

FORUM

PEDAGOGICZNE

2020, tom 10, nr 2

PÓŁROCZNIK



Wydawnictwo Naukowe
Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego

Redakcja

Dariusz Stępkowski (redaktor naczelny), Andrej Rajský (z-ca redaktora naczelnego), Emilia Śmiechowska-Petrovskij (sekretarz redakcji)

Redaktorzy tematyczni

Zbigniew Babicki, Anna H. Fidelus, Beata Krajewska, Ewa Kulawska, Jan Niewęglowski, Bartosz H. Olszewski (redaktor statystyczny), Edyta Wolter

Redakcja naukowa numeru

Jarosław Wiazowski

Rada Naukowa

Dietrich Benner, Stanisław Chrobak, Jarosław Gara, Jarosław Horowski, Toshiko Ito, Jolanta Karbowniczek, Janina Kostkiewicz, Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz (przewodnicząca), Mariya Kultaieva, Blanka Kudláčová, Iryna Kurlak, Roman Leppert, Uto Meier, Naděžda Pelcová, Zhengmei Peng, Joaquim Pintassilgo, Jan Piskurewicz, Simonetta Polenghi, Eugeniusz Sakowicz, Hasan Ünder

Korekta

polonistyczna – Beata Gołkowska
anglistyczna – Jarosław Wiazowski
native speaker – Donal Fitzpatrick

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, 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, www.wydawnictwo.uksw.edu.pl

ISSN 2083-6325
e-ISSN 2449-7142

Skład

Maciej Faliński

Druk i oprawa

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

SPIS TREŚCI

Jarosław Wiazowski, Dariusz Stępkowski	
<i>Od redakcji</i>	11
DZIAŁ TEMATYCZNY: TECHNOLOGIE WSPOMAGAJĄCE UCZNIÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI	
Dave Edyburn	
<i>Inclusive technologies: Assistive technology for all learners</i> . . .	17
Belinda Rudinger	
<i>Non-visual access to print and its barriers. A review of the literature</i>	29
Jarosław Wiazowski	
<i>Does tactile image have to be tactual?</i>	47
ARTYKUŁY I ROZPRAWY	
Małgorzata Walkiewicz-Krutak	
<i>Zaburzenia funkcji wzrokowych u dzieci w wieku szkolnym oraz ich wpływ na naukę czytania i pisanie</i>	61
Kamil Kuracki	
<i>Teksty literackie w biblioterapii wychowawczej. Propozycja kategoryzacji kryteriów doboru</i>	75
Kinga Krawiecka	
<i>Miejsce, w którym funkcjonuję i tworzę – metoda projektów w pracy z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną</i>	95
Marlena Podlecka, Kasper Sipowicz, Tadeusz Pietras	
<i>Znaczenie koncepcji neuroroznorodności dla autorstwa życia osób ze spektrum autyzmu</i>	107

Zdzisław Kazanowski, Agnieszka Żyta	
<i>Akceptacja osób z niepełnosprawnością a doświadczenia integracyjne w szkole</i>	121
Dagmara Ratajczak-Parzyńska	
<i>Kształcenie humanistyczne jako proces hermeneutyczny</i>	135
Anna Młynarczuk-Sokołowska	
<i>Na uchodźczej ścieżce. Doświadczenie przymusowej migracji w procesie edukacji formalnej</i>	147
Monika Maciejewska	
<i>Wykorzystanie etnografii wizualnej w procesie rozpoznawania problemów społecznych przez studentów</i>	165
Marlena Kilian	
<i>Motywy społecznego uczestnictwa seniorów w świetle wybranych teorii motywacji</i>	179
Żaneta Tempczyk-Nagórka	
<i>Od dzieci ulicy do dzieci cyberulicy</i>	197
COLLOQUIA	
Mária Potočárová	
<i>Poland – Slovak regional relationships and development of minority Slovak schools in Poland in the Upper Orava region</i>	211
Jolanta Karbowniczek	
<i>Teenagers towards parents: reasons for and manifestations of aggressive and violent behaviour (research report)</i>	225
Edyta Wolter	
<i>Education for a healthy lifestyle in free time</i>	243
Irine Gersamia	
<i>Anxiety level in preschool biligual children (research report)</i>	253
Krzysztof Łuszczek	
<i>Pedeutological aspects of using new technologies in education</i>	263

Anna Sarbiewska	
<i>Education and its visibility: school transformation initiatives in Poland</i>	273

DEBIUTY

Anna Mentel	
<i>Wizualizacja jako symulacyjne kreowanie siebie w mediach społecznościowych</i>	289

RECENZJE

Henryk Mizerek	
<i>[D. Benner, Zarys ogólnej dydaktyki nauki. Podstawy i orientacje dla kształcenia nauczycieli, nauczania i badań edukacyjnych]</i> , tłum. D. Stępkowski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2020]	303

Jakub Adamczewski	
<i>[Miko-Giedyk J., Joy C., Kashahu Xhelilaj L., Zenelaga B., Sotirofski K. (2020). Contemporary Problems in Teacher's Work – in Poland, the United Kingdom and Albania. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 152 s.]</i>	309

KRONIKA

Dariusz Stępkowski	
<i>Sprawozdanie z międzynarodowej konferencji naukowej pt. „Ethics and Education”, Warszawa, 29–30 listopada 2019 roku</i>	313

Dariusz Stępkowski	
<i>Sprawozdanie z uroczystości nadania profesorowi Bogusławowi Śliwerskiemu tytułu doktora honoris causa przez Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, 25 czerwca 2020 roku</i>	319

CONTENTS

Jarosław Wiazowski, Dariusz Stępkowski	
<i>Editorial</i>	11
TOPIC: TECHNOLOGIES TO ASSIST PUPILS WITH DISABILITIES	
Dave Edyburn	
<i>Inclusive technologies: Assistive technology for all learners</i>	17
Belinda Rudinger	
<i>Non-visual access to print and its barriers. A review of the literature.</i>	29
Jarosław Wiazowski	
<i>Does tactile image have to be tactual?</i>	47
ARTICLES AND ESSAYS	
Małgorzata Walkiewicz-Krutak	
<i>Disorders of visual functioning and visual perception in school-age children and their possible impact on reading and writing.</i>	61
Kamil Kuracki	
<i>Literary texts in educational bibliotherapy. An attempt to categorize selection criteria.</i>	75
Kinga Krawiecka	
<i>The place where I function and create. Project method at work with students with cognitive challenges</i>	95
Marlena Podlecka, Kasper Sipowicz, Tadeusz Pietras	
<i>The importance of the concept of neuro-diversity for the authorship of the lives of people with autism spectrum</i>	107

Zdzisław Kazanowski, Agnieszka Żyta	
<i>Acceptance of people with disabilities and integration experiences at school</i>	121
Dagmara Ratajczak-Parzyńska	
<i>Humanistic education as a hermeneutic process</i>	135
Anna Młynarczuk-Sokołowska	
<i>On the refugee path. Experience of forced migration in the process of formal education</i>	147
Monika Maciejewska	
<i>The using of visual ethnography in the process of recognizing social problems by students</i>	165
Marlena Kilian	
<i>What motivates seniors to be socially active – selected theories of motivation.</i>	179
Żaneta Tempczyk-Nagórka	
<i>From street children to cyber-street children</i>	197
COLLOQUIA	
Mária Potočárová	
<i>Poland – Slovak regional relationships and development of minority Slovak schools in Poland in the Upper Orava region</i>	211
Jolanta Karbowniczek	
<i>Teenagers towards parents: manifestations of aggressive and violent behaviour (research report)</i>	225
Edyta Wolter	
<i>Education for a healthy lifestyle in free time</i>	243
Irine Gersamia	
<i>Anxiety level in preschool biligual children (research report)</i>	253
Krzysztof Łuszczek	
<i>Pedeutological aspects of using new technologies in education.</i>	263

Anna Sarbiewska	
<i>Education and its visibility: school transformation initiatives in Poland</i>	273
DEBIUTS	
Anna Mentel	
<i>Visualisation as a simulated self-creation in social media.</i> . . .	289
REVIEWS	
Henryk Mizerek	
<i>The scientific basis of didactics</i> [Dietrich Benner, <i>Zarys ogólnej dydaktyki nauki. Podstawy i orientacje dla kształcenia nauczycieli, nauczania i badań edukacyjnych</i> , trans. by D. Stępkowski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2020]	303
Jakub Adamczewski	
<i>Contemporary problems in teacher’s work from the international perspective</i> [Miko-Giedyk J., Joy C., Kashahu Xhelilaj L., Zenelaga B., Sotirofski K. (2020). <i>Contemporary Problems in Teacher’s Work – in Poland, the United Kingdom and Albania</i> . Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, pp. 152]	309
REPORTS	
Dariusz Stępkowski	
<i>International Conference „Ethics and Education”, Warsaw (Poland), 29–30 October 2019</i>	313
Dariusz Stępkowski	
<i>The ceremony of awarding Professor Bogusław Śliwerski a doctor honoris causa by Cardinal Stefan Wyszyński University, Warsaw, 25 June 2020</i>	319

OD REDAKCJI

DOI: 10.21697/fp.2020.2.01

Dział tematyczny bieżącego numeru „Forum Pedagogicznego” tworzą nietypowo trzy teksty w języku angielskim. Ta nietypowość wynika nie tylko z faktu, że są to tylko trzy teksty i że wszystkie zostały przygotowane w języku angielskim, lecz także z problematyki w nich podjętej. Problematykę tę wyraża tytuł nadany działowi tematycznemu: *Technologie wspomagające uczniów z niepełnosprawnościami*. Jest to zagadnienie nowe i rzadko obecne w polskich opracowaniach pedagogicznych. Zwrot „technologie wspomagające” kojarzony jest przede wszystkim z obszarem medycyny i terapii. W edukacji włączającej zagadnienie wspomagania z pomocą technologii asystujących pojawia się jedynie sporadycznie. Analiza oferty programowej uczelni pedagogicznych wykazała, że w naszym kraju zarówno termin „technologie wspomagające”, jak i zagadnienie z nim związane pojawiają się nader rzadko (Wiazowski 2015). Nie może zatem dziwić, że szczątkowa wiedza o funkcjach i cechach współczesnych rozwiązań technologicznych ogranicza możliwości edukacyjne uczniów z niepełnosprawnościami. Stanem pożądanym byłoby połączenie znajomości współczesnych rozwiązań technologicznych z podstawowymi umiejętnościami posługiwania się nimi, co pozwoliłoby na wzrost uczestnictwa uczniów z niepełnosprawnościami w kształceniu ogólnym, przeciwdziałanie ich stygmatyzacji i przewyciężanie barier komunikacyjnych wynikających chociażby z odmienności systemów zapisu i odczytu.

Czym są w edukacji technologie wspomagające? Rozpowszechnione jest rozumienie terminu „technologie wspomagające”, w którym cała uwaga skupia się na zaawansowanych urządzeniach, w szczególności komputerach, ułatwiających uczniom z niepełnosprawnościami uczenie się. Takie rozumienie zawęża jednak rzecz, o którą tutaj chodzi przede wszystkim – integrację instrumentów technicznych z programami nauczania. Owe instrumenty techniczne postrzegane są jako rozwiązania dostępne tylko dla osób posiadających zaawansowaną wiedzę techniczną i/lub zainteresowanych nowinkami technologicznymi, które nabywają same umiejętności korzystania z nowoczesnych narzędzi albo uczestniczą w odpowiednich kursach. Niewątpliwie pedagodzy, a jeszcze wcześniej – studenci kierunków pedagogicznych, nie dysponują wystarczającą wiedzą na temat edukacyjnych rozwiązań technologicznych przeznaczonych dla uczniów z niepełnosprawnościami. Wydaje im się, że technologie same w sobie są celem edukacyjnym. To wywołuje w nich niechęć do podejmowania wysiłków w zakresie nabywania wiedzy na temat posługiwania się nimi, co niewątpliwie pomogłoby im w przekazywaniu wiedzy merytorycznej z dziedziny, której uczą. Do tego dochodzi jeszcze obawa, że ich podopieczni przestaną zajmować się zdobywaniem wiedzy przedmiotowej

i zaczną więcej uwagi i czasu poświęcać urządzeniom wspomagającym. Badania przeprowadzone przez niżej podpisanego wykazały, że uczniowie nie sięgają po zaawansowane technologie w sytuacjach, gdy prostsze narzędzia są wystarczająco skuteczne (Wiazowski 2016). Z drugiej strony nauczyciele powinni zachęcać swoich podopiecznych do usprawniania pracy przez sięganie po dostępne technologie wspomagające, które nierzadko są w umiarkowanej cenie (O’Dea 2009).

W edukacji osób z niepełnosprawnościami technologie wspomagające oddziałują na dostępność wiedzy, jej przetwarzanie, retencję i zastosowanie. Ponieważ proces uczenia się implikuje również interakcje społeczne, technologie te ułatwiają i poprawiają jakość komunikacji uczniów z niepełnosprawnością z ich rówieśnikami i osobami dorosłymi. Można zatem mówić o wieloaspektowości technologii wspomagających, która wykracza daleko poza potoczne rozumienie urządzeń technicznych. W tym kontekście personalizacja technicznych narzędzi edukacyjnych umożliwia uczniom efektywne zdobywanie wiedzy i umiejętności (D’Andrea 2012).

W dokumencie zatytułowanym *Assistive Technology Act (ATA)* z 1998 roku definiuje się technologie wspomagające jako „urządzenia bądź wyposażenie pozyskane przez zakup czy modyfikację wytworu już istniejącego, które są wykorzystywane w celu utrzymania, podniesienia lub ulepszenia funkcjonowania osób z niepełnosprawnościami” (s. 98). W innym dokumencie – *Assistive Technology Partnership* (2008), zwraca się uwagę na konieczność przygotowania systemu wsparcia, który obejmuje diagnozowanie potrzeb, dobór i zakup odpowiedniego wyposażenia dla uczniów z niepełnosprawnością i w końcu – szkolenie i nieustanne monitorowanie ich uczenia się.

We współczesnych teoriach dydaktycznych podkreśla się samodzielne kreowanie wiedzy przez osoby uczące się przez współpracę, działanie, wymianę myśli i doświadczeń. Podejście to wymaga od uczących się posiadania odpowiednich kompetencji interpersonalnych i komunikacyjnych. W ostatnich latach technologie informacyjno-komunikacyjne wychodzą naprzeciw naszkicowanemu nastawieniu konstruktywistycznemu. Uczący się mają możliwość wyszukiwania informacji w źródłach cyfrowych. Chodzi nie tylko o zasoby popularne, lecz także naukowe, czyli zweryfikowane przez instytucje badawcze. Dzięki temu również uczący się z niepełnosprawnościami otrzymali realne możliwości uczestniczenia w wybranej przez siebie formie edukacji. Zwolennicy uniwersalnego projektowania (*universal design for learning* – UDL) wskazują na możliwość pełnej partycypacji osób z różnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym osób z niepełnosprawnością wzroku, w kształceniu zgodnym z podstawą programową. Ta partycypacja ma opierać się na trzech filarach: (1) urozmaiconych formach zaangażowania; (2) urozmaiconych formach prezentacji; (3) urozmaiconych formach aktywności i ekspresji. Otworzy ona wspomnianym osobom pełny dostęp do edukacji powszechnej.

Wynikiem szerszego spojrzenia na technologie wspomagające jest poniższa typologia. Uwzględniono w niej dostęp do treści edukacyjnych, a także uczestnictwo

w możliwie największej liczbie zajęć i aktywności związanych z kształceniem się, wychowaniem i rozwojem osobowościowym.

– Technologia wspierająca dostęp (*Access Technology*) – zawiera w sobie oprogramowanie oraz sprzęt umożliwiający korzystanie ze standardowych urządzeń komputerowych i ich systemów operacyjnych. Dostęp odnosi się do interakcji z informacją poprzez wzrok, słuch oraz dotyk.

– Technologie wspierające dla obszarów około-edukacyjnych (*Assistive Technology for Expanded Curriculum*) – rozwiązania technologiczne umożliwiają dostęp i wspierają użytkownika w aktywnościach szkolnych i dodatkowych.

– Technologia wspierająca naukę przedmiotów szkolnych (*Assistive Technology for Academic Areas*) – pomoce dydaktyczne przygotowane do wsparcia ucznia w nauce przedmiotów szkolnych zgodnie z podstawą programową.

– Technologia wspomagająca dodatkowe umiejętności (*Assistive Technology for Additional Support*) – narzędzia wspierające rozwój języka, pojęć, rozumienia grafiki dotykowej oraz dotyczące czasu wolnego i zainteresowań pozaszkolnych.

Joy Zabala (1995) zauważa korzystane zmiany odnośnie do obecności i aktywności osób z niepełnosprawnościami w zróżnicowanych obszarach zawodowych i pozazawodowych. Powodem tych zmian są technologie wspomagające, które umożliwiają i/lub ułatwiają interakcje osób z niepełnosprawnością wzroku z innymi członkami społeczeństwa. Przeprowadzone badania potwierdzają, że zestawy komputerowe wsparte specjalistycznym oprogramowaniem są wybierane do zaangażowania społecznego uczniów z niepełnosprawnością wzroku (Wiazowski 2015). Ponad 45 proc. uczniów zadeklarowało, że dzięki komputerowi komunikują się przez portale społecznościowe, co potwierdzają wyniki badań Rideouta, Roberts'a i Foehra (2005). Kristen Shinohara i Josh Tenenberg (2009) stwierdzili ścisłą korelację między kontaktami społecznymi za pośrednictwem technologii komputerowych a fizycznym uczestnictwem w wydarzeniach społecznych. Każda z form interakcji w pierwszych z tych zakresów wpływa dodatnio na drugi.

W dziale tematycznym niniejszego numeru „Forum Pedagogicznego” znalazły się trzy teksty. Autorem pierwszego z nich jest Dave Edyburn. Problemem, którym się zajął, jest korzystanie przez uczniów z różnymi potrzebami edukacyjnymi z dóbr technologicznych rozumianych humanistycznie. D. Edyburn przedstawia najpierw rys historyczny transformacji, które przechodziło pojęcie technologii wspomagających, a następnie porównuje je z założeniami uniwersalnego projektowania w nauczaniu. Zamiarem autora jest wskazanie nauczycielom przygotowującym zajęcia dla uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych właściwego sposobu wykorzystania środków technicznych, tzn. takiego, który będzie wspierał ich rozwój.

Następne dwa artykuły dotyczą tematu dostępności nietekstowych materiałów dla uczniów z niepełnosprawnością wzroku. Belinda Rudinger analizuje liczne ograniczenia związane z dostępem do druku przez osoby niewidome. Autorka wykonała studia nad literaturą, w której opisano problemy odnoszące się do złożoności

procesu konwersji druku na alternatywne modalności, przygotowania tyflopédagogów, ograniczonej ilości badań, a także ograniczeń samej technologii. Trzy główne sekcje jej wypowiedzi szczegółowo przedstawiają owe bariery. W konkluzji artykułu B. Rudinger wykazuje potrzebę dodatkowych badań w zakresie określonych rozwiązań technologicznych i ich wpływu na edukację uczniów z niepełnosprawnością wzroku. Jarosław Wiazowski natomiast przeanalizował w swoim artykule dostępne formaty prezentacji i interakcji z matematyczną informacją nietekstową wykraczającą poza grafiki dotykowe. Proponuje i opisuje dydaktyczne wartości czterech grup formatów umożliwiających dostęp do danych graficznych. Każda z grup jest analizowana pod względem możliwości i jakości dydaktycznej.

Jarosław Wiazowski*

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6198-0370>

Na dział „Artykuły i rozprawy” składa się 10 tekstów w języku polskim. Pomimo różnorodności można je uporządkować w trzy wątki tematyczne. W pierwszym wątku tematy podejmowane przez autorów oscylują wokół czynności czytania i pisanania. Wątek ten tworzą dwa teksty. W pierwszym Małgorzata Walkiewicz-Krutak analizuje na podstawie literatury przedmiotu *Zaburzenia funkcji wzrokowych u dzieci w wieku szkolnym oraz ich wpływ na naukę czytania i pisanania*. Drugi tekst zawiera autorską kategoryzację kryteriów oceny tekstów literackich wykorzystywanych w biblioterapii – *Teksty literackie w biblioterapii wychowawczej. Propozycja kategoryzacji kryteriów doboru*. Autorem tego opracowania jest Kamil Kuracki.

Drugi wątek tworzą trzy artykuły. Kinga Krawiecka w opracowaniu pt. *Miejsce, w którym funkcjonują i tworzą – metoda projektów w pracy z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną*, rozważa możliwości i ograniczenia praktycznego zastosowania metody projektów w edukacji wczesnoszkolnej prowadzonej wobec uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. W tym przedsięwzięciu godny podkreślenia jest fakt, że plan projektu opracowali studenci pedagogiki. W drugim tekście trójka autorów – Marlena Podlecka, Kasper Sipowicz i Tadeusz Pietras – analizuje *Znaczenie koncepcji neuroróżnorodności dla autorstwa życia osób ze spektrum autyzmu*. Trzeci i ostatni tekst zawiera raport z badania terenowego przeprowadzonego przez Zdzisława Kazanowskiego i Agnieszkę Żytą. W artykule pt. *Akceptacja osób z niepełnosprawnością a doświadczenia integracyjne w szkole* autorzy stwierdzają, że respondenci wprawdzie deklarowali wysoki poziom afirmacji co do włączania osób z niepełnosprawnością do instytucji życia społecznego, jednak ich gotowość do uznania kompetencji tych osób była niska.

Trzeci wątek składa się z pięciu tekstów o niejednorodnej problematyce. Dagmara Ratajczak-Parzyńska charakteryzuje *Kształcenie humanistyczne jako*

* Dr Jarosław Wiazowski, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Wydział Nauk Pedagogicznych; e-mail: dydaka2015@gmail.com.

proces hermeneutyczny. Intencją autorki jest przywrócenie edukacji szkolnej szerokiego rozumienia kształcenia humanistycznego, które nie zawęży się jedynie do przedmiotów określanych mianem humanistycznych. Tym, co zyskują uczący się dzięki temu rodzajowi kształcenia, jest umiejętność hermeneutycznego docierania do (samo)rozumienia – siebie samego i rzeczywistości otaczającej. Anna Młynarczuk-Sokołowska w artykule zatytułowanym *Na uchodźczej ścieżce. Doświadczenie przymusowej migracji w procesie edukacji formalnej* przedstawia wyniki badania terenowego przeprowadzonego wśród uczniów wybranych polskich szkół z doświadczeniem uchodźstwa. W kolejnym artykule Monika Maciejewska przedstawia *Wykorzystanie etnografii wizualnej w procesie rozpoznawania problemów społecznych przez studentów*. Jest to opis przeprowadzonego przez nią eksperymentu dydaktycznego, którego celem było przełamanie stereotypowego modelu biernego studiowania przez zaangażowanie studentów w identyfikowanie i tworzenie wiedzy. Czwartą artykuł zawiera analizę *Motywów społecznego uczestnictwa seniorów w świetle wybranych teorii motywacji*. Jego autorką jest Marlena Kilian. Jako piąty w tym wątku i ostatni w całym dziale *Artykuły i rozprawy* zamieszczono tekst Żanety Tempczyk-Nagórki pt. *Od dzieci ulicy do dzieci cyberulicy*. Młoda badaczka przeanalizowała w nim nowy fenomen, jakim są „dzieci cyberulicy”.

W dziale *Colloquia* zamieszczono sześć tekstów w języku angielskim. Pierwszy wyszedł spod pióra znanej już czytelnikom „Forum Pedagogicznego” autorki – Márii Potočárovej, która tym razem rozważa *Historical perspective in Polish-Slovak regional relations and the development of Slovak minority schools in Poland in the region Upper Orava (Horna Orava)*. Drugi tekst został przygotowany przez Jolantę Karbowniczek, która przedstawia obszerny raport z badania terenowego poświęconego problemowi wyrażonemu w tytule: *Teenagers towards parents: manifestations of aggressive and violent behaviour*. Kolejny tekst, autorstwa Edyty Wolter, na podstawie przeglądu szeroko rozumianej literatury polskiej omawia temat *Education for a health style of life in free time*. Czwartą tekst został nadesłany z Gruzji przez Irinę Gersamię, którą znamy już z publikacji artykułu w „Forum Pedagogicznym” z 2015 roku. Tym razem autorka zajęła się tematem *Anxiety level in preschool biligual children (research report)*. Autorem piątego tekstu jest Krzysztof Łuszczek i nosi on tytuł *Pedeutological aspects of using new technologies in education*. Szósty i ostatni tekst nadesłała nauczycielka języka angielskiego ze Szczytna, Anna Sarbiewska. Zajęła się w nim charakterystyką wybranych propozycji oddolnego reformowania nauczania szkolnego w Polsce. Zbadała te inicjatywy w odniesieniu do pochodzącej od Johna Hatti’ego kategorii *visibility*. Tytuł jej artykułu brzmi: *Education and its visibility: school transformation initiatives in Poland*.

W dziale *Debiuty* ukazuje się artykuł zgłoszony przez absolwentkę Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Annę Mentel, pt. *Wizualizacja jako symulacyjne kreowanie siebie w mediach społecznościowych*. Autorka przygotowała go na podstawie swojej pracy magisterskiej. Jest to raport z badania jakościowego, w którym A. Mentel na kilku przykładach

przeanalizowała popularną współcześnie wśród młodych ludzi praktykę umieszczania na Facebooku swoich fotografii, dociekając jej znaczenia.

W dziale *Recenzje* umieszczono dwa artykuły recenzyjny – pierwszy w języku polskim, a drugi w angielskim. Podobnie dział *Kronika* zawiera dwa sprawozdania – jedno z międzynarodowej konferencji naukowej, drugie z uroczystości nadania profesorowi Bogusławowi Śliwerskiemu tytułu doktora *honoris causa* przez Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.

Dariusz Stępkowski*

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6855-1517>

Bibliografia

- Assistive Technology Act* (1998), dostępny na <https://www.govtrack.us/congress/bills/105/s2432/text> (otwarty: 10.05.2020).
- Assistive Technology Partnership* (2008). *Assistive Technology In Education. A Guide for the Delivery of Assistive Technology Services for Students with Disabilities*, dostępny na <http://www.atp.ne.gov/techassistdoc.html> (otwarty: 12.07.2010).
- D'Andrea, F. (2012). *Preferences and practices among students who read Braille and use assistive technology*. „Journal of Visual Impairment & Blindness”, nr 106(10), s. 585.
- Kaware S.S., Sain S.K. (2015). *ICT Application in Education: An Overview*. „International Journal of Multidisciplinary Approachs”, 1, s. 25–32.
- O'Dea M. (2009). *Assistive Technology: A System of Support for Including Students with Disabilities within General Education Programs. A General Overview*. Keynote speech. Mini Inclusion Conference.
- Rideout V., Roberts D., Foehr U. (2005). *Generation M: media in the lives of 8–18 year-olds (Report 7250)*. Menlo Park, CA: Henry J. Kaiser Family Foundation.
- Shinohara K., Tenenberg J. (2009). *A blind person's interactions with technology*. „Communications of the ACM”, nr 52(8), s. 58–66.
- Wiazowski J. (2006). *Expanded continuum of assistive technology for people with visual impairments*, „Closing the Gap Journal”, October/November.
- Wiazowski J. (2015). *Proces efektywnego doboru technologii wspierających edukację osób niewidomych i słabowidzących*. W: *Tyflopedagogika wobec współczesnej przestrzeni edukacyjno-rehabilitacyjnej*. Czerwińska K., Paplińska M., Walkiewicz-Krutak M. (red.). Warszawa: APS, s. 156–178.
- Zabala J. (1995). *The SETT framework: Critical areas to consider when making informed assistive technology decisions*. ERIC Clearinghouse.

* Dr hab. Dariusz Stępkowski, profesor UKSW, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Wydział Nauk Pedagogicznych; e-mail: d.stepkowski@uksw.edu.pl.

DZIAŁ TEMATYCZNY:
Technologie wspomagające uczniów z niepełnosprawnościami

Forum Pedagogiczne
10 (2020) 2

Submitted: 17.04.2020
Accepted: 24.06.2020
DOI: 10.21697/fp.2020.2.02

DAVE L. EDYBURN*

University of Wisconsin, Milwaukee, USA

**INCLUSIVE TECHNOLOGIES:
ASSISTIVE TECHNOLOGY FOR ALL LEARNERS**

Abstract: Education is the investment a society makes in each new generation of children and youth. Given a future that may not look like the past, how do we re-assess the purpose of education? In the words of Aoun (2017), how do we robot-proof our curriculum in order to prepare students for a future where humans and robots will compete for jobs? The purpose of this article is to describe the concept of assistive technology and explore its transformation to technology-enhanced performance as a means of supporting the educational productivity of all learners. Examples are provided to help diverse learners in every classroom as they seek to meet high academic standards relative to executive functioning, reading, writing, and solving mathematical problems.

Keywords: assistive technology; inclusive technology.

Education is the investment a society makes in each new generation of children and youth. We currently live in a period of transition from economies that were based on manufacturing to economies based on information. Economists have come to view educational attainment as an important variable for assessing the economic vitality of countries around the world (Lutz, Butz, & Samir, 2017). In a global economy, a country's educational system is often viewed as the raw materials of economic growth in the Information Age; much the same way that agriculture, lumber, and minerals were the raw materials of the 1800s industrial society.

When education is viewed as an engine of economic development, policy makers tend to become actively engaged in issues of educational reform. That is, there is considerable attention devoted to raising educational standards, measuring student competencies and outcomes, as well as maximizing the return on investments in innovative learning technologies (Edyburn, 2013). However, there is no playbook for

* Ph.D. Dave L. Edyburn, School of Education, University of Wisconsin, Milwaukee, USA; e-mail: edyburn@uwm.edu.

policymakers and educational leaders regarding the forecasts of pending economic disruption.

For example, how will quality of life be affected if the predications associated with climate change are actualized (Haines & Ebi, 2019)? Or, what happens to the function of education if predications about automation and disruption of the workplace come to fruition (i.e., self-driving cars become ubiquitous; robots displace workers; Aoun, 2017; Frischmann & Selinger, 2018)? Or, what happens to a society when demographic patterns characterized by fewer workers and more retirees impact the societal safety net (Grawe, 2018)?

Given a future that may not look like the past, how do we re-assess the purpose of education? In the words of Aoun (2017), how do we robot-proof our curriculum in order to prepare students for a future where humans and robots will compete for jobs? The purpose of this article is to describe the concept of assistive technology and explore its transformation to technology-enhanced performance as a means of supporting the educational productivity of all learners.

Assistive technology (traditional)

The definition of assistive technology (AT) is often traced back to the 1988 United States law known as the Tech Act (Public Law 10-407, The Technology-Related Assistance for Individuals with Disabilities Act). The World Health Organization (2020) describes AT as follows:

- Assistive technology is an umbrella term covering the systems and services related to the delivery of assistive products and services.
- Assistive products maintain or improve an individual's functioning and independence, thereby promoting their well-being.
- Assistive technology enables people to live healthy, productive, independent, and dignified lives, and to participate in education, the labour market and civic life. Assistive technology reduces the need for formal health and support services, long-term care and the work of caregivers. Without assistive technology, people are often excluded, isolated, and locked into poverty, thereby increasing the impact of disease and disability on a person, their family, and society.

Historically, assistive technology has taken various forms and is most widely associated with applications that help individuals who are blind, visually impaired, deaf, hard of hearing, or physically impaired. These disabilities impair sensory processing or mobility and are often considered low incidence; impacting only a small percentage of the population. However, with the 1997 reauthorization of the Individuals with Disabilities Education Act (Public Law 105-17), educators were mandated to *consider* assistive technology when they prepared each student's individual education plan (IEP). Intentionally or not, this legal requirement

seemingly expanded the application of assistive technology to all students with disabilities (Edyburn, 2003).

The current conceptualization of assistive technology is problematic for several reasons. First, the function of a technology does not change based on who uses it. For example, if I have a disability and use the software program *Inspiration* (www.inspiration.com), a concept mapping program to support pre-writing, and you use the same program but do not have a disability, then the software is considered *assistive technology* for me (because I have a disability) and considered *instructional technology* for you (because you need/want it to make writing easier). This definitional problem of assistive technology is troublesome as it does not offer clarity around interventions because we cannot readily discern who has a cognitive processing disability and who is developmentally operating as a novice learner. How can the same product be called assistive technology for one student but not assistive technology for another student?

Second, the definitions of assistive technology devices and services neglect to identify and operationalize the missing leg of a three-legged stool. That is, outcome. As is, there is nothing in the definitions that speak to the benefits and outcomes that should be achieved from the use of assistive technology. This is a significant problem for many school administrators who are presented with “wish lists” of technologies from parents, educators, advocates, and others who “hope” technology will help a child. Without a legal expectation that assistive technology use will produce measurable benefits, the profession has neglected the establishment of a scientific evidence base that answers the question: For whom, and under what conditions, does assistive technology enhance performance?

Finally, the field of assistive technology has been under assault from the development of universal design for learning (UDL). While UDL was never intended to replace assistive technology, there is general confusion about how to provide technology-based interventions for students that struggle. The UDL notion that tools can be given to all students is a powerful service delivery model. Yet, UDL suffers the same definitional problem as assistive technology in that it does not have any measurable outcomes associated with its use (Edyburn, 2010).

Reconceptualizing assistive technology as technology-enhanced performance

Current assistive technology service delivery systems have over-emphasized tasks associated with selection of assistive technology and devoted little effort to enhanced functional outcome. Morphing the concept of assistive technology into a new updated form allows a subtle shift in emphasis. That is, it matters little what form the technology comes in (i.e., low-tech, high-tech), rather what matters is that appropriate tools have been acquired and used to enhance functional performance. Refocusing our attention away from the stuff of assistive technology to the results, will signal a developmental maturation of the profession. Further, the concept of

technology-enhanced performance eliminates the artificial boundaries between technology use by individuals with disabilities and their non-handicapped peers. In every classroom, there are a considerable number of students whose performance fails to meet the expected standards. As a result, why are students without disabilities denied the opportunity to use appropriate technologies that could enhance their performance? Isn't everyone entitled to the tools they need to be successful?

Recognizing academic diversity

Let's assume it is July and you have yet to receive a class list of the students who will be in your classes this academic year. Based on your experience, should you expect to meet students who...

- ...are unable to read at grade level?
- ...do not like to write?
- ...have difficulty remembering things?

While these challenges are often characteristic of individuals with disabilities, they are often developmental and commonly found in all classrooms. As a result, why not provide accommodations in advance? How can we think about learning in order to embed technology supports before students fail?

One metaphor for thinking about the ways in which technology can be used to enhance academic performance is to consider the fairy tale Goldilocks where a young girl enters the home of three bears. As she explores their porridge, chairs, and beds, in each situation she is seeking what is "just right." Thinking about education in a global context requires educators to think about how they need to maximize educational opportunities and benefits. To do so, requires that we not only learn to recognize academic diversity but also learn how to respond in ways that ensure that students. If we expect students to sample from a buffet of inclusive technologies to ensure that they have the supports they need to be successful in achieving high academic standards within the rigid time constraints of the curriculum.

Classrooms that provide inclusive technologies offer tools and resources that will support diverse learners before they fail. Less attention is devoted to the *how* of performance because of the intense focus on achieving the academic outcomes.

Responding to academic diversity

To assist educators in the instructional planning process it may be helpful if the profession focused on answering three kinds of questions:

- What types of challenges will diverse students typically encounter in trying to achieve in meeting grade level expectations?
- What types of instructional strategies facilitate teaching and learning?

- What types of inclusive technologies provide a practical means of implementing each instructional strategy?

The template illustrated in Table 1 can be used by teachers to create technology consideration menus. If we pooled our collective insight, we could produce resource guides that answer the three questions above and provide valuable guidance for teachers seeking to help diverse learners succeed. The left column describes the instructional challenge that diverse learners struggle to achieve. The middle column summarizes the various instructional strategies that might be used. The right column lifts specific inclusive technologies that could be provided to all students within the classroom or given to a specific student as needed.

Table 1: Template for Creating Technology Consideration Menus

Instructional Challenge	Instructional Strategies	Inclusive Technologies	

Source: own elaboration.

In the sections that follow, examples of how this planning template could be used to locate appropriate instructional and assistive technologies to help diverse learners in every classroom will be provided to help students as they seek to meet high academic standards relative to executive functioning, reading, writing, and solving mathematical problems.

Executive functioning

Executive functioning (EF) is an important meta-cognitive skill. Essentially it the dynamic process of self-regulation regarding what one should do, what resources are needed, and how priorities may change while trying to achieve a goal. This skill is learned over time but is particularly problematic for students with impulse control issues, working memory deficits, organizational strategies, lack of persistence, and/or self-control (see Table 2). Many teachers will model these processes by using a think-aloud model since we cannot see how each other thinks about solving a problem. Some teachers will provide checklists to students so that they can observe the progress they make on a sequence of tasks.

Table 2: Executive Functioning

Instructional Challenge	Instructional Strategies	Inclusive Technologies
Difficulty in prioritizing tasks based on changing situations or resources and managing time	Provide instruction on developmentally appropriate strategies to develop EF	Enhancing and Practicing Executive Function Skills with Children from Infancy to Adolescence https://developingchild.harvard.edu/resources/activities-guide-enhancing-and-practicing-executive-function-skills-with-children-from-infancy-to-adolescence/
		E-Book: Executive Function 101 https://www.understood.org/en/learning-attention-issues/child-learning-disabilities/executive-functioning-issues/ebook-executive-function-101
	Teach students how to listen to a lecture and take notes on the most important points	Cornell Note Taking Method https://www.wikihow.com/Take-Cornell-Notes
	Create an assignment calculator to embed resources to support each subtask and help students manage their time on a research and writing project	Assignment Calculator https://www.lib.umn.edu/ac
Difficulty managing homework and other out-of-class assignments and deadlines	Integrate todo list into Google Classroom tools	Google Tasks https://support.google.com/a/users/answer/9308887#!/
	Manage one's todo list by storing it in the cloud	Remember the Milk https://rememberthemilk.com
		Todoist https://todoist.com
		Evernote http://evernote.com
		Things https://culturedcode.com/things/
	Use a todo list system with behavioral supports	Habitica https://habitica.com/static/home
	Emphasize visual planning	Quire https://quire.io
		Notezilla https://conceptworld.com/Notezilla
	Track time spent on each todo item	ToDoList http://abstractspoon.com/wiki/doku.php?id=start

Source: own elaboration.

Reading

The span of reading levels in any given classroom can be considerable. As a result, how might a teacher provide access to appropriate reading materials for students? Table 3 summarizes a variety of instructional challenges, strategies, and inclusive technologies that can be helpful in supporting diverse readers.

Table 3: Reading

Instructional Challenge	Instructional Strategies	Inclusive Technologies
Student needs to practice specific pre-reading skills.	Access free online early literacy curriculum in four languages.	The LiteracyCenter.Net http://literacycenter.net
Student needs to find appropriate materials to read.	Access free online leveled books.	StarFall http://starfall.com
		Reading AtoZ http://readinga-z.com
	Access current events written at multiple Lexile Levels	Newsela http://newsela.com
		Tween Tribune http://tweentribune.com
	Locate books that are written at available in multiple levels.	Start to Finish Books http://donjohnston.com
	Read ebooks written by children.	Tar Heel Reader http://tarheelreader.org
	Provide multimedia books.	BookBox http://bookbox.com
		Storyline Online http://storylineonline.net
Student needs opportunities to connect reading and writing.	Create reading materials that include picture supports.	PictureIt, PixWriter https://attainmentcompany.com/technology/slater-suncastle-products
Student is unable to read due to an inability to see or understand text.	Provide the information in an audio format.	Audible.com http://audible.com
		Bookshare https://bookshare.org
	Use a word processor that features speech; Copy and paste text and have student listen to the information.	Read&Write http://texthelp.com
		Write OutLoud http://donjohnston.com
		WordQ http://wordq.com

Source: own elaboration.

Writing

There are many places in the writing process that students can get stuck: Developing an idea about what to write, conducting research on the topic, creating a first draft, revising their work, and more. Table 4 summarizes a number of common challenges student writers may face and offers strategies and tools to support the writing process.

Table 4: Writing

Instructional Challenge	Instructional Strategies	Inclusive Technologies
Developing the writing mindset through daily writing exercises.	Provides a single word prompt; you have 60 seconds to write about it.	Oneword https://oneword.com/
	A free online digital journal. Daily journaling is a great way to develop writing skills.	Penzu http://penzu.com/
	Sends a weekly writing challenge to write a response that is less than 100 words.	100 Word Challenge http://100wc.net/
Students sometime have a difficult time identifying an appropriate topic on which to write a research report.	Topics and resources for elementary and middle school students.	42explore http://42explore.com
	This web site summarizes key issues associated with many contemporary topics to help researchers select an appropriate angle to research before reading tons of information.	CQ Researcher Hot Topics http://library.cqpress.com/cqresearcher/
Students are unable to read the information they have gathered to obtain necessary background information for their report.	Provide text to speech tools to allow students to listen to the text that they cannot read independently.	Natural Reader (Windows & Macintosh software) http://natural-readers.com
	Provide access to tools that help students summarize what they have read in order to ensure they understand the key ideas.	Text Compactor http://textcompactor.com

Instructional Challenge	Instructional Strategies	Inclusive Technologies
Students struggle to plan the focus of their writing because they do not understand their topic or the subtopics that they will include.	Provide students with digital writing planning tools.	Cmap http://cmap.ihmc.us/
		Draftbuilder http://donjohnston.com
		Inspiration http://inspiration.com
		Kidspiration http://inspiration.com
Students have a difficult time learning how to format reference citations properly and how to correct cite with source within the text of a document.	Teach students how to access and use one of the following tools that have been designed to help writers effectively cite sources using any of the population citation formats.	Citation Machine http://citation-machine.net/
		NoodleBib http://noodletools.com/
		Easy Bib http://easybib.com/

Source: own elaboration.

Mathematical problem solving

Some students struggle with the conceptual foundations of math while other students get tripped in the calculations. A developmental delay in the later often interferes with the acquisition of higher-level mathematics. Table 5 highlights a number of instructional challenges, strategies, and inclusive technologies that could be used to support diverse learners.

Table 5: Math

Instructional Challenge	Instructional Strategies	Inclusive Technologies
Students struggle to grasp the meaning of numbers, magnitude, and basic operations.	Provide early learning math activities involving number recognition, learning to count, and simple problems that provide application of these skills.	Literacy Center Education Network http://literacycenter.net/lessonview_en.php
		Early Childhood Education – Math Activities https://thinkport.org/early-childhood-math.html

Instructional Challenge	Instructional Strategies	Inclusive Technologies
		Math Games https://pbs.org/parents/search/ages-all/topics-all/shows-all/types-all/keyword-math+games
Students struggle with the conceptual understanding of math processes	Provide students with access to virtual manipulatives to explore the underlying concepts associated with mathematical problems	Visual Fractions http://visualfractions.com/
		National Library of Virtual Manipulatives http://nlvm.usu.edu/en/nav/vlibrary.html
		Conceptumath http://conceptuamath.com/
		CalculatorNation http://calculationnation.nctm.org/Games/AboutCalculationNation.aspx
Students need to learn how to solve a new type of math problem.	Provide interactive practice problem sets that use algorithms to analyze performance and errors. These types of tools serve to build fluency and automaticity in solving a particular type of math problem.	BrainStorm http://stormthetest.com/math/
		eMath http://myemath.com/
		Math-Whizz http://whizz.us/
		IXL http://ixl.com/
		Illuminations http://illuminations.nctm.org/ActivitySearch.aspx
Students struggle with to how to solve a specific math problem.	Provide access to online math instructional resources.	WebMath http://www.webmath.com
		Kahn Academy http://khanacademy.org/
		Math Forum http://mathforum.org/
Students are unable to complete calculations mentally.	Provide access a calculator or to free online calculators.	Google Calculator http://www.google.com/help/features.html
		Wolfram Alpha http://wolframalpha.com/
		Martindale's Calculators On-line Center http://martindalecenter.com/Calculators2.html

Source: own elaboration.

Concluding thoughts

Diverse students are found in every classroom. Yet few teachers have been prepared to think about the challenges students will encounter and the ways in which technology supports can be embedded within the curriculum to reduce or minimize the impact of a disability and ensure that all students can access, engage, and benefit from instruction. Opportunities to rethink the role of assistive technology to meet a county's needs for education to serve as an economic engine will have significant impact on economic vitality in a global economy. Consideration of the function that all technologies service to enhance performance provides an opportunity to rethink the role of assistive technology in inclusive environments. Exploring ways to harness the value of technology to augment human performance will be a critical feature of the future of education where citizens and robots either compete or work collaboratively.

References

- Aoun, J.E. (2017). *Robot-proof: higher education in the age of artificial intelligence*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Edyburn, D.L. (2013). Critical issues in advancing the special education technology evidence-base. *Exceptional Children*, 80(1), 7–24.
- Edyburn, D.L. (2010). Would you recognize universal design for learning if you saw it? Ten propositions for new directions for the second decade of UDL. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 33–41.
- Edyburn, D.L. (2003). Rethinking assistive technology. *Special Education Technology Practice*, 5(4), 16–22.
- Frischmann, B., & Selinger, E. (2018). *Re-engineering humanity*. NY: Cambridge University Press.
- Grawe, N.D. (2018). *Demographics and the demand for higher education*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Haines, A., & Ebi, K. (2019). The imperative for climate action to protect health. *New England Journal of Medicine*, 380(3), 263–273. <https://www.nejm.org/doi/full/10.1056/NEJMr1807873>
- Lutz, W., Butz, W.P., & Samir, K.E. (Eds.) (2017). *World population and human capital in the twenty-first century: An overview*. London: Oxford University Press.
- Public Law 100-407. (1988). *Technology-Related Assistance for Individuals with Disabilities Act*.
- Public Law 105-17. (1997). *Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1997*.
- World Health Organization. (2020, May 18). Assistive technology. Retrieved from <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/assistive-technology>.

TECHNOLOGIE WŁĄCZAJĄCE – TECHNOLOGIE WSPOMAGAJĄCE DLA WSZYSTKICH UCZĄCYCH SIĘ

Streszczenie: Edukacja to inwestycja, którą czyni społeczeństwo w każde nowe pokolenie dzieci i młodzieży. Biorąc pod uwagę przyszłość, która może nie wyglądać jak przeszłość, jak możemy ocenić cel edukacji? Mówiąc słowami Aoun (2017), chodzi o odpowiedź na pytanie: jak opracować program nauczania przygotowujący uczniów do funkcjonowania w przyszłości, w której ludzie i roboty będą wykonywać pracę? Celem tego artykułu jest opisanie koncepcji technologii wspomagającej i prześledzenie jej transformacji w stronę zwiększania skuteczności uczenia się, wspomaganą przez technologię jako sposobu wspierania sukcesu edukacyjnego wszystkich uczniów. Przedstawione propozycje odnoszą się do uczniów we wszystkich klasach i mają za zadanie wspieranie ich w sprostaniu wysokim standardom związanym z czytaniem, pisaniem i rozwiązywaniem problemów matematycznych.

Słowa kluczowe: technologia wspomagająca; technologia włączająca.

BELINDA RUDINGER*

Commerce, USA

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5253-0391>

NON-VISUAL ACCESS TO PRINT & ITS BARRIERS. A REVIEW OF THE LITERATURE

Abstract: This literature review examines the multiple barriers to non-visual access to print by people who are blind. An in-depth consideration of existing research on specific issues related to screen readers and refreshable braille displays is provided. These barriers include the complexities involved in the conversion of print to alternate media (tactual and auditory), assistive technology instruction and readiness of teachers of students with visual impairments, lack of research on best practices for instruction, and a variety of issues related to technological constraints in the areas of accessibility, usability, and user experience. Recommendations for practice and future research in the areas of screen readers and refreshable braille displays are included.

Keywords: assistive technology; access; blind; usability; user experience; braille; visual impairment; screen reader; refreshable braille display.

Introduction

Breaking down the barriers between blind people and print involves examining an entangled series of issues that are numerous and complex. Individuals who are blind rely on technology to enable nonvisual access to print. Historically, print has typically been mediated by other humans for this particular population; only in recent times of ubiquitous technology use in the mainstream has this shifted

* Dr. Belinda Rudinger, Ed.D., ATP, President-Elect, Texas AER, Adjunct Faculty, Department of Psychology & Special Education, Texas A&M University, Commerce, USA; e-mail: belinda.rudinger@tamuc.edu.

to technological mediation and direct access. As our world becomes increasingly global and interconnected, inequities between societies and individuals are more evident than ever. When adaptations to print through braille or assistive technology are not provided, inequalities remain.

Complexity, lack of training, and technological issues interfere with access, usability, and user experience. As the technological workflows of non-visual users are different from those of visual users, educators may find such approaches counter-intuitive. While accessibility is gaining awareness in today's society, a focus on "normative" accessibility without considering other aspects such as usability and user experience can lead to additional exclusion. My intent in this paper is to review three common barriers: the complexity of print conversion, the intricacies of providing assistive technology, and issues pertaining to assistive devices themselves (screen readers and refreshable braille displays). In doing so, I hope to highlight how a clearer understanding of these user pathways can assist practitioners in teaching the necessary skills, as well as identifying avenues of future research.

Barrier #1: The Complexity of Converting Print to Other Modalities

While assistive technology has allowed for progress, there remain many barriers to print for people with visual impairments, which impacts their ability to access information. At its core, the problem of barriers between blind people and print involves the manipulation of print materials into tactual and auditory access. This involves specialized knowledge and equipment such as braille translation software, braille embossers, software to create tactile graphics, optical character recognition software, and math translation software. The technology and methods exist, but the right information and equipment has to be available to a person with training in adequate time for translation. Godfrey & Loots (2015) describe how one of the most challenging burdens placed upon students who are blind is accessing the same materials as their classmates (p. 15). Material is frequently unavailable, inaccessible, or requires lengthy wait times that put students at a disadvantage.

The first source of complexity is the original source material. Source material can originate in electronic or paper form. Paper form can be re-typed into electronic form by a human, or be scanned electronically into digital form, but this is more complicated than one might guess. An example includes desktop publishing that mixes text and graphics in layouts designed to be visually interesting (but technically complex for screen readers). Scans generate basic Portable Document Format files (PDF) or Joint Photographic Expert Group files (JPEG), neither of which are directly readable by braille translation programs or screen readers (a screen reader is a software program that allows blind people to use computers, smartphones, or tablets by vocalizing print, menus, and options.) Source material that originates digitally can either be "born accessible" by originating in an easy to use format such as text files, or Word documents without much formatting (Benetech, n.d.).

It may also be in a PDF and will require the use of optical character recognition (OCR) software (which requires an additional software program, training, and adds a step to the process, thereby extending the time.) Excessive pictures or columning can make this process longer and more complicated, and any graphics will need to be created using different software specific to that task and re-integrated into the electronic file or embossed separately. Once the text has been extracted using either a born accessible document or an OCR program, it can be opened with a braille translation program and translated into a BRF file and embossed or read on an electronic braille notetaker. As Godfrey & Loots state (2015, p. 15), PDFs are often not fully accessible and require some “post-processing by a human” in order to sure materials are correct.

A second source of complexity in source material involves the production of math and graphics. Regarding the heavy use of graphics in statistics and math courses, Godfrey and Loots add, “The ability of a blind person to read a tactile image is also very dependent on the quality of the image being created and is therefore open to an extra layer of interpretation as the printed picture is converted by a subjective human process into a tactile image” (2015, p. 11). Different countries use different braille codes for math (such as Nemeth code or Unified English Braille math) (Holbrook & MacCuspie, 2010). Not all assistive devices are equipped to handle either, much less both. The two current options for math production of materials for students includes six key entry whereby teachers or braille transcribers have memorized the math code and type it in braille directly, or additional software that can be used in conjunction with braille translation software to handle math. Graphics are up to the discretion of the intermediary producer of documents. They can be handled through omission, text description, or specialized software programs. There are also complex standards for production but little support or training in their use, which leads to errors in braille and document production (Herzberg, 2010).

While it may initially appear that the task at hand is simply to convert items written in print into alternate modalities such as auditory or tactual (braille), these transpositions involve their own complexities. A case study from Harshman, Bretz, & Yeziarski (2013) illustrates how multiple sources of multi-modal information compete for a student’s attention during a college chemistry course:

For a sighted student, the lecturer elaborates on a PowerPoint presentation (auditory input) for the student to sync with the images and text displayed on a slide (visual input), while the student outputs information into the form of working on an exercise or taking notes (tactile). Thus, a student with sight gathers information via two modalities (auditory and visual) and ought to be able to switch between multiple sources of information competing for one modality of input. In contrast Fantine listened to the instructor (auditory input), had the PowerPoint slides translated to Braille (tactile input) or read

by JAWS (second auditory input), experienced raised images (second tactile input) while the TA explained them to her (second or third auditory input), and then took any notes or works exercises by typing on the Brailenote (tactile output) (p. 711).

A comparison of the strengths and weaknesses of the visual, auditory, and tactual modalities is illustrated in Table 1.

Table 1. Comparison of sensory modalities

Visual	Auditory	Tactical
Organized spatially (up/down, left/right)*	Organized sequentially*	Organized spatially (up/down, left/right)*
Can absorb new information faster than auditory or tactual***	Organized temporally; Primary relationship is time * "Fleeting, sequential, and a function of time"***	Organized temporally*
Allows users to quickly filter out irrelevant, redundant, or repetitive information**, ***	Information is serialized and made linear**	Ideal for repeated information***
	May allow users to be easily distracted***	
	Can be difficult to use for memorization***	

* Cook & Polgar, 2015 ** Giraud, Therouanne, & Steiner, 2018 *** Buzzi, Buzzi, Leporini, & Mori, 2012 ****Lazar 2019

Given the differences between the three sensory channels shown in Table 1, Buzzi et al. (2012) contend that "it is necessary to explore multiple routes to equivalent experience" (p. 126). Individual preferences and aptitudes play a role, as well. As stated by Shinohara & Tenenber (2009),

Simply replacing one interaction mode, such as the display of text on a screen with a functionally equivalent mode, as in speaking the text aloud, is not necessarily equivalent from the point of view of user experience. This is because functional equivalence might not account for the meaning of the mode of interaction for particular users in specific contexts (p. 66).

Users may have different preferences for transposition in different contexts. Decisions about workflow efficiency and preference are complex, and depend upon individual, context, and task. Care should be taken to transpose materials with this in mind, rather than relying on assumptions of equivalence between sensory modalities in different contexts.

Barrier #2: The Complexity of Teaching Assistive Technology

Alongside the issues of source material and braille translation of literary, math, and graphics, an additional source of complexity is found in the programs, applications, and devices students use to access information. Teaching students to use these devices is a lengthy process and comprises large responsibility for the TVI—one for which he or she may feel ill equipped (Siu & Emerson 2017; Zhou et al. 2012). Sighted teachers teach complex workflows that they themselves do not use, may not have been taught, and perhaps find counter-intuitive.

The explosion of not only instructional and assistive technologies, but mainstream technology within the past two decades has changed the landscape quickly. Abner & Lahm (2002) first noted a lack of teacher readiness to teach assistive technology. Smith et al. (2009) used a focus group of 30 experts to develop 111 Assistive Technology competencies for TVIs. The following skills relate to non-visual access to information:

C63. Teach students with visual impairments the use of AT for access to information in the classroom.

C64. Teach students with visual impairments to produce files in a readable format, including braille, large print, or an electronic form.

C65. Teach students problem-solving techniques for the use of AT in the classroom when materials are not in an accessible format.

C66. Teach students with visual impairments to use the Internet.

C67. Teach students with visual impairments to transfer files to appropriate AT devices.

C68. Teach the student to stay current with new technology, access online manuals, and obtain technical assistance from vendors.

C69. Identify and use a variety of sources for braille materials.

C70. Identify and use a variety of sources for electronic and recorded materials.

C71. Identify and use a variety of options for accessing information presented on chalkboards, whiteboards, DVDs and other video sources, overhead projectors and computer projector systems.

C73. PC computer and Macintosh computer accessibility options (universal options menu, accessibility wizard, and display settings) for individuals with visual impairments.

Multiple surveys of TVIs indicated a lack of confidence in their ability to teach AT to their students (Zhou et al., 2011, Zhou et al., 2012). The authors recommend that university personnel preparation programs offer a course on assistive technology, and that AT competencies should be embedded within other curricula. Kamei-Hannan et. al (2012) found an increase in perceived confidence after taking AT coursework professional development. Kelly & Kapperman (2018) reference the

creation of a new national certification, Certified Assistive Technology Instructional Specialist (CATIS). Siu (2015) demonstrated that following professional development with an informal virtual community of practice was a successful way to extend and enhance their learning and practice in the area of AT.

A review of evidence-based practices done by Ferrell, Bruce, & Luckner indicated that there is only limited research in the area of AT for students with visual impairments; what exists is limited to product reports and case studies, and AT is not well implemented (Ferrell et al., 2014). Potential causes may include lack of course work or professional development in AT, the complexity of knowledge needed (Smith et al., 2009), the changing landscape of technology, and the fact that a TVI's caseload dictates experience with different populations using different devices. The ubiquity of instructional and assistive technology ensures an ever-present learning curve (Siu, 2015).

Ajuwon et al. (2016) recommended an increased collaboration, more pre-service and in-service AT training for TVIs, and more hands-on access to devices and programs, as well as research on "the beliefs and opinions of students themselves." (Ajuwon et al., 2016, p. 133).

Jones, Rudinger, Williams, & Witcher (2019) gave pre-service teachers a hands-on experience with a variety of AT options, including 20 of the original 111 competences. Results indicated that the guided hands-on exploration of AT improved the pre-service teachers' perceptions of their own abilities to use AT with students in the future (Jones et al., 2019).

Siu and Emerson (2017) cast the TVI in a new role as Accessibility Facilitator. While provision of accessible instructional materials formerly involved embossed braille and tactile graphics, rapid changes of recent years in instructional technology and delivery have led to changes in "timely and equitable access to information for students with visual materials, how these materials are delivered, and the availability of mainstream and specialized tools" (Siu & Emerson, 2017, p. 593). They further note that content-area teachers are now more likely to create their own materials than use the state adopted textbooks, as well using online materials that may unintentionally present digital accessibility barriers.

This shift requires that TVIs employ a broader skill set in their collaboration with not only general education teachers, but book publishers, assistive technology departments, instructional technology departments, administrators, and more. Siu and Emerson describe a "digital workflow" as "the design and delivery of digital-only materials which, when accessible, empowers a student to independently interact with information using any preferred sensory learning channel (visual, auditory, or tactile) at any given time" (2017, p. 594). Advocating for the detailed and often oblique needs of this low incidence population means also accurately identifying and clearly explaining potential barriers to a network of involved people (Siu & Emerson, 2017). Supporting TVI growth into this new role highlights

once again, the need for more pre-service AT training, AT-related professional development, and AT communities of practice.

Barrier #3: Accessibility, Usability, & User Experience

As technology has evolved, the landscape of access to the written word continues to change for blind people who are braille readers. New technological possibilities are entangled with new barriers. Changes in technology have changed print itself, which has specific ramifications for non-visual users. For example, the original screen reader, Job Access With Speech (JAWS), released for MS-DOS in 1989, pre-dated websites and other current educational applications. Mac's screen reader, VoiceOver, was released in 2005; it was the first time a screen reader was built into an operating system's ecosystem (not only in computers, but later in iOS devices). NonVisual Desktop Access (NVDA) was created by 2 blind users in 2006 and is the only free, open source option for Windows. The iPhone came out in 2007, but did not include a screen reader until 2009. In 2015, the release of Windows 10 included Cortana and Narrator, which provide additional options in speech recognition and text to speech features. Today, the primary assistive technology tools for non-visual access include screen readers (both computer-based and mobile) and refreshable braille displays.

Screen readers are used daily for purposes of school, work, and personal use on both computers and mobile devices (Lazar 2019; McCarthy et al., 2013). Kelly and Kapperman (2018) recommend that before graduating high school, students who are blind should have "mastered the intricacies of at least two screen reading programs" including "all keystroke commands to be able to function expertly" (p. 388). According to the WebAim 8 annual screen reader survey (n=1224, 930), 62% rated their screen reader proficiency as advanced, 32% as intermediate, and 5% as beginner (WebAim 2019). 86% of respondents reported using a screen reader on a mobile device or tablet, 84% on a laptop, and 68% on a desktop. 40.6% of users used NVDA primarily, 40.1% used JAWS, and 13% used VoiceOver as their primary computer based screen reader.

Mobile screen readers are also in regular use; 71% of respondents used VoiceOver, while 33% used TalkBack (WebAim 2019). Students in a focus group actually indicated a preference for mobile screen readers, sharing that "when you use the computer, there are so many different commands, different shortcuts, ...on the smartphone you find things more easily" (Della Librera & Jurburg, 2017, p. 250). Leporini, Buzzi, and Buzzi (2012) studied the user experience of interacting with mobile devices using a combination of gestures and the native VoiceOver screen reader. Results showed that the main usability issues were focus handling, logical navigation when items were expanded, and lack of clarity with interactive elements (Leporini, Buzzi, & Buzzi, 2012).

Several studies in the field of human-computer interaction examine the user experience of screen readers. A primary theme from the UX research within the HCI field is that *access* to content is actually just the entryway to the path toward using technology in meaningful ways. Initial access can be a dead end without *usability*. Buzzi et al. (2010) distinguished accessibility as a prerequisite, while usability opens the door to efficient interaction. Giraud et al. (2017) added that accessibility must be combined with usability; providing access to content is not enough. Lazar (2007) noted that even an accessible program or website can still be inefficient and difficult to use with a screen reader. Describing their individual case study with ‘Sara’, Shinohara and Tenenberg (2009) add:

Although JAWS increases her access to her computer, many interaction issues remain...One of the biggest challenges of using a screen reader is orientation and navigation. If Sara moves to another task or accidentally hits the wrong hot key, she might find herself in an unfamiliar virtual setting that requires her to suspend the current task, reorient herself, then resume where she left off (p. 63).

Giraud et al. (2018) further describe orientation issue from a user experience perspective:

When I use CTRL + F it is like you want to get the salt from the table and somebody takes your hand and gets the salt, then you would not know what else is on the table and what is around it, etc., if the black pepper is next to it and you need that, you wouldn’t know. You have to ask that person to take your hand again. It is exactly what is happening here (p. 31).

Table 2 highlights a number of additional common usability issues from UX research.

Table 2. Usability Issues

Issue	
No overall perception of the entire interface	(Buzzi et al., 2012)
Screen reader mixes up content and structure while reading	(Buzzi et al., 2010)
Users must filter out repetitive/irrelevant information (from refreshed links, duplicate menus, etc.)	(Giraud et al., 2018; Lazar et al., 2007)
Serialization of content and text	(Buzzi et al., 2012; Giraud et al., 2018)
Screen reader may read in incorrect order (reading a table by columns instead of rows)	(Buzzi et al., 2012)

Issue	
Cursor “focus” can either be in editing mode (within a container where text entry is possible) or exploration mode (where the cursor or arrow is focused on announcing or activating links, labels, or other functional areas).	(Buzzi et al., 2010)
Users miss spelling suggestions when navigating at a different heading level	(Sahib et al., 2012)
Users ignore internet search suggestions because they would require navigating away from the search box	(Sahib et al., 2012)
Banners at the top of websites disrupt the focus of the screen reader, which users experience as losing their place	(Craven & Brophy, 2003; Sahib et al., 2012)
Users have to construct their own mental models, especially when relationships or connections between pages or sections is not clear	(Craven & Brophy, 2003).
Screen reader users took longer than visual users to complete the same tasks, because they used a higher number of keystrokes per task than visual users (they took 16 keystrokes for every 6 keystrokes/clicks of a visual user)	(Craven & Brophy, 2003).

In addition to using a screen reader with either a computer or a mobile device, 33% users also reported use of a refreshable braille display (WebAim 2018). A refreshable braille display (RBD) is an “electromechanical device to display braille dot patterns through small rounded pins that are raised and lowered through holes in the cell surface” (Aranyanak & Reilly, 2012). These devices, with between 12-80 braille cells, must typically be paired with a smartphone, tablet, or computer running screen reader software, unless embedded within a specific assistive device, called a braille notetaker. Most RBDs include a keyboard, either QWERTY or six key braille entry.

In human-computer interaction research, RBDs have not been included in studies regarding screen readers; authors reference their high cost as the reason for excluding them (Buzzi et al., 2012; Lazar et al., 2007; McCarthy et al., 2013.) However, several educational studies examine RBD use and highlight their promise.

Kelly and Kapperman (2018) recommended that blind students should have the ability to connect refreshable braille displays to computers, tablets, and smart phones because their use “alleviates the need for large amounts of hard copy braille” (p. 390). Hong (2012) described multiple advantages of using a refreshable braille display. Bickford and Falco (2012) compared embossed braille to refreshable braille, as well as comparing a manual braillewriter with an electronic braille keyboard & display paired with speech support. Six of seven students preferred the electronic option for writing braille; they enjoyed the auditory feedback option for catching errors as well as keys that were easier to push, no need for paper loading, and the ability to make corrections. (Bickford & Falco, 2012). A majority preferred the electronic option for reading braille; the plastic refreshable dots were easier to distinguish by touch than embossed braille, and they could pan back and forth between lines (Bickford & Falco, 2012). D’Andrea (2012) found that students aged

16-22 valued auditory access over braille because of speed, they appreciated the searching and indexing functions within technology, and they preferred to write electronically using word processing software on computers or braille notetakers. They strongly preferred embossed braille to RBDs specifically for foreign languages, science, and math (D'Andrea, 2012). D'Andrea (2012) underscored the importance of students having multiple devices and options. Kapperman, Koster, and Burman (2018) outlined use of an RBD with the screen reader JAWS for foreign languages. Rudinger (2020) found positive correlations between RBD use and formal training, being coached by a friend, trading tips with fellow users, using online handouts, and using a computer for recreation.

Discussion

While current research clarifies common issues with screen readers, no studies were found describing common or best practices for instruction in the use of screen readers or refreshable braille displays. While the importance of screen readers is well established and initial studies on refreshable braille displays highlight their potential, there exists no guidance for best instructional practices or most efficient workflows. The impact of pairing an RBD with a screen reader across various tasks has not been investigated. No research has been conducted comparing the efficiency, usability, or user experience of the three primary screen readers: NVDA, JAWS, and VoiceOver. Screen reader proficiency has been linked to users' self-rated competence, a key component of self-determination (Rudinger, 2020). There remains much more to examine regarding non-visual access to print through technology.

Lazar (2019) recommended researching how to convert common screen reader speech output rates to words per minute (WPM) in order to establish a baseline and comparison rate for future studies. This would allow comparison of reading rates (visual, auditory, and braille) which would help understand efficient workflows and best practices. Rudinger (2020) recommended:

Researchers should investigate effective training and instructional methods for teaching non-visual access to print, whether through screen reader software, tactual means such as braille, or multi-modal combinations of access... there is a need for further research to identify evidence-based practices and interventions for efficient and targeted instruction. Researchers could use ethnographic methods such as video and screen recordings to develop case studies of the workflows of power users of screen reader software, potentially offering common attributes and practices of efficient access. Common, but different, screen reader software packages could be compared and contrasted, such as Job Access With Speech (JAWS), Non-Visual Desktop Access (NVDA), and VoiceOver. Focus groups of highly proficient users of each screen reader option could also be employed to further sketch out the details of proficient

user experience to aid in developing best practices. Single subject research designs could be employed to demonstrate differences between potential instructional interventions and their effectiveness (p. 97–98).

While the field of education has little AT research regarding efficient workflows and best instructional practices for screen readers, Table 3 summarizes some lessons from UX research that can be applied in education.

Table 3. Strategies & recommendations based on UX research

For teaching students	For training TVIs
Provide tactile outline or overview of content to accompany auditory version (Buzzi et al., 2012)	Create schematics of websites or computer programs with functional areas labeled (examples in Buzzi et al. 2010)
Use landmark items, memorize menus and layout (Kim et al., 2016)	Pair a picture of a screen with a script listing the exact statements announced by the screen reader (examples in Buzzi, Leporini, & Meattini, 2018)
Write down search process when interacting with websites so that steps can be retraced (Sahib et al., 2012)	
Explicitly teach structure of the internet and its unpredictability & common issues: no alt-text, inaccessible PDFs, confusing page layouts, conflicts between screen readers and applications, and unlabeled or misleading forms and links (Lazar et al., 2007).	

Promoting non-visual access to print through technology involves a full understanding of potential barriers. This understanding will allow practitioners to consider fully both the technical complexity of converting text and the importance of considering differences between sensory modalities when transposing content for different individuals, tasks, and settings. TVIs can better assume responsibility for AT instruction and serving the role of Accessibility Facilitator when given coursework and professional development in AT that is followed up by participation in communities of practice. An awareness of not only accessibility, but also potential issues and solutions related to the usability and user experience of screen readers can help users maximize their potential efficiency. As technology continues to evolve, these and other issues will continue to be important conversations in the ongoing improvement of nonvisual access.

References

- Abner, G., & Lahm E. (2002). Implementation of assistive technology with students who are visually impaired: Teachers' readiness. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(2), 98–105.
- Ajuwon, P., Griffin-Shirley, N., & Okungu, P. (2016). Reflections of teachers of visually impaired students on their assistive technology competencies. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 110(2), 128–134.
- Aranyanak, I., & Reilly, R. (2013). A system for tracking braille readers using a Wii Remote and a refreshable braille display. *Behavior Research Methods*, 45(1), 216–228.
- Benetech (n.d.). Born Accessible. <https://benetech.org/our-work/born-accessible/>
- Bickford, J., & Falco, R. (2012). Technology for early braille literacy: Comparison of traditional braille instruction and instruction with an electronic notetaker. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 106(10), 679–693.
- Buzzi, M.C., Buzzi, M., Leporini, B., Mori, G., & Penichet, V. (2010). Accessing Google Docs via screen reader, *ICCHP*, 92–99.
- Buzzi, M.C., Buzzi, M., Leporini, B., & Mori, G. (2012). Designing e-learning collaborative tools for blind people. In E. Pontes (Ed.), *E-learning: long-distance and lifelong and perspectives* (125–145). Sao Paolo: Intech Open.
- Buzzi, M., Leporini, B., & Meattini, C. (2018). Simple smart homes web interfaces for blind people. Proceedings of the 14th International Conference on Web Information Systems and Technologies, Seville (223–230). Retrieved from: <https://www.scitepress.org/Link.aspx?doi=10.5220/0006935602230230>.
- Cook, A.M., & Polgar, J.M. (2015) *Assistive technologies: Principles and practice*. St. Louis: Elsevier.
- Cook, B.G., & Odom, S.L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional Children*, 79(2), 135–144.
- Craven J., & Brophy, P. (2003). Non-visual access to the digital library (NoVA): The use of the digital library interfaces by blind and visually impaired people. *Library and Information Commission Research Report* (1) 45. Centre for Research in Library and Information Management.
- D'Andrea, F.M. (2012). Preferences and practices among students who read braille and use assistive technology. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 106(10), 585–596.
- Della Líbera, B., & Jurberg, C. (2017). Teenagers with visual impairment and new media: A world without barriers. *British Journal of Visual Impairment*, 35(3), 247–256.
- Ferrell, K.A., Bruce, S., & Luckner, J.L. (2014). Evidence-based practices for students with sensory impairments (Document No. IC-4). Retrieved from: <http://cedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/>

- Giraud, T., Therouanne, P., & Steiner (2018). Web accessibility: Filtering redundant and irrelevant information improves website usability for blind users. *International Journal of Human – Computer Studies*, 111, 23–35.
- Godfrey, A.J.R., Loots, M.T. (2015). Advice from blind teachers on how to teach statistics to blind students. *Journal of Statistics Education* 23(3), 1–28.
- Harshman, J., Bretz, S., & Yeziarski, E. (2013). Seeing chemistry through the eyes of the blind: A case study examining multiple gas law representations. *Journal of Chemical Education*, 90(6), 93–103.
- Herzberg, T. (2010). Error analysis of brailled instructional materials produced by public school personnel in Texas. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 104(12), 765–774.
- Holbrook, M.C., & MacCusprie, P.A. (2010). The Unified English Braille code: Examination by science, mathematics, and computer science technical expert braille readers. *b*, 104, 533–541.
- Hong, S. (2012). An alternative option to dedicated braille notetakers for people with visual impairments: Universal technology for better access. *Journal of Visual Impairment and Blindness* (6), 650–655.
- Hume, D. (2011). *Assistive technology use by Kentucky students with visual impairments*. Electronic Theses and Dissertations. Paper 651. Retrieved from: <https://doi.org/10.18297/etd/651>.
- Jones, B.A., Rudinger, B., Williams, N., & Witcher, S. (2019) Training general educators in assistive technology competencies for students with visual impairments. *British Journal of Visual Impairment*, 37(1), 29–39.
- Kamei-Hannan, C., & Lawson, H. (2012). Impact of a Braille-Note on writing: Evaluating the process, quality and attitudes of three students who are visually impaired. *Journal of Special Education Technology*, 27(3), 1–14.
- Kapperman, G., Kelly, S., & Koster, E. (2018). *Using the JAWS screen reader and the Focus braille display to read foreign language books*. 112(4), 415–419.
- Kelly, S.M., & Kapperman, G. (2018). A second look at what high school students who are blind should know about technology. *Journal on Technology for Persons with Disabilities*, 384–397.
- Kim, H.K., Han, S.H., Park, J., & Park, J. (2016). The interaction experiences of visually impaired people with assistive technology: A case study of smartphones. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 55(C), 22–33.
- Lazar, J. (2019). The use of screen reader accommodations by blind students in standardized testing: A legal and socio-technical framework. *The Journal of Law and Education*, 48(2), 185–213.
- Lazar, J., Allen, A., Kleinman, J., & Malarkey, C. (2007). What frustrates screen reader users on the web: A study of 100 blind users. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 22(3), 247–269.

- Leporini, B., Buzzi, M.C., Buzzi, M. (2012, November). *Interacting with mobile devices via VoiceOver: Usability and accessibility issues*. Proceedings of the 24th Australian Computer-Human Interaction Conference. Melbourne, Australia.
- McCarthy, T., Pal, J., & Cutrell, E. (2013). The 'voice' has it: Screen reader adoption and switching behavior among vision impaired persons in India. *Assistive Technology*, 25(4), 222–229.
- Rudinger, B. (2020). *Beyond access: Self-determination, technology, & blindness*. Doctoral dissertation, University of Wisconsin-Stevens Point, Stevens Point, Wisconsin. Retrieved from: <https://minds.wisconsin.edu/handle/1793/80185>.
- Sahib, N., Tombros, A., & Stockman, T. (2012). A comparative analysis of the information-seeking behavior of visually impaired and sighted searchers. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 63(2), 377–391.
- Shinohara, K., & Tenenber, J. (2009). A blind person's interactions with technology. *Communications of the ACM*, 52(8), 58–66.
- Siu, Y. (2015). *A Virtual Water Cooler: The ecology of an online community of practice to support teachers' informal learning*. Doctoral dissertation, University of California-Berkeley. Retrieved from: <https://escholarship.org/uc/item/9x76q5cd>.
- Siu, Y.T., & Emerson, R.W. (2017). Redefining roles of vision professionals in education and rehabilitation. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 111(6), 593–597.
- Smith, D., Kelley, P., Maushak, N., Griffin-Shirley, N., & Lan, W. (2009). Assistive technology competencies for teachers of students with visual impairments. *Journal Of Visual Impairment & Blindness*, 103(8), 457–469.
- WebAIM (2017, December 17) *Screen reader survey 7*. Retrieved from: <https://webaim.org/projects/screenreadersurvey7/>
- WebAIM (2019, September 27) *Screen reader survey 8*. Retrieved from: <https://webaim.org/projects/screenreadersurvey8/>
- Zhou, L., Parker, A.T., Smith, D.W., Griffin-Shirley, N. (2011). Assistive technology for students with visual impairments: Challenges and needs in teachers' preparation programs and practice. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 105(4), 197–210.
- Zhou, L., Ajuwon, P.M., Smith, D.W., Griffin-Shirley, N., Parker, A.T., & Okungu, P. (2012). Assistive Technology Competencies for Teachers of Students with Visual Impairments: A National Study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 106(10), 656–665.

BEZWZROKOWY DOSTĘP DO DRUKU I TRUDNOŚCI Z TYM ZWIĄZANE. ANALIZA LITERATURY PRZEDMIOTU

Streszczenie: W niniejszym artykule przeanalizowano w świetle literatury przedmiotu bariery osób niewidomych w bezwzrokowym dostępie do druku. Autorka przedstawiła dogłębną retrospekcję badań nad zagadnieniami dotyczącymi czynników ekranu i monitorów

brajlowskich. Wyodrębnione przez nią bariery obejmują złożoność związaną z konwersją druku na alternatywne media (dotykowe i słuchowe), szkolenie z zakresu technologii wspomagających i gotowość tyflopédagogów, a także brak badań nad dobrymi praktykami instruktażowymi oraz szereg zagadnień związanych z ograniczeniami technologii w obszarach dostępności, użyteczności i doświadczenia użytkownika. W zakończeniu sformułowano zalecenia dotyczące praktyki i przyszłych badań w dziedzinie czytników ekranu oraz monitorów brajlowskich.

Słowa kluczowe: technologia wspomagająca; dostęp; niewidomy; użyteczność; wrażenia użytkownika; brajl; zaburzenia widzenia; czytnik ekranu; wyświetlacz brajlowski.

JAROSŁAW WIAZOWSKI*

Warsaw (Poland)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6198-0370>

DOES TACTILE IMAGE HAVE TO BE TACTUAL?

Abstract: This article is an analysis of educational assistive technologies that support learners with visual impairments in access to and interaction with graphics for mathematics and related academic areas. We will focus on options for students who require non-visual displays accessed via different remaining senses. Images, diagrams, tables or graphs constitute a significant portion of contemporary math textbooks students work with in schools (Dias et al., 2010; Edman, 1992). They convey information in a more succinct format or illustrate concepts that need a graphical presentation. Options available to put the students with visual impairments on a par with their sighted peers when it comes to creating and interacting with non-visual graphics will be listed and discussed. What has been thought of touch-only information delivery format, has been gaining a new interaction and exploration modality. We will propose a classification of non-visual graphics and how these different propositions impact the didactic process.

Keywords: tactile; image; blind; sonification; mathematics; audio; graph.

Introduction

This article is an analysis of educational assistive technologies that support learners with visual impairments, that is those who are blind or have low vision, in access to and interaction with graphics for mathematics. We will particularly focus on options for students who require non-visual displays accessed via different remaining senses. Images, diagrams, tables or graphs constitute a significant

* PhD Jarosław Wiazowski, Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw, Poland, Faculty of Education; e-mail: dydaka2015@gmail.com.

portion of the content contained in contemporary math textbooks students work with in schools (Dias et al., 2010; Edman, 1992). They convey information in a more succinct format or illustrate concepts that need a graphical presentation. Students with visual impairments who follow the general curriculum require appropriate adaptations to have equal access to both numerical and graphical information. Researchers claim that learners with limited vision struggle with non-numerical representations in math (Beck-Winchatz & Riccobono, 2008; Smith & Smothers, 2012). Today's technology abounds with propositions that facilitate preparation of accessible learning material for learners who are blind or have low vision. Students employ and combine different senses when engaged in mathematical tasks. Options available to put the students with visual impairments on a par with their sighted peers when it comes to creating and interacting with non-visual graphics will be listed and discussed. What has been thought of as touch-only information delivery format, has been gaining a new interaction and exploration modality. We will propose a classification of non-visual graphics and how these different propositions impact the didactic process.

Non-visual formats

The most common typology of assistive technology corresponds to the complexity of particular solutions (Wiazowski, 2015). We divide them into low, mid and high tech categories. The complexity relates to the physical structure of the system, number of functions and options, and the amount of training necessary to master the tool so that it can be functionally implemented in the classroom. Non-visual graphics is no different from this general categorization and we can label available options according to this typology. Having analyzed current propositions being present in educational settings or having a potential to become learning aids in a foreseeable future, the author proposes the following grouping of non-visual imagery (see Figure 1). Eye-free graphics are shelved on four levels starting with tactile, through two different combinations of touch and audio, ending with audio. The division reflects the primary media (techniques) students will apply to access and interact with non-text information.

Each of these categories have their own subsets with distinguishing characteristics. Tactile graphics is defined here as imagery that is accessed and explored by the sense of touch only. A learner using their hands and applying tactual exploration techniques attempts to understand the content of the image. In the tactile-audio subcategory the touch is the primary medium that receives support from the auditory feedback, while in the audio-tactile group, the touch is led by audio cues. This format is software-based because the graphical representations are digital. Hardware – a mobile device with a touch screen – is only a display tool. The audio feedback itself contains two subgroups: verbal audiodescription and non-verbal sound effects. Eventually the fourth category, audio, contains representations that

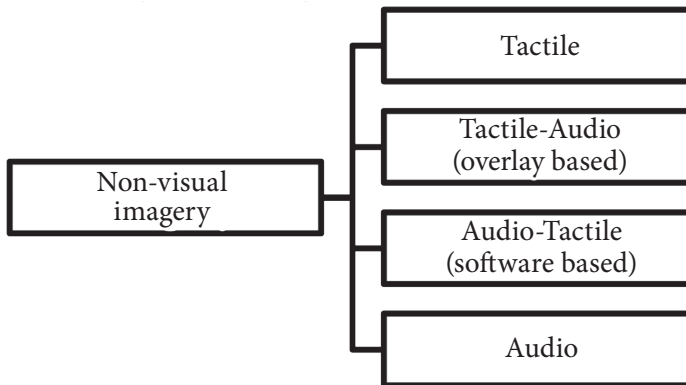


Figure 1. Non-visual imagery classification (own elaboration)

Source: own elaboration.

are realized only through the sense of hearing. Graphs and diagrams are generated digitally by graphing software and a learner accesses the renderings by listening to the peregrinating sound. More detailed discussion about this classification will be provided in the following sections of this article.

We have here two categories where both touch and hearing are involved in the process of interaction. To highlight which sense is primary and which secondary, we gave these groups separate names – tactile-audio and audio-tactile, with respectively touch and audio medium being the leading one. Some authors use these two terms interchangeably however we find it prudent to make this distinction because these categories require somewhat different touch exploration skills of the student. In the tactile-audio group learners are exposed to physical raised graphics, while in case of audio-tactile solutions their fingers are placed over a flat screen. When navigating a tactual printout the student would normally use both hands. As of now, most screen-based graphics software allows for one hand exploration.

Literature is replete with articles about tactile graphics in education. Majority of publications are technical in nature. Readers can find information about technologies used or improved to either produce or interact with non-visual illustrations. A fair number of titles compare and contrast engineering behind various inventions (Götzelmann, 2018; Moraru & Boiangiu, 2015). Götzelmann (2018) lists several technologies for tactile image conversion and production. They include automatic bitmap image conversion to the tactile format, automatic production of tactual images from scalable vector graphics, or generating tactile images from 3D objects by rendering line drawings. Others provide mathematical explanations of proposed technologies. Conference proceedings announce possible concepts or breakthroughs in the production of tactile images or devices that are meant to support interaction with tactual impressions (Mech at al., 2014). Still

some inventions are tested by adults out of any educational context (Amberg et al., 2011; Baker et al., 2014, Rowell & Ungar, 2003). A relatively modest scope of reviewed publications present either research or best practice on the application and implementation of available options in the educational settings (Landau et al., 2004; Aldrich & Sheppard, 2001. Articles on tactile graphics for mathematics are few in number, making the existing ones especially valuable (Zebehazy & Wilton, 2014). Yet they do not feed all the needs of everyday practitioners in school settings.

Traditionally learners with visual impairments would rely primarily on their sense of touch when exploring physical objects. Although the finger's resolution is much less precise than the eye resolution, the touch has provided a great venue to understand non-visual characteristics of relevant objects. Eyes can provide enough visual information to the brain so that it processes even the smallest nuances in color or detail, though the whole process is more complex than this (Lagunas et al., 2017, Moraru & Boiangiu, 2015). Fingers are not able to send nearly as much information to the brain. They require a minimum of 2 mm between two elements to be detected or identified. In either case, the brain is fed with data that it pieces together for a complete image. The visual image however is by far more detailed and precise. We can easier generalize and categorize objects seen with our eyes. We can assess the size, weight, position, color and even texture when we look at an object, new or experienced before. The touch, although somewhat more limited, is also a great conduit through which a person can identify the shape, texture, temperature, or weight. Unlike sight, touch requires direct contact with an object to collect information about it. Moraru and Boiangiu (2015) discuss an option of using remaining functional senses in a blind person to restore their vision to a certain degree. They claim that technology we know today is advanced enough to create a visual prosthesis but up till now, no sustainable method has been developed. They say that "substitution of the senses aims only to recover the functionality of the damaged sense with no direct stimulation of the retina or brain, so it cannot produce real visual experience (sensations)" (p. 411). It is hard to deduce any implications for education at this point in time but we can assume that the better compensatory skills a person with profound visual impairments develops, the better their chances for constructing sound images in their visual cortex.

Children, beginning in pre-school, should be receiving appropriate instruction to master their touch sensitivity to construct tactile images in their minds. Tactile discrimination apart from being crucial in exploring objects, is prerequisite in learning to read in Braille. Haptic skills have multiple functions in compensating for the vision loss. They foster general cognitive development and particular abilities, including literacy and numeracy. Without being exposed to varied samples of tactile images and practicing graphicacy skills, explained as the ability to understand and create graphics (Åberg-Bengtsson & Ottosson, 2006, Aldrich & Sheppard, 2000), students will have limited chances to explore and read graphs, maps or other pictures independently in the future. Numerous publications prove the importance of access

to non-visual displays in the education of learners with visual impairments. The lack of exposure to information other than textual results in incomplete understanding of various mathematical concepts (Dias et al., 2010). Blind learners are confined to memorization of certain facts that are later recited back. They are deprived of opportunities to discover, build, or develop their imagination. Aldrich and Sheppard (2001) found out that children are eager to play with and “draw” their own creations. These findings call for introduction of all possible means to education so that the youngest learners can develop their graphicacy skills along with creativity. Similarly, Zebehazy and Wilton (2014) concluded based on their research that students find graphics in math useful and helpful.

With that knowledge various forms of tactile learning aids need to be introduced into education of children with visual impairments. Więckowska and others (2011) admit that a bicentennial experience experts in visual impairments have gained, has proved the validity and usefulness of tactile material in education. They see value in images constructed from different fabrics and textures, professional reliefs, or raised line productions. Regardless of technology used, tactile images have to follow specific guidelines to be discernible and comprehensible for a child (Jakubowski, 2009; Schuffelen, 2002; Yayla, 2009). Numerous resources, including the Braille Authority of North America, list and describe recommendations for creating methodologically correct tactile graphics (Mech et al., 2014; Prescher et al., 2014). Whoever attempts to create non-textual learning material needs to be familiarized with these recommendations. Tactual representations that deviate from established norms will cause a lot of damage and confusion. Learners will not receive complementary information from the images and will only waste their time for a useless tactile exploration (Więckowska, 2011). Zebehazy and Wilton (2014) are in accord with Aldridge and Sheppard (2001) that the usefulness of tactile graphics is strongly correlated with their quality. It is advised that teachers familiarize themselves with tools and materials they are planning to use prior to their implementation. A dry run will let them understand what is possible and what are potential limitations of these options. With this knowledge they can set appropriate tasks and expectations for their students.

From low tech to highest tech

Teachers, parents, and even students can create tactile graphics with a range of tools from low tech materials and tools to advanced technologies. The choice will depend on a variety of factors. Primarily it has to be determined what school tasks the student is expected to complete. Other factors are: (a) density (number and spread of elements) (Cryer, 2008), (b) precision (lines, angles, dimensions), (c) durability (for a single use, or multiple uses), (d) flexibility (fixed elements or elements that need to be transformed), (e) Braille labelling and legends (addition or not of labels in Braille) (Dias et al, 2010; Götzelmann, 2018), (f) timing (pre-planned vs on the spot

graphs). We assume here that availability of existing technologies is not problematic and all parties can tap into the resources necessary to meet particular curricular needs. Otherwise, teachers or students would have to resort to available options but this would mean that either the tasks have to be modified or the student could not complete it in a fashion similar to their sighted peers.

Simple low to mid tech tools for tactile images

It may seem obvious that mathematical (or geometrical) graphical representations need to precisely reflect numerical calculations. For example, when a student creates a graph from a function that should follow correct coordinates. However, there are tasks when students need only to understand the shape of a graph (e.g. parabola), and its position on the cartesian plane is not as important or relevant. All these variables allow for a selection of the most effective and efficient technologies. Several low tech options like raising markers, wax flexi-sticks, or bendable metal wires (coated for safety) will suffice to form a desired graph. These are off-the-shelf items that can be obtained in regular stores that carry respective goods. Students and teachers can use them for ad-hoc graphs or simple diagrams and two-dimensional shapes.

When an instant drawing needs to be done, students and teachers can use dedicated sets made up of a rubberized board, special plastic sheets, known as German film (Thinkable, nd.; Rowell & Ungar, 2003; Wiazowski, 2013), and additional tools with visual and tactile markings. Assuming a general reproduction of a particular shape is needed, students themselves, equipped with a stylus or a drawing wheel will create an instant tactile impression. The addition of adapted rulers, protractors, triangles, or compasses equips students with a learning tool that gives them both flexibility and opportunity to create graphs, charts or diagrams. Teachers can expect that the drawings will reflect the exact shape, measurements and proportions.

Microcapsule paper (or swell paper) with a thermal fuser constitute another tactile image production set (Rowell & Ungar, 2003). Black drawings are created either by printing out an image on a laser printer or by sketching them with special markers with carbon-based ink. Such visual graphs are run through a fuser to swell up the black lines in the drawing. Usually the thicker the line, the higher and more pronounced it becomes. This option is primarily used by teachers to print and emboss images for their students. They prepare graphs with software, whether it be one specifically dedicated to mathematical imagery, or standard spreadsheets with an insert graph option. After required modifications that may include color removal, text-to-Braille translation of labels, or detail removal, the image is printed and is ready for conversion to a tactile version. Rowell and Ungar (2003) found out that this technique is preferred by younger teachers who praised it for “their capacity to create quick graphic impressions.” (p. 4). Not only is this



Figure 2: Connect the dots

Source: own elaboration.

form useful for teachers but it engages blind learners in assignments where graphs or diagrams should be designed. An example with a connect-the-dots described by Wiazowski (2013) illustrates how non-visual learners could submit their own non-textual math assignments.

Instead of a flower, a student would use the same technique (connecting tactual points) to plot a function or construct and name a shape that emerges after all points are connected. Having an option of running the same graph through the fuser several times, a student could first mark strategic points on the cartesian plane using a carbon-rich black marker, swell them up, and eventually draw a shape in a transformation exercise (reflection, rotation, translation or enlargement) that after being swelled up becomes tactual.

Low to mid tech math graphing solutions facilitate students in modifying and changing the non-numerical content. This is a critical feature. Learners are not only recipients of tactile information but become active creators. Blind students in particular with relatively limited exposure to tactile impressions will require ample opportunities to practice reading graphics and to attempt to recreate and create their own. Aldrich, Sheppard, and Hindle (2003) concluded in their research that despite a heavy load of images in state tests, learners with visual impairments are not receiving sufficient instruction in graphicacy. Functions, vectors, 2D and 3D impressions, geometrical representations, angles, are examples of mathematical concepts that are best illustrated in a non-text format. Because some are relatively complex, the use of different touch-friendly representations can foster their production and reception. Each student should find the most effective format for practicing graphicacy skills by imitating ready-made images and creating their own renderings.

High-end technology for tactile graphics with audio

Some researchers argue that tactual imagery poses significant challenges due to high cognitive load that blind learners experience while exploring tactile graphics. Tactile illustrations can cause physical constraint because a child has to actively work with their hands to scan fragments of the image (Götzelmann, 2018). They are also more difficult to interpret by a non-visual user. It means that support from a sighted person may be called upon, limiting opportunities for the development of self-sufficiency and independence in the blind learner. This strain is supposed to be mitigated by combining tactile productions with additional auditory output. The auditory support comes in two flavors that can be provided independent of each other or that can complement each other. Verbal audio enhancement functions as a spoken label in addition to or as a replacement for tactile (Braille) labels. Where more convenient spoken labels improve exploration of mathematical images because they do not clutter the actual tactile overlay (Taibbi et al., 2014). Student's fingers trace only the essential elements of the image augmented by verbal labels, for example coordinates of a particular point on the cartesian plane. Audiodescription may also contain more elaborate explanations or support questions. This combination of touch and audio allows students to keep their fingers on the image at all times, rather than having to switch between the graphics and descriptions/questions pertaining to this particular image.

Sonification in tactile-audio solutions

This is an interesting group with a number of promising inventions that might increase access to mathematical images and foster understanding of math concepts among blind learners. To obtain a learning tool with which a student can independently explore new tactile images enhanced by auditory labels or descriptions, apart from the tactile overlays, additional peripheral devices are needed. Education has a growing selection of options at their disposal, from talking touch tablets, touch sensitive boards to smartphones or tablets with dedicated software and applications. At the time of writing two touchboard devices are available for education. In principle their most basic functionality is the same (Landau & Gourgey, 2001, Gardner & Bulatov, 2008). A tactile overlay is placed over a touch sensitive board connected to the computer running a corresponding software. Prior to the use in class, the teacher or their aids design an image that will need to be embossed or created otherwise with a condition that the surface is thin enough to be depressed under fingers of the student. The image when being designed in the authoring software is assigned selected areas with attached audio cues in a form of textual descriptions or sounds imitating natural phenomena or man-made devices, e.g. rain, car engines, etc. Math images will be enhanced by a narrator explaining various concepts illustrated by the graph or support questions

that will lead a student to finding the correct answer. Some of these systems are packaged with interactive math curricular materials (Gardner et al, 2009). Where talking boards (or tablets) are not available teachers can propose students tactual 2D images augmented by QR code scanning applications on their mobile devices. Baker et al. (2016) used manually attached visual markers (QR-Codes) encoding text in tactile graphics to assign verbal explanations to dedicated data visualizations. This option has two fundamental requirements. The school needs to offer and/or allow access to wireless internet and blind students should be trained to locate and scan the markers. Some QR scanner applications have built-in systems guiding the blind user's smartphone to align it with the QR code for scanning.

Gay, Rivière, and Pissaloux (2018) showed their interest in haptic devices that do not require any embossed or raised overlays but can form tactile impressions with raising solenoid pins or bearing balls placed within the board itself. An image displayed visually on a computer screen is converted by appropriate software and sent to the matrix where selected pins/balls, known as taxels (tactile elements), are raised to form a tactile representation. This type of learning aid can be equated to digital visual images sighted students can work with. When the function changes, the tactile image also changes dynamically. According to the authors the refresh time might be of concern. It will differ from device to device but it is usually not longer than a few seconds (Gay et al, 2018). When we compare the time required to create even the simplest hard copy non-visual graph, the image update time seems inessential.

Haptic and audio-haptic solutions offer students yet another experience. Not only can they touch the graph but they can also manipulate it. A Phantom arm guides the student's hand when a curve is being explored (Ramloll et al., 2000; Sjoström et al., 2003).

Audio-tactile software based visualisations

Some math graphs or diagrams may not always be very complex, therefore they are relatively easy to produce on the spot. But some non-visual images will be labor-intensive and in such cases it might be more reasonable to resort to touch-screen applications where dynamically rendered graphs are accessed in a unique and heretofore infrequently experienced manner. Non-verbal sonification implemented in math imagery has mainly served as an audio interpretation of a plotted graph. Students would listen to the sounds traveling from one side to the other (panning) with a changing pitch (Bornschein et al., 2014). "Sonification enables blind students to understand the trend of the graph and relevant points such as maxima, minima and intersections" (Taibbi et al., 2014, p. 539). But the auditory feedback functions also as a navigation guide. With publications moving to the digital and online world, accessibility of Web-based scientific notation and representation has become particularly challenging (Sorge et al., 2019). Teams made up of software engineers

and mathematicians propose solutions that blind users experience by tracing sonified visualisations. Unlike embossed graphs, with a few exceptions described above, software graphs can be easily edited and adjusted to reflect the changes in corresponding functions.

Sonified (audio only) graphs

It is often mistakenly assumed that learners who are blind possess exquisite tactile discrimination skills to access information written in Braille or presented in a touch-friendly format. It is yet another myth, besides the one that most, if not all, blind people are opera singers and have absolute hearing. Both of these senses do function as compensatory media and with practice may become more acute than in sighted people, but they are not given at birth, and should never be taken for granted. Adventitiously blind persons will struggle with developing and improving their tactual skills, especially if they lose their sight as adults. Depending on what they had been doing before the vision loss, they may never sharpen their touch sensitivity enough to use their fingertips for reading texts and interacting with tactile images. This could be one of the reasons why tactile representation may be off-limits to these individuals. Practicality and availability could be yet another factor that determines a possible omission of tactile impressions.

Brzostek and Mikułowski (2012) inform that software-based solutions that let students interpret non-speech sounds of different pitch corresponding to specific coordinates on the planes are one of the most economic and sought-after propositions for education. Audio-only formats as the very term suggests rely solely on the sonified representation of the graph or shape. The changes in the pitch and the panning of the sound draw an acoustic image. Mikułowski and Mańkowski (2008) add volume as the third parameter helpful in understanding the sound graph. They claim that this format “makes an easy way to explain two-dimensional diagrams for the blind student. It can be also extended to present 3D graphics by changing another sound parameters such as volume or tone, or to use so-called binaural sounds and the holophony phenomena” (p. 24). The student imagines and creates its mental representation by listening to the traveling sound.

Audio-only format appears to be retreating, making room for multimodal digital outputs. With that being said, the current events prove sonified presentations may not be totally phased out and students are likely to come across data expressed by non-speech feedback. Dynamic and automatic graphs showing the changing numbers of people and countries affected by COVID-19 were made available to people through an online project (Fusco, 2020). This form of eyes-free and hands-free exploration has not been researched extensively making it hard to verify its effectiveness. Nonetheless, it would indicate that non-visual learners need to be at a minimum made aware of such formats and be given opportunities to comprehend

acoustically presented data because they will be exposed to sonographs in their after-school life.

Conclusion

While technology does not have all the answers, we can safely assume that non-visual learners have a wide range of options in accessing and interacting with graphical information in mathematical education. Further targeted research on efficacy and usability of digital propositions cannot be avoided. Only thorough studies will qualify or disqualify non-traditional access to tactile graphics in education. The author comes across people with their predetermined convictions on the superiority of what they have been working with. Predominantly educators believe that solution A is better than solution B, rather than determine when solution A can be better than solution B, and vice versa. Since new educational solutions are very likely to become more commonly available, students will expect them in their classes along with sufficient methodical instruction. For it to happen several conditions have to be met, including proper teacher training and technical support. Rubin et al (2015) investigated the quantity and quality of automation of mathematical education to students with visual impairments. They concluded that Polish schools lack digital tools blind students could use independently to study math. Similar sentiment resonates in the report by Fitzpatrick et al (2018) where surveyed teachers expressed bigger interest in sketching “a rough outline of a graph using a rubber mat and plastic foil, than to use complex hardware and software to achieve more or less the same result” (p. 25). Hopefully efforts like the one by Suzuki et al (2015) will revert the teacher’s attitude and approach to higher end educational technologies that evidently can lead to an increase in access to and comprehension of graphics and visual concepts in mathematics and other STEM areas.

It is prudent to remember that students should develop various prerequisite skills to benefit from accessible non-visual displays. Więckowska (2011) informs that blind learners should understand basic shapes, spatial concepts and spatial relationships between objects. Because mathematical non-numerical concepts in their non-visual format should retain their specifications, students need to know how to use measurement instruments. The more frequent exposure to available and accessible graphical data students have, the better chances they will have to grasp mathematical concepts that are difficult to explain in a textual format.

Accessible graphics in math education is more than the ability to complete school tasks. Blind learners are given a chance to experience genuine educational and social inclusion. Ingenuity that engineers apply in their research and tests are very likely to propose new and improved forms of tactual and auditory engagement that all students will use in an inclusive setting.

References

- Åberg-Bengtsson, L., & Ottosson, T. (2006). What lies behind graphicacy? Relating students' results on a test of graphically represented quantitative information to formal academic achievement. *Journal of Research in Science Teaching*, 43, 43–62. doi: 10.1002/tea.20087.
- Aldrich, F.K., & Sheppard, L. (2000). Graphicacy: The fourth “r”. *Primary Science Review*, 64, 8–11.
- Aldrich, F.K., & Sheppard, L. (2001). Tactile graphics in school education: perspectives from pupils. *British Journal of Visual Impairment*, 19(2), 69–73. <https://doi.org/10.1177/026461960101900204>.
- Aldrich, F.K., Sheppard, L., & Hindle, Y. (2003). First steps towards a model of tactile graphicacy. *The Cartographic Journal*, 40, 283–287. doi: 10.1179/000870403225013014.
- Baker C.M., Milne, R.L., Drapeau, R., Scofield, J., Cynthia L., Bennett, L.C., & Ladner, E.R. (2016). Tactile graphics with a voice. *ACM Trans. Access. Comput.* 8(1), 1–22.
- Beck-Winchatz, B., & Riccobono, M. (2008). Advancing participation of blind students in science, technology, engineering, and math. *Advances in Space Research*, 42, 1855–1858. doi: 10.1016/j.asr.2007.05.080.
- Baker, C.M., Milne, L.R., Scofield, J., Bennett, C.L., & Ladner, E.R. (2014). Tactile graphics with a voice: using QR codes to access text in tactile graphics. In *Proceedings of the 16th international ACM SIGACCESS conference on Computers & accessibility (ASSETS '14)*. Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 75–82. DOI:<https://doi.org/10.1145/2661334.2661366>.
- Bornschein, J., Prescher, D., & Weber, G. (2014). SVGPlott – Generating Adaptive and Accessible Audio-Tactile Function Graphs. In K. Miesenberger et al. (Eds.): *ICCHP 2014, Part I, LNCS 8547*, 588–595.
- Brzostek-Pawłowska, J., & Mikułowski, D. (2012). Techniki multimodalne zwiększające dostępność grafiki na stronach WWW i w elektronicznych dokumentach. *Elektronika: konstrukcje, technologie, zastosowania*, (53)11, 77–84.
- Dias M.B., Rahman M.K., Sanghvi S, & Toyama K. (2010). Experiences with lower-cost access to tactile graphics in India. In *Proceedings of the First ACM Symposium on Computing for Development (ACM DEV '10)*. Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, Article 10, 1–9. DOI:<https://doi.org/10.1145/1926180.1926193>.
- Edman, P.K. (1992). *Tactile Graphics*. New York: American Foundation for the Blind.
- Fitzpatrick, D., Murray S., van Leendert A., Brzostek-Pawłowska J., & Rubin, M. (2018). Analysis of ICT Tools and the Mathematical Education of Blind and Visually Impaired people in Ireland, Poland, the Netherlands, and Neighbouring Countries. Retrieved May 8, 2020, from: https://project.euromath.eu/wp-content/uploads/2018/10/O1_Report_EN.pdf.

- Fusco, G. (2020). A11Y Accessible Pandemic Data Bulletin. Retrieved May 30, 2020, from covid.ski.org on.
- Gardner, J.A., Gardner, C.K., Jones, B., Hagen, K., Callaway, T., & Jones, E. (2009). *Viewplus Math And Science Curricula With Fully Accessible Illustrations*. Conference presentation at CSUN International Conference on Technology and Disabilities, Los Angeles, CA.
- Gardner, J.A., & Bulatov, V. (2008, March). Making Scientific Graphics Accessible With Viewplus Ivey®. In *Proceedings of The 23rd Annual International Technology & Persons with Disabilities Conference*. Los Angeles, CA: CSUN.
- Gay, S., Rivière M.A., & Pissaloux, E. (2018). Towards Haptic Surface Devices with Force Feedback for Visually Impaired People. In K. Miesenberger, G. Kouroupetroglou (Eds.), *Computers Helping People with Special Needs. ICCHP 2018. Lecture Notes in Computer Science*, vol 10897. Springer, Cham.
- Goncu, C., & Marriott, K. (2015). GraCALC: An Accessible Graphing Calculator. In *Proceedings of the 17th International ACM SIGACCESS Conference on Computers & Accessibility (ASSETS '15)*. Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 311–312. DOI:<https://doi.org/10.1145/2700648.2811353>.
- Götzelmann, T. (2018). *Visually Augmented Audio-Tactile Graphics for Visually Impaired People*, Nuremberg: Nuremberg Institute of Technology.
- Cryer, H. (2008). Exploring tactile graphics – which strategies work? *RNIB Centre for Accessible Information (CAI) FINAL report*, RNIB 24 November.
- Jakubowski, M. (2009). Tyflografika – historia i współczesność, metody i technologie. *Tyfłowskiat*, 1, 36–40.
- Lagunas, A., Domínguez, O., Martínez-Conde, S., Macknik S.L., & Del-Río, C. (2017). Human eye visual hyperacuity: Controlled diffraction for image resolution improvement. *Journal of Applied Physics*. 122, 094501 <https://doi.org/10.1063/1.4987017>.
- Landau, S., & Gourgey, K. (2001). Development of a talking tactile tablet. *Information, Technology and Disabilities*, 7(2).
- Landau, S., Holborow, R. & Jane, E. (2004). The Use of the Talking Tactile Tablet for Delivery of Standardized Tests. In *Proceedings of The Annual International Technology & Persons with Disabilities Conference*. Los Angeles, CA: CSUN.
- Mech, M., Kwatra, K., Das, S., Chanana, P., Paul, R., & Balakrishnan, M. (2014). Edutactile – A Tool for Rapid Generation of Accurate Guideline-Compliant Tactile Graphics for Science and Mathematics. In K. Miesenberger, D. Fels, D. Archambault, P. Peñáz, W. Zagler (Eds.), *Computers Helping People with Special Needs. ICCHP 2014. Lecture Notes in Computer Science*, vol 8548. Springer, Cham.
- Michel, A., Frédéric, G., Lemaire-Semail, B., Olivo, P., Casiez, G., & Roussel, N. (2011). STIMTAC: A tactile input device with programmable friction. *Proceedings of the 24th Annual ACM Symposium on User Interface Software and Technology*, Santa Barbara, CA, USA, October 16-19, 2011.7-8.

- Mikułowski, D., & Mańkowski, J. (2008). An approach of explaining math function graphs through the sound representation for blind students. *Studia Informatica: Systems and Information Technology*, 1-2(22), 21–29.
- Moraru, D., & Boiangiu, C.-A. (2015). Seeing without Eyes: Visual Sensory Substitution. *Journal of Information Systems & Operations Management*, 9(2), 1.
- Pather, A.B. (2014). The Innovative Use of Vector-based Tactile Graphics Design Software to Automate the Production of Raised-line Tactile Graphics in Accordance with BANA's Newly Adopted Guidelines and Standards for Tactile Graphics, 2010. *Journal of Blindness Innovation & Research*, 4(1), 1.
- Prescher, D., Bornschein, J., & Weber, G. (2014) Production of Accessible Tactile Graphics. In K. Miesenberger, D. Fels, D. Archambault, P. Peñáz, W. Zagler (Eds.), *Computers Helping People with Special Needs. ICCHP 2014. Lecture Notes in Computer Science*, vol 8548. Springer, Cham.
- Ramloll, R., Yu, W., Brewster, S., Riedel, B., Burton, M., & Dimigen, G. (2000). Constructing sonified haptic line graphs for the blind student: First steps. In: *Proceedings of the 4th International Conference on Assistive Technologies*. ACM.
- 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.
- Rowell, J. & Ungar, S. (2003) Feeling your way- a tactile map user survey. In *Proceedings of the 21st International Cartographic Conference, Durban, South Africa*, 10-16 August 2003.
- Schuffelen, M (2002). On Editing Graphics For The Blind. A manual with examples, and for the interested layman a pictorial overview. Retrieved May 4, 2020, from <http://www.heardutchhere.net/grbl/grblo.html>.
- Sorge, V., Ahmetovic, D., Bernareggi, C., & Gardner, J. (2019) Scientific Documents. In Y. Yesilada, S. Harper (Eds.), *Web Accessibility. Human-Computer Interaction Series*. London: Springer.
- Smith, D.W., & Smothers, S.M. (2012). The role and characteristics of tactile graphics in secondary mathematics and science textbooks in braille. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 106, 543–554.
- Sjostrom, C., Danielsson, H., Magnusson, C., & Rassmus-Grohn, K. (2003). Phantom-based haptic line graphics for blind persons. *Visual Impairment Research*, 5(1), 13.
- Suzuki, M., Terada, Y., Kanahori, T., & Yamaguchi, K. (2015). New Tools to Convert PDF Math Contents into Accessible e-Books Efficiently. *Studies in health technology and informatics*, 217, 1060–1064.
- Thinkable. Retrieved from <https://thinkable.nl/tactileview-a-wealth-of-tactile-images-for-a-visual-impaired-person/> on March 15, 2020
- Taibbi, M., Bernareggi, C., Gerino, A., Ahmetovic, D., & Mascetti, S. (2014). AudioFunctions: Eyes-Free Exploration of Mathematical Functions on Tablets. *Computers Helping People with Special Needs: Part I*, 537.

- Więckowska, E. (2011). Instrukcja tworzenia i adaptowania ilustracji i materiałów tyflograficznych dla uczniów niewidomych. Retrieved April 21, 2020, from http://pzn.org.pl/wp-content/uploads/2016/07/instrukcja_tworzenia_i_adaptowania_ilustracji_i_materialow_tyflograficznych_dla_niewidomych.pdf.
- Wiazowski, J. (2013). Creating tactile images – decision making process. In *Proceedings of the 7th International Convention on Rehabilitation Engineering and Assistive Technology (i-CREATE '13)*. Singapore Therapeutic, Assistive & Rehabilitative Technologies (START) Centre, Midview City, SGP, Article 58, 1–4.
- 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* (15 –178). Warszawa: APS.
- Yayla, L. (2009). Huseby Zoom maps: A design methodology for tactile graphics. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103(5), 270–276.
- Zebehazy, K.T., & Wilton, A.P. (2014). Straight from the source: Perceptions of students with visual impairments about graphic use. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 108(4), 275–286.

CZY GRAFIKA DOTYKOWA MUSI BYĆ DOTYKOWA?

Streszczenie: W artykule przeanalizowano edukacyjne technologie wspomagające uczniów z niepełnosprawnością wzroku w dostępie do grafik matematycznych i z pokrewnych dziedzin nauk ścisłych. Autor skoncentrował się na opcjach grafik przeznaczonych dla uczniów, które nie wymagają wersji dostępnych za pomocą innych zmysłów. Obrazy, diagramy, tabele i wykresy stanowią znaczną część współczesnych podręczników matematycznych, z którymi uczniowie pracują w szkołach (Dias i in., 2010; Edman, 1992). Dostarczają one koniecznych informacji w zwięzłym formacie i ilustrują pojęcia wymagające wyjaśnienia. Dostępne opcje pozwalają uczniom z niepełnosprawnością wzroku osiągnięcie podobnych możliwości co ich widzący rówieśnicy. Dzięki temu dane, tradycyjnie dostępne tylko przez dotyk, zyskały nową modalność interakcji i eksploracji.

Słowa kluczowe: dotykowy; obraz; niewidomy; sonifikacja; matematyka; audio; wykres.

MAŁGORZATA WALKIEWICZ-KRUTAK*

Warszawa, Polska

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3628-8953>

ZABURZENIA FUNKCJI WZROKOWYCH U DZIECI W WIEKU SZKOLNYM ORAZ ICH WPŁYW NA NAUKĘ CZYTANIA I PISANIA

Streszczenie: W artykule opisano zaburzenia funkcji wzrokowych i wybrane uwarunkowania percepcji wzrokowej, mające wpływ na trudności w zakresie umiejętności szkolnych, zwłaszcza czytania i pisanie. Wskazano na objawy zaburzeń widzenia sygnalizujące występowanie określonych trudności u uczniów oraz na potrzebę przeprowadzania kompleksowej diagnozy możliwości wzrokowych dzieci, u których te trudności wystąpiły lub mogą wystąpić.

Słowa kluczowe: zaburzenia funkcji wzrokowych; trudności w zakresie percepcji wzrokowej; dzieci w wieku szkolnym.

Wprowadzenie

Sprostanie wymaganiom edukacyjnym na różnych etapach uczenia się jest wyzwaniem dla uczniów doświadczających zaburzeń w zakresie funkcji wzrokowych i/lub percepcji wzrokowej. W obliczu wznoszącej liczby wad wzroku w populacji dzieci szkolnych (Krawczyk, Ambroziak 2011; Grzybowski, Sz wajkowska 2017) oraz pojawiania się w okresie przedszkolnym i szkolnym problemów w zakresie funkcji wzrokowych, m.in. nieprawidłowej konwergencji i akomodacji, zaburzeń widzenia obuocznego (nieprawidłowej fuzji i stereopsji), nieprawidłowo skorygowanej lub w ogóle nieskorygowanej wady wzroku (Evans, Allen, Wilkins 2009; Adamczak

* Dr hab. Małgorzata Walkiewicz-Krutak, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie; e-mail: mwalk@aps.edu.pl.

2011; Ihekaire, Anyanwu 2012; Rosa 2017) i wynikających z tego powodu trudności w zakresie efektywnej pracy wzrokowej, konieczność szczegółowej oceny w zakresie możliwości korzystania ze wzroku i przetwarzania informacji wizualnych jawi się wręcz jako warunek podjęcia nauki szkolnej.

W literaturze przedmiotu wymienia się liczne objawy zaburzeń funkcji wzrokowych u dzieci w wieku wczesnoszkolnym. W zakresie czytania mogą to być: zniekształcony obraz liter/wyrazów, przesuwanie się liter/wyrazów, zamienianie lub opuszczanie liter, zamienianie kolejności liter lub wyrazów, zgadywanie części lub całego wyrazu, gubienie miejsca czytania, opuszczanie wersu, słabe rozumienie treści czytanego tekstu, niechęć do czytania, wolne czytanie. W zakresie pisania dzieci mogą doświadczać trudności z utrzymaniem pisma w liniaturze, z pisaniem ze słuchu, myleniem liter, opuszczaniem liter lub elementów liter, z przestrzennym rozmieszczeniem pracy pisemnej (Rosa 2017; Majewska, Stolarczyk 2019).

Zaproponowana przez Leę Hyvärinen (2010) koncepcja diagnozy widzenia (tak klinicznej, jak i funkcjonalnej) u dzieci zawiera trzy elementy: ocenę ustawienia oczu i funkcji okoruchowych, ocenę funkcji decydujących o jakości postrzegania obrazów wzrokowych oraz ocenę procesów decydujących o jakości przetwarzania bodźców wzrokowych, czyli ocenę funkcji percepcyjnych wzroku. W niniejszym opracowaniu za szczególnie istotne dla nauki szkolnej uznano następujące funkcje wzrokowe i umiejętności korzystania ze wzroku: fiksację wzroku, możliwość wykonywania ruchów sakkadowych oczu, zbieżność i akomodację (funkcje ustawienia i ruchomości oczu), ocenę występowania i korekcję wad wzroku, ocenę ostrości wzroku, widzenia obuocznego i przestrzennego (parametry widzenia decydujące o jakości spostrzegania) oraz ocenę percepcji wzrokowej. Definicje wymienionych terminów zawarto w dalszej części opracowania.

Celem artykułu jest wskazanie na możliwość występowania problemów w nauce szkolnej, wynikających z zaburzeń funkcji wzrokowych wśród dzieci, i w związku z tym na konieczność przeprowadzania oceny różnych parametrów widzenia, zwłaszcza w momencie rozpoczynania edukacji szkolnej oraz w latach późniejszych.

Funkcje ustawienia i ruchomości oczu oraz ich znaczenie dla zdobywania umiejętności szkolnych

Zaburzenia funkcji okoruchowych mogą być przyczyną trudności w czytaniu i pisaniu, zwłaszcza na wstępnych etapach nauki tych umiejętności. Mają także wpływ na jakość interpretacji ilustracji, na odczytywanie i przepisywanie informacji z tablicy, rozpoznawanie figur geometrycznych, czytanie map oraz wykonywanie wielu codziennych czynności i zabaw.

Lea Hyvärinen i Namita Jacob (2011) wymieniają następujące funkcje okoruchowe: fiksacja wzroku, ruchy sakkadowe oczu, śledzenie wzrokiem, akomodacja, zbieżność, ponadto sposób ustawienia oczu oraz jako zaburzenie – występowanie oczopląsu. Z perspektywy funkcjonalnej najistotniejsze są: fiksacja, akomodacja

oraz ruchy sakkadowe – deficyty w ich zakresie mają wpływ na umiejętność czytania i wykonywania zadań matematycznych (Hyvärinen, Jacob 2011). Dzieci, które nie miały wcześniej diagnozy okulistycznej, optometrycznej lub ortoptycznej, mogą doświadczać zaburzeń w rozwoju wyżej opisanych funkcji, a rodzice i nauczyciele mogą nie zauważyć dysfunkcji w zakresie ustawienia i motoryki oczu. Dlatego warto być tego świadomym.

Fiksacja wzroku oznacza umiejętność utrzymania spojrzenia na bodźcu wzrokowym. Jeżeli dziecko utrzymuje spojrzenie na prezentowanym bodźcu, odnotowuje się występowanie funkcji. Znaczenie ma także to, w jaki sposób dziecko patrzy – jeśli jego oczy ustawione są centralnie na prezentowanym bodźcu, wykorzystuje ono fiksację centralną, jeśli nie – dziecko korzysta z fiksacji ekscentrycznej (w sytuacji występowania zezów), wyrażającej się innym niż na wprost (centralnie) ustawieniem oka/oczu podczas patrzenia na bodziec (Walkiewicz-Krutak 2009). Uczniowie z zaburzeniami fiksacji mogą preferować czytanie powiększonego druku (nawet wówczas, gdy mają prawidłową ostrość wzroku). Dotyczy to zwłaszcza sytuacji współwystępowania zaburzeń fiksacji i akomodacji oraz nieprawidłowości w zakresie wykonywania ruchów sakkadowych. Wówczas powiększona czcionka daje dziecku większy komfort czytania (Hyvärinen, Jacob 2011). Należy zauważyć, że zaburzenia w zakresie rozwoju funkcji okoruchowych dość często współwystępują z zaburzeniami motoryki dużej, np. dzieci z rozpoznaniem mózgowego porażenia dziecięcego zdecydowanie częściej doświadczają zaburzeń w zakresie funkcji okoruchowych. Uczeń mający problemy z kontrolowaniem globalnych ruchów ciała może doświadczać także problemów w zakresie kontrolowania ruchów oczu (Walkiewicz-Krutak 2017).

Sakkady są skokowymi ruchami oczu, wykonywanymi w celu umiejscowienia obrazu na płamce siatkówki. Umożliwiają przeniesienie spojrzenia. Wykonanie ruchu sakkadowego oka wymaga krótkiego pobudzenia impulsowego, określanego jako część fazowa pobudzenia sakkadowego oraz statycznej zmiany napięcia mięśni gałkoruchowych, tak aby po zakończeniu sakkady oko utrzymało stabilne położenie w nowej pozycji fiksacji (Leigh 2006, za: Ober i in. 2009). Podczas czytania oko zmienia punkt fiksacji mniej więcej cztery razy w ciągu sekundy (Rayner 1997, za: Nęcka, Orzechowski, Szymura 2006). Około 200–225 ms trwa każda kolejna fiksacja oka na materiale bodźcowym, podczas gdy 25–30 ms trwa ruch sakkadowy oczu w miejsce następnej fiksacji. Uznaje się jednak, że po zafiksowaniu wzroku fotoreceptory odbierają informacje wizualne nie w sposób ciągły, gdyż połowa czasu fiksacji to okres „odpoczynku” oczu. Wysiłek motoryczny związany z wykonaniem ruchu sakkadowego powoduje, że rejestrowanie danych zmysłowych nie jest w tym czasie możliwe. Zjawisko to nazwano tłumieniem sakkadowym. Okres odpoczynku trwa z reguły połowę czasu fiksacji. Oznacza to, że informacje wizualne są kodowane przez oko jedynie przez ok. 100 ms podczas każdej fiksacji, a większość czasu pracy narządu wzroku jest przeznaczona na funkcjonowanie motoryczne. Tylko 400 ms każdej sekundy jest czasem pobierania informacji wizualnej. Prowadzi to

do wniosku, że umiejętność prawidłowej fiksacji wzroku jest kluczowym elementem postrzegania i rozpoznawania obiektów (Nęcka, Orzechowski, Szymura 2006).

Dzieci z niestabilną fiksacją oraz zaburzeniami w ruchach sakkadowych i śledzących oczu mogą podczas czytania nadmiernie poruszać głową, gubić tekst, pomijać poszczególne słowa, mieć poczucie ruchu czytanego wersu, mieć potrzebę używania palca lub linijki podczas śledzenia tekstu, doświadczać trudności z rozumieniem czytanego tekstu i konieczności ponownego przeczytania (Adamczak 2011). Z kolei Agnieszka Rosa (2017) wymienia następujące trudności ujawniające się podczas czytania dzieci z zaburzeniami motorycznymi oczu: trudność z utrzymaniem stabilnego obrazu, występowanie dwojenia podczas czytania (szczególnie przy zaburzeniach konwergencji), problemy ze wzrokową organizacją czytania, gubienie miejsca, w którym dziecko czytało i przestawianie kolejności liter.

Akomodacja to proces zmiany mocy oka w celu zachowania ostrego widzenia przy zmianie odległości obserwacji. Uwarunkowana jest działaniem mięśnia rzęskowego, który wpływa na geometrię soczewki wewnątrzgałkowej. Pełni ona niezwykle istotną rolę w procesie widzenia, a jej zaburzenia mogą mieć wpływ na jakość życia (Lewicki 2018). Agnieszka Rosa i Piotr Loba (2018) dzielą zaburzenia akomodacji na trzy kategorie: niedostateczną odpowiedź, nadmierną odpowiedź i brak odpowiedzi ze strony akomodacji. Niedostateczna akomodacja może mieć postać obniżonej sprawności akomodacji (stan, w którym występuje opóźniona odpowiedź akomodacji podczas fiksacji w różnych odległościach) lub niewydolności akomodacji (stan, w którym obserwuje się obniżenie amplitudy akomodacji). Z kolei nadmierna akomodacja, przechodząca niekiedy w skurcz akomodacji, jest stanem mimowolnym, w którym występuje nadmierna reakcja akomodacyjna na bodziec w blizy i/lub w dali. Do przyczyn skurczu akomodacji zalicza się m.in. stres i stany lękowe. Nadmierna akomodacja rozpoznawana jest głównie u dzieci i młodzieży, a jej przyczyny związane są z przeciążeniem układu wzrokowego, nieskorygowaną wadą wzroku (głównie nadwzrocznością), wysiłkiem związanym z kontrolowaniem jawnego lub ukrytego zeza rozbieżnego, zmęczeniem oraz niektórymi schorzeniami neurologicznymi (Rosa, Loba 2018). Grzegorz Lewicki (2018) wskazuje na typowe objawy niesprawności akomodacji (niemożności szybkiej i dokładniej – zmiany jej stanu), takie jak zamazywanie obrazu po zmianie spojrzenia z bliskiej do dalekiej odległości i/lub na odwrót. Należy zatem podejrzewać to zaburzenie u dzieci zgłaszających problemy z przepisywaniem z tablicy. Z kolei dzieci z niestabilną akomodacją szybko tracą koncentrację uwagi podczas pracy w bliskiej odległości. Agnieszka Rosa (2017) wymienia następujące objawy zaburzeń akomodacji podczas czytania: ból oczu, ból głowy, zamazywanie się liter, „skakanie liter”. Zwraca uwagę na trudności z koncentracją i niechęć do pracy w bliskiej odległości. Autorka podkreśla także, że nieskorygowane wady wzroku oraz zaburzenia mechanizmów okoruchowych prowadzą do destabilizacji widzenia obuocznego. Dlatego jedną z przyczyn trudności w nauce szkolnej, zwłaszcza w czytaniu, należy upatrywać w zaburzeniach widzenia obuocznego. Znacząca

liczebnie grupa dzieci w wieku szkolnym boryka się z konsekwencjami zeza ukrytego (heteroforii), który jest konsekwencją osłabienia fuzji, tj. możliwości zlewania się obrazów pochodzących z obojga oczu w jeden obraz. Wśród przyczyn zeza ukrytego wymienia się: niedomogę konwergencji, nieskorygowaną wadę wzroku oraz zaburzenia akomodacji. Dzieci te skarżą się na objawy astenopijne, tj. bóle głowy, zmęczenie podczas pracy wzrokowej, zamazywanie się liter (Oleszczyńska-Prost 2011; Rosa 2017).

Alicja Krawczyk i Anna Ambroziak (2011) zauważają, że w okresie poprzedzającym rozwój krótkowzroczności u dzieci może dochodzić do niewydolności akomodacji w odpowiedzi na bodziec wzrokowy. Niewydolność akomodacji nie jest wprawdzie czynnikiem zapowiadającym wystąpienie krótkowzroczności, ale może być odpowiedzialna za jej progresję. U dzieci jest ona obserwowana na dwa lata przed wystąpieniem krótkowzroczności. U dzieci z krótkowzrocznością niedomoga akomodacji jest większa niż u dzieci normowzrocznych. Dzieci z krótkowzrocznością znacznie słabiej używają zamglonego obrazu jako bodźca do wzmocnienia akomodacji. Autorki konkludują, że prawdopodobnie przewlekłe zamazanie obrazu spowodowane pracą wzrokową z bliska u dzieci z obniżoną zdolnością do akomodacji może indukować rozwój krótkowzroczności. U dzieci normowzrocznych ze zmniejszoną odpowiedzią akomodacyjną występuje większe prawdopodobieństwo rozwoju krótkowzroczności w kolejnych latach.

Jest niezwykle istotne, aby problem zaburzeń akomodacji został dobrze zdiagnozowany i aby jak najwcześniej podjęto stosowne leczenie. Diagnostowanie zaburzeń akomodacji odbywa się przy pomocy różnych metod, najczęściej wykonują je specjaliści z zakresu optometrii i ortoptyki, rzadziej lekarze okuliści. Wśród testów istotnych w badaniu zaburzeń akomodacji Grzegorz Lewicki (2018) wymienia: badanie amplitudy akomodacji metodą Dondersa (ang. *Push-up Method*) oraz metodą soczewek minusowych, badanie sprawności akomodacji za pomocą flippera akomodacyjnego lub tablic Harta, badanie stabilności akomodacji przy użyciu flippera akomodacyjnego, badanie odpowiedzi akomodacji za pomocą skiaskopii dynamicznej oraz cylindra skrzyżowanego i inne.

Wykrywanie i korygowanie wad wzroku w grupie dzieci szkolnych

Wyzwaniem współczesnych czasów jest coraz bardziej powszechne występowanie wad wzroku (wad refrakcji, tj. krótkowzroczności, nadwzroczności i astygmatyzmu) u dzieci, zwłaszcza krótkowzroczności. Jak podają Andrzej Grzybowski i Maria Sz wajkowska (2017), współcześnie 2,5 mld ludzi na świecie dotkniętych jest krótkowzrocznością, w tym 900 mln krótkowzrocznością wysoką (powyżej 5D), a szacunki wskazują, że w 2050 roku problem ten będzie dotyczył połowy ludzkości. Autorzy przywołują wyniki badań, które mówią, że w Europie krótkowzroczność występuje u 3–5 proc. dzieci 10-letnich, u 20 proc. dzieci 12–13-letnich, u prawie 40 proc. osób w wieku 20–24 lata i prawie u 50 proc. osób przed ukończeniem 30

roku życia. Ten szybki wzrost liczby osób z krótkowzrocznością, zwłaszcza wśród młodzieży, spowodował, że krótkowzroczność osiąga status epidemii.

Powstanie krótkowzroczności i jej rozwój są uzależnione od czynników genetycznych, na które nakładają się czynniki środowiskowe. Czynniki genetyczne jest dominujący w powstawaniu wysokiej krótkowzroczności (powyżej -7 D). W przypadku krótkowzroczności małego i średniego stopnia (od $-0,25$ do $-7,0$ D), genetyczne predyspozycje do rozwoju wady mogą być modyfikowane przez czynniki środowiskowe (Oleszczyńska-Prost 2018). Wyniki badań Franka Schaeffela (2016) potwierdzają zależność rozwoju krótkowzroczności od czasu pracy w bliskich odległościach, przy czym nie tylko czas czytania, lecz również częstotliwość przerw w czytaniu ma tu znaczenie. Podczas długiego patrzenia na przedmiot znajdujący się w bliskiej odległości dochodzi do nadmiernego skurczu akomodacji lub jej niedomagania, co uruchamia kolejne procesy – zmiany napięcia w mięśniu rzęskowym i wzrost grubości soczewki, prowadzące do wzrostu ciśnienia w ciele szklistym, które może w efekcie prowadzić do wzrostu długości osiowej oka. Skrócenie czasu pracy z bliska i zwiększenie aktywności ruchowej zmniejsza zaburzenia akomodacji (Wu i in. 2013; Karouta, Ashby 2014; Oleszczyńska-Prost 2018).

Coraz częściej podkreśla się rolę czynników środowiskowych w rozwoju krótkowzroczności, wskazując na coraz większe wymagania dotyczące pracy z bliska już w okresie wczesnej edukacji. Z drugiej strony stosowanie przez dzieci zarówno podczas nauki, jak i w czasie wolnym takich urządzeń, jak smartfony, komputery i tablety, skróciły czas spędzany przez dzieci na świeżym powietrzu. Tablety i smartfony mają stosunkowo małe wyświetlacze, w związku z tym mały druk, co powoduje skracanie przez dzieci odległości od urządzenia. Skrócenie odległości bodźca wpływa na zwiększenie u dzieci ociążania się odpowiedzi akomodacji oraz na zwiększenie jej niestabilności (Brenk-Krakowska, Jankowska 2017).

Do tych czynników nawiązują także Alicja Krawczyk i Anna Ambroziak (2011), przytaczając wyniki badań prowadzonych w różnych częściach świata, na podstawie których nie można jednak jednoznacznie stwierdzić, że praca wzrokowa z bliska jest czynnikiem ryzyka wystąpienia krótkowzroczności i jej progresji. Większe znaczenie dla rozwoju krótkowzroczności ma raczej intensywność pracy wykonywanej z bliska niż jej całkowity czas trwania. Zatem – czytanie bez przerw i bliska odległość czytanego tekstu od oczu mają istotniejszy związek z wystąpieniem krótkowzroczności. Z perspektywy prozdrowotnej i wychowawczej na szczególną uwagę zasługują wyniki badań przytaczane przez autorki, w których stwierdzono, że spowalniający wpływ na postęp krótkowzroczności ma aktywność ruchowa dziecka w otwartej przestrzeni w świetle dziennym. Zależność tę zaobserwowali Neville McBrien, Ian Morgan i Donald Mutti (2008) podczas badań zrealizowanych z udziałem dzieci mieszkających w Australii, Singapurze, Stanach Zjednoczonych i w Turcji. Wskazują one na istotność czynników środowiskowych jako opóźniających wystąpienie krótkowzroczności i jej rozwój. Nie wiadomo, jaki rodzaj aktywności ma decydujący wpływ na zahamowanie rozwoju krótkowzroczności.

Autorzy stwierdzają, że ważna jest także intensywność oświetlenia, która powoduje zwężenie źrenic i lepszą ostrość wzroku. Faktem jest, że dzieci spędzające więcej czasu na dworze niż ich rówieśnicy, wykazują mniejszą progresję krótkowzroczności, niezależnie od długości czasu poświęconego na czytanie lub inne aktywności związane z pracą wzrokową z bliskich odległości.

Scott A. Read, Michael J. Collins i Stephen J. Vincent (2015) przeprowadzili badania dotyczące wpływu czasu przebywania na dworze na wzrost gałki ocznej w grupie 101 dzieci w wieku od 10 do 15 lat (41 dzieci z krótkowzrocznością, 60 dzieci normowzrocznych). W ciągu 18 miesięcy przeprowadzono u badanych czterokrotnie pomiar osiowy długości gałek ocznych. Obiektywny pomiar ekspozycji na światło uzyskano dzięki wykorzystaniu czujnika światła noszonego przez dzieci na nadgarstku. W okresie badania zaobserwowano niewielki, ale statystycznie istotny związek między większą średnią dzienną ekspozycją na światło a wolniejszym osiowym wzrostem oka ($P = 0,047$). Wyniki te potwierdzają związek między czasem spędzonym na zewnątrz a występowaniem krótkowzroczności u dzieci. Autorzy wskazują także na powiązanie występowania krótkowzroczności z różnicami w poziomach natężenia światła na zewnątrz budynków i wewnątrz. Zwiększony dzienny czas ekspozycji na poziomy światła powyżej trzech tys. luksów (poziomy światła, które zwykle spotykane są tylko na zewnątrz) był istotnie związany z mniejszym osiowym wzrostem oka. Dlatego jednym z czynników spowolnienia progresji krótkowzroczności u dzieci wydaje się być zwiększenie dziennej ekspozycji na światło naturalne, zwłaszcza podczas aktywności wykonywanych na zewnątrz domu.

Podobnie Ewa Oleszczyńska-Prost (2018) podkreśla, że na rozwój oka, jako systemu optycznego, obok genotypu, ma wpływ światło słoneczne, a niekorzystnie oddziałują na pogłębianie się krótkowzroczności m.in. takie czynniki środowiskowe, jak: nieodpowiednia korekcja wady wzroku, zbyt długie czytanie z bliska, zbyt mała aktywność ruchowa, zbyt krótki sen i wypoczynek, nieodpowiednie dieta i styl życia (stres).

Przejawy nadwzroczności u dzieci są inne niż krótkowzroczności. Z powodu silnych zdolności akomodacyjnych nadwzroczność (nawet dość wysoka) bywa niezauważona u dziecka (Czaińska 2016b). Nieskorygowana wada wzroku obniża ostrość wzroku, wymusza silniejszą akomodację, co jest przyczyną dyskomfortu podczas pracy w bliskiej odległości, a stały wysiłek mięśnia rzęskowego może prowadzić do skurczu akomodacji. Dodatkowej akomodacji mogą towarzyszyć bóle oczu i głowy. Dzieci z nieskorygowaną nadwzrocznością, aby zobaczyć coś wyraźnie, korzystają z systemu akomodacyjnego. Układ wzrokowy wykorzystuje wówczas mechanizmy kompensacji – doprowadzając do zamazania obrazu, zmniejszenia napięcia mięśniowego i odchylenia oka, czego konsekwencją jest osłabienie mechanizmów widzenia obuocznego i dwojenie. Znacząco utrudnia to pracę wzrokową w bliskiej odległości, ale wpływa również na szybkość reakcji mechanizmu akomodacji podczas przenoszenia spojrzenia z bliskich odległości na dalsze, np. z zeszytu na tablicę (Rosa 2017). Z tych powodów dzieci z nieskorygowaną

nadwzrocznością doświadczają znacznie większych problemów w nauce, zwłaszcza w zakresie czytania i pisania, niż dzieci z nieskorygowaną krótkowzrocznością, którą zwykle cechuje dobra jakość widzenia podczas pracy z bliskiej odległości. Bywa, że dzieci te unikają czytania lub wprost sygnalizują, że nie lubią czytać. Jak podaje Monika Czaińska (2016b), wskazuje się na związek między nieskorygowaną nadwzrocznością a problemami percepcyjno-wzrokowymi i osiągnięciami szkolnymi, w związku z tym każda nadwzroczność rzędu 1,50 dioptrii i większa powinna zostać skorygowana.

Astygmatyzm (kolejna wada wzroku) uwarunkowany jest nieprawidłową krzywizną rogówki. W sytuacji braku rozpoznania i skorygowania może powodować znaczący deficyt widzenia ze względu na różnice w sile załamywania przez niesymetryczną rogówkę. Niektóre dzieci mrużą oczy i skręcają głowę w celu uzyskania „prostego” obrazu świata (Żółtaniecka 2013). Nieskorygowanemu astygmatyzmowi mogą towarzyszyć objawy astenopijne (uczucie zmęczenia oczu) oraz nieostre widzenie podczas patrzenia zarówno do bliskich, jak i dalszych odległości, napięcie w obrębie gałek ocznych, bóle głowy i oczu, pieczenie, swędzenie i łzawienie oczu, męczliwość podczas czytania, obniżony poziom rozumienia czytanego tekstu (Czaińska 2016a).

Innym problemem wzrokowym często występującym u dzieci jest różnowzroczność, tj. stan, w którym istnieje znaczna różnica między mocą optyczną obu oczu (Niżankowska 2007). Jeśli nie zostanie ona skorygowana, staje się przyczyną rozwoju niedowidzenia w oku z większą wadą refrakcji, dlatego wczesne wykrycie i skorygowanie różnowzroczności jest konieczne dla zahamowania rozwoju niedowidzenia oraz utrzymania prawidłowego widzenia obuocznego (Przekoracka-Krawczyk, Nawrot 2012; Czaińska 2016b).

Dość trudno jest, na podstawie dostępnych źródeł naukowych, odnieść się do epidemiologii wad wzroku na świecie. Badania w zakresie ich rozpoznawania są prowadzone według odmiennej metodologii (np. badanie przeprowadzane z porażeniem akomodacji lub bez niego, stosowanie różnych leków do porażenia akomodacji) i z wykorzystaniem różnych narzędzi (badanie za pomocą skiaskopii lub autorefraktometru), dlatego trudno o precyzyjne wnioski na temat powszechności występowania wad wzroku (Krawczyk, Ambroziak 2011).

Uwarunkowania percepcji wzrokowej a trudności w czytaniu i pisaniu

Będąca jednym z elementarnych procesów poznawczych percepcja (spozrzeganie) definiowana jest jako „proces aktywnej interpretacji danych zmysłowych z wykorzystaniem wskazówek kontekstualnych, nastawienia i wcześniej nabytej wiedzy” (Nęcka, Orzechowski, Szymura 2006, s. 278). Warunkiem i pierwszym etapem procesu spozrzegania jest recepcja sensoryczna, czyli odzwierciedlanie bodźców w receptorach znajdujących się w narządach zmysłów. Percepcja, jak zauważają autorzy, jest zbiorem procesów poznawczych, nie pojedynczym procesem, w wyniku

których w umyśle pojawiają się spostrzeżenia (percepty), czyli nietrwałe umysłowe reprezentacje obiektów. Procesy spostrzegania podlegają wpływom ze strony reprezentacji trwałych (pojęcia, schematy) oraz ze strony struktur wiedzy. Recepcja wzrokowa, inaczej gromadzenie informacji wizualnych, jest procesem pasywnym, percepcja natomiast nie może obyć się bez aktywności umysłu. Oba składniki procesu spostrzegania są niezbędne dla prawidłowej percepcji i są współzależne – bez recepcji sensorycznej nie ma informacji, zaś bez możliwości interpretacji zebrane informacje nic nie znaczą i nie mogą być wykorzystane w efektywnym działaniu (Nęcka, Orzechowski, Szymura 2006).

Percepcja wzrokowa, skorelowana z doskonaleniem funkcji małej motoryki, umożliwia dziecku systematyczne opanowywanie nowych umiejętności szkolnych, a stosowanie różnorodnych metod i form doskonalenia funkcji wzrokowych, słuchowych i kinestetyczno-ruchowych jest niezbędne w nauce pisania i czytania. W rozwoju umiejętności czytania i pisania za niezwykle istotne uważane są procesy uwagi i zdolność do wybiórczego kierowania uwagi na określone cechy materiału oraz asocjacja – zdolność do kojarzenia kilku elementów, która pozwala na identyfikowanie liter i słów oraz symbolizację (Warchał 2011).

Dorota Bednarek (1999) opisuje dwa nurty badań odnoszące się do trudności w czytaniu, a powiązane z funkcjonowaniem układu wzrokowego. Jeden z nich koncentruje się na specyfice ruchów oczu, drugi na roli szlaków odpowiedzialnych za przenoszenie informacji wzrokowej z siatkówki do kory mózgowej. Czynność czytania to m.in. naprzemiennie zatrzymywanie wzroku związane z analizą obrazu oraz szybki i precyzyjny ruch skokowy umożliwiający percepcję kolejnego fragmentu tekstu. U dzieci z dysleksją obserwuje się zaburzenia ruchów oczu (są one mniej płynne i mniej harmonijne), ponadto występuje u nich więcej ruchów oczu podczas czytania, w tym więcej ruchów powrotnych, a zatrzymania wzroku trwają dłużej. Autorka sugeruje, że taki obraz ruchów oczu można przypisać z jednej strony trudnościom ze zrozumieniem tekstu, z drugiej – jakiemś mechanizmowi neurologicznemu, przy czym się wydaje, że mechanizm neurologiczny pełni tu kluczową rolę.

W układzie wzrokowym wyróżnia się dwa systemy wykazujące zróżnicowanie funkcjonalne: wielkokomórkowy, zbudowany z dużych neuronów oraz drobnokomórkowy, złożony z drobnych komórek nerwowych. Specyfika morfologiczna warunkuje ich odmienny sposób działania oraz dopełniające się funkcje. Komórki drobnokomórkowe dominują w centralnej części siatkówki, odpowiedzialnej za ostre widzenie i kanał drobnokomórkowy, odpowiedzialny jest za analizę szczegółów obrazu, rozpoznawanie drobnych kształtów oraz rozpoznawanie kolorów. Z kolei komórki szlaku wielkokomórkowego znajdują się w obwodowych obszarach siatkówki i odpowiadają za widzenie peryferyczne (mniej ostre) oraz dostrzeganie różnic i kontrastu jasności. Szlak wielkokomórkowy jest także odpowiedzialny za percepcję ruchu, głębi oraz lokalizację przestrzenną. Cechuje się również wrażliwością na zmiany bodźców. Ponieważ umiejętności, za które odpowiada szlak

wielkokomórkowy, są niezbędne do percepcji liter i ich różnicowania podczas czytania, przypuszcza się, że przyczyną trudności w czytaniu może być zaburzenie rozwoju szlaku wielkokomórkowego (Bednarek 1999; Stein 2004; Oszwa, Borkowska 2012). Niemniej jednak Dorota Bednarek (1999) zwraca uwagę na fakt, że to system drobnokomórkowy wydaje się być odpowiedzialny za analizę szczegółowego i wysokokontrastowego obrazu, jakim są litery. Zatem jedną z możliwych interpretacji mogłoby być przypisanie systemowi wielkokomórkowemu roli pomocniczej. Wzrok zatrzymuje się na fragmencie tekstu na ok. 250 ms – wówczas aktywny jest system drobnokomórkowy. Następnie ślad obrazu zostaje wymazany (podczas ruchu skokowego oka), aby możliwe było precyzyjne dostrzeżenie kolejnego obrazu po przesunięciu oka na dalszy fragment tekstu. Prawdopodobnie pobudzany jest wówczas system wielkokomórkowy, którego aktywność przyspiesza wygaszenie szlaku drobnokomórkowego – oba podsystemy mogą działać na siebie hamująco.

John Stein i Vincent Walsh (1997), w oparciu o wyniki badań anatomicznych, elektrofizjologicznych, psychofizycznych oraz obrazowanie mózgu, stwierdzili, że uszkodzenie funkcji czynności układów wielkokomórkowych powoduje trudności z kontrolą ruchów gałek ocznych, uwagę wzrokowo-przestrzenną i widzeniem obwodowym. Nieprawidłowe funkcjonowanie układu wielkokomórkowego może destabilizować fiksację obuoczną, co wyjaśnia przyczyny rozmywania się i przesuwania się liter podczas czytania. Niestabilna fiksacja może się nasilać zwłaszcza podczas patrzenia na małe litery, dlatego zwykle łatwiejsze jest czytanie większego druku. Autorzy wskazują także na fakt, że niektóre dzieci z trudnościami w czytaniu popełniają mniej błędów, kiedy czytają tekst jednym okiem (przy zasłonięciu drugiego oka). Z kolei zaburzenia w zakresie funkcjonowania tylnej części kory ciemieniowej mogą być przyczyną trudności w zakresie umiejętności przeszukiwania wzrokiem i kierowania uwagi wzrokowej na określone bodźce. Dorota Bednarek (2011) także wskazuje na rolę uwagi wzrokowej i przejaw trudności związany z tym typem uwagi, jakim jest przeszukiwanie wzrokowe. Dzięki ruchom oczu, częściowo automatycznie, a częściowo w sposób zależny od woli, wzrok skanuje pole widzenia, koncentrując się na jednych elementach, a pomijając inne. Podczas czynności przeszukiwania wzrokowego oczy odnajdują konkretny element w polu widzenia, które wypełnione jest różnymi elementami. Niektóre osoby z trudnościami w czytaniu mają problem z tą funkcją, nie tylko podczas czytania, lecz także podczas przeszukiwania różnych powierzchni, np. biurka, półki. Autorka odnosi się także do teorii „uwagi rozproszonej” – jeśli uwaga wzrokowa skupiona jest w sposób prawidłowy, najlepiej spostrzegane są bodźce prezentowane w centrum pola widzenia – następuje wówczas szybsza reakcja i lepsze rozpoznanie. Im dalej od centrum, tym percepcja jest trudniejsza, uwaga jest „rozproszona” i trudniejsze staje się rozpoznanie wzrokowe rzeczy. Autorka rozważa, że być może obserwowane u osób z trudnościami w czytaniu zaburzenia ruchów oczu, w tym wykonywanie wielu sakkad powrotnych, jest próbą kompensacji uwagi rozproszonej – sposobem

na ogarnięcie najlepszym obszarem uwagi całego tekstu. W sytuacji takich trudności warto podjąć trening zawężania uwagi wzrokowej.

Z kolei mózgowy system wzrokowy dzieli się na dwa szlaki przetwarzania informacji wzrokowych – drogę brzuszną (strumień „co?”) oraz drogę grzbietową (strumień „gdzie?”). Strumień brzuszny odpowiada za rozpoznawanie kształtów, wzorów i kolorów, czyli identyfikowanie obiektów i ich cech. Strumień grzbietowy odpowiada za rozpoznawanie położenia obiektów w przestrzeni, ich ruchu, skierowanie uwagi na poruszające się obiekty oraz koordynację wzrokowo-ruchową. U wielu osób z zaburzeniami uczenia się występuje mniejsze pobudzenie obszarów wzrokowych drogi grzbietowej w odpowiedzi na poruszające się bodźce wzrokowe (Kowaluk-Romanek, Wawer 2017).

Podsumowanie

Trudności w zakresie rozwoju funkcji wzrokowych i/lub zaburzenia różnych aspektów percepcji wzrokowej mogą znacząco utrudniać rozwój umiejętności czytania i pisanie w wieku wczesnoszkolnym, nie pozostając bez wpływu na osiągnięcia w nauce dzieci i młodzieży także w wieku późniejszym. Tymczasem wymienione tu zaburzenia i trudności, jeśli zostaną zdiagnozowane odpowiednio wcześnie i zostanie wdrożona stosowna terapia i ćwiczenia, mogą zostać zniwelowane lub można ograniczyć ich negatywne skutki. Wyniki prowadzonych coraz częściej, choć wciąż niesystemowo, badań przesiewowych u dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym (okulistycznych, optometrycznych, ortoptycznych i funkcjonalnych) wyraźnie wskazują na częste występowanie wad refrakcji i problemów w zakresie funkcji wzrokowych (Pieczyrak 2007; Żółtaniecka 2013; Wiśłocka i in. 2015).

Z przytaczanych danych i konkluzji zawartych w literaturze naukowej oraz z doświadczeń zawodowych specjalistów zajmujących się różnymi aspektami funkcjonowania wzrokowego dzieci wynika, że dzieci powinny być poddawane wnikliwej ocenie klinicznej, optometrycznej lub ortoptycznej oraz funkcjonalnej przed rozpoczęciem nauki szkolnej, a także w trakcie jej trwania, jeśli doświadczają omówionych trudności. Określenie możliwości wzroku na wczesnym etapie edukacji dziecka wydaje się więc konieczne. Badanie w kierunku wykrycia potencjalnych trudności i zdiagnozowanie występujących problemów (czasem przeprowadzane przez różnych specjalistów) powinno obejmować: ocenę anatomiczną i fizjologiczną narządu wzroku, badanie w kierunku wady refrakcji, badanie ostrości wzroku do bliży i do dali, badanie funkcji okoruchowych, tj. fiksacji, śledzenia, ruchów sakkadowych oczu, konwergencji i akomodacji, badanie widzenia obuocznego i przestrzennego, badanie widzenia barw. U dzieci przejawiających trudności w zakresie czytania i pisanie istnieje także potrzeba przeprowadzania diagnozy poziomu rozwoju percepcji wzrokowej.

Warto podkreślić nieocenioną rolę rodziców i nauczycieli mogących wychwycić rozmaite trudności o etiologii wzrokowej znacznie wcześniej, niż dziecko będzie je

w stanie zwerbalizować. Stąd świadomość, zwłaszcza w środowisku nauczycielskim, występowania opisanych wyżej trudności u dzieci wydaje się być kluczowa. Z uwagi na ograniczone ramy tego artykułu nie podjęto tu zagadnień dotyczących możliwości, zakresu i perspektyw stosowania terapii zaburzonych funkcji wzrokowych. Istotne jest jednak, aby wykryte podczas diagnozy nieprawidłowości w zakresie rozwoju określonych funkcji wzrokowych zostały skorygowane i/lub poddane usprawnianiu (tak szybko, jak to tylko będzie możliwe).

Bibliografia

- Adamczak N. (2011). *Ocena wybranych parametrów układu wzrokowego u dzieci i młodzieży z miasta Poznania ze zdiagnozowaną dysleksją*, niepublikowana rozprawa doktorska. Poznań: Katedra Optometrii i Biologii Układu Wzrokowego, Uniwersytet Medyczny w Poznaniu.
- Bednarek D. (1999). *Neurobiologiczne podłoże dysleksji*. „Przegląd Psychologiczny”, 1/2(42), s. 17–26.
- Bednarek D. (2011). *Podstawy diagnozy i terapii specyficznych zaburzeń czytania (SZC) w perspektywie neurokognitywistycznej*. W: *Dysleksja rozwojowa. Fakt i tajemnica w diagnostyce psychologiczno-pedagogicznej*. M.B. Pecyna (red.). Opole: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu, s. 60–92.
- Brenk-Krakowska A., Jankowska M. (2017). *Wpływ urządzeń elektronicznych na widzenie u dzieci – możliwe dolegliwości i ich potencjalne przyczyny*. „Optyka”, 4(47), s. 36–42.
- Czaińska M. (2016a). *Astygmatyzm – charakterystyka wady*. „Optyka”, 5(42), s. 28–31.
- Czaińska M. (2016b). *Wady wzroku dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*. „Optyka”, 4(41), s. 32–36.
- Evans B.J.W., Allen P.M., Wilkins A.J. (2009). *Vision and reading difficulties. Part 2: Optometric and orthoptic correlates of reading problems. Continuing Education and Training*, dostępny na: https://www.researchgate.net/publication/241244400_Vision_and_reading_difficulties_part_2_Optometric_and_orthoptic_correlates_of_reading_problems (otwarty: 17.04.2020).
- Grzybowski A., Sz wajkowska M. (2017). *Epidemiologia i leczenie krótkowzroczności na świecie*. „Ophthalmotherapy”, 3(15), s. 129–135.
- Hyvärinen L. (2010). *Classification of visual functioning and disability in children with visual processing disorders*. W: *Visual Impairment in Children Due to Damage to the Brain*. Dutton G.N., Bax M. (red.). London: Mac Keith Press, s. 265–281.
- Hyvärinen L., Jacob N. (2011). *What and How Does This Child See? Assessment of Visual Functioning for Development and Learning*. Helsinki: Vistest.
- Ihekaire D.E., Anyanwu C. (2012). *Learning-related vision problems in school age children in Imo State University primary and secondary schools*. „International Journal of Scientific Research in Education”, 5(2), s. 109–116.

- Karouta C., Ashby R.S. (2014). *Correlation between light levels and the development of deprivation myopia*. „Investigative Ophthalmology & Visual Science”, 56, s. 299–309.
- Kowaluk-Romanek M., Wawer R. (2017). *Procesy wzrokowe u osób ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się*. „Edukacja–Technika–Informatyka”, 2, s. 176–183.
- Krawczyk A., Ambroziak A. (2011). *Program edukacyjny „Kompendium okulistyki”. Krótkowzroczność – podstawy epidemiologii i patogenezy. Zasady postępowania i leczenia. Pułapki codziennej praktyki*. „Okulistyka”, 4, s. 4–21.
- Lewicki G. (2018). *Zaburzenia akomodacji – charakterystyka, diagnostyka, terapia*. „Optyka”, 4 (53), s. 48–49.
- Majewska A., Stolarczyk S. (2019). *Przygotowanie do badania pacjenta z dysleksją*. „Optyka”, 5(60), s. 56–57.
- McBrien N., Morgan I., Mutti D. (2009). *What’s hot in myopia research – the 12th International Myopia Conference, July, 2008*. „Optometry and Vision Science”, 86, s. 2–3.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B. (2006). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: PWN.
- Warchał M. (2011). *Znaczenie rozwoju percepcji wzrokowej w uczeniu się dziecka w wieku wczesnoszkolnym*. „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, T. LXIV, s. 71–76.
- Niżankowska, M.H. (2007). *Okulistyka. Podstawy kliniczne*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Ober J., Dylak J., Gryncewicz W., Przedpelska-Ober E. (2009). *Sakkadometria – nowe możliwości oceny stanu czynnościowego ośrodkowego układu nerwowego*. „Nauka”, 4, s. 109–135.
- Oleszczyńska-Prost E. (2011). *Zez*. Wrocław: Elsevier Urban & Partner.
- Oleszczyńska-Prost E. (2018). *Krótkowzroczność. Część I: Patogeneza w świetle aktualnego stanu wiedzy*. „Klinika Oczna”, 3, s. 168–172.
- Oszwa U., Borkowska A.R. (2012). *Specyficzne trudności szkolne w opanowywaniu czytania i pisanie*. W: *Neuropsychologia kliniczna dziecka*. Borkowska A.R., Domańska Ł. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 139–158.
- Pieczyrak D. (2007). *Badanie przesiewowe wybranych parametrów układu wzrokowego u dzieci w okresie nauczania początkowego*, praca doktorska. Poznań: Uniwersytet Medyczny.
- Przekoracka-Krawczyk A., Nawrot P. (2012). *Zaburzenia wzrokowe u dzieci. Część 2: Wady refrakcji i metody ich wyznaczania*. „Optyka”, 5(18), s. 26–31.
- Read S.A., Collins M.J., Vincent S.J. (2015). *Light Exposure and Eye Growth in Childhood*. „Investigative Ophthalmology & Visual Science”, 56, s. 6679–6687.
- Rosa A. (2017). *Zaburzenia wybranych parametrów układu wzrokowego, w tym wady refrakcji jako przyczyna trudności szkolnych u dzieci*. W: *Tyflopädagogika wobec różnorodności współczesnych wyzwań edukacyjno-rehabilitacyjnych*. Czerwińska K., Miler-Zdanowska K. (red.). Warszawa: Wydawnictwo APS, s. 116–128.

- Rosa A., Loba P. (2018). *Ocena zaburzeń akomodacji u dzieci i młodzieży*. „Okulistyka po Dyplomie”, 4, s. 4–10.
- Schaeffel F. (2016). *Myopia – what is old and what is new?* „Optometry & Vision Science”, 9, s. 1022–1030.
- Stein J. (2004). *Wielkokomórkowa teoria dysleksji rozwojowej*. W: *Dysleksja: od badania mózgu do praktyki*. Grabowska A., Rymarczyk K. (red.). Warszawa: Instytut Biologii Doświadczalnej im. M. Nenckiego PAN, s. 7–43.
- Stein J., Walsh V. (1997). *To see but not to read; the magnocellular theory of dyslexia*. „Trends in Neurosciences”, 20, s. 147–152.
- Walkiewicz-Krutak M. (2009). *Funkcjonowanie wzrokowe małych dzieci słabowidzących*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Walkiewicz-Krutak M. (2017). *Niepełnosprawność wzroku współwystępująca z mózgowym porażeniem dziecięcym – wybrane aspekty oceny widzenia funkcjonalnego małych dzieci*. W: *Jest człowiek z niepełnosprawnością. Pola refleksji*. Antoszevska B., Myśliwiczek I. (red.). Poznań-Olsztyn: Wydawnictwo Naukowe SILVA RERUM, s. 231–251.
- Warchał M. (2011). *Znaczenie rozwoju percepcji wzrokowej w uczeniu się dziecka w wieku wczesnoszkolnym*. „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, T. LXIV, s. 71–76.
- Wisłocka L., Stożek A., Kurzak E., Pojda-Wilczek D. (2015). *Stan profilaktyki chorób narządu wzroku na przykładzie wybranej grupy dzieci województwa śląskiego – doniesienie wstępne*. „Annales Academiae Medicae Silesiensis”, 69, s. 172–176.
- Wu P.C., Tsai C.L., Hu C.H., Yang Y.H. (2013). *The outdoor activity during class recess reduces myopia onset and progression in school children*. „Ophthalmology”, 120(5), s. 1080–1085.
- Żółtaniecka M. (2013). *Prewencyjne badania wzroku u dzieci. Pediatryczna ocena widzenia*. W: *Problemy pediatrii w ujęciu interdyscyplinarnym. Widzę, słyszę, czuję... ale nie zawsze – zaburzenia w funkcjonowaniu narządów zmysłów u dzieci*. Sochocka L., Wojtyłko A. (red.). Opole: Państwowa Medyczna Wyższa Szkoła Zawodowa, s. 31–43.

DISORDERS OF VISUAL FUNCTIONING AND VISUAL PERCEPTION IN SCHOOL-AGE CHILDREN AND THEIR POSSIBLE IMPACT ON READING AND WRITING

Abstract: The article describes disorders of visual functioning and selected conditions of visual perception that cause difficulties with academic skills, especially reading and writing. Symptoms of visual impairment indicating the occurrence of specific difficulties in students have been presented and the need for a comprehensive assessment of visual skills of children who have or may have these difficulties.

Keywords: disorder of visual functions; visual perception difficulties; school-age children.

KAMIL KURACKI*

Warszawa, Polska

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5377-3918>

TEKSTY LITERACKIE W BIBLIOTERAPII WYCHOWAWCZEJ. PROPOZYCJA KATEGORYZACJI KRYTERIÓW DOBORU

Streszczenie: W artykule dokonano przeglądu dostępnej na rynku wydawniczym literatury biblioterapeutycznej oraz podjęto próbę uporządkowania eksponowanych w polskiej i światowej literaturze kryteriów doboru tekstów do zajęć biblioterapeutycznych, doprecyzowania ich, a także uzupełnienia o inne, w większym stopniu odnoszące się do świata przedstawionego i sposobu prowadzenia narracji w utworach epickich. Wskutek przeprowadzonych przez autora analiz zaproponowano autorską kategoryzację kryteriów oraz wskazano kierunek, w jakim mogą być one rozpatrywane, aby w konsekwencji biblioterapeuta miał szansę podjąć przemyślaną decyzję o ewentualnym wykorzystaniu tekstu w biblioterapii.

Słowa kluczowe: biblioterapia; tekst literacki; kryteria doboru; rynek wydawniczy.

Wprowadzenie

Rosnące w ostatnich latach w kraju i za granicą zainteresowanie problematyką dotyczącą biblioterapii znajduje odzwierciedlenie nie tylko w podejmowanych coraz częściej badaniach empirycznych, lecz przede wszystkim w coraz szerszej ofercie rynku wydawniczego, na którym pojawiają się liczne publikacje opisujące podstawy teoretyczne dla metod terapeutycznych, jak również pozycje przeznaczone do wykorzystania w procesie terapii. Organizacja zajęć biblioterapeutycznych

* Dr Kamil Kuracki, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Wydział Nauk Pedagogicznych, Instytut Pedagogiki Specjalnej; e-mail: kkuracki@aps.edu.pl.

związana jest jednak z koniecznością dokonywania umiejętnego wyboru tych tekstów, które najlepiej odpowiadają zakładanym celom terapeutycznym. Mimo proponowanych w literaturze przedmiotu kryteriów doboru utworu literackiego do zajęć biblioterapeutycznych, selekcja materiałów może stanowić dla biblioterapeutów niemałe wyzwanie, ponieważ niejednokrotnie tworzone są one na dość dużym poziomie ogólności i stosunkowo rzadko odnoszą się bezpośrednio do zróżnicowanych elementów świata przedstawionego utworu. Stąd też celem prowadzonych przez autora niniejszej pracy analiz jest uściślenie i uporządkowanie wysuwanych w polskim i zagranicznym piśmiennictwie kryteriów doboru materiałów tekstowych do biblioterapii, a także zaproponowanie nowych, które bazują na dotychczasowych sugestiach praktyków i w większym stopniu uwzględniają strukturę tekstu literackiego.

Literatura biblioterapeutyczna a rynek wydawniczy

Przegląd literatury możliwej do wykorzystania w procesie biblioterapii związany jest z koniecznością wieloaspektowego spojrzenia nie tylko na samą metodę, coraz częściej wykorzystywaną na polu pedagogiki, pedagogiki specjalnej oraz psychologii¹, lecz także na szeroką ofertę rynku wydawniczego, w obrębie którego zasadne wydaje się zwrócenie szczególnej uwagi na co najmniej trzy kategorie tekstów. Do pierwszej z nich zaliczyć można pozycje literackie, na których opiera się proces biblioterapii. Stanowią one podstawowe „narzędzie” pracy terapeutycznej i inspirują uczestników biblioterapii do wglądu, refleksji, dyskusji oraz zmian we własnych postawach i zachowaniu, są to więc głównie poradniki, książki z dziedziny beletrystyki oraz literatury faktu. Do drugiej zwykło kwalifikować się materiały metodyczne przeznaczone przede wszystkim dla biblioterapeuty, zawierające m.in. wytyczne do programowania zajęć terapeutycznych oraz gotowe scenariusze biblioterapeutyczne. Trzecią grupę stanowią zaś te opracowania zwarte i ciągłe o charakterze teoretyczno-empirycznym, w których rozpatruje się biblioterapię jako jedną z interdyscyplinarnych metod oddziaływania profilaktycznego, wychowawczego oraz terapeutycznego, mających zastosowanie m.in. w pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Pierwsza z grup pod względem formy obejmuje nie tylko książki wydane w sposób tradycyjny, lecz także tzw. książki łatwe w czytaniu, książki-zabawki, książki drukowane powiększoną czcionką oraz pismem Braille’a (Borecka 2002, 2008;

1 Mimo wielości interdyscyplinarnych ujęć teoretycznych w polskim i zagranicznym piśmiennictwie biblioterapię najczęściej definiuje się zgodnie z koncepcją Rhei J. Rubin (1978), według której oznacza ona prowadzący do uzyskania wglądu w normalny rozwój i dokonywanie zmian w zaburzonym zachowaniu jednostek – program aktywności bazujący na interaktywnych procesach zastosowania przez biblioterapeutę drukowanych i niedrukowanych materiałów czytelnicy.

Hrycyk, Surniak 2012). Z uwagi na sposób oddziaływania tekstów na czytelnika, w literaturze przyjęło się dzielić je – zgodnie z propozycją Danuty Gostyńskiej (1984; zob. Tomasik 1994) – na materiały pobudzające (*stimulativa*), uspokajające (*sedativa*) oraz refleksyjne (*problematica*). Jak podkreśla Irena Borecka (2008), ze względu na przynależność gatunkową, do pierwszej z podgrup zaliczyć można m.in. książki podróźnicze, wojenne, przygodowe oraz popularno-naukowe; do drugiej – literaturę młodzieżową, baśniową oraz fantasty; do trzeciej zaś literaturę psychologiczno-socjologiczną, romanse, biografie oraz różnego rodzaju powieści. Należy jednak zaznaczyć, iż proponowany podział wydaje się być nieco uproszczony, a wyróżnione funkcje utworów – z literaturoznawczego punktu widzenia – tylko częściowo pokrywają się z reprezentującymi je gatunkami literackimi. Wśród podstawowych „narzędzi” biblioterapeutycznych szczególne miejsce zajmują tzw. czytelnicze materiały alternatywne, nazywane także specjalnymi materiałami czytelniczymi bądź też niekonwencjonalnymi formami książki (Fedorowicz 2002), takie jak: e-booki, audiobooki, zróżnicowane teksty kultury utrwalone na nośnikach CD, MP3, MP4, obrazkowe książki dotykowe, filmy DVD, fotografie, karty do nauki czytania, zabawki i gry dydaktyczne, edukacyjne oraz terapeutyczne programy komputerowe (Borecka 2008; Kuracki 2015; Łaba 2011; Matras-Mastalerz 2012). Podejmując rozważania nad czynnikami determinującymi efektywność biblioterapii, można byłoby przypuszczać, iż umiejętne ich wykorzystywanie może w znaczący sposób wpływać na jakość prowadzonych zajęć, a zarazem na skuteczność procesu biblioterapeutycznego. Z jednej strony bowiem użycie innych nośników tekstu stwarza szanse na dostosowanie materiału do indywidualnie zróżnicowanych możliwości psychofizycznych uczniów ze specjalnymi potrzebami (w tym w szczególności uczniów z niepełnosprawnością wzrokową oraz słuchową), z drugiej zaś może przyczyniać się do podniesienia poziomu atrakcyjności prowadzonych zajęć edukacyjno-wychowawczych (Kuracki 2014). Wciąż otwarte pozostaje jednak pytanie, czy dla efektywności biblioterapii czynnikiem bardziej znaczącym może być sam fakt zróżnicowania wykorzystywanych metod pracy i środków biblioterapeutycznych, czy też raczej posiadane przez osoby prowadzące zajęcia biblioterapeutyczne umiejętności dokonywania adaptacji materiałów czytelniczych do możliwości percepcyjnych uczniów. Niezależnie od determinantów skuteczności biblioterapii warto podkreślić, iż właściwy dobór tekstu stanowi jeden z kluczowych etapów procesu biblioterapeutycznego. Stąd też w ostatnich dziesięcioleciach, zarówno w kraju, jak i za granicą, podejmowano próby tworzenia dość obszernych list bibliograficznych, zawierających wykazy piśmiennictwa rekomendowanego przez terapeutów-praktyków do użycia w procesie biblioterapii. Wśród pozycji najbardziej rozpowszechnionych na polskim rynku wydawniczym znalazły się m.in. opracowania Wandy Kozakiewicz i Bożeny Brzózki (1984), Ewy Tomasik i Grażyny Kornet (1986), Marii Skarżyńskiej (1987), Ewy Tomasik (1999), a także propozycje Danuty Gostyńskiej (1976), Ireny Boreckiej (2008), Ireny Boreckiej i Sylwii Wontorowskiej-Roter (2003), w których podejmowano problematykę planowania

podręcznego księgozbioru biblioterapeuty. Opracowania te, stanowiące niewątpliwie znaczne ułatwienie w procesie doboru właściwych dla celów biblioterapii tekstów, z uwagi na czas powstania, nie obejmują jednak literatury najnowszej, a tym samym wydają się nie uwzględniać wielu z tych pozycji, które w świetle współczesnych badań czytelnictwa, prowadzonych m.in. przez Instytut Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej czy też Instytut Badań Edukacyjnych (Zasacka 2011, 2014), mogą stanowić dla współczesnego, młodego czytelnika rozbudowany zbiór tzw. nowości wydawniczych. Odpowiedzią na dostrzegalną potrzebę aktualizacji literatury polecanej do wykorzystania w procesie biblioterapii są jednak liczne recenzje obecnie wydawanych książek beletrystycznych, publikowane w trybie ciągłym m.in. na łamach kwartalnika Polskiego Towarzystwa Biblioterapeutycznego (współpracującego z Polską Sekcją IBBY – *International Board On Books For Young People*) – „Biblioterapeuta”. Z uwagi na stopień rozpowszechnienia biuletynu, dostęp do nich wydaje się jednak w pewnym zakresie ograniczony. Stąd też, jak słusznie zauważa Tomasz Kruszewski (2006), zaznaczając, że wobec braku dużej liczby adnotowanych zestawień bibliograficznych, biblioterapeuci w Polsce przeważnie sami dokonują selekcji tekstów mogących znaleźć zastosowanie w pracy z różnymi grupami odbiorców. Dokonując analizy zagranicznego rynku wydawniczego, warto zwrócić natomiast uwagę na prace autorów takich jak: Gary Berg-Cross i Linda Berg-Cross (1976), Mary A. Prater i in. (2006), Melissa Leininger i in. (2010) czy też Karen W. Gavigan i Stephanie A. Kurtts (2011), którzy – wprawdzie w nieco mniej rozbudowanej formie – również proponują zestawienia pogrupowanych tematycznie tekstów przeznaczonych do terapii osób znajdujących się w określonej sytuacji psychologicznej czy też zdrowotnej. Co więcej, zestawienia lektur, zalecanych do wykorzystywania w procesie biblioterapii, coraz częściej udostępniane są w zasobach sieci internetowej, czego przykładem są chociażby strony domowe bibliotek uniwersyteckich, m.in. La Sierra University w Riverside (USA), Washburn University w Topeka (USA), Central Michigan University (USA), Queen Mary University of London (Wielka Brytania), a także bibliotek miejskich, np. rozbudowana tematycznie oferta *Wellbeing Collection* w londyńskiej gminie The Royal Borough of Kensington and Chelsea (Wielka Brytania). Do popularyzacji metody oraz wypracowania tzw. dobrych praktyk m.in. w zakresie tworzenia baz danych z literaturą biblioterapeutyczną z pewnością przyczynił się również zakrojony na szeroką skalę projekt *Central Europe 2020 Bibliotherapy Project*, stanowiący platformę wymiany doświadczeń biblioterapeutów z wielu krajów Unii Europejskiej, w tym m.in. z Austrii, Czech, Chorwacji, Węgier, Słowacji, Niemiec, Włoch oraz Polski (Béres 2020).

Warte podkreślenia wydaje się, iż wydawane – szczególnie za granicą – zestawienia bibliograficzne zawierające rekomendacje książek mogących posłużyć do indywidualnej i grupowej pracy biblioterapeutycznej stosunkowo często dotyczą literatury poradnikowej (*self-help book*), popularnej zwłaszcza w środowisku specjalistów pracujących w nurcie terapii poznawczo-behawioralnej. Literatura ta,

w przeciwieństwie do literatury pięknej, częściej wykorzystywana jest również w programach biblioterapeutycznych opisywanych w licznych badaniach klinicznych, na co zwracają uwagę m.in. Prater i in. (2006), Dale E. Pehrsson i Paula S. McMillen (2010) oraz Wita Szulc (2011). Tymczasem w pracy z dziećmi i młodzieżą bardziej odpowiednie wydaje się wykorzystywanie pozycji beletrystycznych (Kruszewski 2006; Kuracki 2015). Jak bowiem podkreśla Bernadetta Szczupał (2005, s. 55), „literatura beletrystyczna, która działa na zmysł estetyczny, pozwala na łatwiejsze wypunktowanie tezy, prowadząc do przeżyć katartrycznych”.

W odniesieniu do materiałów metodycznych na polskim rynku wydawniczym dostępnych jest wiele pozycji obejmujących głównie autorskie scenariusze zajęć, kierowane przede wszystkim do pracy z dziećmi w młodszych klasach szkoły podstawowej. Wśród autorów tego rodzaju opracowań wymienić można m.in. Irenę Borecką, (2001; 2002), Martę Franaszczuk-Truszkowską (2006), Ewę Wilamowską i Joannę Walczak (2005), a także Mirosławę Wójtowicz (2010) i innych. Mimo wielu interesujących i inspirujących wskazań praktycznych niejednokrotnie dostępne na rynku księgarskim materiały metodyczne pozbawione są wyczerpującej refleksji teoretyczno-metodologicznej (Szulc 2011; Woźniczka-Paruzel 2012). Co więcej, nieczęsto zawierają one propozycje rozbudowanych programów biblioterapeutycznych, które mogłyby korespondować z celami wychowawczymi szkoły na różnych etapach kształcenia, w szczególności projektowanych z myślą o młodzieży w okresie późnej adolescencji.

Wśród krajowych opracowań naukowych o charakterze teoretyczno-praktycznym wyróżnić można m.in. syntetyzujące prace Ewy Tomasik (1997), Ireny Boreckiej i Lidii Ippoldt (1998), Ireny Boreckiej (2001, 2008), Eweliny Koniecznej (2005) Wiktora Czernianina (2008), Marii Molickiej (2011), Bronisławy Woźniczki-Paruzel (2001) czy też Magdaleny Cyrklaff (2014); opracowania rozpatrujące biblioterapię w powiązaniu ze sztuką i szeroko rozumianą arteterapią m.in. w ujęciu Mirosławy Knapik i Wiesławy Sacher (2004), Eweliny Koniecznej (2004); prace Jana Malickiego i Katarzyny Krasoń (2005), jak również pozycje opisujące zróżnicowane modele działań biblioterapeutycznych podejmowanych w pracy edukacyjno-terapeutycznej z osobami z niepełnosprawnością, autorstwa m.in. Józefa Szockiego (1989), Ireny Boreckiej i Sylwii Wontorowskiej-Roter (2003), Małgorzaty Fedorowicz (2002, 2012), Małgorzaty Czerwińskiej (2012) oraz Bernadetty Szczupał (2009). Ogólne ujęcie biblioterapii prezentowane jest również w licznych artykułach naukowych ukazujących się na łamach czasopism takich jak: „Przegląd Biblioterapeutyczny”, „Biblioterapeuta”, „Arteterapia”, „Edukacja i Dialog”, „Oświata i Wychowanie”, „Bibliotekarz” oraz „Szkoła Specjalna”.

Dobór tekstów do biblioterapii wychowawczej w polskiej i zagranicznej praktyce biblioterapeutycznej

W polskim i światowym piśmiennictwie z obszaru nauk społecznych stosunkowo niewielu badaczy podjęło dotąd próbę wyznaczenia kryteriów pomocnych w ocenie utworu literackiego pod kątem możliwości wykorzystania w procesie biblioterapii. Jedną z bardziej rozbudowanych, praktycznych propozycji, wydaje się koncepcja *Bibliotherapy Evaluation Tool* – narzędzia służącego do wspierania krytycznego myślenia o istotnych aspektach materiałów przeznaczonych do wykorzystania w procesie biblioterapii, autorstwa Pehrsson i McMillen (2010) z Uniwersytetu Stanowego i Biblioteki Uniwersyteckiej w Oregonie. W narzędziu udostępnionym na platformie internetowej *Bibliotherapy Education Project*, administrowanej przez Central Michigan University (McMillen 2008), wyodrębniono 10 kryteriów ułatwiających dobór materiałów tekstowych do biblioterapii. Dotyczą one w szczególności czynników takich jak: temat, struktura, i zawartość książki, długość utworu, właściwości czcionki i poziom graficzny tekstu, umiejętności czytelnicze oraz poziom rozwoju psychicznego odbiorcy dzieła, możliwość terapeutycznego wykorzystania książki, a także innych kwestii, które mogą podlegać ocenie. Wykorzystując narzędzie, biblioterapeuta ma więc możliwość oceny tekstu poprzez udzielenie odpowiedzi na pytania: czy najważniejsze aspekty utworu można wykorzystać w różnych sytuacjach, czy bohaterowie są dobrze nakreśleni, czy książka jest właściwie napisana, czy prezentowane treści są obiektywne, czy sytuacje fikcyjne są przedstawiane realistycznie (kryterium pierwsze); czy zawartość książki jest interesująca, czy jest ona wciągająca, czy pokazuje możliwe rozwiązania problemów (kryterium drugie); czy książka jest napisana dowcipnie, a słownictwo jest odpowiednie do poziomu umiejętności czytelniczych uczestników (kryterium trzecie); czy długość książki jest adekwatna do kompetencji czytelniczych uczestników, w szczególności tych o specjalnych potrzebach (kryterium czwarte); czy czcionka jest odpowiedniej wielkości, czy występują w książce ilustracje, czy są one atrakcyjne i odpowiednie do wieku odbiorców, czy ich układ jest zgodny z treścią tekstu (kryterium piąte); jaki jest wiek głównych bohaterów, czy książka jest odpowiednia do stopnia rozwoju czytelnika (kryterium szóste); jaka jest płęć głównych bohaterów, czy treść utworu pozbawiona jest uprzedzeń i stereotypów (kryterium siódme); czy można wykorzystać książkę wielokrotnie, czy jest ona uniwersalna, czy można ją zakupić w przystępnej cenie (kryterium ósme); czy przedstawione treści mogą pobudzać do dyskusji oraz ułatwiać rozwój uczestników, czy odnoszą się do problemów, jakich mogą doświadczać czytelnicy, czy ilustracje inspirują do działań rysowniczych, pobudzają do twórczości (kryterium dziewiąte); jakie są wady książki oraz czy zawartość treściowa utworu może wywoływać kontrowersje i być przyczyną problemów o podłożu politycznym (kryterium dziesiąte).

Interesująca wydaje się również propozycja Kimberly Maich i Sharon Kean (2004) sugerujących, iż wybieranie materiałów użytecznych do biblioterapii

powinno zostać poprzedzone wnikliwą refleksją terapeuty nad zwięzłością, jasnością, wiarygodnością i oryginalnością opowiedzianej w książce historii; rozpoznaniem stopnia, w jakim historia ta koresponduje z potrzebami, uczuciami oraz zainteresowaniami uczniów; analizą tekstu pod kątem możliwości czytelniczych i rozwojowych biorącego udział w terapii czytelnika; oceną, czy tekst nie jest dyskryminujący ze względu na różnorodność kulturową i płciową, czy bohaterowie książki prezentują cechy wspomagające konstruktywne radzenie sobie z sytuacjami trudnymi oraz czy sytuacje te zostają ostatecznie pozytywnie rozwiązane. Część z tych zaleceń pokrywa się m.in. z koncepcją Rity Venskūnienė (2010), która podkreśla, iż wybierając literaturę do pracy biblioterapeutycznej (szczególnie z osobami z niepełnosprawnością), należy zwrócić uwagę na atrakcyjność, prostotę i jasność przekazu książki, dopasowanie tekstów do możliwości psychofizycznych oraz potrzeb uczestników biblioterapii, a także na pożądany brak w tekście elementów mogących propagować agresję. Wśród zagranicznych badaczy proponujących autorskie kryteria doboru literatury biblioterapeutycznej wymienić należy również takich specjalistów, jak: Berg-Cross i Berg-Cross (1976), którzy zwrócili uwagę na fakt, iż tekst biblioterapeutyczny powinien korespondować z omawianymi w trakcie terapii problemami, z jakimi borykają się uczestnicy zajęć, oraz że powinien być możliwy do przeczytania oraz wykorzystania podczas jednego spotkania uczestnika zajęć z terapeutą; Vytautasa Meška i Algridasa Juozulynasa (1996), dostarczających argumentów za tym, że materiały biblioterapeutyczne powinny pobudzać do dyskusji oraz służyć rozwijaniu u uczestników zajęć kompetencji emocjonalnych, m.in. empatii i szczerości oraz wyobraźni i fantazji; czy też Prater i in. (2006), stojących na stanowisku, iż selekcja książek użytecznych dla praktyki biblioterapeutycznej powinna być prowadzona z uwzględnieniem nie tylko kompetencji czytelniczych odbiorców, lecz także takich właściwości tekstu, jak realizm i autentyczność kreowanych bohaterów. Listę kryteriów oceny literatury pod kątem wykorzystania w biblioterapii dobrze wydaje się również uzupełniać propozycja Louise Derman-Sparks, opracowana wraz z *The ABC Task Force* (1989; za: Iaquinta, Hipsky 2006), eksponująca te elementy książek, które należy wziąć pod uwagę w czasie pracy z osobami z niepełnosprawnością. Zgodnie z sugestiami autorów są to m.in.: fabuła (dobrze, jeśli przekaz historii jest realistyczny, prowadzi do wzrostu pozytywnych postaw, umożliwia czytelnikowi rozwiązywanie sytuacji trudnych oraz, gdy linia fabuły ma szansę pozostać niezmienna w sytuacji, gdyby bohater był osobą pełnosprawną), ilustracje (osoby z niepełnosprawnością powinny być przedstawione na nich w aktywnych rolach, co ograniczałoby stygmatyzację), oddziaływanie na samoocenę (książka powinna wzmacniać pozytywny obraz siebie), oddziaływanie na styl życia (tekst powinien inspirować do pozytywnych sądów wartościujących), oddziaływanie na relacje międzyludzkie (tekst powinien służyć szeroko rozumianej integracji społecznej), a także inne czynniki: wiek odbiorców albo występowanie słów o negatywnych konotacjach.

W rozważaniach dotyczących zasad doboru literatury biblioterapeutycznej stosunkowo niewielu badaczy bezpośrednio odwołuje się do tzw. kryterium gatunkowego tekstu. Do nielicznych przykładów zaliczyć można Daivę Janavičienę (2010), która podkreśla, iż znamienita część ekspertów jest zgodna co do tego, iż w procesie biblioterapii szczególnie dobrze sprawdzają się utwory filozoficzne, religijne, bajki, baśnie i mity. Nie wszyscy natomiast podzielają pogląd, iż warto wykorzystywać w niej poezję, która z uwagi na bogactwo artystyczne języka może nie być zrozumiała dla każdego odbiorcy, a tym samym może stanowić przeszkodę w osiągnięciu założonych celów terapii.

W polskim piśmiennictwie z obszaru nauk humanistycznych i społecznych problematyka kryteriów doboru tekstu literackiego do biblioterapii podejmowana była m.in. przez Szczupał (2009), która, w odniesieniu do prac polskich i zagranicznych specjalistów w obszarze biblioterapii, podkreśla, że właściwie dobrany tekst literacki przede wszystkim powinien być materiałem dobrze znanym biblioterapeucie. Co więcej, powinien także odznaczać się tzw. paidialnością, odnosząc się do emocji, potrzeb, aspiracji, zainteresowań oraz możliwości intelektualnych i czytelniczych dziecka. Autorka zaznacza także, że ważne jest, aby materiał tekstowy nie był zbyt obszerny oraz wielowątkowy oraz aby bohaterowie literaccy odznaczali się wiarygodnością i realizmem. Ponadto „bohaterowie i przedstawione sytuacje powinny być w pełni zrozumiałe dla dziecka oraz stanowić właściwy materiał do identyfikacji, pozwalając na modelowanie zdrowych wzorców adaptacyjnych” (Szczupał 2009, s. 91; zob. Szczupał 2005). Wśród autorów wysuwających propozycje kryteriów doboru materiałów biblioterapeutycznych wyszczególnić można także Tomasik (1994), podkreślającą potrzebę zwrócenia uwagi na zewnętrzne warunki ułatwiające wykorzystanie tekstu; Ippoldt (2004), Kurackiego (2014), akcentujących potrzebę spójności treści utworu literackiego z zainteresowaniami czytelników; a także Szulc (2011, s. 14), wyjaśniającą, że: „Decyzja o wyborze książki [...] musi uwzględniać założenia teoretyczne, kontekst terapeutyczny, potrzeby i sytuację, w jakiej znajduje się pacjent czy klient, jego poziom intelektualny, stan zaawansowania terapii i koszty”. Wielu polskich badaczy wprost odwołuje się również do propozycji kryteriów wyróżnionych przez prekursorkę biblioterapii – Rubin, która w kontekście selekcji materiałów biblioterapeutycznych proponuje, aby dobierać wyłącznie teksty dobrze znane, zwarte i niezbyt długie, dopasowane do wieku, możliwości poznawczych i emocjonalnych oraz preferencji czytelniczych uczestnika zajęć, niezawierające wątków samobójczych i depresyjnych (1978; zob. Borecka 2008; Łaba 2011; Tomasik 1994; Woźniczka-Paruzel 2001).

Wprawdzie nakreślone zarówno przez rodzimych, jak i zagranicznych autorów sugestie dotyczące zasad oceny literatury pod kątem możliwości wykorzystania w biblioterapii odnoszą się do wielu płaszczyzn związanych z procesem terapeutycznym, niejednokrotnie zdają się być dosyć ogólne i mało precyzyjne. Niedookreślone pozostają chociażby takie kwestie, jak atrakcyjność książki czy dostosowanie treści do potrzeb i oczekiwań czytelnika, szczególnie młodego odbiorcy w okresie

adolescencji. Co więcej, często wyszczególniane są one w dość nieuporządkowany sposób, w różnym stopniu uwzględniającym właściwości tekstu, możliwości poznawcze uczestników biblioterapii bądź też warunki przebiegu terapii. Stosunkowo rzadko odnoszą się one bezpośrednio do organizacji świata przedstawionego utworu, którego analiza wydaje się ważnym etapem w planowaniu procesu biblioterapii. Można przypuszczać, iż w wielu przypadkach proponowane kryteria mogą okazać się dla biblioterapeuty niewystarczające do podjęcia ostatecznej decyzji o wyborze właściwego tekstu. Pożądane wydaje się zatem znalezienie odpowiedzi na pytania: jakie czynniki decydują o atrakcyjności utworu literackiego dla młodego czytelnika, czy możliwe jest wyznaczenie uniwersalnych kryteriów decydujących o możliwości wykorzystania utworów literackich w biblioterapii wychowawczej w szkole oraz jakich elementów tekstu mogłyby one dotyczyć?

W poszukiwaniu wewnątrztekstowych czynników decydujących o jakości tekstu biblioterapeutycznego – wnioski z badań własnych

Wkomponowanie tekstu literackiego w kontekst różnorodnych działań edukacyjno-terapeutyczno-wychowawczych, w tym – biblioterapeutycznych, wymaga uświadomienia sobie, iż odbiór utworu nie polega na jego biernej percepcji. Jak słusznie zauważają Michał Głowiński i in. (1991, s. 17), „Odbiorca odczytując utwór, dopełnia go niejako, konfrontuje z własnymi doświadczeniami życiowymi, przedstawia elementy w ramach dzieła i wnosi w jego obręb elementy nowe”. Ponadto, jak podkreśla Roman Ingarden (1988; zob. Czernianin 2008; Markiewicz 1996), czytelnik dopełnia tzw. miejsca niedookreślenia, a w konsekwencji dokonuje estetyczno-ideowej konkretyzacji dzieła literackiego. Związana jest ona m.in. z indywidualnością czytelnika, niepowtarzalnością jego doświadczeń, a także ze zdolnością przeżywania. Indywidualne zróżnicowanie odbioru wynika zaś m.in. z odmiennych sposobów czytania tekstu, co dobrze wyjaśnia Umberto Eco (2007, s. 36), podkreślając, że: „Každy tekst [...] jest przede wszystkim skierowany do czytelnika modelowego pierwszego stopnia, który chce wiedzieć [...] jak zakończy się opowieść [...] Ale każdy tekst skierowany jest także do czytelnika modelowego drugiego stopnia, który zastanawia się, jakim czytelnikiem powinien się stać, obcując z konkretnym tekstem; który chce zrozumieć, w jaki sposób autor modelowy spełnia swoją funkcję przewodnika”. Zachodzący w trakcie lektury odbiór dzieła literackiego w dużym stopniu wydaje się zależeć także od struktury utworu (Głowiński i in. 2010). Podkreślanie jej znaczenia dla jednostkowego odbioru tekstu nie jest jednak próbą uwydatniania proponowanych przez Lwa Wygotskiego (1980; zob. Balbus 1980; Kielar-Turska, Przetacznik-Gierowska 1992; Mach, Ungeheuer-Gołąb 2010) podstawowych założeń psychologii sztuki, w świetle których poznanie struktury dzieła prowadzi wprost do poznania struktury reakcji emocjonalnej odbiorcy na dzieło. Mimo wielu wątpliwości, jakie może budzić stanowisko przedstawiciela rosyjskiej szkoły formalnej, sugerujące, iż poprzez analizę struktury

bodźców można odtwarzać strukturę reakcji, nie sposób nie zgodzić się z faktem, że dzieło literackie stanowi zespół znaków estetycznych, które ukierunkowane są na rozbudzenie określonych emocji (Balbus 1980). W przeciwieństwie do koncepcji Wygotskiego, który zdolność wywoływania zróżnicowanych stanów emocjonalnych przypisuje głównie artystycznej kompozycji zdarzeń, określanej sjużetem, rozumianym jako materiał przekształcony przez formę, bardziej zasadne wydaje się jednak poszukiwanie źródeł reakcji psychologicznych czytelnika również w treści, nazywanej anatomią dzieła literackiego (Kielar-Turska i Przetacznik-Gierowska 1992), w szczególności zaś w elementach świata przedstawionego, takich jak: zdarzenia, motywy (wątki), fabuła (akcja), postacie, czas i miejsce zdarzeń, temat, idea, a także w wyznaczającej kształtowanie się świata przedstawionego narracji (Głowiński i in. 1991; Kulawik 1997; Głowiński i in. 2010). Stąd też analiza treści utworów literackich, a w szczególności powieści, które przekazują treści społeczne silniej niż inne gatunki literackie (Wyka 1948, za: Jaworska-Witkowska 2009), pod kątem kreowanego w nich świata przedstawionego, wydaje się istotnym punktem wyjścia do oceny jakości materiałów biblioterapeutycznych. Analiza treści utworów wykorzystywanych w biblioterapii związana jest jednak z koniecznością określenia zakresów, w jakich światy przedstawione mogą korespondować ze światami rzeczywistymi czytelnika, szczególnie młodego odbiorcy w okresie adolescencji. Jak bowiem zaznacza Kazimierz Cysewski (2001, s. 41), „Wskazanie różnic jest konieczne ze względu na możliwość niewłaściwych analogizacji, [...] niewłaściwego dostosowywania świata przedstawionego do reguł rzeczywistości dziecięcej i zakresu posiadanej wiedzy. Wydobywanie podobieństw jest z kolei konieczne w celu zaistnienia porozumienia, [...] stworzenia «przejsć» pomiędzy oboma światami”. Zasadne więc się wydaje, aby w planowaniu procesu biblioterapii analiza wewnątrztekstowa utworu została poprzedzona wnikliwą diagnozą sytuacji psychologicznej oraz identyfikacją potrzeb czytelniczych młodzieży.

Danych na temat preferencji literackich młodego odbiorcy oraz tych elementów tekstu, które warto poddać ocenie w procesie doboru materiałów do biblioterapii, dostarczają m.in. przeprowadzone przez autora niniejszego artykułu ilościowo-jakościowe badania (Kuracki, 2017), realizowane w grupie młodzieży (N=510), których celem było rozpoznanie praktyki czytelniczej uczniów w okresie wczesnej i późnej adolescencji. W przeprowadzonym projekcie empirycznym o zasięgu ogólnopolskim, obejmującym badania kwestionariuszowe oraz wywiady, wykazano bowiem, iż badani uczniowie oceniają czytane utwory literackie wieloaspektowo, zwracając uwagę zarówno na cechy zewnętrzne, jak i zawartość treściowo-ideową. Choć najczęściej wskazywanym przez młodzież w wieku 13–17 lat wyznacznikiem dobrej książki okazuje się język dzieła (prosty, zwięzły, pozbawiony zbędnych stylizacji), równie znaczące są dla dorastających uczniów: czas i miejsce akcji, tematyka, niezbyt rozbudowane opisy oraz bohaterowie, na każdy bowiem z tych aspektów zwraca uwagę ponad 40 proc. młodzieży. Zdecydowana większość badanych uczniów wskazuje, iż preferuje utwory literackie, których akcja rozgrywa

się w świecie rzeczywistym bądź fantastycznym (alternatywnym, egzomimetycznym), w czasie teraźniejszym bądź przyszłym (zdecydowanie rzadziej przeszłym), w niecodziennej, tajemniczej, magicznej scenerii. Mimo iż oczekiwania badanej młodzieży co do tematyki dobrej książki okazują się być wyraźnie zróżnicowane, to i tak dla blisko co piątej badanej osoby powinna dotyczyć ona spraw życia codziennego, problemów egzystencjalnych, kwestii moralnych lub zagadnień filozoficzno-psychologicznych. Szczególnie pożądane są dla młodzieży wątki dotyczące przyjaźni i miłości, a także przygodowe, oraz te, które eksponują walkę dobra ze złem. Zgodnie z deklaracjami badanych uczniów ważne są dla nich przejrzysty układ przedstawionych w tekście zdarzeń i uniwersalność motywów. Jak wynika z badań, młodzież w okresie adolescencji zdecydowanie częściej niż na konkretny typ bohatera (realistyczny, fantastyczny, indywidualny lub zbiorowy) wskazuje na jego pożądane indywidualne cechy. Analiza ilościowo-jakościowa wypowiedzi uczniów dostarcza danych, wedle których najbardziej podziwiają w ulubionych bohaterach literackich takie cechy, które sami chcieliby posiada. Są to m.in. odwaga i spryt, naturalność, dobroć, szlachetność i sprawiedliwość, pomysłowość, wzbudzanie zainteresowania, posiadanie nadprzyrodzonych zdolności (co najmniej 20 proc. badanych). Poza zestawem cech, których badani uczniowie nie dostrzegają u siebie samych, ale podziwiają u ulubionych bohaterów literackich, w realizowanym projekcie wyodrębniono również kategorie zaspokajanych/ujawnianych w trakcie lektury utworu literackiego potrzeb związanych z okresem dorastania. Zgodnie z danymi uzyskanymi w skutek przeprowadzonej analizy jakościowej narracji badanej młodzieży są to przede wszystkim: potrzeba oderwania się od rzeczywistości, relaksu, przeżywania przygody, poszerzania wiedzy, słownictwa i umiejętności, rozwijania wyobraźni i osobowości oraz chęć ciekawego spędzenia wolnego czasu. W realizowanych badaniach wskazano również na sytuacje problemowe dorastających uczniów, ujawniane podczas dokonywanej przez nich refleksji nad ulubionym tekstem literackim. Analiza odpowiedzi na postawione badanej młodzieży pytanie o charakterze projekcyjnym (w jakiej sytuacji trudnej pomógłby Ci ulubiony bohater literacki podczas wspólnie spędzonego razem dnia?) pozwoliła na zebranie danych, w świetle których największymi dla dorastających uczniów wyzwaniem okazały się związane z podejmowaniem decyzji i wyborów, z kontaktami rówieśniczymi i rodzinnymi, ze sferą osobowościowo-emocjonalną, życiem codziennym oraz nauką i szkołą.

Wyróżnione obszary mogą stanowić znaczący materiał diagnostyczny, pozwalający nie tylko na poznanie dorastających uczniów, lecz także przydatny podczas wyznaczania celów projektowanej pracy biblioterapeutycznej. Dokonanie analizy świata przedstawionego utworów, zwłaszcza tych, które chętnie czytane są przez dorastających uczniów i rozpatrywane w kontekście możliwości wykorzystania w procesie biblioterapii, może okazać się więc pomocne w zrozumieniu, jakie wzorce eksponowane w tekście mogą oddziaływać na młodego człowieka u progu dorosłości oraz co może być dla niego ważne, a także, z jakimi wartościami może

się on identyfikować. W końcu – z pedagogicznego punktu widzenia – analiza treści utworu jest również próbą odczytania eksponowanych w nim (nie)wychowawczych znaczeń.

Autorska kategoryzacja kryteriów doboru tekstu literackiego do biblioterapii wychowawczej

Podjęcie decyzji o wyborze tekstu literackiego do wykorzystania podczas zajęć biblioterapeutycznych powinno być poprzedzone nie tylko – jak wskazano wcześniej – wielopoziomową analizą samego utworu, lecz także wnikliwą autorefleksją biblioterapeuty. Przed przystąpieniem do planowania pracy terapeutycznej dobrze jest ocenić, czy i w jakim stopniu terapeuta jest w stanie właściwie tj. świadomie i odpowiedzialnie wykorzystać dany utwór w pracy z osobami znajdującymi się w określonej sytuacji psychologicznej, a w szczególności z dorastającymi uczniami. Mając na uwadze konieczność uwzględniania w planowaniu terapii umiejętności osoby prowadzącej biblioterapię oraz warunków i okoliczności towarzyszących procesowi biblioterapeutycznemu, zasadne się wydaje, aby dobór tekstu miał charakter wieloetapowy. Stąd też, po dokonaniu przeglądu wyszczególnionych wcześniej prac autorów, takich jak m.in.: Berg Cross i Berg-Cross (1976), Meška, Juozulynas (1996), Maich, Kean (2004), Prater i in. (2006), Janavičienė (2010), Pehrsson, McMillen (2010), Venskūnienė (2010), Tomasik (1994) Szczupał (2009) oraz próbie ich krytycznej analizy, zaproponowano wyróżnienie autorskich kryteriów: (1) wewnątrztekstowych; (2) zewnątrztekstowych oraz (3) okołotekstowych, które, zdaniem twórcy, w takiej kolejności mogłyby być wykorzystywane w procesie oceny utworu literackiego jako tekstu biblioterapeutycznego (rys. 1).

Podczas wyznaczania kryteriów nie wzięto pod uwagę tych propozycji, eksponowanych w rodzimej i zagranicznej literaturze, w których akcentowano konieczność uwzględniania w procesie doboru tekstów takich czynników, jak: wiek i płeć głównych bohaterów oraz cena książki, które w świetle zarysowanych wcześniej badań wydają się słabo uzasadnione. W opinii autora nie do końca jasne są również sugestie badaczy, zgodnie z którymi tekst biblioterapeutyczny powinien pobudzać do dyskusji i wpływać na samoocenę czytelnika. Analiza literatury psychologicznej i pedagogicznej pozwala bowiem sądzić, iż kształtowanie własnego JA, a także rozwijanie zróżnicowanych umiejętności są celami możliwymi do osiągnięcia przede wszystkim w złożonym, interakcyjnym procesie biblioterapii, nie są zaś funkcjami tekstu. Zdaniem autora, do dyskusji może natomiast formalnie pobudzać każdy utwór, który został przez odbiorcę przeczytany i w odniesieniu do którego dokonał on estetyczno-ideowej konkretyzacji.

Wyróżnione kryteria wewnątrztekstowe uznać można za podstawowe w ocenie tekstu literackiego. Odnoszą się one głównie do zawartości treściowo-ideowej dzieła i pozwalają wyciągać wnioski na temat struktury świata przedstawionego. Dotyczą one zatem przede wszystkim takich kwestii, jak: tematyka utworu, gatunek literacki,

Rys 1. Kryteria decydujące o możliwości wykorzystania utworu literackiego w biblioterapii (opracowanie własne)

I. kryteria wewnętrzne	II. kryteria zewnętrzne	III. kryteria kontekstowe
<p>1. Tematyka utworu i gatunek literacki -powinny być zgodne z aktualnymi zainteresowaniami czytelnikami i rozpoznawanymi podczas diagnozy, która poprzedza zajęcia biblioterapeutyczne</p> <p>2. Świat przedstawiony</p> <p>a) bohaterowie -nie muszą być podobni do czytelnika, ani znajdować się w identycznej sytuacji jak czytelnik, ale powinni być przedstawianii realistycznie (element prawdopodobieństwa) -powinni odznaczać się cechami, jakie chciałby posiadać czytelnicy (dane te powinny być uzyskane z diagnozy uczniów) -poprzedzającej zajęcia biblioterapeutyczne) -główny bohater nie musi być jeden, mogą występować bohaterowie zbiorowi</p> <p>-powinni być ukazani jako postacie przechodzące przemianę zewnętrzną /lub wewnętrzną (analogicznie do sytuacji życiowej dorastających czytelników)</p> <p>-powinni prezentować postawy sprzyjające radzeniu sobie</p> <p>b) motywy -powinny być uniwersalne i odnosić się do obszarów problemowych i potrzeb rozwojowych czytelników, identyfikowanych podczas diagnozy uczniów, poprzedzającej zajęcia biblioterapeutyczne. W przypadku adolescentów z dużym prawdopodobieństwem mogą to być m.in. motywy podróży, inicjacji, przyjaźni, miłości, rodziny, szkoły, samotności, walki dobra ze złem</p> <p>c) fabuła -układ zdarzeń powinien być przejrzysty, z zachowanym porządkiem przyczynowo-skutkowym (w miarę możliwości utworu powinien być pobawiony licznych retrospekcji oraz antycypacji zdarzeń - flashforward, o ile nie występuje w utworze narrator objaśniający i porządkujący wydarzenia) -liczba wątków powinna być na tyle ograniczona, aby możliwe było wybranie z całości utworu, jego fragmentów, bez zakłócenia zrozumiałości tekstu (materiał biblioterapeutyczny może stanowić kompilację kilku fragmentów utworu)</p> <p>-zdarzenia powinny obejmować także działania i postawy bohaterów, które ostatecznie prowadzą do rozwiązania sytuacji trudnej (mogą stanowić one podstawę do modelowania zachowań adaptacyjnych)</p> <p>d) czas i miejsce zdarzeń -czas zdarzeń może być bliżej nieokreślony (o sprzyja uniwersalizmowi fabuły) -świat przedstawiony może być rzeczywisty, fantastyczny lub niemięte egzotyczne, ale przynajmniej częściowo powinien nawiązywać do znanego czytelnikowi świata realnego (sytuacje fikcyjne przedstawiane jako prawdopodobne)</p> <p>3. Sposób prowadzenia narracji -dla uczniów na wczesnym etapie adolescencji korzystny może okazać się narrator prowadzący dialog z czytelnikiem, który może m.in. porządkować zdarzenia, wyjaśniać sytuację bohaterów, zaciekać odbiorcę itp. -narracja autorkalna i narracja trzecioosobowa utworu, mogą okazać się bardziej odpowiednie dla procesu biblioterapii, niż narracja personalna, która przedstawiając wydarzenia z punktu widzenia jednego bohatera, prawdopodobnie działałaby na czytelnika sugestywnie i utrudniała proces samodzielnego wartościowania prezentowanych poczyni bohaterów i zdarzeń</p> <p>4. Język utworu -powinny być dostosowany do możliwości odbiorczy i oczekiwań czytelników (raczej prosty, bez zbędnych stylizacji językowych, a zamieszczony w utworze opisy - raczej niezbędny rozbudowane)</p> <p>5. Prezentowane wartości - w utworze powinny być prezentowane wartości humanistyczne, spójne z tymi, które propagowane są w szkolnych programach wychowania.</p>	<p>1. Format, czcionka, ilustracja - w przypadku wykorzystywania dłuższych utworów (fragmentów), w oryginalnym wydaniu, ważne jest, aby były one napisane nie za małą czcionką oraz wydane w formacie, umożliwiającym wygodne korzystanie z umieszczonego w nim materiału (ilustracje (o ile występują), powinny być czytelne (nie przesadnie abstrakcyjne) i wydrukowane w dobrej rozdzielczości)</p> <p>2. Dostępność utworu - tekst powinien być łatwo dostępny dla czytelnika (np. odpowiednia ilość egzemplarzy książki w bibliotece szkolnej)</p> <p>3. Długość utworu -utwór nie powinien być zbyt długi. Ze względu na potrzebę dostosowania materiałów tekstowych do różnicowanych możliwości psychofizycznych odbiorców (m.in. wzmozona mieszczliwość) oraz do warunków realizacji zajęć (zajęcia prowadzone z różnym stopniem regularności, częstotliwości i nie zbyt długim czasem trwania) pożądane jest, aby utwór podzielony był na części, np. rozdziały o nie dużej objętości</p> <p>4. Imię nośnik tekstu - ze względu na konieczność dostosowania środków biblioterapeutycznych do różnicowanych możliwości uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (np. w edukacji inkluzyjnej) pożądane jest, aby utwór dostępny był na innych nośnikach tekstów takich jak e-booki czy audiobooki, a także, aby miał adaptacje filmowe (tzw. czytelnicze materiały alternatywne)</p>	<p>-Znajomość utworu przez biblioterapeuta -biblioterapeuta powinien dobrze znać wykorzystywany podczas zajęć tekst</p> <p>2. Umiejętności biblioterapeuty -biblioterapeuta powinien potrafić wyodrębnić w tekście elementy świata przedstawionego i zidentyfikować sposób prowadzenia narracji -biblioterapeuta powinien posiadać umiejętności wybierania z utworu jedynie jego znaczących fragmentów, wątków -biblioterapeuta powinien z łatwością wskazywać odniesienia świata przedstawionego do świata rzeczywistego oraz modelować zachowania uczniów na podstawie ukazanych w utworze zachowań bohaterów -biblioterapeuta powinien potrafić wskazać uczestnikom zajęć granic między fikcją literacką a rzeczywistością, w której żyją czytelnicy -biblioterapeuta powinien potrafić wyodrębnić ukazane w utworze wartości i antywartości. W pierwszszym przypadku powinien potrafić eksponować je uczniom wprost, w drugim przypadku - w perspektywie odwrotnej (wskazywać na wartości w opozycji do prezentowanych w utworze antywartości) -biblioterapeuta powinien potrafić dokonać adaptacji materiałów czytelniczych do zróżnicowanych możliwości poznawczych uczestników zajęć z wykorzystaniem posiadanych zasobów bibliotecznych i technologii wspomagających</p>

Rys. 1

Źródło: opracowanie własne.

bohaterowie, motywy, fabuła, czas i miejsce zdarzeń, sposób prowadzenia narracji, język dzieła oraz prezentowane w nim (anty)wartości. Dokonując wyboru tekstu biblioterapeutycznego do pracy z dorastającymi uczniami, w oparciu o wyróżnione kryteria, należy zwrócić szczególną uwagę na to, aby pod względem gatunku i tematyki korespondował on z rzeczywistymi zainteresowaniami czytelniczymi uczniów. W kontekście kreacji bohaterów kwestią kluczową nie wydaje się konieczność ich podobieństwa do czytelnika ani to czy w tekście występuje bohater pojedynczy czy zbiorowy. Z punktu widzenia procesu biblioterapeutycznego bardziej znaczące jest, aby bohaterowie byli przedstawieni realistycznie oraz odznaczali się takimi konstruktywnymi cechami, sprzyjającymi kształtowaniu umiejętności radzenia sobie z sytuacjami trudnymi, jakie chcieliby posiadać uczestnicy terapii. W odniesieniu do zachodzących w biblioterapii procesów modelowania wydaje się, iż taki sposób kreacji bohatera może ułatwiać kształtowanie u uczestników zajęć zróżnicowanych zachowań adaptacyjnych. Mając na uwadze dynamikę biblioterapii, w której następować powinny po sobie etapy identyfikacji, przeżyć katarktycznych oraz zmian w prezentowanych postawach i zachowaniu, ważne wydaje się również, aby bohaterowie literaccy ukazani byli w tekście jako postacie przechodzące zewnętrzną i/lub wewnętrzną przemianę, co mogłoby ułatwiać uczestnikom terapii zrozumienie, iż zmiana taka jest możliwa. Oceniając tekst, warto zwrócić uwagę na uniwersalność obecnych w nim motywów, które powinny odnosić się do sytuacji trudnych i potrzeb rozwojowych czytelników, a także uniwersalność prezentowanych w nim humanistycznych wartości. Zaletą dobrego tekstu biblioterapeutycznego wydaje się również przejrzysty układ zdarzeń, z zachowanym porządkiem przyczynowo-skutkowym, tj. pozbawiony nadmiernych retrospekcji i antycypacji (*flashforward*), które w przypadku braku w utworze narratora objaśniającego i porządkującego zdarzenia, mogłyby przysparzać trudności w odbiorze. Dla przejrzystości tekstu korzystna wydaje się narracja auktorialna oraz trzeciosobowa, które w przeciwieństwie do narracji personalnej nie przedstawia wydarzeń z punktu widzenia jednego bohatera, a tym samym nie utrudnia procesu samodzielnego wartościowania zdarzeń i poczynań bohaterów literackich. Biorąc pod uwagę ograniczenia czasowe pojedynczej sesji biblioterapeutycznej, dobrze, jeśli liczba obecnych w tekście wątków nie będzie zbyt rozbudowana, co mogłoby utrudniać wykorzystanie wyłącznie fragmentów utworu i zakłócać jego zrozumiałość. Choć w świetle przedstawionych wcześniej badań dotyczących preferencji czytelnicznych młodzieży czas i miejsce przedstawionych w tekście zdarzeń mogą pozostać bliżej nieokreślone, ważne się wydaje, aby w przypadku osadzenia akcji w świecie fantastycznym lub niemalże egzomimetycznym przynajmniej częściowo nawiązywał on do znanego odbiorcy świata realnego, tzn. aby sytuacje fikcyjne przedstawiane były z pewnym stopniem prawdopodobieństwa, co może ułatwiać proces identyfikacji czytelnika-odbiorcy zajęć z bohaterami. Z uwagi na zróżnicowane możliwości poznawcze uczestników biblioterapii warto również zadbać o to, aby język wykorzystywanych tekstów był raczej prosty i pozbawiony utrudniających odbiór dzieła stylizacji.

Rozpatrywane w drugiej kolejności kryteria zewnątrztekstowe dotyczą przede wszystkim analizy formalnej utworu literackiego, a w szczególności kwestii związanych ze stroną graficzną, sposobem wydania, długością oraz dostępnością dzieła. Odnosząc się do nich, należy zatem uwzględnić stopień dostosowania tekstu i czcionki do zróżnicowanych możliwości percepcyjnych uczestnika zajęć biblioterapeutycznych, realne możliwości wykorzystania pojedynczego tekstu bądź kompilacji tekstów w określonych warunkach – w trakcie czasu przeznaczanego na zajęcia, a także poziom dostępności wydanych w formie tradycyjnej tekstów, co jest ważne szczególnie w przypadku chęci realizacji zajęć biblioterapeutycznych w formie grupowej. Kryteria te wydają się mieć jednak charakter drugorzędowy. Przy odpowiednich umiejętnościach oraz zaangażowaniu biblioterapeuty, a także zgodnie z posiadanym przez niego satysfakcjonującym zapleczem biblioterapeutycznym (obejmującym m.in. zasoby biblioteczne i zróżnicowane technologie wspomagające) kwestie takie jak słaba rozdzielczość ilustracji, niewłaściwy krój czcionki, nieodpowiedni format książki itp. mogą bowiem zostać stosunkowo łatwo skorygowane, m.in. poprzez przygotowanie odpowiednich materiałów biblioterapeutycznych z tekstem umieszczonym na innym nośniku czy też przepisany na karty pracy, uwzględniające indywidualne potrzeby rozwojowe uczestników zajęć.

Zaproponowane kryteria okołotekstowe związane są zaś przede wszystkim z umiejętnościami osoby planującej i prowadzącej zajęcia biblioterapeutyczne. Kwestią priorytetową w doborze tekstu do zajęć wydaje się bowiem poziom znajomości utworu przez biblioterapeutę, a także umiejętności terapeuty w zakresie wyodrębniania w tekście literackim elementów świata przedstawionego oraz identyfikowania sposobu prowadzenia narracji. W tym kontekście zasadne wydaje się, aby osoba prowadząca terapię oprócz kompetencji psychologiczno-pedagogicznych posiadała właściwe przygotowanie merytoryczne, umożliwiające ocenę tekstu pod kątem zagadnień literaturoznawczych. Przystępując do oceny tekstu pod kątem możliwości wykorzystania w procesie biblioterapii, biblioterapeuta powinien również posiadać umiejętność wybierania z niego elementów znaczących, modelowania zachowań uczniów na podstawie ukazywanych w utworze zachowań bohaterów oraz wskazywania uczestnikom zajęć granicy między fikcją literacką a rzeczywistością. Z wychowawczego punktu widzenia ważne jest, aby biblioterapeuta potrafił swobodnie wskazywać na eksponowane w utworze wartości i antywartości. Co więcej, mając na uwadze efektywność biblioterapii, istotne jest również dostosowanie adaptacji materiałów czytelniczych do zróżnicowanych możliwości psychofizycznych uczestników zajęć. Należy jednak podkreślić, iż zarówno kwestie dotyczące znajomości ocenianego utworu, jak i posiadanych przez terapeutę umiejętności konkretyzacji dzieła literackiego, w praktyce związane są z koniecznością autorefleksji i samooceny biblioterapeuty. Z tego też powodu się wydaje, iż powinny stanowić czynnik kontrolujący wybór, a tym samym wieńczący proces oceny tekstu jako materiału biblioterapeutycznego.

Zakończenie

Przedstawiona w tekście propozycja kategoryzacji kryteriów doboru z pewnością nie wyczerpuje problematyki oceny tekstu literackiego pod kątem możliwości wykorzystania go w biblioterapii. Powstała ona w odpowiedzi na dostrzegalną potrzebę uporządkowania i uzupełnienia proponowanych w polskiej i zagranicznej literaturze koncepcji teoretyków i praktyków, sugerujących na większym bądź mniejszym poziomie ogólności, jakie czynniki warto byłoby wziąć pod uwagę przy ocenie jakości materiału biblioterapeutycznego. Niewiadome jest, ile z proponowanych przez autora kryteriów powinno zostać spełnionych, aby można było uznać oceniany tekst jako możliwy do wykorzystania w biblioterapii. W odniesieniu do zarysowanych badań własnych uzasadnione wydaje się jednak, aby w trakcie doboru tekstów zwracać szczególną uwagę na wyodrębnione kryteria wewnątrztekstowe oraz dołożyć starań, aby oceniany utwór literacki spełniał ich możliwie jak najwięcej.

Bibliografia

- Balbus S. (1980). *Wygotski i jego teoria kultury: psychologia, język, sztuka*. W: Wygotski L.S., *Psychologia sztuki*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, s. 5–37.
- Béres J. (2020). *Central Europe 2020 Bibliotherapy projects*, dostępny na: <https://www.ifla.org/node/10134> (otwarty: 10.05.2020).
- Berg-Cross G., Berg-Cross L. (1976). *Bibliotherapy for young children*. „Journal of Clinical Child Psychology”, s. 35–39.
- Biblioterapia w praktyce. Poradnik dla nauczycieli, wychowawców i terapeutów*. (2005). Konieczna E.J. (red.). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Borecka I. (2001). *Biblioterapia. Teoria i praktyka. Poradnik*. Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.
- Borecka I. (2002). *Biblioterapia w szkole podstawowej i gimnazjum. Materiały dydaktyczne dla nauczycieli i bibliotekarzy*. Wałbrzych: Wydawnictwo Unus.
- Borecka I., Wontorowska-Roter S. (2003). *Biblioterapia w edukacji dziecka niepełnosprawnego intelektualnie*. Wałbrzych: Wydawnictwo Unus.
- Borecka I. (2008). *Biblioterapia formą terapii pedagogicznej*. Wałbrzych: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Angelusa Silesiusa.
- Borecka I., Ippoldt L. (1998). *Co czytać, aby łatwiej radzić sobie w życiu, czyli wprowadzenie do biblioterapii*. Wrocław: Silesia.
- Czernianin W. (2008). *Teoretyczne podstawy biblioterapii*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Czerwińska M. (2012). „*Tworzę więc jestem*” – o biblioterapeutycznych wartościach aktywności twórczej osób z niepełnosprawnością wzroku. W: Hrycyk K. (red.). *O potrzebie biblioterapii*. Wrocław: Polskie Towarzystwo Biblioterapeutyczne,

- Państwowe Pomaturalne Studium Kształcenia Animatorów Kultury i Bibliotekarzy, s. 89–104.
- Cyrklaff M.J. (2014). *Biblioterapia w edukacji z zakresu profilaktyki uzależnień i promocji zdrowia*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Cysewski K. (2001). *O literaturze dla dzieci i młodzieży*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Eco U. (2007). *Sześć przechadzek po lesie fikcji*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Fedorowicz M. (2002). *Specjalne materiały czytelnicze dla osób niepełnosprawnych. Zarys dziejów–formy–obieg społeczny*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Fedorowicz M. (2012). *Człowiek niepełnosprawny w bibliotece publicznej*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Franaszczuk-Truszkowska M. (2006). *Biblioterapia dla klas IV-VI szkoły podstawowej*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Gavigan K.W., Kurtts S. (2011). *Using Children's and Young Adult Literature in Teaching Acceptance and Understanding of Individual Differences*. „The Delta Kappa Gamma Bulletin”. Winter, s. 11–16.
- Głowiński M., Okopień-Sławińska A., Sławiński J. (1991). *Zarys teorii literatury*. Warszawa: WSiP.
- Głowiński M., Kostkiewiczowa T., Okopień-Sławińska A., Sławiński J. (2010). *Słownik terminów literackich*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Gostyńska M.D. (1976). *Terapia czytelnicza jako jedna z metod psychoterapii klinicznej*. „Szpitalnictwo Polskie”, nr 4.
- Gostyńska M.D. (1984). *Terapia Wielkiego Ładu*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Hrycyk K., Surniak G. (2012). *Biblioterapia... to nic nowego*. W: *O potrzebie biblioterapii*. Hrycyk K. (red.). Wrocław: Polskie Towarzystwo Biblioterapeutyczne, Państwowe Pomaturalne Studium Kształcenia Animatorów Kultury i Bibliotekarzy, s. 7–10.
- Iaquinta A., Hipsky S. (2006). *Practical Bibliotherapy Strategies for the Inclusive elementary Classroom*. „Childhood Education Journal”, vol. 34, nr 3, s. 209–213.
- Ingarden R. (1988). *O dziele literackim*. Warszawa: PWN.
- Ippoldt, L. (2004). *Rola biblioteki w krzewieniu czytelnictwa u dzieci*. W: *Szanse i bariery, czyli o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. Borecka I. (red.). Wałbrzych: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, s. 57–60.
- Janavičienė D. (2010). *Bibliotherapy process and type analysis: Review of possibilities to use it in the library*. „Bridges/Tiltai”, vol. 53, nr 4, s. 119–132.
- Jaworska-Witkowska M. (2009). *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza: „Impuls”.
- Kielar-Turska M., Przetacznik-Gierowska M. (1992). *Dziecko w kontakcie z literaturą. Przegląd problemów badawczych*. W: *Dziecko jako odbiorca literatury*. Kielar-Turska M., Przetacznik-Gierowska M. (red.). Warszawa–Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 7–27.

- Konieczna E.J. (2004). *Arteterapia w teorii i praktyce*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kozakiewicz W., Brzózka B. (1984). *Biblioteka szpitalna dla pacjentów. Poradnik*. Warszawa: Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich.
- Kruszewski T. (2006). *Biblioterapia w działaniach placówek opiekuńczo-wychowawczych*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Kulawik A. (1997). *Poetyka. Wstęp do teorii dzieła literackiego*. Kraków: Wydawnictwo Antykwa.
- Kuracki K. (2014). *Biblioterapia wychowawcza – w poszukiwaniu nowych możliwości budowania zasobów u uczniów w wieku dorastania*. W: *Nauczyciel i nauczanie w warunkach zmiany edukacyjnej*. Piekarski J., Kamińska M., Tomaszewska L., Bartuś E. (red.). Płock: Wydawnictwo Naukowe PWSZ, s. 65–77.
- Kuracki K. (2015). *Biblioterapia wychowawcza w budowaniu zasobów u uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych – szanse i możliwości*. W: *W poszukiwaniu indywidualnych dróg wspierających wszechstronny rozwój osób z niepełnosprawnością*. Szczupał B., Giryński A., Szumski G. (red.). Warszawa: Wydawnictwo APS, s. 361–371.
- Kuracki K. (2017). *Bestsellery młodzieżowe w biblioterapii wychowawczej uczniów w wieku dojrzewania. Niepublikowana rozprawa doktorska*. Warszawa: Wydział Nauk Pedagogicznych, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Leininger M., Dyches, T.T., Prater M.A., Heath M.A., Bascom S. (2010). *Books Portraying Characters With Obsessive–Compulsive Disorder*. „*Exceptional Children*”, vol. 42, nr 4, s. 22–28.
- Łaba A. (2011). *Zastosowanie biblioterapii w kształtowaniu zachowań przystosowawczych uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Mach A., Ungeheuer-Gołąb A. (2010). *Percepcja literatury przez dziecko a praca z tekstem poetyckim w grupie dzieci niewidomych*. W: *Szkoła i jej wychowankowie. Między tradycją a wyzwaniem edukacji przyszłości*. Chodkowska M., Uberman M. (red.). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, s. 345–355.
- Maich K., Kean S. (2004). *Read two books and write me in the morning: Bibliotherapy for social emotional intervention in the inclusive classroom*. „*Teaching Exceptional Children*”, vol. 1, nr 2, s. 5–11.
- Markiewicz H. (1996). *Wymiary dzieła literackiego*. Kraków: Universitas.
- Matras-Mastalerz W. (2012). *Biblioterapeuta i jego warsztat biblioterapeutyczny*. W: *O potrzebie biblioterapii*. Hrycyk K. (red.). Wrocław: Polskie Towarzystwo Biblioterapeutyczne, Państwowe Pomaturalne Studium Kształcenia Animatorów Kultury i Bibliotekarzy, s. 43–60.
- McMillen P.S. (2008). *The bibliotherapy education project: Alive and Well – and Perpetually „Under Construction”*. „*Behavioral and Social Sciences Librarian*”, vol. 27, nr 1, s. 34–45.

- Meška V., Juozulynas A. (1996). *Streso malšinimas*. Vilnius: Pradai.
- Miejsce literatury i teatru w przestrzeniach terapeutycznych. Werbalne i niewerbalne aspekty wsparcia rozwoju*. (2005). Malicki J., Krasoń K. (red.). Katowice: Dział Poligraficzno-Wydawniczy Biblioteki Śląskiej.
- Molicka M. (2011). *Biblioterapia i bajkoterapia. Rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie*. Poznań: Media Rodzina.
- Pehrsson D.E., McMillen P.S. (2010). *A National Survey of Bibliotherapy Preparation and Practices of Professional Counselors*. „Journal of Creativity in Mental Health”, 5, s. 412–425.
- Prater M.A., Johnstun, M.L., Dyches, T.T., Johnstun, M.R. (2006). *Using Children's Books as Bibliotherapy for At-Risk Students: A Guide for Teachers*. „Preventing School Failure”, vol. 50, nr 4, s. 5–13.
- Rubin, R.J. (1978). *Bibliotherapy Sourcebook*. London.
- Skarżyńska M. (red.) (1987). *Książki zalecane chorym. Wybór z lat 1980-1985. Adnotowany zestaw bibliograficzny*. Toruń: WBP.
- Knapik M., W.A. Sacher (red.) (2004). *Sztuka w edukacji i terapii*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szczupał B. (2005). *Zastosowanie biblioterapii w pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi przewlekle chorymi w zakładzie leczniczym*. W: Guz S., Andrzejewska J. (red.). *Wybrane problemy edukacji w przedszkolu i szkole*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 51–57.
- Szczupał B. (2009). *O literaturze dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Recepcja – edukacja – terapia – wsparcie – twórczość*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Szocki J. (1989). *Biblioteka w procesie rewalidacji dzieci niepełnosprawnych*. Warszawa–Wrocław: Instytut Kształcenia Nauczycieli im. W. Spasowskiego, Oddział Doskonalenia Nauczycieli.
- Szulc W. (2011). *Biblioterapia. Powrót do źródeł*. „Przegląd biblioterapeutyczny”, nr 1, s. 6–29.
- Tomasik E. (1994). *Czytelnictwo i biblioterapia w pedagogice specjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Tomasik E. (1997). *Biblioterapia jako metoda pedagogii specjalnej*. W: Zybert E.B. (red.). *Książka w działalności terapeutycznej*. Warszawa: Wydawnictwo SBP, s. 10–13.
- Tomasik E. (1999). *Zagadnienia pedagogiki specjalnej w literaturze. Przewodnik bibliograficzny. Część I–III*. Warszawa: Wydawnictwo WSPS.
- Tomasik E., Kornet, G. (1986). *Zagadnienia pedagogiki specjalnej w literaturze. Przewodnik bibliograficzny. Cz. 1–2*. Warszawa: WSPS.
- Venskūnienė R. (2010). *Biblioterapijos darbo suspecialiujų poreikių vaikais ir paaugliais praktikos pradmenys*. „Šiandien aktualu”, nr 1, vol. 42, s. 60–70.

- Wilamowska E., Walczak, J. (2005). *Czarodziejskie bajki: scenariusze zajęć do programu profilaktyczno-wychowawczego charakterze biblioterapeutycznym dla klas I–III szkoły podstawowej*. Lublin: Wydawnictwo Klanza.
- Woźniczka-Paruzel B. (2001). *Biblioterapia w Polsce i jej przemiany na tle rozwoju teoretycznych koncepcji światowych*. W: Woźniczka-Paruzel B. (red.). *Biblioterapia i czytelnictwo w środowiskach osób niepełnosprawnych*. Toruń: wydawnictwo UMK, s. 13–29.
- Woźniczka-Paruzel B. (2012). *Kierunki badań z zakresu biblioterapii w Polsce i zagranicą – porównania i refleksje*. W: Hrycyk K. (red.). *O potrzebie biblioterapii*. Wrocław: Polskie Towarzystwo Biblioterapeutyczne, Państwowe Pomaturalne Studium Kształcenia Animatorów Kultury i Bibliotekarzy, s. 11–28.
- Wójtowicz M. (2010). *Scenariusze zajęć biblioterapeutycznych: nie tylko dla uczniów z dysleksją. Terapia, zabawa, nauka*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Wygotski L.S. (1980). *Psychologia sztuki*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Zasacka Z. (2011). *Czytanie dla przyjemności – podobieństwa i dystanse wśród nastolatków*. W: Mroczkowska D. (red.). *Czas wolny. Refleksje, dylematy, perspektywy*. Warszawa: Wydawnictwo Difin, s. 151–170.
- Zasacka Z. (2014). *Streszczenie raportu końcowego z badania czytelnictwa dzieci i młodzieży*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

LITERARY TEXTS IN EDUCATIONAL BIBLIOTHERAPY. AN ATTEMPT TO CATEGORIZE SELECTION CRITERIA

Abstract: The article presents a review of the bibliotherapeutic literature available on the publishing market and an attempt to organize the text selection criteria present in Polish and world literature, for bibliotherapeutic. The author aims at making the existing criteria more precise, as well as supplementing them with other criteria that refer to the way the world is presented and the narration is conducted in epic works. As a result of the author's analyses, the author's own categorization of criteria was proposed. Moreover, it also indicates the direction in which they can be considered so that the bibliotherapist has a chance to make an informed decision about the possible use of the text in bibliotherapy.

Keywords: bibliotherapy; literary text; selection criteria; publishing market.

KINGA KRAWIECKA*

Warszawa, Polska

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3516-4676>

MIEJSCE, W KTÓRYM FUNKCJONUJĘ I TWORZĘ – METODA PROJEKTÓW W PRACY Z UCZNIAMI Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ

Streszczenie: Celem artykułu jest przedstawienie zastosowania metody projektów w pracy z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim – z uczniami klas I–III szkoły podstawowej. Opracowanie składa się z trzech części. W pierwszej opisano metodę projektów w aspekcie teoretycznym. W drugiej zaprezentowano metodę projektów w odniesieniu do aspektów twórczości. Teoretyczny i twórczy aspekt metody projektów posłużył do napisania trzeciej części artykułu, w której przedstawiono jej praktyczny wymiar – „Miejsce, w którym funkcjonuję i tworzę”. Plan pracy został wykreowany przez studentów Pedagogiki Specjalnej Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie i fragmentarycznie przeze mnie zmodyfikowany. Projekt został już częściowo wdrożony w działania z uczniami, a fundamentalnym wnioskiem, który wyłania się z praktyki jest stwierdzenie, że praca metodą projektów jest niezwykle skutecznym narzędziem do rozwijania wiedzy (sposoby ochrony lasów przed zaśmiecaniem), umiejętności (twórcze myślenie i działanie) oraz kompetencji społecznych (współpraca, komunikacja, odpowiedzialność za wykonanie zadania oraz wrażliwość) dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną.

Słowa kluczowe: metoda projektów; aspekty twórczości; doświadczenie polisensoryczne; edukacja wczesnoszkolna; uczeń z niepełnosprawnością intelektualną.

* Dr Kinga Krawiecka, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Wydział Nauk Pedagogicznych; e-mail: k.krawiecka@uksw.edu.pl.

Wprowadzenie

Nadrzędnym celem edukacji wczesnoszkolnej uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim jest gromadzenie doświadczeń przez organizowanie sytuacji edukacyjnych umożliwiających eksplorowanie, eksperymentowanie i poznawanie polisensoryczne. Owe doświadczenia natomiast stymulują rozwój dziecka w obszarze poznawczym, fizycznym, emocjonalnym i społecznym (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku, Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego dla Szkoły Podstawowej, Dz. U., poz. 356, s. 16). Jednym ze sposobów realizacji powyższego celu w pracy z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim jest stosowanie metody projektów. Sprzyja ona innowacyjnym pomysłom sprzyjającym realizowaniu założeń programowych, przy jednoczesnym koncentrowaniu się na podmiocie uczącym się, rzeczywistości pozaszkolnej – bliskiej uczniowi oraz na końcowym wytworze materialnym – produkcie, który jest wynikiem działań twórczych. W artykule zaprezentowano aspekty teoretyczny, twórczy i praktyczny metody projektów, w tym ostatni ukazuje całość działań polisensorycznych dotyczących całościowego poznawania „miejsca, w którym funkcjonuję...” oraz całość działań polisensorycznych dotyczących kreowania rozwiązań i tym samym przedstawienia „miejsca, w którym... tworzę”.

Metoda projektów w aspekcie teoretycznym

Termin metoda określaną jest jako „zespół działań i środków stosowany w sposób zamierzony i powtarzalny dla osiągnięcia planowanego celu, w tym wykonania określonego zadania o charakterze teoretycznym lub/i praktycznym” (Kupisiewicz C., Kupisiewicz M. 2009, s. 102). Definicja słowa „projekt” precyzowana jest jako „szczególne zamierzenie o charakterze rozwojowym. Zamierzenie to ma czasowe ramy i zdefiniowany cel [...]. Pojęcie to wywodzi się od łacińskiego *proiacere* (*pro* = dla, *iacere* = rzucać) i oznacza w rozwoju projektu fazę, która jakby wyrzuca do przodu swoje rezultaty” (Braun 2009, s. 143).

Metoda projektów natomiast jest sposobem całościowego kształcenia, który ma właściwe sobie cechy oraz ściśle określone etapy realizacji. Zanim przejdę do ich przedstawienia, zaprezentuję częściową zbieżność założeń teoretycznych metody projektów z założeniami metody problemowej, pracy swobodnej, nauczania otwartego oraz uczenia się praktycznego.

Koncepcja metody problemowej zrodziła się z doświadczeń pedagogicznych Johna Deweya „połączonych z namysłem nad tym, jak myślimy w postaci – wspomnianej już – koncepcji pełnego aktu myślenia” (Szymański 2010, s. 60). Problem rozumiany jest jako luka, wada, niedostatek, paradoks – sytuacja trudna, która rodzi niepokój wewnętrzny, a ten z kolei stymuluje wrażliwość, spostrzegawczość i dociekliwość (Szmidt 2013, s. 64). Praca tą metodą polega na rozwiązywaniu

problemów. „A wyróżnia się dwa ich zasadnicze rodzaje: problemy typu odkryć wymagające myślenia konwergencyjnego, polegającego na wytwarzaniu informacji w sytuacjach, w których istnieje tylko jedna poprawna odpowiedź oraz problemy typu wynaleźć wymagające myślenia dywergencyjnego polegającego na wytwarzaniu informacji w sytuacjach, w których istnieje wiele poprawnych odpowiedzi” (Szymański 2010, s. 61).

Metoda projektów zbieżna jest z założeniami pracy swobodnej, które dotyczą klarownie zdefiniowanego obszaru, „w którym uczniom przyznaje się prawo do samodzielnego decydowania o tym, jakich treści i jakimi metodami będą się uczyli” (Szymański 2010, s. 62). Za prekursorkę koncepcji pracy swobodnej uznaje się Marię Montessori, która, akcentując rozwój spontanicznej aktywności dziecięcej, „doszła do wniosku, że dziećmi kierują fundamentalne potrzeby psychiczne, których zaspokojenie jest im niezbędne do prawidłowego rozwoju” (Ekert 2018, s. 12).

Stymulowanie dziecięcego potencjału, niezbędne do rozwijania samodzielności, jest ważne zarówno dla metody projektów, jak i dla nauczania otwartego. System nauczania otwartego miał na celu zmodyfikowanie procesu nauczania, a mianowicie: „otworzyć się na zainteresowania, potrzeby i aspiracje uczniów. Za naczelną cel kształcenia uznano nie przystosowanie do rzeczywistości społecznej, lecz samodzielność i niezależność uczniów [...]. Z czasem zaczęto też podkreślać konieczność otwarcia się szkoły na najbliższe środowisko społeczne, co doprowadziło do zrodzenia się idei *street schools* i *communit education*, czyli osiedlowych szkół środowiskowych silnie powiązanych licznymi węzłami z życiem lokalnej społeczności” (Szymański 2010, s. 63).

Idea uczenia się praktycznego zbieżna jest również z ideą metody projektów. Uczenie się praktyczne ma charakter warsztatowy i pozostaje w łączności z obszarem życia codziennego. „Propagowane różne koncepcje uczenia się praktycznego, powołując się na znaczenie pracy dla rozwoju jednostki, cywilizacji i kultury, odwołując się do argumentów antropologicznych i psychologicznych, przypominają nauczycielom, iż szkolne kształcenie winno mieć charakter wielostronny – w tym sensie, że myślenie i działanie, wiadomości i umiejętności, wiedza teoretyczna i wiedza praktyczna uczniów muszą być ze sobą powiązane” (Szymański 2010, s. 64).

Charakterystycznymi cechami metody projektów są: progresywiściyczna rola nauczyciela, podmiotowość ucznia, całościowość oraz rezygnacja z tradycyjnego oceniania pracy uczniów (Szymański 2010, s. 66–74).

Tradycyjną rolą nauczyciela w pracy z uczniami jest „wywołać, ukierunkować i pomóc w utrzymaniu kierunku czynności ucznia prowadzących do opanowania materiału nauczania” (Kruszewski 2009, s. 157). Praca metodą projektów natomiast, wymaga od nauczyciela przyjęcia innej roli, a mianowicie: „[...] już nie tyle fachowca od danego przedmiotu, ile sternika skomplikowanymi procesami grupowymi. Zgodnie z przepisami tej nowej roli nadal powinien on kierować działalnością uczniów, udzielając im pomocy i interweniując, gdy zachodzi taka potrzeba. Jednakże w miarę wzrostu samodzielności uczniów i postępu prac nad

projektem powinien się stopniowo usuwać w cień, pozostawiając uczniom coraz szersze pole działania, zachowując jednakże dyskretną kontrolę nad wszystkim, co dzieje się w grupie” (Szymański 2010, s. 70). Nauczyciel bowiem jest tym, który projektuje proces kształcenia poprzez zaciekawienie uczniów i eksperymentowanie, a w procesie tym czynnikami dominującymi są twórcze myślenie i doświadczanie.

Ważną cechą metody projektów jest zachowanie i rozwijanie podmiotowości ucznia. Podmiotowość ucznia przybiera dwojaki charakter. Po pierwsze są to posiadane przez ucznia możliwości, potrzeby i zainteresowania, które są priorytetowe przy poszukiwaniu pomysłu na projekt i przy jego realizacji. Po drugie są to umiejętności, których uczeń jeszcze nie posiada, a które należy rozwijać w sposób czynny polisensorycznie oraz poprzez praktykę w środowisku naturalnym. We wszystkich etapach realizacji metody projektów „od zainicjowania projektu aż po jego ukończenie – uwzględnia się indywidualne zainteresowania, zdolności i uzdolnienia, aspiracje i potrzeby. Stosując tę metodę, zrywa się z tradycyjnym – w złym tego słowa znaczeniu – kształceniem odznaczającym się intelektualizmem i werbalizmem, encyklopedyzmem i szablonowością, stymulując – zgodnie z klasyczną triadą Pestalozziego: głowa–serce–ręka, czy też z równie znaną nowoczesną taksonomią celów kształcenia Beniamina S. Blooma: cele kognitywne, afektywne, psychomotoryczne – rozwój poznawczy, emocjonalny i motoryczny uczniów, wpierając ich twórczość i innowacyjność” (Szymański 2010, s. 72).

Kolejną istotną cechą metody projektów jest całościowość. Jej istota rozpatrywana jest w trzech aspektach. Pierwszym jest łączenie procesu uczenia się w szkole z procesem uczenia się w środowisku społecznym. Można powiedzieć, że jest nim całościowość środowiska. „Metodzie tej wyznacza się zatem funkcję zacierania sztucznej granicy między życiem szkolnym i pozaszkolnym, tak aby uczniowie przeżywali świat jako całość, bo przecież życie jest jednością” (Szymański 2010, s. 73). Drugim jest interdyscyplinarność. Uczniowie rozwijają wiedzę poprzez łączenie gromadzonych wiadomości z zakresu różnych obszarów nauczania. A zatem ważna jest całościowość obszarów wiedzy/uczenia się. „Wykonanie danego projektu wymaga od nich najczęściej samodzielnego opanowania wiedzy z zakresu wielu tradycyjnych przedmiotów nauczania. Metoda projektów ma tedy ze swej istoty charakter interdyscyplinarny, ponadprzedmiotowy, integruje wiedzę z różnych dziedzin” (Szymański 2010, s. 73). Trzecim aspektem rozumienia całościowości w metodzie projektów jest działanie polisensoryczne, uwzględniające proces stymulowania i wykorzystania wszystkich zmysłów do osiągnięcia i rozwijania wiedzy i umiejętności. Całościowością jest zatem odbieranie otoczenia wszystkimi zmysłami i w miarę możliwości kompletne doświadczanie przeżyć. Uczestnicy zajęć prowadzonych metodą projektu „[...] próbują wspólnie coś zrobić [...] z uwzględnieniem uczuć, rąk, nóg, oczu i uszu, nosa, ust i języka, a więc przy wykorzystaniu możliwie wszystkich zmysłów” (Gudjons 1991, cyt. za: Szymański 2010, s. 74).

Ostatnią wyszczególnioną cechą swoistą dla metody projektów jest rezygnacja z tradycyjnego oceniania pracy uczniów. Każdy uczestnik zajęć prowadzonych

tą metodą doświadcza zaangażowania osobistego i wspólnotowego w pracę nad produktem, tym samym w sposób naturalny weryfikuje postępy. Ponadto przed przystąpieniem do pracy grupowej uczniowie określają swoje zadania, bacząc na indywidualne talenty i możliwości psychomotoryczne. Mirosław S. Szymański precyzuje „1. dzięki udziałowi w realizacji projektu uczniowie bezpośrednio doświadczają, że czynią postępy w uczeniu się – i to zarówno w tym przedmiotowym, jak i tym społecznym [...]; 2. dyskutując nad propozycjami projektów, opracowując szkic i plan projektu czy wykonując projekt uczniowie zastanawiają się np. nad tym Kto ma jakieś specjalne zdolności? [...]; 3. już sam tylko fakt wytworzenia jakiegoś produktu świadczy o pewnym osiągnięciu – inne dowody osiągnięć (w postaci stopni) są tedy zbyteczne; 4. zgodnie ze swym zarówno progresywnym, jak i współczesnym uzasadnieniem metoda projektów ma służyć demokratyzacji życia społecznego w szkole i poza nią, ma przyczynić się do zacierania różnic między uczniami dobrymi i uczniami słabymi, do znoszenia rozdzwiewku między pracą umysłową i pracą fizyczną – tymczasem wystawianie stopni pogłębia tylko wszystkie te różnice” (Szymański 2010, s. 74–75).

Oprócz zaprezentowanego pokrewieństwa metody projektów z innymi metodami kształcenia oraz przedstawienia jej cech swoistych, należy wyszczególnić również etapy realizacji metody projektów. Agnieszka Mikina i Bożena Zajac wymieniają cztery fazy zadań projektowych: „przygotowanie projektu, realizacja projektu, publiczne przedstawienie rezultatów projektu oraz ocena rezultatów projektu” (2012, s. 10–11). S. Szymański natomiast wyłania pięć faz realizacji metody projektów, pisząc, iż „zgodnie z czołowym i najbardziej wpływowym dzisiaj jej teoretykiem, Karlem Freyem – realizacja ta przebiegać winna w pięciu dających się odróżnić od siebie fazach: zainicjowanie projektu, rozważanie inicjatyw (lub inicjatywy) projektu z uwzględnieniem możliwości ich realizacji i wybór jednej z nich, opracowanie szczegółowego planu działania, wykonywanie projektu oraz ukończenie projektu” (Szymański 2010, s. 76–77).

W części dotyczącej aspektu praktycznego metody projektów odniosę się do faz, które były opracowywane na potrzeby zajęć edukacyjnych adresowanych do uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, a mianowicie: poszukiwanie inspiracji, konstrukcja planu projektu, realizacja – wykonanie praktyczne, zakończenie prac z prezentacją produktu.

Metoda projektów w aspekcie twórczości

Metoda projektów jest metodą nauczania, w której uczniowie przedstawiają „propozycję zrealizowania jakiegoś zamiaru, bliższego zapoznania się z czymś, rozwiązania określonego problemu, wykonania jakiejś pracy, skonstruowania lub zbudowania czegoś [...]. Może tu chodzić o tak różne rzeczy, jak [...] urządzenie akwarium [...], wystawienie sztuki teatralnej, przygotowanie wystawy [...], dokarmianie zwierząt w zimie, przygotowanie ekspedycji górskiej” (Szymański 2010,

s. 77). Jest to pewien rodzaj metody twórczego nauczania, które definiowane jest jako „podejście dydaktyczne, które czyni z procesu uczenia się działanie bardzo interesujące, zajmujące (a nawet ekscytujące) i efektywniejsze niż tradycyjne. To również rozwijanie oraz modyfikowanie materiałów i sposobów nauczania, które rozbudzają zainteresowania uczniów i ich motywację do uczenia się. Jako takie, twórcze nauczanie jest nieodłączoną częścią każdego dobrego nauczania” (National Advisory Committee on Creative and Cultural Education 1999, s. 102, cyt. za: Szmidt 2013, s. 26).

Metoda projektów ma swoje odniesienie do aspektów twórczości. Po pierwsze do pojęcia problemu. W metodzie projektów, tak jak w twórczości, istotne jest odkrycie i skonstruowanie problemu. „Na twórczość składają się procesy wykorzystywane w odkrywaniu problemu oraz formułowaniu i zastosowaniu jego oryginalnych rozwiązań (Urban 2003, s. 86, cyt. za: Szmidt 2013, s. 203).

Drugim odniesieniem jest rozwiązywanie postawionego problemu – zadania, a zatem proces twórczy, wymagający twórczego myślenia. Krzysztof J. Szmidt, posiłkując się modelem procesu twórczego Klausa K. Urbana, przedstawia następujące jego komponenty: „myślenie i działanie dywergencyjne (oryginalność, odległe kojarzenie, giętkość, płynność, wrażliwość na problemy [...]); myślenie ogólne i wiedza podstawowa (myślenie krytyczne i ewaluacja, wnioskowanie i myślenie logiczne, analiza i synteza [...]); koncentracja i zaangażowanie w zadanie (koncentracja na obiekcie, sytuacji, wytworze, wytrwałość, pasja, selektywność [...]); motyw i motywacja (ciekawość, pęd do wiedzy i eksploracji, potrzeba nowości, komunikacja, samorealizacja [...]); otwartość i tolerancja wieloznaczności (otwartość na doświadczenie, chęć eksperymentowania)” (Szmidt 2013, s. 204–206). Powyższe składowe procesu twórczego, zmierzającego do rozstrzygnięcia sformułowanego problemu, są niezbędne w realizacji zajęć prowadzonych metodą projektów – zajęć edukacyjnych, które przybierają charakter twórczy i twórczo rozwijają ich uczestników. Tym bardziej że w procesualnym aspekcie twórczości, tak jak w pracy metodą projektów, stawia się pytanie: jak rozwiązywać problem, a zatem jak realizować zamiar/zadanie, aby wytworzyć produkt?

Trzecim odniesieniem jest więc rezultat końcowy – produkt, wytwór, konstrukt, który powstaje zarówno na skutek procesu twórczego, jak i działań metodą projektów. Ów produkt może być rzeczą, obiektem, miejscem czy też słowem, dźwiękiem, obrazem, czyli tym, co nowe i użyteczne dla określonej społeczności. „Powstał zamierzony produkt: wykonano jakieś urządzenie techniczne, zreperowano stary samochód, wyremontowano zrujnowany dom, przygotowano sztukę teatralną, zorganizowano wystawę itd. – a jednocześnie jego wykonawcy przyswoili sobie wiadomości i umiejętności” (Szymański 2010, s. 86).

Metoda projektów jest również spójna z czwartym aspektem twórczości, a mianowicie ze środowiskiem i bodźcami stymulującymi działanie. „Warunki zewnętrzne odnoszą się do kontekstu społecznego, w jakim twórczość przebiega. Są to czynniki pozapodmiotowe, a więc materialne, techniczne, społeczne czy

kulturowe, wpływające na inicjowanie, treść, przebieg oraz rezultaty aktywności twórczej. Aktywność ta bowiem nie odbywa się nigdy w próżni społecznej” (Szmidt 2013, s. 104). W realizacji zajęć metodą projektów ważne jest aktywne i twórcze uczestnictwo w środowisku społecznym, w środowisku lokalnym – w życiu codziennym. „Metoda projektów, przy korzystaniu z której odchodzi się zasadniczo od nauczania przedmiotowego i systemu klasowo-lekcyjnego, wykorzystując najrozmaitsze formy pracy grupowej, jakkolwiek w grę wchodzić też mogą i praca indywidualna i praca zbiorowa, jest metodą kształcenia sprowadzającą się do tego, że zespół uczniów – a szerzej: osób uczących się – samodzielnie inicjuje, planuje i wykonuje pewne przedsięwzięcie [...]. Najlepiej jeśli źródłem projektu jest świat życia codziennego” (Szymański 2010, s. 66–67). Co więcej, ważne jest odniesienie się do rzeczywistości bliskiej uczniom, pobudzającej ciekawość i inspirującej do działań i nowych rozwiązań. Zarówno w procesie twórczym, jak i w pracy metodą projektów mamy do czynienia z układem otoczenia przestrzennego i społecznego, który może charakteryzować się określoną luką i to ona jest bodźcem do tworzenia nowych strategii działań i rozwiązań. Taki układ środowiska przestrzennego i społecznego bogaty jest również w bodźce zmysłowe – stymulatory, które dynamizują ciekawość poznawczą i aktywność eksploracyjną dziecka. „Kreatywne pole, w jakim dzieci mogą rozwijać swoje twórcze kompetencje w rozwiązywaniu problemów, powinno charakteryzować się bogatym w bodźce otoczeniem, wspierającym zmysły, doświadczenie i przeżycia. Powinno charakteryzować się samodzielnie sterowaną, dziecięcą, indywidualną i autoteliczną motywacją, kreatywną sytuacją z jej duchowym, fizycznym i emocjonalnym wymiarem, koncepcją własnej osoby u dziecka stworzoną w interakcji z otoczeniem, pozwalającym na pozytywną ocenę własnej skuteczności” (Braun 2009, s. 60).

Reasumując, praca metodą projektów ma integralne odniesienie do twórczości. Po pierwsze, w metodzie projektów punktem wyjścia jest nowa, intrygująca sytuacja, zadanie – problem, który według K.J. Szmidta stanowi jeden z warunków twórczości, a mianowicie jest on: „cechą zadania rozwojowego, jakie stawia się przed jednostką w toku edukacji i wychowania” (Szmidt 2013, s. 104). Po drugie, praca metodą projektów nie jest aktywnością odtwórczą, „lecz twórczym rozwiązywaniem zagadnienia uznanego za ważne” (Dzierzbicka, Dobrowolski 1963, s. 306). A przecież jedna z podstawowych definicji twórczości brzmi: „jest to proces umysłowy, który produkuje nowe reakcje przyczyniające się do rozwiązywania problemów” (Zimbardo, Johnson, McCann 2010, s. 131), a inna podstawowa definicja głosi: „twórczość jest zdolnością znajdowania nowych i efektywnych sposobów rozwiązywania problemów” (Kosslyn, Rosenberg 2006, s. 426). Z powyższym wiąże się trzeci komponent, który łączy metodę projektów z twórczością, a mianowicie myślenie twórcze i podstawowe jego cechy: płynność, giętkość, oryginalność oraz wrażliwość na problemy. Tą ostatnią cechą K.J. Szmidt nazywa „zdolnością do wykrywania wad, luk, niedostatków i trudności występujących w różnych sytuacjach i działaniach ludzi” (Szmidt 2013, s. 162).

Metoda projektów jest zatem zespołem działań inicjującym sytuację edukacyjną na wysokim poziomie atrakcyjności, angażującą zmysły, wyobraźnię i myślenie twórcze, które przeciwstawiają się stereotypowemu postrzeganiu zastanej rzeczywistości, a tym samym sprzyjają dokonywaniu przekształceń osobistej wiedzy i umiejętności.

Teoretyczny i twórczy aspekt metody projektów posłużył do przedstawienia jej praktycznego wymiaru. „Miejsce, w którym funkcjonuję i tworzę” to pomysł na pracę metodą projektów z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim.

Metoda projektów w aspekcie praktycznym

Głównym motywem zajęć prowadzonych metodą projektów było „miejsce, w którym funkcjonuję i tworzę”. Adresatami zajęć byli uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim – uczniowie klas I–III szkoły podstawowej. Twórcami zaś – studenci Pedagogiki Specjalnej Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Motyw projektu: „Miejsce, w którym funkcjonuję i tworzę” kreował sytuację otwartą, która mogła dotyczyć różnych miejsc funkcjonowania i tworzenia człowieka, różnych problemów i różnych możliwości jego rozwiązania. Na potrzeby niniejszego artykułu prezentuję fragmentarycznie zmodyfikowany studencki projekt zajęć, dotyczący lasu – jako miejsca funkcjonowania i lasu zaśmieconego – jako miejsca, w którym istnieje realny problem i potrzeba jego twórczego rozwiązania. Praca metodą projektów oparta była na określonych działaniach: poszukiwaniu inspiracji, konstrukcji planu projektu, realizacji – wykonania praktycznego, zakończenia prac z prezentacją produktu.

Inspiracja do pracy metodą projektów

Inspiracją do podjęcia pracy metodą projektów były bodźce z otoczenia dziecka – bodźce pochodzące z miejsca, w którym ono funkcjonuje. „Bodźce z otoczenia integrowane są przez zmysłowe postrzeganie i doświadczenie z myśleniem, działaniem i odczuwaniem i w ten sposób prowadzą do tych procesów nauki, dzięki którym dziecko się rozwija i zdobywa swoje miejsce w świecie” (Braun 2009, s. 62). Inspirującymi bodźcami były:

1. Dźwięk – odgłosy lasu (powiew wiatru, szelest liści i gałęzi, odgłosy ptaków);
2. Obraz – fotografie lasu (śmiec, zanieczyszczenia);
3. Słowo – las (czysty las i zaśmiecony las).

Prezentowane uczniom bodźce miały na celu zapoczątkowanie wyobrażeniowego, intelektualnego budowania obrazu rzeczywistości, jaki stał się inspiracją do wspólnych działań.

Konstrukcja planu pracy metodą projektów

Konstruowanie planu projektu, którego punktem przewodnim było „Miejsce, w którym funkcjonuję...”, przebiegało według określonych wytycznych:

1. Bliższe zapoznanie się z tematem zaśmieconego lasu i skonstruowanie tytułu zajęć prowadzonych metodą projektów: „Dzieci! W lesie śmieci!”;
2. Uświadomienie i skonstruowanie problemu, jaki należy rozwiązać: Zaśmiecony las – co możemy zrobić, aby zmieniać zastaną rzeczywistość? W tym celu zastosowana została metoda odroczonego wartościowania (fabryka pomysłów), która rozwija „podstawowe czynniki twórczości: płynność myślenia, czyli zdolność wytwarzania pomysłów, giętkość myślenia, czyli zdolność przełamywania utartych schematów myślowych oraz oryginalność myślenia, czyli zdolność do wytwarzania rzadkich, niecodziennych, niezwykłych pomysłów” (Szymański 2010, s. 78). Wszystkie formułowane pomysły zaznaczane były na mapie myśli w kształcie drzewa. W koronie drzewa zapisano pytanie problemowe: Co możemy zrobić, aby zmieniać zastaną rzeczywistość? Co możemy zrobić, aby chronić las przed zaśmieceniem? Gałęzie drzewa obrazowały różnorodne idee służące rozwiązaniu problemu. Mapa myśli przybrała kształt kolorowego drzewa wypełnionego pojęciami/etykietami pojęć, rysunkami/zdjęciami/obrazkami z gazet. Następnie wybrano konkretne rozwiązania, które były możliwe do przeprowadzenia w praktyce, a w efekcie stały się autentycznym doświadczeniem umysłowym, zmysłowym i twórczym;
3. Określenie czynności, materiałów i narzędzi potrzebnych do zmierzenia się z sytuacją problemową i potrzebnych do wykonania produktu;
4. Określenie czasu potrzebnego do wykonania projektu oraz dokonanie podziału prac w grupach i zespole.

Realizacja pracy metodą projektów

Realizacja pracy metodą projektów, której punktem przewodnim było „miejsce, w którym funkcjonuję...”, przebiegała według określonych wytycznych:

1. Wycieczka do lasu i jego polisensoryczne poznanie. Spotkanie z leśniczym i poszerzenie wiedzy na temat podstawowych zasad ochrony lasu oraz niebezpieczeństw, jakie zagrażają środowisku leśnemu ze strony człowieka;
2. Doświadczenie zanieczyszczonego lasu – przeżycie autentycznej sytuacji zaśmieconego lasu, jaka stała się przyczynkiem do rozwijania postawy twórczej i zaradzenia problemowi.

Realizacja pracy metodą projektów, której punktem przewodnim było „miejsce, w którym... tworzę”, realizowana była w praktyce poprzez przedstawienie wybranych pomysłów na mapie myśli – drzewie myśli.

W tym celu wykonana została makieta zdrowego, czystego lasu, a do jej wytworzenia posłużyły materiały beзуżyteczne, jakie codziennie wyrzuca się do kosza.

Kolejnym działaniem było zaangażowanie się w akcję edukacyjną i udanie się do szkoły, aby opowiedzieć o tym, że to od człowieka zależy, jak będzie wyglądał las. Tytuł zajęć: *Dzieci! W lesie śmieci!* – stał się apelem do wszystkich najmłodszych o dbałość o środowisko leśne, a wykonana makieta posłużyła do zobrazowania sposobu na rozwiązanie problemu: można i należy utrzymać czystość w lesie, a materiały zbędne mogą być poddane recyklingowi lub wyrzucone do kosza.

Następnie zapoznano się z zasadami segregacji odpadów, wykonano kartonowe kosze do segregacji śmieci, ze zwróceniem uwagi na kolor pojemnika i rodzaj etykiety, na kolor worka, oraz zaplanowano wyprawę do lasu, celem rozmieszczenia koszy na śmieci.

W ostatniej części zaplanowano dzień sprzątania lasu, wykonano „zielone zaproszenia”, które miały być wręczone wszystkim uczniom i nauczycielom szkoły, w której odbyła się akcja edukacyjna pod hasłem: *Dzieci! W lesie śmieci!*

Zakończenie prac z prezentacją produktu

Studenci Pedagogiki Specjalnej opracowali pełny plan pięciodniowej pracy metodą projektów, której motywem przewodnim było „miejsce, w którym funkcjonuję i tworzę”. Odbiorcami projektu byli uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim z klas I–III szkoły podstawowej. Prezentowane zajęcia, oparte na metodzie projektów, częściowo zostały wdrożone w praktykę i przyczyniły się do pogłębionego przeżycia rzeczywistości. Efektami pracy kooperacyjnej były produkty: akcja edukacyjna w szkole *Dzieci! W lesie śmieci!*, dzień sprzątania lasu, zielone zaproszenie, makieta czystego lasu oraz kosze do segregacji śmieci. Użytymi materiałami natomiast były: materiały papiernicze, tekstylne, sypkie i tak zwane różne.

Zespoły studenckie pracowały nad autorskimi projektami w zakresie głównego motywu „miejsce, w którym funkcjonuję i tworzę”, wyłaniając dostrzeżony problem – bliski uczniom z niepełnosprawnością intelektualną. Rozwiązania problemu w postaci podjętych czynności i ich materialnych wyników – produktów prezentowane były na forum, w ramach zorganizowanego dnia projektów.

Zakończenie

Tytułowe „miejsce, w którym funkcjonuję i tworzę” stało się pomysłem na pięciodniową pracę metodą projektów, której autorami byli studenci Pedagogiki Specjalnej, a adresatami dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim – uczniowie klas I–III szkoły podstawowej. Celem zajęć, prowadzonych metodą projektów, było po pierwsze, świadome poznanie „miejsca, w którym funkcjonuję...”, dostrzeżenie w nim problemu i polisensoryczne doświadczenie sytuacji

trudnej; po drugie, zmierzenie się z problemem, wykreowanie pomysłów na jego rozwiązanie oraz praktyczna realizacja wybranych z nich – a zatem uświadomienie sobie osobistej postawy twórczej i „miejsca, w którym... tworzę”.

Praca metodą projektów jest niezwykle ważnym narzędziem do rozwijania wiedzy (sposoby ochrony lasów przed zaśmiecaniem), umiejętności (twórcze myślenie i działanie) oraz kompetencji społecznych (współpraca, komunikacja, odpowiedzialność za wykonanie zadania oraz wrażliwość) uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, z rozbiciem schematu tradycyjnego nauczania. Jej źródłem jest świat życia codziennego, w sposób szczególnie ważny w edukacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, którzy potrzebują autentycznych doświadczeń, konkretnych przeżyć i naturalnych emocji. Dzięki nim bowiem rozumieją rzeczywistość, co więcej, budują przekonanie, że są coraz bardziej samodzielni i mają wpływ na to, co się dzieje w ich otoczeniu.

Bibliografia

- Braun D. (2009). *Podręcznik rozwijania kreatywności. Sztuka i twórczość w pracy z dziećmi*. Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Dzierzbicka W., Dobrowolski S. (1963). *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900–1939*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Ekert B. (2018). *Metoda Montessori na cztery pory roku*. Warszawa: Wydawnictwo RM.
- Kosslyn S.M. Rosenberg R.S. (2006). *Psychologia. Mózg–człowiek–świat*. Majczyna B. i in. (tłum.). Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Kruszewski K. (2009). *Nauczanie i uczenie się faktów, pojęć, zasad*. W: *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Podręcznik akademicki*. Kruszewski K. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kupisiewicz C., Kupisiewicz M. (2009). *Słownik Pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mikina A., Zając B. (2012). *Metoda projektów nie tylko w gimnazjum. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów szkół*. Warszawa: Wydawnictwo ORE.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku, *Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego dla Szkoły Podstawowej*, Dz.U., poz. 356.
- Szmidt K.J. (2013). *Pedagogika twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szmidt K.J. (2013). *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*. Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Szymański M.S. (2010). *O metodzie projektów. Z historii, teorii i praktyki pewnej metody kształcenia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Zimbardo P.G., Johnson R.L., McCann V. (2010). *Psychologia. Kluczowe koncepcje*. Gruszka A. i in. (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

THE PLACE WHERE I FUNCTION AND CREATE. PROJECT METHOD AT WORK WITH STUDENTS WITH COGNITIVE CHALLENGES

Abstract: The aim of the article is to present the application of the project method at work with children with mild intellectual disability – with students of grades 1-3 of primary schools. The study consists of three parts. The first describes the project method in the theoretical aspect. In the second, the project method was presented regarding aspects of creativity. The theoretical and creative aspect of the project method was used to write the third part of the article, which presents its practical dimension – A place where I function and create. The work plan was created by students of Special Pedagogy at the Faculty of Pedagogical Sciences of the Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw and partly modified by me. The project has already been partially implemented in activities with students, and the fundamental conclusion that emerges from practice is that the project method work is an amazing tool to develop knowledge (ways to protect forests from littering), skills (creative thinking and action) and social competences (cooperation, communication, responsibility for task performance and sensitivity) of students with intellectual disabilities.

Keywords: project method; creativity aspects; multisensory experience; early childhood education; student with intellectual disability.

MARLENA PODLECKA*

Warszawa, Polska

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2213-374X>

KASPER SIPOWICZ**

Warszawa, Polska

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7384-2899>

TADEUSZ PIETRAS***

Warszawa, Polska

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1771-3819>

ZNACZENIE KONCEPCJI NEURORÓŻNORODNOŚCI DLA AUTORSTWA ŻYCIA OSÓB ZE SPEKTRUM AUTYZMU

Streszczenie: Przedmiotem badania jest refleksja nad fenomenem neuroróżnorodności u osób ze spektrum ASD w kontekście koncepcji autorstwa własnego życia. Neuroróżnorodność oznacza zróżnicowanie populacyjne właściwości ośrodkowego układu nerwowego, przekładające się na zróżnicowanie poznawcze i emocjonalne populacji. Celem pracy jest przegląd literatury na temat związku, jaki zachodzi między autorstwem własnego życia, neuroróżnorodnością a zaburzeniami ze spektrum ASD. Zastosowaną metodą w niniejszej pracy jest przegląd literatury ze szczególnym uwzględnieniem literatury polskojęzycznej. Obraz kliniczny spektrum ASD jest zróżnicowany. Wśród osób z ASD są zarówno osoby samodzielne, jak i wymagające całodobowego nadzoru. Mówi się o autyzmie dobrze i źle funkcjonującym. Osoby z autyzmem dobrze funkcjonującym są zdolne do samostanowienia o sobie w przeciwieństwie do osób źle funkcjonujących, które wymagają opieki i wsparcia środowiskowego. Wśród osób z ASD istnieje duża

* Mgr Marlena Podlecka, Klinika Nerwic, Zaburzeń Osobowości i Odżywiania, Instytut Psychiatrii i Neurologii w Warszawie; e-mail: mpodlecka@ipin.edu.pl.

** Dr Kasper Sipowicz, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie, Katedra Interdyscyplinarnych Studiów nad Niepełnosprawnością; e-mail: ksipowicz@aps.edu.pl.

*** Dr hab. n. med. Tadeusz Pietras, II Klinika Psychiatryczna, Instytut Psychiatrii i Neurologii w Warszawie; e-mail: tpietras@ipin.edu.pl.

neuroróżnorodność obrazu klinicznego. Znaczna część osób jest zdolna do samostanowienia i kreowania własnego życia.

Słowa kluczowe: autyzm; neuroróżnorodność; autorstwo własnego życia osoby z niepełnosprawnością.

Wstęp

Autyzm uznaje się za jedno z najbardziej tajemniczych, a równocześnie intrygujących zaburzeń rozwoju człowieka. W związku z rzekomą „epidemią autyzmu”, która wbrew obiegowym przeświadczeniom jest kwestią wątpliwą (Pisula 2018), odnotowuje się wciąż rosnące zainteresowanie opinii publicznej tym zaburzeniem. Fenomen autyzmu porzucił niejako pierwotny obszar swej nozologicznej genezy, a zatem psychiatrię oraz psychologię, i rozpoczął ekspansję ku dyskursowi osadzonemu w przestrzeni publicznej i kulturze popularnej. Zainteresowanie autyzmem, jako jednym z nielicznych spośród szerokiego wachlarza chorób i zaburzeń psychicznych, przekroczyło granice nauki i systemu leczenia, wytyczając zarazem całkowicie nowy kierunek rozumienia owego fenomenu. Neuroróżnorodność w autyzmie ma ważne znaczenie dla współczesnej pedagogiki, gdyż wpisuje się w jej humanistyczny paradygmat (Krause 2010). Odejście od pojęcia patologii na rzecz neuroróżnorodności uzasadnia równe traktowanie różnych grup osób, co konstytuuje inkluzyjny model nauczania (Sipowicz, Pietras 2017). Celem niniejszej publikacji jest refleksja nad związkiem, jaki zachodzi pomiędzy takimi pojęciami, jak autyzm, autorstwo własnego życia i neuroróżnorodność. Pojęcia te są często używane w dyskursie współczesnej pedagogiki specjalnej, reprezentują jednak różne podejścia. Termin autyzm pochodzi z psychiatrii, autorstwo własnego życia z nurtu demedycyzacji pedagogiki specjalnej, a pojęcie neuroróżnorodność pochodzi z koncepcji antydyskryminacyjnych w pedagogice i medycynie.

Autyzm – klasyfikacja i kryteria diagnostyczne ICD-10

Międzynarodowe systemy klasyfikacyjne zapewniają społeczeństwu mylne, aczkolwiek kojące przeświadczenie, iż nauka w XXI potrafi rzetelnie określić definicyjne ramy całościowych zaburzeń rozwoju oraz przedstawić trafne kryteria diagnozowania (Verhoeff 2012). Chociaż autyzm jako jednostka nozologiczna wyodrębniony został już ponad 70 lat temu, to nadal nie potrafimy w pełni określić jego istoty.

Kryteria rozpoznawania autyzmu opisane w międzynarodowych klasyfikacjach (tab. 1) uznać należy za pewnego rodzaju kompromis definicyjny. Już sama zmienność kryteriów rozpoznawania oraz sposobów klasyfikowania tego zaburzenia w kolejnych rewizjach ICD oraz DSM dowodzi pewnej nieuchwytności autyzmu jako pozycji nozologicznej. Jak bowiem rozumieć przesuwanie się na przestrzeni lat granic rozpoznawania autyzmu? Poszukując odpowiedzi na te pytanie, uwzględnąć

należy przede wszystkim rozwój wiedzy pochodzącej z badań naukowych oraz zmienność interpretacji pewnych aspektów.

Tabela 1. Kryteria diagnozowania autyzmu wg ICD-10

A	Nieprawidłowy rozwój widoczny przed trzecim rokiem życia w co najmniej jednym z następujących obszarów:
	1) rozumienia i ekspresji językowej,
	2) rozwoju wybiórczego przywiązania społecznego lub wzajemnych kontaktów,
	3) funkcjonalnej lub symbolicznej zabawy.
B	Co najmniej sześć objawów spośród wymienionych w punktach 1, 2 i 3, przy czym co najmniej dwa z pozycji 1 i po co najmniej jednym z pozycji 2 i 3:
	1) jakościowe nieprawidłowości w kontaktach społecznych: a) niedostateczne wykorzystywanie kontaktu wzrokowego, wyrazu twarzy, postawy, gestów w kontaktach społecznych, b) niedostateczny rozwój związków rówieśniczych, c) brak odwzajemnienia społeczno-emocjonalnego, przejawiający się brakiem lub odmiennością reagowania na emocje innych osób, brakiem modulacji zachowania do społecznego kontekstu albo słaba integracja zachowań społecznych, emocjonalnych i komunikacyjnych, d) brak spontanicznej potrzeby dzielenia z innymi radości, zainteresowań lub osiągnięć.
	2) jakościowe nieprawidłowości w komunikowaniu się: a) opóźnienie lub brak rozwoju mówionego języka, bez próby kompensowania za pomocą gestów lub mimiki, b) niedostatek inicjatywy i wytrwałości w podejmowaniu konwersacji, w której zachodzą zwrotne informacje na komunikaty innej osoby, c) stereotypowe i powtarzające się idiosynkratyczne wykorzystanie słów i wyrażeń, d) brak spontanicznej różnorodności zabaw imitujących role społeczne.
	3) ograniczone, powtarzające się i stereotypowe wzorce zachowań, zainteresowań i aktywności: a) pochłonięcie jednym lub kilkoma stereotypowymi zainteresowaniami o nieprawidłowej treści, b) wyraźnie kompulsywne przywiązanie do specyficznych niefunkcjonalnych czynności oraz ich zrytualizowanie, c) stereotypowe, powtarzające się manieryzmy ruchowe, obejmujące stukanie, kręcenie palcami albo złożone ruchy całego ciała, d) koncentracja na cząstkowych lub nieistotnych właściwościach przedmiotów służących do zabawy (takich jak: zapach, struktura powierzchni, powodowanie hałasu lub wibracji).
C	Obrazu klinicznego nie można wyjaśnić innymi odmianami całościowych zaburzeń, specyficznymi rozwojowymi zaburzeniami rozumienia języka, wtórnymi trudnościami społeczno-emocjonalnymi, reaktywnymi i selektywnymi zaburzeniami przywiązania, upośledzeniem umysłowym z cechami zaburzeń emocji i zachowania, schizofrenią o bardzo wczesnym początku oraz zespołem Retta.

Źródło: Rajewski 2011, s. 592–593.

Należy rozumieć, iż niezależnie od kierunku naukowego dyskursu i związanej z nim tendencyjności/subiektywności w określaniu tego, czym w swej istocie jest autyzm, istnieje uniwersum losów ludzkich, wśród których nieprawidłowości w obszarze interakcji społecznych, komunikowania się oraz występowanie ograniczonych wzorców zachowań, zainteresowań i aktywności (Posyła 2018) przyczyniają się do realnego cierpienia tychże osób, bez względu na przyporządkowaną im nozologiczną etykietę. Możliwie rzetelne kryteria diagnostyczne, choć przypuszczalnie już w samych swych założeniach niepozbawione błędów, umożliwiają dobór odpowiedniej formy terapii oraz udzielenie adekwatnego wsparcia w systemie społecznym.

Specyficzny wzorec funkcjonowania osób w spektrum autyzmu, czyli tzw. triada autystyczna, jest bezpośrednią konsekwencją nieprawidłowego rozwoju i działania układu nerwowego (Wujcik i in. 2010). Poszczególne mechanizmy etiopatogenezy nie zostały jednak jak dotąd poznane. Co więcej, liczne badania wskazują na efekt ekwifinalności i ekwiwalentności (Grandin 2017), krystalizując tym samym niezwykle heterogeniczność behawioralną i neuorologiczną oraz niepowtarzalność zmian genetycznych tychże osób. Jak wspomina Steve Silberman (2017, s. 22), „jeśli spotkałeś jedną osobę z autyzmem, znasz jeden przypadek autyzmu”. Rozumiejąc zatem, iż obiektywną podstawą konstruowania odrębnej jednostki nozologicznej jest wspólny obraz kliniczny poszczególnych przypadków, należy zadać podstawowe dla dalszych rozważań pytanie: czy możemy mówić o jednym wspólnym zaburzeniu? Wydawać się może, iż opracowana w 1979 roku przez Lornę Wing (Pisula 2018) koncepcja spektrum w wystarczającym stopniu uwzględnia i opisuje zróżnicowane nasilenie objawów, zbliżając się do jak najpełniejszego ujęcia fenomenu autyzmu. Cóż jednak, jeśli swoistej reinterpretacji poddamy nie sposób opisywania i klasyfikowania poszczególnych objawów, a samą zasadność uznawania ich za objawy? W publikacji nie odnosimy się do klasyfikacji DSM-5 i ICD-11, gdyż żadna z nich nie obowiązuje w polskim systemie prawnym. Obie klasyfikacje zestawiamy w poniższej tabeli.

Tabela 2a. Kryteria spektrum autyzmu wg kryteriów DSM-5

Kryteria spektrum autyzmu wg klasyfikacji DSM-5

299.00 (F 84.0)

Następujące trudności w komunikacji społecznej i w zakresie interakcji społecznych w wielu kontekstach, manifestujące się obecnie lub w wywiadach, w następujący sposób (przykłady stanowią ilustrację i nie wyczerpują tematu):

Deficyt w sferze okazywania społeczno-emocjonalnej wzajemności, w zakresie od nieprawidłowych stosunków towarzyskich i niezdolności w prowadzeniu normalnej rozmowy, przez ograniczone reagowanie na zainteresowanie, uczucia lub oddziaływanie, aż do niezdolności zapoczątkowania lub opowiadania na jakiegokolwiek interakcje.

Deficyt w sferze komunikacji niewerbalnej, w zakresie od słabo zintegrowanego przekazu werbalnego i niewerbalnego, przez nieprawidłowości w nawiązywaniu kontaktu wzrokowego, w języku ciała lub ograniczeń w rozumieniu i używaniu gestów, aż do całkowitego braku mimiki i zaniku przekazu niewerbalnego.

Deficyt w obszarze rozpoczynania, podtrzymywania i rozumienia relacji, w zakresie od trudności w dostosowania zachowań do różnych kontekstów społecznych, przez trudności w zabawie opierającej się na wyobraźni lub w nawiązywaniu przyjaźni, aż do całkowitego braku zainteresowania rówieśnikami.

Należy uwzględnić aktualne uszczegółowienie ciężkości:

Określenie ciężkości zaburzenia ustala się na podstawie stopnia upośledzenia komunikacji społecznej oraz ograniczonych, powtarzających się wzorców zachowań.

Powtarzające się wzorce zachowań, zainteresowań lub czynności, manifestujące się obecnie lub w wywiadach przynajmniej dwoma spośród wymienionych (przykłady stanowią ilustrację i nie wyczerpują tematu):

Stereotypowe lub stale powtarzane manieryzmy ruchowe, użycie przedmiotów lub elementów mowy (np. proste stereotypie ruchowe, ustawianie zabawek w szeregu lub przewracanie przedmiotów, echolalia, używanie dziwacznych, znanych jedynie sobie wyrażeń).

Potrzeba niezmienności, przywiązanie do czynności rutynowych lub wzorców zachowań werbalnych bądź niewerbalnych, przybierających formę rytuału (np. niezwykle silna reakcja stresowa na niewielką zmianę, trudność w akceptowaniu zmian, sztywne wzorce myślenia, rytuały powitalne, potrzeba chodzenia tą samą trasą lub jedzenia tych samych rzeczy każdego dnia).

Niezwykle ograniczone zainteresowania o szczególnej intensywności (np. silne przywiązanie do nietypowych przedmiotów lub całkowite zaabsorbowanie uwagi tymi przedmiotami, przesadnie zdefiniowane lub nieprzemijające zainteresowania).

Wzmoczona lub osłabiona reaktywność na bodźce czuciowe lub niezwykle zainteresowanie zmysłowymi aspektami otoczenia (np. wyraźna obojętność na ból/temperaturę, niechęć do określonych dźwięków lub faktur, nadmierne wążanie lub dotykanie przedmiotów, zafascynowanie światłem lub ruchem).

Należy uwzględnić aktualne uszczegółowienie ciężkości:

Określenie ciężkości zaburzenia ustala się na podstawie stopnia upośledzenia komunikacji społecznej oraz ograniczonych, powtarzających się wzorców zachowań.

Początek objawów przypada na wczesny okres rozwoju (deficyty mogą nie ujawniać się w pełni, póki wymogi społeczne nie przekroczą ograniczonych umiejętności lub w przypadku maskowania przez inne wyuczone w późniejszym życiu strategie).

Objawy powodują znaczące kliniczne upośledzenie funkcjonowania w sferze społecznej, zawodowej i innych.

Występowanie tych zakłóceń nie może być lepiej wyjaśnione poprzez rozpoznanie niepełnosprawności intelektualnej(zaburzenia rozwoju intelektualnego) lub całościowego opóźnienia rozwoju. Niepełnosprawność intelektualna i zaburzenia należące do spektrum autyzmu często współwystępują jednocześnie. Aby móc rozpoznać jednocześnie występowanie zaburzenia, należącego do spektrum autyzmu oraz niepełnosprawności intelektualnej, umiejętność komunikacji powinna pozostawać na poziomie niższym niż ogólny poziom rozwoju.

Uwaga: Osoby z dobrze udokumentowanym, na podstawie kryteriów DSM-IV, rozpoznaniem zaburzenia autystycznego, zaburzenia Aspergera lub całościowego zaburzenia rozwojowego nieokreślonego inaczej powinny mieć przypisywane rozpoznanie zaburzenia należące do spektrum autyzmu. U osób, u których występują wyraźne deficyty w zakresie komunikacji, jednak objawy nie spełniają kryteriów rozpoznania zaburzenia należącego do spektrum autyzmu, należy przeprowadzić ocenę w kierunku występowania zaburzenia w komunikacji społecznej.

Należy określić, czy:

- ze współistniejącym lub bez współistniejącego upośledzenia intelektualnego;
- ze współistniejącym lub bez współistniejącego upośledzenia językowego;
- jest związane ze znanym stanem ogólnomedycznym, wadą genetyczną lub czynnikiem środowiskowym (uwaga dotycząca kodowania: należy użyć dodatkowego kodu w celu opisanego współwystępującego stanu ogólnomedycznego czy wady genetycznej);
- jest związane z innym zaburzeniem neurorozwojowym, psychicznym lub zaburzeniem zachowania (uwaga dotycząca kodowania: należy użyć odpowiedniego kodu [kodów], w celu opisanego współwystępującego zaburzenia [zaburzeń] neurorozwojowego, psychicznego lub zaburzeń zachowania);
- z katatonią (w celu zdefiniowania należy posłużyć się kryteriami dla katatonii związanej z innym zaburzeniem psychicznym). (uwaga dotycząca kodowania: należy użyć dodatkowego kodu 293.89 [F 06.1] Katatonie współwystępująca z zaburzeniem ze spektrum autyzmu, w celu podkreślenia dodatkowo występującego stanu).

Tabela 2b

Poziomy ciężkości zaburzenia należące do spektrum autyzmu		
Poziom ciężkości	Komunikacja	Ograniczone, powtarzane zachowania
Poziom 3. „wymagający bardzo znacznego wsparcia”	Znaczne deficyty w zakresie komunikacji werbalnej i niewerbalnej, powodujące poważne upośledzenie funkcjonowania, bardzo wyraźne ograniczenie w zakresie inicjowania kontaktów międzyludzkich i minimalna zdolność odpowiadania na starania innych osób, prowadzące do nawiązania interakcji. Przykładowo: osoba posługująca się kilkoma zrozumiałymi słowami, rzadko nawiązująca kontakt, czasem jedynie w celu zaspokojenia potrzeb i reagująca wyłącznie na bardzo bezpośrednie komunikaty.	Sztywność wzorców zachowań, niezwykła trudność w radzeniu sobie ze zmianami lub inne ograniczone/powtarzane zachowania, wyraźnie wpływające na funkcjonowanie w wielu obszarach. Znaczne cierpienie/trudności, pojawiające się w chwili zmieniania obiektu zainteresowań lub aktywności.
Poziom 2. „wymagający znacznego wsparcia”	Widoczne deficyty w zakresie komunikacji werbalnej i niewerbalnej. Upośledzenie funkcjonowania społecznego, pomimo wsparcia. Ograniczona zdolność inicjowania interakcji społecznych. Zmniejszona lub odmienna zdolność odpowiadania na starania innych osób. Przykładowo: osoba porozumiewająca się za pomocą prostych zdań, której interakcje ze środowiskiem ograniczają się do wąskiego obszaru zainteresowań i która posługuje się komunikacją niewerbalną w dziwaczny sposób.	Sztywność wzorców zachowań, trudności w radzeniu sobie ze zmianami lub ograniczone/powtarzane zachowania występujące z zauważalną częstotliwością i wpływające na funkcjonowanie w rozmaitych sytuacjach. Cierpienie/trudności, pojawiające się w chwili zmiany obiektu zainteresowania lub aktywności.

Poziomy ciężkości zaburzenia należące do spektrum autyzmu		
Poziom ciężkości	Komunikacja	Ograniczone, powtarzane zachowania
Poziom 1. „wymagający wsparcia”	Bez wsparcia, deficyty w zakresie komunikacji powodują zauważalne problemy. Trudności w inicjowaniu interakcji społecznych. Obecne sytuacje, w których odpowiedź na starania innych osób jest dziwaczna lub nieskuteczna. Możliwe zmniejszenie zainteresowania interakcjami z innymi ludźmi. Przykładowo: osoba zdolna do wypowiedzania się z użyciem pełnych zdań, angażująca się w komunikację, choć niezdolna do wzięcia udziału we wzajemnej wymianie zdań. Próby nawiązania znajomości są dziwaczne i zwykle nieskuteczne.	Sztywność wzorców ma znaczny wpływ na funkcjonowanie w jednej lub wielu sytuacjach. Trudności w zmianie czynności na inną. Problemy związane z organizowaniem i planowaniem ograniczają niezależność.

Tabela 2c

Procedury kodowania
<p>W przypadku zaburzenia należącego do spektrum autyzmu, które jest związane ze znanym stanem ogólnomedycznym, genetycznym, czynnikiem środowiskowym lub z innym zaburzeniem neurorozwojowym, psychicznym lub zaburzeniem zachowania, należy stosować następujący zapis: zaburzenie należące do spektrum autyzmu związane z (nazwa stanu, zaburzenia lub czynnika) (np. zaburzenie należące do spektrum autyzmu z zespołem Retta). Ciężkość należy zapisywać na podstawie poziomu wsparcia, wymaganego w każdym z dwóch obszarów psychopatologicznych opisanych w tab. 2 (np. „wymagające bardzo znacznego wsparcia w obszarze deficytów w komunikacji oraz wymagające znacznego wsparcia z powodu ograniczonych, powtarzanych zachowań”). Następnie należy umieścić zapis dotyczący uszczegółowienia „z współwystępującym upośledzeniem intelektualnym” lub „bez współwystępującego upośledzenia intelektualnego”. Później zapisuje się uszczegółowienie dotyczące upośledzenia w zakresie funkcji językowych. Jeśli współwystępuje upośledzenie w zakresie językowym, należy odnotować aktualny stopień funkcjonowania w obszarze komunikacji werbalnej (np. „ze współwystępującym upośledzeniem językowym – mowa niezrozumiała” lub „ze współwystępującym upośledzeniem językowym – mowa zdaniami”). W przypadku występowania katatonii należy stosować osobny zapis: „katatonii związana z zaburzeniem ze spektrum autyzmu”.</p>

Źródło: opracował Tadeusz Pietras na podst. Gałęcki, Świącicki (2015)

Koncepcja neuroróżnorodności w autyzmie

Przełomowym nurtem, który skierował dyskurs psychiatryczny na całkowicie nowe tory, okazała się być opracowana w latach 90. XX wieku przez Judy Singer koncepcja neuroróżnorodności (Silberman 2017). Źródła swojej optyki postrzegania zaburzeń neurorozwojowych upatrywać należy w oddolnej inicjatywie wysoko

funkcjonujących osób ze spektrum autyzmu, postulujących zastąpienie kategorii „niepełnosprawności” pojęciem „inności” (Armstrong 2010). Harvey Blume (1998), dziennikarz, który w swoim artykule jako pierwszy użył słowa „neuroróżnorodność”, konstatawał, iż jest ona w takim samym stopniu kluczowa dla gatunku ludzkiego, jak bioróżnorodność dla życia w ogóle. Któż bowiem może określić, jaki sposób funkcjonowania i zasób predyspozycji okaże się najbardziej korzystny w danym momencie rozwoju cywilizacyjnego? Być może w dżungli skomputeryzowanej i zautomatyzowanej ponowoczesności najbardziej optymalny jest właśnie umysł autystyczny?

Koncepcja neuroróżnorodności osadzona jest w społecznym modelu niepełnosprawności, dostarczając równocześnie świeżego wglądu w podstawowe jego założenia. Idea neuroróżnorodności bowiem zakłada, iż neurologicznie atypowy (neurodywergentny) rozwój człowieka stanowi element normalnego zróżnicowania neurologicznego i jako taki powinien być w pełni akceptowany (Armstrong 2010). Można zatem zauważyć, iż koncepcja ta postuluje odejście od dychotomicznego podziału na to, co właściwe człowiekowi „normalnemu” oraz to, co stanowi o jego „anormalności”. Zamiast tego kwestia neurologicznego funkcjonowania człowieka rozważana jest w kategoriach wachlarza potencjalnych wzorców, które układają się w wielobarwną mozaikę dopełniających się i równowartościowych elementów. Jak zauważa Margaret Mead (1986), jeżeli pragniemy dążyć do wzbogacenia kultury/cywilizacji, w której żyjemy, zobowiązani jesteśmy rozpoznawać pełną gamę potencjału możliwości ludzkich tak, aby zdolności każdej osoby odnalazły oczekującą na nie w społeczeństwie niszę.

Zgodnie z owym projektem intelektualnym, autyzm powinien być rozpatrywany nie jako zaburzenie, deficyt lub dysfunkcja, ale jako jeden z naturalnie występujących typów mechanizmów poznawczych, który charakteryzuje się szczególnymi zaletami, które w dziejach ludzkości przyczyniły się do rozwoju kultury i technologii. Przyjmując właściwą dla koncepcji neuroróżnorodności, w optyce należy zauważyć, iż trudności, jakich doświadczają osoby ze spektrum autyzmu, mają charakter kontekstualny. Egzystencja tychże osób osadzona jest bowiem w realiach społeczeństwa, konstruowanego w oparciu o to, co uznano za „normalne”, a zatem „neurotypowe” (Robertson 2010).

Charakterystyczna triada autystycznych zachowań nie stanowi jedynie specyficznych przejawów zaburzenia neurorozwojowego. Należy postrzegać je jako cechy, które w różnym natężeniu i konfiguracjach rozpowszechnione są w całej populacji. Współczesne kryteria diagnostyczne całościowych zaburzeń rozwoju podejmują próbę określenia momentu, w którym wskazane wyżej cechy przekraczają granice pewnej normy i stają się objawami zaburzenia. Zasadniczą kwestią, podnoszoną przez zwolenników idei neuroróżnorodności, jest sposób oraz zasadność wyznaczania owej normy, która stanowi przecież jedynie konstrukt kulturowo-społeczno-statystyczny, a nie granice istniejącą w sposób obiektywny.

Opracowanie koncepcji neuroróżnorodności stało się detonatorem zmian społecznych, opartych na szybko rozwijającym się ruchu emancypacyjnym wysoko funkcjonujących osób ze spektrum autyzmu, walczących o własną podmiotowość. Zaangażowanie opierało się na założeniu, iż „zachowania autystyczne najlepiej interpretują sami autyści, a nie ich rodzice czy lekarze” (Silberman 2017, s. 23).

Ewa Furgał, selfadwokatka i działaczka antydyskryminacyjna ze spektrum autyzmu, definiuje etykietę nozologiczną przypisaną jej podczas diagnozy w nurcie neuroróżnorodności w następujący sposób: „Autyzm można zatem zdefiniować jako inny od neurotypowego rodzaju postrzegania i odbierania rzeczywistości, wynikający z różnic neurologicznych. Różnice te powodują u osób ze spektrum autyzmu m.in. trudności w interakcjach o charakterze społecznym i przeciążenia sensoryczne, natomiast u osób neurotypowych wywołują stereotypy i uprzedzenia wobec osób z autyzmem” (<https://krytykapolityczna.pl/nauka/wlasnym-glosem-o-spektrum-autyzmu/>, otwarty: 31.03.2020). Tego rodzaju optyka myślenia jest reprezentatywna dla szerokiego środowiska osób z wysoko funkcjonującym autyzmem.

Aktywiści starają się wyeliminować z dyskursu publicznego takie sformułowania, jak „chory na autyzm”, „cierpiący na autyzm”. Tego rodzaju frazeologizmy narzucają sposób interpretowania rzeczywistości, stanowiąc formę przemocy symbolicznej. Autystyczny model rozwoju sam w sobie nie powoduje cierpienia, w przeciwieństwie do społecznych reakcji w postaci niezrozumienia, ignorancji i wrogości. Reasumując, autyzm można rozumieć jako pewien styl funkcjonowania, który staje się „nieprawidłowością” dopiero za sprawą społecznej interpretacji.

W dalszej części niniejszej pracy rozpatrzony zostanie wpływ kształtującego się w ostatnich latach paradygmatu neuroróżnorodności na zakres i jakość autorstwa życia osób ze spektrum autyzmu.

Koncepcja autorstwa życia osób ze spektrum autyzmu

Konstrukt autorstwa własnego życia osób z niepełnosprawnością – opracowany przez Joannę Głodkowską – rozumieć należy jako „podmiotowy model afirmującego życia i optymalnego funkcjonowania, odnoszony do spełnianych przez tę osobę zadań rozwojowych i uzyskiwanego przez nią wsparcia społecznego” (Głodkowska 2015, s. 116).

Wśród konstytutywnych dla owej koncepcji ram teoretycznych wymienić należy:

- psychologię pozytywną;
- personalizm pedagogiczny;
- teorię optymalnego funkcjonowania;
- teorię zadań rozwojowych;
- teorię wsparcia społecznego (Głodkowska, Gosk 2018).

Horyzonty rozumienia konstruktów autorstwa życia osób z niepełnosprawnością zarysować można poprzez zaprezentowanie poszczególnych jego wymiarów, które odpowiadają kolejno wymienionym powyżej aspektom podbudowy teoretycznej:

- eudajmonicznemu;
- personalistycznemu;
- funkcjonalnemu;
- temporalnemu;
- pomocowemu (Głodkowska 2014a).

Poprzez operacjonalizację poszczególnych wymiarów konstruktury wyróżnić można definiujące je kategorie. Dlatego też wymiar eudajmoniczny określany jest poprzez dobrostan i cnoty dobrego życia, wymiar personalistyczny jako podmiotowość osoby z niepełnosprawnością oraz nawiązywanie przez nią relacji dialogicznych, aspekt funkcjonalny poprzez kategorię jakości życia oraz samostanowienia. Wymiarowi temporalnemu odpowiada realizacja zadań adekwatnych do wieku życia, aspekt pomocowy natomiast określany jest poprzez strategie radzenia sobie w sytuacjach trudnych oraz przez wsparcie społeczne (Głodkowska 2014c).

W związku ze znaczącą rolą selfadwokatury osób ze zdiagnozowanymi całościowymi zaburzeniami rozwoju w konstruowaniu i popularyzowaniu owej optyki ontologicznej w poznawaniu autyzmu, najistotniejszym wymiarem wydaje się być aspekt personalistyczny (Głodkowska 2015). Podstawowym jego założeniem jest aksjomat głoszący, iż najwyższą wartością jest człowiek. Zatem osoba z niepełnosprawnością posiada zestaw niepowtarzalnych, unikatowych cech, które zapewniają jej prawo do bycia autorem własnego życia. Wyznacznikiem aspektu personalistycznego jest przede wszystkim podmiotowość, którą interpretować można dwutorowo: jako wynik oddziaływań społecznych lub w odniesieniu do własnych możliwości człowieka (Pałowska 2018). W obu przypadkach jednak konstytutywną, a zarazem finalną właściwością podmiotowości jest sprawczość i decyzyjność w nadawaniu kształtu własnemu życiu (Głodkowska 2014b).

Odejście od rozumienia spektrum autyzmu jako zaburzenia na rzecz perspektywy neuroroznorodności wydobywa w pełni podmiotowość tychże osób. Diagnoza przestaje być stygmatyzującą etykietą, wyrzucającą osoby z autyzmem poza nawias społeczeństwa. Staje się wyznacznikiem pozytywnej tożsamości: tłumaczy przyczynę doświadczanych przez osobę trudności, zdejmując tym samym z barków bagaż lęku i poczucia winy. Antynomia wyrażająca się w pojęciach normalności i anormalności traci swoje automatyczne przyporządkowanie aksjologiczne: normalny (neurotypowy) – wartościowy; anormalny (ze spektrum autyzmu) – niewartościowy. Skoro cechy autystyczne występują w całym społeczeństwie, a u osób z taką diagnozą wykazują jedynie wysokie nasilenie, opinii publicznej trudno jest zanegować prawo grupy do podmiotowości, gdyż wiązałoby się to w logiczny sposób z podważeniem własnej podmiotowości. Niwelowana jest zarazem granica społecznego dystansu wobec osób z autyzmem. „Anormalny” staje się „innym” w rozumieniu dialogicznym, a zatem „osobą na równi ze mną, ale różną ode mnie”.

Podobnego rodzaju impakt zaobserwować można w aspekcie eudajmonicznym (Głodkowska 2015). Perspektywa ta zwraca uwagę na poczucie szczęścia u osób z niepełnosprawnością, rozumianego w perspektywie arystotelesowskiej. Zgodnie

z nim człowiek szczęśliwy pielęgnuje cnoty dobrego życia oraz realizuje wyznaczone sobie cele. Z poczuciem szczęścia związane jest bezpośrednio pojęcie osobistego rozkwitu, warunkowanego posiadaniem „cech zasadniczych” (pozytywne emocje, pochłonięcie czymś, posiadane zainteresowania, poczucie sensu i celowości) oraz „cech dodatkowych” (poczucie własnej wartości, optymizm, odporność, witalność, samostanowienie i pozytywne związki z innymi) (Seligman 2011, s. 47–48).

Należy zauważyć, iż koncepcja neuroróżnorodności w szczególności sposób akcentuje wartości i zasoby osób ze spektrum autyzmu. Z tej perspektywy autyzm, jako naturalnie występujący typ mechanizmów poznawczych, cechuje się konkretnymi zaletami, które przyczyniły się do rozwoju technologii i kultury. Współcześnie zwraca się szczególną uwagę na przypadki sawantów, a poszukiwanie cech z obszaru autystycznej triady u znanych powszechnie ludzi nauki i sektora technologicznego stało się interesującą rozrywką intelektualną. Bezspornie opinię publiczną coraz bardziej fascynują niezwykle wewnętrzne zasoby osób ze spektrum autyzmu. Dzięki ruchom emancypacyjnym społeczeństwo zaczyna rozumieć, iż kompetencje interpersonalne nie są wartością ani nadrzędną, ani też konieczną dla bycia wspaniałym człowiekiem. Fakt ten ma swoje bezpośrednie przełożenie na aspekt poczucia własnej wartości u osób ze spektrum autyzmu. Zyskują one adekwatne poczucie własnej wartości, tryskają optymizmem i wykazują szereg pozytywnych emocji. Koncepcja neuroróżnorodności wskazuje im, iż nie są ludźmi gorszymi i niepełnowartościowymi niż inni, jeśli chodzi o wewnętrzne zasoby, a jedynie odmiennymi, którzy dzięki swoim możliwościom mogą realizować inne, lecz niemniej wartościowe i społecznie niezbędne zadania. Silberman (2017) wskazuje nawet, iż to osoby ze spektrum autyzmu, dzięki poznawczej nieszablonowości, wyznaczają kierunek rozwoju cywilizacyjnego.

W aspekcie funkcjonalnym należy podkreślić właśnie komponent kompetencji i zdolności adaptacyjnych u osób z autyzmem, uwidaczniany przez koncepcję neuroróżnorodności. Osoba z całościowymi zaburzeniami rozwoju przestaje być postrzegana jako dotknięta osobistą tragedią, ponieważ mimo trudności społecznych posiada szereg unikatowych kompetencji, które niejako na zasadzie zdolności o charakterze kompensacyjnym umożliwiają jej w pełni samodzielne funkcjonowanie.

Koncepcja neuroróżnorodności ma również zasadniczy wpływ na aspekt temporalny konstruktów autorstwa życia (Głodkowska 2015). Realizowanie zadań charakterystycznych i normalnych dla kolejnych etapów życia (np. podjęcie satysfakcjonującego zatrudnienia, założenie rodziny itp.) może być dla osób z autyzmem o wiele łatwiejsze i społecznie bardziej dostępne dzięki poczuciu, iż osoby te są odmiennie, lecz równie wartościowe, a zatem mają prawo do tych samych życiowych doświadczeń. Czym innym jest bowiem pakiet praw przyznawanych im przez Konstytucję RP, a czym innym społeczne przyzwolenie i wewnętrzne poczucie bycia w mocy do zrealizowania pewnych celów i bycia w prawie do autorskiego ich wyznaczenia.

Najmniej wyraźny impakt idei neuroróżnorodności zaobserwować można w aspekcie pomocowym. Należy jednak przyznać, iż wzmocnione poczucie własnej wartości, kompetencji i sprawczości, będące efektem postrzegania siebie jako osoby o odmiennym typie funkcjonowania poznawczego, a nie zaburzonej, skutkować może wydajniejszym radzeniem sobie w trudnych sytuacjach. Wiążąca się z tym zmiana społecznej percepcji tychże osób rzutować może na zakres i rodzaj udzielanego im wsparcia, przy rezygnacji z pomagania im na rzecz budowania psychologicznego rusztowania (Schaffer 2009).

Podsumowanie

Przy wkomponowywaniu koncepcji neuroróżnorodności w poszczególne wymiary konstruktów autorstwa własnego życia u osób z autyzmem zauważyć można szczególną potrzebę zaakcentowania istnienia „autystycznej tożsamości” (Ortega 2009) w obliczu kultury skoncentrowanej na „normalności”. Pojęcie neuroróżnorodności staje się swoistym paradygmatem rozumienia nieuchwytnego fenomenu, jakim jest autyzm. Stanowi tym samym kluczowy fundament dla budowania silnej pozycji osób z diagnozą ASD jako autorów własnego życia w zastanej przez nich rzeczywistości społecznej, której nieadekwatność nosi znamiona niemal symbolicznej przemocy.

Bibliografia

- Armstrong T. (2010). *Neurodiversity. Discovering the extraordinary gifts of autism, ADHD, dyslexia and other brain differences*. Cambridge: Da Capo Press.
- Blume H. (1998). *Neurodiversity. On the neurological underpinnings of geekdom*, dostępny na: <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/1998/09/neurodiversity/305909/> (otwarty: 31.03.2020).
- Głodkowska J. (2014a). *Autorstwo życia a niepełnosprawność – ponawiane odczytywanie idei normalizacji*. „Człowiek–Niepełnosprawność–Społeczeństwo”, 1(23), s. 75–97.
- Głodkowska J. (2014b). *Rozważania nad podmiotowością a niepełnosprawność – u źródeł współczesnego ujęcia i w perspektywie interdyscyplinarnej*. „Człowiek–Niepełnosprawność–Społeczeństwo”, 2(24), s. 91–109.
- Głodkowska J. (2014c). *Być podmiotem i stawać się autorem swojego życia – paradygmat wsparcia w przygotowaniu osób z niepełnosprawnością do budowania własnej tożsamości i wzbogacania dobrostanu*. „Człowiek–Niepełnosprawność–Społeczeństwo”, 4(26), s. 29–44.
- Głodkowska J. (2015). *Autorstwo własnego życia osoby z niepełnosprawnością – konceptualizacja w perspektywie dobrostanu, podmiotowości, optymalnego funkcjonowania i wsparcia*. W: *Personalistyczne ujęcie fenomenu niepełnosprawności*. Głodkowska J. (red.). Warszawa: Wydawnictwo APS, s. 110–134.

- Głodkowska J., Gosk U. (2018). *Autorstwo własnego życia osoby z niepełnosprawnością (AWŻ-OzN) – od źródeł i konstruktów teoretycznych do projektowania etapów i procedur badawczych*. W: *Tradycja i współczesność pedagogiki specjalnej w tworzeniu społeczeństwa dla wszystkich*. Głodkowska, J., Sipowicz, K., Patejuk-Mazurek, I. (red.). Warszawa: Wydawnictwo APS, s. 500–518.
- Grandin T. (2017). *Mózg autystyczny. Podróż w głąb niezwykłych umysłów*. Kraków: Copernicus Center.
- Krause A. (2010). *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kryteria diagnostyczne DSM-5*. (2015). Gałecki P., Święcicki Ł. (red.) Wrocław: Edra Urban & Partner.
- Mead M. (1986). *Trzy studia. Dojrzewanie na Samoa. Dorastanie na Nowej Gwinei. Płeć i charakter w trzech społecznościach pierwotnych*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Ortega F. (2009). *The cerebral subject and the challenge of neurodiversity*. „BioSocieties”, 4(4), s. 425–445.
- Pağowska M. (2018). *Paradygmat podmiotowości w pedagogice specjalnej – rozważania w kontekście autonomii, samostanowienia i autorskiego życia osób z niepełnosprawnością*. W: *Tradycja i współczesność pedagogiki specjalnej w tworzeniu społeczeństwa dla wszystkich*. Głodkowska, J., Sipowicz, K., Patejuk-Mazurek, I. (red.). Warszawa: Wydawnictwo APS, s. 451–468.
- Pisula E. (2018). *Autyzm. Przyczyny, symptomy, terapia*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Rajewski A. (2011). *Całościowe zaburzenia rozwojowe*. W: *Psychiatria*. T. 2. Pużyński S., Rybakowski J., Wciórka J. (red.). Wrocław: Edra Urban & Partner, s. 591–598.
- Robertson S.M. (2010). *Neurodiversity, quality of life and autistic adults: shifting research and professional focuses onto real-life challenges*. „Disability Studies Quarterly”, 30(1), dostępny na: <https://dsq-sds.org/article/view/1069/1234> (otwarty: 31.03.2020).
- Schaffer H.R. (2009). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Silberman S. (2017). *Neuroplemiona. Dziedzictwo autyzmu i przyszłość neuroróżnorodności*. Białystok: Wydawnictwo Vivante.
- Sipowicz K., Pietras T. (2017). *Wprowadzenie do pedagogiki inkluzyjnej (włączającej)*. Wrocław: Wydawnictwo Continuo.
- Verhoeff B. (2012). *What is thing called autism? A critical analysis of the tenacious search for autism's essence*. „Biosocieties”, 7(4), s. 410–432.
- Wujcik R., Porzycka A., Witusik A., Pietras T. (2010). *Neurorozwojowa hipoteza autyzmu*. W: *Autyzm – epidemiologia, diagnoza i terapia*. Pietras T., Witusik A., Gałecki, P. (red.). Wrocław: Wydawnictwo Continuo, s. 31–74.

Zasoby internetowe

<https://krytykapolityczna.pl/nauka/wlasnym-glosem-o-spektrum-autyzmu/> (otwarty: 30.03.2020).

THE IMPORTANCE OF THE CONCEPT OF NEURO-DIVERSITY FOR THE AUTHORSHIP OF THE LIVES OF PEOPLE WITH AUTISM SPECTRUM

Abstract: The subject of the study is the reflection on the phenomenon of neuro-diversity in people with ASD spectrum in the context of the concept of their own life authorship. Neuro-diversity means population differentiation of properties of the central nervous system which translates into cognitive and emotional differentiation of the population. The aim of the study is to review the literature on the relationship between authorship of one's own life, neuro-diversity and ASD spectrum disorders. The method used in this study is a literature review with special emphasis on Polish literature. The clinical picture of ASD spectrum is diverse. Among people with ASD there are both independent and those requiring 24-hour supervision. People with autism are said to be well and badly functioning. High-functioning individuals with autism are capable of self-determination as opposed to those with more severe autism who require care and community support. Among people with ASD, there is a large neuro-diverse clinical picture. A large proportion of people are capable of self-determination and of creating their own lives.

Keywords: autism; neurodiversity; authorship of one's own life by people with disabilities.

ZDZISŁAW KAZANOWSKI*

Lublin, Polska

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2860-9817>

AGNIESZKA ŻYTA**

Olsztyn, Polska

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2504-7257>

AKCEPTACJA OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ A DOŚWIADCZENIA INTEGRACYJNE W SZKOLE

Streszczenie: Temat dotyczący akceptacji osób z niepełnosprawnością ma charakter wielowymiarowy i może być analizowany w odniesieniu do różnych czynników. Opracowanie prezentuje wyniki badań poziomu akceptacji osób z niepełnosprawnością w kontekście wcześniejszych kontaktów badanych z takimi osobami w szkole. Oddzielnie analizowano kontakty badanych z osobami z niepełnosprawnością w szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej (średniej). W badaniu uczestniczyło 313 osób, w tym 156 kobiet (49,84 proc.) i 157 mężczyzn (50,16 proc.). Średnia wieku badanych wynosiła 34,7 lat. W badaniach zastosowano Skalę Akceptacji Osób z Niepełnosprawnością autorstwa Z. Kazanowskiego. Wyniki ujawniły, iż badani deklarowali najwyższy poziom akceptacji w odniesieniu do włączenia osób z niepełnosprawnością do instytucji życia społecznego, gotowość natomiast do uznania ich kompetencji znajdowała się na najniższym poziomie. Wystąpiły także istotne statystycznie różnice ($p < 0,005$) między osobami, które miały w szkole kontakt z niepełnosprawnymi uczniami i tymi, które nie miały takich doświadczeń, szczególnie w zakresie akceptowania wsparcia udzielanego osobom z niepełnosprawnością.

Słowa kluczowe: akceptacja; niepełnosprawność; doświadczenia integracyjne.

* Dr hab. Zdzisław Kazanowski, prof. ucz., Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Pedagogiki i Psychologii; e-mail: z.kazanowski@poczta.umcs.lublin.pl.

** Dr hab. Agnieszka Żyta, prof. ucz., Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Wydział Nauk Społecznych; e-mail: agnieszka.zyta@uwm.edu.pl.

Wprowadzenie

Akceptacja osób z niepełnosprawnościami jawi się z jednej strony jako cel działań i jednocześnie jeden z warunków jego osiągnięcia, ukierunkowany na promowanie prawa wszystkich ludzi do równego traktowania, udział w życiu społecznym, rozwój osobisty i wysoka jakość życia. Może być jednak odbierana jako swoista utopia, nie zawsze możliwa do osiągnięcia. Niewątpliwie nie sprzyja temu sam konstrukt akceptacji. Różnorodność interpretacji oraz definicji, niski poziom specyficzności terminu, szereg nakładających się na siebie komponentów powodują, że mimo wielu prób definiowania, operacjonalizowania i mierzenia akceptacji w literaturze przedmiotu podkreśla się niedostatek wystarczająco kompleksowych i systematycznych ram dla zrozumienia szerszej wieloaspektowej konstrukcji akceptacji (por. Williams, JanLynn 2010). Inną przeszkodą może być niejednoznaczny obraz wpływu wzajemnych kontaktów w trakcie nauki szkolnej (doświadczenia integracyjne) na późniejszy poziom akceptowania osób z niepełnosprawnościami. Idee integracji często rozmiągają się z rzeczywistością (Parys, Pilecki 2005). Zdarza się również, że postawy tolerancji czy akceptacji pozostają na poziomie deklaracyjnym i życzeniowym (Żyta, Ćwirynkała 2014), zaś uczniowie z niepełnosprawnością mimo wysiłków skierowanych na bycie aktywnymi członkami społeczności stosunkowo często odbierani są przede wszystkim jako osoby potrzebujące pomocy, o niskim poziomie kompetencji (Naraian, Natarajan 2013). To wszystko sprawia, że pytanie o związki między akceptacją osób z niepełnosprawnościami a wcześniejszymi doświadczeniami integracyjnymi na poziomie edukacji szkolnej wydaje się istotne i nieoczywiste.

Akceptacja osób z niepełnosprawnościami – zjawisko, czynniki warunkujące akceptację

Analizując pojęcie akceptacji, możemy mówić o co najmniej trzech konstrukcjach obecnych w literaturze przedmiotu: samoakceptacji, akceptacji innych oraz działaniach terapeutycznych opartych na akceptacji (Williams, JayLynn 2010). Jednocześnie się podkreśla, że istnieją trudności ze zdefiniowaniem, zoperacjonalizowaniem oraz zmierzeniem akceptacji jako zjawiska wieloaspektowego. Niniejsze doniesienie skupia się na akceptacji innych jako zjawisku analizowanym przez psychologię społeczną, ale obecnym także w badaniach pedagogicznych czy socjologicznych. Akceptacja „innych” może być rozumiana jako jednostkowa akceptacja norm grupowych w postaci zgodności z nimi, przestrzegania ich, identyfikacji z nimi oraz internacjonalizacji (Cialdini, Goldstein 2004), akceptacja „przez innych” odnosi się natomiast do skutków bycia lub niebycia zaakceptowanym przez innych, np. akceptacji dzieci przez rodziców, akceptacji młodzieży przez rówieśników czy akceptacji społecznej osób z niepełnosprawnościami (Williams, JayLynn 2010).

W przypadku akceptacji osób z niepełnosprawnościami częściej badacze używają podejścia, które operacjonalizuje to zjawisko niż definicji teoretycznych. Podkreślają, że stopień społecznej integracji może być mierzony ilością i jakością interakcji społecznych pomiędzy osobami z niepełnosprawnością a pozostałymi członkami społeczności czy grupy (Vornholt, Uitdewilligen & Nijhuis 2013). Definiowanie zjawiska akceptacji w kategoriach postaw ma swoje źródło w Teorii Uzasadnionego Działania (*The Theory of Reasoned Action*) (Fishbein, Ajzen 1975, za: Vornholt, Uitdewilligen & Nijhuis 2013), która wyjaśnia związek między postawami, intencjami i zachowaniem. Teoria ta sugeruje, że możemy przewidywać zachowanie jednostki poprzez postawy wobec tego postępowania, a także oczekiwania osoby dotyczące reakcji innych ludzi w trakcie danego zachowania. Zgodnie z tą teorią akceptacja może być rozumiana jako konsekwencja postaw wobec osób z niepełnosprawnością. W tradycyjnie ujmowanej psychologii społecznej postawy mają wymiar poznawczy, emocjonalny i behawioralny. Odnosząc koncepcję akceptacji do osób z niepełnosprawnościami, akceptacja poznawcza odnosić się będzie do myśli i idei na ich temat, a wysoki jej poziom będzie oznaczać odbiór ich jako pełnoprawnych członków grupy, zrozumienie specyfiki ich niepełnosprawności (włączając w to ich zaburzenia czy dysfunkcje) oraz docenianie ich kompetencji i wartości w działaniu. Akceptacja emocjonalna z kolei dotyczyć będzie uczuć i emocji, a jej wysoki poziom będzie oznaczać brak rezerwy w zachowaniu wobec osób z niepełnosprawnościami oraz brak negatywnych uczuć w sytuacji interakcji z nimi czy myślenia o nich. Akceptacja behawioralna to inaczej wszystkie zachowania i reakcje skierowane wobec osób z niepełnosprawnościami. Przy jej wysokim poziomie osoba z niepełnosprawnością jest w wysokim stopniu zintegrowana społecznie i ma dostęp do wszystkich wspólnych działań (m.in. edukacyjnych czy zawodowych). Wszystkie te aspekty wspólnie tworzą koncepcję akceptacji społecznej, w której osoba z niepełnosprawnością traktowana jest jako pełnoprawny członek społeczności, a niepełnosprawność jest jedną z cech świadczących o różnorodności, a nie wykluczającą czy stygmatyzującą.

Doświadczenia integracyjne a postawy wobec osób z niepełnosprawnościami

Szereg badań dotyczących postaw podkreśla, że kontakt między członkami różnych grup prawie zawsze skutecznie poprawia postawy i zmniejsza uprzedzenia (MacMillan i in. 2014). Włączanie z kolei sprzyja kontaktom społecznym i relacjom, a edukacja włączająca poprawia zachowania społeczne i pozytywnie wpływa na rozwój przyjaźni (Schwab i in. 2016).

W sytuacji coraz większego udziału dzieci z niepełnosprawnościami w edukacji włączającej, umożliwiającej kontakty między tą grupą a uczniami pełnosprawnymi, pojawia się pytanie, na ile te relacje wpływają na lepsze postrzeganie i akceptację osób z niepełnosprawnościami. Przegląd badań z lat 1966–2011 na temat związku między naturalnymi kontaktami dzieci z osobami z niepełnosprawnością (w tym

także w szkołach) a ich postawami wobec niepełnosprawności pokazuje, że wyniki są niejednoznaczne, chociaż częściej obserwuje się związek między kontaktami w okresie dziecięcym i pozytywnymi postawami wobec niepełnosprawności. Analizie poddano 35 doniesień badawczych z zastosowaniem metodologii ilościowej (m.in. z USA, Nowej Zelandii, Australii, Francji, Grecji, Wielkiej Brytanii, Włoch, Irlandii), wśród których 22 potwierdza wpływ kontaktów na postawy pozytywne wobec niepełnosprawności, 11 nie ukazuje takich związków, a jedynie dwa donoszą o negatywnych związkach między kontaktami a postawami. Autorzy metaanalizy podkreślają szereg trudności metodologicznych w omawianych badaniach, co mogło rzutować na niejednoznaczne wyniki (MacMillan i in. 2014). Innym problemem jest słaba akceptacja społeczna dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (w tym z zespołem Downa) oraz z zaburzeniami w zachowaniu w klasach integracyjnych w porównaniu z kolegami z klasy bez niepełnosprawności (Schwab i in. 2016) czy z innymi rodzajami niepełnosprawności (np. niepełnosprawnością fizyczną czy problemami w uczeniu się) (Siperstein i in. 2007). Słaba akceptacja uczniów z niepełnosprawnościami przez ich pełnosprawnych kolegów w dużej mierze zależy od negatywnych zachowań społecznych i niskiego poziomu umiejętności szkolnych uczniów z niepełnosprawnościami (Schwab i in. 2016). Jednocześnie wyniki badań pokazują, że postawy dzieci wobec niepełnosprawności w dużej mierze zależą od tego, jak rozumieją one niepełnosprawność (Cooper 2004), co powoduje, że promowane są programy interwencyjne prowadzone w szkołach, a mające na celu dostarczanie uczniom doświadczeń polegających na symulowaniu różnych niepełnosprawności, aby wzbogacać ich wiedzę oraz ukazać w sposób obrazowy, na czym polega niepełnosprawność ich kolegów (Hurst i in. 2012).

Interesujące wydaje się pytanie, czy wcześniejsze kontakty i doświadczenia integracyjne zdobyte w okresie szkolnym (na różnych etapach edukacyjnych) różnicują późniejszy poziom akceptacji osób z niepełnosprawnościami.

Metoda badań

Cel naszych badań miał charakter poznawczy i było nim określenie poziomu akceptacji osób z niepełnosprawnością ze względu na kontakty z takimi osobami w okresie uczęszczania do szkoły. Zaprojektowana diagnoza pozwoliła z jednej strony na ocenę zróżnicowania poziomu samej akceptacji (zmienna zależna), z drugiej zaś na jej porównanie w kontekście zmiennej niezależnej, jaką było doświadczenie wspólnego uczęszczania do szkoły z osobą z niepełnosprawnością. Główny problem badań dotyczył poziomu akceptacji osób z niepełnosprawnością, wyrażającego się akceptowaniem udzielanego im wsparcia, poparciem dla ich uczestnictwa w życiu społecznym oraz uznaniem kompetencji wymaganych w związku z realizacją ról społecznych.

W badaniach wykorzystaliśmy metodę sondażu diagnostycznego oraz technikę ankiety. Dzięki niej zgromadziliśmy materiał do analiz ilościowych

ukierunkowanych na osiągnięcie zaplanowanego celu. Kwestionariusz ankiety składał się z trzech części: 1) Skali Akceptacji Osób z Niepełnosprawnością, 2) Kwestionariusza Aprobata Społecznej i 3) Informacji na temat osób uczestniczących w badaniu. Skala Akceptacji Osób z Niepełnosprawnością pozwoliła na zebranie materiału badawczego, który następnie poddany został analizie w trzech obszarach: 1) akceptacji wsparcia udzielanego osobom z niepełnosprawnością; 2) akceptacji włączania osób z niepełnosprawnością do instytucji życia społecznego i 3) wyrażania akceptacji dla kompetencji osób z niepełnosprawnością w ich funkcjonowaniu w rolach społecznych. Skalę aprobaty społecznej użyto jako narzędzie służące kontrolowaniu poziomu aprobaty społecznej. Jak zauważają J.J. Haughnessy, E.B. Zechmeister i J.S. Zechmeister (2002, s. 182), „dążenie do aprobaty społecznej może powodować, że respondenci nie będą odpowiadać zgodnie z prawdą, ale zgodnie z wyobrażeniem o tym, co powinni odpowiedzieć”. Badania B. Weigl potwierdziły, iż „młodzież licealna przejawia mniej stereotypową percepcję i mniej jawne uprzedzenia (co jednak w znacznym stopniu skorelowane jest z potrzebą aprobaty społecznej: im większa potrzeba aprobaty, tym korzystniejszy obraz innych)” (B. Weigl, 1999, s. 140). Kontrolując poziom aprobaty społecznej, można uniknąć poważnego źródła zniekształceń w uzyskanych wynikach badań. Ostatecznie po uwzględnieniu kryterium KAS (osób z liczbą punktów poniżej siedmiu i powyżej 21) odrzucono wyniki uzyskane od 41 badanych osób.

W badaniach uczestniczyło 313 osób, w tym 156 (49,84 proc.) kobiet i 157 (50,16 proc.) mężczyzn. Szczegółową charakterystykę osób uczestniczących w badaniach zawiera tabela 1.

Tabela 1. Charakterystyka socjodemograficzna osób uczestniczących w badaniach

Zmienne socjodemograficzne	N	%
PŁEĆ BADANYCH		
Kobieta	156	49,84
Mężczyzna	157	50,16
WIEK BADANYCH		
16–18 lat	97	30,99
31–40 lat	107	35,14
powyżej 50 lat	106	33,87
MIEJSCE ZAMIESZKANIA		
Wieś	116	37,06
Małe miasto	93	29,71
Duże miasto	104	33,23
WYKSZTAŁCENIE MATKI		
Podstawowe	45	14,38
Zawodowe	96	30,67
Średnie	108	34,50
Wyższe	64	20,45

Zmienne socjodemograficzne	N	%
WYKSZTAŁCENIE OJCA		
Podstawowe	50	15,97
Zawodowe	126	40,26
Średnie	81	25,88
Wyższe	51	16,29
Brak odpowiedzi	5	1,60
ZATRUDNIENIE MATKI*		
Nie pracuje	109	34,82
Pracuje	142	45,37
Brak odpowiedzi	62	19,81
ZATRUDNIENIE OJCA*		
Nie pracuje	66	21,09
Pracuje	179	57,19
Brak odpowiedzi	68	21,72
STRUKTURA ŚRODOWISKA RODZINNEGO**		
Rodzina pełna	279	87,14
Rodzina niepełna	34	10,86
POSIADANIE RODZEŃSTWA		
Tak	247	78,91
Nie	66	21,09
OSOBY Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ W RODZINIE		
Tak	45	14,38
Nie	267	85,30
Brak odpowiedzi	1	0,32
KONTAKTY Z UCZNIAMI Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ W SZKOLE PODSTAWOWEJ		
Tak	34	10,86
Nie	269	85,94
Brak odpowiedzi	10	3,20
KONTAKTY Z UCZNIAMI Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ W GIMNAZJUM		
Tak	20	6,39
Nie	249	79,55
Brak odpowiedzi	44	14,06
KONTAKTY Z UCZNIAMI Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ W SZKOLE ŚREDNIEJ		
Tak	24	7,67
Nie	285	91,05
Brak odpowiedzi	4	1,28
KONTAKTY Z OSOBAMI Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ W ŚRODOWISKU LOKALNYM		
Tak	68	21,73
Nie	244	77,95
Brak odpowiedzi	1	0,32

Źródło: opracowanie własne. * W przypadku drugiej i trzeciej grupy wiekowej chodzi o okres przypadający na wiek rozwojowy. ** W przypadku drugiej i trzeciej grupy wiekowej chodzi o rodzinę pochodzenia, w której wychowywały się badane osoby, będąc w wieku rozwojowym.

Badania przeprowadzono jesienią 2017 roku. Zastosowano probabilistyczny dobór warstwowy próby. W trakcie spotkań zorganizowanych w wylosowanych klasach na terenie szkoły proszono uczniów o wzięcie udziału w badaniach oraz wręczano każdemu z nich trzy egzemplarze kwestionariusza (jeden dla ucznia i dwa dla innych osób dorosłych wspólnie z nim zamieszkujących) do wypełnienia w domu. W statystycznej analizie wyników badań wykorzystano test Z dla dwóch prób niezależnych.

Analiza wyników badań

W analizie wyników badań porównano deklarowane przez badanych natężenie akceptacji odnoszącej się do osób z niepełnosprawnością ze względu na posiadane doświadczenia w kontaktach z uczniami z niepełnosprawnością w okresie uczęszczania do szkoły na różnych etapach edukacyjnych. Uwzględniono również strukturę mierzonej akceptacji, kierując uwagę na analizę wyników badań odnoszących się do trzech obszarów badanej zmiennej.

Tabela 2. Wyniki analizy akceptacji osób z niepełnosprawnością ze względu na kontakty z rówieśnikami z niepełnosprawnością w szkole podstawowej

Zmienna: Akceptacja osób z niepełnosprawnością	Osoby, które miały kontakty z niepełno- sprawnymi rówieś- nikami w szkole podstawowej		Osoby, które nie miały kontaktów z niepeł- nosprawnymi ró- wieśnikami w szkole podstawowej		Z	p
	M ₁	SD ₁	M ₂	SD ₂		
Czynnik 1: akcep- towanie wsparcia udzielanego osobom z niepełnosprawnością	3,37	0,62	3,57	0,59	2,053	0,040
Czynnik 2: akcepto- wanie włączania osób z niepełnosprawnością do instytucji życia społecznego	4,03	0,69	3,96	0,70	-0,705	0,481
Czynnik 3: akceptowa- nie kompetencji osób z niepełnosprawnością do funkcjonowania w rolach społecznych	3,20	0,58	3,31	0,61	0,968	0,333

Źródło: opracowanie własne.

Analizując dane zamieszczone w tabeli 2, zauważyć można, iż występuje istotna statystycznie różnica ($p=0,040$) w zakresie akceptowania wsparcia udzielanego osobom z niepełnosprawnością między osobami, które miały kontakt

z niepełnosprawnymi rówieśnikami w szkole podstawowej a tymi, które go nie doświadczyły. Na szczególne podkreślenie zasługuje fakt, że to właśnie ta pierwsza grupa w mniejszym stopniu zgadza się na udzielanie wsparcia osobom z niepełnosprawnością. Warto podkreślić także niższy niż w przypadku pozostałych wymiarów poziom akceptowania kompetencji do funkcjonowania w rolach społecznych osób z niepełnosprawnością oraz najwyższy dla akceptowania włączania osób z niepełnosprawnością do instytucji życia społecznego. Przygotowanie osób z niepełnosprawnością do pełnienia ról społecznych jest więc przez badanych oceniane najniżej, bez względu na występowanie doświadczeń o charakterze integracyjnym, które miały miejsce w szkole podstawowej. Natomiast najmniej wątpliwości wśród analizowanych grup osób objętych badaniami wzbudza włączanie osób z niepełnosprawnością do instytucji życia społecznego.

Tabela 3. Wyniki analizy akceptacji osób z niepełnosprawnością ze względu na kontakty z rówieśnikami z niepełnosprawnością w gimnazjum

Zmienna: akceptacja osób z niepełnosprawnością	Osoby, które miały kontakty z niepełnosprawnymi rówieśnikami w gimnazjum		Osoby, które nie miały kontaktów z niepełnosprawnymi rówieśnikami w gimnazjum		Z	p
	M ₁	SD ₁	M ₂	SD ₂		
Czynnik 1: akceptowanie wsparcia udzielanego osobom z niepełnosprawnością	3,30	0,70	3,58	0,58	1,979	0,048
Czynnik 2: akceptowanie włączania osób z niepełnosprawnością do instytucji życia społecznego	3,94	1,06	3,90	0,66	-0,951	0,342
Czynnik 3: akceptowanie kompetencji osób z niepełnosprawnością do funkcjonowania w rolach społecznych	3,37	0,47	3,27	0,60	-0,813	0,416

Źródło: opracowanie własne.

Źródłem istotnego zróżnicowania wyników badań było uwzględnienie w analizie kontaktów z rówieśnikami z niepełnosprawnością w okresie uczęszczania do gimnazjum. Okazało się, że należy brać pod uwagę fakt, iż kontakty z niepełnosprawnymi kolegami/koleżankami w latach szkolnych mogą być czynnikiem obniżającym poziom akceptacji dla wsparcia udzielanego osobom z niepełnosprawnością ($p = 0,048$). Podobnie jak w analizie poziomu akceptacji u osób, które deklarowały kontakty z niepełnosprawnymi rówieśnikami w szkole podstawowej (tabela 2), także w przypadku powyższej analizy najwyższy poziom akceptacji

dotyczył włączenia osób z niepełnosprawnością do instytucji życia społecznego ($M_1 = 3,94$; $M_2 = 3,90$).

Tabela 4. Wyniki analizy akceptacji osób z niepełnosprawnością ze względu na kontakty z rówieśnikami z niepełnosprawnością w szkole średniej

Zmienna: akceptacja osób z niepełnosprawnością	Osoby, które miały kontakty z niepełnosprawnymi rówieśnikami w szkole średniej		Osoby, które nie miały kontaktów z niepełnosprawnymi rówieśnikami w szkole średniej		Z	p
	M_1	SD_1	M_2	SD_2		
Czynnik 1: akceptowanie wsparcia udzielanego osobom z niepełnosprawnością	3,63	0,55	3,55	0,59	-1,010	0,312
Czynnik 2: akceptowanie włączania osób z niepełnosprawnością do instytucji życia społecznego	4,37	0,32	3,95	0,71	-2,878	0,004
Czynnik 3: akceptowanie kompetencji osób z niepełnosprawnością do funkcjonowania w rolach społecznych	3,48	0,51	3,29	0,61	-1,813	0,070

Źródło: opracowanie własne.

Trzecia analiza odwołuje się do kontaktów osób badanych z niepełnosprawnymi rówieśnikami w szkole średniej. W tym przypadku różnica istotna statystycznie wystąpiła w odniesieniu do akceptowania włączania osób z niepełnosprawnością do instytucji życia społecznego ($p=0,004$). Na podkreślenie jednak zasługuje fakt, iż tym razem wyższy poziom akceptacji uzyskały osoby, które miały kontakt z niepełnosprawnymi rówieśnikami w szkole średniej ($M_1 = 4,37$). Tak wysoka wartość średniej sugeruje, iż w poddanej analizie grupie badanych było wyraźnie więcej osób, które nie miały żadnych wątpliwości, że osoby z niepełnosprawnością powinny uczestniczyć w życiu społecznym i korzystać ze wszelkich dostępnych wszystkim obywatelom form tego uczestnictwa. Analizując wcześniejsze zestawienia, zauważyć można, iż poziom akceptacji odnoszącej się do czynnika drugiego jest za każdym razem wyższy w przypadku osób, które miały kontakty z niepełnosprawnymi rówieśnikami w szkole, jednak dopiero w ostatniej analizie wartość różnicy osiągnęła poziom istotny statystycznie ($p = 0,004$).

Dyskusja

Niniejsze badania dotyczyły poziomu akceptacji osób z niepełnosprawnością, wynikającego z wcześniejszych kontaktów z takimi osobami na różnych etapach edukacyjnych. W badaniach potwierdzono niższy poziom akceptacji dla posiadania przez osoby z niepełnosprawnością kompetencji do funkcjonowania w rolach społecznych w porównaniu z akceptacją włączania tych osób w role społeczne czy udzielaniem im wsparcia (por. Kazanowski 2019a). Podobnie jak w badaniach Cozetty D. Shannon, Barbary Schoen i Timothy'ego N. Tansey (2009), zaobserwowano, iż wcześniejszy kontakt z osobami z niepełnosprawnością nie sprzyjał bardziej pozytywnym postawom wobec tych osób. Nasze badania potwierdzają, że obecność osób z niepełnosprawnością w środowisku szkoły podstawowej i gimnazjum może oddziaływać negatywnie na akceptację dla wsparcia udzielanego osobom z niepełnosprawnością. Natomiast w przypadku szkoły średniej kontakty takie mogą mieć pozytywny wpływ na poziom akceptacji włączania osób z niepełnosprawnością do instytucji życia społecznego.

Niższy poziom akceptacji osób z niepełnosprawnością u badanych, którzy mieli kontakty rówieśnicze z uczniami z niepełnosprawnościami, wydaje się być sprzeczny z teorią kontaktów społecznych (Tripp i in. 1995, za: Shannon i in. 2009). Sprzeczność ta może być jednak tylko pozorna, gdyż planując działania integracyjne, musimy pamiętać, że konieczne jest uwzględnienie roli współpracy międzygrupowej i współzależności (Sherif i in. 1961, za: Bilewicz 2006), tak samo jak i w sytuacjach, w których wymagany jest społeczny kontakt z osobami niepełnosprawnymi, a w konsekwencji równe ich traktowanie. Chodzi tu o codzienną współpracę, wspólne cele oraz wsparcie ze strony władz i prawa (Allport 1954, za: Bilewicz 2006), co w niniejszych badaniach nie było brane pod uwagę.

Stwierdzono, że najwyższy poziom akceptacji odnosi się do włączania osób z niepełnosprawnością do instytucji życia społecznego. Osoby, które miały kontakt z niepełnosprawnymi rówieśnikami w szkole, wykazują wyższy poziom akceptacji dla tych zamierzeń, niż osoby, które takich kontaktów nie miały. Może wiązać się to z obecnością problematyki integracji, inkluzji oraz otwartości na potrzeby osób z niepełnosprawnościami zarówno w dyskursie społecznym, jak i w życiu codziennym oraz jest to zgodne z trendami kulturowymi i społecznymi. Członkowie grup społecznych coraz częściej – przynajmniej na płaszczyźnie informacji – mają wiedzę o różnych instytucjach życia społecznego, których zadaniem jest wspieranie osób z niepełnosprawnościami. Czasami takie instytucje funkcjonują w ich sąsiedztwie. Może to wpływać na przekonanie o potrzebie powstawania takich instytucji oraz konieczności włączania osób z niepełnosprawnościami w tego rodzaju działania.

Warto także zauważyć, iż w badaniach uczestniczyły osoby w różnym wieku (od 16 r.ż. do 56 r.ż.). Ich doświadczenia integracyjne odnoszą się do różnych okresów rozwoju integracyjnych form kształcenia w Polsce, sięgających lat 80. XX wieku.

Uwzględnienie tej zmiennej w badaniach (por. Z. Kazanowski 2019a) wykazało, iż między wyodrębnionymi grupami wiekowymi nie występuje zróżnicowanie w zakresie akceptacji włączania osób z niepełnosprawnością do instytucji życia społecznego. Jednocześnie wyraźnie niższy poziom akceptacji deklarowany przez najmłodszą wiekowo grupę w pozostałych wymiarach analizowanej zmiennej sprawia, iż należy zachować dużą ostrożność w formułowaniu twierdzenia o dynamicznie postępującym rozwoju praktyki integracji edukacyjnej w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością. Odwołując się do danych zamieszczonych w tabelach, można natomiast zaryzykować tezę, iż w związku z tym, że akceptacja włączenia w role społeczne osób niepełnosprawnych (czynnik 2) oraz akceptacja udzielania im wsparcia (czynnik 1) jest wyższa w porównaniu do akceptacji ich funkcjonowania w rolach społecznych (czynnik 3), to włączanie w role społeczne, w przekonaniu badanych, służy bardziej osobom z niepełnosprawnością niż pełnosprawnym. Potwierdza to wcześniejsze ustalenia, w których, zdaniem pełnosprawnych, osoby z niepełnosprawnością niewiele wnoszą do życia społecznego ze względu na niskie kompetencje do funkcjonowania w rolach rodzica, małżonka, pracownika (por. Kazanowski 2019b). Jednocześnie ich obecność w życiu społecznym wydaje się – zdaniem pełnosprawnych – niezbędna dla kompleksowej wizji wsparcia społecznego. W takim ujęciu konieczne i akceptowane może być udzielanie niepełnosprawnym niezbędnego wsparcia.

Zakończenie

Niezależnie od etapu edukacyjnego kontakty z rówieśnikami z niepełnosprawnością w szkole mogą różnicować poziom deklarowanej wobec nich akceptacji. Nie są więc czynnikiem neutralnym. Istotne wydaje się zdobycie kontroli nad kierunkiem zmian w obszarze akceptacji oraz wspierających ją działań podejmowanych przez placówki edukacyjne. Sam kontakt z rówieśnikami z niepełnosprawnością nie gwarantuje wyższego poziomu akceptacji tych osób. Nie zapewnia także harmonijnego rozwoju wszystkich badanych składników akceptacji. Wyniki badań sugerują, że należy poszukiwać innych, nieobjętych dotychczas badaniami zmiennych, które pozwalałyby na bardziej precyzyjne odniesienie się do teorii kontaktów społecznych.

Jednocześnie jesteśmy głęboko przekonani, że szerokie ujmowanie akceptacji (zbyt ogólne, nieuwzględniające szczegółowych aspektów) nie pozwala na odkrywanie specjalnych potrzeb osób z niepełnosprawnościami w zakresie poprawy ich sytuacji w społeczeństwie.

Bibliografia

- Bilewicz M. (2006). *Kiedy kontakt osłabia uprzedzenia? Kategoryzacje społeczne i temporalne jako warunki skuteczności kontaktu międzygrupowego*. „Psychologia Społeczna”, nr 02(02), s. 63–74.

- Cialdini R.B., Goldstein N.J. (2004). *Social influence: Compliance and conformity*. „Annual Review of Psychology”, nr 55, s. 591–621.
- Cooper D.G. (2004). *Promoting disability awareness in preschool*. „Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering”, nr 65(2-B), s. 641.
- Hurst Ch., Corning K., Ferrante R. (2012). *Children's Acceptance of Others with Disability: The Influence of a Disability-Simulation Program*. „Journal of Genetic Counseling”, nr 21(6), s. 873–883.
- Kazanowski Z. (2019a). *Postawy wobec integracji społecznej osób z niepełnosprawnością w kontekście zmiany pokoleniowej*. „Edukacja–Technika–Informatyka”, nr 1(27), s. 255–260.
- Kazanowski Z. (2019b). *Wielowymiarowość postaw wobec integracji społecznej osób z niepełnosprawnością*. „Edukacja–Technika–Informatyka”, nr 1(27), s. 243–248.
- MacMillan M., Tarrant M., Abraham C., Morris C. (2014). *The association between children's contact with people with disabilities and their attitudes towards disability: a systematic review*. „Developmental Medicine & Child Neurology”, nr 56, s. 529–546.
- McLaughlin M.E., Bell M.P., Stringer D.Y. (2004). *Stigma and Acceptance of Persons With Disabilities. Understudied Aspects of Workforce Diversity*. „Group & Organization Management”, nr 29(3), s. 302–333.
- Naraian S., Natarajan P. (2013). *Negotiating Normalcy with Peers in Contexts of Inclusion: Perceptions of Youth with Disabilities in India*. „International Journal of Disability, Development & Education”, nr 60(2), s. 146–166.
- Parys K., Pilecki J. (2005). *Sytuacja społeczna uczniów niepełnosprawnych w klasach integracyjnych – idee, postulaty, realia*. W: *Dyskursy pedagogiki specjalnej 4: Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych*. Kosakowski C., Krause A. (red.). Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Schwab S., Gebhardt M., Huber C. (2016). *Social acceptance of students with Down syndrome and students without disability*. „Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology”, nr 36(8), s. 1501–1515.
- Shannon C.D., Schoen B., Tansey T.N. (2009). *The Effect of Contact, Context, and Social Power on Undergraduated Attitudes Towards Persons with Disabilities*. „Journal of Rehabilitation”, nr 75(4), s. 11–18.
- Shaughnessy J.J., Zechmeister E.B., Zechmeister J.S. (2002). *Metody badawcze w psychologii*. Gdańsk: GWP.
- Siperstein G.N., Norins J., Mohler A. (2007). *Social acceptance and attitude change: Fifty years of research*. W: *Handbook of intellectual and developmental disabilities*. Jacobson J.W., Mulick J.A., Rojahn J. (red.). New York: Springer.
- Vornholt K., Uitdewilligen S., Nijhuis, F.J.N. (2013). *Factors Affecting the Acceptance of People with Disabilities at Work: A Literature Review*. „Journal of Occupational Rehabilitation”, nr 23(4), s. 463–475.

- Weigl B. (1999). *Stereotypy i uprzedzenia etniczne u dzieci i młodzieży. Studium empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Wilczyńska J., Drwal R.Ł. (1995). *Opracowanie Kwestionariusza Aprobaty Społecznej (KAS) J. Wilczyńskiej i R.Ł. Drwala*. W: Radosław Łukasz Drwal. *Adaptacja kwestionariuszy osobowości. Wybrane zagadnienia i techniki*. Brzozowski P. (red.). Warszawa: PWN, s. 57–66.
- Williams J.C., JayLynn S. (2010). *Acceptance: An Historical and Conceptual Review*. „Imagination Cognition and Personality”, nr 30(1), s. 5–56.
- Żyta A., Ćwirynkało K. (2014). *Relacje rówieśnicze uczniów z niepełnosprawnością*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 4(27), s. 88–98.

ACCEPTANCE OF PEOPLE WITH DISABILITIES AND INTEGRATION EXPERIENCES AT SCHOOL

Abstract: The issue of acceptance of people with disabilities is multidimensional and can be analysed in relation to various factors. The study presents the results of research on the level of acceptance of people with disabilities by respondents who have had previous contacts with such people at school. Contacts between the respondents and people with disabilities in primary, lower secondary and upper secondary schools were analysed separately. The study involved 313 people, including 156 women (49.84%) and 157 men (50.16%). The average age of the respondents was 34.7 years. The study used The Persons with Disabilities Acceptance Scale by Z. Kazanowski. The results of the research revealed that the respondents declared the highest level of acceptance with regard to the inclusion of people with disabilities in the institutions of social life, while the readiness to recognise their competences was at the lowest level. There were also statistically significant differences between people who had had contacts with students with disabilities at school and those who had not had such experience in accepting support given to people with disabilities.

Keywords: acceptance; disability; integration experiences.

DAGMARA RATAJCZAK-PARZYŃSKA*

Kołobrzeg

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8658-2915>

KSZTAŁCENIE HUMANISTYCZNE JAKO PROCES HERMENEUTYCZNY**

Streszczenie: W perspektywie pedagogiki humanistycznej kształcenie humanistyczne w szkole jest czymś więcej aniżeli tylko nauczaniem przedmiotów humanistycznych. Pedagogika humanistyczna, nie negując standaryzacji kształcenia szkolnego, postuluje uwzględnienie wymiaru egzystencjalnego nauczania w szkole. Istotnymi elementami kształcenia powinny stać się samorozumienie, odczytywanie sensów i wartości różnych form życia oraz ich interpretacja i uwewnętrznienie. Takie rozumienie procesu dydaktycznego wynika z humanistycznej koncepcji człowieka. W takim ujęciu byt ludzki nie jest tylko bytem empirycznym, lecz także bytem znaczącym. W artykule przyjęto rozumienie za podstawową kategorię epistemologiczną i ontologiczną nauk humanistycznych i kształcenia humanistycznego.

Słowa kluczowe: pedagogika humanistyczna; kształcenie humanistyczne; rozumienie; hermeneutyka; symbol.

Wprowadzenie

Z perspektywy współczesnej polityki oświatowej edukacja szkolna zależy od właściwej standaryzacji programowej, która jest traktowana jako gwarant efektywnego

* Dr Dagmara Ratajczak-Parzyńska; e-mail: d.ratajczakparzynska@gmail.com.

** Fragmenty niepublikowanej rozprawy doktorskiej pt. *Symbol jako kategoria dydaktyczna. Aplikacja filozoficznej teorii symbolu w kształceniu humanistycznym*, napisanej na Wydziale Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, pod kierunkiem prof. APS, dr. hab. Bogusława Milerskiego i promotora pomocniczego dr Urszuli Markowskiej-Manista.

kształcenia. Takie podejście w istotny sposób upraktyczało kształcenie i stało się wyznacznikiem dalszych działań w zakresie operacjonalizacji, kontroli i ewaluacji kształcenia. Standaryzacja i jej pochodne stały się obecnie zasadniczymi wyznacznikami organizacji kształcenia szkolnego. Pedagogika humanistyczna nie neguje tych tendencji. Domaga się natomiast uzupełnienia edukacji szkolnej o aspekty egzystencjalne i hermeneutyczne. W tradycji humanistycznej kształcenie całościowe to coś więcej aniżeli wyrabianie wymiernych kompetencji.

Zauważyć można, że pogłębiający się postęp i dywersyfikacja dorobku cywilizacyjnego i kulturowego narzuca na szkolnictwo wypracowanie coraz to nowszych i bardziej precyzyjnych procedur standaryzacyjnych, operacyjnych i ewaluacyjnych. Tego typu wizja kształcenia wpisuje się w tradycję pedagogiki pozytywistycznej. Człowiek jest tutaj postrzegany jako „byt empiryczny” (Milerski 2011a, s. 7), którego miarą staje się liczba zdobytych kwalifikacji. Podejście takie w istotny sposób upraktyczało kształcenie. Takiej wizji przeciwstawia się pedagogika humanistyczna. Postuluje ona wprowadzenie do programu kształcenia działań związanych z samorozumieniem, uwewnętrznianianiem sensów i wartości, odczytywaniem i nadawaniem znaczeń. Tezą jest twierdzenie, że pedagogika humanistyczna powinna uwzględnić również kategorię symbolu. Dzięki symbolom byt ludzki, jako „byt znaczący” (Milerski 2011a, s. 7), może bowiem pełniej doświadczać rzeczywistości i odkrywać jej głębsze znaczenia w wymiarze egzystencjalnym i kulturowo-społecznym.

Twierdzę, iż rozumienie egzystencjalne powinno stać się jednym z głównych zadań edukacji szkolnej. W takim ujęciu rozumienie jako kategoria edukacyjna przyjmuje wymiar epistemologiczny (rozumienie jest drogą poznania humanistycznego) i ontologiczny (dzięki rozumieniu człowiek kształtuje swój byt, siebie samego). Rozumienie jest związane z odkrywaniem, odczytywaniem znaczeń. Znaczenia natomiast są warunkowane sensem. Z tej perspektywy sens staje się determinantem znaczeń. Rozumienie jest więc procesem, w którym wypowiedzi są odczytywane w kontekście sensu w kategoriach znaczących całości. Kategoria rozumienia zaś jest jedną z głównych podstaw kształcenia.

Pojęcie kształcenia humanistycznego

Poniżej zostanie przedstawione przyjmowane przez autorkę rozumienie kształcenia humanistycznego. Prezentacja ta będzie ograniczona do nurtu hermeneutycznego. Co więcej, z natury rzeczy będzie miało ono charakter selektywny. Tak więc nie dokonuję tutaj analizy idei kształcenia ogólnego wielkich humanistów rodzimych, jak chociażby Sergiusza Hessena czy Bogdana Nawroczyńskiego. Nie chodzi mi bowiem o podejście analityczne, a jedynie ukazanie podstawowych wyznaczników pojęcia kształcenia humanistycznego w duchu neohumanistycznej idei *Bildung*.

Kształcenie humanistyczne ma charakter kulturowy i egzystencjalny. Pozwala rozumieć sens zawarty w otaczających człowieka dobrach kulturowych, a także

po części zrozumieć siebie, swoje miejsce i egzystencję w otaczającej nas rzeczywistości i tworzenie nowych, ważnych dokonań w dziedzinie kultury (Gajda 2006).

„Kształcenie wynoszące ku społeczeństwu” (za: Gadamer 1993, s. 42) – te słowa Johanna Gottfrieda Herdera odkrywają głębszy wymiar pojęcia kształcenia. Pojęcie to – na co wskazaliśmy powyżej – jest bez wątpienia związane z szeroko pojętą kulturą, w której człowiek kształtuje i rozwija swoje naturalne predyspozycje i zdolności. Sięgając głębiej, odkrywamy coś wyższego i dostrzegamy pewien wewnętrzny sens, który poprzez duchowy i wewnętrzny charakter kształtuje ludzką wrażliwość na otaczającą rzeczywistość. W takim sensie kształcenie to już nie tylko kultura i szlifowanie swoich zdolności, ale to coś wewnętrznego, co człowiek nosi w swojej duszy i co ma rozbudowywać w swoim wnętrzu.

Meritum refleksji o humanizmie stanowi człowiek, jego kultura duchowa, a także działania. Nie jest to człowiek postrzegany jako przedmiot poznania, ale jako jednostka rozumiejąca i odkrywająca świat poprzez własne doświadczenie rzeczywistości. Dochodzimy tutaj do istoty poznania humanistycznego, które nie jest dowodzeniem logiczno-przyczynowo-abstrakcyjnym, lecz uwiarygodnieniem tego, co nie jest jednoznaczne (Milerski 2011a). Istota poznania humanistycznego jest więc strukturą sensownie logicznej rzeczywistości, a jej sens należy do samej rzeczywistości, a także do jednostki, która sama stara się ją zrozumieć. Według powyższego, kształcenie humanistyczne odkrywa świat wielu znaczeń, dąży jednocześnie do uwiarygodnienia wykładni rzeczywistości. Z tej perspektywy rozumiałe staje się przekonanie Hansa-Georga Gadamera, że „warunkiem istnienia jest kształcenie” (1993, s. 44).

Rozwój humanistycznego podejścia do kształcenia związany jest bez wątpienia z dywersyfikacją pewnych docelowych kompetencji, dzięki którym kształcenie bardziej otworzy się na ucznia, a tym samym sprawi, iż współczesność i związane z nią wymagania pozwolą w pewien sposób zaadaptować się do szybko zmieniającego się świata. Jednak sama adaptacja nie jest w stanie zapewnić głębszego podejścia do kształcenia, należy bowiem zwrócić szczególną uwagę na kształcenie „o ludzkim obliczu” (Milerski 2011a, s. 5), które powinno być ujęte w ciągle modernizowanym i ulepszonym procesie dywersyfikacji kształcenia. Tak więc nowoczesna koncepcja kształcenia winna uwzględnić, iż odpowiedni rozwój i edukacja ucznia w dużej mierze zależy od jego samorozumienia, od umiejętności „odczytywania i uewnętrzniania sensów i wartości, interpretacji, komunikacji i orientacji w świecie” (Milerski 2011a, s. 7).

W tym ujęciu, co zostało wyrażone na wstępie, nie neguję kształcenia jako procesu standaryzowanego, służącego pozyskiwaniu wymiernych kompetencji. Zmierzam natomiast do podkreślenia, że uczeń, a szerzej – świat o „ludzkim obliczu” – jest nie tylko bytem empirycznym, lecz także znaczącym. Odczytywanie, rozumienie znaczeń rzeczywistości staje się istotnym zadaniem kształcenia humanistycznego, a symbol – jedną z dróg jego realizacji.

W takiej perspektywie dojrzałość, jak i doświadczenie człowieka niewątpliwie są związane z odkrywaniem nowych horyzontów, czyli kształcenie to uczenie się stawiania pytań (Grondin 2015). Jednakże odpowiedź odnajdziemy na drodze rozumienia, które znajduje się w pewnym ruchu kolistym. Takie pytania stanowią o prawdziwości kształcenia, ponieważ pobudzają do autentycznego poszukiwania na nie odpowiedzi. To odkrywanie czy też dążenie do szukania jest o wiele cenniejsze, gdyż dzięki temu człowiek zdobywa swoje przynależne tylko do niego doświadczenia, w tym doświadczenia hermeneutyczne, ale zawsze w kontekście naznaczonym historycznie. W edukacji zorientowanej hermeneutycznie owe doświadczenia urealniamy się w medium języka, tam też powstają. Cechuje je otwartość, tak samo jak pytania. Edukacja empiryczno-analityczna (curricularna) nastawiona jest na kształcenie poprzez pytania o charakterze, na które człowiek zna odpowiedź. W ten sposób jednostka uczy się pamięciowo, nie podejmując trudu odkrywania. Jest dostosowana „do tego, co już jest [...] a kształcenie polega na tym, aby być w stanie sformułować niezależny osąd dotyczący rzeczy” (Grondin 2015, s. 23). Zadaniem autorki jest wyraźne zaakcentowanie, że kształcenie nie może być jedynie wyposażone w efektywność, czy wypełnione pewnym schematycznym wyćwiczeniem. Ono ma mieć w sobie tę wolność znaną jako „pełna smaku przestrzeń pytania” (Przanowska 2015, s. 47).

Idąc dalej, można jednoznacznie stwierdzić, że człowiek kształtowany jedynie na drodze empirycznej, to „człowiek zewnętrzny”, jednostronnie formowany, sprawny, aktywny, posiadający dużo informacji, jednak ubogi wewnętrznie. Taki jednostronny rozwój dyskursywnego myślenia może wywołać zachwianie równowagi wewnętrznej człowieka. Używając metafory, możemy przyrównać takiego wykształconego człowieka do ptaka (Wojnar 1970), który lata, ale za pomocą jednego skrzydła i aby zachować harmonię lotu, powinien użyć zagubionego skrzydła. Tym zagubionym skrzydłem jest właśnie kształcenie humanistyczne w perspektywie pedagogiki zorientowanej hermeneutycznie, które w swojej formie zawiera elementy egzystencjalne i hermeneutyczne.

Tak więc spoiwem łączącym różne koncepcje kształcenia humanistycznego jest stwierdzenie, iż jest ono nie tylko podstawową formą kształcenia ogólnego, lecz także fundamentem edukacji. Jak można zauważyć, to stan ducha człowieka, który pozostaje w nim, nawet jeśli człowiek zapomni o wszelakich kompetencjach zdobytych na drodze edukacji. Przecież nauki ścisłe nie miałyby się tak dobrze, gdyby nie rozwój owego kształcenia humanistycznego. Co za tym idzie, kształcenie humanistyczne nie neguje zadań edukacyjnych: adaptacyjnych, rekonstrukcyjnych czy transmisyjnych, ale postrzega i akcentuje „kształtowanie specyficznych struktur osobowości, które wyznaczają indywidualne sposoby odczytywania, rozumienia i wartościowania świata” (Milerski 2014, s. 83). Uczeń kształtowany w taki sposób posiadałby nie tylko kwalifikacje pożądane przez współczesny system oświatowy, ale w toku edukacji szkolnej osiągnąłby dojrzałość. W kontekście edukacji szkolnej dojrzałość jest ukoronowaniem wysiłku edukacji, umiejętnością wieloaspektowego

i symbolicznego odbioru rzeczywistości. To oznacza, że w takim procesie nabywania przez ucznia dojrzałości kształtowana byłaby struktura duchowa człowieka, jego osobowość, przyczyniając się do wydobywania sensu w ukrytych materiałach. Ten aspekt powinien być stale obecny w realizowaniu zadań związanych z wykształceniem człowieka.

Konkludując, fenomen kształcenia humanistycznego polega na „niepowtarzalności każdego człowieka. Ową niepowtarzalność można opisać jako indywidualny charakter struktury osobowości kulturowej (pedagogika humanistyczna), indywidualny sposób egzystencji – wyborów egzystencjalnych, rozumienia bytu ludzkiego i sposobów jego projektowania (pedagogika egzystencjalna w tradycji klasycznego egzystencjalizmu), indywidualny charakter relacji międzyludzkich oraz wydarzenia spotkania (pedagogika egzystencjalna inspirowana filozofią dialogu). Kształcenie humanistyczne jest więc czymś, co wykracza poza instrumentalne i adaptacyjne pozyskiwanie wymiernych kompetencji. Takie kształcenie nie dezawuuje tradycyjnej oświaty. Ono jest wartością dodaną, transcendującą to, co zwyczajne w nauczaniu” (Milerski 2014, s. 90). To „zwyczajne w nauczaniu” powinno obejmować obszary i formy kształcenia, realizujące mierzalne kompetencje, mające charakter empiryczny wraz z egzystencjalnym zadaniami o funkcjach hermeneutycznych skoncentrowanych na rozumieniu.

Rozumienie jako kategoria humanistyczna

Nawet nie zdajemy sobie sprawy, jak bardzo obecna jest w naszym życiu hermeneutyka. W swej strukturze jest ona przeciwna do semantyki, zajmuje się bowiem wewnętrznymi aspektami użycia znaków. Ale obydwie, hermeneutyka i semantyka, uzewnętrzniają się w językowych postaciach, jakie zrodziły się w naszych myślach. Semantyka związana jest z opisem językowych wyrażen zewnętrznie, hermeneutyka natomiast jest „wewnętrznym procesem mówienia, który widziany z zewnątrz jest jakby wzięciem-w-użycie jakiegoś świata znaków” (Gadamer 1979, s. 107). Zadaje więc pytanie: „W jaki sposób możliwe jest rozumienie i dlaczego rozumienie jest niezbędne?” (Haan, Rülcker 2002, s. 16).

Warto zaznaczyć, że na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci uczeni w naukowym dyskursie pedagogicznym wysuwali zarzuty w stosunku do hermeneutyki w ujęciu Wilhelma Diltheya, jako metody rozumienia, która zaistniała jako główna metoda badawcza pedagogiki humanistycznej. Jeden z zarzutów dotyczył tego, iż rozumienie jest „subiektywne i spekulatywne, jest to metoda intuicyjna, niemożliwa do sprawdzenia empirycznie” (Krüger, Pfaff 2006, s. 9). Znaczna część tej krytyki stała się bezprzedmiotowa w efekcie rozwoju hermeneutyki tradycyjnej. Obecnie w dyskusjach metodologicznych, które swoją wiedzę opierają na naukach społecznych i pedagogicznych, hermeneutyka nadal odgrywa główną rolę.

Hermeneutyka jako metoda rozumienia jest także metodą poznawania sensów, nadawania znaczeń w przestrzeni wychowawczej. W takiej perspektywie

rozumienie będziemy rozumieć jako kategorię poznawczą, dotyczy ona bowiem zarówno metodologii poznawania rzeczywistości kulturowej, mającej na celu rzeczywistość wychowawczą, jak i metodologii poznawania rzeczywistości przyrodniczej (Ablewicz 1998). Człowiek, egzystując w tych dwóch światach – w świecie przyrody i kultury – jest nie tylko istotą biologiczną, lecz także bytem, w którym to duch, rozumiany jako kultura, stanowi o „człowieczeństwie człowieka” (Ablewicz 1998, s. 26). Te dwa kryteria badawcze, w które wpleciony jest człowiek, stanowią o pewnym sposobie rozumienia jego istoty. Z jednej strony człowiekiem rządzi determinizm biologiczny, uwarunkowany wyjaśnianiem danego zjawiska przyczynowo-skutkowego, z drugiej zaś strony, człowiek staje się interpretatorem danej rzeczywistości kulturowej, jest niejako uwikłany w mnogość znaczeń. Tu bowiem rozumienie oparte jest na poznawaniu „fenomenów kultury ludzkiej rozumianej jako trwale zarejestrowane przejawy odstony ludzkiej duchowości” (Ablewicz 1998, s. 27). Interpretacja więc dokonuje się w kierunku owej wielości znaczeniowej. Jak wskazuje sam Gadamer, interpretacja staje się poprzez słowo „symbolem wyrażającym postawę współczesnej epoki” (Folkierska 1990, s. 207), a oznacza to, że zarówno w słowie pisanym, jak i mówionym odnajdujemy jednoznaczne i niejednoznaczne formy nadawania znaczeń. Dzięki temu dochodzi się do interpretacji, która zawsze funkcjonuje w świadomości. Mam tu na myśli świadomość historyczną, to dzięki niej bowiem przekazy kulturowe (teksty), wydarzenia, jak i zachowania przypisywane człowiekowi ukazują swą prawdziwą postać poprzez interpretację. Współczesny człowiek zatem wyposażony w tę świadomość historyczną, która jest interpretacją danej tradycji, odkrywa nie tylko ten sens pierwszy, bezpośredni, jawny, lecz przede wszystkim sens drugi, czyli prawdziwy, pośredni, ukryty.

Dilthey, nawiązując do doświadczeń życiowych człowieka, upatruje w rozumieniu pewien stan wewnętrznych przeżyć, które są zobiektywizowane poprzez przeróżne gesty, zachowania otoczenia itd., czyli wszystko to, co człowieka otacza, możemy rozumieć jako obiektywizację życia i ducha, to obiektywizowanie stanowi bowiem o istocie, o znaczeniu tego gestu, zachowania. Jak sam Dilthey uzasadnia, rozumieć, oznacza przeżyć coś w sposób zobiektywizowany, przy odniesieniu się do życiowych doświadczeń człowieka.

Egzemplifikując powyższą konstatację, należy dodać, iż poprzez swój pośredni charakter „dotyka” ona rzeczywistości, która dana jest przez zewnętrzne ekspresje. A to oznacza, że rozumienie nie odnosi się do rzeczywistości, która jest dostępna bezpośrednio, lecz uwiarygodnia się poprzez zapośredniczenie zobiektywizowanych ekspresji ducha ludzkiego, czyli przez owe zewnętrzne ekspresje (Milerski 2011b). Inaczej ujmując, taki proces rozumienia jest związany z procesem interpretacji, czyli ciągłym ruchem, mając bowiem postać koła, porusza się do przodu niczym spirala.

Rozumienie jest czynnością złożoną w czasie, na którą składają się pojedyncze akty rozumienia (Bronk 1988). I tak, wstępne rozumienie jest warunkiem

koniecznym do rozumienia nie tylko tekstów. Służy również nadawaniu znaczenia rzeczom, tradycji, a szerzej – temu, co nazywamy światem życia świata ludzkiego. Rozciąga się tym samym na wszelkie sposoby zachowania i działania człowieka, obejmuje bowiem świat kultury oraz świat przyrody.

Rozumienie nie jest jednak neutralne i obiektywne. Nigdy – jak ujmują to hermeneuci – nie zaczyna się w punkcie zero. Zawsze jest ono uwarunkowane specyficznym sposobem bytowania podmiotu rozumiejącego i jego dziejowością. W tym miejscu pominiemy analizę specyfiki ontologicznej, egzystencjalnej koncepcji przedrozumienia u Martina Heideggera, podkreślającą faktyczność tzw. wrzucenia-w-swiat, i pozostaniemy na poziomie wykładni Gadamera.

W takim ujęciu rozumienie jest warunkowane przedrozumieniem, które w kontekście zanurzenia człowieka w określonej tradycji historycznej, społecznej i kulturowej staje się formą przedsądu (przesądu). Rozumienie wstępne „powstaje w wyniku przynależności do określonej tradycji i posiadania dzięki temu określonego przedrozumienia (*Vorverstehen*) i przedsądów (*Vorurteil*). Przedrozumienie i przedsądy zdobywa człowiek przez wyuczenie i posługiwanie się językiem, który należy do danej tradycji” (Bronk 1988, s. 127).

Z powyższego wynika, że rozumienie, jako projektowanie sensu, wykorzystuje przedrozumienie, którego sens w toku dalszego rozwoju pod wpływem kształcenia może ulec korekcie czy powstaniu nowego sensu. Należy wspomnieć, że przedrozumienie ma zawsze charakter subiektywny, a to oznacza w procesie dydaktycznym trudności w określeniu jednej interpretacji. Dlatego też w owej sytuacji, w narastającym konflikcie interpretacji, należy „dążyć do uwiarygodnienia rozumienia” (Milerski 2010, s. 94). Może ono dokonywać się poprzez krytyczny osąd, a kończyć się na dyskursywnym sformułowaniu wykładni. Jednakże należy skonstatować, iż niezależnie od procesu kształcenia człowiek zawsze jest interpretatorem danej rzeczywistości zewnętrznej czy wytworu kulturowego w postaci tekstu, gdyż, czy tego chce, czy nie, staje się na każdym etapie swojego rozwoju uczestnikiem kultury, tradycji, w niej bowiem żyje. Nie może się od tej rzeczywistości „odciąć”, jest od niej zależny. Dlatego tak istotnym punktem w transferze dydaktycznym, na drodze procesu kształcenia człowieka, leży wydobycie, antycypowanie sensu, które we wstępnym rozumieniu przypisuje tekstowi określone znaczenie. Nadawanie znaczeń będzie miało najpierw charakter subiektywny, służący projektowaniu sensu, aby potem przejść do formy rozumienia, opartego na perspektywie obiektywistycznej. Przyjrzyjmy się zatem takiej sytuacji, w której to jednostkowy i obiektywistyczny punkt widzenia odgrywają rolę w procesie rozumienia.

Powyższe wymienione czynniki cechuje nierozłączne napięcie pomiędzy tym, co subiektywne, a tym, co obiektywne. To napięcie w procesie dydaktycznym pełni rolę scalającą pomiędzy dążeniem do subiektywności, przejawiającej się w wyrażaniu własnych sensów, a obiektywnością. Chodzi o to, że w edukacji zorientowanej hermeneutycznie wskazuje się na umiejętnie trwanie w owym napięciu. Gdyby któraś z perspektyw miałaby znaczący wpływ na proces dydaktyczny, spowodowałoby to

zachwianie procesu rozumienia. Na przykład supremacja perspektywy obiektywistycznej doprowadziłaby do indoktrynacji rozumienia i absolutyzacji czy wręcz narzucania odkrywczej funkcji sensów. Z kolei przyjęcie tylko perspektywy subiektywnej w procesie dydaktycznym mogłoby doprowadzić do „targowiska”, które zmieniałoby się co rusz w inną stronę. W takim stanie rzeczy edukacja nie miałaby możliwości weryfikacji tak różnorodnych jednostkowych stanowisk (Milerski 2010). Wobec powyższego widzimy, że interpretacja jest niekończącym się procesem, ulegającym ciągłym modyfikacjom, przeróbkom. Zadaniem interpretatora jest wyjście zarówno poza swoją sytuację, jak i poza sytuację autora. W interpretacji nie chodzi o wskrzeszanie intencji autora, lecz o ujawnienie możliwych sposobów bycia w świecie, dzięki którym dany tekst, wypowiedź, przekaz „otworzy się” przed interpretatorem (Ricoeur 2003).

Humanistyczna teoria kształcenia i odkrywanie znaczeń

Pedagogika hermeneutyczna podkreśla, iż rozumienie stanowi główny wymiar ludzkiej egzystencji. Człowiek istnieje nie tylko dla samego istnienia, lecz jego zamierzeniem powinna stać się autentyczna egzystencja. Oznacza to, że oprócz przyjęcia odpowiedzialności i egzystencjalnej podmiotowości powinnością człowieka staje się wysiłek samorozumienia. W takim procesie rozumienie i egzystencja warunkują się wzajemnie (Ratajczak-Parzyńska 2013). Mając to na uwadze, edukacja szkolna oprócz zadań adaptacyjnych, transmisyjnych czy utylitarnych winna spełniać funkcje hermeneutyczne.

W dydaktyce zorientowanej hermeneutycznie rozumienie różni się od definicji tego słowa przyjętej w empirycznej teorii kształcenia. W teoriach curricularnych¹ i związanych z nimi teoriach pomiaru dydaktycznego rozumienie stanowi formę posługiwania się wiedzą. Dlatego obok zastosowania, zapamiętania, analizy i oceny jest to kompetencja określana w taksonomii poznawczych celów kształcenia. Tak postrzegane rozumienie odnosi się do empirycznie zoperacjonalizowanych procesów operowania wiedzą, np. tłumaczenia, syntezy czy ekstrapolacji (Niemierko 2001). W dydaktyce empirycznej kładzie się nacisk na wywoływanie zmian w uczniu. Bolesław Niemierko – opisując proces dydaktyczny – wskazuje na jego empiryczny charakter, czyli „projektowanie zmian, wywoływanie zmian, obserwowanie zmian i ocenianie zmian” (Niemierko 2007, s. 21). Zmiany te „muszą odnosić się do procesów i zjawisk, które są w pewien sposób – bezpośrednio lub

1 *Curriculum* to inaczej „program nauczania”. Teorie curricularne odnoszą się do pedagogiki empirycznej i obejmują nie tylko konstruowanie programów nauczania, lecz zajmują się całościowo przebiegiem procesu nauczania. Oprócz tego w swoim zakresie zajmują się projektowaniem, weryfikacją całego transferu dydaktycznego, w tym opisem celów i zadań zawartych w podstawie programowej, planami wynikowymi, taksonomią celów nauczania, ocenami zewnętrznymi i wewnętrznymi, określane są jako bodźce wzmacniające bądź motywujące.

pośrednio, prędzej czy później – obserwowalne. Zajmowanie się nieobserwowalnymi zmianami wprowadzałoby nas w świat urojeń, daleki od realnych zadań edukacyjnych” (Niemierko 2007, s. 21).

W opozycji do takiego ujęcia hermeneutycznie zorientowana edukacja jest ukierunkowana na rozumienie całościowych struktur duchowości ludzkiej. Jej celem nie jest podporządkowanie działań nauczyciela wdrażaniu wymiernych i obiektywnych zmian u ucznia. Cele kształcenia humanistycznego (hermeneutycznego) nie podlegają empirycznej operacjonalizacji i standaryzacji. Uczeń biorący udział w procesie dydaktycznym jest podmiotem znaczącym. Dojrzałość człowieka, do której dąży kształcenie humanistyczne, jest związana z umiejętnością rozumienia siebie i świata. Przyjmuję, że rozumienie jest procesem odkrywania, identyfikacji sensów, dzięki którym nadajemy znaczenie danej rzeczywistości – postrzegamy ją w kategoriach znaczącej całości (Milerski 2011b). Z tej perspektywy rozumienie jest związane z umiejętnością odkrywania i nadawania znaczeń oraz wartościowania własnej egzystencji i otaczającej rzeczywistości.

Hermeneutycznie ujmowana edukacja opiera się na przekonaniu, iż rozumienie stanowi główny wymiar ludzkiej egzystencji. Egzystencjalna podmiotowość jako prawo i powinność każdego człowieka jest związana z nieustannym wysiłkiem rozumienia, odnoszącym się do sposobów bytowania w świecie. Proces dydaktyczny powinien być tak zbudowany, aby wspierał jednostkę w pozyskiwaniu kompetencji rozumienia siebie i otaczającej rzeczywistości.

Rozumienie i człowiek są ze sobą spleceni, tworzą nierozzerwalną parę, rozumienie bowiem to nie tylko metoda poznania. Ujmujemy je w kontekście całości procesów życiowych człowieka. Dilthey, rozróżniając psychologiczne i elementarne formy rozumienia od jego wyższej formy (rozumienie hermeneutyczne), miał na celu wyjaśnienie, że życia duchowego nie można poznać na drodze bezpośredniej. Jest ono dane tylko na drodze pośredniej, poprzez zapośredniczenie zobiektywizowanych ekspresji tegoż życia. Drogą do rozpoznania życia duchowego jest rozumienie hermeneutyczne. Jego zadaniem jest pojmowanie sensu, „w którym stan faktyczny przyporządkowany jest znaczeniu nadrzędnemu” (Krüger 2007, s. 143). Rozumienie hermeneutyczne ujmuje to, co jednostkowe w kontekście całościowych struktur życia duchowego. Dzięki odkrywaniu sensu na drodze rozumienia hermeneutycznego ujawniają się znaczenia poszczególnych form egzystencji, zdarzeń, a szerzej – rzeczywistości, w której żyjemy. Świat człowieka nie jest dany wprost, a jego interpretacje nie są jednoznaczne. Z tej perspektywy żyjemy w świecie wielu znaczeń. Paul Ricoeur pisał o nadznaczeniu znaczeń. Ujęcie to stanowi pomost łączący hermeneutykę z teorią symbolu.

Człowiek jako interpretator rzeczywistości poprzez wysiłek rozumienia odnosi się do świata symboli, wieloznacznych znaków. Wynika z tego, że rozumienie nie jest zamkniętym, odosobnionym aktem jednostki, żyjącym w ludzkiej świadomości. Ono jest nieustannym odzwierciedleniem świata znaczeń, który sytuuje się pomiędzy biosem i kulturą. Ten świat znaczeń jest zależny od działań,

doświadczeń ludzkich, a także od prowadzonego dyskursu społecznego, czy też od szyfrów kulturowych, rozproszonych w rzeczywistości. Widzimy zatem, że znaczenie jest połączone ze świadomością interpretatora, scala dane treści znaczenia z podmiotem, z tym, co on poznaje i co uznaje za swoje. Jednakże treści te mogą ulegać ciągłym przemianom, nie są one trwałym ciągiem, niezmienną konstrukcją, przybierają bowiem postać symboli. A to oznacza, że poprzez swój przekaz odsyłają człowieka do świata, który nie jest empirycznie dostrzegalny. Ten świat to świat ludzkiego ducha, a poprzez symbol uwidacznia się znaczenie, które „wypełnione jest treścią rozumienia czegoś jako czegoś” (Ablewicz 1998, s. 30). Proces rozumienia, dzięki któremu odsłania się sens symbolu, odbywa się zawsze w horyzoncie pewnych znaczeń.

Konkluzja

Jak widzimy, nie ma jednoznacznej definicji kształcenia humanistycznego, dlatego że dotyka ono struktury złożonej, wieloznacznej. Kształcenie w swojej istocie pomaga kształtować duchową i kulturową konstrukcję naszej własnej osobowości w oparciu o przyjętą strukturę sensów i wartości, a edukacja, bazująca na kulturze minionych epok, ukazuje sens kształcenia.

Rolą kształcenia nie jest bowiem tylko zdobywanie wymiernych kompetencji, lecz także umożliwienie uczniowi wieloaspektowego doświadczenia rzeczywistości oraz rozumienia własnej egzystencji i świata zewnętrznego. Elementem kształcenia szkolnego jest zdobycie kompetencji hermeneutycznych. Dotyczą one życia społeczno-kulturowego, umiejętności interpretowania egzystencji ludzkiej, a także odczytywania wieloznaczności świata.

Wszystkie koncepcje ogólnej edukacji humanistycznej łączą dążenie do uwzględnienia w całościowym kształceniu człowieka aspektów niewymiernych, egzystencjalnych, wymagających wysiłku rozumienia (interpretacji).

W najbardziej ogólnym ujęciu rozumienie jest procesem odczytywania znaczeń. Jednak znaczenia faktów egzystencjalnych nie można zdefiniować jednoznacznie. Stąd też wynika konieczność rozumienia świata w jego wieloznaczności. Symbol, który z założenia jest wieloznaczny, może stanowić kluczową kategorię otwierającą kształcenie humanistyczne na świat wielu znaczeń. Jednakże współczesny system edukacyjny nie zagłębia się w rzeczywistość w jej wieloznaczeniowej złożoności, nie wytwarza fuzji pomiędzy światem symboli a sytuacją życiową człowieka. W przekonaniu autorki ujęcie procesu dydaktycznego powinno opierać się na szerszym zrozumieniu istoty kształcenia i samego człowieka.

Bibliografia

- Ablewicz K. (1998). *Hermeneutyka i fenomenologia w badaniach pedagogicznych*. W: *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Palka S. (red.). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Folkierska A. (1990). *Pytanie o pedagogikę*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Gadamer H.G. (1979). *Rozum, słowo, dzieje*. Łukasiewicz M., Michalski K. (tłum.). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Gadamer H.G. (1993). *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Baran B. (tłum.). Kraków: Inter esse.
- Gajda J. (2006). *Pedagogika kultury w zarysie*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”.
- Grondin J. (2015). *Gadamera doświadczenie i teoria wychowania: uczenie się, że inny może mieć rację*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2, s. 11–29.
- Haan de G., Rülcker T. (2002). *Hermeneutik und Geisteswissenschaftliche Pädagogik*. Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Krüger H.H. (2007). *Metody badań w pedagogice*. Gdańsk: GWP.
- Krüger H.H., Pfaff N. (2006). *Metody badań pedagogicznych*. W: *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej badań naukowych*. Śliwerski B. (red.). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Milerski B. (2010). *Pedagogika kultury*. W: *Pedagogika*. T. 4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*. Śliwerski B. (red.). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Milerski B. (2011a). *Kształcenie humanistyczne jako pochwała wieloznaczności świata*. „Ruch Pedagogiczny”, z. 5–6, s. 5–14.
- Milerski B. (2011b). *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT.
- Milerski B. (2014). *Kształcenie humanistyczne jako wartość dodana*. W: *Pedagogika dialogu. Wokół pedagogii Janusza Korczaka*. Jankowska D. (red.). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Niemierko B. (2001). *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Niemierko B. (2007). *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Przanowska M. (2015). *Pytanie o sens (w) edukacji. Grondinowska semantyka sensu i jej pedagogiczne egzemplifikacje a antyredukcjonizm hermeneutyki kształcenia*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2, s. 30–55.
- Ratajczak-Parzyńska D. (2013). *Alfabetyzacja wizualna jako wyznacznik kultury wizualnej w rozwoju humanistycznym*. „Studia z Teorii Wychowania”, nr 1, s. 128–148.
- Ricoeur P. (2003). *Egzystencja i Hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*. Bieńkowska E. (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo PAX, Altaya, De Agostini.
- Wojnar I. (1970). *Wychowanie i estetyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe.

HUMANISTIC EDUCATION AS A HERMENEUTIC PROCESS

Abstract: In the perspective of humanistic pedagogy, humanistic education at school is more than just teaching humanities. Humanistic pedagogy, without denying the standardization of school education, postulates taking into account its existential dimension. Self-understanding, reading the meanings and values of various life forms as well as their interpretation and internalization should become important elements of education. This understanding of the didactic process results from the humanistic concept of man. According to this approach, a human being is not only an empirical being, but also a significant being. Understanding was adopted as the basic epistemological and ontological category of the humanities and education in the field of humanities.

Keywords: humanistic pedagogy; humanistic education; understanding; hermeneutics; symbol

ANNA MŁYNARCZUK-SOKOŁOWSKA*

Białystok, Polska

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3355-0098>

NA UCHODŹCZEJ ŚCIEŻCE. DOŚWIADCZENIE PRZYMUSOWEJ MIGRACJI W PROCESIE EDUKACJI FORMALNEJ

Streszczenie: Tekst poświęcony jest wybranym zagadnieniom szkolnego funkcjonowania dzieci z doświadczeniem uchodźstwa. Analizy podjęte w artykule ukazują dylematy i trudności towarzyszące procesom edukacji i integracji w nowym kraju pobytu w świetle literatury przedmiotu oraz narracji autobiograficznych uczniów z wybranych polskich szkół. Tekst składa się z dwu komplementarnych części. Pierwsza poświęcona jest analizie głównych problemów dotyczących formalnej edukacji dzieci ze środowisk uchodźczych. Druga prezentuje następujące po sobie fazy stawania się uchodźcą na tle doświadczeń autobiograficznych dzieci (zobrazowanych za pomocą fragmentów wywiadów narracyjnych). Artykuł może być przydatny wszystkim zainteresowanym problematyką edukacji przymusowych migrantów zarówno od strony teoretycznej, jak i praktycznej.

Słowa kluczowe: uczniowie ze środowisk uchodźczych; doświadczenia autobiograficzne; edukacja formalna.

Wprowadzenie

Dzieciństwo na krętej i zawilej uchodźczej ścieżce stanowi codzienność milionów dzieci we współczesnym świecie dynamicznych przemian i konfliktów¹.

* Dr Anna Młynarczuk-Sokołowska, Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Nauk o Edukacji; e-mail: a.mlynarczuk-sokolowska@uwb.edu.pl.

¹ Według wydanego w 2019 roku wspólnego raportu OECD, MOP, IOM i UNHCR na temat międzynarodowych trendów i polityk w zakresie migracji i wysiedleń do połowy 2018 roku

Doświadczenie uchodźstwa bezpowrotnie wpisuje się w dziecięce biografie, determinując zarówno kształt ich powszedniego dnia, jak i dorosłego życia. Część dzieci doświadczających uchodźstwa ma utrudniony dostęp do edukacji bądź w niej nie uczestniczy. Inne z bagażem trudnych doświadczeń partycypują w procesie kształcenia w kraju azylu. Polska należy do grupy krajów, które zobowiązały się do udzielania ochrony cudzoziemcom poszukującym bezpiecznych warunków egzystencji. Dzieci, których rodzice ubiegają się w Polsce o objęcie ochroną międzynarodową lub ją otrzymali, od lat funkcjonują w przestrzeni edukacji formalnej.

Celem artykułu jest ukazanie wybranych aspektów szkolnego funkcjonowania dzieci z doświadczeniem przymusowej migracji na tle doświadczeń autobiograficznych związanych z „przemierzaniem uchodźczej ścieżki”.

Tekst składa się z dwóch części. Pierwsza poświęcona jest analizie głównych problemów dotyczących szkolnej edukacji dzieci ze środowisk uchodźczych. Druga prezentuje poszczególne etapy stawania się uchodźcą z uwzględnieniem doświadczeń uczniów z wybranych polskich szkół (przedstawionych za pomocą fragmentów wywiadów narracyjnych) oraz ich znaczenia dla przebiegu procesu edukacji i integracji².

Uczniowie z doświadczeniem przymusowej migracji w polskim systemie edukacji

Polskie prawo umożliwia dostęp do powszechnego systemu oświaty każdemu dziecku przebywającemu na terenie kraju – bez względu na narodowość czy status prawny. Obecnie w Polsce dzieci od siódmego roku życia objęte są obowiązkiem szkolnym, który obliguje je do nauki w ośmioklasowej szkole podstawowej, nie dłużej jednak niż do ukończenia przez ucznia 18 roku życia³. Zgodnie z polskim

(pomimo zmniejszenia się liczby uchodźców przybywających do krajów UE i Turcji) globalna populacja uchodźców osiągnęła 25,7 mln. Prawie jedna trzecia (31 proc.) całkowitej liczby osób ubiegających się o ochronę międzynarodową po raz pierwszy to nieletni w wieku szkolnym (tj. poniżej 18 r.ż.).

- 2 Są to badania „Przestrzeń szkoły w percepcji uczniów z doświadczeniem migracji uchodźczej”, zrealizowane wśród 15 uczniów dwóch białostockich szkół podstawowych przez Annę Młynarczuk-Sokołowską w 2019 roku. Badanie zostało przeprowadzane za pomocą metody fotografii uczestniczącej (etnografia wizualna) oraz wywiadu narracyjnego. Z założenia uczestnikami badania miały być (i w większości przypadków były) dzieci w wieku szkolnym (10–14 lat), uczęszczające do klas IV–VIII szkoły podstawowej. Jednak w trakcie badania się okazało, że kilku uczniów ma opóźnienia edukacyjne, dlatego przedział wiekowy badania został poszerzony do 16 lat.
- 3 Gwarancję uczestnictwa w edukacji bez względu na narodowość i status prawny stanowi art. 70 *Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 roku* (Dz.U. z 1997 roku Nr 78, poz. 483). Podstawy nieodpłatnego kształcenia cudzoziemców oraz podejmowania działań służących integracji w procesie edukacji regulują zapisy zawarte w *Ustawie z dnia 16 grudnia 2016 roku Prawo Oświatowe* (Dz.U. z 2019 roku, poz. 1148, 1078, 1287, 1680, 1681, 1818, 2197 i 2248) oraz

prawem możliwe jest wspieranie uczniów z doświadczeniem migracji poprzez naukę w oddziałach przygotowawczych (klasy powitalne), współpracę z pomocą nauczyciela (asystentem międzykulturowym), udział w zajęciach z języka polskiego jako obcego, wyrównujących zaległości szkolne, rozwijających ich tożsamość kulturową oraz z religii⁴.

W przestrzeni polskich szkół, wśród uczniów objętych ochroną międzynarodową, funkcjonują głównie osoby pochodzące z Czeczenii i terenów Ukrainy (w tym identyfikujące się z grupą Tatarów krymskich)⁵. Zazwyczaj uczniowie ze środowisk uchodźczych rozpoczynają naukę w polskiej szkole z dnia na dzień – bez wcześniejszego przygotowania. Gwałtownie „zderzają się” więc z nowym językiem, nauczycielami, grupą rówieśniczą, odmienną przestrzenią szkoły itd. (Młynarczuk-Sokołowska, Kożyczkowska 2018). Kultura nowej szkoły (pojmowanej w kategoriach instytucji i wspólnoty), na którą składa się ogół przekonań, poglądów, postaw i relacji oraz pisane i niepisane zasady kształtujące każdy aspekt jej funkcjonowania (Ward, Burke 2004), stawia nieraz przed cudzoziemcami zupełnie inne niż dotychczas wymagania. Rozpoczęcie edukacji w nowym kraju zamieszkania powoduje konieczność zaadaptowania się uczniów do realiów społeczno-kulturowych, które często różnią się w wielu zakresach od tych z ich krajów pochodzenia (np. regulamin szkoły, charakter relacji nauczyciel–uczeń).

Różnice związane z funkcjonowaniem w odmiennym środowisku społeczno-kulturowym i językowym, różna od większości uczniów przynależność kulturowa, inne programy szkolne oraz zastane już w danej wspólnotce klasowej więzi sprawiają, że uczniom ze środowisk uchodźczych nie jest łatwo „wejść” w nową rzeczywistość szkolną (Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król 2019).

w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 roku w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz.U. z 2017 roku, poz. 1655).

4 Szerzej na ten temat zob. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 roku w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw* (Dz.U. z 2017 roku, poz. 1655).

5 W Polsce stosunkowo niewielu cudzoziemców ubiegających się o status uchodźcy uzyskuje ochronę prawną. Zgodnie z treścią corocznych raportów Urzędu ds. Cudzoziemców (Informacja Szefa Urzędu ds. Cudzoziemców o stosowaniu *Ustawy z dnia 13 czerwca 2003 roku o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej* (Dz.U. z 2003 roku Nr 128, z późn. zm.), w zakresie realizacji zobowiązań Rzeczypospolitej Polskiej wynikających z *Konwencji genewskiej*, dotyczącej statusu uchodźców oraz *Protokołu nowojorskiego dotyczącego statusu uchodźcy*), od lat najliczniejszą grupą cudzoziemców, którzy starają się o objęcie ochroną międzynarodową, są obywatele Federacji Rosyjskiej. W 2018 roku najliczniejszą grupą osób objętych ochroną międzynarodową byli obywatele Ukrainy. Na drugim miejscu sytuowali się Czeczeni. Wśród osób objętych ochroną międzynarodową największy odsetek stanowiły dzieci i młodzież.

Zdarza się, że przymusowi migranci w początkowym okresie pobytu w Polsce przeżywają tzw. szok kulturowy (Barzykowski i in. 2013). Jest on tym większy, im bardziej znaczące są różnice pomiędzy kulturą i językiem ojczystym uchodźców, a dominującą kulturą i językiem urzędowym nowego kraju. Doświadczenia autorki tekstu⁶, związane z pracą w środowisku zróżnicowanym kulturowo, wskazują na to, że uczniom pochodzącym z Czeczenii zazwyczaj trudniej jest odnaleźć się w polskich realiach społeczno-kulturowych niż Ukraińcom czy Tatarom krymskim. Nawiązując do koncepcji opisującej wymiary kultur narodowych Geerta Hofstede (Hofstede i in. 2010), na których osadzone są różnice kulturowe, można wnioskować, że dzieje się tak z powodu znaczących różnic między kulturą Czeczenów (ludność kaukaska, wyznająca islam sunnicki) a polską (męskość–kobiecość, dystans władzy, orientacja czasowa).

Zarówno uczniom, jak i nauczycielom łatwiej jest trafniej interpretować zachowania Ukraińców i Tatarów krymskich niż Czeczenów, co przekłada się na wzajemne relacje. Niski poziom wiedzy nauczycieli i uczniów na temat różnic kulturowych, np. między kulturą polską a czeczeńską, prowadzi nieraz do posługiwania się negatywnymi stereotypami, przypisywania Czeczenom i/bądź ich zachowaniom błędnych intencji oraz nieporozumień i konfliktów⁷. Słaba znajomość języka polskiego wśród uczniów ze środowisk uchodźczych stanowi nie tylko barierę w nauce, lecz także w zakresie wyrażania siebie, rozwiązywania konfliktów rówieśniczych itd.

Proces wchodzenia w krąg odmiennej rzeczywistości społeczno-kulturowej (akulturacja) dotyczy wszystkich cudzoziemców bez względu na wiek (Borkowska

6 Wskazują na to doświadczenia związane z wieloletnią współpracą z nauczycielami (w tym prowadzenie szkoleń z zakresu edukacji międzykulturowej), pracą z uczniami z doświadczeniem migracji (w tym uchodźczej) w charakterze doradcy międzykulturowego na terenie białostockich szkół, w ośrodku pobytowym dla cudzoziemców w Białymstoku oraz Fundacji „Dialog”.

7 Polscy nauczyciele wciąż nie są odpowiednio przygotowani do pracy w kulturowo zróżnicowanym środowisku, co wiąże się z niewystarczającym zakresem treści rozwijających kompetencje międzykulturowe obecnych w programach kształcenia na uczelniach wyższych. Coraz więcej jednostek naukowych wprowadza jednak programy przygotowujące do pracy w przestrzeni międzykulturowej. Przedmioty wpisujące się w obszar edukacji międzykulturowej realizowane są m.in. na Uniwersytecie w Białymstoku, Uniwersytecie Śląskim w Cieszynie, Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie. Osoby zainteresowane problematyką międzykulturową mogą rozwijać swoje kompetencje zawodowe w toku studiów podyplomowych (np. edukacja regionalna i międzykulturowa, nauczanie języka polskiego jako obcego, edukacja włączająca). Studia podyplomowe przygotowujące do pracy w kulturowo zróżnicowanej przestrzeni edukacyjnej prowadzi m.in.: Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Najszerszą i dostosowaną do aktualnych wyzwań edukacyjnych ofertę programową, służącą rozwijaniu kompetencji uczniów i nauczycieli, proponują organizacje pozarządowe. Programy szkoleniowe są realizowane m.in. przez następujące polskie organizacje pozarządowe: Forum na rzecz Różnorodności Społecznej (Warszawa), Polskie Forum Migracji (Warszawa), Fundacja „Dialog” (Białystok).

2016). Jest długotrwały i wiąże się z ustawicznym gromadzeniem nowych, nieraz bardzo trudnych doświadczeń, na wszystkich płaszczynach aktywności człowieka. W przypadku uchodźców proces akulturacji utrudniają nieraz traumatyczne przeżycia z kraju pochodzenia. Mogą być one zarówno przyczyną wycofania, apatii, zamknięcia się w sobie, jak i nadpobudliwości i zachowań agresywnych (Grzymała-Moszczyńska, Trojanek 2011). W przypadku dzieci z doświadczeniem uchodźstwa w nowym kraju pobytu jest nieraz diagnozowany tzw. syndrom stresu pourazowego (PTSD), który stanowi reakcję jednostki na sytuacje urazowe. Objawia się on w formie zaburzeń w społecznym i jednostkowym zachowaniu (Chung i in. 2018). W związku z tym szczególnie ważne jest, aby zapewnić psychologiczną pomoc dzieciom z doświadczeniem uchodźstwa oraz bezpieczeństwo psychologiczne na każdej płaszczynie funkcjonowania (Wysocka 2007)⁸.

Akultuacja może przybierać wiele form i przynieść różne efekty. Wiąże się ze zmianami w systemie wartości, wachlarzu zachowań, jak i tożsamości. Omawiany proces może skończyć się integracją, asymilacją, separacją bądź marginalizacją (Berry 1998; 2003). Optymalną strategią akulturacji jest integracja, będąca wynikiem dialogu pomiędzy kulturą kraju przybyszów i kulturą kraju przyjmującego.

Przymusowi migranci to często uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Etrekalova, Hoot 2008). W przypadku osób ze SPE⁹ niezbędna jest nieraz indywidualizacja procesu kształcenia (treści nauczania, wymagań szkolnych i systemu oceniania). Efektywność procesów edukacji i integracji uczniów ze środowisk uchodźczych wiąże się z podejmowaniem wielopłaszczyznowych działań (nauka nowego języka, zajęcia wyrównawcze, integracyjne itd.), których podstawą jest ustawiczne diagnozowanie indywidualnych potrzeb w tej grupie uczniów. Każde pozytywne doświadczenie dotyczące partycypacji w edukacji szkolnej oraz życiu szkoły może mieć istotny wpływ na funkcjonowanie uczniów ze środowisk uchodźczych.

8 Ewa Wysocka (2007) uważa, że wsparcie psychologiczne i pedagogiczne dzieci z doświadczeniem uchodźstwa powinno być projektowane na podstawie holistycznej analizy (diagnozy) ich sytuacji wiążącej się z poszczególnymi etapami procesu stawania się uchodźcą. Dlatego też niezbędna jest analiza traumatycznych wydarzeń w kraju pochodzenia, analiza kontekstu podjęcia decyzji o wyjeździe z ojczyzny, okoliczności ucieczki, specyfiki okresu pobytu w ośrodku dla cudzoziemców oraz przebiegu okresu adaptacji.

9 Więcej zob. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz.U. z 2013 roku, poz. 532).

Doświadczenia z uchodźczej ścieżki w świetle narracji dzieci. Konteksty edukacyjne¹⁰

Dzieci na każdym etapie uchodźczego szlaku żyją w poczuciu niepewności i/lub zagrożenia, niosąc za sobą mniejszy lub większy bagaż trudnych, a nawet traumatycznych przeżyć. Trudne doświadczenia gromadzone są już w okresie poprzedzającym podjęcie decyzji o wyjeździe z kraju ojczystego. W państwach objętych konfliktami zbrojnymi i wojną dzieci na co dzień odczuwają napięcie związane z trwającymi walkami, są świadkami dramatycznych scen, zdarza się, że mają kontakt ze śmiercią, wielokrotnie są niedożywione. Często dostęp do edukacji jest niemożliwy bądź utrudniony. Cała gama negatywnych doświadczeń i brak możliwości rozwoju sprawiają, że trudno jest dzieciom, już w kraju pobytu, odzyskać równowagę psychospołeczną, a następnie odnaleźć się w nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej. W uchodźczą ścieżkę immanentnie wpisana jest zmiana, która zanim przyniesie nową jakość egzystowania, powoduje odczucie destabilizacji życiowej.

Od początku lat 90. ubiegłego wieku Polska udziela ochrony cudzoziemcom, którzy poszukują bezpiecznych warunków egzystencji. Wiąże się to z podpisaną w 1991 roku *Konwencją genewską* z 1951 roku i *Protokołem nowojorskim* z 1967 roku, i tym samym przyjęciem międzynarodowych zobowiązań dotyczących ochrony osób poszukujących azylu. *Konwencja genewska* precyzuje, kogo można uznać za uchodźcę, w związku z czym wszystkie państwa-sygnatariusze zobowiązane są do takiego samego rozumienia terminu „uchodźca”. Zgodnie z treścią art. 1 *Konwencji o statusie uchodźcy*, cudzoziemcowi nadaje się ten status, jeżeli na skutek uzasadnionej obawy przed prześladowaniem w kraju pochodzenia z powodu rasy, religii, narodowości, przekonań politycznych lub przynależności do określonej grupy społecznej nie może lub nie chce korzystać on z ochrony tego kraju¹¹. Państwa, które podpisały wyżej wymienione dokumenty, mogą tworzyć wewnętrzne prawodawstwo, które określa rodzaj i zakres pomocy świadczonej cudzoziemcom. W Polsce prawne formy ochrony przymusowych migrantów reguluje *Ustawa o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej*¹². Chroni ona osoby, którym nadaje: status uchodźcy, którym zapewnia ochronę uzupełniającą, nadaje status pobytu ze względów humanitarnych, pobytu tolerowanego lub udziela im azylu¹³.

10 Treści wypowiedzi dzieci zawarte w tej części tekstu zostały poddane korekcie stylistycznej. Numery szkół oraz nazwy ośrodków dla cudzoziemców, które pojawiały się w wywiadach zostały zakodowane.

11 *Konwencja dotycząca statusu uchodźców, sporządzona w Genewie dnia 28 lipca 1951 roku* (Dz.U. z 1991 roku Nr 119, poz. 515 art. 1).

12 *Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 roku o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej* (Dz.U. z 2003 roku Nr 128, poz. 1176 art. 3).

13 Więcej zob. *Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 roku o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej*, dz. cyt.; *Ustawa o cudzoziemcach z dnia 12 grudnia 2013 roku* (Dz.U. z 2013 roku, poz. 1650).

Dzieci podążające uchodźczym szlakiem, niezależnie od sytuacji w kraju, z którego przybywają do Polski lub do innego państwa, ubiegają się o nadanie im ochrony międzynarodowej samodzielnie lub wraz z rodziną. Na mocy międzynarodowego i polskiego prawa ochroną obejmowane są całe rodziny.

Ludzie, bez względu na wiek, stają się uchodźcami w toku procesu, który rozpoczyna się zazwyczaj już w ich kraju (faza przedemigracyjna) i determinują go trudne bądź traumatyczne wydarzenia, tj. prześladowania, konflikty zbrojne, wojna itd. (Grzymała-Moszczyńska 2000). Immanentną cechą stawania się uchodźcą jest odczuwanie zagrożenia, braku bezpieczeństwa, zagrożeń zdrowia i/lub życia własnego oraz rodziny na skutek wydarzeń w kraju pochodzenia. Psychologicznie jest to czas, który wiąże się z poczuciem lęku o utratę swojego życia oraz życia bliskich osób. Na tym etapie w pewnym momencie przyszli uchodźcy zdają sobie sprawę z tego, że życie na terenie własnego kraju może mieć dramatyczne konsekwencje i decydują się na ucieczkę (Grzymała-Moszczyńska 2000).

W narracjach dzieci uczęszczających do polskich szkół, związanych z tym etapem uchodźczego szlaku, pojawia się m.in. doświadczenie wojny, dyskryminacji oraz uciążliwej podróży do kraju azylu.

Tam codziennie bomby leciały i codziennie padała bomba. I codziennie jakiś rejon czy osiedle zburzały bomby. I raz na rynek upadła bomba i tam wszystkich zabiło. I jeszcze na moje urodziny – bardzo dużo strzelali i bardzo dużo czołgów było (dziesięć czołgów) i bardzo dużo strzelali. I po kolei dziesięć razy strzelali... To tak na moje urodziny. (...) Bo my mieszkaliśmy w takim mieście obok takiej granicy, że z jednej strony Rosjanie, a z drugiej Ukraińcy i tam toczyła się ta wojna... (Ukrainka, W6).

Przyjechałem z Krymu. Tata ma korzenie gruzińskie, mama krymska Tatarka (...). Uczyłem się w pierwszej klasie i przyszła Rosja do Ukrainy. I tam zaczęli łapać muzułmanów do więzienia. I my musieliśmy jechać... Mojego taty mało co nie złapali. Najpierw pojechaliśmy na Krym, później do Lwowa – i tam i tak długo staliśmy na granicy. Taka kolejka... Oni wszystko tam sprawdzali... (Gruzin, W10).

(...) Bo wojna jest na Krymie. I zabraniają w hidżabach chodzić do szkoły. Wcześniej normalnie było. Ale jak zaczęła się wojna, zaczęli mówić, że nie można chodzić w chustkach. Albo my idziemy do innej szkoły, albo wcale nie chodzimy do szkoły. Pierwszą przyczyną, dlaczego my wyjechaliśmy, było to, że tam była wojna, a drugą to, że zabraniali nam chodzić w chustkach (Tatarka krymska, W7).

Wyjazd za granicę (w szczególności z kraju objętego wojną) nie jest łatwy, a w wielu przypadkach również tani. Dzieje się tak m.in. ze względu na fakt,

iż człowiek prześladowany lub zagrożony prześladowaniami zazwyczaj nie ma możliwości uzyskania paszportu zgodnie z obowiązującym prawem, a za nielegalny dokument musi zapłacić ogromną cenę. Często najlepszym rozwiązaniem okazuje się odbycie podróży z pomocą przemytników zajmujących się nielegalnym przetrzutem osób. Zwykle potrzebne są wówczas znaczne sumy pieniędzy. W tym celu ludzie nieraz sprzedają dorobek całego życia. Zdarza się, że na wyjazd jednej zagrożonej osoby środki finansowane gromadzą całe rodziny i/lub klany (Grzymała-Moszczyńska 2000).

Po pomyślnie przebytej podróży cudzoziemcy docierają do kraju pierwszego azylu. Na tym etapie rodzina/rodzic wraz z dzieckiem/dziećmi występują na granicy z wnioskiem o nadanie im ochrony międzynarodowej. W ten sposób rozpoczyna się procedura o nadanie osobie statusu uchodźcy. Na granicy się zdarza, że cudzoziemcy ogarnięci strachem zatają pewne informacje dotyczące powodu ich przybycia do nowego kraju. Pod wpływem emocji niszczą także dowody świadczące o prześladowaniach bądź na pytanie funkcjonariusza straży granicznej, czy byli prześladowani w swojej ojczyźnie, odpowiadają, że nie, co ma negatywny wpływ na przebieg procedury związanej z objęciem ich ochroną międzynarodową (Gracz 2007). W Polsce cudzoziemcy po złożeniu wniosku na granicy kierowani są przez funkcjonariuszy straży granicznej na krótki okres czasu do ośrodka recepcyjnego. Stamtąd trafiają do ośrodków pobytowych rozlokowanych na terenie różnych polskich miast¹⁴, w których oczekują na rozpatrzenie wniosku o udzielenie ochrony międzynarodowej (Grzymała-Moszczyńska 2000). Z perspektywy dziecka, na co wskazują wypowiedzi wielu osób, proces dotarcia do ośrodka recepcyjnego, a następnie pobytowego należy do doświadczeń, które pozostają w pamięci na długie lata.

Przyjechaliśmy najpierw na granicę, posiedzieliśmy tam dwie, trzy godziny, później autobus nas zabrał do ośrodka dla obcokrajowców. Przyjechaliśmy do ośrodka dla obcokrajowców, tam byliśmy ze dwa miesiące. Potem pojechaliśmy na wieś – do przyjaciół mamy i taty. Oni dużo mają przyjaciół – Polaków, Ukraińców... Na wsi byliśmy tydzień. (...) Minął jeszcze tydzień – dwa, i pojechaliśmy do ośrodka Ż. A tam było dużo osób, które znam – przyjaciół. I to był piątek, kiedy my tam przyjechaliśmy, a już w poniedziałek musieliśmy iść do nowej szkoły (Gruzin, W10).

Status uchodźcy przyznawany jest cudzoziemcom, którzy spełniają kryteria zawarte w *Konwencji genewskiej*. Ochrona uzupełniająca natomiast przydzielana jest cudzoziemcom, którzy nie otrzymali statusu uchodźcy, ale ich sytuacja świadczy o tym, że istnieją przesłanki do udzielania im ochrony międzynarodowej.

14 Aktualny wykaz ośrodków pobytowych dla cudzoziemców zob. <https://udsc.gov.pl/uchodzczy-2/pomoc-socjalna/osrodki-dla-cudzoziemcow/mapka-osrodkow/> (otwarty: 10.03.2020).

Cudzoziemcy mogą zostać objęci taką ochroną, jeśli powrót do kraju ich pochodzenia wiązałby się dla nich z zagrożeniem (tj. nieludzkiego bądź poniżającego traktowania, tortur albo znalezienia się na obszarze, na którym toczy się konflikt zbrojny). Zgodę na pobyt ze względów humanitarnych otrzymują natomiast osoby, które nie mogą wrócić do kraju pochodzenia, gdyż byłoby to zagrożeniem dla respektowania ich prawa do życia, wolności, bezpieczeństwa osobistego, mogłyby zostać zmuszane do pracy, ukarane bez podstawy prawnej, poddane torturom itd. Pobyt humanitarny udzielany jest także cudzoziemcom, którzy są związani z Polską (prowadzą tu życie rodzinne lub prywatne), a także tym osobom, których dzieci zintegrowały się już z polskim społeczeństwem i powrót do ojczyzny oznaczałby „wykorzenienie” dzieci ze środowiska szkolnego i grupy rówieśniczej, co mogłoby negatywnie wpływać na ich rozwój¹⁵.

Zgoda na pobyt tolerowany jest formą ochrony przyznawaną w tych samych przypadkach, o których jest mowa przy pobycie humanitarnym, jednak wtedy, gdy nie można udzielić zgody na pobyt ze względów humanitarnych. Dodatkowo zgoda ta udzielana jest wtedy, gdy wydalenie cudzoziemca jest niewykonalne z przyczyn niezależnych od odpowiednich polskich instytucji lub gdy odmówiono jego ekstradycji. Azyl jest natomiast formą ochrony udzielaną cudzoziemcom w sytuacji, gdy jest to niezbędne do zapewnienia im bezpieczeństwa oraz gdy przemawia za tym ważny interes Rzeczypospolitej Polskiej. Ochrona taka ma charakter polityczny, w praktyce nie jest stosowana w Polsce¹⁶.

W trakcie toczącej się procedury dotyczącej nadania ochrony międzynarodowej cudzoziemcy mogą korzystać z zagwarantowanej przez państwo pomocy w postaci możliwości zamieszkiwania w ośrodkach pobytowych. Poza zakwaterowaniem i wyżywieniem mieszkańcy ośrodków mają tam zapewnioną pomoc psychologa, opiekę medyczną, a także otrzymują niewielkie świadczenia finansowe.

W Polsce ośrodki pobytowe dla cudzoziemców mieszczą się zazwyczaj w dawnych hotelach robotniczych. Mieszkania przydzielane poszczególnym rodzinom składają się z jednego lub dwu pokoiów (w zależności od wielkości rodziny), aneksu kuchennego oraz łazienki. Wspólna dla mieszkańców całego piętra kuchnia znajduje się na korytarzu. Standard polskich ośrodków nie należy do najwyższych. Trudno na ich terenie zadbać o prywatność oraz znaleźć przestrzeń sprzyjającą wyciszeniu.

Kiedy była noc, to chłopaki krzyczeli na podwórku. Latem to bardzo sły-
chać, jak po korytarzach biegają... Nie lubiłam, jak chłopaki biegali i bili
dziewczyny [...]. A kiedy ja biegłam, żeby oddać – bo oni nas bili – to kobiety

15 Więcej zob. *Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 roku o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej* (Dz.U. z 2003 roku Nr 128, poz. 1176).

16 Więcej zob. *Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 roku o udzielaniu cudzoziemcom ochrony...*, dz. cyt.; *Ustawa o cudzoziemcach...*, dz. cyt.

widziały. A kiedyś ja powiedziałam mamie i ona poszła do mamy jednego chłopca [...] (Czeczenka, W12).

Treści narracji dzieci z doświadczeniem uchodźstwa zazwyczaj świadczą o tym, że dobrze wspominają one pobyt w ośrodkach. Jest to dla nich czas budowania relacji rówieśniczych oraz gromadzenia ważnych życiowych doświadczeń w gronie swoich – osób w podobnej sytuacji życiowej, przynależących do tej samej grupy etnicznej lub narodowej¹⁷. Swoi interpretują świat w bardzo podobny sposób jak oni lub wręcz w identyczny. Daje to dzieciom poczucie przynależności do danej wspólnoty. Wśród swoich ludzie czują się swobodnie oraz mogą znaleźć w razie potrzeby schronienie (Nikitorowicz 2018).

– No przyjechałam do Z. Tam byliśmy tydzień – gdzieś tak – później pojechaliśmy do... – nie pamiętam, jak się nazywa ta miejscowość. Ale tam był las i też ośrodek. Pojechałam później do ośrodka i jakiś czas tam mieszkałam, a później do mieszkania.

– **Jak wspominasz ten czas? (A. M.S).**

– Fajnie. Bo bardzo dużo dzieci tam było. I zawsze i jakieś imprezy... I bardzo dużo ludzi (Tatarka krymska, W7).

(...) W ośrodku było fajnie. Miałam dużo koleżanek z Czeczenii. Razem bawiliśmy się. Chodziłyśmy do szkoły, na zakupy. Dobrze zapamiętałam ten czas, kiedy mieszkałam w ośrodku (Czeczenka, W12).

W ośrodkach zlokalizowanych na terenie całej Polski odbywają się lekcje z języka polskiego, w których uczestniczą dzieci, młodzież oraz osoby dorosłe¹⁸. Udział w zajęciach jest dobrowolny. Nie ma obowiązku uczestnictwa w nich. Zajęcia językowe prowadzone są zarówno przez lektorów/nauczycieli z wysokimi kompetencjami i bogatym doświadczeniem, jaki i przez te, które dopiero „stawiają pierwsze kroki” na polu glottodydaktyki.

I w ośrodku była taka pani. Na samej górze mieliśmy salę – taką klasę. I ona tam nam pomagała. Najczęściej ja i moich dwóch kolegów, których już nie ma w Polsce, przychodziliśmy z ćwiczeniami. I ona czytała ćwiczenia i robiła

17 Zdarza się, że w ośrodkach dochodzi do konfliktów pomiędzy osobami różnych narodowości, np. Ukraińcami i Czeczenami. Dlatego też część osób woli spędzić okres oczekiwania na nadanie ochrony międzynarodowej w wynajmowanym mieszkaniu (co umożliwi polskie prawodawstwo).

18 Zasady funkcjonowania ośrodków dla cudzoziemców określa m.in. *Rozporządzenie Ministra Spraw Wewnętrznych z dnia 6 grudnia 2011 roku w sprawie regulaminu pobytu w ośrodku dla cudzoziemców ubiegających się o nadanie statusu uchodźcy* (Dz.U. z 2011 roku Nr 282, poz. 1654).

ołówkiem. A my później to długopisem poprawialiśmy i ścieraliśmy ołówek. (...) Nawet pani w szkole się nie domyśliła. I tak robiłem może przez dwa tygodnie.

– **Co sądzisz na temat takiego sposobu pracy? (A. M.S).**

– (...) Ja nic nie wiedziałem, co pani tam pisała... OK – przepisywałem (Gruzin, W10).

Osoby, których sytuacja prawna zostanie uregulowana, są zobowiązane do opuszczenia ośrodków. Unormowanie sytuacji prawnej wiąże się z uzyskaniem praw do legalnej pracy, ubezpieczenia zdrowotnego itd. Z perspektywy dziecka opuszczenie ośrodka wiąże się z doświadczeniem kolejnej zmiany, jaką jest przeprowadzka do nowego mieszkania. Nieraz ze względu na lokalizację nowego lokum zachodzi także konieczność zmiany szkoły.

I dostaliśmy status uchodźcy i wyjechaliśmy z ośrodka. Można pracować...! (...) Tata może pracować i mama. I mieszkamy na prywatnie¹⁹. Lepiej było w ośrodku – bo było więcej znajomych. Ja jeszcze rok chodziłem do „Y” szkoły. A potem było za daleko i musiałem wstawać o szóstej rano, żeby dojechać do szkoły... Tutaj jestem w pięć minut. Na początku chodziłem rok do szkoły „X”. Tam było fajne – bo wszyscy tam chodzili – było blisko ośrodka... (Ukrainiec, W1).

Z rozmów z osobami dorosłymi, które ubiegają się o nadanie ochrony międzynarodowej, wynika, że zupełnie inaczej postrzegają oni codzienne życie w ośrodkach pobytowych dla cudzoziemców niż dzieci. Z perspektywy dorosłego czas spędzony w ośrodku jest dość monotony. Każdy kolejny dzień niewiele różni się od poprzedniego. Do codziennych zadań kobiet należy zazwyczaj zajmowanie się domem i opieka nad dziećmi. Zdarza się, że mężczyźni do godzin wieczornych (legalnie lub nielegalnie) wykonują prace dorywcze i nie są obecni na terenie ośrodka. Czasami również kobiety podejmują prace o podobnym charakterze (np. na bazarach). Sposób spędzania czasu wolnego cudzoziemców ogranicza się w większości przypadków do przebywanie w gronie swoich, mieszkających w sąsiedztwie. Przyczyną takiego stanu rzeczy są m.in. niewielka sieć kontaktów z Polakami, nieznajomość lub słaba znajomość języka polskiego, problemy adaptacyjne, niepewność reakcji na odmienność kulturową, a także znikome środki finansowe, co nie sprzyja korzystaniu choćby z oferty kulturalnej danej miejscowości. Przybywający w ośrodkach przymusowi migranci nie mają poczucia stabilizacji psychicznej i ekonomicznej. Nieokreślona sytuacja życiowa nie motywuje ich do podejmowania działań mających na celu samorozwój i samorealizację. Są to bez wątpienia bariery dla integracji międzykulturowej. W przypadku dzieci główną

¹⁹ Czyli w wynajmowanym mieszkaniu.

plaszczynę integracji stanowią instytucje edukacyjne. W przedszkolu i szkole nabywają one kompetencje językowych w zakresie posługiwania się językiem polskim, poznają polską kulturę (m.in. codzienność) i dziedzictwo kulturowe (m.in. tradycje) oraz mają możliwość nawiązywania relacji rówieśniczych²⁰.

W sytuacji uzyskania statusu uchodźcy lub ochrony uzupełniającej cudzoziemcy mogą uczestniczyć w indywidualnych programach integracyjnych. Zapewniają one prawo do pobierania – przez rok – zasiłków finansowych na pokrycie m.in. kosztów wynajmu mieszkania i nauki języka polskiego²¹. W trakcie uczestnictwa w programach integracyjnych osoby z doświadczeniem uchodźstwa powinny podjąć pracę, która umożliwiałaby im niezależne życie. Pracownicy rządowych instytucji pomocowych, jak i działacze organizacji pozarządowych wspierają ich w tym procesie.

Osoby, którym nie udaje się odnaleźć w Polsce ze względu na niskie kompetencje językowe, trudności związane ze znalezieniem pracy i tym samym problemy finansowe, często próbują dotrzeć do kolejnego kraju europejskiego i tam na nowo ułożyć sobie życie. Nieraz czynnikiem motywującym do wyjazdu z Polski są więzi z rodziną przebywającą poza jej granicami. Zgodnie z międzynarodowym prawem, efekt tego typu migracji jest często krótkoterminowy i kończy się powrotem do Polski, gdyż tu cudzoziemcy weszli w procedurę o nadanie ochrony międzynarodowej. Z perspektywy dziecka kilkukrotna zmiana kraju zamieszkania oraz systemu edukacji może powodować szereg problemów psychologicznych, w zakresie edukacji oraz tożsamościowych.

Ja jestem z Czeczenii. Przyjechałam z Niemiec. Najpierw mieszkałam w Czeczenii. Jak zbliżały się moje czwarte urodziny, przyjechałam do Polski. Tak żyłam sobie w ośrodku osiem miesięcy. Potem wróciliśmy do Czeczenii. I później znów przyjechaliśmy do Polski. Mieszkaliśmy w ośrodku i w mieszkaniu. Chodziłam do szkoły „X” i „Y”. Potem pojechaliśmy do Holandii. Z Holandii, nie wiem gdzie – bo mała byłam – myślę, że do Niemiec. Tam uczyłam się trzy miesiące. I ja dobrze nie rozmawiałam (po niemiecku) – tak sobie (...). Kiedy przyjechałam do Polski i spotkałam swoje koleżanki, to wtedy zaczęłam rozmawiać po polsku. Jak zaczęłam mówić po polsku, to wtedy zaczęłam mieć koleżanki. A w Niemczech to tylko jedną koleżankę miałam. Tatarką była. Ona nie umiała po rosyjsku rozmawiać – tylko po niemiecku, bo ona od dziecka tam żyje (Czeczenia, W5).

20 Niniejsze wnioski wynikają z wieloletnich doświadczeń autorki tekstu dotyczących pracy z cudzoziemcami narodowości czeczeńskiej i ukraińskiej.

21 Więcej zob. *Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 roku* (Dz.U. z 2004 roku Nr 64, poz. 593, z późn. zm., art. 92).

Zgodnie z treścią teorii przywiązania każde dziecko w toku wzrastania wiąże się uczuciowo z różnymi miejscami (swoim pokojem, placem zabaw, szkolnym podwórkiem itd.), miejscami, które są dla niego źródłem różnego rodzaju skojarzeń, wspomnień oraz autoidentyfikacji. Dzięki związkom z tymi miejscami młodzi ludzie kształtują swoją wielopłaszczyznową tożsamość. To one – miejsca – umożliwiają dzieciom samookreślenie (Grzymała-Moszczyńska H., Grzymała-Moszczyńska J., Durlik J. i in.). Każda zmiana miejsca zamieszkania jest z perspektywy dzieci dużym przeżyciem emocjonalnym. W sytuacji, gdy wiąże się to z doświadczeniem migracji uchodźczej, pojawiają się przed dziećmi wyzwania, z którymi nie jest łatwo sobie poradzić. Niektóre dzieci nieraz kilkakrotnie zaczynają funkcjonować w odmiennych realiach społeczno-kulturowych oraz cywilizacyjnych. W ich świecie kilka razy pojawia się nowa szkoła, rówieśnicy, nauczyciele, sąsiedzi itd. Trudno jest im wtedy zbudować poczucie przynależności.

Wieloletnie doświadczenia autorki tekstu²², związane z pracą w środowisku zróżnicowanym kulturowo, pokazują, że sytuacja dzieci z doświadczeniem migracji uchodźczej postrzegana i traktowana jest często powierzchownie, a nawet stereotypowo przez kadrę pedagogiczną. Często osoby pracujące z uczniami ze środowisk migracyjnych (nauczyciele, pedagodzy, dyrektorzy itd.) nie dysponują wiedzą na temat specyfiki ich dzieciństwa, przynależności kulturowej, sytuacji w kraju ich pochodzenia itd. Wielu z nich postrzega uczniów z doświadczeniem migracji przez cały okres edukacji jako obcych – osoby odmienne, niezrozumiałe, budzące całą gamę trudnych, a nawet negatywnych emocji, tj. niepokój, strach czy złość. Niejednokrotnie się zdarza, że kadra pedagogiczna nie dysponuje wiedzą na temat doświadczeń przymusowych migrantów z kraju ich pochodzenia. Nie ma świadomości motywów przyjazdu ich rodzin do Polski, tego, co konstruuje tożsamość indywidualną, kulturową i społeczną dzieci, z którymi pracują, oraz jak wygląda ich aktualna sytuacja i jakie ma to konsekwencje dla funkcjonowania dzieci w szkole i grupie rówieśniczej. Diagnozy prowadzone w szkołach, w związku z rozpoczęciem edukacji przez dziecko w nowej placówce (jeśli są sporządzane w ogóle), mają bardzo ogólny charakter. Z związku z tym kadra pedagogiczna często „po omacku”, bez dokładnego rozpoznania sytuacji uczniów, planuje ich pracę dydaktyczno-wychowawczą²³.

22 Więcej zob. przyp. 6.

23 Użyteczne narzędzia służące rozpoznawaniu sytuacji uczniów z doświadczeniem migracji oraz projektowaniu pracy dydaktyczno-wychowawczej (tj. *Kwestionariusz wywiadu dyrektora szkoły z rodzicami/opiekunami prawnymi ucznia cudzoziemskiego, Karta indywidualnych potrzeb ucznia cudzoziemskiego, Plan działań wspierających ucznia cudzoziemskiego w szkole podstawowej*, oprac. K. Szostak-Król) stanowią integralny element tekstu A. Młynarczuk-Sokołowskiej i K. Szostak-Król (2017).

Ku zrozumieniu biograficznych doświadczeń przymusowych migrantów. Próba podsumowania

Biografie uczniów ze środowisk uchodźczych są nośnikiem informacji dotyczących specyfiki ich doświadczeń życiowych, potencjału osobowego (uzdolnień i mocnych stron), trudności i ograniczeń (problemów i lęków, z którymi się borykają) oraz sposobów radzenia sobie w świecie i ze światem. Bez podejmowania próby rozpoznania i zrozumienia doświadczeń biograficznych tej grupy dzieci, determinujących kształt ich dzieciństwa, niezwykle trudne jest efektywne projektowanie procesu edukacyjnego oraz działań mających na celu wspieranie integracji w przestrzeni szkoły i poza nią. Refleksyjna analiza doświadczeń biograficznych przymusowych migrantów może być ważnym czynnikiem w procesie poszukiwania odpowiedzi m.in. na następujące pytania: dlaczego dziecko nie partycypuje w spontanicznych zabawach rówieśniczych; dlaczego zamyka się w gronie swoich; co sprawia, że biernie uczestniczy w zajęciach edukacyjnych; dlaczego przejawia zachowania agresywne czy też uczęszcza do szkoły nieregularnie; jaki nieujawniony potencjał tkwi w nim; jakiego typu wzmocnienia mogą go wydobyć i zmaksymalizować?²⁴.

Realizacja edukacji umożliwiającej efektywną pracę z dziećmi z doświadczeniem migracji oraz grupą zróżnicowaną kulturowo jest wciąż wielkim wyzwaniem stojącym przed edukacją w krajach Unii Europejskiej (w tym w Polsce). Temat ten był niejednokrotnie szeroko dyskutowany na szczeblu międzynarodowym. Zgodnie z treścią konkluzji Rady Europy w sprawie kształcenia dzieci ze środowisk migracyjnych, edukacja ma w istotny sposób przyczynić się do zapewniania udanej integracji migrantów w społeczeństwach europejskich (*Council conclusions...*, 2009). Wobec tego państwa członkowskie zobowiązane są do zastosowania odpowiednich środków (na szczeblu lokalnym, regionalnym lub krajowym) w celu zapewnienia wszystkim dzieciom równych szans do wejścia w nowe środowisko oraz wsparcia niezbędnego do pełnego rozwoju własnego potencjału, niezależnie od tego, z jakich środowisk pochodzą. Dlatego też niezbędne jest projektowanie przemyślanych rozwiązań systemowych oraz międzykulturowej metodyki opartej o ustawiczne diagnozowanie potrzeb wszystkich uczestników procesu uczenia się bez względu na przynależność narodową, wyznawaną religię czy sytuację rodzinną. W wielu przypadkach pomyślność pracy z osobami z doświadczeniem migracji oraz zespołem heterogenicznym zależy od dodatkowego wsparcia poszczególnych uczniów (psychologicznego, np. w postaci zajęć z języka polskiego jako obcego, wyrównawczych itd.) (Młynarczyk-Sokołowska, Szostak-Król 2016). Obliguje to

24 W procesie wspierania uczniów z doświadczeniem migracji uchodźczej ważna jest współpraca kadry pedagogicznej oraz psychologa szkolnego z ich rodzicami, pomocami nauczyciela (tzw. asystentami międzykulturowymi), a także często, jak pokazuje doświadczenie autorki tekstu, z innymi osobami ze środowiska migracyjnego (np. autorytetami).

pedagogów, nauczycieli i edukatorów do ciągłego nabywania nowej wiedzy, umiejętności oraz pracy nad własnymi postawami.

Bibliografia

- Berry J.W. (1998). *Acculturation and Health*. W: *Cultural Clinical Psychology: Theory Research and Practice*. Kazarian S., Evans D.R. (red.). Nowy Jork: University Press.
- Berry J.W. (2003). *Conceptual Approaches to Acculturation*. W: *Acculturation: Advances in Theory, Measurement, and Applied Research*. Chun K.W., Organista P.B., Marín G. (red.). Waszyngton: American Psychological Association.
- Barzykowski K., Grzymała-Moszczyńska H., Dzida D., Grzymała-Moszczyńska J., Kosno M. (2013). *One są wśród nas. Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Borkowska A. (2016). *Psychologiczne aspekty migracji w rozwoju dziecka*. W: *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszym wieku. Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych*. Śmiechowska-Petrovskij E. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Chung, M.C., AlQarni, N. i in. (2018). *Posttraumatic Stress Disorder and Psychiatric Co-morbidity among Syrian Refugees of Different Ages: the Role of Trauma Centrality*, „Psychiatric Quarterly”, nr 4(98).
- Grzymała-Moszczyńska H., Trojanek M. (2011). *Image of the World and Themselves Built by Young Chechens Living in Polish Refugee Centers. Intercultural Conflict*. W: *Muslims in Poland and Eastern Europe*. Górak-Sosnowska K. (red.). Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Grzymała-Moszczyńska H., Grzymała-Moszczyńska J., Durlik J., Szydłowska P. (2015). *(Nie)łatwe powroty do domu. Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*. Warszawa: Fundacja Centrum im. prof. Bronisława Geremka.
- Grzymała-Moszczyńska H. (2000). *Uchodźcy. Podręcznik dla osób pracujących z uchodźcami*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Hofstede G., Hofstede G.J., Minkov M. (2010). *Cultures and Organizations. Software of the mind. Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival*. Nowy Jork: McGrawHill.
- Kożyczkowska A., Młynarczuk-Sokołowska A. (2018). *Kulturowe konteksty dzieciństwa. Szkice antropologiczno-pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K. (2019). *Różnorodność i inkluzja w edukacji. Wybrane aspekty wspierania uczniów z doświadczeniem migracji*.

- W: *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*. Chrzanowska I., Szumski G. (red.). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Młynarczuk-Sokołowska A. Szostak-Król K. (2016). *Uczniowie cudzoziemscy w polskiej szkole – problemy, wyzwania i egzemplifikacje działań metodycznych*. W: *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszym wieku szkolnym. Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych*. Śmiechowska-Petrovskij E. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Nikitorowicz J. (2018). *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Strekalova E., Hoot J.L. (2008). *What is Special about Special Needs of Refugee Children. Guidelines for Teachers* „Multicultural Education” 2008 (jesień), nr 1(16).
- Ward R.E., Burke M.A. Eds. (2004). *Improving Achievement in Low-Performing Schools. Key Results for School Leaders*. Londyn: Sage.

Raporty

- Council conclusions of 26 November 2009 on the education of children with a migrant background*, „Official Journal of the European Union”, vol. 52, 11 December 2009, dostępny na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=OJ%3AC%3A2009%3A301%3ATOC> [ades skrócony: <http://bit.ly/fp2020-2-1>] (otwarty: 1.09.2018).

Materiał empiryczny

- Treści wywiadów narracyjnych zrealizowanych przez Annę Młynarczuk-Sokołowską (w 2019 roku w Białymstoku) podczas badań pt. „Przestrzeń szkoły w percepcji uczniów z doświadczeniem migracji uchodźczej”.

Akty prawne

- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku* (Dz.U. 1997 Nr 78, poz. 483).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe* (Dz.U. z 2019 roku, poz. 1148, 1078, 1287, 1680, 1681, 1818, 2197 i 2248).
- Konwencja dotycząca statusu uchodźców, sporządzona w Genewie dnia 28 lipca 1951 roku* (Dz.U. z 1991 roku Nr 119, poz. 515 i 517).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 roku w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw* (Dz.U. z 2017 roku, poz. 1655).
- Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 roku o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej* (Dz.U. z 2003 roku Nr 128, poz. 1176 z późn. zm.).

ON THE REFUGEE PATH. EXPERIENCE OF FORCED MIGRATION IN THE PROCESS OF FORMAL EDUCATION

Abstract: The paper is dedicated to selected issues of school functioning of children with a refugee background. The analyses undertaken in the article show dilemmas and difficulties accompanying education and integration processes in the new country of residence in the light of the literature and autobiographical narratives of students from selected Polish schools. The text is composed of two complementary parts. The first is related to analyzing the main problems regarding the formal education of refugee children. The second presents successive phases of becoming a refugee against of children's autobiographical experiences (depicted using fragments of narrative interviews). The text can be useful to anyone interested in the theory and practice of educating forced migrants.

Keywords: students with refugee background; autobiographical experience; formal education.

MONIKA MACIEJEWSKA*

Olsztyn, Polska

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

WYKORZYSTANIE ETNOGRAFII WIZUALNEJ W PROCESIE ROZPOZNAWANIA PROBLEMÓW SPOŁECZNYCH PRZEZ STUDENTÓW

Streszczenie: Artykuł odnosi się do jednej z potencjalnych ścieżek działania w zakresie kształcenia pedagogów i nawiązuje do możliwości wykorzystania badań stosowanych w procesie rozpoznawania problemów społecznych przez studentów. Jest próbą odpowiedzi na pytania o to, w jaki sposób przygotowywać absolwentów studiów wyższych do rozpoznawania w pracy zawodowej zupełnie nowych sytuacji i rozstrzygania nieznanymi im dotąd dylematów, wynikających z szybkiego rozwoju cywilizacyjnego. Struktura prezentowanego opracowania odzwierciedla kolejne etapy poszukiwania możliwości rozwiązywania zarysowanego powyżej problemu metodycznego. Część pierwsza obejmuje podstawowe założenia etnografii wizualnej ze szczególnym uwzględnieniem fotoetnografii oraz podstawy teorii ekspansywnego uczenia się Yjro Engeströma, na których oparto pomysł działania. W części drugiej zarysowano schemat podstawowego działania, zaś szczególną uwagę zwrócono na przedmiot działalności, w którym zastosowane zostały elementy etnografii wizualnej jako sposób na zmianę aktywności i wykorzystanie potencjału obu podmiotów (nauczyciela i studentów) biorących w niej udział.

Słowa kluczowe: kształcenie wyższe; badania stosowane; etnografia wizualna z wykorzystaniem fotografii; ekspansywne uczenie się.

Opracowanie jest efektem poszukiwań możliwości wykorzystania badań stosowanych w procesie rozpoznawania problemów społecznych przez studentów. Złożoność życia społecznego, przy jednoczesnym odchodzeniu od wskazywania jednoznacznych sposobów interpretacji sytuacji społecznych, zmusza do

* Dr Monika Maciejewska, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki; e-mail: monika.maciejewska@uwm.edu.pl.

nieustannego analizowania kompetencji, które pozwolą absolwentom studiów pedagogicznych na podjęcie efektywnej pracy z ludźmi. Stwierdzenie to stało się jeszcze bardziej wyraziste w obliczu pandemii COVID-19, która postawiła społeczeństwa całego świata w obliczu problemów i zmian zdecydowanie wymagających nowego podejścia. Badania stosowane w naukach społecznych silnie wiążą wątki naukowe z praktyką działań społecznych i edukacyjnych. Pozwalają na skuteczne poszukiwanie rozwiązań w niestandardowych sytuacjach, wychodzenie poza ramy tradycyjnych sposobów działania, które przestają być efektywne w obecnym świecie. Autorka postawiła sobie w związku z tym pytanie, jak skutecznie wpisać badania/myślenie badawcze w obszar rozpoznawania i rozwiązywania współczesnych problemów społecznych, z jakimi spotykają się studenci pedagogiki i przyszli absolwenci tego kierunku. Punktem wyjścia do poszukiwań stały się dyskusje ze studentami, wskazujące na to, że czas studiowania może być dobrym momentem do pokazania młodym, zaangażowanym ludziom perspektywy wykorzystywania badań w praktycznych działaniach i interwencjach społecznych. Słuchacze studiów II stopnia okazali się zainteresowani nową perspektywą działania i otwarci na głębsze poznawanie praktyki badawczej, z podstawami której zapoznali się w ramach wcześniejszych studiów. Kolejnym krokiem był wybór metody badawczej, która spełniałaby warunek możliwości zastosowania w postaci mini-projektu i jednocześnie odnosiła się do sposobów, w jaki obecna młodzież chętnie „czyta” świat, między innymi za pomocą ikon/obrazów. Za ciekawą i efektywną metodę uznano etnografię wizualną z wykorzystaniem fotografii, stosowaną w ostatnich latach w Polsce w ramach badań ewaluacyjnych w edukacji (Nowotniak 2012; Jewdokimow 2012), która zdaniem praktyków wzbudza duże zainteresowanie i zaangażowanie młodzieży. Ostatnią kwestią było znalezienie odpowiedniej teorii uczenia się, która pozwoliłaby na wypracowanie nowych ram działania związanego z rozpoznawaniem wybranych problemów społecznych podczas zajęć kursowych. Interesujące rozwiązania w tym obszarze odnaleziono w teorii ekspansywnego uczenia się Yjro Engeströma.

Struktura prezentowanego opracowania odzwierciedla kolejne etapy poszukiwania możliwości rozwiązywania zarysowanego powyżej problemu metodycznego. Część pierwsza obejmuje podstawowe założenia etnografii wizualnej ze szczególnym uwzględnieniem fotoetnografii. W części drugiej zarysowano podstawy teorii ekspansywnego uczenia się oraz schemat opartego na niej działania podstawowego, w którym wykorzystano elementy badania etnograficznego w procesie konstruowania wiedzy odnoszącej się do istotnych kwestii społecznych.

Uchwycić zmieniającą się rzeczywistość

Podejmowany wysiłek przekonania przyszłych pedagogów do aktywnego przyglądania się rzeczywistości społecznej i zanurzonego w niej problemom jest zasadny, jeśli będziemy widzieć pedagogikę jako narzędzie do zmieniania świata, a edukację

jako uczenie ludzi, że ich rozumienie realiów i poszukiwanie nowych rozwiązań poparte działaniem jest podstawą do uruchamiania potencjału tej zmiany, do czego przekonuje m.in. Paweł Rudnicki, konkludując wyniki swoich badań dotyczących współczesnych alternatyw edukacyjnych (Rudnicki 2014). Takie rozumienie edukacji stanowi również punkt wyjścia dla badań w działaniu (*action research*) (Cervinkowa, Gołębiak [red.] 2010, 2012). Przejście do zaangażowanego działania wymaga dokładnego rozpoznania kontekstu, w którym będzie ono osadzone. Kluczowa wydaje się w tym wypadku refleksja nad podłożem społecznym i kulturowym zjawisk i problemów (w tym rysem lokalnym lub nadawanym przez określaną grupę społeczną), będących przedmiotem tego działania. Takie możliwości może dać nawiązanie do podejścia etnograficznego w badaniach życia społecznego¹.

Szeroko rozumiana etnografia zapewnia środki do badania kultury danego miejsca, skupiając się na znaczeniach i wiedzy wytwarzanej przez podmioty społeczne w kontekście konkretnej kultury. W jej ramach badacze uzyskują dostęp do „pól” ograniczonych czasowo i przestrzennie, w których przebywają, obserwują i dokumentują. Starają się przede wszystkim zrozumieć, co widzą, słyszą i czują w ramach podjętego procesu badawczego (Burgess 1984). Prowadzi to do zebrania podczas badań terenowych szczegółowych informacji na temat zwyczajów, wartości i praktyk społecznych danej grupy/społeczności. W ramach etnografii podejmuje się próby budowania kompleksowych opisów badanych zjawisk oraz wyprowadzania z tych opisów schematów złożonych powiązań pomiędzy ich elementami. Jej cechą jest wielomodalność (Kawecki 1994). Warto również zwrócić uwagę na to, że etnografia może być realizowana w dwóch perspektywach, które określane są jako: *etic*, z dominującą zewnętrzną perspektywą badacza oraz *emic*, związaną z badaniem kultury od strony jej użytkowników, zdominowaną przez uczestników badanej sceny kulturowej (Borowska-Beszta 2010).

Jedną z istotnych cech etnografii przełomu XX i XXI wieku jest wykorzystanie badań wizualnych opartych na analizie obrazu/fotografii/filmu. W sytuacji, kiedy zarówno społeczeństwo, jak i związane z nim badania, są silnie zdominowane przez kulturę słowa, ważne jest pojawiające się w obszarze etnografii przekonanie, że w badaniach powinny być także uwzględniane obrazy i technologie wizualne (Pink 2001). Za ich zastosowaniem przemawia fakt, że pozwalają poznać spłot przedmiotów, tekstów, obrazów i technologii w codziennym życiu i tożsamości ludzi. Dają możliwość studiowania nie tylko praktyk społecznych jako tekstów, lecz także badania, w jaki sposób różne elementy rzeczywistości materialnej oraz wartości niematerialne, opowiedane narracje i dyskursy są przeplatane i zyskują

1 Na potrzeby prezentowanych badań/projektu wykorzystano jedynie wybrany element etnografii, nie zagłębiając się w toczące się w obszarze nauk społecznych dyskusje na temat statusu etnografii jako dyscypliny naukowej, metody badawczej (szczególnie samego procesu badawczego realizowanego w ramach badań terenowych) czy rezultatu badania. Wybór ten wynika z zakresu prezentowanego opracowania.

sens. Znaczące miejsce w obszarze badań wizualnych zajmują fotografie. Jak twierdzi Rob Walker (1993, s. 72), fotografia „pozwała [...] dotknąć granic wyrażania, niemalże nieosiągalnych dla języka, co jest szczególnie przydatne przy opisie. W fotografowaniu istnieje siła, która sprawia, że wyrażamy najbardziej niewyraźne językiem myśli dotyczące np. życia społecznego”. Fotografie przyczyniają się do wydobywania na światło dzienne rzeczy niewidocznych. Sprawiają też, że ludzie zaczynają mówić i ujawniać swoje refleksje na dany temat. Istnieje wiele przykładów wykorzystania fotografii w badaniach etnograficznych. Opis zastosowania zdjęcia w procesie badawczym po raz pierwszy przedstawił John Collier (1957), badacz i fotograf, który użył aparatu do udokumentowania kontekstu środowiskowego swoich badań. Zauważył on, że więcej informacji uzyskano, gdy do wsparcia wywiadów zostały wykorzystane zdjęcia. Ponadto badani byli mniej zmęczeni wywiadem, gdy w rozmowie uwzględniono oglądanie fotografii. Metodę wstawiania fotografii do wywiadów badawczych, tak aby uczestnicy mogli je komentować, wykorzystali również Heidi Larson (1988) oraz Laura S. Lorenz i Bettina Kolb (2009). Nieco inne możliwości daje zastosowanie metody fotoreportażu, która opiera się na wykonaniu serii fotografii z zamiarem opowiedzenia historii o kimś lub o jakiejś sytuacji (Casey, Dollinger 2007). Na fotografiach może znajdować się tekst narracyjny, umieszczony bezpośrednio na zdjęciu lub jako jego opis (Harper 2002). Z kolei metoda *Photo-Voice* pozwala na partycypacyjne badanie akcji, w której uczestnik – członek zmarginalizowanej społeczności robi zdjęcia, aby opowiedzieć swoją historię i przedstawić punkt widzenia grupy (Poudrier, Thomas 2009). Analizując specyfikę fotografii, jako badawczych materiałów wizualnych, warto odnieść się do wskazań Piotra Sztompki, wyróżniającego kilka funkcji, które mogą one pełnić. Są to: stymulowanie uwagi i wyobraźni (dostrzeganie czegoś więcej), inspiracja heurystyczna (generowanie nowych tez czy spostrzeżeń i poszerzanie poprzez to problematyki i kategorii analizy), rejestracja, dokumentacja, inwentaryzacja wizualnych faktów (jako śladów rzeczywistości społecznej) oraz pretekst do wywiadu fotograficznego (materiał wizualny jako otwarcie na dalsze dyskusje dotyczące problemu).

Obecnie wskazuje się na to, że źródłem ekspansji tego typu badań jest wzrost wizualnych reprezentacji życia społecznego (m.in. internet, reklama obecna w przestrzeni publicznej) i nowe możliwości techniczne, które powodują, że wizualna rejestracja rzeczywistości społecznej jest coraz łatwiejsza, zarówno dla badaczy, jak i badanych (Jewdokimow 2012). Stosowanie obrazu/fotografii jako naukowego „przyrządu” badawczego ma swoich zwolenników i przeciwników. Część badaczy traktuje tę formę przekazu dość sceptycznie, ze względu na wielość znaczeń, jakie niesie ze sobą obraz i związaną z tym możliwość manipulacji treścią, inni z tego samego względu uznają fotografię za dobrą pomoc w zrozumieniu złożoności stosunków społecznych (Steiner-Löffler 1997). Warto za Jewdokimowem (2012) zauważyć, że wieloznaczność, jako specyficzna cecha materiałów wizualnych, pozwala na zrównanie ważności interpretacji badacza i narracji samych badanych,

oddając głos tym ostatnim. Strategia pracy z materiałami wizualnymi może być różna także ze względu na sposób ich pozyskiwania. Można bazować na materiałach wywoływanych przez badacza, kiedy w odpowiedzi na zadane pytanie tworzone są przez niego lub osoby badane pojedyncze zdjęcia czy serie fotografii, lub na materiałach zastanych, czyli zasobach wizualnych, w posiadanie których może wejść badacz (np. zdjęcia publikowane w internecie, reklamy, zdjęcia rodzinne, albumy). Jak twierdzą praktycy, wykonanie materiałów wizualnych przez badanych skutkuje ich większym zaangażowaniem, a także daje możliwość spojrzenia na badany problem oczami samych badanych (Sztompka 2006).

Wskazane powyżej cechy etnografii wizualnej, opartej na materiale zdjęciowym, czynią z niej interesującą metodę badawczą w obszarze badań edukacyjnych. W przypadku tej metody należy jednak wspomnieć jeszcze o kwestiach etycznych. Odnoszą się one do tego, co następuje po zrobieniu zdjęcia. Zwykle fotografie przedmiotów i miejsc można robić bez problemów, a następnie korzystać z nich bez większych ograniczeń. Inne zasady dotyczą fotografii osób (Close 2007). Należy uzyskać udokumentowaną zgodę na wykorzystanie wizerunku. Tylko zdjęcia osób w miejscach publicznych mogą być wykorzystywane zgodnie z prawem bez ich zgody jako dane w badaniu. Warto jednak pamiętać, że to, co legalne, nie zawsze jest etyczne.

Poszukiwanie nowej przestrzeni i sposobu uczenia się/studiowania

Zastosowanie badań wizualnych w procesie rozpoznawania przez studentów problemów społecznych zachęca do poszukiwania teorii uczenia się przekraczającej możliwości uczenia się przez nabywanie czy uczestnictwo (Engeström, Sannino 2012). Te dwie podstawowe metafory uczenia się, które zdaniem Anny Sfard (1998) walczą obecnie o dominację w obszarze edukacji, w przekonaniu Engeströma ukazują proces uczenia się głównie jako jednokierunkowy ruch od niewiedzy do wiedzy. Powoduje to pomijanie w procesach edukacyjnych możliwości wymiany i krzyżowania się różnych kontekstów kulturowych i standardów kompetencji, a co za tym idzie, brakuje ruchu horyzontalnego w przestrzeni uczenia się (Engeström, Sannino 2012). Natomiast wiedza nie jest tylko własnością jednostki, lecz tkwi przede wszystkim w relacjach społecznych między ludźmi. Proces uczenia się jest zatem częścią działań i społecznych interakcji ludzi, którzy uczestniczą w danej praktyce. Jedną z możliwości inicjowania praktyki jako sieci systemów działania poszczególnych osób lub grup może być zmiana dominującego w danej przestrzeni wzoru funkcjonowania.

Odnosząc to do niezbędnych kompetencji przyszłych absolwentów pedagogiki, budujących ich pozycję na rynku pracy, warto przełożyć te stwierdzenia na realia wchodzenia w relacje zawodowe. Szybko zmieniające się warunki pracy prowadzą do powstawania w działaniach zawodowych obszaru „ziemi niczyjej”, wymagającego nowej inicjatywy i świadomych decyzji ze strony uczestników rynku pracy. Wiele

z tych nowych działań i nowych rozwiązań jeszcze nie istnieje. Są obce także ekspertom czy profesjonalistom (Engeström, Sannino 2012). W takiej sytuacji efektywne uczenie się i przygotowanie do realizacji ról związanych z procesami pracy wymaga nie tyle nabywania określonej puli kompetencji, jak również wiedzy, których zakres jest wcześniej znany i określony przez osoby projektujące programy uczenia się, ile połączenia w ramach jednego procesu dwóch elementów: projektowania nowych działań i równoległego nabywania umiejętności oraz wiedzy niezbędnych do ich realizacji. Zgodnie z klasyfikacją Gregory Batesona (za: Illeris 2006), mamy w tym wypadku do czynienia z trzecim poziomem uczenia się, w którym pojawia się możliwość oderwania się od powiązań regulujących podstawowe procesy uczenia i przekraczania związanych z nimi ograniczeń. Prezentowana powyżej przestrzeń działania nawiązuje także do metafory uczenia się przez poszerzanie (Sfard 1998), w której uczący się tworzą nowy obiekt/przedmiot, a następnie w jego zakresie – koncepcję wspólnej działalności, i wprowadzają je w życie (Engeström, Sannino 2012). W takim ujęciu ekspansywne uczenie się jest procesem, w trakcie którego uczący się są zaangażowani w tworzenie i wdrażanie radykalnie nowych, szerszych i bardziej złożonych przedmiotów i pojęć w zakresie swojej działalności².

Opracowany przez Y. Engeströma model ekspansywnego uczenia się składa się z siedmiu głównych działań i ma charakter cykliczny (Engeström, Sannino 2012). Działanie pierwsze związane jest z kwestionowaniem przyjętych praktyk i przekonań. Drugie to analizowanie sytuacji, która ma prowadzić do znalezienia przyczyn i wyjaśnienia dotychczasowych mechanizmów działania. Wymieniane są dwa główne typy analizy: faktyczno-empiryczna i historyczno-genetyczna. Trzecie działanie – modelowanie – jest rozumiane jako wypracowywanie nowego, uproszczonego modelu działalności, określenie jej przedmiotu, instrumentów (narzędzi), służących realizacji nowej koncepcji oraz reguł generujących nowe rozwiązania. Następnie model ten jest sprawdzany (działanie czwarte), obserwowana jest jego dynamika, określany potencjał i ograniczenia. W działaniu piątym następuje implementacja nowego modelu, w trakcie której mogą pojawiać się rozszerzenia koncepcyjne. Kolejne działania (szóste i siódme) związane są z refleksją nad procesem zmiany i jego ewaluacją. Zaś efektem całego procesu jest konsolidacja i wyłonienie się nowej praktyki. Cykle te rzadko występują w takiej wzorcowej postaci, najczęściej nakładają się na siebie i przenikają. Również rzadko zdarza się w praktyce pojawienie się pełnego cyklu ekspansywnego, dlatego zarówno sam cykl, jak i zawarte w nim czynności mogą być używane jako rama analizowania

2 Teoria ekspansywnego uczenia się pochodzi z końca lat 80. XX wieku i została oparta na ideach rosyjskiej szkoły kulturowo-historycznej teorii działalności stworzonych przez L.S. Wygotskiego, A.R. Łurję oraz A.N. Leontiewa, a kontynuowanych następnie m.in. przez E.V. Iljenkova, V.V. Dawidowa czy G. Batesona. Była rozwijana i systematycznie wykorzystywana przede wszystkim w ramach prac Centrum Teorii Działania i Badań Rozwojowych w Uniwersytecie w Helsinkach.

małych, innowacyjnych procesów uczenia się. Za najważniejszy sprawdzian dla tej teorii autor uznaje to, w jaki sposób pomaga ona praktykom w generowaniu uczenia się, które obejmuje ważne kwestie społeczne.

Zaproponowany przez Y. Engeströma cykl działań, prowadzący do ekspansywnego uczenia się, pozwala wykraczać nie tylko poza uprzednie rozumienie rzeczywistości, lecz także poza jej społeczno-kulturowe przesłanki. Pomaga w dostrzeganiu i uchwyceniu prostych związków, które stopniowo poszerzane stają się przyczynkiem do nowej działalności mogącej z czasem przenieść się w inną, stabilną formę praktyki. W przypadku działania prezentowanego w niniejszym opracowaniu jeden z elementów cyklu ekspansywnego został użyty jako rama niewielkiej innowacji procesu uczenia się, którego osią stał się miniprojekt badawczy³, wykorzystujący etnografię wizualną. Podjęto próbę analizy modelowania odmiennego wzoru działalności, a przede wszystkim szczegółowego opisu zastosowania instrumentów (projektu fotoetnografii) służących realizacji przyjętego rozwiązania oraz obserwacji potencjału i ograniczeń związanych z jego wdrażaniem. Analizę tę poprzedza poszukiwanie ogólnych wątków wprowadzania zmiany, oparte na początkowych działaniach cyklu ekspansywnego.

W pierwszej fazie poszukiwania możliwości wprowadzania zmiany w obszarze tradycyjnych akademickich wzorców rozpoznawania problemów społecznych wiodące stało się pytanie, na ile instytucjonalna struktura uniwersytetu, rządząca nią zasady i hierarchia władzy umożliwiają wyłanianie się nowych przestrzeni uczenia się? Odpowiedź na to pytanie wymaga krótkiej analizy podstawowego systemu działalności, podejmowanego w ramach tradycyjnego kursu. Podmiotami rozpatrywanego działania są studenci i nauczyciel akademicki, którzy dążą do rozpoznawania istoty wybranych problemów społecznych i ich specyfiki w różnych środowiskach. Zajęcia prowadzone w oparciu o tradycyjny tryb akademickiego przekazywania wiedzy uwzględniają formę wykładów oraz ćwiczeń. Wykłady są oparte na transmisji wiedzy opracowanej wcześniej przez nauczyciela. Zawiera ona wiodące teorie i wyniki badań dotyczące danej problematyki. Ćwiczenia uwzględniają większą aktywność studentów, związaną z konstruowaniem odpowiedzi na pytania nauczyciela lub udziałem w dyskusjach prowadzonych w oparciu o analizę i interpretację wskazanych opracowań z zakresu literatury przedmiotu. Podejmowane działania nie wychodzą poza obszar uczelni/wydziału i społeczności tworzonej przez studentów i nauczycieli akademickich, w której obowiązuje tradycyjny dla kształcenia podział ról (nauczyciel–student) i hierarchia ważności podejmowanych działań (dominacja nauczania nad uczeniem się). Tym zasadom podporządkowany jest także podział pracy, w ramach której studenci realizują zadania wyznaczone przez nauczyciela. Zmiana tego porządku, pomimo autonomii uniwersytetów, nie jest niestety łatwa, szczególnie jeśli chodzi o modyfikację

3 Projekty badawcze o niewielkim zasięgu, określane jako miniprojekty, opisują m.in.: Fusch, Fusch, Ness (2017).

form pracy w taki sposób, aby pozyskane przez studentów kompetencje pozwalały im w zetknięciu z zawodową rzeczywistością „oswajać” zmiany, a nawet je konstruować.

Pojawienie się sytuacji kwestionowania przyjętych do tej pory praktyk, stanowiących punkt wyjścia w modelu ekspansywnego uczenia się, jest zazwyczaj efektem nawarstwiania się problemów związanych z coraz większym rozdzwieniem między dotychczasowymi rozwiązaniami i rutynowym działaniem a nowymi potrzebami wynikającymi z realiów zmieniającego się świata. Wymaga to ponownego przyjrzenia się obszarowi problemowemu, w którym osadzona jest działalność podmiotów (w tym wypadku studentów i nauczyciela akademickiego). Y. Engeström określa go w swojej teorii mianem obiektu/przedmiotu i wskazuje na niego jako na element wewnętrznie wieloznaczny, zachęcający do interpretacji, osobistego nadawania znaczeń i społecznej przemiany oraz łączący wysiłki osób zaangażowanych w działanie. W obrębie obiektu/przedmiotu „należy dokonać rozróżnienia między uogólnionym przedmiotem historycznie ewoluującego systemu działalności i specyficznym przedmiotem, który pojawia się przed podmiotem w danym momencie i w określonym działaniu. Uogólniony przedmiot powiązany jest ze społecznym znaczeniem, konkretny zaś obiekt nawiązuje do osobistego rozumienia” (Engeström, Sannino 2012, s. 221). Momentem rozwojowym w działaniu staje się napięcie pojawiające się pomiędzy schematami/przeświadczeniami dominującymi w systemie (tradycyjnie konstruowana wiedza na temat problemów społecznych i jej definiowanie jako uogólniony przedmiot) i rzeczywistym potencjałem działających w nim ludzi (własne motywacje, rozterki moralne, wybory i plany charakteryzujące konkretny obiekt). Mamy zatem, z jednej strony, nauczyciela akademickiego osadzonego w tradycyjnym procesie przekazywania wiedzy przy jednoczesnym zmaganiu się z kwestiami zmiany charakteru docelowego zastosowania tej wiedzy, dbałości o jej aktualność i funkcjonalność, szczególnie w odniesieniu do praktycznych zadań stojących przed przyszłymi absolwentami studiów. Z drugiej strony natomiast pojawiają się oczekiwania i potrzeby studentów o różnym poziomie motywacji, przyzwyczajonych do niskiego poziomu własnej aktywności, a jednocześnie poszukujących dróg do pełniejszego zrozumienia podejmowanej problematyki. Taki rozdzwiek między realnymi potrzebami uczenia się a utrwalonymi schematami działania może prowadzić do momentu, w którym obie strony uznają potrzebę tworzenia nowego, wspólnego obiektu/przedmiotu i koncepcji wspólnej działalności.

W omawianym przypadku rozpoznawania problemów społecznych wypracowanie nowego rozwiązania poprzedziło wiele dyskusji ze studentami, dotyczących kwestii budowania struktur wiedzy społecznej, przemian zachodzących we współczesnym świecie i możliwości sprostania nowym wyzwaniom. Znaczące miejsce w tych rozmowach zajęła analiza sposobów zbierania informacji o istotnych kwestiach społecznych, które podlegają ciągłym zmianom oraz refleksja nad znaczeniem pogłębionego poznania i zrozumienia kluczowych zagadnień,

w tym ich lokalnego kontekstu. Za element ważny w procesie uczenia się w tym obszarze uznano także dotarcie do sposobów widzenia rzeczywistości społecznej przez studentów i znaczeń, jakie oni nadają poruszonym problemom. Efektem tych dyskusji było nakreślenie nowych ram dla obiektu/przedmiotu wspólnego dla systemów działań studentów i nauczyciela, opartych na budowaniu relacji pomiędzy wiedzą teoretyczną a praktyczną w odniesieniu do problemów i działań społecznych. Podjęto także próbę prześledzenia możliwej ścieżki postępowania, która pozwoliłaby na realizację tej idei. Aprobata zyskała propozycja nauczyciela związana z uzupełnieniem wiedzy teoretycznej poprzez zastosowanie podejścia badawczego, charakterystycznego dla badań stosowanych. W efekcie wspólnej pracy została opracowana metodyka działania, wykorzystująca elementy badania etnograficznego, opartego na fotograficznym materiale wizualnym, którą w kolejnych krokach wprowadzono jako integralną część procesu kształcenia.

Poniżej przedstawiono szczegółowy opis struktury tych działań i rozwiązań wynikających z zastosowania w procesie uczenia się elementów badawczych. Opis jest uzupełniony przykładami z projektu wykonanego ze studentami studiów magisterskich kierunku pedagogika w 2017 roku⁴.

1. Pierwszym krokiem zaplanowanego działania innowacyjnego było osadzenie wybranych problemów społecznych w strukturze projektu etnograficznych badań jakościowych opartych na materiałach wizualnych z wykorzystaniem fotografii. Inicjatorem i koordynatorem tego trybu działania był nauczyciel. Wymagało ono wstępnego omówienia i przypomnienia podstawowych założeń procesu badawczego realizowanego w strategii badań jakościowych. Dużo miejsca poświęcono także prezentacji podstawowych założeń etnografii wizualnej i możliwości, jakie daje operowanie obrazem jako nośnikiem informacji. Odrębne dyskusje pozwoliły także na odkrywanie walorów fotografii i fotografowania, jako „narzędzi” pozwalających zbierać nieoczywiste dane i zatrzymywać w kadrze „pulsujące” wokół zmiany. Zwracano także uwagę na specyfikę pozyskanego materiału empirycznego, trudności w obszarze jego analizowania oraz istotne kwestie etyczne. Przygotowanie to dało podstawę do określenia ram badania, czyli zostały postawione cele (określające zakres zainteresowań i główne ścieżki postępowania), problemy badawcze (pytania, na które starano się znaleźć odpowiedzi) oraz dokonano wyboru techniki zbierania danych.

2. Kolejnym etapem było gromadzenie danych, czyli realizacja zadań wynikających z przyjętych ram projektowych. Specyfika zastosowania fotografii jako podstawowego materiału badawczego wymagała wyjaśnienia dwóch podstawowych kwestii: co można sfotografować oraz w jaki sposób wykonać to zadanie. Warunki i zasady przygotowywania materiału zdjęciowego przyjęto w oparciu o doświadczenia ewaluacji prowadzonej z wykorzystaniem fotoreportażu (Krzychała,

4 Studenci pierwszego roku studiów II stopnia kierunku pedagogika na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.

Zamorska 2008). Ustalono cztery kategorie przedmiotów fotografowania: miejsca (w budynku uniwersyteckim i poza uniwersytetem), ludzie (osoby, grupy, społeczności itp.), sytuacje/wydarzenia (prawdziwe wydarzenia, prawdziwe życie) oraz rzeczy (książki, reklamy, gazety, ubrania itp.). W realizację tego kroku wpisano trzy podstawowe działania: 1) robienie zdjęć ukazujących oznaki społecznych nierówności; 2) wybieranie zdjęć do prezentacji grupowych (fotoreportaż) i praca w grupach nad tytułami i komentarzami; 3) prowadzenie dyskusji grupowych na temat zebranych materiałów.

Ten etap działania wzbudził duże zaangażowanie wszystkich uczestników. Jego realizacja wymagała od studentów skupienia się na problemie i refleksji nad własnym podejściem do kwestii nierówności ekonomicznych. Studenci przeprowadzili dwie dyskusje w grupach. W trakcie pierwszej z nich musieli określić wskaźniki nierówności ekonomicznych i ustalić, w jaki sposób przedstawią je w materiale fotograficznym, przełożyć teoretyczną wiedzę o tym typie nierówności na przykłady ze swojego życia i najbliższego otoczenia (ustalenie, co będzie fotografowane). Druga dyskusja nastąpiła po zrobieniu zdjęć i była związana ze wstępną selekcją zebranego materiału. Grupa dokonywała, czasami w dosyć burzliwej atmosferze, wyboru tych fotografii, które miały stanowić podstawę fotoreportażu (narzucono tu limit wyboru 10–15 zdjęć) i opatrywała je tytułami oraz komentarzami. Ostatnie zadanie w ramach tego kroku polegało na prowadzeniu dyskusji grupowej z udziałem wszystkich grup zadaniowych, inspirowanej zebraniem materiałem. Działanie to pozwoliło zgromadzić dane o charakterze werbalnym. W ramach tej dyskusji pojawiła się możliwość konfrontowania wiedzy teoretycznej z empirycznymi egzemplifikacjami nierówności ekonomicznych. Studenci zaangażowali się w prezentację własnych sposobów spostrzegania problemów społecznych i wspólnie poszukiwali argumentów potwierdzających bądź negujących ich punkt widzenia.

3. Kolejny krok to analiza zebranego materiału. Ze względu na rodzaj uzyskanych danych zaproponowano zastosowanie analizy obrazu odnoszącej się do materiału wizualnego (fotografii), oraz analizy tekstu, będącego efektem dyskusji grupowej. Był to jeden z trudniejszych etapów pracy, wymagający wiedzy z zakresu metodologii nauk społecznych. Ponownie korzystając z doświadczeń fotoewaluacji jako matrycę analizy zawartości fotografii, zaproponowano tabelaryczne zestawienie płaszczyzn analizy przekazów wizualnych opracowane przez Justynę Nowotniak (2012)⁵. Zestawienie to uwzględnia następujące obszary: istnienie, czyli określenie stanu (co to jest, w jakiej ilości, w jakim odsetku), priorytety (co jest istotne, wskazane na pierwszym planie), wartości (analiza w kategoriach dobra i zła, subiektywna ocena), relacje (co jest połączone ze sobą i dlaczego). Szczegółową analizę, opartą na przyjętym schemacie, poprzedza wstępna selekcja materiału zdjęciowego, która zaczyna się od określenia najczęściej pojawiających

5 Tabela jest efekt modyfikacji ogólnego modelu analizy zawartości przekazów masowych autorstwa G. Gerbnera.

się na zdjęciach problemów lub tematów i odkrywania nadawanych im znaczeń. Następnie poprzez poszukiwanie podobieństw i różnic w sposobie przedstawiania nierówności społecznych tworzone są szczegółowe kategorie/tematy i zapis zawartych na nich danych wprowadzany jest do tabeli.

Analiza tekstu jest pomyślana w tym badaniu jako uzupełnienie danych wizualnych. Materiał empiryczny stanowi transkrypcja nagranej dyskusji lub jej fragmentów. Zaproponowany schemat analizy obejmuje: podział wypowiedzi na części tematyczne (o czym mówili narratorzy, jakie problemy lub tematy zostały podjęte) i zaznaczenie fragmentów wypowiedzi poszczególnych narratorów, wybór wiodących tematów (mogą to być tematy kluczowe lub główne w dyskusji) i tematów częściowych, które reprezentują fragmenty ogólnego problemu/tematu, zwrócenie uwagi na sposób, w jaki grupa rozważa tematy pojawiające się spontanicznie, pochodzące z pytań zadawanych przez prowadzącego dyskusję, rozszerzone, np. potwierdzone gestykulacją czy ignorowane przez grupę.

Analiza samodzielnie zebranego materiału empirycznego pozwoliła studentom na dostrzeżenie szczegółów, np. fragmentów otoczenia, które wcześniej umknęły ich uwadze, a zostały utrwalone w kadrach. Zauważyli także, że w swych fotoreportażach pomijali raczej ludzi i ich emocje, a skupiali się na rzeczach i obiektach. Ta część badania zmniejszyła aktywność uczestników. W grupach nastąpił zauważalny podział na osoby podejmujące wyzwania związane z analizą i radzące sobie z opracowaniem uzyskanego materiału i te, które wycofywały się z realizacji zadania.

4. Przedstawienie wyników analiz danych jest ostatnią częścią domykającą działanie badawcze. Zaproponowano dwa sposoby prezentacji analizy: przygotowywanie raportów całościowych i charakteryzowanie wszystkich wyłonionych kategorii lub przygotowywanie raportów częściowych związanych z wybranymi aspektami badań. Wyniki analiz danych powinny być prezentowane na forum zespołu przeprowadzającego badanie. Studenci analizujący problem nierówności społecznych przedstawili raporty częściowe. Większość kategorii prezentowanych przez poszczególne grupy posiadało podobne elementy i odnosiło się do zbliżonej tematyki. Dyskusyjny był natomiast zakres nadawanych im znaczeń.

Konkluzja

Podjęta próba poszukiwania nowych ścieżek uczenia się poprzez wykorzystanie w tym procesie elementów etnografii wizualnej odsłoniła możliwość zmiany tradycyjnego podchodzenia do opracowywania i rozpoznawania ważnych kwestii i problemów społecznych, które stanowią często istotny aspekt pracy absolwentów studiów pedagogicznych. Dominujące w tradycyjnej dydaktyce akademickiej podejście teoretyczne minimalizuje prawdopodobieństwo użycia wiedzy o tych zjawiskach w praktyce. Oczekiwania studentów dotyczące pojawiania się elementów łączących wiedzę teoretyczną o problemie z jej empirycznymi egzemplifikacjami wymagają nowego podejścia. Ścieżka badawcza wpleciona w tradycyjny tryb

opracowywania zagadnień może być ciekawym rozwiązaniem pojawiających się dylematów. Wymaga ona jednak zmiany/przekroczenia zarówno przez nauczycieli akademickich, jak i studentów przekonań dotyczących możliwości stosowania badań w edukacji i obszarów, w których mogą być one wykorzystywane. Chodzi przede wszystkim o zapoznanie się z możliwościami, jakie dają badania praktyczne/stosowane w rozwiązywaniu problemów pojawiających się w obrębie konkretnych działań edukacyjnych oraz wykorzystanie kompetencji z zakresu metodologii badań społecznych do budowania nowego spojrzenia na problemy praktyki. Kompetencje metodologiczne, budowane i wykorzystywane zazwyczaj wyłącznie na potrzeby i w odniesieniu do opracowywania prac dyplomowych, stanowią znaczący potencjał w zakresie możliwości kreowania nowych rozwiązań w obszarze działań i interwencji społecznych. Jest to jednak potencjał bardzo rzadko wykorzystywany. Zastosowanie cyklu związanego z ekspansywnym uczeniem się w odniesieniu do modelowania przedmiotowych kursów akademickich może umożliwić przekroczenie ograniczeń w tradycyjnym kształceniu i doprowadzić do wypracowania nowej praktyki w zakresie tego działania.

Bibliografia

- Borowska-Beszta B. (2010). *Deskrypcje etnograficzne i konstruowanie wiedzy kulturowej w pedagogice*. W: *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*. Piekarski J., Urbaniak-Zajac D., Szmidt K.J. (red.). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 213–230.
- Burgess R.G. (1984). *In the Field: An Introduction to Field Research*. London: Unwin Hyman.
- Casey, P.F., Dollinger S.J. (2007). *College students' alcohol-related problems: An autophotographic approach*. „Journal of Alcohol and Drug Education”, nr 51(2), s. 8–25.
- Cervinkova H., Gołębniak B.D. (red.) (2010). *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Cervinkova H., Gołębniak B.D. (red.) (2012), *Edukacyjne badania w działaniu*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Close H. (2007). *The use of photography as a qualitative research tool*. „Nurse Researcher”, nr 15(1), s. 27–36.
- Collier J. (1957). *Photography in anthropology: a report on two experiments*. „American Anthropologist”, nr 59(5), s. 843–859.
- Engeström Y., Sannino A. (2012). *Badania nad ekspansywnym uczeniem się: założenia, wnioski i przyszłe wyzwania*. „Forum Oświatowe”, nr 1(46), s. 209–266.
- Fusch P.I., Fusch G.E., Ness L.R. (2017). *How to Conduct a Mini-Ethnographic Case Study: A Guide for Novice Researchers*. „The Qualitative Report”, nr 22(3), s. 923–941.

- Harper D. (2002). *Talking about pictures: a case for photo elicitation*. „Visual Studies”, nr 17(1), s. 13–26.
- Illeris K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Jewdokimow M. (2012). *Wykorzystanie metod wizualnych w ewaluacji wewnętrznej edukacji. Zarys problematyki*. W: *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*. Mazurkiewicz G. (red.). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kawecki I. (1994). *Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych*. Łódź: PWSSP.
- Krzychała S., Zamorska B. (2008). *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Larson H. (1988). *Photography that listens*. „Visual Anthropology”, nr 1(4), s. 415–432.
- Lorenz L.S., Kolb B. (2009). *Involving the public through participatory visual research methods*. „Health Expect”, nr 12(3), s. 262–274.
- Nowotniak J. (2012). *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pink S. (2001). *Doing Ethnography: Images, Media and Representation in Research*. London: Sage.
- Poudrier J., Thomas R. (2009). *We’ve fallen into the cracks: A photovoice project with Aboriginal breast cancer survivors*. „Nursing Inquiry”, nr 16(4), s. 306–317.
- Rudnicki P. (2014). *Pedagogie małych działań. Krytyczne studium alternatyw edukacyjnych*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Sfard A. (1998). *On two metaphors of learning and the dangers of choosing just one*. „Educational Researcher”, nr 27(2), s. 4–13.
- Steiner-Löffler U. (1997). *Uczniowie dokonują ewaluacji kultury szkoły*. W: *Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów*. Mizerek H. (red.). Olsztyn: Wydawnictwo M/G.
- Sztompka P. (2006). *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Zasoby internetowe

<https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol22/iss3/16>.

THE USING OF VISUAL ETHNOGRAPHY IN THE PROCESS OF RECOGNIZING SOCIAL PROBLEMS BY STUDENTS

Abstract: The article refers to one of the potential action paths for educating teachers and refers to the possibility of using applied research in the process of identifying social problems by students. It is an attempt to answer the questions about how to prepare university graduates to recognize in their professional work completely new situations and to solve the previously unknown dilemmas resulting from the rapid development of civilization. The structure of the presented study reflects successive stages of searching for possibilities to solve the methodological problem outlined above. The first part covers the basic

assumptions of visual ethnography with particular emphasis on photo-ethnography and the foundations of Yjro Engeström's theory of expansive learning, on which the idea of action was based. The second part outlines the scheme of the basic activity, with particular attention paid to the subject of the activity, which uses elements of visual ethnography as a way to change the activity and use the potential of both entities (teacher and students) participating in it.

Keywords: higher education; application research; visual ethnography; expansive learning.

MARLENA KILIAN*

Warszawa, Polska

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7285-9784>

MOTYWY SPOŁECZNEGO UCZESTNICTWA SENIORÓW W ŚWIETLE WYBRANYCH TEORII MOTYWACJI

Streszczenie: Celem artykułu jest określenie motywacji starszych osób do efektywnej pracy i podejmowania aktywności zawodowej po uzyskaniu uprawnień emerytalnych, w świetle analizy klasycznych teorii motywacji i badań empirycznych. Opracowanie ma charakter przeglądowy. Z przeprowadzonej analizy wynika, że w wieku senioralnym dla działalności zawodowej podstawowe znaczenie ma potrzeba wartościowego spędzania czasu, kontakt z innymi ludźmi, uczenie się i aktywność umysłowa, radość z wykonywania cennej pracy, satysfakcja z wykorzystywania własnych umiejętności i kreatywności, poczucie zawodowych osiągnięć. W zaawansowanym wieku źródłem satysfakcji z pracy w większej mierze stają się czynniki wewnętrzne aniżeli zewnętrzne nagrody. Dla wzbudzenia wśród pracowników w wieku późnej dorosłości motywacji do pracy należy dać im możliwość wykonywania zadań w kontakcie z innymi ludźmi, w przyjemnej, pozbawionej stresu i presji atmosferze, prowadzących do rozwoju i samorealizacji.

Słowa kluczowe: motywacja; teorie motywacji; praca; aktywizacja; starość.

Wprowadzenie

Na tle Europy poziom uczestnictwa społecznego osób starszych jest w Polsce niewielki (Szatur-Jaworska 2008), co przejawia się również ich obniżonym zaangażowaniem na rynku pracy – wskaźnik aktywności zawodowej osób w wieku 50+ należy do najniższych w Unii Europejskiej (Błądowski 2013). Znalezienie efektywnych

* Dr Marlena Kilian, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Wydział Nauk Pedagogicznych; e-mail: m.kilian@uksw.edu.pl.

strategii motywujących seniorów do wydłużenia okresu aktywności zawodowej lub powrotu na rynek pracy po przejściu na emeryturę, to jedno najpilniejszych wyzwań stojących przed starzejącym się społeczeństwem. Działania na polu praktyki wyprzedzać powinno dogłębne rozpoznanie motywów kierujących starszymi pracownikami w życiu zawodowym.

Celem niniejszego artykułu było określenie motywacji starszych osób do efektywnej pracy i podejmowania aktywności zawodowej po uzyskaniu uprawnień emerytalnych, w świetle analizy wybranych teorii motywacji i badań empirycznych. W myśl *Ustawy o osobach starszych* z 2015 r. za próg starości uznano wiek 60 lat, wobec czego wiek starszy, wiek zaawansowany czy senioralny to terminy odnoszące się do osób, które ukończyły 60 rok życia (starość w ujęciu kalendarzowym), choć niekoniecznie osiągnęły wiek emerytalny (starość w ujęciu prawnym).

Uczestnictwo społeczne i etos pracy w życiu człowieka

Wyrazem uczestnictwa społecznego jest podejmowana przez człowieka praca. Dowodzi ona jego sprawczości, pozwala przekształcać otaczającą go rzeczywistość, ale również jego samego. Umożliwia rozwój i samorealizację, a dzięki obserwacji efektów własnej pracy, które mogą być trwalsze od samego człowieka, który przemija, daje poczucie odciskania trwałego piętna w świecie. Poprzez pracę człowiek wyraża i urzeczywistnia samego siebie, jeszcze bardziej staje się człowiekiem, dlatego jest ona dla niego dobra (Jan Paweł II 1995). W tym znaczeniu jest wartością, chociaż na podstawowym poziomie może być tylko sposobem na zapewnianie materialnych warunków egzystencji.

Satysfakcjonująca praca nie jest podejmowana z przykrew konieczności, ale z potrzeby samorozwoju, samorealizacji, odkrywania sensu życia. Jest sposobem na uczestnictwo w życiu społecznym i tworzenie społecznego kapitału. Daje poczucie wspólnoty i społecznej łączności – wykonywana jest w powiązaniu z innymi osobami i służy nawiązywaniu i pogłębianiu z nimi relacji. Praca to podstawowa forma działalności ludzkiej, pozwalająca człowiekowi określić swoje miejsce w społeczeństwie (Wiatrowski 2005). Bezczynność, nawet opłacona świadczeniem socjalnym, nie jest satysfakcjonującym ekwiwalentem pracy, ponieważ działa na człowieka zubożająco. To nie synonim odpoczynku, który, zasłużenie, następuje po podjęciu wysiłku.

W starszym wieku zmiana roli społecznej – z pracownika na emeryta – często oznacza przejście od pełnej aktywności do zupełnej beczynności, rodzącej poczucie wyizolowania ze społeczeństwa i nieprzydatności, deprywacji potrzeb wyższego, ale czasem również niższego rzędu (Pikuła 2017). Ograniczenie społecznego uczestnictwa zaburza zdolności funkcjonalne człowieka i nosi znamiona upośledzenia, rozwijającego się w zetknięciu z barierami społecznymi utrudniającymi codzienne funkcjonowanie. Model niepełnosprawności WHO (*International Classification of Functioning, Disability and Health* – ICF) (2001) podkreśla znaczenie czynników

środowiskowych, które mogą utrudniać uczestnictwo jednostki w życiu społecznym bądź je ułatwiać. Niska aktywność społeczna seniorów nie musi mieć medycznego uzasadnienia. Możliwa jest sytuacja, kiedy niepełnosprawna osoba jest zdrowa, a przyczynę jej trudności w codziennym funkcjonowaniu i wypełnianiu obowiązków stanowią czynniki środowiskowe, np. przymusowa dezaktywizacja zawodowa i bariery w sferze społecznego zaangażowania emerytów.

Uczestnictwo społeczne seniorów łączy się z ideą aktywnego i pomyślnego starzenia się. Aktywne starzenie (UE) zakłada, że osoby będą partycypować w życiu społecznym, również na poziomie gospodarczym. W zakres aktywności społecznej, oprócz działalności zawodowej, wlicza się również działalność wolontarystyczną, opiekę nad wnukami i własnymi starszymi już rodzicami, aktywność polityczną, ale też rekreację. Powszechne jednak zjawisko mitologizacji emerytury jako czasu przeznaczonego głównie na odpoczynek, przesłania wartość prospołecznej aktywności, zwłaszcza tej, która wykracza poza więzy rodzinne. Z uwagi na negatywne dla jakości życia seniorów skutki trwałej bezczynności z jednej strony, oraz korzyści z podejmowanego wysiłku pracy z drugiej, motywowanie do aktywności, również zawodowej, staje się sprawą wielkiej wagi. Potrzebne jest takie zachęcanie do pracy, podejmowanej w trybie formalnego zatrudnienia i/lub nieformalnej działalności, aby postrzegana ona była nie jako uciążliwy wysiłek, ale jako sposób na doskonalenie samego siebie i świata. Taka praca powinna posiadać sens – jego odczucie rodzi motywację do podjęcia wysiłku działania. Do pracy pobudza świadomość jej celowości, wyrażającej się odległością między tym, co obecnie człowiek posiada, a tym, co chce osiągnąć (Tischner 1985). Praca nie musi być źródłem wynagrodzenia finansowego, aby była uznana za wartość: wystarczy jeśli jest źródłem spełnienia, przydatności i przynależności społecznej.

Teorie motywacji do pracy

Teorie motywacji można rozpatrywać w ujęciu tradycyjnym i przedmiotowym. W płaszczyźnie przedmiotowej wyróżnia się teorie treści (określane również jako teorie potrzeb), dociekające źródeł ludzkiej motywacji (co motywuje?), czyli wewnętrznych bodźców wywołujących dane zachowanie człowieka. W tym ujęciu potrzeby generują stan niedostatku, który motywuje jednostkę do podjęcia aktywności ukierunkowanej na zaspokojenie jej potrzeb. W dziedzinie pracy zawodowej poznanie potrzeb pracowników i dysponowanie możliwościami ich zaspokajania pozwala przewidzieć motywy postępowania zatrudnionych osób i na nie wpływać. W dużo szerszej perspektywie ludzkie potrzeby i motywacje ujmowane są poprzez teorie procesu, których zadaniem jest wyjaśnienie sposobów aktywizowania, ukierunkowywania, wzmacniania i wygaszania ludzkich działań, związanych z zaspokajaniem własnych potrzeb. Powstają pytania o sposoby motywowania człowieka (jak motywować?). W ujęciu chronologicznym można przyjąć, że w pierw rozwinęły się teorie treści, następnie teorie procesu, obecnie zaś silnie

podkreśla się i realizuje potrzebę scalania dorobku teoretycznego i empirycznego w tej dziedzinie w postaci teorii zintegrowanych.

Teorie motywacji sięgają swym początkiem starożytną filozofii hedonizmu, zakładającej, że ludzie w podejmowanych działaniach szukają przyjemności i unikają cierpienia. Z końcem XIX wieku pojęcie motywacji z kręgu zainteresowań filozoficznych przeniesiono w zakres badań stosunkowo nowej nauki – psychologii. Na początku XX wieku dużą popularność zdobyła teoria motywacji do pracy stworzona przez przemysłowca Fredericka Winslowa Taylora (1911) na gruncie jego zawodowych kierowniczych doświadczeń praktycznych. Jako twórca tzw. modelu tradycji czerpał on z doświadczeń feudalizmu opartego na dominującej roli zarządcy w relacji z podwładnym i szerokim wachlarzu stosowanych wobec niego środków przymusu psychicznego, fizycznego i administracyjnego. Wychodząc z założenia, że praca jest w swej istocie nieprzyjemna, oddzielał funkcje koncepcyjne od wykonawczych, uznając przełożonych za najbardziej kompetentnych w organizowaniu pracy. Wyrażał przekonanie, że pracowników, jako z natury leniwych, trzeba do pracy nakłaniać, zwłaszcza środkami pieniężnymi, zyskując zwiększoną efektywność ich działania w zamian za podwyżkę płacy. Motywacja jest tu motywacją człowieka *homo economicus*, preferującego korzyści materialne i opierającego swą działalność wyłącznie na podstawie kalkulacji ekonomicznej. Dochód staje się ważniejszy od samej pracy. Z drugiej strony, w efekcie przeprowadzonego eksperymentu twórca modelu tradycji zwrócił uwagę na fakt, że zwiększona efektywność pracy prowadzi do redukcji nadwyżki etatów, co z kolei zwiększa motywację do utrzymania zatrudnienia, górującą nad motywacją do większego zarobku.

W latach 50. XX wieku rozwinęły się tzw. **teorie treści**, których celem było zidentyfikowanie czynników pobudzających motywację. Najpopularniejszą, najszerzej akceptowaną i cytowaną koncepcją stała się w tym zakresie teoria hierarchii potrzeb (*Need Hierarchy Theory*) Abrahama Harolda Maslowa (1943). Proponuje on prosty schemat hierarchicznego podziału potrzeb na pięć grup: zaspokajane zewnętrznie potrzeby fizjologiczne (*physiological needs*) i potrzeby bezpieczeństwa (*safety needs*) jako potrzeby podstawowe, potrzeby społeczne (*social needs- belongingness*), potrzeby uznania (*esteem needs*) i potrzeby samorealizacji (*self-actualization*) jako spełniane wewnętrznie potrzeby wyższe. Zachowaniem człowieka kierują jego niezaspokojone potrzeby. Ich realizacja następuje w określonej sekwencji. Spełnianie potrzeb niższych warunkuje pojawienie się i zaspokojenie potrzeb znajdujących się wyżej w zaproponowanym układzie. W tym ujęciu motywacja nie przychodzi z zewnątrz, ale wypływa z potrzeb jednostki zaspokajanych w hierarchicznym porządku. Zaspokojona potrzeba niższego rzędu nie wzbudza motywacji. Motywatorami stają się wówczas uaktywnione potrzeby wyższe.

W tej teorii niezaspokojenie potrzeb niższego rzędu narusza równowagę całego organizmu, ich zaspokojenie równowagę tę przywraca, co tłumaczyć ma prawo homeostazy. Wobec potrzeb wyższego rzędu zastosowanie znajduje prawo

wzmocnienia – ich zaspokajanie odczuwane jest jako przyjemne, co prowadzi do ich wzmocnienia i wzmacnia motywację w kierunku ich zaspokajania. Rozwój człowieka pobudzany jest przez nasilającą się motywację w kierunku zaspokajania potrzeb wyższych. Teoria hierarchii potrzeb A.H. Masłowa, powszechnie znana i na trwałe zakorzeniona w nauce, pomimo przekonującej prostoty i spójności nie znalazła rzetelnego poparcia w badaniach empirycznych.

Clayton Alderfer (1969) postrzegał zachowanie człowieka w sposób bardziej złożony, aniżeli uczynił to A.H. Masłow. W swej teorii ERG (*ERG Theory*) dowodził, że może na nie wpływać jednocześnie kilka czynników motywujących, tj. człowiek może odczuwać kilka potrzeb naraz. Zaprezentował zmodyfikowaną wersję hierarchii potrzeb A.H. Masłowa, wyróżniając trzy podstawowe ząbajające się płaszczyzny: egzystencji (*existence*), związku, tj. kontaktów społecznych (*relatedness*) oraz wzrostu lub rozwoju (*growth*) – ERG. Płaszczyzny te odpowiadają wymienionym przez A.H. Masłowa potrzebom: fizjologicznym i bezpieczeństwa (E), przynależności i szacunku (R) oraz samorealizacji (G). Zaspokojone potrzeby tracą na swej ważności, wyłączając potrzeby rozwoju, które w miarę zaspokajania się nasilają. C. Alderfer podzielił również potrzeby według czasu ich odczuwania na krótkotrwałe, długotrwałe i okazjonalne. Wyjaśnił pojęcia frustracji i regresji. Jego zdaniem frustracja pojawia się wskutek niemożności zaspokojenia potrzeb wyższego rzędu i skłania do cofnięcia się (regresji) w hierarchii potrzeb do etapu powtórnego, zintensyfikowanego tym razem zaspokajaniem potrzeb niższego rzędu, w wyniku czego ulega redukcji. Demotywacja natomiast oznacza przeniesienie w wyniku odczuwanego niezadowolenia niespełnionych wobec danej potrzeby pragnień na inną płaszczyznę potrzeb. Zdaniem C. Alderfera zaspokajanie uporządkowanych hierarchicznie potrzeb ludzkich nie jest ani jednokierunkowe, ani liniowe. Człowiek może dążyć do zaspokojenia wielu potrzeb jednocześnie i poruszać się na ich hierarchicznym schemacie do góry, jak i w dół, w zależności od życiowych uwarunkowań. Teoria ta uchodzi za bardziej trafną wersję hierarchii potrzeb i w większym stopniu wsparta jest badaniami naukowymi w kontekście motywacji w pracy zawodowej (Luthans 1998).

Zainspirowany teorią potrzeb A.H. Masłowa, David McClelland (1985) rozwinął **teorię trychotomii potrzeb** (*Trichotomy of Needs*), w której, ignorując hierarchię potrzeb, szczegółowej analizie poddał potrzeby wyższego rzędu: przynależności, szacunku, samorealizacji. W odróżnieniu od A.H. Masłowa twierdził, że człowiek może równocześnie odczuwać, choć w różnym natężeniu, wszystkie potrzeby, ale to potrzeba dominująca motywuje do działania. Wychodził z założenia, że potrzeby mogą być nabyte na drodze własnego doświadczenia, a środowisko człowieka może prowadzić do wzmacniania poszczególnych potrzeb, przypisanych do trzech zasadniczych grup: potrzeba władzy (*need for power*) – manifestująca się potrzebą wywierania wpływu na środowisko i kontrolowania go, potrzeba afiliacji (*need for affiliation*) – pragnienie obecności innych i ich akceptacji, potrzeba osiągnięć (*need for achievement*) – pragnienie pełnej i coraz bardziej skutecznej realizacji

celów. Potrzeba władzy skłania do kontrolowania własnej sytuacji (władza osobista) oraz zachowań innych i wywierania na nie wpływu (władza społeczna). Może przybierać formę pozytywną, pobudzając do zachowań prospołecznych lub negatywną, kształtując postawę egoistyczną. Osoby motywowane potrzebą afiliacji będą najlepiej działać w atmosferze społecznej akceptacji, przynależności i zintegrowania. Osoby pragnące osiągnąć będą motywowane możliwością wyróżnienia się i odniesienia sukcesu, skupiając się na jak najefektywniejszym wykonywaniu ambitnych zadań. Dalsze badania D. McClelland prowadził wokół potrzeby osiągnięć, uznając ją za najsilniejszy, nabyty w toku doświadczenia motyw do pracy, stąd też rozwinięta przez niego koncepcja zwana jest również teorią osiągnięć. Zgodnie z jej założeniami, w pracy zawodowej obowiązkiem kierownika będzie przydzielanie zadań zgodnie z rozpoznaną u pracownika dominującą potrzebą, co zakłada indywidualizację systemu motywacyjnego organizacji. Z uwagi na najwyższą heterogeniczność populacji osób starszych ze wszystkich kategorii wiekowych, indywidualnie zaprojektowane strategie motywowania będą miały szczególne znaczenie. Prowadzone nad tą teorią badania empiryczne wskazały na jej braki, np. nieuwzględnienie takich wykazujących predykcyjną wartość czynników motywujących do pracy, jak radość w wykonywaniu zadań czy przywiązanie do zasad i wartości (Barbuto i in. 2002).

Teoria dwuczynnikowa (*Motivation-Hygiene Theory*), autorstwa Fredericka Herzberga i in. (1959), skupia się na źródłach satysfakcji z pracy i sposobach takiego jej zorganizowania, aby była ona wzbogacająca i rozwijająca. W przeciwieństwie do koncepcji A.H. Masłowa, wywodzącej się z teoretycznych rozważań, w późniejszym etapie poddanych weryfikacji empirycznej, swą koncepcję F. Herzberg oparł na wynikach analizy 203 wywiadów przeprowadzonych z inżynierami i księgowymi. Podobnie jak A.H. Masłowski zastosował hierarchię potrzeb, które podzielił na dwie grupy: zewnętrzne (czynniki niezadowolenia lub higieny psychicznej), odnoszące się do środowiska pracy, jak: styl zarządzania, formy nadzoru, stosunki międzyludzkie, warunki pracy, wynagrodzenie, świadczenia socjalne oraz czynniki wewnętrzne (zadowolenia lub motywacji), dotyczące treści pracy, jak: zainteresowanie pracą, uznanie, osiągnięcia, odpowiedzialność, awans, osobisty rozwój. Powyższe grupy czynników w sposób niezależny od siebie wpływają na zachowanie człowieka. Deprywacja czynników zewnętrznych prowadzi do dyssatisfakcji i spadku wydajności pracy. Ich zaspokojenie pozwala likwidować niezadowolenie i zapobiegać dyssatisfakcji, jest niezbędne dla zachowania aktualnego poziomu zaangażowania pracownika w pracę. Zadowolenie i satysfakcję z pracy mogą wywołać jednak wyłącznie czynniki wewnętrzne, prowadząc do wyższej wydajności pracowników i do ich osobistego rozwoju.

Dużą wartość teorii dwuczynnikowej F. Herzberga upatruje się w odkryciu, że na zadowolenie lub niezadowolenie z pracy wpływają dwie odrębne grupy czynników. Satysfakcję z pracy wywołują czynniki wewnętrzne, tzw. motywatory (*motivators*), dyssatisfakcja wynika zaś z czynników higieny psychicznej. Satysfakcja

i dyssatisfakcja nie są zatem przeciwieństwami, choć są wobec siebie komplementarne. Przeciwieństwem satysfakcji będzie brak satysfakcji a nie dyssatisfakcja. Brak satysfakcji nie oznacza dyssatisfakcji. Zadowolenie i niezadowolenie pracownika to zatem zmienne niezależne. Pracownik może odczuwać stan również limbo, czyli brak satysfakcji i zarazem dyssatisfakcji, oznaczający stan nieproduktywności dla pracownika i organizacji.

Teoria Herzberga została poddana empirycznej weryfikacji. Niektóre z założeń teorii dwuczynnikowej nie znalazły empirycznego potwierdzenia, np. założenie, że zadowolenie pracowników z czynników wewnętrznych i zewnętrznych najsilniej motywuje ich do pracy. Okazało się, że wyniki uzyskane przez Herzberga są powtarzalne wyłącznie przy identycznie wedle oryginału zaprojektowanej metodologii (Christopher 2005).

W swojej teorii pracy Douglas McGregor (1960) nakreślił dwa modelowe przeciwstawne przeświadczenia kierowników na temat natury pracowników, wpływające na ich stosunek wobec podwładnych. W teorii „X” przedstawił człowieka leniwego, pozbawionego ambicji, unikającego odpowiedzialności i stroniącego od pracy, którego do podjęcia wysiłku należy zachęcać, zmuszać, karać lub przekupywać i nagradzać. Motywem jego pracy są pieniądze i obawa o bezpieczeństwo. Teoria „Y” prezentuje człowieka zdyscyplinowanego wewnętrznie, twórczego, lubiącego pracę, szukającego okazji do pracy postrzeganej jako koniecznej dla własnego rozwoju i źródło satysfakcji. Powyższe profile ludzkiej natury odzwierciedlają dwa zupełnie różne style motywowania pracowników. Przełożeni wyznający założenia teorii „X” będą stosować motywatory finansowe i ścisły nadzór, natomiast kierownicy przekonani o prawdziwości założeń teorii „Y” będą skłonni obdarzyć podwładnych zaufaniem i swobodą w wykonywaniu powierzonych zadań, zachęcać ich do działań twórczych i innowacyjnych, pozwalając im na zintegrowanie celów własnych z celami organizacji. Sam D. McGregor preferował teorię „Y”, wierząc, że praca stanowi naturalną aktywność człowieka, motywowanego wewnętrznie, samodzielnie narzucającego sobie dyscyplinę i odpowiedzialność, szukającego możliwości wykorzystania i rozwinięcia własnego potencjału. Wskazywał na możliwość kształtowania u podwładnych stosunku do pracy, poprzez stwarzanie warunków do ich dojrzenia w kierunku modelu pracownika realizującego założenia teorii „Y”. Choć McGregor nie publikował wiele, jego teoria pracy i humanistyczna wizja pracownika, obecnie wsparta empirycznym materiałem dowodowym, wywarły silny wpływ na rozwój strategii zarządzania zasobami ludzkimi.

Lata 60. i 70. XX wieku to okres rozkwitu teorii przyjmujących za cel wyjaśnienie procesu leżącego u podstaw motywacji do pracy. W przeciwieństwie do teorii treści, skupiających się na identyfikacji czynników związanych z motywacją w relatywnie statycznym środowisku, teorie procesu ujmowały motywację do pracy z dynamicznej perspektywy. Kluczowe znaczenie dla teorii procesu mają teorie poznawcze (*cognitive theories*), a wśród nich teoria sprawiedliwości (*Equity Theory*), autorstwa Johna Stacey’a Adamsa (1963), która zwraca uwagę na właściwe

pracownikom poczucie sprawiedliwości, wyrastające z naturalnej ludzkiej skłonności do porównywania się, które w dziedzinie pracy zawodowej przekłada się na odczuwany poziom motywacji do pracy. U jej podstaw leży założenie, że pracownik oczekuje sprawiedliwych korzyści (*outcomes*) za poniesione nakłady pracy (*input*), porównując uzyskany wynik własny z wynikami innych. Subiektywnej oceny stosunku poniesionych nakładów pracy do uzyskanego wynagrodzenia dokonuje w porównaniu do kosztów i zysków będących udziałem osoby przyjętej za punkt odniesienia. Obiektem odniesienia mogą być inni pracownicy organizacji, standardy wewnętrzne organizacji, jak również doświadczenia własne jednostki. Motywacja pracownika pojawia się wskutek odczuwania przez niego zadowolenia z dokonanego szacunku korzyści otrzymywanych w zamian za włożony w pracę wysiłek. Wykonana ocena sprawiedliwości może wprowadzać stan sprawiedliwości (jeśli ocena własna i osoby przyjętej za punkt odniesienia jest taka sama), stan przewartościowania (jeśli ocena pracownika jest większa od oceny osoby porównywanej), stan niedowartościowania (jeśli wynik oceny własnej jest niższy od oceny porównywanej osoby). Stan sprawiedliwości to zatem stan równowagi między własnymi kosztami i nakładami, jak również zyskiem własnym i innych. Odczuwany stan sprawiedliwości wygasza motywację do wprowadzania jakichkolwiek zmian w zakresie ponoszonych nakładów czy uzyskiwanych korzyści. Wszelkie odchylenia od pożądanego stanu równowagi (przewartościowanie i niedowartościowanie) wywołują napięcia domagające się rozładowania w wymiarze emocjonalnym i behawioralnym. Podjęte zmiany mogą dotyczyć modyfikacji stosunku wynagrodzenia do wkładu (wybór i wartościowanie ponoszonych nakładów i uzyskiwanych korzyści) lub wyboru i oceny przyjmowanego punktu odniesienia.

Stan przewartościowania wywołuje słabsze napięcia i jest przez pracownika łatwiej akceptowany aniżeli stan niedowartościowania. O ile jednak w subiektywnym odczuciu stan przewartościowania może zostać zaakceptowany, o tyle wśród innych pracowników, przyjmujących za obiekt odniesienia pracownika przewartościowanego, może dojść do relokacji poczucia niesprawiedliwości i napięcia. Dla pracowników motywujące będą takie sytuacje, które dają im zadowolenie z nagród uzyskiwanych proporcjonalnie do ponoszonych nakładów. Dotychczasowe badania empiryczne nie podważają prawdziwości przyjętych założeń, ale wskazują na potrzebę dalszej empirycznej eksploracji tematu.

Do innych ważnych poznawczych teorii motywacji do pracy należy teoria oczekiwań (*Expectancy Theory*), autorstwa Victora Harolda Vrooma (1964), wywodząca się z wczesnych prac Kurta Lewina i Edwarda Chace'a Tolmana, którzy postrzegali zachowania ludzkie jako celowe i w dużej mierze świadome. V.H. Vroom za punkt wyjścia przyjął założenie, że ludzie, zróżnicowani w zakresie wyznawanych wartości i potrzeb, umiejętności, wiedzy i doświadczenia, działają racjonalnie i logicznie. Decydują się na określony sposób zachowania, ważąc prawdopodobieństwo osiągnięcia w ten sposób własnych celów i zaspokojenia indywidualnych potrzeb.

Wybór zachowania to proces przebiegający w trzech etapach: oczekiwana relacja wysiłku do osiągnięć (oczekiwanie/*expectancy*), oczekiwana relacja osiągnięć do wyników w postaci nagrody (instrumentalność/*instrumentality*), oczekiwane zaspokojenie potrzeby dzięki uzyskanej nagrodzie (walencja/*valence*). Na zachowanie pracownika wpływają zatem czynniki wewnętrzne i zewnętrzne: oczekiwania własne, instrumentalność wyniku oraz cennaść nagród. Na każdym z etapów pracownik dokonuje subiektywnej oceny wartości relacji, od czego zależy wzbudzenie motywacji do określonego działania.

O poziomie motywacji, jako skłonności do ponoszenia wysiłku, decyduje siła pragnienia i oczekiwanego prawdopodobieństwa jego zaspokojenia. Dla podjęcia przez pracownika działania zasadnicze znaczenie ma jego przekonanie, że włożony wysiłek wystarczy do wykonania zadania i otrzymania wynagrodzenia. Pozytywnie ocenione szanse zdobycia celu przy pomocy konkretnych zasobów własnych (np. charakter, kompetencje) i środowiskowych (np. dostęp do informacji, relacje ze współpracownikami) dają początek motywacji, która staje się bezpośrednim bodźcem pobudzającym do działania. Oczekiwanie (*expectancy*) zatem pozwala ocenić, czy zamierzony sposób postępowania może być zakończony pomyślnie. Na kolejnym etapie procesu wzbudzania motywacji dochodzi do dostrzeżenia związku między pozytywną realizacją powierzonych obowiązków a otrzymywanymi nagrodami. Kształtuje się przekonanie pracownika o tym, czy oczekiwana nagroda jest osiągalna. W dalszym etapie pracownik poddaje ocenie związek zachodzący między możliwością zdobycia nagrody a możliwością zaspokojenia dzięki niej własnych potrzeb. Im bardziej nagroda jest pozytywna, tym silniejsza jest motywacja pracownika do osiągnięcia zamierzonego celu. Nagrody mają służyć zaspokajaniu potrzeb, dlatego nadają działaniu wartość. Siła motywacji do podjęcia określonego zachowania zależy zatem od subiektywnej oceny wartości powyższych czynników: oczekiwania, instrumentalności, walencji. Pracownik jest dobrze zmotywowany, kiedy czuje, że jego wysiłki prowadzą go do osiągnięcia takiego poziomu wykonania pracy, który może być pozytywnie nagrodzony.

Teoria oczekiwań jest szeroko akceptowana w nauce oraz, pomimo swej złożoności, w praktyce zarządzania pracownikami. Jej kontynuacji podjęli się L.W. Porter i E.E. Lawler (Porter, Lawler 1968), którzy zaproponowali model wewnętrznej i zewnętrznej motywacji. Zgodnie z nim ludzie wewnętrznie motywowani podejmują daną czynność dlatego, iż uważają ją za interesującą i czerpią z niej przyjemność. W przypadku motywacji zewnętrznej źródłem satysfakcji staje się nie tyle samo wykonywanie czynności, co skutki, do których ona prowadzi.

Teoria wzmocnienia (*Reinforcement Theory*), zwana także teorią modyfikacji zachowań lub teorią uczenia się, wprowadza pojęcie nauki w zachowaniach motywacyjnych. Choć rozwijana była aż do czasów współczesnych, to Burrhusa Federicka Skinnera (1953) uznaje się za jej głównego twórcę. W swych badaniach, czerpiąc z dorobku psychologii behawioralnej, wyszedł on z założenia, że zachowaniem człowieka, nastawionym na zaspokajanie potrzeb, kieruje instynkt.

Podkreślał rolę uczenia się w kształtowaniu przyszłych zachowań, na podstawie dokonywanej oceny związku między podjętymi w przeszłości działaniami a ich skutkami. W drodze uczenia się indywidualna aktywność jednostki jest skutkiem jej nabytych doświadczeń w zakresie nagród i kar otrzymywanych za określone działania. Decyzje dotyczące terażniejszości podejmowane są na podstawie nagród i kar otrzymanych za minione zachowania. Prawo skutku mówi o tym, że człowiek wykazuje skłonność do powtarzania zachowań, które w przeszłości przyniosły przyjemne konsekwencje, były nagradzane oraz unikania tych, które były nieprzyjemne bądź karane. Dochodzi do modyfikacji zachowania zgodnie z wzorcem: bodziec–reakcja–skutki–przyszłe reakcje.

Zachowanie człowieka jako istoty reaktywnej determinowane jest zatem przez czynniki środowiskowe i związane z nimi własne doświadczenia dlatego, aby kierować jego działaniem, należy wpływać na jego otoczenie. Człowiek przyswaja pewne zachowania, zyskujące z czasem charakter nawykowy. Pracodawca może zatem operować czterema rodzajami modyfikacji zachowań: wzmocnieniami pozytywnymi (nagrody, pochwały), wzmocnieniami negatywnymi (mającymi na celu korektę zachowań i przeorientowanie na pożądane działania), eliminacją (brak wzmocnienia celem zignorowania i w następstwie wyeliminowania niepożądanych zachowań pracownika) i karami (nieprzyjemne skutki za zaistniałe negatywne zachowanie). Niewzmocnione zachowania pozytywne mogą zaniknąć.

Teoria uczenia się społecznego (*Social Learning Theory*), autorstwa Alberta Bandury (1977), inspirowana przez prace Neala Millera oraz Johna Dollarda, łączy założenia teorii wzmocnienia B.F. Skinnera oraz teorii ustalania celów Edwina Locke'a. To koncepcja bardzo szeroka, dalece wykraczająca poza tematykę motywacji do pracy. Jednak kluczowe dla niej pojęcie poczucia własnej skuteczności, sprawstwa (*self-efficacy*), okazało się wywierać silny motywacyjny wpływ za ludzkie zachowanie. W swym podstawowym wymiarze teoria ta zakłada wzajemne oddziaływanie czynników środowiskowych i umysłowych. Przekonuje, że zachowanie człowieka jest efektem jego procesu myślowego opartego na analizie własnych doświadczeń oraz obserwowanych zjawisk zachodzących w otoczeniu, szczególnie zaś zachowań innych, postrzeganych jako modelowe. W wyniku dokonanej analizy człowiek może podjąć decyzję o zaprzestaniu dotychczasowych zachowań, odrzucić zachowania innych lub też wykreować zupełnie nowatorskie rozwiązania. Choć w procesie modelowania człowiek jest kształtowany przez swoje środowisko, w swych działaniach nie pozostaje bezwolną sterowaną zewnętrznie istotą, ponieważ również sam, przetwarzając dane zewnętrzne, stanowi o swoim zachowaniu oraz wpływa na środowisko zewnętrzne, np. będąc modelem zachowania dla innych.

Proces uczenia się zachowania przebiega w czterech etapach: obserwacji (*attention*) zachowaniach i wyborze modelu, zapamiętaniu (*retention*) zachowaniu modelu i wynikających z niego skutków, zachowaniu (*reproduction*) zapamiętanych modelowych informacji w postaci własnego modelu zachowań, wzmocnieniu

(*reinforcement*), jako reakcji otoczenia na wypracowane zachowanie jednostki, które może to zachowanie wzmocnić bądź osłabić.

Ludzka motywacja i działanie są regulowane przez umysłową kontrolę zachowania, bazującą na trzech rodzajach przekonań: 1) ogólne oczekiwanie wyniku osiągalnego bez względu na jednostkowe działania; 2) oczekiwanie konkretnego wyniku uzależnionego od osobistych działań; 3) skuteczność własna (*self-efficacy*) – przekonanie o zdolnościach jednostki do osiągnięcia określonego wyniku. Pewność siebie (*self-confidence*) leży u podstaw motywacji człowieka do działania. Na gotowość jednostki do podjęcia zadań silny wpływ wywiera jej subiektywne przekonanie o własnej skuteczności, czyli wiara we własne siły i możliwości (Bandura 1982). Im jest ona silniejsza, tym większe jest prawdopodobieństwo wzbudzenia aktywności i jej podtrzymania.

Na gruncie pracy zawodowej teoria ta proponuje modelowanie zachowań pracowników przez dostarczanie ich wzorca. Prawdopodobieństwo przyjęcia modelu jest tym większe, im będzie on pod pewnymi względami bardziej przystosowany do danego pracownika, im wzorzec zachowań będzie dla kogoś znaczący, czy też jeśli pracownik będzie podlegał bezpośredniej obserwacji i ocenie. Modelowanie powinno uwzględniać indywidualne różnice między pracownikami. Prognozę zachowań podwładnych umożliwiała znajomość subiektywnej oceny posiadanych przez nich umiejętności i zdolności, a ich modyfikację np. proponowany system doskonalenia zawodowego.

Choć Bandura budował swoją teorię na podstawie obserwacji studentów i badaniu ich zachowań, uzyskane przez niego wyniki znajdują zastosowanie w dziedzinie motywowania pracowników. Metaanaliza, przeprowadzona przez Sadri i Robertson (1993), jak również badania autorstwa Stajkovic i Luthans (2003) dobitnie wykazały, że poczucie skuteczności motywuje pracowników do pracy i wpływa na sposób jej wykonania.

Motywacja zawodowa osób starszych

Wiek średni to okres najwyższej satysfakcji z pracy zawodowej i często najwyższych osiągnięć. Z czasem jednak dochodzi do zmian w sferze funkcjonowania fizycznego, psychicznego i społecznego pracownika, jak również w stosunku otoczenia społecznego wobec starzejącej się osoby, rzutującego na jej motywację do pracy i chęć kontynuowania zatrudnienia. Badania zagraniczne podają, że ok. 60 proc. podwładnych przed wycofaniem się z pracy zawodowej wybiera zatrudnienie na część etatu (Cahill i in. 2006), ok. 15 proc. emerytowanych pracowników ponownie wchodzi na rynek pracy (Cahill i in. 2011). Widoczna jest zatem tendencja do stopniowego wycofywania się z aktywności zawodowej przed całkowitym przejściem na emeryturę.

Wielu seniorów pragnęłoby kontynuować pracę zawodową pomimo osiągnięcia wieku emerytalnego – badania ogólnoswiatowe (Kałuża, Lewandowska-Szweda

2006), ujawniły, że tylko 20 proc. pracowników planuje trwałą dezaktywację zawodową, natomiast 75 proc. z nich chciałoby nadal pracować, najchętniej w niepełnym wymiarze czasu (70 proc.), rzadziej na cały etat (7 proc.). Do kontynuowania pracy zawodowej najsilniejszą zachętę stanowią: kwestie finansowe (25 proc.), potrzeba wartościowego spędzania czasu (22 proc.), chęć zachowania dobrej kondycji fizycznej (21 proc.), kontakt z innymi ludźmi i okazja do stymulacji umysłowej (13 proc.). Dla polskich seniorów najistotniejszym powodem, dla którego chcieliby kontynuować pracę zawodową, jest przede wszystkim chęć kontaktu z innymi ludźmi (33 proc.). Motywy finansowe wymieniane są dopiero na drugim miejscu (21 proc.), niemal na równi z pragnieniem wartościowego spędzania czasu (20 proc.).

O kontynuowaniu bądź zakończeniu pracy zawodowej w wysokim stopniu decyduje stan zdrowia oraz zdrowie najbliższych. Wielu zaawansowanych wiekowo pracowników przechodzi na emeryturę niedobrowolnie, tj. z powodu niepełnosprawności własnej czy konieczności sprawowania opieki nad chorymi rodzicami czy współmałżonkiem. Za pośrednią przyczynę odejścia z pracy z powodów zdrowotnych uznaje się osłabioną w tej sytuacji motywację do pracy, co można uznać za oddanie pierwszeństwa potrzebom fizycznym nad realizacją zawodową. Podobnie pragnienie kontynuowania pracy zawodowej uzależnione jest od sytuacji rodzinnej, np. wspomniana konieczność pełnienia roli opiekuna wobec chorego lub niepełnosprawnego współmałżonka lub rodziców, jak również dowiedziona tendencja do synchronizowania czasu przechodzenia na emeryturę przez małżeństwa (Szinovacz i in. 2001).

Badania wskazują na wysoką motywację do pracy wśród starszych pracowników, jednak ich motywy zmieniają się w ciągu życia. Podwładnych do pracy motywuje co innego niż pracowników w starszym wieku. Dla młodszych pracowników większe znaczenie mają dochód i możliwość awansu (Warr 1992), dla starszych – gwarancja stałego zatrudnienia oraz bezpieczeństwo fizyczne (Warr 1997). Pracowników w wieku 50+ do pozostania na rynku pracy skłania radość z wykonywanej pracy, satysfakcja z wykorzystywania własnych umiejętności i kreatywności, poczucie zawodowych osiągnięć (Lord 2004). Jak pokazują wyniki badań (Fraser i in. 2009), do kontynuowania pracy zachęcają: kwestie finansowe, pragnienie wnoszenia własnego wkładu, brak rywalizacji, zachowanie zdrowego stylu życia, posiadanie pasji do pracy i edukacja. Do przeszkód w kontynuowaniu pracy zawodowej należą zaś: stres, brak wsparcia, wymagania fizyczne i przesadny nacisk na kwalifikacje. Do dezaktywacji zawodowej skłania ponadto niepewność zatrudnienia, chroniczne zmęczenie pracą, brak satysfakcji z wykonywanej pracy, zła atmosfera wywołana m.in. presją na zwolnienie miejsca pracy osobom młodszym. Dla polskich seniorów najważniejszym powodem przechodzenia na emeryturę jest stan zdrowia i kondycja fizyczna (dla 51 proc. kobiet i 53 proc. mężczyzn) (MPiPS 2008). Kemp (1988) i Resnick (1991) sugerują istnienie zmian w motywacji między starszymi i młodymi ludźmi, uwarunkowane przesunięciem od motywacji osiągnięć (*achievement motivation*) do motywacji zachowania (*conservation motivation*).

U pracowników w starszym wieku satysfakcja z pracy jest bliżej związana z wewnętrznymi czynnikami niż zewnętrznymi nagrodami w porównaniu z młodszymi pracownikami (Valentine i in. 1998). Należą do nich np. wykonywanie zadań mających znaczenie, wartości etyczne w pracy, niezależność, współpraca z innymi, percepcja własnego wykonania, samodzielne wykonywanie zadań. Zmniejsza się za to znaczenie osiągnięć, kariery i szkoleń (Kooij 2010). Zdaniem zaawansowanych wiekowo pracowników do kontynuowania przez nich pracy zawodowej skłania zdrowy styl życia oraz pasja do pracy i uczenia się (Frasera 2009). Inne badania, autorstwa R.L. Lorda i P. Farringtona (2006), potwierdzają wysoką motywację do pracy wśród seniorów, nawet wyższą niż u młodszych podwładnych. Stwierdzono znaczącą w tych grupach wiekowych różnicę w ocenie różnych czynników związanych z pracą. Starsze osoby były bardziej zadowolone od młodszych w zakresie: poczucia osiągnięć, dobrych stosunków ze współpracownikami, możliwości wypróbowania nowych metod, wyrażania własnych poglądów, wykorzystywania własnych zdolności i wykonywania różnorodnych zadań. Osoby starsze szczególnie potrzebują czuć, że ich praca i wysiłki mają znaczenie i są w organizacji potrzebni. Badania prowadzone wśród starszych pracowników kibucu potwierdzają ich preferencję wobec pracy zaspokajającej wyższe potrzeby nad pracę oferującą lepsze warunki fizyczne czy wygodę (Leviatan 1992).

Wykorzystanie zawodowego potencjału osób w zaawansowanym wieku utrudnia nie tyle brak wiedzy na temat specyfiki ich funkcjonowania, podyktowanej doświadczanymi zmianami rozwojowymi, co stereotypowe, zatem nieprawdziwe i szkodliwe przekonania na ich temat, które z wymiaru mentalnego mogą zostać przeniesione na poziom behawioralny w postaci zachowań dyskryminacyjnych. Przykładem dyskryminacji pracowników z uwagi na ich wiek, z pominięciem faktycznych umiejętności i efektywności pracy, jest wykluczanie ich na etapie rekrutacji, pominięcie ich w programach szkoleń, czy też ustalanie przymusowego wieku emerytalnego. W efekcie osoby starsze mogą być mniej zmotywowane do pracy i czerpać mniejszą z niej satysfakcję. Jak dowodzą badania (Orpen 1995), doświadczanie ageizmu w miejscu pracy może osłabiać efektywność podejmowanych działań, jak również satysfakcję z wykonywanej pracy, zmniejszać zaangażowanie i przywiązania do miejsca zatrudnienia.

W skrajnych przypadkach dochodzi do internalizacji wiekowych stereotypów, które zaczynają działać jak samospełniająca się przepowiednia. Pracownik-senior, który uwierzył w swą rzekomą niekompetencję i obniżoną zdolność do pracy, będzie bardziej skłonny do jej opuszczenia i wejścia w rolę emeryta. Badania (Gaillard, Desmette 2010) pokazują, że podwładni zapoznani z negatywnym stereotypem wykazywali mniejszą skłonność do rozwoju i uczenia się, za to chętniej rozważali przejście na emeryturę w porównaniu z tymi, którym przedstawiono pozytywny stereotyp pracownika w starszym wieku. Jego niska motywacja może wynikać nie tyle z zaawansowanego wieku, co ze stereotypowego nastawienia i dyskryminującego traktowania w środowisku pracy.

Podsumowanie i wnioski

Teorie motywacji do pracy zawodowej, jak również badania empiryczne, prowadzone nad obecnymi i byłymi pracownikami w starszym wieku, wskazują na ich specyficzną motywację do aktywności zawodowej. Okazuje się, że w wieku senioralnym dla działalności zawodowej podstawowe znaczenie ma stan zdrowia, co oddaje słuszność klasycznej teorii potrzeb Masłowa. Co jednak charakterystyczne, kwestie finansowe, tak silnie związane z zabezpieczeniem własnego bytu, choć ważne, nie są dla seniorów najistotniejsze. Na czoło wysuwa się potrzeba wartościowego spędzania czasu, kontakt z innymi ludźmi, a także uczenie się i aktywność umysłowa.

W młodszym wieku silnym stymulatorem jest dochód i możliwość awansu, w starszym: radość z wykonywanej pracy, satysfakcja z wykorzystywania własnych umiejętności i kreatywności, poczucie zawodowych osiągnięć, wykonywanie różnorodnych zadań, mających dla pracownika znaczenie, wartości etyczne w pracy, niezależność, współpraca z innymi. Praca, która jest pasją, praca, która ma znaczenie – oto powody, dla których seniorzy chcą pracować i czynią to z przyjemnością oraz dobrym skutkiem. Do pracy zniechęcają ich natomiast: stres, brak wsparcia, nadmierny nacisk na kwalifikacje, ageizm. Satysfakcję z pracy odbiera niepewność zatrudnienia, chroniczne zmęczenie pracą, zła atmosfera. W zaawansowanym wieku źródłem satysfakcji z pracy w większej mierze stają się zatem czynniki wewnętrzne aniżeli zewnętrzne nagrody, o czym mówi teoria dwuczynnikowa. Wyniki potwierdzają słuszność założeń teorii ERG, wyodrębniającej tak istotny w starszym wieku czynnik, jak egzystencjalna, społeczna i rozwojowa motywacja do działania. Podobnie teoria trychotomii potrzeb, podkreślająca w procesie wzbudzania motywacji potrzeby wyższego rzędu, czyli: przynależności, szacunku, afiliacji, samorealizacji i osiągnięć, trafnie oddaje specyfikę motywacji do pracy charakterystyczną dla starszych osób.

Po nabyciu uprawnień emerytalnych wielu seniorów nie musi już pracować, ale może i często chce to czynić. Profil takiego pracownika bardziej wpisuje się w teorię „Y” pracy D. McGregora, mówiącą o pracowniku lubiąącym swoją pracę, która stanowi dla niego źródło samorozwoju i satysfakcji. Odczuwane korzyści z wykonywanej pracy powinny przeważać nad włożonym wysiłkiem w procesie szacowania jej opłacalności (teoria sprawiedliwości). Wymagana jest taka organizacja pracy, aby pracownik miał możliwość wznieść się na nagradzany poziom wykonania pracy (teoria oczekiwań).

Dla wzbudzenia wśród pracowników w wieku późnej dorosłości motywacji do pracy warto dać im możliwość wykonywania zadań mających dla nich znaczenie, prowadzących do rozwoju i samorealizacji. Dobrze, aby zadania te były wykonywane w kontakcie z innymi ludźmi, w przyjemnej, pozbawionej stresu i presji atmosferze. Warto nagradzać zachowania pożądane, pamiętając, że zachowania niewzmocnione zanikają. W starszym wieku na wzmacnianie, w toku społecznego

uczenia się, zasługuje zwłaszcza przekonanie o własnej skuteczności i własnych możliwościach, pobudzające do aktywności, również na polu zawodowym.

Istnieje potrzeba stworzenia strategii mających na celu podniesienie udziału osób starszych w rynku pracy poprzez zachęcanie ich do kontynuowania aktywności zawodowej, w miejsce stosowania środków przymusu. Na przykład przesuwanie wieku uprawniającego do przejścia na emeryturę stanowi próbę wzbudzania motywacji za pomocą zewnętrznych nagród, jaką jest obietnica wyższych świadczeń emerytalnych. Dotychczasowy dorobek naukowy dowodzi jednak, że jest to sposób mniej skuteczny aniżeli pobudzanie motywacji wewnętrznej, bardziej efektywnej dla samego pracownika i pracodawcy.

Bibliografia

- Adams J.S. (1963). *Towards an understanding of inequity*. „Journal of Abnormal and Social Psychology”, 67(5), s. 422–436.
- Alderfer C. (1969). *An empirical test of a new theory of human needs*. „Organizational Behavior and Human Performance”, 4(2), s. 142–175.
- Bandura A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura A. (1982). *Self-efficacy mechanism in human agency*. „American Psychologist”, 37(2), s. 122–147.
- Barbuto J.E., Fritz S.M., Marx D. (2002). *A field examination of two measures of work motivation as predictors of leaders' influence tactics*. „Journal of Social Psychology”, 142(5), s. 601–616.
- Błądowski P. (2013). *Aktywność zawodowa osób w starszym wieku*. W: Kiełkowska M. (red.). *Rynek prac wobec zmian demograficznych*. „Zeszyty Demograficzne”. Warszawa: Instytut Obywatelski, s. 53–56.
- Cahill K.E., Giandrea D.M., Quinn J.F. (2006). *Retirement patterns from career employment*. „The Gerontologist”, 46(4), s. 514–523.
- Cahill K.E., Giandrea M.D., Quinn J.F. (2011). *Reentering the labor force after retirement*. „Monthly Labor Review”, 134(2), s. 34–42.
- Christopher M. (2005). *Meaningful motivation for work motivation theory*. „Journal of Management Review”, 30(2), s. 235–238.
- European Commission, Active Ageing, dostępny na: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1062&langId=en> (otwarty: 3.06.2020).
- Frasera L., McKennab K., Turpinb M., Allenc S., Liddle J. (2009). *Older workers: An exploration of the benefits, barriers and adaptations for older people in the workforce*. „Work”, 33(3), s. 261–272.
- Gaillard M., Desmette D. (2010). *(In)validating stereotypes about older workers influences their intentions to retire early and to learn and develop*. „Basic and Applied Social Psychology”, 32(1), s. 86–98.

- Herzberg F., Mausner B., Snyderman B. (1959). *The Motivation to Work*, New York: Wiley, dostępny na: https://www.csioz.gov.pl/fileadmin/user_upload/Wytyczne/statystyka/icf_polish_version_56a8f7984213a.pdf (otwarty: 3.06.2020).
- Jan Paweł II (1995). *Laborem exercens*. Wrocław: WPKA.
- Kałuża D., Lewandowska-Szweda Z. (2006), *Bariery aktywizacji zawodowej*. W: *The future of retirement. What people want*, London: HSCB.
- Kemp B. (1988). *Motivation, rehabilitation, and aging: A conceptual model*. „Topics in Geriatric Rehabilitation”, 3(3), s. 41–51.
- Kooij D., Jansen P.G.W., Dijkers J.S.E., De Lange A.H. (2010). *The influence of age on the associations between HR practices and both affective commitment and job satisfaction: A meta-analysis*. „Journal of Organizational Behavior”, 31(8), s. 1111–1136.
- Lawler L., Kopelman R.E., Prottas D.J. (2016). *McGregor's Theory X/Y and Job Performance: A Multilevel, Multi-source Analysis*, „Journal of Managerial Issues”, 27(1–4), s. 84–101.
- Leviatan U. (1992). *Determinants of work motivation and work satisfaction among kibbutz aged workers*. „Canadian Journal of Community Mental Health”, 11(2), s. 49–64.
- Lord R.L., P. Farrington (2006). *Age-related differences in the motivation of knowledge workers*. „Engineering Management Journal”, 18(3), s. 20–26.
- Luthans F. (1998). *Organizational Behavior*. Singapore: McGraw-Hill.
- Maslow A.H. (1943). *A theory of human motivation*. „Psychological Review”, 50(4), s. 370–396.
- McClelland D.C. (1985). *Human motivation*. Glenview: Scott, Foresman.
- McGregor D. (1960). *The human side of enterprise*. New York: McGrawHill.
- Pikuła N.G. (2017). *Znaczenie pracy zawodowej dla osób po 60. roku życia*. „Studia Edukacyjne”, 44, s. 301–315.
- Porter L.W., Lawler E.E. III. (1968). *Managerial attitudes and performance*. Homewood: Irwin-Dorsey.
- Resnick B. (1991). *Geriatric motivation. Clinically helping the elderly to comply*. „Journal of Gerontological Nursing”, 17(5), s. 17–20.
- Sadri G., Robertson I.T. (1993). *Self-efficacy and work-related behavior: A review and metaanalysis*. „Applied Psychology: An International Review”, 42(2), s. 139–152.
- Skinner B.F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan.
- Stajkovic A.D., Luthans F. (2003). *Social cognitive theory and self-efficacy: Implications for motivation theory and practice*. W: Porter L.W., Bigley G.A., Steers R.M. (red.), *Motivation and work behavior*, Burr Ridge, IL: Irwin/McGraw-Hill, s. 126–140.
- Szatur-Jaworska B. (2008). *Uczestnictwo osób starszych w sferze publicznej*. W: Szatur-Jaworska B. (red.), *Stan przestrzegania praw osób starszych w Polsce. Analiza i rekomendacje działań*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, s. 115–122.

- Szinovacz M., DeViney S., Davey A. (2001). *Influences of family obligations and relationships on retirement: variations by gender, race, and marital status*. „Journal of Gerontology: Social Sciences”, 56(1), s. 20–27.
- Taylor F.W. (1911). *The principles of scientific management*. New York: Harper.
- Tischner J. (1985). *Polska jest Ojczyzną*. Paryż: Editions du Dialogue.
- Ustawa o osobach starszych z dnia 11 września 2015 r., Dz. U. 2015 poz. 1705.
- Valentine S., Valentine W.R., Dick J. (1998). *Intrinsic and extrinsic motivators and older employees' attitudes towards their current jobs*. „Perceptual and Motor Skills”, 87(2), s. 407–410.
- Vroom V.H. (1964). *Workand Motivation*. New York: John Wiley and Sons.
- Warr P.B. (1992). *Age and occupational well-being*. „Psychology and Aging”, 7(1), s. 37–45.
- Warr P.B. (1997). *Age, work and mental health*. W: Schaie K.W., Schooler C. (red). *The impact of work on older adults*. New York: Springer, s. 252–296.
- Wiatrowski Z. (2005). *Podstawy pedagogiki pracy*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- World Health Organization (2001). *The International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*, Geneva: WHO.

WHAT MOTIVATES SENIORS TO BE SOCIALLY ACTIVE – SELECTED THEORIES OF MOTIVATION

Abstract: The purpose of this article was to determine the motivation of older people to work effectively and undertake professional activity after obtaining retirement rights, in the light of the analysis of classic motivation theories and empirical research. This article review shows that in older age the need for quality time, contact with other people, learning and mental activity, the joy of doing essential tasks, satisfaction with using one's own skills and creativity, and a sense of professional achievement are of fundamental importance. In older age, internal factors rather than external rewards become a source of job satisfaction. To encourage motivation to work among senior citizens, they should be given the opportunity to perform tasks in contact with other people in a pleasant, stress-free and pressure-free atmosphere that leads to development and self-fulfillment.

Keywords: motivation; theories of motivation; work; activation; aging.

ŻANETA TEMPCZYK-NAGÓRKA*

Warszawa, Polska

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0440-0218>

OD DZIECI ULICY DO DZIECI CYBERULICY

Streszczenie: Zjawisko dzieci ulicy, coraz lepiej poznawane, poddawane analizom teoretycznym i empirycznym oraz przyjmujące różne oblicza w zależności od środowiska gospodarczo-kulturowego, w którym funkcjonuje, w zderzeniu z rozwojem technologicznym społeczeństw informacyjnych, zaczyna ulegać w swych pewnych obszarach przekształceniom. W wyniku tego procesu z części grupy dzieci ulicy, wywodzących się z domów o dobrym statusie materialnym, lecz zaniedbanych emocjonalnie, pozostawionych samym sobie i wędrujących bez rodzicielskiej kontroli po świecie wirtualnym, wyłania się grupa, którą można określić jako „dzieci cyberulicy”. Celem artykułu jest ukazanie powiązań między tymi zjawiskami zarówno w obszarze części uwarunkowań, form aktywności podejmowanych przez dzieci, zagrożeń, jak i założeń profilaktyczno-pomocowych.

Słowa kluczowe: dzieci ulicy; zagrożenia cyberprzestrzeni; *streetworking*; *networking*; niewydolność rodziny.

Wstęp

Rozwój cywilizacyjny, gospodarczy oraz technologiczny, przyczyniający się do zmian demograficznych i warunków życia ludzi, pociąga za sobą przekształcenia w obrębie dotychczasowych zjawisk i problemów społecznych. Szczególnie jest to znamienne w krajach o wysokim rozwoju cywilizacyjnym i technologicznym, zdominowanych przez media elektroniczne i internet, będący coraz częściej nieodłącznym elementem życia. W obliczu wspomnianych zmian wyłania się nowa

* Dr Żaneta Tempczyk-Nagórka, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Wydział Nauk Pedagogicznych; e-mail: z.tempczyk@uksw.edu.pl.

forma zjawiska dzieci ulicy. Dzieci, które są pozbawione uwagi i należytej troski ze strony opiekunów, kiedyś zasiadały ulice i podwórka, coraz częściej zaczynają spędzać czas przed komputerem czy z telefonem w rękę, w przestrzeni wirtualnej, która wcale nie musi być bezpieczniejsza od ulicy. Cyberprzestrzeń zaspokaja ich potrzeby, tak jak wcześniej robiła to ulica i podwórka, roztaczające wiele możliwości po zamknięciu drzwi domu lub placówki. Na wirtualnej ulicy jest bardzo podobnie: „Mechanizm jest prosty: «Wchodzę do sieci», przenoszę się w inny świat, zaczynam należeć do elitarnego kręgu. Tu liczę się ja. Nie ważne, jak wyglądam. Jeśli mi ktoś nie odpowiada, zmieniam go” (Kozak 2011, s. 11).

Celem artykułu jest ukazanie powiązań między zjawiskami dzieci ulicy realnej i wirtualnej. Zaprezentowane w artykule rozważania mają prowadzić do konkluzji, że żadna ulica, ani ta realna, ani ta wirtualna, nie jest właściwym miejscem dla życia i rozwoju dzieci.

Wokół pojęcia i kategorii „dzieci ulicy”

Pojęcie „dzieci ulicy” jest trudne do zdefiniowania ze względu na wielkość zjawiska, do którego się odnosi, mnogość kultur, w których występuje, zróżnicowaną etiologię i odmienne oblicza, jakie przyjmuje. Przeglądu definicji analizowanego pojęcia dokonała m.in. Barbara Adamczyk (2015), wskazując, że proponowane są definicje zarówno teoretyczne, jak i utylitarne, ukazujące różne elementy tego fenomenu: patologizację życia, formy ulicznej aktywności, ilość czasu spędzanego na ulicy, poziom więzi z domem rodzinnym, dysfunkcyjność środowisk wychowawczych itp. Rada Europy po realizacji projektu badawczego w 24 krajach europejskich zaproponowała następującą ogólną definicję: „Dzieci ulicy to dzieci poniżej 18 roku życia, które przez krótszy lub dłuższy czas żyją w środowisku ulicznym. Dzieci te żyją, przenoszą się z miejsca na miejsce i nawiązują kontakty z grupą rówieśniczą lub innymi grupami na ulicy. Oficjalnym adresem tych dzieci jest adres rodziców lub jakiejś instytucji socjalnej (pomocy wychowawczej, poradni psychiatrycznej dla młodzieży i in.). Wysoce znamienym jest przy tym to, że z dorosłymi, rodzicami oraz przedstawicielami szkół i instytucji pomocowych dzieci te mają jedynie słaby lub żaden kontakt” (Council of Europe, 1994, cyt. za: Brades, Specht 2000, s. 29–30).

Jednak poza Europą omawiane zjawisko jest również bardzo żywe i przybiera jeszcze drastyczniejsze formy. W krajach Ameryki Południowej i Afryki dzieci przebywają w warunkach skrajnego ubóstwa. Żyjąc na ulicach czy dworcach, są pozbawione rodzin, ścigane za kradzież kromki chleba lub żebranie pod sklepem, a nawet zabijane przez specjalnie wynajętych snajperów (Kurzeja 2008). W regionach dotkniętych wojnami, w tym wojnami domowymi, dzieci wielokrotnie zostają rozdzielone z rodzinami albo tracą rodziców w wyniku walk. Zostają pozbawione nie tylko najbliższych, lecz także dachu nad głową. Są zdane na samych siebie, łączą się w grupy, aby łatwiej było im przetrwać, cierpią głód i prostytuują się, aby zarobić na jedzenie (Babicki 2017). Tadeusz Pilch (2010), powołując się na raport wydany

przez UNICEF, przytacza dramatyczne dane statystyczne, w świetle których aż 640 mln dzieci na świecie nie ma dachu nad głową, 500 mln jest pozbawionych podstawowych warunków higieny, 400 mln nie ma dostępu do czystej wody, 250 mln dzieci podejmuje pracę, w tym ok. 10 mln pracuje niewolniczo. Można domniemać, że większość tych dzieci to właśnie dzieci ulicy.

W przestrzeni globalnej rozróżnia się jeszcze pojęcia „dzieci ulicy” i „dzieci na ulicy”. Pierwsze odnosi się do dzieci, które żyją i mieszkają na ulicy, nie mają swojego domu lub nie chcą w nim przebywać. Drugie określenie dotyczy dzieci przebywających na ulicy w ciągu dnia, w tym w godzinach szkolnych, ale wracających do domu na noc (Adamczyk 2015; Kołodziejczyk 2000).

Dzieci ulicy żyją na wszystkich zurbanizowanych kontynentach, zarówno w dużych miastach, jak i na ich peryferiach. Trudno zatem przyjąć jednoznaczną definicję dzieci ulicy, gdyż analizowane pojęcie może być rozumiane różnorodnie, w zależności od struktury społeczno-kulturalnej danego państwa (Fidelus 2005a). Dlatego zasadne wydaje się spojrzenie, jak określany jest ten fenomen na gruncie polskim. W polskiej rzeczywistości zakres semantyczny pojęcia „dzieci ulicy” wykracza poza klasyczną definicję stworzoną przez Radę Europy, uwzględniając również te dzieci, które, choć mieszkają w domu swoich rodziców i w mniejszym lub większym stopniu uczestniczą w systemie edukacyjnym, to większość swojego czasu spędzają na ulicy, poza domem i poza wszelką kontrolą osób dorosłych, wśród swoich rówieśników znajdujących się w podobnej sytuacji. Przykładem może być utylitarna definicja wypracowana przez Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizującego KKWR, a przytoczona przez Wiesława Kołaka: „dzieci ulicy to te, które na skutek niespełnienia przez ich rodziców podstawowych funkcji opiekuńczych i wychowawczych dużo czasu spędzają poza domem – na ulicy, na podwórku i innych miejscach niekontrolowanej aktywności. Ulica stała się dla nich źródłem wiedzy o życiu. Tu realizują swoją naturalną aktywność poznawczą i społeczną. [...] dzieckiem ulicy jest się tym bardziej, im więcej funkcji przypisanych rodzinie przejmują ulica” (2002, s. 5). Do cech charakteryzujących dziecko ulicy Grażyna Olszewska-Baka i Lesław Pytka (2000) zaliczają:

- odrzucenie lub opuszczenie emocjonalne, psychiczne i społeczne przez rodziców;
- pozbawianie opieki i możliwości zaspokojenia potrzeb rozwojowych w środowisku rodzinnym;
- zaniedbanie wychowawcze i socjalizacyjne;
- pochodzenie z rodziny dysfunkcjonalnej, bez prawidłowych wzorów zachowań;
- identyfikację z podkulturą przestępczą, z którą jest związane;
- manifestację zachowań antyspołecznych, niezgodnych z normami ról społecznych;
- doświadczanie przemocy lub wykorzystania;

- brak realizacji obowiązku szkolnego lub pozbawienie stałej opieki instytucjonalnej placówki edukacyjno-opiekuńczej;
- życie i samorealizacja w miejscach poza kontrolą i wpływem dorosłych oraz destruktywny sposób funkcjonowania (żebractwo, kradzieże, włóczęgostwo, uzależnienia, zachowania agresywne).

Powyższe rozważania rysują obraz polskiego dziecka ulicy, jednak jest on wciąż niejednorodny i wieloznaczny. Jego uzupełnienie stanowią różnorodne i obszernie prezentowane kategorie i typologie dzieci ulicy, dokonywane w oparciu o rozmaite kryteria, np. wieku, przyczyn pojawienia się na ulicy, podejmowanej aktywności na ulicy czy ilości spędzanego tam czasu (Kurzeja 2008; Adamczyk 2015). Irena Pospiszyl (2014) wymienia następujące kategorie dzieci ulicy: uciekinierzy (dzieci pochodzące najczęściej z rodzin z deficytem relacji emocjonalnych i rodzin biednych oraz dzieci niezintegrowane ze środowiskiem szkolnym); poszukiwacze przygód (nie mogą liczyć na uwagę rodziców, wyizolowane w domu i szkole, marzą o przeżyciu przygody, często uciekają z domu na parę dni, są mało zaradne w porównaniu z innymi dziećmi ulicy); włóczędzy, ulicznicy, „uliczni królewicze”, gawrosze (świetnie się odnajdują na ulicy: potrafią znaleźć nocleg, posiłek, ukraść lub zarobić pieniądze, np. żebrząc, zbierając złom, prostytuując się, często tworzą bandy); galerianki (nastolatki zarabiające przez prostytuowanie się); blokersi, dzieci podwórkowe (najczęściej spotykają się w okolicach miejsca zamieszkania, kończą edukację na dość wczesnym etapie, niszczą otoczenie, np. malują graffiti, śmiecą); buntownicy bez powodu (zbuntowani wobec rodziców i dorosłych, nieodporni na uzależnienia i radykalne ideologie, pasywni – bez skonkretyzowanych celów życiowych, zaniedbani emocjonalnie).

Tadeusz Kołodziejczyk (2000) przedstawił swoją propozycję typologii dzieci ulicy, koncentrując się na ukazaniu różnych rodzajów problemów, z jakimi się borykają: (1) dzieci Cyganów rumuńskich; (2) chłopcy i dziewczęta prostytuujące się; (3) dzieci uciekające z domów rodzinnych; (4) dzieci, które nie spełniają obowiązku szkolnego, pochodzące najczęściej z rodzin patologicznych, nocujące w domu, ale spędzające całe dni na ulicy; (5) uciekający z placówek opiekuńczych lub oczekujący na miejsce w tych placówkach; (6) dzieci pracujące na ulicy (wybierane przez nich prace to: żebractwo, włamanie, kradzieże, mycie szyb samochodowych itp.); (7) dzieci spędzające większość swojego czasu na ulicy, ich domy bowiem nie są dla nich bezpiecznymi miejscami, pozbawionymi wsparcia. Dla tych dzieci ulica jest koniecznością, a nie wyborem, jest szansą na zaspokojenie podstawowych potrzeb. Do tych kategorii Anna Kurzeja (2008) dodaje jeszcze „dzieci z kluczem u szyi”, czyli takie, które same sprawują nad sobą opiekę po szkole, do czasu powrotu rodziców z pracy. Dzieci z tej kategorii, mimo posiadania domu rodzinnego, przez znaczną część dnia pozbawione są kontroli ze strony opiekunów.

Warto jeszcze przytoczyć typologię zaproponowaną przez G. Olszewską-Bakę i L. Pytkę (1999), którzy obok dzieci pochodzących z rodzin dysfunkcyjnych, dzieci wychowujących się w niebezpiecznych domach (w których panują uzależnienia,

przemoc, wykorzystanie seksualne itp.), dzieci o szczególnym temperamencie i cechach osobowości, pragnące niezależności, braku kontroli i przygód, którym ulica zapewnia odpowiednią ilość stymulacji, wymienia dzieci z rodzin tzw. normy. Ta ostatnia grupa jest szczególna, rodziny tych dzieci mają bowiem dobry lub wysoki status materialny, jednak rodzice, ambitni i skoncentrowani na zyskach materialnych, zajęci są pracą zawodową lub karierą i nie tworzą z dziećmi więzi emocjonalnych oraz nie radzą sobie z problemami wychowawczymi. Podobnie o dzieciach ulicy wypowiada się Beata Bednarczyk w rozmowie z Marzeną Kostką (1998), wskazując, że przypisywana tym dzieciom bieda nie musi odnosić się do dóbr materialnych, lecz do ubóstwa emocjonalnego w domu rodzinnym.

Uwarunkowania zjawiska, jakim są dzieci ulicy, wynikają w pewnym stopniu z przytoczonych kategorii i są bardzo różnorodne, w zależności od grupy, jakiej dotyczą. Dodatkowo Anna Fidelus (2005b) wskazuje na to, że fenomen dzieci ulicy jest w Polsce konsekwencją przemian społecznych, ekonomicznych i prawnych, bezrobocia, migracji zarobkowej, dezintegracji ogniska domowego, braku właściwych dla rozwoju dzieci warunków bytowych, ubóstwa i rozwijających się na tym gruncie patologii.

Z powyższych ustaleń wynika, że dla uchwycenia istoty omawianego zjawiska w Polsce należałoby uznać pojęcie „dzieci ulicy” jako określenie dla dzieci ulicy i dzieci na ulicy, czyli zarówno dla młodych osób, które są całkowicie pozbawione domu i opieki instytucjonalnej ze strony osób dorosłych, jak również te, które ten dom mają, ale wybierają ulice i podwórka z powodu braku emocjonalnej więzi z rodzicami, braku wsparcia i zrozumienia w domu, niespełniania przez rodziny w należyty sposób przypisanych im funkcji, ale także ze względu na brak lepszego pomysłu i alternatyw na spędzanie swojego czasu. Na ulicę trafiają zatem nie tylko dzieci pozbawione rodzin lub wywodzące się z rodzin zaniedbanych, ubogich, patologicznych, lecz także te, które pochodzą z dobrych lecz chłodnych domów, w których rodzice nie mają chęci lub czasu na budowanie więzi z dziećmi oraz bagatelizują ich problemy. Dopiero więc na ulicy, wśród podobnych sobie rówieśników, dzieci te znajdują zrozumienie i akceptację (Fidelus 2005a).

Ewolucja fenomenu dzieci ulicy do dzieci cyberulicy

W ujęciu biologicznym ewolucja jest procesem polegającym na zmianie sposobu funkcjonowania określonego gatunku lub jego części w wyniku dostosowywania się do zmieniających się warunków środowiska. Na gruncie społecznym częściej wzmiankuje się o rozwoju czy transformacji niż o ewolucji określonych grup czy zjawisk. Jednak w przypadku fenomenu dzieci ulicy te określenia wydają się mało trafne. Rozwój zawiera w sobie konotację pozytywną i sugerowałaby polepszenie się sytuacji dzieci, co niestety mija się z prawdą. Natomiast transformacja zakładałaby całkowite przekształcenie się tego zjawiska w nową formę, gdy tymczasem omawiany proces dotyczy tylko części dzieci ulicy. Postęp cywilizacyjny, a zwłaszcza

technologiczny, zauważalny w ostatnich dekadach w krajach rozwiniętych, spowodował znaczne zmiany w warunkach życia ludzi: rozwój technologii komunikacyjnych i informacyjnych przyczynił się z jednej strony do „zmniejszenia się” świata, a z drugiej do powstawania niezliczonych światów wirtualnych (Tempczyk-Nagórka 2016), przyspieszyło tempo życia, zmieniły się ludzkie aktywności, a także formy spędzania czasu wolnego przez dorosłych, młodzież i dzieci. Informatyzacja i cyfryzacja przyczyniły się do powstania i rozwoju społeczeństwa informacyjnego, w którym właściwie każdy obywatel posiada dostęp do technologii informacyjnych i komunikacyjnych (Żelazny 2014). W obliczu tych wszystkich przemian niektóre zjawiska społeczne, ściśle osadzone w warunkach gospodarczo-kulturowych danych państw, w tym również zjawisko dzieci ulicy, musiały też poddać się częściowej ewolucji, która w tej sytuacji była normalnym procesem przystosowawczym do nowych warunków życia w tych krajach. Powstało zatem nowe zjawisko społeczno-kulturowe, które można nazwać, analogicznie do jego „przodka” (dzieci ulicy) – dziećmi cyberulicy. Elementy, które przyczyniły się do powstania tego nowego zjawiska, to przede wszystkim:

- rozwój technologii komunikacyjnej i cyfrowej;
- łatwy dostęp do urządzeń umożliwiających uczestnictwo w sieci informacyjnej i/lub komunikacyjnej (komputer, laptop, tablet, iPad, smartfon, iPhone itp.);
- szeroki wpływ mediów na życie społeczne, rodzinne i rozwój tożsamości młodego człowieka;
- powszechne przekonanie, że lepiej jest, aby dziecko było w domu niż poza nim, ponieważ wtedy dorośli mają kontrolę nad tym, co ono robi (kontrola ta jest jednak jedynie pozorna);
- naturalnie odroczone reakcja instytucji społecznych, praktyków i teoretyków zajmujących się wsparciem rozwoju dzieci i młodzieży na gwałtownie postępujące po sobie zmiany społeczne (najpierw pojawiają się nowe zjawiska, problemy i zagrożenia, potem są one identyfikowane dzięki projektom badawczym, poznajemy ich uwarunkowania, przejawy i skutki, następnie wypracowywane są teoretyczne programy profilaktyczno-naprawcze, które najczęściej przed wprowadzeniem w życie wymagają jeszcze odpowiedniego przygotowania realizatorów – całość jest procesem długotrwałym, zazwyczaj wieloletnim).

Nie można mówić o całkowitej transformacji klasycznych dzieci ulicy do nowego zjawiska, jakim jest życie na ulicy cybernetycznej. Jest to proces ewolucyjny obejmujący tylko część dotychczasowych dzieci ulicy, jednak tę część, która w krajach społeczeństwa informacyjnego jest bardzo liczna. Chodzi o dzieci, które chociaż mają dom rodzinny, to nie mają wystarczającej uwagi i wsparcia ze strony rodziców. To właśnie z opisanej wcześniej kategorii dzieci pochodzących z rodzin tzw. normy społecznej rekrutuje się najwięcej dzieci cyberulicy. Dzieci ulicy nie zniknęły całkowicie z naszych miast, jednak niektóre z nich, które jeszcze 20 lat

temu trafiłyby na podwórka i pod bramy osiedlowe, teraz zostają w domu, przed komputerem czy z telefonem komórkowym w ręku, wchodząc w różne, nieraz ciemne zaułki świata wirtualnego.

Uwarunkowania zjawiska dzieci cyberulicy

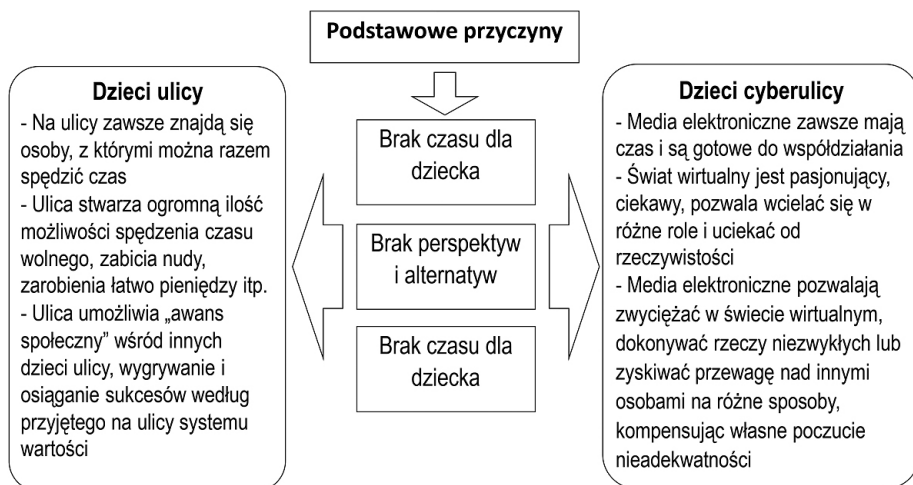
Jedną z najbardziej podstawowych przyczyn spędzania przez młodzież czasu na cyberulicy jest postępujący rozpad więzi rodzinnych spowodowany brakiem wspólnie spędzanego czasu, brakiem komunikacji pomiędzy członkami rodziny, zapracowaniem, doświadczaniem kryzysów i trudności, w których pokonywaniu często brakuje cierpliwości i wytrwałości, zwłaszcza w dobie szybkich działań, natychmiastowości i automatycznej gratyfikacji, charakterystycznych dla „kultury szybkostrzelnej” (Drapała-Petryka 2014; Tempczyk-Nagórka 2016). Z tego powodu konflikty w rodzinach się nawarstwiają, a to powoduje silny dystres u dzieci, zwłaszcza wtedy, gdy sposób rozwiązywania konfliktu jest destruktywny (Lachowska 2010). Członkowie rodzin żyją obok siebie, ale nie żyją razem, ich relacje są spłycone lub żadne, często ograniczone do wykonywania zadań domowych. To właśnie nieprawidłowe działanie rodziny, zdaniem różnych autorów (Pilch 2000; Brzeziński 2013; Olszewska-Baka, Pytka 2000), stoi u podstaw zjawiska, jakim jest istnienie dzieci ulicy oraz dzieci cyberulicy. W przestrzeni wirtualnej zawsze jest ktoś *on-line*, zawsze ktoś czeka, a nawet jeśli nie on sam, to istnieją komputer, telefon, internet, które oferują wiele możliwości.

Na cyberulicę wchodzi również dzieci i młodzież doświadczający nudy, braku perspektyw i pomysłów na spędzenie (lub zabicie) czasu. Potrzebują stymulacji, aktywności, doznań oraz kontaktu z innymi, interakcji międzyludzkich. Te ostatnie są często powierzchowne i ograniczają się do wymiany komentarzy na forum lub na portalach społecznościowych. Dodatkowo świat wirtualny, a zwłaszcza gry komputerowe i sieciowe stwarzają przestrzeń do tworzenia wielu tożsamości, wcielania się w role, dzięki którym można uciec od szarej, smutnej rzeczywistości i problemów z nią związanych; mogą być rozrywką tylko dla jednej osoby, nie wymagają obecności innych osób, choć ją dopuszczają; zapewniają pewne poczucie bezpieczeństwa, komputer bowiem nie zakpi z porażki, lecz stworzy możliwość powtórnej rozgrywki (Krzystanek 2004).

Dzieci doświadczające braku wsparcia, bez więzi i kontaktów z rodzicami, posiadające krzywdzące doświadczenia z domu rodzinnego, są bardziej narażone na niskie poczucie własnej wartości (Bardziejewska 2004; Ryś 2011). Zależy ono również od doświadczanych przez dziecko sukcesów w subiektywnie ważnych dla niego obszarach życia (Trzebińska 2008). Jeśli dziecko doświadcza częstych porażek i krytyki, zaczyna szukać nowych płaszczyzn życia i sfer aktywności, w których będzie mogło odnosić sukcesy, a takimi często staje się świat wirtualny.

Wszystkie z przyczyn (przedstawione w schemacie 1) opierają się o brak skuteczności środowisk wychowawczych (zwłaszcza rodziny) w zaspokajaniu potrzeb

dzieci i młodzieży, które w takiej sytuacji wybierają inne środowiska i grupy, będące w stanie odpowiedzieć na te sfrustrowane potrzeby.



Schemat 1. Wspólne uwarunkowania zjawiska dzieci ulicy i dzieci cyberulicy

Źródło: opracowanie własne.

Cyberulica jako przestrzeń życia oraz aktywności dzieci i młodzieży

Cyberulicy nie należy traktować na równi z całą wirtualną przestrzenią i siecią internetową. Ulica wirtualna, podobnie jak realna, rządzi się swoimi prawami. Zbiera dzieci, które są pozbawione troski i uwagi ze strony swoich opiekunów, doświadczają chłodu emocjonalnego, porażek życiowych i nie mają innych perspektyw na zagospodarowanie swojego czasu. Jedną z najbardziej istotnych jej cech jest fakt braku rzeczywistej kontroli nad tym, co dziecko lub nastolatek robi, poruszając się po sieci. Wchodząc na cyber-ulicę, świat domowy zostawia za sobą, a zaczyna poruszać się po przestrzeni wirtualnej, niejednokrotnie z zawrotną prędkością, wykonując kilka czynności naraz.

Formy aktywności dzieci na ulicy wirtualnej są bardzo zbliżone do tych na prawdziwej ulicy, podobnie jak zagrożenia, na które są narażone. Można je pogrupować w cztery podstawowe obszary: zdobywanie pieniędzy, rozrywka, akty agresji oraz uzależnienia, co zostało przedstawione w tabeli 1.

Tabela 1. Wspólne formy aktywności oraz zagrożenia na ulicy i cyberulicy

	Dzieci ulicy	Dzieci cyberulicy
Zdobywanie pieniędzy	Podstawową formą zdobywania pieniędzy na ulicy jest żebractwo, ale również drobne kradzieże, rozboje, handel towarami (w tym najczęściej narkotykami) oraz prostytutka (np. galerianki) (Barczykowska, Muskała 2008)	Przestrzenią zdobywania pieniędzy jest świat wirtualny, dokonuje się to przeważnie w następujących formach: – hackerstwo – przestępstwa dokonywane w sieci polegające m.in. na kradzieży haseł, wyludzeniu informacji, kradzieży danych); – handel obiektami rzeczywistymi i wirtualnymi, np. avatarami, kontami do gier itp.); – kręcenie i publikowanie filmików, testów (blogi, kanały na YouTube); – <i>seksing</i> (wysyłanie za pomocą komputera lub telefonu treści i zdjęć o tematyce seksualnej, w tym wypadku za pieniądze lub za doładowania telefonu (Andrzejewska, Bednarek 2014) i publikowanie nagrań erotycznych (np. na Redtube).
Rozrywka	Podążanie za sensacją, włóczenie się po ulicy, po sklepach, okolicznych parkach, organizowanie sobie gier, zabaw, wyzwań, wyśmiewanie i zaczepianie innych, stosowanie różnorodnych używek itp.	Surfowanie po internecie (oglądanie różnych stron, filmików, zdjęć, czytanie lub pisanie blogów), granie w różnorodne gry komputerowe i sieciowe, często niedostosowane do wieku, pełne przemocy, okrucieństwa, negatywnych wzorów zachowań (por. Andrzejewska) oraz udzielanie się na forach tematycznych, oglądanie filmów i słuchanie muzyki, pisanie na portalach społecznościowych.
Akty agresji	Bójki, kradzieże, <i>bulling</i> wobec młodszych, słabszych, nielubianych osób, wymuszenia, ośmieszanie i poniżanie, przemoc fizyczna	Różnorodne formy przemocy i agresji elektronicznej, realizowanej przez użycie nowych mediów – telefonów komórkowych i internetu: – <i>flaming</i> – agresywne rozmowy na czatach, forach internetowych; – prześladowanie – regularne przesyłanie wiadomości medialnych o charakterze agresywnym lub ośmieszającym ofiary; – kradzież tożsamości – podszywanie się pod ofiarę i wykonywanie w jej imieniu działań, które jej w konsekwencji zaszkodzą; – upublicznianie tajemnic – udostępnianie np. zdjęć, rozmów innym, np. w celu szantażu; – śledzenie – nękanie i inwigilacja za pomocą mediów; – <i>happy slapping</i> – prowokowanie lub atakowanie innej osoby i dokumentowanie tego za pomocą nagrania lub zdjęć (często udostępnianie potem w sieci); – poniżenie – upublicznianie za pomocą mediów poniżających, nieprawdziwych materiałów dotyczących innych; – agresja techniczna – atak skierowany przeciw np. oprogramowaniu komputerowemu, stronie internetowej (Pyżalski 2012); – <i>hateing</i> – obrażanie, wyzywanie, posługiwanie się językiem nienawiści w stosunku do jednostek lub całych grup społecznych. Wszystkie te formy noszą znamiona przemocy psychicznej i mogą być tragiczne w skutkach ^A .

	Dzieci ulicy	Dzieci cyberulicy
Uzależnienia	Głównie od substancji psychoaktywnych (nikotyna, alkohol, narkotyki), ale też od dopalaczy, sterydów, seksu itp.	Uzależnienie od internetu, portali społecznościowych, gier komputerowych i sieciowych (Adrzejewska 2014) oraz uzależnienie od pornografii (cyberseksu), które jest masowym zjawiskiem również wśród dzieci ^B . Nowym zagrożeniem są, jeszcze niezbadane w swoich skutkach, e-narkotyki, czyli specjalnie przygotowane materiały dźwiękowe, uruchomiane w odpowiednim programie komputerowym, I-Doserze, w taki sposób, aby bazując na różnych częstotliwościach dźwiękowych, stymulowały obie półkule mózgowe, wywołując zamierzone rezultaty: od różnych emocji, przez halucynacje aż do ekstazy (Tuszyńska-Bogucka, Kwiatkowski 2015).

Źródło: opracowanie własne.

- ^A Konsekwencją agresji elektronicznej może być również przemoc w świecie realnym. Często zjawiska te przenikają się tak ściśle, że trudno stwierdzić, które z nich było pierwsze (Pyżalski 2011). Ofiary cyberprzemocy doświadczają szeregu trudnych emocji, a gdy stan ten jest przewlekły, w skrajnych przypadkach mogą dokonać zamachów na własne życie (Goetz 2018).
- ^B Temat ten został omówiony m.in. na dwóch Międzynarodowych Konferencjach organizowanych przez Stowarzyszenie Twoja Sprawa: Konferencja „Społeczne i rozwojowe konsekwencje pornografii” odbyła się 22 czerwca 2015 roku w Sejmie RP, wystąpienia dostępne są na stronie stowarzyszenia: <https://www.twojasprawa.org.pl/konferencja-spoeczne-i-rozwojowe-konsekwencje-pornografii>; konferencja „Masowa konsumpcja pornografii przez dzieci jako istotny problem społeczny” odbyła się 21 listopada 2018 roku pod oficjalnym patronatem Instytutu Wymiaru Sprawiedliwości i Rzecznika Praw Dziecka. <https://www.twojasprawa.org.pl/konferencja-masowa-konsumpcja-pornografii-przez-dzieci-jako-istotny-problem-spoeczny>.

Poza opisanymi w tych obszarach zagrożeniami dla młodego człowieka na cybernetycznej ulicy można wymieniać też inne: zagrożenia dla rozwoju moralnego i przyswajalność społecznie nieakceptowanych norm i wartości (w internecie jest więcej negatywnych wzorów zachowań niż gdziekolwiek indziej oraz cechuje je trwałość w czasie, jedno bowiem nagranie lub gra mogą być wykorzystane niezliczoną liczbą razy), zagrożenia dla rozwoju tożsamości (poprzez tworzenie niezliczonych tożsamości w sieci i w grach komputerowych; trudno jest rozwijać własną tożsamość), dostęp do zagrażających treści i informacji, dotyczących m.in. środków uzależniających, treści satanistycznych czy szerzących różne formy przestępczości, zarówno w formie wirtualnej, jak i realnej. Świat cyberulicy, podobnie jak ulic miejskich, staje się w ten sposób swoistą niekontrolowaną szkołą demoralizacji i zachowań ryzykownych.

Formy pomocy i profilaktyki

Zjawisko dzieci ulicy ze względu na swoje wieloletnie istnienie zostało już dość dobrze zbadane. Na całym świecie podejmuje się działania (o zróżnicowanym stopniu skuteczności), aby przeciwdziałać przyczynom tego fenomenu, jak również niwelować jego skutki. Działania takie prowadzone są m.in. przez UNICEF, międzynarodowe organizacje pozarządowe (np. Czerwony Krzyż), misje organizowane przez różne zgromadzenia zakonne. Bogatego przeglądu organizacji, w ramach których streetworkerzy pracują z dziećmi ulicy, dokonała B. Adamczyk (2016).

W Polsce pomoc tym dzieciom należy do zadań polityki społecznej i jest realizowana przez samorządy (Pospiszyl 2014), które często współpracują z organizacjami pozarządowymi finansującymi ich działania. W ramach takiej współpracy prowadzone są m.in. środowiskowe ogniska wychowawcze i zatrudniani są pedagodzy podwórkowi oraz streetworkerzy. Organizowane są również profilaktyczne programy rządowe, szkolenia i kursy dla pedagogów i streetworkerów, opracowywane są nowe strategie pracy, a na konferencjach (np. Międzynarodowe FORUM Przyjaciół Dzieci Ulicy, organizowane przez KKWR) i przez publikacje następuje wymiana doświadczeń i wyników aktualnych badań. W literaturze przedmiotu podkreślana jest często konieczność wejścia w środowisko życia dzieci ulicy, co jest niezbędne dla zainicjowania pomocy (Kurzeja 2008; Olszewska-Baka, Pytka 2000).

Analogiczne działania są w dużej mierze podejmowane wobec dzieci uwikłanych w świat wirtualny. Na uwagę zasługują takie organizacje, jak Naukowa i Akademicka Sieć Komputerowa (NASK, <https://akademia.nask.pl/o-nas/projekty.html>) i Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę (<https://fdds.pl>), które podejmują wiele ważnych inicjatyw profilaktyczno-informacyjnych i pomocowych, np. organizują Dzień Bezpiecznego Internetu, szkolenia i warsztaty związane z tematyką cyberprzestrzeni, przeznaczone dla nauczycieli, pedagogów oraz rodziców, prowadzą kampanie społeczne (np. „Nie zagub dziecka w sieci”; „Nie hejtuję-reaguję”; „Internetowe okno na świat” – ochrona dzieci przed niebezpiecznymi treściami w internecie; „Myślę, więc nie ślę” – kampania poświęcona problemowi sekstingu), współtworzą stronę Sieciaki.pl, wydają materiały szkoleniowe i informacyjne, organizują międzynarodowe konferencje poświęcone bezpieczeństwu dzieci w sieci itp. Wyczerpującego przeglądu działań profilaktycznych w obszarze zagrożeń cyberprzestrzeni dla dzieci dokonała Aleksandra Kubala-Kulpińska (2018). Mimo że oferta szkoleniowo-profilaktyczna i informacyjna związana z omawianą problematyką jest dosyć obszerna, to jednak wymaga stałego poszerzania o nowe zagrożenia.

Niestety, prezentowane działania, choć są bardzo cenne i mogą być skuteczne w odniesieniu do zwykłych młodych użytkowników internetu i ich rodzin, to jednak w przypadku dzieci cyberulicy są wciąż niewystarczające. Należy wejść w środowisko, w którym te dzieci przebywają – w innym wypadku w dalszym ciągu pozostają one poza wpływem wszelkich kampanii poświęconych temu zjawisku. Dlatego niezbędne jest przygotowanie do takiej funkcji pedagogów i nauczycieli,

którzy nawiązywaliby kontakt z dziećmi cyberulicy na portalach społecznościowych, forach, czatach, udzielali im wsparcia, a w razie potrzeby – interweniowali. Jest to zadanie niezwykle trudne, wymagające nie tylko odpowiedniego przygotowania networkerów, lecz również stworzenia artykułów prawnych regulujących ich pracę, zapewniających odpowiednie uprawnienia oraz współpracę z organami i służbami państwowymi (np. policją).

Podsumowanie i wnioski

Nie wszystkie dzieci sieci są dziećmi cyberulicy, tak jak nie wszystkie dzieci spędzające czas na podwórkach są dziećmi ulicy. Obecnie korzystanie z cyberprzestrzeni jest zjawiskiem całkowicie naturalnym, a wielokrotnie koniecznym, staliśmy się bowiem członkami społeczeństwa sieciowego. Należy jednak zwrócić szczególną uwagę na czynniki ryzyka, jakie niesie ze sobą korzystanie przez dzieci i młodzież z technologii informacyjnych i komunikacyjnych, zwłaszcza gdy odbywa się to poza kontrolą osób dorosłych.

Kampanie społeczne, kursy i szkolenia, poświęcane zagrożeniom medialnym, są w dzisiejszych czasach coraz częstsze, jednak nie wypełniają powstałej luki w działaniach wspierających rozwój dzieci i młodzieży, które już na wirtualnej ulicy żyją, zarabiają i spędzają swój wolny czas. Pedagogika, której zadaniem jest odpowiadanie na powstające w świecie zagrożenia wychowawcze, musi nie tylko nadążać za nowymi badaniami w rozwoju teorii i badań, lecz także proponować praktyczne rozwiązania problemów, co może wiązać się ze rewolucjonizowaniem całego sposobu i metod kształcenia przyszłych pedagogów, tak aby byli oni nie tylko wyposażeni w wypracowane i sprawdzone sposoby działania, ale również posiadali umiejętności samodzielnej i krytycznej analizy nowopowstających zjawisk oraz potrafili adekwatnie do sytuacji projektować i realizować najbardziej optymalne działania.

Nie można też zapomnieć o likwidowaniu ogólnych przyczyn zjawiska poprzez szeroką pracę z rodziną, wzmacnianie relacji małżeńskich i więzi rodzinnych, budowanie rozsądnej polityki prorodzinnej państwa w taki sposób, aby to właśnie rodzina, a nie ulica była miejscem przebywania dzieci i młodzieży oraz ich rozwoju, miejscem zaspokajania ich potrzeb fizycznych i psychicznych.

Bibliografia

- Adamczyk B. (2015). *Dzieci ulicy w Polsce i na świecie. Definicja. Typologia. Etiologia*. Kraków: Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Andrzejewska A. (2014). *Dzieci i młodzież w sieci zagrożen realnych i wirtualnych*. Warszawa: Difin.

- Andrzejewska A., Bednarek J. (2014). *Seksting*. W: *Zagrożenia cyberprzestrzeni. Kompleksowy program dla pracowników służb społecznych*. Lizut J. (red.). Warszawa: WSP im. J. Korczaka.
- Babicki Z. (2017). *Idea wychowania do pokoju w programach pomocowych dzieciom w Afryce*. „Forum Pedagogiczne”, nr 1, s. 211–226.
- Barczykowska A., Muksała M. (2008). *Dzieci ulicy „w sercach miast”*. „Czasopismo Techniczne. Architektura”, nr 2-A (105), s. 23–29.
- Bardziejewska M. (2004). *Okres dorastania – szanse rozwoju*, „Remedium”, nr 11 (129), s. 4–5.
- Brandes D., Specht W. (2000). *Praca z dziećmi ulicy w European Network on Street Children Worldwide (ENSCW) i International Society for Mobil Youyht Work*. W: *Dzieci ulicy. Problemy, profilaktyka, resocjalizacja*. Olszewska-Baka G. (red.). Białystok: eRBe.
- Brzeziński M. (2013). *Dzieci ulicy. Ujęcie pastoralno-teologiczne*. W: *Granice streetworkingu*. Jęczeń J., Lelonek-Kuleta B. (red.). Sandomierz–Lublin–Eichstätt–Ingolstadt: POLIHYMNIA.
- Drapała-Petryka I. (2014). *Kultura szybkostrzelna/kultura „natłoku” – jałowym gruntem dla rozwoju człowieka*. W: *Współcześni ludzie wobec wyzwań i zagrożeń XXI wieku*. Liberska H., Malina A., Suwalska-Barancewicz D. (red.). Warszawa: Difin.
- Fidelus A. (2005a). *Dzieci ulicy – podobieństwa i różnice w zależności od czynników środowiskowych*. W: *Uwarunkowania i wzory marginalizacji społecznej współczesnej młodzieży*. Kubik W., Urban B. (red.). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Fidelus A. (2005b). *Zjawisko „dzieci ulicy” jako współczesny problem społeczny*. „Studia nad Rodziną”, nr 2 (17), s. 125–135.
- Goetz M. (2018). *Internetowy hejt po obu stronach monitora: konsekwencje cyberprzemocy*. „Świat Problemów”, nr 9, s. 13–16.
- Kubala-Kulpińska A. (2017). *Profilaktyka zagrożeń w cyberprzestrzeni wśród najmłodszych*. „Życie Szkoły”, nr 2, s. 29–31.
- Kołąk W. (2002). *Prawa dzieci ulicy w działalności KKWR*. „Opieka, Wychowanie, Terapia”, nr 1, s. 4–6.
- Kołodziejczyk T. (2000). *Program Street Children – Children of the Streets w Polsce*. W: *Dzieci ulicy. Problemy, profilaktyka, resocjalizacja*. Olszewska-Baka G. (red.). Białystok: eRBe.
- Kostka M. (1998). „*Młodzieży zagrożonej trzeba szukać...*”. „Opieka, Wychowanie, Terapia” nr 2, s. 22–23.
- Kozak S. (2011). *Patologie komunikowania w Internecie. Zagrożenia i skutki dla dzieci i młodzieży*. Warszawa: Difin.
- Krzystanek K. (2004). *Wpływ agresywnych gier komputerowych na poziom agresywności gracza*. W: *Agresja w szkole. Spojrzenie wieloaspektowe*. Rejzner A. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
- Kubala-Kulpińska A. (2017). *Profilaktyka zagrożeń w cyberprzestrzeni wśród najmłodszych*. „Życie Szkoły”, nr 2, s. 29–31.

- Kurzeja A. (2008). *Dzieci ulicy. Profilaktyka zagrożeń*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Lachowska B. (2010). *Style rozwiązywania konfliktów i ich efekty w relacji między rodzicami a adolescentami – prezentacja narzędzi pomiaru*. W: *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym*. Jak sobie radzą z nimi dzieci i młodzież. Borecka-Biernat D. (red.). Warszawa: Difin.
- Olszewska-Baka G., Pytka, L. (2000). „Dzieci ulicy” – *metodologiczne aspekty profilaktyki interwencyjnej*. W: *Dzieci ulicy. Problemy, profilaktyka, resocjalizacja*. Olszewska-Bak G. (red.). Białystok: eRBe.
- Olszewska-Baka G., Pytka, L. (1999). *Wychowanie i pomoc w środowisku otwartym*. „Opieka, Wychowanie, Terapia”, nr 1, s. 27–32.
- Pilch T. (2000). *Dziecko ulicy – ewolucja pojęcia*. „Opieka, Wychowanie, Terapia”, nr 1, s. 5–8.
- Pilch T. (2010). *Miliard dzieci bez szczęścia*. „Chowanna”, nr 1, s. 41–48.
- Pospiszyl I. (2014). *Patologie społeczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pyżalski J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Warszawa: Impuls.
- Ryś, M. (2011). *Kształtowanie się poczucia własnej wartości i relacji z innymi w różnych systemach rodzinnych*. „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio”, nr 2 (6), s. 64–83.
- Tempczyk-Nagórka, Ż. (2016). *Zagrożenia dla rozwoju tożsamości i zdrowia psychicznego człowieka*. W: Kaldon B. (red.). *Wybrane obszary niebezpieczeństw XXI wieku w ujęciu interdyscyplinarnym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW.
- Tuszyńska-Bogucka W., Kwiatkowski P. (2015) „Naćpani dźwiękiem”? *E-narkotyki jako obszar badań przyszłości*, „Horyzonty Psychologii”, nr 5, s. 29–43.
- Żelazny R. (2014). *Praktyczne aspekty pomiaru poziomu rozwoju społeczeństwa informacyjnego w wymiarze mezoekonomicznym*. Dostępny na: <http://www.pte.pl/kongres/referaty/?dir=Zelazny+Rafa%C5%82> (otwarty: 28.12.2019).

FROM STREET CHILDREN TO CYBER-STREET CHILDREN

Abstract: The phenomenon of street children is more and more recognized and analysed theoretically and empirically. It has many faces depending on socio-economic and cultural factors. Facing the rapid development of information society, it transforms in many aspects. As a result, a growing number of street children living in well-off families but who are emotionally neglected, spend a lot of time in cyberspace with no parental control. Therefore, these children may be called “cyber-street children”. The aim of this article is to study connections between conditions, forms of activities taken by street children, danger and prevention.

Keywords: street children; cyber threats; streetworking; network therapy; dysfunctions of family.

MÁRIA POTOČÁROVÁ*

Bratislava, Slovakia

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6608-3449>

POLAND – SLOVAK REGIONAL RELATIONSHIPS AND DEVELOPMENT OF MINORITY SLOVAK SCHOOLS IN POLAND IN THE UPPER ORAVA REGION

Abstract: The study deals with the situation of the minority (Slovak) education in the Upper Orava region in Poland. The situation and overall state of development of minority education is evaluated mainly from the perspective of historical development of social conditions that not only influenced the school policy, but in some aspects, also reflected the wider understood development of pedagogical thinking in Poland. Over roughly more than two centuries (from the 18th century to the present), a number of historical milestones in Polish – Slovak relationships have taken place, which also affected the functioning of Slovak minority schools in Poland. It is reflected in the territorial and language disputes that affect mainly the national identity of the Slovaks. This paper reflects on the meaning and mission of regional minority schools in this border area of Poland. It emphasizes their unifying role, promoting good coexistence and the formation of an honest and civic open national (ethnic) identity of Slovaks living in Poland in the Upper Orava region.

Keywords: minority; education; relationship; region.

Introduction

In this paper the level of Slovak minority schools in Polish Orava is assessed on the basis of the reflection on the historical and current situation on both sides and the position of the Polish national minority in Slovakia and the Slovak national minority

8 Prof. PhD habil. Mária Potočárová, professor at the Comenius University in Bratislava, Slovakia;
e-mail: maria.potocarova@uniba.sk.

in Poland. In this part of the study we will focus on the historical background of Polish-Slovak relationships. The outcome of these relationships was reflected in various transformations in the development of regional Slovak minority education in the border area of these neighboring countries. Attention is paid to the analysis and evaluation of the state of Slovak minority schools in Upper Orava. The analysis will be based mainly on the background and research findings elaborated in the dissertation of Marián Smondek (2014, p. 141), on additional literature and also on the results of some other research reports that mapped the situation in this issue.

The dispersion of the Slovak national minority in Poland is caused, in particular, by historical development and also the similarity of language and the common Slavic origin of both nations. Considering the overall ethnic composition of the population in the Republic of Poland, the number of the Slovak national minority registered in Poland is very low. Slovak language is a recognized regional language but belongs to 0.6% of other regional languages. The same can be argued about the situation of the Polish national minority living in Slovakia. Considering also the compared population of both states (roughly 39 million and 5 million respectively), there is also an understandable difference in interest in supporting and developing minority education in the border area. The historical difference of comparison, in particular, consisted in the fact that the Poles have had their own large and independent kingdom and state for centuries, unlike the Slovaks who were part of Hungary (Austro-Hungarian Monarchy). It was not until the 20th century that Slovakia gained its independence in three forms of state-law organization. In the interwar period Slovakia together with the Czechs was part of the 1st Czechoslovak Republic. During the World War II the independent Slovak state was established. The modern post-war state organization has stabilized in the direction of building the Czechoslovak Socialist Republic. It was the official name of the socialist state formation in the territory of today's Czech Republic and Slovakia from July 11, 1960 to March 29, 1990. Even from the point of view of this short summary, it is easy to justify the great efforts of the Slovaks to support national identity, independence and seek space not only for the economic development, but also for the growth of culture and education of the nation.

Evaluation of bilateral status and situation of national minorities – Polish in Slovakia and Slovak in Poland

The current Polish national minority in Slovakia consists of those who came to work or study at different times, set up families and stayed here. The Polish minority is also represented by descendants of persons who came to Slovakia during or immediately after World War II. Last but not least, Polish *gorals* from the Slovak-Polish border area are considered to be a large Polish minority in our country.

Until World War I Poles in Slovakia had no cultural-educational organizations or Polish schools. The Polish Reading Room [Polská čítareň] was the first such

institution, founded in 1925 by workers of the Polish Consulate in Košice. The reading room served as a library in which Polish books were made available. Apart from the reading room, the Club of Polish Youth and Their Friends [*Krúžok poľskej mládeže a jej priateľov*] were established.

Another organization with a similar purpose was the Polish Club [*Polský krúžok*] in Bratislava operating from 1928 to 1938. Its activities focused on the organization of the cultural life of Poles in western Slovakia and activities aimed at bringing the Polish and Czechoslovak nations closer together. In the interwar period during the 1st Czechoslovak Republic in 1931, 2365 Polish citizens studied at Czechoslovak universities. Polish students in Czechoslovakia set up a student association called Polish Self-Help [*Polská svojpomoc*]. The branches of this association were established in Prague, Brno and Bratislava. In Bratislava, the association worked at the Faculty of Medicine, Comenius University. Besides that, there were other institutions in Bratislava that arose from the Czechoslovak initiative and in their activities, Poles were actively involved. For example, in 1933 the Polish-Czechoslovak Society in Bratislava [*Polsko-československá spoločnosť v Bratislave*] was founded and in 1936 a smaller group of the so-called Slovak-Polish Economic Association in Bratislava [*Slovensko-poľské hospodárske združenie v Bratislave*] was created to be dissolved only a year later. The well-known Polish Institute [*Polský inštitút*], which operated over the years in the era of socialism, was opened in September 1950 and was first named New Poland [*Nové Poľsko*]. Since 1982 it has been given a new name and has acted as the Polish Information and Cultural Center [*Polské informačné a kultúrne stredisko*]. Following the changes of the 1989 Velvet Revolution, the Polish Information and Cultural Center has been operating exactly since February 9, 1994, under the name of the Polish Institute [*Polský inštitút*] and is under the administration of the Polish Ministry of Foreign Affairs. It should be noted that it has been located at the same address at Námestie SNP 27 in Bratislava since 1953.

The role of the Polish Institute is to disseminate information about Poland, popularize Polish culture and deepen Polish-Slovak relationship. The main form of operations are exhibitions in the gallery – about 12 per year. Other events include concerts, lectures, film screenings, authorial meetings, poetic evenings, book presentations, scientific seminars, meetings of writers, linguists and translators of Polish prose and poetry – more than 180 events take place every year. The Institute organizes Polish language courses. The Institute's library contains 10,000 books and 60 magazine titles. The Institute events take place not only in Bratislava, but also in Košice, Žilina, Banská Bystrica, Prešov, Nitra, Levice.

After 1989, the preservation and presentation of the culture of the Polish national minority in Slovakia was extended to other forms and activities proposed by Polish cultural institutions. For example, in February 1991, Adam Mickiewicz's Polish Club [*Polský klub Adama Mickiewicza*] was founded in Martin. In 1994, its members joined with Poles from Bratislava and Košice in a new association with nationwide scope and established an association called Polish Club – Association

of Poles and their friends in Slovakia [*Poľský klub – spolok Poliakov a ich priateľov na Slovensku*], which operates also today and has its chapters in Bratislava, Nitra, Trenčín, Dubnica nad Váhom, in Košice. The Polonus [*Polonus*] civic association can be considered a newer one. It was established in 2007 and has its headquarters in Žilina and a branch office in Martin. It focuses on the development of cultural and educational activities of the Polish national minority living in Slovakia.

Traditional activities and events organized annually by these two very well-cooperating organizations include the Dubnica Days of Friendship, Cooperation and Folklore [*Dubnické dni priateľstva, spolupráce a folklóru*], Polish Culture Days in Košice [*Dni poľskej kultúry v Košiciach*], Let's meet Poland [*Potykaajme si s Poľskom*], Friendship Without Borders in Trenčín [*Priateľstvo bez hraníc v Trenčíne*], Polish Youth Meeting [*Stretnutie poľskej mládeže*] and many others.

The education of children and youth, members of the Polish national minority in Slovakia, is provided exclusively by non-profit organizations. Only the Polish Saturday-Sunday school in Žilina based in Romuald Zaymus Church Primary School in Žilina is registered in the Polish school education system. The Polish Language Club at the Church Leisure Center in Nitra also offers Polish language lessons for preschool children and pupils of first grade of primary school. The School Consulting Center of the Embassy of the Republic of Poland [*Školské konzultačné stredisko pri Veľvyslanectve Poľskej republiky*] in Bratislava works on the basis of education for members of the Polish national minority in Slovakia. It was established in 2003 for children of the embassy employees and Polish companies delegated to Slovakia, also for the Polish minority children in Slovakia.

The situation and position of the Slovak national minority living in Poland is very different when we compare it to the Polish minority living in Slovakia. According to the last census in 2011 (as stated in the dissertation of M. Smondek, 2014, p. 58), there are 3000 people living in Poland who belong to the Slovak national minority (*Mniejszości narodowe...*, 2013, p 17). Based on the census in 2002, Slovak nationality was reported by 208 persons within the Jablonka municipality, 29 persons within the Nižná Lipnica municipality and 15 persons within the Raba Wyżna municipality. According to this census, the Slovak minority does not live in the Czarny Dunajec municipality, which includes Pekelník a Podsklie (*Deklaracje narodowościowe...*). However, this census indicates there were probably more Slovaks (whether with Polish or other citizenship). At the same time, these estimates, according to other information sources, captured data that out of the number of registered Slovak minorities, only a third of the members mentioned Slovak as their so-called municipality speech. If the level of assimilation of Slovaks should be assessed, for example on the basis of the number of children enrolled in the first year of elementary school, it must be stated that it is quite extensive.

The vast majority of Polish Slovaks live in the Polish part of Orava and Spiš, in the districts of Tatrý and Nowy Targ of Lesser Poland Voivodeship. It is a territory belonging to Hungary before 1918, whose population speaks transitional

Polish-Slovak Goral dialects and which was nationally less aware until the 19th century. It was in the 19th century that both Polish and Slovak revivalists began to operate here, and the result of their activities is that a part of the members of the autochthonous¹ minority accepted the Polish identity and a part retained the Slovak identity.

The biggest conflict that probably most influenced the relations between Slovakia and Poland was the dispute over the northern part of Slovakia – Spiš and Orava. It happened after the World War I, when new states appeared on the map of Central Europe and with them also the problem of demarcation of new borders. As Milica Majerikova-Molitoris (2013, p. 6) writes: “the former Hungarian-Galician border line was considered one of the most stable in Europe, but already at the end of the 19th century arose in the circle of Polish intellectuals from Galicia so called ‘ethnographic theory’, which sought to prove the Polish ethnicity of the inhabitants of the northern Spiš, Orava and Kysuce. They proceeded on the assumption that the Goral dialect spoken by that inhabitants is a Polish dialect and, as such, is part of the Polish language. Since language is an essential feature of a nation, its speakers are Poles.”

Slovaks inhabit the region of northern Spiš (14 municipalities with a Slovak inhabitants) and upper Orava (12 municipalities with a Slovak inhabitants). These originally purely Slovak municipalities were attached to Poland as a result of the state border adjustment agreement in 1920 between the then Czechoslovakia and Poland, based on a decision of the Council of Ambassadors. According to Jelinek (2009, p 45) finally, the northern borders of Slovakia were determined only in 1924, when the Delimitation Commission (representatives of France, Great Britain, Italy and Japan) annexed the municipalities of Suchá Hora and Hladovka back to Czechoslovakia; parts of the Orava municipality of Nižná Lipnica and parts of the territory near the Spiš municipality of Jurgov, belonged to Poland. Neither side was satisfied with the resolution of the border dispute. The achieved compromise was considered by many Polish and Czechoslovak politicians as an unacceptable loss.

During World War II, in the period of the First Slovak Republic, these territories belonged to Slovakia for six years, also as a product of historical development regions of Upper and Lower Orava, as well as Upper and Lower Spiš were created. They were united ethnically and territorially during this period. Despite strong assimilation pressures since the end of World War II and the repeated detachment of Slovak ethnic territories, the Slovaks in Poland have maintained their national awareness and are trying to preserve their national and linguistic identity through

1 Autochthonous/indigenous (op. immigrated) – domestic, locals, native, autochthonous inhabitants, p. also original, which is from the beginning, which has kept everything as it had at its origin (op. non-original). According to the dictionary of foreign words: <https://slovník.aktuality.sk/synonyma/?q=autocht%C3%B3nny>

federal activities. They claim to be Slovaks speaking Goral dialects (Smolińska, 2008, p. 37).

Robert Ištók (2011, pp. 49–50) writes about it: “Requirements of Poland were successfully implemented on part of Slovak territory during the period of weakening of Czechoslovakia. At the end of 1938, 4 municipalities in northern Orava and Spiš, as well as parts of three municipalities in Kysuce (total 226 km²) were attached to Poland. These relatively moderate demands resulted from efforts to keep some Slovak circles satisfied. However, this development, together with the previous tear-off of the territories in the north of Orava and Spiš, led to the Slovak revenge policy, which resulted in the participation of the Slovak army in the campaign against Poland in September 1939 and the temporary attachment of these territories to the Slovak State. By contract with Germany dated on November 21, 1939, Slovakia acquired 720 km² of the disputed territory. After the liberation, northern Orava and northern Spiš, despite the efforts of the Czechoslovak government, by the intervention of the Soviet Union returned to Poland on the basis of the so-called Prague protocols of May 20, 1945. Thus, the Polish-Czechoslovak border from 1921 was restored.”

Robert Ištók further describes the period after World War II: “During the post-war period there was a relative improvement in Polish-Czechoslovak relations. Mutual animosities were eliminated by the need for cooperation within the Communist bloc and by the promotion of the concept of proletarian internationalism. The historical burden, arising from border disputes, as well as the events of 1938 and 1945, were gradually overcome. Paradoxically, cross-border contacts have been limited by reducing the number of rail and road crossings. Mutual contacts were also diminished by tightening the regime at the borders after the events in Poland in the early 1980s. After complicated peripeteia of Polish-Slovak relations, mutual contacts increased after 1989, and also after the establishment of the independent Slovak Republic.

Poland is one of the few states where Slovaks are recognized as indigenous national minority, which means that the protection of their national, linguistic and cultural identity is ensured by the highest mechanisms binding in the European Union. The regional cross-border neighborhood of 26 Slovak municipalities of upper Orava and northern Spiš with Slovakia and the organic interconnection with lower Spiš and lower Orava should also have a positive effect in this respect. Despite these favorable factors, however, a relatively intense assimilation must be noted, supported most by linguistic, cultural, value and religious compatibility, and thus a lower degree of „vigilance and immunity” to natural as well as intentional assimilation pressure. They are trying to adapt this knowledge in the future to the goals and intentions of the currently representative Association of Slovaks in Poland [*Spolok Slovákov v Poľsku*]. Slovaks are a state-recognized national minority in the Republic of Poland. According to the law, they are Polish citizens with Slovak nationality.

Since 1957 the official representative of the Slovaks in Poland after World War II was the common Cultural Society of Czechs and Slovaks in Poland [*Kultúrna spoločnosť Čechov a Slovákov v Poľsku*], including the Czech minority living in the Polish part of Silesia. It was not until 1995 that the Slovaks (in the new legal state conditions and after the establishment of the independent Slovak Republic in 1993) created their own representative organization called the Slovak Association in Poland [*Spolok Slovákov v Poľsku*]. It is headquartered in Krakow, in one building with the publishing house and editorial office of Life [*Život*] magazine. It brings together about 3,000 members who are registered in 28 local groups in both parts of the regions, in Krakow, Warsaw and Tychy. Regionally it is divided into a regional committee for Orava and Spiš.

The Slovak Association in Poland is the umbrella organization of the Slovak minority living in Poland. In particular, it considers its mission to preserve the national awareness of the Slovaks, cultural traditions and language identity. Its role is to represent compatriots in matters related to their country of origin in the cultural and educational fields, in state regional and self-governing institutions, in the organization of cultural and educational events – e.g. language camps, sightseeing tours, knowledge and poetry competitions, intermediation of educational and study activities in Slovakia.

After 1990, a branch St. Vojtech Association [*Spolok sv. Vojtecha*] intended for the Slovak minority in Poland was established. It has about 500 members. In addition, the local departments of Slovak Foundation [*miestne odbory Matice slovenskej*] in Orava and Spiš were gradually established, with the support of the local departments of Slovak Foundation in Slovakia from neighboring regions and its headquarters in Martin. In many villages, local clubrooms of the Slovak Foundation are founded.

The life of the Slovaks in Poland is closely related to the church life. After the World War II, and especially in the 1960s, the Polish Church was partly involved in the violent assimilation – the polonization of the original Slovak population. In 1991, the Central Committee of the SAP [*Ústredný výbor SSP*] drafted the Memorandum of the Slovak Minority, in which it asked to respect the national rights of Slovaks in Poland, also to introduce the Slovak Catholic worship, to stop anti-Slovak attacks in the press and solve the problems of Slovak education. In December 1991, Slovak worship services were introduced in Jablonka (Orava) and Kacvin (Spiš), one year later also in Jurgov. Worship is currently in six parishes in Spiš and one in Orava. Gradually these included the village of Nedeca.

On various occasions, compatriots not only verbally point out the need to expand and renew Slovak parishes in other villages where Slovaks live. In the past, they have officially turned to the Kraków Metropolitan Union with such a request. These include Slovaks in Podwilk (St. Martin's Church) and Chyžné (St. Anne's Church), where services is only in Polish language. The activities of the Association of St. Vojtech greatly contributed to a noticeable upheaval of the spiritual life.

A special chapter in Polish – Slovak relationships is the area of minority national education. Historical archives say that the teaching of Slovak language on Polish territory began in the school year 1951/1952 when the Slovak high school (liceum) with the general education curriculum where Polish and Slovak were languages of instruction opened in Jablonka (Orava). Ten years later – in the school year 1961/1962 – there were the last graduates who graduated from all academic subjects in Slovak language. Regarding the evaluation of the participation of Slovaks in the field of science and research in Poland, it should be noted that this area is not subject of systematic activity of any organization of Slovaks in Poland. However, many of my compatriots work as science researchers at Polish institutions, corporations and universities.

The most important journal of Slovaks living in Poland is currently their socio-cultural monthly *Life [Život]* (as mentioned above). It is regularly published on 36 pages in 2300 printed copies. *Life* magazine is sent to several European countries, USA, Canada. Nowadays, it is one of the richest magazines in content and illustration, which is regularly published outside of Slovakia. It is the result of several years of work of changing editorial teams, the work of innumerable groups of correspondents and persistent interest in the environment of the Slovak national minority. The association prints the magazine in its own printing house, built mostly with the help of the Slovak government. The printing house has modern technology, so besides the magazine and publications for Slovaks, it also provides services to other customers.

So far, no radio station has offered regular broadcasting to Slovak compatriots. Polish broadcasts only sporadically present reports of more remarkable SAP events. Since 1994, Krakow Television has had a weekly documentary series called *In our place [U siebie]*, which is devoted to national minorities in southern Poland. However, the reports are not in Slovak language, Slovak can be heard only in songs, artistic broadcasting and occasional interviews with Polish Slovaks.

Overview of the history of education in Upper Orava from the period of Austro-Hungarian Monarchy until now

The effort to establish the first school in Upper Orava, specifically in Oravka, can be found in the middle of the 17th century. In the chapter of the Catholic Mission in

2 We issue from the presentation of the results of historical analysis in the dissertation thesis of Mgr. Marián Smondek, PhD., which dealt with the issue of the relationship of family and school in the context of the impact of the school environment on maintaining the national identity of Slovak minority residents living in Upper Orava, Poland. The author focuses on the historical context, which was ultimately reflected in the state educational policy towards minorities in Poland, not only in the past, but they are part of the school policy and ratios of the school system in Poland even nowadays. The dissertation thesis clarifies the history of the Slovak national minority, the conditions for the establishment and gradual dissolution of the Slovak minority

Orava, Jozef Gebura states that in 1651 the place for the church and the school was remitted at the behest of the king (Štepitová, 2006, p. 233). However, more reliable data is provided by canonical visitations from the first half of the 19th century. Thanks to them we learn that schools in this area were founded in the second half of the 18th century, such as in Nižná Lipnica in 1758, or in Horní Pekelník. Most of the schools were church schools, in some municipalities there were also public schools, in Chyžné even two. However, there were only two municipalities with folk common schools in the whole Orava region, besides Chyžný also Kňažia.

It was not until the turn of the 19th and 20th centuries that some schools were nationalized under the influence of Hungarianization (Michalicka, 2001, pp. 81–83), in the period before the annexation of Upper Orava (also together with Suchá Hora and Hladovka) to Poland. There were a total of 30 schools in this area, of which five were state schools (three in Horná Zubrica and two in Chyžné), eight public schools (four in Jablonka, three in Horná Lipnica and one in Dolná Zubrica) and seventeen Roman Catholic schools (five in Dolná Lipnica, two in Pekelník, two in Podwilk and one in Bukovina-Podsklie, Harkabuz, Hladovka, Horná Zubrica, Jablonka, Oravka, Sŕnie and Suchá Hora). By the end of World War I, in 1918 all of them were taught in Slovak language and after increasing Hungarianization pressure, more and more subjects were taught in Hungarian language (Majeriková-Molitoris, 2012, p. 12).

In the interwar period in Orava, but also in Spiš, most schools in selected villages were in 1920 under the church administration and these territories until 1925 were under the jurisdiction of the Spiš Chapter, thus under the administration of the Slovak bishop. However, the Polish school system did not recognize church schools because in Poland all schools were state-owned. Thus, on 2 September 1920, the Polish administration took over the existing education under its leadership (Roszkowski, 2003, pp. 839–841). This caused considerable tensions in Polish – Slovak relations. Poland expelled Slovak teachers, abolished all Slovak schools and began to assert a harsh Polonization policy by banning the use of the Slovak language at home as well as in official and public relations (Garek, 2007, p. 177). By doing so, the Republic of Poland ignored the Little Versailles Agreement of 28 June 1919, which obliged Poland to protect national and other minorities (Ciągwa, 1993, p. 7). However, this met with resistance from the Slovak inhabitants. Parents refused to send children to Polish schools. The authorities gradually eliminated this negative attitude by various reprisals and financial penalties (Bielovodský, 1946, p. 135). Finally, in 1920 it managed to open 25 schools in the Upper Orava, but there were also municipalities where it was not taught at all. Teaching began in Podsklie in March 1922, followed by Podsŕnie (Majeriková-Molitoris, 2012, p. 14). Although access to Slovak literature in schools was completely barred, Slovaks found a way

education. It reflects on importance and role of the minority school in a nationally mixed border environment.

to teach and have access to the Slovak language in their homes by reading Slovak literature, which was supplied by the Association of St. Vojtech in Trnava. A certain change in the approach to the Slovaks was suggested by the reform of 1933, which recommended the introduction of an optional subject: the language of the nearest neighboring nation in middle and high schools. As a result of the introduction of the reform, Slovak and Czech languages were taught at the Nowy Targ Gimnasium and Liceum from 1933 to 1939.

The situation in Orava changed significantly after the outbreak of World War II. Slovak armies occupied the Upper Orava and the territory was incorporated into the Slovak Republic. Since September 1939, particular schools have been taken over by Slovak teachers who, on the basis of decrees issued by the School Inspectorate in Dolný Kubín, have been appointed as their administrators. However, during the Slovak State, the organization of school teaching in these border schools was not without problems. The biggest problem was the shortage of teaching staff, because a large number of children in each municipality was taught by only few teachers. There was not a single school in Orava that had enough teachers. We can mention examples in the following municipalities: Pekelník – 265 pupils taught by two teachers, Bukovina – Podsklie 170 pupils taught by four teachers (Garek, 2010, p. 224), Sŕnie – 104 pupils taught by two teachers, Nižná Zubrica – 153 pupils taught by three teachers, Nižná Lipnica – 173 pupils taught by three teachers, Oravka – 145 pupils taught by three teachers (Hojová, 2013, p. 141). Nevertheless, the difficulty of finding accommodation for teachers has been added to these problems. It was necessary to invest in the repair of school buildings because they were in poor condition. The number of classes was insufficient for the number of school age children. The lack of teachers was eventually handled by alternate teaching at several schools. The problem also occurred with current schoolbooks, Slovak school aids and Slovak books at all.

Another problem was the school management system. In 1940, the Slovak administration was inclined to reinstate schools that until 1920 belonged to the Church. Some residents disagreed with this arrangement because of the state funding of schools. Even some of the Church administrators were not interested in such an arrangement. Altogether there were 25 schools in Orava. Based on archival findings, we know that only those schools that had been run by the church before 1920 within the church administration. During the war, in 1940 the Folk School of Economics in Dolná Zubrica was established. Also, in the same year in Jablonka was established the New Town School for Upper Orava. In the first school year, 99 pupils attended this school. They were taught by three teachers. In the school year 1944/1945, a temporary one-year training course for teachers was also set up at the town school in Jablonka (Garek, 2010, p. 225). In 1944, 3639 pupils in 80 classes studied at Orava. Following the order of the Slovak National Council of 6 September 1944, all schools were re-nationalized. The Slovak education was functioning in Upper Orava until the end of the school year 1944/1945 (Garek, 2007, pp. 178–179).

The development of education and school policy in the post-war period again noted major changes and a new arrangement of conditions. One of the first measures was that the municipalities in Upper Orava and northern Spiš were re-annexed to Poland. The establishment of new rules and order was not accompanied by small problems. Funding required for further development of the Slovak minority education was withdrawn. In September 1945, the Polish side proceeded to open only Polish schools with the order to displace all Slovak teachers. Except that only 18 out of 27 elementary schools were opened in Orava, these Polish schools also had a lack of qualified teachers. The issue of minority education was not a priority, and Slovak parents often resisted assimilative Polonization. Several students from Upper Orava therefore continued to attend schools in Slovakia after the municipalities were annexed to Poland. They attended a middle school in Trstená, Trnava, Rožňava, Bratislava, Banská Bystrica, Kláštor pod Znievom, also town school in Tvrdošín, Levoča and state folk schools in the near borderland. Several students attended Czechoslovak universities.

A new chapter of the Slovak education in Orava was opened after the signing of the Treaty of Friendship and Mutual Assistance between the Czechoslovak Republic and the Republic of Poland dated March 10, 1947, along with which an additional protocol was adopted, which, on the basis of the principle of reciprocity, also included the issue of minority education.

So much from the perspective of the history of minority (Slovak) regional education in Upper Orava.

Conclusion

In conclusion, it is necessary to summarize the knowledge that the Polish and Slovak Republics are autonomous and sovereign states integrated into unified European organizations and structures of the European Union. The accession of Poland and Slovakia to the European Union brought new impulses for the development of cross-border cooperation and at the same time opened up new possibilities for financing common projects, including within the framework of the European Union programs intended generally for culture and especially for education. The need to develop minority education for the enhancement of national identity and national awareness is not so important now as it was in the past. This is also reflected in the current trends in access to minority schools in Upper Orava. At present, there are only two elementary schools with the Slovak language of instruction in Poland – in Nová Bela and Jablonka, while Slovak is taught only at the first stage (grades 1-4). In higher grades, only some subjects are taught in the Slovak language. In another 25 elementary schools, Slovak language is taught as a compulsory language only by the parents' decision. In total, about 650 pupils are currently learning Slovak language in these minority schools in Upper Orava. There are problems with the provision of teaching mainly because there are few

Slovak teachers in schools. Conversely, where teachers are, there are often not enough enrolled children. Recently due to lack of interest of parents the Slovak language was terminated at the schools in Podwilk and Chyžné. In secondary education, the only option for children from Slovak families is the mentioned high school in Jablonka, where 48 students are now learning Slovak. In I. C there are 14, in II. B 16, in III. C 12 and IV. C class are 6 students who will graduate in Slovak language. Slovak is taught here as an optional class for 3 hours a week. However, none of these graduates plans to study in Slovakia.

At the university level, the Slovak language is taught at the Jagiellonian University in Krakow. Children have the opportunity to study at schools in Slovakia after finishing elementary school, while scholarships are provided by the Ministry of Education of the Slovak Republic. Approximately 50 students have been attending Slovak secondary schools and universities since the mid-1970s. Most graduates continued their university studies in Slovakia. Several graduates of universities graduated with a doctorate and after returning back improved the quality of the Slovak intelligence community in Poland.

References

- Bielovodský, A. (1946). *Severné hranice Slovenska* [Northern borders of Slovakia]. Bratislava: Ústredná správa Slovenskej ligy.
- Ciągwa, J. (1993). K dejinám Slovákov v Poľsku a k ich kultúrnemu vývinu [The history of Slovaks in Poland and their cultural development]. In L. Molitoris (Ed.), *Almanach Slováci v Poľsku I*. Kraków: Towarzystwo Społeczno-Kulturalne Czechów i Slovákov w Polsce.
- Deklaracje narodowościowe w gminach w 2002 roku*. Dostępny w Internecie: http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_nsp2002_tabl4.xls (15.1.2014).
- Garek, M. (2010). *Školstvo na území hornej Oravy v rokoch 1939-1945* [Education in the Upper Orava region in the years 1939-1945]. In P. Sokolovic (Ed.), *Život v Slovenskej republike. Slovenská republika 1939-1945 očami mladých historikov IX* [Life in the Slovak Republic. The Slovak Republic 1939-1945 through the eyes of young historians IX]. Bratislava: Ústav pamäti národa.
- Hojová, M. (2013). K problematike školstva na hornej Orave v rokoch 1939 – 1945 [The issue of education in Upper Orava region in the years 1939 – 1945]. In L. Molitoris (Ed.), *Almanach Slováci v Poľsku XIV* [Almanac Slovaks in Poland XIV]. Kraków: Towarzystwo Slovákov w Polsce – Zarząd Główny.
- Huba, P. (2010). *Historia a súčasnosť: Medzinárodná spolupráca* [History and present: International cooperation]. Oravská knižnica Antona Habovštiaka v Dolnom Kubíne.
- Hvišč, J. (2008). *Slovensko-Poľsko: Bilaterálne vzťahy v procese transformácie* [Slovakia-Poland: Bilateral relations in the process of transformation]. Bratislava: Lufema.

- Ištók, R. (2011). *Slovensko a Poľsko: geopolitické, politologické, historické a humánno-geografické súvislosti* [Slovakia and Poland: geopolitical, politological, historical and human-geographical context]. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej Univerzity.
- Jelínek, P. (2009). *Zahraničně-politické vztahy Československa a Polska 1918-1924* [Foreign-political relations of Czechoslovakia and Poland 1918-1924]. Opava: Matices Slezská.
- Kamiński, M.K. (1990). *Polsko – czechoslowackie stosunki polityczne 1945-1948*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kamiński, M.K. (2001). *Konflikt polsko-czeski 1918-1921*. Warszawa: Instytut Historii Polskiej Akademii Nauk: Neriton.
- Kamiński, M.K. (2005). *W obliczu sowieckiego ekspansjonizmu: Polska i Czechosłowacja w polityce Stanów Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii: 1945-1948*. Warszawa: Instytut Historii PAN: Neriton.
- Kamiński, M.K., & Zacharias, M.J. (1998). *Polityka zagraniczna Rzeczypospolitej Polskiej 1918-1939*. Warszawa: LTW.
- Majeriková-Molitoris, M. (2012). Z dejín hornej Oravy XII [From the History of Upper Orava XII]. *Život*. roč., 8(650).
- Majeriková-Molitoris, M. (2013). *Česko-slovensko-poľský spor o Spiš a Oravu* [Czech-Slovak-Polish dispute over Spiš and Orava]. *Historická revue*, 3, 6-10.
- Matras, H. (2011). *Desaťročie 2001-2010 vstup do nového milénia: Čo je to cezhraničné priateľstvo nič iné ako...* [Decade 2001-2010 entering the new millennium: What is cross-border friendship nothing but...]. Oravská knižnica Antona Habovštiaka v Dolnom Kubíne.
- Michalicka, V. (2001). *Dejiny oravského školstva do roku 1918* [History of education in Orava until 1918]. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva.
- Mniejszości narodowe i wyznaniowe, kolekcja nasza Polska 81*. (2013). Warszawa : De Agostini
- Molitoris, L. (Ed.) (2007). *Almanach Słowacy w Polsce XI*. Kraków: Towarzystwo Społeczno-Kulturalne Czechów i Słowaków w Polsce.
- Purchla, J., & Vášaryová, M. (2006). *Kto sú Slováci?: História Kultúra Identita* [Who are the Slovaks?: History Culture Identity]. Krakov: Medzinárodné centrum kultúry v Krakove.
- Purchla, J., & Vášaryová, M. (2008). *Modele mecenatu państwa wobec integracji europejskiej: Doświadczenie Polski i Słowacji*. Kraków: Międzynarodowe Centrum Kultury.
- Smodek, M. (2014). *Slovenské menšinové školstvo na hornej Orave* [Slovak minority education in Upper Orava]. Dissertation thesis. Bratislava: Comenius University, Faculty of Arts.
- Smolińska, T. (2008). Tradičný obraz Slovenska a Slovák v Poľsku: V kruhu tradičných poľských stereotypov [Traditional picture of Slovakia and Slovak in Poland: In the circle of traditional Polish stereotypes]. In J. Hvišč (Ed.),

- Slovensko-Polsko: Bilaterálne vzťahy v procese transformácie* [Slovakia-Poland: Bilateral relations in the process of transformation]. Bratislava: Lufema.
- Sokolovic, P. (Ed.) (2010). *Život v Slovenskej republike. Slovenská republika 1939-1945 očami mladých historikov IX* [Life in the Slovak Republic. The Slovak Republic 1939-1945 through the eyes of young historians IX]. Bratislava: Ústav pamäti národa.
- Štepitová, O. (2006). *Príspevok k dejinám oravského školstva* [Contribution to the History of Education in Orava]. Dolný Kubín: Oravská knižnica Antona Habovštiaka.

REGIONALNE STOSUNKI POLSKO-SŁOWACKIE A ROZWÓJ MNIEJSZOŚCI SŁOWACKICH SZKÓŁ W POLSCE W REGIONIE GÓRNEJ ORAWY

Streszczenie: Artykuł dotyczy sytuacji edukacji mniejszości słowackiej w regionie Górnej Orawy w Polsce. Sytuację i ogólny stan rozwoju edukacji mniejszościowej ocenia się głównie z perspektywy historycznego rozwoju warunków społecznych, co wpłynęło nie tylko na politykę szkolną, ale również szeroko rozumiany rozwój myślenia pedagogicznego w Polsce. W ciągu ponad dwóch stuleci (od XVIII wieku do chwili obecnej) ułożono wiele historycznych kamieni milowych w przygranicznych stosunkach polsko-słowackich, które również wpłynęły na funkcjonowanie słowackich szkół w Polsce. Znajduje to odzwierciedlenie w sporach terytorialnych i językowych, które wpływają głównie na tożsamość narodową Słowaków. Autorka zastanawia się nad znaczeniem i misją regionalnych szkół mniejszościowych w obszarze przygranicznym Polski i Słowacji, jakim jest Górna Orawa. Podkreśla jednoczącą rolę i promowanie dobrego współistnienia i kształtowania otwartej i obywatelskiej tożsamości narodowej (etnicznej) Słowaków mieszkających w Polsce w regionie Górnej Orawy.

Słowa kluczowe: mniejszość; edukacja; związki; region.

JOLANTA KARBOWNICZEK*

Cracow, Poland

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4746-3814>

TEENAGERS TOWARDS PARENTS: REASONS FOR AND MANIFESTATIONS OF AGGRESSIVE AND VIOLENT BEHAVIOUR (RESEARCH REPORT)

Abstract: The article presents a report on empirical research on the issue of aggressive and violent behaviour of children towards parents against the background of family conditions, conducted in primary schools in Chelm, in the Lubelskie Voivodeship. This issue remains unsolved and requires reliable theoretical and methodological (re)interpretations. Family problems cannot be easily assessed in an objective manner. An obstacle in providing information about aggression and violence on the part of one's own children is usually the feeling of guilt experienced by the parents themselves. Dilemmas connected with the introduction of the young generation into the world of adults, with the education of children and young people, are one of the most important and difficult problems in social life. Quite often are we dealing with examples of helplessness of parents and educators in the face of pathological situations that take place in family and school environments, in peer groups, on the streets and housing estates of our cities.

Keywords: aggressive and violent behaviour; teenagers; parents; family environment; prevention.

Introduction

Aggression and violence are social phenomena irrespective of the class and culture, escaping social and moral control. There is no definite answer to the question on how to protect the young generation from them. The reason we made a decision

* PhD habil. Jolanta Karbowniczek, associate professor at the Ignatianum Academy, Faculty of Pedagogy, Institute of Educational Sciences, Krakow, Poland; e-mail: jkarbow@poczta.onet.pl.

to research this issue was the adoption of assumptions of methodological realism, curiosity of details, focusing on phenomena that „others” skip, accumulation of discoveries in order to deepen understanding of phenomena related to the problem I am interested in. By conducting this research, I tried to broaden my field of knowledge.

The key task was to learn the reality, facts, phenomena and processes closely related to the subject I investigated. I paid attention to the facts, the course of processes and their conditions; I described, analysed and forecast the course of the phenomena that interest me, while trying to thoroughly understand their meaning. My intention was to go deeper into the issue of children’s aggression and violence towards parents, which is a novelty not only in theoretical reconstructions but in empirical approaches. I diagnosed this phenomenon, its reasons, symptoms and effects. I analysed it against the background of family conditions.

While studying Polish and foreign literature on the presented issues, I have found that in Poland and other countries there is a great deficiency in undertaking this issue by scientists and a small scope of empirical research (Tesch, 1990; Berry, 1995; Mullender, 1996; Browne & Herbert, 1999; Ackermann & Pickering, 2002; Ross, 2003). The display of aggressive and violent behaviour of children towards parents is barely emphasized, shallowly depicted, even overlooked and ignored in Polish and international professional literature.

Methods

The subject of the study was an analysis of aggressive and violent behaviour used by children towards parents, determining areas of tension of these phenomena, types of negative interactions affecting the functioning of the family in its everyday life. The main goal was the diagnosis of families in the context of determining the nature, type and forms of these behaviours. The descriptive and explanatory goal was to show aspects of family aggression and violence with emphasis on negative behaviour of young people towards parents, to determine their conditions, symptoms and effects. The exploratory goal was an analysis of bad aggressive-violent behaviour manifested by the school-aged youth towards their parents. Additionally, the etiology and causes behind the behaviour along with effectiveness of prevention methods in order to create a system of help and support for families in the Lubelskie Voivodeship were investigated. When commencing formulating research questions, I tried to consolidate the existing knowledge on the presented issue, thoroughly studying the entire research procedure.

The main problem is included in the following question: What kind of aggressive and violent behaviour do adolescents display towards their parents? The formulation of the main problem gave rise to the following specific problems: 1. What is the relationship between the family situation and the occurrence of aggressive and violent behaviour of children towards parents? 2. Are behaviour patterns, norms,

values, attitudes, methods and styles of parenting dominating in families related to aggressiveness and violence among primary school students? 3. What are the causes, conditions and effects of teenagers' aggressive and violent behaviour towards parents? 4. What form of support and assistance can families affected by the problem of aggression and violence on the part of their child receive?

For the problems the main hypothesis and working hypotheses were selected. The main hypothesis reads that adolescents may exhibit various types of aggressive and violent behaviour towards their parents, which pose a threat to the quality of the harmonious functioning of the family environment; the First hypothesis is – there may be a significant correlation between the family situation, its disturbances and difficulties and the occurrence of children's aggression and violence against parents; the second hypothesis – patterns, norms, values and attitudes dominating in the family may be related to aggressiveness and violence manifested by teenagers towards their relatives, may intensify or weaken this type of behaviour; the third hypothesis – aggressive and violent behaviour displayed by teenagers towards parents can be triggered by various causes and factors conditioning them, they can cause a lot of physical, mental and emotional damage, and the results may have negative, short-term or long-term effects; the fourth hypothesis – there are many forms of support and assistance for families at risk of aggression and violence. In this empirical study I have also conceptualized and operationalized variables. When choosing variables, I started from theoretical assumptions (definitions, concepts) gradually moving to empirical assumptions. Due to the fact that aggressive and violent behaviour occurring in the family home and everyday life of students cannot be seen, we are dealing with an unobservable variable. To study it, it was necessary to translate the variables from the language of theory into the language of everyday experiences, thus I performed operationalization (processing the theory into the language of research) of variables.

Aggressive and violent behaviour occurring in the studied group of teenagers were considered a dependent variable in this study. The indicators of the dependent variable were sources, factors influencing the formation of aggressive and violent behaviours, causes and their types, manifestations, ways of preventing aggression and violence (rational argumentation, applying punishments, rewarding positive and ignoring negative behaviours of teenagers, "thinking aloud" trainings, developing empathy, modelling positive socio-moral attitudes), preventive programs, support and assistance. The family environment of the studied children was adopted as the independent variable). The indicators of the independent variable were family structure, number of children in the family, parents education, socio-economic situation, housing conditions, parental attitudes, parenting styles and methods, family upbringing atmosphere, parents cultural level, way of spending free time, conflicts and misunderstandings, the ability to solve life problems and difficulties, alcoholism, unemployment, poverty, aggression and domestic violence. I assumed that there are causal relationships between independent variables and dependent

variables, which are an integral part of the phenomena that constitute domestic violence, and in particular the violence of children against parent.

The diagnostic survey method was used in the research. I selected the following research technique and questionnaire tools: questionnaire for parents, and questionnaire for students. The group was deliberately selected from families residing in the city of Chełm, located in the Lublin Voivodeship. Graduates of 3 primary schools presented various environments with diverse social status. Many families were covered by social assistance from the Municipal Family Support Centre. The study included families whose children attend municipal primary schools. Research was carried out in grades 6, 7 and 8 of several primary schools. The classes were selected based on information prepared by school councilors, considering those related to aggressive and violent behaviour in the family. Students from 13 to 15 years old participated in the study. The diagnosis also covered parents of students participating in the study. In the years 2017 – 2019, I started to develop the research procedure and main research, which included a group of 184 students (grade 6–26 people, 7–83 people, 8–75 people; including 95 girls and 89 boys) and a group of 183 parents.

Aggressive and violent behaviour of children towards parents (parents' opinions) – empirical interpretation of the phenomenon

In empirical research, I analysed and interpreted specific opinions about the phenomenon of aggression and domestic violence of two research groups – parents and their children – students of grades 6-8 from three primary schools in Chełm, and compared statements showing the interdependence of phenomena in statistical approaches. The first research group was 183 parents, including 158 women and 25 men. Research that involved respondents was conducted at school during meetings with headteachers of individual classes. The most numerous group of 108 respondents was constituted by people aged 37 to 47. Analysing the level of parents' education, I found that among both, fathers and mothers, dominated vocational (39%) and secondary (74.4%) education. The structure of the family was important for research issues. Most primary school students – 151 (82.5%) were brought up in full families, the rest in incomplete (10.4%), reconstructed (4.4%), broken (1.6%) and foster (1.1%). When it comes to employment, most parents were working. The unemployed constituted 24% of the total number of respondents, while the others performed various works under contract for specific work and occasional work. The comparable ratio of mothers (70.5%) and fathers (72.4%) refers to those working in Poland, while the number of fathers employed abroad is twice as high as mothers. The number of unemployed mothers is twice as high as compared to unemployed fathers. The financial and housing situation of the surveyed families presents medium, low and very low income levels. The respondents spoke about

the educational atmosphere in the family, the mood and relationships prevailing in the household, the relationship of parents to children and children to parents.

The emotional atmosphere is a dominant one, it is characterized by a huge intensification of non-family life, which in turn, generates tensions, triggers bad interactions and stress due to many unmet needs. Respondents commented on upbringing difficulties and threats occurring in the family home pointing to financial problems – low wages (47.6%), alcohol abuse (16.9%), long-term unemployment (10.8%), aggression (10.0 %), domestic violence (9.5%) and serious illness (5.2%). Particular attention was paid to those responses, which pointed out that a significant problem is alcohol abuse by one or both parents and systematic domestic violence. Social pathologies have a destructive effect on families, contributing to the emergence of dysfunctions, and thus contribute to the formation of behavioural disorders among teenagers. Admitting to improper attitudes, excessive work, numerous tensions, conflicts, improper educational styles, strict educational methods, committed educational errors created resistance and was a challenge for the respondents, as it is evidenced by the empty spaces left in the survey. In their responses, they emphasized very diverse and complicated educational situations regarding the attitudes and behaviour of teenagers. According to them, the occurrence of bad parent-child relationships and disturbed emotional and social contacts is affected by the appearance of aggressiveness and violence in the family environment. In the examined families, regardless of their social status, there were various events adversely affecting daily functioning, posing a threat to all family members.

I have diagnosed the situation in terms of the existence of aggression, different forms of violence, as well as other negative behaviours and ways of conduct. The obtained results are not satisfactory and show discrepancies. Out of the total number of respondents, 31 indicated upbringing difficulties with children, 26 indicated their aggressive behaviour towards siblings, 26 indicated aggressive behaviour towards them, 22 surveyed people mentioned domestic violence and 22 pointed out to over-using profanity and insults. We talk about the difficulties occurring in adolescents when their improper behaviour is not subject to ordinary educational procedures, if they do not respond to reprimands, the punishments are ineffective and the behaviour deviates from the recognized moral norms in society. Having reinterpreted the obtained analysis of research results, we can conclude that the main source of educational difficulties in this case are mistakes in upbringing, made by parents who confessed in their statements a lack of acceptance, overprotective attitude, overly demanding attitude, disregarding the main line of conduct, improper reward and punishment methods, fierce quarrels and conflicts. The disturbing phenomenon for the respondents is the fact that in recent years the number of behavioural disorders and risky activities have increased significantly among teenagers who, looking for patterns, goals in life and strong excitement, behave aggressively using various forms of violence. According to parents, this

type of undesirable behaviour is taught in a variety of environments: family, peer groups, school, in the playgrounds, in the neighbourhood.

Wounded by life and disrupted functional situations, adults' mistakes, they look for a company where they will be appreciated, in a group of colleagues from the neighbourhood who, impressed by bad behaviour, aggression, foul language, intolerance, force them to try stimulants. It is also accompanied by personal tragedy, emotional anaemia, helplessness, fear. By observing parents, neighbours, peers, children learn the language (creating a kind of sloppy neologisms), copy negative behaviours, adopt wrong attitudes, bad habits and preferences. Among 183 respondents, 44 people (24%) considered profanity as an abnormal behaviour observed in the neighbourhood, 39 people (21.3%) mentioned aggression, and 36 respondents (19.7%) alcoholism. Negative behaviours included the demoralization of minors (18 people – 9.8%), while domestic violence (16 people – 8.7%) and drug addiction (10 people – 5.5%) were considered a threat.

In the opinion of parents, adolescents' behaviour gets off the charts when they litter and impoverish their language, use vulgar taunts, get frustrated, insult or threaten other people, release tensions, are arrogant resistant. All of these are signs of a rebellion of the weak psyche, complexes, and undervaluation. According to respondents, the occurrence of aggressive behaviour in children of adolescence is frightening. Parents pay attention to hooligan excesses, which are visible in homes, schools, on the streets and clubs. The age of the aggressors is getting lower and the behaviour increasingly violent. During the rebellion age against the authority of adults, adolescents turn to their peers who feel and think alike, although they know little about life. They dream, desire, and hurry to adulthood. The age of rebellion turns into the age of organizing teenagers against parents, grandparents, their laws, regulations, and customs. From here, the road to aggression, drunkenness, hooliganism and violence seems very simple. Parents in their answers pointed to a group of peers in whose surroundings their children feel comfortable, gain friendship, acceptance, recognition, understanding, have the opportunity to confide in their problems and life difficulties, which they often miss at home. If they do not find it in their peer groups, they feel lonely and unhappy. They reach for stimulants, are irritable, become unpredictable and dangerous in their actions.

Psychopatisation leads to frequent drinking and smoking problems, and stimulants begin to interfere the formation of social inhibitors. Children conspicuously disregard all norms of social coexistence, neglect their duties, tasks and obligations. Respondents pointed to the demoralization of teenagers, which in this case was manifested in the negation and rejection of values, norms and principles, the use of intoxicators and drugs. The first place is taken by the negative environment in which various forms of aggressive and violent behaviour of teenagers are manifested. Violence is loaded with anger, aggression and fury and is accompanied by rich forms of expression: screams, insults, hand movements, impulsive behaviour and fierce inflicting pain. Respondents in their statements paid

special attention to attacks of fury, growing from the inside, accumulation, rage, causing suffering and damage, blocking of aspirations, failure to meet expectations. The next key issue requiring reliable parental responses was to identify the causes and manifestations of children's aggressive and violent behaviour. Young people, staring at telephones, smartphones, smartwatches, the Internet, computer games, inundated in cyberspace, scream, slam the door, or lock themselves in their rooms. Hostility and nervous tension pose a mutual problem. Parental responses to adolescent rebellious behaviour were investigated. Parents mostly try raising their voices – 109 people (42.2%), wait for hissy fit to stop – 62 people (24%), pretend indifference – 26 respondents (10.1%), show anger – 21 people (8.1 %), feel helpless – 21 respondents (8.1%), or beat their children – 19 people (7.4%). In these cases, the listed situations become the causes of home quarrels, and the consequence of these events is the phenomenon of aggression and violent behaviour. Capriciousness, irritability, mood swings, talking back, overreacting, gaining more leverage, self-reliance are typical symptoms of a rebellious individual. In such cases, in my opinion, mutual valuation, understanding, constructive conversations, negotiations, attention, devoting more time, establishing educational boundaries and consistency in respecting them, as well as acceptance and support, are important.

Aggressive and violent behaviour of children towards parents (opinions of teenagers) – empirical interpretation of the phenomenon

The second group of respondents, students of grades 6, 7 and 8 spoke about existential difficulties and social threats in their families. They were asked about the existence of verbal and physical abuse in their families. Out of the total number of respondents, 104 people (56.5%) confirmed the difficulties and threats occurring in family homes (alcoholism, aggression, violence, severe illness, long-term unemployment), the remaining group of 80 people mentioned none of those. Research shows that not all families of respondents have a harmonious atmosphere. Alcohol abuse of the parents leads to degradation of family and personal life, causing suffering of the loved ones. Young people, observing the behaviour of their „drunk” parents, begin to drink themselves, become aggressive, enter the path of crime.

Respondents pointed out in their answers violence between parents, parental violence towards them and their attitudes towards violence. Disturbed social contacts, emotional instability, acts of active aggression, insults, coercion, injuries, stress compose continuous traumatic situations many children experience at home. The respondents complained about the poor economic status of families, unemployment, low income constituting a threat to meeting many of their basic needs and family functions, destroying peace. A history of severe illness of loved ones turned out to be a very serious problem, especially in families of alcoholics, in view of the „vagueness” of work and functioning of the health service, and above

all the expectations of help and support, systematic and effective treatment, queues to specialists, expensive medicine.

In the further part of the research, primary school students spoke about risky behaviours towards parents and siblings, referring to the impactful dysfunctionality of the family system. They listed negative events and various tragic situations, aggressive behaviour of parents, the use of violence, systematic quarrels and lack of total agreement, which they witnessed and participated in. The most common behaviours mentioned by 114 respondents (62%) were quarrels with parents, the next ones were: quarrels with siblings – 61 people (33.2%), fisticuffs with parents and siblings (57 people – 31%) and shouting and provocation (29 people – 21.2%), total disagreement (32 people – 17.4%), insulting parents (29 respondents – 15.8%). We are dealing here with verbal and physical abuse. The youth indicated answers regarding parents' aggression towards each other (24 persons – 13%), corporal punishment (22 persons – 12%), and fights (21 persons – 11.4%). The obtained data show that quarrels with parents and siblings as well as fisticuffs are becoming a disturbing phenomenon dominating in the surveyed families. They are the result of a lack of communication and understanding of mutual problems. They mainly concern the issue of satisfying the needs of students in grades 6, 7, and 8, acceptance of their behaviour, and on the part of parents firmly enforcing decisions.

Inappropriate relationship with the household members proves the inefficiency of the upbringing process in the family. In the further part of empirical research, respondents spoke about the places where they encountered the manifestations of aggression and violence. In the first place they indicated the family home (61 people – 33.2%), in the second-place peer groups (47 people – 18.5%), third place (25 people – 9.8%) on the fourth was school (23 people – 9.1%). In the behaviour of teenagers during meetings, libations, house parties with peers, neighbours, housemates and friends dominated vulgarisms (91 people – 49.5%), followed by alcoholism (56 people – 30.4%), aggressive behaviour (46 people – 25%), demoralization of minors (32 people – 17.4%), verbal violence (26 people – 14.1%), legal highs and drug addiction (19 people – 10.3%). Statistical data indicate that the mentioned environments are perceived as places where minors encounter these phenomena. Therefore, they can constitute a source of aggressive and violent behaviour of the studied youth. The manners of friends with whom respondents have frequent contacts also impact their behaviour. These vulgarities are heard every day at home, school, in the community, street, store, at the doctor's, in the parking lot, in various tense situations of nervousness, conversations, quarrels, fights, anger with parents and peers. Another form of bad behaviour is the consumption of alcohol, intoxicants, drugs and violence against household members. Deeper diagnosis of research topics was given by questioning students of grades 6, 7 and 8 about whether they were victims of aggression and domestic violence. Of the 184 teenagers surveyed, 50 (27.2%) of them answered in the affirmative, 96 (52.2%) denied and the rest 38 people i.e. 20.7% did not give any answer.

Having analysed the above data, we can once again state that the problem of aggression and violence occurring in the family home is becoming apparent. The respondents spoke about the parents' reactions to their manifestations of aggression and violence. According to children's reviews (84 people – 30.4%), their parents most often reacted to this type of behaviour by showing calmness, waiting for the teenagers to calm down, others showed anger (72 people – 26.1%), 56 people (20.3%) shouted, while helplessness was shown by 25 people (9.1%). Corporal punishment was used by 20 people (7.3%), while 19 people showed indifference, which is 6.9%. The obtained data testify to the reasonable behaviour of most parents who tried to react to the aggression and violence of their children in silence, a climate of prudent conversations, allowing for resolution of conflicts. Other reactions of parents to this type of behaviour indicated by the respondents are ill-considered, they do not give any positive educational effects. They should be considered undesirable and threatening to the development of a child's personality, in particular the intellectual and socio-emotional sphere. The next step in my empirical proceedings was to examine the reaction of teenagers to parental bans. The most common reaction of respondents (81 people – 19.8%) to parental bans was insult, 77 people, which is 18.9% expressed a different opinion, respecting the decisions of their loved ones, 60 respondents (14.7%) expressed rebellion, 44 people (10.8%) manifested their emotions with shouting and quarrels, 29 respondents (7.1%) expressed aggression by throwing objects, 26 adolescents (6.4%) destroyed things, 25 people (6.1%) ignored their parents by disregarding their opinions, 24 students (5.9%) threatened self-aggression, others fought with parents and siblings (17 people – 4.2%), beatings (14 respondents – 3.4%) and exhibited other behaviours (11 people – 2.7%).

Research shows a wide variety of ways teenagers respond to parent bans that testify to their strong tensions and emotional instability, as well as manifestations of uncontrolled and undesirable behaviour. Their reactions can therefore be considered unpredictable and dangerous. Factors such as attacks on parents, blaming for the situation, interrogations, criticism, insulting parents, indicate the problems of respondents with self-regulation. Offending, from a psychological point of view, is an emotional manipulation and blackmail, sulking, avoiding contact, pouting and quiet days, rebelling your identity in opposition to parents. Offended children manifest their immaturity, not knowing how to respond to difficult situation differently. They want to force the other person to feel guilty, regret, withdraw from the decision, deny the deeds that caused someone's pain. In their responses, when describing the issue of disputes with parents, they most often emphasized that the crux of the problem remains unexplained, and the risk of conflict situations recurring is high in their opinion. A nervous atmosphere in the family can affect the youngsters' behaviour and emotional responses. This issue has been analysed. The obtained results evoke little optimistic reflections. Well, as many as 91 respondents (19.7%) most often left home to calm down, 85 people (18.4%) were offended, 65 respondents (14%) showed resistance, 53 people (11.4%) slammed the

door with anger, 37 respondents (7.8%) screamed and started quarrels, 22 students (4.8%) destroyed things, 20 people (4.3%) threatened to do something wrong while the others (18 people – 3.9%) tried to strike and passed incorrect information to schools that they were subject to corporal punishments and were brought up in pathological families. All presented behaviours are a manifestation of various forms of aggression and violence. They point out domination, vandalism and the use of force. They indicate the fight against relatives. Respondents participating in the created „toxic” vision of the world have become impatient, perplexed, distracted, insecure. This toxicity of the immediacy of this „now” and „already”, which is taught by the media, every day, often confusing life, exposure to information about acts of aggression, violence, crimes, killings, terrorism, banditry, disasters and accidents make it difficult for a young person to clearly distinguish good from bad or true from false. The phenomena I present are becoming common, they cover almost all areas of social life, and this type of behaviour manifested by teenagers has become an instrument of achieving advantage and dominance over parents. Respondents did not perceive their attitude as bad. Therefore, there are changes in their psyche that perpetuate the wrong patterns. In my opinion, their individual and personality traits are of great importance: reduced level of self-control, impulsiveness, difficulty concentrating attention, temperament, hyperactivity, and a tendency to react aggressively to various situations. Undesirable behaviours in this case – aggression and violence – trigger these actions, which are a form of control, as well as interference with the privacy of an adolescent. Our research shows that adolescents’ negative attitudes are a reaction to what happens in the family home. It can be assumed that many family conflicts arise as a result of spontaneous aggression, which may be caused by accumulated frustrations. In addition, at home, as stated by two groups of respondents, the phenomenon of aggression and violence is associated with disturbed interpersonal relationships. In this case, the most explicit forms of adverse and risky behaviour can be seen between parents and children. These relationships are usually characterized by high aggression in verbal communication. Shouts, threats, quarrels, insults, fights, malicious gossip, vengeance, provocations are instrumentally used to achieve their own goals. Solving such problems in a family environment requires intensification of educational activities, control of internal impulses and conflict resolution without the use of force. Parents should, together with pedagogues and psychologists, diagnose pathological phenomena and apply remedies adequate to the problems in the specific environment.

Comparative analysis

This section characterizes the phenomenon of aggression and domestic violence in the context of manifesting such behaviour of children towards parents. Hypotheses regarding the interdependence of aggressive and violent behaviour in the family

have been put forward and verified. The study used a nominal scale, for this reason a test for two groups of children and parents was used – chi independence test – . The zero hypothesis will be the hypothesis about the independence of aggression, and hence the violence of parents against children and children against parents is not dependent on each other and is not connected in any way. To measure correlations between parents and children, the phi – Yule (ϕ -Yule) coefficient was calculated.

The analysis shows that children and parents have a different attitude towards rebellion. The most divergent responses of adolescents and parents are „anger” and „raising voice/scream”. Adolescents perceive the raised parental voice as anger, which often goes hand in hand. There is a group of parents who get angry but at the same time explain the correct rules of behaviour. Therefore, the hypothesis was tested, supposing that the distribution of responses of children and parents is the same. Taking into account the statements of all respondents regarding **the reaction of parents to children’s rebellion**, the first place was taken by: raising the voice and screaming (165) second – waiting for the difficult situation (146), third – anger (93) fourth – helplessness (46), fifth – indifference (45), while the beating (39) is located at the end. The obtained empirical value of the chi-square test χ^2 – 49.22 is greater than the critical value – 11.07, which leads to the conclusion that there are grounds to reject the null hypothesis. Therefore, the conducted research confirms the existence of a relationship between the studied variables, and thus the distribution of children’s and parents’ answers regarding the parents’ response to rebellion on the part of children is the same. The ϕ -Yule amounts to 0.366, so the strength of the relationship of aggression in terms of parents’ response to rebellion on the part of children is moderate.

When it comes to how teenagers respond to bans, the responses of children and parents mostly overlap. The obtained empirical value of the chi-square test χ^2 – 22.90 is greater than the critical value – 14.07, which leads to the conclusion that there are grounds to reject the null hypothesis. Therefore, the conducted research confirms the existence of a relationship between the studied variables, so the distribution of children’s and parents’ responses regarding the child’s response to bans is the same. When analysing the correlations between parents and children, we calculate the value of the ϕ -Yule coefficient. It is 0.25 in this case, therefore, the strength of the aggression relationship in terms of the child’s reaction to prohibitions is weak.

When analysing the results regarding the reaction of parents and children to quarrels and difficult life situations, it should be stated that the answers of children and parents mostly coincide. There are differences in the indications ”coming out and slamming the door” and ”coming out to calm down”. Students in grades 6, 7, 8 more often marked rebellion and leaving home. Obtained empirical value of the chi-square test χ^2 – 21.459 is greater than the critical value – 18.31, which leads to the conclusion that there are grounds to reject the null hypothesis. The research therefore confirms the existence of a relationship between the variables studied, so

the distribution of children's and parents' responses regarding the child's response when they are upset by a conversation/quarrel with parents is the same.

Analyzing the correlations between parents and children, we calculate the value of the ϕ -Yule coefficient. In this case, it amounts to 0.242, so the strength of the relationship of aggression in the child's response when he is upset by conversation / quarrel with parents is weak. As for the responses of the respondents to the refusal to comply, the responses of the two groups overlapped. The reaction of respondents to a refusal to comply with requests was analysed statistically. The answers of teenagers and their parents mostly overlapped. Children twice as often as parents said that they humbly accepted their decisions. Therefore, the hypothesis that the distribution of responses of the two groups of respondents was the same was tested. Obtained empirical value of the chi-square test $\chi^2 - 24.211$ is greater than the critical value - 14.07, which leads to the conclusion that there are grounds to reject the null hypothesis. Therefore, the conducted research confirms the existence of correlation between the studied variables, so the distribution of children's and parents' responses regarding the child's response to a refusal to comply with his or her requests is the same. The ϕ -Yule coefficient amounts to 0.257, therefore the strength of the relationship of aggression in terms of the child's reaction in relation to the refusal to comply with his requests is weak.

When it comes to **reactions and resistance to imposed decisions**, the answers mostly overlapped. However, in two cases they were slightly different. Adolescents more than twice as often as parents responded to decisions with which they disagreed, reacted with rebellion and ignored the parents' decisions. Among other behaviours, they pointed to tantrums and throwing objects. Disturbing was the fact that the youngsters did not consider the opinions of their relatives. The conducted research confirms the existence of dependence and relationship between the studied variables, so the distribution of children's and parents' responses regarding the child's response to decisions with which they disagree is the same. When analysing the correlations between parents and children, the ϕ -Yule coefficient amounted to 0.43, so the strength of the relationship of aggression in terms of the child's reaction to decisions with which he disagrees is moderate.

Regarding the impact of socioeconomic factors, support and assistance of specialists on the prevention of aggressive and violent behaviour of children towards parents, the responses of teenagers and their parents coincided in three cases, i.e. improvement of housing conditions, social assistance, support from the probation officer. Parents twice as often replied that the factors improving their relationships with adolescents are social competence workshops, school support, easier access to specialists. In turn, children twice as often suggested that their relationship with parents would be improved by financial support. The obtained empirical value of the chi-square test $\chi^2 - 49.572$ is greater than the critical value - 14.07, which leads to the conclusion that there are grounds to reject the null hypothesis. Therefore, the conducted research confirms the existence of dependence and relationship between

the studied variables, so the distribution of children's and parents' responses in terms of factors improving the child's relationship with parents is the same. Again, the ϕ -Yule coefficient amounts to 0.368, so the strength of the relationship in terms of factors improving the child's relationship with parents is average.

Results discussion

Research issues concerned the causes and manifestations of aggressive and violent behaviour of teenagers towards parents determined by family conditions. The empirical research allowed to formulate the following conclusions and verify hypotheses. There is a relationship between the family situation, its disturbances and difficulties, and the occurrence of children's aggression and violence against parents. The analysis of empirical research results gave rise to the conclusion that there is a relationship between the family situation, its disturbances and difficulties, and the occurrence of children's aggression and violence against parents. I treated aggression as incidental behaviour and violence as a process, assuming that aggression can lead to violence. Treating violence as a process, I considered the following criteria: imbalance of power between the perpetrator and the victim, the long-term nature of the phenomenon, cyclical behaviour and periods of their intensification. I examined the demographic and social situation of families, their structure, parents' education, employment, educational atmosphere at home, forms of domestic violence, aggressive behaviour of teenagers and their reaction to violence. Out of the obtained data, it can be concluded that the occurrence of various areas of aggressive tension in young people is associated with many family factors. The structure of the family, the employment of parents or one of them outside the place of residence, far from home affects reactions, causing negative behaviour. Low standard of living in the family was declared by 15.5% of respondents (difficult material situation – modal value), long-term unemployment was indicated by 8.4% of respondents, and alcohol abuse in the family by 12.5% of respondents. The occurrence of psychological or physical violence was a problem in the families of 10.9% of respondents. As many as 34.2% of the respondents often witnessed arguments at home. It can therefore be concluded that these are elements of significance for the occurrence of aggressive and violent behaviour growing up towards parents. Few parents also cared about forming emotional and spiritual bonds with teenagers. Young people (47%) did not spend too much time with their parents, only with siblings, possibly with grandmother or other people, 30.4% of junior high school students had contact with alcohol, 49.4% used vulgarisms, 10% admitted to drug addiction. Among 39% of the youth there were aggressive and violent behaviours. It can therefore be concluded that the source of aggressive and violent behaviour of teenagers is the family home. It is worrying that young people do not always perceive their behaviour in terms of aggressive and violent areas of physical and mental stress. Research shows that 7.4% of parents surveyed

were aggressive towards their children. They responded to any complex situations with a raised voice (42.3%), indifference, helplessness, shouting, punching and slapping. Therefore, the hypothesis about the existence of a significant relationship between the family situation, its disturbances and difficulties and the manifestation of aggressive and violent behaviour of children towards parents was confirmed. Patterns of behaviour, norms, values and attitudes dominating in the family were related to aggressiveness and violence manifested by their relatives, intensified tensions and weakened this type of behaviour. The analysis shows that the studied families adversely affected the formation of positive personality traits of teenagers, not accepting their behaviour and not passing them any positive norms and values, as well as models, socio-moral attitudes and impeccable types of mutual interactions. Many of them have reproduced aggressive and violent behaviour from generation to generation. They applied punishments to children, forcing them to absolute obedience, critically condemning their manifested hostility, manifesting uncontrolled attacks of anger and hatred. By using this type of violence tactics in disputes and conflicts of life, they forced discipline and submission. It can therefore be concluded that the surveyed parents presented the wrong attitudes – rejection and avoidance, parenting (autocratic) styles, parenting methods (punishments), disregarding school successes, setting too high requirements, allocating excessive amounts of tasks, and requiring compliance with very strict rules. A comparative analysis of children and parents was also conducted, as a result of which I showed a relationship between parent-child and child-parent relationships. It shows that negative behaviours – aggression and violence of family members, punishments, consequences, parents' helplessness, struggling with complex and difficult life situations (experiencing escalating tensions) had a great impact on the behaviour of primary school students towards their parents and the environment. For all complex situations, 26 people (10.6%) showed emotional indifference; 21 people (8.1%) were angry; 127 people (43.8%) punished teenagers by prohibiting them from using the Internet, telephone and television for a long time. The pattern of parents' responses was transferred to the respondents' behaviour and their immediate surroundings. Anxiety, withdrawal, noisiness, aggression and violence are symptoms that indicate the occurrence of high levels of stress in teenagers' behaviour. Behaviours intensifying aggression and violence of adolescents towards parents included: impulsiveness, explosiveness, increased conflict, irritability, rebellion, „mood swings”, inability to deal with their emotions, frustrations, blackmail, intimidation, releasing tensions of brutality, indifference and anaesthesia, guardians' intolerance and manifestations of authority. In turn, the factors weakening these phenomena include: translation, mutual multidirectional dialogue, observation of behaviour, setting boundaries, tolerance, understanding, empathy, constructive resolution of difficult life situations, spending more free time with children, effectiveness and adequacy of punishment with offenses (forgiveness), prevention, therapy, support and assistance of specialists, institutions, organizations. The hypothesis

is confirmed. Patterns, attitudes, norms and values dominating in the family were related to the manifestation of various forms of aggression and violence by teenagers towards their relatives (parents, siblings), intensified or weakened this type of behaviour. Aggression and violence of children towards parents has many causes and factors conditioning it, it can cause a lot of physical, psychological (emotional) damage, concerning the behaviour of the perpetrator and the victim, and disturb harmonious functioning among people.

Negative, short-term and long-term effects need also be mentioned. The research results prove that multiple and diverse factors were the most common causes of aggressive and violent behaviour of children towards parents: internal (genetic) – irritability, indulgence, voltage response to stimuli, readiness for aggression and external (environmental, educational) – family, peer groups, local environment. Children exhibited physical (active) and psychological violence towards parents and siblings. Active physical violence was manifested by beating, punching, destroying objects, slapping, scuffing, jerking, kicking. Parents were forced to be submissive, covetous, or humiliated. They experienced psychological violence in the form of abuse: ignoring, rejecting, humiliating, imposing specific views, mocking, and embarrassing. Other reasons were low socioeconomic status, conflicts, alcoholism, unemployment, negative authorities, social isolation, disturbed emotional contacts between parents and children, resulting primarily from improper upbringing, frustrations, leniency, parents showing excessive tolerance towards aggressive children, aggressive manifestations attitudes of parents towards each other, teenagers and other people, approval of violent behavioural patterns, disrespect, contempt, a sense of failure. The physical and psychological violence exhibited by the respondents was accompanied by verbal aggression expressed by shouting, profanity, quarrels, threats and relational aggression – gossiping, false rumours. The effects of aggressive and violent behaviour of teenagers towards parents were: inability to make contacts, intensifying areas of difficult emotional tensions, ambivalence of feelings, blockade in fulfilling social and family roles, anxiety, sleep disorders, mood disorders, passive behaviour (closing in self-submission), pressure, shame, anger, avoidance of other people, disregarding oneself, lack of mutual understanding, reduced self-esteem, hopelessness, problems with building trust in loved ones. Qualitative and quantitative analysis of the tests we carried out confirmed the hypothesis. There are many forms of support and assistance for families at risk of aggression and violence manifested by their loved ones. In order to verify this hypothesis, respondents' needs were examined in terms of the possibility of using the support of specialists and social institutions. This hypothesis was confirmed. From the obtained data, it can be concluded that social culture, the strategy of actions adopted at individual levels of local government as well as at the level of national policy play an important role in solving problems of domestic violence. Access to many specialists largely determines the improvement of a child's relationship with parents. They can support family activities in the area

of education and prevention. Thanks to the work of a psychologist, pedagogue, therapist, it is easier for a child to solve problems related to functioning in the modern world. Workshops for parents play an important role. These types of classes help to understand the problems of social pathology, prevention, mental health, social communication, which are so much needed in the education of a young person. The respondents also pointed to social assistance and meetings with the probation officer, the police and the school. Establishing interdisciplinary teams to support families in which domestic violence occurs has become extremely useful. I paid special attention to the opinions of the respondents regarding their financial and housing conditions. Good social conditions contribute to creating a child's atmosphere and conditions for development. The adopted local government strategy, an organised team of specialists were f an important factor improving the relationship of teenagers with parents or 17.7% of respondents. Parental competence workshops were very necessary for 16.7% of respondents, while 14.3% of respondents benefited from school support. There are many ways to prevent aggression, of which the most effective has been shaping the right social attitudes in all educational environments. Changing parents' inappropriate attitudes and behaviours effectively prevents outbreaks of anger and physical aggression among young people. Of the total number of respondents, 38% said that parental competence workshops would improve "parent-child" relationships. Teaching empathy to the teenagers, coping with stress, increasing self-esteem and aggression prevention training bring real behavioural changes. Respondents, as a support in the process of bringing up junior high school students, pointed to easier access to specialists (psychologist, pedagogue, therapist) and specialist consultations (42%). A large number of teenagers (25%) emphasised the importance of financial support, which they believe would significantly improve relationships with parents. Adolescents exhibited various types of aggressive and violent behaviour towards their parents, posing a threat to the quality of functioning of the whole family environment.

Conclusions

I consider the problem of manifesting various forms of aggressive and violent behaviour of children towards parents extremely important at both the family and society levels. Resisting and disobedience are usually seen as a particularly embarrassing behaviour for parents. Adolescents become fractious towards authorities. They are resistant, they do not comply with accepted norms and principles. They are characterised by perversity and arbitrariness, derive satisfaction from provoking adults, show aggression and violence, are unable to control frustration, have problems at school, have serious problems in social relations. They also react poorly to reinforcements and social punishments. Parents, in turn, in such cases consistently punish them for bad behaviour, using threats, criticism, humiliation, and reprimands. They give instructions with an irritated

tone, presenting a tense and threatening attitude, ready to intervene in the event of failure to perform domestic and school duties, distancing themselves by introducing elements of long-term emotional anaesthesia. In many situations, they become helpless and unsteady in their educational activities. Considering the occurrence of this type of events, one should take care of and early intervention of those individuals who behave aggressively and use violence. The basis for solving such complex social problems is helping families to rebuild proper relationships and supporting their actions in order to activate positive behaviours, role models for future generations.

References

- Ackermann, J.R., & Pickering, S. (2002). *Zanim będzie za późno: przemoc i kontrola w rodzinie*. Gdańsk: GWP.
- Anooschian, L.J. (2005). Violence and aggression in the lives of homeless children: A review. *Aggression and Violent Behaviour*, 10(2), 129–152.
- Bandura, A. (2016). Style radzenia sobie ze stresem przez szkół gimnazjalnych doświadczających przemocy rówieśniczej. In W. Poleszak (Ed.), *Wyzwania i zagrożenia adolescencji*. Lublin: Innovatio Press.
- Bereźnicka, M. (2014). *Wychowanie dziecka we współczesnej rodzinie*. Kraków: WNUP.
- Berry, D.B. (1995). *Domestic Violence Sourcebook*. Los Angeles: RGA Groups.
- Browne, K., & Herbert, M. (1999). *Zapobieganie przemocy w rodzinie*. Warszawa: PARPA.
- Danielewska, J. (2002). *Agresja u dzieci – szkoła porozumienia*. Warszawa: WSiP.
- Dubis, M., & Karbowniczek, J. (2018). Youth in View of the Issue of School Violence. *European Scientific Journal*, 8(14), 70–84.
- Grochulska, I. (1993). *Reedukacja dzieci agresywnych*. Warszawa: WSiP.
- Karbowniczek, J., & Okoński, G. (2018). *Zachowania agresywne i przemocowe dzieci wobec rodziców – napięcia, interakcje, (re)interpretacje działań (zarys problematyki)*. Chełm: PWSZ.
- Kmiecik-Baran, K. (1998). Przemoc wobec dzieci – diagnoza i interwencja. In J. Papież, A. Płukis (Eds.), *Przemoc dzieci i młodzieży w perspektywie polskiej transformacji ustrojowej*. Toruń: Marszałek.
- Komendant-Brodowska, A. (2014). *Agresja i przemoc szkolna. Raport z badań*. Warszawa: IBE.
- Mazur, J. (2006). *Przemoc w rodzinie, teoria i rzeczywistość*. Warszawa: ŻAK.
- Mellibruda, J. (2009). *Przeciwdziałanie przemocy domowej*. Warszawa: PTP.
- Miłkowska-Olejniczak, G. (1996). Kto rządzi w polskiej szkole? – czyli o agresji dzieci i młodzieży w sytuacjach szkolnych. In M. Dudzikowa (Ed.), *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*. Kraków: Impuls.

- Mullender, A. (1996). *Rethinking domestic violence: The social work and probation response*. London: Routledge.
- Pagelow, M.D. (1984). *Family Violence*. New York: Praeger Publishers.
- Pospiszyl, I. (1994). *Przemoc w rodzinie*. Warszawa: WSiP.
- Pospiszyl, I. (1999). *Razem przeciw przemocy*. Warszawa: ŻAK.
- Pyżalski, J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Kraków: Impuls.
- Ross, D.M. (2003). *Childhood Bullying, Teasing, and Violence: What School Personnel, Other Professionals, and Parents Can Do. Second Edition*. Alexandria: American Counseling Association.
- Sherman, L.W., Schmidt, J.D., & Rogan, D.P. (1992). *Policing Domestic Violence: Experiments and Dilemmas*, New York: Free Press.
- Surzykiewicz, J. (2000). *Agresja i przemoc w szkole*. Warszawa: CMPPP.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*, London – Philadelphia: Falmer Press.
- Urban, B. (2012). *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*. Warszawa: PWN.
- Wolińska, J.M. (2000). *Agresywność młodzieży. Problem indywidualny i społeczny*. Lublin: UMCS.
- Wołk-Łaniewska, A. (1997). Zbrodnia i kara. *Przegląd Tygodniowy*, 3, 7–8.

NASTOLATKI WOBEC RODZICÓW – PRZYCZYNY I PRZEJAWY ZACHOWAŃ AGRESYWNYCH I PRZEMOCOWYCH (RAPORT Z BADANIA)

Streszczenie: W artykule przedstawiono raport z badań empirycznych dotyczących problematyki zachowań agresywnych i przemocowych dzieci wobec rodziców na tle uwarunkowań rodzinnych, prowadzonych w szkołach podstawowych na terenie województwa lubelskiego. Jest ona ciągle otwarta i wymagająca rzetelnych (re)interpretacji teoretyczno – metodologicznych. Problemy rodzinne niełatwo poddają się obiektywnej ocenie. Przeszkodą w udzielaniu informacji na temat agresji i przemocy ze strony własnych dzieci jest zwykle poczucie winy, którego doświadczają sami rodzice. Dylematy związane z wprowadzeniem młodego pokolenia w świat ludzi dorosłych, z wychowaniem dzieci i młodzieży, bywają jednym z najważniejszych i najtrudniejszych problemów życia społecznego. Dość często mamy do czynienia z przykładami bezradności rodziców i pedagogów wobec patologicznych zjawisk, mających miejsce w środowiskach: rodzinnym, szkolnym, w grupach rówieśniczych, na ulicach i osiedlach naszych miast.

Słowa kluczowe: zachowania agresywne i przemocowe; nastolatki; rodzice; środowisko rodzinne; profilaktyka.

EDYTA WOLTER*

Warsaw, Poland

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9895-6462>

EDUCATION FOR A HEALTHY LIFESTYLE IN FREE TIME

Abstract: The purpose of this paper is to present the issue of education for a healthy lifestyle based on examples of the Polish society cultural behaviours as the ideation foundation of actions applied in the post-modern culture at the turn of the 20th and 21st centuries. The problem of research is set in the interpretative paradigm of humanistic, social sciences. A qualitative method was applied in the process of scientific research (the qualitative analysis of a text/qualitative analysis of documents), in which a hermeneutic understanding and source text interpretation is relevant. The analyses are based on historical printed sources (original materials) and scientific works concerning the issue indicated in the title.

Keywords: free time; health; healthy lifestyle; education; pedagogy of free time; history of education.

Introduction

The category of free time has become popular in the global dimension only since the middle of the 20 century, especially in connection with the discussions of the International Conference of the United Nations Organization concerning the matter of Education, Science and Culture (UNESCO) in France (Annecy & June, 1957). Obviously by then the concept of free time had already been defined in scientific literature. An example may be the definition of the American economist, sociologist Thorstein Veblen (1857–1929) who stated that free time covered “the whole life beyond work” (Tauber, 1998, p. 18). It should be emphasized that one of

* PhD habil. Edyta Wolter, associate professor at the Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw, Poland, Faculty of Education; e-mail: e.wolter@uksw.edu.pl.

the most often quoted definitions of free time in the postmodern culture was created by Joffre Dumazedier (1915–2002), who was interested in sociological research on free time in France. According to Dumazedier free time is “activity that a human being may undertake out of choice or to rest, to entertain, develop skills or education (selfless), voluntary participation in social life after freeing from professional, family, social obligations” (Tauber, 1998, p. 19; compare Pater, 2015, p. 14). It refers to all activities that are undertaken selflessly (based on a given person’s decision) beyond family, professional and social obligations (Woronowicz & Apanel, 2010, p. 20; compare Kwilecki, 2011, p. 8).

Free time fulfills the following functions: rest/recreation (in connection with the renewal of the humanbody’s vital forces), fun and entertainment and the function of spending time together. The following aspects of free time were specified: psychological (satisfaction after the hardships of work and learning), sociological (social interactions), pedagogical (self-work, personality growth for a balanced spending of free time) (Matyjas, 2003, p. 561). Especially in case of youth and children also the physiological and health aspect should be accounted for (protection from loss of health) and economic aspect (ensuring a sufficient amount of free time) (Tauber 1998, p. 20).

Work in free time has the integrating and cultural meaning (Pięta, 2008, p. 247). The most popular forms of spending free time are: artistic works, DIY works, social plays and events, collecting, physical activities (for example walking, nordic walking, running, kayaking, yoga, biking, swimming), social activity (Kwilecki, 2011, p. 30–33). Recreational tourism or intellectual development thanks to the development of interests is a very good method of spending free time.

In the postmodern/postindustrial culture of the society of knowledge health is a value and also a subject of all categories of attitudes in their cognitive, emotional and acting aspect. The aspects that define the quality of health in the entropically changing situations of a human life, the lifestyle represents the most crucial factor (circa 50%) (Wolski, 2009, p. 7), then the genetic conditions (circa 20%) followed by environmental conditions (circa 20%) and health service (circa 10%) (Gaweł, 2003, p. 11–18). Attitudes towards health shape gradually in the process of an individual growth, starting with the initial socialization in the period of the early childhood, when the child experiences the first culture codes, watches personal patterns specific for social behaviour (especially in the family and local environment), then in the next stadiums of a human development in the process of conquering/fighting/solving natural developmental crises. The World Health Organization defines health as physical, mental and social wellbeing (not only absence of disease), as the “status of full physical, mental and social effectiveness confirmed subjectively and objectively, also by medical examination” (Gaweł, 2003, p. 15; compare *WHO Health...* 1998, passim).

The healthy style of life is a system of combined behaviours, customs, habits that may influence the level of minimizing the risk of a premature development

of specific diseases and are determined by social and cultural factors, as well as individual features (Gaweł, 2003, p. 23).

Historical exemplifications of the Polish morality of daily life/lifestyle

The process of social competences that include attitudes towards health and healthy lifestyle, also in free time, is strictly connected with acquiring cultural competences in the multigenerational sharing of the values of cultural heritage. Since culture constitutes a valuable hermeneutic key of understanding the sense/meaning of attitudes towards health and healthy lifestyle, it is worth reminding at least several examples from the Polish educational historiography (chronological criterion) connected with the qualitative interpretation of the category of health and healthy lifestyle and then to refer to applied aspects of education in this area in the 21st century.

In the period of renaissance it was assumed that every person is responsible for their health. Physical exercises were recommended to show care for the vital forces of the human body (Gaweł, 2003, p. 56). Mikołaj Rej (2003, v. sentence 1, p. 236) presented the idea of the image of a Polish nobleman. He justified the importance of the healthy lifestyle by stopping gluttony, drunkenness, because “time vanishes in drunkenness”. In his opinion people should eat moderately, they should enjoy daily life and he expressed it with a metaphor: “try pouring vodka into the deer’s mouth and feed it with golden tarts [...] and you’ll see how long it will take before it falls on the ground. Or take a raven, sprinkle its nose with pepper, add wine: believe me, it won’t coo long” (Rej, 2003, v. 2, p. 550). He condemned the abuse of all substances, especially, as he put it, overwhelming drunkenness (Rej, 2003, v. 2, p. 624). Piotr Zbylitowski (1605, p. 27) also wrote about the damages caused by the abuse of alcohol: “head hot with wine feels no trouble”. He concluded: “drunkenness is ugly, so ugly, unfortunately. And how much trouble it brings all the time. [...] Temperance in all things is the best of all virtues. Sobriety, virtue of all virtues, the most glorious one” (Zbylitowski, 1608, pp. 34–35).

Łukasz Górnicki (2004, sentence 2, p. 127) defined the meaning of a healthy lifestyle as follows: “Who may find resting nice, if they did not feel tired first? Who may taste food, drink, sleep, if they did not feel hungry, thirsty or sleepy earlier?”. The full value of the renaissance humanity in the Polish tradition of postulating the interpersonal balance was also presented by Jan Kochanowski in trifles “On a sleep” (he wrote about the meaning of leisure for a harmonious development of a human being and “On health”, where he emphasized that health is a priceless gift, which should be valued and protected.

In the 17th century the issue of a healthy lifestyle in harmony with nature was investigated by Jan Amos Komeński (1935, p. 98). He assumed that a human being has a long life, but people cannot use their vital forces responsibly and they do not care about their own health, they eat unhealthy food. He contained his opinion

about the meaning of leisure in the natural system: “a tree needs to rest in some time spans [...] so that it does not have to bear new buds all the time, new flowers or fruit, but so that it also could digest the juices and strengthen its powers in this way. Therefore God ordered winter after summer to ensure resting to all that grows from the earth and from the soil” (Komeński, 1935, p. 101). He recommended observing nature, getting to know and learning the laws of nature with their application in daily life.

The issue of a healthy human development was also explained by Jędrzej Śniadecki in his work *About physical upbringing of children*, first published in 1805 in the “Wileński Journal”, initially in the form of a book for mothers (Śniadecki, 1920). Whereas Jędrzej Kitowicz (2003, pp. 452–454) described the Polish custom of organizing feasts in the Republic of Poland. He stated that feasts were common in daily life of the Polish noblemen by writing that “there are few days without guests”. Many meals were eaten and among them there were the “bad guy’s stew” and “mead”, whereas the “beer barrel in the chimney – when good drunkards company gathered – did not remain for more than two hours” (Kitowicz (2003, pp. 455–495).

In the 19th century during the national slavery the value of traveling for pleasure and discovering the beauty of nature was appreciated. Seweryn Goszczyński (1958, p. 304) is the author of a journal entitled *Travel journal to the Tatra mountains*, in which he presented the creative description of the Tatra nature and the mountain people’s culture. Bogusz Zygmunt Stęczyński, had similar interests, as he traveled by foot (for twenty years from the spring until the fall) with a notebook and a drawing paper in the Tatra and the Sudety mountains. In his poems entitled *The Tatras* and *The Sudety* he expressed his admiration for the natural beauty of nature and its positive influence on a human being’s feeling (Stęczyński, 1860, pp. 48, 97; 1981, pp. 53, 74, 93). Adam Mickiewicz (1986, p. 282 and 330–359) in his gentry poem about the noblemen’s lives *Pan Tadeusz* showed (among others) the patterns of behaviour, also in free time and the noble custom of hunting. Józef Dietl justified the healing power of nature in regaining vital forces. He stated that the human body has healing properties when optimal conditions of life are available. (Szpilczyński, 1977, p. 606). Healing and touristic values of nature were also described by a physician, co-founder of the Tatra Society, Tytus Chałubiński (1988, p. 76). Henryk Jordan, professor of medicine, had similar views on the matter and established *Park of games and play for children and youths of all states* (area for plays, games and sports available for youths and children).

Adam Asnyk (1923, p. 35) popularized the aesthetic value of nature and its therapeutic influence on human life during walks. The following quote may serve as an example: “the most various kinds of trees, bushes and plants created a living mosaic, which the walker can see, both the general harmony of a landscape as well as many single gracious details”. He wrote poetic allegories about the beauty of the Tatra Mountains in the works entitled „Z podróży Dunajcem”, „Ranek w górach”, „Giewont”, „Kościeliska”, „Morskie Oko” (Asnyk, 1998, pp. 3–35).

In the Polish culture, there are also esteemed descriptions of nature written by Zygmunt Gloger (1903, pp. 18–218). While traveling along Niemno, Vistula, Bug and Biebrza rivers not only did he visit the nearby landscapes, places and not only did he contemplate the beauty of nature, but he also gathered and subsequently rescued various old objects such as old tiles of medieval fortifications, flint arrow mainsails, old tools and vessels. He noted songs, proverbs and described the interiors of peasants' huts. He got to know the monuments of visited places, he enjoyed the birds signing. He stated: "I did not experience fatigue even for a while. Green wonderful areas everywhere" (Gloger, 1903, p. 8).

It should be emphasized that in the second half of the 19th century, in many magazines, there were descriptions of journeys with the purpose of not only encouraging the Polish society to visit beautiful and monumental places, but also to inspire the recognition of the fatherland, natural landscape and, what is important, social transformations in difficult conditions of national bondage. This tendency maintained in the modernist town culture of the first half of the 20 century. The activity of Stanisław Witkiewicz (1991, pp. 1, 4), painter, art critic, who would travel to Zakopane back in the nineties of the 19th century. He showed a strong relationship between a human being and nature and its developing influence on human health. He wrote: "whether it will be the sea, the mountains or great jungle [...] a human being rests here, pessimism is beaten". Creative expressions on this subject were also created by other poets, writers, for example Jan Kasprowicz, Kazimierz Przerwa-Tetmajer, Stefan Żeromski (1889, p. 44).

Jan Gwałbert Pawlikowski (1913, p. 7) pointed to the meaning of the health aspect of nature as the source of vital forces that shape spiritual balance. In his opinion the people of the town miss nature, they express their esteem for the environment with various means of expression (also artistic): they write, they paint, they compose musical works, they make patterns of plants like in the forest, they choose to rest in the natural environment (Pawlikowski, 1927, p. 3). Wincenty Lutosławski (1999, *passim*) was a great advocate of vacation walks in the fatherland. He opted for raising the national awareness thanks to the art, monuments of nature and upbringing for a balanced use of all goods (also alcohol). For this purpose he referred to the symbol of the temperance sash of the lodges of Templar Knights (Lutosławski, 1902, pp. 5–8). He recommended spiritual and physical exercises, which served to shape the psychosomatic balance. Besides, in his opinion the religious faith is the creative power which supports the social development (Lutosławski, 1909, pp. 8–9).

In the second half of the 20th century, in the postmodern culture, in relation with the paradigm/challenge of a "permanent becoming", perfecting of the subjective and objective identity of a one/the only thinking interpretation (Witkowski, 1997, pp. 37–315) free time and healthy lifestyle category of life was meaningful in social life. In the *Universal Declaration of Human Rights* adopted on 10 December 1948 by the General Assembly of the United Nations a number of rights which serve every person was specified. Among others it was stated (article 24) that every person is

entitled to a holiday and rest, including “reasonable limitation of working hours and periodical paid holiday” (*Universal Declaration of Human Rights* 1989, p. 5-16). It certainly serves the balanced self-development/self-creation of a given human being in various areas, especially the areas of personal and professional life, also in free time.

Applied aspects of the education for a healthy lifestyle in free time at the turn of the 20th and the 21st centuries

As it was already mentioned in this paper, free time has culturally a creative meaning and it should be understood broadly. It is in the best social interest, because thanks to resting and therapeutic pleasure of a voluntary free time activities (for example reading, self-education, gathering, poetic/musical creation, playing an instrument, singing, dancing, play, cultural and educational games, voluntary work, traveling/recreational tourism, playing outside, impression of works of art in museums, opera, theatre) may regenerate the vital powers of the body, which has a positive effect on the functioning of the community of human societies as a whole. Therefore it is so important to care for mental maturity (intellectual, emotional and social syntone) so that free time is not only an appreciated value, but also a subject of balanced attitudes: social, ideation, cultural, intellectual, intra- and interpersonal, existential, towards nature (in the following aspects: cognitive, emotional and behavioral).

Pedagogical rationality constitutes a reasonable justification of thinking and effective activity in the scope of knowledge about education, both in the process of explaining the surrounding reality and thinking about it. Pedagogical rationality may be considered statistically in the aspect of hermeneutic competence, which is created by experienced and recognized values and in the dynamic aspect with reference to practical interpretative activities. The following are criteria of rationality: technical (subjectivity), hermeneutic (interpretation of cultural symbols) (Szymański, 2000, p. 42), emancipative (demistifying) (Kwaśnica, 1987, passim).

In the nineties of the 20th century Zbigniew Kwieciński (1992, p. 125–141; compare Kwaśnica, 1993, p. 82) stated that, as long as the idea of humanization of school facing the needs of a learner is not implemented by the educators mostly through communicative and emancipative rationality, it will remain a desideratum/a myth. It will constitute a specific social “mask” for educators with the adaptative-instrumental rationality, who mastered the “narration of universal help”, and in fact they realize the “hidden” and non-developing symbolical or structural violence. Social personality of youth and children constitutes a derivative quality of adults’ social personality and if for example the “developmental isonomy trap” (society living in a difficult time of a system transformation) affects the adult society – their children find it much more difficult to become mature enough to expect an equal treatment in various aspects of social life, also in free time. What is more, the structural violence has a tendency to strengthen itself.

The educational process constitutes a purposeful sequence of activities (Palka, 1997, 63). Academic and social education for a healthy style of life in free time is carried out starting from kindergarten and home education with reference to many fields of personal development (for example aesthetics, mentality, morality, health, patriotism, citizenship, religion, ecology) in various organizational forms, such as: individual activity (uniform and diverse), collective and team activity – both purposeful and intentional interpersonal episodes in individual borders of developmental abilities of the pupil and binding normative acts in this scope. If circumstances demand, in co-operation with specialists in pedagogy (for example special educators, deaf and hard-of-hearing specialists, teachers of the visually impaired), psychology and medicine.

In the creation of strategy/projects for education and personal development in a healthy style of life in free time it should be remembered that in social actions, apart from the substantial communication layer, the personal experience layer and the human relationship layer were separated (Wójcik, 2000, *passim*). Pursuant to the paradigm of subject education (Lewowicki, 1997, *passim*) educational activity may not be limited to the content (substantial layer), but also personal experiences/emotions and social interactions of the pupils should be taken into account. Animation classes may be a valuable help in this area (for example communicative animation, integrative animation, cultural, relaxing, educational) also with the use of various methods of education (especially valorization and independent gaining of knowledge) and personal development (especially methods of modeling/methods of personal influence of the educator), as well as valuable educational means.

Every educator is a creator and if he or she creates wisely and builds “bridges not barriers”, he or she frees the “biophilic potential of the ‘to be’ attitude” (E. Fromm), he or she acts on behalf of the pupil as a wise friend (Wolter, 2009, p. 59) on the foundation of cultural heritage. In the conditions of post-modern culture the subjective development “fundamentally connects with a chance for a human being, conditions of his or her development and creative action, both in effect of intentional educational processes as well as personal self-education” (Wojnar, 1997, p. 30) in a complex process of growing/maturing to a full and healthy humanity and a healthy style of life, also in free time.

Conclusion

Based on the presented theses the following conclusion may be formulated: The basis of the process of education and personal development for a healthy lifestyle in free time is the understandable symbolical situation of the normative culture patterns, symbolical and ideation culture of a given society. We need to remember that balanced and responsible support, both in form and content, necessary for every pupil in the development of his or her potential, self-development/self-creation

(also in the aspect of free time) is one of the educational challenges. We also should be cognizant that this support operates in a specific space, place and time.

References

- Asnyk, A. (1998). *Poezje tatrzańskie* (wybór/selection, opracowanie/elaboration G. Niewiadomy). Gdańsk: Wydawnictwo Zawrat w 160 rocznicę urodzin Adama Asnyka.
- Asnyk, A. (1923). *Wśród lasu, opiekunowie* (wstęp/introduction W. Prokesch). Lwów-Warszawa-Poznań-Kraków-Lublin: „Lektor” Instytut Literacki.
- Chałubiński, T. (1988). *Sześć dni w Tatrach wycieczka bez programu* (wstęp/introduction J. Kolbuszewski, historia tekstu/text history W.A. Wójcik). Kraków: Wydawnictwo Lekarskie.
- Gaweł, A. (2003). *Pedagodzy wobec wartości zdrowia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gloger, Z. (1903). *Dolinami rzek opis podróży wzdłuż Niemna, Wisły, Bugu i Biebrzy* (przedmowa E. Orzeszkowa). Warszawa: Nakład Ferdynanda Hoesicka.
- Goszczyński, S. (1958). *Dziennik podróży do Tatrów* (opracowanie/elaboration S. Sierotwiński). Wrocław-Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Górnicki, Ł. (2004). *Dworzanin polski*. Tom 2 (opracowanie/elaboration R. Pollak). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kitowicz, J. (2003). *Opis obyczajów za panowania Augusta III* (opracowanie/elaboration R. Pollak). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Komeński, J.A. (1935). *Wielka dydaktyka* (tłumaczenie/translation K. Remierowa). Warszawa, Lwów: Nakładem Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego.
- Kwaśnica, R. (1987). *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wrocław: Instytut Kształcenia Nauczycieli im. W. Spasowskiego w Warszawie. Oddział Doskonalenia we Wrocławiu.
- Kwaśnica, R. (1993). *Pytanie o nauczyciela*. Wrocław: Acta Universitatis Wratislaviensis, 0239-6661, no 1547. Prace Pedagogiczne, 0137-109699.
- Kwieciński, Z. (1992). *Socjopatologia edukacji*. Warszawa: Polska Akademia Nauk. Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa.
- Kwilecki, K. (2011). *Rozważania o czasie wolnym wybrane zagadnienia*. Katowice: Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa im. Wojciecha Korfańskiego.
- Lewowicki, T. (1997). *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Lutosławski, W. (1900). *O wychowaniu narodowym*. Kraków: Nakładem Księgarni S.A. Krzyżanowskiego.
- Lutosławski, W. (1909). *Religia w życiu narodowym*. Warszawa: Nakład Przeglądu Narodowego.
- Lutosławski, W. (1902). *Z dziejów wstrzemięźliwości*. Kraków: Nakładem Księgarni K. Wojnara.

- Matyjas, B. (2003). *Czas wolny*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Tom 1 A-F* (słowo wstępne/foreword T. Pilch). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Mickiewicz, A. (1986). *Pan Tadeusz czyli ostatni zajazd na Litwie. Historia szlachecka z roku 1811 i 1812 we dwunastu księgach wierszem*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Palka, S. (1997). *Epistemologiczne podstawy ilościowego i jakościowego badania efektów kształcenia szkolnego*. W: *Epistemologiczne wyzwania współczesnej pedagogiki*. Duraj-Nowakowa K., Gnitecki J. (red. nauk./scientific editing). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Pater, R. (2015). *Czas wolny w (dla) edukacji kulturalnej dzieci Free Time (for) the Education of Children*. W: „Edukacja elementarna w teorii i praktyce. Czas wolny dzieci w wieku przedszkolnym wczesnoszkolnym” Tom 35 (2015), numer 1 (styczeń-marzec), kwartalnik EETP.
- Pawlikowski, J.G. (1913). *Kultura a natura*, Warszawa-Lwów: Staraniem Sekcji Ochrony Tatr Towarzystwa Tatrzańskiego.
- Pawlikowski, J.G. (1927). *Słowo o międzynarodowej ochronie przyrody i jej tendencjach rozwojowych*. „Ochrona Przyrody” 1927 (z. 7).
- Pięta, J. (2008). *Pedagogika czasu wolnego*. Warszawa: Almamer Wyższa Szkoła ekonomiczna.
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka* (wstęp/introduction H. Samsonowicz) (1989). Warszawa: Wydane przez Biuro Informacji ONZ przy współpracy Polskiego Towarzystwa Przyjaciół ONZ.
- Pytanie o nauczyciela*, ed. by R. Kwaśnica (1993). Wrocław: Acta Universitatis Wratislaviensis, 0239-6661, no 1547. Prace Pedagogiczne, 0137-109699.
- Rej, M. (2003). *Żywoć człowieka pocziwego*. Tom 1 i 2 (opracowanie/elaboration J. Krzyżanowski). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Stęczyński, B.Z. (1981). *Sudety* (wstęp/introduction J. Kolbuszewski). Jelenia Góra-Wrocław: Ossolineum Towarzystwo Przyjaciół Jeleniej Góry.
- Stęczyński, B.Z. (1997). *Tatry w dwudziestu czterech obrazach* (reprint z 1860 roku). Wrocław: Wydawnictwo Waclaw Bagieński.
- Szpilczyński, S. (1977). *Nauki medyczne*, w: *Historia nauki polskiej. Tom III 1795-1862*. Suchodolski B. (red./scientific editing). Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Szymański, M.J. (2000). *Studia i szkice z socjologii edukacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Śniadecki, J. (1920). *O fizycznym wychowaniu dzieci* (wstęp/introduction J. Korczak). Warszawa: b.n.w.
- Tauber, D.R. (1998). *Pedagogika czasu wolnego*. Poznań: Wyższa Szkoła Hotelarstwa i Gastronomii.
- Witkiewicz, S. (1991). *Tatry w śniegu*. W: Witkiewicz S., *Zakopane w zimie. Tatry w śniegu* (wstęp/introduction G. Niewiadomy). Gdańsk: Wydawnictwo „Zawrat”.

- Witkowski, L. (1997). *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Who Health 21-Health for All in the 21st Century*. (1998). Kopenhaga: European Health for All Series, Nr 6 WHO.
- Wojnar, I. (1997). *Aktualne procesy edukacji i kultury w Polsce i na świecie*. W: *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*. Warszawa: Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN.
- Wolski, A. (2009). *Od redaktora*. W: *Kulturowe zachowania warunkujące dobrostan*. Wolski A. (red./scientific editing). Lublin: Wydawnictwo NeuroCentrum w Lublinie.
- Wolter, E. (2009). *Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna*. „Paedagogia Christiana” 2/24 (2009).
- Woronowicz, W., Apanel, D. (2010). *Opieka -wychowanie – kształcenie. Moduły edukacyjne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wójcik, E. (2000). *Metody aktywizujące w pedagogice grup*. Kraków: Wydawnictwo Rubikon.
- Zbylitowski, P. (1605). *Schadzka ziemiańska*. Kraków: b.n.w.
- Żeromski, S. (1889). *Puszcze jodłowa* (wstęp/introduction A.J. Adamczyk). Kielce: Wydawnictwo Dom Książki.

WYCHOWANIE DO ZDROWEGO STYLU ŻYCIA W CZASIE WOLNYM

Streszczenie: Celem artykułu jest zaprezentowanie problematyki wychowania do zdrowego stylu życia na wybranych przykładach dziedzictwa kultury zachowań społeczeństwa polskiego, jako ideacyjnego fundamentu działań aplikacyjnych w kulturze ponowoczesnej na przełomie XX/XXI wieku. Problem badań jest osadzony w paradygmacie interpretatywnym nauk społecznych, humanistycznych. W procesie badawczym zastosowano metodę badań jakościowych: jakościowa analiza tekstu/analiza jakościowa dokumentów, w której istotne są hermeneutyczne rozumienie oraz interpretacja tekstu źródłowego. Podstawę analiz stanowią historyczne źródła drukowane (materiały pierwotne) oraz opracowania naukowe dotyczące problematyki wskazanej w tytule.

Słowa kluczowe: czas wolny; zdrowie; zdrowy styl życia; wychowanie; pedagogika czasu wolnego; historia wychowania.

IRINE GERSAMIA*

Tbilisi, Georgia

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2257-4366>

ANXIETY LEVEL IN PRESCHOOL BILINGUAL CHILDREN (RESEARCH REPORT)

Abstract: In the modern era, interest in the problem of bilingualism has become increasingly intense. People of various nationalities, as well as voluntary or forced immigrants, have always lived in monolingual states. Once children and their parents find themselves in a foreign language setting, the issue of learning a second language arises. Parents wish their children to learn the official language of a country in question as soon as possible and therefore, try to provide their children with all possible conditions to facilitate the acquisition of the second language from an early age, for example, parents take their children to preschools where the learning process is conducted in a target language and the majority of children speak it. This article touches upon the issue of the emotional state, in particular, the level of anxiety of bilingual children in kindergartens. The purpose of the study was to find a relationship between anxiety and bilingualism and preschool institutions, as a foreign language environment, and to compare the levels of anxiety in monolingual and bilingual children.

Keywords: preschool child; kindergarten; monolingualism; bilingualism; anxiety.

Introduction

Bilingualism is defined as the ability to use two languages in everyday life. Bilingualism is a widely spread phenomenon. There are two ways we can understand the concept of bilingualism – narrow and broad. In a narrow sense – bilingualism

* PhD Irine Gersamia, Guram Tavartkiladze Teaching University, Tbilisi, Georgia; e-mail: irinagersamia@yahoo.com.

means speaking two languages on an equal level, the so-called balanced proficiency, while in a broad sense – it means any use of two languages for communication purposes (our test subjects fall into the latter category). According to recent data, bilingualism is more prevalent across the world than monolingualism. Many children are born and raised in a multicultural and bilingual environment due to the processes pertaining to globalization and integration. The number of children who come to school with more than one language has increased since the year 2000 in Ireland, Italy and Spain by 50%. (Armon-Lotem et al, 2015)

The problem of bilingualism has become the subject of a number of studies. Researchers demonstrate different viewpoints on early bilingualism. In the first half of the 20th century, learning a second language at an early age was thought to hamper the development of cognitive skills and lead to underachievement in education (Macnamara, 1966). The opposite was claimed by Peal and Lambert (1962) who, based on their research, proved that bilingual children demonstrate an intellectual superiority over monolingual peers.

Recent studies have proved that bilingualism does not hinder a child's development but rather helps to improve his or her cognitive skills. The Canadian scholar Elen Bialystok showed in a number of her papers the advantages of bilingual children (ages 4 to 8) over their monolingual peers: bilingual children took a cognitive test and obtained higher results in the part of the test that contained misleading information.

In an interview with the 'New York Times', Ellen Bialystok (2006) noted that parents often ask her whether it is worth teaching their children two languages, to which her answer is always the same – early bilingualism is a gift. Studies show that early bilingualism not only bonds children to the culture of their ancestors but also trains their brain. Bilinguals are relatively better than monolinguals at solving tasks that require switching from one activity to another rather than previously memorized responses (Bialystok, Craik, & Luk, 2012).

New data confirm that cognitive benefits are observed in bilingual infants (Kovacs & Mehler, 2009) and toddlers (Poulin-Dubois et al., 2011). In addition, there is evidence that bilingual infants show better results in certain aspects of memory, such as generalization of information from one event to another (Brito & Barr, 2012).

The above studies view bilingualism within the scope of cognitive development but the question is “what impact does bilingualism have on a child's emotional state, does it cause anxiety?” A high level of anxiety indicates a child's inadequate emotional adaptation to certain social situations. The study of anxiety levels enables us to analyze a child's inner attitude to certain situations and get information about the nature of relationships in the family, kindergarten, school, with peers and adults.

Italian scholar Giuseppe Francescato (1981) notes that bilingual children, especially pupils from monolingual families (where the child is unable to speak the dominant language in the family), painfully respond to expressions made by

dominant monolingual group members. They feel that the group members are against their involvement in the group, ignore and do not accept them as “their own.” The confrontation that may arise between the process of earning a place in a bilingual group and the feeling of oppression and inferiority, can lead to an inner conflict, and sometimes even neurosis.

L. Vachnadze (2011), the school psychologist, psychologist-consultant, inclusive education specialist, studied a link between bilingualism and school anxiety levels in Azerbaijani first graders living in Georgia. The study has shown that the level of anxiety of young pupils in the bilingual education setting is higher compared to the monolingual approach.

Our aim was to carry out an experimental study of the emotional state, particularly the anxiety level of bilingual children in a kindergarten.

The hypothesis proposed by us is that the anxiety level in bilingual children is higher than in monolingual children.

Methodology

We used the anxiety test by Dorkey et al. (2002) to identify anxiety levels in children. The authors of the test see anxiety as an emotional state which ensures security on a personal level. In our reality, the adapted version of the test had been used for the first time by the Georgian psychologist, N. Imedadze (1966). In the following years, the above methodology was applied for the school age children by the Russian scholar Prikhozhan (2000).

The experiment material included 14 images illustrating typical situations of preschool life. The test consisted of three parts: interaction with adults (walking with parents, getting reprimanded by mother), interaction with children (playing with older children, playing with younger children, isolation, aggressive attack), daily activities (getting dressed, eating, going to bed alone).

Each situation was provided in two scenarios: for girls (the image of a girl of the identical age with the test subject) and for boys (the image of a boy of the identical age with the test subject). Images contained face outlines. The children were given two cropped faces: one happy and the other sad, and they had to pick a face they liked most and place it on the outlined image.

Participants

The study was conducted in five kindergartens in Tbilisi in October 2019. The study subjects were monolingual and bilingual children aged 3.5–4 years, with a total of 114 children (56 monolingual and 58 bilingual). A child was considered bilingual if he or she had been going to a Georgian kindergarten for at least one year and their family language was Russian, Armenian, or Azerbaijani.

Procedure

The children were shown the images in a strict order. Once an image was presented, the child was asked: “What face do you think the child might have, sad or happy?” The child had to choose a face and place it on the face of the child in the picture. The level of anxiety was determined by the number of sad faces chosen: low 0-20%, medium 20-50%, high 50% and more.

Results

The level of anxiety in monolingual and bilingual children varies. It is higher with bilingual children – the difference is statistically significant $t = 2.848$ at 0.01 level.

Figure 1. Anxiety levels of children

Number of children	Anxiety level		
	High	Medium	Low
Monolinguals (56)	15 (26.7%)	6 (10.7%)	35 (62.5%)
Bilinguals (58)	28 (48.2%)	11 (18.9%)	19 (32.7%)

Source: own elaboration.

Figure below illustrates the children’s emotional responses according to the scenarios.

Figure 2. Negative and positive assessment of presented situations

Scenarios	Situations by Scenarios	Number of Monolingual Children		Number of Bilingual Children	
		Negative assessment	Positive assessment	Negative assessment	Positive assessment
Child-to-Child	Playing with younger children	15	41	10	48
	Playing with older children	17	39	14	44
	Attack	46	10	47	11
	Object of aggression	49	7	46	12
	Isolation	45	11	50	8
“Parent-Child”	Walking a baby together with mother	19	37	29	29
	Ignoring	19	37	43	15
	Walking with parents	3	53	5	53
	Reprimand	44	12	45	13
Daily routine activities	Getting dressed alone	20	36	18	40

Scenarios	Situations by Scenarios	Number of Monolingual Children		Number of Bilingual Children	
		Negative assessment	Positive assessment	Negative assessment	Positive assessment
	Putting away toys	14	42	20	38
	Washing hands and face	9	47	15	43
	Eating alone	14	42	25	33
	Going to bed alone	24	32	26	32

Source: own elaboration.

The figure 2 shows the negative and positive assessment provided by bilingual and monolingual children of the images in the following three situations: 1) Interaction with adults 2) Interaction with children, and 3) Daily routine activities.

By individual settings: Critical value $\chi^2 = 3.84$. "Child-to-Child" – the difference between bilingual and monolingual children is statistically unreliable, "Child-to-Parent" – the difference between bilingual and monolingual children is $\chi^2 = 18.5$ which is statistically significant. "Routine activities" – the difference between bilingual and monolingual children is reliable $\chi^2 = 4.15$.

Discussion

The first days of a child in the kindergarten are often associated with the problem of his or her adaptation to newly proposed conditions (Gersamia & Imedadze, 2015), while bilingual children encounter another problem – a foreign language environment.

We consider a child to be bilingual when their kindergarten environment does not coincide with the family language environment and when they have been involved in the foreign language setting for at least a year.

The main issue discussed in this paper is determination of the emotional state of the child, in particular, his or her anxiety level, in a kindergarten i.e. a foreign language environment.

The statistical analysis of the research shows that bilingual children demonstrated a significantly higher level of anxiety than monolingual children, which confirms the research hypothesis.

As for qualitative analysis, the children's positive or negative assessment of different situations is age-appropriate with the tested individuals. If children under the age of 3 play with other children, by the age of 4, they develop an interest in peers as to role-play game partners. Therefore, situations of "aggression" or "isolation" cause negative emotions in children, and the scenarios like "playing with younger children" and "playing with older children", as a rule, earn a positive assessment. In these scenarios, bilingual and monolingual children do not reveal a significant

difference since peer-to-peer communication is stronger irrespective of the number of languages spoken.

The frequency of negative assessments in situations of “reprimanding” and “ignoring” is dictated by the desire to interact with parents, as children develop negative feelings when they encounter negative attitudes or neglect from parents.

As regards everyday situations, “getting dressed”, “washing hands and face”, “going to bed alone” and “eating alone” have earned medium or negative assessment because the child at this age is more attached to mother and this attachment seems more obvious due to the bilingualism.

The negative assessment with the lowest frequency was reported concerning the situation of walking with parents. But most surprisingly, eight children still had a negative attitude toward this situation.

We believe children’s reaction is caused by the absence of emotional warmth they should receive from their parents while on a walk. One girl noted: “When walking with my parents, I will have a happy face, whereas my mother and father will be sad.” Here’s another example: a child regarding the scenario of the “object of aggression” remarked that he or she would have a happy face because he or she likes being scolded by his or her father. That means that the child is lacking the contact with his or her father so much that even a negative attitude on the part of the father is much appreciated.

As mentioned above, by the age of 4, a child shows an interest in another child as a game partner. Therefore, the child may develop negative emotions when he or she cannot actively engage in the play time due to language barrier, which is why, the child may become isolated or an object of aggression. However, if a child has leadership skills, he or she can organize a role-playing game attracting other children’s interests who then try to imitate him or her. This was the case (according to kindergarten teachers) with a Russian-speaking girl brought to a Georgian kindergarten, who, thanks to her energetic and outgoing personality, managed to teach the Russian language to most of the children.

Preschool is the time when a child learns a foreign language relatively easier than an adult. The sooner a child starts learning a foreign language, the sooner he or she will master it. (Birdsong & Molis, 2001; Hakuta, Bialistok, & Wiley, 2003).

The child-tailored environment should provide the conditions facilitating the child’s involvement in various activities. Here, an adult (the teacher) plays an important role. The adult should ensure that children interact with one another. In the first days of the child in the kindergarten, the teacher should frequently use action-oriented games, which, as confirmed by our earlier study, relieve tension and contribute to lowering the anxiety level owing to their dynamic nature and positive emotional attitudes of children (Gersamia & Imedadze, 2015). Besides, active games, unlike verbal didactic games, do not require proficient language competences. The child needs only to understand what actions he or she has to perform as per the game rules.

In the kindergartens selected by us, with a high number of bilingual children, teachers used small cards with daily communication words (greetings, words necessary in daily life such as: come, give, take, sit down, etc.) in the mother tongue of the bilingual children. This contributed to the positive attitude of the children towards the teacher and removed the tension characteristic of the first encounter.

Limitations

In one of the kindergartens, we met with three Iranian children (newcomers), with whom we, unfortunately, could not communicate as the languages that we could speak were not familiar to them (they were not fluent in English, nor did they understand Russian at all). But quite interestingly, one of them (a girl) recited a Georgian poem by heart (she had memorized the words mechanically and, what is most important, retrieved them from the memory correctly).

Conclusion

The comparative study of the preschool monolingual and bilingual children's anxiety levels has shown that bilingual children have a higher level of anxiety ($t = 2.848$).

The comparative study of the anxiety levels in monolingual and bilingual preschoolers has revealed a significantly higher level of anxiety in bilingual children, especially when assessing the scenarios illustrating different social interactions. Thus, we may conclude that the language barrier complicates the relationship with peers, which is why the level of anxiety increases.

It can be assumed that with the improvement of the second language competence, the difficulties will fade away.

The major role in tackling the problem is played by the teacher who should create appropriate conditions for the facilitation of the child's involvement in the group. One of the ways to do so is to offer group games, action-oriented games in particular, which, as mentioned above, relieve tension and help to lower the level of anxiety.

Recommendations

The following recommendations have been developed to assist bilingual children to learn a second language relatively easily and engage actively in communication with the outside world:

1. Parents should ensure that children interact with those individuals, both adults and peers, who speak the target language in playgrounds, during strolls, etc.

2. If any parent or family member is fluent in the target language, it is advisable to use the common method: “one adult-one language”. The effectiveness of this method has been confirmed by scholars (Imedadze, 1967; Barron-Hauwaert, 2004). Yet it should also be noted that there are cases when children who hear two languages from one parent learn both languages successfully (De Houwer, 2007).
3. In our capital city, there are neighborhoods resided by certain ethnic minorities. Accordingly, the number of children of those nationalities in the kindergartens is higher than in kindergartens in other districts. In such a case, it is desirable for the teacher to know the basic communication vocabulary to help a child (if he or she is a newcomer) overcome the stress caused by a foreign language setting.
4. Teachers should use active games as well as the stress-coping techniques, especially, in the first days to help children minimize the anxiety level when they occur in a foreign language environment.

Ethical approval

All procedures performed in studies involving human participants were in accordance with the ethical standards of the institutional and national research committee and with the 1964 Helsinki declaration and its later amendments.

Informed consent

Informed consent was obtained from all individual participants (adults and children’s parents) included in the study. This article does not include any identifying information for individual participants.

References

- Armon-Lotem, S., de Jong, J., & Meir, N. (2015). *Assessing Multilingual Children. Disentangling Bilingualism from language Impairment*. Multilingual Matters.
- Barron-Hauwaert, S. (2004). *Language strategies for bilingual families: The one-parent-one-language approach*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Bialystok, E.A. (2006). Theoretical Model of Second Language Learning. *Journal of Research in Language Studies*.
- Bialystok E., Craik, F., & Luk G. (2012). Bilingualism: consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4), 240–250.
- Birdsong, D., & Molis, M. (2001). On the evidence for maturational constraints in second-language acquisition. *Journal of Memory and Language*, 44(2), 235–249.
- Brito, N., & Barr, R. (2012). Influence of bilingualism on memory generalization during infancy. *Developmental Science*, 15(96), 812–816.

- De Houwer, A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 411–424.
- Dorkey, M., Amen, E., & Temple, R. (2002). *Anxiety test*. In L. Golovey & E.F. Ribalko (Eds.), *Practical work in age psychology*. Sankt-Petersburg: Rech.
- Gersamia, I., & Imedadze, N. (2015). Difficulties of social adaptation of a child kindergarten: research of factors. *Forum Pedagogiczne*, 5(2), 253–263. DOI: <https://doi.org/10.21697/fp.2015.2.23>.
- Francescato, G. (1981). Il bilinguismo Infantie. *Acta Linguistica Academiae Scietiarum Hungarice*.
- Hakuta, K., Bialystok, E., & Wiley, E. (2003). Critical evidence: A test of the critical-period hypothesis for second-language learning. *Psychological Science*, 14(1), 31–38.
- Imedadze, N. (1966). Anxiety as a learning factor in preschool age. *Psychological Studies*.
- Imedadze, N. (1967). On the Psychological Nature of Child Speech Formation under Condition of Two Languages. *International Journal of Psychology*, 2.
- Kovacs, A.M., & Mehler, J. (2009). Cognitive gains in 7-month-old bilingual infants. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(16).
- Macnamara, J.T. (1966). *Bilingualizm and primary education a study of the Irish experience*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Peal, E., & Lambert, W.E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological monographs*, 76(27), 1–23.
- Poulin-Dubois, D., Blaye, A., Coutya, J., & Bialystok, E. (2011). The effects of bilingualism on toddlers' executive functioning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(3), 567–579.
- Vachnadze, L. (2011). *Research on anxiety level of children involved in bilingual program*. Master Thesis, Ilia State University Faculty of Arts and Sciences. Graduate Thesis.
- Prikhozhan, A.M. (2000). *Children and teenager anxiety: Psychological Nature and Age Dynamics*. Moscow: Publishing House "MODEK".

POZIOM LĘKU U DZIECI DWUJĘZYCZNYCH W WIEKU PRZEDSZKOLNYM (RAPORT Z BADAŃ)

Streszczenie: W epoce nowożytnej zainteresowanie problemem dwujęzyczności rośnie. Ludzie różnych narodowości, a także imigranci dobrowolnie lub przymuszeni, zawsze mieszkali w państwach jednojęzycznych. Gdy dzieci i ich rodzice stykają się na co dzień z obcym językiem, pojawia się problem nauki drugiego języka. Rodzice chcą, aby ich dzieci uczyły się języka ojczystego danego kraju tak szybko, jak to możliwe, dlatego starają się zapewnić dzieciom wszelkie możliwe warunki, aby ułatwić naukę drugiego języka od najmłodszych lat, na przykład rodzice zapisują dzieci do przedszkoli, w których proces

uczenia odbywa się w języku ojczystym danego kraju i którym posługuje się większość dzieci. Ten artykuł dotyczy kwestii stanu emocjonalnego, w szczególności poziomu lęku dwujęzycznych dzieci w przedszkolach. Celem badania było znalezienie związku między lękiem i dwujęzycznością a instytucjami przedszkolnymi, jako środowiskiem języka obcego, oraz porównanie poziomów lęku u jednojęzycznych i dwujęzycznych dzieci.

Słowa kluczowe: dziecko w wieku przedszkolnym; przedszkole; jednojęzyczność; dwujęzyczność; lęk.

KRZYSZTOF ŁUSZCZEK*

Szczecin, Poland

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1862-5028>

PEDEUTOLOGICAL ASPECTS OF USING NEW TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Abstract: New technologies that have been used in education are treated as the “golden mean” to remove most of the educational problems. Over time, it turns out that many of the original hopes have been disappointed. This paper tries to answer the question: Why is this happening? The historical-critical method allows analysing certain elements of the education system that are important to it and which turned out to be crucial when introducing additional technologies. That is the case with the position of a teacher in the education process. It turns out that the teacher’s ideas about education can have a significant impact on his / her attitude to new technologies and thus their effectiveness. Hence, not only the preparation of teachers to use new technologies, but also shaping their ideas and building educational traditions is equally important in the effective application of new technologies in education.

Keywords: teacher; information technologies; pedeutology; culture of education.

Introduction

The use of new technologies in education has picked up the pace since the beginning of the 21st century. But attempts were made earlier to support the teaching-learning process in various ways. The technology was used to produce teaching aids. Since the beginning of the 19th century, the blackboard has become an essential piece of classroom equipment. Over time, the process of technology integration with the teaching-learning process has been progressing (Dillon, 2000). The technological

* PhD Krzysztof Łuszczek, University of Szczecin, Institute of Pedagogy, Poland; e-mail: Krzysztof.Luszczek@usz.edu.pl.

revolution caused by the development of personal computers and the Internet has set new challenges for didactics. It has also been a challenge for existing education systems. Reforms and attempts to rebuild them have had different effects. In many countries, subsequent changes of governments brought with them proposals (as it was always emphasised – finally successful) for new changes in the education system. In the United States, each subsequent administration has introduced reforms in this area (Bill Clinton – 2000: *Educate America*; George W. Bush – *No Child Left Behind*; Barack Obama – *Race to the Top*; Donald Trump – *Strengthening Career and Technical Education for the 21st Century*).

The new technologies in education have become increasingly important in such programmes. Their effectiveness has often been questionable, and, in many cases they were considered a total failure. In the search for those who had been responsible for this situation, attention was drawn to teachers as a potential barrier to the effective use of technology (Kirschner & Wopereis, 2003). Undoubtedly, the teacher plays a key role in the development of the entire teaching-learning process. But does the effective use of technology in education depend only on his / her competences in this field and on the appropriate equipment of school classrooms? Past experience and research conducted over the last three decades have shown that other teacher-related factors and the perception of his / her professional role by himself / herself may also be involved.

The problem of using new technologies by teachers – a literature review

For a long time, the basic problem of using new technologies in education was to find ways to quickly fill school classrooms with them. It was believed that the lack of proper equipment was the basic barrier to the involvement of new technologies in the teaching-learning process. Over time, the importance and role of the teacher in the whole process was noticed. At first, it was thought that he/she should be equipped with appropriate competences so that the use of new technologies would increase the effectiveness of education. However, the broad introduction of technology into schools and increasing the level of competences did not bring the expected results in many cases. At the turn of the 1980s and 1990s, a number of studies appeared, pointing to teachers as a barrier to the effective use of technology.

Jerry J. Wellington (1990) pointed out that the human factor was ignored in the preparation of teachers. Robert McCormik (1992) mentioned similar reasons. The introduction of IT (*Information Technology*) into schools could have been influenced not only by the level of training, but also by the personality of teachers and the level of motivation. Camillo Gobbo and Marta Girardi (2001) point out that the problem resulted from unjustified optimism, which was associated with new technologies. A number of other studies have confirmed that the teacher can be a critical point of the entire process of knowledge transfer using new technologies. John Beynon (1993) saw the problem more broadly as an element of the conflict

between humanities and technology. The specific role of the teacher in the entire process should be explained on the basis of in-depth pedagogical theories (Ferster, 2014). Jerome Bruner in *The Culture of Education* (1996) broadly explained that teachers' beliefs about development of the entire teaching-learning process are placed between the theory of teaching and the school practice. A number of studies have confirmed the need to pay attention to teachers' understanding of their own role in the teaching-learning process (Woolfolk-Hoy, 2000; Clocke & Sharif, 2001; Ruggerio & Mong, 2015; Selwyn, 2017).

A critical and historical perspective

In many cases, the failed hopes for technological revolution in education are discussed. Perhaps the reason for this was an exaggerated optimism, a kind of "technological romanticism" and the belief that new technologies will work as some kind of *deus ex machina* and lead to improvement of the general situation in education (Gobbo & Girardi, 2001). Only by applying a critical perspective can we understand the social impact of technology. The stronger the pessimistic attitude we have towards it, the more accurate assessment of problems can be, eliminating the wishful thinking (Holloway, 2002; Selwyn, 2014).

The relationship between introducing new technologies to education and the teacher is a separate problem, which researchers deal with less frequently, focusing on students. Many teachers have been enthusiastic about new technologies, although always reflected in the efficiency of their use. There is still a group of teachers accused of not using them or introducing them very slowly. Some, in connection with the introduction of new technologies, claim that the role of the teacher will be significantly reduced, while others, on the contrary, that his / her activities supported by technology will gain in effectiveness (Selwyn, 2017). The very method of preparing teachers for the use of new technologies is also criticised (Kirschner & Wopereis, 2003).

The critical perspective becomes more focused when it is deepened with historical perspective. Looking back at the way technology is used, it is possible to capture certain regularities and see directions that are hardly visible in the shorter term. The historical approach allows for a step-by-step analysis (e.g. introduction of an educational film, educational television or digital technology in education), which can be divided into even shorter periods. It is possible to assess how one technology affects the other and what new technologies borrow from the old ones (Selwyn, 2017).

Man has been suddenly confronted with technology, while social changes occur in the long term. Often, we learn about all aspects of change at a time when technology is losing its popularity. In the first phase, we usually deal with enthusiasm for new technical solutions. That is why it is difficult to assess social effects. Only

when enthusiasm passes, from the perspective of time and in the spirit of sound criticism, one can try to make a social assessment of changes (Selwyn, 2017).

Teachers in the process of adapting new technologies to the education system

With the dissemination of new technologies in school classrooms at the turn of the 1980s and 1990s, research on how to use them was also undertaken. One of the problems (though not treated as the main one) was the involvement of teachers. The introduction of technology has changed the way teachers work and their approach to the teaching-learning process. The *National Curriculum*, being introduced in the 1980s in Great Britain along with its amendments, caused the teachers to shift from individual to collaborative work (Loveless, 2003). But already in the case of introducing interactive boards in British schools, it was felt that they could be used better. Teachers limited themselves to using them for PowerPoint presentations. Derek Glover and David Miller (2001) made a certain classification of the attitudes assumed by teachers when introducing new technologies to education as a by-product of their research on interactive boards. They have identified:

- teachers as missionaries of new technologies. You can see in them enthusiasm for IT, but also skills;
- teachers preparing to use IT, but without self-confidence;
- teachers who do not use IT and remain “the old school” when creating the teaching-learning process.

In the early 1990s, Peter F. Oliva saw the Internet at school primarily as a source of knowledge with access to global resources and a platform for interactive communication. This could be used by teachers as a tool for creating joint educational projects and for making them public (Oliva, 1992).

Teachers who were eager to use IT were usually characterised by a high level of innovation. They aimed, for example, at redesigning the classroom space.. The autonomous work was promoted, but also various forms of collaboration (Jakobsdóttir, 2001).

However, the placement of new technologies in a classroom (e.g. a computer) has not been just a neutral technical act. It is also an ideological message that changes the environment of the teaching-learning process and influences the teacher's relationship with the student (Godsman & Mangan, 1993). Research from the turn of the 1980s and 1990s revealed that teachers, like students, succumb to the charm of new technologies. Instead of putting them in the teaching-learning process, they began to focus on devices as such and on their capabilities (Beynon, 1993).

Therefore, according to McCormick (1992), a teacher can be a barrier to introducing IT through his / her personality, level of motivation or lack of proper training. Very often IT trainings do not refer to the teaching-learning process and the specific nature of a school classroom, especially in the social aspect. The ideal teacher was seen as an activist, mentor, promoter of cooperation with students.

IT was to effectively compensate for any lack of professionalism, especially in some areas (e.g. language learning) and give an appropriate platform for creating cooperation (Tweddle, 1993).

The appropriate training and raising the level of motivation was considered as the basic tool for overcoming the teacher's barrier to introducing new technologies. In the United Kingdom until the early 1980s, the development of standards in this area was basically left to higher education institutions. Later, various types of government agencies became gradually more involved in the whole process. The entire process found an ally in the professional culture of teachers. The conviction about the need for professional development is deeply inscribed in it. Also, it was not without significance that it was easier to find a place in the labor market (Singer & Austin, 2003). Research carried out by the *Centre for Education Research and Innovation* (CERI) has shown that teachers willingly participate in this type of training, but this does not change their attitude to IT (1989). This brought one important indication that the problem of teacher involvement in the use of new technologies is not related to the level of motivation.

The American education system has also offered a wide range of training and continues to encourage continuous improvement of IT competences. After the training, the teachers try to apply the acquired qualifications to their own specialisation and school context. But still, teachers' competence in this field leaves much to be desired. On the other hand, the teachers' conviction that a simple exposure to technology will not solve the educational problems of the 21st century is strengthened (Ruggiero & Mong, 2015).

Since the level of training and motivation has a relative effect on teachers' involvement in the use of new technologies, it may be other factors that were not taken into account or the existence of which deemed unimportant. According to Bruner, complex theories and proposed strategies often do not translate into teacher's work, they are often filtered by subjective experience and intuition in professional work. He described it as "folk pedagogy" and distinguished four patterns of teachers' ideas about students and development of the teaching-learning process. Teachers see children as followers who learn through repetition and exercise. Knowledge grows like development of a certain habit. The second group of teachers sees children as learning through didactic activities. They are willing to use different kinds of tests, checking the amount of collected data. Through the prism of the didactic process, they look at the student from the position of a third party and not from the position of the child's mind. The third group of teachers – according to Bruner (1996) – sees the student as a thinker. He / she is a student, but he / she is also a discoverer. Teachers promote discussion and cooperation with students, try to help them understand the world. In the end, the last group of teachers sees students as knowledgeable individuals. They try to help them to grasp the difference between personal knowledge and knowledge recognised in a given culture as objective. All four Bruner's concepts in the so-called "folk pedagogy" can

apply to the use of IT at school, from treating IT as a substitute teacher to treating technology as an exploration tool (Clocke & Sharif, 2001).

Bruner (1996) points out that there may be more such teachers' ideas about the student and the development of the teaching-learning process. He does not recognise them as infantile. Rather, they should be taken into consideration so that the introduction of innovation to education becomes more effective. Sooner or later, these two realities will be confronted anyway. In this way, for example, an innovative theory assuming that the best learning outcomes occur when we help students to independently come to generalisations is confronted with the conviction of many teachers that they are authorities who provide ready generalisations.

In the context of the use of IT, Dorit Maor and Peter Ch. Taylor (1995) speak about different cognitive orientations of teachers. The transmission orientation expresses a mechanistic approach. Knowledge is static, ready and teachers transfer it. The teaching-learning process is passive and quantitative in nature. Students are passive, they perceive themselves as "knowledge containers". In this approach, the use of IT allows for faster and more effective filling of these "containers". Whereas the individual constructivism orientation shifts the focus in the teaching-learning process towards the students. It allows them to make autonomous decisions. The teacher encourages students to be creative and build their own programmes. IT significantly extends the possibilities of autonomous operations, but its effective use in this orientation already assumes certain skills in the use of technology. In the social version of constructivism, one can see the construction of knowledge as negotiation of meanings. Knowledge arises in a certain context. IT can be its important element that stimulates the development of knowledge.

The personal orientation of teachers regarding education shows that it is not possible to assume in advance that technology improves the quality of education. Introducing new solutions has rarely been a fully predictable and controlled process (Reiser, 2001). However, technology is able to make education a more flexible process. This is particularly due to the individualisation of the entire process based on personal interests (Selwyn, 2017).

A teacher who has developed an opinion on self-efficacy is quite immune to changes in his / her own ways of teaching (Woolfolk-Hoy, 2000). He / she strives to achieve both personal and professional success. Uncertainty about technology can be seen as a threat to this goal. Hence pretended acceptance for technology with simultaneous internal conviction about its slight or even harmful influence on the teacher's work (Moore-Hayes, 2011).

Education as a subjective process

Can the teacher be perceived as a barrier to introducing new technologies to education? It seems that such a perception simplifies the problem too much and does not make it any closer to the solution. Teachers' attitudes and their perception of the student, school and the entire learning process can speak more

than just revealed fears and lack of acceptance. One can see here a wider plane of dispute between humanities and technology. The pressure on education towards its marketisation, the elimination of everything that cannot be immediately sold on the labor market, the widespread dissemination of tests may raise questions about traditional educational values (such as the development of a master-student relationship). Isn't education in the middle of a "silent crisis", the effects of which will be felt with all the strength in the next generation (Nussbaum, 2016)? Isn't the student treated as a product of the educational process (Readings, 1996)?

Therefore, it is prudent that teachers regain an intellectual advantage in a school laden with technology. The teacher should have a superior position over the device as well as over those who create software. This is because the teacher is an expert in developing the teaching-learning process and in matters related to knowledge and culture. Technology probably will not displace the teacher from the teaching-learning process. However, a deeper problem arises. How do we understand the entire process: as *science* or as *art*? Creativity and ability to use intuition are important for teaching. The introduction of technology to the educational process on a large scale often leads to reconfiguration of the structures and priorities of educational institutions. This in turn leads to tensions between the system and the teacher (Selwyn, 2017). Recognising this tension allows for embedding the entire process in a live context and for understanding where the difference between theory and practice comes from. In preparing teachers for using IT, one cannot ignore the "human factor". Otherwise, many of them will start to see technology as a threat. This applies not only to the fear of it replacing teachers, but also affects the sense of incompetence and even burnout syndrome.

Teachers usually learn the theory about IT, while the inclusion of technology in the education process is most often possible only after personal experience. Therefore, it is especially important for novice teachers that their way of thinking about technology shows its possibilities of building lasting access to distributed knowledge. This can stimulate the exchange of experiences and contribute to the construction of an individual path of professional advancement, raising competences and, consequently, a sense of confidence in the social role being played by them. IT can thus become a catalyst for the professional development of a teacher (Loveless, 2003).

The structure of such a knowledge platform for teachers can be diverse and include different levels. The first is the level of publication. The second level is the space of reflection. These can be descriptions of teachers' projects and reports on their implementation. The third level is the space of discussion. Experts can be invited to it. In the end, the last level is the construction space. It contains tools, tips and advice for the implementation of new projects (Kirschner & Wopereis, 2003).

Teachers' attitude towards technology encourages to draw critical conclusions. It seems that treating a man as a weak point in the whole system as opposed to technology that is considered a "miraculous educational weapon" is wrong

(Lovink, 2011). A certain distance, both historical and emotional, allows for getting rid of the “technological romanticism” which has its source in the eighteenth-century optimism for the development of technology and gives the opportunity to reliably evaluate the effects of using IT in education. The role of teachers can be extremely inspiring here if they are not prejudiced to demonstrate the attitude of technological enthusiasm. Especially since IT does not support all learners in the same way. It increases learning outcomes for those who have been already active at the level of education. One can not forget that technology can offer a lot, but only to those who want and like to learn. Therefore, even if equal access to technology for everyone is ensured, the learning outcomes can be very different. In overcoming such volitional and intellectual impotence, the role of the teacher, not the machine, becomes crucial.

Conclusions

Technology creates completely new opportunities for the educational process and allows for teaching activities that were unthinkable half a century ago. Situation related to the teaching during the COVID-19 pandemic suddenly made us realise how important technology can be today regardless of the level of education. The teaching during pandemic has become a global experiment using technology at various levels of education. Technology has shown that it is a universal and didactically attractive tool. However, the use of technology in education is conditioned multi-dimensionally. There are several critical points in shaping this process and one of them is the teacher. Undoubtedly, the level of his / her competence in this area is important. But equally important is his / her involvement in the whole process as well as personal beliefs about shaping the teaching-learning process. Students' attitude is also important. Their educational aspirations and enthusiasm are an ideal (desirable, but not universal) response to the opportunities being provided. However, it is the teacher's responsibility to animate the whole process. However, if we expect educators to feel confident in this role, several conditions should be met:

- he / she should be equipped with appropriate competencies, and if necessary, with software and even hardware;
- he / she should be convinced of the importance of technology in education. The use of IT in education can be influenced by the teacher's personal experience and past practice. Skilful persuasion will prevent the opportunities acquired from being lost;
- and finally, adequate support should be provided. A separate problem is who should organise it – school, education administration or IT administration?

Undoubtedly, one cannot forget that the education process is deeply humanistic. It is also a meeting of people who enter into dialogue with one another. This cannot be replaced by any technology. Therefore, such traditional education values as the

importance of the master-student relationship, should be complementary to the opportunities offered by new technologies for the development of education.

References

- Beynon, J. (1993). Technological Literacy: Where Do We Go from Here. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 1(2), 7–35.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. London: Harvard University Press.
- Centre for Education Research and Innovation (CERI). (1989). *Information Technologies in Education: The Quest for Quality Software*. Paris: OECD.
- Clocke, S., & Sharif, S. (2001). Why Use Information and Communications Technology? Some Theoretical and Practical Issues. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 1(2), 7–18.
- Dillon, P. (2000). Innovation, Renovation and Terminological Precision. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 1(2), 3–8.
- Glover, D., & Miller, D. (2001). Running with Technology: The Pedagogic Impact of the Large-Scale Introduction of Interactive Whiteboards on one Secondary School. *Journal of Information technology for Teacher Education*, 3(1), 257–276.
- Gobbo, C., & Girardi, M. (2001). Teacher's Beliefs and Integration of Information and Communications Technology in Italian Schools. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 10(2), 63–85.
- Godson, J., & Mangan, J.M. (1993). Computers in Schools as Symbolic and Ideological Action. *Curriculum Journal*, 3, 261–276.
- Holloway, J. (2002). *Change the World Without Taking Power*. London: Pluto Press.
- Jakobsdóttir, S. (2001). Some Effects of Information and Communications Technology on Teaching and Learning in Iceland. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 1(2), 87–100.
- Kirschner, P., & Wopereis, I. (2003). Mindtools Teacher Communities: a European Perspective. *Technology, Pedagogy and Education*, 1, 106–124.
- Loveless, A. (2003). Information and Communication Technology as a Catalyst for Professional Growth. *Technology, Pedagogy and Education*, 3, 325–328.
- Lovink, G. (2011). *Networks Without a Cause: A Critique of Social Media*. Cambridge: Polity Press.
- Maor, D., & Taylor, P.Ch. (1995). Teacher Epistemology and Scientific Inquiry in Computerized Classroom Environments. *Journal of Research in Science Teaching*, 32, 839–854.
- McCormick, R. (1992). Curriculum Development and New Information Technology. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 1, 23–50.
- Moore-Hayes, C. (2011). Technology Integration Preparedness and its Influence on Teacher – Efficacy. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 3, 1–15.
- Oliva, P.F. (1992). *Developing the Curriculum*. New York: Harper Collins.

- Reiser, R. (2001). A History of Instructional Design and Technology. *Educational Technology Research and Development*, 1, 53–64.
- Ruggiero, D., & Mong, Ch.J. (2015). The Teacher Technology Integration Experience: Practice and Reflection in the Classroom. *Journal of Information Technology Education: Research*, 14, 161–178.
- Selinger, M., & Austin, R. (2003). A Comparison of the Influence of Government Policy on Information and Communications in Technology for Teacher Training in England and Northern Ireland. *Technology, Pedagogy and Education*, 4, 19–38.
- Selwyn, N. (2014). *Distrusting Educational Technology. Critical Questions for Changing Times*. New York: Routledge.
- Selwyn, N. (2017). *Education and Technology. Key Issues and Debates*. London, Oxford, New York, New Delhi: Bloomsbury.
- Selwyn, N. (2017). *Is technology Good for Education?* Cambridge: Polity Press.
- Tweddle, S. (1993). The Future Curriculum and Information Technology. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 1, 105–110.
- Wellington, J.J. (1990). The Impact of IT on the School Curriculum: Downwards, Sideways, Backwards and Forwards. *Journal of Curriculum Studies*, 22, 57–76.
- Woolfolk Hoy, A.E. (2000). *Changes in Teacher Self-Efficacy during Early Years of Teaching. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (28 April 2000)*: http://www.learningforwardpa.org/uploads/2/0/8/5/20859956/changes_in_teacher_efficacy.pdf (accessed 17.03.2019).

PEDEUTOLOGICZNE ASPEKTY WYKORZYSTANIA NOWYCH TECHNOLOGII W EDUKACJI

Streszczenie: Nowe technologie, które trafiają do edukacji są traktowane jako „złoty środek” mający usunąć większość edukacyjnych bolączek. Po czasie okazuje się, że wiele z pierwotnych nadziei zostało zawiedzionych. Niniejszy artykuł próbuje odpowiedzieć na pytanie: Dlaczego tak się dzieje? Metoda historyczno-krytyczna pozwala przeanalizować pewne elementy systemu edukacji, które są dla niego istotne a które przy wprowadzaniu kolejnych technologii okazywały się kluczowe. Tak jest z pozycją nauczyciela w procesie edukacji. Okazuje się, że wyobrażenia nauczyciela na temat edukacji mogą mieć istotny wpływ na jego stosunek do nowych technologii a co za tym idzie na ich skuteczność. Stąd nie tylko przygotowanie nauczycieli do posługiwania się nowymi technologiami, ale także kształtowanie ich wyobrażeń i budowa tradycji edukacyjnych jest równie istotne w efektywnym zastosowaniu nowych technologii w edukacji.

Słowa kluczowe: nauczyciel; technologie informacyjne; pedeutologia; kultura edukacji.

ANNA SARBIEWSKA*

Szczytno, Poland

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9429-8228>

EDUCATION AND ITS VISIBILITY: SCHOOL TRANSFORMATION INITIATIVES IN POLAND

Abstract: This article analyses three present-day educational initiatives undertaken in Polish public schools on the basis of theoretical models of pedagogical culture. Considerations are directed towards actions of teaching, learning and a relationship between them – expressed in the term of education. The text consists of four sections. The first section presents pedagogical culture developing three theoretical models of educational concept. The second section provides explanation of the term “visibility” in educational processes with reference to the evidence based research. The third part offers an insight into the foundations of current pedagogical initiatives: Dalton Plan, Non Violent Communication and School Awakening in relation to the idea of visibility. Finally, the last section reviews visibility in educational processes and describes its nature in discussed school reform projects.

Keywords: visibility; learning; teaching; education; Non Violent Communication; School Awakening; Dalton Plan.

Introduction

Some school teachers notice that current school work where knowledge, skills and moral indications are transferred between the person who has them (a teacher) and the person who should master them (a student) is ineffective and inefficient. This may suggest that predominant presence of teacher in different stages of educational process and facade student’s contribution are to be blamed. Therefore, school

* Anna Sarbiewska, MA, Szczytno, Poland; e-mail: anna-sarbiewska@wp.pl.

practitioners get involved in pedagogical culture of looking for different, better educational models which focus on modified schooling initiatives, successful projects and innovative solutions.

In this article I will introduce current educational initiatives undertaken by Polish public school teachers with regard to pedagogical research results of Visible Learning theory of John Hattie (2008). My goal is to show the readers the possibilities of changing the existing educational model without the need of introducing system changes. In the first section I will outline theoretical model of effective, innovative model of education with “visible teaching” and “visible learning” contribution. The following section provides an insight into initiatives undertaken by Polish schools analysed in terms of visibility of teaching and learning. The third part of the article sheds light on directions of the undertaken changes, strengths and weaknesses of analysed educational initiatives with emphasis on factual teacher’s and student’s role. Conclusions illustrate the relevance of pedagogical culture in education improvement and a difference in visibility of educational processes based on pedagogical theory and empirical research data.

Pedagogical culture of education – exploration of educational concepts

This part prepares the theoretical framework for further considerations. Therefore, I will start with presenting three models of pedagogical culture – closely related to teaching and learning, and the relationship between them – expressed in the term of education¹.

A traditional Prussian schooling model locates a teacher in a privileged position in relation to a passive, not engaged student. Teacher is an active actor of the educational process and student’s role is to listen, take notes and follow instructions directed to him. This concept presumes that teaching equals learning. It is assumed that when a teacher is teaching, a student is learning. In this model, education is understood both as conditions of the undergoing process – school, and a product – knowledge transferred from a teacher to a student. There is no need to talk about mutual interaction, because the learner has to blindly follow the teacher. The knowledge he gets at school is rather constructed “in the footsteps” (Klus-Stańska,

¹ The close relationship between the above mentioned terms is indicated by David Carr (2003, p. 4) who wrote: “[...] there are apparent links between education, learning and teaching: learning is often assumed (rightly or wrongly) to be a causal or other consequence of teaching, and the terms ‘education’ and ‘teaching’ are sometimes used interchangeably. [...] there is a fairly common association between education and schooling”. In this context, Michael Uljens (1997, p. 63) draws attention to the importance of didactics: “[...] The aim of school didactics is to provide a conceptual language by which we may talk about educational reality in the institutionalized school. [...] Traditionally many educators have worked with problems explicitly related to teaching and learning in schools”.

2002, p. 221) of the teacher and is oriented towards student transfer rather than constructing meanings – “knowledge in search of footsteps” (ibidem).

The second concept stems from a clear and direct opposition to a traditional, dominating model of education in Poland – also nowadays (Klus-Stańska, 2002, p. 268). The immediate temptation of strengthening student’s independence and self-sufficiency in learning with simultaneous restriction of teacher’s role leads to a simplified assumption that student’s autonomous learning is synonymous to education. Student and his learning activities are leading to his educational emancipation.

The above explanations could be presented in the juxtaposition that learning equals education. This assumption indicates that students are able to learn on their own and take the lead in different stages of the lesson. Teachers on the other hand just facilitate and manage students’ effective learning and are not active participants of education process (Uljens, 1997; Biesta, 2006; 2017).

The third and last educational concept of pedagogical culture assumes that both participants of school lessons, a student and a teacher, are still equally vital and their shifted, unique actions are noticeable at all stages of education, e.g. introducing new information, setting goals, grading, testing knowledge etc. A two dimensional process which emerges here includes “visible learning” – a student and his learning activities leading to student’s educational emancipation, “visible teaching” a teacher and his teaching practice which triggers student’s proactivity and “visible education” a correlation of “visible learning” and “visible teaching” interactions.

The above explanations are presented in the juxtaposition that “visible teaching” combined with “visible learning” equals “visible education”. Two elements of this arrangement deserve particular attention: first, education as combinations of two types of activities – the teaching that comes from the teacher and the learning that the student is to perform. Secondly, I preceded all terms with the adjective “visible”. I derived this idea from John Hattie, who is known for publications on Visible Learning theory – all factors triggering school learning. In this article the term “visible learning” is narrowed to a shifted model of a student and his learning activities leading to student’s educational emancipation – the ability to use acquired knowledge in real life situations.

“Visible teaching” is the article’s author own understanding of a shifted model of a teacher and her teaching practice which triggers student’s proactivity. The expression “visible education” will be used as a correlation of “visible learning” and “visible teaching” processes. This new model of education is “visible” both to a teacher and a learner. Teacher triggers the learning process because he sees his teaching from students’ perspective: identifies with students, predicts their difficulties, invites them to cooperation etc. Student on the other hand responds to teacher’s invitation by adopting more proactive, mature attitude which is connected with looking at his learning through teacher’s lenses.

With that in mind, the term “visible education” is understood as (1) a correlation of teacher’s teaching visible to a student and student’s learning visible to a teacher and as (2) mentioned above educational emancipation – acquiring, thanks to teacher’s support, certain knowledge and skills that are needed in everyday life², which student would not be able to possess in any other way (Uljens, 1997; p. 24–25; Uljens & Ylimaki, 2017, p. 10–11).

Visibility in educational processes

To explain the importance of visibility in educational processes, I refer below to J. Hattie’s Visible Learning concept, but at the same time I pay the attention to ambiguities regarding understanding of “visible education”. Before however, I will briefly present his research.

Evidence based research and visibility

J. Hattie’s concept is the largest in history “culmination of more than 25 years of examining and synthesizing more than 1,600 meta-analyses comprising more than 95,000 studies involving 300 million students around the world” (*The world’s largest...*). His research has been designed as a meta-meta-study that gathers, compares and examines the results of many previous studies in education (e.g. journal articles, books, research reports etc.). He has focused on education in English-speaking countries but most characteristics of the fundamentals may be applicable to all countries and school systems.

The research considers about 250 variables, e.g. class size, holidays, feedback, learning strategies etc. that have been classified into main didactics based domains: Student (background, beliefs, and physical influences), Teacher (teacher attributes, teacher-student interactions, teacher education), Curricula (various curricular programs), Student Learning Strategies (self-regulation, student perspectives, and learning strategies), Teaching Strategies: (learning intentions, success criteria, feedback, and teaching strategies), etc. The established domains suggest that Hattie looks at school education through the eyes of a teacher and provides educators with practical and valuable hints for their teaching practice which in turn trigger students’ role.

In order to explain visibility of teaching and learning in everyday school practice J. Hattie (2008; 2015) systematises and organises factors, by using effect size filter. A measure developed by J. Hattie presents the impact of teaching and learning activities on the effect achieved by the learner. There are 4 ranges of effect size

2 English term “education” begins to take on here the meaning of an effect, product of teaching and learning. It corresponds with German word *Bildung*, which classically means “intrinsic formation” (Masschelein & Ricken, 2003, p.141).

which can be illustrated with examples of a single activity dependent on two vital participants of educational processes: a student and a teacher, from each range, e.g. Negative effect on a student's success: Retention (-0.16), Television (-0.18); Low effect: Richer subject matter knowledge (0.09), Diet (0.12); Medium effect: Homework (0.29), Personality (0.19); High effect: Teacher clarity (0.75), and Self-reported grades (1.44).

Through a great number of variables and the measure of effect size that accompanies them, J. Hattie wants teachers and students to look at their own actions and determine which of them bring positive effects. Thanks to this procedure teachers and students gain two types of visibility. The first one is quite scientific – depicts participants' educational actions with the use of research and certain statistical measures (Hattie, 2008; see also Biesta, 2009). The other type of visibility is rather practical – J. Hattie's (2003; 2015; Hattie et al. 2016) research is intended to change school practice: teachers draw conclusions from existing school reality and by shifting their actions transform it.

Visible learning

According to J. Hattie (2015) students' "visible learning" strategies have enormously positive effect size which equals 1.41. In order to fully understand this high effect size in the context of school learning we should compare it to what J. Hattie called a "hinge point". A "hinge point" (0,40 effect size) is "the average point at which we can consider that something is working well enough for a student to gain one year's growth for a year of schooling" (Hattie et al., 2016, p. 21).

Therefore, if school learners focus on performing actions that are assigned to the zone of desired effects (0,40 and above) they will make progress bigger than what is expected from attending the school for a year! Moreover, as N. Frey, J. Hattie and D. Fisher (2018) explain, students who can be referred to as "visible learners" possess special qualities and perform behaviours that allow them to be their own teachers, articulate what they are learning and why, talk about how they are learning, articulate their next learning steps, use self-regulation strategies, be resilient, aspire to challenge, set mastery goals, see errors as opportunities and are comfortable saying that they do not know/ or need help, positively supports peers' learning, know what to do when they do not know what to do, actively seek feedback, have metacognitive skills and can talk about these skills.

Visible teaching

The research conducted by J. Hattie (2003) has shown that second most important influence on student's achievement (apart from student himself – 50% of the variance of achievement) is a teacher and the way he thinks about teaching (30% of the variance). Referring to the N. Frey, J. Hattie and D. Fisher (2018) it can

be said that “visible teacher” plays an indispensable role of a trigger for “visible learner’s” appearance in education process. Therefore, it is worth explaining who “visible teacher” is.

To clarify the above issue, J. Hattie and K. Zierer (2017) presented a list of teacher’s 10 mindframes which help traditional educator to put himself in the shoes of students and acquire the mindset of a “visible teacher”. The first group of three mindframes is connected with the impact a teacher has on his/her students: “I am an evaluator of my impact on student learning”, “I see assessment as informing my impact and next steps”, “I collaborate with my peers and my students about my conceptions of progress and my impact”. The next pair of teacher’s mindframes talks about bringing the change and challenge into the school education: “I am a change agent and believe all students can improve”, “I strive for challenge and not doing your best”. The last group of five mindframes refers to learning focus: “I give and help students understand feedback and I interpret and act on feedback”, “I engage in dialogue much as monologue”, “Success criteria is critical, I build relationships and trust so that learning can occur in a place where it is safe to make mistakes and learn from others”, “I talk about learning, not about teaching”.

Visible education

There are many reasons why “visible education” is crucial in achieving school success. First of all it allows students to gain even one year progress, which consequently results in better exam results (Hattie et al., 2016, p. 21). Moreover, they get more involved in the lesson, and gain key competences. Finally, schoolwork is less stressful both to teachers and students. But the key point is that “visible teaching” cannot occur without “visible learning” and *vice versa*. As J. Hattie (2018) emphasizes student’s and teacher’s actions are dependent on each other and are equally important elements of “visible educational” process: teachers and students working together as evaluators of their impact effect size = 0,9; errors and trust as opportunities to learn = 0,72; teachers and students having high expectations = 0,9 etc. Those processes occur as a didactic method where a teacher and students are not afraid of taking risks and strive to challenge the educational *status quo*. It is possible when through professional qualifications and teaching competences the educator becomes a perceptive observer and a persistent researcher of the processes taking place at his lesson and as a consequence he starts asking himself and students questions, e.g. “What do I do as a teacher/student? What do I achieve at school? What can or should I change in my everyday school work?” (Hattie & Zierer, 2017, p. xv).

It is also crucial that the teachers incorporate personal, social, study techniques, citizenship or entrepreneurship key competences into the aims of the lessons (Navracscics [Ed.], 2019). At the same time students may fully meet their developmental needs in the school environment: possibility of active participation

in creating school environment, experiencing and solving conflicts in cooperation with others, fair assessment, supplying clear feedback, the ability to perform various roles, initiating and participating in social integration, implementing creative changes and delegating tasks (Jabłoński & Wojciechowska, 2013, pp. 51–52). Effective “visible education” entails a constant flow of actions and reactions between the teacher and students.

The above considerations of three diverse educational concepts do not exhaust the subject, but offer vital viewpoints and additional suggestions that may shed some light on what “visible education” is. It appears, thus, that this is not a specific idea, but rather a certain direction in thinking, which enables a teacher to understand his own teaching and learner his own learning as components of pedagogical activity. This pedagogical activity always has a dual character (Gara, 2018). The “visible education” idea will serve as a prism for presentation and analysis of three bottom-up initiatives which aim at reforming Polish public school.

Educational initiatives in Poland from the visibility perspective

Polish public school teachers who observe ineffectiveness of traditional Prussian schooling model take actions that aim to modify it. Especially three clear initiatives are worth considering: Wake up School, Non Violent Communication and Dalton Plan. I will analyse each of them from the “visible education” perspective.

Dalton (Laboratory) Plan in Poland

The Dalton Plan stemmed mainly from education philosophy of John Dewey. Its creator Helen Parkhurst, as a seventeen year old teacher of 40 students class, wanted to organise an effective personalized education for her students whose age ranged from 6 to 16 (Sowińska & Sowiński, 2019). The Dalton Plan first appeared in Poland during the interwar period (1918–1939) and was successfully implemented in schools in Chełm, Krzemieniec, Warsaw, Krakow Rydzyń (Śliwerski, 2011, p. 13). Its current form implemented in Poland benefits from Czech and Dutch experiences (Moraczewska, 2013).

Responsibility, independence and cooperation, which constitute and strengthen human functioning in society are three basic pillars of the Dalton Plan. The main objective of the Dalton school is to prepare young people for life in a society. According to Anna Sowińska (2017, p. 32) it requires a shifted attitude: from thinking of what students do not know and cannot do to thinking of what they already know and what skills they already possess.

A teacher is a crucial creator of three mentioned educational pillars and his traditional role is changed – he is among the children, does not hide behind the desk close to the blackboard (Röhner, 2012, p. 5). Therefore, he plans the educational activity beforehand, uses specially designed teaching material and coaches students

through the task. Despite this the role of teaching activity is unnoticed and seems to be irrelevant. A teacher can be compared at this point to a manager who organises the process of students' learning, who smoothly delegates part of his tasks to the learners, coaches them and in return, the students' job, is to manage their own time and activities. Teaching activity is disregarded and a teacher does not impersonate himself as a student therefore "visible teaching", within the meaning of J. Hattie's theory, is not possible.

It is believed that when students are equipped with a well-arranged classroom and teaching aids, are familiarised with the aim and meaning of the task and know classroom rules, they are ready and able to learn independently. In this way a learner gets included into the educational process and consciously decides about the course of his educational path (Reinhard, 2018). During a schooling process a student takes on the role of an active researcher and explorer (Konieczko, 2012, p. 16) and gets equipped with specific skills and key competences beneficial not only at the next levels of education but primarily in the modern world.

Although "there is no historical-theoretical literature available on the Dalton Plan as an educational concept" (van der Ploeg, 2014, p. 3) it successfully operates in some Polish public schools nowadays again (Dryjas, 2012). A teacher's approach to learning and his organizational skills lead to strengthening students' feeling of independence and responsibility. As H. Pankhurst (1928, p. 3) stated: "Formerly the student went to school to get what school had to offer him; now he goes to school to fulfil a specific need for self-development. A child does not want to learn anymore just what the teacher recommends". School teachers confirm that their activities are understood and consciously followed by students and that students' individual learning processes are clear and visible to a teacher (Reinhard, 2018, p. 81).

The overall picture emerging from the above considerations is that the Dalton education model fits in well into the model that learning equals education. The teacher performs here a role of a skilful "craftsman" by manufacturing well-considered teaching aids, materials and does not participate in subsequent stages of the lesson. Such actions are not in accord with visibility – looking at teaching from student's perspective. Learning occurs through well prepared materials and carefully arranged tasks. Students learn by themselves, which is incompatible with "visible learning" either. As I have noticed above "visible education" takes place with simultaneous, active participation of a teacher and a student. As there is no teacher's didactic involvement, the Dalton education seems to be understood only as liberation of one participant – a student, not as a visible process.

Non Violent Communication in Polish school

The Nonviolent Communication (NVC) concept which supports partnership and resolves conflicts among people has been developed by an American psychologist Marshall Rosenberg around 1970. Good relationships based on trust, mutual

exchanges, empathy and creating friendly environment for students, teachers and parents are the basis of the educational process. NVC practitioners focus their attention on four components of effective everyday communication and cooperation: (1) observation: the facts not generalizations, (2) feelings: emotions or sensations, free of thought and story, (3) needs: universal human needs, and (4) request: request for a specific action, free of demand.

A Polish public school teacher who has successfully worked out proactive and innovative teaching methods grounded in NVC is a secondary school mathematics teacher – Anna Szulc (2019). NVC at school means something more than just exchanging information and curriculum between a teacher and a student. It develops a quality relationship which is present in every aspect and stage of the lesson. Therefore, NVC in school enables a student to develop a certain growth mindset. This teaching style integrates teacher's subject knowledge with expertise in such areas as psychology, tutoring etc. A teacher is a mentor who supports students' growth and guides them into the world of universal values (Marczyszyn-Berendt, 2018).

In order to meet all the above requirements a teacher needs to be an open minded, emphatic and reflective practitioner who constantly improves his methods of teaching. Those listed features correspond with Hattie's (2003) list of prototypic attributes of a great teacher. Teacher's main task – creating conditions for student learning is visible at A. Szulc's (2019) subject assessment rules: individual student's development, grades are not the aim, all tests can be retaken many times and the terms are adjusted to particular student's needs; a student decides which grade is final; mistakes are treated as natural stages in learning and students are not criticised for making them, homework is not compulsory etc.

NVC teacher is emphatic and willing to support students: encourages them to ask questions and collaborate, creates a stress-free assessment, respects and appreciates mistakes, treats misbehaviour as a sign of need to support students, does not use praises and punishments. In this way he builds his authority in the class and students are able to recognise and reflect on their learning. It all proves visibility of teaching.

A redefined role of a teacher triggers the new role of a student. When a teacher offers constructive feedback, a student is able to see his progress, when a teacher appreciates and analyses student's mistakes it leads to student's recognition and work on his weaknesses. A. Szulc's students become proactive participants of their education process: participate in creative tasks, cooperate with peers, use mnemonic techniques, participate in classroom discussions, are engaged in setting classroom rules, give a teacher feedback on her work, suggest their own solutions to problems, decide on their own grades etc. Procedures used by the author in everyday school situations activate students' self-confidence and responsibility for their decisions, education and growth. Consequently, cheating or demanding attitude among students, which is observed as a frequent public school problem, does not exist

here (Sarbiewska, 2019b). Instead students present a markedly greater motivation, sense of responsibility and empowerment.

School is a place of ongoing diverse cognitive processes. NVC concept application involves active student-teacher communication at different stages of the lesson and at a large scope without omitting or excluding any of the participants. Each of them provide feedback and reflection of the undertaken actions that lead to highlighting the teacher and students' assets (Łazarczyk, 2018).

The above considerations indicate a link between dialogue, school and quality education where "visible learners" together with their "visible teacher" are equal to good cooperative schoolwork. Here successful school education depends on a teacher and students' separate, harmonious and synergetic activities of teaching and learning. A redefined teacher's professional and personal concept of an authentic person who accepts his own and others' mistakes, is empathetic, asks questions, appreciates feedback, triggers analogous students' mindset. Students are proactive, take responsibility for their own decisions, provide valuable feedback. "Visible teaching" corresponds here with "visible learning" therefore public school becomes a rich environment enabling education of creative, decisive and responsible young people who fulfil their development needs in school environment. Such a school facilitates education processes to become more visible.

Wake Up School movement

Polish Budząca-się-szkoła [Wake Up school] movement is an implementation of a German Schule-im-Aufbruch model of education. It is based on the brain-friendly learning approach (neurodidactics) and a unique belief that "nobody is teaching but Students are learning" (Żylińska, 2017). For this reason a traditional teacher's role is reduced here, a teacher does not participate in all stages of the lesson or education process, he does not explain how something can be done better and faster – students are supposed to discover it on their own using all available resources. A teacher performs here a redefined role of a tutor, coach and designer of school's educational space (Żylińska, 2016). He defines educational goals, encourages students to look for their own learning paths, provides student's learning assistance, supports solving their personal and social problems. The role of a personal development coach allows a teacher to arouse student's diverse interests and support students' potential development. As a creator of the learning environment a teacher creates structural and classroom conditions for student's self-organized individual learning process by enabling them to browse through high quality learning materials. With the use of neurodidactics a teacher understands the processes of learning occurring in student's brain and uses brain-friendly approach. Although teaching lacks here highly effective didactic actions within the meaning of J. Hattie's research, it is considered to create positive conditions for student's learning which shall be brain-friendly.

According to the creators of Polish School Awakening movement, students' learning should be based on four pillars described by Jacques Delors (1996, p. 17) in UNESCO Commission on Education for the Twenty-first Century report: learn to know, learn to be, learn to live together, learn to do. According to a promoter of neurodidactics in Poland, Marzena Żylińska (2016), student's role is to actively explore the world – take responsibility for his learning and time management, learn through cross-curricular projects, learn from personalized interesting teaching materials and through problem-solving tasks. All those procedures are supposed to trigger student's joyful experience. Students equipped with learning and metacognitive competences develop their potential, strengths by focusing mainly on competences, rather than pure facts and subject knowledge.

Effective education occurs in a culture of learning which according to M. Żylińska (*DNA Budzącej się szkoły...*) is based on 10 transitions that constitute principles of neurodidactic approach: from a culture of teaching to a culture of learning, from mistakes to appreciation, from school subjects to projects, from standardization to personalization, from subordination to autonomy, from punishment to conversation, from listening to acting, from hierarchy to partnership, from testing to solving problems.

The discussed concept creates an educational model where “visible learning” equals teaching. An educator understands neuronal processes of student's learning and does not impose anything on students. Teaching means here looking at student's learning through the prism of neurology. A teacher with his neurodidactic knowledge recognises this learning – and, paradoxically, “visible learning” is teacher's, not student's domain. Learning is understood as a natural and spontaneous activity that students undertake as soon as external obstacles, including teacher and his traditional Prussian activities disappear.

School Awakening initiative suggests that education does not have to occur in traditionally understood school or classroom conditions, or even in a school building. Education is associated here with developing child's natural potential and teacher's role is to protect students' inborn drive to knowledge and “not to disturb” them with acts of teaching. Just like in the “Hole in the wall” experiment (Mitra, 2012), students are expected to find a pathway to learning. “Visible education” does not appear here because it requires active cooperation, mutual interest and mutual support of a teacher and students at different stages of the lesson and assimilation of growth mindset.

Synthesis

Polish teachers who observe ineffectiveness of traditional Prussian education model dominating in public schools and who experiment with alternative concepts, discover interesting answers to their concerns and questions.

The Dalton Plan and School Awakening education concepts seem to follow some kind of a shortcut – submitting a teacher and his activities to a dominating role of a student. Student's learning is here well understood, valued and in consequence student's actions become more developed and advanced. Student takes over the role of his own teacher with conscious use of mnemonics, time management etc. On the other hand, teacher and his unique actions are ignored. Teacher performs here a different, not assigned to his primary profession role of a coach, manager, coordinator etc. Teaching activity seems to be excluded from various stages of the lesson and widely understood school education. Unfortunately, even the most developed and advanced “visible learning” activities do not create “visible education” because it is not fuelled by “visible teaching”.

The educational model incorporating Non-Violent Communication reinforces visible teacher's and learner's actions. The first participant of a schooling process – a “visible teacher” is present in all stages of the lesson, looks at teaching from students' perspective: shares power, control and takes responsibility for education with students, is emphatic, appreciates mistakes as inevitable and crucial steps in learning. The other participant of this educational model – a “visible learner”, looks at learning from teacher's perspective: takes responsibility for his decisions and results, is aware of educational goals and why achieving them is important, plans his further educational journey (knows where he is, where he needs to get and what he needs to do to get there). This model seems to be directed at “visible education” idea.

The analysis of initiatives presented above indicates that “visible teaching” and “visible learning” take place at school and school conditions determine teaching and learning. However, those processes do not occur automatically. In order to achieve success a teacher cannot help a student in learning but may only support him through his own teaching actions (Stępkowski, 2018, p. 92). The solutions introduced into the everyday school practice would benefit much more if they were related to the forgotten didactics and its intermediated position between a student, who is learning, and a curriculum taught by a teacher. It is worth to consider the model of school system where a teacher is teaching, a student is learning and both of them are involved in their own actions, each of them depends on the actions of the other participant.

Educators who try to improve Polish education seem to misunderstand teaching and learning and consequently go to extremes. The first extreme – present-day school education dominated by a teacher and his actions, students adjust to existing reality, sit straight, listen, take notes and do not disturb teachers (Klus-Stańska, 2012). Second extreme – modern school education dominated by students and learning, teacher's modified role is limited to coordinating, managing and coaching students, not interfering with their learning (Żylińska, 2017).

Unfortunately, the undertaken initiatives do not get right to the heart of the matter. When promoters of a particular educational initiative focus only on learning

they lose sight of teaching activity, similarly when they focus only on teaching, they lose sight of learning. Therefore, we may draw the conclusion that the biggest problem in these bottom-up initiatives is not connected with combining two actions: teaching and learning, because those initiatives incorporate separately teacher's or learner's points of view instead of in conjunction with each other. The major problem though, exists in not seeing the activity of other actor in the educational process – the teacher of students' and students of teacher's. Only perceiving those actions leads to a successful educational process.

Conclusions

As Buckminster Fuller said “You never change things by fighting against the existing reality. To change something build a new model that makes the old model obsolete” (Ratcliffe & Lebkowsky, 2005, p. 101). The three initiatives described here with their undeniable, valuable solutions aiming at education improvement fit well into the concept of pedagogical culture.

The visibility of educational processes based on J. Hatti's scientific research gain practical, everyday school relevance through application of size effect. In this context, we can say that school practice in Australia and New Zealand has been transformed on the basis of empirical research data (Sarbiewska, 2019a). Polish educational initiatives discussed in the article present a different form of visibility – based on a theory formed by its creators. Therefore transformations of Polish educational system cannot be treated as comparable to those in Australia and New Zealand, where the basis of visibility of educational processes is simply different. Comparison and assessment of those two approaches, one based on scientific research and the other based on a pedagogical theory, would provide a valuable voice in discussion about possible directions of changes in the Polish education system.

References

- Biesta, G.J.J. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. New York: Paradigm Publisher.
- Biesta, G.J.J. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21(2), 33–46.
- Biesta, G.J.J. (2017). Lead Learner or Head Teacher? Exploring Connections Between Curriculum, Leadership and Evaluation in an 'Age of measurement'. In M. Uljens & R.M. Ylimaki (Eds.), *Bridging educational leadership, Curriculum theory and didactic*. Cham: Springer.
- Carr, D. (2003). *Making sense of education. An introduction to the philosophy and theory of education and teaching*. London–New York: Routledge Falmer.

- Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590> (25.03.2020).
- DNA Budzącej się szkoły. Retrieved on: <http://www.budzaciaszkoła.pl/wspieramy-w-rozwoju/programy-rozwojowe/> (25.03.2020).
- Dryjas, K. (2012). *Koncepcja edukacji daltońskiej drogą do rozwoju samodzielności i autonomii dziecka*. Retrieved from: https://blizejprzedszkola.pl/upload/files/Koncepcja_educacji.pdf (25.03.2020).
- Frey, N., Hattie, J., & Fisher, D. (2018). *Developing Assessment-Capable Visible Learners, Grades K-12: Maximizing Skill, Will, and Thrill*. SAGE Publications.
- Gara, J. (2018). Casus dwupodmiotowości myślenia i działania pedagogicznego. In J. Gołkowska, K. Sipowicz, I. Patejuk-Mazurek (Eds.), *Tradycja i współczesność pedagogiki specjalnej w tworzeniu społeczeństwa dla wszystkich* (pp. 423–441). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Hattie, J. (2003). *Distinguishing Expert Teachers from Novice and Experienced Teachers*. Retrieved from: https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003 (25.03.2020).
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning*. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2015). The applicability of Visible Learning to Higher Education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79–91.
- Hattie, J. (2018). *10 Mindframes For Visible Learning Webinar*. Retrieved from: https://www.youtube.com/watch?v=tANBHAY5DDU&list=PL6-HcJKsXgYHt6529jZP8Y_S28nFc9L6K&index=3 (25.03.2020).
- Hattie, J., & Zierer, K. (2017). *10 Mindframes for Visible Learning: Teaching for Success*. London–New York: Routledge.
- Hattie, J., Fisher, D., Frey, N., Gojak, L.M., Delano Moore, S., & Mellman, W. (2016). *Visible Learning for Mathematics, Grades K-12: What Works Best to Optimize Student Learning*. Corwin Press.
- Jabłoński, S., & Wojciechowska, J. (2013). Wizja Szkoły XXI Wieku: Kluczowe kompetencje nauczyciela a nowa funkcja edukacji. *Studia Edukacyjne*, 27(2), 43–63.
- Klus-Stańska, D. (2002). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Klus-Stańska, D. (2012). Wiedza, która zniewala. Transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji. *Forum Oświatowe*, 1(46), 21–40.
- Konieczko, E. (2012). *W drodze do edukacji daltońskiej*. Retrieved from: <https://dalton.org.pl/wp-content/uploads/2017/11/miedzynarodowa-konferencja-dalton-2012.pdf> (25.03.2020).
- Łazarczyk, M. (2018). *NVC w edukacji*. Retrieved from: <http://fundacja-trampolina.org.pl/nvc-w-edukacji/> (25.03.2020).
- Marczyszyn-Berendt, J. (2018). *Wdrożenie NVC w szkole*. Retrieved from: <https://nvclab.pl/wdrozenie-nvc-w-szkole/> (25.03.2020).

- Masschelein, J., & Ricken, N. (2003). Do We (Still) Need the Concept of Bildung? *Educational Philosophy and Theory*, 35(3), 139–154.
- Mitra, S. (2012). *The Hole in the Wall Project and the Power of Self-Organized Learning*. Retrieved from: <https://www.edutopia.org/blog/self-organized-learning-sugata-mitra> (25.03.2020).
- Moraczewska, B. (2013). Plan daltoński jako narzędzie dla współczesnej edukacji. Konieczność czy ekstrawagancja?, *Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość*, 9(1), 351–364.
- Navracsics, T. (2019) (Ed.). *Key competences for lifelong learning*. Retrieved from: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en> (25.03.2020).
- Parkhurst, H. (1928). *Wykształcenie według planu daltońskiego*. Lwów: Książnica Atlas.
- Ratcliffe, M., & Lebowsky, J.(2005). *Extreme Democracy*. Morrisville: Lulu.com
- Reinhard, K. (2018). Szkoła – uczeń – życie. Współczesne wyzwania, niepokoje i nadzieje. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 6(2), 73–82.
- Röhner, R. (2012). *Czy Dalton jest aktualny w obecnych czasach?* Retrieved from: <https://dalton.org.pl/wp-content/uploads/2017/11/miedzynarodowa-konferencja-dalton-2012.pdf> (25.03.2020).
- Sarbiewska, A. (2019a). Visible Learning and educational policies in New Zealand and Australia. *Kultura i Wychowanie*, 2(16), 116–132.
- Sarbiewska, A. (2019b). Reforming the educational system in Poland: The practice-based perspective. *Forum Pedagogiczne*, 2(2), 301–304.
- Sowińska, A., & Sowiński, R. (2017). *Od nauczania do uczenia się: Nasz Plan Daltoński*. Łódź: SOR-MAN.
- Sowińska, A., & Sowiński, R. (2019). Dlaczego Plan Daltoński? In M. Żylińska (Ed.), *Nurty edukacji alternatywnej w świetle wiedzy o procesach uczenia się*. Toruń: Edukatorium.
- Stępkowski, D. (2018). Nauczanie wychowujące – dialogiczna rama dla praktyki edukacyjnej i myślenia ogólnopedagogicznego. *Studia Z Teorii Wychowania*, 9(2), 79–100.
- Szulc, A. (2019). *Nowa Szkoła*. Szczecin: Wydawnictwo Natuli.
- Śliwerski, B. (2011). Recepcja planu daltońskiego Helen Parkhurst w Polsce. In R. Rohner & H. Wenke (Eds.), *Pedagogika planu daltońskiego*. Łódź: SOR-MAN.
- The world's largest evidence base on what works best in schools to accelerate student learning*. Retrieved from: <https://www.visiblelearning.com/content/visible-learning-research> (25.03.2020).
- Uljens, M. (1997). *School Didactics and Learning*. London: Psychology Press.
- Uljens, M., & Ylimaki, R.M. (Eds.), *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik*. Cham: Springer.
- van der Ploeg, P. (2014). *Dalton Plan*. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/274570432_Dalton_Plan (25.03.2020).

Żylińska, M. (2016). *Kompas Budzącej się szkoły*. Retrieved from: <http://www.budzaciaszkoła.pl/wp-content/uploads/2016/03/Kompas-Budz%C4%85cej-si%C4%99-szko%C5%82y-1.pdf> (25.03.2020).

Żylińska, M. (2017). *Powinniśmy odejść od kultury nauczania i wprowadzić kulturę uczenia się*. Retrieved from: <https://dziecisawazne.pl/marzena-zylinska-1/> (25.03.2020).

EDUKACJA I WIDOCZNOŚĆ ZACHODZĄCYCH W NIEJ PROCESÓW: INICJATYWY TRANSFORMACJI SZKÓŁ W POLSCE

Streszczenie: Na podstawie teoretycznego modelu kultury pedagogicznej przeanalizowano w artykule trzy współczesne inicjatywy edukacyjne w polskich szkołach publicznych. Rozważania obejmują działania związane z nauczaniem, uczeniem się i związkiem między nimi wyrażonym pojęciem edukacji. Tekst składa się z czterech części. W pierwszej zaprezentowano kulturę pedagogiczną, wyszczególniając trzy teoretyczne modele kształcenia. Druga część zawiera zestawienie pojęcia „widoczność” wywodzącego się z badań opartych na dowodach z procesami edukacyjnymi. Trzecia część przybliży w kontekście idei widocznej edukacji podstawy współczesnych inicjatyw pedagogicznych: Plan daltoński, Komunikacja bez przemocy oraz Budząca się szkoła. Ostatnia część artykułu zawiera ocenę omówionych projektów udoskonalenia edukacji szkolnej.

Słowa kluczowe: widoczność; uczenie się; nauczanie; kształcenie; Komunikacja bez przemocy; Budząca się szkoła; Plan daltoński.

ANNA MENTEL*

Warszawa, Polska

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5552-400X>

WIZUALIZACJA JAKO SYMULACYJNE KREOWANIE SIEBIE W MEDIACH SPOŁECZNOŚCIOWYCH

Streszczenie: Celem artykułu jest przedstawienie sposobów wizualnej prezentacji siebie przez młodych ludzi na profilu *Facebook*. Na podstawie teorii symulakry Jeana Baudrillarda założono, że prezentacje te służą symulacyjnemu tworzeniu własnej tożsamości. W badaniu posłużono się metodą netnograficzną, ze szczególnym uwzględnieniem etnografii wizualnej. Zaprezentowane badania wpisują się w problematykę związaną z budowaniem tożsamości współczesnej młodzieży i trendami kultury ponowoczesnej. Wykazano, że treści wizualne stanowią nie tylko oderwany od rzeczywistości element kreowania siebie przez młodych ludzi, lecz także obraz fikcyjnej rzeczywistości. Uwidocznia się to zwłaszcza w wirtualnych formach aktywności i treściach zamieszczanych przez młode osoby w internecie.

Słowa kluczowe: wizualizacja; tożsamość; symulakra; kultura upozorowana.

Wprowadzenie

W życiu współczesnej młodzieży przestrzeń internetu służy nie tylko do komunikowania się, lecz także do tworzenia własnej tożsamości. Z tej perspektywy można powiedzieć, że internet stał się „miejscem” dorastania, w tym również szeroko rozumianego dojrzewania. W wirtualnej rzeczywistości, która współcześnie nie ma już charakteru jedynie pasywnego, lecz interaktywny, dużą rolę odgrywa obraz. Z jednej strony jest on nośnikiem informacji niewerbalnych czy pozawerbalnych,

* Mgr Anna Mentel, absolwentka Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie; e-mail: a-mentel@wp.pl.

z drugiej zaś medium kreowania siebie przez wizualizację. Ta druga funkcja obrazu otwiera przed młodymi (i nie tylko młodymi) ludźmi nowe możliwości korzystania z przestrzeni internetu w celu poszukiwania własnej tożsamości. Stojąc na granicy dwóch światów – realnego (*off-line*) i wirtualnego (*on-line*) – dorastający znajdują się nierzadko w sytuacjach potęgujących ich trudności związane z dorastaniem i dojrzewaniem.

W tym artykule prześledzono wybrane przejawy wirtualnej aktywności trójki młodych użytkowników *Facebooka*, celem określenia, w jaki sposób wykorzystują oni wirtualną przestrzeń do kreowania siebie za pomocą obrazu. Zbyszko Melosik tłumaczy dominującą współcześnie wśród młodzieży zasadę „robić wrażenie” w następujący sposób: „[N]ic nas nie obchodzi, kim naprawdę jesteś, ważne jak się prezentujesz” (2013, s. 8). Nieodparcie nasuwa to na myśl teorię symulakry Jeana Baudrillarda, która pomaga zrozumieć wszechobecne dzisiaj zjawisko pozorowania.

Prezentowany artykuł składa się z czterech części. W pierwszej przedstawiono rozważania teoretyczne dotyczące zarówno wieku adolescencji jako specyficznej fazy rozwojowej, jak i Baudrillardowskiej teorii symulakry. W drugiej części omówiono kwestie metodologiczne. Po czym w trzeciej części zaprezentowano przeprowadzone badanie i jego wyniki. Na zakończenie sformułowano wnioski odnośnie działań pedagogicznych ukierunkowanych na pomoc młodym ludziom w poszukiwaniu własnej tożsamości w przestrzeni internetu.

Tożsamość–cyberprzestrzeń–teoria symulakry

Dojrzewanie biologiczne rozpoczyna okres formowania się tożsamości młodego człowieka w znaczeniu jego poczucia odrębności wobec innych i świadomości siebie samego. W psychologicznych koncepcjach rozwoju, takich jak J. Piageta (1998), E. Eriksona (1982) czy L. Kohlberga (1984), wyodrębnia się etapy *resp.* stadia, które przebywa jednostka w drodze do osiągnięcia pełni rozwoju osobowego. Koncepcje te określają uniwersalne mechanizmy postępu w zakresie życia psychofizycznego i kreowania własnej tożsamości. W ich świetle osiągnięcie dojrzałości płciowej uznaje się za kluczowe zadanie wieku adolescencji.

Młody człowiek w okresie dojrzewania poszukuje wiedzy o samym sobie, podpatruje przedstawicieli różnych ról społecznych, rozbudowuje zakres swojego samostanowienia. Z perspektywy psychospołecznej okres ten należy traktować jako pełen zmian jakościowych, które zachodzą zarówno na zewnątrz, jak i wewnątrz dorastającego (Oleszkiewicz, Senejko 2013; Obuchowska 2014; Czerwińska-Jasiewicz 2015). Jednostka rozwija w sobie poczucie własnej tożsamości, a uzyskując odpowiedź na pytanie, kim jestem, staje się człowiekiem dojrzałym i „mimo zachodzących nieustannie zmian, pozostaje tym samym, konkretnym, określonym bytem” (Kaczorowski 2006, s. 148).

Tożsamość powstaje w polu napięć między autopercepcją a obiektywizacją siebie wobec społeczności, takich jak rodzina, grupa rówieśnicza i środowisko społeczne.

Nie jest ona niczym stałym ani ustanowionym z góry, lecz należy ją rozpatrywać jako „fenomen rozwijający się, dynamiczny, otwarty na ustawiczną kreację i stawanie się” (Pilch 2007, s. 754). To powoduje, że osoba konstytuuje swoją tożsamość przez nabywanie poczucia sprawstwa i ponoszenie odpowiedzialności za własne czyny. W tym kontekście istotną rolę odgrywa umocowanie w stabilnych relacjach, tak indywidualnych, jak i społecznych, gdyż „bez trwałego rdzenia (mała ojczyzna, ziemia rodzinna, pamięć historyczna), bez wyraźnego samookreślenia we własnej odrębności powstają trudności w zakresie [kształtowania tożsamości – dop. A.M.]” (Pilch 2007, s. 754). Niebagatelną funkcję ma tutaj do spełnienia szeroko rozumiana tradycja i przekaz wartości.

Kształtowanie własnej odrębności i współzależności obejmuje również dojrzewanie płciowe i tożsamość osobową w tym zakresie. We wskazanych powyżej koncepcjach psychologiczno-rozwojowych twierdzi się, że jedno z najważniejszych zadań okresu adolescencji polega na dobrowolnym przyjęciu przez jednostkę roli męskiej *resp.* żeńskiej i posługiwanie się własnym ciałem zgodnie z jego determinacją wynikającą z natury. Tak więc poczucie przynależności do danej płci wiąże się z procesami psychologicznymi. Na prawidłowy przebieg rozwoju tożsamości płciowej oddziałuje identyfikacja z rodzicem (Brzezińska 2016). Krystalizowanie się tej więzi wiąże się z prawidłowym procesem wychowania w rodzinie. Rodzice są pierwszymi osobami, którzy wzmacniają i utwierdzają rozumienie siebie. Współcześnie daje się zaobserwować trudności w tym względzie. Wiążą się one z zawirowaniami oczekiwań społecznych i negowaniem sfery biologicznej, ponadto z negocjacyjnym traktowaniem siebie w pełnieniu ról społecznych.

Na pojmowanie płci oprócz czynników biologicznych i społecznych oddziałuje dyskurs między naturą a kulturą. Wskazuje się tutaj na przestrzeń wolności dotyczącą wyboru własnej płci. Granice tego wyboru zależą od koncepcji człowieka i są przedmiotem ścierania się opozycyjnych stanowisk. Nie może dziwić, że u niektórych młodych ludzi prowadzi to do eksperymentowania w zakresie bycia kobietą lub mężczyzną. Jak twierdzi Janusz Surzykiewicz, „rywalizujące ze sobą koncepcje człowieka, świata wartości, znaczenia rodziny, znajdują swoje odzwierciedlenie w modelach ról kobiecych [i męskich – dop. A.M.]” (2012, s. 10), które stały się przedmiotem negocjacji. W tym kontekście dużą popularnością cieszy się termin *gender*, który werbalizuje nastawienie, w centrum którego jest kulturowe rozumienie płciowości. Płeć kulturowa (*gender*) tworzy nadbudowę wobec płci biologicznej, która daje się rzekomo modyfikować zgodnie z wolą podmiotu (Titkow 2002). Na tym tle nie mówi się w przestrzeni publicznej o odkrywaniu własnej płciowości i jej afirmowaniu, lecz o kreowaniu i interpretowaniu biologicznej natury człowieka.

Z nakreślonym powyżej problemem łączą się wyzwania epoki postmodernistycznej. W kontekście kształtowania (się) tożsamości adolescentów szczególnego znaczenia nabiera zjawisko globalizmu (Cybał-Michalska 2006). W odniesieniu do niego Z. Melosik (2003) stwierdza, że socjalizacja młodzieży przebiega współcześnie w kręgach popkulturowych, w których hołduje się zachowaniom

konsumpcjonistycznym. Pierwszoplanową rolę odgrywa w nich kultura medialna, która przejawia się w „płynnej tożsamości” (Giddens 2008). Oznacza to, że jednostka uzurpuje sobie prawo do samodzielnego definiowania tego, kim jest i kim chce być. W socjologii edukacji prezentowane zjawisko określa się mianem „przesunięcia socjalizacyjnego” (Kwieciński, Witkowski 1990). Źródłowo wiąże się ono z fenomenem internetu. Dzięki niemu wirtualny świat staje się „doradcą” młodych ludzi i globalnym „nauczycielem” norm i wartości. Trudność polega jednak na tym, że ów nauczyciel zaleca konstruowanie własnej tożsamości w swobodnej ekspresji. W związku z tym nasuwa się pytanie, jak jego rady są traktowane przez młodych ludzi. Innymi słowy, czy kierują się nimi, czy też nie.

Badania na temat aktywności młodzieży w cyberprzestrzeni wskazują na to, że priorytetowe znaczenie ma dla nich udostępnianie treści na portalach społecznościowych¹. Z pomocą indywidualnych profili na portalach młodzi ludzie komunikują się z wirtualną społecznością i równocześnie wytwarzają własny wirtualny wizerunek. Bez wątplenia najbardziej rozpowszechnionym portalem jest *Facebook*. Chęć bycia widocznym staje się wewnętrzną potrzebą, która nierzadko przeradza się w dążenie do zdobycia wirtualnej popularności (Szpunar 2016). Towarzyszy temu niebezpieczeństwo spłylenia kontaktów i ubożenia relacji bezpośrednich – *face to face*. W tym kontekście obrazy, np. fotografie, otrzymują nową funkcję w internecie. Przystają służyć dzieleniu się z przyjaciółmi i znajomymi swoimi spostrzeżeniami i przeżyciami, a stają się narzędziami do dezorientowania wirtualnej społeczności. Manifestuje się ona w działaniach polegających na rozmyślnym tworzeniu fikcyjnych obrazów w celu wywołania u odbiorców pożądaných reakcji. W tym zastosowaniu obraz zawiera komunikat, który ma wpłynąć na odbiorcę przekazu. Tworzona kultura wizualna staje się przestrzenią pełną manipulacji i sztuczności.

W świetle powyższych rozważań koncepcja symulakry, którą Jean Baudrillard przedstawił w opracowaniu pt. *Symulakry i symulacje* (2005), ukazuje się z nową mocą i aktualnością. Francuski filozof skupia uwagę na procesach społecznych i zjawisku symulacji. To ostatnie przypisuje społeczeństwu postmodernistycznemu jako jego cechę charakterystyczną. Symulacja polega na wytwarzaniu pseudoreczywistości, z której wyeliminowano realność i w której powiela się puste znaki, tzn. niemające żadnych rzeczywistych punktów odniesienia. Taką sztuczną i celowo wytworzoną rzeczywistość J. Baudrillard opatruje mianem „hiperrzeczywistości”. Dominujące są w niej czynności symulacyjne, w trakcie których pozoruje się

1 W tym kontekście należy przywołać badania dotyczące aktywności młodzieży w internecie. Najnowszej wiedzy w tym zakresie dostarcza raport Instytutu Badawczego NASK *Nastolatki 3.0.* (2017). Korzystanie ze świata *on-line* związane jest z zagrożeniami, które podejmuje w badaniach Józef Bednarek (2012; 2014; 2015). Typologię zagrożeń wynikających z nieumiejętnego korzystania z technologii cyfrowych opracował Jacek Pyżalski (2018) na podstawie projektu *EU Kids Online*. Cyberprzestrzeń jako „miejsce” pełniące funkcje edukacyjne opisuje Maciej Tanaś (2015; 2016).

działania, imituje wzory i/lub zafałszowuje rzeczywistość. Obiektywizację tych czynności omawiany autor oznacza terminem „symulakrum”. W terminologii J. Baudrillarda jest to znak, któremu brakuje punktu odniesienia w realnej rzeczywistości. Jego główne zadanie polega na ucieleśnianiu w wirtualnym świecie wspomnianych czynności symulacyjnych. Przez to symulowanie wytwarza na swoje potrzeby sztuczną rzeczywistość, która w bardzo prosty sposób uobecnia się na ekranie komputera.

Wspomniana „hiperrzeczywistość” rozrasta się przez dodawanie coraz to nowych, pustych znaków, które wchodzą w konflikt z realną rzeczywistością. J. Baudrillard uważa, że „broniąc się przed hipotezą o radykalnym złudzeniu świata, za wszelką cenę usiłując ją obalić [...] dążymy do pełnego urzeczywistnienia świata, chcemy nadać mu realność, zmusić do istnienia, przegnać zeń pozory, wydobyć sens, odebrać mu formę i zastąpić ją formułą” (2005, s. 25). Te zdania tłumaczą współczesną rzeczywistość, która tworzy się z różnorodności znaczeń. Prowadzi to do iluzji tymczasowości i przyczynia się do multiplikowania owych znaczeń.

Teoria symulakry otwiera możliwość interpretacyjnego zrozumienia przemian zachodzących we współczesnym świecie, w szczególności pod wpływem nowoczesnych technologii komputerowych. Na gruncie pedagogiki polskiej Michał Gładzewski (2018) wykorzystał ją do zdemaskowania pozorowanych działań podejmowanych w edukacji. W prezentowanym tekście dostarcza ona podstaw teoretycznych do odczytania wizualizacji w internecie. Z pomocą przysłowiowego kliknięcia można przenieść się w świat fikcji. Jest to świat Baudrillardowskiej hiperrzeczywistości, w której „obrazy zatraciły kontakt ze swoją matrycą” (Gondek 2016, s. 440). Co więcej, stały się narzędziem wizualnej prezentacji siebie (Rogowski 2014) i konstruowania własnego wizerunku.

Założenia metodologiczne badania

Celem badania było poznanie sposobów wizualnego prezentowania siebie w mediach społecznościowych przez trzy nastoletnie osoby, wychowanki placówki socjoterapeutycznej. Badanie zostało przeprowadzone przy użyciu metody netnograficznej (Jemielniak 2012; Kozinets 2012). Metoda ta ukierunkowana jest na „formy komunikacji zapośredniczonej przez komputer jako źródło danych” i służy „do etnograficznego zrozumienia i przedstawienia wybranych zjawisk kulturowych czy społecznych” (Kozinets 2012, s. 93).

Badanie netnograficzne zalicza się do strategii jakościowych, w których uwaga badacza koncentruje się na obserwowaniu działań i interpretowaniu ich znaczeń. Zostało ono zrealizowane przez obserwację uczestniczącą ukrytą (Konecki 2000). Powodem takiego postępowania badaczki była chęć dotarcia do naturalnego środowiska osób badanych. Do wydobycia ze zgromadzonego materiału znaczeń wykorzystano analizę dyskursu (Konieczna 2014) i interpretację dyskursywną (Sztompka

2005). Wymienione metody umożliwiły pogłębione zrozumienie zaobserwowanych działań podejmowanych przez badane osoby na swoich profilach *Facebookowych*.

Dane zgromadzone w trakcie badania zostały pozyskane z profili na *Facebooku* trzech nastolatków. Kluczowe znaczenie miała obserwacja sposobów wizualizowania siebie. Badane osoby komunikowały się na swoich profilach przede wszystkim przez zamieszczanie zretuszowanych fotografii. Piotr Sztompka określa mianem dyskursu wizualnego „proces negocjacyjny, w którym artykułują się znaczenia obrazów [...] i zmierzają do ujawniania, do kogo zdjęcie jest adresowane i kto jest rzeczywistym adresatem” (2005, s. 92). W omawianym badaniu fotografie potraktowano jako podstawowe źródło wiedzy o właściwościach osób. Istotne było dotarcie przez to środowiska społecznego, w którym funkcjonują nastolatki i lepsze jego zrozumienie.

Fotografie zamieszczone na *Facebooku* nabierają charakteru etnograficznego wówczas, gdy badacz „zdefiniuje je tak, dzięki interpretacji i kontekstowi” (Pink 2009, s. 35). W związku z tym przy analizowaniu i interpretowaniu dokumentów fotograficznych posłużono się następującymi wskazówkami: (1) miejsce prezentowania siebie przez badaną osobę; (2) treści zawarte w przekazie wizualnym i jego adresaci oraz (3) sposoby wizualizowania siebie.

Badane nastolatki nie zostały poinformowane o tym, że są adresatkami czynności badawczych, niemniej wszystkie pozyskane materiały były dostępne w otwartej cyberprzestrzeni. Ponieważ badaczka nie miała bezpośredniego dostępu do ich profili na *Facebooku*, zwróciła się z prośbą do koleżanek z tej samej placówki socjoterapeutycznej o pomoc w zgromadzeniu materiału badawczego. Dzięki nim udało się jej dotrzeć do omówionych poniżej materiałów. Poza tym odbyła szereg wywiadów swobodnych z koleżankami badanych, co okazało się pomocne przy wydobyciu i zrozumieniu perspektywy rówieśniczej. Tematyka tych wywiadów oscylowała wokół fotografii i postów udostępnianych przez badane osoby na *Facebooku*, z których pozyskano *screenshoty*, dostarczone przez ich koleżanki. Podczas wywiadów badaczka pytała respondentki, dlaczego właśnie te fotografie uznały za interesujące i w jaki sposób je odczytują. Podczas wywiadów prosiła rozmówczynie o nadanie fotografiom odpowiednich tytułów.

Tak prowadzona pośrednia obserwacja i rozmowy z koleżankami badanych dały możliwość zapoznania się z perspektywą patrzenia na wirtualne formy aktywności i treści zamieszczane w internecie. Niebagatelne było odszyfrowanie specyficznego języka stosowanego w wirtualnej społeczności, do której należały badane nastolatki i przyjrzenie się roli tego języka w budowaniu tożsamości społecznej w internecie.

W celu zobiektywizowania uzyskanych danych badaczka przeprowadziła dyskusję panelową z grupą uczniów z konkretnego liceum ogólnokształcącego. Uczniom tym nie była znana tożsamość badanych nastolatków. Przedmiotem dyskusji były trzy fotografie, które znajdują się w centrum niniejszego opracowania.

Przedsięwzięcie badawcze było realizowane od listopada 2019 do kwietnia 2020 roku. W jego trakcie badaczka prowadziła dziennik, w którym notowała swoje

spostrzeżenia i uwagi z wywiadów z koleżankami badanych nastolatek i z grupą młodzieży licealnej. Wypisy zaczerpnięte z tego dziennika zaznaczono poniżej sygnaturą „NT” (notatka tekstowa), opatrzoną datą dzienną. Całość materiału znajduje się w prywatnym archiwum badaczki.

Wyniki badania

Przy analizowaniu materiału badawczego skoncentrowano się na danych nietekstowych zawartych w fotografiach. Celem było uchwycenie sposobów wizualnego prezentowania siebie przez nastolatki. W postępowaniu badawczym chodziło o dotarcie do wiedzy społecznej i kulturowej przekazywanej za pośrednictwem fotografii. Dzięki temu uzyskano swoisty portret młodego człowieka, który mówiąc o sobie, posługuje się współcześnie przekazem wizualnym.

Ze zgromadzonego materiału badawczego wyselekcjonowano do analizy trzy fotografie – po jednej od każdej z badanych nastolatek. Problem wizualizacji ujęto z pomocą trzech kategorii: (1) doznaniowość; (2) „zdarzenia wizualne” i (3) audytorium/„reżim patrzenia”. Doznaniowość należy rozumieć jako emocjonalny przekaz, mający na celu wywołanie pożądanej reakcji u odbiorcy. Z perspektywy teorii Baudrillarda doznaniowość służy do pozorowania siebie. Wiąże się z nią fragmentaryczność i operowanie symbolami zaświadczającymi o przynależności do określonego środowiska (subkultury). Kategoria ta zawiera odpowiedź na opinie i oceny wyrażane przez wirtualnych znajomych; wzmacnia i potęguje obserwowany proces autokreacji wśród badanych. Warto zwrócić uwagę na fakt, że osoby badane na fotografiach celowo kamuflowały „swoje prawdziwe oblicze, podkreślając radykalną zmianę tożsamości, bo to «kręci» innych” (NT-2019-10-02). W tym ujęciu fotografie traktowane są jako nośnik komunikatu nietekstowego, który skierowany jest do innych, a nie jako niewymuszona i spontaniczna ekspresja siebie samego.

Przez „zdarzenia wizualne” rozumie się narzędzia konstruowania wizerunku. Uwzględniają one określone sposoby prezentowania siebie. W trakcie realizacji badania okazało się, że każda z trzech nastolatek wizualizowała siebie dość schematycznie. Ta monotonia w prezentowaniu siebie odwoływała się przede wszystkim do wyglądu zewnętrznego. Przekaz wizualny bazował na ubiorze, który cechował męski styl. Dodatkowo wzmacniała go przyjmowana przez osoby badane poza ciałem. W pozie tej nastolatki nawiązywały do społeczno-kulturowego stereotypu bycia mężczyzną. Dzięki badaniu okazało się, jak istotnym narzędziem w konstruowaniu własnego wizerunku są zainteresowania badanych. Przykładowo jedna z nich interesuje się motoryzacją i dlatego najczęściej umieszczała na swoim *Facebooku* fotografie z tym związane.

Audytorium określane jest jako grupa społecznego odbioru, w której występują reguły nazwane „reżimem patrzenia”. Reguły te wytyczają społeczno-kulturowy sposób patrzenia i odgrywają istotną rolę przy zdobywaniu społecznego uznania i popularności. Polega to na „obczajaniu siebie, szukaniu w wyszukiwarkach

interesujących profili” (NT-2019-10-02), odznaczających się ciekawym wyglądem i oryginalnością. Warto podkreślić, że świadomość wywierania wpływu na audytorium, wzmagą pozorowanie siebie. W tym układzie wzajemnej zależności powstawało negocjacyjnie to, co badane nastolatki przedstawiały na swoich profilach.

Jak wspomniano powyżej, do dogłębnej analizy wyselekcjonowano trzy fotografie prezentujące każdą z badanych osób. Ponieważ w tym artykule nie ma możliwości przedrukowania owych fotografii, konieczny jest ich opis, który zawiera w sobie pewne elementy interpretacji.

Fotografia pierwsza przedstawia 16-latkę. Jest to forma autoportretu (*selfie*). Na pierwszy plan wysuwa się twarz badanej, w której są „doczepione” elementy awatara zwierzęcego: uszy, nos i język. W odczytaniu tego zdjęcia wskazówkę daje komentarz koleżanki badanej: „zasłanianie prawdy o sobie wynika z kompleksów na temat swojego wyglądu [...] trzeba dobrze zaprezentować się na zdjęciu i niekoniecznie zgodnie z prawdą” (NT-2019-12-01). Warte uwagi są części ubioru mieszczące się w kanonie mody męskiej. Tytuł nadany przez koleżanki w trakcie swobodnego wywiadu brzmiał: „Imitacja”. Co wskazuje na sztuczność i ukazywanie nieprawdy o sobie.

Na drugiej fotografii znajduje się pierwsza z dwóch 18-latek. Jej postać została ukazana na tle samochodu. Fotografia wiąże się z zainteresowaniem motoryzacją. Warto zwrócić uwagę na ubiór. Szeroka kurtka i spodnie sportowe komponują się odpowiednio z typowo męską fryzurą. Ręce w kieszeni i mocne oparcie o samochód, a także spojrzenie w dal zdają się sugerować obojętność, alienację. Potwierdzeniem tego jest tytuł nadany przez jedną z koleżanek: „Wszystko jedno”. Pod fotografią znajduje się napis: „Tyle lat edukacji, a nikt nie nauczył nas pokochać samych siebie i dlatego to takie ważne” (NT-2019-10-24). Słowa te mogą wskazywać na „głód” miłości i potrzebę akceptacji własnej osoby.

Fotografia trzecia przedstawia drugą 18-latkę. Jest to również *selfie*. Tło wydaje się nieistotne, a wskazuje to na niedbale ucięty fragment schodów z tyłu. Tak jak w obu poprzednich przypadkach cała uwaga skupia się na wyglądzie zewnętrznym osoby. Dominuje w nim mocna męska stylizacja. Wyjaśnienia powodów tego stanu rzeczy dostarcza tytuł: „Lans”, który tej fotografii nadały koleżanki. Słowo to w żargonie młodzieżowym oznacza postawę obnoszenia się, celebrowania siebie samego i eksponowania własnego „Ja”. Poza dziewczyny przedstawionej na zdjęciu epatuje pewnością siebie.

Analiza materiału badawczego polegała na wyodrębnieniu treści wizualnych, które są adresowane do z góry określonej publiczności. W tym celu skonfrontowano wpisy zamieszczone przez badane nastolatki na ich profilach *Facebooka* z odczytaniem tych treści przez adresatów, którymi były koleżanki z ośrodka socjoterapeutycznego i grupa młodzieży licealnej. Odczytanie sposobów odbierania treści wizualnych przeprowadzono w odniesieniu do dwu wymiarów: (1) wewnętrzny obszar odbioru tworzony przez komentarze „wirtualnych znajomych”

na *Facebooku* i (2) zewnętrzny obszar odbioru, który stanowił zobiektywizowanie zaprezentowanych przez nastolatki treści nietekstowych.

Wewnętrzny obszar odbioru tworzony jest przez umieszczanie komentarzy „wirtualnych znajomych” pod fotografiami badanych. Dla zobrazowania charakteru wpisów warto przywołać dwa przykłady: „kochany mężu, wyglądasz cudnie! Kocham! Czekam na kolejną fotkę”, „ślicznie wyglądasz i coraz bardziej mnie zaskakujesz!” (NT-2019-11-30). Oba wpisy mają charakter emocjonalny. Komentowanie sprawia, że „wirtualni znajomi” wchodzi w „grę pozorów” i eksperymentują wraz z autorkami fotografii. Prezentowanie siebie w internecie jako mężczyzn wzmacnia pozytywny odbiór i uczuciowe wyznania innych. Wyodrębniony obszar zwraca uwagę przez to, że „aktywność na FB jest dopasowana do innych” (NT-2020-01-16). Komentarz jednej z koleżanek badanych świadczy, że wymiar wirtualnej aktywności związany jest z reakcją publiczności. Adresaci utwierdzają przyjmowaną kreację, reagując na dostarczane przekazy wizualne. Konstruowanie swojego wizerunku adresowane jest do „wirtualnych znajomych”. Pokazuje to tendencję młodych użytkowników medium społecznościowego do uzewnętrzniania uczuć i szukania doznań w osobistych zwierzeniach. Daje się w tym zauważyć „modę” na przekraczanie granicy prywatności w treściach dostępnych w internecie.

Zewnętrzny obszar odbioru tworzony jest przez wypowiedzi koleżanek z placówki socjoterapeutycznej oraz grupę młodzieży licealnej. Koleżanki badanych interpretowały wirtualną aktywność nastolatek, używając następujących określeń: „szokowanie”, „zwrócenie uwagi na siebie”, „sposób wyrażania siebie”, „ekshibicjonizm” (NT-2020-01-14). W tych wypowiedziach zwraca się uwagę na celowe kreowanie siebie w internecie. To kreowanie staje się swoistym manifestem młodych ludzi. Koleżanki badanych osób zauważają, że chcą one „zaistnieć” przez konstruowanie fikcji. Tworzenie wizerunku dokonuje się na potrzeby widowni i z chęcią bycia obserwowanym.

Drugim zakresem w powyżej kategorii są wypowiedzi młodzieży licealnej, która nie знаła badanych nastolatek. W wypowiedziach tych dało się wyróżnić trzy podejścia do samokreacji. Pierwsze podejście cechowało zrozumienie symulacji. Młodzież wyrażała swój stosunek do prezentowanych treści w słowach: „wykreowanie postaci dla znajomych”, „przekraczanie granic prywatności”, „ukrywanie swoich niedoskonałości pod płaszczykiem imitacji”, „wyrażanie odmienności i swojego stylu” (NT-2020-02-15). Przytoczone fragmenty wypowiedzi świadczą, że wizerunek prezentowany z pomocą fotografii staje się narzędziem do kreowania siebie. Daje też możliwość zaspokojenia podstawowych potrzeb, takich jak akceptacja, poczucie przynależności, bycie zauważonym, zdobycie uznania. Wydaje się, że część młodzieży uczestniczącej w analizie fotografii rozumiała wirtualną symulację tworzoną przez badane i czytała konstruowanie obrazu siebie jako manipulację.

Drugim podejściem było stanowisko obojętności. Wyrażały je takie słowa, jak: „te zdjęcia są bez sensu”, „nie obchodzi mnie to, co tam jest”, „to ich sprawa”,

„każdy wstawia, co chce” (NT-2020-02-15). Uczestnicy spotkania nie okazywali zainteresowania ani gotowości zapoznania się z fotografiami. Być może wynikało to stąd, że badane nastolatki nie są ich koleżankami. A może dlatego, że treści zamieszczane w internecie uważane są za prywatne informacje, których nie należy analizować na forum publicznym.

Ostatnim podejściem wyłonionym przez badaczkę z wypowiedzi młodzieży licealnej była krytyka. Część młodzieży w ten właśnie sposób reagowała na treści zawarte w przedstawionych im fotografiach. Padały takie stwierdzenia, jak: „głupota”, „osoba na zdjęciu ma problem z byciem sobą”, „tworzy fałsz”, „udawanie faceta jest iluzją”, „na siłę chce być zaakceptowana” (NT-2020-02-15). W tych wypowiedziach dominuje dezaprobatą udawania i pozorowania. Młodzież przyjmująca to podejście podkreślała, że bycie autentycznym należy do wartości cenionych przez rówieśników, a wybrane fotografie zaliczają się ich zdaniem do „wyreżyserowanego” przekazu i tworzenia treści szokujących, zafałszowanych.

W powyższych wypowiedziach można zauważyć wyraźną rozbieżność między dwoma obszarami odbioru fotografii – wewnętrznym i zewnętrznym. W oparciu o to można stwierdzić, że wizualizacja w internecie odbiega od rzeczywistości i wiąże się z symulacją. Profil na *Facebooku* staje się „miejscem” kreowania siebie. Treści niewerbalne mają wzbudzać społeczne zainteresowanie i służyć przekazowi komunikatów skierowanych do wirtualnej publiczności. Analiza zgromadzonego materiału wykazała, w czym przejawiają się zachowania symulacyjne badanych nastolatek.

Dyskusja wyników i podsumowanie

Przeanalizowany obszar badawczy stanowi tylko fragment szerszej problematyki związanej z kształtowaniem własnej tożsamości przez młodych ludzi. W tym kontekście warto przywołać badanie Romana Lepperta (2002), który eksplorował rozwój tożsamości i koncepcji siebie u dorastających z perspektywy społeczeństwa naśladowczego. Agnieszka Cybal-Michalska (2006) zajmowała się określeniem kondycji młodego człowieka w świecie zglobalizowanym. Anna Andrzejewska (2014) podjęła temat aktywności w internecie i zagrożeń z tego wynikających. Także inni badacze wskazują na to, że przestrzeń internetu, będąc dominującym miejscem aktywności dla współczesnej młodzieży, niesie ze sobą liczne zagrożenia (Hejwosz-Gromkowska 2015; Gliniecka 2017). Dotyczy to również wizualnego tworzenia siebie w internecie (Frąckowiak, Rogowski 2009).

W wyniku badania ustalono sposoby wizualnej prezentacji siebie przez nastoletnie użytkowniczki *Facebooka*. Prezentacje te wyrażają się symulacyjnym kreowaniem swojej tożsamości przez badane nastolatki i pozorowaniem siebie „na chłopaka”. Wydaje się, że ta stylizacja jest warunkowana społecznym oczekiwaniem. Badanie wykazało, że profil tworzony w internecie staje się manifestem pełnym subiektywnego i emocjonalnego przekazu. Nacisk i tworzenie wizerunku

przyczynia się do kreowania na potrzeby wirtualnej publiczności treści w jednoznacznej wizualizacji siebie. Dzięki badaniu poznano ten sposób przedstawiania siebie z perspektywy samych osób badanych. Analizowany profil w mediach społecznościowych i zafałszowany wizerunek mogą być wpisane w tendencje postmodernistyczne. Możliwe jest w tym względzie zwrócenie uwagi na tymczasowość, wolność wyboru, indywidualizm, płynność struktur, relatywizm. Powyższe analizy skłaniają do przypuszczenia, że kreacja przyjmowana w internecie jest tendencyjnym przekazem i poza kulturową. Przekaz ten opiera się na treściach niewerbalnych i jest środkiem do publikacji informacji o sobie za pomocą obrazu. Profil tworzony w rzeczywistości wirtualnej oparty jest na udostępnianych/powielanych obrazach, które zawierają określony komunikat. To, co badane nastolatki upubliczniają, to pewna odsłona samych siebie i tylko fragment rzeczywistości. Cyberprzestrzeń może warunkować wycinkowe tworzenie siebie i brak spójności w traktowaniu tego, co jest prezentowane.

Zwrócono uwagę na kilka kwestii związanych z wizualizacją. W przekazie wizualnym można wyodrębnić nową funkcję obrazu. Fotografie spełniają rolę „tworzenia siebie” i w przypadku przyjmowania symulacji, stają się odrębnym zindywidualizowanym przekazem. Zamieszczane fotografie stają się samoistnym nośnikiem komunikatu wizualnego. Odczytanie określonych treści ma wywoływać jednoznaczną reakcję, opartą na subiektywności. Kulturowe uwarunkowania dotyczą wpływu na audytorium i tworzą wzajemną „grę pozorów”, która wzmaga manipulację i sztuczność.

W kontekście teorii J. Baudrillarda, wirtualną aktywność badanych nastolatek należy zinterpretować jako symulacyjne tworzenie własnej tożsamości. Konstruowanie wizualnego obrazu siebie przy pomocy manipulacyjnych środków i narzędzi potęguje imitację siebie. Obraz tworzony przez badane można zaliczyć do symulakry, czyli procesu pozorującego istnienie czegoś. To udawanie stwarza pozór i przyczynia się do poczucia zagubienia. Z tego względu wizualizacje badanych nastolatek można interpretować jako wytwarzanie sztucznej i negocjacyjnej rzeczywistości. Niezwykle pomocna w tym względzie jest przestrzeń cyberprzestrzeni. Właśnie tam można tworzyć i przyjmować wirtualne maski.

Podjęte badanie wskazuje na to, że tworzona kreacja siebie może prowadzić do tworzenia upozorowanej kultury. Określony sposób prezentacji służy symulacyjnemu tworzeniu własnej tożsamości. Wirtualność uwypukla trudność definicji rzeczywistości obiektywnej i przyczynia się do wchodzenia w wytwarzanie własnego, oderwanego od rzeczywistości obrazu.

Badanie miało charakter eksploracyjny. Na jego podstawie można sformułować kilka wniosków o charakterze pedagogicznym. Istotne wydaje się uchwycenie społecznego konstruowania tożsamości przez młodych ludzi w rzeczywistości wirtualnej. W tym kontekście rodzi się pytanie o zasadność i sens wychowania do pełnienia ról płciowych i ich akceptacja w codziennym życiu. W tym względzie wskazaniem pedagogicznym powinna być refleksja dotycząca odkrywania

i afirmacji własnej płciowości. Wizerunek cielesności prezentowany w mediach może zastępować realny obraz osoby. W obliczu współczesnych przemian obecnych w kulturze może otwierać się perspektywa uświadamiająca próbę redukcji rozumienia cielesności, ponadto negocjowania płci i sfery biologicznej. A zatem niezwykle istotne wydaje się towarzyszenie młodemu człowiekowi w odkrywaniu tożsamości w każdym jej wymiarze i podejmowanie refleksji nad działaniami zmierzającymi do tego, aby adolescent w obiektywnym wymiarze zapragnął być sobą.

Eksperymenty związane z tożsamością wpisują się zazwyczaj w okres adolescencji. W związku z tym wydaje się zasadne podejmowanie adekwatnych działań pedagogicznych w obliczu tych eksperymentów. A zatem należy zwrócić uwagę na wspomaganie akceptacji siebie przez młodzież i rozszerzenie refleksji nad rozwojem własnym tożsamości. Uwzględnienie tej kwestii ukierunkowuje na całościowe podejście do rozumienia samego siebie. Nie chodzi jedynie o kreowanie własnego *image'u*. W kształtowaniu tożsamości może okazać się niewystarczające skupienie uwagi na wizualnym przedstawieniu siebie, które powoduje pozorne „robienie wrażenia”. Takie tendencje można określić, jako „tożsamość zamkniętą w celi wizerunku” (Melosik 2013, s. 99).

Przedstawione przedsięwzięcie badawcze zwróciło uwagę na zjawisko społecznego funkcjonowania fotografii. Tworzenie siebie oparte na kulturze wizualnej staje się sposobem przekazywania informacji przy pomocy obrazu i jest formą komunikatu. Pomocne w tym względzie jest sięganie po przekazy pozawerbalne, które stają się dodatkowym źródłem ukazującym człowieka i wzbogacającym wiedzę na temat współczesnej młodzieży oraz jej aktywności w cyberprzestrzeni. Poznanie obszaru wizualności i odbioru treści pozawerbalnych z pewnością pozwoli na lepsze zrozumienie problemów, z jakimi zmagają się dostrajający. Adolescent znajduje w rzeczywistości cyfrowej przestrzeni, czy wręcz szuka w niej „dowodu na własne istnienie” (Marody 2010, s. 69). Należy podejmować starania, aby w wirtualnym świecie dostrzec młodego człowieka z jego realnymi potrzebami.

Bibliografia

- Andrzejewska A. (2014). *Dzieci i młodzież w sieci zagrożeń realnych i wirtualnych. Aspekty teoretyczne i empiryczne*. Warszawa: Difin.
- Baudrillard J. (2005). *Symulakry i symulacja*. Warszawa: Wydawnictwo sic!
- Brzezińska A., Ziółkowska B., Appelt K. (2016). *Psychologia rozwoju człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Czerwińska-Jasiewicz M. (2015). *Psychologia rozwoju młodzieży w kontekście biegu życia*. Warszawa: Difin.
- Człowiek w obliczu szans cyberprzestrzeni i świata wirtualnego* (2014). Bednarek J. (red.). Warszawa: Difin.
- Cybal-Michalska A. (2006). *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.

- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (2007). Pilch T. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Erikson E.H. (2004). *Tożsamość a cykl życia*. Warszawa: Zysk i S-ka.
- Filiciak M., Danielewicz M., Halawa M., Mazurek P., Nowatny A. (2010). *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze*. Warszawa: Wyższa Szkoła Psychologii Społecznej.
- Giddens A. (2007). *Nowoczesność i tożsamość: „ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Głazurek M. (2018). *Edukacja jako symulakrum*. „Forum Pedagogiczne”, nr 1, s. 147–166.
- Gondek J. *Zjawisko symulacji we współczesnym społeczeństwie w ujęciu Jeana Baudrillarda*. „Człowiek w Kulturze”, nr 26, s. 427–442.
- Gromkowska-Melosik A., Melosik Z. (2014). *Tożsamość w społeczeństwie współczesnym: pop-kulturowe (re)interpretacje*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Hejwosz-Gromkowska D. (red.). (2014). *Rekonstrukcje tożsamości w kulturze natychmiastowości*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Jemialniak D. (red.). (2012). *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kaczorowski B. (red.). (2006). *Encyklopedia PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Konecki K. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych: teoria ugruntowana*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Konieczna D. (2014). *Analiza dyskursu: w poszukiwaniu tożsamości współczesnej młodzieży*. Warszawa: CeDeWu.pl.
- Kozinets R.V. (2012). *Netnografia. Badania etnograficzne online*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kubinowski D. (2010). *Jakościowe badania pedagogiczne: filozofia, metodyka, ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kwieciński Z., Witkowski L. (red.). (1990). *Ku pedagogii pogranicza*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Leppert R. (2002). *Młodzi – świat przeżywany i tożsamość. Studia empiryczne nad bydgoskimi licealistami*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Melosik Z. (2003). *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*. W: *Pedagogika: podręcznik akademicki*. Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Melosik Z. (2010). *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Oleszkiewicz A., Senejko A. (2013). *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pink S. (2010). *Etnografia wizualna. Obrazy i media: przedstawienie w badaniach*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Rubacha K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Surzykiewicz J. (2012). *Współczesne dziewczyny nie mają problemów? Obraz współczesnych nastolatków i jego znaczenie w pracy edukacyjno-wychowawczej z dziewczętami*. Dostępny na <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/phocadownload/pracownie/wspczesne-dziewczyny-nie-maj-problemw.pdf> (otwarty: 12.11.2019).
- Szklany sufit: bariery i ograniczenia karier polskich kobiet. Raport z badania*. (2003). Budrowska B., Duch D., Titkow A. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Spraw Publicznych.
- Szpunar M. (2016). *Kultura cyfrowego narcyzmu*. Kraków: Wydawnictwo AGH.
- Sztompka P. (2005). *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Techno-widzenie: media i technologie wizualne w społeczeństwie ponowoczesnym*. (2014). Rogowski Ł. (red.). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Titkow A. (2002). *Interes grupowy polskich kobiet. W: Kobieta w Polsce na przełomie wieków. Nowy kontrakt płci?* Fuszara M. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Spraw Publicznych.
- Wadsworth, B. (1998). *Teoria Piageta: poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

VISUALISATION AS A SIMULATED SELF-CREATION IN SOCIAL MEDIA

Abstract: The purpose of the article is to report ways young people self-present on Facebook. Based on the theory by Jean Baudrillard's simulacrum, it was assumed that these presentations serve to simulate creating your own identity. The study used the online-resource method, with a particular emphasis on visual ethnography. The presented research is part of the problems related to building the identity of contemporary youth and trends of post-modern culture. It has been shown that visual content is not only an element of young people detachment from reality, but it is also fictitious. This is especially evident in the virtual forms of activity and content young people post online.

Keywords: visualisation; identity; simulacrum; simulated culture.

HENRYK MIZEREK*

Olsztyn, Polska

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8674-2205>

Naukowe podstawy dydaktyki

[Dietrich Benner (2020). *Zarys ogólnej dydaktyki nauki. Podstawy i orientacje dla kształcenia nauczycieli, nauczania i badań edukacyjnych*. Stępkowski D. (tłum.). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”].

Dietrich Benner w książce pt. *Zarys ogólnej dydaktyki nauki. Podstawy i orientacje dla kształcenia nauczycieli, nauczania i badań edukacyjnych* podejmuje kwestie o kluczowym znaczeniu nie tylko dla współczesnej dydaktyki, lecz także pedagogiki jako jednej z dyscyplin nauk humanistycznych i społecznych. W centrum zainteresowań autora znalazła się dydaktyka nauki – kategoria, która w Polsce rzadko bywa przedmiotem analiz i badań pedagogicznych. Przyjęło się bowiem sądzić, że sztuka nauczania nauki może być – co najwyżej – przedmiotem zainteresowań dydaktyk szczegółowych, nie zaś dydaktyki ogólnej.

D. Benner dowodzi, że przez odwołanie się do historii myśli pedagogicznej, historii filozofii i historii nauki warto odczytać na nowo sens takich pojęć, jak „nauczanie”, „kształcenie”, „uczenie się”, żeby lepiej zrozumieć relacje zachodzące między nimi. To ponowne odczytywanie dokonuje się w prezentowanej publikacji w kontekście swoistości myślenia i działania pedagogicznego, za którą opowiada się autor, i której broni.

Czytelnik w trakcie lektury ma rzadko spotykaną szansę zrozumienia, w czym tkwi tożsamość pedagogiki jako nauki. Jest to o tyle ważne, że współcześnie obserwujemy silną tendencję do redukcji dyscypliny pedagogiki do jakiejś części psychologii, socjologii, filozofii itp. Pedagodzy przejawiają dziwną skłonność do

* Prof. dr hab. Henryk Mizerek, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Nauk Pedagogicznych, Katedra Pedagogiki Społecznej i Metodologii Badań Edukacyjnych; e-mail: mizerek@uwm.edu.pl.

bezrefleksyjnego przejmowania języka, teorii i metod innych dyscyplin naukowych. Wskutek tego w tekstach pedagogicznych aż roi się od „-izmów”, a sama pedagogika i jej przedstawiciele tracą z pola widzenia obowiązek tworzenia wiedzy, która będzie społecznie „zdrowa” i posłuży do rozwiązywania palących problemów praktyki edukacyjnej.

Monografia D. Bennera wyróżnia się bardzo starannie przemyślaną strukturą i układem treści. Tworzy ją sześć rozdziałów. Pierwszy został zatytułowany *Lekcje mistrzów – z historii europejskiego i amerykańskiego dyskursu pedagogicznego*. Autor na podstawie trafnie dobranych źródeł przeprowadza w nim wielostronne analizy relacji między doświadczeniem a wiedzą oraz uczeniem się a nauczaniem. Tytułowe „lekcje” to kolejno: interpretacja metafory jaskini z Platońskiego *Państwa*; lekcja geometrii, której udzielił Sokrates w dialogu *Menon*; relacja między „nauczalnością” i „wyuczalnością” w ujęciu Arystotelesa; lekcja nowożytniej fizyki, którą przeprowadził w *Emilu* J.J. Rousseau; wskazówki J. Fichtego na temat dydaktycznego konstruowania trójkąta; Herbartowska teoria nauczania wychowującego i w końcu koncepcja dydaktyki jednolitej naszkicowana przez J. Dewey’a w *Demokracji i wychowaniu*.

Pierwszy rozdział tworzy fundament zarysu ogólnej dydaktyki nauki, który w swojej książce szkicuje D. Benner. W następnych dochodzą do niego nowe elementy. Niemniej przypomniane i rozwinięte przez niego dwie kategorie: „nauczalność” i „wyuczalność” stanowią główną – jak to określa D. Benner – „figurę myślową”, porządkującą całość opracowania. Wyprowadzona z alegorii jaskini teza, że wychowanie należy utożsamiać z wpływem edukacyjnym polegającym na skłanianiu uczącego się do zmiany we własnym kierunku patrzenia i wspieraniu go w tym, żeby wytworzył więź (samo)kształceniową między sobą a światem, znajduje swoje uzasadnienie w bardzo wielu – także współczesnych – koncepcjach pedagogicznych.

Zapoczątkowane w „lekcjach mistrzów” wątki są kontynuowane w rozdziale drugim – za tytułowanym *Podstawowe rozróżnienia*. D. Benner analizuje w nim relacje zachodzące między dwiema parami kategorii – wychowaniem a (samo)kształceniem oraz nauczaniem a uczeniem się. W tym kontekście wskazuje na wielorakie konsekwencje ich bezrefleksyjnego i bezkrytycznego traktowania w trakcie koncipowania teorii pedagogicznych, prowadzenia badań edukacyjnych i kształcenia nauczycieli.

Rozdział trzeci ma – w moim odbiorze – fundamentalne znaczenie dla zrozumienia całości dzieła D. Bennera. Zostały w nim podjęte dogłębne analizy kategorii, które pojawiły się już wcześniej, lecz teraz odniesiono je do wybranych paradygmatów nauki i tworzonych w ich obrębie typów wiedzy. Autorski dobór paradygmatów i sposób ich dydaktycznego odczytania okazał się bardzo owocny z punktu widzenia zadań postawionych przez D. Bennera *Zarysowi ogólnej dydaktyki nauki*. Przeprowadzona w tym rozdziale konceptualizacja ma charakter uniwersalny, przez co całe dzieło zyskuje na wartości. Za wartościowe uznaję nie

tylko pożytek płynący dla myślenia o pracy nauczycieli i ich kształceniu, lecz także metodologii badań edukacyjnych.

Szczególnie cenne są analizy odnoszące się do kwestii epistemologicznych i metodologicznych badań nad edukacją. D. Benner zaproponował konceptualizację, która – jak sądzę – uzupełnia i znacznie poszerza znaną i powszechnie wykorzystywaną w pedagogice socjologiczną klasyfikację paradygmatów. Sformułowali ją Gibson Burrell i Gareth Morgan (1979). Lektura recenzowanej pracy przekonuje, że konceptualizacja D. Bennera jest bardziej użyteczna do analizowania istniejących już teorii i projektowania pedagogicznych badań nad edukacją niż propagowane – także w polskich podręcznikach pedagogiki i metodologii – typologie paradygmatów naukowych. Na uwagę zasługuje zwłaszcza zachęta D. Bennera do – jak pisze – „pragmatycznego obchodzenia się” z wielością paradygmatów naukowych i tworzonych w ich ramach typów wiedzy. Podzielam pogląd autora, że uczestniczenie w „wojnie paradygmatów” jest dzisiaj pozbawione sensu. Można jednak – i trzeba – traktować wiedzę wytwarzaną w każdym z nich jako pomoc do projektowania działania pedagogicznego i diagnozowania wyników procesów (samo)kształcenia.

Treści zamieszczone w rozdziale czwartym są wynikiem analiz kierunków rozwoju XX-wiecznej pedagogiki niemieckiej. Stanowią one bardzo pouczającą lekcję także i dla polskich czytelników – tym bardziej że nasza wiedza na ten temat jest raczej skromna. Znacznie bardziej popularne stały się współcześnie koncepcje wytwarzane na gruncie anglosaskim. Lekturę tej części dzieła ułatwia przyjęty przez autora sposób narracji i logika wyводу.

Rozdział piąty został zatytułowany *Elementy ogólnej dydaktyki nauki*. Stanowi on swoistego rodzaju pedagogiczne zwieńczenie poruszanych wcześniej wątków. Za niezwykle wartościowe z teoretycznego i praktycznego punktu widzenia należy uznać zamieszczone na początku tego rozdziału przykłady metodycznych pytań kierunkowych, które wynikają z ośmiu paradygmatów naukowych i typów wiedzy generowanych w ich obrębie. D. Benner koncentruje się w swoich analizach na zaletach każdego z nich w perspektywie procesów (samo)kształcenia, unikając świadomie roli adwokata czy stronnika któregokolwiek z nich. Równie interesujące i wartościowe są zamieszczone nieco dalej interpretacje trzech triad – szkolnej, dydaktycznej i ewaluacyjnej.

Kontynuacją poprzednich rozważań jest rozdział szósty, zatytułowany *Przykłady*. D. Benner przedstawił w nim pięć przykładów lekcji szkolnych, w których prowadzący odwołują się do co najmniej dwóch typów wiedzy.

Pierwszy przykład traktuje o starożytnej wersji twierdzenia Pitagorasa i jej nowoczesnej reinterpretacji. Drugi dotyczy lekcji fizyki. Trzeci przykład został zaczerpnięty z nauczania biologii i odnosi się do kontrowersyjnej teorii ewolucji Darwina. Czwarty przykład autor zaczerpnął z własnych doświadczeń w zakresie konstruowania zadań testowych uwzględniających różne typy wiedzy moralno-etycznej. W piątym przykładzie rozważono, jak można połączyć lekcje wiedzy

obywatelskiej na temat ustawy zasadniczej Republiki Federalnej Niemiec z dyskusją historyczną na temat powojennych dziejów państwowości niemieckiej. Treści tego rozdziału stanowią znakomity dowód na to, że można nadać głęboki, praktyczny sens teoretycznym koncepcjom pedagogicznej *praxis*.

Recenzowaną publikację zamyka rozdział pt. *Perspektywy dotyczące przyszłości dydaktyki nauki*. Rozważania w nim zamieszczone odnoszą się do przyszłości dydaktyki nauki rozumianej przez D. Bennera jako sedno dydaktyki szkoły wyższej. Treści tego rozdziału stanowią ważny głos w dyskusji nad przemianami dokonującymi się w koncepcjach kształcenia uniwersyteckiego – m.in. zwrotu polegającego na odejściu od nauczania na rzecz uczenia (ang. *shift from teaching to learning*) i zwrotu konstruktywistycznego (ang. *constructive alignment*). Autor dostarcza mocnych argumentów przeciwko pojawiającym się obecnie trendom w dydaktyce szkoły wyższej i wskazuje na negatywne konsekwencje, które niesie ze sobą bezrefleksyjne i biurokratycznie sterowane wprowadzanie ich w życie. Równocześnie postuluje pluralizację zarówno badań naukowych, jak i nauczania akademickiego.

Po ogólnym zaprezentowaniu pozwolę sobie sformułować kilka uwag szczegółowych odnośnie recenzowanej publikacji. Jak trafnie zauważył Dariusz Stępkowski, tłumacz *Zarysu ogólnej dydaktyki nauki*, książka D. Bennera „jak średniowieczna katedra pnie się w górę i wystrzeliwuje w stronę nieba, gdzie zasiada Mądrość” (s. 9). Słowa te odnoszą się w moim przekonaniu zarówno do treści, jak i konstrukcji formalnej dzieła. Przychodzi mi na myśl metafora monumentalnej budowli projektu Antoniego Gaudiego (1852–1926) – bazyliki Sagrada Familia w Barcelonie. Jej wznoszenie – rozpoczęte przed 138 laty – nadal trwa. Sądzę, że nie będzie żadnej przesady w porównaniu do niej dzieła D. Bennera. Zachowując szacunek dla tradycji i źródeł, z których wyrasta myślenie i działanie pedagogiczne, tworzy ono jednocześnie bardzo nowatorski w treści i formie projekt, który pozostaje niedokończony. Na przekór powszechnej dzisiaj manierze „chodzenia na skrót”, negowania potrzeby gruntownego, wszechstronnego wykształcenia pedagogów (wielu wśród nich przypomina – niestety – ludzi z Platońskiej metafory jaskini, tzn. kajdaniarzy skutych kajdanami na rękach i nogach i wpatrujących się w ścianę na wprost), Autor apeluje o „zmianę kierunku patrzenia”. Dzieło Bennera nie jest dokończone w tym sensie, że nie tylko otwiera nowe perspektywy dla pedagogiki, lecz wskazuje na miejsca, w których pojawiać się muszą liczne aporie i irytacje. Dostarcza przy tym wielu inspirujących impulsów do poszukiwania rozwiązań dla problemów, które niesie ze sobą terażniejszość i nieznana nam jeszcze przyszłość.

Wartości *Zarysu ogólnej dydaktyki nauki* można doszukiwać się w wielu obszarach. Wspomnę tylko o niektórych z nich. W moim przekonaniu są one najważniejsze z punktu widzenia polskiego odbiorcy.

Najpierw zwrócę uwagę na stronę redakcyjną opracowania, a w szczególności na układ treści i logikę wywodu. W tekście nie ma zbędnych dygresji i rozwlekłych wyjaśnień. Tym, co się rzuca się w oczy, jest rzadko spotykana dyscyplina

intelektualna autora i zabiegi redakcyjne ułatwiające recepcję skomplikowanych treści. Całość monografii stanowi zwartą i przemyślaną konstrukcję.

Wielką zaletą dzieła D. Bennera jest szeroki zakres eksploracji skierowanych na odkrycie podstawowych kategorii pedagogicznych i relacji między nimi. Tak dla adeptów pedagogiki, jak i dla osób uprawiających tę dyscyplinę od dawna jest to znakomita, mistrzowska lekcja.

Sposób, w jaki autor prowadzi badania i prezentuje ich wyniki, może być znakomitym przykładem korzystania w pedagogice z dorobku innych nauk o człowieku (w tym przypadku szczególnie filozofii). Tym, co go wyróżnia, jest nieredukowanie pedagogiki do filozofii wychowania. Przekonuje mnie teza D. Bennera o konieczności zachowania tożsamości pedagogiki przez m.in. translację kategorii powstałych w obszarze psychologii, socjologii, filozofii i innych nauk o człowieku na tradycyjny język myślenia i działania pedagogicznego.

Inną zasługą autora jest przedstawiona w książce nowatorska konceptualizacja paradygmatów wiedzy naukowej i wskazanie na możliwości jej wykorzystania w projektowaniu procesów (samo)kształcenia i badaniu ich efektywności. Konceptualizacja ta otwiera nowe perspektywy dla projektowania i prowadzenia pedagogicznych badań nad edukacją. Generalnie można powiedzieć, że w empirycznych badaniach pedagogicznych z rzadka uobecnia się refleksja epistemologiczna i świadomość typów wiedzy naukowej – i to nie tylko w Polsce. W dalszym ciągu akcentuje się kwestie „poprawności metodologicznej” zredukowanej do technicznych aspektów badania. Metodologię badań zwykło opisywać się w odniesieniu wyłącznie do metodyki – podobnie jak to się dzieje w naukach przyrodniczych. W tym kontekście D. Benner słusznie się domaga, żeby dyskusję nad uzyskanymi wynikami prowadzić z perspektywy wielu paradygmatów wiedzy naukowej, które zasługują na komplementarne traktowanie.

Wspomniany powyżej wątek metodologii badań pedagogicznych jest jedną z wielu możliwych, celowo „niedomkniętych” przez autora kwestii domagających się rozstrzygnięcia w przyszłości. Innym niezmiernie ważnym wątkiem jest konieczność rewizji przyjętych w praktyce dydaktycznej koncepcji kształcenia nauczycieli. W Polsce, biorąc pod uwagę historyczny i społeczny kontekst problemu, sprawa ta jest szczególnie skomplikowana.

Ostatnim zagadnieniem szczegółowym, na które chciałbym zwrócić uwagę, jest kwestia dydaktyki szkoły wyższej. D. Benner sygnalizuje ją w ostatnim rozdziale, zamykającym opracowanie. Z polskiej perspektywy zmiana praktyki kształcenia akademickiego wydaje się rodzajem misji niewykonalnej. Dzieje się tak z bardzo wielu powodów, które w tym miejscu trudno przeanalizować. Jednak argumenty D. Bennera i przykład dyskusji toczony w Niemczech na ten temat mogą być cennym wsparciem dla rodzącej się także w Polsce „wspólnoty pedagogicznego niepokoju”. Przedmiotem niepokoju są m.in. skutki neoliberalnych reform w szkolnictwie wyższym i powody, dla których uznawane jest za jedynie słuszne myślenie

o efektach uczenia się w „gorsecie” stworzonym przez taksonomię Benjamina S. Blooma (1913–1999).

Książka powinna zainteresować liczne grono czytelników. W pierwszym rzędzie są nimi akademicy zajmujący się edukacją. Kolejną grupą są studenci i doktoranci realizujący projekty badawcze w ramach prac promocyjnych. Z pewnością zainteresuje ona również bardzo wielu refleksyjnych nauczycieli poszukujących intelektualnych narzędzi dla nadania znaczenia i odkrycia sensu tego, co stanowi treść ich zawodowej codzienności.

Bibliografia

Burrell G., Morgan G. (1979). *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*. London and Exeter: NH. Heinemann.

JAKUB ADAMCZEWSKI*

Poznań, Poland

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0152-3159>

Contemporary Problems in Teacher's Work from the International Perspective

[Miko-Giedyk J., Joy C., Kashahu Xhelilaj L., Zenelaga B., Sotirofski K. (2020). *Contemporary Problems in Teacher's Work – In Poland, the United Kingdom and Albania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza "Impuls", 152 pp.]

Teacher's work in the modern society is vague. On the one hand it is so because the tools and working conditions seem to be changeable and not trustworthy enough. On the other hand, social expectations are different than the ones made by scientists. Mostly because of the popular myths concerning the teaching profession which present teachers as uncreative, poorly educated and constantly tired and exasperated. That view might be misleading. The authors had an opportunity to get an insight into the everyday life of contemporary teachers and the complexity of their career paths, which was presented in the reviewed book *Contemporary problems in teacher's work – in Poland, the United Kingdom and Albania*. In this promising book recently published by the Impuls Press, contemporary problems of the teaching profession were widely described in the international context. The book is based on the research conducted in Poland, the United Kingdom and Albania. It presents an innovative analysis of how teachers function nowadays.

The aim of the authors' work, which is comprehensively presented in the extensive introduction, is to ask a question about neoteric teaching profession and its problems. In the introduction the authors present general ideas of the book that can be covers the areas of the sociology of education, comparative pedagogy and contemporary pedeutology. The beginning sections of the book describe previous

* PhD Jakub Adamczewski, Adam Mickiewicz University Poznań, Faculty of Educational Studies, Poland; e-mail: jakub.adamczewski@amu.edu.pl.

research including significant data on the above-mentioned specializations, which should be treated as a base for further discussion. With this in mind, the authors explain problems and hopes of the current situation of teachers in the participating countries. There are three elaborate chapters and a thought-provoking introduction in this book, all of them follow the same structure: the characteristics of the educational system, the characteristics of the teacher education system, the issues of teacher's professional development and finally, a detailed pedagogical problem or problems in each of the countries chosen by the author of a particular chapter. It is appropriate to add that the inviting language of the introduction is very personal with lots of important data gathered over the last few years.

Chapter One entitled 'Contemporary Problems in Teacher's Work in Poland' written by Justyna Miko-Giedyk, from the Jan Kochanowski University in Kielce, contains basic knowledge about the Polish education system as well as an extensive analysis of the contemporary teachers' education. Apart from that, the author describes the issues of professional development and promotion in terms of the present situation of teachers in Poland. Miko-Giedyk draws our attention also to the problem of social expectations towards rural teachers. Throughout this part the writer refers to her empirical research which helps the reader understand the problem. I must admit that the author certainly mastered the skill of observation, as the conclusions might make us reflect upon the teaching profession in Poland. The first chapter undoubtedly gives useful and justified data, which helps understand the situation of Polish teachers.

The second section called 'Contemporary problems in teacher's work in the United Kingdom' is focused on the systematic analysis of the modern educational situation in the United Kingdom. This is a reflection presented by Joy Carroll, a researcher from the University of Worcester. In this chapter, a reader will find the detailed characteristics of the education system in all countries belonging to the UK. It was incredibly interesting to me to see how different the concept of teachers' education is in each country within the UK, although there are many similarities. The professional development of teachers as well as the distribution of school responsibilities between teachers and support staff were raised also in part three and four. The author focused on historical contexts of the policy of education in England, fundamental values and the evolving role of a teaching assistant in British schools. This part of the book represents valuable and innovative approach, especially for those interested in comparative education.

The final chapter of this publication 'Contemporary problems in teacher's work in Albania' addresses the question of the current teachers' situation from the researchers' perspective. This part was written by the team of observant lecturers from the University in Durres and Tirana. The main idea presented in this part is to describe and discuss the current structure of the education system and possible paths of education for teachers. Additionally, the authors mention the opportunities for professional development of teachers. Again, what was particularly appealing

to me was the final part, which was dedicated to the crucial problems faced by teachers in Albania. Those problems especially concern the quality of teachers, working conditions, interpersonal relationships among school staff as well as a bond of friendship (or its lack?) between teachers and students together with parents. On the whole, this chapter gives a deep insight into challenges that are to be faced by Albanian society.

The book has led me to the conclusion that the pedeutological issues should be more visible in the academic discourse. I should mark that this might be one of the best recent publications presenting the reality of contemporary teachers in Poland, Albania and the UK. The authors managed to pique my interest thanks to the relevant data and a critical approach to the past and future of the teachers. All in all, the findings discussed in this review highlight the important role of this publication in providing the better understanding of similarities and differences in becoming and working as a teacher in the quickly evolving environment.

DARIUSZ STĘPKOWSKI*

Warszawa, Polska

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6855-1517>

Sprawozdanie z międzynarodowej konferencji naukowej pt. „Ethics and Education”, Warszawa, 29–30 listopada 2019 roku

„Ethics and Education” to tytuł cyklu konferencji odbywającego się co dwa lata na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. W roku 2019 była to już piąta edycja tego wydarzenia naukowego. W dwudniowych obradach wzięło udział w sumie 16 naukowców z ośmiu krajów: ośmiu z Polski, dwóch z Hiszpanii i po jednym z Belgii, Holandii, Izraela, Stanów Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii i Włoch. Organizatorem konferencji był Rafał Godoń, który jednocześnie pełnił obowiązki gospodarza i moderatora podczas wszystkich sesji.

Obrady zostały podzielone na 10 sesji. Każda sesja składała się z dwóch wystąpień i dyskusji po każdym referacie. Między sesjami odbywały się 15-minutowe przerwy.

Otwarcia konferencji dokonał Rafał Godoń, który w skrócie przypomniał wiodącą ideę warszawskich spotkań – promocję filozofii edukacji w Polsce. Rolę ojców założycieli tejże serii konferencji odgrywają Joanna Górnicka-Kalinowska i z Uniwersytetu Warszawskiego i Stefaan Cuypers z Catholic University w Luwaniu, którzy w 2011 roku zorganizowali pierwsze spotkanie.

Po naszkicowaniu programu obrad R. Godoń otworzył pierwszą sesję i poprosił o zabranie głosu *keynote speaker* – Giuseppinę D’Addelfio z University of Palermo we Włoszech. Tytuł jej referatu brzmiał: *The importance of values in education. A phenomenological challenge to the contemporary moral subjectivism*. Prelegentka skupiła się na charakterystyce postaci Dietricha von Hildebranda i przedstawieniu jego stanowiska filozoficznego. Jej zdaniem zasługuje on na szczególną uwagę nie tylko z tego powodu, że rozwinął koncepcję stojącą w opozycji wobec Maxa

* Dr hab. Dariusz Stępkowski, prof. ucz., Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Wydział Nauk Pedagogicznych; e-mail: d.stepkowski@uksw.edu.pl.

Schelera, lecz również dlatego że wynikają z niej interesujące implikacje dla współczesnego wychowania i kształcenia moralnego.

W rozwoju myślenia fenomenologicznego D. von Hildebranda prelegentka zwróciła uwagę na przyczynę rozejścia się jego drogi filozofowania i z drogą M. Schelera. Jej zdaniem, kluczowe znaczenie miała odmienna interpretacja słynnej metafory jaskini Platona. Przygotowując rozprawę doktorską, D. von Hildebrand uznał, że niewystarczające jest przyjęcie przedmiotów ukazujących się kajdaniarzom na ścianie jako źródłowych, lecz założył, że wraz z pojawianiem się na ścianie jaskini dane jest coś jeszcze, a mianowicie rozdzielenie (gr. *chorismos*). Jednym z przejawów tego zjawiska jest rozróżnienie mowy i myślenia – nie są one tożsame. Ta właściwość stała się dla D. von Hildebranda podstawą do stworzenia koncepcji wartości, która całkowicie odbiega od Schelerowskiej. W ujęciu pierwszego badacza wartość nie wiąże się głównie z oceną emocjonalną, lecz jest tym, co jawi się podmiotowi bezpośrednio w związku z rozpoznaniem przedmiotu i co oddziałuje na podmiot jako bezwzględne wezwanie. Głos wartości niejako zmusza podmiot do określonego zachowania, ale poprzedza go wysiłek skierowany na rozpoznanie wartości. Konsekwencją zaś tego jest transcendowanie siebie samego przez działanie zgodne z wartością.

Odnosząc zrekonstruowaną koncepcję D. von Hildebranda do edukacji moralnej, G. D'Addelfio wyraziła nadzieję, że edukacja ta przestanie być odczytywana jako budowanie subiektywności rozumianej jako egocentryczne skupienie podmiotu na sobie samym i swoich odczuciach, i zacznie być rozumiana jako otwarcie na to, co umożliwia człowiekowi transcendowanie siebie.

Po dyskusji gospodarz zaprosił na przerwę kawową, a po niej odbyła się druga sesja. Złożyły się na nią dwa wystąpienia. Jako pierwszy zabrał głos Daniel Bruk z The Hebrew University w Jerozolimie (Izrael), który przedstawił referat pt. *Monolingual doctrine in early Jewish settlement in Palestine and its influence on Israel's language education today*. Prelegent nakreślił najpierw sięgające przełomu XIX i XX wieku początki kształtowania się języka hebrajskiego jako nowoczesnego, który po II wojnie światowej został wprowadzony w Izraelu jako język państwowy. Następnie przedstawił proces rozpowszechniania się tego języka w nowym państwie żydowskim i trudności, na jakie do dziś dnia ten proces natrafia. Za kluczowe podejście w określeniu roli języka hebrajskiego D. Bruk uznał rewolucję wielokulturową, jaka dokonała się w latach 60. XX wieku. To dzięki niej możliwy obecnie istniejący tzw. statyczny pluralizm. Polega on na tym, że w państwie Izrael dopuszcza się posługiwanie się różnymi językami, które jednakże nie mogą zastępować języka hebrajskiego.

Drugi referat przedstawiony w tej sesji wygłosili Stanisław Gałkowski i Paweł Kaźmierczak z Akademii Ignatianum w Krakowie. Jego tytuł brzmiał: *Docility vs. jadedness. The basis of commitment in education*. Osłą ich rozważań było zestawienie dwóch fenomenów: „pouczalności”, rozumianej jako gotowość do przyjmowania pouczeń, i zjawiska *Blasiertheit* (pol. „zblazowanie”), które nazwał i opisał

niemiecki socjolog kultury Georg Simmel w 1903 roku, w opublikowanym wówczas tekście pt. *Mentalność mieszkańców wielkich miast*. Upraszczając, można powiedzieć, że polega ono na braku zaangażowania i obojętności, co dość powszechnie można zauważyć wśród uczniów i studentów. Według Rorty'ego, taka postawa prowadzi do relatywizmu moralnego, ponieważ podważa ona wiarę w autorytet i gotowość do powierzenia się mu. Prelegenci nie dali w swoim wystąpieniu odpowiedzi na pytanie, jak zachęcić młodych ludzi do zaangażowania się we własne kształcenie. Ich zdaniem „zblazowanie” jest jedną z ważniejszych przyczyn obecnego kryzysu nauczania i uczenia się.

Jak zwykle po referacie odbyła się dyskusja. Po niej zaproszono uczestników na *lunch*, a następnie odbyła się trzecia sesja tematyczne. Zaprezentowano w niej znowu dwa referaty. Pierwszy przedstawił Alberto Sánchez-Rojo z The Complutense University w Madrycie (Hiszpania). Tytuł wystąpienia brzmiał: *The ethical value of learning to wait. Going back to Herbart's educational theory*. Prelegent rozpoczął od uwagi, że słowo „oczekiwać” wzbudza najczęściej negatywne skojarzenia. Oznacza bowiem niemożność osiągnięcia czegoś. W tym kontekście dokonał rozróżnienia dwu wyrazów w języku angielskim, stosowanych do wyrażania oczekiwania – *expect* i *wait*. Pierwszy wyraz dotyczy oczekiwania czegoś konkretnego, drugi nie ma konotacji teleologicznej i oznacza raczej nastawienie.

Po tych rozróżnieniach terminologicznych A. Sánchez-Rojo omówił, jaką funkcję pełni termin „oczekiwanie” (*wait*) w koncepcji pedagogicznej Herbart'a. Jego zdaniem koncepcja ta napotyka na duże trudności również z powodu innego współcześnie podejścia do zjawiska czasu. Czekanie odmierzane czasem nie jest tym czekaniem, o które chodzi w kształceniu. Jest ono postawą, dzięki której uczący się oczekuje dalszego kroku w procesie kształcenia, ale nie zasadzie osiągnięcia czegoś, co sprawia, że zaprzestaje działania, lecz właśnie inicjowania następnych kroków. Kształcenie szkolne, utożsamiane z transmisją wiedzy, unicestwia właściwie oczekiwanie w Herbartowskim sensie tego słowa.

Drugim prelegentem w tej sesji był Marcin Rebes z Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Swój referat zatytułował on: *The role of the principle and experience of solidarity in modern society. An educational perspective*.

Po kolejnej przerwie rozpoczęła się czwarta sesja. W niej jako pierwszy głos zabrała Arleta Suwalska z Uniwersytetu Łódzkiego, która przedstawiła temat: *The subject of ethics in National Core Curriculum for general upper secondary schools 2015 in Finland*. Na podstawie przeprowadzonych analiz, które przedstawiła w swojej rozprawie doktorskiej, przekonywała, że źródłem sukcesu fińskiego systemu edukacyjnego jest wcielenie w życie idei edukacyjnych rozwijanych w minionym stuleciu, a zasygnalizowanych w międzynarodowych dokumentach poświęconych problemowi kształcenia, takich jak: nauczanie zindywidualizowane, kooperacja, zaufanie, myślenie krytyczne, rozwiązywanie problemów itp.

Zgodnie ze zwyczajem po tym wystąpieniu oddano głos drugiemu prelegentowi. Był nim Jan Rutkowski z Uniwersytetu Warszawskiego. Tytuł jego wystąpienia

brzmiał: *Usefulness of modern science and education*. Wychodząc od konstatacji, że nauka stanowi istotę kultury zachodnio-europejskiej i północno-amerykańskiej, prelegent rozważył związek zachodzący między filozofią i nauką w starożytności a w czasach współczesnych. Na tej podstawie poddał krytyce dominującą dziś tendencję do poszukiwania w wiedzy przede wszystkim użyteczności. Jego zdaniem, szkodzi ona nie tylko filozofii, lecz także naukom pozytywnym, których rola redukowana jest do dostarczania narzędzi do nowoczesnego postępu technologicznego.

Po ostatniej tego dnia przerwie na kawę rozpoczęła się piąta sesja, a w niej kolejne dwa referaty. Pierwszy wygłosił Nicholas Burbules z University of Illinois w Urbana-Champaign (USA). Swoją referat autor zatytułował *The practice of virtue*. Za Alasdaiem MacIntyrem zaapelował on o ponowne odkrycie cnót. Żeby teoria cnoty mogła przerodzić się w praktykę, zaprezentował pięć zasad. Wszystkie one zostały skonstruowane według zbieżnego rozumowania, a mianowicie zachęty do zmiany w perspektywie patrzenia: (1) z uniwersalistycznej na prospołeczną; (2) z indywidualistycznej na wspólnotową; (3) z teoretycznej na praktyczną; (4) z instrumentalnej na pragmatyczną i (5) z ekskluzywnej na inkluzywną. Rozważania teoretyczne zilustrował przykładem nowoczesnego odczytania, czym jest cnota uczciwości (ang. *honesty*). Interesująca była uwaga N. Burbulesa odnośnie istoty filozofii wychowania. Jego zdaniem nie należy jej rozumieć jako aplikacji teorii filozoficznych do problemów pedagogicznych, lecz odczytanie pedagogicznego wymiaru kwestii filozoficznych.

Pierwszy dzień zakończyło spotkanie doktorantów uczestniczących konferencji.

Obrady wznowiono następnego dnia o godz. 10. Tak samo jak w poprzednim dniu odbyło się pięć sesji tematycznych, złożonych każdorazowo z dwóch referatów, dyskusji i przerwy. W szóstej sesji jako pierwszą poproszono o zabranie głosu Tanię Alonso-Sainz z The Autonomous University w Madrycie (Hiszpania). Tytuł jej wystąpienia brzmiał: *Teachers as strong evaluators: an approach from Charles Taylor*. Biorąc za punkt wyjścia niedawno sformułowany zarzut przeciwko teoretykom, w szczególności filozofom edukacji, zgodnie z którym nie mają oni doświadczenia praktycznego w pracy z dziećmi i młodzieżą, prelegentka rozważyła kwestię zależności między praktyką i teorią pedagogiczną. W drugiej części swojego wystąpienia, odwołując się do Charlesa Taylora, scharakteryzowała nastawienie naturalistyczne wobec danych empirycznych, i przeciwstawiła je postawie ewaluatora, któremu przypisała atrybut „silny” (ang. *strong*). W ten sposób T. Alonso-Sainz wskazała na potrzebę kształtowania u nauczycieli umiejętności rozumienia i wartościowania danych empirycznych uzyskiwanych z różnorodnych pomiarów efektywności ich pracy. Od tego zależy jej zdaniem trafność wyciąganych wniosków praktycznych.

Drugi referat w ten sesji – *Good and evil as explanatory concepts in educational program* – przedstawiła Joanna Górnicka-Kalinowska z Uniwersytetu Warszawskiego. Prelegentka osnową swoich rozważań uczyniła kwestię tego, czy i w jakim zakresie koncepcje zła mogą być przedmiotem wychowania i kształcenia moralnego. W związku z tym scharakteryzowała różnorakie teorie filozoficzne

i niefilozoficzne zła i jego rozumienia, wskazując na ich złożoność i problematyczność w kontekście edukacyjnym. Pytanie, czy i jak można je zastosować w edukacji, pozostało właściwie bez satysfakcjonującej odpowiedzi.

Po przerwie na kawę odbyła się siódma sesja, w której przedstawiony został tylko jeden referat. Prelegentem był niżej podpisany. Tytuł wystąpienia brzmiał: *A concept of a self-logical normativity of education and their relation to other normativity claims*. Autorem referatu był Dietrich Benner, który z ważnych powodów osobistych nie mógł przybyć do Warszawy. Przedmiotem referatu było rozróżnienie między działaniem pedagogicznym i właściwą mu normatywnością a innymi rodzajami ludzkiego działania, którym również przysługuje odpowiednia normatywność. Jako przykład ilustrujący to rozróżnienie został omówiony film dokumentalny pt. *Elternschule* (pol. *Szkoła dla rodziców*). W filmie tym przedstawiono interwencje terapeutyczne nakierowane na dzieci, które wskutek błędów wychowawczych rodziców nie osiągnęły samosterowności i nie są zdolne wydobyć się z tego stanu o własny siłach.

Następną sesję poprzedziła kolejna przerwa na kawę. Zgromadzeni wysłuchali w niej referatu wygłoszonego przez Stefaana Cuypersa z Catholic University of Leuven (Belgia), zatytułowanego *R.S. Peters' philosophy of moral education in relation to his Freudian psychology*. Z wnikliwością i znanstwem autor zapoznał zebranych z niuansami teorii edukacji liberalnej R.S. Petersa, którego postać zainteresowała badaczka nie tylko ze względów zawodowych, lecz także osobowych.

Po tym gospodarz konferencji zaprosił zebranych na obiad. Następnie przystąpiono do kolejnej sesji. Najpierw głos zabrała Ursula Blythe z Kings College w Londynie (Wielka Brytania). Tytuł jej referatu brzmiał *Cross-cultural education: a philosophical critique of Mencius's argument for human nature*. Zafascynowana Chinami U. Blythe przekazała słuchaczom kilka swoich spostrzeżeń odnośnie mało znanej w szerszych kręgach społecznych myśli wielkich chińskich filozofów – Konfucjusza i Mencjusza.

Po niej do przysłowiowej mównicy została poproszona Anouk Zuurmond z University of Groningen (Holandia), która przedstawiła referat pt. *Ayn Rand and the educational values of objectivism*. Wymieniona w tytule referatu twórczyni filozofii obiektywizmu zainteresowała A. Zuurmond jako autorka dwóch powieści – *Źródło* (1943) i *Atlas zbuntowany* (1957). Dla obu wspólnym motywem wydaje się być obiektywistyczna krytyka edukacji prowadzonej przez pedagogów, którzy „zapomnieli”, że kiedyś sami byli dziećmi. To zapomnienie powoduje, że przypisują sobie kompetencje i wiedzę, które nie tolerują żadnego sprzeciwu, a jedynie ślepią subordynację.

Do ostatniej, 10. sesji, przystąpiono po krótkiej przerwie. Na początku referat zaprezentował Piotr Warych z Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I w Poznaniu. Tytuł wystąpienia brzmiał: *The concept of love and friendship and its importance in contemporary education*. W scholastyczny sposób

prelegent omówił greckie terminy odnoszące się do miłości, wskazując, że warto są one zastosowania we współczesnej edukacji.

Po nim głos zabrał Rafał Godoń z Uniwersytetu Warszawskiego, który podjął temat *Ethical aspects of schooling. Creativity in teaching and learning*. Przedmiotem wystąpienia był projekt pt. „Akademia sztuki myślenia”, który był realizowany w latach 2017–2019, we współpracy z wybranymi szkołami średnimi Warszawy. Jego celem było rozwinięcie u młodzieży kompetencji krytycznego myślenia. Uzyskane wyniki zachęcały, zdaniem R. Godonia, do podejmowania wysiłków przybliżania młodzieży dziedziny wiedzy, jaką jest filozofia.

Na zakończenie odbyła się krótka ceremonia zamknięcia konferencji. Główny jej organizator, R. Godoń, podziękował gościom za przybycie, a w imieniu tych ostatnich N. Burbules wyraził wdzięczność za serdeczną i naukową atmosferę podczas dwudniowych obrad. Kolejne spotkanie za dwa lata będzie już pierwszym małym jubileuszem – 10-lecia warszawskiej konferencji pt. „Ethics and Education”.

DARIUSZ STĘPKOWSKI*

Warszawa, Polska

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6855-1517>

Sprawozdanie z uroczystości nadania profesorowi Bogusławowi Śliwerskiemu tytułu doktora *honoris causa* przez Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, 25 czerwca 2020 roku

Dnia 25 czerwca 2020 roku odbyła się w Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie (UKSW) uroczystość nadania tytułu doktora *honoris causa* profesorowi Bogusławowi Śliwerskiemu. Z wnioskiem w tej sprawie do Senatu UKSW zwróciła się Rada Wydziału Nauk Pedagogicznych. Recenzentami dorobku profesora B. Śliwerskiego byli prof. dr hab. Agnieszka Cybał-Michalska i prof. dr hab. Józef Górniewicz. Uchwałę o nadaniu tytułu podjął Senat UKSW w dniu 27 lutego 2020 roku. W uzasadnieniu wskazano, że: „Profesor Bogusław Śliwerski należy do elitarnego grona współczesnych uczonych o międzynarodowej renomie. Jest wybitną osobowością, która poprzez swoją szeroką działalność oddziałuje na aktywność naukowo-badawczą, dydaktyczną i organizacyjną polskiego środowiska pedagogicznego oraz na tożsamość polskiej myśli pedagogicznej. Nieustannie wprowadza zacznin do nowych badań i dyskusji poprzez oryginalne spojrzenie na pedagogikę, wszechstronność i interdyscyplinarność naukową. Posiada imponujący dorobek publikacyjny. Prowadzi działalność ekspercką i doradczą w różnych gremiach krajowych i zagranicznych. Senat UKSW zwraca również uwagę na wybitne osiągnięcia Laureata w budowaniu mostów solidarności między różnymi środowiskami naukowymi” (Uchwała nr 25/2020).

Do tej pory profesor B. Śliwerski otrzymał tytuł doktora *honoris causa* od trzech polskich uniwersytetów: Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie (2014), Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy (2016) i Katolickiego

* Dr hab. Dariusz Stępkowski, prof. ucz., Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Wydział Nauk Pedagogicznych; e-mail: d.stepkowski@uksw.edu.pl.

Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II w Lublinie (2017), i zagranicznej jednostki naukowej – Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy (2019). Ponadto jest on profesorem honorowym Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie i Uniwersytetu Śląskiego.

Uroczystość nadania tytułu i wręczenia dyplomu doktora *honoris causa* odbyła się w auli Jana Pawła II, w której zgromadzili się zaproszeni goście i przedstawiciele środowiska naukowego. Z uwagi na pandemię w uroczystości mogła wziąć udział ograniczona liczba osób. Jej przebieg był transmitowany na żywo w internecie.

Uroczyste zebranie rozpoczęło się od odśpiewania hymnu państwowego. Następnie głos zabrał rektor UKSW, ks. prof. dr. hab. Stanisław Dziekoński, który powitał laureata i zgromadzone osoby, a w szczególności Agnieszkę Śliwerską, małżonkę profesora B. Śliwerskiego; rektora Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, prof. dr. hab. Stefana Kwiatkowskiego; rektora Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie, prof. ucz., dr. hab. Bogusława Milerskiego; dziekana Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, prof. dr. hab. Danutę Urbaniak-Zajac; przewodniczącą Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, prof. dr. hab. Joannę Madalińską-Michalak oraz oboje recenzentów – prof. dr. hab. Agnieszkę Cybal-Michalską i prof. dr. hab. Józefa Górniewicza. Rektor UKSW podziękował profesorowi B. Śliwerskiemu za przyjęcie tytułu i podkreślił, że jest to wyraz wdzięczności nie tylko Wydziału Nauk Pedagogicznych UKSW, lecz także całego środowiska akademickiego uczelni za jego wkład w budowanie mostów porozumienia i wzajemnego szacunku.

Później prof. ucz., ks. dr. hab. Zbigniew Babicki, prodziekan Wydziału Nauk Pedagogicznych UKSW, odczytał wspomnianą powyżej uchwałę Senatu UKSW. Po czym prorektor UKSW ds. studenckich i kształcenia, prof. ucz., dr. hab. Anna Fidelus, odczytała laudację, którą przygotował promotor – prof. dr. hab. Jarosław T. Michalski, nieobecny na uroczystości. W laudacji naszkicowany został życiorys naukowy laureata i jego wkład w rozwój nauk o wychowaniu w Polsce. W dalszej części uroczystości głos zabrał prof. ucz., ks. dr. hab. Z. Babicki, prodziekan Wydziału Nauk Pedagogicznych UKSW, który odczytał sporządzony w języku łacińskim tekst na dyplomie doktoratu *honoris causa*. Aktu uroczystego wygłoszenia formuły nadania tytułu i wręczenia dyplomu dokonał rektor UKSW, ks. prof. dr. hab. S. Dziekoński. Zgodnie z ceremoniałem został odśpiewany hymn *Gaude Mater Poloniae*. Później prorektor UKSW ds. nauki i współpracy międzynarodowej i równocześnie rektor elekt, ks. prof. dr. hab. Ryszard Czekalski, odczytał list gratulacyjny nadesłany przez Radę Doskonałości Naukowej i Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów.

Po tym głos zabrał dostoyny doktor *honoris causa*, który wygłosił wykład zatytułowany *Prymas Tysiąclecia kardynał Stefan Wyszyński – pedagogia odwagi i pozytywnego oporu wobec przemocy*. Na wstępie nawiązał do swoich osobistych związków z UKSW, uczelnią, która zaszczyliła go najwyższą godnością, jaką współcześnie uczony może otrzymać za swoją działalność. W nawiązaniu do postaci

i nauczania kardynała Stefana Wyszyńskiego profesor B. Śliwerski zwrócił uwagę na wypowiedzi Prymasa pozostające do dziś wezwaniem do odwagi i pozytywnego oporu wobec przejawów dyskryminacji chrześcijaństwa w społeczeństwie polskim. W odniesieniu do szkoły, która wciąż pozostaje przedmiotem sporu ideologicznego, mówca przytoczył następujące słowa Prymasa Tysiąclecia: „Szkoła jest narodowa i należy do narodu, do rodziny i społeczeństwa, a nie do takiej czy innej partii, sekty czy ugrupowania zajmującego się niechwalebny, a nawet wrogim i szkodliwym dla Narodu i państwa dziełem – wrywania wiary z serc dzieci i młodzieży. [...] nie ma takiej władzy a ziemi, która mogłaby bez pogwałcenia wolności odmówić rodzicom prawa do wychowania dzieci w duchu religijnym”.

Na zakończenie doktor *honoris causa* podziękował organom i władzom uniwersytetu, w tym jego rektorowi, dziekanowi Wydziału Nauk Pedagogicznych i całej społeczności akademickiej za obdarzenie go zaszczytnym tytułem. Słowa wdzięczności skierował również do swojej małżonki, a także mamy, która uczestniczyła w uroczystości *on-line*, rodzeństwa i współpracowników przybyłych z Uniwersytetu Łódzkiego. Kończąc, stwierdził, że swoją pracę traktuje jako służbę Bogu i Ojczyźnie, w tym nauce i oświacie.

Po wykładzie ponownie głos zabrał rektor UKSW, ks. prof. dr. hab. Stanisław Dziekoński, który podziękował za przypomnienie dziedzictwa Prymasa Tysiąclecia w tym szczególnym dla UKSW roku jubileuszu 20-lecia istnienia i beatyfikacji kard. Stefana Wyszyńskiego. Uroczystość zamknęło odśpiewanie studenckiej pieśni *Gaudeamus igitur*.