podmiotowych i zewnętrznych ograniczeń w procesie rozwoju zawodowego nauczycieli wczesnej edukacji. Grupa tych nauczycieli pełni, naszym zdaniem, kluczową rolę we wprowadzaniu dzieci w świat wiedzy. Od nich zależy, jaki charakter będzie miała ta wiedza, czy będzie ona wiedzą deliberatywną, procesualną, czy też aksjomatyczną, opartą na wymiarach niepodważalnej pewności i stałości. Profesjonalne kompetencje nauczycieli przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej, a także ich osobowościowe predyspozycje będą też miały niebagatelne znaczenie w kształtowaniu się postaw dzieci wobec świata osób, przedmiotów, idei czy wartości. Dlatego istotne wydaje się uświadomienie właśnie tej grupie pedagogów wybranych inhibitorów refleksyjnego rozwoju.

Analiza pola problemowego refleksyjności i refleksyjnego rozwoju

Refleksja to proces rozmyślania nad czymś, głębszego zastanawiania się, rozważania połączonego z analizowaniem czegoś, a także myśl, wypowiedź będąca efektem owego zastanowienia się i rozmyślania (*Słownik języka polskiego*, 1982, s. 32). Jest to zatem pewien typ myślenia, charakteryzujący się braniem pod uwagę różnych aspektów sprawy, idei. To tworzenie sensu – „myślenie o myśleniu”. Genezą refleksji jest niepewność, wątpliwość, wahanie, odczucie nieoczywistości, ambiwalencji. Refleksyjność odnosi się do samowiedzy, metapoznania i namysłu nad różnymi kontekstami rzeczywistości, uwalnia od dogmatyzmu i stereotypowości, bezrefleksyjnego uznawania autorytetów, umożliwia przekraczanie dotychczasowych wzorów aktywności.

Od wielu dziesięcioleci problematyka refleksyjności i krytycznej refleksji pojawia się także w literaturze dotyczącej psychologii, pedagogiki i edukacji. Już same rozumienie tego pojęcia nastrocza wielu problemów i kontrowersji (Klus-Stańska 2006b). W definiowaniu refleksyjności liczni autorzy odwoływali się do J. Dewey'a (1988) i jego ujmowania refleksyjnego działania, tj. aktywnego i nieustannego rozważania nad wszelkimi przekonaniem i wiedzą w kontekście praktyki oraz dalszych konsekwencji, w odróżnieniu od działania rutynowego, mającego swoje korzenie w tradycyjnych, fundamentalistycznych ideach, czy autorytarnych, niedemokratycznych systemach. Za Dewey'em (Dewey 1988, s. 14) przyjęć należy, iż warunkiem myślenia refleksyjnego jest utrzymanie stanu wątplenia, zakłopotania, zaniepokojenia, niepewności oraz akt „zawieszenia sądu” – unikanie przedwczesnego wyciągania wniosków, odraczania ich, przy jednoczesnym prowadzeniu systematycznych poszukiwań, służących potwierdzeniu lub obaleniu faktów. Autor ten zauważał także, że refleksyjne działanie łączy się z otwartością (potrzebą słuchania wielu różnorodnych argumentów) oraz szczerością.

Refleksja może być uznawana za narzędzie rozpoznawania sensu i wartości. W ujęciu A. Giddensa (2001), nowoczesna refleksyjność zbliża się do kryteriów metodologicznego zwątpienia, autor zauważa, iż każdemu, nawet najrzetelniejszemu autorytetowi można zaufać „do odwołania”, czasowo, niebezwarunkowo. Refleksyjność umożliwia rewizję własnego dziedzictwa intelektualnego, szukanie jego uzasadnień i dowodów. Przyjmuje się też, że dotyczy ona sposobu myślenia, pozwala na budowanie metawiedzy. Obejmuje ustawiczne rozważanie nad własnym działaniem w świetle nowej wiedzy i przyjmowanych założeń, pozwala na modyfikowanie działania, jest związana z odpowiedzialnością oraz z aktywnością. Dzięki refleksji możliwe jest odkrywanie problematyczności i kwestionowanie oczywistości. To zdolność metapoznawcza, będąca instrumentem mądrości i poznawczej odpowiedzialności, szczególnie wtedy, gdy jest ona utożsamiana z myśleniem dyskursywnym, opartym na rozumowaniu inspirowanym rozmową, rozważaniem argumentów, polemiką lub dialogiem. W takim ujęciu refleksja stanowi odpowiednik głębokiego krytycznego namysłu nad działaniem lub przed wydaniem oceny. Takie rozumienie nazywane jest przez S. Brookfielda (1995) „krytyczną refleksją”. Inspiruje pytania o wartości, przed-założenia, przekonania, wyrażone poprzez konkretne zachowania i teksty. O ile refleksja dotycząca racjonalności technicznej uwzględniać będzie tylko kryteria adekwatności, efektywności i poprawności rozwiązań, a refleksja praktyczna obejmować będzie wartość i użyteczność zastosowań w praktyce, o tyle proces krytycznej refleksji zakłada de- i rekonstruowanie podstaw własnej wiedzy, na które naprowadzają pytania typu: „Dla kogo może być korzystne dane rozwiązanie?”, „Jakie dobra/zagrożenia ze sobą niesie?”.

Kolejne zagadnienie w analizie refleksji wyznacza jej odniesienie do samoświadomości i wglądu (autorefleksji). Samorefleksja jako akt egzystencjalny („świadomość nieznośnej ambiwalencji”, por. Krzychała 2007) jest formą naszego istnienia i uczestnictwa w świecie. Podstawę tak rozumianej refleksji umożliwia skupienie

się na własnych emocjach, myślach i stanach (samoświadomość emocji, namysł nad emocjami, produktywne wykorzystanie emocji, odczytywanie oraz interpretowanie emocji i stanów), będące doświadczeniem wewnętrznym, pozwalającym na analizę własnych przeżyć, często utożsamiane z introspekcją. Dlatego W. Dróźka (2005, s. 24) definiuje autorefleksyjność jako „rodzaj badawczej postawy wobec własnego myślenia oraz bycia (stawiania się, samorealizacji) w świecie, jako ciągłego procesu dążenia do zachowania równowagi pomiędzy szansą a ryzykiem”. W tym ujęciu refleksyjność to z jednej strony kartezjańska epistemiczna świadomość, zwrócenie się ku sobie, z drugiej – nieustanne rewidowanie istniejących przekonań, twierdzeń, sposobów myślenia i konwencji.

Refleksyjność tego typu skierowana jest na odnajdywanie powiązań pomiędzy praktyką a jej teoretycznymi założeniami, odczytywaniem i demaskowaniem moralnych, etycznych oraz kulturowych podstaw wiedzy i działania. Dlatego w rozwoju refleksyjności podstawą jest zdolność do narracyjnej wyobraźni – zdolności wczucia się w położenie innej osoby i zrozumienie jej emocji. W toku refleksji wytwarzane są poglądy składające się na standard podmiotowy (Obuchowski 1993), wyrażający się w stosunku do siebie, do swoich zadań i świata, który stwarza jednostce szanse spełniania możliwości, twórczą interpretację pragnień, generowanie osobistego modelu świata, projektowanie siebie, posiadanie dystansu psychicznego i autonomii wobec siebie, tworzenie przez siebie sensu życia. Rozwojowy sens autorefleksji polega także na uświadomieniu sobie ograniczeń i błędów własnego myślenia oraz możliwości poznania rzeczywistości. Refleksyjna samoświadomość wspomaga tworzenie adekwatnej samooceny i pomaga w konstruktywnej ocenie swojego toku myśli.

W toku dyskursu na styku w obszarów nauk społecznych badacze opisywali wiele różnorodnych rodzajów refleksyjności. I tak, S. N. Hatton i D. Smith (1995) określają jej typy: **techniczną** (związaną z działaniem, a przede wszystkim postawą naukowo-badawczą), **opisową** (łączącą się z poszukiwaniem najlepszych sposobów funkcjonowania, także zawodowego), **dialogiczną** (która sprowadza się do podejmowania dyskusji z alternatywnymi opcjami, badanie możliwości ich wykorzystania) i **krytyczną** (w której zasadniczą rolę pełni zmiana, przebudowa społeczna, analiza kryteriów etycznych czy uzasadnianie ich na gruncie wartości). Także S. Krzychała (2005 s. 144–145) inspirowany analizami U. Becka (2002) i A. Giddensa (2001) różnicuje cechy „refleksyjności” i „refleksywności”. Tę ostatnią definiuje jako krytyczny namysł, odniesienie do siebie samego, autoreferencję, autorefleksję i autointerpretację. Określa też, że pojęcie „refleksyjny” obejmuje zarówno proces poznawczy, jak i praktykę społeczną. Autor wyróżnia siedem typów **refleksyjności społeczno-biograficznej**, rozumianej jako postrzeganie i nadawanie znaczenia swym społeczno-biograficznym doświadczeniom. Analizuje sytuacje: 1) refleksyjności wygaszanej – gdy relacje w okresie dorastania i zaangażowanie w grupie rówieśniczej systematycznie hamują, ograniczają zdolność do krytycznej refleksji; 2) refleksyjności dyfuzyjnej – gdy zachodzi konieczność przebywania i organizowania

życia, np. w sytuacjach konfliktowych; 3) refleksyjności przejętej, gdy orientacja zostanie przejęta z gotowych wzorców i norm; 4) refleksyjności akcjonistycznej – związanej z eksperymentowaniem i innowacyjnością; 5) refleksyjności sytuacyjnej – opartej na wykorzystaniu sytuacyjnych możliwości i szans, bez perspektywicznego planowania przyszłości; 6) refleksyjności strategicznej – skupionej wokół perspektywicznych planów i celów; 7) refleksyjności akcjonistycznej – wyrażającej się w przeżywaniu oraz przepracowaniu doświadczeń codzienności.

Z kolei praca D. Schöna (1983) pozwoliła spojrzeć na działalność nauczyciela jako na aktywność, której podstawowymi składnikami są refleksja i wiedza. Autor ten podkreśla także znaczenie zdolności intelektualnych, dzięki którym nauczyciel jest zdolny do przeprowadzenia dekonstrukcji i transformacji własnej praktyki. W Schönowskiej perspektywie refleksję można rozważać w dwóch kontekstach: jako **refleksję w działaniu** i **refleksję nad działaniem**. Ta pierwsza łączy się z elastyczną, nieraz improwizowaną, ale natychmiastową zmianą kierunku myślenia i działania wobec braku efektywności przyjętego wcześniej sposobu rozumowania. Określana jest jako swoista spirala myślenia i działania, krytycyzmu i twórczości (Czerepaniak-Walczak 1997a), dostrzegania i rozumienia przestrzeni, zjawisk i procesów oraz przewidywania ich następstw. Refleksja nad działaniem natomiast (*reflection-on-action*) jest procesem bardziej długofalowym, obejmuje bowiem namysł nad tym, czy dana strategia przyniosła przewidziane efekty, czy nastąpił postęp we własnym rozwoju i jakie mogą być jego konsekwencje – dotyczy zatem planowania i zastanawiania się, oceniania. W tym przypadku istotna jest postawa krytyczna nauczyciela, połączona z rzetelną wiedzą i intuicją zawodową, umożliwiającą dyskusję i krytyczną konfrontację z innymi opcjami oraz sposobami działania, z teoretyczną podstawą własnych przekonań.

Refleksyjny rozwój pozwala na krytyczną analizę, dokonującą się w trzech perspektywach czasowych – przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Szczególnie w tym ostatnim przypadku refleksyjna postawa wyraża się otwarciem na inność, zauważaniem wielu możliwości, świadomym podważaniem istniejącego stanu rzeczy oraz racjonalnym dążeniem do zmiany. Tak rozumiany rozwój nauczyciela jest także takim odniesieniem do siebie, świata i innych, które poszerza zakres i horyzont poznania, pozwala umieścić w nim nie tylko własne racje, lecz także racje odmienne, inność i niezgodność, to zdolność do przyjmowania ról innych osób i konwersacji z samym sobą (Nowak-Dziemianowicz 2007) – obejmuje więc zrozumienie siebie samego, poznanie innych oraz „poznanie i rozumienie tego, jak inni poznają i rozumieją podmiot refleksji, cechy jego osobowości, relacje emocjonalne i procesy kognitywne” (Kasačova 2004, s. 86). Krytyczna refleksja zakłada odkrywanie przez jednostkę głębszych, nie zawsze ujawnianych w konkretnych zachowaniach przedzałożeń paradygmatycznych oraz określenie, w jaki sposób wpływają one na proces edukacji, a nierzadko zakwestionowanie ich ważności i znaczenia. Jest więc procesem trudnym, ale niezwykle ważnym dla profesjonalnego rozwoju nauczycieli.

Wybrane bariery i ograniczenia w refleksyjnym rozwoju nauczycieli wczesnej edukacji

Analiza pola problemowego związanego z rozumieniem refleksyjności oraz jej uwarunkowań, a także przeprowadzone badania (Czaja-Chudyba 2013; Czaja-Chudyba, Muchacka 2016) upoważniają do przedstawienia zarysu typologii barier niwelujących lub ograniczających ten proces. Przyjęto założenie, że bariery w refleksyjnym rozwoju to czynniki w negatywny sposób wpływające na jego inicjowanie, sposób, zakres, przebieg i intensywność. Choć analiza refleksyjności z perspektywy barier ma w Polsce tradycje przede wszystkim na gruncie rozważań psychologicznych (Nęcka 1999; Dobrołowicz 1993), jest także możliwością niezmiernie atrakcyjną dla badacza pedagoga, gdyż zmusza go do zastanowienia się nad przyczynami zaistniałej sytuacji, co także zakłada metodologia refleksyjnych nurtów pedagogiki (Dróżka 2005).

Terminu „bariera” używa się, łącząc ją z wszelkimi czynnikami utrudniającymi. Bariera może być rozumiana też jako hamulec, opór, przeszkoda. Choć w podjętych analizach dla celów porządkowych bariery zostały ujęte w sposób linearny, sugerujący ich rozłączność, należy je traktować kontekstualnie, jako kompleks czynników sprowadzających się do specyficznego kontekstu edukacyjnego. Ważne są bowiem także wzajemne zależności pomiędzy barierami, w tym przede wszystkim między predyspozycjami osobowymi i środowiskowymi warunkami, w których funkcjonują nauczyciele.

Pierwszą grupę barier w refleksyjnym rozwoju stanowią **ograniczenia podmiotowe**, związane z wewnętrznymi uwarunkowaniami nauczycieli wczesnej edukacji (poznawczymi, emocjonalno-motywacyjnymi i osobowymi). Na zjawisko niekompetencji poznawczej zwróciła uwagę również już H. Kwiatkowska (1997), analizując problem dysfunkcji rozumienia nauczyciela w kontekście tzw. „przeszkody epistemologicznej”, której przyczyną może być nieadekwatna ocena własnych umiejętności rozumowania lub wiedzy (zbytne jej przecenianie albo niedocenianie). Brak **poznawczej kompetencji** warunkuje dodatkowo poznawcze nastawienie nauczycieli, wynikające ze specyfiki etapu edukacji elementarnej, a obejmuje w szczególności takie zjawiska, jak:

- **obronność percepcyjna** – proces selektywnego spostrzegania i ignorowania informacji niezgodnych z oczekiwaniami, niejasnych lub wywołujących zakłopotanie), szczególnie uznanymi za niebezpieczne, groźne dla edukacji małych dzieci;
- **iluzja oczywistości** – nazwana także „kulturowym standardem waluacji” (Obuchowski 1993, s. 68), która łączy się z „naiwnym realizmem”, czyli przekonaniem, że zdarzenia są takimi, jakie są, a także z bezrefleksyjnie przyjmowanym, oczywistym „porządkiem rzeczy”, przy świadomym przyjęciu założenia, iż w edukacji dzieci na tym poziomie rozwoju niepotrzebna jest komplikacja znaczeń;

- **absolutyzowanie i pewność wiedzy** – traktowanie jej jako skończonej, pewnej, potwierdzonej sankcją autorytetów, legitymizowanej przez uniwersalizm symboli i znaków, racjonalność przesłanek, logikę uzasadnień, a także autorytet zinstytucjonalizowanych ról społecznych (w odniesieniu do edukacji elementarnej wyrażająca się niedopuszczaniem do konfrontowania dzieci z nowością czy niepewnością);
- **fundamentalizm interpretacyjny** – świadomość niepodważalności zespołu prawd i ocen oraz uznawanie niezgodnych z własnymi argumentów za dewiacyjne, obce lub wrogie;
- **schematyzm, sztywność i inercja poznawcza** – dotyczące niezdolności do zmiany sposobu myślenia i uporczywego trzymanie się tych samych procedur. Jednostce dostarcza on pewników, dzięki którym tworzy ona stabilny obraz siebie oraz rzeczywistości zewnętrznej oraz daje poczucie bezpieczeństwa i komfortu (w przypadku konkretnych sytuacji edukacyjnych oznacza jednak rezygnację z eksperymentowania, wprowadzania pozaprogramowych treści lub heurystycznych metod o charakterze innowacji jako nieodpowiednich dla etapu edukacji początkowej);
- **potrzeba domknięcia i upraszczania** – dążenie do stałego, jednostronnego, niemodyfikowalnego porządku i strukturalnego ładu, zapewniające poczucie przewidywalności oraz jednoznaczności, a unikanie wieloznaczności, niejasności oraz chaosu;
- **myślenie magiczne** – wyrażające się w przeświadczeniu, że wystarczającym uzasadnieniem twierdzeń jest osobiste przekonanie, niepoddające się logicznej weryfikacji na podstawie argumentów;
- **niekompetencja językowa** – dotycząca ograniczonego zasobu leksykalnego, nieumiejętności przekazania swoich myśli w sposób jasny i precyzyjny, ale przede wszystkim pomijania i ignorowania głębokiej struktury znaczeń języka, a także częste wykorzystywanie infantylnych przekazów i tekstów (Klus-Stańska 2002; 2005b; 2004; 2008).
- **apatia intelektualna, niewiedza i niska kultura poznawcza oraz celowy antyintelektualizm** – będące skutkiem zarówno niskiego poziomu intelektualnego, jak i niechęci do rozwoju umysłowego, odczytywania i nabywania symboli, tropów oraz znaczeń kulturowych, co zostało nazywane przez Z. Pietraśińskiego (2001, s. 53) „niską kulturą poznawczą” – niskim poziomem wiedzy eksperckiej, czytelnictwa i słabym udziałem w życiu kulturalnym, niskimi aspiracjami w zakresie doskonalenia własnych kwalifikacji i małą samodzielnością myślenia, wynikającą z podmiotowych ograniczeń lub z przyjętej postawy wobec świata.

O ile inhibitory poznawcze wpływać mogą na brak refleksyjnego rozumienia kontekstów własnego rozwoju, o tyle bariery emocjonalno-motywacyjne będą determinowały wypalenie zawodowe (Muchacka-Cymerman, Tomaszek 2017) czy niechęć do podejmowania trudu doskonalenia się. Wyróżnić tutaj można

dwie grupy czynników – **bariery postawy badawczej** (motywacyjne) i **bariery psychicznego zagrożenia** (emocjonalne). Do ograniczeń pierwszego typu należą: niedostrzeganie możliwości i celów refleksji, wątpienia – a w ujęciu holistycznym – niezauważanie perspektyw własnego rozwoju. Tego typu nastawienie może zostać wzmocnione poprzez brak pasji, niechęć do wysiłku i zaangażowania, często łączące się w przypadku nauczycielek wczesnej edukacji z konfliktem motywów i dylematem ról społecznych (nauczycielka vs. żona i matka; nauczycielka – przewodnik w świecie wiedzy i kultury vs. troskliwa opiekunka). Ze względu na deliberatywność procesu refleksji istotną przeszkodą w refleksyjności jest też brak ciekawości i chęci do formułowania pytań dotyczących siebie i świata. Drugą grupę barier, wynikającą w znaczniejszej mierze z negatywnego uwikłania emocjonalnego refleksyjnego myślenia, niejasności czy wątpliwości, tworzą lęki nauczycieli – przed utratą poczucia wspólnoty, naiwności – iluzji sprawiedliwego świata, statusu, przed nowością. Istotną przeszkodę stanowić może też antycypacja poczucia wstydu w przypadku nieakceptowanych, niekomfortowych treści czy konkluzji. Bariery te mogą być także potęgowane przez specyfikę kontaktów nauczycieli wczesnej edukacji – praca z małymi dziećmi może przyzwyczajając ich do nawyku ochrony przed niebezpieczeństwem – tu rozumianym jako konfrontacja z nieodpowiednimi treściami.

Ostatni aspekt podmiotowych ograniczeń refleksyjnego rozwoju stanowić mogą **bariery osobowościowe**, a w szczególności bezrefleksyjność i brak odwagi – niechęć do podjęcia ryzyka, konformizm i bezradność, preferencja rutyny i naśladownictwa wzorów, autorytaryzm i dominacja, egocentryzm i socjocentryzm, konserwatyzm i nostalgia za czasem minionym, nierealistyczna samoocena, brak odporności na nowość, niecierpliwość, autorytarność i krytykanctwo – destrukcyjny negatywizm. Empiryczne studia i analizy (Czerepaniak-Walczak 2006; Czaja-Chudyba 2013) sugerują wiodącą rolę tego typu uwarunkowań, jednak brak szerszych badań uniemożliwia weryfikację takiej hipotezy. Także liczne dociekania teoretyczne (Klus-Stańska, Nowicka 2005), bazujące na badaniach jakościowych – obserwacjach praktyki edukacji wczesnoszkolnej, wspierają pogląd o znacznym udziale tych pejoratywnych cech w postawach, zachowaniu i stylu pracy nauczycieli edukacji początkowej.

W kontekście **barier zewnętrznych** powinny zostać przeanalizowane właściwości kultury, systemów oświatowych (analiza politycznych i prawnych regulacji), wreszcie środowiska edukacyjnego. Czynniki te określają społeczne, polityczne, ideologiczne konteksty organizacji rozwoju nauczycieli. Analizy pozwoliły wyróżnić następujące rodzaje inhibitorów refleksyjnego rozwoju:

- **bariery kulturowe** – których źródłem są normy kulturowe, wyznawane przez daną społeczność (w odniesieniu do ponowoczesnej współczesności: np. schematyzm, dominacja „kultury braku czasu” (Nalaskowski 2002, s. 158) – szczególnie w wymiarach skrótowości i prowizoryczności; przejawy przemocy symbolicznej; natłok informacyjny – „smog”, „mgła”

informacyjna; intruzyjność informacji medialnej i reklamy; dominacja wzorca bezrefleksyjnego konsumenta popkultury; istnienie obszarów społecznego tabu – tematów „zakazanych”; kary za podjętą krytykę władz, zwierzchników; pogląd o małej przydatności refleksyjności w osiąganiu sukcesu życiowego; sztywność obyczajów i konwenansów społecznych);

- **bariery polityczne** – przede wszystkim doktrynerskie ideologie – autorytaryzm, totalitaryzm; uprzedzenia i ksenofobia; brak/ograniczenia w dopuszczaniu refleksji do opinii publicznej; hierarchizacja stosunków władzy, awansu; zniewolenie moralne i intelektualne; neotradycjonalizacja postaw, idei i wartości; norma „pozornego przyzwolenia” i podwójne standardy zachowań;
- **bariery środowiskowe** – mogą oddziaływać poprzez biografie rodzinne przyszyłych nauczycieli (szczególnie niekorzystny jest wpływ autorytarnych stosunków w rodzinie, statusowy system ról rodzinnych i zamknięte systemy komunikacji i interakcji), jak również obejmować potoczne stereotypy (np. „ciekawość to pierwszy stopień do piekła”), socjocentryzm myślenia społecznego – „tylko my mamy rację” – eliminacja indywidualizmu, wolności, uniformizujące normy środowiskowe oraz konformistyczne systemy wartości zwłaszcza w zamkniętych środowiskach;
- **przeszkody związane z systemem edukacji** – wyróżniono je jako najbardziej znaczące uwarunkowania dla refleksyjnego rozwoju nauczyciela. Dotyczyły one: polityki edukacyjnej (za negatywnie oddziałujące należy uznać: mglistość reform, konserwatyzm i rytualizm, założenie, że edukacja elementarna ma „spełniać oczekiwania wszystkich”, a także presję efektywności – zorientowanie edukacji na „produkt” – kompetencje, umiejętności, a nie na „proces”), profesjonalnego przygotowania nauczycieli (obejmujące: oddziaływanie biografii edukacyjnych; pozorną łatwość i dostępność studiów – będące przejawem akademickiego menadżeryzmu i konsumeryzmu oraz profesjonalizacją niekompetencji (Krause 2009); negatywną selekcję do zawodu nauczycielskiego; unikanie wysiłku poznawczego i niechęć do poznawczego angażowania się studentów, a także wadliwe samokształcenie nauczycieli i zbiurokratyzowanie metod awansu nauczyciela). Kolejnym rodzajem barier związanych z systemem edukacji są ograniczenia wynikające z celów, treści wychowania oraz nauczania (programu szkolnego, metod nauczania, czynników organizacyjnych i materialnych zajęć) – dotyczą one przede wszystkim rozwoju profesjonalnego, zawodowego nauczyciela i wynikają z jego stylu pracy oraz habitusu (Bourdieu 2005). Wymienić tu należy: częste bezrefleksyjne wykorzystywanie przewodników metodycznych; nacisk na wysoką „średnią”, ilościowy, wystandaryzowany wynik, efekt nauczania, przy ignorowaniu specjalnych potrzeb dziecka „innego” – zdolnego, twórczego lub mającego problemy różnorodnej natury; zadawanie się rutynowymi lekcjami z wykorzystaniem odgórnie zaakceptowanych

i przygotowanych podręczników, kart pracy, testów, a także nacisk na pytania nauczyciela w procesie dydaktycznym, dominacja kodu zamkniętego w relacjach nauczyciel–uczeń; stereotypowy, schematyczny układ zajęć (nierzadko mechaniczne przepytывanie, lekceważenie pozapodręcznikowej, potocznej, osobistej wiedzy ucznia, unikanie sytuacji problemowych). Tego typu praktyki sytuują nauczyciela na pozycji ogniwa transmisyjnego sposobu nauczania, potęgują dysfunkcjonalność szkoły i nauczyciela, a przede wszystkim kulturowej nieadekwatności zarówno szkoły, jak i nauczyciela (Klus-Stańska 2008; 2012) we wprowadzaniu młodego człowieka we współczesność. Negatywne normy i rytuały w kontekście nauczyciel–uczeń są wzmacniane przez sztywne, hierarchiczne relacje regulowane przez wzory i rutynowe procedury kultury szkoły oraz bariery łączone z tzw. nieformalną kulturą czy też ukrytym programem szkoły, np. wynikająca ze szkolnej „kultury milczenia” (Freire 2000) zasada trzech „R” – *rules, routines, regulations*; a także z klimatu „pokoju nauczycielskiego”. Należy założyć także, iż zdolność do refleksyjności będzie także zależała od wielu innych ograniczeń sytuacyjnych (przeciążenie pracą), osobistych (faza rozwoju zawodowego, poziom wiedzy, predyspozycje osobowe), stanu samopoczucia (samoocena, sposoby radzenia sobie).

Podsumowanie

Ani kultura, ani społeczeństwo nie narzucają jednostkom interpretacji świata samoczynnie; usensownienie świata odbywa się za pośrednictwem wewnętrznych regulatorów – osobowości, postaw, sposobów myślenia. Relacja odwrotna jest widoczna we wpływie środowiska na tworzenie się naszego sposobu uczestnictwa w rzeczywistości. Stąd przedstawiona klasyfikacja ograniczeń w refleksyjnym rozwoju nauczycieli w założeniu nie nosi więc znamion rozłączności. Należy także przyjąć, że zaproponowana typologia ma cechy modelu postulatycznego. Nie chodzi jednak o to, aby zakładać sytuacje, w których nauczyciel będzie wolny od ograniczeń i barier – ideał taki jest utopijną naiwnością. Intencją jest raczej uświadomienie barier i przeszkód, sygnalizacja ich nieuchronności, ale i nieoczywistości oraz problematyczności. Wskazanie na rolę tych przeszkód pozwala na zrozumienie uderzających sprzeczności pomiędzy iluzją teorii, która dominuje w teoretycznych i empirycznych analizach, a pozorem refleksyjnej praktyki, na który wskazują badacze procesów edukacji wczesnoszkolnej. Ukierunkowuje także na podjęcie interwencji naprawczych.

Jakie więc kompetencje, cechy i zachowania mogą wspierać refleksyjny rozwój zawodowy? Za podmiotowe predyspozycje stanu samorefleksji uznać należy: niezależność – autonomię – nonkonformizm, samodzielność w myśleniu, otwartość, rezygnację ze standardów, stereotypów i rytuałów; „zaczepność” wobec świata (Czerepaniak-Walczak 2006); odwagę w podejmowaniu ryzyka i gotowość do

ponoszenia odpowiedzialności; predyktywność – zdolność do przewidywania; poczucie indywidualnej tożsamości i dążność do osiągnięcia wolności. Kolejnymi cechami wspomagającym refleksyjny rozwój są intelektualna odwaga, uczciwość i sprawiedliwość, a w konkretnych sytuacjach edukacyjnych posługiwanie się dialogiem, jako formą wspólnego uczenia się i lepszego rozumienia społeczności. Następane wymiary osobowości, sprzyjające rozwojowi refleksyjności, stanowić może dążenie do rozwoju – wytrwałość i otwartość na zmiany. Osoby myślące refleksyjnie charakteryzuje więc silna motywacja wewnętrzna, skłonność do stałego zaangażowania – J. Renzulli (2005) nazywa tę cechę „uporczywością” – samostereowność, zapał, wytrwałość.

Podjmując się trudu uporządkowania czynników warunkujących pojęcie refleksyjnego rozwoju, należy podkreślić świadomość faktu, iż przedstawiona w niniejszym opracowaniu typologia barier refleksyjnego rozwoju nauczyciela ma z pewnością charakter niepełny. Poza zasięgiem badań było np. precyzyjne określenie stopnia, siły działania poszczególnych barier czy też ich hierarchii ważności. Przyjęto więc, że oddziaływanie barier może mieć w indywidualnych przypadkach różne nasilenie. Trudność w generalizowaniu jednoznacznych wniosków może także stanowić fakt, że te same osoby mogą być wysoko refleksyjne w jednych sytuacjach, podczas gdy w innych, przy rozwiązywaniu innego typu zadań, mogą łatwo powracać do standardowych, bardziej naiwnych, prostych, bezrefleksyjnych sposobów interpretacji. Wspomniane ograniczenia mogą mieć także zasięg ogólny (dotyczyć wszystkich osób) bądź wąski, ich wpływ może być przejściowy lub trwały.

Należy jednak podkreślić, iż uświadomienie czynników hamujących lub ograniczających refleksyjność może przyczynić się do lepszego zrozumienia sytuacji nauczycieli wczesnej edukacji, gdyż jest ona jedną z bardziej optymalnych form współuczestniczenia nauczycieli wczesnej edukacji w ponowoczesności. Wymaga jednak od nich stałej, mądrej i odpowiedzialnej dbałości o własny rozwój. W kontekście przedstawionych analiz należy jednak stwierdzić, że nie jest to droga łatwa; wymaga uważności na świat i umiejętności autorefleksyjnego wglądu we własne myślenie o świecie, a także świadomości własnych przedzałożeń, ograniczeń i barier, „jak zauważa bowiem M. Czerepaniak-Walczak (1997a, s. 94), „refleksyjny praktyk ustawicznie i systematycznie odczytuje i nadaje znaczenia faktom i zdarzeniom. Wymaga to odwagi i gotowości przyjmowania na siebie odpowiedzialności za skutki owych odczytań i nadanych znaczeń. Rozległa i ciągle wzrastająca wiedza ogólna wsparta jej niemal powszechną dostępnością stawia refleksyjnego nauczyciela wobec bezustannej konieczności dokonywania wyborów źródeł informacji i krytycznej interpretacji nowo poznanych faktów i zjawisk. Pociąga też za sobą konieczność aktualizowania własnej wiedzy i przekonań”.

Bibliografia

- Beck U. (2002). *Spółczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Bourdieu P. (2005). *Dystynkcja. społeczna krytyka władzy sądenia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brookfield S. D. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: John Willey & Sons, Inc.
- Czaja-Chudyba I., Muchacka B. (2016). *Nauczyciele wczesnej edukacji. Koncepcje, kształcenie, wyzwania*. Kraków: Wydawnictwo „Petrus”.
- Czaja-Chudyba I. (2013). *Myślenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej – uwarunkowania nieobecności*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Czerepaniak-Walczak M. (1997a). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Wydawnictwo „Edytor”.
- Czerepaniak-Walczak M. (1997b). *Rola krytycznej refleksji w procesie poznania pedagogicznego. Aksjologiczne aspekty przedmiotu poznania*. W: Kukołowicz T., Nowak M. (red.). *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Czerepaniak-Walczak M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk: GWP.
- Day Ch. (2004). *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*. Gdańsk: GWP.
- Dewey J. (1988). *Jak myślimy?* Warszawa: PWN.
- Dobrołowicz W. (1993). *Psychika i bariery*. Warszawa: WSiP.
- Dróżka W. (2005). Metodologia refleksyjna jako perspektywa integracji teorii i praktyki w kształceniu nauczycieli. W: Sajak A. (red.). *Praktyka tworzenia edukacyjnej wspólnoty*. Kraków: Wydawnictwa Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dróżka W., Madalińska-Michalak J. M. (2016). *Droga do zawodu nauczyciela i motyw jej wyboru – w świetle autobiograficznych wypowiedzi studentów studiów pedagogicznych*. „Forum Oświatowe”, 28 (1), dostępny na: <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/416> (otwarto: 18.04.2018).
- Dylak S. (1996). *Kształcenie nauczycieli do refleksyjnej praktyki. Zarys genezy, istoty i rozwój koncepcji*. „Rocznik Pedagogiczny”, 16.
- Freire P. (2000). „Bankowa” koncepcja edukacji jako narzędzie opresji. W: Blusz K. (red.). *Edukacja i wyzwolenie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Giddens A. (2001). *Nowe zasady metody socjologicznej. Pozytywna krytyka socjologii interpretatywnych*. Kraków: Nomos.
- Gołębniak B. D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza–biegłość–refleksyjność*. Toruń: Wydawnictwo „Edytor”.
- Gołębniak D. i Zamorska, B. (2014). *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia–praktyka–przestrzeń rozwoju*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.

- Hatton N., Smith D. (1995). *Reflection in teacher education: towards definition and implementation*. „Teaching and Teacher Education”, 11, 1.
- Illeris K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kasačova B. (2004). *Refleksyjna nauka w szkole podstawowej*. W: Lewowicki T., Puślecki W., Włoch S. (2004). *Transformacja w polskiej edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Klus-Stańska D. (2002). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska D. (2004). *Treści wychowawcze w nauczaniu początkowym – edukacja pozorów*. W: Klim-Klimaszewska A. (red.). *Mity dzieciństwa – dramaty socjalizacji*, cz. 2. Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.
- Klus-Stańska D. (2005a). *Mentalne zniewolenie nauczycieli wczesnej edukacji – epizod czy prawidłowość*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1.
- Klus-Stańska D. (2005b). *Bariery zmiany szkolnej kultury dydaktycznej*. W: Sajak A. (red.). *Praktyka tworzenia edukacyjnej wspólnoty*. Kraków: Wydawnictwa Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Klus-Stańska D. (2006a). *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*. W: Klus-Stańska D., Szatan E., Bronk D. (red.). *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Klus-Stańska D. (2006b). *Doświadczenia pedagogiczne nauczycieli jako źródło ich niezdolności do refleksji nad własną aktywnością zawodową*. W: Michalski J. (red.). *Sapientia et adiumentum. W trosce o rozwój innych. Studia dedykowane Zbigniewowi Kwiecińskiemu*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.
- Klus-Stańska D. (2008). *Dokąd zmierza polska szkoła? – pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty*. W: Klus-Stańska D. (red.). *Dokąd zmierza polska szkoła?* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Klus-Stańska D. (2012). *Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*. „Forum Oświatowe”, 1 (46), s. 21–40.
- Klus-Stańska D., Nowicka, M. (2005). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: WSiP.
- Krause A. (2009). *Iluzja dydaktycznej sprawczości – profesjonalizacja niekompetencji*. W: Hurło L., Klus-Stańska D., Łojko M. (red.). *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Krzychała S. (2005). *Refleksyjny akcjonizm – ku posttradycyjnej konstrukcji tożsamości*. W: Dziemianowicz M., Gołębiak B. D., Kwaśnica R. (red.). *Przetrawianie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.

- Krzychała, S. (2007). *Ryzyko własnego życia. Indywidualizacja w późnej nowoczesności*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Kwiatkowska H. (1997). Źródła inspiracji nowego myślenia o edukacji nauczycielskiej. W: Kwiatkowska H., Lewowicki T. (red.). *Źródła inspiracji współczesnej edukacji nauczycielskiej*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP.
- Kwiatkowska H. (2005). *Tożsamość nauczycieli*. Gdańsk: GWP.
- Langer E. J. (1993). *Problemy uświadamiania. Konsekwencje refleksyjności i bezrefleksyjności*. W: Maruszewski T. (red.). *Poznanie. Afekt. Zachowanie*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Maciuszek J. (2013). *Automatyzmy i bezrefleksyjność w kontekście wpływu społecznego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Michalak J. M. (2010). (red.). *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Muchacka B., Kaleta-Witusiak M., Walasek-Jarosz B. (2013). *Autorefleksja i analiza pracy własnej*. Kielce: Wydawnictwo SSW.
- Muchacka-Cymerman A., Tomaszek K. (2017). *Syndrom wypalenia w zawodzie nauczyciela i w roli ucznia. Przegląd literaturowy*. „Forum Oświatowe”, 30 (2). s. 95–115, dostępny na: <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/526/368> (otwarto: 16.04.2018 r.).
- Nalaskowski A. (2002). *Widnokreśli edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nęcka E. (1999). *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2007). *Czy świat człowieka ma postać narracji? O możliwościach badania, rozumienia i zmiany*. W: Kurantowicz E., Nowak-Dziemianowicz M. (red.). *Narracja–krytyka–zmiana–praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Obuchowski K. (1993). *Człowiek intencjonalny*. Warszawa: PWN.
- Pietrasiński Z. (2001). *Mądrość czyli świetne wyposażenie umysłu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Pollard A. (1998). *Reflective Teaching in the Primary school. A Handbook for the Classroom*. London: Cassell.
- Renzulli J. (2005). *The Three-Ring Conception of Giftedness. A Developmental Model for Promoting Creative Productivity*. W: Sternberg R. J., Davidson J. E. (red.). *Conception of giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Schön D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Szymczak M. (red.). (1982). *Słownik języka polskiego*. Warszawa: PWN.

- Szymczak J. (2017). *Refleksja nauczycieli wczesnej edukacji dotycząca pracy z uczniami (w perspektywie badań rekonstrukcyjnych)*. Studium teoretyczno-metodologiczne. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Szymczak J. (2015). *Model rozwijania refleksyjności u (przyszłych) nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – założenia, istota, motywy konstruowania i nadawania mu wymiaru praktycznego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1 (28).

BARRIERS AND LIMITATIONS IN THE REFLECTIVE DEVELOPMENT OF EARLY EDUCATION TEACHERS

Abstract: The idea of reflective development of teachers has been an important issue in education for years, but this slogan remains in the space of wishes and postulates. Researchers most often do not delve into the reasons for the persistent remaining of teachers on safe positions of a non-reflective, instrumental-technical way of experiencing reality. Therefore, the aim of the article will be an analysis of the subjective and external limitations in the process of reflective development of early education teachers. The presented classification of limitations will include subjective barriers (cognitive, emotional-motivational and related to personality) and (related to external factors) cultural, political and environmental barriers, which are linked to the specificity of the educational process. It should be emphasized that the awareness of factors inhibiting or limiting reflective professional development may contribute to a better understanding of the situation of early education teachers, as it is one of the most optimal forms of participation in postmodernity.

Keywords: reflexivity, limitations in the development of early childhood teachers.

Bożena Muchacka – profesor, doktor habilitowany. Jest autorką ponad 120 publikacji w tym 12 monografii, m.in.: *Zabawy badawcze w edukacji przedszkolnej* (1999); *Stymulowanie aktywności poznawczej dzieci w przedszkolu* (2000); *Strategia wspierania strukturyzacji wiedzy dzieci w sytuacjach edukacyjnych* (wspólnie z I. Czają-Chudybą 2007); *Educational aspects children’s play’s* (2008); *Nauczyciele wczesnej edukacji – koncepcje, kształcenie, wyzwania* (2016). Ponadto jest autorką 21 redakcji prac zbiorowych oraz ok. 90 artykułów polskich i zagranicznych z zakresu pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz pedagogiki zabawy, dydaktyki i pedeutologii. Jest twórcą i redaktorem naczelnym czasopisma „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” (6 pkt MNiSW). Od 1980 roku zatrudniona jest w Uniwersytecie Pedagogicznym im. KEN w Krakowie, gdzie pełniła funkcję dziekana Wydziału Pedagogicznego, a obecnie zajmuje tam stanowiska dyrektora Instytutu Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej i kierownika Katedry Pedagogiki Przedszkolnej. Adres korespondencyjny: Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej, ul. R. Ingardena 4, 30-060 Kraków. Adres e-mailowy: bozena.muchacka@gmail.com.

Iwona Czaja-Chudyba – doktor habilitowany. Jest psychologiem i pedagogiem. Jej zainteresowania naukowe skupiają się wokół obszarów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, psychopedagogiki twórczości, pedagogiki zdolności, pedeutologii i psychologii klinicznej.

Jest autorką ponad 90 publikacji, w tym: czterech monografii autorskich, m.in.: *Myślenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej – uwarunkowania nieobecności* (2013) i *Jak rozwijać zdolności dziecka?* (2009), czterech pozycji współautorskich i wieloautorskich, a także dwóch programów nauczania dla edukacji wczesnoszkolnej: *Jak odkrywać i wspierać zdolności dzieci* oraz *Twórczo odkrywam świat – program rozwijania twórczego myślenia uczniów edukacji wczesnoszkolnej* (wspólnie z W. Wentem). Jest zastępcą redaktora naczelnego czasopisma „Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna” (6 pkt MNiSW). Obecnie zatrudniona jest na stanowisku profesora nadzwyczajnego w Uniwersytecie Pedagogicznym im. KEN w Krakowie, w Instytucie Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej, pełni tam funkcję kierownika Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i zastępcy dyrektora Instytutu. Adres korespondencyjny: Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej, ul. R. Ingardena 4, Kraków. Adres e-mailowy: iwona.czajachudyba@gmail.com.

URSZULA SZUŚCIK

Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji

Uniwersytet Śląski w Katowicach

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0817-4868>

Forum Pedagogiczne
2018/2

Wpłynęło: 06.05.2018

Zatwierdzono do druku: 26.09.2018

DOI: 10.21697/fp.2018.2.03

TWÓRCZOŚĆ RYSUNKOWA DZIECKA W KONTEKŚCIE TWORZENIA PRZEZ NIE ZNAKU PLASTYCZNEGO I ODKRYWANIA ZNACZENIA

Streszczenie: Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na analizę twórczości plastycznej dziecka w kontekście kształtowania się znaku plastycznego. Twórczość plastyczna dziecka jest jedną z jego pierwszych i podstawowych form komunikowania się niewerbalnego z otoczeniem. Potrzeba rysowania jest naturalną potrzebą ekspresji dziecka określoną jego rozwojem psychofizycznym. Moje aktualne zainteresowania badawcze skupiają się wokół twórczości rysunkowej dziecka w kontekście tworzenia przez nie znaku plastycznego i jego znaczenia. Zagadnienie to jest wynikiem obserwacji i analizy struktury dziecięcego rysunku pod kątem kształtowania się rysunkowego obrazu przedmiotu powiązanego z oddziaływaniem znaku werbalnego. Takie podejście badawcze stwarza nową perspektywę badań twórczości rysunkowej dziecka w aspekcie rozwoju znaków rysunkowych i ich znaczeń oraz procesów komunikowania się.

Słowa kluczowe: twórczość plastyczna, dziecko, znak werbalny, znak plastyczny, semantyczność rysunku.

Wprowadzenie: stanowiska badawcze wobec twórczości plastycznej dziecka

Czy analizę twórczości rysunkowej dziecka można ująć w kategoriach znaku i znaczenia? Postaram się wyjaśnić takie ujęcie twórczości rysunkowej dziecka w kontekście kształtowania się dziecięcego znaku rysunkowego. Nim jednak przejdę do omówienia mojego podejścia badawczego, przywołuję różne drogi badań nad rysunkiem dziecka, które ujęłam następująco (Szuścik 2006, s. 7):

- analiza twórczości plastycznej dziecka jako: reakcja na bodźce i interioryzacja doświadczeń oraz wiedzy dziecka (Georges Henri Luquet, Stefan Szuman, Rudolf Arnheim, Stefan Kościelecki, Hanna Krauze-Sikorska, Urszula Szuścik, Maria Paula Stasiakiewicz);

- jako przejaw rozwoju wyższych funkcji psychicznych odnoszących się do działań artystycznych (Lew S. Wygotski, Jean Piaget, Jerome S. Bruner, Victor Lowenfeld, W. Lambert Brittain, Howard Gardner);
- jako specyficzna forma zachowań manualnych (Stefan Szuman, Lew S. Wygotski, Jerome S. Bruner);
- jako jedna z wielu form ekspresji przeżyć dziecka (Herbert Read, Robert Gloton, Claude Clero, Irena Wojnar, Anna Trojanowska, Tadeusz Marciniak, Wiesława Limont, Bernadeta Didkowska);
- jako niewerbalny wskaźnik twórczego rozwoju dziecka (testy rysunkowe, Joy Paul Guilford, Wiesława Limont, Stanisław Popek, Róża Popek);
- jako tworzenie znaku plastycznego (Anne Cambier, Maria Tyszkowa, Maria Paula Stasiakiewicz, Urszula Szuścik).

W wyniku rozwoju i edukacji dziecko styka się z systemem znaków właściwych dla kultury, z której wywodzi się jego środowisko. W procesie edukacji dzieci uczą się różnorodnych znaków i języków właściwych dla danej dziedziny wiedzy, w procesie edukacji plastycznej natomiast dzieci uczą się rozpoznawania znaków wizualnych, ich nazywania, klasyfikacji, nadawania znaczenia i tworzenia nowych znaków w zakresie kształtów, barw, wielkości, faktury itp.

Pragnę zwrócić uwagę na kształtowanie się znaczeniowości w rysunku dziecka. Problem ten podjął w swoich badaniach Stefan Szuman (1931), analizując rozwój zdolności rozumienia i trafnego stosowania symboli przez dzieci i młodzież. Były to badania nad rozwojem spostrzegawczości i pamięci dzieci oraz młodzieży w odbiorze informacji ikonicznej i nadanego mu znaczenia (Krauze-Sikorska 2006, s. 207–208, 210–217). Jak stwierdza S. Szuman (1931), obraz symboliczny zawiera pewną treść faktyczną, która w stosunku do znaczenia symbolicznego jest tylko środkiem wyrażającym w sposób pośredni, obrazowy treść abstrakcyjną. Pisze, że konkretnemu obrazowi, który jest przedstawieniem symbolu i jego znakiem, odpowiada w dziedzinie myślowej pewne znaczenie – pewna treść abstrakcyjna, zawarta w obrazie, a mniej lub więcej oddalona od konkretności zmysłowej.

Myślenie symboliczne polega na ujmowaniu związku między znakiem a znaczeniem (Szuman 1931, s. 120). Według Szumana na myślenie symboliczne dzieci oddziałuje otoczenie, rozwój mowy dziecka oraz obrazy i znaki kultury. Po części myślenie symboliczne powstaje spontanicznie.

Na zagadnienie kształtowania się znaku i znaczenia w twórczości rysunkowej dziecka zwróciła uwagę Maria Tyszkowa (1993). W takim ujęciu rysunek dziecka traktowany jest nie tylko jako forma wyrazu (ekspresji) jego przeżyć, lecz także jako jego aktywność w zakresie tworzenia znaków i ich znaczeń, które powstają na podstawie doświadczeń własnych dziecka oraz ich transformacji w oparciu o znaki w świecie realnym. „Aktywność ta (rysunkowa – dop. U. S.) przybiera w tym ujęciu funkcję kodowania znaczeń, opracowywania i transformacji symbolicznej doświadczeń dziecka w świecie realnym. Nie tracąc swej wartości jako środek ekspresji osobowości dziecka, jego rysunki zdają się znaczyć więcej: są formą

kodowania i symbolicznej transformacji doświadczenia, a zarazem sposobem włączania się w procesy komunikacji interpersonalnej” (Tyszkowa 1993, s. 8). Analizę aktywności rysunkowej dziecka w aspekcie aktywności semiotycznej podjęła w swoich badaniach Maria P. Stasiakiewicz (2000). Przedmiotem jej badań był problem wizualnych bodźców o charakterze prototypowym w aktywności rysunkowej dziecka i „możliwości określenia wizualnych wzorców prototypowych, ich zasadniczych wymiarów oraz semantycznej funkcji lokalizacji przestrzennej” w pracy rysunkowej dziecka (Stasiakiewicz 2000, s. 6–7).

Twórczość plastyczną dziecka rozpatruję jako proces, którego wynikiem jest ukształtowanie przez nie w toku jego rozwoju znaku plastycznego i właściwego mu znaczenia. Jest to ujęcie czynności rysunkowych (graficznych) w kategoriach czynności znakovych (Tyszkowa 1993, s. 9). Ważne jest dla mnie dziecko, „które rysuje, i dopiero na tym tle wytwór jego czynności graficznej rysunek, a nie tylko sam wyizolowany z kontekstu wytwór. Oznacza to podmiotowe traktowanie dziecka, a zarazem wzbogacenie podejścia pedagogicznego i psychologicznego w problematyce analizy rysunku. Z tego punktu widzenia szczególnego znaczenia nabiera obserwacja rysującego dziecka, jego wypowiedzi, komentarze, mimika, przebieg tworzenia rysunku. Dopiero w takim kontekście można właściwie pełniej zrozumieć i trafniej zinterpretować znaczenia zakodowane w rysunku danego dziecka. Wymaga to także głębokiej znajomości rozwoju czynności graficznych w kontekście całokształtu rozwoju psychicznego” (Tyszkowa 1993, s. 8–9).

W związku ze zwróceniem uwagi na twórczość plastyczną dziecka jako proces przyjmuję w pedagogice twórczości dziecka podejście psychologiczne, które akcentuje dynamikę i rozwój procesów poznawczych dziecka i jest tym bardziej obiecujące w wyjaśnianiu mechanizmów rozwoju dziecięcej aktywności plastycznej.

Rysunek powinien być analizowany nie tylko jako niezależny przedmiot, lecz także w kontekście procesu i funkcji, które pozwoliły na jego realizację. „Zrozumienie rysunku może być poważnie wzbogacone dzięki dynamicznemu podejściu, kładącemu nacisk między innymi na moment jego wykonywania i na procesy, które w ten czy w inny sposób, teraz czy w przeszłości, przyczyniły się do jego wypracowania” (Cambier 1993, s. 24).

Rozwój dziecka w procesie edukacji, w tym rysowania, cechuje dynamika, którą prezentuje L. S. Wygotski (1978) w koncepcji strefy najbliższego rozwoju. Według jego koncepcji strefa najbliższego rozwoju tworzy i wyznacza przestrzeń rozwojową i życiową dziecka. Strefa ta zawiera potencjalne możliwości i umiejętności dziecka. Proces ten dokonuje się w dziecku w wyniku zetknięcia z wszelkimi przejawami i formami życia oraz jego aktywności własnej i jej stymulacji. Każda wyższa forma zachowania się, w tym kulturowego, do której zalicza się również aktywność rysunkową dziecka, powstaje w wyniku ukierunkowania procesu wiązania aktualnych i nowych reakcji oraz zdobytych doświadczeń na nowym wyższym poziomie.

Proces tworzenia znaku przez dziecko wiąże się z opanowaniem adekwatnych dla znaku narzędzi, w związku z czym Wygotski (1971) ujmuje rozwój dziecka

w aspekcie „kulturowych form zachowań”, które wchodzą w zakres „strefy najbliższego rozwoju”. Są to złożone procesy zachowań, które ujmuje Wygotski jako naturalną historię znaków. Sformułował on tezę, że „w wyższej strukturze funkcjonalnie determinującym całość i centralnym ogniwem całego procesu jest znak i sposób jego użycia” (Wygotski 1971, s. 97). Formy działań symbolicznych (mowa, rysowanie), które warunkują rozwój wyższych funkcji psychicznych człowieka, są systemami kategorii psychologicznych. Powstają nowe specyficznie formy, „jako nowa jedność strukturalna, charakteryzująca się nowymi stosunkami funkcjonalnymi” (Wygotski 1978, s. 95), które wiążą się, jego zdaniem, z działalnością symboliczną – znakową.

Jednak droga dochodzenia przez dziecko do znaku plastycznego jest uwikłana w całościowy jego rozwój w zakresie kodu, sfery (reprezentacji) enaktywnej (działaniowej), ikonicznej (obrazowej) i symbolicznej (mowy) (za: J. S. Bruner 1982) i ich wzajemnych powiązań. Przy czym w przypadku twórczości plastycznej dziecka przyjąłam, że kod enaktywny (działaniowy) są to założone czynności manipulacyjne związane z rysowaniem, malowaniem, rzeźbieniem, konstruowaniem, kod ikoniczny (obrazowy) zaś są to doświadczenia z układami jakości wizualnych w naturze i dostarczanych dziecku we wzorach percepcyjnych, a kod symboliczny są to kategorie opisowe, werbalne dotyczące rozróżnień w zakresie barwy, linii, bryły i układów treściowych – znaczeniowych formy (Szuścik 1999, s. 20).

Można zaobserwować, że twórczość plastyczna dziecka rozwija się równolegle z kształtowaniem się u niego mowy, percepcji wzrokowej oraz nabywania doświadczeń sensorycznych i sprawności motorycznej. Wszystko to razem wpływa ostatecznie na formę jego pracy plastycznej. Należy jednak podkreślić, że to właśnie język i mowa kształcą system pojęć dziecka, które niosą określone znaczenia i są wyrażane w różnorodnych formach znaków. Przyjmuje się, że w miarę jak dziecko uczy się symboli językowych obecnych w jego kulturze, nabywa też zdolności jednoczesnego przyjmowania wielu perspektyw wobec tej samej sytuacji percepcyjnej (Tomasello 2002, s. 17).

W toku rozwoju twórczości plastycznej dziecko wyraża swój stosunek do rzeczy oznaczanej i świata społecznego. Tworzy struktury znakowe, które są jedną z form komunikowania się z otoczeniem. W wyniku rozwoju doświadczenia dziecka zmienia się struktura znakowa w jego pracach plastycznych.

Znaczenie i znak

Z analizy definicji znaku wynika, że znak wskazuje na przedmiot i określa jego znaczenie. Każdy znak jest interpretantem innego znaku i sam posiada interpretanta. Zachodzą tu więc relacje interpretacji. Znak ma charakter kreatywny, ponieważ rodzi inny znak (Żegleń 2000; Buczyńska-Garewicz 1980, s. 20).

Z językiem i znakiem związane jest zagadnienie znaczenia. Znaczenie znaku jest nośnikiem określonej informacji. Składają się na nie cechy charakterystyczne

przedmiotów, zjawisk czy osób, które są danymi treściami nazywane. Znaczenie jest zależne od kontekstu, sytuacji komunikacyjnej, od nadawcy i odbiorcy. Przekazuje nam informacje o przedmiocie, zjawisku, osobie, pojęciu (Podlawska, Płóciennik 2004, s. 316). Znak występuje w określonych i różnorodnych kontekstach.

Zależnie od przedmiotu, związki między przedmiotem a znakiem mogą być różne. W związku z tym między znakiem a jego przedmiotem może zachodzić relacja o charakterze konwencjonalnym (sztucznym) lub naturalnym. Znaki naturalne są układami rzeczy lub zjawisk, które powstają w wyniku wiązania z nimi treści przez poznającego na podstawie związków naturalnych, przyczynowych, mimo że nie istnieją żadne reguły znaczeniowe, które określałyby takie, a nie inne powiązania treści z danym znakiem. Charakter konwencjonalny relacji między znakiem a przedmiotem ustalają reguły funkcjonujące m.in. w języku, sztuce, religii (reguły znaczeniowe) – kultura symboliczna, w jakiej wychowuje się dziecko, w prawie (odpowiednie normy prawne) lub w tradycji (Żegleń 2000, s. 41). Znaki są treścią wnętrza psychiki człowieka, wyrażonej przez słowo lub w formie wizualnej (Moniuszko 1982). Wyróżnia się również znaki spontaniczne, które powstają przez asocjacje w wyniku rozwoju doświadczeń człowieka (Zwolińska, Malicki 1974, s. 356).

„Znaczenie jest procesem, który kojarzy jakiś przedmiot, jakiś byt, jakieś pojęcie czy zdarzenie z jakimś znakiem zdolnym do ich wywoływania [...]. Znak jest podniętą, a psychologowie powiedzą: bodźcem, którego działanie wywołuje pamięciowy obraz innego bodźca” (Guiraud 1976, s. 13).

Znaczenie dotyczy treści, czyli tego, co dany znak znaczy, sygnalizuje. Składają się na nie cechy charakterystyczne przedmiotów, zjawisk czy osób, które są danymi treściami nazywane. Znaczenie jest zależne od kontekstu, sytuacji komunikacyjnej, od nadawcy i odbiorcy. Przekazuje nam informacje o przedmiocie, zjawisku, osobie, pojęciu (Podlawska, Płóciennik 2004, s. 316).

Dziecko rysując i stopniowo wypracowując schematy rysunkowe, nadaje rysunkom zakres znaczeniowy, który może obejmować przedmiot jednostkowy lub klasę przedmiotów. Odnośnie znaku plastycznego dziecka rozumiem związek między formą a treścią znaku na zasadzie podobieństwa – adekwatności obrazu przedmiotu rysowanego przez dziecko z określającym go znaczeniem nadanym przez znak werbalny. Znak plastyczny w twórczości plastycznej dziecka jest to schemat rysunkowy przedmiotu, który posiada właściwe mu znaczenie adekwatne do jego formy. Znak jest w sposób naturalny raczej niż konwencjonalny związany ze znaczeniem. Znak plastyczny mówi o znaczeniu, które pojawiło się w umyśle dziecka po przekazaniu komunikatu werbalnego, co pozwala znak ten uważać za wskaźnik odbioru znaczenia zawartego w słowie. W znaku zawarta jest potencjalna możliwość komunikacji (przekazu). Słowo (znak werbalny) zarazem informuje i formuje obraz w umyśle dziecka. Znak plastyczny (rysunek) jest zatem dowodem transformacji formy znaczenia (określonej treści zawartej w instrukcji dydaktycznej).

Znaczeniowość w rysunku dziecka przyjmuję jako nadawanie określonych treści obrazom przedmiotów rysowanych przez dziecko i adekwatnych ze znaczeniem słowa, które je określa. Zakładam, że rozwój umiejętności tworzenia znaków, opanowania ich i funkcjonalnego ich używania przez dziecko kształtuje w jego psychice i umysłowości wiedzę i obrazy przedmiotów oraz uczy ich stosowania, co z kolei sprzyja jego rozwojowi w toku edukacji.

Patrząc na rysunek, z reguły dostrzegamy pewien motyw, układ elementów, którym obserwator nadaje znaczenie, dzięki czemu go rekonstruuje. Określając znaczenie rysunku czy obrazu, obserwator rekonstruuje motyw, układ kompozycji i odnosi go do „czasowego, przestrzennego i merytorycznego zespołu zdarzeń” znanych mu (Brodersen, Dammann 2005, s. 4). Nadaje obrazowi znaczenie.

Mowa jako system znaków konwencjonalnych a znaczenie w rysunku dziecka

Język jest jednym z najskuteczniejszych narzędzi przetwarzania i przeobrażania świata przez człowieka, jest narzędziem rozwoju człowieka. „Językiem nazywamy jakiś uporządkowany system znaków słownych (inaczej werbalnych) wraz z regułami używania tych znaków” (Żegleń 2000, s. 160). Ze względu na formę, w jakiej język występuje, wyróżnia się język mówiony (mowę) i język pisany (pismo) (Żegleń 2000, s. 171). Ida Kurcz (2005) stwierdza, że powszechnie przypisuje się językowi dwie podstawowe funkcje: reprezentatywną, przedstawieniową wobec rzeczywistości fizycznej, psychicznej i społecznej oraz komunikacyjną, odnośnie użytkowników danego języka. Dziecko musi opanować obie te funkcje – reprezentatywną i komunikacyjną w toku przyswajania języka (Kurcz 2005, s. 80).

Język, którego uczą się ludzie, jest sposobem ich komunikowania się. Mogą się nim posługiwać wszyscy ludzie i element czasu jest obojętny dla języka. Mowa natomiast istnieje w określonym czasie, wtedy, gdy ktoś mówi, i ma charakter aktualny, posiada więc podmiot mówiący (de Saussure 2002).

Jedną z wpływowych, powszechnie uznanych teorii uczenia się języka, jest ewolucyjna koncepcja Noama Chomsky’ego (1982). Założył on, że dziecko posiada wrodzoną zdolność do wychwytywania struktury języka ojczystego, wrodzoną wiedzę językową. Wprowadził pojęcie wewnętrznego mechanizmu przyswajania języka (LAD – *language acquisition device*), który pozwala dziecku na stawianie hipotez dotyczących języka, w jakim ono mówi. Podkreślił wrodzony charakter pewnych wzorów językowych, które dzięki odpowiedniej stymulacji zostają uruchomione jako mechanizmy przyswajania języka. Głosił tezę, że zadaniem języka jest łączenie dźwięku ze znaczeniem i wyrażanie znaczeń (w ten sposób realizowana jest funkcja reprezentatywna języka) (Kurcz 2005).

Z kolei Jerome S. Bruner prezentuje nurt pragmatyczny lub społeczno-kulturowy w psychologii języka, który podkreśla funkcję komunikacyjną języka. Bruner proponuje system przyswajania języka przez socjalizację (LASS – *language acquisition socialization system*). Zgodnie z tym interakcyjno-społecznym stanowiskiem

dziecko przyswaja język dzięki pośrednictwu i wsparciu innych, a nie wyłącznie w wyniku własnej aktywności umysłowej, która ukierunkowana jest na przetwarzanie języka dorosłych. Konieczna jest więc interakcja, a nie tylko kontakt z językiem.

Znak werbalny – językowy, słowo jest elementem języka (Żegleń 2000, s. 13). Znaki słowne tworzą odrębne systemy (znakowe), którymi posługują się ludzie, składając się na różne języki. Zakres znaczeniowy wyrazu jest to ogół przedmiotów nazywanych danym słowem. Znak werbalny – słowo wyznacza znaczenie rysunku. Dziecko nadaje znaczenie rysunkowi dzięki znaczeniu słów, których używa na określenie treści rysunku.

Według Wygotskiego (1989), znaczenie wyrazu jest jednostką określającą jedność myślenia i mowy. Wyjaśnia on sens słowa jako kompleks faktów psychologicznych, które powstają w naszej świadomości dzięki słowu. Mowa jest czynnikiem regulującym zachowanie człowieka.

Rozwój człowieka w zakresie kodu werbalnego i ikonicznego przedstawił Allan Paivio (1986) w teorii określanej jako koncepcja podwójnego kodowania (DCT – *Dual Coding Theory*). Paivio prezentuje pogląd, że rozwój i kształtowanie się systemu poznawczego człowieka odbywa się poprzez kodowanie informacji werbalnej i niewerbalnej (wyobrażeniowej). Kod informacji werbalnej specjalizuje się w przetwarzaniu informacji lingwistycznej i abstrakcyjnej, a kod informacji niewerbalnej w tworzeniu się i przetwarzaniu obrazów wyobrażeniowych. Są to procesy specyficznie modalne w rozwoju, tzn. zachowują w swej strukturze i przebiegu cechy, które wyniosły z danych źródeł doświadczeń. Zakłada, że te dwa systemy są oddzielne, a zarazem powiązane ze sobą i reprezentują właściwy dla nich rodzaj informacji (werbalnych i niewerbalnych). Teoria podwójnego kodowania wyjaśnia również różnorodne zjawiska edukacyjne przez to, że tłumaczy zjawiska psychiczne przez wspólne działanie werbalnych i niewerbalnych systemów umysłowych, które są wyspecjalizowane dla przetwarzania informacji wyobrażeniowych i lingwistycznych. Pozwala wyjaśnić zjawiska edukacyjne w kategoriach mechanizmów poznawczych (Clark, Paivio 1989, s. 149–151).

Znaczenie jest jedną ze stref sensu, którą słowo uzyskuje w kontekście mowy. Znaczenie jest cechą konstytuującą słowa. Badania nad rozwojem pojęć ujął Wygotski (1989) jako semantyczne i systemowe kształtowanie świadomości. Za ważne w tworzeniu się pojęć uważał funkcjonalne użycie słowa lub innego znaku. Znaczenia słów rozwijają się w coraz to wyższe typy, aż do utworzenia prawdziwego pojęcia. Bodźcem pośredniczącym jest znak – słowo, które wywołuje zmiany struktury całego procesu. Dziecko w miarę rozwoju odkrywa sygnifikatywną funkcję słowa (Wygotski 1989). Mowę określa Wygotski (1978; 1989) jako „drabinę rozwojową” dziecka, która przebudowuje działalność i zachowania dziecka, jego „pole psychiczne”. Słowo spełnia funkcję upośrednioną między spostrzeganiem dziecka, jego działaniem a językiem osób dorosłych. Zarówno w rysunku, jak i w mowie następuje upośrednienie informacji, co wiąże się z użyciem znaków. Powoduje to pojawienie się nowych form zachowania i wpływa na proces

operowania narzędziami. Znak oddziałuje na zmiany reakcji i zachowań dziecka, w tym na jego język i rysunek.

Znaczeniowość w rysunku dziecka przyjmuję jako nadawanie określonych treści obrazom przedmiotów rysowanych przez dziecko i adekwatnych ze znaczeniem słowa, które je określa.

Ewolucję formy rysunkowej w twórczości dziecka ujmuję jako powstawanie znaków ikonicznych o określonych znaczeniach. W twórczości plastycznej dziecka w wieku przedszkolnym ma miejsce proces plastycznej projekcji języka (słowa), odzwierciedlony w jego twórczości rysunkowej. Okres przedszkolny charakteryzuje się intensywnym rozwojem mowy, jak też rysunku dziecka.

Rozwój znaku i znaczenia w twórczości rysunkowej dziecka

W dotychczasowych pracach z zakresu twórczości plastycznej dziecka można spotkać rozważania ogólne o związkach mowy i rysunku (Trojanowska-Kaczmarek 1971; Szuman 1990). Wskazuje się w nich na wzajemne relacje między nimi oraz przedstawia badania nad aktywnością werbalną, która towarzyszy dziecku w trakcie rysowania (Krywult 1982). Na gruncie dotychczasowej wiedzy można przyjąć, że istnieje związek między rozwojem rysunku dziecka a rozwojem językowym, czyli między znakiem werbalnym a znakiem plastycznym.

Założyłam, że słowo implikuje stronę znaczeniową rysunku, a tym samym określa jego treść. Przyjęłam (Szuścik 2006), że rysunek dziecka tworzy system znaków ikonicznych i jest zapisem znaków graficznych, które są upośrednieniem znaczenia słów, dzięki czemu jest formą komunikowania się dziecka z otoczeniem i z samym sobą. Słowo dookreśla kontekst semantyczny, czyli znaczeniowy rysunku. Przebudowuje jego strukturę. Mowa jest systemem znaków konwencjonalnych, które oddziałują na budowę strony znaczeniowej obrazu przedmiotu w rysunku dziecka. Znak rysunkowy jest znakiem ikonicznym, stanowi obraz rysowanego przedmiotu o uproszczonym stopniu podobieństwa, jakim jest schemat rysunkowy.

W twórczości rysunkowej dziecka pierwsza forma rysowana przez nie – bazgrota – ma charakter abstrakcyjny, tzn. nie przedstawia nic konkretnego znanego dziecku. Jest to forma oderwana od rzeczywistości, od konkretności, i stanowi uogólnienie wszystkiego, co jest dziecku znane. Zmienia się ta sytuacja w momencie, kiedy dziecko nazywa swoje bazgroty, ok. drugiego roku życia, kiedy dochodzi do rozwoju mowy. Rysunek dziecka nadal ma charakter abstrakcyjny, ale słowo nadaje mu znaczenie. Dziecko uczy się stopniowo i rysunkowo identyfikować swoją formę ze znaczeniem słowa. Doprowadza ją z czasem do schematu rysunkowego przedmiotu, który jest uogólnieniem obrazu przedmiotów, które tworzą grupę pojęć wspólnych. Wówczas dziecko tworzy konkretny i uogólniony obraz przedmiotu zgodny z określającym go słowem. Można powiedzieć, że bazgrota rysunkowa dziecka jest uogólnieniem, abstrakcyjną formą, która nie wyraża nic. Natomiast schemat rysunkowy jest konkretem, który przedstawia przedmiot

i zarazem uogólnieniem obrazu klasy przedmiotów i tym samym jest oderwany od przedmiotu, co jest właściwe dla myślenia abstrakcyjnego. Można przyjąć, że bazgrota dziecięca jest abstrakcją rysunkową, która w początkowej fazie nie posiada znaczenia, w dalszym rozwoju rysunku dziecka natomiast bazgrota jest abstrakcją rysunkową, która nabiera znaczenia, dzięki jej nazwaniu. Stopniowo coraz bardziej wzrastająca adekwatność znaczenia formy rysunku i znaczenia określającego je słowa prowadzi do schematu rysunkowego, który jest uogólnionym obrazem grupy przedmiotów określonych danym słowem. Wówczas w rysunku powstaje konkretny obraz przedmiotu, a w myśleniu dziecko nie jest już zależne od bezpośrednio spostrzeganego przedmiotu. Można powiedzieć, że rysunek dziecka o charakterze abstrakcyjnym w fazie bazgrota jest uogólnieniem, który nie odnosi się do żadnego przedmiotu – konkretnego, a w fazie schematu rysunkowego jest uogólnieniem – konkretem, który odnosi się do przedmiotu i posiada znaczenie. Jeżeli zaś posiada znaczenie, to jest komunikatywny dla osób, które umieją ten obraz przedmiotu odczytać. Zwrócenie uwagi na zagadnienie abstrakcyjności i konkretności w rysunku dziecka wskazuje na złożoność problematyki twórczości rysunkowej dziecka, która jest, moim zdaniem, bardzo mocno związana z rozwojem psychicznym dziecka i nie tak jednoznaczna w interpretacji oraz ocenie.

Rysując schemat przedmiotu, dzieci dążą do uzyskania adekwatności znaczenia słowa i znaczenia rysunku. Można powiedzieć, że słowo stoi „na straży” budowania jedności obrazowo-znaczeniowej w rysunku dzieci, co doprowadza je w procesie rysowania do znaku plastycznego.

Można uznać, że rysunek dziecka dowodzi, iż jego rozwój postępuje w kierunku opanowania umiejętności integracji znaczenia słowa i znaczenia rysunku. W rysunku następuje konkretyzacja doświadczenia zarówno zmysłowego, jak i umysłowego.

Podział znaków na naturalne i konwencjonalne w odniesieniu do twórczości plastycznej zakłada, że w okresie bazgrota dziecięcych od (1,6–3 rok życia) mamy do czynienia ze znakami naturalnymi – śladami tworzonymi przez dziecko spontanicznie o zasięgu monosubiektywnym (czytelny dla pojedynczej osoby, np. samego dziecka lub osoby z jego otoczenia). Te pierwsze struktury rysunkowe są zabarwione emocjonalnie i cechuje je prymat całości względem części. Bazgrota cechuje synkretyzm w ujęciu rysunkowym przedmiotu. Są to bazgroty niekontrolowane i kontrolowane. Następuje w tym czasie u dziecka rozwój mowy właściwej, od 1,6 do 1,9 roku życia – stadium wyrazu, powyżej tego wieku – stadium zdania; opanowanie elementarnego zasobu słów oraz podstaw systemu gramatycznego języka ojczystego. W 2 i 3 roku życia dziecko staje się istotą mówiącą, która komunikuje się z innymi ludźmi, nawiązując z nimi kontakt werbalny. Dziecko odkrywa sygnifikatywną funkcję słowa i nadaje znaczenie bazgrocie, mimo że w narysowanych przez nie liniach trudno stwierdzić tożsamość formy rysunkowej z konkretem, które wyraża dane słowo. W drugim roku życia dziecko odkrywa, że każdy przedmiot ma swoją nazwę. Jest to fakt bardzo ważny dla jego rozwoju.

Od tego momentu mowa się intelektualizuje, a myślenie werbalizuje (M. Kielar-Turska 1992). Rysunki dzieci cechuje duża ekspresyjność – dynamika rysowania. Są to formy graficzne o charakterze synkretycznym i spontanicznym. Zaczynają się pojawiać formy graficzne bazgroły z cechami przedmiotu, o którym mówi dziecko, jak kolor, faktura, fragment kształtu itp. Od strony funkcjonalnej mowa w tym wieku ma charakter sytuacyjny i synpraktyczny, tzn. dziecko nie przekracza w swych wypowiedziach kręgu bezpośrednio wykonywanych czynności i przedmiotów oraz osób, z którymi pozostaje w danej chwili w bezpośrednim kontakcie.

Z czasem dziecko tworzy coraz bardziej uświadomione rysunkowo i nazywane formy graficzne: głowonogi i głowotułowie. Głowonóg jest graficznym obrazem zmysłów, dzięki którym dziecko zdobywa informacje o najbliższym środowisku i o sobie, rysuje głowę i zaznacza oczy (zmysł wzroku), nos (zmysł węchu), usta (zmysł smaku), uszy (zmysł słuchu), ręce i nogi (zmysł dotyku), pomijając tułów w rysunku. Z wszystkich tych doznań dziecko buduje obraz świata i przedmiotu, np. duży, mały, szorstki, gładki, czerwony, żółty itp. Dziecko nie rysuje tułowia postaci, ponieważ pojmuje je całościowo w rysunku. Umysłowo go wyróżnia, ale w tym momencie w rysunku nie jest on ważny, tak uważa R. Arnheim (1978).

Następnie w wieku od pięciu do sześciu lat tworzy uproszczone schematy rysunkowe (cechują je przekształcenia afektywne, uproszczone symbolicznie – całościowe ujmowanie formy). Od piątego zaś do siódmego roku życia występuje w rysunku przestrzeń egocentryczna; a w szóstym roku życia pojawia się odrębność płci w rysunku. W wieku od sześciu – siedmiu lat do lat 11 lat dziecko rysuje schematy wzbogacone przedmiotów, tzn. obrazy przedmiotów z cechami wyglądu dla nich charakterystycznymi. Dziecko dąży do coraz pełniejszego uzyskania adekwatności między znaczeniem znaku werbalnego a znaczeniem znaku rysunkowego. Dopiero w okresie schematycznym zaczyna ono dążyć do tworzenia znaku konwencjonalnego. Proste schematy rysunkowe, a szczególnie wzbogacone schematy rysunkowe przedstawiane przez dziecko, są znakami konwencjonalnymi. Znaki konwencjonalne – dziecięce schematy rysunkowe – są komunikatywne dla innych osób, np. rodziców bądź nauczycieli dziecka. Schematy te określone są przez reguły znaczeniowe w przedstawieniu rysunkowym obrazu przedmiotu, mówią one, że tak a nie inaczej wygląda obraz przedmiotu, pozwalający adekwatnie zinterpretować formę przedmiotu i jej znaczenie oraz treść rysunku.

W wieku przedszkolnym dziecko stopniowo poszerza swój słownik i operuje coraz sprawniej regułami fonetyki i gramatyki języka. W wieku sześciu – siedmiu lat swobodnie używa już mowy potocznej, mowy zależnej i niezależnej. Porozumiewa się bez trudu z innymi ludźmi. Rozwija się symboliczna funkcja języka i coraz bardziej ścisły staje się jego związek z myśleniem, następuje przekształcanie się mowy dialogowej w mowę wewnętrzną.

Złożone desygnaty słów, które oznaczają dane przedmioty, z czasem stają się znakami rysunkowymi przedmiotów i odzwierciedlają poziom doświadczeń i koncepcję przedmiotu w psychice dziecka.

Konkluzja

Uważam, że w miarę rozwoju dziecka słowo wspomaga przebudowę jego formy rysunkowej od kształtów prostych do coraz bardziej złożonych. Słowo oznacza, a percepcja przedmiotu przekształca i ukierunkowuje aktywność rysunkową dziecka oraz określa i utrwała treść rysunku. Z kolei rysunek w rozwoju mowy pobudza narrację dziecka zarówno na początku procesu rysowania, jak i w jego trakcie, oraz po wykonaniu rysunku, kiedy dziecko o nim opowiada. Tak więc rysunek i słowo oddziałują stymulująco na siebie. Dziecko staje się coraz bardziej zdolne do dogłębnych analiz semantycznych, nie zdając sobie z tego sprawy. Rysunek dziecka może więc być traktowany jako specyficzna organizacja znakowa. W miarę rozwoju dziecko tworzy za pomocą rysunku struktury systemów znaczących. Można zatem uznać, że wartości znaczeniowe w rysunku dziecka kształtują się w wyniku integracji systemu znaków ikonicznych (obrazowych) ze znakami werbalnymi – słowami.

Zakończenie

Między rozwojem słowa i rysunku dziecka zachodzi proces wzajemnej stymulacji: **znak plastyczny (rysunek) – znak werbalny (słowo)**. Istnieją procesy, które wzajemnie wpływają na siebie, określają poziom integralności działań i doświadczeń dziecka, choć nie jest wykluczone, że procesy te mogą także rozwijać się niezależnie od siebie.

W toku edukacji przedszkolnej nauczyciele czy rodzice powinni stworzyć dzieciom takie sytuacje edukacyjne, które sprzyjają ich samodzielnemu rozwojowi, zdobywaniu nowych doświadczeń, inspirujących do kolejnych prób i rozwiązań plastycznych w zakresie integracji znaczeń słowa i rysunku. Ta umiejętność poznawcza dziecka przygotowuje je do działań w sferze uczenia się, na poziomie elementarnym. Takie podejście w badaniach na rysunkiem dziecka stwarza nowe poznawcze możliwości w analizie twórczości plastycznej dziecka, biorąc pod uwagę rozwój jego języka i mowy. Daje to również szansę na tworzenie propozycji ciekawych programów edukacyjnych w zakresie stymulacji i integracji rozwoju plastycznego oraz językowego dziecka.

Bibliografia

- Arnheim R. (1978). *Sztuka i percepcja wzrokowa*, tłum. Mach J. Warszawa: WAIiF.
- Borzym I. (1968). *O wychowaniu estetycznym i twórczości rysunkowej dzieci*. W: Wołoszynowa L. (red.). *Materiały do nauczania psychologii*, seria II, t. 3. Warszawa: PWN, s. 577–640.
- Bruner J. S. (1971). *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę*, tłum. Krasieńska E. Warszawa: PIW.

- Bruner J. S. (1982). *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznania*, tłum. Mroziak B. Warszawa: PWN.
- Brodersen I., Dammann R. (2005). *Kwestia spojrzenia*, tłum. Bağlajewska-Miglus E. W: *Kafka. Pismo środkowoeuropejskie*. Berlin: Goethe-Institut e.V.
- Buczyńska-Garewicz H. (1980). *Słowo wstępne*. W: Bense M. *Świat przez pryzmat znaku*, tłum. Garewicz J. Warszawa: PIW.
- Chomsky N. (1982). *Zagadnienia teorii składni*, tłum. Jakubczak I. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Clark J. M., Paivio A. (1989). *Dual coding theory and education*. „Educational Psychology Review”, vol. 3. New York: Plenum Press.
- Cybulska-Piskorek J. (1976). *Twórczość plastyczna dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa: WSiP.
- Debesse M., Mialaret G. (1988). (red.). *Rozprawy o wychowaniu*, tłum. Zakrzewska Z., t. 1. Warszawa: PWN.
- Didkowska B. (2015). *Rysunek dziecka w wieku od 3 do 12 lat a język wizualny nowych mediów*. Toruń: WN UMK.
- Gardner H. (1990). *Art education and human development*. Los Angeles, CA: Getty Center for Education in the Arts.
- Gloton R., Clero C. (1985). *Twórcza aktywność dziecka*, tłum., przedmowa Wojnar I. Warszawa: WSiP.
- Guilford J. P. (1978). *Natura inteligencji człowieka*, tłum. Czarniawska B., Kozłowski W., Radzicki J. Warszawa: PWN.
- Guiraud P. (1976). *Semantyka*, tłum. Cichowicz S. Warszawa: WP.
- Kielar-Turska M. (1992). *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*. Warszawa: WSiP.
- Kościelecki S. (1976). *Współczesna koncepcja wychowania plastycznego*. Warszawa: PWN.
- Krauze-Sikorska H. (2006). *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*. Poznań: WN UAM.
- Krywult E. (1982). *Związek aktywności werbalnej z aktywnością rysunkową dziecka w wieku przedszkolnym*. Praca doktorska. Katowice: Uniwersytet Śląski. [Praca napisana pod kierunkiem doc. dr hab. B. Jaślarowej].
- Kurcz I. (2005). *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Scholar.
- Limont W. (1994). *Synektyka a zdolności twórcze*. Toruń: UMK.
- Lowenfeld V., Brittain W. L. (1977). *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*. Warszawa: PWN.
- Luquet G. H. (1927). *Le dessin enfantin*. Paris: Alcan.
- Marciniak T. (1976). *Problem wychowania plastycznego*. Warszawa: NK.
- Moniuszko A. (1982). *Ciało sztuki*. Warszawa: PWN.
- Paivio A. (1986). *Mental Representations A Dual Coding Approach*. „Oxford Psychology Series”, nr 9. New York Clarendon Press Oxford: Oxford University Press.

- Palka S. (2005). *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk: GWP.
- Parnowska-Kwiatowska M. (1960). *Bazgrota i rysunek dziecka*. Warszawa: NK.
- Piaget J. (1981). *Równoważenie struktur poznawczych: centralny problem rozwoju*. Szeminska A. (red.), tłum. Zakrzewska Z. Warszawa: PWN.
- Piaget J. (1998). *L'éducation artistique et la psychologie de l'enfant*. W: *De la pédagogie*. Paris: Odile Jacob.
- Podlawska D., Płóciennik I. (2004). *Słownik wiedzy o języku*. Bielsko-Biała: PARK.
- Popok S. (1978). *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSiP.
- Popok R. (1998). *Z badań nad uzdolnieniami plastycznymi młodzieży*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Read H. (1976). *Wychowanie przez sztukę*, tłum. Trojanowska-Kaczmarska A., wstęp Wojnar I. Warszawa–Wrocław: Ossolineum.
- Sausurre F. de (2002). *Kurs językoznawstwa ogólnego*, tłum. Kasprzyk K. Warszawa: PWN.
- Stasiakiewicz M. P. (2000). *Prototypowy obraz świata w rysunku dziecka*. Toruń–Poznań: Wyd. EDYTOR.
- Szuman S. (1931). *Badania nad rozwojem rozumienia obrazów o symbolicznej treści u dzieci i młodzieży*. Warszawa–Lwów–Kraków: Wyd. Naukowe Towarzystwa Pedagogicznego, Książnica – Atlas.
- Szuman S. (1985). *Geneza przedmiotu*. W: *Dzieła wybrane*, t. 1. Warszawa: WSiP.
- Szuman S. (1990). *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej*. Warszawa: WSiP.
- Szuścik U. (1999). *Kształtowanie percepcji wzrokowej jako stymulator działań plastycznych dziecka*. Cieszyn: Filia Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie.
- Szuścik U. (2006). *Znak werbalny a znak plastyczny w twórczości rysunkowej dziecka*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Tomasello M. (2002). *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*, tłum. Rączaszek J. Warszawa: PIW.
- Trojanowska-Kaczmarska A. (1971). *Dziecko i twórczość*. Wrocław: Ossolineum.
- Trojanowska A. (1983). *Dziecko i plastyka*. Warszawa: WSiP.
- Tyszkowa M. (1993). *Przedmowa do wydania polskiego*. W: Wallon P., Cambier A., Engelhart D. *Rysunek dziecka*, tłum. Gałkowski R. Warszawa: WSiP.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (1996). (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 1. Warszawa: PWN.
- Wallon Ph., Cambier A., Engelhart D. (1993). *Rysunek dziecka*, tłum. Gałkowski R. Warszawa: WSiP.
- Wojnar I. (1980). *Teoria wychowania estetycznego*. Warszawa: PWN.
- Wygotski L. S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*, tłum. wstępu Franus E., tłum. całości Flesznerowa E., Fleszner J. Warszawa: PWN.
- Wygotski L. S. (1978). *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, tłum. Grell B. Warszawa: PWN.

- Wygotski L. S. (1989). *Myślenie i mowa*, tłum. Flesznerowa E., Fleszner J. Warszawa: PWN.
- Zalewska-Pawlak M. (1988). *Wychowanie estetyczne dziecka w wieku przedszkolnym. Geneza i rozwój problematyki w polskiej teorii pedagogicznej*. Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.
- Zwolińska K., Malicki Z. (1974). *Mały słownik terminów plastycznych*. Warszawa: WP.
- Żegleń U. M. (2000). *Wprowadzenie do semiotyki teoretycznej i semiotyki kultury*. Toruń: UMK.

CHILD'S DRAWING ACTIVITY VIEWED AS CREATION OF AN ARTISTIC SIGN AND DISCOVERY OF SIGNIFICANCE

Abstract: The aim of this paper is to analyze children's artistic output in the context of creation of an artistic sign. Children's artistic activity is one of their first and basic forms of non-verbal communication with their environment. The need of drawing is child's natural need of expression, defined by their psychophysical development. My current research interests are focused on children's artistic activity as a way of creating an artistic sign and its meaning. This issue stems from observation and analysis of creation of drawn images of an object connected with the impact of a verbal sign (Szuścik 2006). This approach offers a new prospect for the research of children's drawing activity in terms of the development of drawing signs and their meanings and the processes of communication.

Keywords: artistic activity, child, verbal sign, artistic sign, semantics of drawings.

Urszula Szuścik – dr hab., kierownik Zakładu Dydaktyki i Pedagogiki Wczesnoszkolnej, kierownik studiów podyplomowych – Edukacja Wczesnoszkolna i Przedszkolna, kierownik studiów podyplomowych – Arteterapia, kierownik Studiów Doktoranckich – Pedagogika na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji, redaktor serii publikacji Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji. Zainteresowania naukowe, badawcze i artystyczne: edukacja dziecka, pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna, zagadnienia edukacji plastycznej i jej stymulacji, programy kształcenia, kształcenie nauczycieli, psychologia twórczości i psychologia sztuki, arteterapia, grafika artystyczna. Redaktor naczelny i naukowy pisma „Cieszyński Almanach Pedagogiczny” (od 2011), członek rad redakcyjnych, naukowych i recenzyjnych, bierze udział w stowarzyszeniach naukowych i innych.

ZABAWA ŻYCIEM DZIECKA – APLIKACJA TEORII FROEBLA DO PRAKTYKI PRZEDSZKOLNEJ XXI WIEKU

Streszczenie: Artykuł koncentruje się na jednym z trzech filarów koncepcji niemieckiego pedagoga Friedricha Froebela – zabawie – i przedstawia jej znaczenie w świetle jego poglądów oraz kontynuatorów jego myśli we współczesnej pedagogice i metodyce wychowania przedszkolnego. Wiek XXI przyniósł renesans poglądów pedagogicznych Froebela na temat zabawy. Do rzeczywistości przedszkolnej zaimplementowano badania oraz rozwiązania metodyczne pozwalające na nowo uznać, iż zabawa jest życiem dziecka i jednocześnie strategią dydaktyczną.

Słowa kluczowe: zabawa, dziecko, przedszkole, Friedrich Froebel, dary Froebela.

Wprowadzenie

Filozofia edukacyjna niemieckiego pedagoga Friedricha Froebela, tak bardzo ceniona w Europie i na świecie, wkroczyła do polskiej rzeczywistości edukacyjnej głównie dzięki promowaniu froebelizmu na łamach „Przeglądu Pedagogicznego”, „Przeglądu Tygodniowego”, „Bluszcza”, „Kłosów”, „Opiekuna Domowego”, „Kroniki Rodzinnej” oraz „Tygodnika Ilustrowanego”. Pierwsze artykuły na temat koncepcji Froebela, publikowane w latach 60. XIX wieku miały jednak charakter dość krótkich adnotacji (Michalski 2016, s. 91). Do popularyzacji metody bardziej przyczyniła żywa działalność społeczna, polityczna i publicystyczna kilku znamienitych pedagogów, na czele z Marią Weryho. W roku 1895 wraz z Justyną Strzemeską wydała ona *Wychowanie przedszkolne. Podręcznik dla wychowawców* (Strzemeska, Weryho 1895), gdzie bodaj najszerzej przedstawione zostały poglądy pedagogiczne ojca wychowania przedszkolnego Friedricha Froebela¹ oraz jego metodyka. Niniejsze opracowanie koncentruje się na jednym z trzech filarów

¹ W artykule zastosowano pisownię nazwiska Froebel, zgodnie z pracą Justyny Strzemeskiej i Marii Weryho (1895) oraz publikacją Zofii Żukiewiczowej (1935).

koncepcji Froebela – zabawie – i przedstawia jej znaczenie w świetle poglądów pedagoga i wybranych kontynuatorów jego myśli, w odniesieniu do współczesnej pedagogiki przedszkolnej. Według Johna Manninga (2005), teoria Froebela opiera się na trzech głównych ideach: jedności wszechświata, szacunku dla dziecka i jego indywidualności oraz znaczenia zabawy. W niniejszym tekście zanalizowana zostanie, w świetle dostępnych źródeł, opracowań metodycznych i współczesnych badań, ostatnia kwestia, dotycząca zabawy.

Zabawa i zabawka w poglądach Froebela

Kamieniem węgielnym pedagogiki Froebela jest jego teoria zabawy (Liebschner 2006, s. 52). Zaskakujące jest jednak to, że sam Froebel w ciągu kilkunastu lat swojego życia nie wypowiadał się zbyt wiele na jej temat. Aż do roku 1837, kiedy opracował dary (zwane też podarkami czy upominkami), czyli materiały dydaktyczne służące do celów edukacyjnych. Okres pomiędzy latami 1837 a 1850 był zatem kluczowym dla rozwoju teorii zabawy Froebela. Będąc już doświadczonym nauczycielem, rozwijał on swoją koncepcję, w której początkowo postrzegał zabawę jako narzędzie edukacji, aby następnie wyeksponować jej holistyczną wartość rozwojową.

Wczesne rozumienie przez Froebela zabawy eksponowało jej wartość kształcącą. W artykule wydanym w 1837 pedagog opisał różne rodzaje zabaw na poszczególnych etapach dzieciństwa, wskazywał na ich moc wzmocnienia inteligencji i ducha oraz ciała, korzyści związane z budowaniem więzi psychicznej, ale też siły fizycznej i wytrzymałości. W listach i esejach zachęcał rodziców i nauczycieli, aby bawili się z dzieckiem, argumentując, iż w sytuacjach zabawy budują się interakcje pozwalające dziecku na wychodzenie poza to, co jest mu znane, a zarazem uczenie się reguł, doświadczanie wolności i poznawanie życia (Liebschner 2006, s. 62). Pisał, iż zabawa budzi, umacnia i pobudza życie dziecka, sprawia, że odczuwa ono miłość bliskich i fenomen życia. W zabawie z matką dziecko odkrywa sens życia, buduje poczucie własnego ja, odczuwa otaczający świat, którego jest częścią. Zabawa czyni go zadowolonym, szczęśliwym i pełnym radości (Froebel 2003, s. 100).

Edukacyjna wartość zabawy związana jest z wykorzystaniem w nauczaniu materiałów dydaktycznych. Pomoce, proste w formie i kształcie, Froebel oparł na bryłach podstawowych: kuli, walcu i sześcianie, uporządkował w drewnianych pudełkach i oznaczył numerami. Przy ich projektowaniu pedagog kierował się zasadą jedności i różnorodności. Chodziło mu o to, aby środki uzmysłowiwały dziecku jedność życia i harmonię świata. Uznawał, że w odniesieniu do kryształów najprostsze kształty geometryczne są najłatwiejsze dla rozwijającego się rozumu. Wskazywał na to, że piłka (kula), drewniane klocki (w kształcie walca, sześcianu, i innych graniastosłupów) powinny być pierwszymi zabawkami dziecka. W bodaj najstarszej metodyce wychowania przedszkolnego pt. *Wychowanie przedszkolne* (Strzemeska, Weryho 1895), napisanej w duchu freblowskim, spotykamy się ze

szczegółowym opisem darów i wskazówkami ich wykorzystania do pracy dydaktycznej przy opowiadaniu, budowaniu czy liczeniu. Zabawa jest tu ukazana jako narzędzie edukacji. W odróżnieniu od działania swobodnego, ta aktywność przebiega pod kierunkiem nauczyciela i związana jest z nauczaniem darów. W takim działaniu rolę nauczycielki jest kierowanie czynnościami dzieci, organizowanie gier ruchowych, śpiewu i płaśów w kole.

Strzemeska i Weryho (1895, s. 24), jako główne polskie promotorki koncepcji Froebela w publikacji *Wychowanie przedszkolne* podkreśliły, iż dzięki kontaktom z przedmiotami w zabawie dziecko umacnia swój organizm, uczy się używać narzędzi zmysłów, wyodrębnia siebie z otoczenia, uświadamia sobie własne siły, „jaźń własną doprowadza do samowiedzy”, nabywa pierwszych wiadomości, ćwiczy pamięć, rozwija spostrzegawczość, przygotowuje się do myślenia abstrakcyjnego, ćwiczy wolę, charakter i buduje relacje z innymi. Postulowały, aby osłaniać zabawę, przewodnicząc jej. Wskazania te podkreślają nieocenioną wartość zabawy dla rozwoju dziecka.

Froebel, rozwijając swoją teorię zabawy, wyszczególnił trzy typy zabaw: zabawę symboliczną, tworzoną jako reprezentację codziennego życia, zabawę twórczą, w której jedynym ograniczającym czynnikiem jest wykorzystany materiał oraz zabawę imaginacyjną, w której dziecko swobodnie odzwierciedla i przekształca to, czego nauczyło się w szkole (Liebschner 2006, s. 53). Użytkowanie materiałów dydaktycznych Froebela w edukacyjnej zabawie wiąże się z rozumieniem i tworzeniem przez dzieci symboli. Jak pisała inna polska publicystka, Zofia Żukiewiczowa (1935, s. 106–107): „Posiłkowanie się w metodzie Froebela symbolem zamiast rzeczywistością wynikało z jednej strony z założeń filozoficznych Froebela i jego poetyckiego nastawienia, z drugiej zaś przekonania, zbyt daleko posuniętego, iż zabawa iluzyjna i symbol są dziecku znacznie bliższe niż rzeczywistość, którą ma dopiero zrozumieć. Stąd użytkowanie materiału wiąże się z symbolem. Słowo wiąże się również w symbolem i staje się wreszcie pustym dźwiękiem, niemającym związku z pojęciem w rzeczywistości. Popęd dziecka do zabawy iluzyjnej został nie tylko jak najdalej wyzyskany, ale jeszcze bardziej pogłębiony”. W myśli tej jest przekaz o stymulującej wartości zabawy z symbolicznym materiałem Froebela. Dzięki takiej zabawie dzieci rozwijają myślenie abstrakcyjne, nadają nowe znaczenia przedmiotom i stwarzają im nowe przeznaczenia.

Poza wskazaniem na edukacyjny kontakt z darami, Froebel wyraźnie domagał się, aby dzieci same tworzyły zabawki. Zalecał do zabaw materiały naturalne, ogólnie dostępne, takie jak piasek, glina, papier, woda, dary natury.

Drugie, już pogłębione i ostateczne freblowskie ujęcie zabawy, odnosi się do jej cechy, jaką jest swoboda. I o ile we wcześniejszej wersji swojego poradnika metodycznego z 1842 roku (za Liebschner 2006, s. 55.) Froebel przedstawił konkretne instrukcje do pracy z materiałem, to w trzeciej, ostatecznej wersji, na rok przed swoją śmiercią, podkreślił znaczenie wolności w zabawie. Stworzył tym samym teorię zabawy swobodnej, współcześnie rozwiniętej przez Tinę Bruce (2012). Takie

rozumienie zabawy to ujęcie jej jako działalności wolnej od nakazów, swobodnej; zabawy, w tak zwanej czystej postaci, takiej która niesie głęboką satysfakcję, radość życia, myślenia i odczuwania, kształtuje charakter i wpływa na przyszłe życie (Froebel 2003, s. 100). Szanowanie swobodnej zabawy Froebel i jego kontynuatorzy uznają za przejaw kunsztu pedagogicznego. Strzemeska i Weryho (1895, s. 60) wyrażają to słowami: „Nadanie wolnej zabawie należytego jej znaczenia częstokroć bywa rzeczą trudniejszą niż kierowanie każdym krokiem dziecka”.

Na poparcie tej tezy w *Wychowaniu przedszkolnym* Strzemeska i Weryho (1895, s. 36) odwołując się do głównego dzieła Froebela *Wychowanie człowieka* (*Die Menschenerziehung*, 1826), oraz jego podstawowego przesłania: „żyjmy dla naszych dzieci”, ukazały dziecko jako istotę niezwykle chłonną poznawczo, motorycznie i duchowo, osobę, zgodnie z wizją Froebela, pragnącą wiedzieć i tworzyć. Zabawa ujęta w publikacji *Wychowanie przedszkolne* jest zatem silnie waloryzowana i uznawana „za życie dziecka” (Strzemeska, Weryho 1895, s. 51). Odnajdujemy tam przesłanie Froebela: „Zabawa – to żywioł, to wyższy stopień rozwoju rozważanego tutaj okresu, źródło wszelkiego dobra się w niej zawiera, z niej wypływa. Dziecko bawiące się spokojnie, gorliwie, wytrwale, będzie później takim samym gorliwym, spokojnym, wytrwałym pracownikiem. Zabawa dziecka to nie czcza igraszka, ma ona głęboką doniosłość i znaczenie; matko, rozwija ją, umacniaj; ojciec osłaniaj ją i strzeż” (Strzemeska, Weryho 1895, s. 49).

Jak skomentowała Żukiewiczowa (1935, s. 105), teoria swobodnej zabawy, której autorem jest samo dziecko, została jednak wyparta przez teorię nauczania przez zabawę, zabawę dydaktyczną, naśladowczą, kierowaną, swoisty dydaktyczny instruktaż nauczyciela. Pisała w latach 30. XX wieku: „Trudno jest obecnie określić, co z metody freblowskiej pochodzi od samego Froebela, co zaś «ogródki» zawdzięczają jego zwolennikom. Metodę doprowadzono do takiego poziomu, przy którym zgubiono zasadnicze wytyczne pedagogiki Froebela. W ciągu kilkudziesięciu lat «uczono» w ogródkach sposobem lekcyjnym, przestrzegając, aby wszystkie dzieci «lekcji» wysłuchały i nauczyły się jej, aby wszystkie jednakowo nauczyły się budować, układać, modelować, rysować. Dyktowano każdy ruch, każde pociągnięcie ołówkiem czy kredką, w przekonaniu, że w ten sposób chroni się dziecko przed nieprodukcyjnym marnowaniem sił i cieszą się, gdy dziecko chwilach dozwolonych «dowolnych zajęć» naśladowało to, czego je nauczono [...]. W trosce o «nauczanie», prowadzone w sposób wyżej przedstawiony, nie tylko pozbawiano dziecko swobody i inicjatywy, ale jednocześnie sprowadzono do zera czynnik samorzutnej współpracy dzieci, wspólnoty poczynań i zainteresowań. Zabawa «pouczająca», zwana «naśladowczą», prowadzona rygorystycznie według przepisów i wskazań narzuconych z góry, straciła całkowicie wartość wychowawczą zabawy swobodnej, twórczej, kształtującej czynnik społeczny, mającej – jak mówi Froebel – głęboki sens i znaczenie” (Żukiewiczowa 1935, s. 105). Naśladowcy metody Froebela zaczęli pojmować jego myśl pedagogiczną zbyt wąsko i literalnie, doprowadzając do „zmechanizowania zajęć w ogródkach”. Pojawiły się zarzuty, że

dzieci w ogródkach są zbyt pochłaniane przez zabawy, dary są „zbyt symboliczne”, odbiegają od prostoty przedmiotów otaczających dziecko w życiu codziennym, zabawy są zbyt sztuczne i w fałszywym kierunku zwracają aktywność dziecka, a dobór i porządek zabaw nie odpowiada właściwościom psychofizycznym dziecka (Kot 1996, s. 196). W opinii Danuty Waloszek (2006, s. 257), dary poprzez swą abstrakcyjność „zmuszały” dzieci do „zestawiania, odkrywania, kombinowania, kojarzenia [...]”. Były to operacje trudne dla dzieci przez oderwanie ich od codzienności dziecka. Nakaz uporczywych i powtarzalnych ćwiczeń nie odpowiadał empirycznej, eksploracyjnej naturze dziecka, gdy ono uczy się w ustawicznym ruchu (emocjonalnym, poznawczym, społecznym)”.

Teoria zabawy Froebela jest teorią bardzo interesującą i wartościową poznawczo. Jawi się w niej wieloaspektowa wizja zabawy, występuje rozróżnienie pomiędzy zabawą kierowaną a niekierowaną oraz wyszczególnienie trzech rodzajów zabaw: symbolicznych, twórczych i wyobrażeniowych. Froebel wskazał na liczne walory aktywności zabawowej, podkreślił jej wagę w budowaniu pierwszych więzi, rozwijanie osobowości i cech sfery fizycznej. Takie podejście pozwoliło współczesnym pedagogom pogłębić badania nad rozwojowym, dydaktycznym i osobotwórczym znaczeniem zabawy, zarówno wewnątrznie motywowanej, jak i kierowanej. Pozwoliło także zidentyfikować zabawę ze względu na cele, określić np. zabawę zorganizowaną przez nauczyciela jako zabawę ustrukturalizowaną (*structured play*, Liebschner 2006, s. 68), czy opisać zabawę rozumianą jako swobodną, dowolną (*free play*, Liebschner 2006, s. 68; *free flow play*, Bruce 2012, s. 13). Co więcej, zainicjowało dyskusję na temat wolności w zabawie (*rational freedom*, Liebschner 2006, s. 68), rozumianej jako aktywność zgodna z wolą i odczuciami bawiącego się. Froebel podkreślił, że w każdej zabawie dziecka należy stworzyć warunki swobody i funkcjonowania na poziomie rozumienia sensu działania zgodnie z własnymi uczuciami. Z teorii tej wypływają postulaty:

- poszanowania i stwarzania warunków do zabawy swobodnej, rozumianej jako wolnej od przymusu, kontroli i kierowania;
- umożliwienia dzieciom swobodnego i nieograniczonego korzystania z darów natury i darów Froebela (materiału dydaktycznego), zgodnie z tym, co piszą Strzemeska i Weryho (1895, s. 26), iż pierwsze przeznaczenie darów związane jest z zabawą dowolną i „zasadza się na dowolnym rozporządzeniu przez dzieci materiałem”;
- tworzenia przez dzieci zabawek;
- wspierania rozwoju dzieci poprzez organizowanie im zabaw dydaktycznych, ukierunkowanych na nabywanie nowych sprawności i kompetencji z przestrzeganiem prawa racjonalnej wolności.

Idee, badania i działania pedagogiczne inspirowane teorią zabawy Froebła w Polsce XXI wieku

W XXI wieku ożyło zainteresowanie podejściem pedagogicznym i filozofią edukacyjną Froebła. Zaobserwowano swoisty renesans koncepcji, przejawiający się zarówno we wzroście zainteresowania problematyką w ujęciu pedagogiczno-historycznym (np. Walasek 2015; Michalski 2016; Stepulak, Sitarczyk 2017), jak i podjętych nowych inicjatywach metodyczno-badawczych. W odniesieniu do inicjatyw metodyczno-empirycznych pojawiło się zaciekawienie wartością edukacyjną darów, czyli wykorzystaniem materiału w zabawach kierowanych w przedszkolu i projektowaniem nowych rozwiązań metodycznych. Po drugie zaimplementowano do praktyki przedszkolnej zabawę materiałami z życia codziennego, zwaną zabawą heurystyczną, promowaną przez angielską freblankę Elinor Goldschmied i podjęto próby opisanie specyfiki tej zabawy. Po trzecie zaobserwowano rozwój pełnego rozumienia koncepcji, czyli całościowego podejścia do zabawy (swobodnej i kierowanej, z darami natury, z wykorzystaniem gier kołowych i tworzeniem przez dzieci zabawek) i podjęto próby zweryfikowania tego podejścia w działaniu.

Przykładem pierwszego nurtu, czyli zainteresowania wykorzystaniem materiałów dydaktycznych Froebła w edukacji przedszkolnej i ujęciem zabawy jako strategii dydaktycznej, są np. działania metodyczne Sylwii Kustosz (2014; 2015) oraz Katarzyny Małek (2016).

Kustosz (2014) opracowała zestaw rymowanek i wierszyków do zabaw dydaktycznych z darami pt. *Rymuje i buduję. Rymowanki i wiersze do darów* (2014). Stworzone opracowanie to przykład pomocy uatrakcyjniającej wykorzystanie materiału dydaktycznego Froebła na zajęciach dydaktycznych z edukacji językowej, matematycznej i muzycznej w przedszkolu. Innym kierunkiem eksploracji Kustosz (2015) była próba oceny materiału edukacyjnego Froebła. Na podstawie doświadczeń pedagogicznych skonkludowała ona, iż kierowane zabawy z darami są istotną częścią organizacji przedszkolnego czasu. W jej opinii dary to materiał uniwersalny, po który chętnie sięgają zarówno dziewczynki, jak i chłopcy. Oddziałują one dwutorowo, z jednej strony pobudzają aktywność dzieci, a z drugiej są materiałem sprzyjającym wyciszeniu i koncentracji. Sformułowała wniosek, że z tym materiałem dzieci się nie nudzą i zgodnie z wcześniejszą uwagą Strzemeskiej i Weryho (1895) w toku pracy samodzielnie modelują poziom trudności wykonywanych przez siebie zadań.

Małek (2016) opisała swoje doświadczenia metodyczne w publikacji przeznaczonej dla nauczycieli, pt. *Teatrzyki. Wielka księga inspiracji. Propozycje animacji teatralnych i zabaw w oparciu o pedagogikę Froebła* (2016). Ta autorska wizja teatrzyków stolikowych z darami Froebła wychodzi naprzeciw uwadze krytyków Froebła na temat symbolicznego, uproszczonego charakteru darów. Małek zmierzyła się w ten sposób z uwagą krytyków i pokazała wykorzystanie materiału dydaktycznego do tworzenia z dziećmi i dla dzieci teatrzyków stolikowych oraz

teatrzyków cieni. Tym samym nauczycielka-badaczka, odpowiedziała w pewien sposób na uwagę poczynioną przez Weryho, że opowiadania mogą dzieci nużyć. W autorskim ujęciu Małek postrzegamy, że wcale tak dzieć się nie musi. Zależy to od sposobu wykorzystania darów. Małek zaproponowała używanie darów do modelowania treści bajek, legend i wierszy itp. oraz traktowanie ich jako materiału wyzwalającego wielostronną aktywność dzieci. W ten sposób same narracje nie nużą, a wyzwalają i prowokują do kolejnych aktywności. W zaproponowanym nowym metodycznym sposobie wykorzystania darów Małek sięgnęła także do praktyki Weryho, która używała rysunków, obrazków i makiet tworzonych w czasie opowiadania dzieciom historii. W jej opracowaniu mamy do czynienia z zabawami kierowanymi z wykorzystaniem darów Froebela i strategii nauczania przez zabawę.

W zakresie trzeciego nurtu zainteresowań, czyli promowania idei zabawy swobodnej i wolności w zabawie, zaimplementowano do polskiej praktyki pedagogicznej zabawę heurystyczną. W pedagogicznym piśmiennictwie angielskim (Whitebread 2012) zabawami heurystycznymi określa się najczęściej eksploracje przy koszyku skarbów i z przedmiotami typu odpadowego, zgromadzonymi w woreczkach. Zabawa heurystyczna pozwala dzieciom na realizowanie wielu potrzeb poznawczych dziecka, w tym potrzeby eksploratywności. Jako pierwsza opisała ją od strony pedagogicznej Elinor Goldschmied. W edukacji przedszkolnej Wielkiej Brytanii problematyką tą współcześnie zajmuje się Tina Bruce (2011). Efekty praktyczne działań pedagogicznych i organizacji tej zabawy na gruncie polskim zostały opisane m.in. przez Kamilę Pernal (2017) i Barbarę Bilewicz-Kuźnię (2017a, 2017b). Niniejsze badania pozwoliły wyszczególnić typy i strategie twórczego działania ujawniające się w zabawie heurystycznej (Bilewicz-Kuźnia 2017a; 2017b). Wyodrębniono kilka typów dziecięcych nastawień badawczych i postaw twórczych ujawnianych w zabawie. Biorąc pod uwagę charakter kontaktu poznawczego dziecka z przedmiotami, są to nastawienie ogólne badawcze (eksplorator) lub postrzeganie przedmiotów w bardziej specyficzny sposób, przez pryzmat liczby, kształtu i form czy oznaczeń (rachmistrz, mistrz struktur, oznaczeń), w zakresie koncepcyjnego podejścia do zabawy i w zabawie są to zaś postawy takie jak: inicjator, naśladowca, twórca znaczeń czy reorganizator, ze względu na różny styl bawienia się – typ intro- i ekstrawertyka, oraz postawy typu pedant, amator przygód, instruktor, altruista.

W oparciu o obserwację zabaw swobodnych przedszkolaków Pernal (2017) określiła natomiast, czy i w jakim stopniu dzieci podejmują spontaniczną aktywność zabawową oraz badawczą w kontakcie z materiałami, które spotykają w codziennym życiu, ale nie są one typowymi zabawkami oraz opisała strategię eksploracyjne dzieci.

Całościowe podejście do freblowskiej koncepcji zabawy ujawniło się w implementacji do praktyki edukacyjnej wychowania przedszkolnego, najpierw projektu metodycznego, a następnie programu wychowania przedszkolnego *Dar zabawy* (Bilewicz-Kuźnia 2014), opartego na założeniach pedagogicznych Froebela. Projekt *Dar zabawy* (Bilewicz-Kuźnia 2014; 2015; 2016) został zrealizowany w kilku

miastach wschodniej Polski w latach 2013–2015. W codziennej pracy kilku przedszkoli zastosowano model holistyczny z nastawieniem na zabawę swobodną, w tym heurystyczną, edukację opartą na zabawie z wykorzystaniem darów Froebła, opowiadania w kole, działania o charakterze pracy w małych grupach, tradycyjne prace ręczne, edukację w plenerze, gry ruchowe. W projekcie *Dar zabawy* zabawę ujęto dwutorowo: jako aktywność wolną, swobodną, realizująca najważniejszą potrzebę człowieka oraz jako podstawową strategię edukacyjną, wykorzystując przy tym materiał dydaktyczny Froebła – do kierowanych zajęć dydaktycznych. Badania w działaniu (Bilewicz-Kuźnia 2017c) wykazały, że nauczyciele i dzieci dobrze przystosowali się do innowacji. U nauczycieli wzrósł poziom twórczości i zaangażowania w innowację. Początkowo byli ostrożni w działaniach, ale z czasem zaczęli dzielić się wiedzą i doświadczeniami z szerszym otoczeniem społecznym. Pod wpływem wprowadzonej innowacji u dzieci podniósł się poziom aktywności i eksploratywności, wzrósł poziom myślenia symbolicznego, współpracy rówieśniczej i empatii. Dzieci bardzo dobrze przystosowały się do nowej koncepcji organizacyjnej i programowej, planu dnia uwzględniającego systematyczną zabawę swobodną i zabawę typu heurystycznego, jak również zadania oparte na zabawie. Dzieci znacząco rozwinęły takie cechy, jak: taktowne postępowanie, towarzyskość, wytrwałość i koncentracja. W opinii nauczycieli monitorujących ich rozwój wprowadzenie do praktyki nowych rozwiązań metodycznych i organizacyjnych spowodowało podniesienie się poziomu rozwoju kompetencji społecznych dzieci, rozumianych jako specyficzne umiejętności sprawczo-instrumentalne oraz wzrost ich kompetencji komunikacyjnych i relacyjnych. Wprowadzona innowacja pedagogiczna spowodowała nauczycieli do refleksji nad własnym stylem edukacyjnym i stosowania zabawy jako strategii edukacyjnej (Bilewicz-Kuźnia 2015; 2017a; 2017b; 2017c). Badania zapoczątkowały dyskusję nad wartością podejścia pedagogicznego Froebła oraz innowacyjnością.

Podsumowanie

Koncepcja zabawy rozumianej jako życie dziecka jest wciąż aktualna i jak się okazuje, ponadczasowa. Działania metodyczne i badawcze podjęte w XXI wieku dostarczyły dowodów na jej słuszność, pozwoliły także spojrzeć na frebłowską teorię zabawy wieloaspektowo. Ukazały po raz kolejny zabawę jako wartość samą w sobie, ale też jako strategię, narzędzie edukacji dziecka wieku przedszkolnym. Zwróciły uwagę praktyków na wartość zabawy naśladowczej, symbolicznej i iluzyjnej. Uwrażliwiły na zabawę materiałami naturalnymi, potrzebę tworzenia zabawek i zabawy w teatr. Tym sposobem otworzyły się nowe przestrzenie badawcze i metodyczne. Bez wątpienia, aby uniknąć jednostronnej, wąskiej interpretacji frebłowskiej teorii zabawy konieczne jest studiowanie oryginalnych źródeł i publikacji pedagoga, w tym głównego jego dzieła *Die Menschenerziehung* (Froebel 1826), które niestety nie zostało jeszcze w całości przetłumaczone na język polski. Potrzeba

też więcej opracowań i szerszych badań, które pokazywałyby interpretację teorii zabawy w ujęciu Froebela oraz wartość metodyki pracy z darami, realizowanej w konwencji zabawowej.

Bibliografia

- Bilewicz-Kuźnia B. (2014). *Dar zabawy. Program wychowania przedszkolnego*. Lublin: Wydawnictwo Froebel.pl.
- Bilewicz-Kuźnia B. (2015). *Przystosowanie psychospołeczne i współpraca rówieśnicza dzieci działających w małych grupach*. W: Uszyńska-Jarmoc J., Bilewicz M. (red.). *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, Fundacja Centrum Transferu Wiedzy i Innowacji Społeczno-Pedagogicznych.
- Bilewicz-Kuźnia B. (2017a). *The experimental approaches and creative mindsets of children in heuristic play*. „Agathos. An International Review of the humanities and social studies”, vol. 8, Issue 2 (15), pp. 197–212.
- Bilewicz-Kuźnia B. (2017b). *Odkrywanie własnych możliwości twórczych i nowych (prze)znaczeń przedmiotów w zabawie*. W: Bilewicz-Kuźnia B. (red.). *Zabawa i zabawka. Konteksty, wartość, znaczenia*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bilewicz-Kuźnia B. (2017c). *Renesans poglądów pedagogicznych Friedricha Froebela w wychowaniu przedszkolnym XXI wieku – badania w działaniu*. W: *Dziecko i dzieciństwo. Wybrane konteksty badań*. Nawrot-Borowska M., Zając D. (red.). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Bruce T. (2011). *Learning through play for babies, toddlers and young children*. London: Hodder Educationan Hachette UK Company.
- Bruce T. (2012). (ed.), *Early childhood practice. Froebel today*. London: SAGE.
- Fröbel F. (1826). *Die Menschenerziehung*. Keilhau: Leipzig, Wienbrack.
- Froebel F. (2003). *Pedagogic of Kindergarten. Ideas concerning the play and playthings of the child*, reprinted from 1899 edition, translated by Josephine Jarvis. Honolulu: University of the Pacific.
- Kot S. (1996). *Historia wychowania*. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kustos S. (2014). *Rymuje i buduje. Rymowanki i wiersze do darów*. Lublin: Froebel.pl.
- Kustos S. (2015). *Freblowska kreatywność – wpływ kontaktu z darami Friedricha Froebela na rozwój dziecka i nauczyciela*. W: Skibska J., Wojciechowska J. (red.). *Doświadczenie zmian w teorii i praktyce pedagogicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Liebschner J. (2006). *A child's work. Freedom and Guidance in Froebel's education theory and practice*. Cambridge: The Lutterworth Press.
- Małek K. (2006). *Teatrzyki. Wielka księga inspiracji. Propozycje animacji teatralnych i zabaw w oparciu o pedagogikę Froebela*. Lublin: Froebel.pl.

- Manning J. (2005). *Rediscovering Froebel: A call to Re-examine his Life and Gifts*. "Early Child Educational Journal", vol. 32, nr 6, June, s. 371–376.
- Michalski G. (2016). *Propagowanie pedagogiki Froebela w warszawskim [piśmiennictwie] periodycznym drugiej połowy XIX i początków XX wieku*. W: *Szkolnictwo, opieka i wychowanie w Królestwie Polskim od jego ustanowienia do odzyskania niepodległości 1815–1918*. Markiewiczowa H., Czarnecka I. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Michealis E., More. H. K. (1891). *Froebel's letters on the Kindergarten*. London: Swan Sonnenschein & Co.
- Pernal K. (2017). *Zabawa heurystyczna sposobem na wspieranie dziecięcego badania i odkrywania*. „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 9 (31), s. 35–40.
- Stepulak M. Z., Sitarczyk M. (red.). (2017). *Pedagogika Froebela – wyzwaniem dla nauczycieli, szansą dla dzieci. Teoria i praktyka*. Lublin: Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie.
- Strzemeska J., Weryho M. (1895). *Wychowanie przedszkolne. Podręcznik dla wychowawców*. Lwów: Księgarnia Teodora Paprockiego i S-ki.
- Waloszek D. (2006). *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Walasek S. (2015). *Opieka i wychowanie małego dziecka na łamach czasopism przełomu XIX i XX wieku*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Whitebread D. (2012). *Developmental psychology and early childhood education*. London: SAGE.
- Wołoszyn S. (1965). *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. T. 1. Warszawa: PWN.
- Żukiewiczowa Z. (1935). *Froebel i Montessori*. „Przedszkole”, nr 5, s. 103–108.

PLAY AS A CHILD'S LIFE – APPLICATION OF FROEBEL'S THEORY TO THE PRE-SCHOOL PRACTICE OF THE 21ST CENTURY

Abstract: The article focuses on one of the three pillars of the concept of the German educator Friedrich Froebel - the play - and presents its meaning in the light of his views and the followers of his thought in contemporary pedagogy and methodology of pre-school education. The 21st century brought a revival of Froebel's pedagogical views on the subject of play. Research and methodological solutions implemented in the pre-school reality allow us to recognize that play is a child's life as well as a didactic strategy.

Keywords: play, child, kindergarten, Friedrich Froebel, Froebel's gifts.

Barbara Bilewicz-Kuźnia – doktor, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Przedszkolnej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Naukowo i praktycznie zajmuje się pedagogiką dziecka, a zwłaszcza: dziecięcą zabawą, wczesną edukacją geometryczną, pedagogiką F. Froebela, twórczością, innowacjami pedagogicznymi. Jest autorką monografii pt. *Edukacja geometryczna dzieci*, redaktorem monografii *Zabawa i zabawka*, współredaktorem *Edukacja przedszkolna w Polsce i na świecie, wybrane zagadnienia*, współautorką nagrodzonego w 2009 roku w konkursie MEN programu *Ku dziecku*, książek edukacyjnych, np. *Kajecik 4-latka*, oraz ok. 70 artykułów naukowych i popularnonaukowych na temat edukacji dziecka i jego twórczości. Adres do korespondencji: Adres e-mailowy: barbara.bilewicz@poczta.umcs.lublin.pl.

ALEKSANDRA SZYLLER

Wydział Pedagogiczny

Uniwersytet Warszawski

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-1438-1150>

Forum Pedagogiczne
2018/2

Wpłynęło: 10.04.2018

Zatwierdzono do druku: 26.09.2018

DOI: 10.21697/fp.2018.2.05

PODRĘCZNIKI ZINTEGROWANE DLA EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ – KONCEPCJA AUTORÓW A PERSPEKTYWA UCZNIOWSKA

Streszczenie: W niniejszym artykule czytelnik zostanie zapoznany z wynikami badań własnych osadzonych wokół merytoryczno-dydaktycznego oraz analityczno – dyskursywnego podejścia w rozważaniach nad podręcznikiem do edukacji wczesnoszkolnej. Do gromadzenia danych jakościowych wykorzystano analizę pakietów edukacyjnych oraz zogniskowane wywiady grupowe z udziałem trzecioklasistów, pogłębione egzemplifikacją wytworzonych w ich toku wytworów – samodzielnie zaprojektowanych przez dzieci zadań podręcznikowych. W trakcie prowadzonych badań poszukiwane były odpowiedzi na następujące pytania badawcze: Jakich umiejętności poznawczych i społecznych uczniów klas początkowych dotyczą zadania proponowane w wybranych podręcznikach dla edukacji wczesnoszkolnej? Jakie są spostrzeżenia uczniów klas trzecich na temat podręczników szkolnych, które wykorzystują na zajęciach? Zestawienie dyskursu podręcznikowego z dyskursem uczniowskim wypada na niekorzyść tych pierwszych. Za pozornym konstruktywistycznym założeniem stojącym u podstaw podręcznika stoi jego czysto transmisyjna forma i realizacja. Wypowiedzi dzieci na temat zawartych w podręcznikach zadań oraz sposobów pracy z pakietem również są niezwykle krytyczne. Jak wynika z wniosków płynących z badań, podręcznik staje się tym, co pogłębia przepaść między światem dziecka i światem dorosłego, zabija motywację do nauki, blokuje twórcze działanie.

Słowa kluczowe: podręcznik do edukacji elementarnej, analiza socjalizacyjna i konwencjonalna podręcznika, dyskurs dziecięcy, dyskurs dorosłych, badania partycypacyjne z udziałem dzieci.

Uzasadnienie wyboru tematu

Podręcznik, powszechnie identyfikowany z książką opracowaną specjalnie na potrzeby szkolnictwa, należy do najstarszych, konwencjonalnych środków

dydaktycznych stosowanych w nauczaniu¹. Na stałe wpisał się on w krajobraz polskiej szkoły, zyskując miano reliktu, uświęconego materiału. Hasło: „Otwórzcie podręczniki”, będące egzemplifikacją tzw. biernego startu, stało się fundamentem szkolnego rytuału (Zalewska 2008).

Pomimo wzrastającej liczby konkurentów, nowoczesnych, polisensorycznych i multimedialnych pomocy, pochodzący dziś niemal ze skansenu podręcznik szkolny broni ciągle swej nadrzędnej pozycji na wszystkich etapach kształcenia. Jest tym, co obok wiedzy teoretycznej, praktycznych umiejętności nauczycieli, warunków edukacyjnych i programów nauczania, może przesądzać o osiągniętych rezultatach oraz jakości procesu kształcenia (Zalewska 2008).

O niegasnącej roli pakietów edukacyjnych, stosowanych jako podstawowa pomoc dydaktyczna, może świadczyć liczba podręczników zatwierdzonych do użytku szkolnego. Łączna liczba podręczników zaakceptowanych przez MEN na wszystkich etapach kształcenia liczy kilkaset zestawów (Chomczyńska-Rubacha 2011, s. 8). Na etapie edukacji wczesnoszkolnej mamy dziś do wyboru 11 tytułów². To także na tym poziomie widać również bardzo wyraźnie, coraz powszechniej i na większą skalę uprawianą przez nauczycieli kartomanię. Przeciętny siedmiolatek wypełnia rocznie ponad tysiąc stron podręcznikowych pakietów. Zgodnie z wynikami badań Małgorzaty Drost, tylko 11 proc. nauczycieli klas początkowych deklaruje możliwość rezygnacji z tego środka dydaktycznego (Drost 2000), 68 proc. rodziców nie akceptuje selektywnej pracy z „elementarzem”, możliwości rezygnacji z niektórych zadań, ominięcia pewnych zagadnień (Zbróg 2005). Wśród nauczycieli i rodziców panuje stereotyp, że im więcej ćwiczeń wypełnią dzieci, tym więcej będą wiedzieć (Zimny 1995).

Z dużym przekonaniem można więc stwierdzić, że w polskiej edukacji dominuje dogmat prorozwojowego potencjału podręcznika – niezawodnego miernika realizacji założeń programowych, symbolu poznawczej aktywności dziecka, wyznacznika skuteczności działań dydaktycznych (Zalewska 2008).

Pajdocentryzm ustępuje dziś miejsca podręcznikocentryzmowi. Stosowanie podręczników jako niepodważalnych i mających monopol na wiedzę źródeł informacji, nieumiejętność przygotowania i przeprowadzenia lekcji bez obecności „elementarza”, jest głęboko niepokojące. Coraz powszechniej uwidacznia się bezrefleksyjne wykorzystywanie pakietów edukacyjnych przez cechujących się woluntaryzmem dorosłych, bez poszanowania praw i możliwości dziecka, z lekceważeniem jego potrzeb.

Mało kto zastanawia się nad sensem i efektywnością takich działań, ich rzeczywistymi rezultatami, implikacjami zdecydowanie odbiegającymi od tego, co zostało pierwotnie założone. Jak się okazuje, podręcznik stworzony do poprawy rezultatów procesu kształcenia, przeobraził się w „pomoc” bezlitośnie wyznaczającą

1 Jak pisze J. Skrzypczak, podręczniki funkcjonują w edukacji od momentu, kiedy zaczęły funkcjonować najprostsze systemy dydaktyczne (2003).

2 https://podreczniki.men.gov.pl/wykaz_dopuszczone_lista5.php [otwarto: 29.05.2018].

rytm uczniowskiej pracy, determinującą każdy krok dziecka na zajęciach szkolnych, środek, którego nadużywanie doprowadza polską edukację do regresu.

W obliczu utrzymującej się popularności i stałej, ugruntowanej pozycji podręczników szkolnych, niepokojący jest fakt braku w polskim dyskursie naukowym aktualnych badań dotyczących jakości pakietów edukacyjnych, metod i form stosowanych przy ich wykorzystaniu, roli i miejsca „elementarzy” w procesie nauczania, konsekwencji codziennie uprawianej kartomanii. Brakuje również opracowań dotyczących całościowego spojrzenia na współczesny podręcznik do edukacji zintegrowanej. Zauważalny jest także niedostatek prac łączących podejście konwencjonalne i socjalizacyjne w analizie pakietów edukacyjnych. Autorzy publikacji zdają się ogniskować wokół jednego z obszarów. Analizując warstwę merytoryczno-dydaktyczną „elementarzy”, skupiają się głównie na ich funkcji informacyjnej, pomijając funkcję badawczą, kluczową z perspektywy założeń pedagogiki konstruktywistycznej.

Co więcej, w badaniach nad podręcznikiem niezmiernie rzadko uwzględnia się perspektywę uczniów, najważniejszych i bezpośrednich odbiorców „elementarzystycznych” treści. W Polsce, w przeciwieństwie do krajów zachodnich, „stłumiony głos dzieci” (Hardman 2001) jest marginalizowany, lub co gorsze, całkowicie ignorowany. W badaniach nad edukacją zwykle to nie uczniowie, lecz nauczyciele stanowią główny obiekt zainteresowań badaczy. Opinie dorosłych są jednak często deklaracjami dalekimi od stanu faktycznego. Tymczasem to właśnie uczniowie, codzienni użytkownicy podręcznikowych pakietów, są niezwykle wrażliwymi, refleksyjnymi i krytycznymi obserwatorami oraz aktywnymi uczestnikami szkolnej rzeczywistości. Stanowią oni potężne źródło wiedzy na temat mechanizmów działania polskiej edukacji. Mogą stać się istotnym katalizatorem zmian. Spojrzenie na podręcznik z perspektywy dorosłego i ucznia pozwala na zestawienie ze sobą dwóch dyskursów (podręcznikowego i dziecięcego).

Metodologia badań własnych

Opisywane przeze mnie badania są studium poświęconym analizom teoretycznym i empirycznym podręcznika do edukacji wczesnoszkolnej. Tematyka osadzona została między dwiema perspektywami, dorosłego – autora, wydawcy, nauczyciela i przewodnika w pracy z podręcznikiem i dziecka – jego codziennego odbiorcy.

Przedmiot badań stanowiła analiza konwencjonalna (merytoryczno-dydaktyczna) oraz socjalizacyjna (analityczno-dyskursywna) najczęściej wykorzystywanych podręczników zintegrowanych dla edukacji elementarnej pod kątem pełnionych przez nie funkcji³. Wyniki analiz pakietów edukacyjnych zostały pogłę-

3 Przedmiotem badania były trzy pakiety edukacyjne: *Nasz Elementarz XXI wieku*, Nowej Ery, *Tropiciele* WSiP oraz *Od A do Z*, Didasko, najpopularniejsze podręczniki w województwie mazowieckim w roku szkolnym 2013/2014. Wszystkie pakiety analizowane były całościowo.

bione o wypowiedzi trzecioklasistów dotyczące jakości, roli i miejsca podręcznika we współczesnej szkole oraz opis ich doświadczeń związanych z wykorzystaniem „elementarzy” na lekcjach.

Badania własne przeprowadzono przy zastosowaniu podejścia jakościowego. Wykorzystana została tu analiza dokumentów (metody nieinwazyjne) oraz zogniskowane wywiady grupowe (paradygmat interpretatywny). Badania partycypacyjne z udziałem trzecioklasistów pogłębione zostały egzemplifikacją wytworzonych w ich toku wytworów – samodzielnie zaprojektowanych przez uczniów zadań podręcznikowych.

W pracy poszukiwane były odpowiedzi na dwa główne pytania badawcze: Jakich umiejętności poznawczych i społecznych uczniów klas początkowych dotyczą zadania proponowane w wybranych podręcznikach do edukacji wczesnoszkolnej? Jak uczniowie klas trzecich postrzegają przydatność podręczników, wykorzystywanych na zajęciach w szkole? Odpowiedzi na pierwsze pytanie miała przynieść analiza podręcznikowych zadań. Spostrzeżenia uczniów na temat podręczników i sposobów pracy z nimi poszukiwane były w trakcie prowadzonych wśród trzecioklasistów zogniskowanych wywiadów grupowych.

Analiza podręczników dla edukacji wczesnoszkolnej

Przy losowaniu szkół podstawowych korzystano z wykazu placówek w województwie mazowieckim, zamieszczonym na stronie internetowej Mazowieckiego Kuratora Oświaty. Wylosowano 50 placówek posiadających oddziały edukacji wczesnoszkolnej. Na podstawie informacji pozyskanych ze szkół, stworzono listę najpopularniejszych podręczników w roku szkolnym 2013/2014.

Najczęściej używanym pakietem edukacyjnym w klasie pierwszej był *Elementarz XXI wieku*, wydawnictwa Nowa Era (15 na 50 wylosowanych szkół korzystało z tego pakietu w klasie pierwszej). Na drugim miejscu znalazł się tytuł *Tropiciele*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne (podręcznik wybierany w co piątej szkole – 10 na 50 szkół wybrało ten tytuł). Trzeci zanalizowany podręcznik, *Od A do Z*, wydawnictwa Didasko znalazł się wśród pakietów, które otrzymały średnią liczbę głosów. Podręcznik Joanny Białobrzeskiej okazał się jednak ciekawą propozycją, gdyż w przeciwieństwie do innych pakietów, powstał w małym wydawnictwie oraz wykorzystywany był w szkole istniejącej obok niego. Autorką podręcznika jest czynna nauczycielka. Mimo istotnych wyróżników tego tytułu, w potocznych opiniach pedagogów opisywany jest on jako trudny, wymagający zbyt dużej pracy ze strony nauczycieli.

Celem podjętych badań była analiza najczęściej wykorzystywanych pakietów edukacyjnych do kształcenia zintegrowanego z uwzględnieniem aspektu merytoryczno-dydaktycznego (podejście konwencjonalne) i analityczno-dyskursywnego (podejście socjalizacyjne).

Pierwsza, ugruntowana już perspektywa badań nad podręcznikiem, utożsamia „elementarz” z książką do nauki, ogniskując swoje analizy wokół jego funkcji dydaktycznych i oceny merytorycznej poprawności. Wśród badaczy wpisujących się w niniejsze podejście można wymienić: Tadeusza Parnowskiego, Wincentego Okonia, Czesława Maziarza, Józefa Skrzypczaka czy Kazimierza Sośnickiego. Druga z perspektyw identyfikuje podręcznik jako tekst kulturowy, podkreślając jego rolę w przekazie społecznych znaczeń i wartości oraz swoistego dziedzictwa kulturowego (Zalewska 2009).

Zanalizowano w trakcie badań podręczniki, potraktowane nie tylko jako środki dydaktyczne, lecz także teksty kulturowe i źródła wiedzy o świecie. Każdy pakiet edukacyjny został analizowany pod względem konwencjonalnym z mniejszym naciskiem na aspekt socjalizacyjny. O przesłankach stojących u podstaw takiej proporcji wspomniano powyżej.

Przedmiotem analizy uczyniono podręczniki, jak również wszystkie elementy wchodzące w skład zakupionych pakietów (czytanki, zeszyty ćwiczeń do edukacji językowej, matematycznej, muzycznej, plastycznej i komputerowej, zeszyty do kaligrafii, materiały dodatkowe). Wybrane do badań pakiety analizowane były mniej lub bardziej obszerne (od kilkunastu książeczek w przypadku *Elementarza XXI wieku* i *Od A do Z*) do kilkudziesięciu wchodzących w skład pakietu *Tropiciele*.

Pakiety edukacyjne analizowano całościowo (całe pakiety, a nie oddzielnie, każdy element zestawu). Uzasadnieniem takiego podejścia było założenie o zintegrowanym, interdyscyplinarnym, holistycznym charakterze zajęć w klasach I–III. Wszystkie tytuły analizowane były łącznie. Celem badań nie stanowiła bowiem recenzja najczęściej użytkowanych pakietów edukacyjnych, ale ukazanie mechanizmów stosowanych w podręcznikach dla dzieci w zakresie doboru treści, zidentyfikowanie dominującego w nich dyskursu edukacji wczesnoszkolnej.

Kryteria przyjęte w analizie pakietów edukacyjnych miały swoje źródło w opisanym w części teoretycznej typologii funkcji spełnianych przez podręczniki. Wyróżniono tu funkcję badawczą, praktyczno-transformacyjną, rozwojową (samokształceniową) oraz informacyjno-strukturyzacyjną (z zawierającą się w niej funkcją wychowawczo-społeczną).

Kolejność wymienionych funkcji jest nieprzypadkowa. Za priorytetową należy uznać dziś funkcję badawczą, powiązaną z szeroko pojętym konstruktywizmem w edukacji, aktywizacją uczniów, eksploracją, samodzielnym dochodzeniem do wiedzy. Praktyczne zastosowanie przyswojonych treści, możliwość ich modyfikacji, wpisuje się w praktyczno-transformacyjną funkcję pakietów, pozwala na bardziej trwałe opanowanie omawianych zagadnień. Z funkcją rozwojową i samokształceniową skorelowane jest samodoskonalenie, dostosowanie treści, metod i form do indywidualnego rozwoju, możliwości każdego ucznia, motywujące go do ciągłego pogłębiania wiedzy. Ostatnia z wymienionych, funkcja informacyjno-strukturyzacyjna, spełnia zdecydowanie drugorzędną rolę. Podręczniki bezpowrotnie utraciły dziś monopol na wiedzę, stając się tylko jednym z jej licznych źródeł.

Badawcza funkcja podręcznika prezentowana była w pakietach, w zadaniach, które inspirowały uczniów do prowadzenia działalności eksploracyjnej, doświadczeń, eksperymentów, samodzielnego poszukiwania informacji.

Uwzględnienie wiedzy osobistej dzieci w procesie nauczania, ich możliwości rozwojowych, wykorzystywanie metod i form zachęcających uczniów do samodzielnego zdobywania informacji, zastosowanie szeroko pojętej indywidualizacji, pozostawienie przestrzeni dla doskonalenia umiejętności, poszerzania wiedzy, to tylko niektóre przykłady odwołujące się do funkcji samokształceniowej w pakietach. W poniższej analizie nie wyszczególniono jej jako odrębnej kategorii, lecz wkomponowana została w funkcję badawczą.

W trakcie badań nad funkcją motywacyjno-rozwojową pakietów poszukiwano egzemplifikacji samorealizacji, budzenia w uczniach motywacji do nauki.

Informacyjno-strukturyzacyjna funkcja podręczników analizowana była z uwzględnieniem podziału na podejście merytoryczno-dydaktyczne oraz analityczno-dyskursywne. W badaniach nad konwencjonalną płaszczyzną podręczników próbowano poszukiwać odpowiedzi na następujące pytania: Czy pakiety edukacyjne realizują funkcję wiedzotwórczą? Czy prezentowane w nich treści spełniają kryterium aktualności i poprawności merytorycznej? Czy autorzy podręczników wystrzegali się błędów językowych? Czy pakiety przekazują informacje, które mogą zainteresować współczesnych uczniów, poszerzyć ich wiedzę i doskonalić umiejętności? Czy zawarte w podręcznikach treści prezentowane są w zróżnicowanej formie (rysunki, tabele, zdjęcia)? Czy treści są spójne i logicznie uporządkowane? Czy podręcznik spełnia kryterium integracji?

Przy analizie analityczno-dyskursywnego wymiaru funkcji informacyjnej zogniskowano się na społecznym, socjalizacyjnym potencjale podręczników, obrazie świata i relacji w nich prezentowanych.

Podsumowując, w analizie pakietów edukacyjnych przyjęta została poniższa kategoryzacja:

- funkcja badawczo-motywacyjna (z podziałem na pozytywne i negatywne przykłady jej realizacji w ramach edukacji językowej, matematycznej i przyrodniczej);
- funkcja informacyjno-strukturyzacyjna (z podziałem na podejście konwencjonalne – obszar tekstowy i pozatekstowy (przykłady pozytywne i negatywne) oraz podejście socjalizacyjne (przykłady pozytywne i negatywne).

Jak widać, w powyższej typologii skompilowano funkcję badawczą i motywacyjną. Zabieg ten spowodowany jest faktem występowania nielicznych przykładów funkcji motywacyjnej w analizowanych podręcznikach i trudnością w dychotomicznym oddzieleniu tej funkcji od funkcji badawczej. Zaprezentowana wyżej kategoryzacja nie uwzględnia również funkcji praktycznej (transformacyjnej), ze względu na brak jej realizacji w analizowanych pakietach. Pozostawienie uczniom możliwości zastosowania i modyfikacji wiedzy, doskonalenia umiejętności praktycznych nie występowało w podręcznikach w takim stopniu, aby możliwe było

zanalizowanie funkcji transformacyjnej w ramach odrębnej kategorii. Jej załączki, np. umożliwienie dzieciom samodzielnego projektowania gier dydaktycznych, co pojawiło się w jednym z pakietów, uznano więc za dogłębniejszą realizację funkcji badawczo-motywacyjnej.

Dokonanie w ramach funkcji badawczo-motywacyjnej podziału na edukację językową, matematyczną i przyrodniczą miało u podstaw uporządkowanie analizy. Wyszczególnienie tych trzech obszarów pozwoliło dokładniej zidentyfikować kierunki myślenia autorów podręczników, odpowiedzieć na pytanie, czy ogniskując się wokół jednych umiejętności, twórcy pakietów nie zignorowali kształtowania innych.

W analizie funkcji informacyjnej kryterium podziału było inne. Niezwykle skomplikowane byłoby tu wprowadzenie dodatkowego, wewnętrznego podziału na oddzielne obszary edukacyjne. Zabieg ten mógłby zaburzyć jasność wyводу. Przy analizie tej funkcji również pojawiły się wątki językowe, matematyczne i przyrodnicze, ale zgodnie z zintegrowaną formą pakietów edukacyjnych do klas I–III, były omawiane łącznie.

Zogniskowane wywiady grupowe z udziałem trzecioklasistów

Analiza treści podręczników została zestawiona ze spostrzeżeniami uczniów klas trzecich na temat użytkowanych pakietów. Uczestnikami badań, zogniskowanych wywiadów grupowych, byli uczniowie edukacji wczesnoszkolnej, wybrani zgodnie z dwoma kryteriami selekcyjnymi. Zgodnie z podstawowym kryterium demograficznym, w badaniach brali udział trzecioklasiści z woj. mazowieckiego. Kryterium wynikającym z celu badania było użytkowanie przez dzieci podręczników zanalizowanych w pierwszej części badawczej pracy.

Badaniem objęto 12 szkół z województwa mazowieckiego. Wybór placówek, mimo uprzednich założeń o doborze mieszanym, ostatecznie był wyborem celowym. Ze względu na ogromne trudności z pozyskaniem danych o szkołach biorących udział w Ogólnopolskim Badaniu Umiejętności Trzecioklasistów OBUT 2013 oraz brak otwartości na badania wśród placówek wykorzystujących ww. pakiety, ostatecznie dokonano wyboru spośród szkół, które wyraziły zgodę na udział w wywiadach. Placówki te zostały wybrane z wykazu szkół podstawowych w województwie mazowieckim, zamieszczonym na stronie internetowej Mazowieckiego Kuratora Oświaty. Decyzje na badania wyrażali nie tylko dyrektorzy i nauczyciele, lecz także rodzice. Mimo wcześniejszej aprobaty organów prowadzących szkołę w niektórych klasach badania nie doszły do skutku ze względu na brak akceptacji idei wśród rodziców. W innych, ze względu na ten sam czynnik decydujący, tylko niektóre dzieci zostały objęte badaniem.

Ostatecznie, badane klasy trzecie uczestniczące w wywiadach liczyły od 20 do 24 osób. Łącznie przeprowadzono 36 zogniskowanych wywiadów grupowych wśród 264 uczniów z 12 klas trzecich. Każda klasa została podzielona na trzy

grupy, które kolejno brały udział w badaniach. Zgodnie z założeniami badań *focus group*, w jednej sesji uczestniczyło maksymalnie osiem osób. Wywiady prowadzone w charakterze otwartych rozmów z uczniami trwały średnio około 30 minut. Przeprowadzono je za zgodą nauczycieli prowadzonych klas, ale bez ich obecności.

Podstawowym założeniem badań było uzyskanie wypowiedzi trzecioklasistów na temat podręczników szkolnych, z których korzystają na lekcjach. Ta część pracy służyła odnalezieniu odpowiedzi na następujące problemy badawcze: Co sądzą uczniowie na temat przydatności podręcznika w uczeniu się? Jakie treści zawarte w podręcznikach są dla nich szczególnie interesujące? Jakie powinny zostać usunięte z pakietów?

Ostatnią częścią badań przeprowadzanych wśród trzecioklasistów była analiza zadań podręcznikowych samodzielnie zaprojektowanych przez uczniów. Strony z podręcznika konstruowane były przez dzieci w dwu- lub trzyosobowych zespołach. Uczniowie losowali wiodącą tematykę zadań z puli edukacji językowej, matematycznej i przyrodniczej. Łącznie powstały 132 prace. Uczniowskie wytwory nie były analizowane jako przedmiot badań. Traktowane były raczej jako egzemplifikacje dziecięcych wypowiedzi. Zestawione zostały z zadaniami proponowanymi przez autorów podręczników.

Podsumowanie wyników badań własnych

Podsumowując analizę wybranych do badań podręczników, należy wspomnieć, że niemożliwe jest ocenienie pakietów w sposób jednoznaczny. W każdym podręczniku odnaleźć było można dobre rozwiązania metodyczne, zadania prorozwojowe, jak i te o silnym wydźwięku pejoratywnym. Wśród pozytywnych przykładów odnaleziono zadania dywergencyjne, kreatywne, nawiązujące do wiedzy osobistej i możliwości dzieci w wieku wczesnoszkolnym, inspirujące do eksploracji, samodzielnych poszukiwań, warte uwagi, mogące stać się inspiracją dla innych autorów podręczników, wydawców, nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. W każdym podręczniku dało się jednak z powodzeniem wskazać na szereg zadań ograniczających potencjał uczniów, blokujących ich możliwości i motywację do nauki. Są to zadania niezrozumiałe, bezcelowe, bezsensowne, schematyczne, z poważnymi błędami językowymi, które jak najszybciej powinny zostać usunięte z pakietów.

Dość poważnym zarzutem kierowanym do autorów analizowanych podręczników jest brak realizacji funkcji praktycznej (transformacyjnej). Pojedyncze egzemplifikacje tej funkcji, uwidaczniające się w zadaniach odwołujących się do możliwości zastosowania i modyfikacji wiedzy w praktyce, nie występowały na tyle często, żeby mogły zostać opisane w ramach oddzielnej kategorii. Zignorowanie funkcji transformacyjnej, przy jednoczesnych zaniedbaniach w realizacji funkcji badawczo-motywacyjnej (liczne negatywne przykłady), może wskazywać na transmisyjne założenia stojące u podstaw koncepcji pakietów edukacyjnych. Charakter zadań w podręczniku, ich rodzaj, stopień trudności, może świadczyć również

o stosunku autorów do uczniów i ich wyobrażeniu o kondycji adresatów. Analizując współczesne podręczniki, można stwierdzić, że nie uwzględniają one doświadczeń, zainteresowań oraz szerokiej wiedzy i umiejętności dzieci. Autorzy edukacyjnych pakietów niejako cofają się w czasie, proponując dzieciom ofertę niedostosowaną do nowych i permanentnie zmieniających się pod wpływem transformacji cywilizacyjnych, społecznych i kulturowych potrzeb i możliwości współczesnego ucznia edukacji wczesnoszkolnej.

Zlekceważenie roli zadań problemowych, dywergencyjnych, twórczych, inspirowanych aktywnością własną uczniów, samodzielnej eksploracji, oddolne konstruowanie wiedzy, to wszystko pozwala z dużą dozą pewności określić pakiety jako dalekie od idei konstruktywizmu. Przyjęte założenie zdradza także zbyt duża rola funkcji informacyjnej pakietów, odbywająca się kosztem realizacji funkcji badawczej. Traktowanie podręcznika jako mającego monopol na wiedzę, nadużywanie stereotypów, uciekanie się do przemocy symbolicznej, narzucanie wizji świata autora, to tylko niektóre przykłady mogące potwierdzić ww. tezę. Ograniczony zakres realizacji funkcji motywacyjno-rozwojowej, brak dostosowania zadań do sfery najbliższego rozwoju uczniów, swoista infantylizacja, zignorowanie osobistych doświadczeń odbiorców podręcznikowych treści, zdecydowanie obniża jakość całego pakietu, wpływając negatywnie na jego ocenę i niższą wartość dydaktyczną.

Analiza podręcznikowych zadań została skonfrontowana z niezwykle krytycznymi spostrzeżeniami trzecioklasistów. Uczniowie dostrzegają wiele mankamentów funkcjonowania polskiej szkoły, proponują swoją własną wizję organizacji procesu nauczania. Cechują się rozległą wiedzą na temat mechanizmów uczenia się, dydaktyki, dojrzałą refleksją w dziedzinie edukacji i kreatywnością w propozycjach jej modyfikacji. Są baczniymi obserwatorami, ale przede wszystkim uczestnikami praktyki edukacyjnej i najlepszymi jej recenzentami.

Uczniowie jako codzienni użytkownicy pakietów edukacyjnych zdają się w swoich wypowiedziach apelować do nauczycieli, twórców podręczników i materiałów edukacyjnych o dostrzeżenie ich rozwojowego potencjału, poznawczych możliwości, faktu, że ich wiedza o świecie zdobywana jest dziś z różnych źródeł (głównie pozapodręcznikowych). Domagają się wdrożenia zasad nowoczesnego kształcenia i odejścia od archaicznych metod nauczania.

W dobie fetyszyzacji podręcznika, królującej kartomanii uczniowie chcą pracy zindywidualizowanej, we własnym tempie i na zróżnicowanym poziomie. Apelują o odinfantyilizowanie szkoły, rezygnację z powielającego się, niedostosowanego do ich potrzeb, łamiącego zasadę stopniowania trudności (przystępności) materiału.

To, co podkreślają badacze wczesnej edukacji i uczniowie, a ignorują nauczyciele, autorzy podręczników i wydawcy, to także nacisk na przestrzeganie zasady świadomego i aktywnego udziału w procesie nauczania i uczenia się. Trzecioklasiści chcą znać cel podejmowanych w szkole działań. Pragną samodzielności, przejęcia

odpowiedzialności za ich własną pracę. Chcą aktywnie konstruować wiedzę na bazie eksperymentów i obserwacji, oddolnych poszukiwań. Odrzucają wszelkie ograniczenia w edukacji. Pragną zadań dywergencyjnych, twórczych, odejścia od narzucania jednej strategii rozwiązania zadania, algorytmizacji. Chcą współdecydować o doborze materiałów, z których nabywają wiedzę, tworzyć zadania dla siebie nawzajem, uczyć się w zespołach, pracować na wspólny cel.

Uczniowie silnie krytykują nadmierne przywiązanie nauczycieli do realizacji podręcznikowych treści. Kult pakietów edukacyjnych zdaje się stać u źródła braku realizacji w edukacji wczesnoszkolnej takich aktywności, jak plastyka, muzyka czy zajęcia wychowania fizycznego.

W ramach pogłębienia trzecioklasiści optują za pracą z materiałem pozapodręcznikowym, wykorzystywaniem innych, tradycyjnych, jak i multimedialnych środków dydaktycznych na lekcjach. Apelują o naukę na konkrety, manipulowanie realnymi przedmiotami. Chcą poznawać przyrodę na żywo, w najbliższym środowisku naturalnym. Pragną uwolnienia edukacji z murów budynku szkolnego, otwarcia na środowisko lokalne. Uważają, że wiedzę można zdobywać wszędzie. Odrzucają werbalizm jako metodę nieskuteczną, sprzeczną ze współczesnym myśleniem o efektywności edukacji.

Postulując realizację zasady powiązania teorii z praktyką, uczniowie są przeciwni edukacji oderwanej od życia. Chcą uwzględnienia ich wiedzy osobistej, doświadczeń, zainteresowań. Pragną wiedzy skontekstualizowanej, pragmatycznej, możliwej do wykorzystania w życiu codziennym.

Uczniowie apelują także o integrację treści (uwzględnienie zasady systematyczności), powiązanie materiału w logiczną całość. Chcą widzieć zależności między wprowadzanymi treściami. Proponują usunięcie kilkunastu zeszytów z pakietów i zastąpienie ich jednym, interdyscyplinarnym podręcznikiem, spajającym treści.

Na koniec warto dodać, że postulaty i propozycje dotyczące przeobrażeń polskiej szkoły wystosowane przez trzecioklasistów są zgodne ze współczesną wiedzą na temat edukacji dzieci w wieku wczesnoszkolnym oraz wynikami badań i analiz prowadzonych przez wielu pedagogów i psychologów zajmujących się procesami nauczania i uczenia się w klasach I–III (Ewa Filipiak, Dorota Klus-Stańska, Marzenna Nowicka, Monika Wiśniewska-Kin, Ewa Zalewska, Małgorzata Żytko). Badani uczniowie zdają się potwierdzać wyniki badań PIRLS i OBUT, wskazujące na królujący w polskiej szkole encyklopedyzm, bierne odtwarzanie wiedzy, promowanie niezaktualizowanych, niedostosowanych do możliwości dzieci informacji, brak kreatywności, nauki argumentacji, wyrażania i obrony własnego zdania, konstruktywnej krytyki. Codzienna rzeczywistość ucznia wczesnej edukacji sprządzana jest do pracy z podręcznikiem, zeszytami ćwiczeń i wyborami tekstów. Niezwykle rzadko sięga się do źródeł internetowych, książek dla dzieci i czasopism dziecięcych (Kwiatkowska 2011).

Wnioski i rekomendacje

Dzisiejsza edukacja z podręcznikiem na piedestale bliska jest ponownie ideologiom didaskalocentrycznym. Za pozornym konstruktywistycznym założeniem stojącym u podstaw podręcznika stoi jego czysto transmisyjna realizacja. Aktywność uczniów i samodzielność myślenia nauczyciela zostają poważnie ograniczone.

Jak wynika z wniosków z badań, podręcznik staje się tym, co pogłębia przepaść między światem dziecka i światem dorosłego, zabija motywację do nauki, blokuje twórcze działanie. Panujący ogólnie „podręcznikocentryzm” zdaje się być podstawowym źródłem problemów polskiej edukacji.

Zestawienie dyskursu podręcznikowego z dyskursem uczniowskim, perspektywy dorosłego z perspektywą ucznia, wypada na niekorzyść tych pierwszych. Autorzy i wydawcy podręczników, nauczyciele, działacze administracji oświatowej zdają się ignorować ogromny potencjał dziecka, nie posiadać wiedzy ani świadomości dotyczącej możliwości dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Polska szkoła wlecze się dziś za rozwojem ucznia.

U podstaw tworzenia pakietów edukacyjnych leżeć muszą wyniki współczesnych badań z zakresu psychologii uczenia się, psychologii percepcji oraz pedagogiki, specyfiki i potrzeb dzieci, sposobów stymulowania i akceleracji ich rozwoju (Brzezińska 1976).

Materiały edukacyjne powinny być tworzone w zespołach specjalistów rozumiejących specyfikę pracy w klasach I–III, posiadających wiedzę w zakresie psychologii rozwojowej najmłodszych. Wydawnictwa podręcznikowe powinny wspomagać wiedzę autorów o kondycji współczesnych dzieci, inicjować i umożliwiać bezpośrednie kontakty z uczniami (Filipowicz 1976).

Właściwości rozwojowe uczniów, ich możliwości oraz cele kształcenia powinny stać się podstawą do aktualizacji funkcji dydaktycznych współczesnych podręczników. Konieczność przygotowania uczniów do kształcenia przez całe życie, edukacji ustawicznej, pociąga za sobą nobilitację funkcji badawczej pakietów i swoistą detronizację funkcji informacyjnej. Współczesny „elementarz” powinien ograniczać się do prezentacji jedynie niezbędnych treści, pozostawiając uczniom pole na samodzielne poszukiwania informacji w innych środkach dydaktycznych, z uwzględnieniem najnowocześniejszych pomocy multimedialnych. Autorzy podręczników winni zaś zogniskować się wokół zadań aktywizujących, problemowych, dywergencyjnych, twórczych i kreatywnych. Doskonalenie programów nauczania powinna wspierać zasada „od programu do podręcznika”.

Proces kształcenia w klasach początkowych musi być oparty na rzetelnej diagnozie praktyki edukacyjnej, wynikach praktycznych i teoretycznych analiz badawczych, także zagranicznych. Doskonalenie jakości kształcenia to także doskonalenie stojącego ciągle w jego centrum podręcznika szkolnego. W procesie jego konstruowania obligatoryjne staje się dziś budowanie, tzw. kolektywów autorских, składających się z ekspertów w danej dziedzinie, dydaktyków, metodyków,

psychologów, typografików, higienistów, nauczycieli, praktyków (Łoziński 1977) oraz uczniów. Włączanie dzieci w dyskusje, projekty, konferencje, seminaria i badania naukowe zdaje się podstawowym środkiem do pełnego poznania ich potrzeb i opinii. Te znowu mogą stanowić istotne źródło pozytywnych zmian w edukacji.

Wiedza na temat prawidłowości rozwojowych, sposobów nauczania i uczenia się dzieci w wieku wczesnoszkolnym nie gwarantuje jednak sukcesu w edukacji najmłodszych. Żeby dziecko mogło spożytkować wszystkie szanse rozwojowe, żeby edukacja stała się czynnikiem wczesnego wspomagania rozwoju, niezbędna jest indywidualizacja. Każdy uczeń, niezależnie od prawidłowości rozwojowych, rozwija się w niepowtarzalny i tylko sobie właściwy sposób (Brzezińska 2003). „Szkolne programy i podręczniki mogą być różne i równie dobre przy tym, ale też wcale niekoniecznie równie dobre lub nie dla każdego dobre i nie w każdym czasie dobre” (Kłakówna 2014, s. 265).

Standaryzacja, uniformizacja, unifikacja, infantylne metody nauczania, ogłupiające i niespełniające kryterium wiedzotwórczości treści w pakietach, zamknięcie na poznanie sposobów myślenia dzieci mogą implikować poważne konsekwencje. Uczniowie stopniowo tracą motywację do uczenia się, zainteresowanie szkołą. Jednoznacznie stwierdzają, że świat pozaszkolny jawi się im jako znacznie ciekawszy i intrygujący. Nie rozumieją, dlaczego szkoła jest miejscem, gdzie lekceważy się ich potrzeby i zainteresowania.

Niezbędne są nie tylko zmiany w sposobie tworzenia podręcznikowych treści, zawartości samych pakietów, lecz także przeobrażenia w światopoglądzie dyrektorów, nauczycieli, rodziców i wszystkich odpowiedzialnych za kształt szkolnictwa w Polsce, w zakresie roli i miejsca podręcznika w edukacji. Większość dzisiejszych pedagogów nie tyle nie chce, ile nie potrafi korzystać z „elementarzy” w sposób refleksyjny i selektywny. Czyniąc z nich centrum nauczania, ślepo podążają oni za podręcznikocentryzmem, osiągając rezultaty odwrotne od zamierzonych.

Porzucenie kartomanii, odrzucenie kultu podręcznikowych pakietów na rzecz wspierania nauczycielskiej i uczniowskiej autonomii, możliwości dokonywania samodzielnych wyborów dotyczących metod, form i środków dydaktycznych, to wszystko zdaje się być istotnym krokiem w kierunku wzrostu efektywności polskiej edukacji. Niewątpliwie konieczna staje się też pedagogizacja nauczycieli i rodziców w zakresie konsekwencji nadużywania kartomanii, przedstawienie alternatywnych dróg działania i pomoc we wdrażaniu nowych rozwiązań metodycznych.

Przedstawione w artykule analizy mogą okazać się przydatne w recenzji jakościowej tworzonych i wykorzystywanych materiałów dydaktycznych. Autorefleksji powinni dokonać tu jednak nie tylko autorzy i wydawcy podręczników, lecz także nauczyciele pracujący z podręcznikiem w sposób odtwórczy i bezrefleksyjny. Zaprezentowane w pracy spostrzeżenia i rozwiązania, mogą zostać wprowadzone do szkół, stając się załącznikiem konstruktywnych zmian w edukacji.

Jaka będzie przyszłość podręczników? Czy nie zmierzamy do etapu, kiedy zostaną one całkowicie wyparte przez inne źródła wiedzy? Czy taka sytuacja

przyniesie pozytywne rezultaty edukacyjne, zmniejszy dystans między światem szkolnym a codzienną rzeczywistością uczniów, pozwoli dzieciom na samodzielne i aktywne zdobywanie wiedzy? Wyniki badań przeprowadzonych wśród uczniów mogą prognozować pozytywne odpowiedzi na postawione wyżej pytania.

Bibliografia

- Brzezińska A. I. (1976). *Metodologiczne problemy badań nad elementarzem*. „Studia Pedagogiczne”, 36.
- Chomczyńska-Rubacha M. (2011). *Wstęp*. W: Chomczyńska-Rubacha M. (red.). *Podręczniki i poradniki. Konteksty, dyskursy, perspektywy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Drost M. (2000). *Konkurencyjność podręczników w kształceniu wczesnoszkolnym*. W: Puślecki W., *Kształcenie wczesnoszkolne na przełomie tysiącleci*. Warszawa: Polska Akademia Nauk. Komitet Nauk Pedagogicznych, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”.
- Hardman C. (2001). *Can there be an anthropology of children?* „Journal of the Anthropological Society of Oxford”, 4 (1).
- Kłakówna Z. (2014). *Jakość i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989–2013)*. Kraków: Universitas.
- Kwiatkowska W. (2011). *Perspektywy wykorzystania podręcznika elektronicznego*. W: Chomczyńska-Rubacha M. *Podręczniki i poradniki: konteksty, dyskursy, perspektywy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łoziński J. (1977). *Rola wydawcy w kształtowaniu i doskonaleniu koncepcji książek szkolnych*. W: Filipowicz F. (red.). *O nowoczesną koncepcję książki dla ucznia i nauczyciela*. Warszawa: WSiP.
- Skrzypczak J. (2003). *Podręcznik szkolny. Wymagania, ocena, rozbudowa, metodyka stosowania*. Poznań: eMPi2.
- Wiśniewska-Kin M. (2013). *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Zalewska E. (2009). *Programy kształcenia i podręczniki szkolne w edukacji początkowej jako „wybór z kultury”*. W: Klus-Stańska D., Szczepka-Pustkowska M. (red.). *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Zbróg Z. (2005). *Wybrane założenia „Podstawy programowej a praktyka szkolna”*. W: Ratajka Z. (red.). *Uczeń we współczesnej szkole. Problemy reformy edukacji wczesnoszkolnej*. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Zimny Z. (red.). (1995). *Pomiar dydaktyczny jako instrument doskonalenia procesu kształcenia (na przykładzie nauczania początkowego matematyki)*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- https://podreczniki.men.gov.pl/wykaz_dopuszczone_lista5.php [otwarto: 29.05.2018].

INTEGRATED TEXTBOOKS IN EARLY SCHOOL EDUCATION – AUTHORS’ VIEW VERSUS STUDENTS’ VIEW

Abstract: In this article the reader will be familiarized with my own research results concentrated around the substantive-didactic and analytic-discursive approach in the early school education debate about textbooks. Qualitative data was gathered through the educational packets analysis and focus interviews with third-graders, enriched with the sample of their own work made during the interviews - textbook tasks designed by them. This article is seeking answers for the following research questions: Which cognitive and social abilities of the students are addressed by the tasks proposed in the selected early school education textbooks? What are the third-graders’ opinions on the textbooks used in classes?

The comparison of the textbook discourse with the students’ discourse favors the latter one. Behind a seemingly constructivist assumption, lying on the basis of the textbook, stands its exclusively transmittal form and realization. Children’s opinions on textbooks tasks and ways of working with the educational packets are also very negative. As it has been concluded in the research, the textbooks start to widen the gap between the world of a child and the world of an adult, kill motivation to study and block creative actions.

Keywords: elementary education textbook, enculturation and conventional analysis of a textbook children’s discourse, adults’ discourse, participation research with children.

Aleksandra Szyller – doktor nauk społecznych w dziedzinie pedagogiki, asystent w Zakładzie Wczesnej Edukacji i Kształcenia Nauczycieli w Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Koordynatorka praktyk przedszkolnych i wczesnoszkolnych. Opiekunka Koła Naukowego Wczesnej Edukacji WPUW. Prowadząca szkolenia dla nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Autorka książek, artykułów dotyczących edukacji początkowej, materiałów dydaktycznych dla nauczycieli, podręczników dla dzieci. Nauczyciel, wychowawca w szkole podstawowej. Adres do korespondencji: ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa. Adres e-mailowy: szyllerola@gmail.com.

MARTA KRASUSKA-BETIUK

Wydział Nauk Pedagogicznych

Akademia Pedagogiki Specjalnej

im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-8743-1481>

Forum Pedagogiczne
2018/2

Wpłynęło: 21.04.2018

Zatwierdzono do druku: 26.09.2018

DOI: 10.21697/fp.2018.2.06

SZKOLNA NAUKA CZYTANIA I PISANIA Z WYKORZYSTANIEM WYBRANYCH ELEMENTARZY – REFLEKSJE METODYCZNE

Streszczenie: Tekst dotyczy nauki czytania i pisania na początkowym etapie nauczania szkolnego oraz roli elementarzy w procesie alfabetyzacji dziecka. Artykuł ma charakter przeglądowy. W części pierwszej wskazano psycholingwistyczne podstawy czytania i pisania oraz różnice między systemami językowymi, warunkujące zastosowanie określonych metod nauki czytania i pisania. Opisano strukturę, funkcję i metodyczne aspekty pracy z elementarzem, który potraktowany został jako efektywna pomoc dydaktyczna i skuteczna forma inicjacji dziecka w świat pisma. W części drugiej scharakteryzowano wybrane elementarze oraz proponowane przez ich autorów koncepcje nauki czytania i pisania. Do analizy elementarzy zastosowano podejście tradycyjne – dydaktyczne i nieoceniające. Na koniec wskazano przykłady współczesnych elementarzy polskich, niemieckich i jeden rosyjski. Kryterium ich doboru był długoletni okres wykorzystywania (blisko pół wieku) w pierwszych latach nauki szkolnej oraz dominacja metod analityczno-syntetycznych w nauczaniu czytania i pisania.

Słowa kluczowe: wczesna alfabetyzacja, czytanie i pisanie, współczesne elementarze.

Wprowadzenie

Na świecie i w Polsce badania w polu *literacy* prowadzone są w ramach różnych dyscyplin naukowych. Eksperti UNESCO w ostatnio wydanych raportach – *Education for All. Literacy for life. Global Monitoring Reports* (2005) i *Reading the past, writing the future: Fifty years of promoting literacy* (2017) – przyjęli szerokie rozumienie umiejętności czytania i pisania, obejmujące: zdolność rozpoznawania, rozumienia, interpretowania, tworzenia, komunikowania się i liczenia, przy użyciu materiałów drukowanych i pisemnych, związanych z różnymi kontekstami i mediami. Umiejętność czytania i pisania stanowi centralny element badań nad *mother*

tongue, gdzie *elary literacy* analizuje się w aspekcie porównawczym i w kontekście interkulturowym¹.

W polskim piśmiennictwie gotowość do czytania w aspekcie rozwoju metajęzykowego prześledziła Grażyna Krasowicz-Kupis (1999). Krystyna Sochacka z kolei (2004) przedstawiła szczegółowy przegląd rozwojowych modeli czytania i wyniki badań własnych nad strategiami czytania stosowanymi przez dzieci w początkowym okresie nauki. Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania wnikliwie opisała Elżbieta Awramiuk (2006). Kompleksowe opracowanie empiryczne dotyczące metod czytania i pisania w przedszkolu i osiągnięć sześciolatków w tym zakresie wyszło spod pióra Elżbiety Jaszczyszyn (2010). Cenne są w tym zakresie także wyniki badań dotyczących związków między elementarzną nauką czytania i pisania a osiągnięciami uczniów Anny Jurek (2012). Na początku opracowania zostaną przedstawione najistotniejsze lingwistyczne determinanty procesu nabywania umiejętności czytania i pisania. W drugiej części tekstu zaprezentowano wybrane elementarze krajowe i stosowane przez naszych najbliższych sąsiadów. Pierwsza książka, podręcznik do nauki czytania i pisania dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym, ogniskuje i w dużym stopniu wyznacza tok pracy dydaktycznej, szczególnie w pierwszych latach instytucjonalnej nauki czytania, która w różnych krajach rozpoczyna się w różnym wieku. W refleksji nad podręcznikami widoczne są dwa podejścia. Pierwsze, typowe dla bardziej tradycyjnych podejść, skupia się na nieoceniającym wskazywaniu roli, funkcji i cech „typowego” (egzemplarycznego) podręcznika; drugie – na ich krytycznej analizie, jako tekstu kulturowego, dokonywanej z różnych perspektyw teoretycznych i normatywnych (Kostouli 2002; Uszyńska-Jarmoc, Żak 2013; Klus-Stańska 2014; Tainio, Winkler 2014).

Modele opanowywania umiejętności czytania

Teorie wyjaśniające proces nabywania umiejętności czytania konstruowano na bazie odkryć psychologii poznawczej i lingwistyki. W efekcie powstały rozwojowe modele czytania, przedstawiające ten złożony proces w postaci sekwencyjnie następujących po sobie stadiów oraz modele konekcyjnych, odnoszące się do systemu przetwarzania informacji przez umysł ludzki (Sochacka 2004, s. 83). Kierunek rozwoju zdolności fonologicznych ma charakter uniwersalny w ramach różnych języków europejskich, a przebieg procesu przyswajania dekodowania jest podobny. W większości znanych koncepcji dominuje pogląd, iż opanowywanie

1 Badania te rozwijają się niezwykle intensywnie od lat, nieocenionym źródłem wiedzy, raportów badawczych są centra badawcze i stowarzyszenia, wśród nich zawiązane w 1994 roku *International Association for the Improvement of Mother Tongue Education* (IAIMTE), którego celem jest inicjowanie międzynarodowej współpracy specjalistów w dziedzinie uczenia się i nauczania języka ojczystego i upowszechnianie wyników badań na łamach m.in. czasopisma *L1 Educational Studies in Language and Literature*.

czytania przechodzi przez fazę wzrokową (rozpoznawanie wzrokowe elementów tekstu) do językowej, w której odkrywany jest związek fonem–grafem (głoska–litera). Warto krótko wspomnieć o najbardziej znanych modelach.

I tak oto G. Marsh, M. Freidman, U. Welch i P. Desbergo (1983) opisali przebieg nabywania umiejętności czytania w języku angielskim (Sochacka 2004). W trakcie dwóch pierwszych stadiów dzieci korzystają ze strategii leksykalnych (całościowych) opartych na pamięciowym uczeniu się przy użyciu bezpośredniej drogi wzrokowej. W dwóch następnych etapach posługują się strategiami subleksykalnymi (analitycznymi), poprzez dźwięk docierają do znaczenia wyrazów, dokonując zamiany liter na głoski, a następnie syntezy głosek w formę wyrazu. Etapy te wymagają opanowania sprawności fonologicznych.

Uta Frith (1985) opracowała uniwersalny trójfazowy model rozwoju umiejętności czytania dzieci w wieku od sześciu do dziewięciu lat, który uznawany był za charakterystyczny dla przebiegu rozwoju czytania w różnych systemach językowych, i jako taki przyjmowany jest za obowiązujący również w innych krajach. Badaczka dowiodła, że dziecko w opanowaniu umiejętności czytania i pisania przechodzi kolejno przez fazę logograficzną (wyrazy – logogramy są rozpoznawane wzrokowo jako całość na podstawie ich wyglądu, bez zwracania uwagi na poszczególne litery), alfabetyczną (dziecko ma świadomość podziału słowa na fonemy) i ortograficzną (sprawne dekodowanie brzmieniowe fonemów). W każdej z tych faz można wyróżnić kolejne kroki. Powszechnie przyjęty na świecie model Uty Frith w przypadku dzieci polskich nie przebiega przez fazę logograficzną. Czytanie nie ma też charakteru wzrokowego, a najsilniejszymi predyktorami czytania są umiejętności o charakterze metajęzykowym, zwłaszcza umiejętność operowania cząstkami fonologicznymi.

Znany jest model opanowywania czytania według Johna L. Kirby'ego (1990), który w rozwoju sprawności czytania wyróżnia trzy fazy: globalną – poprzedzającą właściwe czytanie, gdy czytający rozpatruje tekst jako całość i nie rozpoznaje nieznanymi słów; analityczną – w tej fazie dziecko „łamie kod”, czyli zaczyna dzielić wyrazy na części składowe, wiążąc dźwięki z symbolami wizualnymi; syntetyczną, reprezentującą sprawne czytanie, w którym czytający łączy ukierunkowanie na treść z analityczną zdolnością do szybkiego i precyzyjnego rozpoznawania wyrazu (Krasowicz-Kupis 1999, s. 10).

Neuropsychologiczna koncepcja zmiennego zaangażowania półkul mózgowych w procesie opanowywania czytania D. Bakker (1990, 1998) wiąże proces nauki czytania z lateralizacją funkcji poznawczych. Problemem przyczynowości w nauce czytania zajmowali się P. Bryant i U. Goswami (1990). Zaproponowali przyczynową teorię czytania, koncentrując się na określaniu czynników warunkujących postęp w nauce czytania (Sochacka 2004, s. 97). Podstawę umiejętności czytania i pisania stanowi świadomość struktur językowych. Rozwój świadomości językowej postępuje w kierunku od zdolności wyodrębniania jednostek większych ku coraz mniejszym, a więc najwcześniej dzieci potrafią wyodrębnić wyrazy, następnie

aliteracje i rymy, a na końcu, już jako efekt nauczania, poszczególne fonemy. Autorzy sugerowali, że taki kierunek rozwoju może być uniwersalny dla różnych języków. Pośród modeli konekcjonistycznych na uwagę zasługuje model podwójnej podstawy według P. Seymoura (1999), uwzględniający procesy poznawcze zaangażowane we wczesnym okresie nauki czytania. Koncepcja ta łączy w sobie opisywane wcześniej modele (poznawcze, rozwojowe, przyczynowe, stadialne)².

Przygotowanie do czytania i pisania

Okres przygotowawczy zaczyna się na długo przed rozpoczęciem formalnej nauki czytania i pisania. To czas wyrabiania gotowości do nauki tych umiejętności, co jest przedmiotem oddzielnych badań empirycznych i rozwiązań praktycznych. W nurcie badań psychologicznych wskazuje się na wielofunkcyjność właściwości czytania. Zdaniem Eve Malmquist, „psychologiczny proces czytania obejmuje wszystko, co dzieje się od chwili, gdy zaczynamy reagować na bodźce wizualne, wywoływane napisanymi lub wydrukowanymi wyrazami, aż do produktu czytania [...] – odpowiedzi czytającego na te bodźce w postaci myśli, reakcji uczniów, mówionych lub napisanych słów” (Malmquist 1982, s. 19). Anna Brzezińska zdefiniowała gotowość do nauki czytania i pisania jako „stan w rozwoju dziecka będący rezultatem dojrzewania oraz dotychczasowego treningu wychowawczego przede wszystkim na terenie rodziny, który czyni je wrażliwym na znaki, ich istotę i znaczenie w procesie komunikowania się ludzi, a jednocześnie gotowym do odnoszenia korzyści ze wskazówek otoczenia dotyczących opanowania umiejętności czytania i pisania” (Brzezińska 1987, s. 43–44).

Złożoność procesów czytania i pisania każe uznać iż, stanowią je: 1. czynność językowa (formę komunikacji opartą na języku); 2. czynność metajęzykowa, oparta na: świadomości pisma, głównie relacji druk–słowo, świadomości relacji głoska–litera, świadomości środków językowych użytych do formowania wypowiedzi i ich kontroli; 3. czynność metapoznawcza, wymagająca świadomej kontroli procesów poznawczych zaangażowanych w czytanie, a dokładniej rozumienia tekstu; 4. czynność pragmatyczna i metapragmatyczna, wymagająca umiejętności celowego posługiwania się tekstami pisanimi i kontroli ich zastosowań z punktu widzenia celów osobistych i ponadindywidualnych. W celu stworzenia podstaw nauki czytania rozwija się początkową umiejętność czytania u dzieci poprzez różne działania, które w istocie nie wymagają faktycznego dekodowania tekstów pisanych. Elementem tych przygotowań jest zwiększenie świadomości fonologicznej (umiejętności dzielenia języka mówionego na jednostki dźwiękowe – sylaby i fonemy). Inny ważny

2 Modele czytania z podziałem na stadia spotykają się często z krytyką, gdyż indywidualne różnice sprawiają, że każde dziecko dobiera sobie strategię bardziej odpowiednią ze względu na styl przetwarzania informacji (bardziej syntetyczny lub analityczny) i przyswaja własny, odrębny od innych styl czytania w odpowiednim dla siebie tempie.

komponent wczesnej umiejętności czytania to rozwój koncepcji i wiedzy dzieci na temat druku (kodu graficznego), co ma pomagać w konceptualizowaniu przez nie pisanie jako reprezentacji języka mówionego. W kształtowaniu świadomości pisma pomocne są atrakcyjne materiały wizualne prezentujące różne alfabety, także najstarszy (fenicki), na podstawie którego ukształtowały się alfabet grecki i łaciński, i które dały początek pozostałym alfabetom europejskim. Dodatkowo warto zapoznać dzieci z historią pisma, pokazać odmienne rodzaje pisma (pikto-graficzne, klinowe, fonograficzne, runiczne), egipskie hieroglify i alfabety specjalne.

Stworzenie mocnych podstaw dla nauki czytania we wczesnej fazie powoduje, że ogólnokrajowe programy nauczania dla edukacji przedszkolnej we wszystkich państwach zawierają wskazówki dotyczące rozwijania kształtującej się dopiero umiejętności czytania. Raport EURYDICE *Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices* z 2011 roku przedstawia podstawowe czynniki wpływające na nabywanie umiejętności czytania oraz krajowe strategie związane z tymi czynnikami. Umiejętność czytania jest w nim określana jako pełna zdolność do rozumienia, używania i przeprowadzenia refleksji nad formami języka pisanego, umożliwiającą osiągnięcie osobistego i społecznego spełnienia. Wykracza ona poza kognitywne komponenty czytania (tzn. odkodowywania słów i rozumienia tekstu), kierując się na inne aspekty związane z motywacją i zaangażowaniem w obcowanie z materiałami pisanymi. W kontekście szkolnym – uczniowie powinni doskonale opanować umiejętność czytania, nauczyć się czytać i biegle „czytać, by się uczyć”.

Dla prowadzonych w niniejszym tekście rozważań istotne są wnioski z badania fazy początkowej procesu nauki czytania i pisanie. Świadomość **fonologiczna** (umiejętność wychwytywania i używania segmentów dźwiękowych składających się na słowa mówione) i **świadomość fonemiczna** (rozumienie fonemów), **fonika** (zależność grafemiczno-fonemiczna, sposób powiązania liter z dźwiękiem) i **płynność** (automatyzm rozpoznawania słów, umiejętność czytania fragmentów tekstu w sposób dokładny, szybki, bez wysiłku i z odpowiednią ekspresją/prozodią) w czytaniu mają największe znaczenie we wczesnych fazach rozwoju tej umiejętności. System ortograficzny ma istotny wpływ na kształtowanie się świadomości podstawowych jednostek języka.

Najistotniejsza dla nauki czytania i pisanie jest relacja między mową a pismem, czyli relacja między **fonemem** a **grafemem**. Języki naturalne różnią się na każdym poziomie systemowym (fonologicznym, morfologicznym, składniowym i leksykalnym). Relacja fonem–graf (F–G) jest istotna dla pisanie, zaś graf–fonem (G–F) dla czytania. W wielu językach (fiński, turecki, serbsko-chorwacki) wiedza o tym, jak dany wyraz należy wymówić, jest jednocześnie informacją o tym, jak dany wyraz zapisać (Awramiuk 2006). Zależność grafemiczno-fonemiczna może być jednym z ważniejszych zagadnień w nauce czytania w niektórych państwach w porównaniu z innymi, ponieważ wysiłek konieczny do nauczenia się czytania różni się w zależności od języka (Delhaxhe i in. 2011).

Czytanie i pisanie w różnych systemach językowych i ortograficznych

Na opanowanie *literacy* mają wpływ m.in.: liczba fonemów, proporcje między fonemami spółgłoskowymi i samogłoskowymi, zasady łączenia fonemów, fonologiczne cechy dystynktywne, struktura sylaby i akcent wyrazowy. Szczegółowa charakterystyka każdego komponentu przekracza ramy niniejszego tekstu. Warto jednak uwypuklić czynniki decydujące o nauce czytania i pisania, determinują one bowiem strukturę gramatycznej części elementarzysty.

Różnice w systemach ortograficznych (*writing systems*) mają wpływ na łatwość bądź trudność opanowania czytania i pisania. Dotyczą one takich aspektów, jak przejrzystość (*transparency*)³, regularność (*regularity*) i spójność (*consistency*). W literaturze pojawia się także podział ortografii na płytkie (*shallow orthography*) i głębokie (*deep orthography*). W językach o spójnej ortografii taka sama litera zawsze jest wymawiana w ten sam sposób w różnych słowach, a w językach o ortografii niespójnej relacje między literą a dźwiękiem mogą być zmienne⁴. Ma to znaczące konsekwencje w rozwoju umiejętności czytania, a co za tym idzie – w zaleceniach dotyczących nauki czytania w Europie i proponowanych nauczycielom pomocom dydaktycznym, w tym podręcznikom.

Philip H. K. Seymour, Mikko Aro, Jane M. Erskinez (2003) badali wczesną (tzw. podstawową) fazę nabywania umiejętności czytania w języku angielskim i 12 innych językach (ortografiach) europejskich. Otrzymane wyniki świadczą o tym, że uczniowie w większości państw europejskich nabywają precyzję i płynność na poziomie podstawowym przed ukończeniem pierwszej klasy szkoły podstawowej. Wyjątki od tej zasady dotyczą zwłaszcza języka francuskiego, portugalskiego, duńskiego, i szczególnie angielskiego. Wynika to z podstawowych różnic językowych w zakresie złożoności sylabicznej i spójności ortograficznej. Rozwój podstawowych umiejętności czytania w językach o niespójnej ortografii zajmuje ponad dwa razy więcej czasu niż w przypadku języków o ortografii spójnej.

Model nabywania umiejętności czytania przez dzieci polskie opracowała Grażyna Krasowicz-Kupis (2008), zaś model komunikacji pisemnej w języku polskim opracowały Elżbieta Awramiuk i Grażyna Krasowicz-Kupis (2014). Zgodnie z tym ostatnim modelem opanowywanie umiejętności komunikowania się za pomocą pisma przechodzi przez trzy główne stadia: wstępne – przed nauką pisma, kluczowe – związane z opanowaniem pisma, oraz wprawy – odnoszące się do

3 Im większa różnica między liczbą grafemów i fonemów, tym dalej od przejrzystości. Nieprzejrzyste są np. ortografia angielska i ortografia francuska. Analizy grafemicznej nie wymaga język serbsko-chorwacki zapisany cyrylicą, gdyż wszystkie fonemy mają pojedyncze oznaczenia literowe (cyt. za: Awramiuk 2006, s. 61).

4 Na przykład ortografia i sylabiczna struktura języków: angielskiego, francuskiego, duńskiego i portugalskiego jest zasadniczo inna oraz bardziej złożona od struktury innych języków europejskich o bardziej spójnej ortografii, jak język fiński, grecki, włoski i hiszpański.

automatyzacji posługiwania się pismem. Stadium kluczowe ma swoją specyfikę w odniesieniu do czytania i nieco inną w odniesieniu do pisania. W czytaniu przebiega ono przez trzy etapy: 1) etap fonologiczny (początkowe miesiące nauki), w którym występuje wyraźna dominacja strategii opartej na przetwarzaniu fonologicznym wykorzystującym relację litera–głoska; 2) etap pośredni między czytaniem fonologicznym a globalnym wyrazowym (po ok. roku nauki), w którym nadal dominuje strategia analityczna, jednak oparta na częściach większych od pojedynczych fonemów; 3) etap czytania globalnego (dominacja strategii całościowych wyrazowych i frazowych), w którym zaczyna dominować strategia całościowa, wyrazowa lub frazowa. W pisaniu polskie językoznawczynie (Wiejak i in. 2017) wyróżniły trzy fazy, jakkolwiek granice między nimi są raczej płynne, a czas występowania – bardziej zindywidualizowany. Są to etapy: częściowej i pełnej reprezentacji fonetycznej oraz reprezentacji ortograficznej. Proponowany wspólny model przyswajania czytania i pisania pokazuje, że w istocie proces ten jest przyswajaniem językowej komunikacji za pośrednictwem pisma. Czas osiągnięcia stadium wprawy w wypadku czytania i pisania może być nieco inny, tzn. dziecko może osiągnąć stadium wprawy w czytaniu, ale jeszcze pozostawać w stadium poprzednim w zakresie pisania. Różnice między obiema umiejętnościami dotyczą stadium kluczowego i wynikają z odmiennego kierunku przepływu informacji od wersji graficznej do fonetycznej i odwrotnie, a co za tym idzie – nieco odmiennych procesów poznawczych i językowych zaangażowanych w odczytywanie tekstu i jego zapisywanie (Wiejak i in. 2017, s. 45).

Struktura i funkcje podręczników do nauki czytania i pisania

Elementarius – w języku łacińskim oznacza początkowy. Podręcznik o tej nazwie ma szczególne znaczenie w pierwszych latach edukacji, stanowi pomoc dydaktyczną dla dzieci o charakterze inicjacyjnym, instrument alfabetyzacji, jest też środkiem dydaktycznym ułatwiającym opanowanie czytania i pisania – narzędzi kulturowych i zarazem kluczowych kompetencji umożliwiających uczenie się. W niniejszym opracowaniu przyjęto opisowy model analizy elementarzy, w którym traktowane są one jako narzędzia wykorzystywane w procesie dydaktycznym. Takie ujęcie zakłada, że do każdego podręcznika przypisani są dwaj adresaci: 1) nauczyciel, dla którego podręcznik stanowi istotną pomoc naukową, jest zapisem pewnej koncepcji metodycznej; 2) uczeń, wobec którego podręcznik powinien spełniać szereg funkcji dydaktycznych: informacyjną, motywacyjną, transformacyjną, samokształceniową, kontrolno-oceniającą, które „realizują się” za pośrednictwem języka (Krzyżyk 2015). Twórca podręcznika do nauczania języka ojczystego odwołuje się do obowiązujących w danym czasie teorii nauczania, metod i celów edukacji językowej i literackiej. Nie bez znaczenia jest także kontekst lokalny dyskursu edukacyjnego, związany z konkretną sytuacją komunikacyjno-dydaktyczną, miejscem, warunkami zewnętrznymi.

W analizie elementarzy stosowane są najczęściej następujące kryteria: podejście do procesu czytania (np. techniczne, psycholingwistyczne), metody nauki czytania (syntetyczne, analityczne, globalne, analityczno-syntetyczne, mieszane i eksperymentalne), kolejność wprowadzania liter, dobór treści, warstwa językowa, obudowa metodyczna (pomoce dydaktyczne takie jak: karty pracy, plansze i tablice demonstrujące litery alfabetu), dobór ilustracji, tekstów kultury i ćwiczeń rozwijających sprawności językowe (Cackowska 1984). Stałym elementem wielu elementarzy są postacie bohaterów prowadzących. Jest to najczęściej para dziewczynka i chłopiec – rówieśnicy odbiorców elementarza. Pełnią oni funkcję narratorów wprowadzających pierwszoklasistów – czytelników w świat elementarza i tajniki nauki, są bohaterami pierwszych czytanek dla dzieci na całym świecie (Szeffler 2017).

W Polsce z każdym elementarzem związana jest (a przynajmniej powinna być) mniej lub bardziej klarowna koncepcja pedagogiczno-metodyczna, opracowana zgodnie z najnowszymi teoriami naukowymi z obszaru *early literacy*. Nauka elementarzowa odbywa się w naszym kraju zgodnie z **metodą analityczno-syntetyczną o odmianie wyrazowej** (Awramiuk 2006; Czelakowska 2013). Jest to metoda odpowiadająca właściwościom polskich systemów językowego i ortograficznego. Podstawą analizy (wzrokowej lub słuchowej), a następnie syntezy jest wyraz zawierający poznawaną literę lub głoskę. Niektóre koncepcje akcentują przydatność sylaby i wyodrębnianie większych niż litera części wyrazów, np. deklinacyjnych, słowotwórczych. Na początku nauki szkolnej uczniowie poznają podstawowe litery alfabetu (a jeśli je już poznali w przedszkolu uczą się pisania). Kolejność poznawania poszczególnych liter uzależniona jest od koncepcji dydaktycznej (tzw. obudowy metodycznej) pierwszej książki ucznia. Zmianę pierwotnej funkcji elementarza (jaką było zapewnienie dziecku pierwszego kontaktu z pismem) widać na przykładzie kolejności wprowadzanych liter (Awramiuk 2006, s. 125). W czasach gdy elementarz był w Polsce pierwszą książką szkolną, najpierw wprowadzano takie litery (M, A, K, O, T, D, U), które pozwalały kodować polskie wyrazy typu *mama, tata, dom* i układać proste zdania: *Ala ma kota*⁵. Następnie zazwyczaj wprowadzano zmiękczenia przez „i” oraz znak diakrytyczny, na końcu dwuznaki. Obecnie kolejność liter w elementarzu nie jest już tak istotna. Wiadomo natomiast, że naukę czytania najlepiej prowadzić równolegle z nauką pisania, gdyż umiejętności te są ściśle ze sobą powiązane. Wszystkie działania związane z nauką czytania i pisania warto podporządkować podejściom polisensorycznym.

5 Powiedzenie „Ala ma kota” weszło do języka potocznego jako symbol *Elementarza* Mariana Falskiego. Językoznawca Jerzy Bralczyk zwraca jednak uwagę, że próżno szukać tego sformułowania w elementarzu, który zaczyna się od zdania „To As” i potem następuje „As to pies Ali”. Kot pojawia się dopiero na kolejnych stronach, konkretnego zdania – „Ala ma kota” – w książce po prostu nie ma.

Kwestia doboru metod czytania i pisania w elementarzach

W doborze metod nauczania czytania i pisania pierwszorzędną rolę odgrywają uwarunkowania językowe danego systemu – fonetyczne, morfologiczne i ortograficzne. Istotą dobrego elementarza jest zatem zgodność postulowanych metod z właściwościami danego systemu językowego i systemu ortograficznego. Systemy pisma – *ideograficzne, sylabiczne, alfabetyczne, mieszane* reprezentują język mówiony w odmienny sposób i stawiają przed uczącymi się różne wymagania (Coulmas 1999). W każdym języku mówionym występują głoski, sylaby i wyrazy, ale każdy system pisma uprzywilejowuje jedną z tych jednostek, przyjmując ją za podstawę (Awramiuk 2006, s. 78). Do pisma ideograficznego w sposób naturalny odnosi się metoda globalna, oparta na rozpoznawaniu znaków graficznych jako pewnych całości. Pismem obrazkowym było hieroglificzne pismo chińskie. Obecnie ma ono charakter ideograficzno-fonetyczny, a naukę czytania wspomaga transkrypcja fonetyczna. Pod koniec lat 50. XX wieku do szkół chińskich została wprowadzona alfabetyczna wersja języka chińskiego (*Hanyu Pinyin*). Teksty napisane językiem potocznym czyta się od lewej do prawej strony, językiem literackim natomiast – z góry na dół lub od prawej do lewej strony. W piśmie sylabicznym znaki graficzne – sylabogramy – symbolizują całe sylaby. Sylabariusz etiopski składa się ze 182 znaków typu CV (*consonant-vowel syllable*), z których każdy oznacza inną kombinację jednej z 26 spółgłosek z jedną z siedmiu samogłosek. Pismo japońskie jest systemem mieszanym sylabiczno-ideograficznym. Obok znaków *kanji* (znaków logograficznych pochodzenia chińskiego) występują znaki dwóch sylabariuszy (*hiragana* i *katakana*) (Polański 2003). Przy nauce czytania jako podstawową jednostkę metodyczną przyjmuje się sylabę. W piśmie alfabetycznym znaki graficzne (litery) odnoszą się do pojedynczych głosek (fonemów). Na dobór metody największy wpływ ma charakter zależności między fonemem a grafemem. Jeśli zależności te są w miarę regularne (jak w wypadku języka polskiego czy fińskiego), preferowane są metody analityczno-syntetyczne. W innej sytuacji pierwszeństwo przysnaje się metodom globalnym (jak np. w językach angielskim czy francuskim).

W okresie początkowej nauki czytania oraz doskonalenia tej umiejętności metody edukacji wczesnoszkolnej wyróżniają trzy etapy: przygotowawczy (rozwijanie podstawowych dla czytania i pisania funkcji psychofizycznych), elementarzowy (wprowadzanie liter) i poelementarzowy (automatyzacja techniki czytania i pisania) (Czelakowska 2013). W okresie elementarzowym dzieci opanowują sprawność mowy, czytania i pisania, rozwijają słownictwo i myślenie. Większość koncepcji nabywania umiejętności czytania i pisania zaleca, aby umiejętności te rozwijać równolegle. Wybór odpowiedniego dla grupy i środowiska elementarza znacznie ułatwia ich przyswajanie.

Koncepcje i metody nauczania czytania i pisania

Jak już wspomiano, istnieją zróżnicowane podejścia wobec edukacji czytelniczej dziecka. W procesie dydaktycznym możemy mieć do czynienia z tzw. tradycyjnym typem edukacji czytelniczej – modelem fonologicznym (*code oriented approach*). Drugi model zakłada przetwarzanie informacji przez czytelnika w kontekście tworzonych przez niego przypuszczeń dotyczących znaczenia, jakie niesie za sobą czytany tekst – model „góra–dół” (*top–down*), implikując model holistyczny (*integrated approach*) odpowiedni dla dzieci młodszych. W trzecim z modeli – nazywanym interakcyjnym – zakłada się współwystępowanie obydwóch procesów w trakcie recepcji tekstu – „dół–góra” i „góra–dół”. Takie stanowisko określane jest w nauczaniu jako zrównoważone (*balance approach*) (Jaszczyszyn 2010). Istota modelu tradycyjnego tkwi w koncentracji na systemie językowym. Wyraźnie wyjaśniane jest istnienie związku między grafemem a fonemem. Praca opiera się na dokładnie opracowanych treściach programowych i elementarzu skoncentrowanym na fonograficznym aspekcie języka pisanego, cechuje ją silne umetodycznienie. W elementarzu wszystko podporządkowane jest sekwencyjnemu opanowywaniu umiejętności, które warunkują czytanie. Do umiejętności, jakie trzeba opanować, należą: rozpoznawanie liter, przyporządkowywanie poszczególnym literom głosek, stosowanie zasad fonetyki, dzielenie wyrazów na sylaby, określenie sensu wyrazu na podstawie kontekstu, określenie sensu wyrazu na podstawie słowotwórstwa, wyławianie zdań, zadawanie pytań odnoszących się bezpośrednio do tekstu i odpowiadanie na nie, zadawanie pytań problemowych odnośnie tekstu i odpowiadanie na nie. Zwolennicy podejścia fonetycznego argumentują, że aby nauczyć się czytać, większość dzieci potrzebuje sprecyzowanego nauczania reguł, jakimi podporządkowany jest tekst drukowany. Zalecana organizacja pracy z dziećmi polega na rozpoczynaniu przetwarzania informacji zawartych w tekście „od dołu”, czyli od rozpoznawania poszczególnych liter i przechodzenia na wyższe poziomy opracowywania informacji zawartych w tekście. Konsekwencją przyjętej w Polsce w latach 70. XX wieku instytucjonalnej organizacji edukacji czytelniczej, rekomendowanej do realizacji z dziećmi sześciolatkami, był tradycyjny sposób pracy nauczycieli (Jaszczyszyn 2010, s. 46). W modelu tym wiodącą była metoda analityczno-syntetyczna o charakterze funkcjonalnym Ewy i Feliksa Przyłubskich. Taki model edukacji czytelniczej – skonkretyzowany w elementarzu *Litery* – oparto na założeniach cechujących model fonologiczny. Autorzy się starali, aby sposób jego realizacji był jak najbardziej przyjazny sześciolatkom, dlatego wprowadzili elementy metody globalnej, barwno-dźwiękowej. Ponadto zastosowali sylabę jako segment pośredni między głoską a wyrazem. Metody te określamy mianem **eklektycznych**, wykorzystuje się w nich bowiem elementy innych metod, łączy się różne podejścia. Starannie zaaranżowane, z odpowiednio przygotowanym materiałem do ćwiczeń, urozmaicają proces nauki czytania (Jurek 2012, s. 167).

Ze względu na sposoby przeprowadzania operacji umysłowych można wyróżnić metody: syntetyczne (indukcyjne), analityczne (dedukcyjne), mieszane: syntetyczno-analityczne lub analityczno-syntetyczne, stopniowane (stopniowe budowanie słów), globalne (całościowe, leksykalne), eksperymentalne (wprowadzające innowacje poznawcze), eklektyczne (kombinowane). Wymienione metody mogą występować w różnych wariantach i odmianach. W zależności od tego, który kanał odbioru informacji jest angażowany jako pierwszy w procesie nauki, można wyróżnić następujące warianty metod czytania: foniczne (dźwiękowe), np. modelowanie struktury dźwiękowej słów D. B. Elkonina, wizualne (graficzne; wzrokowe), np. metoda zastosowana przez M. Falskiego, somaestetyczne (dotykowo-kinestetyczne), np. system Braille'a, polisensoryczne (wielozmysłowe), np. Metoda Dobrego Startu M. Bogdanowicz. W zależności od jednostki, która stanowi punkt wyjścia do nauki, metody czytania mogą występować w następujących odmianach: literowej (alfabetycznej/grafemowej) lub fonicznej (fonemowej), sylabowej (zgłoskowej), wyrazowej, związków wyrazowych, zdaniowej.

W metodzie *Lesen durch Schreiben J. Reichena* podstawą nauki czytania jest opanowanie przez dzieci umiejętności segmentowania słów na głoski, określania ich kolejności oraz scalania ich w wyrazy, a następnie zapis ich przy wykorzystaniu specjalnej tabeli nagłoskowej (Anlauttabelle). Tabela zawiera ułożone w podkowie obrazki, przedstawiające obiekty (rysunki zwierząt, ludzi, przedmiotów) i przyporządkowane do nich litery lub połączenia liter symbolizujące głoski nagłosowe nazw tych obiektów. Dziecko wybiera z tabeli odpowiadające kolejnym głoskom litery i dokonuje zapisu danego wyrazu. Częste posługiwanie się tabelą i samodzielne zapisywanie przez dzieci słów automatycznie umożliwia im opanowanie czytania. Metoda ta nie uwzględnia jednak kaligrafii (Wieszczezyńska 2007).

Szczegółowe analizy metod nauki czytania i pisania stosowane w polskich elementarzach z początku XXI wieku pozwalają ocenić skuteczność metod – zdiagnozować, a następnie porównać poziom umiejętności uczniów kształconych zgodnie z daną koncepcją. Przykładem naukowej analizy wartości edukacyjnych najpopularniejszych metod alfabetyzacji w Polsce jest opracowanie wrocławskiej pedagog Anny Jurek. Niestety wnioski nie były optymistyczne, albowiem żaden z analizowanych pakietów nie zapewniał uczniom uzyskania optymalnych wyników w opanowaniu umiejętności posługiwania się językiem pisanym i co gorsze nie umożliwiał osiągnięcia podstawowych umiejętności wymaganych na tym etapie edukacyjnym (Jurek 2012, s. 195).

Nauka czytania i pisania w najpopularniejszym polskim elementarzu XX wieku

Najsławniejszym polskim podręcznikiem jest z pewnością *Elementarz* Mariana Falskiego, który był najdłużej używanym w szkołach (aktualizowany i dostosowywany do ówczesnej rzeczywistości), niemal do końca XX wieku. Z kolejnych

jego wydań uczyło się kilka pokoleń Polaków w kraju i na świecie. Po raz pierwszy elementarz ukazał się w roku 1910 w Krakowie pt. *Nauka czytania i pisania dla dzieci*. Dwa ostatnie jego wydania znajdują się w stałej sprzedaży (i użyciu), tj. reprint z 1971 roku i wydanie z pięknymi ilustracjami Janusza Grabiańskiego. Fenomen *Elementarza* Mariana Falskiego tkwi w bardzo starannie przemyślanej, opartej na podstawach naukowych koncepcji wczesnoszkolnej edukacji językowej. Autor starannie dobierał materiał językowy do ćwiczeń, uwzględnił m.in. znaczenie kaligrafii w opanowaniu ortografii, zastosował metodę analityczno-syntetyczną o odmianie wyrazowej, z zachowaniem zasady stopniowania trudności. Podstawę elementarza stanowiły zasady początkowej nauki czytania, zgodnie z którymi: „1. Rozpoczynanie nauczania od wyrazów i zdań prostych, nie od liter. 2. Poznawanie liter i zgłosek powinno być produktem analizy wyrazów. 3. Tekst do czytania powinien się składać ze znanych dziecku słów. 4. Wyrazy powinny być przeważnie jednosylabowe. 5. Przy nauczaniu czytania trzeba posługiwać się rysunkiem. 6. Nauczanie należy zaczynać od tekstu pisanego, nie drukowanego” (Wroczyński 1988; Jakubowicz-Bryx 2010). W kolejnych wydaniach autor wprowadził wzajemne powiązanie czytania z pisaniem poprzez poznawanie zarówno małych i wielkich znaków drukowanych, jak i małych i wielkich pisanych, tak aby utrzymać zasadę równoległości postępów dziecka w nabywaniu umiejętności czytania z jednoczesną nauką pisania. Ponadto twórca elementarnej nauki czytania i pisania w swej koncepcji akcentował znaczenie kształcenia językowego w połączeniu z ortograficznym, od początku konsekwentnie stosował znaki interpunkcyjne, ćwiczenia w przekształcaniu wyrazów, jako skuteczny sposób pogłębiania umiejętności świadomej syntezy, ćwiczenia morfologiczne (słowotwórcze i fleksyjne), pozwalające zrozumieć budowę wyrazów i reguły ich odmiany. *Elementarz* z 1971 roku i wydania późniejsze otwiera osiem całostronicowych ilustracji, które miały służyć do ćwiczeń w mówieniu, przygotowujących do nauki czytania, na kolejnych stronach zamieszczone są teksty fabularne, których treść była bliska dziecku. Słuszność zaleceń Falskiego potwierdziły badania porównawcze nad elementarzami. Podobny układ zachowują współczesne polskie elementarze.

Bukwar – rosyjski elementarz Daniela Borysowicza Elkonina

Daniel Borysowicz Elkonin, wybitny rosyjski psycholog dziecięcy, zastosował i upowszechnił w *Bukwarze* (elementarzu wykorzystywanym w Rosji) **metodę modelowania dźwiękowej struktury słów**. Autor wykorzystał w niej teorię kształtowania działań umysłowych A. N. Leontjewa i P. J. Galpierina, opartą na koncepcji strefy najbliższego rozwoju (*zone of proximal development*) Lwa Siemionowicza Wygotskiego. W Rosji za jedną z najważniejszych prac Elkonina uważa się *Jak nauczyć dzieci czytania* (*Как научить детей читать*) z 1976 roku⁶, zaś eksperymentalny

6 Przetłumaczona na język polski przez Annę Jurek w roku 2015.

dwuczęściowy elementarz *Bukwar* (*Букварь экспериментальный*, cz. 1, wydana w 1969 roku i *Букварь экспериментальный*, cz. 2, wydana w 1972 roku) nadal jest wznawiany. Część pierwsza przeznaczona jest do przygotowania dzieci do nauki czytania. Najpierw są one zapoznawane z budową sylabową wypowiedzianych słów, głównie w celu określenia miejsca ich akcentu, który w języku rosyjskim jest ruchomy. Następnie uczniowie poznają fonemy samogłoskowe i uczą się odróżniać je od fonemów spółgłoskowych. Po opanowaniu podstawowej wiedzy o funkcjonowaniu systemu fonologicznego rozpoczynają ćwiczenia w rozpoznawaniu pierwszego dźwięku w słowach i przeprowadzaniu analizy oraz syntezy fonemowej nazw przedstawionych na elementarzowych obrazkach. Na kolejnym etapie uczniowie uczą się rozpoznawać fonemy twarde i miękkie. Pomocą w tym służą im specjalne oznaczenia graficzne. Zgodnie z nimi dzieci przeprowadzają analizę fonemową słów. Po poznaniu systemu dźwięków języka rosyjskiego i składu fonemowego słów rozpoczyna się etap zaznajamiania dzieci z literami samogłoskowymi, a następnie spółgłoskowymi. Uczniowie się dowiadują, jak „pracują” wszystkie litery. Autor bowiem personifikował pojęcia językowe (litery mieszkają, pracują, błędzą, a słowa bywają sprytnie lub chytre). Litery samogłoskowe służące do oznaczania twardości i miękkości fonemów spółgłoskowych wprowadzane są parami. Ważne miejsce zajmują ćwiczenia fonologiczne. Po etapie ćwiczeń w tworzeniu modeli słów następuje faza ćwiczeń w transformowaniu fonemów w słowach (w *Elementarzu* Elkonina znajdziemy wiele ćwiczeń pozwalających dzieciom uświadomić sobie, że zmiana głoski w danym słowie zmienia jego znaczenie, opozycje fonologiczne) i w dalszej kolejności faza polegająca na przekształcaniu podanego modelu graficznego w inny schemat. Każda z tych faz powinna stopniowo doprowadzić uczniów do wymawiania fonemów na głos, zdobycia umiejętności wykonywania ćwiczeń w mowie wewnętrznej. Zrozumienie przez dzieci faktu, iż słowa składają się z pojedynczych dźwięków, które można zapisać za pomocą liter, stanowi przełomowy moment w zdobyciu przez nie umiejętności posługiwania się językiem pisanym. Jednocześnie z ćwiczeniami w czytaniu i pisaniu wprowadzane są ćwiczenia rozwijające sprawności językowe.

Współczesne elementarze niemieckie – wybór

W Niemczech rynek podręczników szkolnych jest rozproszony. Nauczyciele wybierają podręczniki do pracy w klasie z listy książek zatwierdzonych w danym landzie (Tainio, Winkler 2014). Podręczniki te spełniają założenia, realizują cele i treści przedstawione w narodowym dokumencie *German Bildungsstandards* (KMK 2004), który jest odpowiednikiem polskiej podstawy programowej. Dla etapu początkowego w różnych wydawnictwach opracowano elementarze wraz z bogatą, różnorodną obudową metodyczną.

Germanistka Ewa Wieszczyńska (2007) w swym studium porównawczym analizuje szczegółowo trzy elementarze wydane po roku 2000: *Mobile 1 – lesen*

und schreiben, ABC Reise, Meine Fibel. Dziś mają one już nowsze wersje lub nie są wznawiane *ABC Reise*, ale koncepcja nauki czytania i pisania nie zmieniła się radykalnie. Wydawnictwa w nowej ofercie odpowiadają przede wszystkim na indywidualne potrzeby dzieci, które uczą się w heterogenicznych zespołach klasowych. Pierwszy z elementarzy *Mobile 1 – lesen und schreiben*, autorstwa I. Dudek, M. Elbert, C. Schenk, z 2000 roku (ostatnie wydanie w 2010 roku)⁷ bazował na metodzie zintegrowanej, będącej połączeniem metody analityczno-syntetycznej i globalnej, a dodatkowym jej uzupełnieniem był alfabet demonstracyjny. Naukę czytania i pisania rozpoczynała się od wprowadzenia w pierwszym rozdziale elementarza alfabetu demonstracyjnego w kształcie tęczy, za pomocą którego dzieci samodzielnie zapoznawały się z obrazem graficznym i fonicznym poszczególnych liter i połączeń literowych. Zastosowanie alfabetu stwarzało na początku nauki czytania i pisania możliwość samodzielnego zapisywania wyrazów i zdań – jest to etap tzw. zapisu fonetycznego (dzieci zapisują tak, jak słyszą). Umożliwia on zrozumienie zasady funkcjonowania pisma alfabetycznego (zależności między głóską a literą). Na dalszych etapach nauki uczniowie poznawali poszczególne litery i połączenia literowe na drodze analizy i syntezy oraz wybrane wyrazy w sposób globalny. Dzięki zastosowaniu metody zintegrowanej od samego początku w elementarzu pojawiały się ciekawe teksty. Wprowadzenie nowej litery odbywało się poprzez analizę wzrokową wyrazów podstawowych, które były wyodrębniane z zapisanego na tablicy zdania. Nauczyciel podkreślał wyrazy, w których znajdowała się nowo wprowadzana litera. Uczniowie próbowali odgadnąć, którą literę będą poznawać bliżej. Następnie nauczyciel zawieszał na tablicy literę z alfabetu demonstracyjnego wraz z obrazkiem, w którego nazwie poznawana głóska była w nagłosie i odpowiadała poznawanej literze. Dalsze fazy wprowadzania litery i głóski obejmowały ćwiczenia z zakresu analizy słuchowej, artykulacji, analizy wzrokowej oraz aktywizacji zmysłów. Proces nauki czytania i pisania oparty był na aktywizacji jak największej ilości zmysłów, służyły więc temu różnorodne ćwiczenia w zakresie kształtowania słuchu fonematycznego, odkrywaniu zależności między literą i głóską na bazie alfabetu demonstracyjnego, ćwiczenia artykulacyjne, ćwiczenia ruchowe polegające na układaniu wzoru liter z różnych materiałów, grafomotoryczne z wykorzystaniem różnych powierzchni.

Elementarze z serii *Jo-Jo* (2012), *Piri* (2010), *Meine Fibel* (2009), *Tinto* (2008), *Karibu* (<http://www.cornelsen.de> 2016; <http://verlage.westermanngruppe.de>) – to obecnie dość popularne serie podręczników do nauki języka niemieckiego dla dzieci. Warto zwrócić uwagę na pierwszy z nich: *Jo-Jo Fibel*, którego autorką jest Nicole Namour. Narratorami i zarazem pierwszymi czytelnikami elementarza są

7 Kolejne wersje podręczników dla dzieci z serii *Mobile 1 – Allgemeine Ausgabe*, 2010 – ukazały się pod redakcją Claudii Crämer i Kathriny Walcher-Frank w wydawnictwie Westermann, dostępny na: <http://flashbook.westermann.de/mobile1-lesebuch-978-3-14-124340-6> (otwarto: 31.07.2016).

Nina, Nino i ich pies Jojo (*Grundschule Mit Beenen Lehrmittel*, 2016). Elementarz zawiera zintegrowane podejście do nauki czytania. Dominuje w nim metoda analityczno-syntetyczna; sylaba jest elementem pośrednim (sylaby są wyróżnione kolorem zielonym w tekstach). Podręcznik posiada przejrzyste skonstruowane strony, współczesne ilustracje, zawiera propozycje różnicowanych, zorientowanych na działanie zadań do pracy, teksty z fragmentami literatury dziecięcej (np. Pipi Långstrump Astrid Lingren, gry językowe i teksty autentyczne – użytkowe, np. listy i pocztówki z wakacji).

Koncepcja dydaktyczna zróżnicowania (*Differenzierungskonzept*) jest istotna we współczesnych elementarzach niemieckich. Seria podręczników *Tinto* została skonstruowana wokół podejścia otwartego – uwzględnia zróżnicowany poziom umiejętności i możliwości uczniów. Na początku elementarza znajduje się tzw. dom liter (*Buchstabenhaus*). Podręcznikom *Meine Fibel* przyświeca hasło: uczymy się razem – choć różnie (*Gemeinsam lernen – aber differenziert*). Podręcznik reprezentuje szerokie podejście do procesu czytania – równolegle kształci się zarówno techniczną stronę tego procesu, jak i rozumienie czytanych tekstów. Nauka czytania i pisanie odbywa się zgodnie z metodą analityczno-syntetyczną. Wprowadzenie nowej litery i głoski ma miejsce poprzez wyodrębnienie jej z pewnej całości językowej. W trakcie rozmowy na temat obrazka lub jego fragmentu, bądź też podpisu pod ilustracją, tytułu czy własnych przeżyć uczniów, związanych np. z określonym zdarzeniem na lekcji, zostają wyodrębnione wyrazy podstawowe, przewidziane do analizy wzrokowej. Następnie nauczyciel zaznacza nową literę i czyta wyrazy na głos lub/i uczniowie odczytują nowe wyrazy z pomocą alfabetu demonstracyjnego. W dalszych etapach wprowadzania nowej litery przeprowadza się ćwiczenia w zakresie analizy i syntezy (słuchowej i wzrokowej).

W podręczniku zamieszczone są fragmenty współczesnych tekstów z dziecięcej literatury klasycznej i współczesnej, np. bajka *Trzy Świnki* czy krótka informacja o szwedzkim autorze (Sven Nordqvist) i fragment tekstu z niezwykle popularnej serii o Pettsonie i kocie Findusie. W większości współczesnych niemieckich elementarzy na pierwszych stronach zamieszcza się alfabet demonstracyjny. Przybiera on kształt domku, tęczy, statku kosmicznego. Na pierwszych stronach (ilustracjach) zawsze w zespole klasowym pojawia się dziecko niepełnosprawne (siedzące na wózku) lub ciemnoskóre. Tematem podejmowanym w ramach wczesnoszkolnej edukacji językowej jest kultura dnia codziennego, a sytuacją opisywaną dziecięcy świat, np. ja i moja rodzina/przyjaciele, przedszkole/szkoła, gry i zabawy, hobby, sport, zwierzęta, podróże, pory roku/pogoda, jedzenie i picie, ciało/zdrowie, ubranie, święta i zwyczaje, ochrona środowiska, ale także poznawanie dnia powszedniego/zwyczajów także dzieci z innych krajów.

Zakończenie

Podręczniki odzwierciedlają kulturę edukacyjną danego kraju, są źródłem reguł, norm i wzorców zachowań podzielanych przez dorosłych, którzy w nie wierzą i pragną zaszczyć je młodszemu pokoleniu (Falk, Pingel 2010). Kształt i formuła elementarzy na przestrzeni dziejów jest nierozzerwalnie związana z ideami danej epoki, aktualną myślą pedagogiczną, a także rozwojem sztuki edytorskiej, dlatego elementarze różnią się od siebie doborem materiału językowego (wyrazów i tekstów „czytanek”), szatą graficzną oraz rozwiązaniami metodycznymi uznanymi za odpowiednie dla danego systemu językowego. Przed wiekami abecadniki i elementarze były pierwszymi książkami intencjonalnie wprowadzającymi dzieci w świat pisma⁸. Dla wielu dorosłych elementarz pozostaje miłym wspomnieniem szczęśliwych, beztrudnych lat dzieciństwa. W czasach współczesnych, kiedy pierwsze książki oferuje się matce chwilę po narodzinach dziecka, a w przedszkolach wprowadza się elementarze dla trzylatka, czterolatka, elementarz nie jest już ani jedyną pomocą dydaktyczną, ani też podstawowym narzędziem alfabetyzacji kulturowej i ikonograficznej (Konarzewski 2006; Konarzewski, Bulkowski 2017). Funkcje inicjacyjne – wprowadzania w świat pisma – elementarz spełnia niezmiennie w krajach o bardzo niskim współczynniku alfabetyzacji. Z całą pewnością dobrze przemyślana pierwsza książka do czytania nadal może pełnić rolę efektywnego środka dydaktycznego, tym bardziej że autorom nie brak inwencji twórczej i ciągle podejmują próby stworzenia idealnego elementarza. Nie należy zapominać, że elementarze są z powodzeniem wykorzystywane w nauczaniu dzieci języków obcych. Elementarz pozostaje podstawowym materiałem dydaktycznym do wczesnej nauki czytania i pisania w Polsce (Awramiuk i in. 2017). Najnowsze elementarze polskie wyraźnie nawiązują do *Elementarza* Mariana Falskiego (Zabawa, 2015). W *Elementarzu współczesnym* Anny Bobryk⁹ i Doroty Nowackiej, wydanych w 2015 roku przez wydawnictwo Egmont, zastosowana została metoda analityczno-syntetyczna – tradycyjnie stosowana w polskich elementarzach od czasów Konrada Prószyńskiego, Beata Ostrowicka natomiast, autorka *Poczytam ci, mamo. Elementarz*, pozycji wydanej przez Naszą Księgarnię, postawiła na promowaną współcześnie na świecie metodę globalną. Innowacyjną koncepcję pracy ze znakomicie zilustrowanymi tekstami literackimi przygotowała Małgorzata Swędrowska (2017), autorka *Elementarza w podskokach*, opartego na koncepcji czytania wrażeniowego. To sposób inicjowania spotkań czytelnicy łączących przeżycie tekstu literackiego z ruchem, rytmem, rymem i emocjami, np. integracyjne tańce i inne formy aktywności fizycznej. Zmiana ilości dostępnych na polskim

8 Erudycyjne i zarazem bardzo zwięzłe studium poświęcone dziejom elementarzy na świecie i w Polsce opracowała Elżbieta Zarych w internetowej *Encyklopedii Dzieciństwa*.

9 Anna Bobryk zdobyła Złotą Nagrodę Best European Schoolbook Award na prestiżowych Targach Książki we Frankfurcie za pakiet do klas 1–3 pt. *Tropiciiele* (2013), dla najlepszego cyklu edukacyjnego w Europie w kategorii wiekowej 6–9 lat.

rynku materiałów edukacyjnych nie miała wpływu na dokonanie redefinicji roli elementarza. W dalszym ciągu pozostaje on bardzo istotnym elementem procesu dydaktycznego, a o wyborze odpowiedniego podręcznika decyduje nauczyciel bądź zespół nauczycieli.

W tradycji anglosaskiej rola elementarza jest inna niż w Polsce. Nauczyciel ma większą autonomię w wyborze elementarza z bogatej oferty rynkowej, częściej przygotowuje lekcje samodzielnie; są one zindywidualizowane, zgodnie z potrzebami uczniów, a materiały do nauki dobiera w konsultacji z innymi nauczycielami. Podobna sytuacja ma miejsce w Polsce, bowiem z każdym rokiem wzrasta świadomość nauczycieli w zakresie organizowania środowiska sprzyjającego uczeniu się dziecka, wzrasta także niezależność nauczycieli w decydowaniu o wyborze odpowiednich dla konkretnego dziecka materiałów do nauki czytania i pisania.

Bibliografia

- Arlette D., De Coster I., Baidak N., Motiejunaite A., Noorani S., (red.). (2011). *Nauka czytania w Europie*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Awramiuk E. (2006). *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania po polsku*. Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Awramiuk E., Krasowicz-Kupis G. (2014). *Reading and spelling acquisition in Polish: Educational and linguistic determinants*. „L1-Educational Studies in Language and Literature”, 14, s. 1–24.
- Awramiuk E., Krasowicz-Kupis G., Smoczyńska M. (2017). *Early literacy policy and practice in Poland*. W: Kucirkova N., Snow C. E., Grøver V., McBride C. (red.). *The Routledge International Handbook of Early Literacy Education A Contemporary Guide to Literacy Teaching and Interventions in a Global Context*, London & New York: Routledge.
- Brzezińska A. (red.). (1987). *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Cackowska M. (1984). *W poszukiwaniu koncepcji optymalnego elementarza*. Lublin: UMCS.
- Coulmans F. (1999). *The Blackwell Encyclopedia of Writing Systems*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Czelakowska D. (2009). *Znaczenie elementarza w procesie nauki czytania i pisania*. W: *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków: „Impuls”.
- Elkonin D. (2015). *Jak uczyć dzieci czytania*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Encyklopedia językoznawstwa ogólnego* (2003). Polański K. (red.). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Falk P. (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision. 2nd revised and updated edition*, Paris: Braunschweig.

- Frith U. (1985). *Beneath the surface of developmental dyslexia*. W: Patterson K., Coltheart M., Marshall J. (red). *Surface Dyslexia*. Londyn: LEA.
- Grundschule Mit Beenen Lehrmitteln. Katalog*. (2016). Cornelsen (e-book), dostępny na: http://www.cornelsen.de/lehrkraefte/reihe/r-2929/ra-10629/titel?back_link=search (otwarto: 31.07.2016).
- Jakubowicz-Bryx A. (2010). *Historia pewnego elementarza*. „Życie Szkoły”, nr 7, s. 26–36.
- Jaszczyszyn E. (2010). *Modele edukacji czytelniczej w przedszkolu a gotowość do czytania i umiejętności czytania dzieci sześćoletnich*. Białystok: Trans Humana. Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Jurek A. (2012). *Rozwój dziecka a metody nauczania czytania i pisania*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Klus-Stańska D. (2014). „*Nasz elementarz*” – krótki opis daru, który zubaża obdarowanych. „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 4, s. 24–44.
- Konarzewski K. (2007). *PIRLS 2006. Jak czytają dzieci w Polsce i na świecie*. Warszawa: CKE.
- Konarzewski K., Bulkowski K. (2017). *Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w czytaniu. PIRLS 2016*. Warszawa: IBE.
- Kostouli T. (2002). *Teaching Greek as L1: curriculum and textbooks in Greek elementary education*. „L1 – Educational Studies in Language and Literature”, nr 2, s. 5–23.
- Krasowicz-Kupis G. (1999). *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6–9-letnich*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Krasowicz-Kupis G. (2008). *Psychologia dysleksji*. Warszawa: WN PWN.
- Krzyżyk D. (2015). *Odzwierciedlenie funkcji podręcznika w języku i stylu*. W: *Opinie edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do oceny podręczników szkolnych*. T. XIII. Kraków: Wydawnictwo PAU, s. 61–81.
- Landau-Czajka A. (2002). *Diet patterns in 19th–20th c. School manuals*. „Acta Poloniae Historica”, 85.
- Machcińska M. (2015). *Abecadlniki karaimskie*. „Kwartalnik Historii Żydów”, 4 (256), s. 691–697.
- Malmquist E. (1982). *Nauka czytania w szkole podstawowej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Reading the past, writing the future: Fifty years of promoting literacy*. (2017). Paryż: UNESCO. Education Sector.
- Seymour P H.K., Aro M., Erskine J., (2003). *Foundation literacy acquisition in European orthographies*. „British Journal of Psychology”, 94 (2), s. 143.
- Seymour P. (1999). *Cognitive architecture of early reading*. W: Lundberg I., Toennesen F. E., Austad I. (red.). *Dyslexia: Advances in theory and practice*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, s. 59–73.
- Sochacka K. (2004). *Rozwój umiejętności czytania*. Białystok: „Trans Humana”.

- Swędrowska M. (2017). *Elementarz w podskokach*. Poznań: Centrum Edukacji Dziecięcej – Publicat.
- Szeffler E. (2017). *Nietypowy (międzynarodowy) elementarz*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 2, s. 53–60.
- Szewczuk K. (2015). *Language Education of Children at the Early Schooling Age in the Aspect of Handbooks Used*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 4 (38), s. 71–90.
- Tainio L., Winkler I. (2014). *The construction of ideal reader in German and Finnish textbooks for literacy education*. „L1-Educational Studies in Language and Literature”, vol. 14, s. 1–25, dostępny na: <http://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL> (otwarto: 1.05.2014).
- Uszyńska-Jarmoc J., Żak M. (2013). *The first schoolbook – the tool of reproducing culture by the child or the tool of child’s participation in culture?* „L1-Educational Studies in Language and Literature”, vol. 13, s. 1–18.
- Wiejak K., Krasowicz-Kupis G., Awramiuk E. (2017). *Językowe uwarunkowania wczesnych umiejętności czytania i pisania na podstawie oceny nauczyciela z wykorzystaniem skali prognoz edukacyjnych IBE*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 11, s. 41–63.
- Wieszczeczyńska E. (2007). *Wczesnoszkolna edukacja językowa a nauczanie czytania. Program alfabetyzacji w języku niemieckim jako obcym na przykładzie wybranych metod i elementarzy*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Wiśniewska-Kin M. (2013). *Dominacja a wyzwolenie: wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wroczyński R. (1988). *Marian Falski i reformy szkolne w Rzeczypospolitej*. Warszawa: PWN.
- Zabawa K. (2015). *Elementarze XXI wieku*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, nr 4, s. 153–158.
- Zarych E. *Elementarze*. W: *Encyklopedia Dzieciństwa*, dostępny na: <http://encyklopediadziecinstwa.pl/index.php?title=Elementarz> (otwarto: 30.03.2018).
http://www.cornelsen.de/lehrkraefte/reihe/r-5247/ra-10175/titel/9783060835140/back_link/search (otwarto: 31.07.2016).
<https://verlage.westermanngruppe.de/westermann/artikel/978-3-14-121068-2/Karibu-Ausgabe-2016-Fibel-fuer-die-Ausleihe> (otwarto: 31.07.2016).

SCHOOL LEARNING TO READ AND WRITE USING SELECTED TEXTBOOKS – METHODOLOGICAL REFLECTIONS

Abstract: The text deals with learning to read and write at the initial stage of school education and the role of textbooks in the process of child literacy. The article is of a review

nature. The first part shows the psycholinguistic basics of reading and writing and the differences between language systems, conditioning the use of specific methods of learning to read and write. The structure, function and methodical aspects of work with textbooks were described, which was treated as an effective didactic aid and effective form of the child's initiation into the world of writing. In the second part, selected textbooks and the concepts of reading and writing science proposed by their authors are characterized. The traditional approach - didactic and non-evaluative approach - was used to analyze the textbooks. Finally, examples of contemporary Polish, German and one Russian textbook are indicated. The criterion for their selection was the long-term use (nearly half a century) in the first years of school education and the dominance of analytical and synthetic methods in the teaching of reading and writing.

Keywords: early literacy, reading and writing, contemporary textbooks.

Marta Krasuska-Betiuk – doktor, starszy wykładowca w Instytucie Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie. Autorka i współautorka publikacji: *O poszukiwaniu, poznawaniu i tworzeniu samego siebie. Perspektywa teoretyczna i praktyczna* (2016); *Kreatywność jako wymiar profesjonalizacji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji* (2017) oraz artykułów w czasopiśmie, m.in.: „Problemy Wczesnej Edukacji”, „Forum Oświatowe”, „Kultura i Edukacja”, „Studia z Teorii Wychowania”, „Kwartalnik Pedagogiczny”. Adres do korespondencji: ul. Szczęśliwicka 40; 02-353 Warszawa. Adres e-mailowy: mbkar@aps.edu.pl.

MARZENA DYCHT

Wydział Nauk Pedagogicznych

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-8283-6770>

Forum Pedagogiczne
2018/2

Wpłynęło: 01.02.2018

Zatwierdzono do druku: 26.09.2018

DOI: 10.21697/fp.2018.2.07

WSPÓŁCZESNE WYZWANIA PEDAGOGIKI PRZEDSZKOLNEJ I SZKOLNEJ W OBSZARZE EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ DZIECI NIEWIDOME I SŁABOWIDZĄCE

Streszczenie: Artykuł ma na celu przybliżenie modelu edukacji włączającej dzieci niewidome i słabowidzące w placówkach przedszkolnych i szkolnych, zgodnie ze strategią normalizacji i założeniami współczesnej tyflopedagogiki. Wyjaśnia znaczenie podstawowych uwarunkowań dydaktyczno-metodycznych, organizacyjnych i społecznych oraz podkreśla rolę wczesnego wspomaganie rozwoju dla jakości inkluzji dzieci z niepełnosprawnością wzroku w systemie kształcenia ogólnodostępnego.

Słowa kluczowe: dziecko, niepełnosprawność wzroku, edukacja włączająca, przedszkole, szkoła.

Wprowadzenie

Warunkiem efektywnej inkluzji edukacyjnej jest właściwa edukacja rodziców i ich dzieci o zróżnicowanym rozwoju, dobry poziom zrehabilitowania ogólnego dziecka z niepełnosprawnością wzroku, prowładczające postawy społeczne, profesjonalne merytoryczne przygotowanie nauczycieli i wychowawców, przygotowanie odpowiedniej infrastruktury przedszkola i szkoły (zarówno przedszkola, jak i szkoły muszą być dostosowane do potrzeb podopiecznych o zróżnicowanych potrzebach) oraz zbudowanie właściwego systemu wsparcia na rzecz dziecka niewidomego czy słabowidzącego przez wszystkie podmioty uczestniczące w tym procesie (Dycht 2015).

Władczanie – realizowane zgodnie z ideą normalizacji – obejmuje szereg instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych działań, umożliwiających osobom o zróżnicowanym rozwoju zdobywanie normalnych doświadczeń życiowych, statusu społecznego i warunków życia, uznawanych za standardowe dla danej społeczności (Sekułowicz 2017). Celem tego typu starań jest stworzenie tym osobom takich

samych warunków funkcjonowania, jak osobom o typowym rozwoju (Speck 2005; 2013; Szumski 2010; 2011).

W tym artykule wskazano na rolę i znaczenie realizacji modelu normalizacyjnego jako podstawy edukacji włączającej i stymulowania rozwoju dziecka z niepełnosprawnością wzroku w wieku przedszkolnym i szkolnym. Zwrócono również uwagę na uwarunkowania tego procesu, decydujące o jakości włączania dziecka niewidomego i słabowidzącego w system ogólnodostępny, realizowany na etapie edukacji przedszkolnej i szkolnej. Współcześnie pojęta pedagogika przedszkolna, odpowiadając na aktualne wyzwania społeczne, musi dostrzegać wartość, jaką wnosi odpowiednio wczesna i właściwie zaprojektowana interwencja dla optymalizacji rozwoju dziecka z niepełnosprawnością oraz dla jakości wsparcia edukacyjno-terapeutycznego proponowanego w ogólnodostępnych placówkach przedszkolnych i szkolnych.

Uwarunkowania procesu włączania dzieci z niepełnosprawnością wzroku w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych

Włączanie dzieci z niepełnosprawnością, w tym także wzrokową, do przedszkoli czy szkół ogólnodostępnych to proces odpowiedzialny, rzutujący nie tylko na efektywność ich dalszej edukacji, ale również – a może nawet przede wszystkim – na całokształt przyszłych relacji społecznych i późniejszą jakość życia. Dzieci niewidome lub z głęboką słabowzrocznością od urodzenia lub wczesnego dzieciństwa potrzebują adekwatnej, właściwej ich preferencjom, możliwie wczesnej i profesjonalnej interwencji ze strony środowiska rodzinnego oraz instytucji specjalistycznych zajmujących się pomocą rehabilitacyjno-edukacyjną. Rozwój i dalsze godne życie dziecka z dysfunkcją wzroku, bez specjalnego wsparcia w sytuacji pozbawienia lub poważnego ograniczenia aktywności poznawczej oraz kontaktów ze światem i ludźmi, często pozostawia takie dziecko na najniższych szczeblach funkcjonowania.

Warto zaznaczyć, że włączanie nie dotyczy tylko dzieci z trudnościami rozwoju – jest skierowane do wszystkich dzieci wymagających specjalnego wsparcia (nie tylko do tych doświadczających niepełnosprawności: wzroku, słuchu, ruchu, wielorakiej niepełnosprawności (o wysokim poziomie funkcjonowania) – beneficjentami tego wsparcia mogą być również dzieci z odmienną specyfiką funkcjonowania poznawczo-percepcyjnego: dzieci o wyższych (wybitnie zdolne i uzdolnione) lub niższych niż przeciętne możliwościach intelektualnych (z niepełnosprawnością intelektualną, z trudnościami uczenia się, jak dysleksja, dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia), z autystycznym spektrum zaburzeń i z zespołami psychozopodobnymi, z przewlekłą chorobą, z zaburzeniami mowy, niedostosowane społecznie lub zagrożone, zaniedbane środowiskowo, doświadczające trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi (reemigrujące, cudzoziemskie). Ponadto chodzi o docenianie i wspieranie różnorodności wszystkich uczniów i dobro

wszystkich dzieci i ich rodzin biorących udział we włączaniu – zatem potrzeby dzieci o prawidłowym rozwoju są równie ważne i nie mogą być pomijane. Bengt Lindquist, specjalny sprawozdawca Narodów Zjednoczonych ds. standardowych zasad wyrównywania szans osób niepełnosprawnych, twierdzi, że „szkoła dobra dla dzieci ze specjalnymi potrzebami jest lepszą szkołą dla wszystkich” (za: Firkowska-Mankiewicz 2004, s. 19). Z kolei Wiktor Lechta (2010, s. 325) pisze: „w przypadku pedagogiki inkluzyjnej chodzi bowiem o inną jakość niż integracja: o bezwarunkowe zaakceptowanie specjalnych potrzeb wszystkich dzieci”. Konieczne jest zatem stworzenie w szkołach powszechnych takiego klimatu kulturowego, który pozwoli im bardziej elastycznie odpowiadać na potrzeby wszystkich dzieci danej społeczności. Tylko takie rozumienie idei inkluzji stwarza szansę wypracowania najbardziej optymalnego modelu wsparcia poprzez edukację. Buduje świadomość społeczną wszystkich podmiotów dyskursu edukacyjnego.

Jest to proces, który nie odbywa się automatycznie poprzez sam fakt bycia takiego dziecka w przedszkolu czy szkole. Normalizacja bowiem to nie tylko stan, jaki chcemy osiągnąć, ale także proces dochodzenia do niego. Wymaga właściwego przygotowania, zarówno na płaszczyźnie mentalnej, jak i infrastrukturalnej czy metodyczno-dydaktycznej, jak również wykorzystania możliwości osobowościowych, rozwojowych dziecka włączanego w ten proces, dużego potencjału i aktywności jego rodziny oraz uwzględnienia zasobów instytucji zaangażowanych w edukację inkluzyjną.

Aby ideę edukacji włączającej wcielić w życie i żeby odbywało się to z korzyścią dla wszystkich dzieci uczestniczących w edukacji przedszkolnej i szkolnej, muszą być spełnione do tego opisane poniżej warunki.

Wspierająca rola wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka

Wspomaganie rozwoju dziecka z niepełnosprawnością wzroku i jego rodziny w procesie wczesnej interwencji jest jednym z komponentów wspierających strategię inkluzyjną – nie tylko w odniesieniu do obszaru edukacji, to pewna filozofia myślenia, która w oparciu o paradygmat normalizacyjny nierozzerwalnie wiąże się z budowaniem autonomii osób o zróżnicowanym rozwoju. Kształtowanie autonomii buduje zaś poczucie własnej niezależności, odrębności czy samodzielności tych osób. Dlatego, im wcześniejsza i efektywniejsza będzie współpraca zespołu specjalistów w obszarze wspierania niewidomego lub słabowidzącego dziecka, tym sprawniejsze będzie zapobieganie jego niepowodzeniom społecznym w późniejszych etapach życia.

Narodziny dziecka są zwykle podniosłym i radosnym wydarzeniem w życiu rodziny. Niestety, sytuacja ta często ulega zmianie, gdy przychodzi na świat dziecko z dysfunkcją wzroku, słabowidzące lub niewidome. U dorosłych pojawia się wtedy cała gama uczuć ambiwalentnych, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych, skierowanych i na samo dziecko, i na własną rolę jako rodzica (Urmańska 2007). Często

rodzice przeżywają żalobę po pełnosprawnym dziecku, którego reprezentację mieli w swojej psychice przed rozpoznaniem trudności. Cierpią, a cierpienie to będzie wywoływało sprzeczne dążenia – z jednej strony chęć przywrócenia dziecku wzroku za wszelką cenę, z drugiej strony zaś nabranie dystansu emocjonalnego wobec niewidzenia dziecka. Mechanizmy te, zdaniem Wandy Urmańskiej, służą zmniejszeniu odczuwanego cierpienia. Rodzice mogą także zaprzeczać niepełnosprawności dziecka lub usilnie szukać coraz to nowych metod i lekarzy, aby przywrócić dziecku wzrok. Mogą też stawiać dziecku nadmierne wymagania, nierespektując jego ograniczonych możliwości wzrokowych, co w znacznym stopniu utrudnia prawidłowy rozwój dziecka. Obecność tych postaw wyraźnie podkreśla się w piśmiennictwie tyflogicznym (Orkan-Łęcka 2003; Sińska 2006; Wawrowska 2011).

W szczególnie silny sposób mogą odczuwać brak kompetencji w opiece nad niewidomym czy słabowidzącym dzieckiem. Nie mogą także w pełni skorzystać z podpowiedzi i porad dziadków czy znajomych, którym obce jest podobne doświadczenie. Dodatkowo dzieci z dysfunkcją wzroku są znacznie bardziej wymagającymi partnerami relacji z rodzicami niż dzieci prawidłowo widzące (Skoczylas 2013). Przed rodzicami pojawia się więc specjalne zadanie – nauczenia się sygnałów, które daje dziecko i dawania mu możliwych do odczytania przez nie odpowiedzi. Wyzwaniem staje się stworzenie z dzieckiem wspólnego „języka”, wspólnej strategii komunikacji.

Aby zaakceptować siebie w roli rodzica niepełnosprawnego wzrokowo dziecka, niezbędne jest wsparcie i profesjonalna pomoc. Potrzebne jest uświadomienie rodzicom pewnych psychologicznych prawidłowości i pomoc w adaptacji do niełatwej roli rodzica dziecka niepełnosprawnego wzrokowo. Rodzice dzieci niewidomych i słabowidzących, którzy znaleźli się w trudnej sytuacji w związku z pojawieniem się dziecka z niepełnosprawnością w rodzinie, potrzebują wsparcia specjalistów, którzy podzielą się z nimi swoją wiedzą, doświadczeniem i umiejętnościami terapeutycznymi, będą pomocą w zakresie budowania relacji rodzice–dziecko, więzi rodzinnych i kompetencji rodzicielskich. Opiekunowie dziecka niepełnosprawnego wzrokowo, chcąc zaadaptować się do nowych zadań, powinni zapoznać się z fachową literaturą okulistyczną i tyflogiczną, ale także stworzyć przestrzeń do wzajemnego wyrażania i przepracowywania emocji: rozmawiać o niepełnosprawności wzroku z najbliższym otoczeniem i podejmować inne aktywności, które mają im pomóc stać się dobrymi rodzicami, rozwijającymi swój własny, unikalny styl rodzicielski w opiece i wychowaniu dziecka niewidomego lub słabowidzącego.

Konieczna jest do tego celu nie tylko zmiana mentalna i emocjonalna, lecz przede wszystkim wiedza i kompetencje, które można nabyć. Pomocne będą także wizyty u lekarzy; warto skorzystać z pomocy psychologa, tyflop pedagoga, grup wsparcia rodziców dzieci niepełnosprawnych wzrokowo. Uczestnictwo w nich może być bardzo cenne, wymiana doświadczeń pozwoli nie tylko zredukować stres i uzyskać większy dystans do własnej sytuacji, lecz także zdobyć potrzebną wiedzę, aby rozwój dziecka był optymalny, a ono samo – szczęśliwe (Barańska 2007; Pisula 2007).

Rodzice, którzy skupiają uwagę na możliwościach i zdolnościach dziecka, a nie na jego niepełnosprawności wzrokowej, w sposób bardziej racjonalny i zorganizowany wspomagają jego rozwój. Uwzględniają indywidualne potrzeby wszystkich członków rodziny, jak i jej dobro jako całości. Pozwalają dziecku na autonomię i stymulują jego rozwój w ramach jego indywidualnych możliwości. Umieją obiektywnie spojrzeć zarówno na samo dziecko, jak i na sytuację całej rodziny (Czerwińska 2016). Przyjęcie takiej postawy jest możliwe tylko wtedy, gdy rodzice świadomie decydują się na nabywanie wiedzy i umiejętności niezbędnych do zrozumienia specyfiki rozwoju małego dziecka z dysfunkcją wzroku. Ten proces dojrzewania do odpowiedzialnego pełnienia funkcji rodzicielskich będzie trwał całe życie, podlegał prawu ewolucji – wraz z kolejnymi cyklami życia rodziny i indywidualnym rozwojem dziecka z dysfunkcją wzroku.

W obszarze wczesnego wspomagania rozwoju dziecka w środowisku rodzinnym istotne jest zwiększanie kompetencji specjalistów (tyflopédagog, psycholog, logopeda, terapeuta, rehabilitant) zatrudnionych w placówkach realizujących wczesne wspomaganie rozwoju dziecka (WWRD) w zakresie współpracy i budowania koalicji na rzecz małego dziecka z niepełnosprawnością wzroku oraz doskonalenie ich umiejętności diagnostycznych, interpersonalnych, organizacyjnych i terapeutycznych (Walkiewicz 2005). W konsekwencji możliwe jest przygotowanie przez placówki realizujące wczesną interwencję coraz lepszej jakościowo oferty dla małego dziecka z niepełnosprawnością wzroku i dla jego rodziny.

Odpowiednio poinformowani i przygotowani rodzice

Kompetentne – rzetelne i pełne – przygotowanie rodzica: informacyjne (tyflogiczne) i mentalne (pełna akceptacja niepełnosprawności wzrokowej dziecka) ma decydujące znaczenie w momencie podejmowania decyzji o typie placówki przedszkolnej czy szkolnej – ogólnodostępnej czy specjalnej, tworzonej wyłącznie z myślą o potrzebach dzieci niewidomych lub słabowidzących. Wybór najodpowiedniejszej opcji dla dziecka przestaje być problemem. Rodzice wiedzą wówczas, na jakie uwarunkowania szkolne należy zwrócić uwagę, aby spełniały ich oczekiwania, jak i preferencje ich niepełnosprawnego wzrokowo dziecka. Potrafią wybrać najbardziej optymalną ofertę edukacyjną, której aktualnie potrzebują. Dzieci z niepełnosprawnością wzroku, biorące udział w procesie wczesnej interwencji, wykazują zwykle wysoki poziom ogólnego zrehabilitowania, są samodzielne i świadome swoich możliwości percepcyjnych. Dzieci z dysfunkcją wzroku i ich rodziny, uczestniczące w zespołach WWRD, stają się tym samym aktywnymi i kompetentnymi podmiotami w obszarze współpracy z przedszkolem czy szkołą powszechną. Istotne jest wówczas nie tyle nawiązanie jakiegokolwiek współpracy zespołu specjalistów z rodziną dziecka doświadczającego niepełnosprawności wzroku w placówce edukacyjnej, ile doskonalenie poziomu tej współpracy (Czerwińska, Dąbrowska 2015).

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na konieczność udzielenia także rodzicom dzieci pełnosprawnych szczegółowych informacji o funkcjonowaniu psychospołecznym dziecka z dysfunkcją wzroku i organizacji jego edukacji w grupie przedszkolnej lub klasie ogólnodostępnej. Powinni oni wyrazić zgodę na włączenie dziecka z dysfunkcją wzroku w całą grupę społeczną. Dostęp do wiarygodnej, pełnej informacji sprzyja eliminowaniu stereotypowych, nierzadko krzywdzących poglądów na temat niepełnosprawności wzroku, mających wpływ na niewłaściwe postawy społeczne, sprzyjające dyskryminacji czy wykluczeniu społecznemu tej grupy osób. Piszą na ten temat: Janusz Kirenko, Piotr Grindrich (2007), Joanna Konarska (2010), Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz (2014), Małgorzata Paplińska, Joanna Witczak-Nowotna (2015). Rolę tyfloedukacji, upowszechniającej wiedzę na temat potrzeb i możliwości osób z dysfunkcją wzroku, ograniczającej uprzedzenia wśród dzieci i młodzieży pełnosprawnej podkreśla m.in. program *Finding Out about Blindness – Teacher’s Pack* (1991). Pomaga on przygotować osoby widzące do współuczestnictwa z osobami z niepełnosprawnością wzroku, kształtować postawy otwartości, zrozumienia i akceptacji.

Dobry poziom zrehabilitowania ogólnego dziecka z niepełnosprawnością wzroku

Istotnym warunkiem efektywnej edukacji inkluzyjnej dzieci z dysfunkcją wzroku jest normalny rozwój intelektualny tych dzieci, umożliwiający im logiczne myślenie i rozwój mowy. Aby dziecko niewidome lub słabowidzące mogło osiągać właściwy poziom sprawności intelektualnych, konieczna jest prawidłowa działalność pozostałych analizatorów, a zwłaszcza dotyku i słuchu, dzięki którym mogą wytworzyć się kompensacyjne układy strukturalne. Zdarza się jednak, że także dzieci głuchoniewidome o normalnej sprawności intelektualnej i wysokim poziomie funkcjonowania, które przed podjęciem nauki osiągnęły odpowiedni poziom dojrzałości psychofizycznej i społecznej, przy stworzeniu właściwych warunków kształcenia, uwzględniających ich możliwości, mogą realizować obowiązek szkolny w systemie powszechnym (Dycht 2017; Paradowska 2011; Zaorska 2010). Dziecko niepełnosprawne wzrokowo natomiast, które cechuje jednocześnie obniżona sprawność intelektualna, nie jest w stanie realizować podstawy programowej kształcenia ogólnego na poziomie wymagalnym w placówkach ogólnodostępnych. Sprzężona, wieloraka niepełnosprawność w tym przypadku znacznie ogranicza możliwości poznawcze dziecka, a ogólnodostępne przedszkole czy szkoła nie są w stanie sprostać szczególnym, bardziej złożonym potrzebom podopiecznego, co stanowi argument przemawiający przeciwko jego edukacji w placówkach pracujących według modelu włączającego.

Dziecko z dysfunkcją wzroku powinno prezentować dobry poziom ogólnych sprawności sprzyjających satysfakcjonującemu przebywaniu w placówce ogólnodostępnej. Tyfłolodzy zwracają uwagę na następujące umiejętności i kompetencje: samodzielność ucznia, np. samodzielność załatwiania lub przynajmniej

sygnalizowania swoich potrzeb fizjologicznych, umiejętność samodzielnego poruszania się w przestrzeni, orientacja w środowisku społecznym (rozpoznanie nowych ludzi), a w środowisku fizycznym – rozpoznawanie znanych miejsc, szybkie przyswajanie nowych doświadczeń, wykazywanie elastyczności i zdolności do adaptacji, umiejętność zrozumiałego wyrażania w mowie i piśmie (Majewski 2001). Niezbędna jest właściwa odporność psychiczna dziecka – w tym zakresie Aleksandra Maciarz (2005) zwraca uwagę na zdolność dziecka do komunikowania się z otoczeniem, zdolność różnicowania uczuć i emocji, umiejętność radzenia sobie z własnymi emocjami, zdolność do analizy reakcji emocjonalnych i właściwe nastawienie otoczenia wobec własnej osoby. Istotna jest także akceptacja modelu włączającego i aktywny udział ucznia w procesie edukacji i rehabilitacji (Pasterny 2012). Wszystkie te umiejętności można rozwijać i doskonalić już we wczesnym dzieciństwie, stąd tak ważne jest uczestnictwo rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym wzrokowo w procesie wczesnej interwencji. Zwiększa ono dojrzałość funkcjonalną, psychiczną i społeczną dziecka, sprzyja również realizacji edukacji włączającej na jak najwyższym poziomie.

Tyflologiczne przygotowanie wychowawców i nauczycieli

Obejmuje podstawowe założenia idei włączania, wyraźnie wskazujące na to, że w systemach edukacji inkluzyjnej zmierza się do ograniczenia liczby pedagogów specjalnych w procesie wychowania i kształcenia, zatrudnionych w pełnym wymiarze godzin, obsługujących pojedynczego ucznia (gdyż żaden system szkolny nie jest w stanie zapewnić tak zróżnicowanej populacji uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych [SPE], nauczycieli o odpowiednim wykształceniu, którzy potrafią sprostać różnym trudnościom rozwojowym uczniów). Zakres bezpośredniej, doraźnej, specjalnej pomocy powinien być wyraźnie zredukowany – wspólne organizowanie procesu dydaktycznego wszystkich uczniów wymaga zerwania z konwencją stałej obecności dwóch nauczycieli w grupie przedszkolnej/klasie szkolnej, co dotychczas skutkowało wyraźnym rozdzieleniem ich zadań i taką praktyką szkolną, w której nauczyciele przedmiotu pracowali z uczniami pełnosprawnymi, a pedagodzy specjaliści – z podopiecznymi niepełnosprawnymi – tego typu rozwiązania były nagminnie obecne w modelu integracyjnym, i co gorsza – nie przynosiły zadowalających rezultatów w grupach.

Dotychczasowe, raczej dość skromne doświadczenie kadry pedagogicznej w pracy z dziećmi/uczniemi z niepełnosprawnością (w tym z dysfunkcją wzroku) w przedszkolnych i szkolnych placówkach ogólnodostępnych, skutkowało w rezultacie poczuciem braku praktycznych kompetencji zawodowych. Nauczyciele zgłaszali brak wiedzy praktycznej na temat tego, jak wdrażać ideę edukacji włączającej do codziennej praktyki szkolnej; jak pracować z uczniem niepełnosprawnym (w tak licznych grupach/klasach lub kiedy w jednej klasie są uczniowie o bardzo zróżnicowanych dysfunkcjach i potrzebach). Uwagi te formułowali często także pedagodzy

pracujący według modelu integracyjnego. Również rodzice dzieci niewidomych pobierających naukę w szkołach rejonowych wielokrotnie podkreślali zauważalny często brak choćby podstawowej wiedzy nauczycieli tzw. „przedmiotowych” z tyflopedagogiki, a czasem brak chęci, aby tę wiedzę uzupełnić. Przyczyniało się to często do intuicyjnych działań pedagogicznych wobec ucznia z dysfunkcją wzroku. Rzadko się zdarzało, że nauczyciele z własnej inicjatywy szukali kontaktu i wsparcia tyflogicznego ze strony szkół specjalnych, organizacji pozarządowych, zajmujących się edukacją i rehabilitacją osób z dysfunkcją wzroku.

W placówkach ogólnodostępnych brakuje specjalistów w zakresie tyflopedagogiki (tyflopedagogów, rehabilitantów wzroku, instruktorów orientacji przestrzennej). W celu właściwej realizacji filozofii inkluzyjnej w obszarze edukacji konieczne jest ich zatrudnienie w przedszkolach i szkołach rejonowych – w pełnym wymiarze czasu pracy lub przynajmniej na kilka, kilkanaście godzin – aby odpowiedzieć na potrzeby dzieci z dysfunkcją wzroku w zakresie zajęć rewalidacji indywidualnej.

Nowa rola pedagoga specjalnego realizującego założenia edukacji włączającej – w tym także tyflopedagoga – powinna polegać na wspieraniu wychowawców pracujących w grupach przedszkolnych czy nauczycieli klasowych oraz pełnieniu funkcji metodycznego doradcy. Jego bezpośrednia metodyczna praca z dzieckiem o zróżnicowanym rozwoju powinna być ograniczona jedynie do tych obszarów, które wymagają specjalistycznych umiejętności z zakresu rehabilitacji – np. w obrębie tyflopedagogiki powinna dotyczyć przygotowania niewidomych dzieci do nauki czytania pisma dotykowego, obecności na lekcjach, podczas których dzieci uczą się czytać i pisać alfabetem brajla, albo gdy zajęcia wymagają wykorzystania zaadaptowanych do potrzeb dziecka słabowidzącego lub niewidomego pomocy dydaktycznych i technicznych środków nauczania. Taka organizacja pracy tyflopedagoga ogranicza ilość czasu poświęconego pojedynczemu uczniowi z zaburzeniem rozwoju widzenia lub brakiem percepcji wzrokowej do kilku godzin tygodniowo w każdej grupie przedszkolnej czy klasie szkolnej. Dzięki takiemu rozwiązaniu nauczyciel może służyć specjalistycznym wsparciem kilkorgu dzieciom z niepełnosprawnością wzroku przebywającym w placówce. I analogicznie, w podobny sposób można zaaranżować pracę innych nauczycieli-terapeutów, posiadających wykształcenie w zakresie pozostałych szczegółowych subdyscyplin pedagogiki specjalnej. Specjalistyczne tyflopedagogiczne wsparcie – w zakresie orientacji przestrzennej i samodzielnego poruszania się oraz w ramach usprawniania widzenia dzieci słabowidzących mogą i powinni realizować w trakcie zajęć rewalidacji indywidualnej rehabilitanci-terapeuci odpowiednio wyszkoleni w tym zakresie – rehabilitanci wzroku i instruktorzy orientacji przestrzennej. Tych specjalistów jednak ciągle brakuje w przedszkolnych i szkolnych placówkach ogólnodostępnych, w szkolnictwie specjalnym, dla uczniów niewidomych i słabowidzących natomiast stanowią oni podstawowy filar wsparcia rehabilitacyjnego.

Właściwe zrozumienie tak pojętej idei włączania powinno przekładać się na wysokiej jakości, poprawne metodycznie zajęcia, w których podczas jednej jednostki

dydaktycznej na najwyższym poziomie realizowana jest wzajemna współpraca nauczycieli i wychowawców przedmiotowych z kilku pedagogami specjalnymi, służącymi wsparciem dzieciom o specjalnych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych – współpraca w zakresie posiadanych kompetencji, wzajemnej wymiany doświadczeń i dobrych praktyk. Aby ten proces mógł się powieść, konieczne są zmiany, które muszą objąć modyfikacje programów studiów wyższych na kierunkach przygotowujących przyszłych nauczycieli, mające na celu włączanie przedmiotów z zakresu pedagogiki specjalnej i zajęć metodycznych w obrębie jej szczegółowych subdyscyplin, a ponadto prowadzenie licznych kursów i szkoleń w tym zakresie.

Zmiana postaw społecznych, nastawień, przekonań w kierunku inkluzyjnym

Jednym z najważniejszych zagrożeń płynących z segregacji jest wychowanie bez rodziny. Placówki włączające mają przeciwdziałać odseparowaniu dziecka od środowiska rodzinnego, co często na okres niemal całego dzieciństwa proponują nieliczne szkoły specjalne, skupiające tylko uczniów z niepełnosprawnością wzroku. Rodzice, chcąc posłać dzieci do specjalnego przedszkola lub szkoły specjalnej dla uczniów niewidomych i słabowidzących, muszą podjąć decyzję o umieszczeniu dziecka w internacie. Skutkuje to, niestety, rzadkimi kontaktami rodzinnymi, wynikającymi z wielu różnych czynników: znacząca odległość domu od placówki edukacyjnej, utrudnione możliwości komunikacyjne. Generuje to, w konsekwencji, coraz słabsze więzi pomiędzy członkami rodziny, co wpływa wtórnie negatywnie na uczenie się pełnienia ról społecznych przez dziecko z dysfunkcją wzroku, w tym na funkcjonowanie dziecka w rodzinie i grupie rówieśniczej.

Placówki specjalne dla dzieci z niepełnosprawnością wzroku w większym niż szkoły masowe stopniu nie sprzyjają również rozwijaniu samodzielności w rozwiązywaniu trudności codziennego, rzeczywistego życia, w środowisku niekoniecznie dostosowanym do ich potrzeb i możliwości – gwarantują zaadoptowane otoczenie, specjalistyczną opiekę dostępną bez problemów, możliwość kontaktu z uczniami o podobnych trudnościach rozwoju, a tym samym dają pozorne wrażenie bezpieczeństwa, które uczy życia bez walki o siebie i swoje prawa – gdyż te mają w placówkach specjalnych całkowicie zapewnione.

Pobyt natomiast w placówce ogólnodostępnej z rówieśnikami o zróżnicowanym rozwoju generuje bardziej złożone problemy egzystencjalne i pozwala dostrzegać także możliwości i potrzeby innych, wynikające z odmiennej specyfiki ich funkcjonowania. Jednak bezsprzecznie największą zaletą edukacji uczniów z dysfunkcją wzroku w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych jest rzeczywiste ich włączanie w życie społeczne. Dziecko od wczesnego dzieciństwa może pozostawać w łączności z rodziną i naturalnym, lokalnym środowiskiem, uczestniczy w ich życiu, budując więzi rodzinne i rówieśnicze.

Skuteczność inkluzji zależy w dużej mierze od własnych postaw i nastawienia osób uczestniczących w tym procesie. Prowadzi to nieodmiennie do zmiany dotychczasowych poglądów, wartościowania i stereotypów – także w obszarze edukacji – a w dalszej konsekwencji do przemiany preferowanego społecznie systemu edukacyjnego. Wymaga przełamania barier mentalnych tkwiących często w nas, dorosłych – osobach odpowiedzialnych za edukację, w nauczycielach i rodzicach. Nasze postawy przekładają się później na postawy naszych dzieci i ich wzajemne rówieśnicze relacje. Kompetentnie poinformowani w zakresie tyfloedukacji rodzice dzieci pełnosprawnych nie obawiają się ograniczenia potrzeb edukacyjnych swoich dzieci, nie podkreślają w pierwszej kolejności trudności i problemów wspólnej włączającej nauki i wychowania w poszanowaniu dobra jednostki i grupy. Zaczynają rozumieć istotę strategii normalizacji, zgodnie z którą trudności rozwojowe i odmienne potrzeby edukacyjne dziecka z dysfunkcją wzroku są zauważane i uwzględniane w realizacji procesu dydaktycznego, lecz nie stanowią bariery w wykonywaniu zadań wynikających z roli ucznia. Przekazują swoim dzieciom przyjazne, pełne otwartości nastawienie społeczne, które te odzwierciedlają potem w relacjach ze swoimi niepełnosprawnymi wzrokowo rówieśnikami.

Tyfloedukacja jest podstawowym warunkiem skutecznej edukacji włączającej uczniów z dysfunkcją wzroku. Realne doświadczenie w kontaktach z człowiekiem niewidomym czy słabowidzącym uczy zrozumienia, że chodzi o spotkanie dwóch równorzędnych podmiotowych osób, z których każda posiada swoje, ale tak samo ważne potrzeby rozwoju. Obie mają prawo do wspólnej przestrzeni w edukacji i obie mogą efektywnie ją kreować, w zgodzie i wzajemnym zrozumieniu. Integracja społeczna proponowana w ramach edukacji włączającej wymaga od środowisk w niej uczestniczących szczególnej troski o budowanie właściwych relacji – w atmosferze wzajemnej życzliwości, tolerancji wobec różnorodności, a przede wszystkim akceptacji podmiotowości zarówno dzieci/uczniów, jak i dorosłych – rodziców/opiekunów, nauczycieli i innych specjalistów zaangażowanych we włączanie.

Przygotowanie infrastruktury (likwidacja barier architektonicznych, doposażenie szkół w nowoczesny sprzęt i pomoce tyfłodydaktyczne)

Problem barier architektonicznych dotyczy wielu polskich szkół i przedszkoli, zwłaszcza tych, które funkcjonują w starych budynkach. Placówki te potrzebują środków finansowych na likwidację tych barier, a także na sprzęt wykorzystujący nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne. Przedszkola i szkoły, w powiązaniu z jednostkami samorządu terytorialnego i różnorodnymi organizacjami pozarządowymi mogą i powinny inicjować wiele działań, aby wdrożyć ideę edukacji włączającej do powszechnej praktyki.

W większości przypadków placówki ogólnodostępne nie są dostosowane do potrzeb osób z dysfunkcją wzroku. Tymczasem adaptacja sali/klasy w przedszkolu/szkole pod kątem potrzeb ucznia niewidomego czy słabowidzącego powinna

rozpocząć się jeszcze przed przybyciem dziecka do placówki i musi być stale modyfikowana. Pod względem architektonicznym konieczne są zmiany dotyczące całego budynku, a nie tylko sali/klasy i jej najbliższego otoczenia, w których zwykle przebywa dziecko niewidome czy słabowidzące:

- aranżacja otoczenia ułatwiająca uczniom z dysfunkcją wzroku orientację w przestrzeni i poruszanie się,
- szlaki komunikacyjne utworzone przy zastosowaniu zróżnicowanej faktury i kontrastu,
- wyraźne elementy graficzne, np. napisy brajlowskie i napisy czarnodrukowe – duże, kontrastowe, drukowane – na drzwiach sal, na dużych przeszklonych powierzchniach, umieszczone na wysokości oczu ucznia,
- wszelkie wystające krawędzie osłonięte, filary oklejone ostrzegawczą taśmą,
- adaptacja oświetlenia,
- adaptacja pomieszczeń sanitarnych,
- przygotowane pomieszczenia pomocnicze (gabinet usprawniania widzenia, gabinet do realizacji zajęć z nauki brajla, czytania tyflografiki i realizacji ćwiczeń kompensacyjnych, gabinet czynności życia codziennego, gabinet logopedyczny i/lub do nauki alternatywnych metod komunikacji).

Zasady postępowania z dziećmi niewidomymi i słabowidzącymi w sali przedszkolnej i szkolnej, aranżację tego typu pomieszczenia szczegółowo opisują Barbara Kawczyńska-Reguła i Bożena Pierzchała (2001). Budynek przedszkola/szkoły i ich otoczenie powinny być w taki sposób dostosowane do potrzeb dzieci niewidomych i słabowidzących tak, aby dawały im szansę na rozwój, edukację i naukę samodzielności.

Problemem równie poważnym w placówce ogólnodostępnej jest niedostatek podręczników, książek, pomocy tyfłodydaktycznych, brak właściwie dobranego sprzętu, ułatwiającego komunikację i edukację. Niejednokrotnie, aby inkluzja dziecka z dysfunkcją wzroku się powiodła, konieczne jest ogromne zaangażowanie rodziców i placówki edukacyjnej – z praktyki pedagogicznej wynika, że przedruk w wersji brajlowskiej podręczników i książek jest zbyt późno realizowany lub jest finansowany ze środków własnych rodziców (Paplińska 2008). Zdarzają się także przypadki przepisywania podręczników przez rodzinę dziecka, gdyż ani jeden tytuł podręcznika szkolnego, z którego korzystają nauczyciele, nie ma swojej adaptacji w brajlu czy powiększonym druku. A przecież spełnienie tych wymogów należy do podstawowych obowiązków placówki włączającej. Zaniedbania tego rodzaju rzutują w konsekwencji nie tylko na funkcjonowanie poznawcze ucznia z dysfunkcją wzroku – skutkują w późniejszym okresie gorszym poziomem jego szeroko pojętej adaptacji społecznej. Porażką źle pojętej edukacji włączającej jest nadal fakt, że niepełnosprawni wzrokowo absolwenci placówek ogólnodostępnych nie są tak samodzielni w zakresie posługiwania się pismem brajla, samoobsługi, orientacji przestrzennej i bezpiecznego poruszania się jak uczniowie kończący szkoły specjalne, którzy otrzymali tam specjalistyczne, na wysokim poziomie wsparcie.

Wszystko to sprawia, że nie można mówić o właściwym wyrównywaniu szans edukacyjnych dziecka/ucznia z niepełnosprawnością wzroku. Aby przedszkole czy szkoła powszechna mogły oferować dziecku z niepełnosprawnością wzroku optymalny poziom usług edukacyjnych, powinny wykorzystać dobre praktyki, stanowiące dotychczas atuty szkół specjalnych dla uczniów niewidomych i słabowidzących – tzn. sukcesywnie i systematycznie inwestować w zakup specjalistycznych pomocy tyfłodydaktycznych, typu: modele 3D, makiety, mapy, plany, rysunki dotykowe. W edukacji szkolnej przydadzą się kubarytmy, piórniki brajlowskie, narzędzia do samodzielnego kreślenia wypukłego rysunku, np. z geometrii. Potrzebny jest stale wzbogacany księgozbiór brajlowski i książki o powiększonym druku. W wyposażeniu placówki przedszkolnej i szkolnej powinny znaleźć się drukarki brajlowskie, powiększalniki komputerowe dla uczniów słabowidzących, a także inne technologie wspierające edukację uczniów z dysfunkcją wzroku. Pomocą w ich obsłudze i wykorzystaniu w pracy dydaktycznej z dzieckiem z problemem widzenia powinni służyć tyfłopedagodzy zatrudnieni w szkołach rejonowych.

Placówki ogólnodostępne muszą zaproponować uczniom z dysfunkcją wzroku specjalistyczne zajęcia, niezbędne dla realizacji ich potrzeb rozwojowych: dla uczniów słabowidzących niezbędne jest wsparcie w zakresie usprawniania widzenia oraz rozwoju umiejętności efektywnego korzystania z pomocy optycznych i nieoptycznych. W zależności od potrzeb i umiejętności dzieci konieczne mogą okazać się zajęcia z orientacji przestrzennej i samodzielnego poruszania się – te prowadzone są zarówno dla uczniów słabowidzących, jak i niewidomych. Oferta zajęć dodatkowych, cenionych także przez rodziców, powinna również uwzględniać zajęcia z zakresu rehabilitacji podstawowej, podczas których uczniowie opanowują umiejętności samoobsługi i czynności życia codziennego.

Cechą charakterystyczną przedszkoli i szkół ogólnodostępnych, pracujących według modelu włączającego, muszą być jak najmniej liczne grupy/klasy, co powinno być odczytywane jako spełnienie warunków bardziej skutecznego nauczania i indywidualizacji w pracy z uczniami ze SPE.

Zbudowanie systemu wsparcia dla dziecka/ucznia z niepełnosprawnością wzroku w przedszkolu/szkole (zaangażowanie wszystkich podmiotów)

Istnieją okoliczności, w których nie indywidualne ograniczenia, lecz zewnętrzne przeszkody utrudniają człowiekowi uczestnictwo w życiu, czynią go niepełnosprawnym. Osoby z niepełnosprawnością „będą uzyskiwać niezbędne wsparcie, w ramach powszechnego systemu edukacji, celem ułatwienia im skutecznej edukacji” (Konwencja ONZ, art. 24, pkt. 2d – Dz.U. z 2012 roku, poz. 1169, s. 13). Dlatego konieczne jest stworzenie w placówkach powszechnych takiego klimatu kulturowego, który pozwoli im bardziej elastycznie odpowiadać na potrzeby wszystkich dzieci danej społeczności (Ainscow 2000, s. 188). Jest to zadanie dla nas wszystkich:

samorządowców, dyrektorów szkół, nauczycieli, rodziców i pozostałych członków lokalnych społeczności.

Uczeń o zróżnicowanym rozwoju ze względu na słaby wzrok w szkole ogólnodostępnej potrzebuje zapewnienia odpowiedniego wsparcia, w które zaangażowane powinno być całe lokalne środowisko. Szczególne zadania w tym zakresie mają jednostki samorządu terytorialnego. Często i dobra współpraca przedszkola i szkoły z jednostkami administracji samorządowej, z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, współpraca z innymi instytucjami działającymi na rzecz osób niepełnosprawnych wzrokowo zapewni stworzenie oferty edukacyjnej dla ucznia z dysfunkcją wzroku na najwyższym, optymalnym dla jego potrzeb poziomie. Systematyczność takiego współdziałania z pewnością rzutuje pozytywnie na jakość proponowanej edukacji, i odwrotnie – okazjonalność tej współpracy lub całkowity jej brak utrudnia lub blokuje rozwój edukacji włączającej w odniesieniu do uczniów z dysfunkcją wzroku.

Konkuzje

„Inkluzja może łączyć, ale może też dzielić, szczególnie gdy w fazie konstytuowania się tendencji pojawiają się życzeniowe założenia. Pierwsze może wynikać z przeświadczenia/nadziei, że jako społeczeństwo jesteśmy gotowi na inkluzję. Drugie, że posiadamy zaplecze w postaci wykwalifikowanej kadry, mogącej sprostać wyzwaniu pracy w zespole heterogenicznym. Trzecie, że efekty kształcenia inkluzyjnego niepełnosprawnych będą lepsze niż w innych formach” – pisze Iwona Chrzanowska (2014, s. 112), zwracając uwagę na pułapkę fałszywego złudzenia o prostocie i łatwości realizacji włączającego kształcenia, w którym bagatelizowane są trudności natury finansowej, organizacyjnej i kadrowej, wpływające na iluzoryczność tego dynamizmu.

Edukacja włączająca – właściwie pojęta i zorganizowana – umożliwi częsty kontakt dzieci o zróżnicowanym rozwoju, pozostanie w naturalnym środowisku rodzinnym, podnoszenie u dzieci z niepełnosprawnością poziomu motywacji, aktywności życiowej i sprawności komunikacyjnej. Wreszcie, sprzyja budowaniu świadomości inkluzyjnej społeczeństwa, zwłaszcza młodego pokolenia, które w przyszłości tworzyć będzie regulacje prawne, legislacyjne, gospodarcze i społeczne i budować relacje prowłączające, w naturalny sposób wdrażając główne założenia idei inkluzji.

Powyżej omówione czynniki znacząco rzutują na poczucie jakości realizacji zobowiązań w obrębie edukacji włączającej dzieci z dysfunkcją wzroku i stanowią swoiste wyzwanie dla współczesnej pedagogiki przedszkolnej i szkolnej w obszarach:

- tyfłodydaktyki i metodyki kształcenia, znajdujących zastosowanie w systemach włączających,
- organizacji procesu kształcenia z uwzględnieniem tyfloadaptacji infrastrukturalnych,

- stworzenia sprzyjającej atmosfery społecznej, umożliwiającej zmianę negatywnych nastawień, przekonań, przyzwyczajzeń i postaw społecznych, barier otoczenia społecznego wobec osób z problemami widzenia w kierunku akceptacji społeczeństw inkluzyjnych,
- zbudowanie systemu zespołowego wsparcia i współpracy wszystkich specjalistów i instytucji świadczących pomoc w zakresie opieki, edukacji i rehabilitacji dzieci zróżnicowanych rozwojowo ze względu na wzrok, z podkreśleniem roli WWRD jako modelu przygotowującego rodzinę i dziecko niewidome lub słabowidzące do uczestnictwa w edukacji włączającej.

Bibliografia

- Ainscow M. (2000). *Robić właściwe rzeczy. Potrzeby specjalne z perspektywy doskonalenia szkoły*. W: Fairbairn G., Fairbairn S. (red.). *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach. Wybrane zagadnienia etyczne*. Warszawa: CMPP-P.
- Barańska M. (2007). *Jak informować rodziców o stwierdzonych u dziecka nieprawidłowościach rozwojowych – psychologiczne konsekwencje niepomysłnej diagnozy*. W: Kwaśniewska G. (red.). *Interdyscyplinarność procesu wczesnej interwencji wobec dziecka i jego rodziny*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Chrzanowska I. (2014). *Nauczanie inkluzyjne w doświadczeniach polskich – podstawy prawne i społeczne uwarunkowania*. „Studia Edukacyjne”, nr 30, s. 109–117.
- Czerwińska K. (2016). *Środowisko rodzinne małego dziecka z niepełnosprawnością wzroku*. W: Czerwińska K. (red.). *Wybrane aspekty rozwoju małego dziecka z niepełnosprawnością wzroku*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Czerwińska K., Dąbrowska I. (2015). *Rodzice i specjaliści w procesie wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci niewidomych i słabowidzących*. W: Czerwińska K. (red.). *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka z niepełnosprawnością wzroku: w kręgu diagnozy i terapii*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Dycht M. (2015). *Edukacja włączająca uczniów z dysfunkcją wzroku w Polsce – wdrażanie zobowiązań i analiza wątków zaniedbanych*. „Niepełnosprawność i Rehabilitacja”, nr 2, s. 34–49.
- Dycht M. (2017). *Edukacja i wspieranie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi w placówkach oświatowych w Polsce*. W: Śmiechowska-Petrovskij E. (red.). *Dzieci z trudnościami rozwojowymi w młodszym wieku szkolnym. Indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne w procesie wspierania dzieci*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW.
- Finding Out about Blindness – Teacher’s Pack*. Program wychowawczy sprzyjający integracji społecznej dzieci niewidomych (1991). London: Royal National Institute of The Blind.
- Firkowska-Mankiewicz A. (2004). *Edukacja włączająca – wyzwaniem dla polskiej szkoły*. „Szkoła Specjalna”, nr 1, s. 19–26.

- Kawczyńska-Reguła B., Pierzchała B. (2001). *Zagadnienia nauczania początkowego dzieci z dysfunkcją wzroku*. W: *Poradnik dydaktyczny dla nauczycieli realizujących podstawę programową w zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum z uczniami niewidomymi i słabo widzącymi*. Warszawa: MEN.
- Kirenko J., Grindrich P. (2007). *Odkrywanie niepełnosprawności wzrokowej w nauczaniu włączającym*. Lublin: Wydawnictwo Akademickie WSSP.
- Konarska J. (2010). *Rozwój i wychowanie rehabilitujące dziecka niewidzącego w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Konwencja praw osób niepełnosprawnych*. (2006). Art. 24, pkt. 2d. Nowy Jork: ONZ. (Dz.U. z 2012 roku, poz. 1169).
- Kuczyńska-Kwapisz J. (2014). *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci niewidomych i edukacja tyflopedagogiczna ich rodzin na przykładzie projektu „Międzynarodowa Szkoła Matek”*. „Forum Pedagogiczne”, nr 2, s. 45–59.
- Lechta V. (2010). *Pedagogika inkluzyjna*. W: Śliwerski B. (red.). *Pedagogika*. T. 4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*. Gdańsk: GWP.
- Maciarz A. (2005). *Integracja edukacyjna w świetle doświadczeń i oczekiwań dzieci niepełnosprawnych*. W: Pilecka W., Ozga A., Kurtek P. (red.). *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w ekosystemie*. Kielce: Wydawnictwo AŚ.
- Majewski T. (2001). *Dzieci z uszkodzonym wzrokiem i ich edukacja*. W: Jakubowski S. (red.). *Poradnik dydaktyczny dla nauczycieli realizujących podstawę programową w zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum z uczniami niewidomymi i słabo widzącymi*. Warszawa: MEN.
- Orkan-Łęcka M. (2003). *Mama, tata, dziecko, czyli o tym, jak uczyć małe niewidome dziecko w warunkach domowych*. Warszawa: PZN.
- Paplińska M. (2008). *Dziecko z niepełnosprawnością wzrokową na progu szkoły – przygotowania, możliwości i realne wsparcie*. W: Gorajewska D. (red.). *Wspomaganie dziecka z niepełnosprawnością w rodzinie i szkole*. Warszawa: Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji.
- Paplińska M., Witczak-Nowotna J. (2015). *Tyfloedukacja jako element budowania integracji społecznej uczniów niewidomych i słabowidzących w edukacji włączającej*. W: Czerwińska K., Paplińska M., Walkiewicz-Krutak M. (red.). *Tyflopedagogika wobec współczesnej przestrzeni edukacyjno-rehabilitacyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Paradowska E. (2011). *Praca z dzieckiem głuchoniewidomym*. W: Głodkowska J. (red.). *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Pasterny H. (2012). *Uczeń niewidomy w szkole masowej – wyzwania integracji*. W: *Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. Guza A., Krzyżyk D. (red.). Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Pisula E. (2007). *Informowanie rodziców o zaburzeniach w rozwoju dziecka*. W: Pisula E. (red.). *Rodzice i rodzeństwo dzieci z zaburzeniami rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo UW.

- Sekułowicz M. (2017). *Rola edukacji włączającej w podnoszeniu jakości edukacji wszystkich uczniów*. Wojewódzka konferencja pt. „Wsparcie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i upowszechnianie edukacji włączającej”, Świdnica, 4 grudnia 2017 r., dostępny na: <https://www.kuratorium.wroclaw.pl/wp-content/uploads/2017/12/rola-edukacji-wlaczajacej-w-podnoszeniu-jakosci-edukacji-wszystkich.pdf> (otwarto: 8.01.2017).
- Sińska J. (2006). *Matka i dziecko z uszkodzonym wzrokiem – transakcyjny model wspomagania interakcji*. W: Gałkowski T., Pisula E. (red.). *Psychologia rehabilitacyjna. Wybrane zagadnienia*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Skoczylas E. (2013). *Wspieranie rodzin dzieci z dysfunkcją wzroku*. W: Sidor-Piekarska B. (red.). *Kompetentne wspieranie rodzin z niepełnosprawnością*. Lublin: KUL.
- Speck O. (2005). *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*. Gdańsk: GWP.
- Speck O. (2013). *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Szumski G. (2010). *Wokół edukacji włączającej*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Szumski G. (2011). *Teoretyczne implikacje koncepcji edukacji włączającej*. W: Z. Gajdzica (red.). *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.
- Urmańska W. (2007). *Wczesna interwencja psychologiczna w procesie uczenia się rodzicielstwa*. W: Kwaśniewska G. (red.). *Interdyscyplinarność procesu wczesnej interwencji wobec dziecka i jego rodziny*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Walkiewicz M. (2005). *Model programu wspomagania rozwoju widzenia dzieci z zaburzeniami widzenia*. „Szkoła Specjalna”, nr 2, s. 126–139.
- Wawrowska E. (2011). *W rodzinie niewidomego dziecka*. W: Liberska H. (red.). *Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym – możliwości i ograniczenia rozwoju*. Warszawa: Difin.
- Zaorska M. (2010). *Edukacja i rehabilitacja osób głuchoniewidomych w Polsce i Rosji (rozwój i stan obecny)*. Toruń: UMK.

CONTEMPORARY CHALLENGES OF PRE-SCHOOL AND SCHOOL PEDAGOGY IN THE FIELD OF EDUCATION INCLUDING BLIND AND VISUALLY IMPAIRED CHILDREN

Abstract: The article aims to present a model of education involving blind and visually impaired children in pre-school and school institutions in accordance with the strategy of standardization and the objectives of contemporary pedagogy for visual impairment. The paper explains the importance of basic didactic-methodological, organizational and social conditions and also underlines the role of early development support for the quality of inclusion of children with visual disabilities in the public education system.

Keywords: child, sight disability, inclusive education, kindergarten, school.

Marzena Dycht – profesor nadzwyczajny na Wydziale Nauk Pedagogicznych UKSW w Warszawie, doktor habilitowany nauk społecznych. Tyflopedagog. Autorka czterech publikacji naukowych i wielu artykułów polskich i zagranicznych z zakresu pedagogiki specjalnej i szczególnej jej subdyscypliny – tyflopedagogiki. Udział w projekcie „Podnoszenie kompetencji nauczycielskich w pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych – kwalifikacyjne studia podyplomowe dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych”, Nr RPMA.10.03.04-14-1902/15. Koordynator (2016). Główny wykonawca (2016–2018). Kierownik studiów podyplomowych „Pedagogika Osób z Niepełnosprawnością Intelktualną i Tyflopedagogika” na WNP UKSW. Członek Zespołu Pedagogiki Specjalnej Polskiej Akademii Nauk. Adres do korespondencji: Wydział Nauk Pedagogicznych UKSW, ul. Wóycickiego 1/3, 01-938 Warszawa. Adres e-mailowy: m.dycht@uksw.edu.pl.

AGNIESZKA ŁABA-HORNECKA

Wydział Pedagogiczny

Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6441-0717>

Forum Pedagogiczne
2018/2

Wpłynęło: 20.03.2018

Zatwierdzono do druku: 26.09.2018

DOI: 10.21697/fp.2018.2.08

MULTISENSORYCZNE OPOWIEŚCI JAKO NARZĘDZIE KSZTAŁTOWANIA ZACHOWAŃ SPOŁECZNYCH DZIECI Z AUTYZMEM W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM

Streszczenie: Celem przeprowadzonych badań było poznanie i określenie efektywności multisensorycznych opowieści w uaktywnianiu i rozwijaniu zachowań społecznych dzieci z autyzmem. W wyniku przeprowadzonych badań stwierdza się, że poprzez wykorzystanie multisensorycznych opowieści można nauczyć dzieci z autyzmem określonych norm i zasad. Głównie wyzwolić drzemiący w nich potencjał komunikacyjny, pod postacią prób nawiązywania kontaktu i utrzymania komunikacji oraz odpowiedniego reagowania na zachętę udziału w zabawie z rówieśnikami.

Słowa kluczowe: autyzm, umiejętności społeczne, zachowania społeczne, opowieści multisensoryczne.

Wprowadzenie

Dla dzieci z autyzmem braki z zakresu umiejętności społecznych są ich głównym problemem. Umiejętności społeczne rzutują na funkcjonowanie jednostek w środowiskach szkolnym oraz domowym. Wyznaczają sposób odbierania i przetwarzania informacji oraz rozumienia stanów emocjonalnych innych osób. Dotyczą również tego, jak dzieci witają się z rówieśnikami i osobami dorosłymi, ich wzajemnego pozdrawiania się, inicjowania znaczących i satysfakcjonujących kontaktów. Obejmują również sposób rozwiązywania przez nie problemów, podnoszenia motywacji i dążenia do wyznaczonego celu (Thomson i in. 2011).

Deficyty w obszarze umiejętności społecznych przyczyniają się do trudności w nawiązywaniu właściwych relacji w środowisku szkolnym, jak i poza nim (Carter i in. 2005; Łaba-Hornecka 2016). Mając na uwadze naturę tych trudności, powinno prowadzić się takie działania, które wskażą na możliwości rozwijania podłoża dla odpowiedniego dialogu i tworzenia pozytywnej relacji z najbliższymi (De Quinzio i in. 2008; Sawyer i in. 2005).

Wraz z rozwojem dzieci z autyzmem wzrasta u nich zainteresowanie kontaktami społecznymi i pojawiają się próby nawiązywania relacji z rówieśnikami. Zwielokrotniają się sytuacje, w których muszą wykazać się odpowiednim poziomem umiejętności społecznych. Stąd w pracy z dziećmi autystycznymi bardzo istotne jest skupienie się na działaniach, przy pomocy których jednostka w sytuacji problemu poszukuje różnych sposobów jego rozwiązania, doskonaląc przy tym umiejętności społeczne, aby na koniec wyjść z inicjatywą i chęcią podjęcia dialogu z rówieśnikami (Weiss, Harris 2001; Wolfberg, Schuler 1993).

Szczególne miejsce w tym przypadku zajmują zajęcia, podczas których wykorzystuje się multisensoryczne opowieści i przeróżne sensoryczne rekwizyty oraz pacynki w grupie dzieci z autyzmem w wieku przedszkolnym i uczniów szkoły podstawowej (Gena i in. 1996; Krantz, McClannahan 1998). Ich uniwersalizm polega na tym, że mogą być zastosowane w wielu przypadkach. Głównie w takich, w których nadrzędnym celem jest wyzwolenie potencjału jednostki, chęć dialogu, wglądu w zachowanie własne i innych osób. Opowieści istnieją od niepamiętnych czasów, we wszystkich kulturach, a ich przywoływanie jest przyjemną aktywnością, w którą włączyć są zarówno dorośli, jak i dzieci.

The Department for Education and Skills, DfES (Departament Edukacji i Umiejętności) definiuje multisensoryczność jako użycie w tym samym czasie wyselekcjonowanych, wizualnych i kinestetycznych modeli (Sayyed Obaid 2013).

Multisensoryczna opowieść jest zwięzłą narracją, w której element tekstu powiązany jest z odpowiednim oddziaływaniem sensorycznym. Stąd też każda opowieść ma za zadanie angażować szeroką gamę bodźców sensorycznych (Lacey 2006). Powinna być ona krótka, ograniczona do ok. 15 zdań. Każde zdanie umieszcza się na osobnej stronie wraz z dołączonym bodźcem zmysłowym, który nie tylko pomaga w eksploracji zmysłów, ale ułatwia również zapamiętywanie treści (Penne i in. 2012).

M. Alexandra Da Fonte, Lisa A. Pufpaff i Teresa Taber-Doughty (2010) sugerują, że słownictwo dobierane do multisensorycznych opowieści powinno być funkcjonalne w celu rozwijania umiejętności językowych i społecznych.

Nancy Mellon (2003) jest zdania, że opowieści tego rodzaju są skuteczne wtedy, gdy zachodzi połączenie gestu i głosu. Gesty wzmacniają wokal, ułatwiając tym samym rozumienie tekstu (McGregor 2008). Nie bez znaczenia pozostają również i inne bodźce, tj.: dotykowe, węchowe, smakowe, wzrokowe i słuchowe (Grove i in. 2010, Grove, Harwood 2013).

Manipulowanie przedmiotami w toku uczenia się zwiększa prawdopodobieństwo generowania, zapamiętania i łączenia informacji (Sayyed Obaid 2013).

Stąd też się wydaje, że multisensoryczne opowieści oprócz walorów sensorycznych stanowią mocną podstawę umożliwiającą lepsze nabywanie pojęć. Dzieci uczą się nie tylko pojedynczych słów, ale pozyskują odpowiednie struktury językowe, które mają zastosowanie w szerszym kontekście społecznym (Porras Gonzalez 2010).

Działania oparte na wykorzystaniu multisensorycznych opowieści mogą być indywidualne lub grupowe, rozwijające poczucie identyfikacji z grupą, przynależności do niej i zachęcające do pracy na jej rzecz (Coigley 2008).

W 1993 roku Chris Fuller założył organizację charytatywną The Bag Books, która wyprodukowała wiele multisensorycznych opowieści (Fuller 2013). Głównym ich odbiorcą były osoby dorosłe z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim. Z czasem zakres ich odbiorców poszerzono o grono młodszych słuchaczy z różnymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Dla potrzeb grupy, jak i indywidualnych odbiorców stworzono 52 opowieści. Składają się na nie duże karty z odpowiednimi elementami sensorycznymi, których dotyczą osoby biorące udział w zajęciach. Czasem są to również rekwizyty dołączone do poszczególnych kart. Każda opowieść pakowana jest do pudełka albo do worka (Bag Books 2011).

Dotychczasowe badania ukazują pozytywne aspekty stosowania bodźców wielozmysłowych w celu uruchomienia zachowań komunikacyjnych w grupie dzieci z różnymi problemami (Caldwell 2007; Grove, Park 2001; Joshi i in. 2002; Mather, Goldstein 2001).

Znaczące badania podjęte zostały w Wielkiej Brytanii, Holandii i Niemczech za przyczyną organizacji charytatywnej PAMIS¹. Ukazały one skuteczność zajęć wykorzystujących multisensoryczne opowieści w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim, jak i innymi problemami w uczeniu się zachowań społecznych (Lambe, Hogg 2013).

Shyamani Hettiarachchi i Mahishi Ranaweera (2013) prowadziły badania w grupie 30 dzieci z zaburzeniami komunikacji językowej w szkołach ogólnodostępnych i szkołach specjalnych na Sri Lance. Głównym celem pilotażowego badania była ocena skuteczności multisensorycznych opowieści w rozwoju słownictwa u dzieci z zaburzeniami komunikacyjnymi. Scenariusz zajęć opierał się na dwóch powtarzających się historiach *Gamerala Divyeloke giya hati* (*Jak rolnik poszedł do nieba*) – tradycyjna opowieść ludowa, a druga *Ude giya baba* (*Jak dziecko, które odmówiło jedzenia, poszło do nieba*) – popularna opowieść dla dzieci (S. Wettasinghe, za: Hettiarachchi, Ranaweera 2013). Podczas pracy dużą rolę odgrywał rym, rytuał i powtórzenia, które były wplątane w opowieści (Coigley 2008). Jako bodźce sensoryczne wykorzystano kolorowe słonie, które były wykonane z materiałów o różnej fakturze, transparentne puszki, muszle kokosowe, warzywa i owoce. Zajęcia były prowadzone przez nauczycieli, po wcześniejszym instruktażu udzielonym przez pomysłodawczynię. Uzyskane wyniki wskazały na pozytywną zmianę w otwartej komunikacji, wzrosła u dzieci uwaga i motywacja (Hettiarachchi, Ranaweera 2013).

Annet Ten Brug, Annette van der Putten, Anneleen Penne, Bea Maes i Carla Vlaskamp (2012) przeprowadziły badania w grupie 49 osób z niepełnosprawnością

¹ Charytatywna organizacja założona w 1992 roku, wspomagająca osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną i innymi złożonymi problemami w nauce.

intelektualną w stopniu głębokim. Wyniki, jakie uzyskały, dowodzą, że stosowanie multisensorycznych opowieści przynosi rezultaty tylko wtedy, gdy pomimo odgórnie ustalonych wytycznych co do sposobu ich prowadzenia stosuje się zasadę indywidualizacji w zależności od potrzeb jednostki.

Mimo że multisensoryczne opowieści zostały opisane jako bardzo ciekawe i obiecujące narzędzie w pracy z dziećmi z różnymi specjalnymi potrzebami, to nadal zachęca się specjalistów do działań nad ukazaniem ich skuteczności (Penne i in. 2012).

Założenia badań własnych i ich organizacja

Celem badań było poznanie i określenie efektywności multisensorycznych opowieści w uaktywnianiu i rozwijaniu zachowań społecznych dzieci z autyzmem. Zastosowaną metodą w badaniach własnych był *quasi*-eksperyment z techniką jednej grupy, z pomiarem wstępnym i końcowym. W czasie trwania eksperymentu wykorzystano program zajęć z wykorzystaniem różnych multisensorycznych opowieści adresowanych do dzieci z autyzmem.

Wyróżnioną zmienną zależną był poziom zachowań społecznych w obrębie pięciu kategorii. Ich ocenę umożliwiło odpowiednio dobrane narzędzie badawcze, tj. The TSSA – The TRIAD Social Skills Assessment 2nd Ed., we własnej adaptacji językowej. Zostało ono opracowane przez dr Wendy Stone przy Treatment & Research Institute for Autism Spectrum Disorders, Vanderbilt Kennedy Center. Przeznaczone jest do badania dzieci w przedziale wiekowym 6–12 lat. Składa się z pięciu załączników. Do badania wykorzystano załącznik 2 – z wersją dla nauczycieli.

Kwestionariusz ma prostą strukturę i może być stosowany przez każdą osobę, która zajmuje się problematyką zachowań społecznych dzieci z autyzmem w różnych sytuacjach społecznych (naturalnych oraz tych, które wywołane są dla potrzeb badania). Obejmuje pięć kategorii zachowań oraz przypisanych im umiejętności społecznych: rozumienie emocji i uwzględnianie punktu widzenia innych (osiem itemów), inicjowanie interakcji (jedenaście itemów), reagowanie na próby inicjowania kontaktu innych osób (pięć itemów), podtrzymywanie interakcji społecznych (jedenaście itemów) oraz ogólne społeczne kompetencje (sześć itemów).

Za wskaźniki efektywności programu zajęć z wykorzystaniem multisensorycznych opowieści uznano wyniki uzyskane przez dzieci z autyzmem w obrębie następujących kategorii zachowań społecznych:

1. Rozumienie emocji i uwzględnianie punktu widzenia innych (osiem itemów): rozumienie mimiki oraz mowy ciała, umiejętność korzystania z mimiki twarzy i mowy ciała w celach komunikacyjnych, rozumienie, że inni mogą mieć swoje myśli i uczucia, uwzględnienie punktu widzenia innych, rozumienie i identyfikowanie tego, co sprawia, że inni czują się szczęśliwi/smutni/żli/zakłopotani/zaskoczeni.

2. Inicjowanie interakcji (11 itemów): spontaniczne próby witania się ze znanymi osobami, zapraszanie innych do zabawy, przyłączanie się do grupy bawiących się dzieci, proszenie innych o przedmioty w ich otoczeniu, zwracanie się o pomoc, rozpoczynanie rozmowy z innymi, skupianie uwagi innych na samym sobie, oferowanie pomocy, pocieszanie, przepraszenie i komplementowanie innych.
3. Reagowanie na próby inicjowania kontaktu przez innych (pięć itemów): odpowiednie, przyjazne reagowanie na powitania, odpowiednie reagowanie na zachętę od innych przyłączenia się do wspólnej zabawy, właściwe reagowanie na pytania i próby podjęcia rozmowy zainicjowanej przez innych, pozytywne reakcje wobec komplementów płynących z otoczenia.
4. Podtrzymywanie interakcji społecznych (11 itemów): wspólna zabawa z innymi, utrzymanie rozmowy na różne tematy, np. o rzeczach, które mogą interesować innych, zachowanie zasad naprzemiennej konwersacji, utrzymanie stałego wątku rozmowy, słuchanie tego, co mówią inni oraz wykorzystanie tych informacji podczas dalszej rozmowy, utrzymanie kontaktu wzrokowego i odpowiedniego czasu podczas mówienia i słuchania, mówienie odpowiednim tonem głosu, uśmiechanie się podczas rozmowy, respektowanie osobistej przestrzeni.
5. Ogólne społeczne kompetencje (sześć itemów): zdolność do utrzymania interakcji społecznych, umiejętność inicjowania interakcji społecznych oraz odpowiedniego reagowania na próby podjęcia rozmowy przez innych, umiejętność rozumienia i wyrażania uczuć, zdolność do rozumienia punktu widzenia innej osoby, umiejętność rozumienia i korzystania z niewerbalnych zachowań (*TRIAD Social Skills Assessment, Assessing Children with Autism Spectrum Disorder*, 1998, 2010. Vanderbilt Kennedy Center, Treatment & Research Institute for Autism Spectrum Disorders. Nashville, s. 41–47).

Zmienną niezależną był program zajęć wykorzystujący opowieści multisensoryczne. Wśród tekstów znalazły się m.in. utwory Jana Brzechwy, Juliana Tuwima i Aleksandra Fredry. Starano się, aby ich temat dotyczył sytuacji z najbliższego otoczenia dzieci. Zostały one odpowiednio dostosowane do potrzeb grupy i wzmocnione przez bodźce sensoryczne. Ważne było, aby przy ich pomocy zachęcić uczestników zajęć do dyskusji.

Spotkania, a było ich 32, pogrupowano w cykle tematyczne. Każde spotkanie poświęcone było innemu utworowi.

W specjalnie przygotowanych workach umieszczony był utwór będący przedmiotem zajęć, kolorowe karty z tekstem i pacynki z różnie teksturowanymi ubrankami. Pomocne w opowiadaniu tekstów były również inne rekwizyty, np. fragment muzyczny, pojemnik z wodą, spryskiwacze, tace z piaskiem itp.

Podczas zajęć prowadzący wraz z dziećmi omawiał problem, jaki był poruszany w utworze, np. wyśmiewanie się z innych i płynące z tego konsekwencje, skutki kłamstwa i braku współpracy w grupie, brak szacunku wobec innych, niewiara we

własne możliwości, walka ze swoimi słabościami, zasady *savoir vivre*, podstawy przyjaźni itp.

Konstruując zajęcia, starano się głównie, aby założenia programu wykorzystującego multisensoryczne opowieści koncentrowały się na rozwijaniu i uaktywnieniu umiejętności społecznych dzieci z autyzmem. Poruszane podczas spotkań wątki miały rozbudzać ciekawość oraz prowokować do dyskusji.

Na początku zajęć prowadzący witał się z dziećmi, po czym sygnalizował dzieciom, co będzie tematem spotkania. Następnie odczytywał lub opowiadał tekst, wyciągając przedmioty z worka w takiej kolejności, jaką wyznaczała omawiana historia. Dzieci starały się zapamiętać wydarzenia z bajki. Czasem na prośbę uczestników czynność tę powtarzano dwukrotnie.

Po skończonej pracy dzieci same mogły zaprezentować treść bajki, wyciągając z worka przedmioty i odtwarzając wydarzenia na tyle, na ile je zapamiętały. Zdarzały się wymyślone wtrącenia w miejsce zapomnianego tekstu. Prowadzący zadawał dzieciom pytania, nawiązując do zdarzeń, jakie miały miejsce w bajce i zmierzając do wyeksponowania głównego problemu. Dzieci również mogły zadawać własne pytania. Przy pomocy różnych kreacji bohaterów oceniano ich postawy i zachowanie. Ważnym elementem zajęć była rozmowa o uczuciach. Dyskutowano, jakie emocje wzbudzały postacie z prezentowanych multisensorycznych opowieści. Prowadzący pokazywał dzieciom na kartach bohaterów z bajki, nad którą pracowały i zadawał pytania, np. jak czuje się postać na prezentowanym zdjęciu? Czy jest smutna (zła, radosna, szczęśliwa itp.). Zajęcia kończyło podsumowanie oraz sformułowanie wniosków i rad dla dzieci.

Miejscem realizacji badania było miasto Przemyśl. Z dostępnych szkół podstawowych w Przemyślu wybrano w sposób celowy uczniów z autyzmem, którzy uczęszczali do klas I–III. W badaniach łącznie udział wzięło 40 uczniów z autyzmem (dziewięcioro dziewcząt, tj. 22,5 proc., 31 chłopców, tj. 77,5 proc.). Zajęcia realizowane były w małych grupach, złożonych przeważnie z pięciorga uczestników.

Do uczestnictwa w zajęciach dzieci wybierane były przez prowadzącego. Zdarzało się, że kryterium wyboru, dokonanego samodzielnie przez dzieci, były preferencje dzieci co do osoby, z którą chciały pracować.

Zajęcia odbywały się raz w tygodniu i obejmowały dwie jednostki lekcyjne. Ważnym elementem było opracowanie zasad pracy w grupie, które były przypomniane przed każdym spotkaniem i do których stosowały się dzieci. Umieszczone one były w miejscu widocznym dla uczestników spotkań. Dzieci przywoływały reguły, tj. zwracanie się do siebie po imieniu, szanowanie pracy innych, wzajemne słuchanie, respektowanie punktu widzenia innych, skupianie się na pracy i dążenie do jej ukończenia, niewyśmiewanie się z pomysłów innych, szanowanie tego, co inni mówią.

Techniką wspomagającą badania była obserwacja bezpośrednia. Na jej podstawie zebrano informacje z zakresu funkcjonowania społecznego dzieci z autyzmem. Koncentrowano się m.in. na tym, jak dzieci zachowują się w otoczeniu swoich

rówieśników. Czy potrafią rozmawiać o swoich stanach emocjonalnych oraz jak reagują na emocje, czy dostrzegają radość, smutek itp. u innych. Czy zwracają uwagę na sygnały niewerbalne. Jak się do siebie zwracają, jak rozpoczynają rozmowę, czy skupiają się na temacie/wątku rozmowy, czy wręcz przeciwnie zmieniają temat rozmowy, nie zwracając uwagi na uczucia i zainteresowania rozmówcy. Czy rozumieją zasady naprzemiennej konwersacji, jak reagują na próby przyłączenia się do zabawy oraz jak się odnoszą do zadanej im pracy.

Badania objęły dwa pomiary: początkowy i końcowy. Uczniowie dwukrotnie zostali przebadani The TSSA – The TRIAD Social Skills Assessment (2nd Ed.), w własnej adaptacji językowej. Zajęcia odbywały się przez okres ośmiu miesięcy, podczas których przeprowadzono 32 spotkania grupowe.

Dla określenia najbardziej typowych zachowań społecznych dzieci z autyzmem zastosowano test istotności różnic dla par zależnych w przypadku badania różnic między pomiarami początkowym i końcowym. W przypadku danych ilościowych obliczone zostały średnie arytmetyczne i odchylenia standardowe.

Analiza wyników badań własnych

Przed rozpoczęciem zajęć grupa badanych dzieci prezentowała liczne zachowania z zakresu ubogich umiejętności społecznych, które były bardzo widoczne w grupie rówieśniczej. Dzieci najczęściej nie witały się z innymi dziećmi, nie zwracały się do siebie po imieniu. Miały problem z odczytaniem emocji oraz mowy ciała. Nie zapraszały innych do zabawy oraz miały opory w związku z przyłączeniem się do grupy bawiących się już dzieci. Nie potrafiły odpowiednio inicjować rozmowy. Gdy były już jej uczestnikiem, nie umiały skupić się na wątku przewodnim, zmieniały temat, a ich wypowiedzi były nieskładne. Jeżeli czegoś nie rozumiały, nie zwracały się z prośbą o wyjaśnienia. Miały trudności w przekazaniu informacji w sposób zrozumiały. Nie słuchały innych, nie stosowały się do zasad naprzemiennej konwersacji, nie czekały na swoją kolejność, wrywały się do odpowiedzi. Podczas rozmowy unikały kontaktu wzrokowego.

Po upływie ośmiu miesięcy, czyli po okresie zajęć wykorzystujących multisensoryczne opowieści, odnotowano pozytywne zmiany w obrębie wyszczególnionych kategorii zachowań społecznych.

W tabeli 1. zestawiono średnie arytmetyczne i odchylenia standardowe, wartości testu t-Studenta dla par zależnych i poziomy ich ufności dla wyniku poszczególnych kategorii zachowań społecznych uczniów z autyzmem, przed zajęciami i po zrealizowaniu zajęć.

Tabela 1. Porównanie poziomu wyjściowego „W” zachowania społecznego uczniów z poziomem końcowym „K”

Kategoria	Poziom „W”		Poziom „K”		Porównanie średnich	
	M	SD	M	SD	t°	P
Rozumienie emocji i uwzględnianie punktu widzenia innych	23,65	2,33	23,72	2,32	-1,778	0,083~
Inicjowanie interakcji	29,04	3,53	29,17	3,51	-1,953	0,057~
Reagowanie na próby inicjowania kontaktu przez innych	13,52	2,53	13,72	2,68	-2,243	0,030*
Podtrzymywanie interakcji społecznych	29,17	3,51	29,36	3,46	-2,445	0,018*
Ogólne społeczne kompetencje	16,56	2,50	16,65	2,57	-2,079	0,044*

M – średnia arytmetyczna; SD – odchylenie standardowe; t° – t-Studenta; * – poziom istotności statystycznej ($p < 0,05$); ~ – zbliżone do istotności statystycznej ($0,1 > p > 0,05$).

Źródło: badania własne.

Ukazane w niniejszej publikacji badania oraz wnikliwa analiza uzyskanych wyników doprowadziły do wyszczególnienia tych kategorii zachowań społecznych, wobec których zastosowane zajęcia z wykorzystaniem multisensorycznych opowieści okazały się skuteczne.

Analiza obszarów zachowania społecznego uczniów w badanej grupie ukazała, że na poziomie statystycznej istotności znajdują się trzy kategorie zachowań: reagowanie na próby inicjowania kontaktu przez innych ($p < 0,030^*$), podtrzymywanie interakcji społecznych ($p < 0,018^*$) oraz ogólne społeczne kompetencje ($p < 0,044^*$). Na poziomie różnicy zbliżonej do poziomu statystycznej istotności w kategorii: rozumienie emocji i uwzględnianie punktu widzenia innych ($p \sim 0,083$) oraz inicjowanie interakcji ($p \sim 0,057$), różnice między średnimi arytmetycznymi badania wyjściowego i końcowego były na korzyść tego drugiego. Powyższe wyniki wskazują na pozytywną weryfikację założonej hipotezy.

W referowanych wynikach badań warto przyjrzeć się trzem kategoriom zachowań, których wartości znalazły się na poziomie istotnym statystycznie, tj. reagowanie na próby inicjowania kontaktu przez innych, podtrzymywanie interakcji społecznych oraz ogólne społeczne kompetencje.

Dzieci stały się otwarte na zmiany w ich otoczeniu. Zaczęły dostrzegać innych, witały się wzajemnie, a nawet sporadycznie zapraszały inne osoby do wspólnej zabawy. W potrzebie pomagały innym, oferując swoją pomoc.

Zrozumiały, że każdy ma prawo do swojego zdania, do wyrażania tego, co czuje i do wyrażania własnych myśli. Z chęcią podejmowały się zadań, które stanowiły następnie przedmiot dyskusji. Częściej niż na początku potrafiły skupić się na temacie rozmowy, zadawały pytania, słuchały, a nawet komentowały w sposób pozytywny wypowiedzi innych, dodając swoje przemyślenia i wyjaśnienia. Z czasem ich wypowiedzi były bardziej zorganizowane i składne. Podczas rozmowy zaczęły zwracać uwagę na reakcje innych i na emocje, jakie wywołują ich wypowiedzi.

Dwie pozostałe kategorie zachowania znalazły się na poziomie różnicy zbliżonej do poziomu statystycznej istotności: kategoria rozumienie emocji i uwzględnianie punktu widzenia innych ($p \sim 0,083$) oraz inicjowanie interakcji ($p \sim 0,057$). Dzieci zaczęły słuchać i obserwować, co się dzieje w ich otoczeniu. Udzielały wypowiedzi wyjaśniających, nawzajem się słuchały, pozytywnie odnosiły się do wskazówek i sugestii innych rozmówców.

Stwierdza się również, że dzieci stały się bardziej świadome zmian w swoim zachowaniu i zachowaniu innych osób. Zwiększyła się ich wrażliwość na uczucia innych. Zaczęły dostrzegać różnice w sposobie wypowiedzi, tonie głosu, a nawet mowie ciała, w zależności od tego, czy rozmówca był smutny/radosny/zły itp. Nauczyły się werbalizowania swoich stanów emocjonalnych, rzadziej zamykały się w sobie, a częściej mówiły, co je zezłościło albo nadmiernie rozbawiło. Wzrosła ich uwaga podczas rozmowy. Zadawały pytania, a gdy rozmówca miał coś innego do powiedzenia albo prezentował inny punkt widzenia, potrafiły to zaakceptować oraz wyrazić swoje zdanie.

Powyższe wyniki korespondują z założeniami badawczymi wysuniętymi przez Hannah Young, Maggi Fenwick, Loretto Lambe i Jamesa Hogga. W toku wieloletnich badań nad skutecznością multisensorycznych opowieści w grupie dzieci i młodzieży wykazali, że przy ich wykorzystaniu można usprawnić komunikację między dziećmi. Odnotowali również pozytywne zmiany w rozwoju poznawczym, społecznym i motorycznym badanych uczniów (Young i in. 2011).

Podsumowanie

Na podstawie przeprowadzonych badań udało się sformułować praktyczne wnioski. Eksploracje ukazały, że badana grupa dzieci z autyzmem wyróżnia się różnorodnością zachowań. Elementem je łączącym są deficyty w umiejętnościach społecznych, które rzutują na jakość zachowań społecznych.

Zaprezentowane w niniejszej publikacji zajęcia, wykorzystujące multisensoryczne opowieści, w grupie dzieci z autyzmem cechuje uniwersalność i łatwość działań. W ten sposób mogą być stosowane przez rodziców, nauczycieli i innych specjalistów zajmujących się na co dzień terapią dzieci z autyzmem oraz z innymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Wyniki ukazały, że podczas zajęć grupowych z wykorzystaniem multisensorycznych opowieści można nauczyć dzieci z autyzmem określonych norm i zasad,

głównie pobudzić je do komunikacji z innymi pod postacią prób inicjowania kontaktu i jego podtrzymywania oraz można nauczyć dzieci prawidłowego reagowania na zachętę do udziału w rozmowie rozpoczętej przez innych.

Multisensoryczne opowieści przez to, że są wzmacniane przez wrażenia sensoryczne, dają się łatwo zapamiętywać.

Badania w niniejszej publikacji objęły małą próbę. W przyszłości będzie można je poszerzyć o grupę kontrolną i większą liczbę uczestników.

Bibliografia

- Bag Books (2011). W: *Bag Books: Training Notes*. London: Bag Books.
- Brug A. T., Van der Putten A., Penne A., Maes B., Vlaskamp C. (2012). *Multi-sensory storytelling for persons with profound intellectual and multiple disabilities: an analysis of the development, content and application in practice*. „Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities”, nr 25, s. 350–359.
- Caldwell P. (2007). *From Isolation to Intimacy: Making Friends Without Words*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Carter A. S., Davis N. O., Klin A., Volkmar F. R. (2005). *Social development in autism*. W: Volkmar F. R., Paul R., Klin A., Cohen D. (red.). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*, vol. 1: *Diagnosis, development, neurobiology, and behaviour*. New Jersey: John & Sons, Inc., Hoboken, s. 34–47.
- Coigley L. (2008). *What Hinders and What Helps Lis'n Tell: live inclusive storytelling*. Presentation to The London Speech and Language Therapy Special Interest Group in Autism, London: City University, s. 123–127.
- Da Fonte M. A., Pufpaff L. A., Taber-Doughty T. (2010). *Vocabulary use during storybook reading: implications for children with augmentative and alternative communication needs*. „Psychology in the Schools”, nr 47 (5), s. 514–524.
- DeQuinzio J. A., Townsend D. B., Poulson C. L. (2008). *The effects of forward changing and contingent social interaction on the acquisition of complex sharing responses by children with autism*. „Research in Autism Spectrum Disorders”, nr 2, s. 264–275.
- Fuller C. (2013). *Multi-sensory stories in story-packs*. W: Grove N. (red.). *Using Storytelling to Support Children and Adults with Special Needs*. Abingdon, s. 305–315.
- Gena A., Krantz P. J., McClannahan L. E., Poulson C. L. (1996). *Training and generalization of affective behavior displayed by youths with autism*. „Journal of Applied Behavior Analysis”, nr 29, s. 291–304.
- Grove N., Park K. (2001). *Social Cognition through Drama and Literature for People with Learning Disabilities: Macbeth in Mind*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Grove N., Harwood J., Ross V., Peacey L., Jones M. (2010). *Sharing stories of everyday life with adults and children who have severe/profound intellectual disabilities*.

- W: Prasher V. (red.). *Contemporary Issues in Intellectual Disabilities*. New York: Nova Publishers, s. 225–230;
- Grove N., Harwood J. (2013). *Storysharing: Personal narratives for identity and community*. W: *Using Storytelling to Support Children and Adults with Special Needs Transforming lives through telling tales*. London: Taylor and Francis, s. 102–110.
- Joshi R. M., Dahlgren M., Boulware-Gooden R. (2002). *Teaching reading in an inner city school through a multi-sensory teaching approach*. „Annals of Dyslexia”, nr 52, s. 229–242.
- Hettiarachchi S., Ranaweera M. (2013). „Story Boxe’s: Using a Multisensory Story Approach to Develop Vocabulary in Children Experiencing Language-Learning Difficulties”. „International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)”, vol. 4, Issue 1, March, s. 1076–1081.
- Krantz P. J., McClannahan L. E. (1998). *Social interaction skills for children with autism: A script-fading procedure for beginning readers*. „Journal of Applied Behavior Analysis”, nr 31, s. 191–202.
- Łaba-Hornecka A. (2016). *Umiejętności społeczne dzieci z autyzmem (z badań nad zastosowaniem Rozmów Komiksowych jako formy wspomagającej pracę z dziećmi z autyzmem)*. „Niepełnosprawność i Rehabilitacja”, nr 1, s. 147–158.
- Lacey P. (2006). *Inclusive Literacy*. „PMLD Link”, nr 18, s. 11–13.
- Lambe L., Hogg J. (2013). *Sensitive stories: tackling challenges for people with profound intellectual disabilities through multisensory storytelling*. W: Grove N. (red.). *Using Storytelling to Support Children and Adults with Special Needs*. Abingdon: Routledge, s. 86–94.
- Mather N., Goldstein S. (2001). *Learning disabilities and challenging behaviors: A guide to intervention and classroom management*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- McGregor K. (2008). *Gesture supports children’s word learning*. „International Journal of Speech-Language Pathology”, nr 10 (3), s. 112–117.
- Mellon N. (2003). *Storytelling and the Art of the Imagination*. Cambridge: Yellow Moon Press.
- Penne A., Brug A., Putten A., Vlaskamp C., Maes B. (2012). *Staff interactive style during multisensory storytelling with persons with profound intellectual and multiple disabilities*. „Journal of Intellectual Disability Research”, nr 52 (2), s. 167–178.
- Porras Gonzalez N. I. (2010). *Teaching English through Stories: A Meaningful and Fun Way for Children to Learn the Language*. „Profile Issues in Teachers’ Professional Development”, vol. 12, nr 1, s. 95–106.
- Sawyer L. M., Luiselli J. K., Ricciardi J. N., Gower J. L. (2005). *Teaching a child with autism to share among peers in an integrated preschool classroom: Acquisition, maintenance, and social validation*. „Education and Treatment of Children”, nr 28, s. 1–10.

- Sayyed Obaid M. A. (2013). *The Impact Of Using Multi-Sensory Approach For Teaching Students With Learning Disabilities*. „Journal of International Education Research”, first quarter, vol. 9, nr 1, s. 75–82.
- Thomson K., Walters K., Martin G. L., Yu C. T. (2011). *Teaching Adaptive and Social Skills to Individuals with Autism Spectrum*. W: Matson J. L., Sturmey P. (red.). *International Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*. New York–London: Dordrecht Heidelberg, s. 339–354.
- TRIAD Social Skills Assessment, *Assessing Children with Autism Spectrum Disorder* (1998, 2010). Nashville: Vanderbilt Kennedy Center, Treatment & Research Institute for Autism Spectrum Disorders.
- Weiss M. J., Harris S. L. (2001). *Teaching social skills to people with autism*. „Behavior Modification”, nr 25, s. 785–802.
- Wolfberg P., Schuler A. L. (1993). *Integrated play groups: A model for promoting the social and cognitive dimensions of play in children with autism*. „Journal of Autism and Developmental Disorders”, nr 23, s. 467–489.
- Young H., Fenwick M., Lambe L., Hogg J. (2011). *Multi-sensory storytelling as an aid to assisting people with profound intellectual disabilities to cope with sensitive issues: a multiple research methods analysis of engagement and outcomes*. „European Journal of Special Needs Education”, nr 26 (2), s. 127–142.

MULTISENSORY STORIES AS A TOOL TO SHAPE SOCIAL BEHAVIOR IN EARLY SCHOOL-AGE CHILDREN WITH AUTISM

Abstract: The aim of this study was to recognize and determine the effectiveness of multi-sensory stories in activating and developing social behavior in children with autism. As a result of the research it can be stated that through the usage of multisensory stories we can teach children with autism specific norms and principles. Mainly, we can unleash their communication potential, in the form of attempts to establish contact and maintain communication as well as to respond appropriately to the encouragement to play with their peers.

Keywords: autism, social skills, social behavior, multisensory stories.

Agnieszka Łaba-Hornecka – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, zatrudniona na stanowisku adiunkta w Zakładzie Pedagogiki Specjalnej Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Rzeszowskiego. Autorka monografii: *Zastosowanie biblioterapii w kształtowaniu zachowań przystosowawczych uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim oraz publikacji z zakresu terapii dzieci z niepełnosprawnością* (2011). Zainteresowania naukowe: zachowania przystosowawcze dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną, autyzm, biblioterapia. Adres do korespondencji: Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny, ul. Ks. Jałowego 24, 35-010 Rzeszów. Adres e-mailowy: alaba@ur.edu.pl.

IZABELA GĄTAREK

Wydział Nauk Pedagogicznych

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7697-4045>

Forum Pedagogiczne
2018/2

Wpłynęło: 30.03.2018

Zatwierdzono do druku: 26.09.2018

DOI: 10.21697/fp.2018.2.09

SYSTEM ODDZIAŁYWAŃ RODZINNYCH W PROCESIE ROZWOJU I EDUKACJI DZIECKA

Streszczenie: Celem realizacji badań prezentowanych w niniejszym opracowaniu było ukazanie wybranych aspektów procesu wychowania w percepcji rodziców. Poszukiwano odpowiedzi na pytanie, jak w świetle zmieniającej się rzeczywistości i wyzwań stojących przed zagadnieniem wychowania kształtuje się percepcja badanych w zakresie wychowania dziecka? Czy wiek rodziców ma znaczenie dla ich zachowania, prezentowanych postaw i ich wzajemnej spójności oraz relacji kształtowanych w rodzinie? Obok oglądu opisanych zagadnień poddano analizie opinię rodziców na temat oczekiwań, jakie stawiają przed placówką przedszkolną. Badania zrealizowano metodą sondażu diagnostycznego, wykorzystując technikę ankiety. Analiza pozyskanego materiału pokazała, że wiek rodziców jest czynnikiem różnicującym analizowane aspekty oddziaływań rodzinnych, takich jak: spójność wyznawanych zasad i poglądów z prezentowanym i obserwowanym przez dziecko zachowaniem rodziców czy ich spojrzenie na kierunki i sposoby podejmowanych działań wychowawczych.

Słowa kluczowe: dziecko, rodzic, wychowanie, przedszkole.

Wprowadzenie

Rodzina potocznie postrzegana jest jako para małżeńska wychowująca dziecko lub dzieci. Zwraca uwagę fakt, że w powszechnej percepcji kobieta i mężczyzna, którzy nie mają dzieci, określane są jako małżeństwo, ale niekoniecznie rodzina (Zagrodnik 2017, s. 193). Znaczącym jest przy tym fakt, że elementarnymi właściwościami bycia rodzicem jest ciągłość i permanentność (Opozda 2015, s. 147). Rodzice oddziałując na dziecko, syntetyzują jego cechy temporalne, wrodzone i biopsychiczne w cechy nabyte. To ważne spostrzeżenie, ponieważ owe nabyte cechy wpływają na postawy, nawyki i zasady postępowania dziecka (Wałęcka-Matyja 2014, s. 95). Proces edukacji i wychowania wspierany jest przez oddziaływania przedszkolne. Placówka jest miejscem, do którego rodzice oddają swoje dziecko, aby rozwijało się,

uczyło nowych pojęć, znaczeń, aby nawiązywało relacje społeczne. Oddziaływanie nauczycieli wychowania przedszkolnego jest obok relacji dziecka z rodzicami bardzo ważną sferą wychowania, szczególnie znaczenie ma tutaj kontakt z dorosłym, dzięki któremu dziecko tworzy swój kapitał komunikacyjny, jak zaznaczał Pierre Bourdieu, jest on szczególnie istotny w okresie wczesnej edukacji, kiedy ocenie podlegają rozumienie i jasność posługiwania się językiem (Bourdieu, Passeron 1990, s. 128). Te elementy edukacji leżą w gestii zarówno rodziny, jak i placówki przedszkolnej. Uczenie i wychowanie dzieci jest pracą trudną, a rzeczywistość współczesnego świata czyni ją nieustannie trudniejszą (Christopher 2004, s. 126). Wspomniane założenia są szczególnie istotne ze względu na fakt, że dzieciństwo jest czasem, w którym w świadomości dziecka budowana jest baza wiadomości o świecie i sobie samym (Brzezińska 2006, s. 15). Niniejsze opracowanie skupia w sobie z jednej strony rozważania teoretyczne, z drugiej prezentację analizy procesu badawczego. Celem podjętego zagadnienia było ukazanie wybranych aspektów procesu wychowania w percepcji rodziców. Jednostki nadają znaczenie rzeczom z otaczającej ich rzeczywistości, co jest wyrazem ich rozumienia świata opartego na wcześniej zgromadzonych doświadczeniach (Kopciewicz 2007, s. 87–90). Edukacja przedszkolna jest elementem owego procesu, nie mniej jednak to, co dokonuje się w przestrzeni poza przedszkolną, zwłaszcza w obrębie środowiska rodzinnego, stanowi niezmiernie istotne tło procesu nauczania i wychowania. Przedszkole zaś jest przestrzenią specyficzną, gdyż stanowi swoiście pojmowane „miejsce wychowujące” (Danilewicz 2016, s. 10). Zrealizowany proces badawczy przybliżył spojrzenie na wybrane zagadnienia związane z postrzeganiem przez rodziców procesu wychowania, które znacząco wpływają na całokształt doświadczeń budujących dziecięcą wiedzę o świecie. Punktem wyjścia było spojrzenie na strukturę badanych rodzin. Analizie poddano wiek rodziców, liczbę dzieci w rodzinie, czy rodzina jest dwu-, czy wielopokoleniowa oraz czy jest rodziną pełną. Starano się dowiedzieć, czy występuje spójność wyznawanego przez rodziców światopoglądu w zakresie wyznawanej wiary i zgodność deklarowanych przez rodziców postaw z ich zachowaniem w życiu codziennym. Poszukiwano odpowiedzi na pytanie, jak w świetle zmieniającej się rzeczywistości i wyzwań stojących przed zagadnieniem wychowania, badana grupa rodziców ocenia zakres, w jakim powinno się dzieciom pozostawiać swobodę w obszarze samostanowienia o sobie. Podjęto również próbę określenia opinii rodziców na temat sposobów, w jakie ich dzieci podchodzą do nowych sytuacji. Zagadnienia te wydają się istotne z uwagi na fakt, iż postęp cywilizacyjny, technologiczny oraz idące za tym przeobrażenia w sferze społecznej wymuszają na człowieku dużą odporność psychiczną, z drugiej strony zaś elastyczność i gotowość do podejmowania nowych wyzwań. Umiejętności te należy zatem rozwijać w dzieciach od najwcześniejszych lat. Obok oglądu opisanych zagadnień badaniu poddano opinię rodziców na temat oczekiwań, jakie stawiają oni przed placówką przedszkolną. Poszukiwano odpowiedzi na pytanie, które czynniki składające się na całokształt funkcjonowania przedszkola są ich zdaniem najistotniejsze i często decydujące o wyborze konkretnej placówki.

W badaniach wzięło udział łącznie 428 rodziców dzieci w wieku przedszkolnym zamieszkujących miasto stołeczne Warszawę. Badania zrealizowano metodą sondażu diagnostycznego, przy wykorzystaniu techniki ankiety. Przeprowadzali je wychowawcy grup przedszkolnych (po wcześniejszym zapoznaniu się z treścią narzędzia badawczego). Kwestionariusze zostały rozdane rodzicom (obecnym w dniu badania w przedszkolu), którzy poproszeni zostali o udzielenie rzetelnych odpowiedzi. Badania przeprowadzane były podczas spotkań z rodzicami. Najdłuższy czas wypełniania kwestionariusza ankiety nie przekroczył 20 minut. Po otrzymaniu kwestionariuszy badani zostali poinformowani, iż po zapoznaniu się z ich treścią mają prawo, bez podawania przyczyny, zrezygnować z udziału w badaniu. Nie odnotowano jednak żadnego takiego przypadku. Wszyscy obecni wyrazili zgodę na udział w procesie badawczym. W trakcie badania na sali obecny był nauczyciel.

Prezentowany proces badawczy realizowany był na przełomie października i listopada 2017 roku. Analiza danych z badań prowadzona była bez uwzględnienia informacji identyfikacyjnych. W opracowaniu materiału badawczego zastosowano model ilościowy z wykorzystaniem testu Kruskala-Wallisa, który jest nieparametrycznym odpowiednikiem jednoczynnikowej analizy wariancji. Do oceny i interpretacji danych zawartych w tablicach wielopolowych zastosowano test zgodności χ^2 .

Prezentacja badanej populacji w kontekście struktury rodziny i jej znaczenia dla oczekiwań stawianych placówce przedszkolnej

Przeprowadzone badania pozwoliły poznać sytuację rodzin (populacji poddanej analizie) pod względem struktury rodzin, dietności, wykształcenia. Wobec przebadanych 428 osób mamy tutaj do czynienia z próbą obrazującą sytuację 428 rodzin. Badana grupa jest zatem próbką generalnej populacji rodzin polskich i jak pokazuje analiza przeprowadzonych badań dominującym typem rodziny jest tu model 2 + 2 – rodziny z dwójką dzieci. Taka sytuacja panuje wśród 184 rodzin (43 proc. badanej grupy), których przedstawiciele (jeden z rodziców) wzięli udział w badaniu. Na drugim miejscu w tej swoistej klasyfikacji stoją rodziny z trójką lub większą liczbą dzieci (141 rodzin – 33 proc. ogółu), rodziny z jednym dzieckiem stanowiły 24 proc. ogółu badanych (103 rodziny).

Badania nad liczebnością dzieci w rodzinie dowodzą, że wielkość rodziny wpływa na zachowanie dziecka (Trempała 2005, s. 89). Dzieci, które mają rodzeństwo, od małego uczą się wyrzeczeń na rzecz drugiej osoby, łatwiej współpracują i odnajdują się w grupie. Jak pokazują badania realizowane w rodzinach wielodzietnych, jakim człowiekiem staje się dziecko, czy w przyszłości założy rodzinę, w znaczącym stopniu uzależnione jest od faktu, czy dziecko, a potem młody człowiek, wychowuje się sam czy z rodzeństwem (Śledzianowski 2017, s. 21). Liczba dzieci w rodzinie określana i obliczana poprzez współczynnik dietności stanowi w pewien sposób przesłankę o kondycji polskiej rodziny, niemniej jednak

taką informacją wydaje się również odpowiedź na pytanie, jaki odsetek rodzin stanowią rodziny dwupokoleniowe, a jaki wielopokoleniowe. We współczesnym świecie, gdy coraz częstszym i bardziej powszechnym zjawiskiem staje się podążanie za pracą, migracje w obrębie kraju i całej Unii Europejskiej, występowanie rodzin wielopokoleniowych jest coraz rzadszym zjawiskiem. Wśród osób, które wzięły udział w przeprowadzanych badaniach, przedstawiciele rodzin wielopokoleniowych stanowili 28 proc. ogólnej liczby badanych (118 rodzin), dwupokoleniowych natomiast było 305 (co stanowi 71 proc. wszystkich rodzin poddanych analizie). Pięcioro badanych nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie, stąd nie ma informacji na temat sytuacji w ich rodzinach.

Analizie poddano również strukturę rodzin. Jak pokazała analiza materiału badawczego, w badanej grupie dominują rodziny pełne (274 rodziny, co stanowi 64 proc. ogółu badanych), pozostały typ rodzin (niepełne, zastępcze i zrekonstruowane) stanowią mniejszy odsetek (154 rodziny), znamiennym wydaje się stosunkowo duża liczba tych rodzin. Uzasadnione wydaje się pytanie, czy struktura rodziny różnicuje oczekiwania, jakie rodzice kierują wobec placówki przedszkolnej? Można założyć odpowiedź twierdzącą. Analiza statystyczna dokonywana była z rozróżnieniem struktury rodziny w dwóch wymiarach:

- wielopokoleniowa/dwupokoleniowa;
- pełna/niepełna/zrekonstruowana/zastępcza.

Rozpatrując pierwszy typ rodziny, na uwagę zasługują te wskazania, które akcentują percepcję rodziców w kierunku znaczenia, jakie przypisują oni liczbie zajęć dodatkowych oferowanych przez przedszkole oraz liczbie godzin, które placówka oferuje w ramach opieki nad dzieckiem. Badania pozwoliły zauważyć, że w rodzinach dwupokoleniowych rodzice kładą większy nacisk na bogatą ofertę zajęć dodatkowych, niż ma to miejsce w rodzinach wielopokoleniowych, gdzie istotniejsza wydawała się atmosfera i możliwość aktywnego uczestniczenia w życiu przedszkola (test chi kwadrat niezależności dla $df=5$, wartość teoretyczna 11,0705 jest większa od obliczonej [7,05] dla poziomu istotności $p<0,05$). W rodzinach wielopokoleniowych (69 proc. ogólnej liczby tych rodzin, co stanowiło 81 badanych) rodzice uważają, że wystarczającą liczbą godzin, w których przedszkole powinno oferować opiekę, są godziny pracy rodziców ($df=2$, dla $p=0,05$ uzyskano wartość 3,02, co wskazuje na istotność statystyczną). Taką zależność pokazała również analiza tego zagadnienia z perspektywy drugiego wymiaru struktury rodziny, ukazując to wskazanie w rodzinach pełnych, w pozostałych typach rodzin, zdaniem większości respondentów, placówka przedszkolna powinna dać możliwość opieki 11-godzinnej lub dłuższej ($df=2$, obliczona wartość testu chi kwadrat niezależności na poziomie 2,95 wskazuje na istotność statystyczną $p<0,05$). Wskazania takiego dokonało 86 rodziców z grupy rodzin niepełnych (56 proc.).

Wiek jako czynnik różnicujący postawy, zachowania i światopogląd rodziców

W badanej grupie wyłoniono również dwa typy rodzin, klasyfikując je pod kątem wieku rodzica. Wśród 428 osób, które wzięły udział w badaniu, wyłoniono dwie grupy wiekowe: do 34 roku życia oraz powyżej 35 roku życia (analizie poddano wiek rodzica biorącego udział w badaniu, nie pytano o wiek drugiego z rodziców). Precyzyjny rozkład wieku badanej grupy prezentuje poniższa tabela.

Tabela 1. Wiek rodziców objętych badaniami

Grupa badana	Rodzice w wieku do 34 r.ż.			Rodzice w wieku powyżej 35 r.ż.		
	Wiek w latach	do 28	25–29	30–34	35–39	43–47
N (w proc.)	37 (9 proc.)	51 (12 proc.)	113 (26 proc.)	123 (29 proc.)	96 (22 proc.)	9 (2 proc.)
Liczba badanych	201 (47 proc.)			228 (53 proc.)		

Źródło: opracowanie własne.

Dziecko uczy się świata przez jego obserwację. Poznaje uczucia, tak jak słowa – patrząc, czując, reagując. Niezmiernie ważne jest to, co widzi wokół siebie. Wzajemne relacje i doświadczenia budujące przestrzeń postrzegania domu jako miejsca łączą się ściśle z nadawaniem mu wartości. Przy czym należy podkreślić, że wspomniane wartości są konstruktem posiadającym zarówno komponent intelektualny, jak i behawioralny, a przede wszystkim emocjonalny (Samborska 2014, s. 51). Nie można ulegać złudzeniu, że dziecko nauczy się rozumieć złożoność relacji, zależność emocji, siłę wartości, jeżeli ludzie będący blisko niego, których obserwuje, podpatruje – uczy się, jeżeli osoby te się pogubiły w życiu lub jeśli brakuje im konsekwencji w postępowaniu. Nie narzucimy dziecku ważnych i liczących się dla nas wartości. Ale możemy je uczyć, pokazując przykładem i doświadczeniem, dlaczego są one ważne. To trudna sztuka, odpowiedzialna i niestety, często dokonywana w sposób nieuświadomiony. Większość owego przekazu dzieje się poza naszymi intencjami, również nie jest świadomie przyjmowana przez dziecko. Jednocześnie taki właśnie rodzaj wiedzy jest najtrwalszy. A. S. Reber stwierdził, że uczenie się mimowolne powinno być trwalsze niż uczenie się jawne (Reber 2004, s. 238). Obserwując codzienne zachowanie swoich rodziców, dzieci wytwarzają podświadomą reprezentację ich postaci i potencjalnych zachowań. Jest ona o wiele trwalsza i wyraźniej postrzegana niż odbierane od rodziców deklaracje słowne. Można zaryzykować stwierdzenie, że dziecko jest spadkobiercą różnych form zachowań, których było uczestnikiem, jakich doświadczało i jakie obserwowało

w swojej rodzinie (Doliński 2004, s. 78). W przeprowadzonych badaniach starano się określić, jak duża jest postrzegana i deklarowana przez badanych rodziców spójność wyznawanego przez nich światopoglądu z prezentowanymi przez nich zachowaniami. Jak pokazała analiza zebranego materiału badawczego, dominująca większość rodziców wyznaje tę samą wiarę. Na 201 rodzin młodszego pokolenia aż 169 plasuje się w tej grupie, a w odniesieniu do rodziców starszych – 219 spośród 228 (96 proc) – również znacząca przewaga, zatem wiek rodziców nie jest tu wyraźnie różnicującym czynnikiem. Czy wspólnota wyznawanej wiary ma znaczenie dla spójności wyznawanych wartości z obserwowanym przez dzieci zachowaniem? Wobec uzyskanych w drodze realizowanego procesu badawczego danych nie jest to jednoznaczna zależność. Dziecko poznaje świat przez ludzi, którzy go otaczają, owo poznawanie mimowolnie opiera się na odczytywaniu sygnałów pozawerbalnych (Kozłowska 2005, s. 13). Już od wieku niemowlęcego dziecko rozpoznaje znaczenie zachowań osób znajdujących się w jego najbliższym otoczeniu, nie tyle dzięki słyszonym słowom, ile dzięki intonacji, mimice, gestach (Wasilewska 2007, s. 16–17). Co i jak mogą odczytywać dzieci w rodzinach poddanych analizie? Wielu rodziców nie zdaje sobie sprawy z faktu, że właściwie wszystko, co czynią w relacjach z dzieckiem, posiada bezpośredni wpływ na jego zachowanie. Każdy rodzaj kontaktu i wysyłanych sygnałów głęboko oddziałuje na późniejsze postawy małego człowieka (Reimann 2007, s. 13–14). Warto w tym miejscu podkreślić, że jeżeli rodzice, kierując się odmiennymi poglądami, uczą dziecko różnych, często sprzecznych ze sobą zachowań w podobnych sytuacjach, jest to niekorzystne wychowawczo (Gruszczyk-Kolczyńska, 2014, s. 49). W 228 rodzinach (wiek rodziców powyżej 35 lat), które wyznawały wspólną wiarę, tylko 134 (59 proc.) rodziców uznało, że ich zachowania są zgodne z deklarowanymi wartościami i artykułowanym światopoglądem. W rodzinach młodszych (przedział wiekowy do 35 lat) – zaledwie 66 (33 proc.), więcej – 98 osób (49 proc.) oceniło tę zgodność na poziomie przeciętnym. W grupie rodzin starszych taką ocenę uzyskało 91 rodzin (40 proc.). W tym miejscu należy podkreślić, że opcja odpowiedzi mówiąca o dużej zgodności nie była traktowana i rozumiana bardzo restrykcyjnie, badani zaznaczali w wypowiedziach pisemnych:

- „odstępstwa zdarzają się, jak wszędzie”;
- „jesteśmy tylko ludźmi, ale staramy się postępować tak, jak mówimy...”;
- „czasem bywa różnie, ale staramy się być w zgodzie ze sobą i tego uczyć dzieci...”.

Wersja odpowiedzi zakładająca zgodność przeciętną odnoszona była do rodziców częściej niż sporadycznie łamiących wyznawane zasady. Warto podkreślić, że rozkład odpowiedzi wskazuje na większą konsekwencję i spójność zachowań z deklarowanymi zasadami wśród rodzin starszych. Również analiza statystyczna wykazała tutaj istotną zależność między typem rodziny a deklarowaną częstością zachowań rodziców zgodnych z deklarowanymi poglądami (test chi kwadrat niezależności dla $df=2$, wartość teoretyczna 5,99 jest mniejsza od obliczonej 4,05 dla

poziomu istotności $p < 0,05$). Uzasadnionym jest wobec powyższego stwierdzenie, że rodziny starsze (przedział wiekowy powyżej 35 lat) charakteryzuje większa spójność wyznawanych zasad i poglądów z prezentowanym i obserwowanym przez dziecko zachowaniem. Nie może to, jak się wydaje, pozostać czynnikiem obojętnym dla kształtującego się systemu wartości dziecka. Już Z. Włodarski podkreślał, że w rodzinie kontakt dziecka z rodzicem – człowiekiem dorosłym, cechuje obustronnie silne zaangażowanie emocjonalne (Włodarski 1975, s. 183–184). To spostrzeżenie, mimo że uczynione blisko pół wieku temu, nadal jest aktualne. Dziecko zajmuje w rodzinie ściśle określoną pozycję, a zatem i jego potrzeby nie są zaspokajane w sposób bezosobowy. A ponieważ w początkowym okresie życia ma to miejsce właśnie w rodzinie, bezdyskusyjny staje się fakt, że w niej dziecko zbiera najwcześniejsze doświadczenia. Pozostaje otwarte pytanie, jaki charakter i jakie zabarwienie mają doświadczenia wyniesione z domu. Jakie rozumienie świata i jaką perspektywę jego postrzegania wypracuje dziecko, obserwując i współuczestnicząc w życiu swojej rodziny? Opiniotwórcy medialni każdego niemal dnia dyskredytują autorytet i obowiązki na rzecz swoiście pojmowanej wolności, praw i roszczeń (Brezinka 2007, s. 216). Dzisiejszy świat jest czasem jednoczesnego braku i przesyty, potrzebne są zatem poszukiwania dotyczące życia wartościowego, które pomogłoby rodzicom budować bezpieczny dom (Dymara 1999, s. 9). Mowa tutaj o domu jako o miejscu, gdzie można i warto uczyć się świata, gdzie przykład rodziców wzmacnia trwałość fundamentu budowanej hierarchii wartości i obrazu świata. Zagadnienie to, rozpatrywane w kontekście środowiska rodzinnego, jest, jak się wydaje, zadaniem ważnym, potrzebnym i powinno być podejmowane. Szczególne znaczenie ma to współcześnie, gdy wszyscy jesteśmy świadkami, ale też współkreatorami przeobrażeń dokonujących się w różnych sferach rzeczywistości. Zmiany te, zdaniem wielu autorów, skutkują rozległymi zaburzeniami życia rodzinnego, niemniej jednak znacząca pozostaje rola środowiska rodzinnego w procesie rozwoju człowieka, a zatem i w kształtowaniu jego hierarchii wartości oraz obrazu świata (Wiatrowski 2008, s. 51). Początkowy etap, w którym tworzone są zręby tożsamości, to czas, kiedy dziecko bazuje na teraźniejszości i informacjach docierających do niego przede wszystkim od najbliższych członków rodziny i grupy rówieśniczej. Zatem krąg osób, w którym stara się odnaleźć wzory zbieżne z własnymi możliwościami, jest w tym czasie stosunkowo ograniczony. Stopniowo zaczyna jednak sięgać po osobiste doświadczenia i przekazy pochodzące spoza tego kręgu. W ten sposób wychodzi z „teraźniejszości”, przełamuje jej ramy i uzyskuje dostęp do przekazów historycznych, a następnie do potencjalnej przyszłości projektowanej przez obserwowanych ludzi i wreszcie przez siebie samego (Liberska 2007, s. 145–146).

Człowiek przychodzi na świat w określonej rodzinie. Staje się ona wszechobecna w jego życiu i chociaż potencjalnie ma szansę odegrania dominującej roli w holistycznie pojmowanym rozwoju dziecka (biopsychicznym, społecznym i duchowym), to jednak fakt, jakie znaczenie będzie ta rola miała dla konkretnego, indywidualnego życia, jest uwarunkowany wieloma czynnikami. Duże znaczenie

ma tutaj charakter i przebieg procesów szeroko rozumianego wychowania rodzinnego (Janke 2008, s. 15). Istnieją przedszkola i szkoły, które w znacznym stopniu kształtują samodzielność dzieci, ale są również takie, które ją ograniczają. Podobnie jest z rodzinami, czasami nieświadomie oddziałują one w sposób negatywny na samoocenę dziecka (Dodziuk 2005, s. 28). A przecież to rodzice, jak nieustannie podkreślane jest przez psychologów, socjologów, są najczęściej źródłem obrazu własnej osoby. W rodzinie kontakt dziecka z rodzicem – człowiekiem dorosłym charakteryzuje wysoki stopień wyłączności (Włodarski 1975). Relację tę cechuje obustronnie silne zaangażowanie emocjonalne.

Strategie przyjmowane przez rodziców w kontekście realizowanego przez nich procesu wychowawczego

Zachodzące nieustannie dynamiczne zmiany w przestrzeni zarówno społecznej, jak i cywilizacyjnej stanowią źródło postępu i doskonalenia, ale niestety przynoszą również skutki niepożądane. Dokonujący się na naszych oczach postęp otworzył epokę dobrobytu, uwolnił człowieka od wielu trudności, zmniejszył niewygody, ograniczył zagrożenia. Wydaje się zatem zrozumiałe, że w pewnym stopniu zmuszeni jesteśmy ponieść „pewne konsekwencje”, jakie z takiego stanu rzeczy wynikają. Ceną staje się zmiana, utrata lub ograniczenie niektórych wartości istotnych dla życia człowieka. Nasza postawa wobec takich kosztów często jest bierna. Rola społeczna związana z byciem rodzicem w znacznej mierze wynika z oczekiwań stawianych przez społeczeństwo (Bakiera, Stelter 2011). W zrealizowanym procesie badawczym poddano oglądowi ocenę współczesnych warunków życia i rozwoju w odniesieniu do warunków, jakie miały, zdaniem badanych, poprzednie pokolenia. Pytanie zadane respondentom odnosiło się do ich opinii w zakresie swobody, jaką w wychowaniu powinno pozostawiać się dzieciom. Dostępne warianty odpowiedzi zawierały się w poniższych stwierdzeniach:

- powinniśmy zostawiać dzieciom większą swobodę w zakresie decydowania o sobie, niż miały wcześniejsze pokolenia;
- zakres, w jakim dzieci powinny decydować o sobie, nie zależy od obrazu współczesnego świata;
- powinniśmy zostawiać dzieciom mniej swobody, bo czasy są dla nich bardzo niebezpieczne;
- nie zgadzasz się z żadną z odpowiedzi, Twoim zdaniem...”.

Ponad połowa badanych z przedziału wiekowego do 34 lat (115 na 201 osób, co stanowi 57 proc.) uznało, iż współczesne dzieci powinny w większym stopniu decydować o sobie, niż mogły to czynić wcześniejsze pokolenia. Dla porównania wśród rodziców dekadę starszych (wiek powyżej 35 lat) wskazało na taką odpowiedź 75 osób (na 228 – 33 proc.). Większość rodziców (105 osób – 46 proc.) natomiast ze starszej wiekowo grupy twierdzi, że powinniśmy zostawiać dzisiaj dzieciom mniej swobody. Wśród rodziców młodszych opcja ta zaznaczona została przez 40 osób

(20 proc.). Zaprezentowane wyniki odnoszą się do dwóch skrajnie różnych opinii. Z czego może wynikać, wskazana przez wyniki badania, istotna różnica percepcji stopnia, w jakim powinniśmy umożliwić współczesnemu dziecku decydowanie o sobie? Nasuwa się na myśl spostrzeżenie, że rodzice starsi dostrzegają ryzyko i mnogość zagrożeń dla rozwoju, zdrowia i dorastania, wynikających ze zmian cywilizacyjnych. W kontekście funkcjonowania dziecka w wieku przedszkolnym decyzje odnoszące się do samostanowienia o sobie są być może mało złożone, niemniej badania umożliwiały dowolną interpretację zakresu wiekowego dziecka, można zatem przypuszczać, że respondenci wyrażali opinię nie tylko na podstawie obserwacji swoich dzieci, lecz także ogólnej percepcji świata i rzeczywistości, która jest dziś ich udziałem. Pomimo wzrostu świadomości rodzicielskiej u młodych rodziców często ubogi jest poziom zasilenia emocjonalnego dzieci. A przecież życie w rodzinie oparte jest na stałych wzorach postępowania i również względnie stałych wzorach wzajemnych oddziaływań (Woźniak 1998, s. 205). Zatem owo zasilenie emocjonalne jest bardzo istotne. Badania stosunków międzyosobowych w rodzinie pokazują jednak, że relacje dzieci z rodzicami, nawet jeżeli są bliskie, znacząco często cechuje powierzchowność (Tyszkowa 2000, s. 144). Wśród rodziców starszych zdaje się dominować dostrzeganie istoty wsparcia, które winni dzieciom zapewniać i które ma chronić je przed potencjalnym, często niezidentyfikowanym zagrożeniem. Dzieci wiedzą, że mogą szukać swojego sposobu rozwiązywania problemów, ale nie są do tego zmuszone trudnym do zrozumienia osamotnieniem. Warto tutaj zwrócić uwagę na fakt, że owo osamotnienie związane jest z nasilającym się w życiu współczesnych rodzin wewnętrznym rozbiciem. Pojawia się wówczas rozpad lub rozluźnienie więzi rodzinnych, zaczyna dominować materializacja życia i relatywizm moralny. Skutkiem takiego stanu rzeczy jest osamotnienie dziecka, przekreślanie norm moralnych i problemy w wychowywaniu młodego pokolenia (Bielan 2004, s. 249). Wiele współczesnych dzieci nie lubi swojego domu rodzinnego, który jest w ich odczuciu pusty, w którym rodzice są gośćmi (Trempała 2005, s. 97–99). Może właśnie dlatego upada tradycyjny autorytet społeczny rodziców. Dzisiejsza rodzina często nie ma czasu dla siebie, brakuje rozmów, a domownicy zwlekają z powrotem do domu, który nie przyciąga ich jak magnes. Można odnieść wrażenie, że rodzice w nim są, ale jakby ich nie było. Sytuacja taka jest dla dziecka trudna, zarówno do zrozumienia, jak i do przystosowania się.

W kolejnym etapie badania respondentom zostały podane trzy pary twierdzeń. Badani poproszeni zostali o wybranie tych, które lepiej, ich zdaniem, określają ich dzieci. Otrzymane wyniki i opcje odpowiedzi zawarte są w tabeli umieszczonej na następnej stronie.

Tabela 2. Określenia trafnie opisujące dziecko badanego (wartości N w liczbach bezwzględnych)

Grupa badana	Wiek rodziców powyżej 35 r.ż.		Wiek rodziców do 34 r.ż.	
	N	proc. rodziców starszych	N	proc. rodziców młodszych
Często obawia się, że mu/jej się coś nie uda	93	41	121	60
Gdy mu/jej na czymś zależy, zwykle to osiąga	135	59	80	40
Chętnie podejmuje nowe wyzwania	196	86	101	50
Woli sytuacje znane i wypróbowane	32	14	100	50
Woli przygotować się na porażkę	148	65	131	65
Z góry zakłada, że mu/jej się powiedzie	80	35	70	35

Źródło: opracowanie własne.

Zaprezentowane wyniki pokazują, że w obu typach rodzin dzieci przyjmują postawę bardziej zachowawczą. Skłonne są podejmować nowe wyzwania, ale jednocześnie wolą przygotować się na porażkę. Istotna statystycznie zależność zarysowała się tutaj w odniesieniu do twierdzenia: „Chętnie podejmuje nowe wyzwania”. Można w sposób zdecydowany stwierdzić, opierając się na obliczeniach statystycznych, że otwartość dziecka na podejmowanie nowych wyzwań stawianych przez życie, edukację, rozwój wzrasta w rodzinach rodziców starszych (test chi kwadrat niezależności dla $df=6$, wartość teoretyczna 12,59 jest większa od obliczonej [10,13] dla poziomu istotności $p<0,05$).

Badani reprezentujący oba typy rodzin w zgodnej większości przyznają, że ich dzieci na ogół osiągają stawiane przed sobą cele. W świetle otrzymanych wyników to zagadnienie nie jest różnicowane przez typ rodziny ($p>0,05$). Zachowawcza postawa wobec efektów podejmowanych wyzwań być może stanowi konsekwencję wymagającej rzeczywistości i realiów współczesnego świata, który dzieciom stawia wysoką poprzeczkę.

Interesujące wydaje się również spojrzenie na oczekiwania rodziców wobec przedszkola, jeżeli jako kryterium analizy przyjmujemy wiek respondenta, jakkolwiek analiza statystyczna nie wykazała tutaj istotnych rozbieżności. Poddani badaniu rodzice zostali poproszeni o wskazanie, które z czynników, stanowiących o funkcjonowaniu przedszkola, są dla nich najistotniejsze (badani poproszeni byli o wskazanie dwóch najważniejszych ich zdaniem). Wśród kategorii odpowiedzi

znajdowały się takie jak: wykształcenie i merytoryczne przygotowanie nauczycieli, przyjazna, ciepła atmosfera w przedszkolu, liczba zajęć dodatkowych, otwartość placówki na współpracę z rodzicami, opinia dziecka na temat przedszkola, czas pracy przedszkola. Analiza odpowiedzi uzyskanych od badanej grupy pozwoliła zauważyć, że wśród rodziców młodszych (podobnie jak we wcześniej przytaczanej opinii rodzin dwupokoleniowych) jako czołowy argument przemawiający na korzyść placówki wychowania przedszkolnego wysuwana jest mnogość oferowanych zajęć dodatkowych. Atutem przedszkola jest to dla 69 proc. badanych rodziców z młodszej wiekowo grupy, podczas gdy rodzice z przedziału wiekowego powyżej 35 roku życia podkreślali znaczenie kompetencji i przygotowania nauczyciela (72 proc. badanych) oraz klimat i atmosferę panującą w placówce (68 proc.), pozostawiając na drugim planie wspomnianą liczbę zajęć dodatkowych (29 proc.). Wskazania na zajęcia dodatkowe mogą sugerować potrzebę, chęć silnej stymulacji swoich dzieci, wykorzystywania ich potencjału, wielokierunkowego rozwijania ich uzdolnień. Wydaje się słuszne dostrzeganie potencjału możliwości tkwiących w dziecku, jednak współcześni rodzice zapominają o roli swobodnej zabawy dla rozwoju dziecka, albo o tym zapominają, na którą przy takim rozplanowaniu czasu zajętego przez zajęcia zorganizowane, zwyczajnie nie ma już miejsca, a także nie wystarcza już na nią dziecięcej energii. Zastanawiający może wydawać się fakt, że młodszy rodzice, obok podkreślenia istoty liczby zajęć dodatkowych, na drugim miejscu, jako istotny czynnik, stawiają współpracę z placówką. Takie podejście jest bardzo oczekiwane i pożądane przez kadrę pedagogiczną. Proces edukacji i wychowania dokonujący się w przedszkolu nie może być bowiem realizowany w oderwaniu od tego, jaki ma miejsce w środowisku rodzinnym. Oba obszary oddziaływań stanowią sieć wzajemnie uzupełniających i warunkujących się relacji, znaczeń i wpływów. Czy jednak wskazanie to, w odniesieniu do potrzeby intensywnej stymulacji i organizowania czasu dziecka poprzez zajęcia dodatkowe, nie jest przejawem chęci decydowania również o tej sferze? Być może rodzice upatrują we współpracy z placówką większej możliwości wpływu na dziecko oraz kreowania realizowanego przez nią procesu wychowawczego? Nawet jeżeli tak jest, wydaje się pozytywny fakt, że młodszy rodzice (67 proc.), podobnie jak starsi, u których to wskazanie pojawiło się na trzecim miejscu (65 proc.), dostrzegają potrzebę współpracy z placówką przedszkolną, a przede wszystkim mają potrzebę zaangażowania w tym obszarze.

Podsumowanie

Związek pomiędzy tym, jak funkcjonuje rodzina, a wielowymiarowym rozwojem dziecka jest bezdyskusyjny. Edukacja, opieka i wychowanie realizowane przez placówki przedszkolne są warunkowane licznymi oddziaływaniami zachodzącymi w środowisku rodzinnym dziecka. Dominująca we współczesnym świecie wieloznaczność i niedookreśloność sprzyjają pojawieniu się u dzieci odczucia

zagubienia i niepewności (Cywińska 2017, s. 9). Wszyscy mamy wpływ na otaczający nas świat, jesteśmy jego integralną częścią. Zmiany, które jesteśmy w stanie wprowadzić w życie, rozpoczynają się od sposobu, w jaki uczymy dzieci widzieć i rozumieć świat i w nim samych siebie.

Celem niniejszego opracowania było ukazanie wybranych elementów związanych z procesem wychowania dokonującym się w badanych rodzinach oraz analiza opinii rodziców na temat niektórych zagadnień dotyczących ich percepcji wychowania, w odniesieniu do czynników, które określają oni jako najistotniejsze w kontekście funkcjonowania placówki przedszkolnej. Wyniki badań pozwoliły na wysunięcie poniższych wniosków:

- Potwierdzono założenie, iż struktura rodziny różnicuje sposób postrzegania czynników stanowiących o funkcjonowaniu przedszkola. Zarówno wymiar rodziny wielo- lub dwupokoleniowej, jak i fakt, czy rodzina jest pełna, zrekonstruowana, okazały się różnicujące dla opinii badanych na temat istotności poszczególnych czynników.
- Analiza materiału badawczego pokazała, że rodziny starsze (przedział wiekowy powyżej 35 lat) charakteryzuje większa spójność wyznawanych zasad i poglądów z prezentowanym i obserwowanym przez dziecko zachowaniem rodziców.
- Jak wynika z przeprowadzonego badania, rodzice starsi dostrzegają ryzyko i mnogość zagrożeń dla rozwoju, zdrowia i dorastania ich dziecka, wynikających ze zmian cywilizacyjnych, co przekłada się na ich percepcję procesu wychowawczego. Zdaje się dominować u nich dostrzeganie istoty wsparcia płynącego od rodziców, co zdejmuje z dziecka ciężar samostanowienia, ale też ma je chronić przed potencjalnym, często niezidentyfikowanym zagrożeniem.
- W rodzinach rodziców starszych dostrzec można, iż dzieci chętniej podejmują nowe wyzwania, wykazują postawę mniej zachowawczą. Mowa tutaj o wyzwaniach stawianych zarówno w procesie edukacyjnym, jak i w sytuacjach życia codziennego.
- Dla rodziców młodszych najistotniejszą sprawą przy wyborze przedszkola jest liczba oferowanych przez placówkę zajęć dodatkowych, rodzice ze starszej wiekowo grupy podkreślali znaczenie kompetencji i przygotowania nauczyciela oraz klimat i atmosferę panującą w placówce.

Wychowanie jest realizowaniem działań, które mają pomagać konkretnej osobie w odkrywaniu jej własnych, indywidualnych możliwości. Jest to również działanie, jak i doznawanie mające miejsce w przestrzeni tego, co jest „specyficznie ludzkie między osobami” (Chrobak 2017 s. 221), Istotna jest tu komplementarność, wzajemne uzupełnianie się w rolach rodzicielskich przez oboje rodziców (Wilk 2016, s. 112). Wielkim niebezpieczeństwem czasów, w których przyszło nam wychowywać nowe pokolenie i obserwować wzrost dzieci, jest skłonność do stawiania dziecku wygórowanych wymagań. Rodzice często pragną, aby dzieci wcześniej stawały się

samodzielne. Nasza tendencja do dostrzegania w dziecku „małego dorosłego” prowadzi ostatecznie do tego, że pozbawiamy je pierwiastka niezwykłości, odbieramy mu jego mądrą wiedzę, jaką chce oddać do naszej dyspozycji: że człowiek, każdy człowiek, został postawiony w tym świecie i musi teraz stopniowo zdobywać go dla siebie, powoli, wszystko dla siebie wypracowywać (Prekop, Schweizer 2002, s. 15). Proces ten jest za każdym razem nową, ważną i wspaniałą historią tworzenia.

Bibliografia

- Bakiera L., Stelter Ź. (2011). *Leksykon psychologii rozwoju człowieka*. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Bielan Z. (2004). *Zagrożenia i kryzys współczesnej rodziny*. W: Janke A. W. (red.). *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku. Rozwój, przedmiot, obszary refleksji i badań*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, s. 246–250.
- Bourdieu P., Passeron J. C. (1990). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa: PWN.
- Brezinka W. (2007). *Wychowywać dzisiaj*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Brzezińska A. (2006). *Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej*. W: Brzezińska A. W., Hulewska A., Słomska J. (red.). *Edukacja regionalna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 47–77.
- Christopher C. J. (2004). *Nauczyciel–rodzic. Skuteczne porozumiewanie się*. Gdańsk: GWP.
- Chrobak S. (2017). *Kulturowa tożsamość szkoły salezjańskiej podstawą wychowania ku życiu wartościowemu*. „Forum Pedagogiczne”, nr 2.
- Cywińska M. (2017). *Stres dzieci w młodszym wieku szkolnym. Objawy, przyczyny, możliwości przeciwdziałania*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Danilewicz W. (2016). *Doświadczenie miejsca w przestrzeni globalnej – perspektywa pedagogiczna*. „Pedagogika Społeczna”, nr 1 (59), s. 81–93.
- Dodziuk A. (2005). *Czy trudniej jest łatwiej żyć? Punkt widzenia głównie kobiety*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Doliński A. (2004). *Zachowania młodzieży w sytuacjach społecznych jako transmisja wzorów rodzinnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dymara B. (1999). *Dziecko w świecie marzeń*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”.
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (2014). *Wspomaganie rozwoju umysłowego a zamierzone i niezamierzone wychowywanie dzieci*. W: Kust I., Michalak-Dawidziuk J. (red.). *Autokreacja innowacyjna w procesie wychowawczym*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Menedżerskiej.
- Janke A. W. (2008). *Wychowanie rodzinne w teorii i praktyce*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit” s.c.
- Kopciewicz L. (2007). *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre, a Bourdieu*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.

- Kozłowska A. (2005). *Zaburzenia życia uczuciowego dziecka problemem rodziny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Liberska H. (2007). *Specyfika kształtowania się tożsamości współczesnej młodzieży*. W: Rydz E., Musiał D. (red.). *Z zagadnień rozwoju psychologii człowieka*. Lublin: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL.
- Opozda D. (2015). *Płeć (nie)odkrytym potencjałem ról rodzicielskich*. W: Opozda D., Maria Loyola-Opiela S., Bis D., Świdrak E. (red.). *Rodzina miejscem integralnego rozwoju i wychowania*. Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Prekop J., Schweizer C. (2002). *Dzieci są gośćmi, którzy pytają o drogę*. Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Reber A. S. (2004) *Do jakiego stopnia nieświadome uczenie jest mimowolne?* W: Underwood G. *Utajone poznanie. Poznawcza psychologia nieświadomości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Reimann G. (2007). *Dzieci potrzebują uznania. O tym jak właściwie chwalić i nagradzać*. Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Samborska I. (2014). *Individual and social determinants of valuing in the world of a child*. W: Denek E., Kamińska A., Oleśniewicz P. (red.). *Education of tomorrow. Since education in family to system aspects of education*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, s. 47–56.
- Śledzianowski J. (2017). *Rodzeństwo to więcej niż 500 plus*. W: Parzyszek M., Samorańska M. (red.). *Pedagogika rodziny w teorii i praktyce. Rodzina–wsparcie i pomoc*. Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Trempała E. (2005). *Dziecko w domu i szkole*. W: Bińczycka J. Smolińska-Theiss B. (red.). *Wymiary dzieciństwa*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tyszkowa M., Przetacznik-Gierowska M. (2000). *Psychologia rozwoju człowieka, cz. 1: Zagadnienia ogólne*. Warszawa: PWN.
- Walęcka-Matyja K. (2014). *Role i funkcje rodziny*. W: Janicka I., Liberska H. (red.). *Psychologia rodziny*. Warszawa: WN PWN.
- Wasilewska A. (2007). *Dziecko–teksty–znaczenia*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Wiatrowski Z. (2008). *Rodzina w kontekście globalizacji komunikacji i rozluźnienia społeczno-moralnego*. W: Janke A. W. (red.). *Wychowanie rodzinne w teorii i praktyce*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Wilk J. (2016). *Pedagogika rodziny*. Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Włodarski Z. (1975). *Rozwój i kształtowanie doświadczenia indywidualnego*. Warszawa: WSiP.
- Woźniak R. B. (1998). *Zarys socjologii edukacji i zachowań społecznych*. Koszalin: Wydawnictwa Uczelniane Bałtyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej.
- Zagrodnik D. (2017). *Kultura pedagogiczna rodziców w dobie przemian XXI wieku*. W: Graca T., Łażewska D. (red.). *Edukacja humanistyczna w kontekście technicyzacji w XXI wieku* Józefów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperiego.

THE SYSTEM OF FAMILY INFLUENCE IN THE PROCESS OF A CHILD'S DEVELOPMENT AND EDUCATION

Abstract: This study gathers theoretical considerations on the one hand, and it presents the analysis of the research process on the other. The aim was to show the selected aspects of the upbringing process in the perception of parents. It sought to answer the question of how, in the light of the changing reality and the challenges which the question of upbringing is facing, the studied group of parents assesses the extent to which children should be given freedom in the area of self-determination. An attempt was also made to determine parents' opinions on the ways in which their children approach new situations. In addition to viewing the described issues, the parents' opinion on the expectations they set for the pre-school institution was submitted. The factors which make up the overall functioning of the kindergarten are, in their opinion, the most important and often decisive for the choice of a particular institution.

Keywords: child, parent, upbringing, kindergarten.

Izabela Gątarek – doktor, adiunkt w Zakładzie Edukacji Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej Katedry Pedagogiki Specjalnej, Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej, Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Zainteresowania: zagadnienia rodziny, małego dziecka oraz młodzieży, obszar tematyczny obejmujący sferę szeroko pojmowanego biopsychospołecznego funkcjonowania dziecka i młodego człowieka. Adres do korespondencji: Wydział Nauk Pedagogicznych UKSW, ul. Wóycickiego 1/3, 01-938 Warszawa. Adres e-mailowy: izagatarek@wp.pl.

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

JADWIGA KUCZYŃSKA-KWAPISZ

Wydział Nauk Pedagogicznych

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0341-1062>

Forum Pedagogiczne
2018/2

Wpłynęło: 19.03.2018

Zatwierdzono do druku: 26.09.2018

DOI: 10.21697/fp.2018.2.10

ZAŁOŻENIA TYFLOLOGICZNE RÓŻY CZACKIEJ I ICH PONADczasowe Znaczenie z Perspektywy Stuletniej Działalności Zgromadzenia Sióstr Franciszekanek Służebnic Krzyża

Streszczenie: W artykule przedstawiono dokonania Róży Czackiej i jej poglądy na rehabilitację, edukację i wychowanie osób z niepełnosprawnością narządu wzroku. Wykazano zbieżność jej założeń tyfologicznych ze współczesnymi tendencjami w zakresie rehabilitacji wzroku, rozwijania orientacji przestrzennej, postaw społecznych wobec osób niewidomych, adaptacji książek i pomocy, wczesnego wspomaganie rozwoju, wychowania rehabilitującego, znaczenia pracy dla osób niewidomych. Rozważania na temat wszystkich wymienionych zagadnień są ponadczasowe i niezwykle ważne, ponieważ w konsekwencji prowadzą do ułatwienia życia osobom niewidomym i do ich integracji ze społeczeństwem. O wartości założonego przez Różę Czacką Zgromadzenia Franciszkanek Służebnic Krzyża świadczy stuletni okres jego istnienia i wysoki poziom prowadzonych instytucji w Polsce i na świecie. Jej „Dzieło” ciągle się rozwija zgodnie z jej głównymi założeniami. Tak jak tego oczekiwano, realizowany jest ideał wychowania religijnego i przygotowania młodzieży do samodzielności w życiu oraz pracy zawodowej.

Słowa kluczowe: niewidomy, niepełnosprawność wzroku, słabowidzący, orientacja przestrzenna, rehabilitacja, edukacja, wychowanie.

Wprowadzenie

Róża Czacka urodziła się 22 października 1876 roku w Białej Cerkwi (obecnie Ukraina). Tam spędziła pierwsze lata dziecięce, później rodzina zamieszkała w Warszawie. Od dzieciństwa posiadała wadę wzroku – krótkowzroczność wysokiego stopnia, a później nabytą i postępującą jaskrę. Upadek z konia przyspieszył odwarstwienie siatkówki i w konsekwencji spowodował utratę wzroku. W 1898 roku dr Bolesław Ryszard Gepner powiedział swojej pacjentce, że nie ma medycznego sposobu w Polsce i na świecie umożliwiającego uratowanie jej wzroku. Jednocześnie poradził, żeby zajęła się sprawami osób niewidomych, którymi nikt

w Polsce odpowiednio się nie zajmuje. Początkowo taka perspektywa ją przeraziła, ale już po kilku dniach była bardzo wdzięczna za przekazaną prawdę i postawione wyzwanie. Poprzez swoje doświadczenie odkryła powołanie do pomocy innym niewidomym ludziom. Zaczęła gruntowne przygotowania do wyznaczonego sobie celu. W pierwszej kolejności rozpoczęła od własnej rehabilitacji. Różne codzienne czynności wykonywała samodzielnie. Później nauczyła się czytać i pisać brajlem. Poznała sytuację niewidomych w Księstwie Polskim i sposoby pomocy im w innych krajach. Okres przygotowań do rozpoczęcia pracy na rzecz osób niewidomych trwał 10 lat. Świadczy to o dużej odpowiedzialności Czackiej za sprawy ludzi pozbawionych wzroku, chęci uzyskania jak najlepszej wiedzy tyflogicznej, a także o dokładności w działaniu i cierpliwości (Kuczyńska-Kwapisz 2011). Od 1908 podjęła pierwsze próby praktycznej realizacji własnej koncepcji pracy na rzecz ludzi niewidomych na ziemiach polskich. O swoich motywach utworzenia zakładu dla osób niewidomych pisała: „Chcąc dać innym niewidomym to szczęście, które posiadam sama – wiarę, której zawdzięczam przyjęcie ślepoty z poddaniem się woli Bożej, myślałam o stworzeniu instytucji umożliwiającej osiągnięcie tego celu. W ciągu dziesięciu lat przygotowywałam się do tej pracy, czekając chwili odpowiedniej do realizacji planu, który powoli dojrzywał” (Czacka 1936, s. 1).

Zaczęła od indywidualnej pomocy kobietom niewidomym, później powoływała kolejne i ciągle rozbudowujące się organizacje i instytucje. Pierwszą z nich utworzyła w roku 1910, a było to Towarzystwo Opieki nad Ociemniałymi. Działalność Towarzystwa pod jej kierownictwem pomyślnie rozwijała się do wybuchu pierwszej wojny światowej. W 1915 roku Czacka wyjechała na Wołyń. Ze względu na działania wojenne nie mogła przez trzy kolejne lata wrócić od Warszawy. Ten okres potraktowała jako długie rekolekcje i wtedy zrealizowało się następne jej powołanie. W 1917 roku wstąpiła do III Zakonu Świętego Franciszka i otrzymała imię zakonne Elżbieta. W 1918 roku wróciła do Warszawy i ponownie zajęła się kierowaniem Towarzystwem Opieki nad Ociemniałymi i rozwojem tej instytucji, działającej we współpracy z formującym się wówczas Zgromadzeniem Sióstr Franciszkanek Służebnic Krzyża, którego była zarazem założycielką i przełożoną – Matką Elżbietą. Było to niezwykle i nowatorskie w skali światowej przedsięwzięcie, ze względu na cel, zadania sióstr i organizację pracy. Od początku głównym celem Zgromadzenia było oddawanie czci Bogu przez służenie niewidomym zarówno „na ciele, jak i na duszy”. Kluczowe zadanie sióstr stanowiła praca na rzecz osób z niepełnosprawnością narządu wzroku w zakładach Towarzystwa Opieki nad Ociemniałymi na różnych stanowiskach, zgodnie z potrzebami, kwalifikacjami i predyspozycjami. W sprawach zakonnych siostry podlegały władzom Zgromadzenia, a w pracy – Zarządowi Towarzystwa Opieki nad Ociemniałymi i kierownikom wyodrębnionych działów. W organizacji pracy ważne było dobre porozumienie pomiędzy pracownikami świeckimi, siostrami i osobami niewidomymi.

Czacka w swojej działalności praktycznej i pracy koncepcyjnej kierowała się wiedzą tyflogiczną uzyskaną dzięki studiowaniu literatury na ten temat, wizytowaniu

placówek zagranicznych w krajach bardziej zaawansowanych w tym zakresie, a także osobistym kontaktom z wybitnymi tyflopedagogami. Głównie korzystała z francuskiego dorobku zarówno naukowego, jak i z organizacyjnych rozwiązań i sposobu podejścia do problemu osób z dysfunkcją wzroku. We Francji w tamtym okresie historycznym wiedza tyflogiczna była z pewnością najlepiej rozwinięta.

Róża Czacka posiadała już wtedy doświadczenie w bezpośredniej pracy z osobami niewidomymi, a także związane z analizą swoich przeżyć jako osoba niewidoma i prowadząca autorehabilitację (Kuczyńska-Kwapisz 2011). W niniejszym opracowaniu przedstawiono ponadczasowość jej poglądów na rehabilitację, edukację i wychowanie osób z niepełnosprawnością narządu wzroku. Zestawiono główne zagadnienia, którymi zajmują się współcześni tyflopedagodzy z założeniami Czackiej realizowanymi od 1918 roku przez Zgromadzenie Sióstr Franciszkanek Służebnic Krzyża.

Rehabilitacja wzroku

Zgodnie ze współczesnymi tendencjami rehabilitanci widzenia wskazują na możliwości i potrzeby rozwijania percepcji wzrokowej u uczniów szkół dla niewidomych mających częściową zdolność widzenia. Teoria ta jest przeciwstawna do wcześniejszej, mówiącej, że osłabiony wzrok należy oszczędzać, aby go dłużej zachować. Używanie utożsamiano ze zużywaniem, a metody pracy w szkołach i ośrodkach rehabilitacyjnych dla niewidomych były nastawione na techniki pozawzrokowe. Zwolenników ochraniać wzroku zarówno w Polsce, jak i w świecie spotykamy jeszcze i dziś, mimo że w ostatnich latach nauka i praktyka dostarczyły dowodów na to, że używanie wzroku nie tylko nie jest szkodliwe, ale wręcz sprzyja rozwojowi umiejętności patrzenia i dostrzegania obiektów w otoczeniu. Nie oznacza to, że następuje obiektywne polepszanie narządu wzroku – zwiększenie ostrości lub rozszerzenia pola widzenia. Parametry te zazwyczaj pozostają niezmienione. Zwiększa się natomiast stopień wykorzystania informacji napływających drogą wzrokową (Kuczyńska-Kwapisz 2003).

Czacka dostrzegała problem edukacji i rehabilitacji dzieci słabowidzących. Uważała, że jeżeli dziecko z powodu uszkodzenia wzroku nie może korzystać z książek dla widzających lub jeśli badania okulistyczne wzroku dziecka wykazują podejrzenie utraty widzenia, to powinno ono mieć zapewnioną naukę w szkołach dla uczniów niewidomych. Tym samym będzie miało możliwość normalnego rozwoju umysłowego, dalszej nauki i w przyszłości pracy. Pisała: „Niestety najczęściej się zdarza, że otoczenie, a szczególnie rodzice ambliopii nie chcą odważnie spojrzeć prawdzie w oczy i nie mogą się zdecydować na kształcenie dziecka odpowiednio do jego możliwości. Nawet u ludzi religijnych istnieje nieraz prawie pogański stosunek do kalectwa i ślepoty uważana jest przez nich nie tylko za nieszczęście, którym jest niewątpliwie, ale za coś poniżającego, za jakiś wstyd, przed którym chce się uchronić siebie i swoich ukochanych. Ci, którzy mają tego rodzaju stosunek do

ślepoty, nie zdają sobie sprawy, że mimo woli narażają swoje dziecko na większe stokroć kalectwo niedołęstwa, gdyż ambliopia, nieprzystosowany do życia, jest o wiele bardziej niezaradny, a więc nieszczęśliwy niż niewidomy dobrze racjonalnie wychowany” (Czacka 2008, s. 156). Jednocześnie uważała, że możliwości wzrokowe dziecka słabowidzącego (ambliopii), uczącego się w szkole dla niewidomych, należy w odpowiedni sposób wykorzystać. Poglądy Matki na edukację osób słabowidzących były nowatorskie, biorąc pod uwagę, że wygłaszała je w okresie międzywojennym, a o znaczeniu i sposobach rehabilitacji wzroku w świecie zaczęto mówić dopiero w latach 70., a w Polsce w 80. XX wieku.

Orientacja przestrzenna i samodzielne poruszanie się osób niewidomych i słabowidzących

Ograniczenie swobody poruszania się jest jedną z najpoważniejszych konsekwencji braku wzroku. Często prowadzi do wyobcowania ze społeczeństwa, utrudnia zdobycie i wykonywanie zawodu, kontakty rodzinne, towarzyskie, ogranicza uczestnictwo w życiu kulturalnym itp. Niewidomi od dawna starali się uzyskać samodzielność w poruszaniu się, co przy małym natężeniu ruchu ulicznego było możliwe bez specjalnych metod nauczania. Wraz z rozwojem motoryzacji poruszanie się osób niewidomych po mieście stawało się jednak coraz bardziej niebezpieczne. Po II wojnie światowej liczba osób ociemniałych znacznie wzrosła. Byli to głównie poszkodowani żołnierze – ludzie młodzi i fizycznie sprawni, którzy chcieli prowadzić czynne życie. W związku z tym powołano w wielu krajach organizacje zajmujące się sprawami weteranów wojennych. W Polsce również powstał ośrodek rehabilitacyjny dla ociemniałych żołnierzy, którym kierował bliski współpracownik Czackiej – Henryk Ruszczyc. Prowadzono w nim zajęcia z orientacji przestrzennej, ale w inny sposób niż obecnie. Instruktorami byli dobrze usprawnieni niewidomi, którzy przekazywali uczniom własne doświadczenia i służyli swoim przykładem. Ten sposób nauczania stosowano też później w Polskim Związku Niewidomych, a także, często, w szkołach i internatach dla dzieci niewidomych. Miejsce ćwiczeń ograniczano do terenu zakładu i do najbliższej okolicy (J. J. Kwapiszowie 1990). Ważnym wydarzeniem było zorganizowanie w Polsce w lecie 1979 roku szkolenia, które prowadził prof. Stanley Suterko z Uniwersytetu West Michigan. Przedstawienie przez niego wyników badań naukowych prowadzonych w Stanach Zjednoczonych oraz nowych metod pracy z niewidomymi wpłynęło na zmianę sposobu nauczania niewidomych orientacji przestrzennej i samodzielnego poruszania się, a także na przygotowania nauczycieli do prowadzenia zajęć z zakresu tego przedmiotu oraz do przeprowadzania badań nad opisywanymi zagadnieniami. W nauczaniu orientacji przestrzennej zaczęto w Polsce stosować szeroko rozumianą indywidualizację. Na każdej jednostce lekcyjnej nauczyciel pracuje tylko z jednym uczniem według szczegółowego programu, opracowanego dla każdego oddzielnie. Czacka już w 1928 roku przedstawiła wiele szczegółowych

wskazówek dotyczących orientacji przestrzennej i samodzielnego poruszania się osób niewidomych, opracowała instrukcje dla widzących, w których przedstawiła sposoby pełnienia przez nie funkcji przewodnika. Podkreślała, że nie zawsze osoby niewidome potrzebują pomocy w czasie chodzenia. „Gdy niewidomy jest w domu lub w miejscowości dobrze sobie znanej, nie należy zanadto skwapliwie śpieszyć się mu z pomocą, gdyż często jest mu to nieprzyjemne. Jednak trzeba się w tym kierować roztropnością i przychodzić niewidomym z pomocą wtedy, kiedy o to proszą, lub jeżeli jakaś nieprzewidziana przeszkoda stoi im na drodze. Trzeba niewidomych przyzwyczajać, by jak najprędzej sami umieli dawać sobie radę” (Czacka 2008, s. 32–33). Jeżeli osoby niewidome przyjeżdżają do nieznanego domu, należy im go dokładnie opisać, zwracając uwagę na meble i przedmioty, które mogą być punktami orientacyjnymi ułatwiającymi samodzielne poruszanie się w nowej przestrzeni. W rehabilitacji należy dążyć do uzyskania przez nich jak największej i jak najszybciej samodzielności w tym zakresie. „Dzieci, szczególnie na wsi, trzeba uczyć, by chodziły same. Trzeba w nich wyrabiać zmysł orientacji. Powinny się uczyć biegać, skakać, tak jak dzieci widzące. Nigdy dzieciom nie powinno się pozwalać, aby wyciągały ręce przed siebie, gdy chodzą lub biegają. Powinny w ruchach swoich jak najmniej różnić się od dzieci widzących” (Czacka 1928, s. 20). Zwracała również uwagę, że część niewidomych potrzebuje pomocy przewodników, musi być ona natomiast zróżnicowana, w zależności od indywidualnych potrzeb. Innego sposobu kontaktu i relacji z przewodnikiem wymaga człowiek młody, a innego w starszym wieku, chory, a zdrowy, inteligentny, a z niepełnosprawnością intelektualną.

Czacka uznawała, że można poprzez ćwiczenia zwiększyć samodzielność osób niewidomych w zakresie orientacji przestrzennej i aktywności ruchowej. Jednak była zdania, że pewne ograniczenia w tym zakresie pozostaną. „Jednakże działania na zewnątrz, wszelka aktywność przejawiająca się w ruchach, w możliwości przenoszenia się miejsca na miejsca oraz w twórczości materialnej stanowi również tę dziedzinę, w której psychika niewidomego jest upośledzona w porównaniu z psychiką widzącego. Wprawdzie przez odpowiednie wychowanie i wykształcenie można zaprawić niewidomego do znacznej samodzielności, można osiągnąć, aby kierując się wskazówkami innych zmysłów umiał on radzić sobie do pewnego stopnia w miejscu nieznanym, aby trafiał do zamierzonego punktu, aby sprawnie i szybko wykonywał czynności konieczne od sprawowania rzemiosła, w którym jest wykształcony, jednakże ta działalność będzie zawsze ograniczona. Jeśli nawet tzw. «zmysł przeszkód» ostrzeże niewidomego o przeszkodzie, która znajduje się na wysokości jego twarzy, to jednak bez przewodnika widzącego nie uniknie on drutu przeciągniętego przez drogę lub dołu” (Czacka, Landy 1938, s. 5).

Należy jednak zwrócić uwagę na okres, kiedy zostały pisane cytowane publikacje. W tym czasie nie stosowano do samodzielnego poruszania się i orientacji w terenie tzw. długiej laski i nie były stosowane specjalne techniki poruszania się z jej zastosowaniem. Zostały one wprowadzone po drugiej wojnie światowej

w USA, a w Polsce 1979 roku. Natomiast w okresie działalności Czackiej była stosowana krótka laska, która służyła jako narzędzie sygnalizujące, że jej właściciel jest niewidomy i może potrzebować pomocy. W przedstawionych przez Czacką wskazówkach przeznaczonych dla osób widzących cenna jest duża precyzja opisu. Ważna i aktualna także obecnie jest metoda identyfikacji punktów orientacyjnych, a także stosowania bardzo dokładnie sformułowanych poleceń z rozbiem na wiele elementów. Podobnie, jak zalecała Czacka, zwraca się uwagę na dyskretne instrukcje i naturalność zachowania (Kuczyńska-Kwapisz, Śmiechowska-Petrovskij 2017).

Kształtowanie postaw społecznych wobec osób niewidomych i słabowidzących

Wyniki badań naukowych wskazują na to, że stopniowo następują korzystne zmiany postaw społecznych (Kuczyńska-Kwapisz 2017). Obecnie w programach studiów głównie nauczycielskich i pedagogicznych, ale także na niektórych wydziałach architektury, wprowadzane są tematy dotyczące osób z niepełnosprawnością. Coraz częściej ta problematyka omawiana jest na lekcjach w szkołach, również włączają się w jej popularyzację w różny sposób media, duże znaczenie odgrywają organizacje pozarządowe. Czacka zwracała także uwagę na negatywne postawy społeczne wobec osób niewidomych, a mające wpływ na trudną ich sytuację. Zauważała, że ludzie widzący na ogół nie zdają sobie sprawy, jakie możliwości rozwojowe posiadają osoby niewidome, ile posiadają sił i zdolności, które mogą być podstawą kształcenia. Uzasadniała dominujące i krzywdzące poglądy osób widzących i wskazywała, iż należy wpływać na ich zmianę: „A więc przede wszystkim trzeba usunąć nieporozumienie zasadnicze, które sprawia, że patrzy się na niewidomego jako na istotę niezdolną do życia samodzielnego i pracy. U widzącego wzrok, który jest najszybszym, najbardziej rozległym i najdogodniejszym zmysłem, staje się jakby i jedynym, a w każdym razie najważniejszym środkiem poznania świata, a przez to i pomocą w działaniu. Ten cenny zmysł przesłania jakby widzącemu bogactwo i wartość wrażeń, które otrzymuje on za pośrednictwem innych zmysłów, dlatego nie zna on wielu skarbów, ukrytych w swej świadomości, i dlatego życie i możliwości życiowe niewidomego wydają mu się beznadziejnie ubogimi i niewystarczającymi. W rzeczywistości tak nie jest. Są całe dziedziny życia ludzkiego i działalności ludzkiej zupełnie i w stopniu nie mniejszym niż dla widzącego dostępne również dla niewidomego, są całe sfery życia duchowego zupełnie nietknięte przez kalectwo. Wychowanie tych władz, które niewidomi posiadają na równi z widzącymi, a które czasem są jakby w uśpieniu przez brak jakiegokolwiek ćwiczenia, jest głównym celem wychowania i kształcenia ogólnego oraz fachowego niewidomych” (Czacka 1936, s. 4). W swoich publikacjach opisała możliwości i potrzeby kształcenia osób pozbawionych wzroku, podważając jednocześnie funkcjonujący stereotyp niewidomego jako człowieka bezużytecznego. Wskazała na sposoby przeciwdziałania istniejącym mitom i zarazem kształtujące prawidłowe postawy społeczne wobec

osób z dysfunkcją wzroku. W tym celu dążyła do upowszechniania wiedzy tyflogicznej poprzez wydanie broszur, publikację artykułów, organizację wystaw, osobiste kontakty z różnymi środowiskami, np. wspomagającymi merytorycznie redaktorów audycji radiowych. Zależało jej, aby kształcenie było gruntowne na wszystkich poziomach edukacji, szczególnie zwracała uwagę na przygotowanie zawodowe uczniów niewidomych, aby przebiegało na jak najwyższym poziomie wiedzy społecznej i kulturalnej oraz zajmowało właściwe miejsce w programach nauczania. Uważała, że poprzez dobre wykształcenie, kulturę osobistą, osoby niewidome będą swoim przykładem zmieniały niekorzystne postawy społeczne. Obecnie również niezbędna jest edukacja na jak najwyższym poziomie, a także organizowanie różnego typu kampanii społecznych oraz projektów przełamujących stereotypowe przekonania na temat niskiego poziomu psychospołecznego funkcjonowania osób z niepełnosprawnością wzrokową, rozpowszechnianie rzetelnej wiedzy o potrzebach i możliwościach osób niewidomych i słabowidzących.

Wczesne wspieranie rozwoju

W Polsce dopiero od 2003 roku zaczęto zajmować się w sposób systemowy wychowaniem i rehabilitacją małych dzieci z dysfunkcją wzroku. Stworzono warunki prawne do tworzenia placówek wczesnej interwencji. Do tego czasu profesjonalną rehabilitacją objęte były dzieci dopiero od wieku przedszkolnego. Czacka już od samego początku tworzenia „Dzieła” przypisywała ogromne znaczenie wspieraniu rozwoju dziecka i jego rodziny. Opisała znaczenie możliwie jak najwcześniejszego kształcenia i wychowania. W ramach działalności „Dzieła” wprowadziła patronat nad małymi dziećmi w rodzinach, mający na celu wyszukiwanie dzieci niewidomych, dawanie rodzicom wskazówek, jak mają z nimi postępować i propozycje umieszczania ich w Laskach. Jak pisze Alicja Gościmska (1983), dzieci były przyjmowane od drugiego roku życia, a nawet młodsze, jeżeli była taka potrzeba. W *Memoriale w sprawie opieki nad dzieckiem niewidomym w Polsce* twierdziła: „Im w młodszym wieku niewidomy otrzyma opiekę celową i specjalną, tym pewniej i gruntowniej będzie przygotowany do samodzielnego życia. Z tej racji pierwszym zadaniem Towarzystwa jest opieka nad niewidomym niemowlęciem i dzieckiem w wieku przedszkolnym” (Czacka 1933, s. 3). Stąd też założyła pierwsze i jedyne na ziemiach polskich żłobek i przedszkole.

Adaptacja i tworzenie książek oraz specjalnych pomocy

Były i są to zagadnienie kluczowe w tyfłodydaktyce. Powstają nowe podręczniki, zeszyty ćwiczeń i różne inne pomoce dydaktyczne, w związku z tym istnieje ciągła potrzeba przystosowywania ich do potrzeb uczniów niewidomych, a także tworzenia specjalnych środków dydaktycznych dla tej grupy osób.

Gdy wprowadzano w polskich szkołach zewnętrzne sprawdziany i egzaminy, ujawniło się, że w szkołach dla uczniów niewidomych stosowane są zróżnicowane symbole brajlowskie, a wprowadzana grafika nie jest ujednolicona. Opracowanie dla wszystkich jednakowych i czytelnych arkuszy okazało się zadaniem trudnym, ale bardzo ważnym. Już dla Czackiej ułatwienie osobom niewidomym dostępu do wiedzy przez adaptację tekstu i pomocy dydaktycznych było zagadnieniem niezmiernie istotnym. To ona, jako pierwsza w Polsce zapoczątkowała przepisywanie książek dla niewidomych pismem Braille'a. Opracowała bardzo precyzyjne wskazówki dotyczące wydawania książek brajlowskich. Przystosowała do polskiej ortografii system punktowy wraz ze skrótami brajlowskimi pierwszego stopnia i doprowadziła do tego, że rozporządzeniem Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w 1934 roku pismo Braille'a w jej adaptacji zostało przyjęte jako obowiązujące w nauczaniu osób niewidomych.

Postęp, jaki dokonuje się w ostatnich latach w dziedzinie elektrotechniki i informatyki, ułatwia dostęp do wiedzy, stwarza uczniom niewidomym nowe możliwości nauczania ogólnego i pracy w różnych zawodach. Obecnie szkoły dla uczniów niewidomych dysponują komputerami z odpowiednim oprogramowaniem. Wyposażone są one w urządzenia współpracujące z komputerem i umożliwiające pracę niewidomym. Są to monitory brajlowskie, inaczej zwane linijkami brajlowskimi, syntezatory mowy, drukarki brajlowskie. Monitory brajlowskie pozwalają osobie niewidomej odczytać dotykiem tekst przetworzony na brajla, zamieszczony równolegle na zwykłym monitorze. Tekst ten można również usłyszeć dzięki mowie syntetycznej. Tekst do pamięci komputera niewidomy może wprowadzić za pomocą zwykłej klawiatury, a jeżeli ma z tym problemy, to z pomocą klawiatury brajlowskiej. Drukarki brajlowskie umożliwiają szybkie wydrukowanie tekstu pismem brajla. Dostęp do internetu otwiera przed niewidomymi studentami, naukowcami, dziennikarzami olbrzymie możliwości. Obecnie przed tyflopedagogami stoi kolejne zadanie, a mianowicie współuczestniczenie w tworzeniu komputerowych programów edukacyjnych przeznaczonych dla uczniów niewidomych, a także adaptacja pomocy dydaktycznych.

Czacka przywiązywała szczególnie dużą wagę do nauczania pisma Braille'a i czytelnictwa. Sprawa rozpowszechniania prac badawczych nad skrótami jest ciągle aktualna, ponieważ w Polsce nie są one popularne. Sądzę, że należy wrócić do wskazówek Czackiej i przywrócić ich stosowanie.

Wychowanie rehabilitujące

Termin ten zaczął funkcjonować od kilku lat. Chodzi w nim o podkreślenie specyfiki procesu wychowania, w który na każdym jego etapie włączone jest oddziaływanie ukierunkowane na uzyskanie stosownie do wieku dziecka samodzielności, rozwoju psychicznego, fizycznego i intelektualnego (Konarska 2010). Czacka mówiła po prostu o wychowaniu niewidomego dziecka. Dążyła do tego, aby wychowanie

w internatach było zbliżone do rodzinnego, oparte na miłości do dziecka, pełnej jego akceptacji, z jednocześnie stawianymi mu wymaganiami. W internatach ważna była radosna atmosfera i okazywana „dobroć serca”, sprzyjające rozwojowi wychowanków. Choć Czacka nie stworzyła całościowego opisanego systemu wychowawczego, to jednak przedstawiła szereg szczegółowych wytycznych w regulaminach, pismach formacyjnych do współpracowników, w szczególności skierowanych do sióstr i do samych osób niewidomych. W swoich wskazaniach podkreślała konieczność rozwoju intelektualnego, szeroko rozumianego usprawnienia fizycznego, w tym orientacji przestrzennej, przygotowania do pracy zawodowej, formacji do przyjęcia trudności wynikających z braku wzroku jako udziału w Dziele Zbawienia. Realizacji wymienionych zadań była podporządkowana organizacja całego dnia wychowanka i stopniowe, systematyczne, odpowiednie do jego wieku i możliwości, włączanie go do odpowiedzialności za własny rozwój i również za jakość wspólnego życia. Ważnymi metodami wychowawczymi były rozmowy grupowe i indywidualne. Odbywały się one w przewidzianym specjalnie czasie lub przy okazji spacerów, czy wykonywanej wspólnie pracy. Rozmowy te przez długi czas prowadziła osobiście. Dziś niektóre przepisy regulaminów mogą wydawać się zbyt surowe. Z pewnością jednak kształtowały dyscyplinę wewnętrzną wychowanków, a podyktowane też były zwyczajami i trudami ówczesnego codziennego życia, także stosowanymi ze względu na brak środków finansowych. Jednocześnie jednak we wskazaniach Czackiej uderza olbrzymi szacunek dla dziecka. Świadczą o tym zakaz kar fizycznych i psychicznych poniżających godność wychowanka, również liczenie się z opinią dzieci i młodzieży, a także zalecenie zawsze wnikliwego badania przyczyn niedostosowania się do poleceń wychowawcy, szczególnie sprawdzenie, czy nie wynikają one ze złego stanu zdrowia. Czacka wprowadzała nowe sposoby pracy tyflopedagogicznej, równoległe przygotowując zespół osób pracujących według swojego autorskiego programu. Oceniała efektywność własnej działalności i ją nieustannie doskonaliła.

Osoby niewidome na rynku pracy

Dobre przygotowanie do pracy i zatrudnienie zapewniają ludziom niezależność osobistą i materialną, jednak dla osób z niepełnosprawnością ma to dodatkową wartość – kompensuje im ograniczenia wynikające z uszkodzonych funkcji. Z tego powodu młodzież niewidoma i słabowidząca przypisuje pracy ogromne znaczenie. Praca zajmuje bardzo wysoką pozycję w ich systemie wartości. Jest to zrozumiałe, ponieważ stanowi źródło zarobku, a być może przede wszystkim – łącznik z życiem społecznym, wyznacznik „normalnego” życia, wyznacznik własnej wartości. W związku z tym Czacka uważała, że już w szkole podstawowej trzeba myśleć o przyszłości uczniów. Uznawała, że część osób niewidomych może wykonywać zawody związane z muzyką, dlatego już na poziomie edukacji wczesnoszkolnej przywiązywała dużą wagę do śpiewu i nauki gry na różnych instrumentach. Dbała

również o nauczanie języków obcych w szkole podstawowej z myślą o przydatności w przyszłej pracy. Kształcenie zawodowe powinno iść w parze z możliwościami zatrudnienia. W związku z tym wymagała, aby młodzież uzyskiwała kwalifikacje w dwu zawodach. Opracowała wskazówki dla instruktorów rzemiosł. W Laskach powstawały założenia dotyczące tworzenia spółdzielni pracy niewidomych. Do lat 90. najwięcej osób z niepełnosprawnością narządu wzroku znajdowało zatrudnienie w spółdzielniach pracy niewidomych, na różnych stanowiskach, także kierowniczych. Były one podstawowym miejscem zatrudnienia. W związku z tym, że wiele spółdzielni nie mogło przystosować się do wymogów wolnorynkowej konkurencji, nastąpiły masowe zwolnienia. W ostatnich latach można zaobserwować wzrost liczby osób, które podejmują pracę na własny rachunek, chociaż przedtem były to wyjątkowe sytuacje. Powstają firmy informatyczne, gabinety masażu, prywatne placówki handlowe. Konieczne jest nadal ciągle wyszukiwanie i przystosowywanie nowych stanowisk pracy w środowisku ludzi widzących, rozszerzenie społecznej informacji o możliwościach pracy zawodowej niewidomych, zapewnienie dobrze przygotowanych nauczycieli zawodów w systemie szkolenia przywzrostowego, organizowanie dla młodzieży praktyk w różnych zakładach pracy z perspektywą późniejszego zatrudnienia, a także utrzymywanie stanowisk pracy chronionej.

Zakończenie

Czacka połączyła teorię tyflogologii z działalnością praktyczną. Stworzyła instytucję zarówno naukowo-badawczą, jak i pedagogiczno-rehabilitacyjną. Współpracowała z polskimi i zagranicznymi ośrodkami prowadzącymi prace naukowe z zakresu tyflogologii i równolegle powołała Towarzystwo Opieki nad Ociemniałymi, prowadzące liczne placówki dla osób niewidomych, zajmujące się wszystkimi problemami tej grupy bez względu na wiek, płeć i pochodzenie społeczne.

W szkołach i internatach Towarzystwa wypracowywano dzięki niej specjalne metody nauczania i wychowania, stworzono liczne pomoce dydaktyczne, wprowadzano najnowsze osiągnięcia tyflopedagogiki sprawdzone w placówkach dla osób niewidomych w innych krajach. Czacka nie tylko inspirowała, ale także do 1950 roku współtworzyła te wszystkie kierunki działalności. Jest twórczynią niezwykłego w skali światowej Zgromadzenia Sióstr Franciszkanek Służebnic Krzyża, którego podstawowe zadanie stanowi praca na rzecz osób niewidomych. Siostry pracujące bezpośrednio z osobami niewidomymi, podobnie jak ich założycielka, posiadają potrzebne w ich służbie wysokie kompetencje tyflogiczne. Zgromadzenie Sióstr Franciszkanek Służebnic Krzyża rozszerzyło swoją działalność na rzecz niewidomych także poza granice Polski. Prowadzi swoje placówki w Indiach, na Ukrainie i w Ruandzie. Matka opracowała koncepcję połączenia tyflogologii z nauką Kościoła katolickiego i ją zrealizowała w utworzonym „Dziele”. Pokazała, w jaki sposób można przyjąć cierpienie, przedstawiła własne podejście do niego nie tylko w wykładach i publikacjach, lecz także udowodniła je swoim życiem.

Pierwsza w Polsce problemy osób niewidomych przedstawiła globalnie, podjęła odpowiedzialność za całość sprawy niewidomych w kraju. Uznawała wychowanie, kształcenie i rehabilitację osób niewidomych jako zagadnienie podstawowe w rozwiązywaniu całokształtu problemów osób niewidomych. W Polsce, w okresie historycznym, w którym pracowała, było to podejście w pełni nowatorskie. Nie ma we współczesnej tyflopedagogice zagadnienia, które wcześniej nie byłoby zauważone przez Czacką. Wyjątek stanowią nowe technologie informatyczne, które w tamtym czasie nie mogły być na taką skalę wyobrażalne, a obecnie odgrywają olbrzymią rolę w dostępie do informacji, znacznie ułatwiają naukę, pozwalają na tworzenie nowych pomocy dydaktycznych, w tym rysunku wypukłego oraz poszerzają możliwości zawodowe osobom niewidomym. Niemniej zauważała konieczność korzystania z innowacyjnej techniki. Wszystkie przedstawione zagadnienia, a więc rehabilitacja wzroku, rozwijanie orientacji przestrzennej, wizerunek osób niewidomych, adaptacja pomocy, wczesne wspomaganie rozwoju, odpowiednie wychowanie, praca osób niewidomych, są aktualne i niezwykle ważne, ponieważ w konsekwencji prowadzą do ułatwienia życia osobom niewidomym i słabowidzącym, do ich integracji ze społeczeństwem. Czacka zauważała wymienione problemy, jednak przy ówczesnym rozwoju nauki nie zawsze mogła w pełni je rozwiązać.

O wartości Zgromadzenia Franciszkanek Służebnic Krzyża świadczy stuletni okres działania i wysoki poziom utworzonych instytucji. „Dzieło” Matki Elżbiety – Róży Czackiej ciągle się rozwija zgodnie z głównymi założeniami założycielki. Tak jak tego oczekiwała, realizowany jest ideał wychowania religijnego i przygotowania młodzieży do samodzielności w życiu oraz pracy zawodowej dostosowanej do indywidualnych możliwości każdego z wychowanków. Coraz więcej absolwentów Lasek zdobywa wyższe wykształcenie, usamodzielnia się i prowadzi satysfakcjonujące życie. Można wskazać wiele niezwykłych historii twórczego, dobrego życia z myślą o innych osobach niewidomych. Matka Elżbieta – Róża Czacka, a także środowisko, które stworzyła i uformowała, cieszy się niesłabnącym dużym uznaniem społecznym. Kontynuowanie jej „Dzieła” i pracy na rzecz osób z niepełnosprawnością narządu wzroku jest zadaniem Sióstr Franciszkanek Służebnic Krzyża.

Bibliografia

- Czacka R. (1928). *„Jak powinno się prowadzić niewidomych”*, *„Wskazówki dla widzących”*, mps. Łaski: Biblioteka Tyflogiczna.
- Czacka R. (1933). *Memoriał w sprawie opieki nad dzieckiem niewidomym w Polsce*, mps. Łaski: Biblioteka Tyflogiczna.
- Czacka R. (1936). *Sprawa Niewidomych w Polsce*. Warszawa: Towarzystwo Opieki nad Ociemniałymi.
- Czacka R., Landy T. (1938). *Dziecko niewidome*. „Ku szczytom”, Wilno.

- Czacka R. (2006). *Historia Triuno*. W: *Zachowane pisma Matki Elżbiety Czackiej dotyczące sprawy niewidomych i dzieła*. Białkowska B., Więckowska E. (zestawienie, układ i objaśnienia). Łaski.
- Czacka R. (2008). *O niewidomych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW.
- Gościńska A. (1983). *Torowała nowe drogi niewidomym*. Łaski: Towarzystwo Opieki nad Ociemniałymi.
- Konarska J. (2010). *Rozwój i wychowanie rehabilitujące dziecka niewidzącego w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa*. Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny.
- Kuczyńska-Kwapisz J. (2017). *Życie osób z niepełnosprawnością wzroku w zmieniającej się Polsce*. W: Czerwińska K., Miler-Zdanowska K. (red.). *Tyflopedagogika wobec różnorodności współczesnych wyzwań edukacyjno-rehabilitacyjnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW.
- Kuczyńska-Kwapisz J., Śmiechowska-Petrovskij E. (2017). *Orientacja przestrzenna i poruszanie się osób z niepełnosprawnością narządu wzroku. Współczesne techniki, narzędzie i strategie nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW.
- Kuczyńska-Kwapisz J. (2011). *Wkład Matki Elżbiety Róży Czackiej w rozwój tyflogologii w kontekście współczesnej recepcji jej myśli*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW.
- Kuczyńska-Kwapisz J. (2003). *Współczesne tendencje w tyflopedagogice – prace naukowe i publikacje*. W: *Nowoczesne techniki kształcenia dzieci niewidomych i słabo widzących. Materiały z Europejskiej Konferencji Naukowej, 25–26.04.2003, Owińska*. Poznań: Wydawnictwo eMPI2.
- Kwapiszowie J. J. (1990). *Orientacja przestrzenna i poruszanie się niewidomych oraz słabowidzących*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

A SURVEY OF THE ASSUMPTIONS UNDERLYING SISTER RÓŻA CZACKA'S TIMELESS WORK WITH THE VISUALLY IMPAIRED THROUGH THE PERSPECTIVE OF A HUNDRED YEARS OF THE ORDER OF FRANCISCAN SISTERS SERVANTS OF THE CROSS

Abstract: The article presents the achievements of Sister Roza Czacka related to the rehabilitation, education and upbringing of people with visual impairments. It demonstrates the convergence between her assumptions and methods with current trends in the field of sight rehabilitation, development of spatial orientation, social attitudes towards the blind, adaptation of books and aids, early development support, rehabilitation education and the importance of work for the blind. The above mentioned issues are extremely important for the improvement of living conditions of the blind as well as for their integration as contributing members of society. The value of the Order of Franciscan Sisters Servants of the Cross, founded by the Charity of Franciscan women, is confirmed through its century long period of activity and the high level of institutions it operates in Poland and around

the world. The work which Róża Czacka began is constantly developing in accordance with the founder's main principles of preparing the visually impaired, within the context of a religious upbringing, to lead independent lives.

Keywords: blind, visually impaired, partially sighted, spatial orientation, rehabilitation, education, upbringing.

Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz – profesor nauk społecznych. Kieruje Katedrą Pedagogiki Specjalnej, Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej. Od 2009 roku jest ekspertem PKA. Pracuje również w Zespole Pedagogiki Specjalnej przy Polskiej Akademii Nauk. Wypromowała 12 doktorów nauk humanistycznych i społecznych. W latach 1999–2009 pełniła funkcję redaktora naczelnego „Szkoły Specjalnej”. Jej zainteresowania naukowo-badawcze dotyczą edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością, a szczególnie niewidomych i słabowidzących. Opublikowała ok. 90 prac dotyczących pedagogiki specjalnej, w tym: *Wkład Matki Elżbiety Róży Czackiej w rozwój tyflogologii w kontekście współczesnej recepcji jej myśli* (2011), *Rehabilitacja osób niewidomych i słabowidzących. Przewodnik metodyczny* (1996), *Efektywność kształcenia młodzieży niewidomej i słabowidzącej w zakresie orientacji przestrzennej i poruszania się* (1995). Adres do korespondencji: Wydział Nauk Pedagogicznych UKSW, ul. Wóycickiego 1/3, 01-938 Warszawa. Adres e-mailowy: jk-kwapisz@wp.pl.

MONIKA MACIEJEWSKA

Wydział Nauk Społecznych

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2945-0884>

Forum Pedagogiczne
2018/2

Wpłynęło: 30.03.2018

Zatwierdzono do druku: 26.09.2018

DOI: 10.21697/fp.2018.2.11

BADANIA EWALUACYJNE W EDUKACJI JAKO ŹRÓDŁO WIEDZY PEDAGOGICZNEJ

Streszczenie: W debatach podejmowanych w obszarze pedagogiki ogólnej istotne miejsce zajmują kwestie metodologiczne, związane z poszukiwaniem nowych możliwości wytwarzania wiedzy pedagogicznej. Wynika to z kilku przesłanek. Przede wszystkim jest to odpowiedź na zmiany zachodzące w szeroko rozumianej edukacji i stawianych na nowo pytań o użyteczność wiedzy pedagogicznej. Stanowi też istotny fragment budowania tożsamości dyscypliny, wpisujący się w dynamiczny proces jej wewnętrznych zmian i rozwoju. Pojawiają się nowe pytania w obszarze konceptualizacji przedmiotu badań, zarysowywane są również nowe sposoby formułowania problemów badawczych, a to wymaga nowych rozwiązań metodologicznych. Prezentowane opracowanie pomyślane zostało jako głos w dyskusji nad usytuowaniem badań określanych jako praktyczne/stosowane w odniesieniu do pojawiających się potrzeb praktyki i teorii pedagogicznej. Szczególną uwagę zwrócono na badania ewaluacyjne w edukacji, które zdaniem autorki generują wiele możliwości rozpoznawania ważkich kwestii pedagogicznych.

Słowa kluczowe: badania stosowane, ewaluacja w edukacji, pedagogika ogólna, metodologia nauk pedagogicznych.

Wprowadzenie

Przyjmując za punkt wyjścia określenie, że „pedagogika ogólna nie tylko opisuje praktykę edukacji, ale stanowi formę naukowej autorefleksji samej pedagogiki” (Rubacha 2003, s. 22), wyraźnie wpisujemy w obszar dociekań tej subdyscypliny obok szeroko zakrojonych analiz teoretycznych także kwestie metodologiczne, szczególnie istotne dla budowania jej statusu naukowego. Jak podkreśla Stanisław Palka, refleksja nad metodologią badań w pedagogice powinna być procesem ciągłym. Teza ta została poparta szeregiem argumentów, rozpoczynając od ogólnych kwestii rozwoju nauk pedagogicznych i zmian w zakresie ich uprawiania, ale także zmian w samej dziedzinie poznania pedagogicznego, czyli szeroko rozumianej edukacji, poprzez ewoluujące podejścia do kwestii użyteczności

pedagogiki, jej praktycznego charakteru i społecznej istotności, aż po zmiany zachodzące w społeczności badaczy, otwierających się na poszukiwanie nowych sposobów uprawiania nauki w rzadko wykorzystywanych dotychczas przestrzeniach (Palka 2010). W tym kontekście rozważania obejmujące metodologię badań podejmowanych nie tylko nad edukacją, ale przede wszystkim w edukacji i dla edukacji (Czerepaniak-Walczak 1997) stają się potrzebną, jeśli nie wręcz niezbędną częścią dyskursów współczesnej pedagogiki. Interesujący trop w tym obszarze poddaje Teresa Hejnicka-Bezwińska, odnosząc się do zmian w pojmowaniu *praxis* i wynikających z tego konsekwencji teoretyczno-metodologicznych. Zdaniem autorki, „zmiany w konceptualizacji przedmiotu badań pedagogicznych tworzą nowe ramy i dostarczają nowych inspiracji dla problemów badawczych możliwych do sformułowania, a te z kolei wyznaczają poszukiwania, wybory i decyzje metodologiczne” (Hejnicka-Bezwińska 2017, s. 95), którym warto przyglądać się z różnych perspektyw.

Prezentowane opracowanie pomyślane zostało jako głos w dyskusji nad usytuowaniem badań określanych jako praktyczne/stosowane w odniesieniu do pojawiających się potrzeb praktyki i teorii pedagogicznej. Wpisuje się zatem w podejmowaną na forum pedagogiki ogólnej dyskusję o związkach teorii z praktyką, wynikających z praktycznego charakteru pedagogiki jako nauki. Szczególną uwagę zwrócono na badania ewaluacyjne w edukacji, które zdaniem autorki generują wiele możliwości rozpoznawania ważkich kwestii pedagogicznych.

Tworzenie wiedzy potrzebnej praktyce

Pedagogika jako nauka teoretyczno-praktyczna nieustannie zмага się z rozstrzygnięciem relacji pomiędzy teorią a praktyką, które przybierają różne formy w zależności od zmieniających się warunków badawczych i podejść do uprawiania pedagogiki. Główny nurt zmian związany z przechodzeniem od pozytywistycznego do postpozytywistycznego modelu uprawiania nauki (Hejnicka-Bezwińska 2017) uruchomił dyskursy, które wcześniej nie miały szansy wybrzmieć w polskiej pedagogice. Pojawiły się m.in. próby sytuowania praktyczności pedagogiki w szerszej debacie na temat etyczności i zaangażowania edukacyjnej działalności (por. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2001, numer specjalny), co skutkowało re-definicjami praktyczności dyscypliny, proponowanymi m.in. przez Zbigniewa Kwiecińskiego (2000), Joannę Rutkowiak (2001) czy Romana Lepperta (2001). Zwrócono uwagę na potrzebę budowania w pedagogice zarówno teorii najszerszego zasięgu, o dużym stopniu ogólności, jak też teorii średniego i wąskiego zasięgu (Rubacha 2008). Interesująca dyskusja, która ujawniła wielość podejść do tworzenia wiedzy pedagogicznej, prowadzona była również na III Seminarium Metodologii Pedagogiki (por. Piekarski i in. 2010). Przypomniano o sprzężeniu zwrotnym między praktyką a teorią w badaniach, gdzie impulsem do budowania teorii są potrzeby praktyki, ta zaś zwrotnie staje się sprawdzianem dla teorii (Rubacha 2008). Upomniano się

o namysł nad różnymi perspektywami stosowanymi w badaniach pedagogicznych, szczególnie perspektywą interpretatywną w badaniach jakościowych, pozwalającymi na rozpoznawanie innych niż dotąd aspektów rzeczywistości pedagogicznej (Urbaniak-Zajac 2008). Pojawiły się też głosy nawiązujące bezpośrednio do dewaluacji badań empirycznych w pedagogice, szczególnie zaś tych, które podejmują zagadnienia praktyczne. Teresa Bauman podkreśliła, że należy zastanowić się nad ważnością badań praktycznych „poszukujących najlepszych rozwiązań i formułujących wnioski, które można traktować jako odpowiedzi bądź argumenty na rzecz zastosowania konkretnych metod, ale także na rzecz budowania wiedzy pedagogicznej na solidnych podstawach empirycznych” (Bauman 2017, s. 139). Nieco z boku toczy się również spór o to, w jaki sposób określać badania bezpośrednio nawiązujące do praktyki edukacyjnej, gdyż kategoria „badania stosowane” staje się wyraźnie niewystarczająca w odniesieniu ewolucji tego rodzaju badań, postępujących w stronę modeli partycypacyjnych.

Wyraźne upominanie się o przyznanie równorzędnego miejsca wiedzy pedagogicznej, poszukiwanej i tworzonej w odniesieniu do konkretnych problemów praktycznych, może przynieść jednak różnorakie skutki w zależności od wyjściowej koncepcji rozumienia wiedzy, a dokładniej od tego, czy przyjmujemy tradycyjny podział na wiedzę teoretyczną (*episteme*) i praktyczną (*techne*) (za: Mizerek 2010), czy jako punkt wyjścia potraktujemy Arystotelesowskie rozumienie *phronesis* odczytywane w kategoriach rozważnego wyboru (Arystoteles 1983), czyli zdolności używania sądów w sytuacjach, które wymagają refleksji nad działaniem. *Phronesis* w tym kontekście odnosi się do jedności teorii i praktyki. Z wiedzą naukową zazwyczaj utożsamiana jest *episteme* – uzasadniona, uogólniona, pewna wiedza o rzeczywistości. *Techne*, czyli wiedza praktyczna, która pozwala przede wszystkim na dobór skutecznych środków realizacji założonych celów, jest zdecydowanie niżej ceniona w środowiskach naukowych¹. Takie ujęcie generuje budowanie hierarchicznych relacji. Głównie odnoszą się one do procesu badawczego, w którym nadrzędnym i podstawowym elementem staje się teoria, stanowiąca podstawę do wyprowadzania koncepcji i procedur działania. Podobne podziały zaznaczają się też wyraźnie w relacjach między przedstawicielami *episteme* – naukowcami i *techne* – praktykami. Jak zauważa Mirosława Nowak-Dziemianowicz, w opartych na tym układzie naukach społecznych, podporządkowanych technicznej

1 Rozdzielność wiedzy, wynikająca z przyjęcia jako punktu wyjścia *episteme* i *techne*, stała się wytyczną do wyróżnienia najbardziej rozpowszechnionego w typologiach metodologicznych podziału na badania teoretyczne, określane także jako podstawowe (*basic research*) oraz badania praktyczne nazywane stosowanymi (*applied research*) (por. Neuman 2014; Konarzewski 2000, Rubacha 2012 i in.). W. L. Neuman jako główne obszary różnicowań badań podstawowych i stosowanych podał sposób korzystania z ich wyników badań oraz główną grupę odbiorców, do których trafia zdobyta wiedza. Podkreśla jednocześnie, że w jego opinii podział ten nie tworzy sztywnej siatki ról funkcjonowania badawczego. Uważa, że badacze uprawiają często oba typy badań lub przechodzą od jednego do drugiego na różnych etapach kariery (Neuman 2014).

i pozytywistycznej wizji rzeczywistości, prawdziwa natura *praxis* została zniekształcona, zdominowana przez rozumowanie techniczne i zdegradowana do technicznej kontroli (2013). Przyjęcie *phronesis* jako wiodącej koncepcji wiedzy przełamuje problemy tradycyjnego podziału teorii i praktyki. Wiedza jest bowiem w tym wypadku budowana poprzez jedność myślenia i działania, teoretyzowania i badania, ze szczególnym uwzględnieniem wymiaru etycznego, w tym świadomości konsekwencji podejmowanych działań badawczych. Zgodnie z tą ideą w centrum projektu badawczego, opartego na potrzebie zmiany, wynikającej z rzeczywistego funkcjonowania środowiska/społeczności, sytuowani są ludzie (badacze i praktycy) traktowani podmiotowo i podejmujący wspólną aktywność.

Zwiększenie znaczenia badań zogniskowanych wokół praktyki edukacyjnej wymaga również zmierzenia się z kilkoma problemami związanymi z trybem realizacji procedur badawczych czy ogólnie ujmując – uprawiania praktyki badawczej, na co zwraca uwagę T. Bauman (2017). Wiodącą kwestią jest tu świadomość dużego zróżnicowania wiedzy pedagogicznej i sposobów jej budowania oraz skutków, które mogą wynikać z tego faktu. Powołując się na opinie Jacka Piekarskiego, autorka wskazuje, że pluralizm metodologiczny związany z tworzeniem wiedzy pedagogicznej może stanowić zarówno potencjał, jak i słabość dyscypliny. Negatywnych skutków dużego zróżnicowania sposobów tworzenia wiedzy upatruje się w tendencjach do tolerancji metodologicznej. Tego typu podejście pozwala na marginalizację wymagań metodologicznych, dopuszczanie deficytów uzasadniania, które manifestują się w częstszym występowaniu postaw obojętności niż krytycyzmu wobec prezentowanych postępowań badawczych. Zarzuty wobec badań empirycznych związane z niedostatecznym przestrzeganiem podstawowych reguł tworzenia wiedzy², brakiem dyskusji wokół przyjmowanych rozwiązań metodologicznych czy wreszcie *quasi*-naukowością w szczególnym stopniu dotyczą badań praktycznych³, gdzie niejako z nadania podkreślana jest „bylejakość” praktyki badawczej. Bauman podkreśla, że w procesie tworzenia wiedzy pedagogicznej o znaczeniu badań nie może stanowić praktyczny cel, który im przyświeca. „Jeśli jednak badania te spełniają wszelkie wymogi metodologiczne i merytoryczne, poddawane są odpowiednim procedurom sprawdzalności ich poprawności, mogą stanowić wartościowe źródło wiedzy pedagogicznej” (Bauman 2017, s. 135). Zatem dbałość o zachowanie poprawności metodologicznej na wszystkich etapach planowania i realizacji projektu badawczego oraz uruchamianie krytycznych dyskusji

2 Wśród reguł pozwalających na utrzymanie racjonalności tworzenia wiedzy pedagogicznej J. Piekarski wymienia następujące: ciągłości wiedzy, spójności wiedzy (koherencji), kryterium translacji oraz kryterium użycia wiedzy (Piekarski 2010).

3 Rozumianych za S. Palką jako badania nieosadzone w teorii i stanowiące rodzaj raportów pozwalających rozwiązywać bieżące problemy o zasięgu lokalnym (Palka 2006). T. Bauman określa je jako badania realizowane w obszarze praktyki edukacyjnej, w której prowadzone są zarówno badania naukowe, jak i *quasi*-naukowe (Bauman 2017).

w obszarze uzasadniania podejmowanych wyborów i dokonanej interpretacji wyników wydaje się jednym z kluczowych elementów w procesie rehabilitacji badań praktycznych i opartej na nich wiedzy pedagogicznej. Pamiętając o tym, że wiedza praktyczna odnosząca się do konkretnych warunków i okoliczności (bieżąca i lokalna) nie posiada znamion wiedzy uogólniającej wszelkie podobne przypadki, warto docenić jej wartość nie tylko w obszarze *know how*, lecz także pojawiających się uzasadnień i mechanizmów działania wyłanianych w odniesieniu do badanych procesów. Zachęcająca do podejmowania badań w obszarze pedagogicznej praktyki może być także opinia Wolfganga Brezinki, który uznał, że tak sytuowana praca naukowa jest ważna i trudna. Wymaga bowiem szerokich horyzontów myślowych (teoretycznych), rozległej wiedzy metodologicznej oraz szczególnych umiejętności pozwalających na docieranie do sedna problemów oraz formułowanie odważnych wniosków z badań (Brezinka 2005). Przedstawione rozważania, które zarysowują jedynie wybrane kierunki współczesnych debat nad miejscem badań praktycznych/stosowanych w pedagogice, stanowią punkt wyjścia do próby umieszczenia ewaluacji edukacyjnej w tej złożonej przestrzeni badawczej oraz poszukiwania odpowiedzi na pytanie o wartość wiedzy uzyskiwanej w wyniku prowadzenia badań ewaluacyjnych.

Jak wiedza pedagogiczna może wyłaniać się z ewaluacji...?

Przytoczone kontrowersje dotyczące tworzenia wiedzy pedagogicznej nawiązującej bezpośrednio do praktyki znajdują swoje odbicie w badaniach ewaluacyjnych. Choć ewaluacja jako oddzielna dyscyplina studiów i badań zaczęła rozwijać się dopiero w latach 50. i 60. ubiegłego wieku (Hogan 2009), to kilka dekad intensywnych praktyk ewaluacyjnych doprowadziło do powstania wielorakiego zbioru definicji, interpretacji, typologii i praktycznych odniesień, prezentujących czasami skrajnie odmienne podejścia badawcze. Podjęto szereg prób uporządkowania rozrastającej się literatury przedmiotu, które dały interesujące efekty, ułatwiając badaczom sprawniejsze poruszanie się w obszarze ewaluacji oraz odszukiwanie uprawomocnień wybranych przez siebie podejść. Do wspomnianej literatury należą m.in.: opracowanie Egona Guby i Yvonny S. Lincoln, prezentujące kolejne generacje ewaluacji (1989); propozycja Donny Mertens, pokazująca, w jaki sposób uprawianie tego rodzaju badań stosowanych może być osadzone w obszarze paradygmatów nauk społecznych (2010); próba zarysowania głównych dróg rozwojowych ewaluacji charakteryzujących się dominacją różnych funkcji, jakie ma ona realizować w odniesieniu do rzeczywistości społecznej, w której jest osadzona, podjęta przez Marvinę C. Alkina i Christine A. Christi (2004), czy wyróżnienie czterech „fal ewaluacji” dokonane przez Everta Vedunga (2010)⁴. Dodatkowym elementem

4 W polskiej literaturze przedmiotu kwestie te prezentowane były m.in. w opracowaniach H. Mizerka (2016), J. Nowotniak (2017), M. Maciejewskiej (2014).

problematyzującym transparentne podejście metodologiczne w badaniach ewaluacyjnych jest sama ich specyfika, która przejawia się w fakcie, że „każda rzecz-wista ewaluacja jest jednak wypadkową różnych okoliczności; w konsekwencji, poszczególne ewaluacje mogą przybierać odmienne kształty, nawet jeżeli punktem wyjścia jest ten sam partykularny typ” (za: Korporowicz 1997, s. 95). Nie oznacza to, że za każdym razem ewaluację trzeba wymyślać na nowo. Znamienne jest jednak to, że wielu wybitnych teoretyków ewaluacji nie identyfikuje się wyłącznie z jednym, partykularnym podejściem, stosując w praktyce wiele wariantów ewaluacji (House 1997). Badania ewaluacyjne zdecydowanie bardziej niż inne rodzaje badań są otwarte na próby łączenia różnych podejść i sposoby zbierania danych. Wynika to z dominującej w ich zakresie funkcji użyteczności, na rzecz której, w uzasadnionych przypadkach, wymogi procedur metodologicznych mogą być znacznie ograniczane. Założenia te wyraźnie różnicują praktykę ewaluacji, w ramach której Justyna Nowotniak (2017) wyróżnia badania ewaluacyjne (*evaluation research, research utilization, applied research*), głęboko osadzone w teorii i metodologii oraz ewaluację (*evaluation utilization, evaluation use*), jako praktykę uprawianą poza teorią (Mizerek 2011), przyjmującą często postać „ankietowania” powielanego bez wyraźnego zamysłu metodologicznego. W przekonaniu autorki tylko badania ewaluacyjne mogą być podstawą do tworzenia ogólnego zasobu wiedzy w danej dziedzinie. Nie można pominąć w tym miejscu również specyficznego kontekstu związanego z uprawianiem ewaluacji edukacyjnej w polskich warunkach. Ewaluacja w Polsce pojawiła się w ostatniej dekadzie XX wieku, oferując znaczny dorobek teoretycznych studiów i praktycznych podejść. Pierwszym polem polskich doświadczeń ewaluacyjnych stał się obszar edukacji. Niestety na skutek zetknięcia z silnym nurtem myślenia pozytywistycznego w polskiej szkole i o polskiej szkole zacierała się konstruktywistyczna tożsamość tych badań, zmierzając w stronę oceny i kontroli, a nie poszukiwania wiedzy o procesach edukacyjnych i budowania wokół nich dyskusji (Korporowicz 2011). Tendencje te zostały dodatkowo wzmocnione wprowadzeniem ewaluacji do struktury nadzoru pedagogicznego w roku 2009⁵. Przedstawione uwarunkowania wywołały skłonność do traktowania jej w uproszczony sposób, a także lekceważenia znaczenia oraz rangi badań ewaluacyjnych w edukacji zarówno przez nauczycieli, jak i badaczy (Mizerek 2017).

Co zatem może przemawiać za włączeniem ewaluacji i jej wyników w procesy tworzenia wiedzy pedagogicznej? Największą moc sprawczą mogą mieć w tym wypadku fakty, czyli wyniki badań ewaluacyjnych wnoszące interesujące poznawczo elementy do wiedzy o funkcjonowaniu szkoły. Chcę w tym miejscu przytoczyć dwa przykłady takich badań: dotyczące codzienności szkolnej, oparte na ewaluacji dokumentarnej, przeprowadzone przez Beatę Zamorską i Sławomira Krzychałę,

5 Kwestie te przedstawiłam szerzej w opracowaniu pt. *Ewaluacja w polskich szkołach – od przymusu do dialogu* (2018).

oraz ewaluacje fotograficzne z wykorzystaniem modelu etnografii wizualnej, przedstawiane przez Justynę Nowotniak.

Proponowana przez B. Zamorską i S. Krzychałę (2008) ewaluacja dokumentarna ma charakter badania rekonstrukcyjnego, skupionego nie na poszukiwaniu wiedzy „o” działaniu, ale na wiedzy pragmatycznej, aktywowanej i używanej „w” działaniu, a jej przedmiotem są interaktywne, zespołowe i środowiskowe powiązania, tworzone w ramach badanej organizacji. Podkreślany jest także jej konwersacyjny i dialogiczny charakter, dzięki któremu może pośredniczyć w próbach „zrozumienia» społecznego doświadczenia, w które jest się samemu zaangażowanym, oraz [...] «wyjaśniania» (interpretacji) doświadczenia innych stron” (Krzychała, Zamorska 2008, s. 38). Autorzy podkreślają także, że podjęcie projektu ewaluacji w tym schemacie wymaga każdorazowo zrekonstruowania wzoru opisu oraz zrozumienia kluczowych problemów i zwyczajów danej szkoły/organizacji, innymi słowy – poznania jej niepowtarzalnej kultury organizacyjnej. Nie mają tu zastosowania uniwersalne pomysły czy zewnętrzne rozwiązania dedykowane każdej placówce. W tym wypadku dobrą praktykę ewaluacyjną cechuje rzetelność badawcza, opierająca się m.in. na zbieraniu i analizie materiału empirycznego zgodnie z przyjętą metodą, odniesieniu do rzeczywistych problemów szkoły i naturalnym wpisywaniu się badania w zwykłą pracę szkoły, dbałości o jasność i zrozumienie procesu badawczego przez wszystkich uczestników projektu przy jednoczesnym pozostawieniu marginesu swobody, pozwalającego na kreatywne i indywidualne podejście do tematu. Potencjał takich badań wynika zarówno z różnorodnych możliwości zapisu wieloźródłowego materiału badawczego w postaci dokumentów codzienności, jak i proponowanego sposobu jego analizy. Dokumenty codzienności, które są wytworami uzewnętrznionymi, obiektywnymi, a zarazem relacyjnymi i symbolicznymi (Krzychała, Zamorska 2008, s. 67), mogą przyjmować różną formę m.in. ze względu na sposób ich utrwalania. Możemy zatem zbierać dane w postaci dokumentów: tekstowych (np. regulaminy, dzienniki, publikacje książkowe, transkrypcje rozmów), graficznych (np. zdjęcia, plany, schematy), tekstowo-graficznych (np. graffiti, plakaty), akustycznych (np. zarejestrowane wywiady, dyskusje), audiowizualnych (np. filmy przygotowane przez uczniów, nagrania). Dokumenty mogą różnić się też sposobem „zakotwiczenia” w społecznej rzeczywistości. Pozyskuje się dokumenty zebrane, które stanowią część normalnej praktyki społecznej oraz dokumenty tworzone przy okazji rutynowego działania, albo dokumenty rejestrujące – tworzone w ramach rejestrowania prowadzonych obserwacji za pomocą adekwatnych technik, a także dokumenty moderowane – oparte na zapisie aranżowanych przez badacza sytuacji (np. dyskusji grupowych czy reportaży zdjęciowych) oraz dokumenty osobiste – zebrane np. w postaci portfolio (Krzychała, Zamorska 2008, s. 70–75). Tak szeroko rozumiany materiał empiryczny poddawany jest interpretacji dokumentarnej, na którą składa się analiza formułująca (opisowa) pokazująca treści wypowiedzi i analiza refleksywna (formalna) skupiająca się na formie wypowiedzi, która nadaje jej znaczenie niezależne od treści,

a czasami wprost odwraca to znaczenie (Krzychała, Zamorska 2008, s. 118–119). Prowadząc projekty w ramach ewaluacji dokumentarnej, można obserwować m.in. procesy społeczno-kulturowego życia szkoły, które odsłaniają nowe, interesujące obszary badawcze. Autorzy pokazali, że praca projektowa może stanowić „lustro” nauczycielskiego stylu pracy. W opracowaniu przygotowanym w oparciu o jedną z przeprowadzonych w szkole ewaluacji pokazywane są mechanizmy odkrywania zasad współpracy nauczycieli. Dwie nieformalne grupy pedagogów, które na co dzień funkcjonowały w szkole, wyraźnie ujawniły się też w ramach zespołu ewaluacyjnego, pokazując dominację jednej z nich. Dominacja ta i związane z nią rozbieżności zdań nie ujawniały się w dyskusjach na forum. Osoby ze „słabszej” grupy rozmawiały z badaczami indywidualnie po zakończeniu spotkań. Co więcej, przygotowane przez uczniów tej szkoły reportaże zdjęciowe pokazały, że „uczniowie już znacznie wcześniej nie tylko spostrzegli koniunktywne zasady zhierarchizowania relacji w zespole nauczycieli, ale przyjęli podobny klucz do regulowania relacji między uczniami. W szkole funkcjonowała również dominująca grupa uczennic” (Krzychała, Zamorska 2008, s. 113). Pojawia się tu rzadko podejmowany w badaniach pedagogicznych moment ujawnienia wzajemnych powiązań pomiędzy strukturami społecznymi tworzonymi przez dwie najważniejsze społeczności szkoły: nauczycieli i uczniów. W innym przykładzie analiza reportaży zdjęciowych przygotowanych przez uczniów pozwala zobaczyć, jak sytuują się oni w przestrzeni szkoły. Dokonywana odrębnie interpretacja pojedynczych zdjęć i całej reportażowej „opowieści” pokazuje znaczenia nadawane przez uczniów relacjom szkolnym. Dziewczęta ujawniają w nim swoje dopasowanie do kontekstu szkoły, bez roszczeń do zajęcia uprzywilejowanej pozycji, podkreślając jednocześnie wagę wzajemnej bliskości. Natomiast chłopcy pokazani są jako aktywni i spontaniczni. Nie są konformistycznie „wciśnięci” w przestrzeń szkoły, jest ona tłem lub potencjalną sceną ich działania. Znaczącym elementem ich aktywności jest zaangażowanie w zwrócenie na siebie uwagi. Kompozycja całego plakatu/reportażu ujawnia natomiast wątki krytyki i dystansowania się względem szkoły, ograniczane jednak przez tendencje do konformistycznego dostosowania się do jej wymogów. W roli tytułu występuje jeden z podstawowych celów instytucji oświatowych: szkoła uczy i wychowuje, zapisany z błędami ortograficznymi („Szkoła óczy i fyhofóie...”). Świat szkoły uzupełniony jest także o relacje z ulubionymi nauczycielami. Zatrzymana w opowieści szkolna codzienność uczniów ujawnia jej rzeczywiste wymiary.

Z kolei Justyna Nowotniak (2012) przedstawia możliwości wykorzystywania etnografii wizualnej jako metody prowadzenia badań pedagogicznych, w tym również edukacyjnej ewaluacji. Etnografia wizualna opiera się na krytycznym rozumieniu kultury wizualnej, która ma charakter interakcyjny i wiąże się z wartościowaniem. Pokazanie różnych praktyk widzenia ściśle związanych z określonym kontekstem może prowadzić do odwzorowania wielostronnych relacji, jakie stają się udziałem członków danej społeczności w trakcie wytwarzania wizualnych artefaktów, manipulowania nimi i ich interpretowania. Kultura wizualna jest zatem

konstrukcją społeczną, a jej odkrywanie za pomocą obrazu pozwala na wyjście poza schematy i daje szanse dotarcia do wiedzy ukrytej. Jak podkreśla autorka, „Kultura wizualna szkoły nie jest wystarczająco eksplorowana badawczo w naszym kraju. [...] Nagminnym grzechem popełnianym przez wielu badaczy jest praktyka opisywania świata szkoły «zza biurka», na podstawie badań sondażowych. Prowadzi to do petryfikacji utrwalonego obrazu rzeczywistości. Obrazu, który jest jedynie platońskim cieniem zdarzeń realnie występujących za szkolną bramą” (Nowotniak 2012, s. 63). Propozycja zastosowania w edukacji tzw. fotoewaluacji, opartej na schemacie badawczym etnografii wizualnej, pozwala przede wszystkim na uwzględnianie uczniowskiej perspektywy w badaniach szkoły. To uczniowie są bowiem bezpośrednio zaangażowani w tworzenie fotograficznych relacji o szkole i zachęceni do prowadzenia dyskusji wokół istotnych dla nich kwestii. Fotografowanie staje się w tym wypadku podstawą do nawiązania relacji badacza z uczniami jako członkami swoistej kultury szkolnej i głębszego zajrzenia w jej wnętrze. Interpretacja uzyskanego materiału empirycznego może przebiegać na różnych poziomach: w wymiarze estetycznym, historycznym, interpersonalnym czy kulturowym. Jednym z obszarów eksplorowanych w fotoewaluacjach jest badanie szkolnej przestrzeni i jej zagospodarowania. Pozwala ona na określenie obecności, częstotliwości czy proporcji usytuowanych w niej obiektów, a także na ich uporządkowanie zgodnie z nadawaną im przez uczniów hierarchią ważności i wartościowaniem. Na osadzenie zebranych informacji w kontekście całości przekazu pozwala wymiar relacji, odpowiadający na pytanie: co jest z czym i jak powiązane (w oparciu o zasady analizy przekazów masowych G. Gerbnera). Wśród wyników badań zaprezentowanych przez J. Nowotniak w przytaczanym opracowaniu warto zwrócić uwagę na jeden z dominujących motywów przejawiających się w wypowiedziach uczniów, jakim jest władza sprawowana przez nauczycieli nad przestrzenią. Motyw ten pojawia się m.in. na fotografiach przedstawiających kraty i okna. Roztaczające się za nimi widoki symbolizują zdaniem młodych ludzi „uwolnienie”, „wydostanie się spod nadzoru”. Jednak dla większości uczniów szkoła stanowi zamkniętą i wyizolowaną przestrzeń, wydzieloną ze świata zewnętrznego i podzieloną na terytoria, których granice są jasno ustalone. Młodzież dzieli tę przestrzeń w różny sposób. Wyróżniają np. terytoria „swoje”, „obce” i „neutralne” lub strefy „publiczną”, „prywatną” i „zdegradowaną” (Nowotniak 2012, s. 120). Te i inne dane uzyskane w ramach przedstawianych badań pozwoliły na ujawnienie funkcjonujących w szkole ukrytych programów wynikających z określonego wykorzystania rozwiązań architektonicznych i organizacji przestrzeni. Pokazały jednocześnie brak dbałości o rozpoznanie potrzeb przestrzennych dzieci i młodzieży oraz strategię, jakie przyjmują uczniowie, aby odnajdywać swoje miejsce w szkole. „Zdjęcia dodały wiele ważnych informacji na temat korzystania z przestrzeni szkoły (swoistej topografii szkolnej przestrzeni) [...] odsłoniły „miejsca pobytu uczniów” poza terenem szkoły [...] dzięki fotografiom powstała mapa miejsc odwiedzanych przez uczniów i problemów z tym związanych” (Nowotniak 2012,

s. 225). Fotografowanie zastosowane jako technika pracy odsłania też potencjał refleksyjności uczniów, który często zaskakuje nauczycieli. Konfrontuje też dorosłych z uwikłaniem wynikającym z braku otwartości na punkt widzenia innych uczestników życia szkolnego czy grami wynikającymi ze specyficznych stosunków władzy. Zatrzymany na fotografii obraz szkolnej rzeczywistości pozwala na dostrzeżenie faktów i procesów, które wymykają się narracjom. Często jest to zaskakujące zarówno dla praktyków, jak i badaczy.

Toczone na polu pedagogiki ogólnej i metodologii badań dyskusje dotyczące tworzenia wiedzy pedagogicznej opartej na badaniach empirycznych, a szczególnie badaniach praktycznych/stosowanych nie należą obecnie do rzadkości. Wydaje się to szczególnie istotne w sytuacji, kiedy każda szkoła jako instytucja i organizacja może żyć własnym życiem. Dawne przyzwyczajenia związane z obrazem tradycyjnej edukacji skłaniającej do budowania na podstawie badań normatywnych przesłanek pokazujących, „jak powinno być” w każdej placówce danego typu, ustępują miejsca poszukiwaniom tego, „jak może być” w szkole, która ma własną „duszę” (Tuohy 2002). Badania stosowane w rozumieniu *applied research* (Neuman 2014), realizujące praktyczne cele i skierowane w pierwszym rzędzie do praktyków, mogą zarówno wspierać zmiany konkretnej instytucji, jak też poprzez bezpośredni wgląd w dziejące się w niej procesy pokazywać rzeczywiste mechanizmy jej funkcjonowania. Przyglądając się możliwościom, jakie tworzy badanie ewaluacyjne prowadzone w szkołach przez praktyków bezpośrednio zaangażowanych w życie swoich placówek, trudno oprzeć się wrażeniu, że nie korzystając z takich badań, wiele tracimy. Oczywiście, korzystanie z wyników ewaluacji wymaga ostrożności i postulowanej przez metodologów dbałości o zachowanie wszelkich standardów badawczych. Praktyki ewaluacyjne podsuwają ciekawe rozwiązanie tych kwestii, proponując prowadzenie badań w zespołach złożonych z praktyków i badaczy. Badacz występujący w takim wypadku w roli „krytycznego przyjaciela” wspomaga nauczycieli i uczniów w procesie konstruowania i realizowania projektu badawczego oraz proponuje metody analizy uzyskanych danych. Szczególnie interesujący wydaje się nurt ewaluacji mieszczący się w czwartej generacji ewaluacji – ewaluacji dialogicznej i partycypacyjnej. Jakościowe podejścia badawcze pozwalają w tym wypadku na zainicjowanie potrzebnego w szkołach dialogu, dotyczącego ich codziennego funkcjonowania oraz ujawnienie istotnych procesów społecznych i edukacyjnych, które stanowią ważny element wiedzy pedagogicznej.

Bibliografia

Alkin M. C., Christi C. A. (2004). *An Evaluation Theory Tree*, dostępny na: http://sagepub.com/upm-data/5074_Alkin_Chapter_2.pdf (otwarto: 1.07.2014).

- Arystoteles (1983). *Metafizyka*, tłum. Leśniak K. Warszawa: PWN.
- Bauman T. (2017). *Badanie empiryczne jako źródło i tworzywo wiedzy pedagogicznej*. W: Kubinowski D., Chutorański M. (red.). *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Brezinka W. (2005). *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych. Podręcznik akademicki*, tłum. Kochanowicz J. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Czerepaniak-Walczak M. (1997). *Rola krytycznej refleksji w procesie poznania pedagogicznego. Aksjologiczne aspekty przedmiotu poznania*. W: Kukołowicz T., Nowak M. (red.). *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*. Lublin: KUL.
- Guba E. G., Lincoln Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. London: Sage.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2017). *Kontrowersje teoretyczno-metodologiczne zmian w pojmowaniu praxis*. W: Kubinowski D., Chutorański M. (red.). *Pedagogika jako Humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Hogan L.R. (2009). *The Historical Development of Programme Evaluation. Exploring the Past and Present*. „Online Journal of Workforce Education and Development”, t. 2, nr 4, s. 1-10.
- House E. R. (1997). *Ewaluacja i jej uprawomocnienie. Główne podejścia*. W: Korporowicz L. (red.). *Ewaluacja w edukacji*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Konarzewski K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: WSiP.
- Korporowicz L. (2011). *Zmienne losy polskiej ewaluacji. Pomiedzy nadzieją, animacją i konfuzją*. W: Niemierko B., Szmigiel M. K. (red.). *Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy*. Kraków: GRUPA TOMAMI.
- Korporowicz L. (red.). (1997). *Ewaluacja w edukacji*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Krzychała S., Zamorska B. (2008). *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kwieciński Z. (2000). *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*. Poznań–Olsztyn: Wydawnictwo Edytor.
- Leppert R. (2001). *Potoczne pojmowanie praktyczności pedagogiki*. W: „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr specjalny: *Normatywizm – Etyczność – Zaangażowanie. Współczesne dyskusje o praktyczności pedagogiki*.
- Maciejewska M. (2014). *Badania ewaluacyjne w edukacji i ich konteksty w akademickim kształceniu nauczycieli i pedagogów*. „Opuscula Sociologica”, nr 4, s. 31–43.
- Maciejewska M. (2018). *Ewaluacja w polskich szkołach – od przymusu do dialogu*. „Zarządzanie Publiczne”, nr 1 (41).
- Mertens D. M. (2010). *Research and Evaluation in Education and Psychology*. London: Sage Publications.
- Mizerek H. (2010). *Koloryt współczesnych badań ewaluacyjnych*. W: Kędziarska H. (red.). *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.

- Mizerek H. (2011). *Tam, gdzie kończą się zakłęcia, a zaczyna ewaluacja*. W: Niemierko B., Szmigiel M. K. (red.). *Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy*. Kraków: GRUPA TOMAMI.
- Mizerek H. (2016). *Ewaluacja edukacyjna w Polsce. Trajektorie, perspektywy i dylematy rozwoju*. „Zarządzanie Publiczne”, 1 (33).
- Mizerek H. (2017). *Ewaluacja edukacyjna. Interdyscyplinarne dialogi i konfrontacje*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Neuman W. L. (2014). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. London.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2013). *W poszukiwaniu nowej pedagogiki, nowej edukacji, nowej szkoły – reminiscencje*. W: Cervinkova H., Gołębiak B. D. (red.). *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Nowotniak J. (2012). *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nowotniak J. (2017). *Miejsce, swoistość, metodologiczna różnorodność badań ewaluacyjnych w pedagogice – konsekwencje dla pedagogii*. W: Kubinowski D., Chutorañski M. (red.). *Pedagogika jako humanistyczno-społeczna nauka stosowana: konsekwencje metodologiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Palka S. (2006). *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk: Wydawnictwo GWP.
- Palka S. (red.). (2010). *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk: Wydawnictwo GWP.
- Piekarski J. (2010). *Kryteria waloryzacji krytyki badawczej – między inhibicją metodologiczną a permissywnym tolerantyzmem*. W: Piekarski J., Urbaniak-Zajac D., Szmidt K. J. (red.). *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Piekarski J., Urbaniak-Zajac D., Szmidt K. J. (red.). (2010). *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rubacha K. (2003). *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*. W: Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. t. 1. Warszawa: PWN.
- Rubacha K. (2008). *Metodologiczna struktura przedmiotu badań pedagogiki*. W: Rubacha K. (red.). *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rubacha K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Rutkowiak J. (2001). *Społeczne funkcjonowanie pedagogiki; czasowy wymiar etyczności*. W: „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr specjalny: *Normatywizm – Etyczność – Zaangażowanie. Współczesne dyskusje o praktyczności pedagogiki*.
- Tuohy D. (2002). *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*. Warszawa: PWN.

Urbaniak-Zajac D. (2008). *Rzeczywistość pedagogiczna a sposoby jej poznawania – perspektywa interpretacyjna*. W: Rubacha K. (red.). *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Vedung E. (2010). *Four Waves of Evaluation Diffusion*. „Evaluation”, nr 16 (3), s. 263–270.

EVALUATION STUDIES IN EDUCATION AS A SOURCE OF PEDAGOGICAL KNOWLEDGE

Abstract: In debates undertaken in the general pedagogy area, a significant place is occupied by methodological issues related to searching for new possibilities of generating pedagogical knowledge. It is a result of various conditions. Most of all, it is a response to changes that take place in widely defined education and newly posed questions about the usefulness of pedagogical knowledge. It is also an important fragment of creating the discipline's identity, entering into the dynamic process of its internal changes and development. There are new questions related to the subject's conceptualisation, new ways of formulating research problems, which requires new methodological solutions. The study presented is meant to be a voice in the debate over situating research defined as applied/practical regarding the needs of pedagogical practice as well as pedagogical theory. Special emphasis was laid on evaluation research in education, which in the author's opinion generates many possibilities of identifying consequential pedagogical issues.

Keywords: applied research, evaluation in education, general pedagogy, methodology of educational science.

Monika Maciejewska – doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Ogólnej na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Zajmuje się kwestiami zmian zachodzących w polskich szkołach, a szczególnie możliwościami wykorzystania badań stosowanych (diagnoza, ewaluacja, badania w działaniu) do tworzenia przestrzeni sprzyjających rozwojowi społeczności szkolnych. Interesuje się problematyką szkolnictwa wyższego, w tym kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Zainteresowania badawcze koncentruje wokół ewaluacji edukacyjnej oraz pedagogiki szkoły wyższej. Adres do korespondencji: Katedra Pedagogiki Ogólnej UWM, ul. Żołnierska 14, 10-561 Olsztyn. Adres e-mailowy: monika.maciejewska@uwm.edu.pl.

ŁUKASZ BARTOSIAK

Wydział Pedagogiczny

Uniwersytet Warszawski

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4372-7571>

Forum Pedagogiczne
2018/2

Wpłynęło: 10.04.2018

Zatwierdzono do druku: 26.09.2018

DOI: 10.21697/fp.2018.2.12

ŹRÓDŁA RELACJI OJCA Z DZIECKIEM W ŚRODOWISKU WIEJSKIM. KOMUNIKAT Z BADAŃ

Streszczenie: Artykuł stanowi część projektu badawczego pt. *Postawy ojcowskie w środowisku wiejskim*. Poświęcony jest wąskiemu obszarowi projektu dotyczącemu źródeł warunkujących rodzaj relacji ojca z dzieckiem. Jakościowa analiza zebranego materiału badawczego, którą poprzedza teoretyczne wprowadzenie, dostarcza aktualnej wiedzy dotyczącej roli rodziny pochodzenia ojca oraz jego najbliższego otoczenia (koleżanki, koledzy, krewni) **w pełnieniu własnego rodzicielstwa**. Na jej podstawie wyodrębnione zostały trzy wizerunki rodzin, **z których pochodzą badani mężczyźni** oraz odpowiadające im zachowania i postępowania ojców wobec dzieci i pozostałych członków rodziny. Wyniki badań pokazują również, że rozmówcy w zdecydowanej większości nie posługują się wzorami zachowań ojcowskich obecnych w ich najbliższym środowisku życia.

Słowa kluczowe: ojciec, dziecko, rodzina, opieka, wychowanie.

Wprowadzenie

W myśl społeczno-poznawczej teorii osobowości Juliana B. Rottera, zachowanie ludzi z najbliższego otoczenia człowieka (wzmocnienie społeczne) determinuje w bardzo dużym stopniu zachowanie jednostki (ojca w życiu rodzinnym). Problematyka niniejszego artykułu uzasadnia odniesienie się do doświadczeń z przeszłości – z rodzin pochodzenia badanych ojców, na co zwraca uwagę J. B. Rotter. Zdaniem autora, charakteryzując osobowość człowieka, nie można pominąć jego przeszłości, która w największym stopniu go ukształtowała (Sosnowski 2011). Maria Tyszkowa dodaje, że poznanie przeszłości jednostki pozwala przewidywać jej przyszłe zachowania (1988). W kontekście podjętego tematu ważne jest poznanie zachowań oraz relacji ojciec–dziecko–matka, które w życiu badanych mężczyzn prezentowali ich ojcowie. W konsekwencji pozwoli to na uzyskanie odpowiedzi na pytanie, czy doświadczenia wyniesione przez badanych z rodziny pochodzenia, związane z relacjami wewnątrzrodzinnymi (w sposób szczególny z ich ojcami), mają wpływ na ich obecne

relacje z własnymi dziećmi. Artykuł jest częścią szerszego projektu badawczego pt. *Postawy ojcowskie w środowisku wiejskim*. Poza wiedzą teoretyczną dotyczącą ojcostwa i postaw, operacjonalizacją przyjętych do analizy pojęć, znajdziemy w nim m.in. obecny stan wiedzy i dorobek naukowy podjętej problematyki, opis wybranych teorii wyjaśniających zachowania ojcowskie czy szeroko rozumiany udział ojca w procesie opieki i wychowania dziecka. W projekcie stworzyłem własną typologię postaw ojcowskich oraz określiłem modele ojcostwa w badanych rodzinach.

Badania prezentowane w niniejszym artykule, oparte na metodologii jakościowej, przeprowadzone zostały w 19 wylosowanych wsiach powiatu płockiego (Bończa, Łaziska, Piotrkówek, Słubice, Grabowiec, Słupno, Ciólkowo, Śmiłowo, Wyszyna, Dobrzyków, Orszymowo, Dzierżanowo, Cieszewo, Czermino, Kamień Polski, Gąbin, Kobylniki, Rębowo, Soczewka). Wybrana orientacja metodologiczna umożliwiła mi jakościowy opis i analizę badanych zjawisk, ich porównanie i ustalenie siły związków między nimi lub też występujących między nimi różnic. Analiza jakościowa dała również możliwość określenia i zdefiniowania uczuć, jakie przeżywają ojcowie w stosunku do dziecka, czynników, które różnicują te uczucia, rodzajów emocji towarzyszących komunikowaniu się z dzieckiem czy też wewnętrznego ustosunkowania się mężczyzn do swej roli ojcowskiej. Mogłem także określić przeżycia ojców, wszelkie zachowania wobec członków rodziny poprzez odwołanie się do ich subiektywnych odczuć, doświadczeń, przeżyć oraz poznać i opisać wiele zjawisk związanych ze współczesnym ojcostwem. W celu pozyskania interesującego mnie materiału badawczego posłużyłem się techniką wywiadu pogłębionego. Uznałem, że indywidualne wywiady pogłębione, a następnie jakościowa analiza treści wypowiedzi respondentów w najlepszy sposób pozwolą opisać i zrozumieć badany fragment rzeczywistości społecznej. Narzędziem badawczym był stworzony przeze mnie scenariusz wywiadu. W badaniu wzięło udział 37 respondentów (ośmiu posiada wykształcenie wyższe, 18 – średnie, dziewięciu – zasadnicze oraz dwóch – podstawowe). Ich celem było określenie postaw ojcowskich w środowisku wiejskim. Nie spełniają one cech reprezentatywności. Zebrany materiał badawczy pogłębia wiedzę o istocie danego zjawiska, nie zaś o jego zakresie społecznym. Dane uzyskane podczas analizy zestawiane były ze sobą w odniesieniu do wielu koncepcji, które w sposób naukowy wyjaśniają prawidłowości związane z zachowaniem i funkcjonowaniem mężczyzny w roli ojca oraz jego postawami. Pod uwagę wzięta została społeczno-uczeniowa teoria osobowości J. Rottera (Gładowa 1999), teoria ekologii humanistycznej Urie Bronfenbrennera (Sosnowski 2011), społeczno-poznawcza teoria Alberta Bandury (Gładowa 1999), a także stanowiąca najważniejsze odniesienie teoretyczne dla podjętej problematyki – poznawcza koncepcja postaw autorstwa Davida Crecha, Richarda S. Crutchfielda, Egertona L. Ballacheya (Mądrzycki 1970). Badanie obejmowało wiele zagadnień. Niniejszy artykuł poświęcony jest wąskiemu ich fragmentowi dotyczącemu źródeł warunkujących rodzaj relacji ojca z dzieckiem. Zgodnie z metodologicznymi założeniami dobór próby miał charakter celowy. Następujące cechy stanowiły kryteria doboru celowego:

- ojcowie mający dziecko w klasie I–III szkoły podstawowej z terenu powiatu plockiego (teren wiejski);
- wiek ojców: badani mężczyźni nie mogli mieć więcej niż 40 lat;
- wiejskie gminy powiatu plockiego – losowanie szkół, do których uczęszczają dzieci badanych ojców;
- miejsce zamieszkania: badani ojcowie mieszkają na wsi.

Zagadnienie dotyczące źródeł warunkujących rodzaj relacji badanych ojców z ich dziećmi stanowiło jedno z wielu problemów szczegółowych, które zostały sprecyzowane w celu znalezienia odpowiedzi na główny problem badawczy projektu – jakie są współczesne postawy ojcowskie w rodzinach wiejskich oraz jakie czynniki je warunkują?

Rodzina pochodzenia jako źródło warunkujące postawy badanych

Obraz rodziny pochodzenia badanych ojców, jaki wyłania się z ich opisów, zawiera zróżnicowaną treść i zabarwienie emocjonalne. Badania pokazują, że jedynie dwóch rozmówców bardzo dobrze wspomina relacje z własnym ojcem. Pozostałych 28 określa je jako dobre, raczej dobre lub średnie, zaś siedmioro uważa je za bardzo złe. To wiedza skłaniająca do wielu wniosków i refleksji. Badani, którzy relacje z własnym ojcem wspominają bardzo dobrze, podkreślają, że ojciec jest dla nich wzorem postępowania, opieki i wychowania swoich dzieci. W myśl ich deklaracji, starają się naśladować ojca oraz żyć w zgodzie z wpojonymi przez niego wartościami i postawami. Są z tego powodu bardzo szczęśliwi i przekazują dzieciom wszystko to, co przekazał im ich ojciec. Wszelkie relacje ojciec–dziecko–matka, zapamiętane z dzieciństwa, są źródłem obecnych relacji w rodzinach tych respondentów. Podkreślają przede wszystkim zapamiętane wzory zachowań ojców oraz stosowane przez nich metody wychowawcze, czego następstwem tego są określone działania wychowawcze podejmowane obecnie w stosunku do własnych dzieci. Ojcowie ci są przekonani o wartości metod wychowawczych stosowanych w domu rodzinnym i wierzą, że przyniosą one określone pozytywne następstwa ich działań pedagogicznych. Badani mężczyźni wspominają swoich ojców jako osoby kochające, opiekuńcze, potrafiące zadbać o rodzinę, dbające o bezpieczeństwo materialne, bliskość emocjonalną i spokój w rodzinie. Wśród cech swoich ojców wymieniają także przejawianą w określonych sytuacjach surowość, którą także zaliczają do pozytywnej strony ich osobowości. Ponadto wspominają swoich ojców jako osobę interesującą się szkołą, osiągnięciami dziecka w nauce, pomagającą mu w odrabianiu prac domowych oraz poświęcającą dziecku możliwie dużo czasu. Jeden z tej grupy badanych twierdzi wręcz, że ojciec spędzał z nim więcej czasu niż obecnie on spędza ze swoim dzieckiem. Co ciekawe, obaj badani mężczyźni przypominają sobie, że osobą mającą większy udział w wychowaniu i opiece nad dzieckiem w rodzinach ich pochodzenia była matka. Twierdzą, że to głównie do niej należały czynności opiekuńcze, również ona miała decydujący głos, jeśli chodzi o podjęcie

różnych decyzji wychowawczych dotyczących dziecka. Mimo deklarowanych dobrych stosunków pomiędzy poszczególnymi członkami rodziny pochodzenia, może to świadczyć o istniejącym wówczas dość sztywnym i ustalonym podziale obowiązków rodzinnych na męskie i kobiece. Niezależnie od dobrych wspomnień dotyczących własnych ojców, mężczyźni pamiętają, że ich ojcowie dużo pracowali, aby zapewnić rodzinie możliwie najlepsze warunki materialne. Obaj mężczyźni uważają, że wraz z rodzeństwem byli traktowani przez ojców sprawiedliwie, nikt nie był faworyzowany i traktowany odmiennie. Badani odnoszą wrażenie, że mimo wszystko bardziej związani byli z matkami, dodają jednak, że do swoich ojców mogli udać się z każdym problemem oraz prośbą o różnoraką pomoc. Twierdzą, że ich ojcowie raczej nie stosowali nagród i kar. Rozmówcy nie przypominają sobie, żeby kiedykolwiek byli przez ojca ukarani czy też szczególnie nagrodzeni. Są bardzo dumni ze swoich ojców oraz wdzięczni za dobre wychowanie, o czym świadczą chociażby takie słowa: „Przede wszystkim jestem wdzięczny za miłość, którą mnie obdarzył [...]. Zawsze mogłem na tacie polegać i tak jest do dziś [...]. Nigdy mnie nie zawiodł, właściwie do dziś dnia dużo nam pomaga, a jeśli chodzi o opiekę nad dziewczynami nigdy nie ma kłopotu. Dzwonię do taty i tato jest. Naprawdę rzadko mi odmawia. Za to go kocham i szanuję, że zawsze mogłem na nim polegać, że wiedziałem, że jak do niego pójść, to on mi pomoże” (36 lat, nauczyciel, wykształcenie wyższe, dwoje dzieci). Ojcowie ci podkreślają, że nie mają do swojego ojca żadnych uwag ani żalu: „ojciec do dziś dnia robi wszystko, żebyśmy mieli lepiej i łatwiej, i uważam, że jako tata się spełnił, a ja, jako tata, absolutnie nie wyobrażam sobie, że mógłbym coś mojemu tacie zarzucić, że czegoś mi nie wytłumaczył, czegoś nie przekazał. Myślę, że jako tata się spełnił i wdzięczny jestem mu za to” (37 lat, nauczyciel, wykształcenie wyższe, dwoje dzieci).

Badania sugerują, że taki wizerunek rodziny pochodzenia badanych może być źródłem prawidłowych postaw ojcowskich w rodzinach wiejskich. Analiza zebranego materiału badawczego pokazuje ponadto, że doświadczenia wyniesione przez badanych z domu rodzinnego, związane z relacjami zachodzącymi zwłaszcza z własnymi ojcami, wpływają na ich obecne relacje z dziećmi. Jak wcześniej wspomniałem, 28 badanych wspomina relacje ze swoim ojcem jako dobre, raczej dobre lub średnie. Mężczyźni ci w przeważającej większości uważają, że ich ojcowie mało interesowali się dziećmi i ich wychowaniem. Mimo wymienianych wielu pozytywnych cech swoich ojców, najczęściej takich jak: kochający, opiekuńczy, twierdzą, że ich ojcowie byli bardzo surowi, porywczy, nadmiernie kontrolujący i szybko zmieniający zdanie, co było przyczyną wielu nieporozumień i kłótni rodzinnych. Przedstawiciele tej grupy badanych dodają, że ich ojcowie byli osobami nadmiernie wymagającymi oraz bardzo często stosującymi kary wobec dzieci, najczęściej kary cielesne. Na zjawisko takie wskazuje chociażby następująca wypowiedź: „Ojciec był tylko od karania. Ja, w szczególności teraz, gdy mam swoje dzieci, w ogóle takich zasad nie stosuję” (39 lat, rolnik, wykształcenie podstawowe, dwoje dzieci). Bardzo rzadko rozmówcy przypominają sobie jakiegokolwiek nagrody

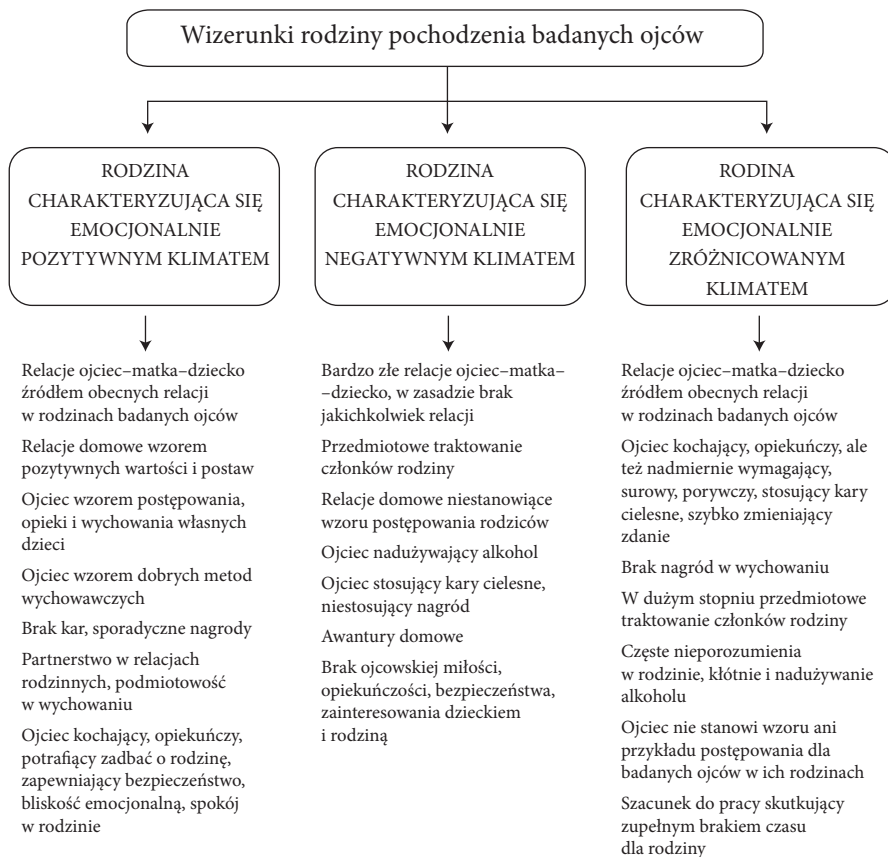
od swoich ojców, np. za dobre wyniki w nauce, pomoc w gospodarstwie czy dobre zachowanie. Z wypowiedzi tej, podobnie jak z wielu innych, wynika, że badani, mimo że ich relacje z własnym ojcem określają jako raczej dobre, nie biorą z niego przykładu oraz nie stanowią one źródeł obecnych relacji w badanych rodzinach. W większości przypadków ojcowie przywoływanych tu rozmówców nie są wzorem postępowania, opieki i wychowania dziecka, o czym świadczą następujące słowa: „Ojciec pracował jako murarz, często wyjeżdżał, jako autorytet dla mnie nie istniał, nie było czegoś takiego. U nas była tylko mama, ciągle mama. Mama była nauczycielką, mama była na miejscu, a ojciec też często nadużywał alkoholu [...]. Wielkiego wpływu nie miał” (39 lat, policjant, wykształcenie wyższe, dwoje dzieci). Wszyscy mężczyźni deklarują większe przywiązanie do matki.

Badania podkreślają istnienie wyraźnego podziału obowiązków pomiędzy rodzicami, w rodzinach, w których jeden z rodziców większość czynności związanych z dzieckiem przypisywał matce. Respondenci deklarują, że ich ojcowie bardzo mało lub też w wielu przypadkach w ogóle nie interesowali się ich nauką, szkołą, nie pomagali im w odrabianiu prac domowych, a także nie przyczyniali się w jakikolwiek sposób do rozwoju ich zainteresowań. Jak twierdzą, byli ojcami bardzo chłodnymi i oziębłymi, dla których priorytetem była praca. Możemy jedynie przypuszczać, że takie postępowanie oraz system wartości spowodowany był w wielu przypadkach istotą czasów, w których rola ojca ograniczała się jedynie do zapewnienia rodzinie bytu materialnego. Pracowitość to jedna z niewielu cech, którą respondenci przypisują swoim ojcom, jako tę pozytywną, przyczyniającą się do zapewnienia materialnego bezpieczeństwa rodzinie. Badani mężczyźni sugerują, że ich ojcowie bardzo często faworyzowali swoje dzieci, najczęściej najmłodsze dziecko lub synów. Mogło to oznaczać postrzeganie potomka płci męskiej jako osoby mogącej mieć podobne do ojca zainteresowania, a w konsekwencji spadkobiercy gospodarstwa. Należy nadmienić, że prawie wszyscy ojcowie badanych mężczyzn byli rolnikami i posiadali własne gospodarstwa. Wśród wielu złych zachowań i postaw własnego ojca znajdują oni także te, które uważają za słuszne, np. wspomniany już szacunek do pracy. Starają się je przekazywać swoim dzieciom. Najczęściej jednak badani mężczyźni deklarują, że doświadczenia, które pamiętają z rodzin swojego pochodzenia, są dla nich źródłem wiedzy mówiącej, jak nie należy postępować wobec własnego dziecka. Siedmiu badanych określa relacje z własnym ojcem jako bardzo złe, sugerując wręcz, że dobrych relacji nie było. Wspominają oni swoich ojców jako osoby nadużywające alkoholu, stosujące różne formy agresji i przemocy w stosunku do nich oraz ich matek oraz w ogóle nieinteresujące się dzieckiem: „Ojciec był i jest alkoholikiem. Relacje były takie, że w domu ciągle były awantury. Między innymi właśnie dlatego nie piję, żeby dzieci moje nie miały tego, co ja miałem” (40 lat, budowlaniec, wykształcenie średnie, troje dzieci).

Wypowiedzi takie świadczą o tym, że ojciec nie jest dla nich żadnym przykładem ani wzorem postaw i zachowań. Rozmówcy, mimo że chętnie dzielą się z badaczem przykrymi wspomnieniami, bardzo często mają łzy w oczach, tak jak mężczyzna

wypowiadający te słowa: „Mój ojciec nadmiernie nadużywał alkoholu. Nie widziałem w nim ojca, nie widziałem przyjaciela, nie widziałem kolegi, wychowywała mnie matka i babcia [...]. Ojciec nigdy nie interesował się tym, jak się uczę, jeszcze bardziej krzyczał i dostawałem nie przysłowiowego klapsa tylko lanie pasem. Jeśli chodzi o to, chciałem być inny w wychowaniu swojego dziecka. Powiedziałem sobie, że będę zupełnie odmienny” (39 lat, logistyk, wykształcenie średnie, dwoje dzieci). Wszystkie wypowiedzi badanych, którzy swoje relacje z własnym ojcem wspominają jako bardzo złe, są bardzo do siebie podobne. Respondenci mówią, że ojciec nie wykonywał przy nich żadnych czynności opiekuńczych oraz nie interesował się w najmniejszym stopniu ich życiem.

Rodzina, w której nadużywany jest alkohol, nie zapewnia dziecku poczucia bezpieczeństwa i stabilizacji emocjonalnej. Taka sytuacja w życiu dziecka prowadzi często do głębokich urazów psychicznych, powodujących zmiany w strukturze osobowości, problemy emocjonalne i zaburzenia w zachowaniu (Ryś 1998). Negatywny obraz rodziny pochodzenia może mieć wpływ na postawy ojcowskie badanych w ich dorosłym życiu, może stanowić źródło określonych negatywnych zachowań w stosunku do dzieci w procesie wychowania (stosowanie kar, przemoc, nieumiejętność przekazywania uczuć, chłód emocjonalny, zerwane więzi emocjonalne, niewłaściwe zachowania itp.). Jednakże badania pokazują, że takie wspomnienia i wyłaniające się z nich obrazy rodziny pochodzenia badanych ojców nie wywarły negatywnego wpływu na ich zachowania w dorosłym życiu. Przeciwnie – wszyscy badani, którzy relacje z własnym ojcem określają jako bardzo złe, starają się postępować odwrotnie. Jak twierdzą, wyciągnęli wnioski z dzieciństwa i czynią wszystko, aby ich dzieci nie doświadczały ze strony ojca złych zachowań. Oto wypowiedź mężczyzny, którego rodzice rozwiedli się z powodu nadużywania przez ojca alkoholu: „Doświadczenia związane z zachowaniami ojca determinują mnie do tego, żeby zachowywać się zupełnie inaczej, naprzeciw biegunowo do jego zachowania. Jak najbardziej relacje z moim ojcem wpływają na relacje moje z własnymi dziećmi. Wiem, co może spotkać moich najbliższych, gdy będę postępował tak jak on. Także są dla mnie taką przestrogą i mam taki bat nad sobą, że tak i tak nie wolno postępować, bo wiem, do czego to doprowadzi, jakie będą tego skutki. Także staram się nie brać z niego przykładu, tylko działać zupełnie naprzeciw jego zachowaniu” (32 lat, instruktor pływania, wykształcenie wyższe, troje dzieci). Jeden mężczyzna spośród omawianej tu grupy badanych twierdzi, że jego relacje z własnym ojcem były tak złe, że nie chce o nich wspominać: „Te relacje to katastrofa i porażka. Lepiej bym nie chciał rozmawiać na ten temat” (39 lat, właściciel firmy, dwoje dzieci). Mimo wszystko rozmówca zdecydował się przybliżyć obraz rodziny, z której pochodzi. Można paradoksalnie stwierdzić, że negatywne zachowania ojca i jego postawy pozytywnie wpłynęły na ojcostwo badanych mężczyzn. Badani deklarują, że wyciągają wnioski z młodych lat, starając się postępować zupełnie inaczej, niż czynił to ich ojciec. Ich obecne postawy są również wyrazem emocjonalnej dojrzałości oraz systemu wartości,



Rys. 1. Wizerunki rodziny pochodzenia badanych ojców

w którym rodzina plasuje się na pierwszym miejscu. Deklarują, że starają się stworzyć własnym dzieciom lepsze warunki rozwoju, niż te, które mieli sami w przeszłości. Można sądzić, że mężczyźni mający świadomość, że wychowanie realizowane przez ich ojców było złe, chcą stworzyć inny model wychowania we własnych rodzinach, chcąc tym samym uniknąć powtarzania błędów swoich ojców. Wyniki badań pokazują, że mimo złych doświadczeń wyniesionych z rodziny pochodzenia, taki scenariusz im się udaje. Wielu badanych zwraca również uwagę, że obecne czasy nie pozwoliłyby na wykorzystywanie doświadczeń wyniesionych z ich domu rodzinnego. Ich zdaniem zmiany ustrojowe oraz postęp cywilizacyjny pociągają za sobą także zmiany w działaniach wychowawczych realizowanych przez współczesnych rodziców.

Analiza zebranego materiału badawczego pokazuje, że mamy do czynienia z trzema obrazami rodzin, z których pochodzą badani mężczyźni:

- obraz rodziny pochodzenia o zabarwieniu emocjonalnym pozytywnym, sugerujący, że badani ojcowie chętnie wracają do wspomnień z dzieciństwa i wykorzystują zapamiętane zachowania własnych ojców w procesie wychowania własnych dzieci;
- obraz rodziny pochodzenia o zabarwieniu emocjonalnym negatywnym, sugerujący, że badani ojcowie niechętnie wracają do wspomnień z dzieciństwa oraz relacji z własnym ojcem, wyciągając jednocześnie wnioski z jego postępowania i starając się eliminować je ze swojego życia, postępując odwrotnie;
- obraz rodziny pochodzenia o zabarwieniu emocjonalnym zróżnicowanym, sugerujący, że badani ojcowie dość chętnie wracają do wspomnień z dzieciństwa i relacji z własnym ojcem, oceniając je raczej dobrze, jednak dostrzegają w jego postępowaniu wiele negatywnych aspektów, które sprawiają, że ojciec raczej nie jest dla nich wzorem postaw i zachowań wobec własnych dzieci.

Schemat umieszczony na poprzedniej stronie przedstawia wymienione obrazy rodzin oraz odpowiadające im zachowania i postępowanie ojców wobec dzieci i pozostałych członków rodziny.

Najbliższe środowisko życia badanych (koleżanki, koledzy, krewni) jako czynnik warunkujący postawy ojcowskie

Zgodnie z przyjętą (jako podstawę teoretyczną prowadzonych analiz) w pracy teorią symbolicznego interakcjonizmu (Sztompka 2006) zakładam, że na zachowanie jednostki ma wpływ rzeczywistość społeczna, pod którą kryje się wiele interakcji zachodzących między jej uczestnikami. Są one źródłem wizji własnej osoby (ojca), która kształtuje się na podstawie reakcji partnerów (koleżanki i koledzy z pracy, bliscy znajomy, krewni) i zachodzących między nimi interakcji. Zgodnie z tymi założeniami ojciec w rodzinie, mający świadomość, że jest dobrym ojcem (co potwierdza żona, dziecko i jego najbliższe otoczenie), łatwiej podejmuje kolejne działania rodzicielskie, zwiększa szansę ich powodzenia oraz ma wyższe poczucie spełnienia własnej roli w rodzinie. Ważne jest w związku z tym poznanie, w jaki sposób najbliższe środowisko życia badanych wpływa na ich codzienne zachowania, na postawy i pełnione role męża i ojca. Istotne jest również odwołanie się w tym miejscu do wybranych założeń społeczno-poznawczej teorii A. Bandury, która przedstawia mechanizm modelowania, jako proces obserwacji i uczenia się przez ojców nowych wzorów zachowań istniejących w ich najbliższym środowisku życia (koleżanki i koledzy z pracy, bliscy znajomy, krewni) (Gładowa 1999).

Analiza zebranego materiału badawczego pokazuje, że respondenci na temat dzieci rozmawiają z koleżankami i kolegami oraz z bliskimi krewnymi – członkami rodziny. Bliscy krewni (najczęściej rodzeństwo z rodziną) są najczęstszymi partnerami rozmów, z którymi porusza się tę problematykę. Nieco rzadziej badani ojcowie rozmawiają o dzieciach z koleżankami, kolegami i znajomymi. Dwóch rozmówców wymienia także sąsiadów, jako osoby, z którymi zdarzyło się podczas

prac podwórkowych rozmawiać na temat dzieci. Rozmowy z krewnymi odbywają się najczęściej podczas rodzinnych spotkań z okazji różnorodnych świąt, wspólnych obiadów niedzielnych u rodziców badanych oraz w okolicznościach nieplanowanych spotkań przy kawie. Badania ukazują, że wymiana poglądów z koleżankami i kolegami odbywa się zwykle w miejscu pracy rozmówców. Można w związku z tym wnioskować, że badani uważają swoich kolegów i koleżanki, z którymi pracują na co dzień zawodowo, za osoby, którym można zaufać. Może to świadczyć także o dobrych relacjach pomiędzy nimi, otwartości i priorytetowym traktowaniu wszelkich tematów wychowawczych. Pięciu respondentów deklaruje, że takie rozmowy prowadzi bardzo często, 29 przyznaje, że zdarza im się rozmawiać na tematy dotyczące dzieci, zaś trzech badanych nigdy z nikim nie rozmawiało o dzieciach oraz nie mają w planach wymiany poglądów dotyczących tej problematyki.

Z badań wynika też, że respondenci niechętnie wypowiadają się o innych, znanych im ojcach z najbliższego tocznia, pełnionej przez nich roli oraz postawach wobec dziecka. Zapewne dzieje się tak dlatego, ponieważ mimo korzystania przez znaczną liczbę badanych z możliwości kontaktu z innymi ojcami podczas wykonywania obowiązków zawodowych, nie znają oni bliżej ich zachowań ojcowskich. Powtarzające się u ponad połowy respondentów sformułowanie typu: „myślę, że są dobrymi ojcami” potwierdzają powyższą tezę. Jedenastu spośród wszystkich badanych deklaruje, że nie o wszystkich swoich znajomych mogą wyrazić pochlebne słowa. Przyznają, że jest wśród nich wielu, co do których mają sporo zastrzeżeń, w postępowaniu których należałoby wiele zmienić. W większości przypadków chodzi tutaj o nadużywanie alkoholu oraz małe zainteresowanie rodziną. Jedynie pięciu rozmówców upatruje w postępowaniu swoich znajomych wiele pozytywnych aspektów, takich jak troska o dzieci i rodzinę, zaradność, uczuciowość, system wartości i priorytety życiowe, zaangażowanie w organizowanie dzieciom czasu wolnego i ogólne zainteresowanie sprawami dziecka, biorąc jednocześnie z nich przykład. Zauważa się jednak, że stanowisko takie wyrażają respondenci pracujący głównie w rolnictwie i posiadający więcej niż jedno dziecko. Można przypuszczać, że w rodzinach wychowujących więcej niż jedno dziecko mężczyźni przez fakt zaangażowania ich w wychowanie rodzinne oraz zdobyte doświadczenie, posiadają większą umiejętność dostrzegania pozytywnych i negatywnych zachowań ojcowskich, starając się skupiać uwagę na tych pożądanym, aby móc wykorzystać je we własnych rodzinach. Z drugiej jednak strony należy wziąć pod uwagę, że rolnicy nie spotykają się ze swoimi znajomymi, np. w zakładzie pracy, co rodzi obawy dotyczące prawdziwości ich stwierdzeń. Brak zależności pomiędzy wyrażaniem prezentowanych opinii na temat ojcostwa swoich znajomych bądź krewnych a wykształceniem badanych może świadczyć o tym, że czynnik ten nie wpływa na oceny obserwowanych zachowań ojcowskich.

Podsumowanie

Badania ukazały, że respondenci w zdecydowanej większości nie naśladują zachowań swoich kolegów z pracy oraz krewnych, nie chcą tym samym posługiwać się wzorami zachowań ojcowskich obecnych w ich najbliższym środowisku życia. Ojcowie mają własne wypracowane metody wychowawcze, co sprawia, że nie potrzebują wzorować swojego ojcostwa na innych rodzinach. Sytuacja taka spowodowana może być zarówno słabą znajomością zachowań ojcowskich osób z najbliższego otoczenia badanych, o czym wspomniano wcześniej, jak też wewnętrznym przekonaniem o negatywnych zachowaniach wielu ojców wobec dzieci, których przesłanką może być zauważany przez badanych problem alkoholowy, utrudniający w ich przekonaniu realizację funkcji ojcowskich. Być może z tego powodu ojcowie nie chcą powtarzać takich zachowań. Słaba wiedza o tym, jak koleżdy, znajomi lub krewni postępują wobec własnych dzieci, może również wzbudzać niepokój, gdyż ukazuje współczesny problem wielu rodzin związany z izolowaniem się rodziny od społeczności lokalnej (Tyszka 2002). Jak widać, badani są w stanie dokonać właściwej oceny zachowań ojcowskich innych ojców i nie przyjmować ich jako wzory do naśladowania. Analiza zebranego materiału badawczego pokazała również, że badani ojcowie w większości przypadków źle wspominają relacje z własnym ojcem i nie naśladują jego zachowań we własnych rodzinach. Starają się, aby proces opieki i wychowania ich dzieci oraz relacje wewnątrzrodzinne były zupełnie odwrotne. Nie nadużywają alkoholu, spędzają z dziećmi czas, chcą uczestniczyć możliwie często w ich życiu oraz stanowić dla nich wzór postępowania.

Bibliografia

- Gładowa A. (red.). (1999). *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mądrzycki T. (1970). *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Ryś M. (1998). *Rodzina z problemem alkoholowym jako rodzina dysfunkcyjna*, „Studia nad Rodziną”, nr 2, s. 71.
- Sosnowski T. (2011). *Ojciec we współczesnej rodzinie – kontekst pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Sztompka T. (2006). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Tyszkowa M. (1988). *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

SOURCES CONDITIONING THE TYPE OF RELATIONSHIP BETWEEN A FATHER AND CHILD. RESEARCH REPORT

Abstract: The article is a part of a research project “Paternal attitudes in rural environment”. It is devoted to its narrow fragment about the sources conditioning the type of relationship between a father and a child. Qualitative analysis of the collected research material, which precedes the theoretical introduction, provides current knowledge about the role of the father’s family and his inner circle (colleagues and relatives) in fulfilling his own parenthood. The qualitative analysis distinguished three different types of families from which the surveyed men came from as well as the behaviours of fathers towards the children and other family members corresponding to these family types. The research results also showed that most of the interviewees do not follow the patterns of paternal behaviour in their immediate living environment.

Keywords: father, child, family, care, upbringing/education.

Łukasz Bartosiak – doktor, absolwent Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego – nauczyciel, pedagog, muzyk. Obszar jego zainteresowań badawczych koncentruje się wokół problematyki rodziny, w szczególności dotyczy osoby ojca, jego postaw i udziału w procesie opieki i wychowania dziecka. Adres do korespondencji: ul. Osiedlowa 3, 09-533 Słubice. Adres e-mailowy: music84@wp.pl.

ELŻBIETA KWIATKOWSKA

Faculty of Educational Sciences

Cardinal Stefan Wyszyński University

Warsaw (Poland)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-8509-9120>

Forum Pedagogiczne
2018/2

Wpłynęło: 14.04.2018

Zatwierdzono do druku: 26.09.2018

DOI: 10.21697/fp.2018.2.13

PRE-SCHOOL EDUCATION TEACHER IN THE FACE OF DYNAMIC TRANSFORMATIONS OF THE SOCIAL WORLD

Abstract: The considerations in this article stem from the dilemmas faced by reflective teachers of pre-school education. All parties involved in the development of pre-school children must meet numerous requirements and expectations, which are not always clearly stated. The beginning of the 21st century, apart from the subsequent achievements in science, brought the epidemic of multimedia and web application development, which very effectively separated children from nature, depriving them of the possibility of experiencing natural, harmonious development. At the same time, we live in a very diverse world with ongoing cruel wars, with people suffering and dying of hunger, and we, the participants in the Western civilization focus on completely different issues, such as the still progressing globalization.

This article is a discussion on the direction of the changes in the world, translating into the needs and challenges of education. The results of the pilot study among teachers of pre-school education in Poland are supported by other considerations. The aim of the study was to define the way today's pre-school teachers perceive the future of their pupils, both in the context of their further education as well as their entire adult life.

Keywords: pre-school education, pre-school teacher, child, kindergarten, social development, educational challenges.

Introduction

One of the primary objectives of pre-school education in Poland, as stated in our current core curriculum of pre-school education, is to prepare the child for further education (Ministry of Education 2017)¹. In the preamble of the curriculum, we read: "The objective of pre-school education is to support the overall development

¹ The Regulation of the Ministry of National Education of 14 February 2017 on the core curriculum for pre-school education and general education core curriculum for primary school OJ 017 item 356.

of the child. This support is realized through the process of care, education and teaching – learning, which allow children to explore their abilities, sense of action and the accumulation of experience on the path to the truth, goodness and beauty. As a result of such support the child reaches maturity to start the first phase of education (Ministry of Education 2017). The tasks of kindergarten included in the curriculum refer, of course, to the widely understood development of a small child, described in four areas: physical, cognitive, social and emotional. Each of the areas are in the form of results, which are achieved at the end of the last year of preschool by “a child prepared to start school education” (MEN 2017). Annex 1 to the Regulation of the Minister of National Education of 14 February 2017, which establishes the core curriculum for pre-school education for kindergartens, pre-school classes in primary schools and other forms of pre-school education, lists the areas in which it is recommended to support the development, to nurture and to educate, followed by lists of characteristics, skills and knowledge, which a child who starts school education should have. The expected effects of pre-school education are undeniably needed in the future life of children. Worryingly, however, the core curriculum continues to set a profile of expected “kindergarten graduate” prepared to start school education. The question arises what is the degree of freedom beyond the kindergarten objectives and expected results and whether the teacher working with children has a real chance to address issues that affect us, the people, the inhabitants of one planet? Will, therefore, the teachers be able to effectively inculcate in children respect for nature, concern for the environment, respect for every person and endeavour to keep positive relationships between individuals, communities, nations and cultures? When should we start intentional education of children in this regard and how to adapt it to the specifics of a child’s development? Undeniably, the idea of a humanistic individual approach to the individual as a person with unique potential and unique talents, capabilities and limitations – unfortunately including those caused by the upbringing environment – applies to the entire life of a child.

The future of education – education of the future: teachers’ dilemmas

At this point there should be a reflection what school the next generations of present and future pre-schoolers will attend.

The development of science and technology which has taken place in recent decades and which is still progressing and still accelerating, makes school functioning within the educational system unable to deliver to students a (such a big) amount of evolving information and keep it up to date. Therefore, there is a need, emphasized by Erich Petlak (2008), to shift from memory teaching to teaching to create and think. However, there is still no “definition” of this change. This is due to the diversity of ideas of, above all, psychologists and futurologists on the future education. E. Petlak (2008, p.14-15) grouped and generalized some of them:

- The school and the methods and forms of teaching it uses will not change for a long time.
- The school will change in the coming years. The creative methods and forms of work with student will begin to prevail in it.
- Multimedia will play a significant role in school education. Some of the proponents of this concept of the future of education even believe that education will be carried out exclusively by multimedia.
- Only basic information will be taught in schools, pupils will complement the remaining portion of knowledge, skills and attitudes in the educational and remedial centres.
- School institution and its tasks will be gradually replaced by the family and other educational and remedial institutions.

The White Paper on Education and Training (1997, 2008) developed by the European Commission as a result of discussions of European governments over the direction of future development and changes in education, lists the factors causing changes in societies. These include, among others, the development of the information society, which requires a change in education, in which far greater importance is attached to the mutual influence and interaction between student and teacher. This requires from teachers, first and foremost, the development and practical application of methods that will allow for the implementation and development of the individual, i.e. they will be humanitarian. The 21st century society, according to the White Paper, is a learning society. The role of the teacher is to prepare the next generation for the integral functioning in this growing and extremely rapidly changing society through continuing education, i.e. to develop the students' skills necessary for future self-education. E. Petlak (2008, p.14) also draws attention to the phenomenon of integration – defines it as “the reality of the 21st century.” Integration is subject to more and more areas of life: science, production, technology. There is also integration of learning at school and beyond it, integrating some of the content of education. Globalization also determines the direction of changes in education. Educational and professional mobility continues to rise, with the result that education no longer serves a particular region or country – it becomes universal. The challenge faced by today's teachers is to create and support the development of people who understand the trends prevailing in many areas of the constantly evolving world where conventional political or economic boundaries are not very meaningful. Those areas include sport, science, art, broadly understood production and literature. Increasing integration, globalization, unification of different areas of life require from modern people, especially, **communication**, **collaboration** and **cooperation** skills. These skills, which are components of social competence, can and should be developed from the earliest years of life. The modern teacher faces the task of developing their repertoire of social behaviour to be able to authentically develop and model the social competence of his/her pupils, using all available methods and forms of learning. The challenge for the teacher is to

prepare children to function in a rapidly changing world. This applies mainly to the broader mobility of young people who, after completing their education, are condemned to function in a rapidly changing environment, to undertake various forms of adult education, retraining or relocating because of work etc.

The beginning of the 21st century is a relative peak of human achievement. Media have reported organic compounds extracted from samples taken from Mars, the Rosetta mission involving the landing of the spaceship Philae on the comet Churyumov-Gerasimenko was also successful. We explore the ocean floor, we read about new archaeological discoveries. We still want to acquire and explore, conquer and overcome. But when we look at the conditions in which the inhabitants of the Earth exist, it seems that we live in two worlds. How can one explain the fact that in the aforementioned 21st century, so full of discoveries, people still die of hunger, experience extreme poverty, are illiterate, deprived of their basic human rights? Is progress taking place in isolation from the poverty? Are we entitled to explore and conquer the Universe, if we destroy the Earth? What future awaits us? Where is our world heading? What rules in it – only money and economy? Should we worry about whether it is better to “do our part” and not think about such complex and fearful problems? The complexity of the modern world would probably not be anything particularly significant for today’s teachers and parents of children in preschool age, if it was not for the overwhelming standardisation and extraordinary pace of life. The atmosphere of competition, momentum, expectations difficult to meet, accompanies parents of the youngest children. We are bombarded with signals on the challenges our children will be facing and we need to prepare them for that. But the problem is that we completely do not know what awaits them. Less than 20 years ago we did not know the Internet – it was in the realm of dreams and plans rather from the category of science fiction than real science. Today we cannot imagine working without it; educational publications and software vendors are competing to manufacture more applications for mobile devices dedicated for already two, three, four year olds. These applications are supposed to teach children to think, read, write, count. The wording of “educating to freedom” is good and of course has its justification, but we do not know what the concept of liberty will mean in 20-40 years. Paradoxically, kindergartens, which probably rank in the category of institutions that adhere to the concept of humanistic education, continue to use behavioural repertoire of awards in the form of clouds, suns, stickers, dots, smileys etc. Is this kind of upbringing – to obtain a reward or avoid punishment in the form of cloudy mouth buttoned up to the corkboard – is still in the spirit of humanistic education? The vastness of contradictory information, which we supply to children at pre-school age can have disturbing consequences. Handbooks and teaching guides emphasize the role of an individual approach and recommend supporting children individually in what is important to them and according to their predispositions. At the same time, educators in kindergartens, admittedly in good faith and in order to develop fine motor skills, hand out to all the children

the same contours for colouring, implement standard programmes developed by commercial publishing houses, and the pre-school centres operate according to the directive principles. Fixed times for snacks, sleep, fun, walking, learning and rigid division into age groups make kindergarten a factory, where children are pumped up with a defined, rigid structure of a system. Pressure on being prepared to start school and excessive activity of children are a subject with which many parents of pre-schoolers are familiar with. One gets the impression that in many institutions, dedicated to children, the basic principle was forgotten – the principle of the child's activity. It is not only about a cognitive activity. A child, just like any other human being constitutes a unit, for whom having a free development through physical activity is necessary. The prevalence of ADHD – about which hardly anyone spoke 20-30 years ago, as it was a marginal school problem – worries now all those who are familiar with the widely understood child's best interest. However, there are concepts, indicating that hyperactivity of children is not, as some authors write, neurocognitive disorder (Reddy, 2014, p. 24), but the result of a drastic qualitative change in the lives of children in developed countries. The amount of time spent by children outdoors has significantly decreased, while the amount of time spent in front of TV, computers, game consoles, etc. increased several times (Louv 2014, p.150). Since in game descriptions we can sometimes find warnings that they may, due to rich graphics and fast-paced action, induce epileptic seizures in adults, we should also look at the whole content that we apply to our children through all these media. The scourge of television advertising on children's channels, including public television, should be discontinued. Loud, colourful, energetic images leaping in front of the eyes of a child have effects similar to using drugs. They involve and destroy, distort the picture of the world, generate artificial needs and property dreams, thereby enhancing consumerism (Kołodziejska 2002, p. 46).

It is difficult to ignore the impression that the difficulty to stay focused, so common and easily diagnosed attention deficit among children, is closely related to technology. There is another dilemma for a teacher who hears that digital competence is important, that international institutions measure and compare them, which confirms their rank.² In addition, television and computers provide a great help in education – they replace a parent, play the role of a nanny and a companion, help children to spend their free time. All this is a cruel trap for adults, but even more for a child who is developing in isolation from nature and exposed to stimuli that are developed by creators of media messages (Kuczyńska 2001), who are conceptually closer to the economic aspect than to optimal, healthy development of children.

Since the future living conditions of today's pre-school children are so difficult to predict, teaching them the ability to adapt to new situations will be helpful.

2 The Programme for International Student Assessment OECD PISA – RESULTS OF SURVEY 2012 IN POLAND http://www.ibe.edu.pl/images/prasa/PISA-2012-raport_krajowy.pdf

However, a certain logic requires us to consider who will be the initiator of these changes? Even the strongest lobbies, bodies, congresses, etc. are composed of mortal men who will pass away. Future changes will shape today's children. The shape of the future will depend on what they learn, how we educate them, what values we impart to them. Children can do anything. In 1992, twelve year old Severn Suzuki at the plenary session during the Earth Summit in Rio Centro, Brazil appealed on behalf of all children to fight for peace, to help the starving and suffering, against loss of dignity, for safety, health, the meaning of life and "acting together to achieve one objective, one world."³ Twenty-six years have passed since then. IRIN (Integrated Regional Information Networks), "which delivers unique, authoritative and independent reporting from the frontlines of crises to inspire and produce a more effective humanitarian response" describes the present world as follows: „The number of people affected by humanitarian crises has almost doubled over the past decade. Climate change, population growth, volatile markets, water scarcity, sectarianism and the mushrooming of armed groups and extremists are pushing more and more communities to the edge. The unprecedented number of concurrent emergencies has exposed serious weaknesses in the current international emergency aid apparatus: financing is unsustainable; local communities do not have enough of a voice; and needs are not adequately met. It is a critical time of change for the multi-billion-dollar international humanitarian sector, which is under pressure to reform the way aid is delivered" (webside IRIN 2018). Each region of the world is currently facing a war or a political or migration crisis. (Kawula 2007) The question, perhaps obvious, is whether we, as adults, parents and teachers should sensitize children to the problems of the world? And if so, to what extent should we do so, how old should the child be? Is it even feasible to describe all the pressing issues by a single person? Probably not. So what can a teacher do? What knowledge, skills or qualities should the teacher develop in the child, in order for him/her to be ready not only to adapt to the "future world" but to creatively make it better?

Methodology

Taking into consideration the foregoing, let us analyse selected results of a research carried out by means of a diagnostic survey which was conducted among teachers of pre-school education, working in both public and non-public institutions. The survey was addressed only to professionally active, qualified, experienced teachers of pre-school education. The research covered teachers from all over Poland. The survey was conducted by means of the author's electronic questionnaire on the webankieta.pl website, in the first quarter of 2018. The survey was made available on various social networks, gathering a verified community of pre-school teachers

3 United Nations Conference on Environment and Development (UNCED), Rio de Janeiro, 3-14.06.1992

(including: nauczycieleprzedszkola.pl, FB – closed groups: *Kindergarten teachers* and others). The analysis included 100 selected, most complete surveys, from over 130 obtained in the study.

The objective of this study was to analyse the approach of pre-school education teachers to the challenges facing them, in the context of the future of their pupils and the above theoretical considerations. To define the object of the study more precisely, there were formulated the following research questions: according to teachers of pre-school education, what skills, knowledge, competencies, attributes will their pupils need in adult life? The second question, intentionally quite similar, is: according to teachers of pre-school education, what skills, knowledge, competencies, attributes will their pupils need in their future education?

The anonymous survey was attended exclusively by women (aged 25 to 59), whose average age was 33 years (median 30, dominant 28). The majority of them work in non-public facilities (57), while the remaining 43 in public institutions. The average experience in the profession is 9 years (from 1 to 39 years, where the median is 5 and the dominant is 3). The survey subjects, according to the declared answers, work mainly in cities (28% below 50 thousand inhabitants, 26% in a city from 50 to 200 thousand inhabitants, 11% – the city between 200 and 500 thousand inhabitants, 13% – more than 1 000 000 inhabitants). Only 17 people indicated that they work in a pre-school institution in the countryside.

Results and their discussion

The distribution of answers, aimed to obtain answers to the first question is as follows. Every seven of the respondents (14%) say that they have never thought about what their pupils will need in adult life. The vast majority (86%) declared that they considered this, of which 42 persons indicated the answer: “I was thinking about it, but it is difficult to say.” The remaining 44 people set out, what according to them will be most useful in adult life of their pupils (in the category of knowledge, skills and social competence or specific characteristics). Analysis of the responses made it possible to isolate a few basic categories of answers, which were manifested in the majority of survey subjects answers.

In the first place, teachers pointed to a broadly understood **social competence**, facilitating relationships with other people. In this group, 26 people directly indicated communication skills and conflict resolution, e.g.: “social maturity”, “good relations with others”, “the ability to communicate and building rapport with others”, “the ability to express their views”, “dealing with conflict”. To the skills that are important from the point of view of social functioning of the child, the teachers also added the ability to cooperate with others (16), e.g. “Team work”, “cooperative ability”, “team working skills”. In addition to the skills of communication and team working, the survey subjects stressed the importance of empathy (12) (Argyle, 1999), which, as is known, favours those skills, enables understanding or sharing the

feelings of others, which can be translated into lower levels of conflict and lead to better and closer relationships. Continuing the topic of social functioning of the child, individuals indicated also “good heart”, “sense of humour” and “good manners”.

According to the respondents, a very useful feature in the future lives of children is **confidence**. This feature appeared in almost all of the extended responses (40). In this category there are also included characteristics like assertiveness and self-esteem, for example: “ability to express assertively one’s own opinion”, “self-determination”, “one’s own opinion”, “self-esteem”, “the ability to determine their own needs and feelings”, “self-confidence”, “belief that they have something to say and faith that they can achieve something, that they can create and act”. As these examples show, this category also, at least partly, concerns the child’s social functioning, since developing in childhood self-esteem, self-confidence, self-understanding can translate into further life of a young person.

In the next place, in terms of response frequency (32) is the category of “**dealing with difficult situations.**” In this way, literally, 17 people formulated the response and among other answers appear e.g. “The ability to deal with failure”, “humility; the ability to handle defeat”, “ability to deal with different situations”. Most of the answers pointed to the ability to overcome all kinds of difficulties in situations of failure, defeat or others, necessitating the feeling of negative emotions.

Interestingly, the same responses (32) related to **cognitive development**, with an indication of general and specialized knowledge in the foreign languages (10) and, i.e.: “education” “putting knowledge into practice”, “the ability to select the most important information from a large amount of others”.

Almost half of those who broadened their response, pointed to **creativity** (21) as a feature needed in life. In order not to multiply the working categories, indication of “creative thinking” or “divergent thinking” were also qualified here.

Teachers also emphasized the essence of **determination in action**. Such responses were given by 21 people, pointing to: “determination in achieving goals”, “obstinacy in aspiration for purpose”, “clout” etc. Almost as many people pointed to the **self-reliance**, e.g. in decision-making (20). Some respondents agreed to the importance of **logical thinking** skills. 17 people answered in this way.

Among the answers received to the question about the features needed in the future adult lives of children, only individual indications concerned: the joy of life, sensitivity to the beauty of the world, becoming cultured people able to appreciate beauty and goodness, responsibility, concentration skills, ability to have a rest and to use it.

In order to answer the second research question, below there are respondents’ answers to the question: in your opinion, what skills, knowledge, competencies, attributes – your students/pupils will need in future education 15% of the respondents said they do not think about it, while 85% declared having considered this question. Out of these, 33 claim that they thought about this, but it is difficult to say what

features they are. More than half of those who thought about the issue in question (52) indicated, mostly in summary form, the most important features, which in their opinion are useful in further education. Most of the respondents mentioned 2 – 3 features that are grouped by the following categories:

1. **curiosity about the world (15) e.g.:** joy and desire, motivation to explore and experience the world; interest in the world;
2. **creativity (15) e.g.:** creativity; creative thinking; creativity and ingenuity; the unique nature;
3. **self-confidence;(12)**
4. **determination (12) e.g.:** persistence; consistent behaviour, the ability to accomplish tasks; regularity;
5. **concentration (11) e.g.:** the ability to focus on the task; the ability to focus attention;
6. **social skills (11) e.g.:** assertiveness and empathy; social skills; good relationships with peers; team working;
7. **time management (9) e.g.:** ability to take a rest; creating suitable situation for playing; efficient use of time;
8. **learning to learn (9):** intrinsic motivation to learn, learning ability;
9. **responsibility;** conscientiousness (9);
10. **logical thinking (9);**
11. **general knowledge;** the base of pre-school education (9);
12. **ability to deal with difficult situations (2);**
13. **the ability to use a foreign language (1);**
14. **independence (1).**

The vast majority operationally specified categories of responses occur in the answers to both questions. However, the system of results in different categories changes significantly, depending on whether the respondents had in mind the characteristics needed in further education or in further life. For the ease of comparison, specified categories – for both questions, are presented in the table.

Table 1. Summary of response categories on the characteristics needed in further education and future life

In your opinion what skills, knowledge, competencies, attributes – will your students/pupils need in future education? (n=52)	According to teachers of preschool education, what skills, knowledge, competencies, attributes will their pupils need in adult life? (n=44)
curiosity about the world (15)	social skills (26+16+12)
creativity (15)	Self-confidence (40)
self-confidence (12)	ability to deal with difficult situations (32)
determination (12)	general knowledge (22)

Table 1. Continue

In your opinion what skills, knowledge, competencies, attributes – will your students/pupils need in future education? (n=52)	According to teachers of preschool education, what skills, knowledge, competencies, attributes will their pupils need in adult life? (n=44)
concentration (11)	determination (21)
social skills (11)	creativity (21)
time management (9)	independence (20)
learning to learn (9)	logical thinking (17)
responsibility; conscientiousness (9)	foreign languages (10)
logical thinking (9)	sensitivity to beauty, goodness (2)
general knowledge; the base of preschool education (9)	joy of life (1)
ability to deal with difficult situations (2)	concentration (1)
the ability to use a foreign language (1)	responsibility (1)
independence (1)	ability to take a rest (element of time management)(1)
	IT usage (1)

Source: own elaboration

As shown in the table above, survey subjects gave broader response about the useful features, in their opinion, in adulthood (second column). What is the most important in adult life according to the respondents are **the social competences**, which they described as social skills, cooperation in a group and empathy as an attitude to support positive relationships. However, this category, when answering the question on the characteristics desired in further education, was on the 3rd place in terms of the number of responses on this subject.

In turn, in the first place among answers on further education the category of **curiosity about the world** appeared, though it does not appear in the second column. There are also many answers related to **creativity**, which in the second column was preceded by categories such as: **self-confidence, ability to deal with difficult situations and general knowledge**. In an attempt to outline a silhouette of a kindergarten graduate, in the optimistic scenario, in the eyes of kindergarten teachers, we can get the following picture: student interested in the world, creative, self-confident, persevering on the way to achieve their goal, able to concentrate, dealing in social relations, hygienically managing their time, who mastered the art of effective learning, logical thinking and who is responsible. In turn, the silhouette of a person optimally equipped for the needs of adult life as outlined by the survey subjects is: a person dealing well with social relations, self-confident, dealing well with difficult situations, having a relatively wide knowledge, determined to achieve

goals, creative, independent, thinking logically, familiar with foreign languages. Only a single indication concerned sensitivity to beauty, goodness and culture. All respondents answered the question: "In your own evaluation, do you have real influence on these characteristics in your students?" Nearly one quarter was hardly aware of these interactions (7% "rather not" 17% "no opinion"). However, no one selected the answer "definitely not". Almost half of respondents (46%) identified the answer as "probably yes", while 30 people answered "definitely yes". All respondents had the option to expand and comment on their choice. Only every 10 respondents used this option. Here are some sample opinions:

"When working with children I focus on their development, I try to meet their needs."

"Teachers, due to the fact that they sometimes spend all day with children, have a huge impact on a child's development. His/her attitude and the conditions he/she creates for pupils actually affect children and shape in them undesirable characteristics."

"It seems to me that in some way, through systematic work, I am able to correct some of the shortcomings."

"If I can instil in my pupils eagerness to learn and a desire to explore the world, in the coming years they will approach education and life with greater confidence and optimism."

"I try to teach my pupils general knowledge; I try to show them moral values, and teach friendliness."

"To some extent, I have an impact because I spend a lot of time with children and devote a lot of attention to passing them above mentioned values. Although we know that the family home is the main source. "

Conclusions

All these responses indicate an internal reflection conducted by teachers on their role in a child's life, both during education and later. It is difficult for the social sciences to give us optimistic interpretation of the quantitative results, combined with qualitative analysis of answers. 76% of surveyed teachers believe that they have an impact on the development of characteristics desired for children in their further education and life, against 24% who do not consider it to be their role. This result may be both positive and worrying. Bearing in mind that the teacher admitted to the profession is a person who has specific qualifications, is a graduate (MEN 2017)⁴, and can be expected to seek a much higher awareness of his/her role in this professional group. Therefore, it is worth taking actions and initiatives that will convince pre-school education teachers that there is a need to instil in the

4 The Regulation of Ministry of National Education of 1 August 2017 on detailed qualifications required from teachers,OJ.2017 item1575

children already at the nursery concepts such as respect, humility and concern for the environment. Natural resources must be sufficient also for future generations, nature must have a chance to regenerate and a conscious attitude of concern for the environment. The example of Scandinavian models should be popularized and implemented in other parts of the world. Of course, it would be wrong to say that there are no such initiatives. Nevertheless, the initiatives, projects etc. should become a norm. The surveyed people confirmed in their answers the words of Elliot Aronson (2012), who believes that man is a social being, who for personal and general goodness should take care of their own social development. They think that a well-functioning human being is a person dealing well in a relationship, on many planes. Everything else seems to be secondary. Even self-confidence, indicated as frequently as social skills in the answers, tightly binds with social interactions.

The analysis of the obtained results indicates that pre-school education teachers, who think about the adult life of their pupils, ignore the importance of, among others, curiosity of the world and learning skills, somehow reserving these conceptual categories for school age. According to them, the key to adult human life is: the ability to build good relationships with others, self-confidence, the ability to overcome difficult situations, knowledge, determination to achieve goals, independence, creativity, logical thinking and the ability to use foreign languages. An alarmingly small number of respondents see the role of sensitivity to beauty, goodness and culture (only 2 people). Perhaps this understanding of the "adulthood" is the result of the tendencies, discussed at the beginning of the article, to think about education in the context of the economy, widely understood labor market, measured by numbers and indicators of results. Extreme results of separate categories: social competences and sensitivity to beauty, goodness and culture can testify to a utilitarian, functional understanding of social relations that are supposed (indirectly or directly) to achieve the intended goals. Only one surveyed person paid attention to the importance of enjoying life. Referring to Severn Suzuki's appeal in Rio Centro, it is necessary to balance the economic goals of education with intentional, conscious, responsible sensitization of children, the future adults, to culture, goodness and beauty. These are factors that ensure balance, ennoble and make an exceptional human life. In this regard, the most important challenge facing the preschool education is, on a par with the correct utilitarian objective of small child education corresponding to the current times, such preparation of pre-school teachers that would enable them to fully implement this goal.

References

- Argyle M. (1999). *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: PWN.
Aronson E. (2012). *Człowiek – istota społeczna*. Warszawa: PWN.

- Cresson E., Flynn P. (eds.). (1997). *Biała Księga kształcenia i doskonalenia. Nauczanie i uczenie się na drodze do uczącego się społeczeństwa*. Warszawa: WSP TWP.
- Górska R. (2008). *Biała Księga Komisji Europejskiej: Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*. W: Kruszewski Z. (ed.), *Modernizacja edukacji i projekty międzynarodowe*. Płock: Wydawnictwo NOVUM.
- Integrated Regional Information Networks, available at <https://www.irinnews.org/content/about-us> (retrieved: 03.19.2018).
- Kołodziejska D. (2002). *Telewizja wpływa na rozwój dziecka*. „Edukacja i Dialog”, nr 3.
- Kuczyńska B. (2001). *Oddziaływanie telewizji na dzieci*. „Edukacja i dialog”, nr 7.
- Kwiatkowska H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Louv R. (2014). *Ostatnie dziecko lasu. Jak uchronić nasze dzieci przed zespołem deficytu natury*. Warszawa: Wydawnictwo Relacja.
- Maczak A. (2003). *Zarys psychologii rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kawula S. (2007). *Pedagogika społeczna i jej miejsce wśród nauk pedagogicznych*. W: Kawula S. (ed.), *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualność-perspektywy*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Petlak E. (2008). *Rola nauczyciela we współczesnej szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA – Wyniki badania 2012 w Polsce, available at http://www.ibe.edu.pl/images/prasa/PISA-2012-raport_krajowy.pdf (retrieved: 05.24.2016).
- Przetacznikowa M. (1973). *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Reddy L. A. (2014). *Rozwijanie umiejętności społecznych dziecka*. Warszawa: PWN.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej. Dz.U. 2017 poz. 356.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli. Dz.U.2017 poz.1575.
- United Nations Conference on Environment and Development (UNCED), Rio de Janeiro, 3–14.06.1992 available at <http://www.un.org/geninfo/bp/enviro.html> (retrieved: 01.10.2018).

NAUCZYCIELE WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO W OBLICZU DYNAMICZNYCH ZMIAN ZACHODZĄCYCH WE WSPÓŁCZESNYM ŚWIECIE

Streszczenie: Rozważania zawarte w niniejszym artykule wynikają z dylematów, z jakimi borykają się refleksyjni nauczyciele wychowania przedszkolnego. Wszystkie strony zaangażowane w rozwój dzieci w wieku przedszkolnym muszą sprostać wielu, nie zawsze oczywistym, wymaganiom i oczekiwaniom. Początek XXI wieku oprócz kolejnych osiągnięć nauki przyniósł ze sobą epidemię multimediiów, rozwój aplikacji internetowych, które bardzo skutecznie odseparowały dzieci od natury, od przyrody, pozbawiając je możliwości doświadczenia naturalnego, harmonijnego rozwoju. Jednocześnie żyjemy w niezwykle zróżnicowanym świecie, w którym toczą się okrutne wojny, ludzie cierpią i umierają z głodu, a my, uczestnicy tzw. zachodniej cywilizacji, czytamy w internecie o nadal postępującej globalizacji, koncentrując swoją uwagę na zupełnie innych zagadnieniach.

Niniejszy artykuł stanowi rozważania wokół kierunku zmian całego świata, przekładających się na potrzeby i wyzwania edukacji. Do przemyśleń dołączono wyniki pilotażowego badania wśród nauczycieli edukacji przedszkolnej w Polsce, mającego na celu określenie sposobu postrzegania przez nauczycieli przyszłości dzisiejszych dzieci przedszkolnych, zarówno z kontekście ich dalszej edukacji, jak również ich całego dorosłego życia.

Słowa kluczowe: wychowanie przedszkolne, nauczyciel wychowania przedszkolnego, dziecko, przedszkole, rozwój społeczny, wyzwania edukacyjne.

Elżbieta Kwiatkowska – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, adiunkt na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, członek Zespołu Edukacji Elementarnej przy KNP Polskiej Akademii Nauk. Koordynator ds. pedagogicznych w akademickim Niepublicznym Przedszkolu UKSW. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół następujących obszarów: zintegrowanych działań w przedszkolu, sprzyjających optymalnemu rozwojowi dziecka oraz nowoczesnej edukacji; zastosowań dóbr kultury, zwłaszcza dramy w edukacji przedszkolnej oraz w procesie kształcenia nauczycieli, a także funkcjonowania społecznego w środowisku wielokulturowym – w kontekście dziecka, studenta, emigranta. Autorka badań i publikacji w tym zakresie. Adres do korespondencji: Wydział Nauk Pedagogicznych UKSW, ul. Wóycickiego 1/3, 01-938 Warszawa. Adres e-mailowy: e.kwiatkowska@uksw.edu.pl.

ANNA SÁDOVSKÁ

Faculty of Education

Trnava University

Trnava (Slovakia)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3309-4819>

Forum Pedagogiczne
2018/2

Wpłynęło: 31.03.2018

Zatwierdzono do druku: 26.09.2018

DOI: 10.21697/fp.2018.2.14

PETER KUSÝ

Faculty of Education

Trnava University

Trnava (Slovakia)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2804-0605>

PUPILS' PROSOCIALITY AND ITS RELATIONS TO THEIR MEANING OF LIFE AND TEACHER'S INTERACTION STYLE

Abstract: The study deals with pupils' self-perceived prosocial behaviour and its correlations to pupils' meaning of life and teacher's interaction style. The pupils (14-and-15-years old) from lower secondary school were respondents of this research. The objective was to find out what relation exists between self-perceived prosocial behaviour and teacher's interaction style. At the same time, we analysed the relation between pupils' self-perceived behaviour and pupils' meaning of life. It was shown that a teacher may improve self-perceived prosocial behaviour of pupils if s/he is evaluated with a higher score in the areas such as leadership, understanding and responsibility. On the contrary, if a teacher's interaction style is strict, uncertain, dissatisfied and admonishing, it correlates negatively with self-perceived prosocial behaviour of pupils.

Keywords: teacher's interaction style, meaning in life, prosocial behaviour.

Introduction

As some current researches have affirmed the important role of prosociality in terms of meaning in life, we decided to find some evidence of it via correlating results of self-perceived prosocial behaviour and meaning in life in a group of 14-and-15-year old pupils. The relations of self-reported prosocial behaviour to meaning in life have been shown, "*to the degree that individuals reported acting prosocially, they also feel that their lives are meaningful*" (Van Tongeren et al. 2015, p. 8). Helping

other people (spending money on others, volunteering) was related to a greater sense of purpose and meaning (Klein 2016). If we consider meaning in life as a part of well-being, we can argue using various research findings for the sake of relation between meaning in life and prosocial behaviour (e.g. prosocial costs lead to stronger improvements in happiness in situations that actually promote social connection, Aknin et al., 2013; prosocial behaviour can increase well-being without contact with beneficiary, Martela, Ryan, 2016).

In addition, researching prosocial behaviour is interesting for us to pursue a question of its relations to teacher interaction style. Ways how to engage pupils into process of learning are permanently in centre of educational research. Zepke and Leach (2010) in their meta-analysis of research identified ten most frequent ways how teacher encourages engagement of pupils, e.g. enable students to work autonomously, enjoy learning relationships with others and feel they are competent to achieve their own objectives; create learning that is active, collaborative and foster learning relationships; enable students to develop their social and cultural capital.

Above mentioned is connected with teacher interaction style – one of the factors encouraging the relations of pupil to learning and to school subject. Teacher interaction style is term used for labelling interpersonal teacher's behaviour in the class and interpersonal relationships between teacher and pupils, which are the result of teacher's behaviour. Research of teacher interaction style confirms that pupils are able via their evaluation to identify teachers-experts, who can involve pupils in the educational process; they understand pupils' needs; they are friendly; they can transfer responsibility to pupils and their extent of strictness is acceptable by pupils (Waldrapp, Fisher 2003). The relations between teacher interaction style and pupils' school results have been sufficiently shown, on the other hand – the relation between teacher interaction style and pupils' values orientation or prosocial behaviour is investigated less.

Background

Prosociality and Prosocial Behaviour Development

Prosocial behaviour is defined as voluntary action intended to benefit others (Batson 1998; Eisenberg et al. 2006) or behaviour involving costs for the self and resulting in benefits for others (Wittek, Bekkers, 2015). Acting is usually considered as prosocial under some conditions: it should benefit other people or groups; a person, who acts, acts voluntary, not under duty; an acting person acts without expecting reciprocity or reward (e.g. Zeldin, Small, Savin-Williams, 1984). Penner et al. (2005) describe micro-level (prosocial tendencies in humans and the etiology of individual differences in these tendencies), meso-level (behaviours of helper-recipient dyads

within the context of a specific situation) and macro-level (prosocial actions within the context of groups and large organizations) of prosocial behaviour.

In our research, we were not interested in circumstances or motives of prosocial behaviour. The interest was rather focused on self-perceived prosocial behaviour – how pupils assess themselves in performing prosocial acts within classroom and school, which usually express various types/forms of prosocial behaviour – cooperation, helping, solidarity, cohesion, support. Our previous research affirmed that people subjectively assess their own prosocial behaviour considerably better than their colleagues, schoolmates, parents, siblings etc. (Brestovanský, 2014). In spite of this difference in assessment, the self-perceived prosocial behaviour express some kind of own orientation in acting and/or pursuit of some ways of performance. Wentzel et al. (2007) found that pursuit of prosocial goals by adolescents is an important mechanism that links prosocial actions to other psychological processes; pursuit of these goals was a direct predictor of prosocial behaviour and the remaining self-processes. The prosocial goals are also part of adolescents' personal projects and if they are meaningful, manageable and supported by others, they are associated with academic success, lower levels of risk behaviour and higher subjective well-being (Yeager, Bundick, 2009).

Other factors, which can correlate with prosocial behaviour, are teachers and school environment. Prosocial education can be considered as *“an umbrella term that denotes all the various ways in which teachers develop effective classroom learning environments and teach the whole child, principals encourage positive school climates, superintendents assess the health and productivity of their systems, and communities and parents contribute to the well-being and thriving their children”* (Brown & d'Alessandro, 2012). It includes social and emotional learning (SEL), character education (CE), moral education, anti-bullying preventive programmes etc. There are hundreds of programmes of prosocial education worldwide, e.g. School Development Program (Comer, 1968); Positive Action (Allred 1977); Character Development Project (Ryan, Lickona 1992). Evaluation studies and meta-analyses of these programmes proved the effectiveness of character education based on prosocial education (Berkowitz, Bier 2005; Kanacri 2011). School and schooling is phenomenon connected with social and contextual processes related to changes in prosocial behaviour (Carlo et al. 1999).

At first, the school influence is considered as one of the important predictors of prosocial behaviour; if a school culture emphasizes cooperation and connectedness, it can facilitate positive peer relation and reduce emotional and behavioural problem (Brestovanský 2014; Lai – Siu, Shek 2015). Brugman et al. (2003) affirmed that the perception of moral atmosphere at school is a much better predictor of prosocial behaviour than is moral competence.

According to some researches, teacher-student relationship influences aggressive, defiant and prosocial behaviour. Obsuth et al. (2016) found out, that students perceiving a more positive relationship with their teacher at age 11 reported fewer

aggressive behaviour and more prosocial behaviour. The same results affirmed measurements at ages 13 and 15. On the other hand, also students' teacher observed fewer aggressive and defiant behaviours and more prosocial behaviours.

If we consider prosocial behaviour within context of teacher interaction style, we want to express interpersonal behaviour of all subjects of interaction – pupils and teacher. Interpersonal behaviour is wider term as prosocial behaviour and some of interpersonal patterns of behaviour are just compatible with prosocial behaviour (e.g. affiliative behaviour, responsibility, cooperation).

Meaning in Life

The term 'meaning in life' is usually used as a term for explaining state of valuable and meaningful living. This phenomenon has been studied via various psychometric tools since the second half of 20th century. This topic is frequently associated with existentialist analyses and logotherapy by V. E. Frankl, but following Halama (2007), the present concept is enriched by other approaches (existentialist, humanistic and cognitive). In contemporary research, the concept by Reker and Wong (1988, p. 221), who defined personal meaning as the "*cognizance of order, coherence and purpose in one's existence, the pursuit and attainment of worthwhile goals, and an accompanying sense of fulfilment*", is broadly used. They considered the meaning in life as a multidimensional construct containing three interconnected components: cognitive, motivational and affective.

Halama (ibid.) mentions a need of meaning of life in a sense of the need of aims. That means that the life meaning is a set of aims and tasks. This opinion is affirmed by some other authors, e.g. Debats (2000, in Halama, 2007) states that the main decisive factor in living life as meaningful is the level in which a person is able to follow his/her aims and ideals. Emmons (1999) states that the goals as such form a meaning in life. Without aims, it is not possible to realize how a person can experience his/her life as meaningful. Snyder and Feldman (2000) add that the person defines meaningful things in his/her life through aim-focused activities. In a meta-study, Auston and Vancouver (1996) mention more than 30 theories (including present theories) which pointed out aims in connection to meaning in life. We decided to use three-component model of meaning in life following the adaptation of this model in Slovak cultural environment. Halama (2007) considers this model as the most accepted and function approach to meaning in life. It can be assumed as the basis for reflection of this phenomenon and the way, how to define the term meaning in life.

We should mention, that the interest in research on prosociality and prosocial behaviour and their relation to meaning in life increased in last years (mainly in positive psychology). Some researchers affirmed the prosociality as one potential source of meaning and one way to procure it (Van Tongeren et al. 2015). However, there are hardly any researches directly focused on correlations between teenage/

adolescent prosocial behaviour and their meaning in life. Shek et al. (1994) used the Purpose in Life Test (C-PIL) in Chinese secondary school pupils. Results affirm significantly that the pupils with higher C-PIL scores show less antisocial behaviour and more prosocial behaviour; the data suggested that purpose in life is associated with positive social behaviour as indexed by prosocial behaviour. In our previous research, we found positive correlations between the data of the Test on Noo-dynamics and self-reported and peer-reported pupils' prosocial behaviour; as well positive correlation between positive noo-dynamics and interiorized and stereotyped prosocial moral reasoning (Brestovanský et al. 2016; Rajský, Podmanický 2016).

Teacher Interaction Style

Teacher interaction style describes teacher's interpersonal behaviour in the class. In previous research, the Questionnaire on Teacher Interaction (QTI, 1992) by Wubbel, Créton and Hooymayers was broadly used.

Mostly, the QTI was used in research on relationships between teacher interaction and student's attitude to school subjects. Fisher and Rickards (1998) found that the QTI scales is associated moderately strongly with student attitude scores and student attitude to Maths classes tended to be higher if teacher's behaviour was perceived as helping/friendly and leadership. On the other hand, student attitude was lower in the relation with perceived dissatisfied, admonishing and strict behaviours. These results are similar to the QTI use in Biology classes (Henderson et al. 1994, in Fisher et al. 1995) – a more favourable attitude towards the class and laboratory work was in classes where the students perceived leadership, understanding and helping/friendly behaviour in their teachers. Although some research with the QTI also indicated association of cognitive achievement or higher cognitive outcomes scores of students and helping, friendly and understanding teacher behaviour, e.g. Brekelmans, Wubbel and Levy (1993) found that higher cognitive outcomes scores in Physics were associated with helping, leadership and strict teacher behaviour. Scott and Fisher (2004) showed very similar results in research on teacher interaction and cognitive gains. Briefly, the more dominant is a teacher the better outcomes of his/her students are. As was mentioned, the research with the QTI is often aimed on student attitude to school subject and cognitive achievement in correlations with teacher behaviour.

Brekelmans et al. (1993) remind that the space in which teacher interaction style can influence student cognitive achievement is very limited and it is only one from many variables. We suppose that the extent of teacher influence is limited also by cultivating prosocial behaviour, moral reasoning and forming optimal class climate. In some research with the QTI focused on measurement of class climate or learning environment, the teacher leadership behaviour correlated with concord of school learning and home learning (Fisher, Waldrup 1999). Researching

students' wellbeing, Van Petegem et al. (2007) found out that Language teachers who are viewed by students as dominant-cooperative appear to exert positive influence on student wellbeing. On the other hand, in the case of Mathematics teachers, their submissive-cooperative behaviours have a positive outcome on student wellbeing. Poulou (2014) affirmed that teacher's admonishing, uncertain and dissatisfied behaviour relate to students' inappropriate assertiveness, teachers' leadership and helping/friendly behaviour relates to students' appropriate social skills and teachers' uncertain behaviour relates to appropriate social skills in negative direction.

To sum up information about style of teachers' interaction in the classroom, teachers' interaction should be considered as one of many variables in educational process. However, significant influence of teachers' interaction on students' achievement, on attitudes to school subjects, on wellbeing, on imparting values and on some social skills, was observed in many findings.

Research Design, Procedure and Methods

This paper is based on simple quantitative research design, which is a part of wider research project of experimental evaluation of Ethics Education within prosociality context in Slovakia (see Rajský, Podmanický et al. 2016). As we have not found any research precisely focused on correlations between self-perceived meaning in life and self-perceived prosocial behaviour as well as between self-perceived meaning in life and teacher interaction style, we decided to consider our contribution in this topic as a pilot study. Therefore, we aimed at two research questions: 1. What correlation is between pupils' self-perceived meaning in life and self-perceived prosocial behaviour? 2. What correlation is between self-perceived meaning in life and teacher interaction style? To explain research findings, the results are divided in two independent results and interpretative parts that describe and explain main facts. The research design and analyses of data are based on descriptive and inductive statistics (e.g. simple comparative and correlative analysis).

We used a battery of several instruments, which are presented briefly in following text. To record teacher interaction style, we decided to use Slovak version of the QTI (SK-QTI) adapted and verified by Gavora et al. (2003). The SK-QTI is built on base of Leary's interpersonal concept describing a person in 16 basic interpersonal concept, which describes personality in 16 basic interpersonal dimensions – behavioural patterns. In our research, we used shorten version of SK-QTI (48 items) proved by Vašíčková (2015). Mentioned items create eight interpersonal sectors, which are displayed graphically in circle diagram using Leary's interpersonal circumplex (1957). The SK-QTI (like another versions of QTI) describes and captures eight types of teacher interaction style – Leadership, Helping, Understanding, Responsible, Uncertain, Dissatisfied, Admonishing and Strict.

The actual *self-perceived meaning in life* is the next variable used in our study. We used the Scale of Life Meaning (SLM) by Halama (2002) which is based on the concept by Reker and Wong (1988). This instrument consists of 20 items formulated as self-report and participants can express their dis/agreement using Likert-type scale (five-level items). Besides the total scores, partial sub-scales (cognitive, motivational and affective) can be evaluated. To show the content of SLM more concretely, we add some examples of its items: "*I consider my life as valuable and useful.*"; "*There are some things in my life, which I am involved in.*"; "*I am looking forward to my life in future*".

The last field, which we focus in our study on, is prosocial behaviour in school environment. In this case, we used the Questionnaire of Prosocial Behaviour (PROS by Roche, Sol 1998), which we revised and adapted in our previous research (Rajský, Podmanický 2016). We used PROS in self-form, it collects data about self-perceived prosocial behaviour of our participants. As Brestovanský (2016, in Rajský – Podmanický, 2016) mentions, content validity of PROS is based on classification of various manifestations of prosocial behaviour at school, who was created by Roche and Sol (1998). Parallel validity was proved by correlation of results of PROS particular forms with five selected items of SDQ questionnaire (Goodman 1997). Those items represent prosocial behaviour. To present the content of PROS, we can give some examples of its items: "*I like helping others.*"; "*I often encourage others.*" or "*I willingly share with others.*"

Participants

Participants were involved in research by simple intentional sampling. The primary criterion was their age, respectively their attendance of the 8th grade of lower secondary school. Data collection was anonymous and it was realized in one-off session with participants in February and March in 2017. Participants were asked to fill digital forms of questionnaires by trained co-worker. This procedure guaranteed 100% completing of research instruments.

The sample of pupils consisted of 429 Slovak lower secondary school pupils (female 45%, n=195) attending the eighth grade in 22 various schools in Slovakia. The majority of participants were 14 years old (64 %, n=276), 30 % of pupils were 13 years old (30 %, n = 128) and 6 % of them were 15 years old (n=25). By using the QTI, 22 teachers' (n=22) interactive style was evaluated by pupils in the sample.

Participation in our research was voluntary and none of the teachers or the pupils was paid for their participation. Parental consent was obtained and all data stored according to data protection regulations.

Research Results and Discussion

Meaning in Life and Self-Perceived Prosocial Behaviour

Results of correlation analysis show that there is moderately strong positive correlation between self-perceived prosociality of pupils and meaning in life (Table 1). The level of pupils' self-perceived prosocial behaviour positively correlates with cognitive dimension ($r = ,40$; $r^2 = ,16$), motivational dimension ($r = ,37$; $r^2 = ,14$) as well as with affective dimension ($r = ,35$; $r^2 = ,12$) of meaning in life. In the case of effect of proven relations, it is shown, that relation between self-perceived pupils' prosocial behaviour and cognitive dimension of meaning in life explains 16% of total variance. The similar effect is observed also in prosocial behaviour and motivation dimension (14%) and affective dimension (12%) of pupils' meaning in life; following Tolson (1980), we can consider it as significant part.

Table 1 Correlation analysis of meaning in life and prosocial behaviour of pupils

	Prosocial behaviour		
	r	r ²	p
Cognitive dimension	,40	,16	,00***
Motivational dimension	,37	,14	,00***
Affective dimension	,35	,12	,00***

$n=429$; r – Pearsons correlation coefficient; r^2 –effect size coefficient of determination; p – significance value;

Results show that self-perceived prosocial behaviour is in positive relation with self-perceived meaning in life. As we mentioned, similar results are affirmed in some present research (Van Tongeren et al. 2015), in which the positive relation between self-reported prosocial behaviour and meaning in life is evident. Our research cannot unambiguously show, if prosocial behaviour improves meaning in life or vice versa. Research by Klein (2016) supports positive influence of realized prosocial behaviour on perceived meaning in life, in other words – real prosocial performance (helping, volunteering) raises perceived meaning in life. Similarly, the positive correlations between results of the Test on Noo-dynamics and pupils' self-perceived prosocial behaviour was found in our previous research (Rajský, Podmanický 2016).

If we mention the relation between self-perceived prosocial behaviour and meaning in life, we consider prosociality as a certain value – a possible source of

meaning in life. This is supported in series of research by Ebersole (1998) realized with various age groups (children and students, adults, marriage couples, volunteers in non-profit organizations etc.). According to results of research, Ebersole (1998) identified eight types of meaning in life especially the first two of them (relations and services) are defined similarly as prosocial orientation.

Dimension of relationships as the source of meaning in life is presented in connection to interpersonal orientation of person, which embraces family, friends, partnership and all significant relation persons. The second source is service, which is mainly considered as help and support of others, but it is not specified, if the service is prosocial, respectively non-profit. Orientation on relationships and service can give motivation long-termly and make possible meaning in life of person. In our case, this interpretation increases its importance, if we add the fact that interpersonal orientation on relationships and shift from egocentrism to perception of others and relating to others have importance in the ontogenesis, especially in adolescence period.

Teacher Interaction Style and Pupils' Self-Perceived Prosocial Behaviour

Results in our second study predicts, that statistically significant correlations exist between perceived interaction styles of teacher and self-perceived prosociality of pupils (Table 2). Moderately strong positive correlations are found between pupils' prosocial behaviour and leadership style ($r = ,36$; $r^2 = ,13$), helping style ($r = ,36$; $r^2 = ,13$), understanding style ($r = ,33$; $r^2 = ,11$) and responsible interaction style ($r = ,33$; $r^2 = ,11$).

Concerning effects of shown correlations, all mentioned 'prosocial' styles of teacher interaction explain more than 10 % of total variance of pupils' prosocial behaviour. Only weak negative correlations are found between remaining four interactive teacher styles (uncertain, dissatisfied, admonishing and strict) and self-perceived pupils' prosocial behaviour. Weak negative correlations imply, that prosocial behaviour can link, in some extent, with 'anti-prosocial' teacher interaction style, which could be disserviceable for development of pupils' prosociality. Coefficient of determination correlating prosocial behaviour and uncertain, dissatisfied, admonishing and strict interaction style of teacher was lower than 0,1 ($r^2 \leq ,10$); it implies lower than 10 % part in total variation.

Table 2 Correlation analysis of teacher interpersonal behaviour and pupils' self-perceived prosocial behaviour

	Prosocial behaviour		
	r	r ²	P
Leadership	,36	,13	,00***
Helping	,36	,13	,00***
Understanding	,33	,11	,00***
Responsible	,33	,11	,00***
Uncertain	-,20	,04	,00***
Dissatisfied	-,28	,08	,00***
Admonishing	-,22	,05	,00***
Strict	-,12	,01	,01**

n=429; r – Pearsons correlation coefficient; r² – effect size coefficient of determination; p – significance value;

Our first analysis shows existing relation between particular types of teacher interaction style and self-perceived prosocial behaviour of pupils. Interaction style is considered as relatively stable characteristics of teacher (Gavora et al. 2003), which represents his/her interpersonal performance in class. Particular interactions, which happen between pupils and teacher during educational process, are gradually steady and form interpersonal patterns of behaviour – teacher interaction style.

Various authors (e.g. Wubbels, Levy 1991; den Brok 2001; Gavora et al. 2003) agree that interaction style reciprocally affects interpersonal behaviour of pupils, school/classroom climate, motivation, mood and many other variables existing in pupils and class as small social group. It seems to be, that types of interaction style, which have usually relations to school subject or school results (Brekelmans et al. 1993; Scott, Fisher 1994), have relation also to prosocial behaviour of pupils.

Partial research affirms, that interaction style of teacher affects not only cognitive performance of pupils but also their social and emotional skills, respectively absence of emotional problems or behavioural problems (Polou 2014), moral norms and values (Sivan, Chan 2013), pupils' wellbeing (Van Petegem et al. 2007) and perception of pupils' subjective wellbeing (Köveroová 2015). Simultaneous, interpersonal circle diagram, originally by Leary (2017), later modified by others (e.g. Wiggins 1995; Lorr 1996; Gavora et al. 2003), displays particular teacher interaction styles arranged and express their mutual relation of particular dimensions. We should mention that complementary teacher and pupils' reactions or symmetric reaction to manifestation of interactive style could occur. If teacher is friendly, helping and understanding, it can bring affiliative, friendly, responsible and organization pupils' behaviour. Watzlawick et al. (1999) pointed the principle of symmetry out.

Dominant and strict teacher can often cause by his/her behaviour reactions as subordination, submissive cooperation etc.

We assume, if a teacher is perceived as helping, it means, that s/he is able to react on pupils' needs sensitively and is ready to help them. S/he is friendly, forms and supports pleasant and safe climate in the class and pupils can trust her/him. It is presumable, that s/he is quite understanding, patient and tolerant, able to listen to pupils' opinions and discuss with them. At the same time, s/he can have leadership interaction style and it means that s/he have good knowledge about everything what happens in class. S/he leads education process effectively, can make interested pupils in topic and hook their attention, explains topic comprehensibly.

According to mentioned, correlations in our research are logical and expected. We supposed, that exactly behaviour of understanding, helping teacher, who leads to responsibility, is similar to prosocial behaviour is such way how Roche Olivar (1992) describes it. Roche Olivar (1992) categorizes some types of prosocial behaviour, e.g. physical help, physical service, sharing, verbal help and support. Understanding, friendly and helping teacher, who is able to be empathetic to pupils, to accept them without conditions, to support their own decision and take responsibility for it, becomes congruent prosocial model.

Conclusion

Our paper is focused on correlations between pupils' self-perceived prosocial behaviour and meaning in life and likewise on teacher interaction style and self-perceived meaning in life of fourteen-year-old and fifteen-year-old pupils.

In the first study, positive correlation were proved between self-perceived prosociality and cognitive, motivational and affective dimensions of pupils' meaning in life. This means, that pupils' who consider their life as meaningful have tendency to perceived themselves as more prosocial and vice versa. But our findings cannot show, if meaning in life improves self-perception of prosocial behaviour or contrariwise.

In the second study, it was shown that a teacher could improve self-perceived prosocial behaviour of pupils if s/he is evaluated with higher score in dimensions of leadership, understanding and responsibility. In contrary, dimensions of teacher interaction style as strict, uncertain, dissatisfied and admonishing correlate negatively with self-perceived prosocial behaviour of pupils.

Our findings are similar to numerous findings of various authors (e.g. Wubbels, Levy, 1993; den Brok, 2001; Gavora, Mareš, den Brok, 2003; Rajský, Podmanický, 2014, 2016). Rajský and Podmanický (2014) emphasize that the person, who wants to lead and educate others, has to dispose of inexhaustible humanity raising from functioning prosocial relationships. They affirm that one of dominant factors, which influences effectiveness of educational process, is a teacher personality (in our consideration interpersonal adjustment of teacher – interaction style). Wubbels

and Levy (1993) confirm positive correlation of affective results of education to teacher interaction style in some dimensions (Leadership, Helping, Understanding, Responsible), which is supported also by our results.

For sure, the quantitative design of research bears some risk and limitations in analysed variables and correlations between teacher interaction style, prosocial behaviour and pupils' meaning in life. After rethinking our research design, we found out that it would be useful to re-evaluate its form and choice of instruments battery. Despite appropriate psychometric parameters of our instruments, their triangulation could offer more objective look into explored variables. Triangulation could be used in teacher interaction style measurement, but we noticed only pupils' opinion on teacher interaction style, his/her own self-perception is missing. It would be useful for objectivity of findings. On the other hand, we are aware of difficulty of measurement of meaning in life in this age. The methods of multi-variation statistics and statistics modelling may be used in analysis of results.

Acknowledgments

This work was supported by Ministry of Education, Science and Sport of Slovak Republic, via project VEGA 1/0557/16 Verification of Basic Orientation on Prosociality Concept in Ethics Education.

References

- Aknin L. B., Dunn E. W., Sandstrom G. M., Norton M. I. (2013). *Does social connection turn good deeds into good feelings? On the value of putting the "social" in prosocial spending.* "International Journal of Happiness and Development", Vol. 1, No. 2, pp. 155–171.
- Batson C. D. (1998). Altruism and prosocial behavior. In: Gilbert D., Fiske S., Lindzey, G. (ed.). *The handbook of social psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Berkowitz M. W., Bier M. C. (2005). *What Works In Character Education: A research-driven guide for educators*. Missouri: CEP.
- Brekelmans M., Wubbels T., Levy J. (1993). *Student Performance, Attitudes, Instructional Strategies and Teacher-Communication Style*. In: Wubbels T., Levy J. (ed.). *Do You Know What You Look Like? Interpersonal Relationships in Education*. London: Falmer Press. Taylor and Francis.
- Brestovanský M. (2014). *Metodologické otázky výskumu prosociálnosti*. In: Podmanický I., Rajský A. (ed.). *Prosociálnosť a etická výchova. Skúsenosti a perspektívy*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Brestovanský M. et al. (2016). *Noodynamics positively influences prosocial behaviour*. In: *SGEM Conference Proceedings*. Bulgaria: STEF92 Technology Ltd., pp. 675–682.

- Brown P.M., Corrigan M.W., D'Alessandro A. (ed.) (2012). *The Handbook of Prosocial Education*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Brugman D. et al. (2003) *Perception of moral atmosphere in school and norm transgressive behaviour in adolescents. An intervention study*. "International Journal of Behavioural Development", Vol. 27, No. 4, pp. 289–300.
- Carlo G., Fabes, R. A. Laible, D. Kupanoff K. (1999). *Early Adolescence and Prosocial/Moral Behavior II: The Role of Social and Contextual Influences*. "Journal of Early Adolescence", Vol. 19, No. 2, pp. 133–147. Available at: <http://digitalcommons.unl.edu/psychfacpub/44> (Retrieved 25.01.2018).
- Comer J. P. (1968). *Comer School Development Program*, available at <http://medicine.yale.edu/childstudy/comer/> (retrieved: 11.30.2017).
- Den Brok P. (2001). *Teaching and student outcomes. A study of teacher's thoughts and action from an interpersonal and a learning activities perspective*. Utrecht: W.C.C.
- Ebersole P. (1998). *Types and depth of written life meaning*. In: Wong P. T. P., Fry P. M. (ed.). *The human quest for meaning. A handbook of psychological research and clinical applications*. Mahwah – London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. (1998). *Prosocial development*. In: Eisenberg N., Damon W. (ed.) *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development*. New York : Wiley.
- Emmons R. A. (1999) *Psychology of ultimate concerns*. New York: Guilford Press.
- Fly B. R., Allred C. G. (2010). *The Positive Action Program: Improving Academics, Behaviour, and Character by Teaching Comprehensive Skills for Successful Learning and Living*. In: Lovat T. et al. (ed.) *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing*. DOI 10.1007/978-90-481-8675-4_28
- Fisher D., Fraser B., Cresswell J. (1995). *Using the "Questionnaire on Teacher Interaction" in the Professional Development of Teachers*. "Australian Journal of Teacher Education", Vol. 20, No. 1. Available at: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.1995v20n1.2> (retrieved: 11.20.2017)
- Fisher D., Rickards T. (1998). *Associations between Teacher-Student Interpersonal Behaviour and Student Attitude to Mathematics*. "Mathematics Education Research Journal", Vol. 10, No. 1, pp. 3–15.
- Fisher D. L., Waldrip B. G. (1999). *Cultural Factors of Science Classroom Learning Environments, Teacher-Student Interactions and Students Outcomes*. "Research in Science and Technological Education", Vol. 17, No. 1, pp. 83–96.
- Fry P. M. (1998). *The development of personal meaning and wisdom in adolescence: A reexamination of moderating and consolidating factors and influences*. In: Wong, P. T. P., Fry P. M. (ed.). *The human quest for meaning. A handbook of psychological research and clinical applications*. Mahwah – London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gavora P., Mareš J., den Brok P. (2003). *Adaptácia Dotazníka interakčného štýlu učiteľa*. "Pedagogická revue", Vol. 55, No. 2, pp. 126–145.

- Goodman R. (1997). *The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note*. "Journal of Child Psychology and Psychiatry", Vol. 38, No. 5, pp. 581–586.
- Halama P. (2002). *Vývin a konštrukcia škály životnej zmysluplnosti*. "Československá psychologie", Vol. 46, No. 3, pp. 265–276.
- Halama P. (2007). *Zmysel života z pohľadu psychológie*. Bratislava: Slovak Academic Press.
- Kanacri B. P. L. (2011). *Development and Promotion of Prosocial Behavior from Adolescence to Young Adulthood: Antecedents and Civic Outcomes*. Dissertation Thesis. Rome: Sapienza Università di Roma.
- Klein N. (2016). *Prosocial behavior increases perceptions of meaning in life*. "The Journal of Positive Psychology", available at <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17439760.2016.1209541> (retrieved: 07.31.2017).
- Kövero M. (2015). *Percepčia interakčného štýlu učiteľa a subjektívna pohoda študentov*. "Psychologie a její kontexty", Vol. 6, No. 1, pp. 33–48.
- Lai F. H. Y., Siu A. M. H., Shek D. T. L. (2015). *Individual and social predictors of prosocial behavior among Chinese adolescents in Hong Kong*. "Frontiers in Pediatrics", Vol. 3, No. 39, pp. 1–8. Doi: 10.3389/fped.2015.00039
- Leary T. (1957). *An Interpersonal Diagnosis of Personality*. New York: Ronald Press.
- Lorr M. (1996). *The Interpersonal Circle as a Heuristic Model for Interpersonal Research*. "Journal of Personality Assessment", Vol. 66, No. 2, pp. 234–239.
- Mareš J., Gavora P. (2004). *Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumů*. "Pedagogika", Vol. LIV, pp. 101–128.
- Martela F. – Ryan R. M. (2016) *Prosocial behaviour increases well-being and vitality even without contact with the beneficiary: Causal and behavioral evidence*. "Motivation and Emotion", Vol. 40, Issue 3, pp. 351–357.
- Obsuth I., Murray A. L., Malti T., Sulger P., Ribeaud D., Eisner M. (2017). *A Non-bipartite Propensity Score Analysis of the Effects of Teacher–Student Relationships on Adolescent Problem and Prosocial Behavior*. "Journal of Youth and Adolescence", Vol. 46, No. 8, pp. 1661–1687. DOI 10.1007/s10964-016-0534-y
- Penner L. et al. (2005). *Prosocial Behavior: Multilevel Perspectives*. "Annual Review Psychology", 2005, pp. 366–385.
- Polou M. S. (2014). *Teacher-student relationships, social and emotional skills, and emotional and behavioural difficulties*. "Educational Journal of the University Patras UNESCO Chair", Vol. 1, No. 1, pp. 34–47.
- Rajský A., Podmanický I. (ed.) (2014). *Prosociálnosť a etická výchova. Skúsenosti a perspektívy*. Trnava: TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVIENSIS.
- Rajský A., Podmanický I. (ed.) (2016). *Človek človeku. K prameňom etickej výchovy*. Trnava: VEDA.
- Reker G. T., Peacock E. J. Wong, P. T. P. (1987). *Meaning and Purpose in Life and Well-Being: A Life-Span Perspective*. "Journal of Gerontology", Vol. 42, No. 1, pp. 44–49.

- Reker G. T., Wong P. T. P. (1988). *Aging as an individual process: Toward a theory of personal meaning*. In: Birren J. E., Bengtson V. L. (ed.) *Emergent theories of aging*. New York: Springer, 1988.
- Roche R. O., Sol, N. (1998). *Educación prosocial de las Emociones, Valores y Actitudes positivas*. Barcelona: Blume.
- Ryan K., Lickona T. (ed.) (1992). *Character Development in schools and beyond*. 2. ed. Washington, DC: The Council for Research in Values and Philosophy.
- Scott R. H., Fisher D. L. (2004). *Development, Validation and Application of a Malay Translation of an Elementary Version of the Questionnaire on Teacher Interaction*. "Research in Science Education", No. 34, pp. 173–194.
- Shek D. T. L., Ma H. K., Cheung P. C. (1994). *Meaning in life and adolescent antisocial and prosocial behavior in a Chinese context*. "Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient", Vol. 37, No. 4, pp. 211–218.
- Snyder C. R., Feldman D. B. (2000) Hope for the many: An empowering social agenda. In Snyder C. R. (ed.) *Handbook of hope. Theory, measures and applications*. San Diego – London: Academic Press, pp. 389–412.
- Tolson H. (1980). *An adjunct to statistical significance: ω_2* . "Research Quarterly for Exercise and Sport", Vol. 51, No. 3, pp. 580–584.
- Vašíčková S. (2015). *Správa z merania interakčného štýlu učiteľa. Výskum sprievodných aspektov vzdelávania*. Bratislava: NÚCEM. Available at: <http://www.etest.sk/data/att/599.pdf> (retrieved: 1.21. 2017)
- Van Petegem K., Aelterman A., Van Keer H., Rosseel Y. (2008). *The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing*. "Social Indicators Research", Vol. 85, No. 2, pp. 279–291. DOI 10.1007/s11205-007-9093-7.
- Van Tongeren D. R., Green J. D. Davis, D. E. Hook, J. N. Hulsey T. L. (2015). *Prosociality enhances meaning in life*. "The Journal of Positive Psychology", Vol. 10, No. 3, pp. 1–12. Available at: https://www.researchgate.net/publication/277950335_Prosociality_enhances_meaning_in_life (retrieved: 9.20. 2017)
- Waldripp B. G., Fisher D. L. (2003). *Identifying exemplary science teachers through their classroom interactions with students*. "Learning Environments Research", Vol. 6, pp. 157–174.
- Watzlawick P., Bevelasová J. B. Jackson, D. D. (1999). *Pragmatika lidské komunikace*. Hradec Králové: Konfrontace.
- Wentzel K. R., Fillisetti L., Looney, L. (2007). *Adolescent Prosocial Behavior: The Role of Self-Processes and Contextual Cues*. "Child Development", Vol. 78., No. 3, pp. 895–910.
- Wiggins J. S. (1995). *Interpersonal Adjective Scales: Professional Manual*. FL: Odessa, Psychological Assessment Resource.
- Wittek R., Bekkers R. (2015). *Altruism and Prosocial Behavior, Sociology of*. In Wright, J. D. (ed.) (2015). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Oxford: Elsevier. Vol 1. pp. 579–583.

- Wubbels T., Creton H. A., Hooymayers H. P. (1992). *Review of research on teacher communication styles with use of the Leary model*. "Journal of Classroom Interaction", Vol. 27, pp. 1–12.
- Wubbels T., Levy J. (1991). *A comparison of interpersonal behaviour of Dutch and American teachers*. "International Journal of Intercultural Relations", Vol. 15, pp. 1–18.
- Wubbels T., Levy J. (1993). *Do you know what you look like?* London: The Falmer Press.
- Yeager D. S., Bundick M. J. (2009). *The Role of Purposeful Work Goals in Promoting Meaning in Life and in Schoolwork during Adolescence*. "Journal of Adolescent Research", Vol. 24, No. 4, pp. 423–452.
- Zeldin R. S., Savin-Williams R. C. Small S. A. (1984). *Dimensions of prosocial behavior in adolescent males*. "The Journal of Social Psychology", Vol. 123, No. 2, pp. 159–168.
- Zepke N., Leach L. (2010). *Improving student engagement: Ten proposals for action*. "Active Learning in Higher Education", Vol. 11, No. 3, pp. 167–177.

PROSPOŁECZNOŚĆ UCZNIÓW I JEJ ZWIĄZKI Z SENSEM ŻYCIA I INTERAKTYWNYM STYLEM PRACY NAUCZYCIELA

Streszczenie: Badanie dotyczy samopozstrzegania zachowań prospołecznych przez uczniów oraz ich związku z postrzeganiem sensu życia i stylem interakcji stosowanym przez nauczyciela. Respondentami byli uczniowie ze szkoły ponadpodstawowej w wieku 13–15 lat. Celem badania było ustalenie, jaki jest związek między samopozstrzeganiem zachowań prospołecznych przez uczniów a stylem interakcji nauczyciela. Jednocześnie dokonano analizy związku między postrzeganiem swoich zachowań prospołecznych przez uczniów a sensem życia. Okazało się, że nauczyciele i ich styl interakcji może pozytywnie wpływać na samopozstrzeganie zachowań prospołecznych u uczniów, pod warunkiem że dany nauczyciel jest oceniany wysoko pod względem swoich umiejętności przywódczych oraz jako osoba wyrozumiała i odpowiedzialna. Korelacja negatywna zachodzi, gdy interakcję nauczyciela z uczniami cechuje surowość, niepewność, niezadowolenie oraz stosowanie kar.

Słowa kluczowe: styl interakcji nauczyciela, sens życia, zachowanie prospołeczne.

Anna Sádovská – PhD, her interests are focused on methodology of Ethical Education, Moral Education, educational counselling and multicultural education in her research and educational activities. She also researches prosocial behaviour and moral reasoning of pupils, field of perception of cultural diversity by pupils and inclusion of pupils in mainstream schools. As a member of Central Committee for Ethical Education she has taken part in improving of educational content of Ethical Education. E-mail-Address: anna.sadovska@gmail.com.

Peter Kusý – PhD, his interests are focused on methodology of educational and psychological research, topics from music therapy and music psychology, topics of foster care. He has been a chief-redactor of E-mental: electronic journal about mental health, which is published by support of Slovak Association of Students and Absolvents of Psychology – SAŠAP. The most important publications: Using of Music Therapy in Integrative Psychotherapy in the journal *Arteterapie* (2014), papers *Interpersonal behaviour and music preferences of older school age children* (2015); *Prosocial behaviour and prosocial orientation on 11-12-years-old pupils in Slovakia* (2014); *Education and educational research* (2015). E-mail-address: peterkusy7@gmail.com.

KORNELIA CZERWIŃSKA

Faculty of Educational Sciences

The Maria Grzegorzewska University

Warsaw (Poland)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4064-6255>

Forum Pedagogiczne
2018/2

Wpłynęło: 30.03.2018

Zatwierdzono do druku: 26.09.2018

DOI: 10.21697/fp.2018.2.15

AGNIESZKA PISKORSKA

Institute of English Studies

University of Warsaw

Warsaw (Poland)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7297-1776>

COGNITIVE FUNCTIONING OF A BLIND STUDENT IN A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

Abstract: This paper deals with the specific character of cognitive functioning of blind children and adolescents with respect to perception, attention, memory, information processing and Theory of Mind. It also discusses the impact of this specificity on foreign language learning. Empirical research on the influence of visual impairment on cognitive functions is discussed, and foreign language learning is presented from the viewpoint of theories which look upon this process as a result of cognitive operations, oriented towards developing communicative competence. The situation of a blind learner in a foreign language class is discussed both from the perspective of challenges a blind student has to face and also from the perspective of opportunities to diminish the gap between the blind and the sighted thanks to the content included in foreign language textbooks.

Keywords: visual impairment, blindness, cognitive functions, foreign language learning.

Introduction

In the recent years the focus of pedagogical science has shifted from teaching to learning processes, including but not limited to those taking place in the school environment. Putting learning at the centre of interest for modern pedagogy sets new directions for future research, with special attention paid to analyses of cognitive processes. Knowledge on how information is obtained, coded and processed, and how new data are integrated with existing mental categories is

indispensable when it comes to describing and accounting for learning processes and problems occurring therein (Hejnicka-Bezwińska 2008). Focus on cognition is particularly significant in studies related to students with disabilities, whose developmental trajectories may in various ways diverge from those attested in typically developing population.

The group of students with special educational and developmental needs includes blind students. Sight plays a special role among all the senses, as it enables fast and virtually effortless access to many kinds of information in the environment. It also facilitates organizing and making use of such information in order to accommodate one's behavior to the situation. Since blind students are deprived of visual information integrating data obtained by means of the other senses, and since they are unable to acquire knowledge and skills through observation and imitation, their developmental conditions can be described as challenging. The risk concerning the occurrence of gaps and false beliefs in the representations of objects, people, natural phenomena, as well as social and interpersonal situations is significant in this group (Steele 2015). To compensate for the lack of sensory input and to minimize its impact on cognitive development, it is then necessary to organize the teaching-learning process in such a way that the developmental characteristics of blind students are catered to. The key issues in adapting the teaching-learning process to the needs and abilities of students with visual impairment is the teacher's awareness of how congenital blindness affects cognitive functioning and his/her ability to apply this awareness in every-day practice in order to implement solutions that would work best for a specific student.

The objective of this paper is to discuss some results of studies carried out on the development and specific characteristics of cognitive functioning by congenitally blind individuals in the context of the learning process. The impact of cognitive processes on learning and its implications for organizing classroom activities are exemplified with problems concerning learning English as a foreign language¹.

Impact of blindness on cognitive functioning

Congenital blindness has a significant influence on the development of cognitive functions, which manifests itself especially during the first four years of a child's life (Czerwińska et al. 2014). According to studies concerned with particular aspects of cognitive functioning by blind children, it is between the ages of 11-13 that indicators of cognitive development in this group match those of their sighted peers (Mikołajczak-Matyja 2008). Blind individuals catch up with their peers thanks to compensatory mechanisms, such as the skill to apply tactile strategies

¹ Due to the objectives of this paper and the limitations of space, we do not deal with the impact of emotional and motivational factors on the learning process in blind individuals. Valuable information on these factors can be obtained from the publication by M. Jedynak (2015).

of exploring spatial objects and interpreting especially adapted graphic materials, or the skill to obtain information about the environment on the basis of auditory clues. The reason why this occurs at the stage of early adolescence is that developing such compensatory mechanisms requires effortful training and long-term support through education and rehabilitation.

The shaping of cognitive structures through observation based on the sense of touch and hearing is a slow process and the representations obtained in this way may not be as rich in detail as those obtained visually. For blind individuals, collecting bits of information on particular elements of the material world and on the socio-cultural setting in which one functions, and subsequent integrating all those bits in order to understand relations and dependences between them requires engaging greater attention and memory resources than in the case of sighted individuals. Because of that it takes longer and is more effort consuming (Czerwińska 2007, 2017). The character of sightless perception impacts directly on the quality of imagery attested in congenitally blind individuals. Such images, i.e. mental representations constructed on the basis of one's interactions with the world and memory processes are often schematic, fragmentary, or lacking important features of objects. Sometimes they may include inadequate features such as shape, proportions and part-whole relations (Kucharczyk 2015). In the case of strictly visual properties, such as colour, which are inaccessible for direct perception, compensatory images are often created on the basis of analogy, i.e. transferring tactile or auditory sensations from one object to another. The existence of gaps in knowledge and imagery attested in blind individuals indicates that compensating for the lack of vision by means of exploiting auditory and tactile stimuli is an extremely difficult task. For this task to be successfully completed, it is mandatory to provide a blind child with conditions enabling active interaction with the environment, so that a wide array of sensory (i.e. tactile and auditory) inputs is available. The surrounding environment should be organized in such a way as to facilitate collecting polysensory observations about objects, people and phenomena, additionally supplemented by verbal comments from caregivers providing details of currently explored objects, especially concerning such features, which cannot be perceived by a blind child. Frequent interactions with natural objects and their spatial models prevents the occurrence of inadequate imagery, which could be otherwise generalized into false beliefs and inadequate concepts. It has to be emphasized that although blind children can obtain information on the environment from verbal descriptions, it is direct interaction with objects and people that provides the optimum way of acquiring knowledge through experience and practical activities, which leads to creating complete and adequate mental representations of external objects. The scope and kind of messages communicated verbally by sighted caregivers can be insufficient (cf. Morash, McKerracher 2017), due to their subjective perspective and limitations of their own perception. On the other

hand, understanding verbal descriptions by a blind child will inevitably depend on its previous interactions with an object which is being described (Steele 2015).

Apart from natural objects and their three-dimensional models, a useful source of information on objects, people and phenomena can be provided by tactile graphics. However, as many researchers underscore (i.a. Vecchi et al. 2004; Heller et al. 2005; Wright 2008; Zebehazy, Wilton, 2014a, 2014b) for tactile graphics to become a basis for creating correct mental representations of real-world objects, it is necessary to be able to process and organize tactile sensations so that they give rise to such representations. The ability to interpret tactile graphics and to generalize information obtained from this source is not intuitive: on the contrary, it requires training, feedback and encouragement. Successful use of tactile graphics depends on manual skills, strategies of tactile exploration, cognitive abilities, familiarity with tactile drawing conventions (Wright 2008) and the inventory of concepts stored in memory (Aldrich, Sheppard 2000).

At the initial stage of learning to read tactile graphics, it is extremely difficult for a blind child to tie an illustration with a real-world object it depicts, due to significant discrepancies between tactile sensations induced by a three-dimensional object and its two-dimensional representation, and also due to lack of knowledge on how particular physical features of three-dimensional objects are conventionally presented in tactile pictures. Acquiring a skill to interpret tactile graphics is a gradual and time-consuming process, starting with comparing well-known natural objects with their pictorial representations. As was established in research carried out among blind adults, the speed of recognizing objects on tactile contour graphics is highly dependent on previous experience with using this kind of material. Blind individuals who have been accustomed to using tactile graphics in the course of school education needed significantly less time to identify objects in tactile representations than individuals whose experience has been scarce (Czerwińska 2008). Besides, it was demonstrated that the accuracy of identifying a tactile picture depends on access to semantic memory, similarly to what is happening when an object is identified visually (Heller et al. 2005). It is also indispensable to indicate the context and content of such a picture, either in the form of a title, caption, description, etc., or by providing an oral comment, or using both written and oral explanations at the same time. This prevents a blind individual from misinterpreting a shape, which may appear similar to various objects. The risk of such a misinterpretation is especially high when the difference in size between an object and its picture is large (Wright 2008). The usefulness of written auxiliary comments accompanying tactile graphics was noted by students with visual impairments themselves (Zebehazy, Wilton, 2014a).

Using tactile graphics offers an opportunity to obtain valuable information on objects, which can provide a basis for forming adequate imagery only insofar as the illustrations meet specific demands of tactile perception. The component parts of a picture should vary with respect to as many details of tactile properties

as possible, to ensure high contrast between them in order to facilitate perception and recognition of differences. Due to the limitations of tactile perception as compared with visual perception, it is necessary to reduce the number of elements, and consequently, the amount of information represented in a picture (cf. Prescher et al. 2017). The fundamental criterion for deciding which elements are essential and which are redundant in tactile graphics is the didactic aim for which the picture is used. It has to be noted that tactile graphics should be seen as a means to obtaining information which will be subsequently used for constructing adequate concepts and structured mental models of reality, corresponding with the material and socio-cultural organization of the world. What matters most in preparing tactile graphics then, is the educational message they are supposed to carry rather than a faithful representation of visual information in a form that is accessible to a blind individual.

Due to growing interest in exploiting various kinds of pictorial representations, such as photographs, pictures, drawings, comic strips, diagrams, graphs, maps, etc. for educational purposes, the problems of tactile graphics have become subject of research. It has to be however noted that most studies focus on the advantages of particular techniques of producing tactile graphics, on employing modern technology to obtain high quality typhlo-pictures, or on assessing the correctness and usefulness of design. The problems related to the specific character of blind individuals' cognition, i.e. to the user side of tactile graphics still remain relatively unexplored. More specifically, it can be observed that:

- there are no studies explaining the strategies of reading tactile graphics typically applied by students who show remarkable skills in this respect;
- no comprehensive account of students' needs is available related to receiving instruction from teachers' on how to optimize strategies for reading pictorial representations, etc.

It should be kept in mind that graphic materials are used in a number of standard psychological tests for assessing the level of cognitive abilities. In the case of blind individuals who are unable to make use of visual materials and aids, it is a common practice to choose only verbal tasks out of the whole battery of tests used to assess intelligence. A number of studies have tried to establish whether results obtained by blind children in verbal components of the Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC), the norms of which were set on the basis of a sighted population performance, will be lower or higher than average. As has been found out, children with visual impairment typically score fewer points than average in tasks testing comprehension, analogical reasoning and vocabulary. This is believed to be tied to the inability to use visual clues in school education or to consolidate information by repeated spontaneous observation of the environment. The blind population outperformed the sighted population in subtests for verbal working memory, such as subtest on sequences of numbers, which can be explained by the fact that blind individuals are well trained in remembering information necessary for their

effective and safe functioning in every-day situations, for instance remembering landmarks on the way to a destination (cf. Morash, McKerracher 2017). Until recently, such a selective way of measuring cognitive abilities of blind children was considered a valuable source of information on their development, nowadays, however, it is claimed that semantic and conceptual representations develop differently in blind and in sighted individuals, therefore the reliability of verbal subtests, especially those based on semantic knowledge, raises serious objections as an assessment tool applied to blind children and adolescents (Morash, McKerracher 2017). Problems with a reliable assessment of intellectual abilities of blind students contribute to overall difficulties in making a holistic diagnosis concerning special educational needs of blind children. In the long run, this can increase the risk of their encountering various kinds of problems in education.

The above-average scores attested in blind individuals' working memory tests are corroborated by other forms of tests checking memorization of all kinds of information by blind children, adolescents and adults. One of the experimental studies involved remembering a long list of words played from a recording. Then, on recollecting these words, participants were asked to say if a word was read out by a male or female voice. Adults with visual impairments obtained excellent scores in remembering the voice pitch, whereas for sighted individuals remembering the properties of the reading voice posed a problem (Pring, Painter 2002). In autobiographic memory tests blind individuals showed very accurate memories as regards personal semantic memory (Pring, Goddard 2003). Observation of school practice also indicates that blind students excel in tasks involving memorizing, such as learning to use braille for reading and writing. The exact causes of the advantage of blind students over sighted students in memory tasks have not been thoroughly investigated so far, nor have specific guidelines for teachers been developed on how to make use of this strong side of blind students functioning in didactic work. Analyzing potential causes of high memory efficiency in blind individuals, Linda Pring (2008) points to the link between memory and auditory attention. Thus, due to greater attention devoted to auditory material, it can be available for exact reproduction for a longer time. This memorization strategy is clearly not favoured by sighted people. Efficient auditory processing involving good speech recognition in a loud environment, frequent interest in music and other skills relying on auditory perception can be also tied to the need to faithfully reproduce information which has been memorized (Pring, Ockelford 2006).

The unusual memory capacity can be helpful in the process of learning, however, remembering and reproducing information is not synonymous with understanding and ability to use information adequately in various contexts. It has to be noted that there is a high risk of verbalism among the blind, i.e. using information stored in memory without being able to link this information to any kind of direct sensory experience. Possessing such a passive inventory of data may in fact hinder information processing and appropriate organization of knowledge resources.

When designing the teaching-learning process, the instructor should rely both on the strong sides of blind students' functioning, such as auditory attention, memory, mental spatial imaging, and to minimize the negative impact of visual impairment on the development of cognitive processes, including the impact of fragmentary images, difficulties in acquiring natural concepts, the risk of verbalism and other.

Teachers working with students affected by visual disabilities have to carefully and constantly monitor their students' progress and difficulties, since not all dependences between congenital blindness and learning performance have been thoroughly examined, or, in some cases, contradictory results were obtained. For example, the development of Theory of Mind (ToM), i.e. the ability to draw inferences about other people's beliefs, intentions and emotions and to anticipate one's own and others' actions, is relatively unexplored in blind individuals in comparison to the typically developing population. Many researchers (i.a. Peterson et al. 2000; Pring 2008; Szubielska 2012) note that the development of ToM is delayed in the majority of blind children up to about the age of 12. Such a delay can hinder successful completion of school tasks due to inability to understand the teacher's instructions. Besides, successful functioning in social interactions can also be affected, as it inevitably involves imagination and representing mental states of others, in which blind children may display problems in adjusting learned behaviours to current situations.

Continuing research on the various aspects of the cognitive functioning of blind adolescents and children is of key importance for the school practice, since results obtained in such research help to identify a student's strong sides and potential areas of difficulties, in this way facilitating the adjustment of the education process to specific needs of an individual.

Blindness and the teaching-learning of a foreign language

In accordance with the current pedagogical trend to focus on the learner and his/her cognitive abilities, foreign language didactics assumes the perspective on learning as a set of mental operations. Every learning process is thus a cognitive process, and it can also be stated that the reverse is true: in some sense every cognitive process is a learning process (Dakowska 2001: 16), so learning and cognition are in fact treated as inseparable.

Let us briefly present some fundamental notions put forward by the cognitive approach to foreign language learning. Scholars working within this paradigm emphasize three aspects of human cognitive functioning, namely its intentionality, the role of interactions with the natural and social environment, and the fact that information is always processed in some contexts. In fact, it is a misconception to think about "information" in terms of abstract units, since information is always stored in chunks organized according to some principles, e.g. by chronology, in the form of scripts or scenarios, or by properties, in the form of categories.

The cognitive paradigm of foreign language learning has thus rejected the once widespread view that acquiring or learning a second language is an autonomous process, i.e. that it is independent of other cognitive abilities or faculties, arguing instead that language learning should be seen as a “bottom-up, exemplar-based and usage-oriented” process (Pütz, Sicola 2010: 1). This explains why a greater role in language learning is attributed to the ability to process information adequately to situational context than to the ability to memorize structures by heart, which as pointed out in the previous section, is an ability in which blind students outperform their sighted peers.

Information processing, which constitutes the core of cognition, is taken to involve such subsystems as perception, attention, memory, planning, anticipation and retrospection (Dakowska 2001: 20). The involvement of the various cognitive subsystems implies that foreign language learning is subject to the same constraints as other cognitive processes. Such constraints are due to the fact that human cognitive resources are finite and can be utilized for a limited number of tasks at a limited time. The question of how to manage the allocation of the cognitive resources in the learning process is of vital importance to researchers and teachers alike. This question is intrinsically linked to another aspect of foreign language learning underscored in the cognitive approach, namely, its usage-orientedness, which means that language is primarily seen as a tool of communication rather than an abstract system of rules and an inventory of structures.

Much as it is uncontroversial and intuitively plausible to say that the goal of foreign language learning is to develop communicative skills in that language and that for this process to be effective it is necessary to make the most of cognitive resources available to the learner, a specific understanding of “communicative skills” and “making the most of cognitive resources” will depend on what one believes to be a psychologically adequate model of communication. The model traditionally upheld in linguistics is that of language as a code, in which the speaker encodes his/her communicative intention into an utterance and the hearer decodes it into a mental representation. Despite its obvious appeal, the code model does not however seem to do justice to a crucial component of human communication, i.e. to inferential processes which operate on the output of decoding. To illustrate the differences between decoding and inference, consider the following example: Mary and John are walking and when he stops to answer a text message on his mobile phone she says to him “It’s raining”. The decoded component of Mary’s message is that it is raining at the place where they are walking. It has to be noted that most probably this component does not communicate anything to John, who already knows that it is raining. It appears then that what makes Mary’s utterance an act of genuine as opposed to spurious communication is the inference that John makes on the basis of the decoded component, namely, that she wants him to move on, or that she is unhappy about him texting someone during the walk, or a similar conclusion along these lines.

A model of communication that gives due recognition to its inferential component and is at the same time rooted in cognition is Relevance Theory (Sperber, Wilson 1986/95; Wilson, Sperber 2004). This model also advances claims about principles behind selecting tasks to which cognitive resources are allocated in information processing, which, as has been mentioned, is of key importance in successful learning. Returning to the example above, what has to be explained about the allocation of cognitive resources in John's processing Mary's utterance is why he makes the inference to the effect that Mary wants him to walk on, rather than, say, an inference that the rain will water flowers in their garden. Note that each of these inferences requires retrieving different assumptions from the long-term memory, and focusing attention on different elements of the environment.

The explanation offered by Relevance Theory is based on the assumption that the processing of information is oriented towards maximizing relevance, i.e. obtaining maximum cognitive benefits at a justifiable processing effort. Cognitive benefits are improvements in one's representation of the world and processing effort is the expenditure of energy an organism has to make for its activities. Such a tendency towards maximizing cognitive efficiency is believed to have developed in the course of evolution, and as Wilson and Sperber claim, it governs the operation of all cognitive mechanisms:

the human cognitive system has developed in such a way that our perceptual mechanisms tend automatically to pick out potentially relevant stimuli, our memory retrieval mechanisms tend automatically to activate potentially relevant assumptions, and our inferential mechanisms tend spontaneously to process them in the most productive way (Wilson and Sperber 2004: 610).

The reason why John focuses attention on Mary's getting wet and infers that she wants him to walk home is thus that this inference ensures the optimal balance between processing effort and cognitive gains. The latter may include the assumption that Mary does not like walking in the rain, which John may add to his long-term memory and use in the future. It has to be noted that John's inference is not merely a guess – it is the one that Mary has manifestly intended him to draw. Since speakers predict which inferences will be optimally relevant to hearers, and hearers tacitly assume that the inferences they draw are those intended by speakers, communication heavily relies on mind-reading abilities. Therefore, the Theory of Mind is an indispensable mental faculty without which inferential communication cannot take place.

As argued by Jodłowiec (2010), the general postulates about human communication and information processing put forward in the relevance-theoretic framework, such as that the crucial component of human communication is inferential, that communication involves mind-reading, and that search for relevance governs the allocation of cognitive resources in information processing, are applicable to

foreign language learning situations, which makes this theory a suitable tool for explaining what is needed – from the cognitive point of view – to make learning effective². In what follows we shall elucidate practical implications that this theory may have for learning foreign languages by blind students.

To start with, it needs to be emphasized that learning a foreign language should not be primarily seen as a challenge to a blind student, who may be put at a disadvantage due to his/her specific cognitive functioning, as discussed in the previous section. Foreign language classes should also be treated as an opportunity to lessen differences between sighted and blind students with respect to the content of mental representations exploited in communication in that language. For this effect to take place, however, the material taught to blind students must offer enough cognitive benefits to attract their attention and ensure some relevant output.

As predicted by the studies on blind individuals' auditory perception and attention, in processing auditory input in a foreign language class, e.g. listening to a recording, such input may be interpreted by blind students as offering more cognitive benefits than it was actually intended by authors of the exercise. For example, when a recording featured loud sounds of steps to indicate that someone was approaching the scene of a conversation, a blind girl listening to that recording asked the teacher why the person who was walking wore high-heel shoes. The exaggeratedly loud sound of steps was only intended to attract the attention of sighted students, who could have easily missed that clue, but for a blind student trained to make the most of auditory clues, the peculiar sound and manner of walking was a salient enough stimulus to be treated as relevant. In this case, the blind student's allocation of attention turned out not to yield expected effects and distracted her from the line of processing which was intended to bring about cognitive benefits.

Due to the widespread use of visual materials in foreign language teaching, either in the form of pictorial representations, or as verbal descriptions of visual scenes, an opposite situation can be expected to occur more often, i.e. that a blind learner will fail to allocate his/her cognitive resources in a way predicted by authors of a task and will therefore fail to obtain intended cognitive benefits. The effect of such a failure may be that the student will have a diminished chance of acquiring some lexical item or grammatical structure in the foreign language, or s/he will miss an opportunity to enhance general knowledge. Naturally, this effect will not occur automatically any time visual information is encountered by a blind student. The risk of failing to obtain cognitive benefits in a way intended by authors of learning materials depends on a number of factors, including the complexity of a task (cf. the notion of processing effort introduced above), and the amount of information that has to be inferred rather than simply decoded on the basis of visual descriptions,

2 For an overview of second language learning research based on Relevance Theory see Jodłowiec (2010).

which may require high flexibility in retrieving information from memory and combining it with what is included in a description. Let us illustrate these problems by means of three examples drawn from a coursebook for Polish students preparing for the extended level *matura* examination.³

1. It was the 24th of March, Bill's twenty-fifth birthday. During his lunch hour, instead of going to the staff canteen as usual, he went outside for a breath of fresh air. Bill was a customer service advisor for a successful multinational telecommunications company [...]. On a battered bookcase outside a charity shop, a book caught his eye. On the grubby cover were large white letters on bright green squares. Leaves and stems writhed around the letters, which ran vertically down the page spelling out the words USEFUL WORK VERSUS USELESS TOLL. (The text "Useful work?")

The part posing a potential challenge for a blind student is the description of the book cover that attracted the protagonist's attention. This description is relatively long, including details of colours and decorations used on the cover, which in fact do not have any significance beyond encouraging the inference that the cover design was old-fashioned. A blind student may spend much effort on processing this fragment, possibly expecting it to be related to the title of the book and/or to contribute to the relevance of the story presented in the text. Since this is not the case, the student's expectations will not be met, which might impact negatively on understanding the whole text and solving tasks based on it.

2. Review of Terry Pratchett's book *Maskerade*: The action-packed hilarious novel is inspired by the romantic mystery "The Phantom of the Opera". The complex plot centres on Agnes Nitt, a plump country girl with a magical signing voice. Pursuit by two witches who want to recruit her, Agnes flees to Ankh-Morpork Opera House. She dreams of becoming a great opera singer but to her dismay, she ends up singing arias from the chorus at the back of the stage while a slimmer soprano lip-synchs to her vocals in the spotlight.

As the review suggests, Pratchett's book is a satire on modern society that values looks more than the singing talent. This information can be obtained inferentially by combining various bits given in the text (the plump girl vs. a slimmer soprano) with background information about current trends in pop culture. As a comprehension task connected with this text students are expected to link it with the description "a protagonist who fails to achieve her ambition". It can be hypothesized that due to

3 The examples are taken from Longman repetytorium maturalne poziom rozszerzony by Marta Umińska, Bob Hastings, Dominika Chandler, Rod Fricker and Beata Trapnell, units on culture, work and family life.

a number of explicit clues offered by the text – apart from contrasting “plump” with “slim” it mentions the protagonist’s feeling of “dismay”, the intended inferences are not difficult to draw. This text can be thus seen as a valuable source of information to blind students, who may improve their representation of the world by adding to it some beliefs on visual values in modern culture and society. These beliefs may facilitate the operation of cognitive processes in subsequent communicative situations.

The third example is a fragment of a longer text describing wedding traditions in various cultures. It starts with comparing English to Scottish weddings:

3. But there is one obvious difference: you can see the bridegroom’s legs! In many Scottish weddings, men wear traditional Highland dress including a kilt instead of trousers. Another difference is the music. Often, a piper plays the bagpipes as the bride and groom leave the church or registry office.

Saying that in Scottish weddings you can see the groom’s legs may be seen as a source of humour, which originates from the clash between this utterance and standard expectations that people wear formal attires in weddings. Again, it can be hypothesized that this background information can be effortlessly accessed by both sighted and blind students, even though there may be a risk that blind students will not immediately understand “see the bridegroom’s legs” as “naked legs” – an inference underlying the humorous interpretation mentioned above, as for a sighted person it is obvious that the only reason why one would mention “seeing legs” is that the groom is not wearing trousers. Still, there is a good chance that the next sentence – about the kilt – will prompt this inference, thereby enhancing a blind student’s mental representation of wedding attires in various cultures, which among sighted students is typically acquired through visual perception.

In the analysis presented above we have offered some predictions of how blind students may respond to verbal descriptions containing visual elements, highlighting potential challenges and also pointing to possible benefits that may be drawn from studying these texts in the class. We underscored the interdependence of learning a foreign language with cognitive processes leading to obtaining a relevant interpretation of utterances and texts constituting teaching materials. It follows from our approach that the cognitive processes involved in obtaining such interpretations can be also facilitated by additional instructions offered by support teachers typically working with blind students. Whenever a support teacher predicts that difficulties may occur with allocating cognitive resources in such a way that a relevant output will be obtained, he/she may intervene by providing background information needed as a clue to direct the processes to the intended path. We believe that this kind of intervention in foreign language classes will be beneficial from the point of view of language learning and general cognitive development of blind

students, hoping that the examples discussed provided a convincing illustration of this claim.

Concluding remarks

The result of many experimental studies on the cognitive functioning of blind individuals indicate that the differences between this population and sighted individuals may be significant in terms of cognitive processes and mental representations, at least up to the age of adolescence but, as is often attested, also in adulthood. The objective of this paper was to address the practical implications of the specific functioning of blind individuals for the process of learning a foreign language. As was pointed out, to describe such implications adequately, it is necessary to adopt a cognitive perspective on learning, with language being viewed as a tool of communication and social interactions. We observed that the differences in mental representations between the sighted and blind students may result in different processing paths undertaken by the two groups, which may lead to blind students obtaining outputs of processing not necessarily corresponding with the intention of authors of teaching materials. This may happen if texts heavily rely on descriptions of visual elements, and the risk is greater if such visual elements are supposed to give rise to complex inferences. However, as we argued, the risk can be diminished by interventions carried out by support teachers, who may direct students' attention to relevant aspects of texts or provide missing information, thereby turning a learning challenge into a cognitive benefit contributing to successful language learning and general development. Therefore it appears advisable to increase the awareness of the specificity of cognitive functioning by blind individuals. This concerns all aspects of school work in which this functioning may manifest itself, including the interpretation of tactile graphics, the use of auditory stimuli and other issues which deserve attention and should be addressed in future research.

References

- Aldrich, F., Sheppard, L. (2000). *Graphicacy: the fourth "R"?* "Primary Science Review", No. 64, 8–11.
- Czerwińska, K. (2007). *Zastosowanie wiedzy o umyśle w edukacji niewidomych*. „Niepełnosprawność i Rehabilitacja”, nr 2, s. 81–87.
- Czerwińska, K. (2008). *Rysunek wypukły jako pomoc dydaktyczna w nauczaniu języków obcych – doniesienia z badań*. In: Czerwińska K. (ed.). *Adaptacja pomocy w nauce języków obcych osób niewidomych i słabo widzących*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Czerwińska, K. (2017). *Tyflodydaktyka – kształcenie uczniów z niepełnosprawnością wzroku*. In: Głodkowska J. (ed.). *Dydaktyka specjalna. Od systematyki do projektowania dydaktyk specjalistycznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Czerwińska, K., Stępińska, J., Wiśniewska, D. (2014). *Rozwój poznawczy małych dzieci z niepełnosprawnością wzroku*. In: Czerwińska K. (ed.). *Wybrane aspekty rozwoju małego dziecka z niepełnosprawnością wzroku*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Dakowska, M. (2001). *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Heller, M. A., McCarthy, M., Clark, A. (2005). *Pattern Perception and Pictures for the Blind*. „*Psicologica*”, No. 26, 161–171.
- Jedynak, M. (2015). *Visually Impaired Learners and Selected Correlates of Their Foreign Language Achievement*. Wrocław: Wydawnictwo UWr.
- Jodłowiec, M. (2010). *The role of Relevance Theory in SLA studies*. In: Pütz, M., Scola, L. (eds.). *Cognitive Processing in Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kucharczyk I. (2015). *Specyfika funkcjonowania poznawczego osób niewidomych*. W: Czerwińska K., Paplińska M., Walkiewicz-Krutak M. (eds.). *Tyflopedagogika wobec współczesnej przestrzeni edukacyjno-rehabilitacyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Mikołajczak-Matyja, N. (2008). *Hierarchiczna struktura leksykonu umysłowego. Relacje semantyczne w leksykonie widzących i niewidomych użytkowników języka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Morash, V.S., McKerracher, A. (2017). *Low Reliability of Sighted-Normed Verbal Assessment Scores When Administered to Children With Visual Impairments*. „*Psychological Assessment*”, Vol. 29, No. 3, 343–348.
- Peterson, C. C., Peterson, J. L., Webb, J. (2000). *Factors influencing the development of a theory of mind in blind children*. „*The British Journal of Developmental Psychology*”, No. 18, 431–447.
- Prescher D., Bornschein J., Weber G. (2017). *Consistency of a Tactile Pattern Set*. „*ACM Transactions on Accessible Computing*”, Vol. 10, No. 2.
- Pring L., Goddard, L. (2003). *Autobiographical Memory in Individuals Born Totally Blind*. In: Ballesteros S., Heller M.A. (eds.). *Touch Blindness and Neuroscience*. Madrid: IUED Press.
- Pring, L., Ockelford, A. (2006). *Focus on Music: A Survey of Parents of Children with Septo-optic Dysplasia*. „*The British Journal of Visual Impairment and Blindness*”, Vol. 23(2), 58–66.
- Pring, L., Painter, J. (2002). *Recollective Experience in the Visually Impaired: the Role of Sensory and Conceptual Processing*. „*The British Journal of Visual Impairment and Blindness*”, Vol. 20(1), 24–32.
- Pring, L. (2008). *Psychological characteristics of children with visual impairments: learning, memory and imagery*. „*The British Journal of Visual Impairment*”, Vol 26(2), 159–169.

- Pütz, M., Sicola, L. (2010). *Cognitive Processing in Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Sperber, D., Wilson D. (1986/95). *Relevance: communication and cognition*. Oxford: Blackwell.
- Steele, T. R. (2015). *A mixed methods investigation of the instructional practices of teachers of students with visual impairment as they relate to tactile graphics*. Florida State University, College of Education.
- Szubielska, M. (2012). *Funkcjonowanie teorii umysłu u dzieci niewidomych*. „Roczniki Psychologiczne”, t. XV, nr 4, 73–93.
- Vecchi, T., Tinti, C., Cornoldi, C. (2004). *Spatial Memory and Integration Processes in Congenital Blindness*. “Cognitive Neuroscience and Neuropsychology”, Vol. 15(18), 2787–2790.
- Wright S. (2008). *Guide to Designing Tactile Illustrations for Children’s Books*. Louisville: American Printing House for the Blind.
- Wilson, D. Sperber, D. (2004). *Relevance theory*. In L. Horn, G. Ward (eds.), *The handbook of pragmatics*. Oxford: Blackwell.
- Zebehazy, K.T., Wilton, A.P. (2014a). *Charting Success: The Experience of Teachers of Students with Visual Impairments in Promoting Student Use of Graphics*. “Journal of Visual Impairment and Blindness”, Vol. 108, No. 4, 263–274.
- Zebehazy, K.T., Wilton, A.P. (2014b). *Straight from the Source: Perceptions of Students with Visual Impairments About Graphic Use*. “Journal of Visual Impairment and Blindness”, Vol. 108, No. 4, 275–286.

FUNKCJONOWANIE POZNAWCZE UCZNI NIEWIDOMEGO NA LEKCJACH JĘZYKA OBCEGO

Streszczenie: Niniejszy artykuł poświęcony jest specyfice funkcjonowania poznawczego niewidomych dzieci i nastolatków w zakresie postrzegania, uwagi, pamięci, przetwarzania informacji oraz Teorii Umysłu. Poruszone jest też zagadnienie jej wpływu na naukę języków obcych. Omówione są badania empiryczne dotyczące wpływu niepełnosprawności wzrokowej na funkcje poznawcze, a proces nauki języka obcego jest przedstawiony z punktu widzenia teorii, według których jest on wynikiem działań poznawczych zorientowanych na rozwijanie kompetencji komunikacyjnych. Sytuacja niewidomego ucznia na lekcji języka obcego jest omówiona zarówno z perspektywy trudności stojących przed niewidzącą osobą, jak i z punktu widzenia możliwości zmniejszenia luki pomiędzy osobami widzącymi i niewidzącymi dzięki treściom zawartym w podręcznikach do nauki języków obcych.

Słowa kluczowe: niepełnosprawność wzrokowa, niewidomy, funkcje poznawcze, nauka języków obcych.

Kornelia Czerwińska – doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika, pedagog specjalny (tyflopedagog) i psycholog, adiunkt w Pracowni Tyflopedagogiki Wydziału Nauk Pedagogicznych APS. Adres do korespondencji: Wydział Nauk Pedagogicznych, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa. Adres e-mail: kczerwinska@aps.edu.pl.

Agnieszka Piskorska – doktor habilitowany nauk humanistycznych w dyscyplinie językoznawstwo, adiunkt w Zakładzie Językoznawstwa Stosowanego Instytutu Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Adres do korespondencji: Wydział Neofilologii, Instytut Anglistyki, ul. Hoża 69, 00-681 Warszawa. Adres e-mail: a.piskorska@uw.edu.pl.

JAROSŁAW WIAZOWSKI

Faculty of Educational Sciences

Cardinal Stefan Wyszyński University

Warsaw (Poland)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-6198-0370>

Forum Pedagogiczne
2018/2

Wpłynęło: 14.04.2018

Zatwierdzono do druku: 26.09.2018

DOI: 10.21697/fp.2018.2.16

SIGHT, TOUCH, HEARING – THE CURRENT DIGITAL OPTIONS AND CHALLENGES IN ACCESS TO MATH CONTENT FOR LEARNERS WITH VISUAL IMPAIRMENTS

Abstract: Mathematics as a mandatory subject for *matura* exams needs to be taken by all high school students, including those with visual impairments. Naczelna Izba Kontroli (or Supreme Audit Office) reported in 2012 that 45% of Polish schools had inadequate learning material for learners with disabilities. It seemed prudent to investigate whether teachers and students have options to choose from. Furthermore the author implies that for any existing digital learning aids to be effective, the best format should be established. Available solutions usually have a combination of input and output methods ranging from visual, auditory to tactile or vibro-tactile systems. The author also discusses advantages and disadvantages of traditional versus digital learning aids and teachers' views of available accessible math instructional solutions.

Keywords: mathematics, visual impairments, STEM, digital, accessible.

Introduction

Mathematics has been listed again as a mandatory subject for final exams called *matura* at Polish high schools. As such it is also taken by students with visual impairments that is those who are blind or have low vision. Their success depends on a composition of several factors, including learning aids and technologies that support access to and understanding of mathematical concepts. Rubin, Faderewski and Mikułowski's report (2015) indicates that nearly 30% of the parents are unsatisfied with the quality of learning supports offered to their children with visual impairments. This finding is in line with what Naczelna Izba Kontroli (or Supreme Audit Office) found out during their school inspection in 2012. As many as 45% of school have inadequate learning material adaptations and specialized educational equipment. Similar conclusions were drawn by NIK in 2017 during

which astounding 75% of schools did not use available funding that could be spent to provide appropriate specialized services and teaching methods (2018). It appears that before school authorities, supervisors and eventually teachers are criticized for the described situation, it is worth investigating the availability of high end technology that can support learners with visual impairments in their math education. Furthermore, it is prudent to understand how to implement the existing, if any, learning technologies to achieve expected educational outcomes.

Students with visual impairments have a choice of visual, auditory, and tactile access or a combination of the above modalities. Each of them has its strengths and downsides contributing to difficulties students with visual impairments are still challenged with in mastering their mathematical skills. It appears crucial to define the most natural user interface that will meet individual needs for the least restricted access to math. Science, technology, engineering and math (STEM) areas have become essential for knowledge-based economies. We can assume that people with disabilities capable of mastering physics, chemistry or mathematics could participate in productive activities and further development of STEM areas. And yet the most recent research still indicates low percentages of learners with visual impairments interested in sciences and math.

Digital offerings

The digital technology has greatly contributed to the development of educational tools and systems that opened up hitherto inaccessible venues to text information for people with visual impairments. Recent years have also brought about digital solutions for math and sciences. Literature discusses numerous systems highlighting their strengths but also noticing potential issues that may have educational and social implications. A successful implementation of those solutions is dependent upon their technical merits but also the human factor represented by the teaching staff and their students.

NUI or natural user interface can be defined as one that allows users to interact with systems the same way they interact with real world (Widgor 2011). Learners with visual impairments will either use all senses, including residual vision, or compensate for the missing sight by strengthening their remaining senses. A clear understanding of how a particular student interacts with their surrounding will facilitate their access to and mastery of mathematical concepts. Digital and physical mathematical learning aids can be accessed in one of the three modalities – sight, audio, or touch. The most appropriate format will be determined by the student's particular learning styles, preferences, needs and abilities as well as by the type of activities students are supposed to complete (Koenig & Holbrook 1995; Wiazowski 2015; Wiazowski 2016). Several diagnostic instruments like Learning Media Assessment, WATI Assistive Technology Decision Making Guide, or other technology skills and needs assessments will ensure that observations and direct

interviews with students lead to the most optimized selection of math learning tools (Wiazowski 2016).

A rapid development of text-to-speech technologies opened up broader avenues to accessing math. Special software reads even more complex mathematical expressions giving students who are blind less restricted access to math. Good examples of such software are ReadHear or MathPlayer (Alajarmeh & Pontelli 2012; Bouck, Joshi, Meyer & Schleppebach 2013). Several other regional propositions like MiniMatecaVox can also be found (Henderson, S. (2014). Alajarmeh & Pontelli (2012) have noticed improved accuracy and decreased amount of time students with visual impairment may need to complete algebra activities when e-text is used vis-a-vis peers who work with magnification or Braille. Electronic text turned out to help learners with visual impairments comprehend math better (Bouk et al. 2013). Those digital readers are of particular importance because as of now screen readers commonly used to read digital text treat mathematical expressions as inaccessible images (Archambault, Caprotti, Ranta, & Saludes 2012; Cooper, Lowe, & Taylor 2008) unless math information is encoded in the MathML markup language or LaTeX (Gardner 2014).

$$\text{“a plus b over c” } a + \frac{b}{c} \text{ or } \frac{a+b}{c}$$

Auditory access alone however may pose difficulties in interpreting a read expression like the one with complex fractions (Power & Jorgensen 2010). This is the reason audio information may have to be coupled with a tactile format as soft braille on a Braille device or Braille hard copy. Literature provides examples of expressions that pose potential issues with interpretation. It is an addition of an integer with a fraction. Some authors use specific numbers, while others exemplify this situation in a more algebraic format (Wongkiaa et al. 2012):

Other examples presented by Wararat Wongkiaa and others are fractions or powers where a learner may be confused by the syntax of the math expression (Wongkiaa et al. 2012). As seen above the digital presentation of mathematics may cause some level of ambiguity. Maćkowski, Brzoza and Spinczyk of Silesian University note a lack of standards for reading math formulae in Poland. Teachers customize the interpretation of the formulae according to the age and level of proficiency of their students (2018). In the long run it leads to numerous confusions and poor understanding of mathematical concepts.

To complement and enhance the voice output some solutions propose the addition of pitch changes and duration to differentiate between the base and super- or subscript. The prosody, however interesting may seem, is not a universal solution because of tonal languages spoken in Asia. It must be stressed here that changes in pitch are less cognitively demanding than extra wording suggested in AsTeR, MathPlayer, or Math Genie and follows the same concepts tested and implemented in some screen readers, known as earcons. Earcons as defined by

Blattner, Sumikawa, and Greenberg (1989) constitute “nonverbal audio messages that are used in the computer/user interface to provide information to the user about some computer object, operation or interaction” (p.13). Wiazowski (2009) notices the usefulness of earcons in math for interpreting mathematical and geometrical data. Non-verbal sonification adds extra cues to numerical expressions and recreates graphs acoustically. Apart from AudioTalking Calculator by ViewPlus, similar sonic concepts have been applied in Desmos, a free online graphing application, and PlatMat, a comprehensive math modular application (Brzostek et al, 2016).

Other math reading systems offer content output in both audio and Braille (TRIANGLE, REMathEx or LAMBDA). The multimodal access to math expressions was proposed to support individual preferences. As such it follows the concepts of universal design where tools are designed with many different users in mind. However, due to less complicated development and maintenance, researchers and developers focus more of their resources on single mode output solutions (Wongkiaa, Naruedomkulb & Cercone, 2012).

According to Regec (2016) teachers in Czech schools have a wide range of tools at their disposal. The Blind Moose editor developed at the Masaryk University in collaboration with the Teiresias Center is an MS Word set of macros for entering and editing math expressions in a linear format. It is accessible for all students regardless of their vision condition. The drawback of this solution is a lack of internal Tex and MathML converters. Despite certain shortcomings, The Blind Moose is praised by the author due to the native implementation of the Czech Braille code. LAMBDA is yet another conversion application teachers have at their disposal. This is a tool developed as part of an international project. The acronym stands for Linear Access to Mathematic for Braille Device and Audio-synthesis. The LAMBDA code can be presented in 8-dot Braille on the Braille display and visually translated into a standard print notation. Occasionally MathType and Math Equation Editor within MS Word are used to compose math worksheets.

EuroMath is a project aiming at a development of an international math system that supports teachers and their learners with or without visual impairments. It is an expansion of the PlatMat tool (platmat.org.pl). This tool is a multimodal mathematical application enhanced by a set of features and functions that allow for multimedial access to educational content. Learners receive instructional support that guides them to solve activities prepared by the teachers, exchange worksheets with their peers or submit homework to the teacher for correction. The two key features of EuroMath are a unified system used by teachers and their students, regardless of their visual condition, and multimodal input and output system for mathematical expressions, text based activities and mathematical graphics. Learners can read the content visually, auditorily, or tactily according to their needs and preferences.

Accessing Graphics

Graphics related to mathematical activities usually involve diagrams, tables, or graphs. Tekli and others (2018) chose a different route assessing the efficiency of vibro-tactile solutions. They consider these a separate group from software or hardware-based options for accessing mathematical graphics. Vibro-tactile technology has forked into two different pathways. One is based on an audio-kinesthetic interface, known most commonly, from today's smartphones. The other one is known as a vibro-audio interface where a vibration under the user's finger is coupled with auditory labels (Poppinga et al., 2011; Giudice et al., 2012). Another example of a system that combines two access modalities are haptic boards like Tactile Talking Tablet or iVEO. A tactile overlay is placed over a touch sensitive board with digital text descriptions or acoustic signals programmed into it (Gardner, 2016). When a student comes across an interesting spot on the overlay, they apply a bit of pressure on the spot to either hear a digitized voice read the content or a digital sound that corresponds to the tactile image. Bateman, Zhao, Bajcsy, Jennings, Toth, Cohen, and Oliveira, criticize limitations of such systems and propose electrostatic haptics that is more refreshable making the changes in the image more dynamic (2018). Students are not confined to what had to be designed by their teachers prior to the instructional situation.

Apart from traditional tactile images even if paired up with vibro-tactile, touch sensitive or electrostatic platforms, learners with visual impairments can access graphs and charts with mainstream solutions that initially had not been developed with blind students in mind. Doush et al. mentions the Novint Falcon, a device for gaming that replaces a computer mouse but adds extra tactile and acoustic sensations (2010). Learners can either passively experience graphics or actively interact with a virtual 3D object.

Digital and/or traditional?

The digital textbook content opens up further access to educational content. New editions of textbooks and other educational material appear to be more friendly and accessible to learners with visual impairments. Nees and Berry (2013) notice that accessibility refers mostly to reading and writing text. Tools that allow for entering and reading math expressions and formula in digital formats are still greatly limited (Power & Jurgensen, 2010). Similar conclusions can be found in Wiazowski's article on inaccessible digital textbooks (2010).

A selection of two different access modalities by students with visual impairments is confirmed in a study by Bouk and others (2018). The students who initially had a very positive attitude towards electronic textbooks, eventually decided that traditional textbooks in Braille or print make studying more effective. There was one exception of a student who chose to continue working with an e-book, however

as the researchers account, the students' teacher insisted that they revert to their print books. It can be derived that one solution does not fit all students or situations. Certainly, it is not the teachers who should have the last say about the most optimal format. It appears though that the learners are not always given sufficient privileges to select their preferred media.

Bouck and Weng (2014a) also observed that majority of students selected traditional, printed books because they struggled with answering questions when mathematical exercises were read out by a synthetic voice. On the other hand the literature highlights problematic situations related to availability of Braille books and the quality of Braille math notation in those books (Bouk et al, 2013). The same authors studied also how students with low vision handle large print books. Their findings indicate that there are some challenges. They claim that black-and-white images and untimely delivery of textbooks cause frustrations among school students (Bouk et al, 2014b).

We can observe two important factors. On the one hand, it is apparent that an auditory reading and writing format does not satisfy either learners who are blind or who have low vision. It may be because of what they are used to using as their literacy or numeracy tools, but also due to limitations of an audio format alone. On the other hand a total elimination of electronic (audio) textbooks would deprive students of an important option they may need. There will be also students who may want more than one access method to educational content. They may even have a strong preference for acoustic presentations due to their learning styles. Polish teachers also noticed a need for dual formats, for blind students in particular. They said that "learners and their teachers need to master Braille and math Braille notation without which math curriculum cannot be successfully followed, especially at the high school level. [tr. author, Rubin et al, 2015, p. 39]"

Modalities appropriately selected for individuals will facilitate the process of understanding the math content and help students work with mathematical activities. They will not guarantee a success in mastering math by learners who are blind or have low vision, though. The very mathematical language being abstract may cause various problems with conceptualizing math (Landau et al, 2003). And yet, the digitized content adds an extra level to accessibility.

STEM education and students with visual impairments

Audrey C. Rule and others (2011) posit that the presence of people with visual impairments in the STEM areas of economy is minimal. Jones and Broadwell (2008) claim that STEM should be friendlier for students with disabilities. Rubin and others (2015) inform in their post-research publication that learners in Polish schools receive either insufficient or low quality learning aids. Kumar, Ramasamy and Stefanich (2001) informed that only a small percentage of students with visual impairments attended STEM classes. The main reason was a poor preparation and

training of teachers who had no skills to teach using nonvisual techniques and lack of teaching and learning aids. Such circumstances discourage learners with visual impairments from developing their interest in the STEM areas (Beck-Winchatz & Riccobono, 2007).

Teaching STEM has been found to be more successful when student-centered, activity-based methods with problem solving and experiments are used. Bennington (2004) reported that when science was instructed in a hands-on inquiry-based way, it was perceived by many students as a favourite subject. Other evidence shows that inquiry teaching raises overall student achievement (Rye et al., 2007). It can be concluded that since hands-on inquiry is important for all students to comprehend science concepts, students with visual impairments should be provided manipulatives and other tactile materials to provide sensory information that supports mental constructs (Jones & Broadwell, 2008). Mental images can be constructed from information delivered through different modality channels, including sound and touch (Cattaneo et al., 2008).

EuroMath mentioned earlier is important for two reasons. Firstly, it is a comprehensive math tool. It also affects how learners can function socially in their settings. Audrey C. Rule and others (2011) indicate that adaptations perceived as negative will be denied by learners with disabilities. They are more likely to use tools that all other learners have and use. Teachers in Sahin and Yorek's study (2009) determined that students with visual impairments generally learned more effectively in collaboration with sighted peers. This group work helped them form social connections to others and become more involved with class activities.

Study conducted as part of the EuroMath project also indicate a minimal involvement of high end educational technologies in math classes. Vojtech Regec of Czech Republic noticed the same when investigating barriers to digital information students with visual impairments encounter in their educational settings (2016). Although the situation has improved over the last few years, math and other STEM areas still require a lot of attention (Mendelova, Lecky, 2008).

Teachers and digital STEM education

Wiazowski (2017) presented a list of difficulties teachers of students with visual impairments face in the general education settings in mainstream schools. A low level of awareness of existing instructional material, a heavy load of additional responsibilities, or insufficient funding appear to be the main culprits that afflict math education. Regec (2014) indicated in his study that a mere 30% of trained teachers of the visually impaired in Czech Republic heard of more advanced technologies that support access to the math content. Even more concerning is the correlation between a lack of knowledge with unwillingness to reach out for digital tools and a lack of interest in increasing the knowledge base of new and modern educational solutions. One of the respondents to a study conducted by Regec openly stated that

teachers are oftentimes unwilling to reach out for advanced technologies. They would rather simplify tasks for students with visual impairments than challenge them with higher level math. Simple math tasks means simple, uncomplicated format that can be easily created. This approach deprives students of opportunities to study more advanced math.

Teachers also complain that many available automatic math reader systems require a thorough knowledge of Latex or other markup languages to create math worksheets. They found these document preparation systems not easy to use, unlike Microsoft Word.

Wararat Wongkiaan, Kanlaya Naruedomkulb and Nick Cercone (2012) have more encouraging information. They found out that most teachers who participated in their study were willing to use i-Math in their classes and recommended it to others. The following are some statements the authors quoted in their publication (2012):

“I do not know Braille for mathematics well so i-Math is good for me because I can prepare the math lessons easily.”

“I can type all math expressions on a regular editor and my students can use i-Math to read them. My students can practice exercises on their own. However, it is new to me. If I have more time to work on this tool I should be able to make it do whatever I want to do easier.” (p. 2138)

Audrey and others (2011) reported that teachers' knowledge about contemporary adaptations of learning aids for learners with visual impairments had a direct impact on the learners' engagement in conceptualizing the math concepts. It also changed the teachers' attitude towards and perception of their learners' abilities to actively participate and succeed in developing their math skills and knowledge. The teachers who responded to their survey claimed that when well matched and adapted learning aids are provided, hiring additional support staff is not necessary. A thoughtfully constructed environment is conducive to an independent class participation where sighted peers or the class teacher can provide sufficient support when necessary. The teachers also indicated that it turned out that time needed to modify and adapt educational material for their students with visual impairment is not as significant as they had assumed and what is more those adaptations were also found useful and helpful for all other students.

Fraser and Maghuve (2008) criticize teachers for being unaware of important changes that need to be done to life science curriculum so that learners with visual impairments can benefit from the instruction. Among various accommodations they also mention the importance of assistive technology and specially adapted graphics.

Conclusions and discussion

Although the above examples of different digital technology solutions for math education do not exhaust all possible options, they indicate that students with visual

impairment should not be limited in possible ways to access the math content. We can only speculate on the reasons research and inspections alarm about insufficient quality of math instruction and learning aids. Interestingly enough, the teachers themselves did not notice absence of high technology support in their classrooms (NIK, 2018). The factors that supposedly make inclusive education difficult include too little personnel and too many students per class. It may either mean that the assistive and educational technology they have covers all the bases, or that the teachers and instructors are uncomfortable in applying those contemporary solutions in math instruction.

Literature discussed here presents seemingly contradictory data. Some authors claim that traditional printed textbooks read visually or tactilely are superior over audio textbooks, while other authors attempt to provide convincing research findings showing how crucial digital propositions can be. This spread of available and continually improved and enhanced solutions will most likely increase a repertoire of math content provision options. Students with visual impairments and their teachers may have to figure out how to make the best out of different worlds. And individualization of math education will be taken to a new level. The way students with visual impairments study math will not only depend on their preferred media but also on specific types of math activities (Awde et al, 2008; Tsonos et al, 2009). The key challenge will be to find what works best for a particular student and how to train them to benefit for a greater variety of options and tools bearing in mind that the math content is at the focal point of the teaching and learning process.

Audrey C. Rule, Greg P. Stefanich, Robert M. Boody and Belinda Pfeiffer (2011) inform that enhanced auditory or tactile learning material in combination with assistive technology are crucial for students with visual impairments to learn visual science and math content. Without further digitization of math content input and output accessible for all, students with visual impairments will continue struggling with being involved more commonly in high level math and STEM education. Jones, Minogue, Oppewal, Cook, and Broadwell (2006) showed that when provided appropriate accommodations, students with visual impairments mastered higher-order science concepts as well as their sighted peers. Once all stakeholders understand that students with visual impairments is a heterogeneous group, they will realize that one simple solution will not suffice to facilitate their education. Schools and teachers are challenged by a continuous influx of new teaching and learning aids.

References

- Alajarmeh, N., & Pontelli, E. (2012). *A nonvisual electronic workspace for learning algebra*, in: K. Miesenberger et al (eds.), ICCHP 2012, Part I (158–165). Heidelberg, Germany: Springer.

- Archambault D., Caprotti O., Ranta A., & Saludes, J. (2012). *Using GF in multimodal assistants for mathematics. Digitization computer-assisted learning facilities for children with visual impairment: Universal designs for inclusive learning. Early Childhood Education Journal, 40*, 295–303.
- Audrey C. Rule, Greg P. Stefanich, Robert M. Boody & Belinda Peiffer (2011), *Impact of Adaptive Materials on Teachers and their Students with Visual Impairments in Secondary Science and Mathematics Classes*, International Journal of Science Education, 33:6, 865–887.
- Awde A., Bellik Y., Tadj C. (2008). *Complexity of mathematical expressions in adaptive multimodal multimedia system ensuring access to mathematics for visually impaired users*, International Journal of Computer and Information Science and Engineering 2 (2), 103–115.
- Bateman A., Zhao O. K., Bajcsy, A. V. Jennings, M. C. Toth, B. N. Cohen, A. J., & ...Oliveira, M. A. (2018). A user-centered design and analysis of an electrostatic haptic touchscreen system for students with visual impairments. International Journal Of Human – Computer Studies, 109102–111.
- Beck-Winchatz, B., & Riccobono, M. A. (2007). Advancing participation of blind students in science, technology, engineering, and math. *Advances in Space Research, 42*(11), 1855–1858.
- Bennington, A. (2004). Science and pre-school children with special educational needs: Aspects of home-based teaching sessions. *British Journal of Special Education, 31*(4), 191–198.
- Blattner, M. M., Sumikawa, D. A., & Greenberg, R. M. (1989). Earcons and icons: their structure and common design principles. *Human-Computer Interaction, 4*, 11–44.
- Bouck, E. C., Joshi, G. S., Meyer, N., Schleppebach, D. (2013). Accessing algebra via MathSpeak: Understanding the potentials and pitfalls for students with visual impairments. *Journal of Special Education Technology, 28*(1), 49–63.
- Bouck, E. C., & Weng, P.-L. (2014a). Reading math: A comparison of reading and listening to algebraic problems. „*Journal of Special Education Technology*”, 29(4), 1–13.
- Bouck E.C. & Weng, P.-L. (2014b) *Hearing Math: Algebra Supported eText for Students With Visual Impairments*, *Assistive Technology, 26*(3), 131–139
- Bouck, C.; Weng, P.-L.; Rajiv, S. (2016). Digital versus Traditional: Secondary Students with Visual Impairments' Perceptions of a Digital Algebra Textbook. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 110*(1): 41–52.
- Brzostek-Pawłowska, J., Rubin, M., Mikułowski, D., and Terlikowski, G. (2016). Wirtualizacja pisemnej techniki obliczeń arytmetycznych dostępnej dla uczniów z dysfunkcją wzroku. *Elektronika: Konstrukcje, Technologie, Zastosowania, 57*(1), 33–39.

- Cattaneo, Z., Vecchi, T., Cornoldi, C., Mammarella, I., Bonino, D., Ricciardi, E., & Pietrini, P. (2008). Imagery and spatial processes in blindness and visual impairment. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 32, 1346–1360.
- Červenka, P., Hanousková, M., Másilko, L., Nečas, O. (2013). *Tactile Graphics Production and its Principles*. Brno: Masaryk University Teiresiás – Support Centre for Students with Special Needs.
- Doush, I.A., Pontelli, E., Son, T.C., Simon, D., Ma, O. (2010). Multimodal presentation of two-dimensional charts: an investigation using open office XML and Microsoft Excel. *ACM Transactions on Accessible Computing* 3(2).
- Fraser & Maghuve. (2008). Teaching life sciences to blind and visually impaired learners. *Journal of Biological Education*. 42(2), p. 84-89.
- Gardner, J. (2016). Making Scientific Graphics Accessible With Viewplus Iveo®. Accessed from <https://viewplus.com/making-scientific-graphics-accessible-with-viewplus-iveo/> on 02.09. 2018.
- Gardner, J. (2014). The LEAN Math Accessible MathML Editor. In K. Miesenberger et al. (Eds.): ICCHP 2014, Part I, LNCS 8547, pp. 580–587, 2014
- Giudice, N.A., Palani, Brenner, H.P., Kramer, K.M. (2012). Learning non-visual graphical information using a touch-based vibro-audio interface. In: Proceedings of the 14th international ACM SIGACCESS conference on Computers and accessibility (ASSETS'12). NY, USA. ACM Press, p. 103.
- Henderson, S. (2014). MiniMatecaVox: Math Teaching Application Aimed to Visually Impaired Children in Literacy Phase. *Bibliotheca Digital da Unicamp*.
- Jones, M. G., & Broadwell, B. (2008). Visualization without vision: Students with visual impairment. In J. K. Gilbert, M. Reiner, & M. Nakhleh (Eds.), *Visualization: Theory and practice in science education* (pp. 283–294). New York: Springer.
- Jones, M. G., Minogue, J., Oppewal, T., Cook, M. P., & Broadwell, B. (2006). Visualizing without vision at the microscale: Students with visual impairments explore cells with touch. *Journal of Science Education and Technology*, 15(5–6), 345–351.
- Koenig, A. J., Holbrook, M. C., Texas School for the Blind and Visually Impaired, A., & Texas Tech Univ., L. E. (1995). *Learning Media Assessment of Students with Visual Impairments: A Resource Guide for Teachers*. 2nd Edition.
- Landau, S., Russell, M., Gourgey, K., Erin, J. N., Cowan, J. (2003). Use of the talking tactile tablet in mathematics testing. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 97, 85–97.
- Maćkowski, M. S., Brzoza, P. F., & Spinczyk, D. R. (2018). Tutoring math platform accessible for visually impaired people. *Computers In Biology And Medicine*, 95298–306.
- Mendelová, E. & Lecký, P. (2008). Accessible Learning Resources for Blind Students. In: *Niektoré technologické inovácie v špeciálnej pedagogike*. Levoča: Matej

- Hrebenda Slovak Library for the Blind in Levoča, Volume 38, Number 7. ISSN 1335-6100. 54–65.
- Nees, M. A., & Berry, L. F. (2013). Audio assistive technology and accommodations for students with visual impairments: Potentials and problems for delivering curricula and educational assessments. *Performance Enhancement & Health*, 2, 101–109.
- Naczelna Izba Kontroli. (2012). Kształcenie Uczniów Z Niepełnosprawnościami O Specjalnych Potrzebach Edukacyjnych. KNO-4101-01-00/2012 Nr ewid. 173/2012/P/12/057/KNO.
- Naczelna Izba Kontroli. (2018). NIK o kształceniu uczniów z niepełnosprawnościami. Pobrane z <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-ksztalceniu-uczniow-z-niepelnosprawnosciami-2017.html>, 01.09.2018
- Poppinga, B., Magnusson, C., Pielot, M., Rasmus-Grohn, K., 2011. TouchOver map: audio-tactile exploration of interactive maps. In: *Proceedings of the 12th International Conference on Human Computer Interaction with Mobile Devices ACM*. Stockholm, Sweden, 545–550.
- Power, C., & Jurgensen, H. (2010). Accessible presentation of information for people with visual disabilities. *Universal Access in the Information Society*, 9, 97–119.
- Regec, V. & Regec, M. (2014). Digital Barriers for Students with Visual Impairments at Universities in the Slovak Republic. In: *Proceedings of INTCESS14 – International Conference on Education & Social Sciences*. ISBN: 978-605-64453-0-9. 1450–1458.
- Rubin, M., Faderewski, M., Mikułowski, D. (2015). Badania stanu i potrzeb informatyzacji edukacji matematycznej uczniów niewidomych i słabowidzących w Polsce. *E-mentor*, 1(58), 34 – 40.
- Rye, J., Richards, A., Mauk, D., Waterworth, B., Poling, J. R., & Cool, T. (2007). Science as a moving experience for all learners. *The Science Teacher*, 74(9), 53–57.
- Sahin, M., & Yorek, N. (2009). Teaching science to visually impaired students: A small-scale qualitative study. *US-China Education Review*, 6(4), 19–26.
- Joe Tekli J., Youssef Bou Issa Y., Chbeir R. (2018). Evaluating touch-screen vibration modality for blind users to access simple shapes and graphics. *International Journal of Human-Computer Studies* 110, 115-133.
- Tsonos, D., Kaccori, H., Kouroupetroglou, G. (2009). A design-for-all approach towards multimodal accessibility of mathematics, in: P.L. Emiliani, et al. (Eds.), *Assistive Technology from Adapted Equipment to Inclusive Environments*, in: *Assistive Technology Research Series*, vol. 25, IOS Press, Amsterdam, pp. 393–397.
- Wiazowski J. (2009). *Audible Books with Acoustic Illustrations*, in Edyburn, Dave (ed.). *Research and Practice. Journal of Special Education Technology*. 24. 60-66.
- Wiazowski, J. (2010). (In)accessible digital textbooks. *Closing the Gap Journal*. August/September. 29(3).
- Wiazowski, J. (2015). Proces efektywnego doboru technologii wspierających edukację osób niewidomych i słabowidzących, in K. Czerwińska, M. Paplińska,

- M. Walkiewicz–Krutak (eds), *Tyflopedagogika wobec współczesnej przestrzeni edukacyjno-rehabilitacyjnej*, Warszawa 2015, p. 156–178.
- Wiazowski, J. (2016). Using the WATI AT Assessment Process: Vision – Part I: Online training module. In Ohio Center for Autism and Low Incidence (OCALI), *Assistive Technology Internet Modules*, www.atinternetmodules.org. Columbus, OH: OCALI.
- Wiazowski J. (2017). *STEM po polsku – technologiczne możliwości kształcenia osób z niepełnosprawnością wzroku w zakresie przedmiotów ścisłych*. SGGW: Warszawa.
- Widgor D. (2011). *Brave NUI World: Designing Natural User Interfaces for Touch and Gesture*. Morgan Kaufman.
- Wongkhaa, W., Naruedomkulb, K., Cercone, N. (2012). i-Math: Automatic math reader for Thai blind and visually impaired students. *Computers and Mathematics with Applications* 64 p. 2128–2140.

DOTYKIEM, WZROKIEM LUB SŁUCHEM – WSPÓŁCZESNE CYFROWE ROZWIĄZANIA I WYZWANIA W DOSTĘPIE DO TREŚCI MATEMATYCZNYCH DLA UCZNIÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ WZROKU

Streszczenie: Matematyka, która ponownie stała się obowiązkowym przedmiotem podczas egzaminu dojrzałości, jest zdawana między innymi przez uczniów z niepełnosprawnością wzroku. Naczelna Izba Kontroli w opracowaniu z 2012 roku stwierdziła, że 45 proc. polskich szkół nie posiada odpowiednich pomocy edukacyjnych dla uczniów z niepełnosprawnościami. Stąd należało się przyjrzeć, czy dostępne są jakiekolwiek opcje pomocy dydaktycznych, z których mogą skorzystać nauczyciele i uczniowie. Co więcej, aby istniejące informatyczne pomoce dydaktyczne były skuteczne muszą one odpowiadać najefektywniejszej technice pracy ucznia. Dostępne rozwiązania zwykle składają się z różnych metod dostępu – od wzrokowej, słuchowej, po dotykową i wibrująco-dotykową. Autor przedstawia też zalety i wady tradycyjnych oraz informatycznych pomocy dydaktycznych oraz opinie nauczycieli odnośnie dostępnych rozwiązań do nauki matematyki.

Słowa kluczowe: matematyka, niepełnosprawność wzroku, przedmioty ścisłe, zapis cyfrowy, dostępność.

Jarosław Wiazowski – doktor nauk społecznych, tyflopedagog, anglista, specjalista do spraw technologii wspomagających. Swoją warsztat pracy doskonalił studiując i pracując z dziećmi i młodzieżą z dysfunkcją wzroku w Polsce, Norwegii, Stanach Zjednoczonych i Republice Południowej Afryki. Prowadził szkolenia i warsztaty dla nauczycieli z zakresu urządzeń i oprogramowania asystującego oraz szereg szkoleń z zakresu pracy z uczniami z dysfunkcją wzroku. W RPA pracował jako doradca metodyczny przy tworzeniu edukacji włączającej w tamtejszym systemie oświaty. Współautor wydania piątego i szóstego

podręcznika *Assessing Students' Needs for Assistive Technology (ASNAT)*. Autor wielu publikacji poświęconych technologiom asystującym dla osób z dysfunkcją wzroku, sytuacji niewidomych na świecie oraz edukacji włączającej w Afryce. Prowadził liczne wykłady gościnne: Silver Lake College, Manitowoc, USA; University of Wisconsin-Milwaukee, USA; University of Venda, RPA; Northern Illinois University, DeKalb, USA. Uczestnik światowych konferencji, takich jak: ICEVI, WBU, ATIA, czy CSUN. Uczestnik krajowych i międzynarodowych projektów badawczo-rozwojowych, m. in. projektu EuroMath. Obecnie prowadzi firmę konsultingowo-szkoleniową Include, której celem jest szerzenie wiedzy i umiejętności z zakresu doboru i stosowania technologii wspomagających i technologii informacyjno-komunikacyjnych. Jest wykładowcą na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, a także metodykiem w Niepublicznej Szkole Podstawowej Inspiracja w Warszawie. Adres do korespondencji: Wydział Nauk Pedagogicznych UKSW, ul. Wóycickiego 1/3, 01-938 Warszawa. Adres e-mailowy: jarwiaz@gmail.com.

MARLENA KILIAN
Faculty of Educational Sciences
Cardinal Stefan Wyszyński University
Warsaw (Poland)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7285-9784>

Forum Pedagogiczne
2018/2

Wpłynęło: 24.01.2018
Zatwierdzono do druku: 26.09.2018
DOI: 10.21697/fp.2018.2.17

INDIVIDUAL AND SOCIAL CONSEQUENCES OF OLD AGE STEREOTYPES*

Abstract: In the era of aging societies the consequences of old age stereotypes seem to be underestimated. The aim of the article is to present the influence of old age stereotypes on aging individuals and the society as a whole, based on the available empirical data. The article begins with a definition of a stereotype and then it analyses individual and social consequences of old age stereotypes. The analysis of the cited empirical data about the consequences of these stereotypes leads to a belief that positive changes in ageing stereotypes can result in improved physical, psychological and social functioning of elderly people and a realistic identification of their potential may lead to a better utilization of their impact in the society.

Keywords: aging, old age, stereotypes, age-related stereotypes, ageism.

Introduction

Even though the current scientific accomplishments show that old age can be successful i.e. healthy, productive and satisfactory; stereotyping, prejudice and discrimination of the elderly seem to be escalating in strength and popularity. Today, when people live longer and elderly population is on the rise on national and international level, the phenomenon of ageism seems to be still underestimated, especially in regard to its consequences on individual and social level.

Ageism affects attitude and behaviour towards the elderly as well as their own self-esteem and their competence. The consequences of ageism are especially harmful to an individual, but also to the elderly as a group and society as a whole.

* Artykuł jest rozszerzoną wersją tekstu napisanego w języku polskim pt. *Starość nie radość. Skutki stereotypizacji starszego wieku*, który został opublikowany w: A. Fidelus (red.), *Od stereotypu do wykluczenia*, Wydawnictwo Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2014, s. 143-161.

Stereotypes present in society about old age can affect functional abilities, behaviour and health of older people. Ageism can lower these people's self-esteem and their expectations about life standards as well as received medical services. As an age group these people do not voice their real needs loudly enough and form interest groups that would strive towards their realization. Not being able to make use of the full potential of their older citizens is detrimental to an ageist society. (Kilian 2004)

The aim of the article is to present the influence of old age stereotypes on aging individuals and the society as a whole, based on the available empirical data. The article begins with a definition of a stereotype, further analyses individual and social consequences of old age stereotypes.

Stereotyping Old Age

The analysis of stereotyping consequences for the elderly, including ageism, requires several definitions. A stereotype is a simplified and abbreviated form of thinking that allows every member of a given group to be attributed with identical features in the process of mechanical categorisation. Assigning a person to a given category allows automatic transfer of this group's common characteristics onto him through generalization. These collectively voiced cognitive patterns are based on general beliefs and do not take individual differences into account. Stereotypes are used for automatic acquisition of a wide range of information about a given person based on his one trait – category affiliation. Assigning people to social categories that are linked to stereotypes is carried out through the process of stigmatization i.e. social demarcation of a group or stigmatized people or so called labelling. Stigmatization underlines an exaggerated trait of a given person based solely on its affiliation to a given social group excluding other groups. Being stigmatized, a person develops expectations to observe behavioural norms consistent with an assigned stigma.

Prejudice based on stereotypes allows the assessment of a given person even before we meet them. It can result in a discriminatory behaviour i.e. to negative and unjustified actions aimed against that person based only on its affiliation to a group that is discriminated against. To simplify, stereotypes are cognitive and prejudice is affective, while discrimination is has a behavioural component.

Negative stereotypes about the elderly are also based on generalisation and simplification, contributing to the false image of this group. Older people are perceived as representatives of a certain group, not as individuals, which is why they are attributed with negative traits. On the negative side, the most popular traits attributed to the elderly include: awkwardness, rigidity, being old fashioned, sickness, disability, loss of sexual functions, uselessness, isolation, loneliness, sadness. (Palmore 1999) According to a stereotypical image, the elderly are characterised by deteriorated physical and mental abilities and are incapable of living independent, productive and satisfactory lives, being a burden for their family as well for the entire society. Despite bringing out positive feelings, they are

associated with a low competence level (Fiske et al. 2002). Stereotypical thinking makes people more inclined to attribute memory loss in the elderly to their incompetence, while in younger people to the lack of attention or tiredness (Erber et al. 1996). Consequently, memory problems in young people are explained by their absent-mindedness, while in case of old age they are automatically linked to chronological age.

Although as a general rule stereotypes are not characterised by a negative tone, they usually evoke negative connotations in relation to elderly people. The term "older person" has a negative semantic load – healthy and active people are not labelled as old. In social awareness there is also a positive image of old age; however, it is not as popular as the negative one. Erdman Palmore (Palmore 1999), an author of classical works on the subject of ageism, has named eight positive stereotypes about elderly people that are present in Western civilization: kindness, wisdom, dependability, affluence, political power, freedom, eternal youth, happiness. In this perspective, non-standard traits or achievements of older people are, however, presented as unusual and due to its peculiarity attract increased public attention. It can be assumed that the positive image of the elderly consist to great extent of political correctness, which demands to avoid the word 'old', however in everyday life people of the third age are the most often referred to as retirees or pensioners.

Individual consequences of aging stereotypes

Negative stereotypes about old age are acquired since early childhood; however, due to a young age they are characterised by the lack of direct reference and are directed outwards. Over time, with the course of reaching an age objectively or subjectively considered as old, the gradual identification of stereotypical judgement on getting old with views about oneself takes place, which is known as the process of "contamination". (Levy 2003) The following relation was found in this process: the more negative ageing stereotypes are the stronger resistance to identify oneself with elderly people is, sometimes assuming the form of denial (Levy et al. 2002).

The above hypothesis, according to which ageing stereotypes are transferred into self-image formed during old age (contamination hypothesis), is confirmed by studies conducted by Becca Levy (Levy 1996). In his experiment, aged people playing a computer game were exposed to positive and negative views on ageing. Stereotypical messages were displayed fast enough to avoid the use of consciousness, which is why the participants did not know the actual goal of the study. Seniors exposed to negative messages e.g. "awkwardness" or "Alzheimer" performed worse in memory tasks compared to those who received positive messages such as "wisdom" or "wise man". Based on the obtained results, it can be concluded that subconsciously activated ageing stereotypes affect self-image indirectly affecting mental functioning of an elderly person.

As part of another study Becca Levy and Ellen Langer (Levy 1994) decided to establish the influence of cultural differences in regard to ageing stereotypes on memory functioning in old age. Three different groups have been culturally examined: Chinese and hearing-impaired Americans, in which the stereotypes on the elderly were not as widespread as in hearing Americans, who formed a separate group. In each of the three examined group, young adults and aged people constituted half of the participants. The obtained results were surprising and are now regarded as part of the canon of empirical scientific achievements on the subject of mental functioning in the elderly. It was shown that aged Chinese and hearing-impaired people obtained better scores in memory tests than non-hearing-impaired Americans (among young adults the results were equal), which suggests that memory loss in the elderly might be influenced by social processes. If memory loss was solely biological – there should be no differences between the examined groups. It is therefore possible that existing aging stereotypes are becoming a self-fulfilling prophecy.

Although there are numerous publications mentioning memory loss with age, the inevitability of these mental functioning changes, which can be significantly influenced by negative stereotypical expectations regarding the process of ageing, is increasingly questioned. Currently, science leaves no doubt that positive expectations regarding old age are linked to better mental functioning and negative ones to deteriorated mental efficiency. According to Ellen Ryan (Ryan 1992), people expecting age-related memory deterioration are more likely to develop memory loss as well as to use adaptive strategies less frequently, avoid challenges and not seek for medical help in case of pathological memory problems. Adapted stereotypes can have a long lasting effect on a person's self-esteem (Major et al. 1998).

People adapt to shared stereotypes not only on a psychological, social and behavioural level, but also in the dimension of physical functioning. This thesis has been confirmed by studies that aimed at determining the influence of stereotypes on the marching speed of aged people. After 30 minute exposure to positive stereotypes, the elderly improved the marching speed and gait patterns. In people exposed to negative stereotypes, there were no measurable changes found. (Hausdorff 1999) The influence of views about ageing on being physically active was also examined. Sandra O'Brien Cousins (O'Brien Cousins 2000) found that older women avoided physical activity because of shared negative stereotypes about the physical condition of the elderly. Despite being aware of beneficial effects of exercise on health, shared stereotypes emphasising dangers related to physical activity were used as an excuse to abstain from it. The existence of correlation between views about old age and physical activity was also shown by Catherine Sarkisian et al. (Sarkisian et al. 2005) – seniors who spent more time exercising were more likely to express greater expectations about old age compared to aged people who do not exercise.

The relation between ageing stereotypes and biological functioning of an older person in regard to hearing abilities were also examined by Levy et al (Levy et al.

2006). The participants aged 70-96 who shared more negative stereotypes in relation to appearance showed deteriorated hearing three years after the first examination. This indicates psychosocial aetiology of biological changes, which the hearing loss is. The belief that old age translates into poor health can cause real health problems in the future. Therefore, stereotyping is a key social health determinant. This relationship can be explained by increased commitment in preventive health measures in people characterised by more positive self-perception (Levy et al. 2002). Negative stereotypes can, in fact, shorten one's life, which has been mentioned in a widely cited longitudinal studies by Levy et al. (Levy et al. 2002) conducted over the period of 23 years. It was shown that people perceiving old age more positively lived 7.5 years longer than people who had more negative views on this subject, regardless of factors such as sex, race, socioeconomic status, loneliness, subjective health condition or functional abilities. Life expectancy was affected by the will to live, which was stronger in people who expressed more positive attitude towards old age. This result seems to be surprising when compared to the influence of studies on physical factors (cholesterol levels) or behavioural (e.g. physical exercises) that prolonged the live by up to four years (Levy 2003).

The above mentioned series of studies were focused on establishing the stereotyping consequences taking place outside consciousness. The results of the indirect activation of stereotypes has been laid out in stereotype threat theory by Claude Steele et al. (Steele 1997). It describes anxiety that escalates upon the activation of negative self-stereotypes resulting in decreased task efficiency (Steele 1997). This threat and the resulting deteriorated task efficiency may be caused by the fear to confirm negative stereotypes assigned to a group, to which a given person belongs. The threat of being evaluated from the perspective of negative stereotypes can result in increased pressure during an action that can negatively affect its accomplishment, which confirms stereotype that that person was trying to avoid. In a pioneering study on the influence of self-stereotype activation on behaviour conducted by Claude Steele and Joshua Aronson (Steele et al. 1995), it was shown that the activation of Afro-American stereotypes led to deteriorated academic results obtained by African Americans at universities. A similar decrease in task performance under the conditions of being threatened by a stereotype was found in woman examined mathematically. Exposed to a stereotype, according to which men score higher in this subject, women performed worse than men, while women who were not exposed to that stereotype were dealing equally well. (Spencer et al. 1999)

The stereotype threat theory gives an explanation to the situation where an elderly person deals worse with a task after the activation of aging stereotypes or a threat associated with their ageing. In one of studies (Desrichard et al. 2005), it was shown that mere awareness of the fact that one's memory is being tested decreases the efficiency of performing in memory tasks. It shows that the context of the study correlates with obtained results. The influence of the threat is not universal – this

effect is stronger in people who have a good opinion on their memory (Hess at al. 2003), are at the age that is perceived as the beginning of old age (Hess at al. 2006), who reported subjective feeling of being threatened (Chasteen at al. 2005).

The issue of assessing the influence of stereotypes on self-perception was raised in two opposing theories: labelling theory and resilience theory. According to the oldest of the mentioned theories – labelling theory (Scheff 1966) – negative aging stereotypes create a negative image of the elderly encouraging younger people to stigmatizing behaviours towards them. The internalization of negative aging beliefs results in the elderly attributing other people's negative behaviour to internal determinants rather than external factors. The elderly may start to behave in accordance with adopted stereotypes, which may result in psychological damage as well as negative self-perception and even mental disorders. Although the longitudinal research has shown that internalised negative ageing stereotypes can lead to a decrease in self-esteem (Coleman at al. 1993), it should be noted that this influence may depend on subjective self-perception as an old or middle-aged person (Ward 1977).

In counterpoint to the theories mentioned above that seek to demonstrate negative influence of stereotypes on the functioning of the elderly, some concepts, indicating the existence of protective mechanisms against experienced discrimination, have been developed. Resilience theory is one of the most widely discussed ones. It claims that in the situation when negative stereotypes can threaten the positive self-perception of the elderly, protective mechanisms are activated to counteract the passive acceptance of negative information. Elderly people may reject a negative stereotype as inept for the general population of the elderly or themselves i.e. due to finding the source of the message unreliable or the exclusion of oneself from the category of aged people. They can also perform social comparison in a top-down way, finding an imaginary group of elderly people in a worse situation and apply the negative information to this subgroup (e.g. older residents of nursing homes). (Heidrich 1993) In this case, negative ageing stereotypes are a reference point highlighting their virtues against stigmatized seniors, which helps to improve their self-esteem as those who are the exception to the rule (Heckhausen 1997). Other studies have confirmed higher self-esteem and life satisfaction among the elderly, who viewed others as inferior (Essex at al. 1989). Selective choice of less fortunate social referents is aimed at improving one's own position. Addressing negative stereotypical information to peers rather than to oneself improves positive self-perception but deteriorates the general perception of one's peers (Heckhausen at al. 1997). Downward social comparison is an important mechanism of the psychological adaptation of the elderly. The resilience theory is based on a strong empirical foundation showing that older people do not assign negative stereotypes to themselves and do not perceive themselves less positively than younger people.

Discounting theory describes protective mechanisms against group discrimination in a different manner (Crocker at al.1989); according to his theory

discrimination results in the creation of group identification amongst the oldest members of society that attenuates the effect of perceived discrimination. Ageing prejudice against the elderly in an individual dimension is perceived in group categories, which protects them against facing personal factors responsible for being rejected. An individual is passed over in the evaluation of causes for discriminatory behaviour, which protects their psychological well-being. The experience of group discrimination can mitigate the effect of individual rejection, as people do not feel lonely in their difficult situation.

The consequences of discrimination based on age, wellbeing and group identification is also explained by the rejection-identification model, developed on the foundations of social identity theory) (Tajfel at al. 1986). In this perspective, the perception of one's group as discriminated against causes psychological damage, which is dealt by strengthening of identification with a group of low status, which they belong to, which in return mitigates negative consequences of experienced discrimination (Bat-Chava 1994). The strengthening of identification with an excluded group has a positive impact on their physical wellbeing. This relation was found in African Americans (Redersdorff at al. 2004), women (Branscombe at al. 1999), foreign students (Schmitt at al. 2003) and also in the elderly (Garstka at al. 2004). For young adults, however, the perception of age discrimination is not connected to either psychological well-being or group identification, which can be explained by their temporary participation in a group of low status, while in case of old age it is permanent. The identification with a group is determined by the stability of this relationship. It is not possible for the elderly to leave their group of low status, which strengthens identification with that group and as a result mitigates negative results of perceived discrimination. Therefore, the discussed model of rejection and identification admits that there is a negative influence of experienced discrimination on psychological condition and positive influence of strengthened identification with a group discriminated against (Garstka at al. 2004).

The cited empirical literature suggests that ageing stereotypes have a negative influence on the functioning of elderly people when activated outside a person's consciousness as well as when it has to be faced consciously. The fact that the internalization of ageing stereotypes has an undoubtedly negative impact on the functioning of seniors is a baseline for the development of theories indicating the existence of protective mechanisms against assimilation of negative stereotypes, although there is some divergence in conceptual and empirical dimensions. In rejection-identification model and in the perspective of discounting against experienced discrimination emphasis has been placed on group identification. In rejection-identification model the perception of discrimination stimulates the identification with a minority group, while discounting perspective shows different interpersonal influence – it is identification with a minority group that can stimulate the perception of discrimination. In rejection-identification model, the defence mechanism consists in strengthening group identification, in resilience

model protection from negative influence of stereotypes requires leaving the group discriminated against. Despite ageism and age-related changes, with which older people have to deal with, most of them retains a positive self-image, which is called “well-being paradox”. This supports theories describing the existence of defence mechanisms against experienced discrimination (Mroczek et al. 1998). After all, the retention of positive self-image and high level of subjective well-being is one of the aspects of successful ageing.

Social consequences of ageing stereotypes

Stereotypes are characterised by opinion-forming abilities and can affect behaviour towards social groups that are categorised and perceived from the perspective of negative beliefs. That seemingly innocent simplifications or exaggerations lead to the formation of the image of old age that is far from the truth, and as a consequence, in case of negative stereotypes, even to ageism (also known as gerontophobia), which is defined as prejudice against older people. Today, many problems of the elderly does not result directly from biological ageing effects, but from social attitudes towards old age. The consequences of ageing stereotypes, including ageism, should be therefore considered not only in an individual dimension, but also in a social one.

Currently, ageism can be found in all aspects of social life. It is expressed in the form of stereotypes verbally, through gestures, behaviour and customs. It is present at homes, in the education system, at work, media, hospitals, nursing homes and government circles. It is shown by children, the youth, adults and aged people themselves. The sources of ageism are believed to be found in prejudice against old age and older people. Originally, ageism was defined by the creator of the term, Robert Butler, as “[...] prejudice by one age group toward other age groups.” (Butler 1969, s. 243). A newer definition defines ageism as “[...] the process of systematic stereotyping and discrimination against people because they are old.” (Butler 1975, s. 22). Erdman Palmore (Palmore 1999) extended the meaning of ageism to: prejudice, discrimination, stereotypes and attitudes. Recently, a new alternative version of the definition has been developed, which consolidates older and newer theories dealing with this phenomenon. According to this complex definition: „[...] negative or positive stereotypes, prejudice and/or discrimination against (or to the advantage of) elderly people on the basis of their chronological age or on the basis of a perception of them as being ‘old’ or ‘elderly’. Ageism can be implicit or explicit and can be expressed on a micro-, meso- or macro-level. The concept includes the classic social psychological components in the form of; 1) cognitive (stereotypes), 2) affective (prejudice), 3) and behavioural components (discrimination), in other words, how we on the basis of the chronological age or age categorization mistakenly; 1) think of, 2) feel for, 3) and act on the aging human being. Furthermore, ageism can operate both consciously (explicitly) and unconsciously (implicitly) and it can manifest itself on three different levels; the

individual (micro-level), in social networks (meso-level) and on institutional and cultural level (macro-level).” (Iversen et al. 2009, s. 15). This definition involves the following key dimensions: mental, affective, behavioural of positive and negative ageism, conscious and unconscious ageism as well as typological division of ageism into micro, meso and macro.

Ageism involves negative attitudes towards elderly people, which are degrading and dehumanising them. Being an example of stereotypical thinking, ageism avoids to take into account traits of an individual instead categorising the elderly as a group. Ageism is compared to sexism and racism due to common aetiology – they are derived from stereotyping, prejudice and discrimination of minority groups. Although the term covers all the age groups, it is the most often used in relation to the discrimination of aged people. The fact that ageism is expressed by people, who with the passage of time are approaching the same age category that they discriminate against is its distinctive feature. In this sense, everyone can become the target of age discrimination at some point. (Palmore 2001)

Ageism is derived from deep-rooted beliefs formed by social, cultural, political and economic factors. The cult of youth in western culture rejects old age and its manifestations imposing its caricaturized form defined by stereotypes. This is why the old age has become a period of life that is undesirable and therefore is avoided and delayed. The cult of youth and ageism are becoming the driving force for development in many fields of economy, science and medicine. A whole new industry sector, which capitalize on sales of products delaying or masking ageing effects as well as medicine, which normally is supposed to help the sick, deal with fighting the signs of ageing. In the latter area ageing, stereotypes expressed by specialists and seniors themselves led to the acceptance of pathological changes experienced during late years of life as natural and being inherent to this period of life, which do not require treatment. Older people are less likely to be referred to specialist consultation or examination due to advanced age and the quality of received medical services is lower. As a result, older people are the most medically neglected group. (Derejczyk 2000) The recognition of pathological changes due to ageing as equal to natural changes leads to negligence in prevention, diagnosis, treatment and rehabilitation, which are regarded as useless. (Kilian 2007)

Modern medicine shows interest in extending human life and to a lesser extent in prolonging medical fitness, which can ensure its higher quality. As a consequence, old age is strongly associated with sickness and awkwardness. Furthermore, the possibility of medical intervention is less probable in case of chronic diseases typical of older age and closely related to disabilities with medical efforts focused on acute conditions typical of young adulthood. The reason behind that is the fact that difficult to treat chronic diseases are not inevitable part of ageing process, and “healthy ageing” and “successful ageing” are not only oxymoron. (Kilian 2009) Despite the advanced stage of demographic process of the ageing of Polish society

and contrary to economic circumstances, medical and rehabilitation services are still to a large extent focused on the needs of younger patients rather than older.

Similarly, ageing stereotypes and ageism lead to a deterioration in rehabilitation standards for the elderly. The fact that there is no system for adjusting techniques and methods for characteristics and abilities of aged people results not only from not being aware of them, but also from deliberate negligence in the field of rehabilitation. The area of disease and disability prevention and early diagnosis of senile disability as well as early rehabilitation intervention are also neglected. Seniors are inadequately equipped with rehabilitation aids and insufficiently trained. (Kilian 2004) The failure to notice the needs of disabled and aged patients results in neglecting the issue of modification of their environment to meet their expectations not only in a public dimension, but also in specialist care centres such as surgeries and nursing homes. The lack of gerontological staff training accompanied by the ignorance of the needs of older patients is the reason why these needs remain unfulfilled. Infantilization of the contact with the elderly, which manifests through overprotectiveness, frivolous approach, limitation of independence and responsibility.

Demographic and individual ageing education should be based on science, which, however, does not show sufficient interest in gerontological issues despite the demand generated by rapidly progressing ageing. The science focuses predominantly on prejudice against race and sex (racism and sexism), while ageism as a form of ageing prejudice still remains beyond the area of mainstream scientific research, which in itself is a form of ageing discrimination. The lack of gerontological journal articles is explained by e.g. the shortage of research carried out. As a result, scientific literature that shapes beliefs on the subject of old age duplicates stereotypes, e.g. due to failure to distinguish between natural and pathological ageing, loss of mental abilities is perceived in universal categories. There is no scientific subdisciplines on old age. Negative attitudes towards ageing influence professional decisions, e.g. nursing students show negative attitudes towards the elderly (Courtney at al.2000), as well as are reluctant to work with them (Dellasega at al. 1991). As a result in many professions such as a GP, social worker, psychologist, counsellor and others there is not enough qualified specialists who could work with the elderly.

In some areas discriminatory practices assume an institutionalized form e.g. determination of fitness to work based on chronological age, regardless of qualifications, professional experience and work efficiently. As an invention of industrialised society, retirement allows older employees to be removed as part of the fight against unemployment in order to free up space for younger employees perceived as more productive. The discrimination of elderly people is seen from the moment of recruitment (e.g. highlighting young age of applicants), through their career path (promotion, training) to retirement. This ageist limitation of professional prospects of aged employees does not allow for the full utilization of human resources. In individual perspective, discrimination at a workplace results

in decreased productivity, diminished commitment in work and less satisfaction from professional creativity (Orpen 1995).

Stereotypes about elderly workers describe them as less creative, less efficient, more prone to work accidents, unable to master the latest technologies, more difficult to train, sickly and interested in part time jobs. Elderly people are laid off because according to their employers it is more beneficial to hire young people who have lower expectations, are satisfied with lower salaries and can work longer and more efficiently. The studies on the subject, however, contradict this opinion. It was proven that the productivity curve reaches its peak at 40-60 years and then drops, which is why employees in their sixties are more productive than those in their thirties. (Cleveland at al.1996) It was shown that professionally active seniors are more productive, are less likely to change their employer and less often take days off (Segrave 2001). In elderly people who do not suffer from chronic diseases, there is a lower risk of changing work and being absent. They are also less likely to have an accident at work. (Cleveland at al.1996)

Stereotypical perception of old age allows people to accuse elderly people of stealing young people's jobs, while retirement is associated with economic burden on society. The modern principle of usefulness is based on production efficiency – if an older person does not directly support society financially it is perceived as useless. Retirement constitute 1/4 and sometimes as much as 1/3 of entire lifespan, which is why the role of society in relation to seniors and the utilization of their potential should be widely discussed. Undoubtedly, the perception of the elderly in the perspective of stereotypes does not allow their potential to be discovered. The fact that pensioners are younger, healthier and better educated than today compared to past generations of elderly people is highly underappreciated. They have more time available, better skills, and the will to voluntarily work for the benefit of others. It was shown that elderly people attach greater importance to voluntary work than younger people. Voluntary work is not only beneficial to society but also to elderly volunteers, who show greater satisfaction with life, physical and mental well-being, sense of self-realization and usefulness. (Van Willigen 2000)

Negative stereotypes can have a destructive impact on socialization of young with elderly people. According to the dehumanised stereotype of old age young people perceive the elderly as less valuable and avoid their company. Ageism highlighting differences between young and elderly in favour of young allows new generation to stop identifying themselves with elderly people as human beings. The elderly are often perceived in social perspective not as “we” but as “them”, destroys the unity of generations. (Butler 1975) The gerontophobic reflex rejected old age not only with associated diseases, disability or appearance deterioration but also with wisdom and experience inherent to this stage of life. Currently, it is scientific knowledge that decides on economic and social status, which encourages young people to perceive the older generation as those who know more and better. It is not only the scientific knowledge gained by the older generation that is rejected but

also universal wisdom gained in the course of their lives. Young people distance from the experience of the elderly and from what they represent. As a result a gap in intergenerational communication is created. Young and older generations form opposing social groups, although in fact they complement and need each other. The results of age discrimination in this area clearly indicate the need to build a multigenerational society without age discrimination and segregation.

Conclusion

Many years ago, Edward Rosset wrote: "I believe that one can come to terms with poor health in their old age, as well as, however not without difficulty, get used to worse financial situation after retiring, one can even come to terms with the thoughts of inevitable but possibly near death. However, what one cannot come to terms with is social and moral degradation, being alienated from society with the feeling of uselessness and lack of respect from one's community." (Rosset 1974, s. 43) Since when those reflection were written down, the process of the relegation of the elderly to the margin of social life has deepened with its all consequences. The analysis of the cited empirical data on the consequences of ageing stereotypes leads to a belief that positive changes in ageing stereotypes can result in improved physical, psychological and social functioning of elderly people and based on realistic identification of their potential in better utilization of their impact. It is paramount to disclose the truth about the elderly, which is why attempts to excessively emphasize positive stereotypes that would present a caricatured image of old age just like negative ones should be avoided. The disclosure of the real image of old age will allow real, changing in time human needs to be met and to support the human being in his or her lifelong development beneficial for the individual and the society as a whole.

References

- Bat-Chava Y. (1994). *Group identification and self-esteem in deaf adults*. "Personality and Social Psychology Bulletin", 20, 494–502.
- Branscombe N. R., Schmitt M., Harvey R. (1999). *Perceiving pervasive discrimination among African-Americans: Implications for group identification and well-being*. "Journal of Personality and Social Psychology", 77(1), 135–149.
- Butler R.N. (1969). *Age-ism: Another form of bigotry*. "The Gerontologist", 9(4), 243–246.
- Butler R. N. (1975). *Why Survive? Being old in America*. New York: Harper and Row.
- Courtney M., Tong S., Walsh A. (2000). *Older patients in acute care settings: Rural and metropolitan nurses' knowledge, attitudes and practices*. "Australian Journal of Rural Health", 8(1), 94–102.

- Crocker J., Major, B. (1989). *Social stigma and self-esteem: The self-protective properties of stigma*. "Psychological Review", 96(4), 608–630.
- Coleman P., Aubin A., Robinson M., Ivani-Chalian C., Briggs R. (1993). *Predictors of depressive symptoms and low self-esteem in a follow-up study of elderly people over 10 years*. "International Journal of Geriatric Psychiatry", 8(4), 343–349.
- Chasteen A.L., Bhattacharyya S., Horhota M., Tam R., Hasher L. (2005). *How feelings of stereotype threat influence older adults' memory performance*. "Experimental Aging Research", 31(3), 235–260.
- Cleveland J.N., Shore L.M. (1996). *Work and employment*. In: Birren J.E. (ed.). *Encyclopedia of gerontology*, Vol 2, New York: Academic Press.
- Derejczyk J. (2000). *Geriatry a reforma ochrony zdrowia w Polsce*. „Służba Zdrowia”, 61-64, 2954-2957, August 3-14.
- Dellasega C., Curriero F. C. (1991). *The effects of institutional and community experiences on nursing students' intentions toward work with the elderly*. "Journal of Nursing Education", 30(9), 405–410.
- Desrichard O., Kopetz C. (2005). *A threat in the elder: The impact of task instructions, self-efficacy and performance expectations on memory performance in the elderly*. "European Journal of Social Psychology", 35(4), 537–552.
- Essex M., Klein M. (1989). *The importance of self-concept and coping resources in explaining physical health status and depression among older women*. "Journal of Aging and Health", 1(3), 327–348.
- Erber J.T., Prager I.G., Williams M., Caiola M.A. (1996). *Age and forgetfulness: Confidence in ability and attribution for memory failures*. "Psychology and Aging", 11(2), 310–315.
- Fiske S.T., Cuddy A.J.C., Glick P.S., Xu J. (2002). *A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition*. "Journal of Personality and Social Psychology", 82(6), 878–902.
- Garstka T.A., Schmitt M.T., Branscombe N.R., Hummert M.L. (2004). *How young and older adult differ in their responses to perceived discrimination*. "Psychology and Aging", 19, 326–335.
- Hausdorff J.M., Levy B.R., Wei J.Y. (1999). *The power of ageism on physical function of older persons: Reversibility of age-related gait changes*. "Journal of the American Geriatrics Society", 47(11), 136–139.
- Hess T.M., Auman C., Colcombe S.J., Rahhal T.A. (2003). *The impact of stereotype threat on age differences in memory performance*. "Journal of Gerontology: Psychological Sciences", 58(1), 3–11.
- Hess T.M., Hinson J.T. (2006). *Age-related variation in the influences of aging stereotypes on memory in adulthood*. "Psychology and Aging", 21(3), 621–625.
- Heidrich S., Ryff C.D. (1993). *The role of social comparison processes in the psychological adaptation of the elderly*. "Journal of Gerontology, Psychological Sciences", 48, 127–136.

- Heckhausen J., Brim O.G. (1997). *Perceived problems for self and others: Self-protection by social downgrading throughout adulthood*. "Psychology and Aging", 12(4), 610–619.
- Iversen T.N., Larsen L., Solem P.E. (2009). *A conceptual analysis of Ageism*. "Nordic Psychology", 61(3), 4-22.
- Kilian M. (2007). *Niepełnosprawni w społeczeństwie*. „Polityka Społeczna”, 404–405(11-12), 14-18.
- Kilian M. (2009). *Geragogika specjalna w dobie starzenia się społeczeństw*. In: Dycht M., Marszałek L. (eds.). *Dylematy (nie)pełnosprawności – rozważania na marginesie studiów kulturowo-społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Kilian M. (2004). *Źródła ageizmu i jego przejawy we współczesnym świecie*. „Gerontologia Polska”, 12(3), 125–128.
- Levy B.R. (2003). *Mind matters: cognitive and physical effects of aging self-stereotypes*. "Journal of Gerontology: Psychological Sciences", 58(4), 203–211.
- Levy B.R., Banaji M.R. (2002). *Implicit ageism*. In: Nelson T. (ed.). *Ageism: Stereotyping and prejudice against older persons*. Cambridge: MIT.
- Levy B. (1996). *Improving memory in old age through implicit self-stereotyping*. "Journal of Personality and Social Psychology", 71(6), 1092-1107.
- Levy B., Langer E. (1994). *Ageing free from negative stereotypes: Successful memory in China and among the American deaf*. "Journal of Personality and Social Psychology", 66(6), 989-997.
- Levy B., Slade M.D., Gill T.M. (2006). *Hearing decline predicted by elders' stereotypes*. "Journal of Gerontology: Psychological Sciences", 61(2), 82–87.
- Levy B.R., Slade M.D., Kasl S.V. (2002). *Longitudinal benefit of positive self-perceptions of aging on functional health*. "Journal of Gerontology: Psychological Sciences", 57(5), 1-9.
- Levy B.R., Slade M.D., May J., Caracciolo E. (2006). *Physical recovery after acute myocardial infarction: Positive age self-stereotypes as a resource*. "International Journal of Aging and Human Development", 62(4), 285–301.
- Levy B.R., Slade M.D., Kunkel S.R., Kasl S.V. (2002). *Attitudes and social cognition*. "Journal of Personality and Social Psychology", 83(2), 261–270.
- Major B., Spencer S., Schmader T., Wolfe C., Crocker J. (1998). *Coping with negative stereotypes about intellectual performance: The role of psychological disengagement*. "Personality and Social Psychology Bulletin", 24(1), 34–50.
- Mroczek D.K., Kolarz C.M. (1998). *The effect of age on positive and negative affect: A developmental perspective on happiness*. "Journal of Personality and Social Psychology", 75(5), 1333–1349.
- O'Brien Cousins S. (2000). *"My heart couldn't take it": Older women's beliefs about exercise benefits and risks*. "Journal of Gerontology: Psychological Sciences", 55(5), 283–294.

- Orpen C. (1995). *The effects of perceived age discrimination on employee job satisfaction, organisational commitment, and job involvement*. "Psychology: A Quarterly Journal of Human Behaviour", 32(3-4), 55-56.
- Palmore E.B. (1999). *Ageism: Negative and Positive*. New York: Springer Publishing Company.
- Palmore E. (2001). *The ageism survey: First findings*. "The Gerontologist", 41(5), 572-575.
- Ryan E.B. (1992). *Beliefs about memory across the life span*. "Journal of Gerontology: Psychological Sciences", 47, 41-47.
- Redersdorff S., Martinot D., Branscombe N. (2004). *The impact of thinking about group-based disadvantages or advantages on women's well-being: An experimental test of the rejection-identification model*. "Current Psychology of Cognition", 22(2), 203-222.
- Rosset E. (1974). *Starzenie się społeczeństw – problem demograficzny XX wieku*. In: *Problemy ludzi starych w Polsce*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Sarkisian C.A., Prochaska T.R., Wong M.D., Hirsh S.H., Mangione C.M. (2005). *The relationship between expectations for aging and physical activity among older adults*. "Journal of General Internal Medicine", 20(10), 911-915.
- Steele C.M. (1997). *A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance*. "American Psychologist", 52(6), 613-629.
- Steele C.M., Aronson J. (1995). *Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans*. "Journal of Personality and Social Psychology", 69(5), 797-811.
- Spencer S., Steele C.M., Quinn D. (1999). *Stereotype threat and women's math performance*. "Journal of Experimental Social Psychology", 35(1), 4-28.
- Scheff T. (1966). *Being Mentally Ill*. Chicago: Aldine.
- Schmitt M.T., Spears R., Branscombe N.R. (2003). *Constructing a minority group identity out of shared rejection: The case of international students*. "European Journal of Social Psychology", 33(1), 1-12.
- Segrave K. (2001). *Age discrimination by employers*. Jefferson: Mc-Farland & Company.
- Tajfel H., Turner J.T. (1986). *The social identity theory of intergroup behaviour*. In: Worchel S., Austin W. (eds.). *Psychology of intergroup relations*. Chicago: Nelson-Hall.
- Ward R.A. (1977). *The impact of subjective age and stigma on older persons*. "Journal of Gerontology", 32(2), 227-232.
- Van Willigen M. (2000). *Differential trends among elderly persons and implications for the future*. "The Journals of Gerontology", 55(5), 308.

INDYWIDUALNE I SPOŁECZNE KONSEKWENCJE STEREOTYPÓW DOTYCZĄCYCH STAROŚCI

Streszczenie: W dobie starzenia się społeczeństw konsekwencje stereotypów na temat starszego wieku wydają się niedoceniane. Celem artykułu jest zaprezentowanie wpływu wiekowych stereotypów na starzejące się jednostki i całe społeczeństwo, w oparciu o dostępne dane empiryczne. W części wprowadzającej zdefiniowano pojęcie stereotypu, następnie omówiono indywidualne i społeczne konsekwencje stereotypów na temat starszego wieku. Analiza przytoczonych danych empirycznych na temat skutków stereotypizacji wieku senioralnego rodzi przekonanie, że pozytywne zmiany w zakresie stereotypowych sądów na temat starszego wieku mogą prowadzić do poprawy funkcjonowania fizycznego, psychicznego i społecznego osób w starszym wieku, z drugiej strony, bazując na realnym rozpoznaniu ich możliwości, lepszemu wykorzystaniu przez społeczeństwo ich potencjału.

Słowa kluczowe: starzenie się, starość, stereotypy, stereotypy na temat starszego wieku, ageizm.

Marlena Kilian – doktor, pedagog specjalny, aktualnie pracuje na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie na stanowisku adiunkta. W zakresie naukowo-dydaktycznym zajmuje się problematyką starzenia się i starości w kontekście edukacji oraz niepełnosprawności i rehabilitacji tej grupy wiekowej pacjentów. Obszary dydaktyczno-badawcze: gerontologia społeczna, geragogika i geragogika specjalna, tyflopädagogika. Adres do korespondencji: Wydział Nauk Pedagogicznych UKSW, ul. Wóycickiego 1/3, 01-938 Warszawa. Adres e-mailowy: m.kilian@uksw.edu.pl.

LIDIA KURCIŃSKA

Wydział Nauk Pedagogicznych

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej

Warszawa

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9531-9633>

Forum Pedagogiczne
2018/2

Wpłynęło: 03.04.2018

Zatwierdzono do druku: 26.09.2018

DOI: 10.21697/fp.2018.2.18

HETEROTOPIA PRZEDSZKOLA, O „NIE-MIEJSCU W MIEJSCU”

Streszczenie: Są miejsca, które tworzą własne rytuały, a okoliczności nadają im funkcje. Przedszkole wydaje się być takim miejscem – „inna przestrzeń”. Celem moich rozważań, podczas których ulokowałam rozumienie specyficznej przestrzeni przedszkola jako „nie-miejsca w miejscu”, uczyniłam sześć zasad definiujących heterotopię Foucaulta. Analizując każdą z nich odnoszę się do przedszkola jako instytucji, która poza realizacją swoich podstawowych celów, skoncentrowanych na opiece i wspomaganium rozwoju dziecka, staje się unikalnym mikroświatem dla każdego wychowanka.

Słowa kluczowe: heterotopia, Michel Foucault, przedszkole.

Wstęp

Michel Foucault w wygłoszonym przez siebie wykładzie „Of other space” sugeruje, że istnieją pewne przestrzenie, które są poza wszelkimi miejscami, nawet jeżeli możliwe jest wskazanie ich rzeczywistej lokalizacji (Foucault 1984). Te „inne przestrzenie”, jak wyjaśnia Foucault, stanowią część społeczeństwa, zarezerwowane są dla konkretnych osób, w nich zasady i obrzędy mogą różnić się od tych w miejscach publicznych.

Etymologiczne źródło pochodzenia pojęcia heterotopii pozwala na uzyskanie większej jasności znaczeniowej. Greckie *topos* bowiem to „miejsce, okolica”; *heteros* tłumaczy się jako „inny, różny”. Heterotopia zatem to miejsce inne, różne, różnorodne. Aby zrozumieć heterotopię, należy jej wyjaśnienie uzupełnić, zestawiając ją z utopią, która rozumiana jest jako nie-miejsce, miejsce nieistniejące fizycznie, gdyż z greckiego *ou-topos* znaczy „utopia”. To właśnie utopia powoduje, że heterotopia może istnieć, umożliwia jej istnienie i bytowanie; wyznacza jej ontologię (Mendel 2017). Za Marią Mendel możemy przytoczyć słowa M. Foucaulta: „są, prawdopodobnie w każdej kulturze, w każdej cywilizacji, miejsca (*lieux*)

rzeczywiste – miejsca, które wyznaczane są wraz z tworzeniem się społeczeństwa, które są czymś w rodzaju kontr-miejsc (*contre-emplacements*), rodzajem efektywnie odgrywanej utopii, w której wszystkie inne rzeczywiste miejsca (*emplacements*), jakie można znaleźć w ramach kultury, są jednocześnie reprezentowane, kontestowane i odwracane” (Mendel 2017, s. 139, za: Foucault 2005, s. 118–120). M. Foucault opisuje heterotopię w doświadczeniu lustra – spoglądając w nim na siebie, jesteśmy jednocześnie tu i tam. Mentalna i fizyczna przestrzeń spotykają się w tym spojrzeniu (Mendel 2009). W artykule Heleny Ostrowickiej czytamy, że M. Mendel w swojej pracy traktuje heterotopię jako „miejsce rzeczywiste” – konstrukcję przestrzeni w sieci relacji i krzyżujących się ludzkich „spojrzeń”. Stąd też heterotopologia proponowana przez M. Foucaulta jest opisem społecznych relacji (Ostrowicka 2010).

Każda kultura tworzy własne heterotopie. Celem tego artykułu jest przybliżenie jednej z nich – przedszkola, którą spostrzegam jako „inną przestrzeń”, „nie-miejsce” w miejscu. Chciałabym się zastanowić, w jaki sposób przedszkole może się odnosić do heterotopii Foucaulta.

Foucault przedstawia sześć zasad definiujących „inne przestrzenie”:

1. Są zarezerwowane dla osób w kryzysie lub dewiacji;
2. Ich historia ma wpływ na ich funkcję;
3. Powstają z zestawionych ze sobą przestrzeni;
4. Są powiązane z „kawałkami” czasu;
5. Są to systemy zamknięte;
6. Mają związek z szerszym społeczeństwem (Blair 2009).

Pierwsza zasada

Foucault sugeruje, że nie ma prawdopodobnie ani jednej kultury na świecie, która nie stanowi heterotopii. To jest stała każdej ludzkiej grupy (Foucault 1984). Foucault mówi, że nie ma uniwersalnej postaci heterotopii, możemy jednak podzielić je na dwie główne kategorie: heterotopie kryzysowe i heterotopie odchylenia. Heterotopie kryzysowe „zarezerwowane są dla osób, które w odniesieniu do społeczeństwa i środowiska ludzkiego, w którym żyją, znajdują się w stanie kryzysu: nastolatki, kobiety miesiączkujące, kobiety w ciąży, osoby starsze itp.”. Heterotopie odchylenia natomiast to miejsca, gdzie znajdują się „osoby, których zachowanie jest niezgodne z wymaganą średnią lub normą” (Foucault 1984, s. 4–5).

Przedszkole wydaje się spełniać pierwszą zasadę Foucaulta, stanowiącą o heterotopii. Dziecko postawione pierwszy raz w sytuacji, która może być postrzegana jako stan zagrożenia naruszającego symbiotyczną więź z matką, sytuacji mogącej wywołać stany emocjonalne objawiające się tzw. lękiem separacyjnym, spowodowanym obawami przed długotrwałą rozłąką, jest w stanie kryzysu. „Przejście z rodziny do przedszkola stanowi istotną zmianę w życiu dziecka, które nieraz może stać się poważnym kryzysem” (Pomykało 1994, s. 636). Dziecko pozostawione samo w przedszkolu się obawia, jak pisze Beata Krzywdą w swoim artykule

Przedszkole – geneza i rodzaje lęków dziecięcych, że rodzice zapomną o nim. „Takim doznaniem towarzyszy przykry niepokój i przekonanie o tym, że na zawsze pozostanę w przedszkolu. Jest to tzw. lęk przed porzuceniem, który częściej występuje u dzieci z objawami zaburzonego funkcjonowania. Przyczyną wzmagającą poczucie tego lęku może być obawa, że mama mnie już nie kocha, bo kazała mi tu być, spóźnia się, żeby mnie stąd zabrać, a może w ogóle o mnie zapomniała” (Krzywda 2004, s. 3).

Dziecko w momencie przyjścia do przedszkola przechodzi od życia w rodzinie do funkcjonowania w grupie rówieśników, wśród których jego pozycja jest zupełnie inna. Ogromne znaczenie w tej kryzysowej sytuacji mają właśnie relacje z rówieśnikami. Lęk przed odrzuceniem przez grupę powoduje niemniej negatywne emocje i wyzwała niechęć do miejsca – przedszkola. Jeśli dziecko jest odrzucone, niezapraszone przez rówieśników do wspólnej zabawy, zaczyna izolować się od grupy, aby nie narazić się na osobistą porażkę. Tak przykre doświadczenia mogą prowadzić do różnego rodzaju lęków i poczucia osamotnienia. Pierwsze dni pobytu w przedszkolu wiążą się z całkowitą zmianą sytuacji życiowej dziecka, i jak pisze B. Krzywda, „Stymuluje ona sytuacje lękotwórcze, wywołujące różne reakcje, takie jak: pobudzenie ruchowe, zachowania destrukcyjne, chaotyczne i nieadekwatne do sytuacji. W niektórych przypadkach są to także: zaburzenia nerwicowe (moczenie nocne, bóle brzucha i inne zaburzenia somatyczne), zachowania infantylne (znamienne dla wcześniejszej fazy rozwojowej), spadek odporności immunologicznej (częste infekcje i inne choroby) (Krzywda 2004, s. 5). Przedszkole jest więc także heterotopią dewiacji w znaczeniu Foucaulta. Wywód Magdaleny Archackiej na temat heterotopii szkoły łączy się w tym miejscu z analizowanym tematem i odnosi się w równym stopniu do przedszkola: „Zapleczem szkoły jest cały sztab specjalistów przygotowanych do określenia normy, zapobiegania dewiacji i patologii, obejmujący swym zasięgiem nie tylko szkołę, ale i rodzinę, a więc wykraczający daleko poza samą zlokalizowaną przestrzeń szkoły-instytucji. W dyskurs szkoły, placówki zamykającej osoby pozostające w stanie dewiacji i kryzysu w stosunku do społeczeństwa, zostaje włączony dyskurs wiedzy na temat populacji: jakie są potrzeby wieku dziecięcego? czym jest gotowość szkolna?” (Archacka 2016, s. 158).

Druga zasada

Drugą zasadą charakteryzującą heterotopię jest stała gotowość na redefinicję sposobu funkcjonowania lub wręcz formułowanie całkowicie odmiennej roli od tej, którą instytucja pełniła dotąd wobec społeczeństwa (Archacka 2016). Jarosław Barański (2016) pisze, że to społeczeństwo powołuje albo likwiduje heterotopię. „Stara się, dodajmy, niektóre podtrzymać, przede wszystkim ze względu na ów utopijny nośnik, który nadal pozostaje momentem świadomości kulturowej, a to oznacza, że heterotopie zaspokajają istotne potrzeby w społeczeństwie. [...] Jeśli te miejsca nie spełniają oczekiwań społecznych, podlegają żmudnej procedurze

reform – wchodzą w stan permanentnego reformowania. Im więcej reformatorskich zapędów, tym więcej oczekiwań lokujemy w tych miejscach. Szkolnictwo wydaje się być przodujące w tym aspekcie” (Barański 2016, s. 31).

W Polsce większą uwagę na problematykę wychowania przedszkolnego zwrócono w okresie renesansu. Jan Amos Komeński dostrzegł potrzebę zorganizowania placówki wychowawczej dla dzieci w wieku przedszkolnym, w której dzieci w zespółach przygotowywałyby się do nauki. Przez lata dokonywały się przemiany w funkcji edukacji przedszkolnej, od historycznie najważniejszej – funkcji opiekuńczej, poprzez dominujące w późniejszych latach funkcje: dydaktyczną i wychowawczą, aż po współcześnie najważniejszą z nich, czyli wspomaganie rozwoju dziecka (Szymczyk 2012). Obecnie nadrzędnym „celem wychowania przedszkolnego jest wsparcie całościowego rozwoju dziecka. Wsparcie to realizowane jest przez proces opieki, wychowania i nauczania – uczenia się, co umożliwia dziecku odkrywanie własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenie doświadczeń na drodze prowadzącej do prawdy, dobra i piękna” (Dz.U. z 2017 roku, poz. 356). W koncepcji pedagogicznej Reggio Emilia dzieci stają się współorganizatorami codziennego życia w przedszkolu, to jest ich miejsce, które mogą urządzać i kształtować, wspierani przez nauczycieli i rodziców. Pedagogika Reggio podlega ciągłym przeobrażeniom w zależności od dostrzeganych potrzeb. W podejściu tym bowiem dobro dziecka jest zarówno punktem wyjścia, jak i celem wszelkich działań. „U podstaw koncepcji wczesnej edukacji u Reggio Emilia leży oparta na założeniach społecznego konstrukcjonizmu wizja dziecka: dziecka pełnego potencjału, którego źródłem jest dziecięca umiejętność dziwienia się; dziecka silnego i kompetentnego” (Bonar, Maj 2015, s. 45).

Współcześnie nastąpiła także reorientacja celów, jak podaje Tadeusz Lewowicki, „przez całe lata kształcenie orientowane było na wiadomości, umiejętności i wartości jako zasadniczy składnik postaw. Obecnie postawy coraz częściej wysuwane są na plan pierwszy, następnie są umiejętności, a na końcu dopiero – wiadomości” (Szymczyk 2012, s. 30, cyt. za: Lewowicki 1997, s. 29).

Wraz ze zmieniającym się społeczeństwem modyfikacji ulegają także relacje między przedszkolem a rodzicami dziecka, które do niego uczęszcza. Obecne relacje rodzic–przedszkole charakteryzują takie określenia, jak: partnerstwo, współdziałanie, współodpowiedzialność, idea otwartych drzwi, aktywna obecność rodziców, rodzic w roli asystenta, wolontariat rodzicielski, czynny udział rodziny, pełnienie funkcji pomocniczych (Szymczyk 2012). Rodzic nie jest już tylko biernym obserwatorem życia swojego przedszkolaka, ale w pełni zaangażowanym organizatorem.

Obserwując historyczne zmiany funkcji przedszkola, dostrzegamy także ewaluację dotyczącą znaczenia nauczyciela. Pojęcie „nauczyciel” zmieniało się na przestrzeni wieków. Gdy w latach 70. XX wieku do przedszkoli wprowadzono dydaktykę, zmianie uległa nawet nazwa stanowiska, z wychowawczynie przedszkola na nauczyciela przedszkolnego (Szymczyk 2012). Zawsze jednak podstawową funkcją nauczyciela było uspołecznienie dzieci i przekazanie im dziedzictwa kulturowego, tak aby jak najlepiej przygotować je do funkcjonowania w społeczeństwie

(Kwiatkowska 2008). Współcześnie dorosły nie jest już twórcą dziecka, ale jego przewodnikiem, partnerem w odkrywaniu otaczającej rzeczywistości oraz poznawaniu samego siebie (Nowak 167).

W tej skróconej historii wychowania przedszkolnego możemy zaobserwować, że wraz z ewoluującym społeczeństwem, jego priorytetowymi wartościami i potrzebami, zmianie ulegała także nadrzędna rola, jaką „przedszkole” stawiało sobie za cel.

Trzecia zasada

Michel Foucault omawiając trzecią zasadę heterotopii, twierdzi, że „jest zdolna zestawić w jednym prawdziwym miejscu kilka miejsc, kilka stron, które same w sobie są niekompatybilne” (Foucault 1984, s. 6). Foucault podaje tu przykład ogrodu, który podzielony jest na różne obszary, a rośliny znajdujące się w nim pochodzą z całego świata i bez interwencji człowieka tworzącego to miejsce nie miałyby prawa razem rosnąć.

Współczesne przedszkole także jest niezwykle różnorodne pod względem kulturowym i rasowym. Wynika to z wielokierunkowej migracji ludności, mieszania się nacji oraz samoistnego przenikania się kultur.

„Właściwie kulturowo zorganizowana grupa przedszkolna to miejsce, gdzie respektowana jest indywidualność, niwelowane są różnice, a skutki wcześniejszych doświadczeń dzieci są respektowane. To miejsce, w którym każde dziecko czuje się bezpiecznie, komfortowo, jest doceniane i chce się uczyć. Jednak każde dziecko z innej kultury wzbogaca społeczność przedszkolną. Wnosi nowy język, idee, umiejętności, wartości i przekonania. Im więcej dzieci poznają różnic między sobą i podobieństw, tym łatwiej będzie im się zrozumieć i razem funkcjonować” (Klim-Klimaszewska, Jagiełło 2013, s. 199).

Dzieci pochodzą z bardzo różnych środowisk, a ich myśli, sposoby komunikowania się, wartości i tradycje mogą znacznie się różnić. Można mówić nawet o kulturze rodzinnej (Klim-Klimaszewska, Jagiełło 2013). Młody człowiek „samorzutnie naśladuje między innymi zwyczaje panujące w domu i w otoczeniu domowym, w którym przebywa niezależnie od tego, czy są one dobre, czy złe. Rodzinę określa się jako miniaturę społeczeństwa, w którym dziecko od najmłodszych lat uczy się przystosowania społecznego, przyswaja sobie i utrwała wzory zachowania osób mu najbliższych w danym momencie” (Pindera i in. 2006, s. 123). Przedszkole tworzy więc przestrzeń, która w jednym miejscu zestawia ze sobą różne wzorce postępowania, zwyczaje, wierzenia i praktyki.

Przedszkole to miejsce osobliwe także pod tym względem, że na każdym kroku następuje dystrybucja znaczeń, gestów, postaw. Zawiera w sobie przestrzeń różnorodnych działań: salę do nauki i plac zabaw, szatnię i gabinet pani dyrektor, toalety i stołówkę. Łączy miejsca właściwie niedające się połączyć.

Czwarta zasada

Kolejną zasadą heterotopii jest to, że powinna być ona połączona z konkretnym odcinkiem czasu. Foucault mówi, że heterotopia połączona jest z „plastrami czasu” (Foucault 1984). „Wychowanie przedszkolne obejmuje dzieci od początku roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 3 lata, do końca roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 7 lat. W szczególnie uzasadnionych przypadkach wychowaniem przedszkolnym może także zostać objęte dziecko, które ukończyło 2,5 roku” (Dz.U. z 2015 roku, poz. 2156 ze zm.). Ten konkretny „kawałek” czasu ma znaczący wpływ na rolę, jaką pełni ta instytucja.

Rodzina jest zaś grupą społeczną, która najwcześniej oddziałuje na dziecko i stymuluje jego rozwój we wszystkich sferach. W domu rodzinnym dziecko zdobywa pierwsze doświadczenia związane z otaczającym go światem, poznaje normy i wzory zachowań, uczy się reakcji emocjonalnych w różnych sytuacjach, także trudnych i stwarzających poczucie zagrożenia (Krzywda 2004). W przedszkolu dziecko wkracza w inny niż znany mu dotąd świat. To nie tylko miejsce pełne nowych osób i przedmiotów, lecz także instytucja, w której spotyka się z systemem wymagań, oczekiwań, odpowiedzialności i samodzielności. Przedszkole staje się miejscem przemiany dla dziecka – kształtowania się osobowości oraz nabywania przez nie różnorodnych doświadczeń i umiejętności. „Dzieci nie chodzą do przedszkola wyłącznie po to, żeby spędzać tam czas; ucząc się i bawiąc, zostają w określony sposób upodmiotowione: stają się dobrymi przedszkolakami i dziećmi. Dowiadują się, że pewne sposoby zachowania, umiejętności i zdolności są cenione, warte zdobycia i po prostu dobre, podczas gdy inne zasługują tylko na wykorzenienie” (Gawlicz 2008, s. 38, cyt. za: Foucault 1998, s. 180).

Piąta zasada

Piąta zasada heterotopii Foucaulta mówi, że: heterotopie zawsze zakładają system otwierania i zamykania, który zarówno je izoluje, jak i sprawia, że są przepuszczalne. Nie jest to więc miejsce swobodnie dostępne, jak w przypadku miejsc publicznych (Foucault 1984). Każdy może wejść do tej przestrzeni, ale w rzeczywistości jest to tylko złudzenie. Tak więc rodzice odprowadzający dzieci do przedszkola, uczestniczący w przedstawieniach, mogą sądzić, że wkraczają w „inną przestrzeń”, ponieważ przekraczają próg instytucji, lecz jest to jedynie ich złudne wrażenie. Wejście do przedszkola jest otwarte, lecz nie dla wszystkich. Każda jednostka musi spełnić pewne kryteria, aby móc być w tym miejscu. Zrytualizowana przestrzeń tworzy własne zwyczaje, przejścia związane z rozpoczęciem i zakończeniem kolejnych etapów bycia uczestnikiem, przynależnością do określonej grupy wiekowej. Rytuał inicjacyjny, przybierający formę pasowania na przedszkolaka, symbolizuje rozpoczęcie nowego etapu: „opuszczenie rodziny”, a w zamian zyskanie statusu „ucznia”. Przedszkole ma także własny system „otwierania i zamykania” w ciągu

roku, który różni się od standardowego roku kalendarzowego, do którego odnosi się szersze społeczeństwo. Codziennosc całej rodziny dziecka zostaje włączona w rytualną rzeczywistość heterotopii przedszkola – przestrzeni określonej lokalizacją miejsca, a jednak otwierającej swe granice daleko poza miejsce (Archacka 2016, s. 161).

Szósta zasada

„Wszystkiego, co naprawdę powinienem wiedzieć, nauczyłem się w przedszkolu – o tym jak żyć, co robić, jak postępować, współżyć z innymi, patrzeć, odczuwać, myśleć, marzyć i wyobrażać sobie lepszy świat...” (Fulghum 1988).

Ostatnia cecha heterotopii polega na tym, że pełnią one funkcje w stosunku do całej pozostałej przestrzeni (Foucault 1984). Przedszkole to miejsce, gdzie dziecko rozwija umiejętności i nabywa ważne kompetencje, które wykorzysta w późniejszym życiu, to miejsce, które przygotowuje „idealnego” członka danej społeczności, stwarzając warunki umożliwiające mu potencjalny sukces w dalszym życiu. To, jaki „fundament” otrzyma dziecko w przedszkolu, decyduje często o tym, jaką przyszłość będzie na nim budować. „Pierwsze lata życia dziecka decydują o jego rozwoju i dalszych losach. Wtedy właśnie kształtują się możliwości intelektualne i rozwija się większość wrodzonych predyspozycji, w tym także zdolność uczenia się. Dlatego działania edukacyjne oraz szczególnie istotne na tym etapie oddziaływania wychowawcze, stymulowanie rozwoju intelektualnego i społecznego dziecka, przynoszą najlepsze rezultaty właśnie w okresie przedszkolnym. Jest to też najlepszy czas na zapobieganie ewentualnym trudnościom w nauce – niwelowanie dysharmonii rozwojowych, terapię zaburzeń, wyrównywanie zaniechań środowiskowych. Postawy i umiejętności, które małe dzieci wynoszą z przedszkola, procentują w szkole lepszymi wynikami w nauce, a w dorosłym życiu lepszym funkcjonowaniem społecznym i zawodowym” (*Podstawa programowa z komentarzami*, s. 14).

Przedszkole sprawuje funkcję wychowawczą, kształcącą i opiekuńczą. Wspomaga dziecko we wszystkich rodzajach aktywności: społecznej, językowej, poznawczej, artystycznej, ruchowej i zdrowotnej. W przedszkolu znacznie częściej niż w domu rodzinnym dziecko ma okazję doświadczyć, że ludzie są różni, mówią różne rzeczy i różnie się zachowują. Sytuacje, w których istnieje rozbieżność między tym, co wie dziecko, a co wiedzą na dany temat inni, godzenia się z odmiennością poglądów i uzgadniania różnych punktów widzenia, są niezastąpionym motorem rozwoju – zarówno poznawczego, jak i społecznego czy emocjonalnego. Zdaniem Stanisława Niecińskiego, „rozwój społeczny rozumiany jest jako wynik przewycięzania sprzeczności, która leży między jednostką, a całością społeczną, gdyż człowiek jest całością i jednocześnie częścią większych całości. Jako całość jest aktywnym, wewnątrznie wolnym i twórczym podmiotem, charakteryzuje go pewien stopień odrębności. Jako część spełnia określone wymogi istniejące w danej zbiorowości

podlegając działaniom czynników zewnętrznych” (Pindera i in. 2006, s. 122, cyt. za: Łobocki 1979, s. 32).

Słowo końcowe

Można powiedzieć, że przedstawione podejście mieści się w paradygmacie interpretacji, iż każdy może znaleźć własną odpowiedź na pytanie: czy przedszkole jest „inną przestrzenią” Foucaulta. Miejsca i nie-miejsca przeciwstawiają się sobie jak słowa i pojęcia, które pozwalają je opisać. W konkretnej rzeczywistości dzisiejszego świata miejsca i przestrzenie, miejsca i nie-miejsca mieszają się ze sobą i wzajemnie się przenikają (Kurzynoga, za: Auge 2010).

Miejsce zawsze jest znaczące. Wszystko ma bowiem miejsce.
Gdzieś toczą się wydarzenia, gdzieś układają się sensy,
za których pośrednictwem pojmujemy rzeczywistość,
a w niej siebie, z mniej lub bardziej klarownym,
lecz zawsze obecnym poczuciem związku z miejscem.

(Mendel 2006, s. 21)

Bibliografia

- Archacka M. (2016). *Szkoła. Społeczna rola heterotopii*. W: Gromysz J., Włodarczyk R. (red.). *Utopia a edukacja, tom I o wyobrażeniach świata możliwego*. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Auge M. (2010). *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Barański J. (2016). *Uwagi do heterotopii szkoły i jej utopijnej intencji*. W: Gromysz J., Włodarczyk R. (red.). *Utopia a edukacja tom I o wyobrażeniach świata możliwego*. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Blair E. (2009). *A further education college as a heterotopia*. *Journal Articles; „Reports – Descriptive”*, vol. 14, nr 1, March 2009, s. 93–101.
- Bonar J., Maj A. (2015). *Przedszkola Reggio Emilia we Włoszech miejscem rozkwitu dziecięcego potencjału*. „Problemy wczesnej edukacji”, nr 4 (31), s. 45.
- Copik I. (2013). *Pedagogika miejsca – kultura lokalna a kształtowanie się tożsamości współczesnego człowieka*. „Pedagogika”, t. XXII, Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, s. 179–189.
- Dmochowska H. (2013). *Modyfikacja funkcji przedszkola wobec sytuacji rodzinnej dziecka*. „Wychowanie w Rodzinie”, t. VIII (2/2013), s. 227–238.
- Fulghum R. (1988). *All I Really Need to Know I Learned in Kindergarten*. New York: Villard Books.

- Foucault M. (1984). *Of Other Spaces: Utopias and Heterotopias*. „Architecture/Mouvement/Continuité”, October („Des Espace Autres”, March 1967, translated from the French by Jay Miskowiec).
- Gadzinowska A. (2009). *Spółczesność i rytuał: heterotopia bezdomności, Maria Mendel*. Toruń 2007 [recenzja]. „Kultura i Edukacja”, nr 1, s. 156–161.
- Gawlicz K. (2008). *Konstruowanie nieudacznika: praktyki normalizacji i wykluczenia w przedszkolu*. „Zeszyty Etnologii Wrocławskiej”, nr 1 (10), s. 37–54.
- Klim-klimaszewska A., Jagiełło E. (2013). *Nauczyciel przedszkola w społeczeństwie wielokulturowym*. „Chowanna”, t. 2, s. 193–202.
- Krzywda B. (2004). *Przedszkole – geneza i rodzaje lęków dziecięcych*. „Remedium”, nr 7/8, s. 8–9.
- Kurzynoga M. (2012). *Heterotopia domu dziecka, czyli o miejscu bez miejsca*. „Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja”, nr 4 (60), s. 87–95.
- Kwiatkowska H. (2008) *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Mendel M. (2006). *Pedagogika miejsca i animacja na miejsca wrażliwe*. W: Mendel M. (red.). *Pedagogika miejsca*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Mendel M. (2017). *Utopia jako edukacyjna interwencja. Od dekonstruowania heterotopii w narracjach do multikulturalizmu*. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Nowak J. (2009). *O nauczycielu przedszkola w świetle teorii i praktyki pedagogicznej*. W: Kasaáčová B., Cabanová M. (red.). *Učiteľ v preprimárnej a primárnej edukácii. Teória, výskum, vývoj*. Banská Bystrica, s. 156–176.
- Ostrowicka H. (2010). *Horyzont oczekiwań – z recepcji myśli Michela Foucault w badaniach pedagogicznych*. „Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja: Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej”, nr 3 (51), s. 7–23.
- Pamuła-Behrens M. (2015). *Wszystko zaczyna się w przedszkolu – nauka języka obcego dla dzieci*, dostępny na: <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/6871> (otwarty: 26.03.2108).
- Pindera P., Pindera M., Szames J. (2006). *Zachowania społeczne dzieci w przedszkolu*. „Nauczyciel i Szkoła”, nr 1–2 (30–31), s. 122–133.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. z 2017 roku, poz. 365.
- Szymczyk L. (2012). *Przemiany w teorii i praktyce wychowania przedszkolnego*. „Nauczyciel i Szkoła”, nr 2 (52), s. 27–40.

HETEROTOPIA OF KINDERGARTEN, ABOUT THE “NO-PLACE IN PLACE”

Abstract: There are places which create their own rituals and circumstances give them functions. The kindergarten seems to be such a place – “a different space”. The object of my considerations, in which I applied the understanding of the specific kindergarten space as a “no-place in the place”, are the six principles defining Foucault’s heterotopy. Considering each of them, I refer to preschool as an institution which, apart from implementing its basic goals focused on care and supporting child’s development, becomes a unique microcosm for every pupil.

Keywords: heterotopia, Michel Foucault, kindergarten.

Lidia Kurcińska – magister, absolwentka Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Nauczyciel dyplomowany. Pedagog specjalny, pedagog szkolny w Szkole Podstawowej nr 5 w Piasecznie. Nauczyciel terapii pedagogicznej w ZSRCKU w Piasecznie. Obecne jej zainteresowania naukowe koncentrują się na zagadnieniach związanych z pedagogiką społeczną (pedagogiką miejsca) i tym, w jaki sposób miejsce wpływa na kształtowanie się tożsamości młodego człowieka. Adres e-mailowy: lidia.kurcinska@gmail.com.

DOROTA WRÓBLEWSKA

Wydział Nauk Pedagogicznych

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4608-1323>

Forum Pedagogiczne
2018/2

Wpłynęło: 08.05.2018

Zatwierdzono do druku: 26.09.2018

DOI: 10.21697/fp.2018.2.19

DZIAŁANIA PROFILAKTYCZNE SKIEROWANE DO RODZICÓW JAKO FORMA OCHRONY DZIECI PRZED KRZYWDZENIEM NA PRZYKŁADZIE OFERTY FUNDACJI DAJEMY DZIECIOM SIŁĘ

Streszczenie: Nie sposób przecenić wartości profilaktyki i jej efektywności w dowolnym aspekcie życia każdego człowieka. Celem niniejszego artykułu – o charakterze teoretyczno-empirycznym – jest zaprezentowanie znaczenia działań profilaktycznych skierowanych do rodziców, jako formy ochrony dzieci przed krzywdzeniem. Artykuł zawiera definicję profilaktyki, krótki zarys trendów we współczesnych działaniach prewencyjnych, opis roli rodziców w trudnym procesie wychowania i ochrony dzieci, jak również zobrazowanie poziomu wiedzy rodziców na temat profilaktyki krzywdzenia dzieci, ich oczekiwań odnośnie działań specjalistycznych, przełożenia zdobytych umiejętności na pozytywne zmiany w obrębie rodziny oraz najczęstszych przyczyn korzystania z profesjonalnej pomocy. Możliwość rozmowy, wymiany poglądów, zdobycia profesjonalnej wiedzy, wsparcia i pomocy pomaga dość szybko opanować sytuacje kryzysowe i przywrócić równowagę psychiczną rodzica, tak niezbędną w prawidłowych relacjach z dzieckiem. Zaprezentowany materiał ukazuje bezpośredni pozytywny wpływ uczestniczenia w działaniach prewencyjnych na sytuację rodzin z małymi dziećmi. Przedstawia wyniki badań empirycznych, przeprowadzonych wśród rodziców korzystających z oferty Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę.

Słowa kluczowe: profilaktyka, dziecko, rodzicielstwo, krzywdzenie, programy profilaktyczne, wiedza, badania.

Współczesne działania profilaktyczne w literaturze przedmiotu

Profilaktyka (prewencja, zapobieganie) to wszelkie działania podejmowane w celu zapobiegania pojawieniu się niepożądanych zachowań, stanów lub zjawisk w rozwoju i życiu ludzi. Nadrzędnym zadaniem tych działań jest przeciwdziałanie zagrożeniom, których wystąpienie i/lub nasilenie się jest w przyszłości prawdopodobne, służą one również utrzymaniu stanu dotychczasowego (Deptuła 2005). Koszty ponoszone na działania w obszarze polityki prewencyjnej są zdecydowanie

mniej niż od ewentualnych kosztów związanych z redukcją powstałych szkód, co również przemawia na korzyść profilaktyki. Na przestrzeni kilku ostatnich dekad profilaktyka stała się znaczącą sferą działalności praktycznej, mimo iż na niektóre jej efekty trzeba czasami długo czekać. Dzięki budowaniu strategii opartych na dotychczasowych doświadczeniach, wiedzy o efektywności stosowanych metod i form można w znaczący sposób wpływać na ograniczanie rozmiarów niechcianych bądź nieakceptowanych sytuacji i problemów. Nadrzędnym celem skutecznej profilaktyki jest podjęcie wszelkich możliwych działań uprzedzających, które powinny prowadzić do zmian w obszarach wiedzy, postawy i zachowania jednostki. Tak prowadzona profilaktyka uznawana jest za najwłaściwszy sposób hamowania rozwoju i minimalizowania zjawisk, które są uznawane za nieakceptowane społecznie.

W dzisiejszych czasach działania prewencyjne widoczne są w wielu obszarach naszego życia; właściwie opracowane opierają się na zaplanowanych, skoordynowanych i długoterminowych współdziałaniach wielu osób, instytucji i organizacji (i taka interdyscyplinarność gwarantuje najkorzystniejsze efekty). Mają one na celu wspieranie człowieka (Pilch, Leparczyk 1995) w radzeniu sobie z wszelkimi trudnościami zakłócającymi prawidłowe funkcjonowanie, wspomagają ograniczanie i likwidowanie czynników zaburzających stabilność zdrowia psychicznego, fizycznego i duchowego (Deptuła 2009). Współczesna profilaktyka i jej strategie w widoczny sposób przyczyniają się do poszerzenia świadomości poszczególnych osób i całego społeczeństwa. Działania w jej obrębie zorientowane są na dialog, konstruktywne czynności oraz wspieranie człowieka w radzeniu sobie z różnego rodzaju problemami i zagrożeniami, rozwijają zdolność korzystania z własnych potencjałów, jak również z pomocy z zewnątrz, kształtują umiejętności interpersonalne, samodyscypliny i samokontroli, które są bardzo potrzebne do właściwego funkcjonowania we współczesnym świecie.

Profilaktyka społeczna i czynności ukierunkowane na wspieranie rodzin skupiają się przede wszystkim na działaniach, które mają na celu promowanie pozytywnych interakcji rodzic–dziecko (Pecyna 1998), podnoszenie poziomu kompetencji rodzicielskich i wiedzy rodziców o dziecku, jego rozwoju i potrzebach, poszukiwanie i rozwijanie korzystnych więzi w bliższym i dalszym otoczeniu rodziny (Walc 2008). Diagnozowanie kompetencji wychowawczych i opiekuńczych pomaga w określeniu obszarów wiedzy i umiejętności, w których rodzice potrzebują wsparcia, aby prawidłowo opiekować się dziećmi i je chronić. Prewencja powinna w pełni wykorzystywać potencjał i możliwości rodziców, jak również starać się włączyć całe społeczeństwo w działania chroniące dzieci i młodzież (Izdebska 2000).

Kształtowanie rodzicielskich umiejętności profilaktycznych skoncentrowane jest na dostarczaniu wiedzy odnośnie radzenia sobie z emocjami i stresem oraz umiejętności kontrolowania zachowania, ma również na celu poprawę relacji między rodzicem i dzieckiem (a w szczególności wzmacnianie istniejących między nimi więzi i prawidłowej komunikacji).

Od kilku lat zauważyć można powolne, ale konsekwentne pozytywne zmiany w relacjach wewnątrzrodzinnych (Michalska 2006), w nastawieniu rodziców do dzieci, w ich podejściu do kontaktu z nimi i chęci stwarzania im jak najkorzystniejszych warunków życia i rozwoju (Ziemska 2001). Są oczywiście – i zawsze będą – rodziny, w których w obliczu poważnych problemów czy kryzysów dorośli nie potrafią kontrolować swojej agresji w stosunku do dzieci. Jednak proces zmian w traktowaniu dzieci i myśleniu o nich – z przedmiotowego na podmiotowy – dokonuje się w polskim społeczeństwie od wielu już lat (Łaciak 2013). Dzięki edukacji i profilaktyce proces ten konsekwentnie przyczynia się do ochrony dzieci, jak również do eliminacji patologicznych zjawisk życia społecznego (Bębas 2014), np. do krzywdzenia dzieci.

Znaczenie roli rodziców w działaniach prewencyjnych zogniskowanych na dzieciach

Rodzina to podstawowe, naturalne i niezastąpione środowisko egzystencji dziecka, przygotowujące je do życia w społeczeństwie. To pierwsze i najważniejsze miejsce, w którym wzrastamy, uczymy się życia, zdobywamy wiedzę o sobie, innych ludziach i całym świecie. To tutaj uczymy się wszystkich niezbędnych rzeczy potrzebnych do przetrwania.

Rodzice ponoszą ogromną odpowiedzialność za prawidłowy i bezpieczny rozwój dziecka oraz zaspokajanie i właściwe odpowiadanie na jego potrzeby emocjonalne (Gajewska 2009) i materialne. To oni są pierwszymi nauczycielami i najważniejszymi autorytetami dla dziecka, a wynika to z naturalnie łączących ich więzi (Kozłowska 2000). Zapewnienie ochrony i poczucia bezpieczeństwa dziecku, przy jednoczesnym respektowaniu jego autonomii i podmiotowości, troska o jego edukację i przyszłość (bez równoległej realizacji własnych ambicji), zharmonizowanie emocjonalnych elementów wychowania i opieki, to wyzwania, przed którymi rodzic staje każdego dnia. To właśnie na najbliższych dziecku osobach spoczywa obowiązek zaspokajania jego potrzeb (Dąbrowski 2006), nauczania go czynności niezbędnych do codziennego prawidłowego funkcjonowania, umiejętności podejmowania decyzji, radzenia sobie z problemami i przeciwnościami, i przygotowanie do dorosłego życia. Podstawowa rola w działaniach profilaktycznych skoncentrowanych na dziecku przynależna jest rodzicom, którzy powinni dołożyć wszelkich starań, aby zapewnić dziecku bezpieczne dzieciństwo (Płopa 2011) dzięki wykorzystaniu dostępnych im możliwości, takich jak: zapewnienie więzi emocjonalnej, zaspokajanie potrzeb emocjonalnych, ustalanie i wprowadzanie zasad, norm i preferowanych wartości, uczenie dyscypliny, współpracy z innymi, życzliwości i empatii, pomoc w realizowaniu zainteresowań, jak również okazywanie wsparcia i zrozumienia (Całusińska 2012). Wzrastanie w atmosferze akceptacji, miłości i poczucia bezpieczeństwa pomaga chronić dzieci przed wieloma problemami, zagrożeniami czy wypadkami.

Próbując nadążyć za tempem współczesnego świata, ludzie starają się sprostać wyzwaniom i realizować się w wielu rolach społecznych jednocześnie: pracownika, partnera, rodzica czy osoby samorealizującej się, co wywołuje nieustanne napięcie i stres (Dudzikowa 2007). Często efektem stresu, zmęczenia, frustracji i niezadowolenia z otaczającej człowieka rzeczywistości staje się przemoc i agresja skierowane przeciwko najmłodszym. Wspieranie rodzin w prawidłowym pełnieniu przez nie funkcji wychowawczych powinno stać się priorytetem dla różnego rodzaju urzędów, placówek i organizacji. Niestety, zdarza się, że rodzice nie są w stanie zapewnić dziecku należytej opieki, chociażby ze względu na trudną sytuację życiową, w której się aktualnie znajdują lub przez brak adekwatnej wiedzy i doświadczenia (Szymanowska 2000). Dlatego też tak ogromne znaczenie mają wszelkie działania profilaktyczne skierowane do rodziców, skupiające się na głównych czynnikach ryzyka krzywdzenia dzieci, którymi są: zaburzenia rozwoju przywiązania pomiędzy rodzicem a dzieckiem, nierealistyczne oczekiwania co do rozwoju dziecka i jego możliwości (Krzyżanowska 2013), niepewność rodziców i brak poczucia kompetencji rodzicielskich, niemożność zapewnienia dobrej jakości opieki nad dzieckiem z powodu charakteru pracy lub samotnego rodzicielstwa, przeciążenia emocjonalne wynikające z braku wsparcia w różnych sytuacjach codziennego życia.

Ważnym aspektem działań prewencyjnych jest wzbogacenie wiedzy rodziców odnośnie zachowań dzieci typowych dla danego wieku, ponieważ pozwala to dostosować wymagania do możliwości dziecka i w adekwatny sposób reagować na jego zachowanie. Ponadto zwiększa szanse na wychwycenie niepokojących sygnałów, które mogą wymagać zwrócenia się po specjalistyczną pomoc.

Największe nasilenie zachowań krzywdzących ma miejsce w stosunku do małego dziecka, dlatego też tak ogromne znaczenia mają programy prewencyjne zogniskowane na rodzinach z małymi dziećmi, których finalnym celem jest zmniejszenie liczby dzieci doświadczających niewłaściwej opieki, jak również zachowań krzywdzących ze strony rodziców i najbliższych dziecku osób. Do takich programów, wchodzących w skład oferty Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę, należą m.in.: „Trening Skutecznego Rodzica wg metody Thomasa Gordona”, „Bez klapsa – jak z miłością i szacunkiem wyznaczać dziecku granice”, „Wsparcie na starcie – jak stymulować rozwój małego dziecka do 1 roku życia”, „Być mamą”, „Być ojcem – być sobą”, „Ojcowskie spotkania – grupa wsparcia i rozwoju dla ojców”, „Rywalizacja w rodzeństwie”, „Rodzina jak drużyna”. W ramach programu Dobry Rodzic – Dobry Start. Profilaktyka Krzywdzenia Małych Dzieci od 2010 roku funkcjonuje projekt „Wolontariusz w Rodzinie”, w ramach którego wolontariusze wspierają rodziców i dzieci w ich domowym środowisku, dzieląc się swoim czasem oraz praktyczną wiedzą w zakresie opieki i wychowania.

Działania prewencyjne zogniskowane na ochronie dzieci mają na celu taki dobór metod i form pracy (Duraj-Nowakowa 2009), aby minimalizować poziom stresu występującego u rodziców, rozwinąć ich wiedzę na temat wychowania i opieki, zweryfikować i poszerzyć skalę umiejętności rodzicielskich, jak również wspierać

zdrowie dziecka, aby dzięki temu zapewnić mu optymalny rozwój fizyczny, psychiczny i emocjonalny.

Możliwość uzyskania profesjonalnej pomocy, wiedzy i wsparcia wzmacnia w rodzicach poczucie wiary we własne możliwości, co bezpośrednio przekłada się na poprawę ich relacji z dzieckiem, jak również relacji wewnątrz całej rodziny. Prowadzi to do wzmacniania czynników chroniących przy jednoczesnej redukcji czynników ryzyka (Szymanowska, Milewska, red., 2000), które mogą mieć źródło „wewnątrzrodzinne” (brak/zanik więzi emocjonalnych, zaburzenia komunikacji, utrata jednego z rodziców, niepełnosprawność dziecka, problemy materialne, uzależnienia, brak wsparcia ze strony najbliższych, obniżenie autorytetu dorosłych), bądź zewnętrzne/środowiskowe (grupa rówieśnicza, industrializacja i migracje, bezrobocie, nadmierne zaangażowanie w pracę, presja wzorców promowanych przez media) (Wysocka 2012).

Omawiana w niniejszym opracowaniu problematyka profilaktyki krzywdzenia dzieci jest niezmiernie ważna i aktualna we współczesnym świecie. Tempo życia, poczucie izolacji i odosobnienia, zanik kontaktów międzyludzkich, brak wsparcia, prawidłowych wzorców, zainteresowania ze strony innych osób, rozwój technologii i uzależnień (Ziemska 2011) to tylko niektóre czynniki ryzyka, które mają bardzo negatywny wpływ na funkcjonowanie rodzin i bezpieczeństwo dzieci.

Organizacja badań

Badania zostały przeprowadzone wśród rodziców biorących udział w zajęciach specjalistycznych na terenie Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę. Zastosowano celowy (nieprobabilistyczny) dobór próby badanej. Dobrana grupa składała się ze 100 osób (48 kobiet i 52 mężczyzn), w przedziale wiekowym od nastolatków, poniżej 20 roku życia do osób powyżej 50 lat. Przeważająca część respondentów (78 proc.) była w tym czasie w formalnym bądź nieformalnym związku. W grupie tej było 85 proc. osób z wyższym wykształceniem. Każdy z respondentów został poproszony o wypełnienie kwestionariusza ankiety, który zawierał 34 pytania zamknięte (opatrzone kafeterią zamkniętą lub półotwartą).

Przedmiotem badań niniejszej pracy była rola prewencji w ochronie dzieci, a celem głównym wykazanie, czy działania profilaktyczne – skierowane do rodziców – pełnią funkcję ochrony dzieci przed różnorodnymi formami zagrożeń. W odniesieniu do problemu głównego zostały sprecyzowane następujące problemy szczegółowe: 1) jaki jest zakres wiedzy rodziców na temat profilaktyki krzywdzenia dzieci związanej z procesem wychowania i opieki?; 2) czy wiedza zdobyta w trakcie specjalistycznych zajęć jest wykorzystywana przez rodziców w praktyce?; 3) jakie są oczekiwania rodziców w związku z działaniami profilaktycznymi prowadzonymi przez Fundację Dajemy Dzieciom Siłę?; 4) jakie są najczęstsze okoliczności/przyczyny uczestniczenia przez rodziców w specjalistycznych zajęciach?; 5) czy

działalność profilaktyczna prowadzona przez Fundację Dajemy Dzieciom Siłę przyczynia się do zwiększania efektywności ochrony i bezpieczeństwa dzieci?

Do powyższych problemów badawczych zostały sprecyzowane adekwatne hipotezy. Do problemu głównego: działania profilaktyczne – skierowane do rodziców – pełnią funkcję ochrony dzieci przed różnorodnymi formami zagrożeń. Do problemów szczegółowych: 1) wiedza rodziców na temat profilaktyki krzywdzenia dzieci, związanej z procesem wychowania i opieki, jest raczej skromna i ukierunkowana na zdrowie i medyczne aspekty codziennej opieki; 2) wiedza, którą rodzice zdobędą w trakcie specjalistycznych zajęć, jest przez nich wykorzystywana w praktyce; 3) rodzice najczęściej oczekują profesjonalnych informacji i praktycznych wskazówek, które będą mogli wykorzystywać w codziennym życiu; 4) w specjalistycznych zajęciach najczęściej uczestniczą rodzice, którzy nie mają możliwości korzystania ze wsparcia i doświadczenia najbliższych osób, jak również rodzice, którzy mają negatywne doświadczenia wyniesione z domu rodzinnego i pragną to zmienić w relacjach ze swoimi dziećmi; 5) działalność profilaktyczna prowadzona przez Fundację Dajemy Dzieciom Siłę w widoczny sposób przyczynia się do zwiększania efektywności ochrony i bezpieczeństwa dzieci.

Wiedza rodziców na temat profilaktyki związanej z procesem wychowania i opieki

Zagadnienie profilaktyki dotyczącej dzieci najczęściej kojarzone jest przez rodziców ze stroną medyczną, a nie z procesem wychowania. Udział w zajęciach specjalistycznych ma na celu uświadomienie rodzicom, jak ogromne znaczenie mają wszelkie działania prewencyjne ukierunkowane na dzieci i całą rodzinę.

Zdaniem 99 respondentów profilaktyka i wszelkie związane z nią działania są potrzebne (tylko jedna osoba zaznaczyła odpowiedź „nie mam zdania”). Właściwy dobór form tych działań to niezmiernie ważny element prewencji. Tabela 1 prezentuje, które z tych form znane są respondentom.

Poziom wiedzy badanych na temat profilaktyki związanej z wychowaniem i opieką jest różnorodny – jako średni określiło go 57 osób, jako wysoki 30, a siedmioro osób stwierdziło, że słaby. Najmniej wskazań dostały opcje „bardzo wysoki”, „bardzo słaby” i „trudno powiedzieć” (odpowiednio troje, dwoje i jedna osoba).

Kolejne zagadnienie dotyczyło źródeł, z których najczęściej korzystają rodzice w celu zdobycia informacji związanych z wychowaniem i opieką.

Tabela 1. Jakże zna Pani/Pan formy działań profilaktycznych?

Formy działań profilaktycznych	Liczba	W proc.
Rozmowy ze specjalistami	73	73
Materiały drukowane	46	46
Audycja telewizyjna	27	27
Audycja radiowa	14	14
Projekty realizowane w placówkach oświatowych (prezentacje, pogadanki itp.)	66	66
Plakaty/ulotki/broszury/reklamy	37	37
Inne	6	6
Ogółem	269	100

Źródło: Badania własne. Procenty nie sumują się do 100, ponieważ respondenci dokonywali kilku niewykluczających się wyborów.

Tabela 2. Jakże są Pani/Pana zdaniem główne źródła informacji związane z wychowaniem i opieką, z których najczęściej korzystają rodzice?

Główne źródła informacji związane z wychowaniem i opieką	Liczba	W proc.
Rodzina	66	66
Znajomi	74	74
Internet	83	83
Audycja telewizyjna	13	13
Audycja radiowa	6	6
Artykuły w prasie	26	26
Książki i poradniki	79	79
Przychodnie i poradnie lekarskie	12	12
Inne	6	6
Ogółem	365	100

Źródło: Badania własne. Procenty nie sumują się do 100, ponieważ respondenci dokonywali kilku niewykluczających się wyborów.

Jak można było przewidzieć, najczęściej wybieraną odpowiedzią był internet. Niestety, wiedza i informacje, które można znaleźć w internecie, najczęściej nie są profesjonalne – często są to wpisy osób, które chętnie dzielą się swoimi przeżyciami (niejednokrotnie bardzo skrajnymi) pod wpływem chwili, zapominając, że każda sytuacja – a szczególnie ta związane z dziećmi – wymaga bardzo indywidualnego podejścia. Często zdarza się, że rozbieżność wyczytanych tam odpowiedzi wprowadza zamęt i niepewność, wywołując dodatkowy i niepotrzebny stres.

Kolejne pytanie miało na celu ustalenie, jakie są – zdaniem rodziców – najczęstsze formy zagrożeń dotykających dzieci.

Tabela 3. Jakie Pani/Pana zdaniem są najczęstsze formy zagrożeń dotykające dzieci?

Najczęstsze formy zagrożeń dotykających dzieci	Liczba	W proc.
Brak dostatecznej opieki ze strony dorosłych	57	57
Brak doświadczenia opiekunów	46	46
Przemoc fizyczna i psychiczna ze strony najbliższych	74	74
Przemoc fizyczna i psychiczna ze strony rówieśników	68	68
Przemoc fizyczna i psychiczna ze strony innych osób	27	27
Zagrożenia związane z rozwojem technologicznym XXI wieku (internet, telefon komórkowy itp.)	70	70
Łatwy dostęp do substancji psychoaktywnych	32	32
Inne	-	-
Ogółem	374	100

Źródło: Badania własne. Procenty nie sumują się do 100, ponieważ respondenci dokonywali kilku niewykluczających się wyborów.

Krzywdzenie dzieci ze strony najbliższych nadal pozostaje obszarem, w którym osoby mające chronić dzieci dopuszczają się krzywdzących w stosunku do nich czynów – niestety, bardzo trudnych do zauważenia, gdyż mających miejsce w zaciszu domowym, do którego osoby spoza grona najbliższych mają bardzo utrudniony dostęp. Traktowanie dzieci podmiotowo jako „własność” oraz karanie ich nadal pozostaje w wielu rodzinach na porządku dziennym, pomimo wprowadzenia ustawy o zakazie bicia dzieci oraz mimo prowadzonych od lat różnorodnych działań w zakresie przeciwdziałania krzywdzeniu dzieci.

Wykorzystywanie w praktyce wiedzy zdobytej w trakcie specjalistycznych zajęć

Wykorzystywanie zdobytej wiedzy i zdolność przełożenia jej na praktyczne działania to niezmiernie ważny etap uczestniczenia przez rodziców w zajęciach prewencyjnych. Umiejętność tę potwierdziło 47 osób badanych. Wariant „raczej tak” wybrało 43 respondentów. Zdecydowanie mniej liczną grupę stanowiły osoby, które zaznaczyły odpowiedź „trudno powiedzieć” – tych respondentów było dziewięciu. Spośród całej grupy badawczej tylko jedna osoba odpowiedziała, że raczej nie zauważa takiej zmiany u siebie.

Znalezienie miejsc, w których można skorzystać z profesjonalnych działań skierowanych *stricte* do rodziców, nie jest łatwe. Respondenci wskazali na różnorodne

źródła zdobycia informacji na temat działań wspierających rodziców w zakresie wychowania dzieci i opieki nad nimi. Kolejny raz na pierwszym miejscu znalazł się internet (71 wskazań), jako główne źródło informacji dla rodziców. Bardzo ważnym sposobem przekazu są również plakaty, broszury oraz ulotki (43 wskazania), które stały się wszechobecnym nośnikiem informacji i nieodłącznym elementem naszego codziennego życia. Częściej informacje pozyskiwane są od znajomych (38 wskazań) niż od rodziny (15 wskazań). Ważnym źródłem są również przychodnie i poradnie lekarskie (33 wskazania).

Niezmiernie ważnym zagadnieniem jest kwestia zauważalnych zmian w relacjach rodziców z dziećmi, będących efektem uczestniczenia w zajęciach specjalistycznych. Zmiany takie zaobserwowało 76 osób, 23 osoby natomiast zaznaczyły odpowiedź „trudno powiedzieć” – z czego można wnioskować, iż prawdopodobnie upłynęło jeszcze zbyt mało czasu, aby rodzic mógł dostrzec satysfakcjonujące go zmiany. Tylko jedna osoba udzieliła negatywnej odpowiedzi.

Korzystne zmiany zauważalne są przez rodziców w różnorodnych obszarach, co obrazuje poniższa tabela.

Tabela 4. W jakich obszarach zauważył(a) Pani/Pan zmiany będące efektem uczestniczenia w zajęciach specjalistycznych?

Obszary zauważalnych zmian	Liczba	W proc.
Zmiana w kontaktach z dzieckiem/dziećmi	68	68
Wzrost poczucia pewności siebie	48	48
Zmiana metod wychowawczych/podejścia do dzieci	59	59
Umiejętność radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych	52	52
Poczucie spokoju psychicznego	40	40
Większa świadomość zagrożeń	16	16
Świadomość panowania nad wydarzeniami dnia codziennego	28	28
Umiejętność przewidywania i zapobiegania	20	20
Zmiana w relacjach z partnerem/partnerką	27	27
Inne	1	1
Ogółem	359	100

Źródło: Badania własne. Procenty nie sumują się do 100, ponieważ respondenci dokonywali kilku niewykluczających się wyborów.

Wiedza zdobyta przez rodziców w trakcie zajęć specjalistycznych jest chętnie wykorzystywana przez nich w praktyce, a zauważalne zmiany w kontaktach dziecka z najbliższymi to najbardziej wymierne i oczekiwane efekty zajęć. Jest to niezmiernie ważne, ponieważ kompetencje, które nabywają rodzice – pod okiem specjalistów – podnoszą poziom ich zdolności wychowawczych, przyczyniają się

do wzmocnienia pozytywnych interakcji w rodzinie, co wpływa bezpośrednio na wzrost możliwości jak najlepszej ochrony dzieci przed zagrożeniami.

Oczekiwania rodziców oraz najczęstsze przyczyny związane z udziałem w specjalistycznych zajęciach

Działania Fundacji od lat ukierunkowane są na wszelkie możliwe formy pomocy i wsparcia w obszarze profilaktyki krzywdzenia dzieci. Adekwatność programów profilaktycznych prowadzonych przez FDDS do aktualnych problemów dotyczących dzieci potwierdziło 98 respondentów, natomiast dwie osoby wybrały opcję „trudno powiedzieć”. Zakres obszarów, w jakich zdaniem rodziców działania FDDS odnoszą największy skutek jest różnorodny – programy i projekty dla rodziców i opiekunów (71 wskazań), uświadamianie społeczeństwu zagrożeń dotyczących dzieci (60 wskazań) i adekwatne kampanie społeczne zwracające uwagę na problemy związane z bezpieczeństwem dzieci (41 wskazań) oraz pomoc doraźna, konferencje, szkolenia i współpraca międzynarodowa (wskazania: kolejno 34, sześć, pięć i dwa).

Oczekiwania badanych związane z udziałem w zajęciach specjalistycznych obrazuje poniższa tabela.

Tabela 5. Czego oczekiwał(a) Pani/Pan, decydując się na skorzystanie z oferty zajęć specjalistycznych dla rodziców prowadzonych przez FDN?

Oczekiwania związane z udziałem w zajęciach specjalistycznych	Liczba	W proc.
Zdobycie wiedzy	57	57
Uzyskanie praktycznych wskazówek	63	63
Wymiana doświadczeń	59	59
Poznanie osób będących w podobnej sytuacji	17	17
Rozmowa i pomoc ze strony specjalistów	51	51
Wartościowe spędzenie wolnego czasu	2	2
Inne	-	-
Ogółem	249	100

Źródło: Badania własne. Procenty nie sumują się do 100, ponieważ respondenci dokonywali kilku niewykluczających się wyborów.

Udział w zajęciach profilaktycznych stanowi bazę do wykorzystania w obszarze wszelkich pozytywnych działań i zmian we własnym życiu, w rodzinie i w relacjach z innymi osobami. Satysfakcja rodziców z uczestniczenia w konkretnych zajęciach jest bardzo istotnym elementem – aż 96 osób potwierdziło, iż zajęcia spełniły ich oczekiwania, a cztery osoby zaznaczyły opcję „trudno powiedzieć”. Możliwość

korzystania z wiedzy, praktyki oraz doświadczenia innych osób wzmacnia świadomość własnych kompetencji, daje poczucie pewności siebie oraz wyczuła rodziców na zagadnienia dotyczące ochrony dzieci.

Osoby podejmujące decyzję o chęci uczestniczenia w różnego rodzaju warsztatach, zajęciach czy też szkoleniach mają sprecyzowane oczekiwania odnośnie tych zajęć, jak również posiadają pewne wyobrażenie o korzyściach, które spodziewają się dzięki nim uzyskać, co obrazuje poniższa tabela.

Tabela 6. Jakie są Pani/Pana zdaniem najważniejsze korzyści z uczestniczenia w zajęciach specjalistycznych dla rodziców?

Korzyści wynikające z uczestniczenia w zajęciach specjalistycznych	Liczba	W proc.
Poszerzenie wiedzy	89	89
Zdobycie praktycznych umiejętności	62	62
Rozmowa ze specjalistami	73	73
Rozmowa z innymi uczestnikami	65	65
Wymiana doświadczeń	77	77
Możliwość uzyskania specjalistycznych materiałów	13	13
Ciekawe spędzenie czasu	3	3
Zdobycie argumentów przydatnych do wykorzystania w praktyce	32	32
Możliwość poznania nowych osób	5	5
Inne	1	1
Ogółem	420	100

Źródło: Badania własne. Procenty nie sumują się do 100, ponieważ respondenci dokonywali kilku niewykluczających się wyborów.

Największe znaczenie dla uczestników zajęć mają ćwiczenia praktyczne (73 wskazania) i wymiana doświadczeń (67 wskazań). Możliwość rozmowy ze specjalistami (63 wskazania) i innymi rodzicami (37 wskazań) pozwala ustabilizować emocje i skupić się na rozwiązywaniu zaistniałych już problemów oraz na stworzeniu bazy najbardziej wartościowych działań na wypadek potencjalnych trudności, jak również zminimalizować prawdopodobieństwo wystąpienia niewłaściwych reakcji mogących przerodzić się w różnorodne formy przemocy. Zdobyciem wiedzy teoretycznej zainteresowane były 24 osoby, a uzyskaniem materiałów specjalistycznych dziewięć osób.

Powody, które skłoniły respondentów do skorzystania z działań profilaktycznych, są bardzo rozmaite. Najczęściej są to zaistniałe już sytuacje problemowe w rodzinie (56 wskazań) i chęć zdobycia nowej wiedzy od specjalistów (44 wskazania).

Wśród innych powodów znalazły się: ciekawość, brak doświadczenia oraz brak wsparcia ze strony najbliższych (odpowiednio 22 wskazania, 21 i 14 wskazań).

Istotnym zagadnieniem związanym z profilaktyką krzywdzenia dzieci, są doświadczenia wyniesione z rodzinnego domu; przeżycia, których tam doświadczamy, przekładają się bezpośrednio na nasze zachowania, przemyślenia, opinie, zainteresowania czy też poglądy odnośnie wychowania dzieci. Nie sposób uniknąć wpływu wcześniejszych doznań na dalsze nasze życie, mimo iż o części z nich chcielibyśmy zapomnieć lub nie powielać ich w stosunku do własnych dzieci. Zdaniem badanych, doświadczenia takie miały/mają wpływ na ich zainteresowanie tematyką działań profilaktycznych związanych z wychowaniem dzieci i opieką nad nimi – potwierdziły to 72 osoby. Odpowiedź „trudno powiedzieć” wybrało 19 osób, natomiast negatywnej odpowiedzi udzieliło dziewięć osób badanych.

Osoby korzystające z oferty FDDS to często ludzie młodzi, nierzadko przyjezdni, którzy z racji dużych odległości bądź nienajlepszych relacji z najbliższymi nie mają możliwości uzyskania z ich strony wsparcia. Uczestnicy dzielą się doświadczeniami, dzięki czemu mogą się przekonać, na co mają w swoim życiu bezpośredni wpływ oraz co – i w jaki sposób – mogą zmieniać, aby unikać negatywnych reakcji i zachowań.

Znaczenie działań prowadzonych w Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę w obszarze ochrony i bezpieczeństwa dzieci

Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę wspiera dzieci i ich rodziny interdyscyplinarnie, głównie poprzez niesienie bezpośredniej pomocy w sytuacjach krzywdzenia oraz poprzez szeroko rozumiane działania profilaktyczne, a przede wszystkim edukację i kampanie społeczne. Działania Fundacji skupiają się przede wszystkim na wspieraniu rodzin z małymi dziećmi – Fundacja przekazuje rodzicom wiedzę, udziela wskazówek, ukazuje źródła pomocy bądź możliwości informacji w jak najwcześniejszym okresie wystąpienia (lub prawdopodobieństwa wystąpienia) problemów, w znaczny sposób zwiększa szanse, aby uniknąć ich konsekwencji bądź zminimalizowania negatywnych skutków zaistniałej sytuacji. Najbardziej wartościowe obszary działalności FDDS, zdaniem rodziców, to przede wszystkim pomoc indywidualnym osobom i rodzinom (81 wskazań), nagłaśnianie problemów krzywdzenia dzieci (66 wskazań) oraz kampanie społeczne (51 wskazań).

Konsekwencją udziału w specjalistycznych zajęciach jest wzrost zainteresowania tematyką ochrony i bezpieczeństwa dzieci, na co wskazało 72 respondentów. Zmiany takiej nie potwierdziło ośmiu ankietowanych, a 20 osób wybrało odpowiedź „trudno powiedzieć”.

Korzystanie z zajęć wzbogaca wiedzę rodziców w obszarze ochrony i bezpieczeństwa dzieci. Taką opinię potwierdziły 74 osoby badane. Opcję „trudno powiedzieć” wybrało 17 respondentów, natomiast dziewięć osób udzieliło odpowiedzi negatywnej na to pytanie.

Udział rodziców w zajęciach specjalistycznych przekłada się bezpośrednio na poszerzanie i uaktualnianie ich wiedzy w zakresie ochrony i bezpieczeństwa dzieci, a co za tym idzie na korzystne zmiany – w razie potrzeby – w ich dotychczasowym funkcjonowaniu w rolach rodzica i partnera.

Podsumowanie

Analiza zebranego materiału badawczego wykazała, że działania profilaktyczne – skierowane do rodziców – mają ogromny wpływ na ochronę dzieci. Rodzice, którzy uczestniczą w specjalistycznych zajęciach, mają możliwość zdobywania i pogłębiania swojej wiedzy w zakresie opieki, wychowania i ochrony dzieci. Uczą się konstruktywnych metod komunikacji, właściwych relacji z dzieckiem opartych na doświadczaniu miłości, zrozumieniu i szacunku dla drugiej strony. Pod kierunkiem profesjonalistów kształtują i modyfikują swoje poglądy na temat wychowania i zachowań nieprzemocowych, otrzymują fachowe informacje na temat poszczególnych etapów rozwoju i potrzeb dziecka. Jednym z celów zajęć jest nauka identyfikowania uczuć i sposobów radzenia sobie z nimi, a przede wszystkim uświadomienie uczestnikom, że wszyscy rodzice doświadczają wielu skrajnych emocji wynikających z sytuacji, w której się aktualnie znaleźli. Niezmiernie ważne jest, aby osoby, które uczą się nowej i trudnej roli rodzica, jak najwcześniej doświadczały zrozumienia, wsparcia i pomocy. Kluczowe znaczenie ma dobranie takich działań prewencyjnych, aby przyniosły one jak najkorzystniejsze efekty, zwiększające szanse na lepsze rodzicielstwo i redukowanie zachowań przemocowych.

Uzyskana profesjonalna wiedza daje szansę na przeniesienie i wykorzystanie w praktyce prawidłowych wzorców w relacjach z najbliższymi oraz stwarza fundament do pozytywnych zmian w sobie i w najbliższej rodzinie. Większość rodziców zwraca uwagę na zauważalną poprawę w relacjach z dzieckiem i innymi członkami rodziny, jak również na zmianę metod wychowawczych i samego podejścia do dziecka. Rodzice oczekują, że na zajęciach uzyskają konkretne informacje oraz praktyczne wskazówki, które będą mogli wykorzystywać w codziennym życiu. Jako najczęstszą przyczynę korzystania z zajęć specjalistycznych respondenci wskazali sytuacje problemowe w rodzinie – jest to obszar, na którym skupione są strategie prewencyjne, mające na celu bezpośrednią poprawę relacji wewnątrz rodzin.

Kluczowym aspektem jest interwencja we wczesnym etapie rozwoju dziecka, ponieważ w tym okresie – do trzeciego roku życia – dziecko jest prawie całkowicie zależne od rodziców i cechuje się szczególną wrażliwością oraz podatnością na wpływ opiekunów. Rodzina z małym dzieckiem znajduje się w tym czasie w swojej „izolacji” od większości grup społecznych, co w znacznym stopniu utrudnia możliwość identyfikacji osób/rodzin z grup ryzyka czy wręcz dopuszczających się różnorodnych form krzywdzenia dzieci.

Profesjonalne oferty wsparcia i pomocy – skierowane do rodzin – powinny na stałe wpisać się w działania profilaktyczne, szczególnie we współczesnym świecie,

jako element pozytywnego kształtowania rzeczywistości społecznej. Umiejętne włączanie poszczególnych instytucji i osób w prewencję ukierunkowaną na rodzinę, a w szczególności na wzmacnianie czynników ją chroniących, pomaga wspierać i ochraniać jej członków przed niepożądanymi działaniami (równocześnie powstrzymując rodziców przed automatycznym powielaniem niewłaściwych wzorców zachowań). Wszelkie działania w zakresie zapobiegania krzywdzeniu dzieci w znaczący sposób przyczyniają się do zapewnienia im spokojnego dzieciństwa oraz prawidłowego i bezpiecznego rozwoju, wolnego od różnorodnych form przemocy.

Bibliografia

- Bębas S., Kowalski P. (red.). (2014). *Bezpieczeństwo w warunkach zmian społecznych, cywilizacyjnych i kulturowych*. Piotrków Trybunalski: Wyższa Szkoła Handlowa im. Króla Stefana Batorego.
- Całusińska M., Malinowski W. (2012). *Trening umiejętności wychowawczych: dla rodziców i specjalistów*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dąbrowski Z. (2006). *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*. T. 1. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Deptuła M. (red.). (2005). *Diagnostyka, profilaktyka, socjoterapia w teorii i praktyce pedagogicznej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Deptuła M. (red.). (2009). *Profilaktyka w grupach ryzyka. Diagnoza, cz. 1*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia.
- Dudzikowa M. (red.). (2007). *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, T. 1. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Duraj-Nowakowa K., Miąsik-Gruca U. (red.). (2009). *Rodzina. Diagnoza, profilaktyka i wsparcie*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Gajewska G. (2000). *Wsparcie dziecka w rozwoju. Konteksty opieki i edukacji*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Izdebska J. (2000). *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku. Niepokoje i nadzieje*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Kozłowska A. (2000). *Znaczenie relacji rodzinnych dla pozytywnego rozwoju dziecka. Diagnoza i terapia*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Krzyżowska T. (2013). *Pułapki wychowania*. Toruń: Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa „Dom Organizatora”.
- Łaciak B. (red.). (2013). *Dzieciństwo we współczesnej Polsce. Charakter przemian*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Michalska A. (red.). (2006). *Obrazy życia rodzinnego z perspektywy interdyscyplinarnej*. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Pecyna M. B. (1998). *Rodzinne uwarunkowania zachowania dziecka – w świetle psychologii klinicznej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- Pilch T., Lepalczyk I. (red.). (1995). *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Plopa M. (2001). *Psychologia rodziny: teoria i badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szymanowska A., Milewska E. (red.). (2000). *Rodzice i dzieci. Psychologiczny obraz sytuacji problemowych*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.
- Walc W., Szluz B., Marczykowska I. (red.). (2008). *Opieka i pomoc społeczna wobec wyzwań współczesności*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Wysocka E. (red.). (2012). *Dzieci i młodzież w niegościnnym świecie: zagrożenia rozwojowe i społeczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Ziemska M. (red.). (2011). *Rodzina współczesna*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.

PREVENTIVE ACTIONS ADDRESSED TO PARENTS AS A FORM OF PROTECTING CHILDREN AGAINST ABUSE ON THE EXAMPLE OF THE ACTIVITIES OF ‘DAJEMY DZIECIOM SIŁĘ’ FOUNDATION

Abstract: It is impossible to overestimate the value of prevention and its effectiveness in any aspect of every human’s life. The aim of this article – which is theoretical and empirical in its character – is to present the importance of preventive measures directed to parents as a form of protecting children from harm. The article contains a definition of prophylaxis, a brief outline of trends in contemporary prevention activities, a description of the role of parents in the difficult process of upbringing and protecting their children; it also illustrates parents’ level of knowledge about child abuse prevention. The article touches upon what parents expect from specialized activities, how can they convert acquired skills into positive changes within the family and what are the most common reasons for using professional help. The opportunity to talk, exchange views, gain professional knowledge, aid and support, helps to quickly cope with crisis situations and shows the ways to restore the psychological balance of the parent, which is indispensable in the proper relations with the child. The presented paper describes a direct positive effect of participation in preventive activities on the situation of families with small children. It presents the results of empirical research conducted among parents making use of the offer of the Dajemy Dzieciom Siłę Foundation.

Key words: prophylaxis, child, parenting, abuse, prevention programs, knowledge, research.

Dorota Wróblewska – magister pedagogiki resocjalizacyjnej, absolwentka Wydziału Filologii i Pedagogiki Wszechnicy Polskiej Szkoły Wyższej w Warszawie. Adres e-mailowy: dorota.wroblewska@poczta.onet.pl.

RECENZJE

SEYDA UYSAL

Florida State University, School of Teacher Education

United States of America

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4213-6208>

Forum Pedagogiczne
2018/2

Wpłynęło: 05.09.2018

Zatwierdzono do druku: 26.09.2018

DOI: 10.21697/fp.2018.2.20

Motivation, Engagement, Learner Regulation: A Critical Glance at the Quantitative Paper by Kim et al.

I have reviewed the article “From Motivation to Engagement: The Role of Effort Regulation of Virtual High School Students in Mathematics Courses” published by Kim, Park, Cozart and Lee (2015). I have critiqued the article and will provide information about areas of strengths and areas of limitations in terms of methodological structure of the study as well as its composition and style, based on the checklist for evaluating the process of a quantitative study by Creswell (2012, p. 286) and the evaluation insight in Tuckman (1999).

A Brief Summary of Kim et al (2015)

Kim, Park, Cozart and Lee (2015) investigate the differences between low-performing and high-performing students’ changes in motivation, engagement and regulation in a virtual high school setting specifically in mathematics courses throughout the semester. The authors’ research question addresses the issue of how low performers’ and high performers’ beliefs about success, intrinsic motivation, interest in subject matter, as well as emotions might influence their achievement. Their correlational research question focuses on how low performers and high performers differ in terms of motivation, engagement and regulation some of which depend on variables like self-efficacy, intrinsic value, effort regulation etc. First, an important component of this study is the way they explained that engagement does not entail motivation and vice versa. Even though some students were not interested in the subject matter, for getting a good grade they might try hard. However, even if they get a good grade, this does not necessarily mean that they are motivated, which addresses the researchers’ point of departure. In the correlational study the convenience sample is drawn from southeastern United States. Participants were 100 students who were enrolled in a self-paced virtual high school. They were administered Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) four times throughout the semester. MANOVAs were used to analyze the attitudes of the students and their relationship to achievement. Researchers divide

the students' achievement level into low, middle and high performers depending on the final grades. Researchers found that throughout the courses, high performers maintained higher self-efficacy whereas the level of motivation and effort regulation of both low performers and high performers decreased. Due to the increase of the number of online courses, raising an awareness about the interrelation among student behaviors towards subject matter, engagement, motivation, regulation and performance are essential implications of this study.

Critique of Kim et al (2015)

The title of the study reflects what issue is examined and includes dependent and independent variables. Through the use of the term virtual high school, the title gives us information about the site for the study and the age level of the participants. However, from the title itself, it is not possible to say whether the study focus is a comparison or a relationship among groups, which is an information that is supposed to be present according to the quantitative article evaluation checklist on page 286 in Creswell (2012). As the study is correlational, it would be helpful to use the term relation in the title. The authors express the research question and the problem statements clearly by explaining the limitations of a virtual high school in terms of absenteeism. Two sections follow the introduction and they identify engagement and transformation of engagement into motivation. These elements give the reader the definitions of the key concepts in the study. As an addition to the descriptions of these variables, it would be helpful to see more detailed information for the scale terms such as self-efficacy, intrinsic value, effort regulations and so forth to enrich the construct validity of the study. Although the authors provide a table with the definition of the variables, their operational definitions lack answers for deeper questions of the reader. Specifically, the major term motivation is not defined as comprehensive as is usual for, although it is a multi-layered and complex notion. The literature review includes recent and past research including some seminal studies, which is excellent. However, the length of the literature review is not as usual for a journal article. Considering the space limitations of the journal, I suppose the authors preferred to keep literature review short. However, I would expect to see more harmonized ideas and assumptions in the literature review which could be done by reducing the size of some statistical tables.

In method section, the authors provide a procedure section to describe the recruitment steps, which is written well and detailed enough. They use convenience sample, and the participants were 100 students who were enrolled in self-paced asynchronous mathematic courses in southeastern United States. Although the authors describe some characteristics of their participants such as gender and race, some critical information is missing about the students such as family income and achievement level. Specifically, the family income might have had an effect on the motivation of the students. They could have provided some information about

the external validity for facilitating the work for further studies. The instruments that were chosen for this study seem appropriate. The participants were enrolled in different types of courses each of which had a different difficulty level, which I think is a threat to the construct validity. The difficulty of the mathematics courses would vary. Thus, I suggest that the authors should select their participants from the same courses to increase the validity of the results. MANOVAs were used to analyze their data and The Achievement Emotion Questionnaire in Mathematics (AEQ-M) to measure the emotional engagement. They do a great job in indicating the scale reliability of the AEQ-M as .93 for their current study. The achievement was measured using the students' final grades which are determined by discussions, assignments, quizzes, tests and the final exam. I think, their measurement method fits well for the research problem. They used repeated measurements to investigate differences of motivation, regulation, engagement between high performers and low performers. The authors use three different measurements for different kinds of variables. However, they did not talk about any bias or error that were or were not controlled for, which weakens the study. According to the criteria for evaluating quantitative research, the authors do not mention extraneous effects or whether it is controlled, which would give the reader information about the bias effect on the participants or generalization of the results (Tuckman, 1999).

In results section, the authors use tables to demonstrate the findings of the study, which is convenient and seems to increase the readability. These illustrations they utilize are also helpful in understanding the analysis. The researchers have found a meaningful difference in particular variables (motivation, engagement, effort regulation) between the low performer and high performer students. Therefore, the comparison results of the study meet the expectation of the researchers. Apparently, the statistical models chosen are consistent with the research questions and variables for this study. Also, researchers mention the small effect size, which is appropriate to justify the accuracy of their findings.

The discussion section explains the results in a clear way. Researchers relate their results back to the articles that they reviewed, and the consistency of the results and assumptions makes the study results stronger. Next, they mention the limitations and implications of their study which convey their main idea clearly. Overall, the article is written clearly and well-organized. The authors' message about awareness with regard to variables like motivation, engagement and regulation and importance of support would be beneficial for the consideration of teachers in enhancing the students' achievement. Researchers point out that further research needs to be done, but they do not emphasize the limitations of their study in detail. Besides mentioning the sample size, social factors and individual differences as the constraints to furthering the study, they could have talked about external and internal validity issues. Additionally, though the authors mention the lack of social presence in the virtual high school in the literature review section, they do not have any substantial inference or examination about this problem, which would be very

interesting to see within the article. They do an excellent job in pointing out social presence as a limitation which might be a good start for future studies. It would be interesting to see additional information and studies about social presence as well as the influence of social absenteeism in the virtual high school, since these schools seem to be growing in the United States.

Overall, the article has a good transition between sections, which helps the reader. The length of the sections is appropriate, although there are some areas in which supplementary information would be beneficial. In general, operationalization could be more detailed and deeper since the dependent variables are complicated elements. The separation between the sections facilitates the readability. The authors have a strong results section. In brief, the structure of the study is consistent with the topic. The study cannot be used to generalize to other populations. If the same study were conducted with different populations, results would be different due to the influence of the social factors on the dependent variables. Therefore, the study is not replicable.

References

- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- Kim, C., Park, S. W., Cozart, J., & Lee, H. (2015). From motivation to engagement: The role of effort regulation of virtual high school students in mathematics courses. „Educational Technology & Society”, 18(4), 261–272.
- Tuckman, B. W. (1999). *Conducting educational research* (5th ed.). Fort Worth, TX: Harcourt Brace College Publishers.

RENATA DEKA
Wydział Nauk Pedagogicznych
Uniwersytet Mikołaja Kopernika
Toruń

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-3202-7326>

Forum Pedagogiczne
2018/2

Wpłynęło: 13.07.2018
Zatwierdzono do druku: 26.09.2018
DOI: 10.21697/fp.2018.2.21

O sytuacji opiekunów nieformalnych osób chorych onkologicznie

[Pawlas-Czyż S. (2018). *Społeczna rzeczywistość choroby nowotworowej w rodzinie. Profesjonalna praca socjalna w obszarze wsparcia nieformalnych opiekunów osoby chorej onkologicznie. Przyczynek do refleksji nad onkologiczną pracą socjalną*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 283 s.]

Choroba to nieodłączny element ludzkiego istnienia, zawsze jednak rozpatruje się ją jako wydarzenie szczególne, przy czym też szczególności czy wyjątkowości zazwyczaj przypisuje się pejoratywne znaczenie. Dzieje się tak, gdyż choroba jest stanem, który zawsze negatywnie rzutuje na funkcjonowanie człowieka, niezależnie od chwili wystąpienia oraz ilości i nasilenia objawów. Jej obecność ogranicza lub uniemożliwia (przynajmniej czasowo) pełnienie dotychczasowych ról społecznych, zaspokajanie potrzeb, realizację celów i aspiracji. Jednocześnie wymusza na jednostce konieczność dostosowania się do nowych okoliczności i warunków środowiska, co dla chorych stanowi wielokrotnie wyzwanie wynikające z braku wiedzy o chorobie, lęku o własne zdrowie i dalsze życie, niepewności bądź przygnębienia aktualnym samopoczuciem czy zastosowanym leczeniem (Leksowska i in. 2011). Wszystkie te elementy uwidaczniają się w przypadku chorób nowotworowych, stanowiących szczególnie wyzwanie dla osób zmagających się z nimi oraz ich opiekunów.

Zmiany w życiu osoby chorej onkologicznie oraz jej bliskich doskonale ukazuje nowa pozycja na rynku wydawniczym pt. *Społeczna rzeczywistość choroby nowotworowej w rodzinie. Profesjonalna praca socjalna w obszarze wsparcia nieformalnych opiekunów osoby chorej onkologicznie. Przyczynek do refleksji nad onkologiczną pracą socjalną* autorstwa Saby Pawlas-Czyż. Książka ukazała się nakładem Wydawnictwa Edukacyjnego „AKAPIT”, inaugurując tym samym nowy cykl wydawniczy „ZDROWIE-CHOROBA, SPOŁECZEŃSTWO-WSPARCIE. Od edukacji zdrowotnej do opieki u kresu życia”.

Niewątpliwą zaletą omawianej publikacji jest ulokowanie w centrum zainteresowania nie osoby doświadczającej choroby (jak to ma zazwyczaj miejsce) (Simonton i in. 2003; Sobolewska-Nol 2017), a jej rodziny i opiekunów (wraz z ich problemami i potrzebami), co pozwala jej wpisać się w pewną jeszcze lukę na rynku książkowym. Koncentracja uwagi na opiekunach stanowi również następstwo poczynionych przez Autorkę obserwacji, zgodnie z którymi „obecnie większość opiekunów nie posiada wsparcia społecznego, boryka się z lękiem o zdrowie i życie bliskiej osoby chorej i przeżywa frustrację z powodu braku potrzebnych informacji dotyczących choroby i leczenia” (Pawlas-Czyż 2012, s. 117). Konieczne staje się zatem opracowanie systemu wsparcia i udzielenie szeroko rozumianej pomocy osobom świadczącym opiekę nad chorymi onkologicznie, co z jednej strony może podnieść poziom teźże opieki, z drugiej natomiast ułatwić funkcjonowanie opiekunom, zdejmując z nich poniekąd część ponoszonej dotychczas odpowiedzialności. Powyższe założenie znajduje wyraz w tezie głównej recenzowanego dzieła, w myśl której ochroną przed nadwyrężeniem sił opiekunów, przed załamaniem, a w konsekwencji zaprzestaniem realizowania roli opiekuńczej może być wzmacniająca praca socjalna, którą rozumieć należy jako „wzmacnianie wzmacniających” (Pawlas-Czyż 2018, s. 13). Tak sformułowana teza odpowiada w pełni zasadniczemu celowi książki, za który autorka postawiła sobie „pobudzenie do refleksji nad konsekwencjami choroby onkologicznej stającej się „zakłóceniem biograficznym” osoby chorej, ale i „biograficznym wyzwaniem dla osób choremu najbliższych” (Pawlas-Czyż 2018, s. 13–14).

Poruszone na łamach książki zagadnienia dotyczą zasadniczo trzech głównych obszarów tematycznych, tj. psychospołecznych aspektów doświadczania choroby nowotworowej przez osoby chore i ich bliskich; zagadnień z zakresu nieformalnej opieki nad chorymi oraz jej wielopłaszczyznowych konsekwencji; kwestii dotyczących profesjonalnego wsparcia na rzecz chorych, a zwłaszcza ich bliskich. Wskazane powyżej zagadnienia zostały w recenzowanej publikacji zebrane w trzy rozdziały.

Rozdział I niemalże w całości poświęcono na ukazanie kryzysowości choroby przewlekłej. Czytelnik znajdzie tu treści dotyczące choroby jako źródła kryzysu oraz pogłębione analizy dotyczące indywidualnego sposobu doświadczania diagnozy choroby nowotworowej. Na podkreślenie zasługuje fakt, że Autorka nie poprzestała wyłącznie na dogłębnym opisie okresu okołodiagnostycznego i czasu leczenia, ale poszerzyła perspektywę czasową o stadium remisji. Jest to niezwykle istotne, ponieważ po raz kolejny wskazuje na odmiennność choroby onkologicznej od innych chorób. W przypadku raka trudno jednoznacznie stwierdzić, że pacjent został wyleczony i może wrócić do dotychczasowego funkcjonowania – chorym towarzyszą ustawiczne obawy o to, czy choroba nie powróci. Życie w nieustannym poczuciu lęku i zagrożenia wymusza na przedstawicielach tzw. społeczeństwa remisji wypracowanie sposobów radzenia sobie z tą nową sytuacją oraz umiejętności przeżycia „dobrego życia” pomimo możliwości nawrotu choroby.

Pierwszą część książki zamyka podrozdział *Rodzina w obliczu różnych sytuacji kryzysowych*. Jak słusznie zauważa Pawlas-Czyż, „zachorowanie członka rodziny niesie ze sobą konsekwencje dotyczące każdej ważnej płaszczyzny życia. Pociąga za sobą obciążenie wieloma nowymi zadaniami, do których członkowie rodziny nie są zwykle przygotowani. Niektóre z nich wynikają z konieczności przejścia obowiązków dotąd pełnionych przez osobę chorą, inne zaś to zupełnie nowe obowiązki generowane przez chorobę” (2018, s. 60). Trudności i problemy, w niemalże wszystkich obszarach funkcjonowania, z jakimi zmagają się bliscy osoby chorej, zostały w tej części książki szczegółowo omówione. Wydaje się jednak, że bardziej właściwe byłoby umieszczenie tychże rozważań w rozdziale drugim, ponieważ wiele miejsca poświęcono w nim właśnie rodzinie jako środowisku, w którym proces leczenia chorego ma z reguły miejsce. Przeniesienie wskazanego fragmentu pozwoliłoby na kompleksowe ukazanie sytuacji bliskich w jednym miejscu książki, bez zbędnego rozdzielania treści i tak wzajemnie się uzupełniających.

Rozdział II stanowi wprowadzenie w zagadnienia związane z opieką nieformalną nad chorymi onkologicznie. Autorka podkreśla tutaj, że w polskich realiach to właśnie na opiekunach rodzinnych spoczywa ciężar opieki i z reguły to oni zaspokajają wszelkie potrzeby osób przewlekle chorych (Janowicz 2014). Dokonuje ponadto, w oparciu o gruntowną analizę tekstów – zarówno rodzimych, jak i zagranicznych – ilustracji zależności między otrzymywanym wsparciem społecznym (oraz ścieżkami jego otrzymywania) a jakością życia w chorobie. Treści te stanowią bardzo dobrą podstawę dla omawianego w dalszej części procesu nadawania znaczenia chorobie i odnajdywania w niej sensu – tak przez chorego, jak i jego najbliższych.

Choć opieka nieformalna ma ogromne znaczenie dla przebiegu leczenia chorego, to jednak jej długotrwałe sprawowanie może wywoływać negatywne zmiany w funkcjonowaniu osób ją świadczących. Zmiany te dotyczą z reguły zdrowia fizycznego i psychicznego, aktywności społecznej opiekuna oraz sfery materialnego funkcjonowania rodziny. Szczególnie wartościowy wydaje się zwłaszcza ten ostatni element, w którym to Autorka przytoczyła ciekawe wyniki badań nad kosztami pośrednimi chorób nowotworowych, udowadniając po raz kolejny, jak istotne z punktu widzenia społecznego powinno być zapewnienie adekwatnego do potrzeb wsparcia dla opiekunów nieformalnych.

Zawarte w rozdziale III treści można podzielić na dwie grupy. Pierwsza ukazuje najczęściej realizowane na świecie programy wsparcia chorego i jego rodziny wraz z empirycznymi badaniami, potwierdzającymi zasadność ich wykorzystania. Czytelnik znajdzie tu również omówienie dostępnych w Polsce form pomocy, spośród których najlepiej zdaje się być opracowana opieka paliatywno-hospicyjna. Zgodzić się należy również z obserwacją Autorki, w myśl której opieka paliatywna dostępna jest z reguły u kresu życia, tymczasem „najważniejszym wyzwaniem w budowaniu wysokiej jakości systemu pomocy chorym i ich rodzinom w radzeniu sobie z psychospołecznymi aspektami choroby onkologicznej jest zapewnienie wsparcia w całym okresie kontinuum opieki. Onkologiczna praca socjalna na miarę

potrzeb XXI wieku powinna obejmować pomoc jednostce i rodzinie od okresu okołodiagnostycznego, przez poszczególne stadia leczenia, w chwili jego zakończenia, w okresie remisji, w czasie wznowy, ponownego leczenia, przechodzenia w stan chroniczny, w czasie u kresu życia oraz w czasie przeżywania żałoby po stracie bliskiej osoby” (Pawlas-Czyż 2018, s. 20). Za sprawą tak formułowanych postulatów Autorka dołącza do grona zwolenników utworzenia w Polsce odrębnej specjalizacji w ramach pracy socjalnej – klinicznej pracy socjalnej (Krakowiak 2016).

Druga część rozdziału została poświęcona na zaprezentowanie i omówienie wyników badań własnych. Jakkolwiek badania podejmują istotną tematykę – znaczenia pracy z rodzinnymi opiekunami osób onkologicznie chorych w percepcji pracowników socjalnych, a ponadto dostarczają interesujących poznawczo danych, wydaje się, że Autorka mogła pokusić się o przeprowadzenie ich na większej grupie badawczej, co pozwoliłoby na bardziej dogłębne i kompleksowe ukazanie omawianych zagadnień. Za wartościowy należy uznać pomysł Autorki, aby w pracy socjalnej z opiekunami osób chorób wykorzystać formułę *case managentu*. Zgodnie z nią pracownik socjalny pełniący rolę *case managera* odpowiadałby za zapewnienie dostępu do usług, dóbr i zasobów, podnosząc tym samym ciągłość i jakość dostępnej dla chorego opieki, przy jednoczesnym zapobieganiu problemowi wypalenia u opiekunów.

Podsumowując, należy podkreślić, iż książka autorstwa Sabiny Pawlas-Czyż to pozycja godna polecenia. Treści zaprezentowane na jej łamach tworzą spójny, logiczny ciąg i wnoszą element nowości do dyskursu naukowego nad sytuacją opiekunów nieformalnych chorych onkologicznie. Wydają się istotne oraz potrzebne również w świetle aktualnych zmian i procesów demograficznych, w wyniku których obserwujemy rosnącą liczbę osób starszych, chorych i niesamodzielnych, wymagających stałego wsparcia i opieki. Grupą szczególnie zainteresowaną niniejszą publikacją winni być praktycy opieki zdrowotnej oraz pomocy społecznej, jak również osoby odpowiedzialne za kształt opieki zdrowotnej i ewentualne zmiany w systemie. Do sięgnięcia po recenzowaną pozycję zachęcam jednak także pedagogów społecznych, socjologów, pracowników socjalnych i studentów tych dyscyplin, dla których może się ona stać źródłem cennej wiedzy, ale też inspiracją do własnych działań badawczych.

Bibliografia

- Janowicz A. (2014). *Rola opiekunów nieformalnych w opiece u kresu życia. Przyczynek do badań w ramach projektu European Palliative Care Academy (EUPCA)*. „Pielęgniarstwo i zdrowie publiczne”, 2.
- Krakowiak P. (2016). *Kliniczna praca socjalna narzędziem wspierania osób u kresu życia i ich rodzin*. W: *Praca socjalna jako dyscyplina naukowa? Współczesne wyzwania wobec kształcenia i profesji*. Kawińska M., Kurtyka-Chałas J. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW. s. 203–220.

- Leksowska A., Jaworska I., Gorczyca P. *Choroba somatyczna jako wyzwanie adaptacyjne dla człowieka*. „Folia Cardiologica Excerpta”, 4 (2011), s. 245.
- Pawlas-Czyż S. (2012). *Pomoc społeczna w systemie instytucjonalnego wsparcia rodziny osoby chorej onkologicznie. Możliwości wdrażania profesjonalnych działań pomocowych w ramach pracy socjalnej*. W: *Socjologia i psychologia dla pacjenta. Wybrane zagadnienia.*, Sosnowiec-Piłat M., Olchowska-Kotala A. (red). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 117–144.
- Pawlas-Czyż S. (2018). *Spółeczna rzeczywistość choroby nowotworowej w rodzinie. Profesjonalna praca socjalna w obszarze wsparcia nieformalnych opiekunów osoby chorej onkologicznie. Przyczynek do refleksji nad onkologiczną pracą socjalną*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Simonton C., Henson R., Hampton B. (2013). *Jak żyć z rakiem i go pokonać*. Łódź: Wydawnictwo Feeria.
- Sobolewska-Nol J. (2017). *Przeżyć raka*. Warszawa: Dom Wydawniczy Zacharek.

JOLANTA KARBOWNICZEK

Wydział Pedagogiczny

Akademia Ignatianum w Krakowie

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4746-3814>

Forum Pedagogiczne
2018/2

Wpłynęło: 26.08.2018

Zatwierdzono do druku: 26.09.2018

DOI: 10.21697/fp.2018.2.22

Sytuacje stresowe uczniów w środowisku szkolnym

[Sorokosz I. (2017). *Wybrane aspekty funkcjonowania uczniów w sytuacjach stresu szkolnego*. Elbląg: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, 209 s.]

Funkcjonujemy w dobie współczesności, w której dynamika przemian społeczno-politycznych, ekonomicznych i oświatowych oraz niezwykle szybko postępująca technopolizacja życia oddziałują na proces wychowania, nauczania i uczenia się dziecka. Środowisko społeczne, w którym ono przebywa, stanowi konstytutywny rozdział w jego harmonijnym bądź nieharmonijnym rozwoju. W dobie tych przeobrażeń zarówno rodzina, jak i szkoła zaczynają tracić swój status. Szkoła staje się kolebką wzrostu negatywnych zachowań uczniów oraz miejscem generującym stres, który ujawnia się w toku codziennego kontaktu uczniów z nauczycielami. Stres zatem to jeden z największych problemów codzienności naszego życia. Dzieci i młodzież są szczególnie narażone na jego destrukcyjne działanie. Rodzina i szkoła to środowiska niezwykle ważne w kreowaniu odporności młodych osób wobec różnorodnych sytuacji stresowych. W kontekście powyższych refleksji poznawczych i przemyśleń autorki powstała ciekawa dla odbiorców monografia pt. *Wybrane aspekty funkcjonowania uczniów w sytuacjach stresu szkolnego*.

Publikacja *Wybrane aspekty funkcjonowania uczniów w sytuacjach stresu szkolnego* składa się z pięciu kompatybilnie i interdyscyplinarnie zaprezentowanych części, w których ukazano innowacyjną problematykę psychologiczno-pedagogiczną dotyczącą stresu szkolnego, przedstawionego z perspektywy dwóch podmiotów edukacyjnych: ucznia i nauczyciela oraz w aspekcie ich wzajemnych relacji.

W rozdziale pierwszym, zatytułowanym *Stres psychologiczny i sposoby radzenia sobie z nim*, Irena Sorokosz zapoznaje czytelnika z pojęciem stresu w różnych koncepcjach, z jego wielowymiarowym znaczeniem, podkreślając szczególnie ważny aspekt edukacyjny. Ukazuje stres w sytuacjach trudnych. Dalej, w trakcie swojej refleksji, koncentruje się na stresorach, reakcjach na stres oraz różnorodnego typu zachowaniach występujących w sytuacjach stresu. Autorka opiera się przede wszystkim na paradygmacie koncepcji poznawczej. Odwołując się do R. Lazarusa (1999), przedstawia czynniki, które zaangażowane są w proces powstawania stresu,

uszczegóławiając zwłaszcza te sytuacyjne i osobowe, w kontekście przestrzeni edukacyjnych. Niezwykle ciekawie opisuje sposoby radzenia sobie ze stresem oraz jego następstwa. Sensowne podsumowanie zamyka pole rozważań teoretycznych nad podejmowanymi treściami.

W rozdziale drugim Irena Sorokosz, posługując się analizą sekwencyjną, trafnie interpretuje stres szkolny, ukazując go jako paletę negatywnych emocji, które wywoływane są przez wielość sytuacji zadaniowych i społecznych. Odwołując się do praktyki szkolnej, prezentuje obecność tego zjawiska w relacjach uczniów z nauczycielami i rówieśnikami, w wysoko stawianych wymaganiach dotyczących uczenia się oraz w wypełnianiu obowiązków szkolnych. Szkoła ukazana jest tutaj jako miejsce występowania wielu reakcji stresowych, a same sytuacje szkolne dla uczniów są trudne, często niełatwe do pokonania. W życiu i aktywności uczniów mamy do czynienia z wieloma sytuacjami „nowymi” – trudnymi dla nich (adaptacja w nowym środowisku, grupy społeczne, podejmowanie nowych zadań i wyzwań, różnych form aktywności, spełnianie nadmiernych wymagań, zagrożenia związane z niepowodzeniem, zła ocena, kara, lęk przed odpowiedzią na środku klasy, rozwiązywanie zadań przy tablicy, krytyka na forum klasy i in.), na co wskazuje zaprezentowana przez autorkę rzeczywistość edukacyjna. Ważne jest również tutaj postrzeganie trudności szkolnych oraz podejmowanie efektywnych działań w sytuacjach stresowych. Refleksje na temat dużych różnicowań zachowań uczniów w szkolnych sytuacjach trudnych zamykają ten ciekawy i pełen kontrowersji rozdział.

Problematyka dotycząca *Reakcji szkolnych, jako czynnika stresogennego* z perspektywy procesu nauczania została przedstawiona przez Irenę Sorokosz w rozdziale trzecim. Ukazanie jej w aspekcie wieloczynnikowym oddziałuje na wiele obszarów funkcjonowania nauczyciela i ucznia w środowiskach społecznych: rodzinie, szkole, grupach rówieśniczych. Te rzeczywistości: świat uczniów, nauczycieli oraz klasy szkolnej to starcie innych światów – nauczycielskiego i uczniowskiego, mających zupełnie odmienne oczekiwania wobec szkoły. Autorka odwołuje się do wielu badań empirycznych i przedstawia czytelnikowi sytuacje trudne w ocenie uczniów i nauczycieli, a także najczęstsze przyczyny sytuacji stresowych wymienianych przez uczniów i nauczycieli. Umiejętnie obiektywizuje, problematyzuje i różnicuje przejawy oraz następstwa stresu w sytuacjach edukacyjnych, czynniki stresogenne wynikające z zachowań uczniów wobec nauczycieli, konflikty z nauczycielami i ich źródła, relacje uczniów z rówieśnikami, pozycję ucznia w klasie, klimat szkoły i atmosferę panującą w klasie oraz znaczenie tych ostatnich dla funkcjonowania uczniów i nauczycieli we wspólnej przestrzeni edukacyjnej. Rozdział ten zawiera bogate, interesujące i przydatne treści prezentujące dużą wartość poznawczą.

Kwestie zasobów osobistych, które jako relatywnie stałe cechy jednostki oddziałują na selektywność procesów oceny poznawczej oraz na sam proces radzenia sobie w wielu sytuacjach trudnych, otwierają rozdział czwarty. Irena Sorokosz wykazuje w nim nowość strategii narracyjnej, wskazując na koherentny i przemyślany

związek pomiędzy zakresem zasobów osobistych, którymi dysponują uczniowie, mogący w istotny sposób warunkować pracę nauczycieli. Szeroko i wnikliwie uściśla kwestie lęku szkolnego i sposobów radzenia sobie z nim, wprowadzając czytelnika w dyskurs i spory toczące się wokół tak ważnych, podejmowanych przez nią treści. W obrębie poruszanej problematyki sprawnie dokonuje interpretacji pojęć, którymi się posługuje, dobierając w adekwatny i przemyślany sposób kategorie służące konstruowaniu świadomości psychologiczno-pedagogiczno-socjologicznej.

Publikację zamyka rozdział piąty, dotyczący wsparcia społecznego, ujętego jako zasób dostarczony przez interakcje z innymi ludźmi oraz jako konsekwencja przynależności społecznej. Charakteryzując okres dorastania, który powoduje liczne zmiany rozwojowe u gimnazjalistów i licealistów, prezentując własne badania empiryczne, autorka przedstawia wagę wspierania uczniów przez rodzinę, szkołę, nauczyciela, rówieśników, instytucje. Prezentuje programy, techniki poznawczo-behawioralne, techniki relaksacji, trening asertywności, aktywność fizyczną i sport, które pomagają podmiotom edukacyjnym w przewyżnianiu stresu. Irena Sorokosz prowadzi dyskusję na temat skuteczności ich stosowania w praktyce pedagogicznej. W rozdziale prezentuje cenny materiał poznawczy, nowatorski i aplikujący do dalszych postępowań badawczych. Publikację zamyka zakończenie oraz obszerna i bardzo wartościowa bibliografia.

Praca Ireny Sorokosz pt. *Wybrane aspekty funkcjonowania uczniów w sytuacjach stresu szkolnego* stanie się dla czytelnika cennym źródłem teoretyczno-praktycznym, a także uzupełnieniem dotychczasowych opracowań z zakresu omawianego tematu, dostępnych na polskim rynku księgarskim. Stanowi ona wartościowo poznawcze studium psychologiczno-pedagogiczne, opisowo-analityczno-empiryczno-interpretacyjne. Wyróżnia się klarownością stawianych problemów, rzetelnością w sposobie podejmowania dyskusji oraz wyciąganiem ciekawych wniosków. Geneza zainteresowania się prezentowaną problematyką wskazuje na duże zaangażowanie autorki w rzeczywistość edukacyjną polskiej szkoły XXI wieku, funkcjonowania w niej trzech podstawowych podmiotów: uczniów, nauczycieli i rodziców w sytuacjach stresu szkolnego. Książka charakteryzuje się logiczną i przejrzystą strukturą. Jej warsztat pisarski oceniam jako poprawny, jasny, zrozumiały, zwięzły. Rzeczowo i precyzyjnie formułuje myśli. Na uwagę zasługuje intelektualna droga Ireny Sorokosz, przez którą przechodzi ona w trakcie pisania oraz narracja prowadzona w płynny i elastyczny sposób. Biorąc pod uwagę potrzebę przygotowania niniejszego opracowania, autorka przybliżyła czytelnikowi wybrane aspekty funkcjonowania uczniów w sytuacjach stresu szkolnego. Zaprezentowała innowacyjne spojrzenie na ucznia, nauczyciela, rodzica, proces uczenia się, nauczania i wychowania, wielowymiarowość zjawiska stresu – „plagi” XXI wieku, z którym mamy do czynienia coraz częściej w życiu osobistym, w nauce i pracy. Odbiorcami publikacji mogą być studenci, czynni zawodowo nauczyciele, pracownicy naukowci, psychologowie, pedagodzy szkolni, pracownicy oświaty, a także konsultanci metodyczni oraz wszyscy inni zainteresowani tematem.

KINGA KRAWIECKA

Wydział Nauk Pedagogicznych

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-3516-4676>

Forum Pedagogiczne
2018/2

Wpłynęło: 21.05.2018

Zatwierdzono do druku: 26.09.2018

DOI: 10.21697/fp.2018.2.23

Orientacja przestrzenna osób z niepełnosprawnością wzrokową – od interdyscyplinarności problemów ku współczesnym rozwiązaniom

[Kuczyńska-Kwapisz J., Śmiechowska-Petrovskij E. (2017). *Orientacja przestrzenna i poruszanie się osób z niepełnosprawnością narządu wzroku. Współczesne techniki, narzędzia i strategie nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, 262 s.]

Monografia pt. *Orientacja przestrzenna i poruszanie się osób z niepełnosprawnością narządu wzroku. Współczesne techniki, narzędzia i strategie nauczania*, autorstwa Jadwigi Kuczyńskiej-Kwapisz i Emilii Śmiechowskiej-Petrovskij, kompleksowo prezentuje ustalenia pojęciowe dotyczące rehabilitacji osób z niepełnosprawnością narządu wzroku oraz towarzyszące im ważne rozważania na temat orientacji przestrzennej i poruszania się osób niewidomych i słabowidzących. Czytelnik ma wrażenie interdyscyplinarnego przejścia od ustaleń terminologicznych, poprzez aktualizację założeń teoretycznych, do badań dotyczących strategii, technik oraz narzędzi niezbędnych w nauczaniu orientacji przestrzennej, co świadczy o uporządkowanej konstrukcji koncepcyjnej publikacji. Natomiast samodzielne i bezpieczne poruszanie się osób z niepełnosprawnością narządu wzroku jako niezbędny warunek ich samorealizacji poprzez osobiste i zawodowe przekształcanie zastanej rzeczywistości stanowi aktualną retorykę autorskich rozważań.

Książkę tworzy siedem opracowań, które poprzedza wstęp, a kończy spis bibliograficzny. Pierwsze z nich, zatytułowane *Kluczowe zagadnienia rehabilitacji osób z niepełnosprawnością narządu wzroku z zaznaczeniem istotności orientacji przestrzennej i lokomocji*, autorstwa Jadwigi Kuczyńskiej-Kwapisz wprowadza czytelnika w problematykę rehabilitacji oraz nauczania orientacji przestrzennej i poruszania się osób z niepełnosprawnością narządu wzroku, jako specyficzną jej formę oddziaływania w zakresie leczniczym, psychicznym, społecznym, zawodowym oraz kształcenia ogólnego. Autorka podkreślając, że orientacja przestrzenna i samodzielne poruszanie się odgrywają znaczącą rolę w przystosowaniu społecznym osób niewidomych i słabowidzących, porusza znaczenie kompensacyjnej roli

zmysłu słuchu, dotyku oraz czucia pozycji i ruchu ciała. Można przyjąć, iż niniejsze opracowanie stanowi wprowadzenie do kolejnych usystematyzowanych rozważań na temat tradycyjnych i nowoczesnych możliwości wspomagania orientacji przestrzennej osób z niepełnosprawnością narządu wzroku.

Rozdział Jadwigi Kuczyńskiej-Kwapisz i Jacka Kwapisza, zatytułowany *Strategie nauczania orientacji przestrzennej i poruszania się osób niewidomych*, eksponuje: podstawowe pojęcia i umiejętności jednostki niewidomej z zakresu orientacji przestrzennej (ćwiczenia rozwijające i utrwalające pojęcia przestrzenne, techniki ochraniające jednostkę przed upadkiem, sposoby ustalania kierunku marszu, systematycznego poznawania otoczenia, odnajdywania upuszczonych przedmiotów oraz korzystania z pomocy przewodnika); techniki posługiwania się długą laską (technika diagonalna, technika dotykowa, sposoby chodzenia po schodach z laską oraz korzystania ze schodów ruchomych); wiadomości i umiejętności niezbędne do samodzielnego poruszania się w otwartej przestrzeni publicznej oraz do korzystania ze środków komunikacji miejskiej; wiadomości i umiejętności potrzebne do posługiwania się nawigacją, planami, mapami, w tym kartografią dotykową. Ponadto autorzy prezentują projekt podstawy programowej orientacji przestrzennej dla uczniów niewidomych w różnym wieku – również dorosłych. W załączonym do tekstu aneksie znajduje się skala ocen z zakresu orientacji przestrzennej i bezpiecznego samodzielnego poruszania się osób niewidzących.

W kolejnym rozdziale Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz porusza zagadnienie strategii nauczania orientacji przestrzennej i bezpiecznego poruszania się, lecz podmiotem tego nauczania czyni osobę słabowidzącą. Dokonuje opisu czynników warunkujących stopień posługiwania się wzrokiem, akcentując wpływ stanów patologicznych oka na funkcję widzenia, takich jak: bielactwo, niedorozwój lub ubytek tęczówki, zaćma, zmiany na dnie oka przy cukrzycy, zwyrodnienie plamki żółtej, jaskra, zanik nerwu wzrokowego, wysoka krótkowzroczność, barwnikowe zwyrodnienie siatkówki, brak soczewki i oczopląs. W dalszej części autorka opisuje ocenę sprawności narządu wzroku, na którą składa się ocena kliniczna, wywiad z badanym oraz ocena czynnościowa, a następnie przedstawia indywidualny program nauczania dla osoby słabowidzącej, który powinien być skonstruowany przez nauczyciela orientacji przestrzennej. W drugiej części opracowania swoją uwagę poświęca różnym rodzajom pomocy używanym do orientowania się przestrzennego, wskazówkom metodycznym i praktycznym wspomagającym funkcjonowanie osób słabowidzących. Tak jak do poprzedniego opracowania, tak również do niniejszego, załączony został aneks prezentujący skalę ocen z zakresu orientacji przestrzennej i bezpiecznego, samodzielnego poruszania się jednostek słabowidzących.

Kluczem do prowadzenia profesjonalnej, kompleksowej pracy rehabilitacyjnej z osobami niewidomymi i słabowidzącymi powinno być interdyscyplinarne podejście do zagadnienia orientacji przestrzennej i lokomocji osób z niepełnosprawnością narządu wzroku – podkreśla Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz w ostatnim opracowaniu zatytułowanym *Orientacja przestrzenna z mobilnością jako problemy*

interdyscyplinarne i wyzwania dla profesjonalistów. Zaznacza, że dużym wyzwaniem jest praca rehabilitacyjna z seniorami z niepełnosprawnością wzrokową, szczególnie ze względu na złożoność ich potrzeb rehabilitacyjnych wynikających z indywidualnych, naturalnych zmian patologicznych zachodzących w sferze życia biologicznego, psychicznego i społecznego. Drugim ważnym aspektem i również nie lada wyzwaniem jest współpraca nauczycieli orientacji przestrzennej z rodzicami dzieci z niepełnosprawnością narządu wzroku. Autorka biorąc udział w projekcie „Międzynarodowa Szkoła Matek”, uczestniczyła w spotkaniach z rodzicami dzieci niewidzących nie tylko z Polski, lecz także z Ukrainy, Rosji, Białorusi, Kazachstanu, Gruzji, Indii, USA. Przytacza najczęściej zadawane przez nich pytania wraz z odpowiedziami.

Trzy kolejne rozdziały opracowała Emilia Śmiechowska-Petrovskij. W pierwszym zatytułowanym *Elektroniczne narzędzia wspomagające orientację przestrzenną i samodzielne poruszanie się osób z niepełnosprawnością narządu wzroku* autorka prezentuje funkcjonalność elektronicznych narzędzi wspomagających poruszanie się osób niewidzących: Electronic Travel Aids – ETA oraz elektronicznych narzędzi nawigacyjnych służących do orientowania się w przestrzeni: Electronic Orientation Aids – EOA. Funkcjonalność tego rodzaju technologii wspomagających przejawia się głównie w efektywnym budowaniu map poznawczych terenu przez jednostki z niepełnosprawnością narządu wzroku, co może istotnie wpływać na zwiększenie ich samodzielnej i bezpiecznej mobilności. Jednak aby narzędzia te mogły być właściwie i efektywnie użytkowane w zakresie poruszania się i orientacji w przestrzeni – pisze autorka – niezbędne jest zapoznanie się z odpowiednimi instrukcjami metodycznymi.

W kolejnym rozdziale pt. *Elektroniczne narzędzia wspomagające orientację przestrzenną i samodzielne poruszanie się w perspektywie osób z niepełnosprawnością narządu wzroku* autorka prezentuje badania obejmujące stopień wykorzystywania opisanych powyżej narzędzi, przebieg procesu nabywania o nich wiedzy i umiejętności posługiwania się nimi, jak również znaczenia przypisywane im przez osoby niewidzące w ich codziennym funkcjonowaniu. Opracowanie wieńczę dyspozycje do wywiadu.

Ostatni rozdział, autorstwa Emilii Śmiechowskiej-Petrovskij, zatytułowany jest *Pies przewodnik w orientacji przestrzennej i samodzielnym poruszaniu się osób z niepełnosprawnością narządu wzroku*. Autorka wprowadza czytelnika w obszar historycznych aspektów wykorzystania psa przewodnika na rzecz osób z dysfunkcją wzroku. Ukazuje jego znaczenie dla mobilności tych jednostek, a także kreśli współczesną praktykę związaną ze szkoleniem psów przewodników. Opracowanie kończą wskazówki metodyczne mogące mieć znaczenie dla skutecznego nabywania umiejętności poruszania się z psem przewodnikiem oraz podsumowanie.

Prowadzony na kartach monografii dyskurs dotyczy ważkich i niezwykle aktualnych problemów związanych z orientacją przestrzenną i samodzielnym bezpiecznym poruszaniem się osób z niepełnosprawnością narządu wzroku w różnym

wieku. Zaprezentowane ustalenia pojęciowe oraz koncepcje teoretyczne, poszerzone o autorskie badania i udokumentowane spisem polskich i obcojęzycznych pozycji literaturowych, wskazały na ważność procesu rehabilitacji osób niewidomych i słabowidzących – na jego ciągły postęp i nieodłączną interdyscyplinarność. Każdy czytający poszerzy swoją wiedzę o świadomość potrzeby intensyfikacji działań (nie tylko tyflopédagogów) na rzecz osób z niepełnosprawnością narządu wzroku – działań, które pozwolą na samodzielne i bezpieczne poruszanie się tych osób w przestrzeni, a tym samym umożliwią im podejmowanie wartościowych ról społecznych z prawem do kreowania jakości godnego życia, bez względu na ograniczenia wyznaczone niepełnosprawnością. Powyższe sprawia, że grono odbiorców książki *Orientacja przestrzenna i poruszanie się osób z niepełnosprawnością narządu wzroku. Współczesne techniki, narzędzia i strategie nauczania* mogą stanowić reprezentanci różnych środowisk naukowych, w sposób szczególnie tyflopédagodzy oraz studenci kierunków pedagogicznych, zwłaszcza pedagogiki specjalnej.

JADWIGA KUCZYŃSKA-KWAPISZ

Wydział Nauk Pedagogicznych

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0341-1062>

Forum Pedagogiczne
2018/2

Wpłynęło: 26.04.2018

Zatwierdzono do druku: 26.09.2018

DOI: 10.21697/fp.2018.2.24

Książki dla niewidomych dzieci

[Śmiechowska-Petrovskij E. (2017). *Książki literackie dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym. Perspektywa dorosłych pośredników*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, 434 s.]

Monografia *Książki literackie dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym. Perspektywa dorosłych pośredników* dotyczy warunków, w jakich odbywa się instytucjonalna, celowa inicjacja czytelnicza i literacka niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym oraz ich komunikacja literacka. Wpisuje się to w kontekst badań i refleksji nad literaturą dla dzieci, będącą niewątpliwie autonomicznym obszarem piśmienniczym, istniejącym niezależnie od literatury dla dorosłych, który winien łączyć najwyższą sztukę – wartość artystyczną z formą najprostszą, i wobec której należy stosować wysokie wymagania krytyczne. Zagadnienia te usytuowane są w kontekście szczególnego odbiorcy utworu literackiego, jakim jest dziecko niewidome. Dzieci widzące mają wiele okazji samodzielnego kontaktu z książką, np. w księgarniach, domach, sklepach, czytelnich. W naturalny sposób może je zainteresować szata graficzna książki i jej treść. Dzieci niewidome pozbawione wizualnych bodźców mogą nie wiedzieć o istniejącej możliwości wyboru jednej książki spośród innych.

Problemy, które opisano w recenzowanej monografii, są ważne, tak z teoretycznego, jak i praktycznego punktu widzenia, ale jak dotąd były niedostrzegane w obszarze badań interdyscyplinarnych pedagogiki specjalnej.

Konstrukcja recenzowanej książki naukowej składa się z trzech części, a mianowicie: teoretycznej – stanowiącej wprowadzenie do badań własnych, metodologicznej – opisującej sposób prowadzonych poszukiwań naukowych oraz empirycznej. Przyjęta struktura jest logiczna i świetnie porządkuje całość opracowania. Pierwsza część monografii poświęcona jest inicjacji czytelniczej i literackiej dzieci oraz roli pośrednika w łączności czytelnika dziecięcego z książką literacką. Jej celem jest zobrazowanie kontekstu pierwszych kontaktów małego odbiorcy z utworem literackim, w którym ocena formy i zawartości treściowej książki dokonywana przez dorosłego, jego sąd estetyczny, przekonania dotyczące funkcji, jakie powinna pełnić książka, a także pól dziecięcej percepcji – ich zasięgu i ograniczeń – mają

podstawowe znaczenie w procesie dopuszczania w obręb doświadczeń osobistych dzieci określonych pozycji czytelniczych. W tej części zaprezentowano również doniesienia z badań dotyczących jakości pośredniczenia dorosłego między dzieckiem a książką literacką, odnoszące się do wiedzy dorosłych na temat literatury dziecięcej, koncepcji książki, kryteriów wyboru książek, funkcji jej przypisywanych, a także do treści społeczno-kulturowych transmitowanych przez teksty dostępne dla młodszych odbiorców.

Skoncentrowano się również na uwarunkowaniach inicjacji czytelniczej i literackiej małego niewidomego dziecka, prezentując stan wiedzy na temat procesów poznawczych dzieci niewidomych, rozwoju językowego i procesów kompensacyjnych, ze szczególnym uwzględnieniem kompensacji werbalnej i początkowej edukacji brajlowskiej. Na tym tle ukazano dodatkowe kompensacyjne walory książek literackich możliwe do uzyskania w pracy dziecka niewidomego z literaturą. Celem zaprezentowanych treści jest przede wszystkim ukazanie złożoności procesów inicjacji czytelniczej i literackiej odbiorcy z głęboką niepełnosprawnością wzroku, a także szczególnego znaczenia dorosłego, w jeszcze większym stopniu warunkującego zakres publikacji udostępnianych odbiorcy, niż ma to miejsce w przypadku dziecka bez dysfunkcji wzroku.

W części teoretycznej omówiono także formę i treść książek dla niewidomych odbiorców: koncepcję książki dla osób bez funkcjonalnie użytecznych możliwości wzrokowych oraz jej materiałowe przemiany pod względem cech wydawniczo-formalnych.

Druga część została poświęcona zagadnieniom metodologicznym badań własnych. Określono cele projektu badawczego wraz z motywami jego podjęcia, problemy badawcze oraz metody, techniki i narzędzia pomiaru zmiennych, a także teren eksploracji i badaną populację. Poczyniono także szczegółowe uwagi dotyczące metod opisu statystycznego i analizy materiału empirycznego wraz z wyjaśnieniami sposobu prezentowania wyników badań. Dokonano również charakterystyki badanej populacji.

Pytania problemowe, na które uzyskano odpowiedzi w wyniku przeprowadzonych badań, to:

1. Jaka jest oferta książek literackich dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym na poziomie wydawnictw, bibliotek ośrodków szkolno-wychowawczych dla niewidomych, propozycji nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, wychowawców internatu w ośrodkach szkolno-wychowawczych dla niewidomych pod względem formy, struktury i zawartości treściowej?
2. W jaki sposób profesjonalni dorośli pośrednicy (nauczyciele, wychowawcy, bibliotekarze) pomiędzy niewidomym dzieckiem w młodszym wieku szkolnym a książką literacką kształtują ofertę czytelniczą dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym i pośredniczą pomiędzy dzieckiem a książką w procesie inicjacji czytelniczej i komunikacji literackiej?

- Jakimi kryteriami kierują się dorośli pośrednicy podczas wyboru książek literackich na rzecz dzieci?
 - Jakie funkcje książki definiują dorośli pośrednicy?
 - Jaką wiedzę o książkach dla dzieci mają dorośli pośrednicy?
 - Jakie są preferencje lekturowe dorosłych pośredników na rzecz niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym?
3. Jaka jest koncepcja książek literackich dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym, prezentowanych przez dorosłych pośredników w komunikacji literackiej (wydawców, nauczycieli, wychowawców, bibliotekarzy)?
- Czy koncepcja książki dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym jest zgodna z koncepcją książki dla niewidomego dziecka sformułowaną przez Elżbietę Czacką?

Opisany sposób prowadzenia badań jest mocną stroną recenzowanej książki i dobrym przykładem dla osób rozpoczynających poszukiwania naukowe.

W części trzeciej monografii ukazano ofertę książek literackich dla tej grupy odbiorców, analizując wielkość księgozbiorów bibliotecznych i ich zawartość, aktywność czytelnictwa dzieci niewidomych w młodszym wieku oraz zależność od lekcyjnych propozycji lekturowych, jak również warunki tworzenia oferty czytelnictwa przez instytucje działające na rzecz odbiorców z dysfunkcją wzroku.

Zaprezentowano znaczenie dorosłych pośredników, a mianowicie nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy, w kształtowaniu oferty czytelnictwa i pośredniczeniu w procesie inicjacji czytelnictwa i literackiej niewidomego dziecka, wykazując jednocześnie specyfikę pośredniczenia dla każdej z wymienionych grup zawodowych. Zwrócono uwagę na pozycję książek literackich w procesie wprowadzania niewidomych dzieci w świat kultury symbolicznej, ich formy i zawartość treściową oraz przypisywane im przez pośredników funkcje.

Dokonano analizy preferencji lekturowych nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy na rzecz dzieci, w odniesieniu do preferencji formalnych i światopoglądowych.

Omówiono uwarunkowania predylekcji dorosłych pośredników. Zarysowano specyfikę wyborów książkowych pośredników we własnej praktyce czytelnictwa, przesłanki istotne dla omawiania tekstów literackich w określony sposób, podejście do czytelnictwa niewidomych dzieci, a także wiedzę na temat prozatorów i poetów tworzących dla dzieci.

Biorąc pod uwagę literaturę przedmiotu i wyniki badań własnych, wyłoniono koncepcję książki literackiej, jaką mają współcześni instytucjonalni pośrednicy między niewidomym dzieckiem a książką literacką, wskazując na związki tej koncepcji z koncepcjami historycznymi i rozbieżności między nimi.

Monografię zamyka podsumowanie, zawierające syntezę wyników badań i postulaty pomocne zarówno w praktyce tyflopedagogicznej, jak i dla dalszych poszukiwań badawczych. Stwierdzono, iż możliwość ukształtowania się nowego podejścia do inicjacji czytelnictwa i literackiej niewidomego dziecka oraz procesu jego komunikacji literackiej w edukacji wczesnoszkolnej zależy od wielu czynników.

Szczególnie podkreślono dwie sfery, z którymi są one związane, a mianowicie: makropoziom i mikropoziom. Makropoziom dotyczy ukształtowania scentralizowanej, narodowej strategii dotyczącej poszerzania oferty czytelniczej dla osób z dysfunkcją wzroku, ze szczególnym uwzględnieniem odbiorców najmłodszych. Słusznie zaznaczono, iż dostęp do książek literackich to prawo, a nie przywilej osób niewidomych. Ujawnione w wyniku badań pozytywne aktywności oddolne w środowisku tyflopédagogów w ośrodkach szkolno-wychowawczych dla dzieci z niepełnosprawnością narządu wzroku są ogromnym potencjałem, ale nie przekładają się na całościowy obraz badanego zjawiska. Niescentralizowane, rozproszone działania nie pozwalają na trwałą poprawę analizowanego stanu. Jako przykład konsekwentnie realizowanej scentralizowanej strategii podano Wielką Brytanię, gdzie prowadzi się działania na rzecz udostępniania osobom niewidomym 1000 najpopularniejszych pozycji czytelniczych w danym roku, w tym literatury dziecięcej w liczbie 100 tytułów. Takie zaplanowane działanie jest bardzo potrzebne, ale w Polsce powinno obejmować zarówno treść, jak i formę książki, zwłaszcza szczególnie pożądaną – równoległe brajlofską i czarnodrukową z grafiką dotykową, mającą nikłą reprezentację, będącą konstruktem postulowanym.

W odniesieniu do drugiej sfery, obejmującej praktykę pośredników – nauczycieli, wychowawców i bibliotekarzy, określonej jako mikropoziom, istotne jest przede wszystkim wsparcie tyflopédagogów, zwłaszcza na etapie zdobywania kwalifikacji zawodowych i podnoszenia kompetencji w zakresie wiedzy o literaturze dziecięcej i pracy z książką.

W monografii zawarto również aneksy, obejmujące cenne narzędzia badawcze, a także materiał ilustracyjny, obrazujący ofertę książek literackich dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym. Udostępniono czytelnikom trzy kwestionariusze ankiety zastosowane w badaniach przeprowadzonych w specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych dla dzieci niewidomych i słabowidzących, pierwszy dla nauczycieli nauczania zintegrowanego, drugi dla wychowawców w internatach, trzeci dla bibliotekarzy. Wymienione narzędzia badawcze mogą znaleźć zastosowanie w dalszych poszukiwaniach naukowych, po upływie pewnego czasu, a także po nieznacznych modyfikacjach, w celu opracowania omawianego zagadnienia dla innych grup wiekowych.

Reasumując, recenzowana monografia stanowi istotny wkład w rozwój pedagogiki specjalnej. Jest ona starannie przygotowana zarówno pod względem formalnym, jak i merytorycznym. Forma graficzna i redakcyjna książki jest bardzo dobrze opracowana. Może stanowić wzór dla pedagogów przygotowujących dysertacje naukowe. W teoretycznej części książki zamieszczono szczegółowy przegląd najważniejszych pozycji z literatury dotyczącej omawianego tematu, uwzględniając opracowania polskie i obce. W części empirycznej natomiast przedstawiono dociekania naukowe, pozwalające na dokonanie analizy poglądów wcześniejszych badaczy w kontekście recepcji we współczesnej praktyce edukacji i rehabilitacji dzieci niewidomych i określono stan oferty książek oraz specyfikę pośredniczenia

dorosłych między dzieckiem a książką. Na podstawie literatury naukowej i wyników badań własnych opracowano model książki literackiej dla niewidomego dziecka w młodszym wieku szkolnym.

Omawiana monografia powinna stanowić obowiązkową lekturę dla studentów tyflopedagogiki, edukacji włączającej i integracyjnej. Z pewnością zainteresuje ona nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, wychowawców internatu i bibliotekarzy pracujących w szkołach i ośrodkach, w których uczą się i przebywają dzieci niewidome, a również literaturoznawców i bibliotekoznawców zajmujących się literaturą dziecięcą.

MAGDALENA ROSZAK

Wydział Nauk Pedagogicznych

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej

Warszawa

ORCID ID: <http://orcid.org/>

Forum Pedagogiczne
2018/2

Wpłynęło: 20.07.2018

Zatwierdzono do druku: 26.09.2018

DOI: 10.21697/fp.2018.2.25

Pedagodzy społeczni o kobietach w siłach powietrznych

[Odrowąż-Coates A., Perkowska-Klejman A. (2016). *Kobiety przestworzy. Refleksyjność biograficzna kobiet służących w Siłach Powietrznych Polski i Wielkiej Brytanii*. Warszawa: Wydawnictwo Difin, 194 s.]

Wojsko jest przestrzenią społeczną zdominowaną przez mężczyzn, środowiskiem, w którym nawet w XXI wieku dostrzec można blokowanie dostępu kobietom do wysokich stanowisk w armii, ich dyskryminację i stygmatyzację. Powszechnie panujący stereotyp, że to mężczyźni są od „zabijania”, a kobiety „dają życie”, nie jest nigdzie tak wyraźnie widoczny i podkreślany jak w świecie zbrojeń i wojny. Globalizacja, postmodernizm i zmiany cywilizacyjne nie pozostają bez wpływu na armię oraz formy prowadzonych przez nią wojen. Siła fizyczna przestaje być argumentem na polu walki. Misje pokojowe oraz zmiana taktyki prowadzenia konfliktów zbrojnych, rozwinięta technologia, oddziałująca m.in. na przemysł militarny, zmniejszają zapotrzebowanie na siłę mięśni i agresję jako najważniejsze cechy żołnierza. W armii pojawia się miejsce dla kobiet.

Anna Odrowąż-Coates oraz Anna Perkowska-Klejman, w książce *Kobiety przestworzy. Refleksyjność biograficzna kobiet służących w Siłach Powietrznych Polski i Wielkiej Brytanii*, zmierzyły się z tym niełatwym zagadnieniem, jakim jest funkcjonowanie kobiet w wojsku. Problematykę tę podjęły na kanwie biografii brytyjskich i polskich żołnerek pracujących w lotnictwie wojskowym. Książka ta zasługuje na uwagę z wielu powodów. Wzbogaca dotychczasową wiedzę na temat sytuacji pilotek, nawigatorek i kontrolerek lotów wojskowych, co stanowi oryginalny temat badań naukowych, dotychczas rzadko podejmowany w polskiej literaturze pedagogicznej. Autorki przeprowadziły badania na trudno dostępnych grupach respondentek – kobiet żołnerek – które tworzą zbiorowość unikatową, ze względu na otwierającą się dopiero w tej przestrzeni partycypację kobiet. Autorki nie odbiegają od obranego tematu. Zajmują się konkretnym problemem, nakreślając jego tło społeczne i historyczne, które staje się podstawą do zrozumienia losów życiowych respondentek. Ponadto publikacja wpisuje się w aktualny i ważny

dyskurs o kobietach w wojsku, problem dotyczący praktycznie każdego europejskiego kraju.

Książka składa się z siedmiu rozdziałów. Pierwszy prezentuje rozważania na temat męskiej dominacji w przestrzeni armii oraz stereotypy dotyczące służby wojskowej kobiet. W drugim nakreślone zostało tło historyczne, pokazano funkcjonowanie kobiet w armii podczas II wojny światowej i po jej zakończeniu. Rozdział trzeci to charakterystyka sytuacji kobiet w NATO. Autorki podjęły w nim bardzo istotny wątek trudności, z jakimi spotykają się żołnierki: przeszkody w uzyskaniu wysokich stopni awansu, przemoc seksualną oraz problem pozytywnej dyskryminacji. Kolejny rozdział jest przestrzenią metodologiczną, w której Anna Odrowąż-Coates i Anna Perkowska-Klejman zawarły opis warsztatu badacza. W rozdziale piątym poddano analizie zebrany materiał badawczy, który stanowiły wywiady z „kobietami przestworzy” w armii brytyjskiej i polskiej. Ostatnie dwa rozdziały to podsumowanie, zakończenie, rekomendacje i sugestie dotyczące omawianej problematyki.

W części teoretycznej książki, jak zauważa recenzent naukowy Mariusz Korczyński, „wprowadzającej w problematykę badawczą, znajdujemy z dużą swobodą i trafnością dokonany opis aktualnej, wciąż ważnej problematyki upłciowienia sił zbrojnych, historycznej refleksji nad udziałem kobiet w wysiłku zbrojnym [...] oraz analizę aktualnego miejsca kobiety – żołnierza. Wszystkie podjęte wątki wspierane są bardzo trafnie dobraną literaturą przedmiotu”. W części tej Autorki przedstawiają analizę statystyk dotyczących kobiet w wojsku, sięgają po opinie polityków dotyczące podejmowanej tematyki, opisują udział „kobiet przestworzy” w lotnictwie od okresu II wojny światowej aż po wojska NATO. Anna Odrowąż-Coates i Anna Perkowska-Klejman, wykorzystując dane zgromadzone przez Biuro ds. Kobiet w Siłach NATO, przedstawiły sytuację kobiet w poszczególnych krajach Sojuszu, ujawniając zjawisko niedoreprezentacji żołnierek, szczególnie wśród wyższych stopni oficerskich. Opisany przez autorki problem jest ważną kwestią społeczną. Nieliczne przykłady kobiet w dowódczych stopniach wojskowych pułkownika czy generalskich pokazują, jak długo wojsko było zamknięte na żeńską płęć, na możliwość kariery, jak obecne jest nadal funkcjonowanie „szklanego sufitu”. Wskazują na jeszcze inne dość istotne zjawisko – rezygnację lub przerwanie ciągu kariery wojskowej ze względu na pojawienie się dziecka. Kobiety te „porzucają swoje role operacyjne i przechodzą do sektora administracyjnego, co znacznie obniża ich szanse na awans” (s. 52).

Część empiryczna książki opiera się na antropologicznych badaniach w terenie. Autorki przez pięć lat zbierały dane w Wielkiej Brytanii oraz w Polsce, mające postać: zwiadu socjologicznego, wywiadów swobodnych, badania tzw. grup fokusowych oraz badań biograficznych. Imponujące było dotarcie do grupy respondentów, która zdawała się być poza zasięgiem badań. Objęte nimi zostały osoby zajmujące różne stanowiska w wojsku, będące na różnych poziomach istniejącej tam hierarchii. Respondentki różnił wiek, staż zawodowy oraz plany co do dalszej służby

wojskowej. W opisywanej grupie pojawiły się emerytki oraz bliskie przejścia na emeryturę żołnierki. W tym kontekście warto zwrócić uwagę na fakt, że autorkom udało się dokonać analizy z perspektywy wielopokoleniowej.

Zaprezentowane przez Annę Odrowąż-Coates i Annę Perkowską-Klejman studia utrzymane są w nurcie badań biograficznych. Refleksyjność została wybrana przez autorki jako czynnik spajający i opisujący doświadczenia respondentek. W publikacji zaprezentowano biografie z perspektywy edukacyjnej, rodzinnej oraz zawodowej. Autorki opisały proces rekrutacji do wojska, dostępność zawodu, aspekty psychologiczne zatrudnienia kobiet w zdominowanych przez mężczyzn niebezpiecznych profesjach, istnienie tzw. szklanego sufitu.

W publikacji podjęto ważny społecznie temat współtworzenia armii przez obie płci. Społeczeństwo XXI wieku nadal nie jest wolne od zjawiska zawodowej dyskryminacji, ciągle funkcjonuje podział na profesje „typowo męskie” i „typowo kobiece”, uwzględniające rodzaj płci nad prezentowanymi przez jednostkę kompetencjami, umiejętnościami i wiedzą. W niektórych przestrzeniach można nadal zaobserwować zjawisko segmentaryzacji i segregacji rynku pracy. Świat wojska jest doskonałym tego przykładem: kobiety stanowią bowiem co najwyżej 10 proc. tej społeczności, mają problemy w procesie rekrutacji, spotykają się z dyskryminacją, zwiększonymi lub zmniejszonymi wymaganiami w porównaniu do mężczyzn, molestowaniem seksualnym, trudnościami w realizacji siebie na polu prywatnym jako matki.

Autorki omawianej książki szeroko analizują ten problem, stawiając pytanie, czy możliwe jest stworzenie koedukacyjnej armii. Pojawia się próba odpowiedzi na to zagadnienie – współtworzenie wojska przez kobiety i mężczyzn ma podstawy do realizacji, ponieważ „każda z płci ma do zaoferowania armii coś bardzo jej potrzebnego (...) kobiety ze względu na posiadane cechy charakteru mogą prowadzić negocjacje oraz rozwiązywać konflikty bez użycia siły. Współcześnie rolę żołnierzy coraz rzadziej jest walka oparta na agresji i sile fizycznej. Żołnierze prowadzą misje pokojowe, łagodzą konflikty” (s. 22–23). Autorki zwracają jednak uwagę na płynące zagrożenia m.in. faworyzowania kobiecej mniejszości, co byłoby niezgodne z ideą równości i stanowiło dyskryminację mężczyzn. Anna Odrowąż-Coates i Anna Perkowska-Klejman analizę problemu koedukacji w wojsku puentują następująco: „koedukacyjna armia jest możliwa. Błędne jest natomiast założenie, że istnieje łatwy i szybki sposób na to, aby znacznie zwiększyć liczbę kobiet w wojsku” (s. 29).

Kobiety przestworzy. Refleksyjność biograficzna kobiet służących w Siłach Powietrznych Polski i Wielkiej Brytanii to publikacja, której najważniejszymi walorami są wartość poznawcza oraz interdyscyplinarny charakter. Jest interesującym źródłem wiedzy na temat historycznej i społecznej partycypacji kobiet w zawodach zdominowanych przez mężczyzn, wzbogaca zasób wiadomości na temat kobiet w lotnictwie wojskowym, a ponadto może stać się ważną inspiracją dla osób zainteresowanych tematyką równouprawnienia. Przystępny język czyni książkę czytelną dla szerokiej warstwy odbiorców, dając możliwość popularyzacji wyników badań.

Udział kobiet w przestrzeniach zdominowanych przez mężczyzn, udział równy, bez dyskryminacji w którąkolwiek stronę, staje się niezwykle ważną społeczną potrzebą. Rozszerzenie idei merytokracji jest wyzwaniem dla dzisiejszego społeczeństwa, propagowaniem oceny zawodowej przydatności jednostki z perspektywy jej kompetencji, umiejętności i wiedzy, a nie płci. Autorki swoją publikacją wpisują się właśnie w ten dyskurs, pokazując, że nadal rzeczywistość wygląda tak, że „trzeba być nadzwyczajną kobietą, żeby zostać pilotem nowoczesnego samolotu wielozadaniowego, żeby udać się w miejsca konfliktu, żeby szkolić się w zabijaniu. Trzeba być nadzwyczajną osobą, żeby przecierać szlak dla następnych generacji kobiet wkraczających w szeregi wojsk”. Książka Anny Odrowąż-Coates i Anny Perkowskiej-Klejman jest ważnym głosem w dyskusji, która nadal jest bardzo aktualna – o braku równości pomiędzy kobietami a mężczyznami w wielu zawodowych obszarach, w których stereotypy, uwarunkowania historyczne i społeczne są istotniejsze nad indywidualnymi predyspozycjami danej osoby.

EDYTA WOLTER

Wydział Nauk Pedagogicznych

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-9895-6462>

Forum Pedagogiczne
2018/2

Wpłynęło: 17.02.2018

Zatwierdzono do druku: 26.09.2018

DOI: 10.21697/fp.2018.2.26

Z badań nad problematyką chrześcijańskiego wychowania młodzieży przez sport

[Dziubiński Z. (2017). *Sport w perspektywie św. Jana Pawła II i św. Jana Bosko*. Warszawa: Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego, Salezjańska Organizacja Sportowa Rzeczypospolitej Polskiej, 342 s.]

Zbigniew Dziubiński jest socjologiem, autorem wielu publikacji (książki autor-
skie, monografie wieloautorskie, artykuły/rozprawy, recenzje dzieł naukowych).
Egzemplifikację stanowią następujące monografie autorskie: *Kultura somatyczna
kleryków: studium socjologiczne* (1996), *Igrzyska na miarę XXI wieku* (2001), *Program
edukacji instruktorów rekreacji ruchowej (część ogólna i specjalistyczna): koszy-
kówka, piłka siatkowa, piłka nożna, tenis stołowy* (2006), *Kościół Rzymskokatolicki
a kultura fizyczna* (2008), *Sport w perspektywie Salezjańskiej* (2014), *Sport i turystyka
w Kościele Rzymskokatolickim (na przykładzie Salezjańskiej Organizacji Sportowej
RP)* (2015). Można dodać, że Zbigniew Dziubiński jest zatrudniony jako pracow-
nik naukowo-dydaktyczny na stanowisku profesora zwyczajnego w Akademii
Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie. Od wielu lat pełni także
funkcję prezesa zarządu Salezjańskiej Organizacji Sportowej Rzeczypospolitej
Polskiej.

Recenzowana monografia składa się ze wstępu, dwóch części zawierających ogó-
łem cztery rozdziały oraz bibliografii. Część pierwsza jest poświęcona problematyce
sportu w koncepcji świętego Jana Pawła II (implikuje dwa pierwsze rozdziały).
W części drugiej natomiast (składającej się z rozdziału III i IV) autor wyjaśnił prob-
lematykę sportu w ujęciu św. Jana Bosko. Recenzowane dzieło inicjuje *Przesłanie
Jubileuszowe* zawarte w *Liście ks. Tadeusza Rozmusa SDB Radcy Generalnego
Regionu Europa Środkowo-Północna Towarzystwa Salezjańskiego w Rzymie* (z dnia
31 maja 2017 roku) z okazji 25. rocznicy działalności Salezjańskiej Organizacji
Sportowej Rzeczypospolitej Polskiej, która jest spadkobierczynią idei charyzmatu
salezjańskiego wychowania młodzieży przez sport. Znaczenie działalności SALOS
RP w tym zakresie akcentuje również zawarty w publikacji *List Aleksandra Łąckiego
Dyrektora Oddziału Totalizatora Sportowego Sp. z o.o. w Łodzi* (s. 9).

Zbigniew Dziubiński we wstępie zaznaczył, że obchody związane z jubileuszem działalności Salezjańskiej Organizacji Sportowej Rzeczypospolitej Polskiej motywują do pogłębionej refleksji nad znaczeniem humanizmu sportowego (opartego na wartościach: prawdy dobra, piękna, postaw pokojowego współistnienia, sprawiedliwości, przyjaźni, *fair play*), a także chrześcijańskiego wychowania młodzieży przez sport. Autor wyjaśnił, że salezjański sport cechuje holistycznie ujęta działalność wychowawcza i formacyjna, łącząca różnorodne dziedziny wychowania (wychowanie moralne, religijne, zdrowotne, intelektualne). Zbigniew Dziubiński zaakcentował znaczenie działalności naukowej i wydawniczej Salezjańskiej Organizacji Sportowej Rzeczypospolitej Polskiej, czego wyrazem jest m.in. recenzowana monografia, wpisująca się w teoretyczny nurt historyczno-socjologiczno-pedagogicznych analiz w zakresie chrześcijańskiego sportu wychowawczego.

W rozdziale pierwszym prof. Dziubiński zaprezentował teologiczno-filozoficzne aspekty sportu. Podkreślił, że nauczanie/pedagogia Jana Pawła II czerpie inspiracje z dziedzictwa intelektualnego Etienne Gilsona, Jacques'a Maritaina, Emanuela Mouniera, Pierre'a Teilharda de Chardina, Gabriela Marcela oraz z dorobku papieży: Piusa X, Piusa XI, św. Jana XXIII, Pawła VI. W omawianym rozdziale Zbigniew Dziubiński zaprezentował zarys biografii Karola Wojtyły/Jana Pawła II. Wymienił Jego młodzieńcze zainteresowania aktywnością sportową, sprzyjającą harmonijnemu rozwojowi psychosomatycznemu (codzienna gimnastyka, bieg, spacerowanie na łonie natury, jazda na nartach, pływanie). Wskazał na znaczenie sportu w doktrynie Kościoła rzymskokatolickiego oraz w myśli społecznej Jana Pawła II. Cytując dzieła św. Jana Pawła II, stwierdził, że człowiek jest bytem złożonym z ciała i duszy, a sport zaspokaja naturalną potrzebę ruchu, zabawy. Natomiast wysiłek sportowców powinien być rozumiany w kontekście swoistej „dynamiki służby”, uświęcenia pracy. Zbigniew Dziubiński opisał znaczenie etyki, bezinteresownego poszanowania przeciwnika sportowego, zachowania równych szans w walce sportowej. W nawiązaniu do dziedzictwa kultury europejskiej sformułował następującą konstatację: „aretologiczny dorobek starożytności i wieków średnich stanowi podstawę dla współczesnych rozważań o etycznych walorach sportu”. W tej części książki przedstawił także zarys koncepcji cnót św. Jana Pawła II, oparty na założeniach wypracowanych przez św. Tomasza z Akwinu. Stwierdził, że koncepcja etyki św. Jana Pawła II dotycząca aktywności sportowej wpisuje się w personalistyczny nurt kultury duchowej.

W rozdziale drugim analizowanego dzieła Zbigniew Dziubiński omówił problematykę sportu w służbie człowieka i całej wspólnoty ludzkiej. Stwierdził, że koncepcja sportu św. Jana Pawła II powinna być analizowana zarówno w porządku autotelicznym (gdy sport służy realizacji celów tkwiących w nim samym, w powiązaniu z radością, twórczą ekspresją osobowości), jak i instrumentalnym (np. w związku ze sławą, prestiżem, pieniędzmi). Według św. Jana Pawła II aktywność sportowa nie może rozwijać się bez zasad etycznych, powinna być dostępna dla wszystkich, którzy chcą w niej uczestniczyć.

Ponieważ sport jest zjawiskiem społecznym, ma ogromny wpływ na myślenie i zachowanie ludzi oraz promowanie „dialogu” w wymiarze społecznym, społeczno-przyrodniczym, międzynarodowym, jest ważny w procesie kształtowania społeczeństwa solidarnego i braterskiego. Sport sprzyja formowaniu postaw wrażliwości zdrowotnej, moralnej, duchowej, interpersonalnej. W tym kontekście św. Jan Paweł II zalecał wychowawcom dzieci i młodzieży, aby proces edukacji ujmować/realizować holistycznie, odpowiedzialnie, w kontekście „cywilizacji miłości, sprawiedliwości, pokojowego współistnienia”. Jan Paweł II przestrzegał przed komercjalizacją sportu, twierdził, że każdy sportowiec jest zobowiązany do dbania o godność trudu sportowego. Uświadamiał zagrożenia (dla zdrowej aktywności sportowej), jakie stanowią destrukcyjne zjawiska społeczne, takie jak: doping, przekupstwo, korupcja, przemoc. Wyjaśnił, że Kościół katolicki uznaje sport jako ważny czynnik formacji osoby ludzkiej, pozostający w służbie redukcji pauperyzacji społecznej i innych nierówności społecznych, a także jako składnik kultury. Uzasadnił znaczenie sportu i turystyki w procesie rozwijania postaw szacunku dla wartości życia, środowiska naturalnego, przyrodniczego. Jan Paweł II pisał: „chwalcie Boga w waszym ciele” (s. 108), twierdził, że sport i turystyka są darami/skarbami (również) współczesnych społeczeństw.

W części drugiej książki, pt. *Sport w perspektywie świętego Jana Bosko*, Zbigniew Dziubiński opisał system wychowawczy, który wyłonił się z wieloletniego aplikacyjnego doświadczenia pracy z młodzieżą. Podkreślił, że w cezurze (1815–1888), w której żył św. Jan Bosko, pojęcie sportu stosowane było synonimicznie, jako zabawa, rozrywka, rekreacja, gra, boisko. W tak ujętym kontekście aktywność sportowa w systemie wychowawczym św. Jana Bosko była nagrodą dla młodzieży po wykonaniu obowiązków edukacyjnych. Celem aktywności sportowej była także stymulacja prawidłowego rozwoju psychicznego i somatycznego (zdrowotnego) młodzieży.

W rozdziale trzecim autor zaprezentował zarys biografii św. Jana Bosko, opisał Jego życie rodzinne, warunki wieloletniej pracy, wyjaśnił koncepcję pracy z młodzieżą (system wychowawczy/system prewencyjny). Stwierdził, że w systemie wychowawczym księdza Jana Bosko bardzo ważną rolę odgrywa oratorium. Sprzyja ono bowiem lepszemu zrozumieniu systemu wychowawczego – stanowi miejsce nauki, zabawy, modlitwy i pracy młodzieży. Co ważne, w oratorium znajduje swoje miejsce młodzież uboga, trudna. Oratorium stanowi połączenie czterech podstawowych przestrzeni wychowawczych: domu (aby młodzież czuła się bezpieczne, swobodnie), szkoły (aby umożliwić młodzieży poszerzenie wiedzy, otrzymanie bezinteresownej pomocy w procesie kształcenia, rozwijania zdolności i zainteresowań), Kościoła (aby poprzez zajęcia biblijne w kołach modlitewnych umożliwić rozwój duchowości), boiska (jest miejscem aktywności sportowej, zabawy, aktywnego odpoczynku i rekreacji, już po wykonaniu obowiązków edukacyjnych i zawodowych).

Zbigniew Dziubiński wyjaśnił, że ksiądz Jan Bosko dostrzegł w aktywności sportowej wiele walorów, m.in. funkcję wychowawczą (dyscyplinowania młodzieży w procesie przygotowania do życia w społeczeństwie) realizowaną poprzez

tworzenie wartościowego/wyzwalającego klimatu wychowawczego jako metody wychowania i radosnego rozwijania naturalnej potrzeby ekspresji ruchowej młodzieży. Profesor Dziubiński przypomniał, że w 1934 roku papież Pius XI ogłosił księdza Jana Bosko świętym, patronem młodzieży.

W dalszej części omawianego rozdziału autor opisał specyfikę koncepcji sportu salezjańskiego, wyjaśnił 12 zasad pedagogii księdza Jana Bosko. Podkreślił, że ksiądz Jan Bosko nie ograniczał aktywności sportowej do rywalizacji i współzawodnictwa, lecz nadawał jej walor zabawowy, rozrywkowy, regeneracyjny, wolnoczasowy, wychowawczy – co stanowiło/stanowi w systemie prewencyjnym swoistą odpowiedź na oczekiwania młodzieży, ich naturalną potrzebę ruchu. Profesor Zbigniew Dziubiński zaprezentował także pojęcia stosowane w działalności aplikacyjnej przez księdza Jana Bosko oraz wychowawcze i prewencyjne aspekty sportu, a także jego znaczenie duszpasterskie.

W rozdziale czwartym Zbigniew Dziubiński uzasadnił znaczenie sportu w procesie duchowego wychowania dzieci i młodzieży (rozumianego jako miejsce wychowania i doświadczenia salezjańsko-eklezyjalnego), nawiązując do koncepcji księdza Gino Borgogno, orędownika sportu, który dostrzegł w nim szansę/nadzieję na wychowanie młodzieży na dobrych chrześcijan i uczciwych obywateli (sport wychowawczy). Ksiądz Borgogno twierdził, że działalność sportowo-wychowawcza ma na celu przygotowanie młodzieży do kompetentnego, sprawnego życia w społeczeństwie i czynnego udziału w kulturze. Zwracał także uwagę na stwarzanie wyzwalającego klimatu wychowawczego i dobrych warunków do rozwoju sportu dziewczęcego, ze szczególnym uwzględnieniem dyscyplin dostosowanych do ich uwarunkowań somatycznych i emocjonalnych (takich jak np. lekka atletyka, piłka siatkowa, koszykówka, łyżwiarstwo, pływanie, tenis stołowy, gimnastyka artystyczna, rytmika, narciarstwo). Według księdza Borgogno, sportu wychowawczego nie można ograniczać do środowiska lokalnego; ma służyć również animacji interakcji społecznych w przestrzeni ponadlokalnej: regionalnej, krajowej, międzynarodowej, a nawet w przestrzeni globalnej.

Monografia autorska Zbigniewa Dziubińskiego zawiera liczne przypisy dokumentacyjne oraz dopowiadające i słownikowe. Wieńczy ją bogata bibliografia, w której wymieniono zarówno źródła drukowane luminarzy kultury europejskiej (w językach: polskim, włoskim, angielskim, francuskim), jak i opracowania naukowe dotyczące dorobku piśmienniczego św. Jana Pawła II oraz św. Jana Bosko, a także problematykę chrześcijańskiego wychowania młodzieży przez sport. Rekapitulując recenzenckie rozważania można stwierdzić, że omawiana publikacja z pewnością może zainteresować nauczycieli, wychowawców dzieci i młodzieży – jako wartościowe opracowanie naukowe dotyczące ważnej dziedziny wychowania przez sport. Powinna być ona znana także studentom nauk o wychowaniu, którzy w procesie kształcenia akademickiego zdobywają wiedzę, umiejętności, rozwijają swoje kompetencje społeczne w zakresie różnorodnych dziedzin wychowania, nierzadko także jako animatorzy chrześcijańskiego wychowania młodzieży przez aktywność sportową.

ELŻBIETA KWIATKOWSKA

Wydział Nauk Pedagogicznych

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-8509-9120>

Forum Pedagogiczne
2018/2

Wpłynęło: 11.06.2018

Zatwierdzono do druku: 26.09.2018

DOI: 10.21697/fp.2018.2.27

Międzynarodowa konferencja naukowa pt. „Polish Britain: Multilingualism and Diaspora Community” (Cambridge, 9 lutego 2018 roku)

Mobilność Polaków, od czasu wstąpienia Polski do Unii Europejskiej, zgodnie z danymi GUS, wciąż wzrasta. Według szacunkowego opracowania GUS, pod koniec 2016 roku poza granicami Polski przebywało czasowo około 2515 tys. Polaków, tj. o 118 tys. (4,7 proc.) więcej niż w 2015 roku. Wśród krajów europejskich najwięcej osób emigruje do Wielkiej Brytanii. W samym roku 2016 odnotowano wzrost o 68 tys. osób, tj. o 9,4 proc. więcej niż w roku 2015. W 2016 roku w Wielkiej Brytanii przebywało 788 tys. Polaków, co stanowi największą grupę narodową w UK (GUS 2017).

Zmiany gospodarcze i społeczne w Europie, fala migracji zarobkowych, w tym do Wielkiej Brytanii, prowadzą do podejmowania inicjatyw, również naukowych, mających na celu analizę i diagnozę nowych struktur społecznych, wyzwań, problemów i możliwości związanych z tworzeniem się nowego typu społeczeństw różnorodnych kulturowo.

W dniu 9 lutego 2018 roku w Cambridge University odbyła się międzynarodowa konferencja pt. „Polish Britain: Multilingualism and Diaspora Community”, poświęcona tematowi wielojęzyczności w polskiej społeczności funkcjonującej w Wielkiej Brytanii. Polskie rodziny znajdują się bowiem w szczególnej sytuacji, ich członkowie doskonalą umiejętności komunikacyjne w języku angielskim (na różnych poziomach), pielęgnując jednocześnie kulturę i język polski. Szczególnym wyzwaniem są rodziny, których potomstwo urodziło się w Wielkiej Brytanii, funkcjonuje w angielskim systemie edukacji, jednocześnie osadzone jest w polskiej rodzinie, porozumiewającej się na co dzień w języku polskim. Inne przypadki to rodziny, związki, w których tylko jedna osoba jest polskiego pochodzenia, druga zaś porozumiewa się w języku angielskim, potomstwo jest natomiast pomostem łączącym dwie kultury, dwa języki. Funkcjonowanie dzieci i dorosłych w tych szczególnych okolicznościach było przedmiotem rozważań podczas konferencji, która odbyła się w ramach projektu badawczego Cambridge University: „Multilingualism: Empowering Individuals, Transforming Societies” („Wielojęzyczność: wzmacnianie jednostek, przekształcanie społeczeństw”, MEITS), przeprowadzonego w ramach inicjatywy badawczej „Open World Research AHRC”. Kompetencje językowe w więcej niż jednym języku, tzw. wielojęzyczność, stanowią obecnie centrum badań lingwistów,

literatów, psychologów i pedagogów. Wychodzenie poza jeden język, związany silnie z kulturą, sposobem myślenia, a także pośrednio z funkcjonowaniem społecznym, to zjawisko coraz mocniej zakorzenione w jednostkach i społeczeństwach europejskich.

Gospodarzami konferencji byli dr Stanley Bill oraz Edyta Nowosielska, pracownicy Cambridge University, zajmujący się literaturą i kulturą narodów słowiańskich, a przede wszystkim kulturą polską. Spotkanie otworzyła prof. Wendy Ayres-Bennett, współprowadząca projekt MEITS. Spotkanie podzielono na cztery sesje tematyczne. Podczas pierwszej z nich, poświęconej zagadnieniom dwujęzyczności osób polskiego pochodzenia, uczących się lub pracujących w Wielkiej Brytanii, wystąpiły: dr Elwira Grossman (University of Glasgow), dr Anna Seretny (Uniwersytet Jagielloński) oraz prof. Yaron Matras (University of Manchester). Sesja druga koncentrowała się na psychologicznych i neurologicznych aspektach dwujęzyczności. W tej części konferencji głos zabrali: dr Thomas Bak (University of Edinburgh), dr Zofia Wodniecka (Uniwersytet Jagielloński) oraz dr Lisa-Maria Müller (University of Cambridge). Konferencja łączyła kwestię wielojęzyczności z szerszymi zagadnieniami migracji i społeczeństwa wielokulturowego w Europie. W trzeciej sesji naukowej podjęto rozważania dotyczące funkcjonowania obco-krajowców uczących się języka polskiego, analizując diagnozowaną w badaniach własnych sytuację ukraińskich migrantów w Polsce.

W tej części konferencji głos zabrali: Miroslava Keryk, prezes fundacji Nasz Wybór, wspierającej mniejszość ukraińską w Polsce, dr Elżbieta Kwiatkowska (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie) oraz dr Katarzyna Zechenter (University College London). Czwarta sesja konferencji koncentrowała się na nowych stylach komunikacji międzyludzkiej, w kontekście krzyżowania się i przeobrażania języków w środowiskach różnorodnych kulturowo. Badania własne w tym zakresie zaprezentowali dr Kinga Koźmińska (University of London), dr Anna Martowicz (Association for the Promotion of Polish Language Abroad) oraz dr Jan Feller (University of Oxford).

Każda z przedstawionych sekcji przebiegała według ustalonego porządku: wystąpienia prelegentów stanowiły wstęp do dyskusji otwartych, podczas których liczna publiczność, przede wszystkim ze środowiska akademickiego Cambridge, oraz bardzo liczna reprezentacja mniejszości polskiej w Wielkiej Brytanii, zadawała pytania, przedstawiała swoje komentarze i stanowiska. Finałową część spotkania stanowiła dyskusja zamykająca, podsumowująca konferencję. W tej części głos zabrali: prof. Anna White (University College London), Krystyna Olliffe (Polish Education Society) oraz Jakub Krupa (PAP).

Organizatorzy konferencji, dbając o dobór tematów i zakresów wystąpień, umożliwili uczestnikom szerokie spojrzenie na zjawisko mieszania, przenikania się kultur, będące jednym z wielu następstw natury społecznej, mobilności mieszkańców krajów europejskich. Proces ten stawia przed decydentami nowe wyzwania dotyczące projektowania rozwiązań edukacyjnych, które dotyczą osób dwujęzycznych, ich trudności, potrzeb oraz ich ogromnego potencjału.

EDYTA ZAWADZKA

Wydział Nauk Pedagogicznych

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej

Warszawa

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-6100-6607>

Forum Pedagogiczne
2018/2

Wpłynęło: 29.05.2018

Zatwierdzono do druku: 26.09.2018

DOI: 10.21697/fp.2018.2.28

Sprawozdanie z posiedzenia Zespołu Pedagogiki Ogólnej Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk (Warszawa, 13 kwietnia 2018 roku)

Piątę w obecnej kadencji posiedzenie Zespołu Pedagogiki Ogólnej Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk odbyło się 13 kwietnia 2018 roku w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Jego uczestnicy reprezentowali następujące ośrodki naukowe: Akademię Marynarki Wojennej w Gdyni, Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Chrześcijańską Akademię Teologiczną, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Uniwersytet im. Kazimierza Wielkiego, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Uniwersytet w Białymstoku.

Posiedzenie otworzył przewodniczący ZPO – prof. zw. dr hab. Roman Leppert, który powitał prelegentów oraz uczestników, przekazał im informacje dotyczące czasowego przebiegu spotkania, a następnie zapowiedział wystąpienie prof. Dietricha Bennera (tłumaczone z języka niemieckiego na polski przez ks. dr hab. prof. UKSW Dariusza Stępkowskiego) na temat *Zależności pedagogiczne między kształceniem, moralnością i demokracją i ich znaczenie w berlińskim projekcie ETIK i badaniach ETIK International*.

Punktem wyjścia referatu prof. Dietricha Bennera było rozróżnienie pomiędzy negatywną a pozytywną stroną moralności oraz odczytanie tego zagadnienia w mitach antycznych odnoszących się do moralności i życia moralnego, a także w tradycjach żydowskiej (*Dekalogu*) oraz chrześcijańskiej. Następnie podjęte zostały zagadnienia związane z kształtowaniem/kształceniem negatywnej i pozytywnej strony sumienia, wynikającymi z nich zadaniami nauczania etyki w szkole oraz formami nieprofesjonalnego i profesjonalnego działania pedagogicznego w obszarach owych zadań. Do współczesnych celów nauczania etyki powrócono również w dalszej części wypowiedzi, gdzie wychodząc od stwierdzenia o jedności negatywnej strony moralności oraz różnorodności jej pozytywnych stron, określono

je jako wprowadzenie dorastających w dylematy etyczne oraz przygotowanie tych osób do partycypacji w poszukiwaniu ich rozwiązań. Przedstawiając zróżnicowane jednostronne ujęcia etyki – sokratejskiej, arystotelesowskiej, kantowskiej czy ideologiczno-krytycznej – prelegent sformułował tezę o ich nieprzystawianiu do wskazanych wcześniej zadań.

Kolejna część wystąpienia dotyczyła założeń i wybranych wniosków wpływających z projektu badawczego ETIK, w którym odzwierciedlenie znalazło zarysowane wcześniej ujęcie nauczania etyki w szkole. W zakończeniu prelegent wskazał na możliwość zastosowania pozytywnej i negatywnej strony moralności w procesie rozważania nad tym, co jest działaniem moralnym, etycznym chroniącym przed traktowaniem etyki jako kolonizowania przez inne kultury wyobrażeń moralnych.

W zainicjowanej przez przewodniczącego zespołu dyskusji po referacie prof. Dietricha Bennera głos zabrali: dr Danuta Michałowska, dr hab. prof. APS i prof. ChAT Bogusław Milerski, dr Agata Łopatkiewicz, dr hab. prof. APS Jarosław Gara, dr hab. prof. UŁ Alina Wróbel, prof. dr hab. Janina Kostkiewicz, a podsumował ją prof. zw. dr hab. Roman Leppert. W jej trakcie, tak w refleksjach, jak i zadawanych prelegentowi pytaniach, pojawiły się wątki odnoszące się m.in. do konieczności akcentowania w nauczaniu i wychowaniu etyki aspektu kognitywnego i afektywnego oraz uwzględnienia w refleksji etycznej zróżnicowanych kontekstów życia społecznego, kulturalnego, politycznego, rozróżnienia pomiędzy etyką a moralnością, aktualności dialogu pedagogiki ogólnej z teologią w Niemczech, tła migracyjnego znajdującego odzwierciedlenie w próbie badawczej projektu ETIK, charakteru relacji pomiędzy negatywnym i pozytywnym aspektem wrażliwości moralnej sumienia, kategorii wartości i wartości uniwersalnych, polskich koncepcji teoretycznych, adekwatnych do podjętego w wykładzie zagadnienia form kształtowania moralności/sumienia, związków pomiędzy etyką i pedagogiką oraz metod kształcenia kompetencji moralnych. Komentując wypowiedzi dyskusyjantów oraz odpowiadając na zadawane przez nich pytania, prof. Benner czynił to, odwołując się jednocześnie do przedstawianego w referacie projektu ETIK, dzięki czemu uczestnikom posiedzenia stworzona została płaszczyzna nie tylko do właściwego zrozumienia warstwy koncepcyjnej projektu, lecz także do pozyskania informacji na temat idei pytań obecnych w kwestionariuszu oraz wybranych wyników i znaczenia kontekstu kulturowego dla takiego ich kształtu. Ponadto wyraźnie wybrzmiała konstatacja dotycząca rozróżnienia pomiędzy przesłankami sytuującymi się u podstaw badań L. Kohlberga i G. Lindy, dotyczącymi wyborów moralnych a tymi konstytuującymi omawiany projekt. Wyrażało się to w przekonaniu prof. Bennera, że badania Kohlbergowskie i Lindowskie koncentrują się głównie na rodzaju sądów moralnych, powodach dokonywania pewnych wyborów moralnych, podczas gdy uwaga w projekcie ETIK sfokusowana była na treści wyborów moralnych.

W trakcie przerwy uczestnicy posiedzenia mieli okazję zarówno kontynuować dyskusję w kuluarach, jak i wziąć udział w prowadzonym przez dr. hab. prof.

APS Jacka Kulbakę zwiedzaniu pokoju pamięci patronki Akademii Pedagogiki Specjalnej – Marii Grzegorzewskiej.

Pierwszym punktem drugiej części spotkania była przygotowana przez prof. dr hab. Janinę Kostkiewicz prezentacja wydanej w 2017 roku nakładem Wydawnictwa Uniwersytetu Jagiellońskiego książki Andrzeja Niesiołowskiego zatytułowanej *Zarys Pedagogiki Ogólnej*. Prelegentka rozpoczęła od przedstawienia życiorysu Andrzeja Niesiołowskiego i jego dorobku publikacyjnego oraz wyjaśniła okoliczności pozyskania rękopisów powstałych w oślugu, zawierających koncepcję pedagogiki ogólnej. Następnie dokonała charakterystyki pedagogiki ogólnej, opisując m.in. jej przedmiot, zakres zainteresowań, definicję oraz wewnętrzną strukturę, a także kryterium dominującego celu, sytuujące się u podstaw oceny i klasyfikacji koncepcji, nurtów i kierunków rozwoju pedagogiki oraz wyróżnionych systemów, a także kierunków tej nauki. Referentka zasygnalizowała również stosunek Andrzeja Niesiołowskiego wobec innych teoretyków pedagogiki i ich koncepcji pedagogiki ogólnej.

Wystąpienie dr Agaty Łopatkiewicz zatytułowane *Problematyka paradygmatu w pedagogice. Analiza wybranych zagadnień* stanowiło kolejny punkt popołudniowej części posiedzenia. Referentka rozpoczęła od tezy wyrażającej się w stwierdzeniu o niesłabnącym zainteresowaniu Kuhnowską koncepcją paradygmatu zarówno wśród przedstawicieli filozofii, jak i innych dyscyplin naukowych, również pedagogiki. Następnie dr Łopatkiewicz podzieliła się z uczestnikami posiedzenia wnioskami z przeprowadzonej w ramach rozprawy doktorskiej analizy problematyki paradygmatu w pracach pedagogicznych, wskazując zarówno na specyfikę jego funkcjonowania w analizowanej dyscyplinie, jak i pewne niedostatki w tym zakresie oraz problematyczność (wielo)paradygmatyczności pedagogiki. W konkluzji, na podstawie przeprowadzonych analiz, przedstawione zostały rekomendacje dotyczące konieczności zainicjowania prac o charakterze systematycznym, ukierunkowanych na uporządkowanie ujęć paradygmatu w pedagogice oraz określenie ograniczeń i trudności wynikających z postrzegania pedagogiki jako nauki wieloparadygmatycznej.

W części podsumowującej posiedzenia przewodniczący Zespołu Pedagogiki Ogólnej zapowiedział dwa wydarzenia naukowe związane z pracami zespołu lub przedmiotem zainteresowań pedagogiki ogólnej. Są to: seminarium dotyczące pedagogiki ogólnej w trzech aspektach, tj. tradycji, transformacji oraz kolonizacji (listopad 2018, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy) oraz spotkanie poświęcone zaprezentowaniu w polskim kontekście Jana Patočki jako filozofa, pedagoga oraz odczytaniu myśli pedagogicznej w jego tekstach (listopad 2018, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego).