

FORUM

PEDAGOGICZNE

2023, tom 13, nr 1

PÓŁROCZNIK

KOMUNIKACJA UCZNIĄ
ZE SPEKTRUM AUTYZMU



Wydawnictwo Naukowe
Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego
Warszawa 2023

Redakcja

Jan Niewęglowski (redaktor naczelny), Andrej Rajský (zastępca redaktora naczelnego), Marcin Klimski (sekretarz redakcji), Agnieszka Klimska, Barbara M. Kaldon, Katarzyna Stankiewicz

Redaktorzy tematyczni

Zbigniew Babicki, Anna H. Fidelus, Marcin Klimski, Beata Krajewska, Ewa Kulawska, Kamil Kuracki, Jan Niewęglowski, Bartosz H. Olszewski (redaktor statystyczny), Emilia Śmiechowska-Petrovskij, Jarosław Wiazowski (redaktor językowy), Edyta Wolter

Redakcja naukowa numeru

Jacek J. Błężyński, Jan Niewęglowski

Rada Naukowa

Dietrich Benner, Stanisław Chrobak, Jarosław Gara, Jarosław Horowski, Toshiko Ito, Jolanta Karbowniczek, Janina Kostkiewicz, Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz, 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 – Julian Mach
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

Wydawnictwo Naukowe UKSW

Druk i oprawa

Volumina.pl Sp. z o.o.

SPIS TREŚCI

<i>Od redakcji</i>	9
DZIAŁ TEMATYCZNY: KOMUNIKACJA UCZNIA ZE SPEKTRUM AUTYZMU	
Aleksandra Buchholz, Kornelia Czerwińska, Mariola Wolan-Nowakowska <i>Rezyliencja matek dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu</i>	17
Aleksandra Buchholz, Kornelia Czerwińska <i>Doroślność osób w spektrum zaburzeń autystycznych – analiza wybranych obszarów</i>	31
Renata Marciniak-Firadza <i>Funkcjonowanie komunikacyjne i społeczne dziecka/ucznia ze spektrum zaburzeń autystycznych (ASD) i dziecka/ucznia z mutyzmem wybiórczym (MW) – podobieństwa i różnice</i>	45
Martyna Czarnecka, Mariola Żelazkowska <i>Wykorzystanie programów komputerowych w pracy edukacyjno-terapeutycznej z dzieckiem ze spektrum autyzmu</i>	61
Aneta Wojciechowska <i>Rodzeństwo osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu – szanse i zagrożenia dla rozwoju psychospołecznego</i>	75
Agnieszka Hamerlińska, Jacek J. Błeszyński <i>Wspomaganie strategii radzenia sobie ze stresem u osób ze spektrum autyzmu krokiem ku usprawnianiu komunikacji</i>	93
ARTYKUŁY I ROZPRAWY	
Joanna Gózdź <i>Co i dlaczego warto kształtować i wspierać w wychowaniu?</i>	107
Stanisław Chrobak <i>Doskonałość w edukacji – refleksje o potrzebie prawdy w edukacji</i>	123
Elżbieta Gozdowska <i>O skutkach dewastowania oświaty publicznej w Polsce. Rekomendowane zmiany</i>	137
Elżbieta Strutyńska-Laskus <i>Kamienie milowe w karierze zawodowej – raport z badań dojrzałych nauczycielek</i>	151
Beata Gola <i>Współczesne wyzwania edukacyjne w kontekście kryzysu ekologiczno-klimatycznego. Edukacja klimatyczna w Polsce „w toku”</i>	169
Sebastian Skalski-Bednarz <i>Opracowanie polskich wersji kwestionariusza postaw i zachowań prośrodowiskowych do stosowania w pedagogice ekologicznej</i>	185

Dorota Dolata	
<i>Retrospektywne spojrzenie na samoocenę w okresie dzieciństwa i adolescencji u dorosłych dzieci alkoholików – wyniki badań własnych</i>	201
Hubert Iwanicki, Mateusz Jakub Janda	
<i>„Socjalizacja i resocjalizacja razem” jako nowatorski program readaptacyjny służący kształtowaniu społecznie pożądanых postaw skazanych</i>	213
Kulesza Marek	
<i>Fabi family balance inventory – innowacyjna metoda diagnozy równowagi między życiem zawodowym i rodzinnym</i>	225
Beata Papuda-Dolińska, Agnieszka Rosa	
<i>Zaburzenia wyższych funkcji wzrokowych u dzieci – wyzwania diagnostyczne</i>	239
Agnieszka Kaczor	
<i>Projekt edukacyjny w klasach I–III w refleksji studentów pedagogiki</i>	257
Zbigniew Chodkowski	
<i>Optymizm w opinii badanych studentów rzeszowskich uczelni</i>	269
COLLOQUIA	
Bożena Matyjas, Paulina Forma	
<i>Childhood Autism Spectrum. Types and Scope of Social and Pedagogical Support</i>	285
Monika Skura, Weronika Lorens-Rosa, Anna Steinhagen	
<i>Influence of the COVID-19 Pandemic on Therapy Delivery for Children with Asd: Parental Evaluation of Participation, Significance for Functioning and Satisfaction</i>	301
Kamil Kuracki, Agnieszka Dłużniewska	
<i>Parent-child Relationships in the Context of Early Reading Initiation</i>	319
Agnieszka Szymańska, Elżbieta Aranowska	
<i>Raising a Boy and a Girl – Personality Traits that Mothers Develop and Prevent from Developing in their Preschool-Age Sons and Daughters</i>	335
Tomasz Warchoń	
<i>The Young Explorers University Students’ Emotional Activation in Non-Formal Education – Research Report</i>	353
Krajewska Beata	
<i>The Activities of the Catholic Church Regarding the Existence of Baby Hatches as Places of Child Care</i>	369
Jan Niewęglowski	
<i>Education and upbringing in the second polish republic. Attempts to transfer the salesian charisma to the polish land</i>	381
Edyta Wolter	
<i>Methodological implications of qualitative tests in the scope of history of ecological education</i>	395

Katarzyna Potyrała, Ligia Tuszyńska, Małgorzata Makiewicz <i>Pedagogical Students as Ecological Education Animators</i>	409
--	-----

RECENZJE

Edyta Wolter

<i>Z badań naukowych w zakresie historii wychowania, szkolnictwa w Królestwie Polskim: recenzja opracowania naukowego pt. Obraz przemian w organizacji i działalności szkół Królestwa Polskiego w latach 1815-1867. Tom 3 (część 1: Lata konstytucyjne 1815-1830, część 2: Pod rządami Iwana Paskiewicza 1831-1839), materiały i źródła do historii wychowania wybrał i przypisami opatrzył Karol Poznański, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, wydanie 1, Warszawa 2021, ss. 540.</i>	425
---	-----

KRONIKA

Hanna Markiewicz

<i>Ksiądz Ludwik Rupala – kapłan z intuicją pedagogiczną, przyjaciel młodzieży – realizator koncepcji wychowawczej św. Jana Bosko</i>	429
---	-----

TABLE OF CONTENTS

<i>From Editor</i>	9
THEMES: COMMUNICATION OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER	
Aleksandra Buchholz, Kornelia Czerwińska, Mariola Wolan-Nowakowska <i>Psychological Resilience of Mothers of Children with Autism Spectrum Disorders</i>	17
Aleksandra Buchholz, Kornelia Czerwińska <i>Adulthood of People with Autistic Spectrum Disorders – Analysis of Selected Areas.</i>	31
Renata Marciniak-Firadza <i>Communication and Social Functioning of a Child/Student on the Autistic Spectrum and a Child/Student with Selective Mutism – Similarities and Differences.</i>	49
Martyna Czarnecka, Mariola Żelazkowska <i>Use of Computer Programs in Educational and Therapeutic Work with a Child From the Autism Spectrum</i>	61
Aneta Wojciechowska <i>Siblings of People with Autism Spectrum Disorders – Opportunities and Threats for Psychosocial Development</i>	75
Agnieszka Hamerlińska, Jacek J. Bleszyński <i>Supporting Strategy Managing Stress for People with the Spectrum of Autism a Step To Improving Communication</i>	93
ARTICLES AND THESES	
Joanna Gózdź <i>What and Why is Worth Shaping and Supporting in Upbringing?</i>	107
Stanisław Chrobak <i>Excellence in Education – Reflections on the Need for Truth in Education</i>	123
Elżbieta Gozdowska <i>About the Effects of Devastation of Public Education System in Poland. Recommended Changes</i>	137
Elżbieta Strutyńska-Laskus <i>Milestones in the Professional Career – the Study of Mature Teachers</i>	151
Beata Gola <i>Contemporary Educational Challenges in the Context of the Ecological and Climate Crisis. the Progress of Climate Education in Poland</i>	169
Sebastian Skalski-Bednarz <i>Development of Polish Versions of Questionnaires Measuring Pro-Environmental Attitudes and Behavior in Ecological Education</i>	185

Dorota Dolata	
<i>A Retrospective Examination of Self-Esteem During Childhood and Adolescence in Adult Children of Alcoholics – Results of Own Research</i>	201
Hubert Iwanicki, Mateusz Jakub Janda	
<i>„Social Rehabilitation and Socialization Together” As An Innovative Readaptation Programme To Shape the Socially Desirable Attitudes of Convicts</i>	213
Kulesza Marek	
<i>Fabi – Family Balance Inventory – An Innovative Method of Diagnosing Work-Family Balance</i>	225
Beata Papuda-Dolińska, Agnieszka Rosa,	
<i>Disorders of Higher Visual Functions in Children – Diagnostic Challenges . . .</i>	239
Agnieszka Kaczor	
<i>Educational Project in Grades I – Iii in the Reflection of Students of Pedagogy</i>	257
Zbigniew Chodkowski	
<i>Optimism in the Opinion of the Surveyed Students of Rzeszów Universities . . .</i>	269
COLLOQUIA	
Bożena Matyjas, Paulina Forma	
<i>Childhood Autism Spectrum. Types and Scope of Social and Pedagogical Support</i>	285
Monika Skura, Weronika Lorens-Rosa, Anna Steinhagen	
<i>Influence of the Covid-19 Pandemic on Therapy Delivery for Children with Asd: Parental Evaluation of Participation, Significance for Functioning and Satisfaction</i>	301
Kamil Kuracki, Agnieszka Dłużniewska	
<i>Parent-Child Relationships in the Context of Early Reading Initiation</i>	319
Agnieszka Szymańska, Elżbieta Aranowska	
<i>Raising a Boy and a Girl - Personality Traits That Mothers Develop and Prevent From Developing in Their Preschool-Age Sons and Daughters</i>	335
Tomasz Warchoł	
<i>The Young Explorers University Students’ Emotional Activation in Non-Formal Education – Research Report</i>	353
Beata Krajewska	
<i>The Activities of the Catholic Church Regarding the Existence of Baby Hatches as Places of Child Care</i>	369
Jan Niewęglowski	
<i>Education and Upbringing in the Second Polish Republic. Attempts To Transfer the Salesian Charisma To the Polish Land</i>	381

Edyta Wolter	
<i>Methodological Implications of Qualitative Tests in the Scope of History of Ecological Education</i>	395
Katarzyna Potyrała, Ligia Tuszyńska, Małgorzata Makiewicz	
<i>Pedagogical Students As Ecological Education Animators</i>	409
REVIEWS	
Edyta Wolter	
<i>From Scientific Research on the History of Education and Schooling in the Kingdom of Poland: Review of the Scientific Work Entitled Obraz Przemian W Organizacji I Działalności Szkół Królestwa Polskiego W Latach 1815-1867. Volume 3 (Part 1: Lata Konstytucyjne 1815-1830, Part 2: Pod Rządami Iwana Paskiewicza 1831-1839) („The Portrayal of Transformations in the Organization and Activities of Schools in the Kingdom of Poland, 1815-1867. Volume 3 (Part 1: Constitutional Years, 1815-1830; Part 2: Under the Rule of Ivan Paskevich, 1831-1839)).” Selected Materials and Sources for the History of Education Compiled and Annotated By Karol Poznański. Published By Maria Grzegorzewska Academy of Special Education Press, 1St Edition, Warsaw 2021, Pp. 540</i>	425
CHRONICLES	
Hanna Markiewicz	
<i>Father Ludwik Rupala – a Priest with Pedagogical Intuition, a Friend of Young People - Implementer of the Educational Concept of St. John Bosco</i>	429



JACEK J. BŁESZYŃSKI¹

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska

ORCID 0000-0002-6553-0550

OD REDAKCJI

Zaburzenia ze spektrum autyzmu są od lat wyzwaniem dla wielu dyscyplin, najczęściej medycyny, pedagogiki, psychologii, socjologii, ale również politologii, ekonomii, prawa. Początkowo autyzm postrzegano jako chorobę i ujmowano jako „autystyczne zaburzenia kontaktu afektywnego”². W klasyfikacjach zaczęto określać go mianem schorzenia (autyzm wczesnodziecięcy, autyzm) i zaliczono do całościowych zaburzeń rozwoju (ang. *pervasive developmental disorder*, PDD), zwracając szczególną uwagę na opóźnienie lub nieprawidłowości w zakresie rozwoju relacji społecznych, a także zachowania, komunikacji oraz funkcji poznawczych. W klasyfikacyjnych DSM 5 i ICD 11 te zaburzenia ze spektrum autyzmu (ASD) są różnorodne zarówno w zakresie czasu pojawienia się pierwszych objawów, nasilenia i występowania poszczególnych zaburzeń.

Obecnie odchodzimy od naznaczania inności (czasami popadając w euforyczność), która jest normalnością (cokolwiek to słowo znaczy) i przechodzimy do uznawania wielości i zmienności. Dzisiaj jakże ważne stało się wsłuchanie w to, co mają nam do powiedzenia zarówno osoby z autyzmem, ich otoczenie, jak i ci, którzy kształtują odmienne podejścia. Przykład walki o zrozumienie naukowej inności prezentuje Simon Baron Cohen, twórca teorii umysłu/siępoty umysłu. Z kolei Judy Singer i amerykański dziennikarz Harvey Blume wprowadzają nas w koncepcję neuroróżnorodności, czy obecnie kontestowaną koncepcję Giacomo Rizzolatti, Leonardo Fogassi i Vittorio Gallese neuronów lustrzanych. Dzisiaj nasza wiedza poszerza się dzięki doniesieniom klinicznym (głównie opisom medycznych

- 1 Jacek J. Błeszyński, prof. dr hab., pracuje na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, pedagog specjalny, oligofrenopedagog, logopeda, pedagog wczesnoszkolny. Autor wielu pozycji naukowych poświęconych osobom ze spektrum autyzmu. Twórca skali SOZA – skali oceny zachowań autystycznych. Założyciel Krajowego Towarzystwa Autyzmu w Toruniu. Adres e-mail: jacek.bleszynski@uksw.edu.pl
- 2 Leo Kanner amerykański lekarz psychiatra jako pierwszy zbadał i opisał postawy 11 dzieci charakteryzujących się brakiem zdolności do nawiązywania relacji z innymi ludźmi, zaburzeniami w komunikacji werbalnej, zachowaniami stereotypowymi. Wówczas użył określenia „autystyczne zaburzenia kontaktu afektywnego” (ang. *autistic disturbances of affective contact*).

przypadków, zaleceń), opisom pracy z osobami z autyzmem (opisy pedagogów, logopedów, psychologów), doświadczeniom rodziców dzieci z autyzmem (opisujących swoje przeżycia i propozycje w ramach dzielenia się doświadczeniami). Nade wszystko należy wsłuchać się w głos samych zainteresowanych, czyli osoby z autyzmem. Piszę o tym w książce *Co osoby z autyzmem mówią nam o sobie. Raport z badań*, (UMK 2020). Zacytowane tam ich wypowiedzi na temat szeroko podejmowanych działań edukacyjnych mogą być dla nas podpowiedzią, co należy zmienić oraz mogą pomóc w zrozumieniu, jak oni sami kształtują swoje życie wśród nas. Przemiany, jakie nastąpiły od połowy ubiegłego wieku w podejściu do osób z ASD pozwalają na podejmowanie różnych form wsparcia (nie modyfikacja, ani korekcja), czym zajmują się między innymi logopedzi. Spoczywa na nich odpowiedzialność za prowadzenia działań zmierzających do podejmowania przez dzieci efektywnej komunikacji, która stanowi prymarną formę nabywania kompetencji społecznych. Często to logopedzi stają się cichymi kreatorami dróg nawiązywania, podtrzymania i budowania interakcji, które w sposób efektywny wprowadzają coraz większą grupę osób w otwarte społeczeństwo – to staje się możliwe dzięki edukacji włączającej, inkluzji. Dzisiaj coraz częściej spotykamy na uczelniach studentów ze spektrum. Aby lepiej pełnić misję otwierania się społeczeństwa na potrzeby osób z ASD powstał kolejny numer Forum Pedagogicznego. Znajdujemy w nim ciekawe opracowania tematyczne. Aleksandra Buchholz, Kornelia Czerwińska, Mariola Wolan-Nowakowska w artykule pod tytułem *Rezyliencja matek dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu* zwracają uwagę na wykorzystanie zasobów indywidualnych i społecznych. Jak zauważają autorki przykładem rezyliencji będącej osobowym kapitałem umożliwiającym adaptację do wymagających okoliczności życiowych jest wychowanie dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Kolejna praca Aleksandry Buchholz i Kornelii Czerwińskiej pt. *Dorosłość osób w spektrum zaburzeń autystycznych – analiza wybranych obszarów* pozwala na dokonanie analizy modelu biopsychospołecznego osób z ASD oraz inkluzyjnej perspektywy analiz grup marginalizowanych, podkreśla interakcyjny i dynamiczny wymiar ich funkcjonowania. W artykule pt. *Funkcjonowanie komunikacyjne i społeczne dziecka/ucznia ze spektrum zaburzeń autystycznych (ASD) i dziecka/ucznia z mutyzmem wybiórczym (MW) – podobieństwa i różnice* Renata Marciniak-Firadza dokonała porównania między tymi dwoma zaburzeniami w sferze funkcjonowania komunikacyjnego i społecznego dziecka/ucznia. Ta praca jest znaczącym wkładem, wsparciem dla specjalistów w dokonywaniu prawidłowej diagnozy różnicowej, w tym również wykluczającej. Kolejny artykuł, zaprezentowany przez Martynę Czarnecką i Mariolę Żelazkowską, *Wykorzystanie programów komputerowych w pracy edukacyjno-terapeutycznej z dzieckiem ze spektrum autyzmu* wprowadza nas w możliwości wykorzystania w pracy edukacyjno-terapeutycznej systemów komputerowych. Dzięki przedstawieniu dyskusji nad pozytywnym i negatywnym wykorzystaniem programów komputerowych, jesteśmy w stanie przewidzieć zagrożenia, jak i uzyskać wskazówki optymalnego wykorzystania komputera

w działaniach wspomagających rozwój ucznia. Aneta Wojciechowska w artykule pt. *Rodzeństwo osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu – szanse i zagrożenia dla rozwoju psychospołecznego* przedstawiła literaturę dotyczącą sytuacji rodzeństwa osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Ten problem ukazuje holistyczne rozumienie funkcjonowania środowiska osób z autyzmem, wiążące się z doświadczeniami całego środowiska w kontakcie z rodzeństwem autystycznym. Z kolei Agnieszka Hamerlińska i Jacek J. Błeszyński w artykule pt. *Wspomaganie strategii radzenia sobie ze stresem u osób ze spektrum autyzmu krokiem ku usprawnianiu komunikacji* podjęli się przedstawienia problemu wspomaganie strategii radzenia sobie ze stresem u osób ze spektrum autyzmu. Opierając się na teoriach stresu Richarda Lazarusa i Susan Folkman oraz Stevana Hobfolla scharakteryzowali strategię radzenia sobie ze stresem przez osoby ze spektrum autyzmu i ich rodziny. Artykuł kończą autorskie refleksje na temat wspomaganie strategii radzenia sobie ze stresem u osób ze spektrum autyzmu, które mogą w efekcie stosowania usprawniać proces komunikacji.

JAN NIEWĘGŁOWSKI³

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska

ORCID 0000-0001-9673-4989

Druga część „Forum Pedagogicznego”, „Artykuły i rozprawy”, rozpoczyna się artykułem Joanny Gózdź pt. *Co i dlaczego warto kształtować i wspierać w wychowaniu?* Jak wskazuje sama Autorka celem artykułu jest prezentacja obszarów wychowania, na których należy kształtować kompetencje młodego człowieka, które są związanymi z celami wychowania. Jeśli proces wychowania przebiega prawidłowo, jego efektem będzie człowiek kompetentny, czyli radzący sobie z wyzwaniami i problemami, jakie niesie codzienna egzystencja. Stanisław Chrobak w tekście pt. *Doskonałość w edukacji – refleksje o potrzebie prawdy w edukacji*, porusza ważny problem, ciągle aktualny w dyskursie akademickim, a mianowicie problem prawdy. Proces wychowania nie może zakładać jedynie instrumentalnych celów edukacji, np. umiejętności ekonomicznych. Wychowanie to podejście integralne do wychowanka, którego uczymy, *aby umiał być*. Cechą osoby jest poszukiwanie i dążenie do prawdy. Prawda najlepiej kształtuje tożsamość człowieka, rozwija go, ale także otwiera na innych i uczy szacunku do każdej osoby i kultury. Natomiast Elżbieta Gozdowska w swoim artykule *O skutkach dewastowania oświaty publicznej w Polsce. Rekomendowane zmiany*, ukazuje inny punkt widzenia wychowania i polskiej oświaty. Autorka przeprowadziła szereg badań dotyczących

3 Jan Niewęglowski, ks. prof. UKSW dr hab., Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Wydział Nauk Pedagogicznych. Adres e-mail: j.nieweglowski@uksw.edu.pl.

funkcjonowania systemów oświatowych w różnych gminach zróżnicowanych pod względem rodzaju, zaludnienia, finansów czy regionu. Wyniki badań ukazały uwarunkowania lokalnej oświaty publicznej, które niekiedy w zbyt dużej mierze zależą od polityki szczebla centralnego. To z kolei nie wpływa korzystnie na samodzielność samorządu terytorialnego jako organu odpowiedzialnego za publiczne szkoły i placówki oświatowe. Na podstawie otrzymanych danych, Autorka próbuje wypracować rekomendacje dotyczące przyszłości oświaty publicznej w Polsce. Elżbieta Strutyńska-Laskus w artykule *Kamienie milowe w karierze zawodowej – raport z badań dojrzałych nauczycielek* podejmuje ważne zagadnienie dotyczące przebiegu kariery widzianej z perspektywy nauczycielek kończących swoją pracę wychowawczą. Podczas przebiegu kariery mają miejsce tzw. punkty zwrotne, które mogą rodzić inne spojrzenie na pełnioną funkcję nauczyciela. Autorka przeprowadziła 14 wywiadów z nauczycielami o długim stażu pracy. Z przeprowadzonych badań Autorka wysnuła dwa wątki tematyczne – kamienie milowe, ważne dla przebiegu kariery zawodowej. Pierwszy mówi o wydarzeniach niezaplanowanych i niezależnych, które miały miejsce. Drugi natomiast to wydarzenia zaplanowane i zależne od nauczyciela. Pozytywne kamienie milowe sprzyjają większej satysfakcji z wykonywania pracy wychowawczej.

Dwa następne artykuły poruszają tematykę ekologiczną. Beata Gola w swoim tekście *Współczesne wyzwania edukacyjne w kontekście kryzysu ekologiczno-klimatycznego. Edukacja klimatyczna w Polsce „w toku”*, omawia problematykę edukacji na rzecz klimatu. Łączy się ona z edukacją dla zrównoważonego rozwoju, edukacją globalną i edukacją konsumencką. Zmiany klimatyczne mogą spowodować nierówności społeczne. Pedagogika otwierająca się na współczesne problemy powinna tak kształtować filozofię wychowania i kształcenia, aby powstawały programy szkolne uwzględniające wartość istot pozaludzkich i wzajemną troskę o biosferę, w której żyjemy. W tym kontekście Autorka przedstawiła rekomendacje Okrągłego Stołu w zakresie edukacji klimatycznej. Następny artykuł autorstwa Sebastiana Binyamina Skalskiego-Bednarza nosi tytuł *Opracowanie polskich wersji kwestionariuszy postaw i zachowań prośrodowiskowych do stosowania w pedagogice ekologicznej*. Autor zwraca uwagę na obecny kryzys klimatyczny i na rolę wychowania ekologicznego prowadzącego do ochrony środowiska. W tym celu wskazane jest opracowanie polskich wersji skal do pomiaru postaw i zachowań prośrodowiskowych. W trakcie przeprowadzonych badań Autor użył polskiej adaptacji Skali Obaw o Środowisko oraz Skali Zachowania Ekologicznego. Wykorzystane narzędzia wykazały dużą rzetelność.

Kolejne dwa artykuły poruszają tematykę z obszaru resocjalizacji. Pierwszy, autorstwa Doroty Dolaty, *Retrospektywne spojrzenie na samoocenę w okresie dzieciństwa i adolescencji u dorosłych dzieci alkoholików – wyniki badań własnych* dotyczy funkcjonowania osoby uzależnionej od alkoholu i jego rodziny. Dorastanie w dysfunkcyjnym środowisku rodzinnym rzutuje na dalsze życie jednostki i na jej relacje z innymi. Autorka wykorzystując metodę biograficzną prezentuje wyniki

badan jakościowych. Badaniami objęła dorosłe dzieci alkoholików. Głównym celem badan było szukanie odpowiedzi na pytanie: jak dorastanie w rodzinie alkoholowej kształtowało ich poczucie własnej wartości? Autorzy artykułu Hubert Iwanicki i Mateusz Jakub Janda: „Resocjalizacja i socjalizacja razem” jako nowatorski program readaptacyjny służący kształtowaniu społecznie pożądaných postaw skazanych, omawiają wyniki badan przeprowadzonych w Oddziale Zewnętrzny w Stawiszynie, który jest częścią Aresztu Śledczego w Grójcu. Autorzy zwracają uwagę na istotę resocjalizacji ukazując również, konsekwencje wynikające z izolacji więziennej i skazania osoby na karę pozbawienia wolności. Formułują także wnioski dotyczące uzyskanych efektów resocjalizacyjnych.

Problematyce życia rodzinnego i zawodowego dedykowany jest artykuł Marka Kuleszy. Nosi on tytuł: *FABI Family Balance Inventory – innowacyjna metoda diagnozy równowagi między życiem zawodowym i rodzinnym*. Autor korzysta z metody *ambulatory assessment* oraz narzędzia FABI. Powyższe narzędzie i postępowanie diagnostyczne zostało wykorzystane przez badaczy Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie we współpracy z zespołem Katolickiego Uniwersytetu Eichstätt-Ingolstadt (Niemcy). Autor przybliży kontekst powstania narzędzia, jego metodyczne, koncepcyjne i teoretyczne założenia oraz sposób jego zastosowania. W następnym artykule pt. *Zaburzenia wyższych funkcji wzrokowych u dzieci – wyzwania diagnostyczne* Beata Papuda-Dolińska i Agnieszka Rosa opisują zaburzenia wyższych funkcji wzrokowych u dzieci z niepełnosprawnościami oraz zaburzeniami rozwojowymi i ich oddziaływaniem na edukację. Najnowsza literatura z tej dziedziny mówi o dwóch strumieniach: grzbietowym i brzuszny, które mają wpływ na funkcjonowanie wyższych struktur drogi wzrokowej. Autorki dokonały także przeglądu technik i narzędzi badania funkcji wzrokowych. Za ich prawidłowe funkcjonowanie odpowiadają strumienie brzuszny i grzbietowy. W konkluzji Autorki wymieniają trzy główne problemy: konieczność współpracy interdyscyplinarnej specjalistów, podobieństwo objawów i mylne diagnozy oraz niedobór wystandaryzowanych narzędzi.

Powyższy dział kończą dwa artykuły dotyczące opinii i poglądów studentów. Pierwszy z nich to artykuł Agnieszki Kaczor: *Projekt edukacyjny w klasach I – III w refleksji studentów pedagogiki*. Autorka omawia zagadnienie aplikacji projektu edukacyjnego przeznaczonego do pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym. Autorka szukając odpowiedzi na pytanie, jakie walory motywują adeptów do zawodu nauczyciela, wykorzystwała trójwarstwową analizę danych jakościowych oraz paradygmat podmiotowo-partycypacyjny. Głównymi czynnikami motywującymi adeptów do zawodu nauczyciela okazały się korzyści dziecka dla rozwoju, pozytywny wizerunek placówki oraz relacja nauczyciel-uczeń. Natomiast Zbigniew Chodkowski w tekście pt. *Optymizm w opinii badanych studentów rzeszowskich uczelni* zajmuje się problematyką optymizmu. Optymizm jako odczuwanie jest niezmiernie ważnym dobrostanem każdego człowieka. Od niego zależy bowiem funkcjonowanie jednostki w każdym środowisku. Celem tego artykułu było

ukazanie optymizmu u studentów kierunków ścisłych (Politechnika Rzeszowska) i humanistycznych (Uniwersytet Rzeszowski). Do badań Autor wykorzystał metodę sondażu diagnostycznego, techniki kwestionariusza i standaryzowanego narzędzia badającego poziom optymizmu z życia Test Orientacji Życiowej. Ogólnie rzecz biorąc, poczucie optymizmu kształtowało się na poziomie umiarkowanym. Według średniej, studenci Politechniki przejawili wyższy poziom poczucia optymizmu w stosunku do studentów Uniwersytetu. Wyniki te, mogą być pewnym wskaźnikiem dla nauczycieli pracujących na tych uczelniach.

Następny dział „Forum” to „Colloquia”. Zawiera on artykuły w języku angielskim. Ich tematyka jest zróżnicowana. Pierwszy tekst, autorstwa Bożeny Matyjas i Pauliny Formy pt. *Childhood autism spectrum. Types and scope of social and pedagogical support* ma charakter teoretyczny a także badawczy. Ukazano w nim problematykę dzieciństwa w sposób wielowątkowy, wskazując na kontekst społeczno-kulturowy i środowiskowy. Następny tekst Moniki Skury, Weroniki Lorens-Rosy i Anny Steinhagen, nosi tytuł: *Influence of the COVID-19 pandemic on therapy delivery for children with ASD: parental evaluation of participation, significance for functioning and satisfaction*. Autorki przedstawiają opinię rodziców dzieci ze spektrum autyzmu na temat terapii przed i w trakcie pandemii. W badaniach został wykorzystany kwestionariusz ankiety. Wyniki wykazały, że prawie wszystkie dzieci uczestniczyły w zajęciach. Zmniejszyła się liczba godzin zajęć w trybie stacjonarnym, a zwiększyła w trybie zdalnym. Zmniejszyła się również efektywność zajęć w obszarach funkcjonowania społecznego, sensorycznego i integracji sensorycznej. Natomiast kompetencje rodziców, albo wzrosły, albo utrzymały się na tym samym poziomie.

W kolejnym artykule Kamil Kuracki i Agnieszka Dłużniewska podejmują temat relacji rodzice – dzieci w zakresie czytelnictwa. Tekst nosi tytuł: *Parent-child relationships in the context of early reading initiation*. Autorzy przeprowadzili badania ilościowe w grupie rodziców dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi oraz bez specjalnych potrzeb. Analiza przeprowadzanych badań wykazuje, że głównym predyktorem zaangażowania rodziców w podejmowanie wspólnych inicjacji czytelniczych w obu badanych grupach są działania wspierające/zaangażowane. Natomiast w przypadku dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi wskazano na szczególną rolę mediacji dokonywanej przez rodziców. Agnieszka Szymańska i Elżbieta Aranowska w artykule pt. *Raising a Boy and a Girl – Personality Traits that Mothers Develop and Prevent from Developing in their Preschool-age Sons and Daughters*, chciały sprawdzić, czy wybór cech osobowości przez synów i córki, wychowywane przez matki, różni się między grupami. W badaniach wzięło udział 158 matek. Z analizy danych wynika, że matki chłopców wybierały cele zgodne ze stereotypem męczyzny i rozwijały ponadto cechy wspólnotowości. Natomiast matki dziewcząt opowiadały się za tworzeniem niezależności, zaradności i wspólnotowości. Następny artykuł autorstwa Tomasza Warchoła nosi tytuł: *Emotional activation students of the young explorers University in non-formal education – research*

report. Autor przedstawia wyniki badań ilościowo-jakościowych dotyczących aktywizacji emocjonalnej uczniów szkoły podstawowej, którzy wzięli udział w zajęciach edukacji pozaformalnej. Populacja badawcza objęła 536 uczniów. Główną metodą badawczą był sondaż diagnostyczny, techniką była ankieta, a narzędziem kwestionariusz ankiety. Autor wykorzystał pięć cech edukacji pozaformalnej: tematyka prowadzonych zajęć, relacja nauczyciel – uczeń, motywacja do nauki, wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz nabywanie umiejętności praktycznych.

Ciekawy obszar badawczy przedstawia artykuł Beaty Krajewskiej, zatytułowany *The activities of the Catholic Church regarding the existence of baby hatches as places of child care*. W szerokiej perspektywie ukazuje on troskę i różne działania wobec dziecka. Najlepszym środowiskiem zaspokajającym wszelkie potrzeby dziecka jest rodzina. Istnieją również inne instytucje, które wspierają proces wychowania, ratują życie i zdrowie dziecka. W tej działalności partycypuje również Kościół katolicki, poprzez tworzenie okien życia. Autorka ukazuje je w kontekście danych statystycznych oraz przedstawia pozytywne oceny, jak również zarzuty czy słowa krytyki wobec tej inicjatywy społecznej. W tematykę działalności Kościoła katolickiego wpisuje się również następny tekst, autorstwa Jana Niewęgłowskiego. Artykuł nosi tytuł *Education and Upbringing in the Second Polish Republic. Attempts to Transfer the Salesian Charisma to the Polish Land*. Polska po odzyskaniu niepodległości w 1918 r. napotkała bardzo wiele problemów. Kraj musiał tworzyć od początku wszystkie struktury, w tym również szkolnictwo i wychowanie. Ówczesni przywódcy zdawali sobie sprawę, że wyzwanie to należy podjąć jako jedno z pierwszych. Bez szkolnictwa i wychowania nie można bowiem odbudować tkanki narodowej. W proces ten czynnie włączyło się Towarzystwo Salezjańskie tworząc szkolnictwo podstawowe, średnie i zawodowe oraz organizując liczne domy dziecka.

Dział „Colloquia” zamykają dwa artykuły poświęcone tematyce ekologicznej. Pierwszy z nich to tekst *Methodological implications of qualitative tests in the scope of history of ecological education* autorstwa Edyty Wolter. Skupia on uwagę na omówieniu tematyki metodologicznych implikacji badań jakościowych w zakresie historii edukacji ekologicznej. Autorka omawia szereg pojęć takich jak kultura, hermeneutyka oraz kluczowe terminy, które ułatwiają realizowanie badań w obszarze edukacji ekologicznej. Artykuł Katarzyny Potyrały, Ligii Tuszyńskiej i Małgorzaty Makiewicz nosi tytuł *Pedagogical students as ecological education animators*. Tematyka ekologiczna jest obecnie częścią integralną procesu dydaktycznego i wychowawczego każdej placówki oświatowej. Jej celem jest rozwój działań proekologicznych. Celem przeprowadzonych badań przez Autorki było zdiagnozowanie świadomości ekologicznej studentów kierunków pedagogicznych oraz ich determinację włączenia się w działania proekologiczne. Analiza przeprowadzonych badań pozwala na wyciągnięcie następującego wniosku. Należy przebudować system edukacji ekologicznej na wszystkich możliwych poziomach kształcenia oraz

należy zwrócić uwagę na rolę liderów społeczności lokalnych, aby w ten sposób wzmocnić ich pozycję w zakresie działalności na rzecz zrównoważonego rozwoju.

Dział „Recenzje” zawiera jeden artykuł recenzyjny. Jego autorką jest Edyta Wolter. Omawia ona wydaną w serii *Z badań naukowych w zakresie historii wychowania, szkolnictwa w Królestwie Polskim* publikację pt. *Obraz przemian w organizacji i działalności szkół Królestwa Polskiego w latach 1815-1867*. Tom 3 (Część 1: *Lata konstytucyjne 1815-1830*, Część 2: *Pod rządami Iwana Paskiewicza 1831-1839*). Materiały i źródła do historii wychowania wybrał i przypisami opatrzył Karol Poznański, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Wydanie 1, Warszawa 2021, ss. 540.

W dziale „Kronika” zamieszczony jest tekst autorstwa Hanny Markiewicz pt. *Ksiądz Ludwik Rupala – kapłan z intuicją pedagogiczną, przyjaciel młodzieży – realizator koncepcji wychowawczej św. Jana Bosko*. Omawiana postać to członek Towarzystwa Salezjańskiego i wybitny pedagog. Długoletni kierownik oratoriów dla młodzieży zaniedbanej wychowawczo w Łodzi, Warszawie i Rumi. Bardzo wymagający, surowy sędzia, ale także sprawiedliwy, obdarzony wyjątkową intuicją pedagogiczną. Cieszył się zaufaniem wśród młodzieży i ich rodziców.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-ND 4.0 International) license • <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0>



ALEKSANDRA BUCHHOLZ¹

Akademia Wychowania Fizycznego im. Józefa Piłsudskiego w Warszawie

ORCID orcid.org/0000-0002-2955-714X

KORNELIA CZERWIŃSKA²

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie

ORCID orcid.org/0000-0003-4064-6255

MARIOLA WOLAN-NOWAKOWSKA³

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie

ORCID orcid.org/0000-0002-7715-8741

Zgłoszono: 23.01.2023; zrecenzowano: 14.03.2023; zaakceptowano do druku: 2.04.2023

REZYLIENCJA MATEK DZIECI Z ZABURZENIAMI ZE SPEKTRUM AUTYZMU

PSYCHOLOGICAL RESILIENCE OF MOTHERS OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Abstract: Contemporary psycho-pedagogical intervention relies on harnessing the resources of its participants. By emphasizing strengths, it fosters a sense of competence and cultivates independence, enabling individuals to navigate challenges autonomously. An example of such resources is psychological resilience, which refers to the personal reservoir that facilitates positive adaptation to demanding life circumstances, including raising a child with autism. This article presents a review of research examining the concept of family psychological resilience in the context of autism. The emphasis is placed on highlighting the positive impact of this resource on the quality of life experienced by families.

Keywords: psychological resilience, autistic spectrum disorder, motherhood, disability, family

-
- 1 **Aleksandra Buchholz**, asystent w Katedrze Terapii Zajęciowej w Akademii Wychowania Fizycznego im. Józefa Piłsudskiego w Warszawie, pedagog specjalny. Adres e-mail: aleksandra.buchholz@awf.edu.pl.
 - 2 **Kornelia Czerwińska**, adiunkt w Zakładzie Tyflopedagogiki w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie, psycholog, pedagog specjalny. Adres e-mail: kczerwinska@aps.edu.pl.
 - 3 **Mariola Wolan-Nowakowska**, profesor w Katedrze Pedagogiki Pracy i Andragogiki w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie, pedagog, psycholog. Adres e-mail: wolan@aps.edu.pl.

Streszczenie: Współczesna interwencja psychopedagogiczna opiera się na wykorzystaniu ludzkich zasobów indywidualnych i społecznych. Koncentracja na mocnych stronach wspiera poczucie kompetencji i buduje niezależność życiową, sprzyjając samodzielnemu radzeniu sobie z przeciwnościami losu. Przykładem takich zasobów jest rezyliencja, rozumiana jako osobowy kapitał warunkujący pozytywną adaptację do wymagających okoliczności życiowych, jak na przykład wychowanie dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD). Artykuł stanowi przegląd badań poruszających tematykę rezyliencji rodzin w obliczu ASD dziecka. Akcent postawiony jest na wskazanie pozytywnych konsekwencji obecności tego zasobu dla jakości życia rodzin.

Słowa kluczowe: rezyliencja, zaburzenie ze spektrum autyzmu, macierzyństwo, niepełnosprawność, rodzina

Wprowadzenie

Pojawienie się niepełnosprawności w rodzinie stanowi punkt zwrotny w dotychczasowym jej funkcjonowaniu, realizowaniu ról, pełnieniu obowiązków, rodzinnej rutynie. Doświadczenie to nakłada całkiem nowy filtr na perspektywę myślenia o rodzinie, o sobie, o wartościach, o celach. Niepełnosprawność chwieje stabilną więź jaką jest system rodzinny, czasem obalając ją zupełnie. Jest to zdarzenie, które dla wielu rodzin ma charakter traumatyczny, wymagający działań ekstrapordynaryjnych w celu rekonstrukcji homeostazy rodzinnej. Proces odbudowy jest złożony i wieloelementowy, a skuteczność jego zależy od czynników osobowych i środowiskowych. Nowy wymiar rodzinnej jakości życia będzie różnił się od wcześniejszego. Rezyliencja okazuje się być czynnikiem osobowym, który coraz częściej jest analizowany jako metazasób, sprzyjający adaptacji do niepełnosprawności dziecka. Pośród badaczy zajmujących się rodzinami wychowującymi dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD), coraz większe zainteresowanie wzbudza zjawisko swoistej dychotomii w funkcjonowaniu po przeżytej traumie czy kryzysie. Naturalnym wydaje się fakt dekompensacji w obliczu zdarzeń o silnym ładunku stresogennym. Jednak obserwacje rodzin pozwoliły wyłonić grupę, która mimo niesprzyjających okoliczności nie ulega załamaniu, co więcej czasami wydaje się wychodzić z kryzysu wzmocniona. Te wnioski doprowadziły do rozwoju zainteresowania rezyliencją rodzicielską w obliczu niepełnosprawności dziecka.

Celem artykułu jest analiza rezyliencji matek w radzeniu sobie z sytuacją trudną, jaką jest wychowanie dziecka z ASD. Artykuł ma charakter przeglądowy, stanowiąc zestawienie najnowszych badań wskazujących na skutki prezentowanego zasobu w procesie adaptacji do niepełnosprawności dziecka.

Rezyliencja – konceptualizacja pojęcia

Słowo *resilience* ma źródło w języku łacińskim, gdzie *salire* oznacza sprężynować (Ogińska-Bulik, Juczyński 2010). W naukach społecznych pojęcie to jest metaforą

procesów i cech osobniczych skutkujących prawidłowym funkcjonowaniem i rozwojem jednostki mimo niekorzystnych warunków życiowych. *Resilience* jako zjawisko z pogranicza pedagogiki i psychologii, jest pojęciem opisywanym przez wielu autorów. Nie ma jednomyślności zarówno co do nazewnictwa, jak i interpretacji analizowanego zjawiska. Ann Masten (Masten, Obradović 2006) określa *resilience* jako szeroki konceptualny parasol obejmujący wiele pojęć związanych z pozytywnymi wzorcami adaptacyjnymi w obliczu przeciwności losowych. W literaturze przedmiotu pojawiają się zamiennie stosowane nazwy takie, jak: prężność osobowa (Uchnast 1998), sprężystość psychiczna (Kaczmarek 2011), rezyliencja (Junik 2011), ego-resiliency (Block, Kremen 1996), resilience (Wright, Masten 2005; Luthar 2006), czy prężność psychiczna (Ogińska-Bulik, Juczyński 2008). Interpretacja prężności psychicznej polaryzuje środowisko badaczy zjawiska. Część z nich bowiem rozumie ją jako cechę dyspozycyjną związaną z umiejętnością kontroli i ekspresji impulsów i zdolności kontekstualnego modyfikowania poziomu kontroli zależnie od wymagań sytuacji (Block, Block 1980; Block, Kremen 1996). Zwolennicy tego podejścia korelują prężność z takimi cechami, jak: pozytywna emocjonalność (ang. *The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions*, Fredrickson 2004), twardość (ang. *Hardiness*, Kobasa, Puccetti 1983) lub poczucie koherencji (ang. *Sense of Coherence*, Antonovsky 1987). Druga grupa badaczy ujmuje prężność w kategorii procesu nabywania odporności wobec przeciwności losu. Aktywacja tego procesu bezwarunkowo wymaga spełnienia dwóch krytycznych warunków: wystąpienia sytuacji zagrożenia lub okoliczności traumatyzujących oraz osiągnięcia w toku rozwoju kompetencji i umiejętności pozwalających na poradzenie sobie z obecnymi trudnościami (Luthar 2006, Masten, Obradović 2006, Ostaszewski 2017).

Niejednoznaczność definicyjna rezyliencji jest konsekwencją wieloczynnikowego charakteru jej uwarunkowań oraz różnorodności kontekstualnej, w jakiej się ją rozpatruje (Kwiatkowski 2016). Pomimo że termin ujmowany bywa jako cecha lub proces czy rozpatrywany z poziomu indywidualnego, rodzinnego lub szerszego, systemowego, zachowuje on tożsamość znaczeniową, gdyż zawsze odnosi się do umiejętności adaptacyjnych. Najogólniej można powiedzieć, że jednostki prężne charakteryzują się wysokim poziomem optymizmu, poczuciem humoru i wewnętrznym spokojem. Są ciekawe świata i otwarte na nowe wyzwania. Cechują się energią życiową i strategiami skupiającymi się głównie wokół pozytywnych emocji (Fredrickson 2004). Osoby te są pewne siebie, wytrwałe w działaniu, produktywne, zdające sobie sprawę z motywów własnych działań i doprowadzające podjęte zadania do końca. Odznacza je charyzma, poczucie niezależności, serdeczność i zdolność do tworzenia bliskich relacji z innymi (Block, Block 1980). Opisane cechy mogą stanowić czynnik ułatwiający zarówno adaptację do ASD dziecka, jak i zbudowanie z nim autentycznej relacji rodzicielskiej wykraczającej poza ramy opieki wynikającej z niepełnosprawności córki czy syna.

Macierzyństwo w obliczu zaburzeń ze spektrum autyzmu

Uwaga badaczy skupiona na zjawisku wypalenia się sił rodzicielskich w konsekwencji wychowania dziecka z niepełnosprawnością dość jednoznacznie wskazuje na większe ryzyko wystąpienia zjawiska u matek (por. Sekułowicz 2013, Rusinek 2015). Społecznie usankcjonowane role rodzicielskie silnie akcentują matkę jako głównego opiekuna a w przypadku niepełnosprawności dziecka także terapeutę czy rehabilitanta. Skutkuje to poczuciem większej odpowiedzialności u matek za funkcjonowanie dziecka, a także koniecznością dokonania osobistej transformacji w obszarze dotychczasowych celów i wartości życiowych (Parchomiuk 2011). Badacze rodzin zaznaczają, że rodzice, zwłaszcza matki dzieci z ASD, żyją w szczególnie stresowych warunkach i natężenie ich stresu jest większe w porównaniu do rodzin wychowujących dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (Dąbrowska, Pisula 2010). Badania Marshy Mailick Seltzer i współpracowników (2010) pokazały, że poziom stresu u matek wychowujących dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu jest porównywalny do żołnierzy wojennych, byłych jeńców obozów koncentracyjnych czy innych osób z zespołem traumy pourazowej. Utrudniona lub zupełnie niewykształcona relacja emocjonalna z dzieckiem autystycznym powoduje u rodziców dominację uczuć takich, jak: lęk, załamanie, poczucie winy, smutek (Ostrych 2006). Wśród innych czynników zaburzających proces adaptacji do niepełnosprawności i warunkujących wysoki poziom przeżywanego stresu są: wycofywanie się dziecka autystycznego z kontaktów z ludźmi na rzecz przedmiotów, brak wrażliwości na uczucia innych, niezrozumiałe dla otoczenia i nieadekwatne zachowania dziecka autystycznego w reakcji na różne bodźce z otoczenia, opór wobec zmian oraz zachowania stereotypowe i autostymulacje, agresja i autoagresja (Pisula 2005).

Zaburzenie ze spektrum autyzmu w rodzinie na tyle angażuje rodziców i rodzi w nich tyle lęków, że często matki nie decydują się na kolejne dziecko (por. Błęszyński 2004). Negatywne przeżycia rodziców i doświadczany stres są pogłębiane dodatkowo nieprzychylnymi uwagami otoczenia na temat zachowań dziecka, brakiem zrozumienia i tolerancji, funkcjonującymi w społeczeństwie stereotypami, stawianiem mylnych diagnoz, brakiem wsparcia specjalistycznego, niedoinformowaniem, osamotnieniem w opiece nad dzieckiem, brakiem odpoczynku oraz odciążenia w wychowaniu dziecka z ASD (Szmania 2014). Macierzyństwo w obliczu niepełnosprawności ma wyjątkowo indywidualny wymiar, spotęgowany wyzwaniami jakie niesie specyfika odmienności neurorozwojowej dziecka. Różnorodność macierzyńskich doświadczeń tkwi przede wszystkim w zdolnościach zaradczych. Tworzy je konfiguracja stylów radzenia sobie i dostępności zasobów. Elastyczność w sposobach radzenia sobie z trudnościami w połączeniu z adekwatnością zasobów stanowią warunek optymalnego funkcjonowania i pełnienia przez matkę zadań życiowych przy jednoczesnych możliwościach osobistego rozwoju (Parchomiuk 2012). Owa elastyczność może być konsekwencją zarówno czynników osobowych,

do których należy prężność psychiczna, jak i środowiskowych, w tym wsparcia społecznego, warunkując poczucie satysfakcji życiowej matek dzieci z ASD.

Rezyliencja rodzicielska w świetle badań

Specjaliści zajmujący się rodzinami dzieci z niepełnosprawnościami zauważyli, że istnieje grupa rodziców, którzy mimo trudu wychowywania dziecka z wyzwaniami rozwojowymi, prezentują dobry poziom funkcjonowania, deklarują satysfakcję z małżeństwa, a ich dzieci bez względu na poziom sprawności osiągają prawidłowe przystosowanie na poziomie emocjonalnym. Ci sami autorzy dowodzą, że rodzicielstwo okazuje się dla tych rodziców lekcją człowieczeństwa, cierpliwości, współczucia, akceptacji i szacunku dla innych. Niektórzy rodzice podejmują nawet działania pomocowe skierowane do innych osób pozostających w podobnej sytuacji (Summers i in. 1989). Kate Scorgie i Dick Sobsey (2000) wiążą rodzicielską adaptację do niepełnosprawności dzieci ze zjawiskiem, które określili mianem „transformacji”. Badacze wyłonili dwa rodzaje transformacji: na poziomie personalnym i relacyjnym. Pierwszy poziom wiąże się z osiągnięciem przez rodziców nowych ról zarówno w rodzinie, jak i w społeczności oraz w życiu zawodowym. Oznacza to również nabycie nowych umiejętności, jak otwarte występowanie w obronie praw swojego dziecka z niepełnosprawnością, odnalezienie wiary oraz zdobycie nowych przekonań i wartości życiowych. Natomiast transformacja na poziomie relacyjnym odnosi się do jakości związków członków rodziny z otoczeniem. Rodzice biorący udział w badaniach deklarowali silniejszą relację między małżonkami, zdrowe stosunki wewnątrzrodzinne oraz utworzenie sieci przyjacielskich kontaktów z innymi rodzicami dzieci z niepełnosprawnościami (Scorgie, Sobsey 2000).

Mojdeh Bayat (2007) przeprowadził badania wśród 175 rodziców i opiekunów dzieci z diagnozą ASD. Wyniki pokazały, że opieka pozwoliła na pogłębienie więzi wewnątrzrodzinnej i odnajdywanie zasobów we współpracy między członkami rodziny. Wśród badanych 62% deklarowało pogłębienie relacji i większą bliskość w rodzinie. Respondenci twierdzili, że wspólne działanie na rzecz dziecka uczyniło rodzinę silniejszą, lepiej rozumiejącą się. Motywacja, by pomóc dziecku, okazała się istotnym czynnikiem pozytywnego przystosowania i dobrego funkcjonowania w kontekście całej rodziny. Odnajdywanie znaczenia w przeciwnościach losu jest jednym ze znaczących kluczy do rodzinnej rezyliencji. 63% badanych deklarowało pozytywne skutki posiadania dziecka z ASD. Respondenci opisywali siebie jako bardziej współczujących, opiekuńczych, wyczulonych na różnice indywidualne, mniej samolubnych i odnajdujących inne, lepsze perspektywy w życiu. Nastąpiła również zmiana w podejściu do filozofii życiowej, wyznawanych wartości, celów. Ważne stały się drobne sukcesy, nawet mały postęp w osiągnięciu kolejnych umiejętności dziecka stanowił źródło radości dla tych rodzin. Około 39% badanych deklarowało zyskanie psychicznego umocnienia jako konsekwencji wychowania dziecka z opisywanym zaburzeniem. Członkowie rodziny nawiązywali również

do wiary jako silnego źródła prężności. 45% badanych odnosiło się do Boga lub bardziej generalnie do duchowych aspektów w kontekście pozytywnych następstw posiadania dziecka z ASD (Bayat 2007).

Leche Kapp i Ottilia Brown (2011) przeprowadzili badania wśród 19 matek dzieci z ASD pochodzących z Południowej Afryki. Rodzice zwracali uwagę na istotność czasu spędzonego razem i codziennych rutynowych czynności jako czynnika koniecznego dla prawidłowej komunikacji, umiejętnego zarządzania obowiązkami i rozkładaniem odpowiedzialności pomiędzy członków rodziny. Utrzymanie wewnętrznej kontroli i traktowanie opieki nad dzieckiem z omawianym zaburzeniem jako wyzwania sprzyjało rozwojowi rodzinnej „twardości” (ang. *family hardiness*). Sieć wsparcia o charakterze socjalnym, emocjonalnym i instrumentalnym stanowiła dla badanych jedno z podstawowych źródeł sprzyjających radzeniu sobie z trudnościami. Rodzice poszukiwali wsparcia zarówno nieformalnego wśród najbliższego otoczenia, jak również formalnego w instytucjach pomocowych. Badani deklarowali istotność wiedzy i umiejętności związanych z samym zaburzeniem ze spektrum autyzmu w procesie pozytywnej adaptacji do sytuacji. Wśród źródeł wiedzy wyliczane były książki, internet, wymiana informacji z innymi. Badania wykazały, że równie ważna dla rezyliencji jest akceptacja diagnozy i dokonanie swoistego przeformułowania sytuacji, włączając w to przejście etapu żałoby po utracie marzeń o „zdrowym” dziecku. Do innych czynników sprzyjających adaptacji badani zaliczali: optymizm, nadzieję, wytrwałość, dobrą organizację rodzinną, a także zdrowie i dobre samopoczucie oraz zaspokajanie indywidualnych potrzeb wszystkich członków rodziny (Kapp, Brown 2011).

Południowa Afryka była również terenem badań zrealizowanych przez Abrahama Greeffa i Kerry-Jan Van der Walt (2010). Przebadałi oni 34 rodziny, których dzieci z diagnozą ASD uczęszczały do szkoły specjalnej. Celem ich badań była identyfikacja czynników rezyliencji w rodzinach wychowujących dzieci z ASD. Pierwszym ze wspomnianych czynników było według badanych rodziców posiadanie drugiego dziecka, które włączano w proces terapeutyczno-opiekuńczy niepełnosprawnego rodzeństwa. Podnosiło to samoocenę i poczucie sukcesu rodzeństwa w grupie rówieśniczej i miało pozytywny wpływ na proces adaptacji całej rodziny. Istotną rolę odgrywał również status socjoekonomiczny – im wyższy, tym lepsza adaptacja. Poziom adaptacji był także zależny od tego, jak szeroki zasięg miała pomoc społeczności lokalnej. Dostępność tej pomocy minimalizowała poziom stresu związany z posiadaniem dziecka z niepełnosprawnością. Innym czynnikiem warunkującym rezyliencję była jakość komunikacji wewnątrzrodzinnej. Prawidłowa komunikacja jest wyrazem umiejętnego radzenia sobie ze stresem i napięciem, a co za tym idzie, sprzyja osiągnięciu satysfakcjonującego poziomu funkcjonowania w rodzinie. Otwarta komunikacja była deklarowana jako jeden z ważniejszych źródeł adaptacji do sytuacji obecności dziecka autystycznego. Rodziny żyjące w środowisku wspierającym i o wysokim stopniu spójności prezentują postawę pełną zaangażowania i wzajemnej pomocy. Takie rodziny są bardziej skłonne do

pozytywnej adaptacji. Wspólne zaangażowanie w pomoc dziecku z ASD, uczynienie działań pomocowych priorytetem rodzinnym umacnia je w procesie adaptacji. Rodziny, które są otwarte na nowe doświadczenia, naukę i działania o charakterze innowacyjnym, prezentują wyższy poziom adaptacji. Bardzo istotne okazały się również zdrowe relacje między rodzicami. Wiedza o niepełnosprawności dziecka pozytywnie korelowała z rezyliencją rodzicielską. Wyniki badań wskazują na istotność codziennych, rutynowych aktywności. Pozwala to rodzicom na ułożenie planu, który zakłada czas dla ich niepełnosprawnego dziecka jak i rodzeństwa, innych członków rodzin, a także dla samych siebie. Czas spędzony wspólnie, celebrowanie rodzinnych rytuałów, jak również i czas spędzony bez dziecka z autyzmem okazał się być równie ważnym czynnikiem scalającym rodzinę i umacniającym w drodze ku adaptacji. Ponadto badani potwierdzili istotność opisanych wcześniej czynników kluczowych dla rezyliencji, jak pozytywne nastawienie oraz system wierzeń (Greeff, van der Walt 2010).

Często wykorzystywaną ramą teoretyczną, stanowiącą punkt odniesienia do badań nad prężnością rodzinną, jest koncepcja Fromy Walsh (2003). Elisbeth Leone, Diana Dorstyn i Lynn Ward (2016) postanowiły zastosować wspomnianą koncepcję do analizy rezyliencji u 155 kobiet sprawujących opiekę nad dziećmi z zaburzeniami o podłożu neurorozwojowym, do których należy autyzm. Wyniki badań dowodzą, że kluczowe elementy koncepcji Walsh, jak system wierzeń rodzinnych, organizacja rodziny i procesy komunikacji, tylko częściowo charakteryzowały rezyliencję badanych kobiet. Najistotniejszym czynnikiem warunkującym proces rezyliencji określającym wzorce rodzinnej komunikacji był poziom rodzicielskiego smutku (Leone i in. 2016). Depresja z charakteryzującymi ją brakiem inicjatywy, spadkiem nastroju, zwiększonym poziomem irytacji wpływa negatywnie na rodzicielskie zdolności opiekuńcze i ogólny udział w życiu rodziny (Jellet i in. 2015). Z drugiej strony zaakcentowanie pozytywnego wpływu oddziaływań rodzicielskich na niepełnosprawność dziecka pomaga rodzicom aktywnie radzić sobie ze stresem i odpowiedzialnością rodzicielską, włączając w to własny odbiór kompetencji opiekuńczych (Thompson i in. 2012; Peer, Hillman 2014). Autorki badań wskazują na pewne subkomponenty rezyliencji rodzinnej, które nie rezonowały z grupą badawczą. Chodzi tu szczególnie o wiarę i aktywne uczestnictwo w praktykach religijnych. Wśród badanych czynników rezyliencji znalazły się również skład rodziny, zatrudnienie i zabezpieczenie finansowe, które słabo korelowały z uzyskanymi wynikami. Badaczki sugerują, że być może dla badanych rodzin poziom rezyliencji nie zależał od tych zewnętrznych czynników. Zgodnie bowiem z twierdzeniem Walsh, rodzinna rezyliencja jest napędzana przez czynniki wewnętrzne, a więc przez sposób w jaki rodzina radzi sobie z problemami i jakie znaczenie nadaje trudnej sytuacji. Społeczne i ekonomiczne zasoby mogą promować rezyliencję, ale nie stanowią jej siły napędowej (Walsh 2006; Leone i in. 2016).

Na istotność wsparcia społecznego jako zasobu niezbędnego w budowaniu rezyliencji zwraca z kolei uwagę izraelska badaczka, Teli Heiman (2002). Przeprowadziła

ona badania wśród 32 rodzin wychowujących dzieci z różnym stopniem niepełnosprawności intelektualnej (NI), w tym dzieci, u których NI współwystępowała z ASD. Okazało się, że aż 93,5% rodzin skorzystało z jakiejś formy wsparcia, pomocy psychologicznej, konsultacji psychiatrycznych, grup wsparcia, pomocy pracowników socjalnych, doradców edukacyjnych, pomocy udzielanej przez organizacje wolontariackie lub ze specjalnych programów edukacyjnych. Rezyliencja była definiowana w tym przypadku jako bieżące działanie, aktywność mająca na celu uzyskanie pomocy, konstruktywne odnalezienie się w sytuacji. Rodzice przejawiali postawę rezylientną poprzez holistyczną perspektywę traktującą dziecko z niepełnosprawnością jako element większej całości, czyli rodziny, przyznając mu takie same prawa jak każdemu innemu jej członkowi; nie izolując je, czy nadając mu inne prawa z racji niepełnosprawności. Taka postawa sprzyjała normalizacji życia rodzinnego. Autorka badań zaobserwowała trzy główne tendencje w zachowaniu charakteryzujące badane rodziny, a mające swoje odzwierciedlenie w teoriach rezyliencji:

- otwarta dyskusja i konsultacje z rodzicami, przyjaciółmi i profesjonalistami;
- pozytywna więź między rodzicami mająca wymiar wspierający i dający siłę;
- ciągłe i intensywne wsparcie edukacyjne i terapeutyczne dla członków rodzin.

Dodatkową cechą charakteryzującą rezyliencję w tych rodzinach było pozytywne nastawienie do dziecka. Większość rodziców wyrażała w związku z dzieckiem uczucia, takie jak: radość, miłość, zadowolenie, akceptacja, optymizm, moc. Zarazem 28% rodziców przyznało się do negatywnych odczuć, jak: gniew, frustracja lub poczucie winy w związku z posiadaniem dziecka z niepełnosprawnością. Były to jednak emocje, które zazwyczaj pojawiały się na jednym z pierwszych etapów w drodze do akceptacji niepełnosprawności dziecka (Heiman 2002).

Rodzicielstwo dziecka z niepełnosprawnością jest wyzwaniem wiążącym się z dużym obciążeniem psychicznym i fizycznym. Rodziny opisują trud, z jakim się konfrontują wobec codziennych obowiązków. W opiece nad dzieckiem dużą wagę przypisują wspierającej relacji z małżonkiem bądź partnerem. Istnieje jednak grupa rodziców, którzy muszą borykać się z podwójnie trudną sytuacją samotnego rodzicielstwa dziecka z niepełnosprawnościami. Badaczka z Kanady, Kathryn Levine (2009) przeprowadziła badania w grupie samotnych matek, wychowujących dzieci z niepełnosprawnościami, w tym z ASD. Wyniki pokazały, że wbrew społecznemu odbiorowi ich sytuacji badane określały swoje doświadczenia jako personalną transformację i jako środek do budowania pewności siebie i siły sprzyjającej radzeniu sobie z przyszłymi wyzwaniami rodzinnymi. Matki dokonały niejako transformacji na wielu poziomach. Po pierwsze, z definiowania siebie jako „matki ze stygmatem” dokonały przedefiniowania na „matki wybrane”. Dokonały również transformacji w percepcji ich dziecka jako niepełnosprawnego na odbiór niepełnosprawności jako normy. Stała się ona dla tych matek codziennością, a dzięki zdobytej wiedzy, specjalistom i literaturze, codziennością opanowaną i oswojoną. Matki zaczęły zauważać rozwój swoich dzieci a nie tylko niepełnosprawność. Stworzyły swój własny system

znaczeń odnoszący się do dziecka, poprzez przedefiniowanie, i interpretowanie zachowań dziecka w sposób wychodzący poza ogólnie przyjęte normy rozwojowe. Przewartościowanie zachowań dziecka jest jednym z elementów budowania postawy rezyliencyjnej. Matki wskazywały również na istotny element wsparcia dalszej rodziny, zarówno instrumentalnego, jak i emocjonalnego (Levine 2009).

Niektórzy badacze próbują analizować różnice między sposobem przeżywania rodzicielstwa przez ojców i matki dzieci z niepełnosprawnościami. Vicki Bitsika, Christopher Sharpley i Ryan Bell z Australii (2013) przeprowadzili badania wśród 73 matek i 35 ojców wychowujących dzieci z ASD. Celem ich pracy było określenie możliwości występowania rezyliencji jako bufora dla stresu, lęku i depresji oraz jako emocjonalnych konsekwencji wychowania dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Badania wykazały istotnie większy poziom wspomnianych emocji u kobiet niż u mężczyzn. Matki określały swój stres jako „rozciągnięty ponad ich zasobami”, co wskazuje na mocno przytłaczający jego wymiar. Autorzy przypuszczają, że może to być uwarunkowane płcią lub większym emocjonalnym zaangażowaniem w relację z dzieckiem. Sugestie te wymagają jednak pogłębionych badań. Stres obu grup, zarówno matek, jak i ojców był wyższy od populacji o trzy do pięciu razy. Analiza wykazała jednak, że rezyliencja działa u tych rodziców jak bufor, obniżając poziom odczuwanych negatywnych emocji. Nawet codzienne troski związane z wychowaniem dziecka z ASD generowały wysoki poziom lęku, a z kolei nawet niski poziom rezyliencji był w stanie zminimalizować odczuwany stres. Wyniki badań sugerują, że bez względu na siłę odczuwanego stresu przez rodziców ich możliwości radzenia sobie z przeciwnościami losu są zdeterminowane przynajmniej częściowo przez rezyliencję. Wskazuje to na potrzebę interwencji terapeutycznych wspierających rozwój prężności u rodziców borykających się z trudem wychowania dziecka z ASD (Bitsika i in. 2013).

Polscy badacze zjawiska rezyliencji również są zainteresowani problematyką matek wychowujących dziecko z ASD. Małgorzata Sekułowicz i Ewa Kaczmarek (2014) przeprowadziły badania jakościowe wśród 5 matek na podstawie narracji biograficznych. Celem było uzyskanie odpowiedzi na pytanie: jak funkcjonują matki dzieci z autyzmem w bieżącej rzeczywistości społecznej i terapeutyczno-edukacyjnej? Wyniki badań wskazały na występowanie czynników mających wpływ na pozytywną adaptację. Wśród nich znalazły się między innymi umiejętność dostrzegania i doceniania drobnych postępów dziecka oraz przypisywanie szczególnego znaczenia faktowi pojawienia się w rodzinie dziecka z autyzmem. Ten ostatni element ściśle wiązał się z aspektem duchowym, o którym wspominają także wcześniej prezentowane badania. Odnajdywanie wyjątkowości w swoich dzieciach ma również wymiar tożsamościowy. Jest to strategia budowania własnej wartości poprzez nadawanie sobie roli osoby wybranej do zadania wyjątkowego. Ważnym elementem sprzyjającym adaptacji było opracowanie odpowiedniej strategii radzenia sobie z trudnościami. Respondentki wskazywały między innymi chroniczne przemęczenie fizyczne spowodowane brakiem snu i poświęceniem

całego czasu na opiekę nad dzieckiem, brak odpowiedniej pomocy instytucjonalnej. Niebagatelnym czynnikiem okazało się również wsparcie wewnątrzrodzinne. Badane kobiety unikały opowiadania o swoim życiu intymnym, co jak sugerują autorki badań, może być znaczącym problemem w relacji małżeńskiej. Brak bliskości może powodować napięcia rzutujące na funkcjonowanie całej rodziny. Ważnym czynnikiem okazała się stabilność finansowa oraz dostęp do najnowszych metod terapii. Brak odpowiedniej pomocy terapeutycznej i kompleksowego systemu pomocy sprawiał, że matki musiały rezygnować z pracy zarobkowej na rzecz domowej opieki nad dzieckiem. To powodowało nawarstwianie się niepokoju związanego z zabezpieczeniem finansowym rodziny i tym samym opóźniało proces adaptacji. Matki zwracały uwagę na konieczność realizacji osobistych marzeń i planów, a także inwestycje we własny rozwój. Zaspokajanie indywidualnych potrzeb sprzyja wzrostowi pewności siebie i prężności osobowej. Radość z rozwoju dziecka, z osiągnięcia przez nie niezależności, przejawiane zdolności, a także progres w rozwoju emocjonalnym stanowiły ważne czynniki sprzyjające adaptacji do sytuacji. Ostatnią kategorią poruszaną przez badane matki była przyszłość dziecka. Problem jest o tyle trudny, że specyfika nieharmonijnego rozwoju dziecka z ASD nie pozwala na przewidywanie jego przyszłości w sposób jednoznaczny. Niepokój matek o los dzieci był czynnikiem mocno destabilizującym ich dobrostan i nawet przy ogólnie pozytywnej adaptacji do sytuacji rodzicielstwa dziecka z ASD, ten problem pozostaje źródłem frustracji i wpływa na funkcjonowanie całej rodziny. Autorki stwierdzają, że matki dzieci z ASD pozostają funkcjonalnie rozpięte na kontinuum między wypaleniem a prężnością. Nie jest łatwo ustalić jednoznacznie poziom adaptacji do niepełnosprawności i samozadowolenia z życia. Droga tych matek nie jest prosta, ale prowadzi do jednego celu, jakim jest pomoc dziecku w ustabilizowanym systemie rodzinnym (Sekułowicz, Kaczmarek 2014).

W innym polskim badaniu (Kasprzak i in. 2013) próbowano ustalić związek pomiędzy prężnością psychiczną i osobistą oceną zdrowia pod wpływem stresu w grupie 31 matek dzieci z zespołem Aspergera (ZA) w porównaniu z 31 matkami dzieci bez problemów rozwojowych. Okazało się, że poziom prężności między badanymi grupami nie różnił się. Co więcej, niektóre współczynniki prężności, takie jak zdolność do tolerowania porażek i traktowanie życia jako wyzwanie i optymizm w życiu oraz umiejętność zdyscyplinowania się w nieszczęściu, korelowały pozytywnie u matek dzieci z ZA w znacznie większym stopniu niż w grupie matek dzieci w normie rozwojowej. Matki dzieci z ZA, które oceniały swoje zdrowie fizyczne bardziej pozytywnie, również były bardziej optymistycznie nastawione do życia, traktowały trudne sytuacje, w tym wychowanie dziecka z ZA jako wyzwanie, oraz potrafiły się skoncentrować i zdyscyplinować w sytuacji przeciwności losu w porównaniu do matek, które oceniały swoje zdrowie bardziej negatywnie. Aleksandra Buchholz (2022) w badaniach wykazała zależność między rezyliencją matek dzieci z ASD a spostrzeganym przez nie wsparciem społecznym o charakterze instytucjonalnym. Badane cechujące się wyższym poziomem prężności

psychicznej lepiej spozstrzegaly wsparcie instytucjonalne. Okazalo sie rowniez, ze badane charakteryzowal nieco wyzszy poziom rezyliencji w porownaniu do grupy normalizacyjnej, ktora stanowila punkt odniesienia do ustalania kryteriow dobroci psychometrycznej narzedzia SPP-25 (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2010), sluzacego do oceny poziomu prężności psychicznej. Jedną z alternatyw wyjasniajacych jest wykształcenie u matek rezyliencji jako mechanizmu adaptacyjnego w obliczu dlugotrwalego doświadczenia wyzwania wychowania dziecka z ASD. Dodatkowo czynnikami ochronnymi, sprzyjajacymi rozwojowi prężności mogla okazac obecność wsparcia rodzicow i partnerow (Buchholz 2022).

Zakończenie

Rezyliencja rodzicow wychowujacych dzieci ze spektrum autyzmu jest obszarem dopiero eksplorowanym przez badaczy. Promowanie modelu biopsychospolecznego niepełnosprawności (ICF 2001), ujmujacego ja w kategorii dynamicznego i wielowymiarowego konstrukt, niesie za soba rowniez zmianę myslenia o sytuacji rodziny, stanowijacej czynnik kontekstualny wspolczesnego podejscia do niepełnosprawności. Obecnie coraz wiecej wagi przywiazuje sie do zasobow srodowiskowych i osobowych, ktore pozwalaja radzic sobie z trudem opieki i wychowania dzieci z zaburzeniami neurorozwojowymi, zachowujac przy tym rownowage wewnatrzrodzinną i zdolność do realizacji wlasnych zamierzen zyciowych – zawodowych i osobistych. Dotychczasowe badania pozwolily wyodrębnic pewne cechy wspolne, ktore charakteryzują prężność wspomnianych rodzin czy poszczegolnych ich czlonkow. Poza czynnikami wspólnymi dla wszystkich grup narażonych na ryzyko, osoby wychowujace dziecko z ASD ujawniają pewne charakterystyczne cechy sprzyjajace prężności psychicznej.

Prezentowany przeglad ma swoje ograniczenia, ktore wymagaja dalszych rozwinięć w celu wielowymiarowego spojrzania na temat rezyliencji. Przytoczone w artykule badania koncentrują sie glównie na rezyliencji z perspektywy indywidualnej, nie uwzględniając rezyliencji rodzinnej czy szerszej spolecznej, ktora rowniez moze miec wpływ na kondycję rodzicielską i sposob adaptowania sie do niepełnosprawności dziecka. Prezentowane badania pochodzą z róznych krajow, co ma swoje konsekwencje dla sposobu budowania rezyliencji w odniesieniu do kontekstu kulturowego i spolecznego. Przyszle analizy powinny uwzględnic intersekcjonalne uwarunkowanie prezentowanych badan dla opisu zjawiska rezyliencji.

Wyniki badan (Wright, Masten 2005) wskazują na istotną role wsparcia ze strony srodowiska jako czynnika ochronnego dla prężności psychicznej. Wsparcie spoleczne, zarówno formalne, jak i to nieformalne, zabezpiecza rodziny przed konsekwencjami doświadczanego kryzysu. Jedną z propozycji w ramach dzialan pomocowych mogloby byc wiec wdrozenie programow uwzględniajacych wspieranie rezyliencji rodzinnej jako elementu sprzyjajacego adaptacji do niepełnosprawności dziecka a takze ogólnej poprawy jakości zycia rodzinnego. Obszar ten

wymaga jednak pogłębienia wiedzy na temat czynników ochronnych i kluczowych zmiennych determinujących rozwój prężności psychicznej u rodziców dzieci z ASD.

Bibliografia

- Antonovsky A. (1987). *Unraveling the mystery of health – how people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bayat M. (2007). *Evidence of resilience in families of children with autism*. „Journal of Intellectual Disability Research”, nr 9 (51), s. 702-714.
- Bitsika V., Sharpley Ch.F., Bell R. (2013). *The buffering effect of resilience upon stress, anxiety and depression in parents of a child with an autism spectrum disorder*. „Journal of Developmental and Physical Disabilities”, nr 25, s. 533-543.
- Block J.H., Block J. (1980). *The role of ego-control and ego-resiliency in the origination of behaviour*. W: *The Minnesota Symposia on Child Psychology*. W.A. Collings (red.). New York: Hillsdale, Erlbaum.
- Block J., Kremen A.M. (1996). *IQ and Ego-Resiliency: conceptual and empirical connections and separateness*. „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 2 (70), s. 349-361.
- Błęszyński J.J. (2004). *Rodzina jako środowisko osób z autyzmem. Aspekt wychowawczo-terapeutyczny*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Buchholz A. (2022). *Wsparcie społeczne a prężność psychiczna matek dzieci z autyzmem* [nieopublikowana rozprawa doktorska]. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.
- Dąbrowska A., Pisula E. (2010). *Parenting stress and coping styles in mothers and fathers of pre-school children with autism and Down syndrome*. „Journal of Intellectual Disability Research”, nr 5 (54), s. 266-280.
- Fredrickson B.L. (2004). *The broaden-and-build theory of positive emotions*. „Philosophical Transactions of the Royal Society, Series B”, nr 359, s. 1367-1377.
- Greiff A.P., van der Walt K.-J. (2010). *Resilience in families with an autistic child*. „Education and Training in Autism and Developmental Disabilities”, nr 3 (45), s. 347-355.
- Heiman T., 2002, *Parents of children with disabilities: resilience, coping, and future expectations*. „Journal of Developmental and Physical Disabilities”, nr 2 (14), s. 159-171.
- International Classification of Functioning Disability and Health, ICF* (2001). Geneva: World Health Organization.
- Jellet R., Wood C.E., Giallo R., Seymore M. (2015). *Family functioning and behaviour problems in children with autism spectrum disorders: the mediating role of the parent*. „Clinical Psychologist”, nr 19, s. 39-48.
- Junik W. (2011). *Zjawisko rezyliencji – wybrane problemy metodologiczne*. W: *Resilience. Teoria-badania-praktyka*, W. Junik (red.). Warszawa: Parpamedia.
- Kaczmarek Ł. (2011) *Skala Sprężystości Psychicznej – polska adaptacja Ego Resiliency Scale*. „Czasopismo Psychologiczne”, nr 17, s. 263-265.
- Kapp L., Brown O. (2011). *Resilience in families adapting to autism spectrum disorder*. „Journal of Psychology in Africa”, nr 3 (21), s. 459-464.

- Kasprzak A., Basińska M.A., Lewandowska P. (2013). *Resiliency and the subjective evaluation of health in mothers of children with Asperger's syndrome*. „Health Psychology Report”, nr 1, s. 34-41.
- Kobasa S.C.O., Puccetti M.C. (1983). *Personality and social resources in stress resistance*. „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 45, s. 839-850.
- Kwiatkowski P. (2016). *Resiliencja rodziny jako źródło pozytywnej adaptacji młodzieży*. „Wychowanie w Rodzinie”, nr 1, s. 311-343.
- Leone E., Dorstyn D., Ward L. (2016). *Defining resilience in families living with neurodevelopmental disorder: a preliminary examination of Walsh's framework*. „Journal of Developmental and Physical Disabilities”, nr 28, s. 595-608.
- Levine K.A. (2009). *Against all odds: resilience in single mothers of children with disabilities*. „Social Work in Health Care”, nr 4 (48), s. 402-419.
- Luthar S.S. (2006). *Resilience in development: A synthesis of research across five decades*. W: *Developmental psychopathology: risk, disorder and adaptation*. D. Cicchetti, D.J. Cohen (red.). New York: Wiley.
- Masten A.S., Obradović J. (2006). *Competence and resilience in development*. „Annales New York Academy of Sciences”, nr 1094, s. 13-27.
- Ogińska-Bulik N., Juczyński Z. (2008). *Skala pomiaru prężności-SPP-25*. „Nowiny Psychologiczne”, nr 3, s. 39-55.
- Ogińska-Bulik N., Juczyński Z. (2010). *Osobowość. Stres a zdrowie*. Warszawa: Difin.
- Ostaszewski K. (2017). *Czynniki społeczno-ekologiczne warunkujące zdrowie i dobre przystosowanie*. W: *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne – metodyka – praktyka*. B. Woynarowska (red.). Warszawa: PWN.
- Ostrych J. (2006). *Przywiązanie i przekraczanie*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Parchomiuk M. (2011). *Osobiste i rodzinne korelaty aktywności zawodowej matek dzieci z niepełnosprawnościami*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Parchomiuk M. (2012). *Zasoby osobiste matek dzieci niepełnosprawnych*. „Człowiek-Niepełnosprawność-Społeczeństwo”, nr 15 (1), s. 43-66.
- Peer J.W., Hillman S.B. (2014). *Stress and resilience for parents of children with intellectual and developmental disabilities: a review of key factors and recommendations for practitioners*. „Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities”, nr 11, s. 92-98.
- Pisula E. (2005). *Problemy rodziców dorastających i dorosłych osób z autyzmem*. W: *Edukacja i wspomaganie rozwoju osoby z autyzmem od dzieciństwa do dorosłości*. I. Matczak i A. Pała (red.). Częstochowa: Wydawca Organizatorzy V Forum.
- Rusinek K. (2015). *Zespół wypalenia sił u matek wychowujących dziecko z niepełnosprawnością intelektualną*. „Szkoła Specjalna”, nr 1(277), s. 16-27.
- Scorgie K., Sobsey D. (2000). *Transformational outcomes associated with parenting children who have disabilities*. „Mental Retardation”, nr 38, s. 195-206.
- Sekułowicz M. (2013). *Wypalenie się sił rodziców dzieci z niepełnosprawnościami*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

- Sekułowicz M., Kaczmarek E. (2014). *Ścieżki radzenia sobie matek dzieci z autyzmem – pomiędzy wypaleniem a prężnością*. „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 13, s. 9-23.
- Seltzer M.M., Greenberg J.G., Hong J., Smith L.E., Almeida D.M., Coe Ch., Stawski R.S. (2010). *Maternal cortisol levels and behavior problems in adolescents and adults with ASD*. „Journal of Autism and Developmental Disorders”, nr 4 (40), s. 457-469.
- Summers J.A., Behr S.K., Turnbull A.P. (1989). *Positive adaptation and coping strengths of families who have children with disabilities*. W: *Support for caregiving families*. G.H.S. Singer, L.K. Irvin (red.). Baltimore: Brookes.
- Szmania L. (2014). *Doświadczenia emocjonalne rodziców dzieci z autyzmem*. „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, nr 5, s. 69-91.
- Thompson S., Hiebert-Murphy D., Trute B. (2012). *Parental perceptions of family adjustment in childhood developmental disabilities*. „Journal of Intellectual Disability”, nr 17, s. 24-37.
- Uchnast Z. (1998). *Prężność osobowa a egzystencjalne wymiary wartościowania*. „Roczniki Psychologiczne”, nr 1, s. 7-26.
- Walsh F. (2003). *Family resilience: a framework for clinical practice*, „Family Process”, nr 1 (42), s. 1-19.
- Wright M.O., Masten A.S. (2005). *Resilience processes in development. Fostering positive adaptation in the context of adversity*. W: *Handbook of resilience in children* S. Goldstein, R.B. Brooks (red.). New York: Springer R.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-ND 4.0 International) license • <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0>



ALEKSANDRA BUCHHOLZ¹

Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie, Polska

ORCID 0000-0002-2955-714X

KORNELIA CZERWIŃSKA²

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie, Polska

ORCID 0000-0003-4064-6255

Zgłoszono: 18.03.2023; zrecenzowano: 9.05.2023; zaakceptowano do druku: 24.05.2023

DOROSŁOŚĆ OSÓB W SPEKTRUM ZABURZEŃ AUTYSTYCZNYCH – ANALIZA WYBRANYCH OBSZARÓW

ADULTHOOD OF PEOPLE WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS: ANALYSIS OF SELECTED AREAS

Abstract: The adulthood of individuals on the autism spectrum disorder (ASD) has only recently garnered attention from special educators and psychologists. The biopsychosocial model of disability and the inclusive perspective in the analysis of marginalized groups emphasize the interactive and dynamic aspects of the functioning of individuals with ASD at different life stages and across various dimensions. This article, drawing from the inclusive paradigm, highlights the unique functioning of individuals with ASD in relation to establishing interpersonal relationships, such as partnerships, and pursuing employment, which are crucial aspects of adulthood that significantly impact the quality of life for individuals with ASD.

Keywords: autism spectrum disorder, adulthood, interpersonal relationships, work, family

-
- 1 **Aleksandra Buchholz** – pedagog specjalny. Asystentka w Katedrze Terapii Zajęciowej, na Wydziale Rehabilitacji Akademii Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie. Zainteresowania naukowo-badawcze autorki koncentrują się wokół neuroroznorodności jako paradygmatu inkluzyjnego. Adres do korespondencji: Katedra Terapii Zajęciowej Wydziału Rehabilitacji AWF, ul. Marymoncka 34, 00-968 Warszawa. Adres e-mail: aleksandra.buchholz@awf.edu.pl
 - 2 **Kornelia Czerwińska** – psycholog, pedagog specjalny. Adiunkt w Zakładzie Tyflopädagogiki w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie. Zainteresowania naukowo-badawcze autorki koncentrują się wokół związków nabytej i wrodzonej niepełnosprawności wzroku na realizację zadań rozwojowych w biegu życia, a także ról społecznych odgrywanych przez osoby z niepełnosprawnością. Adres do korespondencji: Instytut Pedagogiki Specjalnej, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa. Adres e-mail: kczerwinska@aps.edu.pl

Streszczenie: Dorosłość osób w spektrum zaburzeń autystycznych (ASD) dopiero od niedawna stała się obszarem zainteresowań pedagogów specjalnych i psychologów. Model biopsychospołeczny niepełnosprawności oraz inkluzyjna perspektywa analiz grup marginalizowanych podkreśla interakcyjny i dynamiczny wymiar funkcjonowania osób z ASD na różnych etapach życia i w odniesieniu do różnych jego wymiarów. Artykuł, nawiązując do paradygmatu inkluzyjnego, przedstawia specyfikę funkcjonowania osób z ASD w kontekście budowania relacji międzyludzkich, w tym partnerskich i podejmowania pracy zarobkowej, jako najistotniejszych obszarów dorosłości wpływających na jakość życia osób z ASD.

Słowa kluczowe: spektrum zaburzeń autystycznych, dorosłość, relacje międzyludzkie, praca, rodzina

Wprowadzenie

Współczesna myśl pedagogiczna stale rozszerza swój zasięg, analizując wciąż nowe obszary psychospołecznego funkcjonowania osób z niepełnosprawnościami. Ewolucja modeli niepełnosprawności zaowocowała dynamiką w dyskursie publicznym o roli i pozycji osób pozostających do tej pory tylko w obszarze oddziaływań pomocowych. Biopsychospołeczny model niepełnosprawności nadał społecznej percepcji grup mniejszościowych nowy wymiar, wskazując na potrzebę analizy już nie tylko aspektu rehabilitacji psychofizycznej, ale również włączenia ich w główny nurt życia jako pełnoprawnych członków społeczności. Na fali tej orientacji kształtował się paradygmat inkluzyjny, którego zasadniczym postulatem było zapewnienie osobom z niepełnosprawnościami równego dostępu do wszystkich obszarów życia społecznego (por. NCERI 1995). W pierwotnym, wąskim rozumieniu odnosił się do równych praw edukacyjnych, ale coraz wyraźniej słyszalne głosy aktywistów i badaczy osób z niepełnosprawnościami doprowadziły do rozszerzenia definicji również o obszary dorosłości (Goethals i in. 2015; Francisco i in. 2020). Badania w nurcie interpretatywnym otworzyły nowy rozdział w dziedzinie psychopedagogiki, bazując na narracjach dorosłych osób z niepełnosprawnościami wskazujących sfery, które wymagają wsparcia (np. Verdonschot i in. 2009; Milner, Frawley 2019). Skuteczna inkluzja wymaga rozważnej analizy perspektywy osób z grup marginalizowanych po to, by na jej podstawie opracować pożądane (pozytywne) strategie wsparcia.

Dorosłość osób z niepełnosprawnościami stosunkowo od niedawna stała się obszarem eksplorowanym przez pedagogikę specjalną (Krause 2010). Dysonans zachodzący pomiędzy swoistą dla dorosłości autonomią a stereotypowym łąčeniem niepełnosprawności z zależnością od innych sprzyja postawom paternalistycznym i niedostrzeganiu znamion dorosłości u osób z alternatywną motoryką i sensoryką (Kościelska 2012; Müller 2020). Istotne jest zatem poszerzenie wiedzy na temat specyfiki funkcjonowania osób dorosłych z niepełnosprawnościami i identyfikacja tych obszarów przestrzeni społecznej, które wymagają przekształceń umożliwiających tej grupie satysfakcjonujące wypełnianie zadań rozwojowych. Paradygmat

inkluzyjny, który wskazuje współczesną perspektywę analizy niepełnosprawności w różnych obszarach jej ekspresji, uznaje niepełnosprawność za równoległy model życia do pełnosprawności.

Artykuł koncentruje się na przedstawieniu wybranych wymiarów dorosłości osób pozostających w spektrum zaburzeń autystycznych (ASD). Analiza literatury dotyczącej wsparcia dorosłych osób z ASD wskazała na związki międzyludzkie i pracę zarobkową jako najczęstsze obszary interwencji psychopedagogicznej, co zadecydowało o podjęciu tych tematów w niniejszym artykule (por. Khalifa i in. 2020). Wybór wymiarów dorosłości pokierowany był również potrzebą ugruntowywania w dyskursie społecznym interseksjonalnego³ charakteru zaburzenia ze spektrum autyzmu, szczególnie w odniesieniu do tych właśnie obszarów, które przez lata były marginalizowane, a w znaczącym stopniu konstytuują osobę w jej dorosłości. Niniejszy artykuł wpisuje się swoją tematyką w inkluzyjną narrację *świata przyjaznego do zamieszkania*⁴, w którym od osoby z niepełnosprawnością oczekuje się nie tylko roli wynikającej z jej kondycji psychofizycznej, lecz przede wszystkim ról wynikających z kompetencji psychospołecznych określonych etapem rozwojowym.

Obecne rozumienie zaburzeń ze spektrum autyzmu odbiega od klasycznego podejścia definiującego ASD jako chorobę czy niepełnosprawność (por. Kanner 1943). Aktualnie kryteria diagnostyczne pozwalają odejść od patologizującej koncepcji, ujmując diagnozę w kategoriach spektrum różnorodności neurologicznej i akcentując mnogość jego przejawów behawioralnych. Badacze ASD skłaniają się jednak coraz częściej ku bardziej normalizującej nazwie tj. „stany ze spektrum autyzmu” (ASC ang. *autistic spectrum condition*), a same osoby z ASD preferują pojęcie „identyfikacja” zamiast „diagnoza”, co wskazuje na rozumienie autyzmu jako jednej z cech konstytuujących osobę, jak płeć czy orientacja seksualna (Baron-Cohen 2015; Beardon 2019). Takie podejście, pozostające w nurcie społecznego modelu niepełnosprawności, wskazuje na konieczność przyjrzenia się funkcjonowaniu osób z ASD w otwartym środowisku, przeanalizowania wybieranych strategii adaptacyjnych, umożliwiających skuteczną interakcję z otoczeniem. Dotyczy to w szczególności osób dorosłych, podejmujących próby niezależnego życia, zbudowania relacji partnerskich, towarzyskich czy wyboru pracy zarobkowej. Szacuje się, że w Polsce żyje ok. 74 tysiące dorosłych osób z rozpoznaniem ASD w wieku 18-39 lat (Płatos,

3 Analizy interseksjonalne ludzkiego funkcjonowania koncentrują się na badaniu krzyżujących się (w ramach ludzkich tożsamości) kategorii kulturowych i społecznych, które mogą stanowić źródło wykluczenia (np. płeć, pochodzenie etniczne, sprawność psychofizyczna, religia, status socjoekonomiczny). Perspektywa interseksjonalna pozwala przyrzeć się zjawiskom społecznym z perspektywy poszczególnych grup społecznych, których doświadczenia różnicują ich percepcję (por. Król 2018; Liasidou 2013).

4 Świat przyjazny do zamieszkania (ang. *habitable world*). Inkluzyjna koncepcja Nancy Mairs (1996) stanowiąca utopijną wizję świata otwartego na różnorodność, dostępność i poszanowanie potrzeb osób o różnych ciałach i umysłach.

Pisula 2019). Mimo tak znaczącej liczby, obszar dorosłości jest nadal zaniedbany, a większość badań koncentruje się wokół dzieci, co pozostawia tę grupę bez odpowiedniego wsparcia społecznego, umożliwiającego satysfakcjonujące wypełnianie obowiązków typowych dla dorosłości (Płatos 2016).

Dorosłość osób z ASD jest po wielokroć wpleciona w społeczną rzeczywistość, stając się jej immanentną częścią. Jest często pomijana przez system wsparcia z uwagi na brak fenotypu niepełnosprawności i traktowana jako swoista osobliwość jednostkowa. Odroczone w czasie diagnoza w przypadku osób z ASD bez niepełnosprawności intelektualnej lub jej brak, skutkuje życiem w poczuciu odmienności i braku kompetencji życiowych. Objawy spektrum u dorosłych różnią się od tych u dzieci, nabierają innego charakteru w wyniku socjalizacji osób i stają się tym samym mniej widoczne dla otoczenia (Williams i in. 2013; Lawson 2015). Nie czyni to samych osób z diagnozą bardziej dostosowanymi, a jedynie wskazuje na silną tendencję do maskowania objawów i brak dostępu do własnych potrzeb (Simonoff i in. 2020). Badania pokazują, że otrzymywanie społecznego wsparcia, dostęp do opieki zdrowotnej a przede wszystkim praca zawodowa, przyjaźń oraz zbudowanie trwałego związku partnerskiego stanowią istotne wyznaczniki jakości życia dorosłych osób z ASD (Mason i in. 2018; Ayres i in. 2018). Analiza obszarów dorosłości osób w spektrum autyzmu powinna zmierzać do wypracowania narzędzi wspierania tej grupy w procesie rozwoju i akceptacji swojej unikatowej tożsamości a także do przygotowania społeczeństwa na pełne włączenie w życie osób o odmiennych formach normatywności.

ASD a przyjaźń

Pierwsza charakterystyka ASD, opracowana przez Kanner (1943), wskazywała na rzekomy brak potrzeby budowania relacji międzyludzkich, potrzebę samotności i brak empatii koniecznej do tworzenia satysfakcjonujących związków interpersonalnych. Obecna wiedza na temat neuroróżnorodności⁵ podważa te wnioski, traktując je jako nieaktualne a przede wszystkim krzywdzące dla samych osób w spektrum. Niemniej, specyfika diagnozy niesie za sobą wyzwania, którym stawiają czoła osoby z ASD, szczególnie w dorosłości, zniuansowanej w kontekście niepisanych zasad regulujących relacje społeczne.

5 Neuroróżnorodność – termin wprowadzony w 1998 roku przez socjolożkę Judy Singer na określenie różnorodności funkcjonowania ludzkiego mózgu i przejawów jego ekspresji. Termin dotyczy takich odmienności jak ASD, dysleksja, depresja, zaburzenia lękowe, ADHD czy niepełnosprawność intelektualna. Celem wprowadzenia terminu jest przesunięcie akcentu z zaburzenia na odmienną neurokognitywną. W języku potocznym używa się jako dychotomicznych pojęć „neuroróżnorodność” (ND) i neurotypowość (NT), gdzie drugie określa osoby z typowymi pod względem strukturalnym i funkcjonalnym mózgami (Singer 2016).

Narracje osób z ASD wskazują na potrzebę budowania koleżeńskich sieci społecznych a także bliskich relacji partnerskich (np.: Drew 2017; Hendricx 2018; Mendes, Maroney 2019). Różnice między osobami neurotypowymi a neuro różnorodnymi koncentrują się przede wszystkim wokół rozumienia, czym jest koleżeństwo, przyjaźń lub związek romantyczny a także częstotliwości spotkań. Dorośli z ASD prezentują trudności w inicjowaniu i podtrzymywaniu kontaktów rówieśniczych. Wyzwaniem stanowią charakteryzujące relacje międzyludzkie, luźne rozmowy zwane powszechnie „small talkami” a także zinternalizowanie ogólnie przyjętych zachowań społecznych, jak sekwencja następujących po sobie czynności werbalno-behawioralnych przy przywitaniu. Osoby z ASD deklarują chęć budowania relacji przyjacielskich, jednak nie potrafią zdefiniować, czym jest przyjaźń. Ich relacje cechują nieco inny niż u osób neurotypowych poziom zaangażowania, potrzeby zachowania większego dystansu a także częstsze epizody chwil samotności (Trubanova i in. 2014; Crompton i in. 2020). Niekiedy silna potrzeba zawiązania przyjaźni, w połączeniu z trudnościami w rozumieniu reguł wzajemności partnerskiej, skutkuje u osób z ASD postawą zbytnej natarczywości, mogącej prowadzić do posądzenia o stalking (Steward 2014). Istnieją publikacje, które pomagają osobom neuro różnorodnym zrozumieć zasady współżycia społecznego i budowania przyjaźni z osobami neurotypowymi, minimalizując ryzyko porażki towarzyskiej (m.in. Pease, Pesae 2005; Laugeson 2013). Częstym kryterium doboru przyjaciół jest dla omawianej grupy współdzielenie szczególnych zainteresowań, które posiada ok. 75-95% osób z ASD (Grove i in. 2018; Finke i in. 2019; Sosnowy i in. 2019). Warto dodać, że w obszarze relacji społecznych zaznaczają się istotne różnice płciowe. Kobiety z ASD są społecznie zmotywowane w stopniu porównywalnym do ich neurotypowych rówieśniczek, czego nie można powiedzieć o mężczyznach z tą diagnozą (Sedgewick i in. 2016; Milner i in. 2019). Posiadają one większe zdolności komunikacji werbalnej i pozawerbalnej dotyczącej mowy ciała (Bargiela i in. 2016; Tint i in. 2018; Green i in. 2019). Wyzwaniem w budowaniu związków przyjacielskich przez osoby z ASD może okazać się sztywność ich myślenia, wynikająca z niskich kompetencji w obszarze teorii umysłu, czyli umiejętności decentracji i przyjmowania perspektywy drugiej osoby. Może to generować nieporozumienia i konflikty. Z drugiej jednak strony omawiane spektrum cechuje uczciwość, lojalność i sprawiedliwość, co może wpływać na konsolidację relacji koleżeńskich.

Zarówno mężczyźni, jak i kobiety, by móc sprostać oczekiwaniom otoczenia społecznego i skutecznie w nim funkcjonować, do pewnego stopnia maskują swoją neuro różnorodność. Strategia maskowania inaczej kamuflażu objawów autyzmu, co prawda ułatwia dopasowanie się do neurotypowego kontekstu społecznego i sprzyja budowaniu relacji, ale koszty psychologiczne, jakie ponoszą osoby z ASD, są niebagatelne. Konsekwencjami maskowania są wyczerpanie fizyczne i emocjonalne, wymagające regeneracji w samotności, oddania się czynnościom autostymulacyjnym by przywrócić równowagę psychofizyczną. Dodatkowym ryzykiem związanym z maskowaniem mającym na celu „udawanie normalnej osoby” jest

zniekształcenie autentycznej tożsamości, które może doprowadzić do rozwinięcia się zaburzeń psychicznych (Bargiela i in. 2016; Lai i in. 2017). Z tego względu osoby z ASD często budują znajomości w grupach osób o podobnej charakterystyce, które ograniczają konieczność stosowania strategii kamuflowania swojej diagnozy i zachowań z niej wynikających. Daje im to poczucie przynależności, znalezienia „swojego plemienia”, co w dużym stopniu niweluje lęk przed odrzuceniem, który towarzyszy budowaniu relacji w środowisku neurotypowym (Silberman 2015; Cook, Garnett 2018).

ASD a związek i rodzina

Autystyczne spektrum płci oraz seksualności różni się od neurotypowego, jest bardziej androgyniczne, płynne i mniej dychotomiczne, zatem specyfika budowania relacji partnerskich wykracza poza obszar większościowej kategorii związków romantycznych (Hendrickx 2018). George i Strokes (2018) przeprowadzili badania orientacji seksualnej na grupie 309 osób z ASD i 310 osób neurotypowych. Wyniki wskazały na występowanie u osób z diagnozą, orientacji innej niż heteroseksualna w 69,7%, podczas gdy w grupie neurotypowej odsetek ten wynosił 30,3%. Wyniki innych badań pokazały występowanie u 50% osób w spektrum identyfikacji transseksualnej lub niebinarnej. W przypadku badanych bez ASD wynik wynosił 21% (Bush 2016). Tu również zaznaczają się różnice między płciami. Wśród kobiet neuroróżnorodnych odnotowuje się większy procent deklarujących orientację nieheteroseksualną niż ma to miejsce wśród mężczyzn (Dewinter i in. 2017; George, Stokes 2018). Powyższe wyniki sugerują większą różnorodność w doborze partnerów w grupie osób z ASD w porównaniu do grupy neurotypowej. Osoby z diagnozą zwykle deklarują zainteresowanie bardziej osobą, pomijając ekspresję płci (Mendes, Maroney 2019). Inną kwestią, mającą znaczny wpływ na jakość związku romantycznego, jest odmienny profil sensoryczny. Osoby z ASD doświadczają zniekształceń w odbiorze i przetwarzaniu bodźców sensorycznych o charakterze nadwrażliwości lub podwrażliwości sensorycznej (Bogdashina 2019). Owe różnice wpływają na poziom akceptacji bliskości cielesnej i doświadczania samego aktu seksualnego. Z drugiej strony skłonność do obsesyjnej koncentracji na wybranych fragmentach rzeczywistości charakteryzująca ASD, w połączeniu z podwrażliwością sensoryczną może prowadzić do niezdrowych i niebezpiecznych zachowań seksualnych (Henault 2015; Drew 2017). Specyficzny profil sensoryczny, trudności w rozumieniu subtelnego sygnałów flirtu, większa potrzeba samotności oraz zróżnicowanie tożsamości płciowej, powodują, że spora grupa osób z ASD deklaruje postawę aseksualną, pozostając w związkach platonicznych (Hendrickx 2018; Ekins 2021). Te osoby, które decydują się na budowanie relacji partnerskiej, koncentrują się zazwyczaj na jej aspekcie intelektualnym, a o doborze partnera często decydują inne niż neurotypowe kategorie atrakcyjności (Drew 2017; Hendrickx 2018).

Rodzicielstwo jest wpisane w część związków partnerskich. Bez względu na neurotyp posiadanie dziecka stanowi wyzwanie dla rodziców. Ciąża, narodziny i wychowanie dziecka wymagają od rodziców z ASD konfrontacji z własnymi ograniczeniami i pracy nad ich pokonaniem lub przynajmniej opanowaniem na tyle, by nie stanowiły przeszkody w realizowaniu roli rodzica. Już sama ciąża i poród narażają osoby z diagnozą na silne przeciążenie sensoryczne, które w połączeniu z nieprzewidywalnością i intensywnością doświadczeń przebiegu porodu, może wywołać szok i doprowadzić do załamania autystycznego (ang. *meltdown*). Wychowanie dziecka mobilizuje do pracy nad zaakceptowaniem do pewnego stopnia nieprzewidywalności i utraty części prywatności, tak istotnej dla osób z ASD. Ponadto wymaga wyćwiczenia kompetencji społecznych potrzebnych w placówkach opiekuńczo-edukacyjnych, w których dziecko będzie przebywać. Dla części rodziców będzie to oznaczało wzmożony proces maskowania. Rodzice z ASD muszą nauczyć się też podejmowania decyzji w obliczu tak abstrakcyjnych zagadnień, jak dyscyplina czy zagrożenia (Beardon 2017; Drew 2017; Hendrickx 2018). Kwestią do przepracowania jest wysoki poziom lęku cechujący spektrum, który wymaga kontroli w sytuacji wychowania dziecka. Co więcej, rodzice będą musieli wspierać własne dziecko w konfrontacji z dziecięcymi lękami. Innym wyzwaniem jest mnogość bodźców sensorycznych, których dostarcza dziecko, a które mogą w znacznym stopniu generować napięcie i sprzyjać nadmiernej stymulacji rodzica z ASD. Wśród cech autystycznych znajdują się też takie, które sprzyjają sukcesowi wychowawczemu. Należą do nich: dokładność, uważność, nadzwyczajna spostrzegawczość umożliwiająca natychmiastową reakcję na potrzeby dziecka, otwartość i nieoceniająca postawa wobec dziecka, kreatywność w sposobach radzenia sobie z problemami rodzicielstwa, szczerość i autentyczność w relacji do potomka (Cook, Garnett 2018; Jurkevithz i in. 2020). Warty zaznaczenia jest fakt, że rodzicielstwo dla wielu osób neuroróżnorodnych stanowi punkt zwrotny w procesie ich własnej diagnozy. Zdarza się bowiem, że diagnoza dziecka w kierunku ASD pozwala dorosłym odnaleźć w sobie podobne cechy, które współdzieliła z dziećmi. Te odkrycia aktywują proces, często kończący się identyfikacją spektrum w dorosłym życiu (Hendrickx 2018; Jurkevithz i in. 2020).

ASD a praca zarobkowa

Praca zarobkowa stanowi jeden z istotniejszych elementów warunkujących jakość dorosłości. W tym obszarze zaznaczają się różnice między osobami z ASD a populacją ogólną. Raport OSA (Ogólnopolski Spis Autyzmu, Płatos 2016) pokazał, że mniej niż połowa badanych osób z diagnozą (45%) posiadała pracę zarobkową, a wynagrodzenie w większości przypadków plasowało się poniżej średniej krajowej. Australijskie badania porównawcze wskazały na posiadanie wyższych kwalifikacji zawodowych osób z ASD w porównaniu do osób bez diagnozy, przy jednoczesnym zatrudnianiu pierwszej grupy na stanowiskach wymagających niewielkich

kwalifikacji. Okazało się, że tylko 6% badanych z ASD obejmowało stanowiska kierownicze (Baldwin, Costley 2016). Amerykańskie badania donoszą o bardzo wysokim poziomie bezrobocia wśród dorosłych z omawianej grupy bez względu na poziom poznawczy (Anderson i in. 2021). Specyfika funkcjonowania w spektrum autyzmu wiąże się z pewnymi wyzwaniami, jakim muszą stawić czoła osoby w kontekście pracy. Po pierwsze, osoba z ASD wymaga wsparcia w zrozumieniu kultury miejsca pracy. Dotyczy to takich kwestii jak odpowiedni ubiór, frekwencja w pracy, sposoby motywowania pracowników, cele danej firmy oraz zachowania akceptowane i nieakceptowane. Drugim elementem wymagającym zrozumienia jest rodzaj komunikacji dominujący w miejscu pracy. Osoba z diagnozą może przejawiać trudności w elastycznym dostosowywaniu się do zmian, które wpisane są w charakterystykę miejsca pracy (Regan 2016). Dodatkowym wyzwaniem może okazać się praca wymagająca wielozadaniowych działań, praca w otwartej przestrzeni sprzyjającej przestymulowaniu sensorycznemu oraz wymagająca częstego kontaktu z klientami lub współpracownikami, co wiąże się z koniecznością posiadania wysokich umiejętności społecznych (Regan 2016; Hendrickx 2018; Anderson i in. 2021). Niektóre dane wskazują w przypadku osób z ASD na większą efektywność pracy wymagającej rutyny oraz pracy indywidualnej niż zespołowej (Beardon 2017; Drew 2017). W charakterystykę spektrum wpisane są też cechy, które sprzyjają sukcesowi w obszarze pracy zawodowej. Należą do nich: pasja, gotowość do pomocy, dbałość o szczegóły, rzetelność, lojalność, uczciwość, przestrzeganie zasad, konsekwencja, logiczne rozumowanie, umiejętność rozpoznawania wzorów oraz zamiłowanie do powtarzalnych zadań, nieczęsto spotykana u osób neurotypowych (Lorenz, Heinitz 2014; Anderson i in. 2021). Współczesny dyskurs inkluzyjny sprzyja tworzeniu warunków do rozwoju potencjału dorosłych osób z ASD, adaptując między innymi stanowiska pracy do ich szczególnych potrzeb sensorycznych. Opracowana przez Tomasa Armstronga (2010) idea konstrukcji nisz⁶ zdobywa coraz większą popularność, umożliwiając osobom neuroróżnorodnym realizację ról wynikających z dorosłości.

Zakończenie

Uchwycenie prawidłowości funkcjonowania osób z ASD jest trudne z uwagi na heterogeniczność tej grupy (por. Lord i in. 2020). Niemniej badania populacyjne pozwoliły wyłonić obszary dorosłości, które wymagają interwencji psychopedagogicznej. Omówione w artykule obszary stanowią bazowe czynniki jakości życia osób z ASD. Brak wsparcia społecznego skutkuje nie tylko obniżoną jakością życia, ale także zwiększa ryzyko przedwczesnej śmierci, w tym samobójstwa. Badania wskazują na dwukrotnie częstsze narażenie osób z ASD na przedwczesną śmierć

6 Tworzenie środowiska dostosowanego do możliwości neuropoznawczych osób w celu optymalizacji jej funkcjonowania i przyczynienia się do jak najpełniejszego uwolnienia potencjału.

w porównaniu do neurotypowej rówieśniczej populacji (Hirvikoski 2016; Hedley, Uljarević 2018). Paradygmat inkluzyjny wyznacza współczesnej pedagogice nowe zadania w obszarze wsparcia osób z niepełnosprawnościami, w tym osób neuro-różnorodnych. Perspektywa intersekcjonalna nakazuje analizę różnych wymiarów ludzkiej tożsamości. Dorosłość wskazuje na potrzeby interwencji w celu zoptymalizowania jakości życia rodzinnego czy zawodowego. Poprzez pedagogiczne narzędzia oddziaływania należy dążyć do modyfikacji środowiska, stwarzając jak najlepsze warunki do skutecznego zaspokajania potrzeb osób z niepełnosprawnościami. Przykładem tego typu modyfikacji jest wspomniana koncepcja konstrukcji nisz rozumianych jako tworzenie we współpracy z różnymi specjalistami, takich warunków, w których osoby neuro-różnorodne miałyby szansę na wykorzystanie tkwiących w nich ukrytych zdolności. Jednym z takich rozwiązań jest opracowywanie miejsc pracy zarobkowej przyjaznych sensorycznie, z wykorzystaniem wiedzy o ergonomii pracy osób z konkretnymi niepełnosprawnościami (Nerenberg 2022). Innym rozwiązaniem jest wdrożenie praktyki coachingu dla osób z ASD, stanowiącej formę instruktażu zawodowego z uwzględnieniem potrzeb wynikających z indywidualnej charakterystyki pracownika (Khalifa, 2020). Współcześni projektanci wewnątrz we współpracy z pedagogami specjalnymi wykorzystują w pracy tzw. „estetykę radości”⁷, by dostosowywać mieszkania do odpowiednich potrzeb sensorycznych osób z niepełnosprawnościami.

Seksualność również może być rozpatrywana w kategoriach pedagogicznych. Inkluzja oznacza uszanowanie każdego wymiaru ludzkiej tożsamości i wsparcie w jej realizacji. W dyskursie pedagogicznym coraz więcej miejsca zajmują takie tematy, jak chociażby asystentura seksualna dla osób z niepełnosprawnościami, rozwijająca wiedzę nie tylko o samym seksie, ale również o budowaniu trwałych, satysfakcjonujących relacji romantycznych (Gutiérrez-Bermejo, Jenaro 2022). Rodzicielstwo osób z niepełnosprawnościami jako konsekwencja wspomnianych relacji staje się we współczesnej myśli pedagogicznej obszarem wsparcia nacełowanym na podniesienie kompetencji rodzicielskich. Przykładem tych interwencji są coraz bardziej zyskujące na popularności programy treningów kompetencji rodzicielskich dla osób z niepełnosprawnościami (Wade i in. 2009, Coren i in. 2010). Wykorzystanie paradygmatu inkluzji w interwencji pedagogicznej oznacza stwarzanie szans zaangażowania osób z ASD w społeczności lokalne. Ich członkowie stanowią bardzo istotny punkt odniesienia do kształtowania własnych kompetencji w budowaniu tożsamości osoby dorosłej.

Współczesna perspektywa interwencji, akcentując nietemporalny charakter ASD, wskazuje na konieczność objęcia wsparciem osób dorosłych. Wymaga to

7 Projektantka Ingrid Fetell Lee (2020), wykorzystując wiedzę z obszaru psychologii i pedagogiki, poświęciła się dziesięcioletnim badaniom nad zjawiskiem, które nazwała „estetyką radości”. W swoich badaniach oparła się na szukaniu powiązań między otoczeniem a ludzkim dobrostanem psychofizycznym. Celem jej działań było opracowanie optymalnego sensorycznie otoczenia.

stałej aktualizacji wiedzy o specyfice potrzeb wynikających z tego okresu, a także podążających za tą wiedzą propozycji udogodnień sprzyjających inkluzji. Analiza obszarów dorosłości osób z ASD stanowi punkt wyjścia do opracowania wspomnianych interwencji i powinna znaleźć swoje miejsce w praktycznych działaniach pedagogicznych.

Bibliografia

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5*. Arlington, United States: American Psychiatric Association Publishing.
- Anderson C., Butt C., Sarsony C. (2021). *Young adults on the autism spectrum and early employment related experiences: Aspirations and obstacles*. „Journal of Autism and Developmental Disorders”, nr 51(1), s. 88-105.
- Armstrong T. (2010). *The power of neurodiversity. Unleashing the advantages of your differently wired brain*. Philadelphia: Da Capo Press.
- Ayres M, Parr J.R., Rodgers J., Mason D., Avery L., Flynn D. (2018). *A systematic review of quality of life of adults on the autism spectrum*. „Autism”, nr 22(7), s. 774-783.
- Baldwin S., Costley D. (2016). *The experiences and needs of female adults with high-functioning autism spectrum disorder*. „Autism: The International Journal of Research and Practice”, nr 20(4), s. 483-495.
- Bargiela S., Steward R., Mandy W. (2016). *The experiences of late-diagnosed women with autism spectrum conditions: an investigation of the female autism phenotype*. „Journal of Autism and Developmental Disorders”, nr 46, s. 3281-3294.
- Baron-Cohen S. (2015). *ASD vs. ASC: Is one small letter important?* IMFAR 2015. 14th Annual International Meeting For Autism Research. International Society for Autism Research (INSAR). Proceedings. Salt Lake City, UT, USA.
- Beardon L. (2017). *Autism and Asperger syndrome in adults*. London: Sheldon Press.
- Bogdashina O. (2019). *Trudności w percepcji sensorycznej w autyzmie i zespole Aspergera. Inne doświadczenia sensoryczne – inne światy percepcyjne*. Gdańsk: Harmonia.
- Bush H.H. (2016). *Self-reported sexuality among women with and without autism spectrum disorder (ASD)*. Graduate Doctoral Dissertations. https://scholarworks.umb.edu/doctoral_dissertations/243 (dostęp 28.12.2021)
- Cook B. Garnett M. (red). (2018). *Spectrum women. Walking on the beat of autism*. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Coren E., Hutchfield J., Thomaes M., Gustafsson C. (2010). *Parent training support for intellectually disabled parents*. „Campbell Systematic Reviews”, nr 6(1), s. 1-60.
- Crompton C.J., Hallett S., Ropar D., Flynn E., Fletcher-Watson S. (2020). *‘I never realised everybody felt as happy as I do when I am around autistic people’: A thematic analysis of autistic adults’ relationships with autistic and neurotypical friends and family*. „Autism”, nr 24(6), s.1438-1448.

- Dewinter J., De Graaf H., Begeer S. (2017). *Sexual orientation, gender identity, and romantic relationships in adolescents and adults with autism spectrum disorder*. „Journal of Autism and Developmental Disorders”, nr 47, s. 2927-2934.
- Drew G. (2017). *An adult with an autism diagnosis. A guide for the newly diagnosed*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- DuBois D., Renwick R., Chowdhury M., Eisen S., Cameron D. (2020). *Engagement in community life: perspectives of youths with intellectual and developmental disabilities on families' roles*. „Disability and Rehabilitation”, nr 42(20), s. 2923-2934.
- Ekins E. (2021). *Queerly Autistic. The ultimate guide for LGBTQIA+ teens on the spectrum*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Fetell Lee E. (2020). *Joyful. Zaprojektuj radość w swoim otoczeniu*. Łódź: Wydawnictwo Feeria.
- Finke E.H., McCarthy J.H., Sarver N.A. (2019). *Self-perception of friendship style: Young adults with and without autism spectrum disorder*. „Autism & Developmental Language Impairments”, nr 4, s. 1-16.
- Francisco M.P.B., Hartman M., Wang Y. (2020). *Inclusion and special education*. „Education Sciences”, nr 10(9), 1-17.
- George, R., Stokes, M.A. (2018). *Sexual orientation in autism spectrum disorder*. „Autism Research”, nr 11, s. 133-141.
- Goethals T., De Schauwer E., Van Hove, G. (2015). *Weaving intersectionality into disability studies research: Inclusion, reflexivity and anti-essentialism*. „Journal of Diversity and Gender Studies”, nr 1-2 (2), s. 75-94.
- Green R.M., Travers A.M., Howe Y., McDougle C.J. (2019). *Women and autism spectrum disorder: Diagnosis and implications for treatment of adolescents and adults*. „Current Psychiatry Reports”, nr 21(22), s. 1-8.
- Grove R., Hoekstra R.A., Wierda M., Begeer S. (2018). *Special interests and subjective well-being in autistic adults*. „Autism Research”, nr 11(5), s. 766-775.
- Gutiérrez-Bermejo B., Jenaro C. (2022). *Sexual assistance for people with intellectual disabilities: Proposal for a service delivery model*. „Sexuality and Disability”, nr 40, s. 347-362.
- Hedley D., Uljarević M. (2018). *Systematic review of suicide in autism spectrum disorder: current trends and implications*. „Current Developmental Disorders Reports”, nr 5, s. 65-76.
- Henault I. (2015). *Zespół Aspergera a seksualność. Od dojrzewania poprzez dorosłość*. Gdańsk: Harmonia.
- Hendrickx S. (2018). *Kobiety i dziewczyny ze spektrum autyzmu. Od wczesnego dzieciństwa do późnej starości*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Hirvikoski T, Mittendorfer-Rutz E, Boman M, Larsson H, Lichtenstein P, Bölte S. (2016). *Premature mortality in autism spectrum disorder*. „The British Journal of Psychiatry” nr 208(3), s. 232-238.
- Jurkevithz R., Campbell M., Morgan L. (2020). *Spectrum women. Autism and parenting*. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Kanner L. (1943). *Autistic disturbance of affective contact*. „Nervous Child”, nr 2, s. 217-250.

- Khalifa G., Sharif Z., Sultan M., Di Rezze M. (2020). *Workplace accommodations for adults with autism spectrum disorder: a scoping review*. „Disability and Rehabilitation”, nr 9(42), s. 1316-1331.
- Kościelska M. (2012). *Przeżywanie własnej i cudzej dorosłości przez osoby z niepełnosprawnościami*. W: Kijak R.J. (red.). *Niepełnosprawność – w zwierciadle dorosłości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Krause A. (2010). *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Król A. (2018). *Niepełnosprawność i sprawiedliwość reprodukcyjna. Zarys wybranych zagadnień dotyczących kobiet z niepełnosprawnościami*. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura”, nr 10(1), s. 84-99.
- Lai M., Lombardo M., Ruigrok A., Chakrabarti B., Auyeung B., Szatmari P., Happé F., Baron-Cohen S. (2017). *Quantifying and exploring camouflaging in men and women with autism*. „Autism”, nr 21(6), s. 690-702.
- Laugeson E. (2013). *The science of making friends. Helping socially challenger teens and young adults*. Hoboken, NJ: Jossey Bass.
- Lawson W. (2015). *Older adults and autism spectrum conditio. An introduction and guide*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Liasidou A. (2013). *Intersectional understandings of disability and implications for a social justice reform agenda in education policy and practice*. „Disability & Society”, nr 28(3), s. 299-312.
- Lord C., McCauley J.B., Pepa L.A., Huerta M., Pickles A. (2020). *Work, living, and the pursuit of happiness: Vocational and psychosocial outcomes for young adults with autism*. „Autism”, nr 24 (7), s. 1691-1703.
- Lorenz T., Heinitz K. (2014). *Asperger's – Different, not less: Occupational strength and job interest of individuals with Asperger's syndrome*. „PLoS ONE”, nr 9(6), s. 1-8.
- Mairs N. (1996). *Remembering the bone house*. New York: Random House.
- Mason D., McConachie H., Garland D., Petrou A., Rodgers J., Parr J.R. (2018). *Predictors of quality of life for autistic adults*. „Autism Research”, nr 8(11), s. 1138-1147.
- Mendes E.A., Maroney M.R. (2019). *Gender identity, sexuality and autism. Voices from across the spectrum*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Milner P., Frawley P. (2019). *From 'on' to 'with' to 'by:' people with a learning disability creating a space for the third wave of Inclusive Research*. „Qualitative Research”, nr 19(4), s. 382-398.
- Milner V., McIntosh H., Colvert E., Happé F. (2019). *A Qualitative exploration of the female experience of autism spectrum disorder (ASD)*. „Journal of Autism and Developmental Disorders”, nr 49, s. 2389-2402.
- Müller A. (2020). *Let's (crip) dance! Choreograficzne emancypacje ciała nienormatywnych*. „Teksty Drugie. Studia o Niepełnosprawności”, nr 2, s. 48-65.
- National Center on Educational Restructuring and Inclusion (1995). *National Study of Inclusive Education*. The City University of New York: New York.

- Nerenberg J. (2022). *Neuroróżnorodne. Jak żyć w świecie skrojonym nie na naszą miarę*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Orsmond G.I., Krauss M.W., Seltzer M.M. (2004). *Peer relationships and social and recreational activities among adolescents and adults with autism*. „Journal of Autism and Developmental Disorders”, nr 34(3), s. 245-56.
- Pease B., Pease A. (2005). *The definitive book of body language*. London: Orion Books.
- Płatos M. (red.). (2016). *Ogólnopolski spis autyzmu (OSA). Sytuacja młodzieży i dorosłych z autyzmem w Polsce*. Warszawa: Stowarzyszenie Innowacji Społecznych „Mary i Max”.
- Płatos M., Pisula E. (2019). *Service use, unmet needs, and barriers to services among adolescents and young adults with autism spectrum disorder in Poland*. „BMC Health Services Research”, nr 19(587), s. 1-11.
- Regan T.M. (2016). *Understanding Autism in adults and aging adults. Improving diagnosis and quality of life*. USA: Indigo Publishing.
- Sedgewick F., Hill V., Yates R., Pickering L., Pellicano E. (2016). *Gender differences in the social motivation and friendship experiences of autistic and non-autistic adolescents*. „Journal of Autism and Developmental Disorders”, nr 46(4), s. 1297-1306.
- Silberman S. (2015). *Neurotribes, the legacy of autism and how to think smarter about people who think differently*. Crows Nest Australia: Allen & Unwin.
- Simonoff E., Kent R., Stringer D., Lord C., Briskman J., Lukito S., Pickles A., Charman Y., Baird G. (2020). *Trajectories in symptoms of autism and cognitive ability in autism from childhood to adult life: Findings from a longitudinal epidemiological cohort*. „Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry”, nr 12(59), s. 1342-1352.
- Sosnowy C., Silverman C., Shattuck P., Garfield T. (2019). *Setbacks and successes: How young adults on the autism spectrum seek friendship*. „Autism in Adulthood”, nr 1(1), s. 44-51.
- Steward R. (2014). *The independent woman's handbook for super safe living on the autistic spectrum*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Tint A., Hamdani Y., Sawyer A., Desarkar P., Ameis S.H., Bardikoff N., Meng-Chuan Lai M.-C. (2018). *Wellness efforts for autistic women*. „Current Developmental Disorders Reports”, nr 5(4), s. 207-216.
- Trubanova A., Donlon K., Kreiser N.L., Ollendick T.H., White S.W. (2014). *Underidentification of autism spectrum disorder in females: A case series illustrating the unique presentation of this disorder in young women*. „Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology”, nr 2(2), s. 66-76.
- Verdonschot M.M.L., De Witte L.P., Reichrath E., Buntinx W.H.E., Curfs L.M.G. (2009). *Community participation of people with an intellectual disability: a review of empirical findings*. „Journal of Intellectual Disability Research”, nr 4 (53), s. 303-318.
- Wade C., Llewellyn G., Matthews J. (2009). *Review of parent training interventions for parents with intellectual disability*. „Journal of Applied Research in Intellectual Disability”, nr 21(4), s. 351-366.
- Williams D.L., Cherkassky V.L., Mason R.A., Keller T.A., Minshew N.J., Just M.A. (2013). *Brain function differences in language processing in children and adults with autism*. „Autism Research”, nr 4(6), s. 288-302.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-ND 4.0 International) license • <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0>



RENATA MARCINIAK-FIRADZA¹

Uniwersytet Łódzki, Polska

ORCID 0000-0001-6301-8820

Zgłoszono: 26.01.2023; recenzowano: 30.03.2023; zaakceptowano do druku: 12.04.2023

FUNKCJONOWANIE KOMUNIKACYJNE I SPOŁECZNE DZIECKA/UCZNIA ZE SPEKTRUM ZABURZEŃ AUTYSTYCZNYCH (ASD) I DZIECKA/UCZNIA Z MUTYZMEM WYBIÓRCZYM (MW) – PODOBIENSTWA I RÓŻNICE

COMMUNICATION AND SOCIAL FUNCTIONING OF A CHILD/STUDENT
ON THE AUTISTIC SPECTRUM AND A CHILD/STUDENT WITH SELECTIVE
MUTISM – SIMILARITIES AND DIFFERENCES

Abstract: Autism and selective mutism are two distinct disorders that share common characteristics, leading to situations where speech therapists frequently encounter children or students with an autism diagnosis. However, upon conducting in-depth interviews with parents, guardians, and teachers, it becomes evident that the initial diagnosis of autism may not entirely align with the observed patterns of the individual. Symptoms exhibited by children or students with selective mutism, such as difficulties in verbal communication, challenges in social interaction, problems with eye contact, and hypersensitivity to touch or sound, are often mistakenly attributed to a broader developmental disorder. The objective of this article is to identify and discuss the similarities and differences in the communicative and social functioning between individuals on the autism spectrum and those with selective mutism. Acquiring knowledge in this area is crucial for specialists to make accurate differential and exclusionary diagnoses and to implement appropriate therapies tailored to the specific disorder.

Keywords: Autism spectrum disorder, selective mutism, communication functioning, social functioning

¹ **Renata Marciniak-Firadza**, prof. UŁ. dr hab., pracuje w Zakładzie Dialektologii Polskiej i Logopedii w Instytucie Filologii Polskiej i Logopedii Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Łódzkiego; filolog-językoznawca, logopeda, neurologopeda, oligofrenopedagog, specjalista rehabilitacji zaburzeń głosu. Zainteresowania naukowe skupiają się wokół zagadnień dialektologicznych (fonetyka, morfologia, składnia, leksyka w gwarach), oraz zagadnień związanych z niepełnosprawnością intelektualną, mutyzmem, autyzmem, mózgowym porażeniem dziecięcym. Adres e-mail: renata.marciniak@uni.lodz.pl

Streszczenie: Autyzm i mutyzm, chociaż mają wspólne komponenty (por. np. trudności z werbalnym komunikowaniem się, problemy w nawiązywaniu interakcji społecznych, trudności z kontaktem wzrokowym, nadwrażliwość na dotyk czy dźwięk), to stanowią dwa odmienne etiologicznie zaburzenia. Celem artykułu jest wskazanie podobieństw i różnic między tymi dwoma zaburzeniami w sferze funkcjonowania komunikacyjnego i społecznego dziecka/ucznia. Wiedza dotycząca funkcjonowania dziecka/ucznia z mutyzmem wybiórczym i ze spektrum autyzmu pozwoli specjalistom na prawidłową diagnozę różnicową, jak i wykluczającą.

Słowa kluczowe: spektrum zaburzeń autystycznych, mutyzm wybiórczy, funkcjonowanie komunikacyjne, funkcjonowanie społeczne

Wprowadzenie

Autyzm i mutyzm to dwa odmienne zaburzenia, które mają różną etiologię, różną epidemiologię, ale częściowo wspólną symptomatologię. Wspólne komponenty powodują, że bardzo często do logopedów trafiają dzieci/uczniowie z diagnozą autyzmu, u których głębsze wywiady z rodzicami/opiekunami dziecka/ucznia, nauczycielami pokazują, że zdiagnozowane wcześniej zaburzenie nie do końca odpowiada wzorcowi autyzmu (por. np. Bystrzanowska 2017; Ołdakowska-Żyłka, Grąbczewska-Różycka 2017).

Obserwowane bowiem u dziecka/ucznia z mutyzmem wybiórczym objawy, takie jak: trudności z werbalnym komunikowaniem się z rówieśnikami i dorosłymi, problemy w nawiązywaniu interakcji społecznych, trudności z kontaktem wzrokowym, nadwrażliwości na dotyk, dźwięk, tłum, niemożność jedzenia w obecności innych czy korzystanie z toalety w placówce są często przypisywane całościowym zaburzeniom rozwoju.

Błędne interpretowanie objawów mutyzmu jako zaburzenia ze spektrum autyzmu po pierwsze, często prowadzić może do nadawania etykiet typu „autystyczny”, „z opóźnieniem w rozwoju języka”, po drugie skutkować może nieadekwatnym, niewłaściwym postępowaniem z zaburzeniem i rozwinięciem się jego utrwalonej postaci.

Rzadziej spotkać można sytuację odwrotną, tj. diagnozowanie u dziecka/ucznia ze spektrum zaburzeń autystycznych mutyzmu wybiórczego, nieczęste są również diagnozy mutyzmu w autyzmie.

Funkcjonowanie komunikacyjne i społeczne dziecka/ucznia ze spektrum zaburzeń autystycznych

Jak zauważa Tadeusz Gałkowski, spektrum autyzmu cechuje, poza polietiologicznością uwarunkowań czy brakiem stabilności w dynamice rozwojowej, także wielopostaciowość objawów (Gałkowski 2012). Ta ostatnia dotyczy m.in. funkcjonowania

komunikacyjnego i społecznego dzieci/uczniów z tym zaburzeniem, stąd przekonanie, że nie ma dwojga takich samych autystyków.

Stałe nieprawidłowości w obrębie komunikacji społecznej i interakcji przejawiają się w: a) wyraźnych deficytach w komunikacji werbalnej i niewerbalnej wykorzystywanej w interakcjach społecznych; b) braku wzajemności społecznej; c) nieumiejętności rozwijania i utrzymywania relacji z rówieśnikami, właściwych dla poziomu rozwoju dziecka (Minczakiewicz 2018).

W literaturze przedmiotu, w kwestii percepcji i tworzenia komunikatów, prezentowane są różne stanowiska. Począwszy od twierdzeń o braku tworzenia, odbioru, jak i wchodzenia w sytuację komunikacyjną, poprzez zaburzenia odbioru, zniekształcenia, nieadekwatne przetwarzanie napływających informacji, skończywszy na specyficznym kształtującym się systemie odbioru bodźców i tworzenia odpowiedzi na nie (Błęszyński 2018, s. 10; Paul, Wilson 2017, s. 225). Stanowiska te pokazują, że komunikacja osób z zaburzeniem ze spektrum autyzmu jest bardzo zróżnicowana: od braku form komunikacji niewerbalnej, całkowity mutyzm, poprzez echolalie (bezpośrednią, odroczonej i funkcjonalną) do wypowiedzi konstruowanych bez kontekstu sytuacyjnego (Kochanowska i in. 2013).

U większości dzieci/uczniów z ASD spontanicznie werbalne komunikowanie się sprowadza się do wyrażania potrzeb oraz prostego nazywania obiektów. Rzadko wykorzystują one/oni mowę do komentowania wydarzeń, dzielenia się z kimś własnymi doświadczeniami, odczuciami, zainteresowaniami, do dostarczania informacji, wyrażania intencji, zamiarów i innych stanów umysłu. W mowie dzieci/uczniów z autyzmem występują tak zwane stereotypie językowe, polegające na wielokrotnym powtarzaniu niektórych słów, fraz, tekstów, reklam, fragmentów filmów lub programów telewizyjnych. Takie wypowiedzi dziecka/ucznia nie służą komunikowaniu się. Niektóre dzieci/niektórzy uczniowie mówią płynnie i opanowują bogate słownictwo, a także tworzą długie monologi, mają jednak ograniczone zdolności inicjowania i podtrzymywania konwersacji (Pisula 2012).

Trudności dzieci/uczniów z autyzmem w zakresie komunikowania się dotyczą:

- rozumienia funkcji komunikowania się;
- tworzenia wspólnego pola uwagi – podążania za wzrokiem innej osoby (sprawdzania, co przyciągnęło jej uwagę i wskazywania), podążania wzrokiem za osobą, przedmiotem;
- niewerbalnych aspektów komunikacji: patrzenia na rozmówcę podczas rozmowy, szukania na twarzy rozmówcy informacji, używania gestów, uśmiechu dla podtrzymania kontaktu;
- braku emocjonalnego dostrojenia, emocjonalnej synchronii, braku dostosowania mimiki do sytuacji;
- braku złożonych zachowań społecznych łączących spojrzenie, ekspresję mimiczną, ton głosu i gestykulację;
- braku typowych form komunikowania się na etapie prewerbalnym (wokalizowania lub wskazywania);

- braku rozumienia gestów o znaczeniu społecznym, takich jak np. „pa, pa”;
- komunikowania potrzeb;
- rozumienia relacji słuchający–mówiący i związanej z nią zdolności do naprzemiennego udziału w interakcji i dialogu, tzn. braku zdolności do naprzemiennego uczestnictwa w interakcjach oraz ograniczonych zdolności inicjowania i podtrzymywania interakcji;
- organizowania informacji w ten sposób, żeby były one zrozumiałe dla rozmówcy;
- dostrzegania i naprawiania błędów komunikacyjnych, np. wyjaśniania, udzielania dodatkowych informacji, gdy widoczne jest, że rozmówca nie zrozumiał komunikatu;
- komunikowania się w celu dzielenia zainteresowań – przynoszenia przedmiotów, pokazywania ich;
- dosłownego rozumienia komunikatów, błędnej interpretacji wypowiedzi metaforycznych, przenośni, języka potocznego;
- braku bądź dużego problemu w rozumieniu fikcji, kłamstwa, oszustwa, a także manipulacji, a tym samym braku tych aspektów często w funkcjonowaniu osoby z ASD;
- braku rozumienia udawania, a także podejmowania prób udawania (Baron-Cohen 2001; Winczura 2008; 2019; Dekowska, Jaśkowski 2011; Pisula 2012; Pluta 2012; Prentka 2015; Młynarska, Smereka 2017).

Zróznicowane nieprawidłowości w rozwoju mowy i komunikacji towarzyszące zaburzeniom ze spektrum autyzmu klasyfikowane są w literaturze jako deficyty ilościowe, jakościowe i deficyty w pragmatycznym użyciu języka.

Deficyty ilościowe **w mowie werbalnej** to:

- a. całkowity brak mowy. Brak mowy jest kompensowany krzykiem, płaczem, zachowaniami agresywnymi czy autoagresywnymi, samouszkodzaniem się, które pełnią funkcję komunikatu;
- b. opóźnienie w rozwoju mowy;
- c. mowa wyraźnie ograniczona, działająca na zasadzie łańcucha: bodziec–reakcja;
- d. występowanie wokaliz, dźwięków nieartykułowanych (chrząkanie, mruczenie, mlaskanie, krzyk, pisk),

zaś **w mowie niewerbalnej**:

- a. uboga gestykulacja i mimika;
- b. ograniczona, często nieadekwatna ekspresja mimiczna;
- c. niezadarny/nietaktowny język ciała (Wojciechowska 2011).

Do jakościowych deficytów zaliczyć można: a) echolalię; b) występowanie w mowie dzieci/uczniów z autyzmem odmiennego kodu – nazewnictwa, które służy do komunikowania się z otoczeniem, tzw. mowy telegraficznej; c) dosłowne rozumienie języka, trudności w odczytywaniu żartów, idiomów, przysłów, metafory i przenośnie odbierane dosłownie lub są nierozumiane; d) nietaktowne uwagi i komentarze wobec innych osób (Wojciechowska 2011).

Różnice jakościowe w komunikacji między dziećmi/uczniami z ASD a typowo rozwijającymi się dziećmi/uczniami są widoczne już na etapie przedwerbalnym. W szczególności dzieci/uczniowie z ASD nie używają gestów instrumentalnych i incydentalnych, takich jak pokazywanie lub wskazywanie interesujących obiektów. W celu rekompensowania braku lub opóźnienia mowy raczej stosują sygnały fizyczne, takie jak pchanie lub kierowanie ręki drugiej osoby na obiekt zainteresowań (Wojciechowska 2022, s. 587).

Wreszcie wśród deficytów w pragmatycznym użyciu języka wymienia się: a) niezdolność do naprzemiennego wysławiania się, prowadzenia konstruktywnego dialogu, dzieci/uczniowie mają problem z nawiązywaniem, podtrzymywaniem i kończeniem rozmowy; b) brak potrzeby komunikowania się z dorosłymi i rówieśnikami; c) niezdolność do symbolicznego użycia przedmiotów; d) używanie mowy idiosynkratycznej, wynikającej między innymi z braku uwzględniania doświadczeń partnera rozmowy i osłabionej centralnej koherencji. Dodatkowo słaba centralna koherencja powoduje, że osoba z autyzmem ma problem z rozróżnieniem komunikatów znaczących od tych mniej znaczących i przekazywaniem sedna informacji; e) problemy z nazywaniem przedmiotów, używaniem wypowiedzi o charakterze metajęzykowym, a także z rozumieniem i używaniem pojęć abstrakcyjnych (Wojciechowska 2011).

Pragmatyczny aspekt mowy dotyczy w tym zakresie takich funkcji, jak: dostosowanie mowy do rozmówcy; dostosowanie treści wypowiedzi do tego, co rozmówca już wie, bądź co potrzebuje wiedzieć; przestrzeganie reguł konwersacji; umiejętność wymiany w rozmowie, komentowanie, dawanie przestrzeni na odpowiedź rozmówcy; wrażliwość na wkład drugiej osoby w rozmowę; rozpoznanie, co jest właściwe, a co jest niewłaściwe w danym kontekście; pozostawanie w temacie rozmowy; śledzenie, kiedy następuje zmiana rozmowy (Baron-Cohen 2001).

Jeśli chodzi o objawy dotyczące rozumienia komunikatów kierowanych do dziecka/ucznia, to dziecko/uczeń z ASD nie reaguje na swoje imię, nie wykonuje prostych poleceń, nie jest zainteresowane słuchaniem innych osób (Wojciechowska 2022).

Rozwój społeczny u dzieci/uczniów z autyzmem jest również zaburzony. Nie domagają się, aby je brać na ręce (jako niemowlęta), nie przejawiają empatii, nie reagują emocjonalnie adekwatnie do emocji innych osób, nie dążą do kontaktu z innymi dziećmi/uczniami, nie mają typowych dla wieku relacji z rówieśnikami, wycofują się, gdy ktoś próbuje nawiązać z nimi kontakt, nie potrafią rozpocząć ani podtrzymać kontaktu, wolą spędzać czas samotnie, nie dzielą się zainteresowaniami z innymi, nie odpowiadają na kontakt wzrokowy, czasami traktują innych przedmiotowo (ciągną za rękę w kierunku zamkniętych drzwi), nie bawią się w interakcyjne gry, np. berek, nie naśladują spontanicznie innych osób (Pisula 2012).

U dzieci/uczniów z ASD nie obserwuje się prawidłowego naśladowania, rozwoju zabawy przez naśladowanie, zabawy funkcjonalnej, a dalej symbolicznej i tematycznej, co wiąże się z rozwojem udawania (Winczura 2011; Wojciechowska 2011).

Często u dzieci/uczniów z zaburzeniem ze spektrum autyzmu pojawiają się zachowania agresywne wobec innych lub wobec siebie (np. uderzają się w głowę, gryzą się w dłonie), a także nieadekwatne, wyolbrzymione reakcje społeczne i emocjonalne. Bez powodu mają napady dużego niepokoju i trudno je uspokoić. Nie potrafią one/oni nawiązać bliskich relacji, nawet z członkami w rodzinie; nie witają się, ani nie reagują spontanicznie na opiekuna, nauczyciela czy rodzica. Mogą też podchodzić zbyt blisko lub uciekać zbyt daleko od osób w swoim najbliższym środowisku (Atwood 1998; Pisula 2012; Skawina 2016).

Ważnym elementem życia społecznego są też reakcje sensoryczne, które u dzieci/uczniów z ASD są zaburzone. Dzieci te/uczniowie ci są wrażliwe/wrażliwi na bodźce wzrokowe, dźwięk, dotyk, zapach lub smak, mają obniżoną lub podwyższoną wrażliwość na ból. Wycofują się z kontaktu fizycznego z powodu przeciążenia stymulacją (nie znoszą łaskotek, przytulania lub głaskania) albo dążą do otrzymania mocnej stymulacji dotykowej (ugniatanie, ściskanie). Nie znoszą hałasu, zatykają uszy. Czasami z przyjemnością wsłuchują się w niektóre dźwięki. Wąchają przedmioty lub reagują silną niechęcią na zapachy. Jedzą lub przeżuwiają rzeczy nienadające się do jedzenia. Często zdejmują z siebie ubranie lub domagają się zakładania ubrań z określonego materiału (Pisula 2012).

Ponadto dzieci/uczniowie z autyzmem muszą mieć poczucie kontroli nad tym, co się wokół nich dzieje, a „wymuszanie czegoś na dzieciach prowadzi (...) do wytworzenia nowych lęków” (Prizant, Fields-Meyer 2017, s. 111).

Funkcjonowanie komunikacyjne i społeczne dziecka/ucznia z mutyzmem wybiórczym

Badania pokazują, że dzieci/uczniowie dotknięte/dotknięci mutyzmem wybiórczym najchętniej mówią w domu, natomiast największe trudności z komunikacją werbalną mają w przedszkolu i szkole. Najchętniej i bez większych trudności mówią do członków rodziny, częściej mówią do innych dzieci niż do dorosłych, natomiast zdecydowanie odmawiają mówienia do sąsiadów, krewnych, nieznanym, dziadków, lekarzy. Z zebranych drogą obserwacji i wywiadów informacji wynika, że nauczyciel (przedszkola czy szkoły) jest osobą, do której w większości przypadków dziecko/uczeń z MW odezwie się jako do ostatniej osoby (McHolm i in. 2005).

Z jednej strony dzieci/uczniowie z mutyzmem wybiórczym unikają mówienia w przedszkolu, szkole, z drugiej, mogą angażować się w sytuacje społeczne niewymagające mówienia (Johnson, Wintgens 2018).

W sytuacjach trudnych komunikacyjnie dzieci/uczniowie z mutyzmem wybiórczym stosują zachowania kompensacyjne, tzn. niewerbalne formy komunikacji, takie jak: wskazywanie palcem, gestykulacje, kiwanie lub potrząsanie głową, szeptanie do ucha mamy i taty, wieszanie się na ubraniu rodzica, pisanie palcem w powietrzu. Inne zachowania kompensacyjne mogą prowadzić do wokalizacji,

takich jak: chrząkanie, burknięcia, wysoki/niski głos, niekompletne wypowiedzi („a”, „ta” zamiast „tak”) (Skoczek 2015).

U znacznej części dzieci z MW stwierdzane są zaburzenia komunikacji i/lub uogólnione zaburzenia czy też opóźnienie rozwoju (Rozenek i in. 2020).

Mutyzm selektywny objawia się u dzieci/uczniów silnym lękiem społecznym, dużą wrażliwością i uporem, nadmiernym kontrolowaniem otoczenia, wycofywaniem się, biernym oporem, a także niską samooceną. Zachowania agresywne występujące w tym zaburzeniu mają na celu rozładowanie napięcia emocjonalnego (Warchał, Warchał 2012).

Badania Kristensen (2000) wykazały, że dzieci/uczniowie z mutyzmem wybiórczym w porównaniu z ich rówieśnikami doświadczają więcej trudności związanych z zachowaniami internalizacyjnymi (wycofanie, lęk, a nawet depresja, anoreksja, bulimia) niż eksternalizacyjnymi (zachowania destrukcyjne, agresywne).

Dzieci z MW wykazują zahamowany temperament, co oznacza styl zachowania zbliżony do hamowania behawioralnego. Polega ono na tym, że nowe bodźce (miejsca, ludzie, przedmioty) budzą nadmierną ostrożność i strach, co powoduje ich unikanie (Rozenek i in. 2020).

Objawy wiążące się z pojawieniem się uczucia lęku przed kontaktami interpersonalnymi mogą doprowadzić także do innych zachowań, np. unikania kontaktu wzrokowego, ograniczenia mimiki (animia), obawy przed kontaktem fizycznym, nerwowych odruchów, zamknięcia się w sobie, agresji, objawów fizjologicznych (np. krótki, przyspieszony oddech, bledłość lub czerwienienie się, omdlenia, koszmary nocne, częste moczenia się) (Janik 2012; Skoczek 2015).

Zdarza się, że dzieci/uczniowie przeżywają tak silny lęk przed mówieniem, że skrajne napięcie mięśni zaburza ich możliwość wskazywania dłonią, manipulowania przedmiotami, chodzenia czy biegania (Johnson, Wintgens 2018).

Jak podkreślają Justyna Holka-Pokorska i współautorzy u osób z mutyzmem wybiórczym często obserwuje się współwystępujące deficyty rozwojowe oraz/lub dysfunkcje z zakresu przetwarzania słuchowego (Holka-Pokorska i in. 2018).

U dzieci/młodzieży z mutyzmem selektywnym obserwuje się również: a) izolację społeczną (dziecko bawi się tylko z wybranymi dziećmi, ma ograniczone relacje z grupą rówieśniczą); b) wzmożone napięcie mięśniowe, nieporadność, sztywność ruchów, bierność, brak swobody w zachowaniu; c) trudność w wyrażaniu swoich emocji; wzmożone napięcie emocjonalne; d) podwyższoną wrażliwość na otoczenie (zaburzenia integracji sensorycznej), tzn. nadwrażliwość słuchową, nadwrażliwość dotykową; e) brak reakcji na polecenie wypowiedziane przez obcą osobę; f) trudności z jedzeniem, piciem – mogą dotyczyć miejsca spożywanych posiłków lub konsystencji pokarmów i smaków; g) trudności związane z korzystaniem z toalety publicznej, przedszkolnej, szkolnej; h) niechęć do zmian (np. ubrania, porządku dnia); i) patologiczne uzależnienie się od rodzica; j) problemy z zaangażowaniem społecznym (trudności z powitaniem, pożegnaniem, zainicjowaniem relacji, na początku spotkania z komunikacją niewerbalną); k) unikanie interakcji społecznych

(opór, niechęć do uczęszczania do przedszkola czy szkoły, płaczliwość, somatyzacja lęku w postaci np. drgania niektórych partii ciała/twarzy); l) w szkole bogaty zakres zachowań zabezpieczających (młody człowiek unika kontaktu wzrokowego, trzyma coś w rękę, zakrywa twarz grzywką, nie zabiera głosu, siedzi przy drzwiach, zakłada na głowę kaptur); ł) ograniczoną samodzielność i niezależność (niewspółmierną do wieku); m) niepodjęcie żadnych aktywności polegających na współpracy i dzieleniu wspólnego pola uwagi z innymi; n) niewchodzenie w rolę w zabawach; o) sztywność poznawczą – zmiana drobnych szczegółów powoduje nieproporcjonalne zachowania, np. przestawiony kubek wywołuje płacz (Skoczek 2015; Bystrzanowska 2017).

Część dzieci z MW przejawia zachowania opozycyjno-buntownicze (np. upór, drażliwość, kłótniowość), jednak w związku z wykluczeniem elektywnej koncepcji MW nie traktuje się tych zachowań jako związanych z etiologią tego zaburzenia (Rozenek i in. 2020).

Mutyzmowi, jak zauważa Anna Skoczek, raczej rzadko towarzyszy ograniczenie aktywności psychoruchowej. Takie dzieci/tacy uczniowie są zwykle w normie rozwojowej i intelektualnej, mają potrzeby społeczne (choć nie rozwijają w pełni swoich kompetencji społecznych) (Skoczek 2015, s. 31).

Funkcjonowanie komunikacyjne i społeczne dziecka/ucznia ze spektrum zaburzeń autystycznych i dziecka/ucznia z mutyzmem wybiórczym – podobieństwa

Bardzo często zdarza się, że obserwowane u dziecka/ucznia z mutyzmem wybiórczym objawy są przypisywane całościowym zaburzeniom rozwoju lub odwrotnie, dziecko/uczeń z zaburzeniami ze spektrum autyzmu otrzymuje diagnozę mutyzmu wybiórczego, choć ta druga sytuacja jest rzadsza. Dzieje się tak dlatego, że oba te zaburzenia, tzn. zaburzenia ze spektrum autyzmu i mutyzm wybiórczy (selektywny) mają wiele wspólnych symptomów. Symptomy te dotyczą zarówno funkcjonowania komunikacyjnego, jak i interakcji społecznych.

Do wspólnych symptomów w obszarze komunikacji należą:

- trudności z werbalnym komunikowaniem się z rówieśnikami i dorosłymi, co skutkuje nieprawidłowościami w nawiązywaniu interakcji społecznej;
- często brak komunikowania własnych potrzeb;
- brak wymiany informacji w celu dzielenia zainteresowań, np. pokazywania lub przynoszenia zabawek;
- problemy z tworzeniem wspólnego pola uwagi;
- problemy z komunikacją niewerbalną, tj. mała ekspresja ciała, uboga mimika (animia);
- skrajnie słabe albo skrajnie silne okazywanie emocji;

- zaburzenia przetwarzania słuchowego (Winczura 2008; Pisula 2012, Skoczek 2015; Bystrzanowska 2017; Ołdakowska-Żyłka, Grąbczewska-Różycka 2017; Holka-Pokorska i in. 2018; Bystrzanowska, Bystrzanowska 2019).

Do wspólnych symptomów w zakresie interakcji społecznych należą:

- trudności dotyczące inicjowania i podtrzymania interakcji, dziecko/uczeń nie reaguje odpowiednio na próby kontaktu;
- niedzielenie się zainteresowaniami, uwagami i przeżyciami;
- problemy z utrzymaniem kontaktu wzrokowego;
- brak właściwych relacji z rówieśnikami, unikanie kontaktu z innymi dziećmi;
- niechęć do zmian;
- trudności w wyrażaniu emocji;
- zaburzenia integracji sensorycznej, nadwrażliwość na dotyk, dźwięk, tłum;
- kontrola nad tym, co się dzieje wokół;
- bawienie się ciągle tą samą zabawką;
- niemożność jedzenia w obecności innych;
- trudności w korzystaniu z toalety w placówce;
- niewchodzenie w rolę w zabawach;
- zachowania destrukcyjne, agresywne;
- nasilenie zaburzeń lękowych i depresyjnych (Winczura 2008; Pisula 2012; Skoczek 2015; Bystrzanowska 2017; Ołdakowska-Żyłka, Grąbczewska-Różycka 2017; Bystrzanowska, Bystrzanowska 2019).

Warto podkreślić, że w literaturze przedmiotu zwraca się uwagę na koncepcję neurobiologiczną w odniesieniu do etiologii obu tych zaburzeń (Pietras 2016; Skawina 2016; Stasiak 2018; Mokros i in. 2022). Przyjmuje się również, że nie ma dwojga takich samych dzieci/uczniów zarówno z MW, jak i zaburzeniem ze spektrum autyzmu (Jonson, Wintgens 2018; por. też Winczura 2008; Pisula 2012).

Funkcjonowanie komunikacyjne i społeczne dziecka/ucznia ze spektrum zaburzeń autystycznych i dziecka/ucznia z mutyzmem wybiórczym – różnice

Autyzm i mutyzm to dwa odmienne zaburzenia, które mają, jak pokazuje wcześniejszy podrozdział, wspólne komponenty.

Aby zapewnić adekwatne, intensywne i wszechstronne wsparcie terapeutyczne i rewalidacyjne dziecka/ucznia z ASD lub MW należy przede wszystkim postawić prawidłową diagnozę, dokonać m.in. diagnozy różnicowej, która pozwoli wykryć i wyeliminować innego rodzaju patologie w zakresie funkcjonowania komunikacyjnego i społecznego.

W literaturze przedmiotu wskazuje się z jednej strony na fakt, iż w ramach badania diagnostycznego należy u dziecka/ucznia z mutyzmem wybiórczym wykluczyć istnienie zaburzeń ze spektrum autyzmu (Skoczek 2015; Bystrzanowska 2017; ICD-10 za: Wciórka, Pużyński 2021), z drugiej zaś dopuszcza się diagnozowanie mutyzmu wybiórczego z zaburzeniem ze spektrum autyzmu (Johnson, Wintgens 2018).

Poza tym, że: a) mutyzm wybiórczy ma podłoże lękowe a autyzm neurorozwojowe; b) mutyzm wybiórczy jest diagnozowany dwa razy częściej niż autyzm; c) objawy mutyzmu pojawiają się zwykle w momencie, gdy dzieci wychodzą poza krąg najbliższej rodziny, więc jest diagnozowany najczęściej u dzieci w wieku 3-5 lat, podczas gdy zaburzenia ze spektrum autyzmu ujawniają się w wieku niemowlęcym i zaburzenie to jest wcześniej diagnozowane; d) mutyzm wybiórczy częściej diagnozowany jest u dziewczynek, a autyzm u chłopców; e) dzieci z mutyzmem wybiórczym często mają rodziców, którzy spełniają kryteria zaburzenia lękowego (37-70% rodziców sygnalizowało taki problem u siebie); f) mutyzm selektywny można przezwyciężyć, zaś autyzm jest trwały i nie zniknie; g) mutyzm wybiórczy wpływa tylko na kontakty towarzyskie, podczas gdy autyzm wpływa również na rozwój; h) osoby z mutyzmem wybiórczym zazwyczaj mają przeciętne zdolności motoryczne (choć mogą wydawać się niezdarne w sytuacji społecznej), a osoby z autyzmem często mają problemy z kontrolą motoryczną i poruszają się niezgrabnie, jest wiele innych symptomów różnicujących oba te zaburzenia i to zarówno w sferze funkcjonowania społecznego, jak i komunikacyjnego (Winczura 2008; Pisula 2012; Skoczek 2015; Bystrzanowska 2017; Oładakowska-Żyłka, Grąbczewska-Różycka 2017; Johnson, Wintgens 2018).

Najważniejsze różnice między oboma tymi zaburzeniami zostały przedstawione w tabeli nr 1.

Tabela 1. Różnice między funkcjonowaniem komunikacyjnym i społecznym dziecka/ucznia z zaburzeniem ze spektrum autyzmu i dziecka/ucznia z mutyzmem wybiórczym

W przypadku zaburzeń ze spektrum autyzmu dziecko/uczeń:	W przypadku mutyzmu wybiórczego dziecko/uczeń:
kamienie milowe , takie jak np. kontakt wzrokowy, uśmiech społeczny, gaworzenie i mówienie osiąga późno lub wcale	kamienie milowe osiąga w oczekiwanym tempie
umiejętności takich, jak: chodzenie, korzystanie z nocnika, wiązanie butów, czytanie, samodzielne dbanie o siebie nie osiąga w oczekiwanym tempie	umiejętności takie, jak: chodzenie, korzystanie z nocnika, wiązanie butów, czytanie, samodzielne dbanie o siebie osiąga w oczekiwanym tempie
rozwija się nieprawidłowo w wielu podstawowych sferach, między innymi w socjalizacji i komunikacji (całościowe zaburzenie rozwoju), a obraz zaburzenia jest podobny niezależnie od sytuacji	doświadcza objawów (milczy, jest spięte, a nawet „zamrożone”) tylko w specyficznych warunkach , które wywołują lęk, zaś w przyjaznych okolicznościach staje się zwyczajnym dzieckiem. Mówimy w tym przypadku o wybiórczości mówienia i zachowania
jest wycofane , bo nie wykazuje potrzeby nawiązywania kontaktów społecznych, dzielenia się emocjami i przeżyciami z innymi osobami	jest wycofane , ale głęboko pragnie uczestniczyć w życiu grupy, przyjaźnić się z innymi dziećmi i dzielić się z nimi swoimi emocjami (posiada umiejętności społeczne)
unikania kontaktu wzrokowego , gdyż nie odczuwa potrzeby nawiązania interakcji z drugą osobą	unikania kontaktu wzrokowego , ponieważ trudno jest mu poradzić sobie w sytuacji ekspozycji społecznej

W przypadku zaburzeń ze spektrum autyzmu dziecko/uczeń:	W przypadku mutyzmu wybiórczego dziecko/uczeń:
nie bawi się w zabawy symboliczne i nie przybiera ról, na przykład lekarza, nauczycielki, ponieważ ma trudności w naśladowaniu zachowań	nie bawi się , bo odczuwa lęk przed kontaktem z nowymi osobami; w bezpiecznych warunkach chętnie wchodzi w kontakty społeczne
może bawić się ciągle tą samą zabawką , ponieważ nadmiernie fiksuje swoją uwagę tylko na jakimś jej elemencie (np. kręcące się kółka), bawi się w sposób mechaniczny, często niezgodny z przeznaczeniem zabawki	może bawić się ciągle tą samą zabawką , ponieważ nie ma śmiałości sięgnąć po inną
ma szczególne zainteresowania , na których się skupia; może znać i recytować wiele szczegółów dotyczących zainteresowania (<i>infodumping</i>)	ma zainteresowania jak inne osoby neurotypowe
nie uczestniczy w życiu grupy , ponieważ nie odczuwa takiej potrzeby i wystarcza mu jego własny świat	nie uczestniczy w życiu grupy , gdyż boi się interakcji z innymi, mimo że bardzo potrzebuje kontaktu. Niekiedy dzieci z mutyzmem wybiórczym są bardzo towarzyskie, uczestniczą w aktywnościach grupowych, „robią wszystko, tylko, że milczą”
preferuje towarzystwo osób starszych lub młodszych od siebie	preferuje towarzystwo swoich rówieśników , chociaż ma trudności w relacjach z nimi
ma wiele zachowań stymulujących , objawiających się stereotypowymi lub powtarzalnymi ruchami, zachowaniami, np. pstrykanie palcami, machanie rękami, kołysanie się w przód i w tył, obserwowanie poruszających się rzeczy, wąchanie rzeczy, specyficzne wokalizacje typu buczenie. Stymulacje te pojawiają się w każdej sytuacji	może mieć pewne zachowania stymulujące , ale wynikać mogą one z niepokoju i pojawiają się w sytuacjach „trudnych”
ma problemy z umiejętnościami funkcjonowania wykonawczego , które dotyczą np. fiksowania lub wytrwałości w czynnościach, problemów z przejściem z jednej czynności do drugiej, trudności w rozpoczęciu lub wykonaniu zadań	ma zwykle typowe umiejętności funkcjonowania wykonawczego (organizowania i wykonywania zadań)
ma problemy z umiejętnościami społecznymi , wymaga ich wyraźnego nauczania	często rozwija umiejętności społeczne w podobnym tempie jak osoby neurotypowe. Jest to dla osoby z MW bardziej intuicyjne i nie trzeba ich uczyć niewypowiedzianych zasad społecznych (np. zapewnienia ludziom osobistej przestrzeni)
nie przestrzega zasad społecznych	przestrzega zasad społecznych
w przytłaczających sytuacjach (np. bodźce sensoryczne, zmiana rutyny, złe emocje) może doświadczyć załamania lub wyłączenia	nie doświadcza załamania lub wyłączenia

W przypadku zaburzeń ze spektrum autyzmu dziecko/uczeń:	W przypadku mutyzmu wybiórczego dziecko/uczeń:
agresję taką jak np. uderzanie, kopanie, gryzienie, przejawia w stosunku do siebie, przedmiotów lub ludzi	może mieć napady złości , ale pozostają one pod jego kontrolą i są ograniczone często do siebie samego
ma trudności z przetwarzaniem lub rozumieniem mowy ; może mieć opóźnione reakcje na mowę	zazwyczaj rozumie i przetwarza mowę na odpowiednim dla rozwoju poziomie
nie reaguje na polecenia innych osób, nie reaguje na swoje imię	reaguje na polecenia innych osób, reaguje na swoje imię
nie komunikuje się , ponieważ nie posiada umiejętności komunikacyjnych i nie ma potrzeby mówienia. Co prawda połowa osób z autyzmem mówi, ale wykazuje specyficzne trudności komunikacyjne	nie komunikuje się , gdyż odczuwa paraliżujący lęk blokujący możliwość zakomunikowania swoich potrzeb werbalnie i/lub niewerbalnie, choć umie mówić adekwatnie do swojego wieku i chce mówić
ma ubogą gestykulację lub jej brak	może wykorzystywać gestykulację jako formę komunikacji niewerbalnej
używa echolalii bezpośredniej, odroczonej i funkcjonalnej ; przez niektórych badaczy echolalie te są traktowane jako forma komunikacji a także mogą być formą stymulowania lub uspokajania	nie używa echolalii
może mieć nietypowy głos , brzmieć monotonicznie lub śpiewnie, mówić tak, jakby czytał o scenariusz; może mówić z „niewłaściwą” szybkością lub wysokością	zdarza się, że może mówić szeptem do innych lub wydawać dźwięki głosem, który „nie należy do niego”
może skupiać się tylko na jednym temacie	ma tendencję do rozmawiania na wiele tematów i ma odpowiednie do rozwoju zainteresowania
może nie rozumieć komunikatów niewerbalnych , takich jak: język ciała, mimika, ton głosu	rozumie komunikację niewerbalną , taką jak język ciała, mimika, ton głosu
rozumie komunikaty dosłownie, nie rozumie metafor, pojęć abstrakcyjnych, żartów	nie ma problemów z prawidłowym odczytywaniem metafor, rozumieniem pojęć abstrakcyjnych
może mieć zdiagnozowaną niepełnosprawność intelektualną – 80-90% osób z ASD ma postawioną taką diagnozę	jest w normie intelektualnej , a nierzadko zdarza się, że ma ponadprzeciętną inteligencję

Za: Ołdakowska-Żyłka, Grąbczewska-Różycka 2017; por. też Skoczek 2015; Bystrzanowska 2017 oraz Winczura 2008; Pisula 2012).

Podsumowanie

Wśród uwarunkowań diagnostyki różnicowej w przypadku zaburzeń ze spektrum autyzmu Jacek Błeszyński zwraca uwagę na m.in. nakładanie się lub współwystępowanie chorób i zaburzeń, których obraz behawioralny może ujawniać się typowymi

dla autyzmu symptomami (Bleszyński 2010). Takim zaburzeniem jest mutyzm wybiórczy, którego symptomy analogiczne do symptomów autyzmu sprawiają, że mogą pojawić się trudności diagnostyczne, a w konsekwencji i terapeutyczne. Aby tych wynikających z interferencji mechanizmów oraz współwystępujących w obu zaburzeniach objawom trudności diagnostycznych uniknąć, należy dokonać diagnostyki różnicowej. Do najważniejszych różnic w obszarze komunikacji i społecznego funkcjonowania między tymi zaburzeniami zaliczyć można m.in.: a) różne tempo osiągania kamieni milowych; b) różne tempo osiągania umiejętności samoobsługi; c) różna tematyka zainteresowań; d) różny poziom umiejętności funkcjonowania wykonawczego; e) różne poziomy umiejętności społecznych; f) różne poziomy rozumienia i przetwarzania mowy; g) różny poziom umiejętności komunikowania się niewerbalnego; h) różny poziom umiejętności komunikowania się werbalnego. W przypadku mutyzmu wybiórczego podkreśla się w literaturze selektywność, wybiórczość komunikowania się w stosunku do ludzi czy miejsc.

Tylko właściwie postawiona diagnoza daje szansę na wdrożenie adekwatnej do zaburzenia terapii.

Bibliografia

- Atwood T. (1998). *Zespół Aspergera*, tłum. Łamacz M. Poznań: Wydawnictwo Zysk S-ka.
- Baron-Cohen S. (2001). *Theory of mind in normal development and autism*. „Prisme”, nr 34, s. 174-183.
- Bleszyński J.J. (2010). *Analiza różnicująca wybranych zespołów zaburzeń autystycznych. Zarys rewalidacji*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Bleszyński J.J. (2018). *Wprowadzenie do problematyki komunikacji osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu*. W: Bleszyński J.J. (red.). *Komunikacja – mowa – język osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Bystrzanowska M. (2017). *Mutyzm wybiórczy. Poradnik dla rodziców, nauczycieli i specjalistów*. Kraków: Impuls.
- Bystrzanowska M., Bystrzanowska E. (red.). (2019). *Mutyzm wybiórczy. Skuteczne metody terapii*. Kraków: Impuls.
- Dekowska M., Jaśkowiak P. (2011). *W świecie masek, czyli o tym, jak osoby z autyzmem spostrzegają ludzką twarz*. „Roczniki Psychologiczne”, nr XIV(1), s. 91-125.
- Gałkowski T. (2012). *Wczesne wspomaganie rozwoju językowego u dzieci ze spektrum zaburzeń autystycznych*. W: Obrębowski A. (red.). *Wprowadzenie do neurologopedii*. Poznań: Wydawnictwo Termedia.
- Holka-Pokorska J., Piróg-Balcerzak A., Jarema M. (2018). *Kontrowersje wokół diagnozy mutyzmu wybiórczego – krytyczna analiza trzech przypadków w świetle współczesnych badań oraz kryteriów diagnostycznych*. „Psychologia Polska”, nr 52(2), s. 323-343.
- Janik I. (2012). *Mutyzm dziecięcy*. W: Skibska J., Larysz D. (red.). *Neurologopedia w teorii i praktyce. Wybrane zagadnienia diagnozy i terapii dziecka*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Naukowe Akademii Techniczno-Humanistycznej.

- Johnson M., Wintgens A. (2018). *Mutyzm wybiórczy. Kompendium wiedzy*. Gdańsk: Harmonia.
- Kochanowska E., Skibska J., Wojciechowska J. (2013). *Indywidualne potrzeby dziecka – ucznia z autyzmem. Komunikacja – interakcje społeczne – edukacja*. „Konteksty Pedagogiczne”, nr 1, s. 29-43.
- Kristensen H. (2000). *Selective mutism and comorbidity with developmental disorder/delay, anxiety disorder, and elimination disorder*. „Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry”, nr 39(2), s. 249-256.
- McHolm A.E., Cunningham C.E., Vanier M.K. (2005). *Helping your child with selective mutism: Practical steps to overcome a fear of speaking*. Oakland: New Harbinger.
- Minczakiewicz E. (2018) *Autyzm a efekty rozwoju funkcji komunikacyjnej i językowej u dzieci objętych programem wieloprofilowego ich usprawniania*. W: Błęszyński J.J. (red.). *Komunikacja – mowa – język osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Młynarska M., Smereka T. (2017). *Zaburzenia mowy w autyzmie*. W: Tarkowski Z. (red.). *Patologia mowy*. Gdańsk: Harmonia.
- Mokros Ł., Witusik A., Nowakowska-Domagała K., Pietras T. (2022). *Epidemiologia spektrum autyzmu*. W: Pietras T., Podgórska-Jachnik D., Sipowicz K., Witusik A. (red.). *Spektrum autyzmu – od diagnozy i terapii do integracji i inkluzji*. Wrocław: Continuo.
- Olđakowska-Żyłka B., Grąbczewska-Różycka K. (2017). *Mutyzm wybiórczy. Strategie pomocy dziecku i rodzinie*. Warszawa: Difin.
- Pietras T. (2016). *Neurorozwojowe uwarunkowania mutyzmu*. Wystąpienie na II Łódzkim Seminarium Logopedycznym. Łódź.
- Paul R., Wilson K.P. (2017). *Diagnoza mowy, języka i komunikowania się w zaburzeniach ze spektrum autyzmu*. W: Goldstein S., Naglieri J.A., Ozonoff S. (red.). *Diagnoza zaburzeń ze spektrum autyzmu*, tłum. Andruszko R. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pisula E. (2012). *Autyzm, przyczyny, symptomy, terapia*. Gdańsk: Harmonia.
- Pluta A. (2012). *Mechanizmy poznawcze teorii umysłu*. „Roczniki Psychologiczne”, nr XV(1), s. 7-30.
- Prentka M. (2015). *Aetiology of Theory of Mind disorders for people with Autism Spectrum Disorder. Neurocognitive therapeutic intervention*. „Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji”, nr 10, s. 87-100.
- Prizant B.M., Fields-Meyer T. (2017). *Niezwyyczajni ludzie. Nowe spojrzenie na autyzm*, tłum. Bilmin-Odrową J. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Rozenek E.B., Orlof W., Nowicka Z.M., Wilczyńska K., Waszkiewicz N. (2020). *Mutyzm wybiórczy – opis zaburzenia i etiologia: czy wybiórczy brak mowy jest zaledwie wierzchołkiem góry lodowej?* „Psychiatria Polska” nr 54(2), s. 333-349.
- Skawina B. (2016). *Autyzm i zespół Aspergera. Objawy, przyczyny, diagnoza i współczesne metody terapeutyczne*. Nová sociálna edukácia človeka V Medzinárodná interdisciplinárna vedecká konferencia, Prešov, 7. 11. 2016, s. 234-245.

- Skoczek A. (2015). *Mutyzm. Zagadnienia teorii i praktyki*. Kraków: Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Stasiak M. (2018). *Diagnoza i terapia logopedyczna dziecka z autyzmem atypowym – studium przypadku*. „Informator Polskiego Związku Logopedów”, nr 1(15), s. 73-98.
- Warchał A., Warchał M. (2012). *Współwystępowanie mutyzmu wybiórczego w zaburzeniach nerwicowych*. W: Skibska J., Larysz D. (red.). *Neurologopedia w teorii i praktyce. Wybrane zagadnienia diagnozy i terapii dziecka*, Bielsko-Biała: Wydawnictwo Naukowe Akademii Techniczno-Humanistycznej.
- Wciórka J., Pużyński S. (2021). *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*. Kraków: Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius”.
- Winczura B. (2008). *Dziecko z autyzmem. Terapia deficytów poznawczych a teoria umysłu*. Kraków: Impuls.
- Winczura B. (2011). *Rozwój emocjonalny dziecka z autyzmem w rodzinie*. „Wychowanie w Rodzinie”, nr 4, s. 63-86.
- Winczura B. (2019). *Wczesne rozpoznawanie autyzmu u małych dzieci – sygnały ostrzegawcze dla diagnozy zaburzeń ze spektrum autyzmu*. „Psychiatria i Psychologia Kliniczna”, nr 19(2), s. 216-225.
- Wojciechowska A. (2011). *Charakterystyka języka i komunikacji osób z autyzmem i zespołem Aspergera*. W: Obrębska M. (red.). *O utrudnieniach w porozumiewaniu się. Perspektywa języka i komunikacji*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Wojciechowska A. (2022). *Rozwój mowy, języka i komunikacji u osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu*. W: Pietras T., Podgórska-Jachnik D., Sipowicz K., Witusik A. (red.). *Spektrum autyzmu – od diagnozy i terapii do integracji i inkluzji*. Wrocław: Continuo.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-ND 4.0 International) license • <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0>



MARTYNA CZARNECKA¹

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska

ORCID 0000-0003-4804-1728

MARIOŁA ŻELAZKOWSKA²

Akademia Mazowiecka w Płocku, Polska

ORCID 0000-0001-6567-9892

Zgłoszono: 30.01.2023; recenzowano: 17.02.2023; zaakceptowano do druku: 21.02.2023

WYKORZYSTANIE PROGRAMÓW KOMPUTEROWYCH W PRACY EDUKACYJNO-TERAPEUTYCZNEJ Z DZIECKIEM ZE SPEKTRUM AUTYZMU

USE OF COMPUTER PROGRAMS IN EDUCATIONAL AND THERAPEUTIC WORK WITH A CHILD FROM THE AUTISM SPECTRUM

Abstract: Social interactions in the modern world are increasingly conducted through email or various messaging platforms. Such solutions prove to be immensely helpful for individuals who struggle with eye contact or direct conversation. Technological advancements offer numerous opportunities for individuals on the autism spectrum, while also presenting certain limitations in their everyday relationships with others. The utilization of computer programs in therapy for children on the autism spectrum can aid educators in their ongoing work with this student group and simultaneously enable the child to better comprehend and engage with the presented content in an appealing manner. This publication aims to address the use of computer programs in educational and therapeutic settings with children on the autism spectrum. The concept of employing these programs provides the child with comprehensive support, encompassing language development, cognitive growth, and emotional well-being. The authors also highlight both the positive and negative aspects associated with utilizing these technologies in autism therapy.

Keywords: autism spectrum, therapy, computer programs, child development, support

Streszczenie: Obecnie interakcje społeczne często realizowane są poprzez pocztę elektroniczną czy różnorodne komunikatory. Rozwiązania te stanowią ułatwienie dla osób, którym kontakt

1 dr Martyna Czarnecka, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Wydział Nauk Pedagogicznych; e-mail: martyna.czarnecka@uksw.edu.pl

2 dr Mariola Żelazkowska, Akademia Mazowiecka w Płocku, Wydział Nauk Humanistycznych i Informatyki; e-mail: m.zelazkowska@mazowiecka.edu.pl

wzrokowy czy bezpośrednia rozmowa sprawiają trudności. Rozwój technologii dostarcza osobom ze spektrum autyzmu wiele możliwości do prawidłowego rozwoju, ale równocześnie niesie ryzyko pewnych ograniczeń w codziennych relacjach. Wykorzystanie programów komputerowych w terapii z dzieckiem ze spektrum autyzmu pomaga pedagogom w bieżącej pracy, pozwala uczniom w sposób atrakcyjny zrozumieć prezentowane treści. W niniejszej publikacji autorki odnoszą się do kwestii stosowania w pracy edukacyjno-terapeutycznej z dziećmi ze spektrum autyzmu programów komputerowych. Idea korzystania z nich zapewnia dziecku wielowymiarowe wsparcie, między innymi w obszarze rozwoju językowego, poznawczego czy emocjonalnego. Autorki wskażą także pozytywne i negatywne aspekty wykorzystania tych technologii w terapii autyzmu.

Słowa kluczowe: spektrum autyzmu, terapia, programy komputerowe, rozwój dziecka, wsparcie

Wprowadzenie

Niewątpliwie żyjemy w czasach, które dają osobom ze spektrum autyzmu optymalne warunki dla wszechstronnego rozwoju. Postęp w zakresie wysokich technologii z jednej strony, otwiera przed osobami z autyzmem wiele możliwości, z drugiej zaś potencjalnie zagraża typowym interakcjom społecznym. W szkołach chętniej i częściej wykorzystuje się różnorakie technologie informatyczne. Instalowane są tablice interaktywne, zaś do prowadzenia zajęć i odrabiania prac domowych wykorzystuje się tablety, komputery. Pojawiają się także oprogramowania pomocne pedagogom. Obecnie na rynku spotkać można wiele aplikacji edukacyjnych. Tych przeznaczonych wyłącznie dla osób autystycznych jest zdecydowanie mniej. Mimo to korzystanie z programów komputerowych w terapii z dzieckiem z zaburzeniami autystycznymi może ułatwić pracę nie tylko pedagogom, ale także samemu dziecku, ponieważ jest to sposób atrakcyjny, pozwalający lepiej i szybciej zrozumieć prezentowane treści.

Termin „autyzm” pochodzi od greckiego słowa „*autos*” oznaczający „sam” (Frith 2008, s.25). Użyto go po raz pierwszy w pracy Eugena Bluelera w 1911 r. do opisanego jednego z symptomów schizofrenii, polegającym na utracie kontaktu z rzeczywistością (Bobkowicz-Lewartowska 2007). Obecnie uznaje się, że przyczyny zaburzenia, pomimo iż nie do końca jeszcze znane, uwarunkowane są zarówno genetycznie, jak i środowiskowo (Chrościńska-Krawczyk, Jasiński 2010). Badania nad mózgiem autystyków nie wnoszą konkretnych danych, wskazujących typowe nieprawidłowości w jego budowie i pracy. Te różnice między mózgiem osoby prawidłowo rozwijającej się oraz osoby z ASD najczęściej dotyczą części skroniowo-potylicznej mózgu, ciała migdałowatego, płatów czołowych, wielkości i masy mózgu, układu limbicznego a także budowy dendrytów (Pisula 2002).

W niniejszej publikacji autorki odnoszą się do kwestii stosowania programów komputerowych w pracy edukacyjno-terapeutycznej z dziećmi ze spektrum autyzmu. Idea korzystania z nich zapewnia dziecku wielowymiarowe wsparcie, między innymi w obszarze rozwoju językowego, poznawczego czy emocjonalnego. Autorki

wskazują także pozytywne i negatywne aspekty wykorzystania tych technologii w terapii autyzmu.

Trudności dziecka ze spektrum autyzmu

Osoby ze zdiagnozowanym ASD charakteryzują pewne specyficzne zachowania, czy objawy o różnym nasileniu. Istotnym jest też fakt, że niezwykle rzadko spotkać można osoby ze spektrum autyzmu, u których występują podobne cechy funkcjonowania zarówno w zakresie rodzaju, jak i stopnia intensywności (Maciarz, Biadasiewicz 2000).

Zasadniczymi symptomami zachowań autystycznych są trudności w relacjach interpersonalnych. Przejawy zaburzeń w kontaktach społecznych dotyczą często problemów ze zrozumieniem drugiego człowieka, prowadzeniem konwersacji, zarówno w aspekcie zrozumienia intencji rozmówcy, jak i odczytywania towarzyszących tym relacjom emocji. Osoby z ASD nie potrafią przyjąć odpowiedniej postawy, mowy ciała czy dzielenia się emocjami, doświadczeniami w czasie rozmowy. Efektem jest znikoma liczba kontaktów, najczęściej sprowadzających się do najbliższego środowiska. Ze względu na odmienny sposób myślenia i upodobania, a także problemy emocjonalne nieszczególnie integrują się z otoczeniem. Taki sposób zachowania zaobserwować można już w pierwszych trzech latach życia dziecka. Przejawia się on najczęściej w trudnościach w utrzymywaniu, a nawet unikaniu kontaktu wzrokowego, dotyku, jakiegokolwiek reakcji na wezwania czy braku empatii (Pisula 2002).

Niewłaściwe komunikowanie się, nie podejmowanie chęci czy wytrwałości w rozmowach powodować mogą opóźniony rozwój mowy lub całkowity brak tego rozwoju. Czasami osoba z zaburzeniami autystycznymi używa wyuczonych zwrotów lub powtarza określone słowa, wyrażenia. Cechą charakterystyczną dzieci z ASD są zdecydowanie samotne, swoiste, stałe, schematyczne aktywności. Trudności autystyków nie sprowadzają się jedynie do komunikacji werbalnej, ale także niewerbalnej. Rzadko przekazują cokolwiek za pomocą spojrzenia lub gestu (Pisula 2002). Po opanowaniu mowy mogą pojawiać się problemy z intonacją, spójnością, a także głośnością mowy. Czasami występują utrudnienia w formułowaniu poprawnych pod względem gramatycznym zdań.

Chcąc dopełnić obraz funkcjonowania osób ze spektrum autyzmu należy zwrócić uwagę na wypracowane wzorce zachowań, zainteresowań i aktywności. Ukazują to oni najczęściej w powtarzaniu określonych czynności, rytmu dnia. Nie lubią zmian, wszystko ma swoje stałe, określone miejsce. Także zainteresowania osób z ASD, często osobliwe, wiążą się zwykle z wąskim obszarem wiedzy, w którym najczęściej są ekspertami (Pisula 2002). Utrwalone schematy przyczyniają się wielokrotnie do problemów w sytuacjach społecznych (Pisula 2002).

Charakterystycznymi objawami, oprócz zaburzeń interakcji społecznych i komunikacji, mogą być zaburzenia zachowań motorycznych. Zaobserwować można

wówczas u dziecka liczne stereotypie, jak kołysanie, machanie rękami, obracanie się czy uderzanie głową. Innymi są problemy sensoryczne. Uwidaczniają się one w nadwrażliwości lub braku reakcji niektórych zmysłów na bodźce. Zaburzenia odbioru i przetwarzania pewnych bodźców, mogą być przyczyną rozdrażnienia, niepokoju a nawet agresji (Pisula 2002).

Dziecko z autyzmem w środowisku szkolnym

Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 roku umożliwia dzieciom z autyzmem realizowanie obowiązku szkolnego we wszystkich typach szkół. Ważne jest, dla prawidłowego funkcjonowania dziecka, aby możliwie jak najwcześniej po zdiagnozowaniu rozpocząć wczesną edukację i terapię. Wczesne wspomaganie rozwoju powinno być kompleksowe, obejmujące między innymi rehabilitację dysfunkcji neurofizjologicznych, opiekę medyczną, diagnozę funkcjonowania poznawczego, metody postępowania, a także wsparcie dla rodziców (Gałka, Pęczkowska 2009). Istotną rolę w procesie edukacyjno-wychowawczym i terapeutycznym dziecka ze spektrum autyzmu odgrywa nauczyciel, wychowawca odpowiedzialny za organizację i porządek podjętych działań.

Uczeń z ASD mierzy się w środowisku szkolnym z wieloma trudnościami. Jednymi z nich są kwestie dotyczące zmysłów. Problem sprawia mu przetwarzanie poszczególnych bodźców i może charakteryzować się nadwrażliwością lub podwrażliwością na niektóre sygnały. Szkoła, a także każdy nauczyciel w pracy z dzieckiem autystycznym powinni zmniejszać ilość bodźców utrudniających funkcjonowanie dziecka z ASD. Nieprawidłowe reakcje na sygnały wzrokowe, dotykowe czy słuchowe, przy nieodpowiedniej organizacji klasy, szkoły mogą wywoływać różne niepożądane zachowania, jak nieprzyjemne doznania, pobudzenie ruchowe, zaburzenia koncentracji a nawet agresję (Gałka, Pęczkowska 2009).

Kolejną ważną przesłanką w pracy z dziećmi autystycznymi są ich upodobania do stałości, niezmienności wszystkiego co ich otacza i co wokół nich się dzieje. Oprócz zredukowania bodźców optymalne byłoby, aby zajęcia odbywały się w tej samej sali i według niezmiennego się planu zajęć, zaś wszystkie pojawiające się zmiany powinny być z nimi wyjaśnione i omówione (Gałka, Pęczkowska 2009).

Badania wykazują, że osoby z autyzmem zdecydowanie lepiej przetwarzają bodźce wzrokowe, dlatego w pracy z tą grupą uczniów wskazane i niezwykle pomocne byłyby konkretne narzędzia wspomagające naukę i terapię, do których zaliczyć można między innymi programy komputerowe (Gałka, Pęczkowska 2009). Istotne w wykorzystywaniu potencjału dziecka autystycznego jest zebranie informacji o jego zainteresowaniach mogących go motywować do pracy, a także stanowić inspirację dla innych uczniów, przyczyniając się tym samym do integracji różnicowanej klasy, akceptacji inności.

Reasumując, efektywna praca z dzieckiem z ASD we wszystkich obszarach, z jednej strony winna skoncentrować się na kształceniu zdolności, kompetencji,

umiejętności, z drugiej zaś na dopasowaniu, adaptacji do środowiska szkolnego, rówieśniczego. Wszystkie udogodnienia służyć mają optymalnemu rozwojowi dziecka na miarę jego możliwości (Faherty 2014).

Terapie stosowane w pracy z dzieckiem ze spektrum autyzmu

Terapia jest zamierzonym oddziaływaniem, przyczyniającym się do optymalnego wspomagania rozwoju dziecka. Od momentu badań nad ASD podejmowane są próby wypracowania terapii, mogących z korzyścią oddziaływać na tę grupę dzieci. Organizacja Association for Science in Autism Treatment podaje, że istnieje około stu różnorodnych form terapii przeznaczonych dla osób z tym zaburzeniem.

Osoby ze spektrum autyzmu, aby odnalazły się w otaczającym ich świecie wymagają ogromnego wsparcia ze strony rodziny, terapeutów i wszystkich ludzi napotykanych w codziennym funkcjonowaniu. Całość tych specyficznych, zamierzonych oddziaływań, wspomagających rozwój dziecka o specjalnych potrzebach, jest właśnie terapią w szerokim tego słowa znaczeniu. Wyróżnia się wiele rodzajów terapii, biorąc pod uwagę różne kryteria. Jednym z nich jest podział ze względu na jedno lub wieloczynnikowe zaburzenie, inny to inwencja ucznia, dzieląca terapię na niedyrektywną i dyrektywną (Błęszyński 2013).

Wszyscy badający to zaburzenie neurorozwojowe podkreślają konieczność jak najwcześniejszego rozpoczęcia terapii. Wskazują, iż czas między 18 a 40 miesiącem życia jest najefektywniejszy (Pisula 2002). Istotę w tych działaniach stanowi systematyczność oraz ciągłość. Cele terapii winny także stanowić perspektywę czasową, a nie jedynie kierować swoje działania na pojawiające się, bieżące, niepożądane funkcjonowanie dziecka z ASD (Pisula 2002).

Istotne w pracy z uczniem ze spektrum autyzmu, biorąc pod uwagę ocenę jego zachowań, a także stopień funkcjonowania w wielu obszarach i poziom umiejętności edukacyjnych, jest sporządzenie programu terapeutycznego (Rozetti-Szymańska i in. 2010). Plan ten powinien być dokładnie przemyślany, opisany i powinien bazować na mocnych stronach ucznia, jego aktualnych możliwościach rozwojowych, jak również zawierać cele, do których dążyć będą zarówno dziecko, jak i osoby z nim pracujące. Analiza realizacji tego programu, z jednej strony ułatwi pracę opiekunom dziecka, z drugiej wskaże jego konkretne postępy (Pisula 2002). W celu wspomagania rozwoju dziecka z ASD, wymagane jest zastosowanie różnorodnych metod terapeutycznych, dających możliwości osiągnięcia pożądanych efektów, opisanych w Indywidualnym Programie Edukacyjno-Terapeutycznym. Opracowano wiele terapii dla osób z zaburzeniami autystycznymi. Terapeuta wybierając jedną z nich kieruje się potrzebami i możliwościami dziecka oraz jego cechami charakteru. W pracy z uczniem autystycznym można zastosować między innymi następujące terapie:

- **Terapia behawioralna** – jest terapią objawową, skupiającą się na widocznych oznakach autyzmu, czyli na zachowaniu; to jedna z najczęściej stosowanych

form pracy z dzieckiem (Suchowierska i in. 2014). Jej celem jest wypracowanie zachowań umożliwiających dziecku optymalne funkcjonowanie w środowisku, charakterystycznych dla prawidłowo rozwijających się rówieśników. W terapii pracuje się z dzieckiem według schematu bodziec-reakcja-wzmocnienie. Terapia skierowana jest na pięć obszarów: koncentrację uwagi, naśladowanie, komunikowanie się, zabawę oraz umiejętności społeczne (Pisula 2002).

- **Integracja sensoryczna (SI)** – polega na prawidłowym odbieraniu przez mózg bodźców z zewnątrz, przetworzeniu ich, a następnie przesyłaniu w odpowiednie miejsce lub integrowanie z innymi wrażeniami w celu wytworzenia właściwej reakcji adaptacyjnej (Borkowski 2013). Zaburzenia w obszarze zintegrowania wrażeń zmysłowych często występują u osób ze spektrum autyzmu (Maas 1998). Jean Ayres wymienia cztery zasadnicze nieprawidłowości procesów integracji sensorycznej: prakcja, równowaga, reakcje obronne na bodźce taktylne oraz spostrzeganie wizualne (Sekulowicz 2005). Terapia SI ma na celu usprawnienie procesów przetwarzania wrażeń przez układ nerwowy. Koncentruje się na trzech osiowych sprawnościach: modulacji w przetwarzaniu informacji sensorycznych, rozróżnianiu informacji sensorycznych oraz integracji informacji sensorycznych z działaniami (Kawa 2011). SI wspomaga aktywności dziecka, pomaga w uczeniu (Maas 1998), a także daje szansę na lepszą adaptację do środowiska (Pisula 2002).
- **Terapia komunikacji (AAC)** – u osób z diagnozą autyzmu zaburzona jest zdolność do komunikacji i relacji z innymi, jak również wystąpić może ograniczona umiejętność mowy na poziomie językowym i niejęzykowym (Iwańczak 2017). Terapia AAC (*alternative and augmentative communication*) to inaczej komunikacja wspomagająca i alternatywna, która ma na celu pomóc w porozumieniu się osób (Podeszewska-Mateńko 2015). Wspomaganie komunikacji prowadzi się od najmłodszych lat i może się odbywać przy pomocy dodatkowych narzędzi, takich jak tablice lub plansze z wyrazami, znakami graficznymi, różnego rodzaju urządzenia elektryczne np. syntezatory mowy, komputery. W szkołach wykorzystuje się wiele systemów komunikacji alternatywnej na przykład Makaton, PICS (Pictogram Ideogram Communication), PCS (Picture Communication Symbols) lub system Alfabetu punktowego do dłoni. Komunikacje alternatywne i wspomagające dzielimy na systemy manualne oraz systemy graficzne. W praktyce najczęściej wykorzystuje się połączenie obydwu systemów (Matczak 2017).
- **Metoda Krakowska – terapia neurobiologiczna** opiera się na neuroplastyczności mózgu. Plastyczność to gotowość połączeń neuronalnych do zmian w wyniku różnych doświadczeń. Stymulacja neurobiologiczna pobudza komórki nerwowe w mózgu, wspomagając proces mielinizacji (Cieszyńska 2010). Terapeuta wykonuje z dzieckiem ćwiczenia zgodnie z jego naturalnym rozwojem, budując jednocześnie prawidłowe ścieżki neuronalne. Trening ten należy przeprowadzać systematycznie, bo tylko wtedy zapewniamy powstanie trwałych zmian strukturalnych w mózgu. „Terapia neurobiologiczna uwzględnia wszystkie funkcje poznawcze człowieka, zakładając ich wzajemny wpływ na przetwarzanie

i przechowywanie informacji” (Cieszyńska 2010, s.162). Istotna w terapii jest aktywność i samodzielność dziecka w wykonywaniu zadań.

Reasumując, terapia osób autystycznych powinna być nastawiona na niwelowanie lub ograniczenie tak zwanej autystycznej triady zaburzeń, obejmujących sztywne wzorce zachowania i zainteresowań, zaburzoną komunikację i nieprawidłowości w rozwoju społecznym, zwłaszcza w tworzeniu interakcji społecznych. Kształcić powinna również te umiejętności, które pozwoliłyby sprostać wymaganiom i realizacji procesu edukacyjno-wychowawczego, pełnić role społeczne, inicjować i ułatwiać relacje rówieśnicze, a także przygotować do aktywności zawodowej. Celem zabiegów terapeutycznych jest więc rozwijanie kompetencji społecznych, samodzielności i decyzyjności.

Programy komputerowe jako innowacyjne metody terapii dzieci z ASD

Dla osób z niepełnosprawnością rozwój technologii jest szansą na łatwiejsze życie. Komputer pomaga w wielu obszarach, na przykład wspiera rehabilitację, ułatwia realizację celów edukacyjnych. Również dla osób z dysfunkcjami mowy, może stanowić podstawowe narzędzie kontaktu ze światem zewnętrznym (Laszkowska 2005). Najważniejszą zaletą nauczania wspomaganego komputerem jest przede wszystkim indywidualizacja nauczania, a więc dostosowanie programu do możliwości oraz tempa pracy każdego ucznia. Ponadto, zastosowanie w szkolnictwie programów komputerowych cieszy się ogromnym zainteresowaniem ze strony ucznia. Czynią one zajęcia bardziej atrakcyjnymi, stymulują do nauki, co łączy się z większą i dłuższą koncentracją uczniów na zadaniach, oddziałują terapeutycznie (Bieńkowska 2008).

Rzeczywistość technologiczna pozwala na rozwinięcie i rozszerzenie oferty terapeutycznej, rehabilitacyjnej czy edukacyjnej. Technologie komputerowe są coraz bardziej popularne w terapii i edukacji osób z ASD, posiadających niekiedy niezwykle umiejętności w zakresie używania technologii komputerowej oraz pisemnego kontaktowania się. Wykorzystanie programów komputerowych w terapii osób ze spektrum autyzmu ma wiele zalet. Ich skuteczność oraz zasadność wykorzystania w pracy nauczyciela prezentują wyniki badań Moore i Calvert. Brały w nich udział losowo dobrane dzieci z ASD, w wieku od trzech do sześciu lat, które podzielono na dwie grupy. Jedna miała lekcję z nauczycielem, a druga uczyła się za pomocą komputera. Okazało się, że dzieci w grupie pierwszej skupiały się na zadaniu przez zaledwie 62% określonego czasu, natomiast korzystające z komputera przez 92%. Różny także był stopień opanowania materiału. W pierwszym zespole wyniósł 41%, w drugim 74%. Kolejnym badanym wskaźnikiem była chęć kontynuowania nauki. Wyniki dzieci korzystających z komputera wykazały, że aż 57% przejawiało chęć wykonania kolejnych zadań, zaś wśród dzieci pracujących z nauczycielem nikt nie wykazał ochoty do kontynuacji (Moore, Calvertm 2000).

Osoby z ASD przejawiające zaburzenia w funkcjonowaniu poznawczym, w przetwarzaniu sensorycznym, rozwoju motorycznym czy nadrucliwości psychoruchowej (Wojaczek i in. 2015), wykazują zwykle trudności w pracy w dużym zespole, gdyż działa to na nie rozpraszająco. Stosowanie wówczas urządzeń elektronicznych, jako narzędzi dydaktycznych, wydaje się optymalnym rozwiązaniem dla harmonijnego rozwoju uczniów ze spektrum autyzmu (Faherty 2014). Aplikacje tworzone z myślą o dzieciach z zaburzeniami autystycznymi są oczywiście dostosowane do ich potrzeb i możliwości.

Stosowanie programów komputerowych do pracy z dzieckiem z ASD posiada wiele zalet. Jedną z nich jest niwelowanie lęku, związanego z ograniczeniem jego społecznego prezentowania się (Wojaczek i in. 2015). Jest to istotne w momencie zdobywania wiedzy o otaczającym świecie oraz w przypadku kontaktów interpersonalnych, z którymi może zapoznać się i wchodzić w nie z perspektywy zewnętrznej. „Komputer umożliwia osobom z autyzmem symulację sytuacji społecznych bez narażania się na porażkę” (Wojaczek i in. 2015, s. 30). Przekazywanie informacji można zatrzymać, odtworzyć raz jeszcze lub spowolnić, co umożliwi należyte przyswajanie przerabianych treści. Atutem wykorzystywania programów komputerowych w tej grupie osób jest także forma przekazu informacji, najczęściej za pomocą obrazu. Wizualny przekaz sygnałów jest przez dzieci z ASD łatwiej i szybciej przyswajalny niż na przykład słuchowy. Ma to wpływ na koncentrację uczniów na zadaniu i szybszym zdobywaniu wiadomości, bowiem informacje wzrokowe są dokładniejsze oraz mniej zniekształcone niż dźwięki (Rynkiewicz 2011). Uczniowie ze spektrum autyzmu mają istotne trudności z koncentracją uwagi oraz nadwrażliwością sensoryczną na niektóre bodźce. Tworzone więc z myślą o osobach autystycznych programy komputerowe minimalizują ilość występujących bodźców. Mają one prostą oprawę graficzną oraz mniejszą dynamikę niż typowe gry czy programy komputerowe (Wojaczek i in. 2015). Ważna jest również uporządkowana konstrukcja programów komputerowych oraz ich przewidywalność, cechy istotne w pracy z dzieckiem z autyzmem wrażliwym na zmiany i tym samym wymagającym w pracy przestrzegania przyjętych schematów. Programy przeznaczone dla dzieci z ASD, uporządkowane w strukturze i treści dają poczucie bezpieczeństwa. Nie odczuwają one zagrożenia płynącego ze zmian i konieczności wchodzenia w bezpośrednie relacje z drugim człowiekiem. Uczniowie kontrolują sytuację, analizują i poznają otaczający świat (Rynkiewicz 2011).

Większość programów komputerowych bazuje na założeniach terapii behawioralnej. Atutem jest także możliwość mierzenia postępów w terapii dziecka. Takie rozwiązania w aplikacjach pomagają nauczycielowi lub terapeutę kontrolować rozwój dziecka oraz dostosowywać poziom trudności zadań do jego umiejętności. W programach komputerowych znajdziemy również zadania trudne do wyćwiczenia w tradycyjnym modelu nauczania, na przykład umiejętności planowania, monitorowania czy hamowania reakcji mogące być wyćwiczone w różnego rodzaju grach zręcznościowych i strategicznych (Wojaczek i in. 2015).

Istnieje wiele programów komputerowych wykorzystywanych do pracy z dzieckiem z ASD. Należą do nich między innymi:

Komputerowy trening funkcji poznawczych

- TeachTown to jeden z popularniejszych programów anglojęzycznych. Bazuje na założeniach terapii behawioralnej. Program obejmuje zadania o różnym stopniu trudności, które nauczyciel, terapeuta, a także sam komputer, posiadający wbudowaną komputerową inteligencję może dostosować do potrzeb i możliwości dziecka. Umiejętności, które rozwijane są bądź usprawniane dzięki korzystaniu z komputera to między innymi rozumienie języka, rozwijanie zdolności w różnych obszarach szkolnych oraz nabywanie kompetencji społecznych i adaptacyjnych (Rynkiewicz 2011).

Komputerowy trening interakcji społecznych

- Mind Reading, The Social Express lub The Transporters – to programy stworzone w celu przekazania osobom ze spektrum autyzmu umiejętności w zakresie interakcji społecznych. Symulację rozmów z innymi osobami można odtwarzać w wolniejszym tempie. Komputer sam wyklucza relacje społeczne, które są niepotrzebne, na przykład w zdobywaniu wiedzy o świecie, naukach matematycznych. Wyeliminowano w nim również bodźce mogące rozpraszać użytkownika. Obraz skonstruowano w formacie 3D.
- The Virtual World – program komputerowy przenoszący użytkowników w świat wirtualny, trójwymiarowy zwany wyspami. Użytkownicy tworzą swoją fikcyjną postać, awatara, dobierając własny uśmiech, gesty czy ruchy i biorą udział w różnorodnych sytuacjach społecznych, w czasie których wybierają określoną reakcję na dane wydarzenie (Rynkiewicz 2011). Badania naukowe z wykorzystaniem tego programu wykazują, że funkcjonowanie osób z ASD w obszarze umiejętności społecznych istotnie poprawiło się. Uczestnicy używali zdecydowanie mniej nieodpowiednich żartów i komentarzy, a także trafniej odczytywali język ciała drugiej osoby (Mangan, 2008).
- Autilius – to program umiejętności społecznych (Srebrnicki, Bryńska 2016). Uczy rozumienia wskazywanego gestu, rozpoznania intencji innych oraz inicjowania kontaktów. Dedykowany jest dzieciom od 3 do 7 roku życia. Do wykonania tego typu zadań można użyć myszki, ekranu lub dzięki zastosowaniu technologii motion capture – ruchu rąk. Składa się z sześciu zadań, o czterech poziomach trudności oraz możliwości wyłączenia widzialności. Zadania terapeutycznie, uatrakcyjniają krótkie, animowane bajki, przerywniki.

Rozwój emocjonalny z użyciem programów komputerowych

- EmotiPlay (Emotion Games) jest platformą mającą pomóc dzieciom z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w rozpoznaniu i zrozumieniu emocji swoich i innych. Składa się z interaktywnych lekcji przedstawiających dwanaście podstawowych emocji człowieka. Gry, opowiadania, animacje przedstawiają różne sceny oraz zadania ułatwiające zrozumienie emocji.
- Mind Reading, The Interactive Guide to Emotions – aplikacja przybliżająca zjawiska występowania emocji. W programie tym wykorzystywane są krótkie filmy, zdjęcia, quizy oraz gry interaktywne. Przeznaczony jest dla wysoko funkcjonujących osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Program ma sześć poziomów zaawansowania uzależnionych od wieku i trzy działy, którymi są Biblioteka Emocji z krótkimi filmami o emocjach, Centrum Edukacyjne zawierające lekcje oraz testy sprawdzające wiedzę, a także Strefa zabaw, gdzie można znaleźć gry i zabawy komputerowe, pomagające w nazywaniu, zrozumieniu istoty poszczególnych emocji (Rynkiewicz 2011).

Wspomaganie komunikacji alternatywnej poprzez programy komputerowe

Programy komputerowe są szeroko wykorzystywane do wspomaganie komunikacji osób z zaburzeniami autystycznymi, z którą większość z nich ma istotne trudności. Powstały nowoczesne programy wykorzystujące AAC (Alternative Augmentative Communication), wspierające przekaz informacji z wykorzystaniem Internetu, forów dyskusyjnych (Hycnar-Kamińska 2017).

- MÓWik to jeden z najbardziej popularnych programów komputerowych wspomagających komunikację. Należy do systemów komunikacji alternatywnej i wspomagającej. Używa się go głównie na smartfonach i tabletach z systemem Android, posiadających ekrany dotykowe. Jest to polski program z syntezatorem mowy IVONA, opracowany przez polskich logopedów i grafików. MÓWik wyposażony jest w tablice startowe, które można powiększać. Poprzez niego można używać również innych alternatywnych systemów komunikacji jak np. PCS lub PICS. Użytkownik tworzy z obrazów zdania czytane przez syntezator mowy, zachowując poprawność gramatyczną. Dziecko korzystające z programu osłuchuje się z właściwym szykiem zdania, odmianą wyrazów. Do MÓWika, można pobrać aplikacje ułatwiające naukę. Należy do nich Gadaczek oraz seria MÓWik Memory (Hycnar-Kamińska 2017).

EEG Biofeedback

Obecnie często w terapii dzieci z ASD wykorzystuje się EEG Biofeedback, zwany również Neurofeedbackiem. Jest to metoda biologicznego sprzężenia zwrotnego. Wynalazł ją w latach sześćdziesiątych XX wieku prof. M.B. Sterman. Zaobserwował

on występowanie specyficznych fal mózgowych w okolicy płata ciemieniowego odpowiadającego za ruch i czucie, pojawiających się w stanie czuwania, w momencie koncentracji uwagi, a także we śnie. Neurofeedback jest metodą polegającą na badaniu elektroencefalograficznym, czyli aktywności bioelektrycznej kory mózgowej. Bodźce elektryczne wytwarzane w korze mózgowej odbierane są przez elektrody umieszczone na skórze głowy dziecka, zaś wzmocniony sygnał rejestruje komputer. Badany wykonuje zadania przedstawiane w formie wideogry na ekranie, będąc podłączonym do sprzętu EEG i kieruje nimi za pomocą swojego umysłu i woli (Wadas-Kujawa 2013). Biofeedback jest metodą treningu ciała i umysłu. Osoby korzystające z tej terapii mają szansę wypracować świadomość i kontrolę nad swoimi czynnościami fizjologicznymi, między innymi oddychaniem, napięciem mięśniowym, reakcjami emocjonalnymi czy psychicznymi (Flisiak-Antonijczuk i in. 2014). EEG obecnie stosuje się częściej w celach terapeutycznych, głównie dla dzieci z nadrucholiwością psychoruchową oraz z deficytami uczenia się.

Reasumując, rozwój technologii przyczynia się do powstawania nowych metod terapii i pracy z dziećmi z ASD. Do wykorzystania tych narzędzi zachęca fakt, iż komputery są dokładne w zapisie danych, przetwarzaniu zebranych informacji, a także są atrakcyjną formą pracy z dzieckiem. Najwięcej programów komputerowych ma na celu usprawnienie funkcji społecznych oraz emocjonalnych.

Podsumowanie

Mówiąc o skutecznych sposobach oddziaływania i wspierania wszechstronnego rozwoju dzieci z ASD, autorki zauważają istotną rolę programów komputerowych jako działania wspierające proces edukacyjno-wychowawczy i terapeutyczny. Intensywny rozkwit technologii komputerowych, urządzeń elektronicznych i powszechny dostęp do Internetu doprowadziły do rozwoju oprogramowania terapeutycznego oraz urządzeń wspomagających.

Wyniki badań naukowych wykorzystujących technologie informatyczne w edukacji i terapii dzieci z ASD udowadniają, że rezygnacja z tradycyjnych metod nauczania na rzecz technologii komputerowych jest bardzo korzystna dla osób z tego typu zaburzeniami (Brownlow, O'Dell, 2006).

O fakcie, że osoby ze spektrum autyzmu bez problemu radzą sobie w środowisku zorganizowanym i określonym swoimi normami, wiedzą zarówno rodzice, jak i terapeuci. A taki właśnie świat gwarantuje im środowisko komputerowe. Komputery pozwalają na różnego rodzaju aktywności w tempie odpowiadającym konkretnej osobie. Redukują trudności sensoryczne, stany lękowe, charakterystyczne dla osób z ASD w bezpośrednich kontaktach z innymi ludźmi. Wirtualny świat proponuje rozwiązania im odpowiadające, ponieważ można go kontrolować, jest stabilny i przewidywalny.

W pracy edukacyjno-terapeutycznej z uczniami ze spektrum autyzmu najczęściej wykorzystywane są tablice interaktywne i programy komputerowe, dające

uczniom większą radość i zaangażowanie w porównaniu z tradycyjną formą zajęć, a także poprawiają koncentrację uwagi i łatwość w nabywaniu kluczowych umiejętności. Stosowanie programów komputerowych w edukacji oraz terapii, przynosi pozytywne efekty widoczne w wynikach i aktywnościach uczniów w różnych obszarach. Szkoły powinny dążyć do polepszania jakości używanych programów komputerowych, w których ważne jest stopniowanie trudności oraz respektowanie indywidualnych potrzeb i możliwości dzieci z ASD.

Mówiąc o pozytywnych aspektach wykorzystywania programów komputerowych w pracy z dziećmi z ASD autorki zauważają ponadto zagrożenia, które są konsekwencjami związanymi z umiejętnościami zdobytymi za pomocą komputera i mających wpływ na codzienne funkcjonowanie ucznia. Wykorzystywanie technologii komputerowych może nasilać problemy charakterystyczne dla dzieci z ASD, ograniczać relacje ze środowiskiem funkcjonowania dziecka, stając się przyczyną ewentualnej izolacji społecznej. Z kolei schemat, sztywność zachowań powinny zwrócić uwagę nauczycieli i terapeutów na ryzyko rozwoju lub wzmocnień czynności typowych, trudnych oraz działań obsesyjno-kompulsywnych. Niebezpieczny wydaje się również kontakt z nieodpowiednimi treściami.

Zdecydowanie, komputer nie zastąpi tradycyjnej nauki czy terapii. Istotne dla prawidłowego funkcjonowania dziecka z ASD są relacje z innymi ludźmi, budowanie motywacji, bazującej na wzmocnieniach społecznych i wykorzystanie zdobytych umiejętności w realnych sytuacjach. Właściwie dobrane programy komputerowe i odpowiednio zastosowane powinny być uzupełnieniem terapii, alternatywnymi metodami pracy z dziećmi ze spektrum autyzmu.

Bibliografia

- Bieńkowska I. (2008). *Komputerowe wspomaganie kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. Kraków: Wydawnictwo Scriptum.
- Błęszyński J.J. (2013). *Terapie wspomagające rozwój osób z autyzmem*. Kraków: Impuls.
- Bobkiewicz-Lewartowska L. (2007). *Autyzm dziecięcy. Zagadnienia diagnozy i terapii*. Kraków: Impuls.
- Bobkiewicz-Lewartowska L. (2005) *Dylematy związane z terapią behawioralną stosowaną wobec osób autystycznych*. W: Błęszyński J.J. (red.). *Terapie wspomagające rozwój osób z autyzmem*. Kraków: Impuls.
- Borkowski G. (2013). *Zaburzenia Sensorycznej Integracji u dziecka z zespołem Aspergera*. Warszawa: Warszawska Firma Wydawnicza.
- Brownlow, C., O'Dell, L. (2006). *Constructing an autistic identity: AS voices online*. „Mental Retardation”, 44 (5), s. 315-321.
- Chrościńska-Krawczyk M., Jasiński M. (2010). *Autyzm dziecięcy – współczesne spojrzenie*. „Neurologia Dziecięca”. nr 38, s. 76.
- Cieszyńska J. (2010). *Wczesna diagnoza i terapia zaburzeń autystycznych – metoda krakowska*, Kraków: Wydawnictwo Omega Stage Systems – Jędrzej Cieszyński.

- Faherty C. (2014). *Autyzm... Co to dla mnie znaczy? – Podręcznik z ćwiczeniami dla dzieci i dorosłych ze spektrum autyzmu*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Flisiak-Antonijczuk H., Adamowska S., Chładzińska-Kiejna S., Kalinowski R., Adamowski T. (2014). *Metoda EEG-biofeedback w terapii pacjentów z rozpoznaniem ADHD – przegląd badań*. „Pediatria i Medycyna Rodzinna”, nr 1, s. 93.
- Frith U. (2008). *Autyzm. Wyjaśnienie tajemnicy*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gałka U., Pęczkowska E. (2009). *One są wśród nas*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Hycnar-Kamińska M. (2017). *MÓWik jako narzędzie komunikacji wspomagającej i alternatywnej*. W: Marzec D., Miękina J. (red.). *Autyzm wyzwaniem XXI wieku*. Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego.
- Iwańczak H. (2017). *Mowa i komunikacja w autyzmie*. W: Marzec D., Miękina J. (red.). *Autyzm wyzwaniem XXI wieku*. Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego.
- Kawa R. (2011). *Integracja podejść oraz technik terapeutycznych w pracy z dziećmi z autyzmem*. „Psychologia Rozwojowa”, nr 3, s. 53.
- Laszkowska J. (2005). *Rozwój technologii informacyjnej szansą dla osób niepełnosprawnych*. W: Siemieniecki B. (red.). *Komputer w Pedagogice Specjalnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Maas Violet F. (1998). *Uczenie się przez zmysły – Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej*. WSiP, Warszawa: WSiP.
- Maciarz A., Biadasiewicz M. (2000). *Dziecko autystyczne z zespołem Aspergera. Studium przypadku*. Kraków: Impuls.
- Mangan, K. (2008). *Virtual Worlds Turn Therapeutic for Autistic Disorders*, „Chronicle of Higher Education”, 54 (18), A26.
- Matczak I. (2017). *Wspomaganie komunikacji dzieci i młodzieży ze spektrum autyzmu*. W: Marzec D., Miękina J. (red.). *Autyzm wyzwaniem XXI wieku*. Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego.
- Moore M., S. Calvert M.S. (2000). *Brief Report: Vocabulary acquisition for children with autism: Teacher or computer instruction*, „Journal Autism Developm Disord”, tom 30, nr 4, s 359-362.
- Pisula E. (2002). *Autyzm u dzieci – diagnoza, klasyfikacja, etiologia*. Warszawa: PWN.
- Podeszewska-Mateńko M. (2015). *AAC – Piktogramy w komunikacji i edukacji osób z autyzmem*. W: Kaczmarek B.B., Wojciechowska A. (red.). *Autyzm i AAC. Alternatywne i wspomagające sposoby porozumiewania się w edukacji osób z autyzmem*. Kraków: Impuls.
- Rozetti-Szymańska A., Wójcik J., Pietras T. (2010). *Zarys terapii pedagogicznej dzieci z autyzmem*. W: Pietras T., Witusik A., Gałecki P. (red.). *Autyzm – epidemiologia, diagnoza i terapia*, Wrocław: Wydawnictwo Continuo.

- Rynkiewicz A. (2011). *Programy komputerowe oraz Internet w edukacji i terapii osób dotkniętych zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD)*. W: Pisula E., Bargiel-Matusiewicz K., Walewska K. (red.). *Oblicza rehabilitacji*. Warszawa: Medipage.
- Sekułowicz M. (2005). *Metoda integracji sensorycznej w diagnozie i terapii dzieci z autyzmem*. W: Błęszyński J.J. (red.). *Terapie wspomagające rozwój osób z autyzmem*. Kraków: Impuls.
- Srebnicki T., Bryńska A. (2016). *Zastosowanie komputerowych technologii wspomagających (CAT) w rehabilitacji funkcji poznawczych w zaburzeniach psychicznych wieku rozwojowego*. „Psychiatria Polska”, nr 3, s. 588.
- Suchowierska M., Ostaszewski P., Bąbel P. (2014). *Terapia behawioralna dzieci z autyzmem – teoria, badania i praktyka stosowanej analizy zachowania*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Wadas-Kujawa A. (2013). *Metoda biologicznego sprzężenia zwrotnego – EEG Biofeedback – w teorii i praktyce. EEG biofeedback a terapia mowy*. W: Głębocka-Czarnecka M. (red.). *Wczesna diagnoza i terapia autyzmu i Zespołu Aspergera: konferencja*. Jastrzębie Zdrój: EDULOGMED Poradnia neurologopedyczna. Centrum Diagnostyki i Terapii.
- Witusik A. (2010). *Autyzm – wprowadzenie do metod terapeutycznych, doktryna terapii*. W: Pietras T., Witusik A., Gałecki P. (red.). *Autyzm – epidemiologia, diagnoza i terapia*. Wrocław: Wydawnictwo Continuo.
- Wojaczek K., Płatos M., Lipnicka M., Okruszek Ł. (2015). *Zastosowanie programów komputerowych w terapii osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu*. „Psychiatria i Psychoterapia”. nr 2, s. 22.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution

(CC BY-ND 4.0 International) license • <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0>



ANETA WOJCIECHOWSKA¹

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza Poznań, Polska

ORCID 0000-0003-2716-35071

Zgłoszono: 22.01.2023; recenzowano: 3.03.2023; zaakceptowano do druku: 18.03.2023

RODZEŃSTWO OSÓB Z ZABURZENIAMI ZE SPEKTRUM AUTYZMU – SZANSE I ZAGROŻENIA DLA ROZWOJU PSYCHOSPOŁECZNEGO

SIBLINGS OF PEOPLE WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS- OPPORTUNITIES AND THREATS FOR PSYCHOSOCIAL DEVELOPMENT

Abstract: This article reviews the literature on the situation of siblings of individuals with autism spectrum disorders (ASD). It highlights the challenges and issues that arise in the lives of siblings of individuals with ASD, spanning childhood, adolescence, and adulthood. It explores the range of positive and negative experiences encountered by non-disabled siblings in their interactions with their autistic siblings. Additionally, it examines the difficulties faced by siblings in the field of mental health and their overall sense of coherence, which has an impact on their well-being. The final section focuses on supporting siblings as brothers and sisters of individuals with ASD and their role within the family structure.

Keywords: Siblings, autism spectrum disorder, mental health, support

Streszczenie: W artykule dokonano przeglądu literatury dotyczącej sytuacji rodzeństwa osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD). Wskazano na trudności i problemy, jakie pojawiają się w życiu rodzeństwa osób z ASD w dzieciństwie, okresie dojrzewania i w wieku dorosłym. Wyniki badań wskazują na pozytywne oraz negatywne doświadczenia pełnosprawnego rodzeństwa w kontakcie z autystycznym rodzeństwem. W artykule przedstawiono także wyniki badań wskazujące na trudności rodzeństwa osób z ASD w zakresie zdrowia psychicznego oraz poczucia koherencji. Ostatnia część dotyczy wspierania rodzeństwa w byciu bratem/siostrą osoby z ASD oraz funkcjonowania rodzeństwa w rodzinie.

Słowa kluczowe: Rodzeństwo, zaburzenie ze spektrum autyzmu, zdrowie psychiczne, wspieranie

¹ dr Aneta Wojciechowska, pedagog specjalny, neurologopeda, diagnosta, terapeuta, nauczyciel akademicki. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. E-mail: a.wojcie@amu.edu.pl

Wprowadzenie

Tematyka rodziny dziecka z autyzmem jest często podejmowana w różnych badaniach naukowych, ale także w poradnikach dla rodziców dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Jest to problematyka, która najczęściej dotyczy przeżyć rodziców, akceptacji niepełnosprawności dziecka, organizacji życia rodzinnego z dzieckiem z ASD. Rodziny dzieci z ASD to często nie tylko rodzice, ale i zdrowe rodzeństwo – młodsze, starsze, a czasami i bliźniacze. Problematyka rodzeństwa osób z ASD, choć coraz częściej podejmowana w publikacjach, nadal jest tematem, który wymaga pogłębienia, szczególnie w kontekście wspierania rodzeństwa osób z ASD.

Podjętą przez U. Bronfenbrennera (2006) problematykę można rozważać w ujęciu ekologicznej koncepcji rozwoju jednostki w rodzinie, gdzie rozwój człowieka ujmowany jest jako wypadkowa predyspozycji jednostki oraz układu ekosystemu, na który składa się mikro-, mezo-, egzo- i makrosystem. Przeżywanie stanów kryzysowych wywołanych przez niepełnosprawność rodzeństwa rozpatrywać można tutaj jako analizę tego wzajemnego układu ekosystemu, gdzie: 1) do mikrosystemu zaliczyć można brata/siostrę z ASD oraz pełnosprawne rodzeństwo, które podejmuje różne role w zależności od potrzeb niepełnosprawnego rodzeństwa, ale także zmienia swoją rolę w zależności od kondycji psychofizycznej obojga rodziców, 2) do mezosystemu zaliczyć można system poszerzających się kręgów zależności społecznych, emocjonalnych, który to usytuowany jest w 3) egzosystemie, czyli środowisku, w którym pełnosprawne rodzeństwo rozwija się, a które także ma znaczenie dla jego rozwoju i wreszcie 4) makrosystem, który dotyczy najszerszego otoczenia osoby, społeczności w szerokim ujęciu, z jej całą infrastrukturą. Obserwacja wszystkich tych elementów ma znaczenie dla ujęcia dynamiki wszelkich zależności między zmianami rozwojowymi pełnosprawnego rodzeństwa osoby z ASD (por. Konarska, 2014).

Celem artykułu jest próba znalezienia odpowiedzi na pytanie, jakie są szanse i zagrożenia dla rozwoju psychospołecznego zdrowego rodzeństwa w kontakcie z autystycznym bratem/siostrą, a także wskazanie możliwości wspierania tej grupy w realizacji roli bycia bratem/siostrą osoby z ASD. Dla znalezienia odpowiedzi na postawione pytania zastosowano w pracy metodę analizy dokumentów – literatury przedmiotu.

Sytuacja życiowa rodzeństwa osób z ASD

Posiadanie rodzeństwa z ASD z jednej strony uczy zdrowe dzieci tolerancji, zachowań społecznych w stosunku do osób z niepełnosprawnością, wzbogaca doświadczenia związane z radzeniem sobie w nowych odmiennych sytuacjach, z drugiej zaś stawia przed nimi trudne wyzwania, generuje wiele negatywnych emocji, a także problemów w funkcjonowaniu w rodzinie.

Więzi rodzinne są najsilniejsze i najdłuższe spośród wszystkich relacji budowanych w ciągu życia, a relacje pomiędzy rodzeństwem charakteryzują się inną specyfiką niż relacje z innymi członkami rodziny. Są one częściej na zasadach partnerskich. Jak wskazują badania, rodzeństwo często wskazuje siebie jako źródło wsparcia, towarzystwo czy jako źródło opieki. Stanowi także model zachowań i ról rodzinnych i pozarodzinnych. Rodzeństwo wpływa również wzajemnie na swój rozwój (Lewandowska-Walter, Połomski, Peplińska 2014). Do zadań rozwojowych rodzeństwa w okresie dzieciństwa należy przede wszystkim towarzyszenie i emocjonalne wsparcie. Jest to także pierwszy trening relacji społecznych, który umożliwia potem przystosowanie się do norm grupy rówieśniczej. W okresie dorastania głównym zadaniem jest proces separacji i indywiduacji, a także przejście całej rodziny do następnego cyklu życia. Jest to czas, kiedy tworzy się silna więź między rodzeństwem, a także wzmacniają się więzi lojalnościowe między nimi, które wyznaczają granice podsystemu rodziny jakim jest rodzeństwo oraz ułatwiają proces separacji.

W fazie wczesnej i średniej dojrzałości zadaniem rodzeństwa jest także towarzyszenie i wsparcie emocjonalne. Więzy z poprzednich okresów tracą na swej intensywności. Bywa, że są one reaktywowane w sytuacji opieki nad starzejącymi się i chorującymi rodzicami. W wieku starszym zadaniem rodzeństwa jest zapewnienie sobie bliskich kontaktów, wsparcie emocjonalne, finansowe, pomoc w chorobie, ale także dzielenie się wspomnieniami i walidacja przeszłych doświadczeń (Namysłowska, Siewierska 2009).

Relacji jakiej podlega rodzeństwo towarzyszą na poszczególnych etapach różne emocje od miłości i wspierania się po zazdrość, zawiść i nienawiść. Te ostatnie częściej towarzyszą rodzeństwu o tej samej płci.

Na funkcjonowanie rodzin i budowanie relacji między rodzeństwem ma wpływ także kolejność rodzeństwa. Inne są bowiem oczekiwania wobec najstarszego i najmłodszego dziecka. Dotyczyć to może na przykład delegacji do opieki nad starzejącymi się bądź schorowanymi rodzicami na najstarsze rodzeństwo, często płci żeńskiej (Namysłowska, Siewierska 2009).

Rozpatrując rodzinę w koncepcji M. Bowena i S. Minuchina zdrowe rodzeństwo stanowi element systemu rodzinnego i poprzez powiązanie z innymi członkami wpływa na jakość funkcjonowania rodziny (Wałęcka-Matyja, Przybylak 2013). Według tego systemowego podejścia do rodziny zmiana w obrębie jednego elementu, wywołuje zmiany w całej rodzinie. Zmiana ta także zależy od tego, jak dana rodzina funkcjonuje. Jeśli w jednej części systemu rodzinnego pojawi się problem, rzutuje on na relacje i zachowania innych członków rodziny. Zachowanie każdego z członków rodziny ma wpływ na zachowanie pozostałych osób w tym systemie (Cierpka 2003), a więc w sytuacji wychowywania dziecka z ASD zmiana ta nie dotyczy jedynie roli rodziców, ich przeżyć, ich drogi do akceptacji niepełności dziecka, ale także dotyczy relacji pomiędzy rodzeństwem, uczuć zdrowego rodzeństwa i możliwości funkcjonowania w rodzinie jako w systemie, w którym

pod wpływem niepełnosprawności dziecka dochodzi do zmian funkcjonowania całej rodziny.

Doświadczenie bycia siostrą bądź bratem osoby z niepełnosprawnością, jak wskazuje A. Żyta, zależy od wielu czynników: od wieku (zarówno jednego, jak i drugiego dziecka), kolejności narodzin, różnicy wieku między rodzeństwem, liczby dzieci w rodzinie, rodzaju i nasilenia niepełnosprawności, występujących zachowań problemowych (trudnych), wsparcia rodziny, postaw rodziców, ale także znaczenie ma pochodzenie kulturowe, religia czy wyznawane wartości w rodzinie (Żyta 2004).

Do problemów wynikających z posiadania niepełnosprawnego rodzeństwa autorka zalicza:

- nadmierne obciążenie obowiązkami związanymi z uczestnictwem w opiece na rodzeństwem z niepełnosprawnością;
- zmiana ról w rodzinie, gdzie często od młodszego rodzeństwa oczekuje się większej odpowiedzialności i dojrzałości;
- radzenie sobie z trudnymi i często niezrozumiałymi zachowaniami brata/siostry;
- zaburzone relacje z rodzicami, brak rozmów na temat niepełnosprawności rodzeństwa, dostrzeganie niewłaściwych postaw rodziców w stosunku do dzieci (pełnosprawnych i niepełnosprawnych);
- problemy w kontaktach z rówieśnikami związane między innymi z trudnościami w akceptacji niepełnosprawnego rodzeństwa przez otoczenie;
- ambiwalentne uczucia związane z własną przyszłością, rolą w opiece nad bratem/siostrą w przyszłości (Żyta 2004).

Doświadczenia zdrowego rodzeństwa osób z ASD są bardzo różne i zmieniają się w ciągu życia wraz z wiekiem, z coraz większą ilością dostępnych informacji na temat niepełnosprawności brata czy siostry oraz z tym, czego ono samo doświadcza w relacjach rodzinnych i rówieśniczych. To, co odczuwa, przeżywa i doświadcza zdrowe rodzeństwo nie zawsze ma wydźwięk negatywny.

Badania w tym zakresie dostarczają także różnych informacji. Rodzeństwo może mieć zarówno pozytywne, jak i negatywne doświadczenia w kontakcie ze swoim niepełnosprawnym bratem czy siostrą. W grupie zdrowego rodzeństwa dzieci z ASD (dzieci od okresu wczesnoszkolnego do okresu nastoletniego) badacze zauważyli pozytywny wpływ niepełnosprawnego rodzeństwa, które prezentowało postawę ogólnej akceptacji rodzeństwa z ASD, np. poczucie dumy i uznanie dla swojego rodzeństwa oraz identyfikację ze swoim bratem bądź siostrą (w różnym stopniu). Negatywne odczucia dotyczą przede wszystkim doświadczeń frustracji związanych z zachowaniami agresywnymi czy autoagresywnymi pojawiającymi się u rodzeństwa z ASD, czy poczuciu wstydu z powodu zachowań prezentowanych przez to rodzeństwo. Pojawia się także gniew i złość związane z zachowaniami brata/siostry. E. Pisula wskazuje, że zachowania trudne pojawiające się u osób z ASD mogą być powodem unikania kontaktów z rówieśnikami w obawie przed

wyśmianiem i odrzuceniem. Dzieci bowiem nie posiadają dostatecznej wiedzy i umiejętności, aby wyjaśnić rówieśnikom przyczyny takich zachowań (Pisula 2007).

Bardzo ważna dla rodzeństwa jest „pozorna niewidoczność” niepełnosprawności brata czy siostry, co wiąże się z opisywanym na pierwszy rzut oka brakiem cech wyglądu wskazujących na zaburzenie. Dzięki temu rodzeństwo nie musi wyjaśniać autyzmu innym osobom, a także zmniejsza prawdopodobieństwo negatywnych reakcji otoczenia w stosunku do niego samego, ale także w stosunku do rodzeństwa z ASD i całej rodziny.

Trudnym dla rodzeństwa jest problem w komunikacji ze swoim bratem bądź siostrą, co powoduje rozczarowanie w kontaktach i poczucie niezrozumienia. Frustrację powodują także „dziwaczne, agresywne bądź niezrozumiałe” zachowania rodzeństwa z ASD. Jak wskazują badacze, rodzeństwo z wiekiem rozwija jednak świadomość, że ich niepełnosprawny brat czy siostra nie są w stanie kontrolować swoich zachowań, co powoduje pewną wyrozumiałość ze strony rodzeństwa. Z czasem rozwija się u rodzeństwa cierpliwość i tolerancja na te zachowania (Moyson, Roeyers 2011).

Młodsze dzieci (w wieku wczesnoszkolnym) opisywały zarówno pozytywne, jak i negatywne emocje w stosunku do swojego rodzeństwa z ASD, a wśród nastolatków pojawiały się już bardziej złożone opisy uczuć, które wskazywały zdecydowanie na większe zainteresowanie społeczną akceptacją rodzeństwa z zaburzeniami ze spektrum autyzmu oraz poczuciem odpowiedzialności za bezpieczeństwo i opiekę nad rodzeństwem.

Wśród zdrowego rodzeństwa dzieci z ASD pojawia się także uczucie osamotnienia, co wiąże się z dużym zaangażowaniem rodziców w opiekę i oddziaływania terapeutyczne nad niepełnosprawnym dzieckiem. Im większy jest stopień niepełnosprawności tym więcej czasu rodzice poświęcają na terapię i inne czynności związane z opieką nad dzieckiem. W konsekwencji zabiera to możliwość skupienia się na potrzebach i problemach pełnosprawnego dziecka, a wysoki poziom stresu wynikający z wychowywania dziecka z niepełnosprawnością jest także obserwowany w doświadczaniu relacji rodziców z ich zdrowym dzieckiem (por. Pisula 2007; Prata i in. 2019; Sidor 2005; Quintero, McIntyre 2010). Również dorosłe osoby posiadające rodzeństwo niepełnosprawne intelektualnie charakteryzują się wysokim poziomem osamotnienia (Jurkiewicz 2017).

Nie wszystkie badania jednak potwierdzają ten fakt. Wyniki zaprezentowane przez L. Kaminsky i D. Dewey wykazały, że poziom samotności u rodzeństwa osób z ASD był niski (dla porównania z grupą rodzeństwa dzieci z zespołem Downa), a także rodzeństwo badane nie miało trudności w dostosowaniu się do wielu sytuacji społecznych. Ponadto badacze wykazali także pozytywny związek lepszych zachowań adaptacyjnych i pozytywnych odczuć w sytuacji, gdzie dzieci wychowywały się w większych rodzinach. Większa liczba dzieci rozwijających się prawidłowo w rodzinie zmniejszała negatywne skutki dorastania w rodzinie z dzieckiem z ASD (Kaminsky, Dewey 2002).

Rodzeństwo osób z niepełnosprawnością czuje się zobowiązane do podejmowania opieki nad niepełnosprawnymi siostrą czy bratem, a tym samym czuje się zobowiązane do podjęcia tej opieki w przyszłości, kiedy zabraknie już rodziców. Pojawiać się tutaj mogą ambiwalentne uczucia, z jednej strony związane z poczuciem obowiązku w przejściu opieki nad rodzeństwem, z drugiej zaś z lękiem, który dotyczy wystarczającej ilości kompetencji i umiejętności, a także z organizacją opieki nad niepełnosprawnym rodzeństwem i własnego życia rodzinnego (Pisula 2007). J.J. Błeszyński (2005) wskazuje także, na podstawie badań własnych, że u rodzeństwa osób z ASD obserwuje się syndrom związany z represją emocji oraz nadmierne hamowanie ekspresji i przygnębienie. Autor wskazuje tutaj na wyjątkowo trudną sytuację starszego rodzeństwa, które odgrywa w rodzinie rolę wzorca, jak i terapeutyczną. Sytuacja ta wskazuje, w badaniach autora, na wysoki poziom w poczuciu nieprzystosowania i niedowartościowania, co może prowadzić do przeżywania wielu negatywnych emocji, zachowań introwertycznych, negatywizmu, a także do depresji.

Należy także podkreślić, że posiadanie niepełnosprawnego rodzeństwa nie zawsze ma negatywny wpływ na funkcjonowanie rodzeństwa w rodzinie i w relacjach rówieśniczych. Wiele dzieci wręcz nabywa takich kompetencji społecznych, które wyróżniają ich w grupie rówieśniczej. Bywają bowiem bardziej dojrzałi społecznie, empatyczni, wyrozumiali i cierpliwi. Kształtuje się u nich większa odpowiedzialność i tolerancja wobec „inności” (Szarecka 2013). Dzieci także doceniają swoje zdrowie, rozumieją potrzeby i problemy innych, zauważają osoby, które wymagają wsparcia i podejmują wobec nich działania. Charakteryzuje je także lepszy obraz siebie w porównaniu z rodzeństwem dziecka pełnosprawnego (Żyta 2008; Wyczęsany, Ucinyk 2001).

Należy pamiętać, że nie każde dziecko będące bratem czy siostrą osoby z ASD doświadcza trudności w funkcjonowaniu w rodzinie, w budowaniu relacji z rówieśnikami czy ze swoim niepełnosprawnym rodzeństwem. Konflikty, które pojawiają się w rodzinie, pojawiają się także w rodzinach wychowujących pełnosprawne dzieci, a sytuacji stresujących doświadczać może także rodzeństwo zdrowego i pełnosprawnego brata czy siostry. Różnica dotyczy przyczyny tego stresu, przyczyny konfliktów i relacji panujących w każdej rodzinie.

Rozwój i zdrowie rodzeństwa osób z ASD

Niepełnosprawność czy choroba rodzeństwa może wpływać na zdrowie pełnosprawnego dziecka w rodzinie, szczególnie na zdrowie psychiczne.

W pierwszej kolejności, myśląc o zdrowiu rodzeństwa, należy zwrócić uwagę na coraz częściej opisywany tak zwany szerszy fenotyp autyzmu (*broader autism phenotype* – BAP) (zob. Pisula, Ziegart-Sadowska 2015; Żmijewska 2010; Rankin, Momenty 2019) u rodzeństwa osób z ASD. Termin ten odnosi się do zróżnicowanego obrazu tego zaburzenia u krewnych osób z ASD i znacznie wykracza

poza objawy osiowe. Objawy zaburzeń ze spektrum autyzmu obserwuje się zarówno u rodziców, jak i u rodzeństwa osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Obserwowane symptomy u krewnych to między innymi dyskretne trudności w interakcjach społecznych, problemy w rozpoznawaniu emocji, tendencja do rutyn, brak elastyczności czy słaba tolerancja nagłych zmian planów (Pisula 2016). Zachowania te nie są jednak tak nasilone, aby spełniały kryteria rozpoznania ASD. Uwarunkowań tego zjawiska upatrywać można w podłożu genetycznym. Pomimo tego, że mechanizm uwarunkowań genetycznych jest złożony i niejednorodny, dane uzyskane z badania nad osobami o tak zwanym szerszym fenotypie autyzmu mogą być przydatne do identyfikacji czynników genetycznych, specyficznych różnych fenotypów autyzmu, zarówno dla osób z diagnozą ASD, jak i osób z populacji ogólnej (Pisula, Ziegart-Sadowska 2015). Także analizy czynników biologicznych występujących u osób z ASD i ich rodzeństwa dają podstawy do szerszych analiz w tym zakresie (Szot 2004).

U rodzeństwa osób z ASD obserwuje się różne trudności, które pojawiać się mogą na poszczególnych etapach życia. Badania nad rodzeństwem dzieci z ASD (od okresu niemowlęcego do nastoletniego) wykazują różne trudności. Należą do nich między innymi opóźnienia w rozwoju mowy (Bolton i in. 1994; Gamliel i in. 2009), trudności w rozwoju społecznym, np. w zakresie utrzymywania kontaktu wzrokowego (Dalton i in. 2007), czy trudności w zakresie rozwoju teorii umysłu (Tsang i in. 2016).

Badania Gamliel i współpracowników (2009) wykazały, że u prawie jednej trzeciej rodzeństwa osób z ASD występowały zaburzenia językowe i poznawcze w odniesieniu do standardów norm rozwojowych, jednak większość rodzeństwa wyrównywała nieprawidłowości w rozwoju bez podejmowania interwencji. Wyniki tych badań wskazują także, że szerszy fenotyp autyzmu był znacznie wyższy u dzieci w wieku 7 lat, aniżeli w okresie między 4 a 54 miesiącem. Badacze wskazują, że charakterystyczne objawy dla BAP mogą uwidaczniać się z wiekiem, w sytuacji, kiedy dziecko stawia czoło wyższym wymaganiom społecznym i komunikacyjnym w grupie rówieśniczej. Inne badania wykazały, że u rodzeństwa osób z ASD zaobserwować można obok opóźnienia rozwoju mowy, także trudności pragmatyczne (Ben-Yizhak i in. 2011).

Badania wskazują także, że u dzieci w wieku wczesnoszkolnym obserwowano trudności w realizacji zadań związanych z teorią umysłu, co uznano za jeden z częstszych problemów pojawiających się u rodzeństwa dzieci z omawianym zaburzeniem rozwoju. Teoria umysłu ujmowana jest więc przez badaczy jako szerszy fenotyp autyzmu BAP leżący u podstaw powiązań pomiędzy autyzmem i cech pojawiających się u rodzeństwa, które rozpoczynają edukację w szkole podstawowej. Trudności w tym zakresie można także ujmować w opóźnieniu rozwoju mowy u rodzeństwa, które było charakterystyczne dla tej grupy w wieku młodszym. Podobnie, jak w poprzednim badaniu, dzieci rozpoczynające edukację w szkole nie wykazywały już różnic w zakresie językowym (Tsang i in. 2016).

Pomimo licznych badań nad szerszym fenotypem autyzmu należy podkreślić, że większość braci i siostr osób z ASD rozwija się typowo i nie wykazuje cech autystycznych w większym stopniu niż odpowiednie grupy kontrolne, na co wskazują liczne badania naukowe (zob. Pisula, Ziegart-Sadowska 2015; Szatmari i in. 1993; Shaked i in. 2006).

Innym poruszonym problemem u rodzeństwa osób niepełnosprawnych jest jakość funkcjonowania psychicznego. Jak wskazują badania dotyczące rodzeństwa dzieci chorych przewlekłe² płęć i kolejność urodzenia oraz rodzaj choroby u dziecka nie są moderatorem jakości funkcjonowania psychicznego u zdrowego rodzeństwa (Sharpe, Rossiter 2002; Boruszak, Błeszyński 2005, Gryglicka 2014). Pomimo tego, że inne badania wskazują, że zaburzenia internalizacyjne³ występują częściej u płci żeńskiej (Kiejna i in. 2015) w porównaniu z zaburzeniami eksternalizacyjnymi⁴, które pojawiają się częściej u chłopców (Kiejna i in 2015), nie ma jednoznacznych wyników badań związanych z częstszym występowaniem zaburzeń psychicznych u siostr w porównaniu do braci niepełnosprawnego rodzeństwa. Są jednak badania, które wskazują, że nastoletnie siostry osób z ASD wykazywały więcej objawów depresyjnych i lękowych niż bracia, jednak wynik ten był porównywalny do częstości występowania tych objawów u nastolatków w populacji ogólnej. Ponadto wykazano także, że depresja stwierdzana u matek zwiększała ryzyko występowania depresji u rodzeństwa nastolatków z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (Orsmond, Seltzer 2009).

Badania wskazują, że u rodzeństwa osób z ASD zwiększone jest ryzyko rozwoju problemów z zachowaniem internalizacyjnym. Agresja niepełnosprawnego rodzeństwa jest wskazywana jako najczęstszy stresor w relacji z rodzeństwem z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (Bartek 2011). Częściej także obserwuje się objawy depresji u rodzeństwa osób z ASD, w szczególności u tych osób, w przypadku których pojawia się więcej konfliktów w rodzinie i relacje między rodzicami a dzieckiem są zaburzone (McHale i in. 2016).

2 W tym przypadku ASD jako zaburzenie rozwoju, w wyniku którego funkcjonowanie rodziny ulega zmianie i opieka nad dzieckiem przeorganizowuje całe życie rodzinne, można odnieść do podobnego funkcjonowania rodzin dzieci z chorobą przewlekłą, gdzie rodzice także skupiają się na częstych wizytach u lekarzy oraz leczeniu i opiece nad chorym dzieckiem, a ich proces adaptacji do sytuacji choroby dziecka przechodzi przez podobne etapy, jak w przypadku niepełnosprawności dziecka.

3 Zaburzenia internalizacyjne – problemy behawioralne i emocjonalne, w których dominuje poczucie dyskomfortu psychicznego i fizycznego często pomimo braku czynników stresujących, do których zalicza się zaburzenia lękowe, objawy depresji i zaburzenia nastroju, wycofanie i objawy somatyczne bez wyraźnej medycznej przyczyny (Ostaszewski 2014).

4 Zaburzenia eksternalizacyjne – związane z zaburzeniami relacji z otoczeniem, manifestujące się przed wszystkim wrogością i agresją wobec otoczenia, do których zalicza się zachowania agresywne, np. bójki, dokuczanie oraz zachowania antyspołeczne, np. uzależnienia, kradzieże, kłamstwa, ucieczki z domu (Ostaszewski 2014).

Podobnie jak w przypadku funkcjonowania rodzinnego czy rówieśniczego i w przypadku funkcjonowania psychicznego rodzeństwa osób z ASD należy pamiętać, że opisywane trudności nie dotyczą wszystkich osób, a jak wskazuje literatura przedmiotu, wiele siostr i braci osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu radzi sobie dobrze i nie doświadcza psychologicznych problemów.

Poczucie koherencji u rodzeństwa osób z ASD

Poczucie koherencji (*sense of coherence*) jest jednym z czynników wpływających na zdrowie mieszczących się w salutogenetycznym modelu zdrowia. Obok tego czynnika znajdują się tam także: uogólnione zasoby odpornościowe, stresory (uogólnione deficyty stresowe) oraz zachowanie i styl życia.

Salutogenetyczna koncepcja zdrowia w przeciwieństwie do koncepcji patogenetycznej, kładzie nacisk na zachowanie zdrowia, a nie na leczenie choroby. Dominuje tu prozdrowotna orientacja, której celem jest skupienie się na czynnikach podtrzymujących zdrowie. Autor koncepcji zauważa także, że stres nie zawsze musi prowadzić do zaburzenia zdrowia. Odporność na stres zależy od określonej orientacji życiowej, a więc od poczucia koherencji (Heszen, Sęk 2007).

Poczucie koherencji, koncepcji której autorem jest A. Antonovsky, to „...globalna orientacja człowieka, wyrażające stopień, w jakim człowiek ten ma dominujące, trwałe, choć dynamiczne poczucie pewności, że: 1) bodźce napływające w ciągu życia ze środowiska wewnętrznego i zewnętrznego mają charakter ustrukturyzowany, przewidywalny i wytłumaczalny; 2) dostępne są zasoby, które pozwolą mu sprostać wymaganiom stawianym przez te bodźce; 3) wymagania te są dla niego wyzwaniem wartym wysiłku i zaangażowania” (Antonovsky 2005, s. 34). A w ujęciu H. Sęka i T. Pasikowskiego poczucie koherencji to nastawienie wyrażające trwałe i dynamiczne przekonanie o racjonalności i przewidywalności świata oraz własnego położenia życiowego (Sęk, Pasikowski 2001).

Pierwszym elementem poczucia koherencji jest poczucie zrozumiałości zewnętrznych i wewnętrznych bodźców jako sensownych, spójnych, jasnych i uporządkowanych poznawczo informacji, a człowiek posiada narzędzia ich porządkowania. Prowadzi to do umiejętności, że osoba, która posiada silne poczucie zrozumiałości, dostrzeże sens w bodźcu niezależnie od jego rodzaju (pożądanym, niepożądanym) i nawet jeśli wydarzenie nie było przewidziane, to jest w stanie je wyjaśnić i odpowiednio przyporządkować. Postrzega ją jako aspekt poznawczy a nie emocjonalny, w przeciwieństwie do osób o słabym poczuciu zrozumiałości (Jurkiewicz 2017).

Drugim elementem jest poczucie zaradności (sterowalności), a więc przekonanie, że człowiekowi są dostępne zasoby zaradcze, dzięki którym sprosta wymaganiom. Zasoby te mogą być zasobami zewnętrznymi, nie muszą być ani właściwością, ani własnością osoby. Do tych zasobów I. Heszen i H. Sęk (2007) zaliczają na przykład

sieć wsparcia, autorytet, Boga. Dzięki nim osoba nabiera pewności, że jest w stanie sobie poradzić w danej sytuacji.

Trzeci element to poczucie sensowności. Jest on uważany za najważniejszy, bez którego dwa pozostałe składniki nie miałyby trwałego charakteru. Wyraża on motywacyjną stronę poczucia koherencji, odnosząc się zarówno do sfery poznawczej, jak i emocjonalnej. Jest to emocjonalny odpowiednik zorientowanego poznawczo poczucia zaradności. Osoby o wysokim poziomie poczucia sensowności poszukują sensu poprzez podejmowanie wysiłku i prób rozwiązania problemu. Osoba odczuwa, że choć część problemów jest warta wysiłku i zaangażowania.

Skorelowane ze sobą wszystkie komponenty warunkują stosowanie skuteczniejszych strategii radzenia sobie z problemami, co w konsekwencji sprzyja zachowaniu zdrowia a także prawidłowych relacji z otoczeniem (Jurkiewicz 2017).

Badania nad poczuciem koherencji w grupie rodzeństwa osób niepełnosprawnych intelektualnie oraz w grupie rodzeństwa osób z ASD stawiają zasadnicze pytanie, jakie jest poczucie koherencji u rodzeństwa osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, a także, czy nasilenie objawów ma znaczenie w budowaniu poczucia koherencji. Badacze zastanawiają się także, czy płeć i wiek rodzeństwa ma także znaczenie w tym zakresie.

Badania przeprowadzone przez P. Jurkiewicz na grupie dorosłych osób mających niepełnosprawne intelektualnie rodzeństwo wykazały, że osoby te mają niższy poziom poczucia koherencji i częściej w porównaniu z osobami, które nie posiadają niepełnosprawnych siostry bądź brata, doznają poczucia osamotnienia, a także niepewności i strachu w odniesieniu do własnego życia. Przyczyn tego stanu autorka doszukuje się w negatywnych postawach społeczeństwa wobec rodzin osób niepełnosprawnych, przykrych doświadczeń z okresu szkoły ze strony rówieśników w reakcji na bycie siostrą czy bratem osoby niepełnosprawnej intelektualnie, wycofywaniem się z kontaktów z rówieśnikami. Wyniki badań nad poczuciem koherencji nie są jednak jednoznaczne i wskazują, że w różnych grupach rodzeństwa osób z różnymi niepełnosprawnościami proces ten może przebiegać różnie (Jurkiewicz 2017).

Badania poszukujące związku między stresem, posiadanymi zasobami radzenia sobie z nim a poczuciem koherencji przeprowadzone w grupie nastolatków będących rodzeństwem osób z ASD wykazały, że rodzeństwo dzieci, które mają duże nasilenie objawów ASD miały więcej zachowań problemowych, tym samym niższy poziom przystosowania. Ponadto wpływało to negatywnie na budowanie relacji z rówieśnikami, a także z rodziną i niepełnosprawnym rodzeństwem. W przypadku nastolatków, którzy mieli rodzeństwo z ASD o niskim poziomie nasilenia objawów (wysokofunkcjonujące) nie wykazywali różnic w stosunku do rówieśników bez rodzeństwa z ASD w zakresie budowania relacji i zachowań przystosowawczych. Rodzeństwo płci żeńskiej miało znacznie wyższy poziom poczucia koherencji w porównaniu z rodzeństwem płci męskiej, co badacze tłumaczą, że dziewczętom

prawdopodobnie łatwiej jest odnaleźć sens tej sytuacji, łatwiej im sobie radzić i sprostać wymaganiom bycia siostrą osoby z ASD w porównaniu z byciem bratem osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Ponadto ustalono, że dziewczęta także lepiej i częściej budowały prawidłowe relacje z rówieśnikami, a także nawiązywały relacje z niepełnoprawnym rodzeństwem niż chłopcy będący w podobnej sytuacji rodzinnej. Także wiek i kolejność rodzeństwa miały znacznie. Nastolatki starsze niż rodzeństwo z ASD budowali silniejszą relację z rodzeństwem z ASD aniżeli młodsze rodzeństwo. Może to wynikać z faktu, że starsze rodzeństwo lepiej rozumie niepełnosprawność swojego brata/siostry niż młodsze rodzeństwo (Smith i in. 2015).

Podobne wyniki uzyskała w swoich badaniach L.O. Smith. Starsze rodzeństwo osób z ASD postrzegało lepiej swoją relację z bratem/siostrą z zaburzeniem rozwoju niż młodsze rodzeństwo. Nie zaobserwowała jednak istotnych różnic w wyniku poczucia koherencji u rodzeństwa w różnym wieku. Wsparcie, które otrzymywali było przede wszystkim od rodziców i od przyjaciół.

Badaczka zauważyła także, że nastolatki będące rodzeństwem osób z ASD o większym nasileniu objawów zaburzenia mieli więcej trudności w radzeniu sobie ze stresem i wyposażeni byli w mniejszą ilość strategii radzenia sobie z nim. A rodzeństwo, które miało więcej problemów wykazywało niższy poziom poczucia koherencji (Smith 2012). Poziom stresu zarówno u rodziców, jak i u rodzeństwa jest tym większy, im większe nasilenie objawów zaburzenia ze spektrum autyzmu oraz ilość pojawiających się zachowań problemowych u osoby z ASD (Lecavalier, i in. 2006; Schieve i in. 2008). W innym badaniu opisuje się także związek między poziomem stresu rodziców a wzrostem zachowań antyspołecznych u prawidłowo rozwijającego się rodzeństwa (Mungo i in. 2007).

Wyniki badań nad poczuciem koherencji rodzeństwa osób z ASD wskazują na potrzebę wsparcia rodzeństwa szczególnie w zakresie strategii radzenia sobie ze stresem, co może mieć wpływ na wyższy wynik poczucie koherencji u rodzeństwa.

Wspieranie

Mysząc o wspieraniu rodzeństwa osób z ASD w różnym zakresie, między innymi: w możliwości funkcjonowania w rodzinie, w budowaniu relacji rówieśniczych czy pracy nad własnymi emocjami – nie można tego wsparcia ograniczać do samego rodzeństwa. Punktem wyjścia będzie tu cała rodzina. Bo jeśli rodzice będą posiadali wiedzę i umiejętności na temat budowania relacji z własnym pełnosprawnym dzieckiem, bo jeśli będą mieli czas dla siebie i będą w stanie zmniejszyć poziom stresu związany z wychowywaniem niepełnosprawnego dziecka, bo jeśli będą utrzymywali prawidłowe relacje między sobą i ze swoimi znajomymi, to tym większe będą szanse na zauważenie trudności dziecka i podjęcie odpowiednich działań mających na celu wspieranie rozwoju i funkcjonowania zdrowego rodzeństwa.

Obok wspierania całej rodziny istotne jest podjęcie celowych oddziaływań skierowanych na rodzeństwo osób z ASD. Do tych działań można zaliczyć (Leane i in. 2016; Pisula 2007; Pisula 2007):

- przekazywanie informacji na temat niepełnosprawności rodzeństwa i jego stanu zdrowia,
- wspieranie emocjonalne rodzeństwa,
- wskazywanie sposobów radzenia sobie ze stresem i strategii rozwiązywania problemów,
- wskazywanie praktycznych rozwiązań w radzeniu sobie z zachowaniami trudnymi rodzeństwa,
- wskazywanie sposobów budowania interakcji z niepełnosprawnym bratem bądź siostrą,
- wspieranie w budowaniu relacji z rówieśnikami,
- wyposażenie w umiejętności przekazywania informacji na temat niepełnosprawności rodzeństwa rówieśnikom,
- pracę grupową w zespołach rówieśników będących rodzeństwem osób niepełnosprawnych, których celem z jednej strony ma być budowanie ciepłych i przyjaznych relacji rówieśniczych, wskazywaniu wyzwań i zalet posiadania rodzeństwa z ASD, z drugiej zaś omawianie sytuacji trudnych w codziennym życiu i wskazywanie możliwych sposobów rozwiązywania problemów,
- dawanie możliwości rozmowy o własnych uczuciach,
- tworzenie grup wsparcia dla rodzeństwa osób z ASD w różnym wieku,
- udzielanie porad i wskazówek dorastającemu rodzeństwu na temat ich przyszłego rodzicielstwa, udzielanie porad przez specjalistów genetyków dotyczących planowania potomstwa,
- udzielanie wsparcia w zakresie proaktywnego planowania przyszłości, wspieranie dorosłego rodzeństwa w planowaniu opieki nad niepełnosprawnym rodzeństwem, informowanie o możliwościach wsparcia społecznego i finansowego, a także w zakresie możliwości aktywnego funkcjonowania dorosłego rodzeństwa z ASD w społeczeństwie,
- budowanie sieci wsparcia zarówno społecznego jak i w zakresie profesjonalnego personelu medycznego i socjalnego udzielającego specjalistycznej pomocy rodzeństwu osób z ASD zarówno w okresie młodszym (dzieciństwo, dorastanie), jak i w okresie dorosłości, kiedy to zdrowe rodzeństwo zaczyna przejmować opiekę na niepełnosprawnym bratem czy siostrą,
- udzielanie porad prawnych dorosłemu rodzeństwu w zakresie prawnych rozwiązań dotyczących opieki i odpowiedzialności za swoje rodzeństwo z ASD,
- wyposażenie dorosłego rodzeństwa w praktyczne umiejętności opieki nad niepełnosprawnym bratem czy siostrą z uwzględnieniem umiejętności rozpoznawania potrzeb brata czy siostry z ASD.

W kontekście funkcjonowania w rodzinie dzieci będące bratem bądź siostrą osoby z ASD potrzebują (Wheeler 2023):

- otwartej i uczciwej komunikacji między nim a rodzicami,
- uwagi rodziców, która jest konsekwentna, zindywidualizowana i celebrytuje ich wyjątkowość,
- czasu z rodzicami, który jest specjalnie dla nich; czasu, który jest zaplanowany na indywidualny kontakt z rodzicem i który jest regularny,
- wspólnego czasu rodziców i rodzeństwa – wspólne zabawy i gry, wspólna radosna aktywność, która pozwala widzieć wszystkich członków rodziny razem we wspólnym działaniu; jest to także czas na wskazywanie zdrowemu rodzeństwu, w jaki sposób podejmować aktywność z bratem czy siostrą z ASD; rodzeństwo potrzebuje doświadczyć „normalnego” życia rodzinnego,
- możliwości wyboru dotyczącego opieki nad swoim niepełnosprawnym rodzeństwem,
- poczucia bezpieczeństwa dotyczącego jego osoby i jego przedmiotów, dotyczy to ochrony przed zniszczeniem przedmiotów będących własnością zdrowego rodzeństwa w sytuacji pojawiających się zachowań destrukcyjnych u brata czy siostry z ASD,
- poczucia, że niepełnosprawny brat czy siostra jest traktowany tak „normalnie”, jak to jest możliwe, a także informacji o innych oczekiwaniach i traktowaniu dziecka z ASD przez rodziców,
- okazji, aby poczuć, że nie są sami, a inni rozumieją ich, dzielą się swoimi doświadczeniami,
- czasu, cierpliwości, wyrozumiałości i zrozumienia.

Wspieranie rodzeństwa to bardzo złożony proces, który zawsze rozpoczyna się w rodzinie. Należy pamiętać, że wsparcia wymagają zarówno rodzice, jak i zdrowe rodzeństwo osoby z ASD. Obok szeroko rozumianych oddziaływań terapeutycznych dziecka z ASD, życie rodzinne ulega wielu zmianom i przeobrażeniom. Należy więc uwzględniać nie tylko perspektywę rodzeństwa, ale wszystkich członków rodziny, a wsparcie powinno być zawsze dostosowane do wieku i możliwości jego przyjęcia przez dzieci, młodzież i dorosłe rodzeństwo osób z ASD.

Podsumowanie

Funkcjonowanie rodzeństwa osób z ASD jest bardzo różne. Nie można zakładać, że niepełnosprawne rodzeństwo zawsze negatywnie wpłynie na rozwój i funkcjonowanie zdrowego rodzeństwa. Przedstawiony przegląd badań w tym zakresie także nie jest jednoznaczny. Na to, jak funkcjonuje dziecko wpływa ma wiele czynników, między innymi wiek, kondycja psychiczna rodziców, intensywność zaburzenia u rodzeństwa, dotychczasowe doświadczenia w relacji z rówieśnikami, cechy osobowości, czy umiejętności radzenia sobie ze stresem.

Należy także pamiętać, że w każdej rodzinie pojawiają się sytuacje trudne, stresowe, konfliktowe. Na pewno wychowywanie się w rodzinie z bratem czy siostrą z zaburzeniami ze spektrum autyzmu zmienia podejście całych rodzin do

codziennosci, jednak ta zmiana może mieć zarówno pozytywny, jak i negatywny wydźwięk. Istotne jest słuchanie dzieci i wspieranie ich w byciu pełnowartościowym członkiem tejże rodziny i pełnowartościowym członkiem społeczeństwa.

Rozważając sytuację zdrowego rodzeństwa osoby z ASD w przyjętym w ujęciu ekologicznej koncepcji rozwoju jednostki w rodzinie U. Bronfenbrennera, można podsumować, że wzrastanie, rozwój i kształtowanie umiejętności społecznych w rodzinie z osobą w autystycznym spektrum jest sytuacją przeżywania licznych kryzysów rozwojowych, na które oddziałuje nie tylko samo dziecko z ASD, ale wszystkie elementy układu ekosystemu. Wspieranie więc jednego z ogniw tego układu nie wystarczy i należy brać pod uwagę zawsze całą rodzinę, aby mieć szansę na wsparcie jednostki w niej funkcjonującej.

Bibliografia

- Antonovsky A. (2005), *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Ben-Yizhak N., Yirmiya N., Seidman I., Alon R., Lord C., Sigman M., (2011), *Pragmatic language and school related linguistic abilities in siblings of children with autism*. „Journal of Autism and Developmental Disorders”, nr 41, s.750-760.
- Błęszyński J.J. (2005), *Rodzina jako środowisko osób z autyzmem. Aspekt wychowawczo-terapeutyczny*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Bolton P., Macdonald H., Pickles A., Rios P., Goode S., Crowson M., Bailey A., Rutter M. (1994), *A case-control family history study of autism*, „Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry”, 35, s. 877-900.
- Boruszak J., Gryglicka H. (2014), *Sytuacja zdrowego rodzeństwa w rodzinie z dzieckiem przewlekle chorym*, „Nowa Pediatria”, nr 3, s. 103-110.
- Bronfenbrenner U., Morris P.A. (2006), *The Bioecological Model of Human Development*. W: W. Damon, R.M. Lerner (red.) „Handbook of Child Psychology”, vol. 1, New York: John Wiley&Sons, s. 793-828.
- Cierpka A. (2003), *Systemowe rozumienie funkcjonowania rodziny*. W: Jurkowski A. (red.), *Z zagadnień współczesnej psychologii wychowawczej*, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, s. 107-129.
- Dalton K.M., Naciewicz B.M., Alexander A.L., Davidson R.J. (2007), *Gaze-fixation, brain activation, and amygdala volume in unaffected siblings of individuals with autism*, „Biological Psychiatry”, 61, s. 512-520.
- Gamliel I., Yirmiya N., Jaffe D.H., Manor O., Sigman M. (2009), *Developmental trajectories in siblings of children with autism: cognition and language from 4 months to 7 years*, „Journal of Autism and Developmental Disorders”, vol. 39, no. 8, s. 1131-1144.
- Green L. (2013), *The Well-Being of Siblings of Individuals with Autism*, ISRN Neurology, 2013: Article ID 417194.
- Heszen I, Sęk H. (2007), *Psychologia zdrowia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Jurkiewicz P. (2017), *Rodzeństwo osób z niepełnosprawnością intelektualną. W drodze od osamotnienia do zaradności, zrozumiałości i sensowności*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kaleta K. (2011), *Rodzinne uwarunkowania społecznego funkcjonowania jednostek w świetle teorii Minuchina i Bowena*, „Roczniki psychologiczne”, tom XIV, nr 2, s. 141-158.
- Kaminsky L., Dewey D. (2002), *Psychosocial adjustment in siblings of children with autism*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines”, vol. 43, no. 2.
- Kiejna A., Piotrowski P., Adamowski T., Moskalewicz J., Wciórka J., Stokwizewski J., Rabczenko D., Kessler R.C. (2015), *Rozpowszechnienie wybranych zaburzeń psychicznych w populacji dorosłych Polaków z odniesieniem do płci i struktury wieku – badanie EZOP Polska*, „Psychiatria Polska”, 49 (1), s. 15-27.
- Konarska J. (2014), *Kryzysy młodzieży z niepełnosprawnością versus kryzysy rodziców*. W: Kubacka-Jasiecka D., Mudyń K. (red.), *Kryzysy i ich przewyciężanie*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 117-140.
- Leane M., Kingston A., Edwards C. (2016), *Adult Siblings of Individuals with Intellectual Disability/Autistic Spectrum Disorder: Relationships, Roles & Support Needs*, UK: School of Applied Social Studies, UCC.
- Lecavalier L., Leone S., Wiltz J. (2006), *The impact of behaviour problems on caregiver stress in young people with autism spectrum disorders*, „Journal of Intellectual Disability Research”, nr 50, s. 172-183.
- Lewandowska-Walter A., Połomski P., Peplińska A. (2014), *Mediacyjna rola rodzicielskich stylów wychowawczych w związku liczby rodzeństwa z rozwojem osobowości i kompetencji społecznych w okresie wczesnej dorosłości*, „Polskie Forum Psychologiczne”, tom 19, nr 1, s. 50-70.
- McHale S.M., Updegraff K.A., Feinberg M.E. (2016), *Siblings of Youth with Autism Spectrum Disorders: Theoretical Perspectives on Sibling Relationships and Individual Adjustment*, „Journal of Autism and Developmental Disorders”, 46(2), s. 589-602.
- Meadan H., Stoner J.B., Angell M.E. (2010), *Review of literature related to the social, emotional, and behavioral adjustment of siblings of individuals with autism spectrum disorder*, „Journal of Developmental and Physical Disabilities”, nr 22, s. 83-100.
- Moyson T., Roeyers H. (2011), *The quality of life of siblings of children with autism spectrum disorder*, „Exceptional Children”, vol. 78, s. 41-55.
- Mungo D., Ruta L., D'Arrigo V.G., Mazzona L. (2007), *Impairment of quality of life in parents of children and adolescents with pervasive developmental disorder*, „Health and Quality of Life Outcomes”, vol. 5, s. 22-29.
- Namysłowska I., Siewierska A. (2009), *Znaczenie i rola rodzeństwa w terapii rodzin*, „Psychoterapia”, 2 (149), s. 45-56.
- Orsmond G.I., Seltzer M.M. (2009), *Adolescent siblings of individuals with an autism spectrum disorder. Testing a diathesis-stress model of sibling well-being*, „Journal of Autism and Developmental Disorders”, vol. 39, no. 7, s. 1053-1065.
- Ostaszewski K. (2014), *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*, Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.

- Petalas M.A., Hastings R.P., Nash S., Dowey A., Reilly D. (2009), „*I like that he always shows who he is: the perceptions and experiences of siblings with a brother with autism spectrum disorder*”, „International Journal of Disability, Development and Education”, vol. 56, no. 4, s. 381-399.
- Pisula E. (2007), *Rodzice i rodzeństwo dzieci z zaburzeniami rozwoju*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Pisula E. (2016), *Rodzice dzieci z autyzmem*. Warszawa: PWN.
- Pisula E., Ziegart-Sadowska K. (2015), *Broader Autism Phenotype in Siblings of Children with ASD—A Review*. „International Journal of Molecular Sciences”, nr 16, s. 13217-13258.
- Prata J., Wenn Lawson W., Coelho R., (2019), *Stress factors in parents of children on the autism spectrum: an integrative model approach*, „International Journal of Clinical Neurosciences and Mental Health”, no. 6:2.
- Quintero N., McIntyre L.L. (2010), *Sibling adjustment and maternal well-being: an examination of families with and without a child with an autism spectrum disorder*, „Focus on Autism and Other Developmental Disabilities”, vol. 25, no. 1, pp. 37-46.
- Rankin J.A., Momenty T.S. (2019), *Screening of Broader Autism Phenotype Symptoms in Siblings: Support for a Distinct Model of Symptomatology*, „Journal of autism and developmental disorders”, vol. 49 (11), pp. 4686-4690.
- Schieve L.A., Blumberg S.J., Rice C., Visser S.N., Boyle C. (2008), *The relationship between autism and parenting stress*, „Pediatrics”, vol. 119, pp. 114-121.
- Sęk H., Pasikowski T. (2001), *Stres życiowy studentów – poczucie koherencji i mechanizmy radzenia sobie. Badania porównawcze i podłużne*, W: H. Sęk, T. Pasikowski (red.), *Zdrowie – stres – zasoby. O znaczeniu poczucia koherencji dla zdrowia*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora, s. 101-125.
- Shaked M., Gamliel I., Yirmiya N. (2006), *Theory of mind abilities in young siblings of children with autism*, „Autism”, 10, s.173-187.
- Sharpe D., Rossiter L. (2002), *Siblings of Children With a Chronic Illness: A Meta-Analysis*, „Journal of Pediatric Psychology”, vol. 27, Issue 8, pp. 699-710.
- Sidor B. (2005), *Psychologiczno-społeczne funkcjonowanie młodzieży mającej rodzeństwo z niepełnosprawnością umysłową*, „Rocznik Nauk Społecznych”, Tom XXXIII, zeszyt 2, s. 69-84.
- Smith L.O., Elder J.H., Storch E.A., Rowe M.A. (2015), *Predictors of sense of coherence in typically developing adolescent siblings of individuals with autism spectrum disorder*, „Journal of Intellectual Disability Research”, vol. 59, part 1, pp. 26-38.
- Smith L.O. (2012), *The relationship between resources and sense of coherence in adolescent siblings of individuals with autism spectrum disorder*, University of Florida, ProQuest Dissertations Publishing.
- Szarecka W. (2013), *Rodzeństwo osoby niepełnosprawnej intelektualnie. Studium przypadku*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, nr 2, s. 75-92.
- Szatmari P., Jones M.B., Tuff L., Bartolucci G., Fisman S., Mahoney W. (1993), *Lack of cognitive impairment in first-degree relatives of children with pervasive developmental*

- disorders*, „Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry”, 3, 32, pp. 1264-1273.
- Szot Z. (2004), *Autyzm. Terapia ruchowa. Badania interdyscyplinarne*, Gdańsk: Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego i Sportu.
- Szymańska P. (2019), *Uwarunkowania relacji z rodzeństwem we wczesnej dorosłości*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Tsang T., Gillespie-Lynch K., Hutman T. (2016), *Theory of Mind Indexes the Broader Autism Phenotype in Siblings of Children with Autism at School Age*, *Autism research and treatment*, <https://www.hindawi.com/journals/aurt/2016/6309189/>, dostęp 30.03.2020.
- Wałęcka-Matyja K., Przybylak A. (2013), *Sytuacja życiowa rodzeństwa osób z niepełnosprawnością intelektualną*, W: D. Müller, A. Sobczak, *Rozwój i jego wspieranie w perspektywie rehabilitacji i resocjalizacji*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 69-88.
- Wyczesany J., Ucinyk A. (2001), *Wybrane aspekty funkcjonowania rodzeństwa dzieci autystycznych*, W: Gakowski T., Kossewska J. (red.), *Autyzm wyzwaniem naszych czasów*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, s. 174-197.
- Żmijewska A. (2010), *Zespół Aspergera w ujęciu rodzinnym – przegląd badań*, „Psychiatria Polska”, tom XLIV, nr 5, s. 713-722.
- Żyta A. (2013), *Rodzeństwo osób z niepełnosprawnością. Wspólne dorastanie. Dylematy. Wsparcie*, W: J. Koral (red.), *Rodzeństwo osób z niepełnosprawnością*, Warszawa: „Bardziej Kochani”.
- Żyta A. (2004), *Rodzeństwo osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną*, Kraków: Impuls.
- Żyta A., *Rodzeństwo osób z zespołem Downa*, W: B.B. Kaczmarek (red.), *Wspomaganie rozwoju dziecka z zespołem Downa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008, s. 359-368.
- Strony internetowe:
- The Department of Health Sciences: *Adult Siblings of People with Autism plus Learning Disability- their experiences, perspectives and future support needs. Summary of research project findings*, University of York, https://network.autism.org.uk/sites/default/files/ckfinder/files/11164_A4_report_4.pdf, dostęp 10.01.2023.
- Wheeler M. *Sibling Perspectives: guidelines for parents*, https://www.autism-society.org/wp-content/uploads/2014/04/LWA_Siblings.pdf, dostęp 10.01.2023.
- A Sibling's Guide to Autism. An Autism Speaks Family Support Tool Kit, <http://www.autismspeaks.org/sites/default/files/2018-08/Siblings%20Guide%20to%20Autism.pdf>, dostęp 10.01.2023.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution

(CC BY-ND 4.0 International) license • <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0>



AGNIESZKA HAMERLIŃSKA¹

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska

ORCID 0000-0002-9305-5793

JACEK J. BŁESZYŃSKI²

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska

ORCID 0000-0002-6553-0550

Zgłoszono: 19.02.2023; recenzowano: 16.04.2023; zaakceptowano do druku: 27.04.2023

WSPOMAGANIE STRATEGII RADZENIA SOBIE ZE STRESEM U OSÓB ZE SPEKTRUM AUTYZMU KROKIEM KU USPRAWNIANIU KOMUNIKACJI

SUPPORTING STRATEGY MANAGING STRESS FOR PEOPLE WITH THE SPECTRUM OF AUTISM A STEP TO IMPROVING COMMUNICATION

Abstract: The objective of this article is to delve into the issue of coping with stress and to explore its relevance in the context of individuals on the autism spectrum. Initially, two prominent stress theories will be introduced – the first proposed by Richard Lazarus and Susan Folkman, and the second by Stevan Hobfoll. These theories will provide a framework for understanding coping strategies. Subsequently, the article will provide a concise overview of stress, with specific focus on how individuals on the autism spectrum and their families navigate and manage stressors. This section aims to shed light on the unique challenges they face in coping with stress. Concluding the chapter, the article will propose proprietary solutions aimed at supporting effective stress management strategies for individuals on the autism spectrum. These solutions will emphasize empowering individuals to initiate the communication process and explore strategies tailored to their specific needs.

1 **Agnieszka Hamerlińska**, dr hab. prof. UMK, psycholog sp. kliniczna, pedagog, neurologopeda, psychoonkolog. Prekursorka onkologopedii. W swojej pracy badawczej zajmuje się ogólnie przyjętą jakością życia osób z niepełnosprawnościami oraz metodami terapeutycznymi mającymi na celu podnoszenie jej poziomu. Adres e-mail: hamer@umk.pl

2 **Jacek J. Błeszyński**, prof. dr hab., pracuje na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, pedagog specjalny, oligofrenopedagog, logopeda, pedagog wczesnoszkolny. Autor wielu pozycji naukowych poświęconych osobom ze spektrum autyzmu. Twórca skali SOZA – skali oceny zachowań autystycznych. Założyciel Krajowego Towarzystwa Autyzmu w Toruniu. Adres e-mail: jacek.bleszynski@uksw.edu.pl

Keywords: autism spectrum, stress, coping strategy, education, communication

Streszczenie: Celem poniższego rozdziału jest przybliżenie problematyki stresu oraz strategii radzenia sobie z nim oraz odniesienie opisywanych zjawisk do osób ze spektrum autyzmu. Na początek opisane zostaną w zarysie dwie wybrane teorie stresu – pierwsza Richarda Lazarusa i Susan Folkman oraz druga – Stevana Hobfolla. Następnie scharakteryzowane będą strategie radzenia sobie ze stresem. Kolejną część tekstu stanowi krótki przegląd badań nad stresem i sposobami radzenia sobie z nim przez osoby ze spektrum autyzmu i ich rodziny. Rozdział kończą autorskie refleksje na temat wspomagania strategii radzenia sobie ze stresem u osób ze spektrum autyzmu, które mogą w efekcie stosowania usprawniać proces komunikacji.

Słowa kluczowe: spektrum autyzmu, stres, strategie radzenia, edukacja, komunikacja

Wprowadzenie

Pojęcie „stresu” stosowane jest potocznie, a także jest jednym z głównych zagadnień psychologii, w szczególności psychologii zdrowia oraz psychologii klinicznej. Jednocześnie jest to obszar zainteresowań nauk medycznych, socjologicznych, pedagogicznych (pedagogiki specjalnej, w tym zwłaszcza leczniczej). O stresie pisano już w starożytności. Hipokrates (ok. 460-370 r. p.n.e.) twierdził, że wśród przyczyn chorób fizycznych i umysłowych, oprócz płynów i wydzielin ciała, wymienić należy stres (Gatchel 1994). Początki badań nad stresem wiążą się z osobą Hansa Selyego (1907-1982). Termin „stres”, użyty przez tego autora, służył do określenia niespecyficznego reakcji organizmu powstającej w odpowiedzi na działanie bodźców szkodliwych (stresorów) zwanej ogólnym zespołem adaptacyjnym (Selye 1956).

Pojawienie się stresora powoduje dysharmonię, zaburza zarówno zewnętrzny ład, jak i wewnętrzny spokój. W ciągu ostatnich dwóch lat doszło do trudnych globalnych sytuacji zaburzających codzienność. Pierwszą z nich była epidemia Covid-19. Drugą z kolei jest wojna w Ukrainie. Społeczeństwo staje w obliczu wielu konsekwencji: kryzysu gospodarczego, niepokoju, trudności finansowych. Z pewnością opisywane sytuacje niezaprzeczalnie wiążą się z występowaniem stresu, ponieważ są wydarzeniami zewnętrznymi o silnych właściwościach. Ponadto odnoszą się do reakcji wewnętrznych człowieka, zwłaszcza reakcji emocjonalnych, doświadczanych w postaci określanego przeżycia. W takich okolicznościach należy mieć na uwadze dobro i bezpieczeństwo osób słabszych, niepełnosprawnych, ponieważ one z uwagi na swoje pewne deficyty rozwojowe, mogą sobie nie poradzić z niespodziewanym zagrożeniem.

Dzieci i młodzież z zaburzeniami ze spektrum autyzmu są jedną z najbardziej zróżnicowanych grup pod względem funkcjonowania społecznego, komunikacyjnego i możliwości poznawczych (w grupie osób z niepełnosprawnością intelektualną), ale także jedną z największych grup dzieci z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego w systemie edukacji (Wojciechowska 2021, s. 209). U osób ze spektrum autyzmu występują problemy w funkcjonowaniu społecznym,

komunikowaniu się oraz sztywne wzorce zachowania, aktywności i zainteresowań (Pisula 2004). Osoby te mają trudności z adaptacją do otaczającego świata. Co najważniejsze, znacznie ograniczone możliwości komunikowania się dziecka, połączone ze sprzecznymi sygnałami zawartymi w jego zachowaniu, sprawiają, że rodzicom bardzo trudno rozeznaczyć się w potrzebach dziecka i uzyskać spójny obraz jego możliwości. Nakładają się na to nietypowe, niezrozumiałe dla otoczenia zachowania (stereotypowe, samouszkodzające i samostymulujące) (Nadachewicz 2018; Pisula 2004). Zachowania trudne, występujące u osób ze spektrum autyzmu, mogą wynikać z narażenia na sytuacje stresowe, które związane są z dyskomfortem i frustracją. Zachowanie niepożądane będzie miało na celu zmniejszenie poziomu odczuwanego pobudzenia negatywnego, którego źródło można odnaleźć w środowisku zarówno wewnętrznym (np. ból), jak i zewnętrznym (np. stawiane wymagania) (Suchowierska i in., 2012). Jednym ze sposobów zabezpieczających samopoczucie osób ze spektrum autyzmu jest pewna rutyna, powtarzalność. Istotnym także zagadnieniem są strategie radzenia sobie ze stresem. Rodzice dzieci ze spektrum autyzmu żyją w ciągłym napięciu. Wysoki poziom stresu u rodziców tworzy specyficzne warunki dla rozwoju dziecka, w tym rozwoju relacji przywiązania. Wykazano, że wysoki poziom stresu u matki nie sprzyja powstawaniu ufnego przywiązania do niej u dziecka (Jarvis, Creasley 1991; Pisula 2004).

Wybrane teorie związane ze stresem

Stres według Jana Strelaua „to stan, który charakteryzowany jest przez silne emocje negatywne, takie jak strach, lęk, złość, wrogość, a także inne stany emocjonalne wywołujące dystres oraz sprzężone z nimi zmiany fizjologiczne i biochemiczne, ewidentnie przekraczające bazalny poziom aktywacji” (Strelau 1996, s.92). Potocznie pojęcie „stresu” używane jest w dwóch znaczeniach. Po pierwsze, odnosi się do okoliczności zewnętrznych, adresowanych wymagań, obciążeń, przykrych sytuacji. Po drugie, stosuje się do określania przeżywanego napięcia, przykrych reakcji, nieprzyjemnych przeżyć emocjonalnych (Heszen, Sęk 2008).

Jak zauważa Robert Gatchel (1994) stres to obszerny proces obejmujący złożone zjawiska biochemiczne, fizjologiczne, behawioralne i psychiczne, z których wiele ma bezpośredni lub pośredni związek ze zdrowiem.

We współczesnej psychologii stres nie jest lokalizowany ani w jednostce, ani w otoczeniu, ale dotyczy określonego rodzaju relacji (interakcji, transakcji) między nimi. Zwykle ta transakcja ujmowana jest jako zakłócenie lub zapowiedź zakłócenia równowagi pomiędzy zasobami czy możliwościami jednostki z jednej strony a wymaganiami z drugiej (Heszen Sęk 2008, s. 703).

W ten sposób o stresie pisał Richard Lazarus (1966), który jest autorem transakcyjnej teorii stresu psychologicznego. Zgodnie z założeniami tejże teorii, człowiek wchodzi w relację z otoczeniem, nieustannie ją oceniając. Właśnie ta relacja nazywana jest transakcją z otoczeniem. Termin „transakcja” oznacza coś więcej

niż określenie „interakcja” w psychologii interakcyjnej. Szczególnie oceniane są te elementy otoczenia, które mają wpływ na dobrostan człowieka. Ocena relacji może być:

- niemająca znaczenia,
- sprzyjająco-pozytywna,
- stresująca.

W tym podejściu, stres definiowany jest jako „(...) określona relacja między osobą a otoczeniem, która oceniana jest przez osobę jako obciążająca lub przekraczająca jej zasoby i zagrażająca jej dobrostanowi” (Lazarus, Folkman 1984, s. 19). Bardzo wyrazista jest relacyjność tego ujęcia – „relacja między osobą a otoczeniem”, która jest tutaj określeniem nadrzędnym. Irena Heszen i Helena Sęk (2008) zwracają również uwagę na to, że o uznaniu relacji za stresową rozstrzygać ma subiektywna ocena jej znaczenia przez osobę w niej uczestniczącą, a nie właściwości obiektywne osoby czy otoczenia. Odwołanie się do zasobów osobistych i ich obciążenia czy przekroczenia implikuje zakłócenia równowagi pomiędzy zasobami a wymaganiami.

Drugą najczęściej przytaczaną teorią stresu jest teoria zachowania zasobów Stevena Hobfolla (*Conservation of Resources Theory – COR*) (Miniszewska, Chodkiewicz 2013). Według Hobfolla (2006), człowiek dysponuje pewnymi zasobami, czyli tym, co ceni, co uważa za wartościowe. Zasobami są przedmioty, warunki, cechy osobowości i pokłady energii, które albo są cenione same w sobie jako potrzebne do przetrwania, albo służą do zdobycia owych zasobów, które są cenione przez jednostkę i spostrzegane jako najistotniejsze zarówno dla ludzi, jak i dla Ja (Hobfoll 2006, s. 61). Stres według tej koncepcji pojawia się wtedy, gdy zasoby są tracone, istnieje zagrożenie ich utraty lub zachodzi brak ich wzrostu w następstwie ich zainwestowania. W teorii tej mniej uwagi poświęca się rozpoznaniu stresogennych warunków życia, a więcej zwraca się na koszty, jakie człowiek musi ponosić, starając się przystosować do środowiska.

Tadeusz Tomaszewski (1975) w klasycznej dla polskiej psychologii teorii czynności wyróżnił pięć typów sytuacji trudnych: deprivacje, przeciążenia, utrudnienia, zagrożenia, konfliktowe:

1. Sytuacje deprivacji związane są z niemożnością zaspokojenia istotnych potrzeb lub pozbawieniem podstawowych elementów, niezbędnych do normalnego funkcjonowania. Do deprivacji prowadzi, zarówno pozbawienie pokarmu lub snu, jak i podstawowych potrzeb psychicznych.
2. Sytuacje przeciążenia związane są z przekroczeniem swoich możliwości fizycznych czy psychicznych; w rezultacie permanentne zmęczenie prowadzi do zniechęcenia i ogólnego wyczerpania organizmu.
3. Sytuacje utrudnienia są związane z niemożliwością wykonania zadania w związku z przeszkodami czy utrudnieniami natury fizycznej, organizacyjnej, społecznej lub psychicznej.

4. Sytuacje zagrożenia są związane z lękiem przed utratą ważnych dla jednostki wartości o charakterze materialnym, społecznym lub psychicznym.
5. Sytuacje konfliktowe związane są z występowaniem konfliktu, kiedy wybór jednego celu działania uniemożliwia realizację innego (Tomaszewski 1975; Kulmatycki 2008, s. 410).

Choroba czy też wojna mogą aktywować wszystkie wymienione kategorie. W momencie pojawienia się stresu zdarza się, że występują tzw. mechanizmy obronne, czyli odruchowo stosowane sposoby zmniejszania konsekwencji reakcji stresowej, a w szczególności obciążenia emocjonalnego. Do mechanizmów obronnych stosowanych najczęściej należą m.in.:

- odreagowanie (np. pozbycie się negatywnych emocji poprzez „wygadanie się”);
- ucieczka – zagłuszenie (próba zapomnienia o kłopotcie poprzez stosowanie używki);
- fantazjowanie (np. poprzez wyobrażanie sobie fikcyjnych przyjaciół przez dzieci);
- projekcja („zrzucanie” własnych myśli na innych);
- wyparcie (zaprzeczanie sytuacji, faktom);
- kompensacja (zastępowanie zachowań innymi) (Kulmatycki, 2008).

Wymienione mechanizmy obronne pojawiają się w szczególności wtedy, gdy dana osoba ma niewypracowane prawidłowe strategie radzenia sobie ze stresem. Obserwując osoby przeżywające silne emocje, zauważyć można kolejne fazy stresu opisane przez Hansa Selyego w następujący sposób:

1. Faza alarmowa. Początkowa, alarmowa reakcja zaskoczenia i niepokoju z powodu niedoświadczenia i konfrontacji z nową sytuacją.
2. Faza przystosowania (odporności). Organizm uczy się skutecznie i bez nadmiernych zaburzeń radzić sobie ze stresorem. Jeśli organizm poradzi sobie z trudną sytuacją wszystko wraca do normy. W innym przypadku następuje trzecia faza.
3. Faza wyczerpania. Stałe pobudzenie całego organizmu (przewlekły stres) prowadzi do wyczerpania zasobów odpornościowych, co może prowadzić do chorób psychosomatycznych. W szczególnych przypadkach prowadzi nawet do śmierci.

To, na co należy w szczególności zwrócić uwagę analizując teorię Selyego, to przede wszystkim podkreślenie, że przedłużone działanie stresorów może wywołać negatywne fizjologiczne skutki.

Radzenie sobie ze stresem

Lesław Kulmatycki (2008, s. 409) zaznacza, że stres jest konieczny i niezbędny do życia, a pokonywanie przeszkód jest czymś naturalnym i akceptowalnym. Pokonywanie przeszkód i odczuwanie satysfakcji pod wpływem stresu nazywane jest eustresem, czyli stresem pozytywnym. Z kolei jeśli zostanie przekroczona granica eustresu, pojawia się dystres, czyli stres negatywny (Kulmatycki 2008).

Richard Lazarus i Susan Folkman wyróżniają dwie funkcje radzenia sobie ze stresem. Pierwsza z nich, określana jako instrumentalna, zadaniowa, zorientowana

na problem, polega na poprawie niekorzystnej relacji pomiędzy wymaganiami a możliwościami. Druga to funkcja samoregulacji emocji – na ogół polega na obniżaniu przykrego napięcia i łagodzeniu innych negatywnych stanów emocjonalnych. Radzenie sobie skoncentrowane na emocjach może także zmierzać do wzrostu pobudzenia, ponieważ mobilizuje do działania (Lazarus, Folkman 1984). Badacze opracowali relacyjną teorię radzenia sobie ze stresem. W ich ujęciu, radzenie sobie ze stresem to stale zmieniające się poznawcze i behawioralne wysiłki jednostki, mające na celu opanowanie określonych zewnętrznych i wewnętrznych wymagań ocenianych przez osobę jako obciążające lub przekraczające jej zasoby (Lazarus, Folkman 1984, s. 141).

W ujęciu Hobfolla radzenie sobie, które prowadzi do usunięcia stanu stresu, może być rozpatrywane z punktu widzenia procesu zarządzania zasobami w kategorii zysku i straty. Korzyści płynące z radzenia sobie polegają na uzyskaniu lub zachowaniu zasobów, natomiast koszty radzenia sobie oznaczają wyzbywanie się, utratę i zużycie zasobów. Jednostka walczy ze stresem za pomocą przemieszczania, zmiany lub inwestowania zasobów (Hobfoll 1989). Intensywność, zasięg i wytrwałość, z jaką próby radzenia sobie są podejmowane, odnoszą się do włożonego wysiłku i pod tym względem występują różnice indywidualne (Strelau, Jaworowska 2020, s. 10).

Styl radzenia sobie ze stresem można zdefiniować jako względnie stałą tendencję do jej stosowania w różnych sytuacjach specyficznych dla jednostki, w celu usunięcia lub redukcję stanu stresu. Z kolei strategia radzenia sobie ze stresem to określone działania i reakcje, jakie człowiek podejmuje lub uruchamia w konkretnej sytuacji stresowej (Strelau, Jaworowska 2020, s. 11). Heszen i Sęk (2007) podkreślają, że więcej uwagi poświęca się stylom radzenia sobie ze stresem, a zdecydowanie mniej czynnikom wywołującym stres.

Wyróżnia się następujące style radzenia sobie ze stresem:

1. skoncentrowany na zadaniu – polega na podejmowaniu zadań; główny nacisk położony jest na zadanie lub planowanie rozwiązania problemu;
2. skoncentrowany na emocjach – dotyczy stylu charakterystycznego dla osób, które w sytuacjach stresowych wykazują tendencję do koncentracji na sobie, na własnych przeżyciach emocjonalnych, takich jak złość, poczucie winy, napięcie;
3. skoncentrowany na unikaniu – charakterystyczny dla osób, które w sytuacjach stresowych wykazują tendencję do wystrzegania się myślenia, przeżywania i doświadczania tej sytuacji; styl ten może przyjmować dwie formy: angażowanie się w czynności zastępcze lub poszukiwanie kontaktów towarzyskich (Strelau, Jaworowska 2020, s. 11).

Na koniec warto przytoczyć także typologię zaproponowaną przez Ralfa Schwarzera (2001), który wymienił trzy formy radzenia sobie ze stresem zorientowanym na przyszłość:

1. antypacyjne radzenie sobie ukierunkowane na nieuchronne wydarzenie, które ma nastąpić w niedalekiej przyszłości, wiążące się z ryzykiem krzywdy i zdrady;

2. prewencyjne radzenie sobie, dotyczące krytycznego wydarzenia w bardziej odległej przyszłości, które może zająć z jakimś prawdopodobieństwem i polega na gromadzeniu ogólnych zasobów, mogących zmniejszyć skutki przyszłych wydarzeń stresowych;
3. proaktywne radzenie wiążące się z przyszłymi wyzwaniami, polegające na gromadzeniu zasobów ułatwiających wykorzystanie przyszłych szans.

Bywa, że w sytuacji silnego stresu, w którym zagrożone jest życie, w przypadku niewypracowanych strategii radzenia sobie stresem, lepszą formą radzenia sobie z sytuacją będą nawet wcześniej opisane mechanizmy obronne. Lepszą strategią radzenia sobie będzie wypieranie problemu, niż całkowite poddanie się jemu.

Stres u dzieci ze spektrum autyzmu – przegląd badań

Analizując literaturę dotyczącą stresu i strategii radzenia sobie z nim przez osoby ze spektrum autyzmu, zdecydowanie łatwiej odnaleźć wyżej wymieniony przedmiot badań u rodzin dzieci z ASD niż u samych osób z neuroróżnorodnością. Jak wskazują Tomasz Goszyła, Anna Prokopiak, Jacek Pasternak (2019), bycie rodzicem dziecka ze spektrum autyzmu (*Autism Spectrum Disorder – ASD*) wiąże się z odczuwaniem chronicznego stresu, a sama diagnoza stanowi przeżycie traumatyczne, które oprócz negatywnych konsekwencji może prowadzić do pojawienia się potraumatycznego wzrostu (*posttraumatic growth* PTG). Jak zauważa Ewa Pisula (2004), stres nie tylko zaburza wrażliwość na sygnały płynące od dziecka i niekorzystnie wpływa na zdolność ich interpretowania, lecz także obniża gotowość i umiejętność adekwatnego do nich zachowania. Ogranicza również zdolność do elastycznego reagowania w różnych sytuacjach. Poza tym, przyczynia się do powstawania zaburzeń depresyjnych lub lękowych u rodziców (Rodgers 1993), które niekorzystnie oddziałują na kontakty z dzieckiem oraz sposób komunikowania się z nim.

Zaobserwowano, że rodzice, szczególnie matki dzieci ze spektrum autyzmu, są poddawani silnemu stresowi. Co więcej, poziom tego stresu jest wyższy niż w przypadku rodziców dzieci z innymi zaburzeniami i niepełnosprawnościami oraz rodziców dzieci prawidłowo się rozwijających. Małgorzata Sekułowicz (2013) przytacza badania przeprowadzone w Stanach Zjednoczonych w 2006 roku, które potwierdzają, że aż 40–70% opiekunów dzieci ze spektrum autyzmu ma kliniczne objawy depresji (Perspektives 2011, za: Sekułowicz 2013). Stres u rodziców dzieci z neuroróżnorodnością nie wynika tylko z zachowań trudnych do zaakceptowania, ale również z braku umiejętności wychowywania dziecka ze spektrum autyzmu oraz z niewiedzy na temat rozwoju tego zaburzenia. Rodzice dzieci ze spektrum autyzmu tworzą nierealistyczne plany związane z przyszłością dziecka, znacznie dłużej niż większość rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (Pisula 1994). Ponadto, wystąpienie u dziecka objawów ze spektrum autyzmu sprawia, że przed rodzicami pojawiają się wyjątkowo trudne wyzwania. Na podstawie

dotychczasowych badań można stwierdzić, iż często są one ponad siły rodziców i prowadzą u nich do nadmiernego stresu i depresji (Prokopiak 2014).

Podobne badania przeprowadziła Anna Banasiak (2017) w grupach: 39 matek dzieci ze spektrum autyzmu, 40 matek dzieci z zespołem Downa oraz 40 matek dzieci rozwijających się prawidłowo. Badaczka wysnuła kilka istotnych wniosków. Matki dzieci ze spektrum autyzmu w porównaniu z matkami dzieci pełnosprawnych oceniły swoje potomstwo jako bardziej uzależnione od opieki, a ich rozwój poznawczy oraz możliwości rozwoju fizycznego jako bardziej ograniczone. Tym samym doświadczały również silniejszego stresu związanego z perspektywą konieczności ciągłej opieki nad dzieckiem i z preferowaniem opieki instytucjonalnej. Także brak wzmocnień osobistych został oceniony jako większy przez matki dzieci z neuroróżnorodnością niż przez matki dzieci rozwijających się prawidłowo. W porównaniu z matkami dzieci z zespołem Downa, matki dzieci z ASD doświadczały wyższego poziomu stresu związanego z zależnością od opieki, zaburzeniami i deficytami poznawczymi, ograniczeniami w rozwoju fizycznym oraz ograniczeniami możliwości rodziny (Banasiak 2017).

Z kolei Gosztyła, Prokopiak, Pasternak (2019) prowadzili badania w grupie 14 rodziców dzieci z rozpoznanym ASD. Celem badań była analiza związku strategii radzenia sobie ze stresem i potraumatycznym rozwojem. Wykorzystano następujące narzędzia badawcze: Inwentarz Potraumatycznego Rozwoju (PTGI) w adaptacji Ogińskiej-Bulik i Juczyńskiego, Inwentarz do Pomiaru Radzenia Sobie ze Stresem (Mini-COPE) w adaptacji Juczyńskiego i Ogińskiej-Bulik oraz kwestionariusz do badania wdzięczności GQ-6 (Gratitude Questionnaire 6) w adaptacji Kossakowskiej i Kwiatka. Uzyskane wyniki potwierdziły znaczącą rolę pozytywnych strategii radzenia sobie ze stresem oraz poczucia wdzięczności dla rozwoju potraumatycznego badanych (Gosztyła, Prokopiak, Pasternak 2019).

O osobach ze spektrum autyzmu mówi się dość często w aspekcie ich funkcjonowania, podkreślając, że przejawiają one zachowania trudne, niepożądane. Zachowanie trudne uważane jest jako „(...) nietypowe, niepożądane, dziwaczne bądź problemowe” (Gruntowski 2000, s. 65). Zachowanie trudne jest „zachowaniem o takim natężeniu, częstotliwości lub czasie trwania, że fizyczne bezpieczeństwo przejawiającej je osoby lub bezpieczeństwo innych osób jest poważnie zagrożone” (Dunfirth, 2004, s. 42.). Jak zauważa Barbara Pietrowka (2013, s. 194) takie zachowania podopiecznych stanowią duże wyzwanie dla nauczycieli, terapeutów oraz innych specjalistów pracujących z dziećmi i osobami dorosłymi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. W kontekście przedstawionej wcześniej literatury, należałoby się zastanowić, na ile owe zachowania wynikają ze słabo rozwiniętych stylów radzenia sobie ze stresem. Brak pewnych umiejętności spowodowany brakiem dostępności do nich z uwagi na ograniczenia rozwojowe może spowodować u osób z ASD wysoki poziom stresu. Niepokój, cierpienie psychiczne – takie stany mogą być spowodowane strachem, lękiem, paniką, reakcją na nadmiar jakiegoś bodźca czy bodźców, zmianą, nieznanym otoczeniem, ludźmi, niezrozumieniem sytuacji,

która ma miejsce (Gruntowski 2000). Ponadto, nieumiejętność zakomunikowania specyficznych potrzeb oraz stawiane osobom z ASD wymagania – mogą nasilić występowanie stresu powodującego nieradzenie sobie z trudną sytuacją (Błęszyński, Orłowska, 2015, s. 654-655).

Badania prowadzone przez Agnieszkę Hamerlińską, Jacka Błęszyńskiego i in. (2023) w czasie pandemii COVID-19 wśród dorosłych osób ze spektrum autyzmu wykazały, że u osób z ASD pojawiający się stres mógł być efektem zmian wynikających z wymagań sytuacji, zmieniających się nagle zasad funkcjonowania. Z przeprowadzonych badań wynikało, że:

1. U osób z ASD w trakcie trwania pandemii COVID-19 występował podwyższony poziom odczuwanego stresu.
2. Osoby ze ASD stosowały różnorodne strategie radzenia sobie ze stresem w aspekcie społecznym, emocjonalnym, behawioralnym.
3. U osób z ASD dominował styl radzenia sobie ze stresem skoncentrowany na emocjach.
4. Najrzadziej stosowaną strategią radzenia sobie ze stresem był styl unikania.

Dominacja emocjonalnej strategii radzenia sobie ze stresem u osób z ASD oznaczała, że w trakcie trwania pandemii osoby te w sytuacjach stresowych wykazywały tendencje do koncentracji na sobie, na własnych przeżyciach emocjonalnych. Rzadziej wykorzystywany był styl skoncentrowany na zadaniu, czyli polegający na podejmowaniu działań. Osoby z ASD, radząc sobie ze stresem, nie przejawiały tendencji do angażowania się w czynności zastępcze w trakcie trwania pandemii COVID-19.

Trudno jest przewidzieć sytuacje skrajnie trudne: epidemię czy też wojnę. Jednakże w obliczu ostatnich wydarzeń, warto zastanowić się nad posiadanymi przez człowieka zasobami odpornościowymi i jego stylami radzenia sobie ze stresem. Tym samym, należałoby rozwijać pomoc osobom ze spektrum autyzmu, by one jako osoby szczególnie wrażliwe na zmiany, miały w tym względzie lepiej rozwinięte kompetencje społeczne.

Wspomaganie stylów radzenia sobie ze stresem krokiem ku usprawnianiu komunikacji

W zakresie rozwoju mowy i komunikacji u osób ze spektrum autyzmu obserwuje się dużą różnorodność (Wojciechowska 2021, s. 209). W grupie tej zdarza się, że występują dzieci mające umiejętności językowe rozwinięte zgodnie z normą; a w przypadku większości dzieci ich umiejętności językowe są znacznie poniżej oczekiwań wiekowych (Kjelgaard, Tager-Flusberg 2010). Jak jednak podkreślają Morton Gernsbacher i Emily Morson (2016), rozwój języka u dzieci ze spektrum autyzmu następuje z normatywnym opóźnieniem w produkcji i rozumieniu. W zakresie funkcjonowania społecznego nieprawidłowości ujawniające się u dzieci z ASD obserwowane są już bardzo wcześnie – na etapie budowania naprzemienności,

kontaktu wzrokowego czy rozwoju zabawy (Wojciechowska 2021). Pojawienie się nieoczekiwanego stresu może spowodować pogłębienie istniejących objawów, jeszcze bardziej utrudnić codzienne funkcjonowanie oraz pogorszyć jakość dotychczas znanego sposobu komunikowania się. Dlatego istotne jest pochylenie się nad problemem strategii radzenia sobie ze stresem u osób ze spektrum autyzmu.

Z pewnością we wspomaganiu rozwijania strategii radzenia sobie ze stresem u dzieci z ASD istotną rolę odgrywają rodzice oraz ich postawa. Prezentowanie negatywnych reakcji na stres, typu: emocjonalne wybuchanie gniewem, wysoki poziom lęku, „czarnowidztwo”, szerzenie paniki przez opiekunów dzieci ze spektrum autyzmu przyniesie negatywne skutki w postaci gorszego samopoczucia podopiecznych oraz być może wzmocnienia występowania zachowań niepożądanych. Dlatego też jednym z ważniejszych sposobów wspomagania rozwoju strategii radzenia sobie ze stresem u dzieci z ASD jest opanowanie własnych emocji i oswojenie się z tematem, a także jego spokojnie omówienie. Ponadto, jak podkreślał Lazarus, warto szukać informacji, po to, by móc zrozumieć i przewidzieć kolejne wydarzenia lub po prostu powstrzymać się od działania. Bywa, że nierobienie niczego w danej sytuacji może być o tyle korzystne, jeśli dane wydarzenie uzna się za krótkotrwałe. Czasem trzeba się danej rzeczy przyjrzeć, zanim zacznie się działać.

Aby móc zachować korzystne style radzenia sobie ze stresem u dzieci ze spektrum autyzmu, należy zwracać uwagę na to, co się przy nich mówi oraz na to, jakie bajki, filmy oglądają i w jakie gry grają. Wystawianie dzieci na percepcję przemocy, agresji wzbudza w nich samych wyższy poziom złości (Aronson, Wilson, Akert 2007).

Istotną rolę w zmniejszaniu napięcia u rodziców może przynosić uczestnictwo w grupach wsparcia oraz różnego typu warsztatach. Jednakże, przy organizowaniu takich zajęć należy pamiętać, że rodzice dzieci ze spektrum autyzmu mają trudności w znalezieniu opieki dla swoich podopiecznych. Warto wówczas postarać się, aby spotkania te odbywały się w godzinach zajęć dzieci. W przypadku rodziców dzieci pracujących, musieliby oni tak zorganizować swój czas, by mieć na uwadze własny dobrostan emocjonalny. To, co niepokoi rodziców dzieci ze spektrum autyzmu to ich przyszłość. Mają oni obawy dotyczące opieki – kto się nimi zajmie, gdy będą już dorosłymi osobami autystycznymi. Zgodnie z podejściem racjonalnej terapii zachowania (RTZ), nie należy skupiać uwagi na sprawach w tym momencie nieosiągalnych. Warto skupiać uwagę rodziców dzieci z ASD na czasie bieżącym i na podkreślaniu ich dotychczasowego funkcjonowania i sposobu radzenia sobie z codziennymi wyzwaniami.

Można również proponować rodzicom, by zwracali się o pomoc i po emocjonalne wsparcie. Bywa, że omówienie z kimś problemu wprowadzi większy ład oraz spowoduje obniżenie poziomu napięcia. Co więcej, zdarza się, że poprzez rozmawianie z innymi, spojrzy się na trudność z innej perspektywy. Należy też mieć na uwadze, że stres jest zjawiskiem naturalnym w życiu człowieka. Należałoby uczyć się przekuwać wysoki poziom stresu w czynność produktywną. Najlepszym

sposobem jest opracowywanie planu rozwiązania problemu w okresie długoterminowym. Ponadto, można zawsze wyrobić w sobie nawyk szukania pozytywów w zaistniałej trudnej sytuacji. Z pewnością metoda ta pozwoli ujrzeć problem z innej perspektywy i zminimalizować napięcie temu towarzyszące.

Podsumowanie

Opisywany wcześniej model zasobów odpornościowych Hobfolla sugeruje, że warto dbać o swoje zasoby, które są wciąż eksploatowane poprzez codzienny stres. By móc dbać o siebie, należy być blisko siebie i pamiętać, że jest się istotnym w swoim życiu. Bywa, że rodzice dzieci ze spektrum autyzmu w obliczu niepełnosprawności swojego dziecka i organizacji terapii oraz innych codziennych wyzwań zapominają o dbaniu o siebie, co w efekcie u nich doprowadza do podwyższonego poziomu stresu. Stan ten utrudnia czasem racjonalne funkcjonowanie i podejmowanie właściwych decyzji. W następstwie udziela się także i dzieciom ze spektrum autyzmu, wywołując u nich zdenerwowanie, wzmożenie trudnych zachowań. Dlatego zagadnienie radzenia sobie ze stresem przez rodziny z dziećmi z ASD jest bardzo aktualnym problemem, ponieważ, jak już zostało zauważone, w ostatnim czasie pojawiają się czynniki radykalnie burzące wewnętrzny spokój (epidemia, wojna). To, jaki styl radzenia sobie ze stresem człowiek ujawni w obliczu zagrożenia, w dużym stopniu zależy właśnie od tego, jak wcześniej zadbał on o własne zasoby odpornościowe.

Bibliografia

- Aronson E., Wilson T., Akert R. (2007). *Psychologia społeczna*. Zysk i Ska, Poznań.
- Błęszyński J.J., Orłowska M. (2015). *Poziom partycypacji społecznej rodzin z dziećmi ze spektrum zaburzenia autyzmu*, W: Neslušanová S., Niklová M., Jarosz E. (red. nauk.), *Sociální pedagogika ve světle společenského, institucionálního a individuálního ohrožení*, Institut mezioborových studií, Brno, s. 647-656.
- Banasiak A. (2017). *Stres rodzicielski matek dzieci z autyzmem*. „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, nr 19, s. 116-126.
- Dunfirth F. (2004). *Przeciw przemocy w terapii. Materiały zebrane przez Zespół do spraw etycznych terapii powołany przez Porozumienie AUTYZM POLSKA. Proaktywne kierowanie trudnymi zachowaniami. Strategie i wskazówki dla członków personelu*, W: M. Wroniszewska, M. Wroniszewski, O. Frączak, (red. nauk.) „Autica. Materiały na temat autyzmu”, nr 1, s. 42.
- Gatchel R. (1994). *Stres i radzenie sobie z nim*. W: B. Parkinson, A. Colman, (red. nauk.) *Emocje i motywacja*. Zysk i S-ka. Poznań, s. 107-130.
- Gernsbacher, Morton & Morson, Emily & Grace, Elizabeth. (2016). *Language and Speech in Autism*. „Annual Review of Linguistics”. 2. 10.1146/annurev-linguist-030514-124824.

- Gosztyła T., Prokopiak A., Pasternak J. (2019). *Radzenie sobie ze stresem a rozwój potraumatyczny rodziców dzieci ze spektrum autyzmu*. „Edukacja, Technika, Informatyka”, 1, s. 46-52.
- Gruntowski Z. (2000). *Nieawersyjne i edukacyjne podejście do zachowań nietypowych*. W: *Edukacja uczniów. Przewodnik dla nauczycieli*, red. M. Orkisz, M. Piszczek, A. Smyczek, J. Szwiec, przeł. M. Kaźmierczak, Warszawa.
- Hamerlińska A., Bleszyński J., Stefańska-Klar R., Rumińska A., Warszawa A., (2023) *Perceived stress and coping strategies in people with ASDs during the Covid-19 pandemic: A study report*. Journal of Modern Science, nr 2/51, s. 571-587.
- Heszen I., Sęk H., 2008. *Zdrowie i stres*. W: red. nauk. J. Strelau, D. Doliński, *Psychologia. podręcznik akademicki*, tom 2, GWP, Gdańsk.
- Hobfoll S.E. (2006). *Stres, kultura i społeczność. Psychologia i filozofia stresu*. Gdańsk: GWP.
- Jarvis P.A., Creasley G.L. (1991). *Parental stress, coping, and attachment in families with an 18-month-old infant*. „Infant Behavior and Development”, 14, 383-395.
- Kjelgaard M.M., Tager-Flusberg H., *An Investigation of Language Impairment in Autism: Implications for Genetic Subgroups*, „Language and Cognitive Processes” 2010, 16 (2-3), s. 287-308.
- Kulmatycki L. (2008). *Emocje i stres*. W: red. nauk. B. Woynarowska, *Edukacja zdrowotna*. Warszawa: PWN.
- Lazarus R., Folkman S. (1984) *Stress, appraisal, and coping*. New York, Springer.
- Lazarus R.S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- Miniszewska J., Chodkiewicz J. (2013). *Zmaganie się z przewlekłą chorobą somatyczną w świetle psychologicznej koncepcji stresu*. „Przegląd Lekarski”, 70, 7, s. 448-453.
- Nadachewicz K. (2018). *Zachowania trudne dzieci autystycznych – sposoby przezwyciężania*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 17, nr 1, s. 115-126.
- Pietrowska B. (2013). *Proaktywne i reaktywne strategie radzenia sobie z trudnymi zachowaniami u dzieci ze spektrum autyzmu. Studium przypadku*. „Konteksty Pedagogiczne”, 1, s. 193-212.
- Pisula E. (1994) *Zespół wypalania się sił u rodziców dzieci autystycznych*, „Nowiny Pedagogiczne”, 3, 83-89.
- Pisula E. (2004), *Stres i depresja u matek a zachowanie dzieci z autyzmem w zmodyfikowanej obcej sytuacji*, „Przegląd Psychologiczny”, tom 47, 3, s. 291-304.
- Prokopiak A. (2014). *Wychowanie dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, vol. XXVII, 2, Lublin, s. 51-59.
- Rodgers A.Y. (1993). *The assessment of variables related to the parenting behaviors of mothers with young children*. „Children and Youth Services Review”, 15, 385-402.
- Schawrzner R. (2001). *Stres, resources and proactive coping*. „Applied Psychology. An International Review”, 50, s. 400-407.
- Sekułowicz M. (2013), *Wypalanie się sił rodziców dzieci z niepełnosprawnością*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Selye H. (1956). *The stress of life*. New York: McGraw-Hill.

- Strelau J. (1996) *Temperament a stress: Temperament jako czynnik moderujący stresory, stan i skutki stresu oraz radzenie sobie ze stresem*. W: red. nauk. Heszen-Niejodek Z, Ratajczak Z., *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne* (s. 88-130). UŚ, Katowice.
- Strelau J., Jaworowska A. (2020). *Kwestionariusz radzenia sobie w sytuacjach stresowych*. Pracownia Testów Psychologicznych, PTP, Warszawa.
- Suchowierska M., Ostaszewski P., Bąbel P. (2012). *Terapia behawioralna dzieci z autyzmem – teoria, badania i praktyka stosowanej analizy zachowania*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Tomaszewski T. (1975). *Człowiek i otoczenie*. W: red. nauk. T. Tomaszewski, *Psychologia*. (s. 13-36). Warszawa: PWN.
- Wojciechowska A. (2021). *Edukacja osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu*. W: red. nauk. B. Jachimczak. *Grupy zróżnicowane w edukacji z perspektywy pedagogiki i pedagogiki specjalnej*. Poznań, UAM, s. 205-229.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution

(CC BY-ND 4.0 International) license • <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0>



JOANNA GÓŹDŹ¹

Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska

ORCID 0000-0003-2656-4376

Zgłoszono: 2.09.2022; recenzowano: 13.10.2022; zaakceptowano do druku: 22.10.2022

CO I DLACZEGO WARTO KSZTAŁTOWAĆ I WSPIERAĆ W WYCHOWANIU?

WHAT AND WHY IS WORTH SHAPING AND SUPPORTING IN UPBRINGING?

Abstract: The objective of this article is to outline the domains in which it is both valuable and essential to cultivate the competences of young individuals. Each of these areas has been thoroughly described and analyzed, drawing upon the findings of scientific research. These studies highlight the significance of the presented educational objectives in terms of human development and its efficacy in navigating life's challenges. A successfully nurtured individual is one who possesses competence, enabling them to effectively and strategically cope with the complexities and obstacles encountered throughout their life journey.

Keywords: upbringing, goals of education, biopsychosocial development, competences, development

Streszczenie: Celem artykułu jest prezentacja obszarów, w zakresie których warto i należy kształtować kompetencje młodego człowieka. Każdy z obszarów został opisany i przeanalizowany na podstawie wyników badań naukowych, które wskazują na wartościowość zaprezentowanych celów wychowania z punktu widzenia rozwoju człowieka i jego efektywnego funkcjonowania w życiu. Człowiek, którego proces wychowania przebiega pomyślnie, to człowiek kompetentny, radzący sobie z życiowymi problemami i wyzwaniami w sposób skuteczny (realizując cele jednostkowe i społeczne), a także dalekowzroczny.

Słowa kluczowe: wychowanie, cele wychowania, rozwój biopsychospołeczny, kompetencje, rozwój

¹ Joanna Góźdź, dr; Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Śląski w Katowicach. Adres e-mail: joanna.gozdz@us.edu.pl.

Wprowadzenie

Pedagodowie współpracują z psychologami, nauczycielami, wychowawcami i rodzicami w celu wspomagania rozwoju psychospołecznego dzieci i młodzieży. Wychowanie jest jednym z najważniejszych obszarów praktyki społecznej, ponieważ od niego zależy rozwój przyszłych pokoleń. Chociaż pojęcie to jest rozumiane intuicyjnie, nie istnieje jedna powszechnie uznana definicja (Śliwerski 2007, s. 31). W tym miejscu przytoczę dwie definicje omawianego pojęcia.

Według Marii Przetacznik-Gierowskiej oraz Włodarskiego (1998, s. 17) wychowanie to „oddziaływania wywołujące, z założenia względnie trwałe i pozytywne zmiany w aktywności i zachowaniu człowieka lub (i) grup społecznych”. Zdaniem Antoniny Guryckiej (1979, s. 55) wychowanie to „dynamiczny, złożony układ wzajemnie od siebie zależnych procesów nadawania i odbioru wpływów (wywierania wpływu) zachodzących między jednostkami o zróżnicowanych, specyficznych rolach, z których jedna jest dojrzałym wychowawcą, a druga mniej od niego dojrzałym wychowankiem, w celu zrealizowania, w sposób względnie trwały jakiegoś mniej lub bardziej, ale świadomie założonego przez wychowawcę projektu osobowości”.

Niniejszy artykuł przedstawia wskazówki dla wychowawców mające im służyć w zamyśle do kształtowania i wzmacniania pożądaných społecznie i jednostkowo celów wychowania: fizycznego, psychicznego (rozwój zdolności, samodzielne myślenie, uwaga i komunikacja oraz poczucie sprawstwa), społecznego (współpraca i rozwiązywanie konfliktów, budowanie relacji z drugim człowiekiem), kulturowego (uczestnictwo w kulturze, zarządzanie zasobami finansowymi) i przyrodniczego.

1. Wspieraj rozwój zdolności i stwarzaj możliwości ich wypróbowania

Każdy człowiek posiada pewne predyspozycje do „bycia dobrym” w jakiejś dziedzinie. Wbrew teoriom podkreślającym rolę inteligencji ogólnej (czynnik „g”) Howard Gardner (2009) podkreślił istnienie kilku komponentów inteligencji: językowy, przestrzenny, logiczno-matematyczny, muzyczny, cielesno-kinestetyczny, interpersonalny, intrapersonalny, przyrodniczy (i duchowy). Wymienione zdolności współpracują ze sobą, decydując o indywidualnych potencjałach. Każdy człowiek posiada wszystkie typy inteligencji, ale mogą być one różnie rozwinięte. Większość ludzi przejawia kilka różnych zdolności lub niektóre z nich mogą jeszcze nie być przez jednostkę odkryte. Człowiek w trakcie rozwoju i zdobywania doświadczeń odkrywa własne zdolności stopniowo (Gardner 1983).

Rolą wychowawcy jest zatem nie tylko wykrywanie zdolności dzieci, ale również zachęcanie do podejmowania różnego typu aktywności, w których dziecko samo może się sprawdzić i określić, czy posiada w danej dziedzinie potencjał rozwojowy. Tylko dzięki próbowaniu własnych sił w różnych dziedzinach będzie

możliwe określenie indywidualnych zdolności, które można i należy pielęgnować i pożytkować. Ponadto zdaniem H. Gardnera inteligencje wielorakie można ćwiczyć (nabywać).

Możliwość odkrycia własnych silnych stron odgrywa istotną rolę w budowaniu poczucia kompetencji i własnej skuteczności, co jest istotne w kontekście motywacji (Deci, Ryan 2000), czy też sposobów uczenia się (w procesie którego mogą być spożytkowane różne inteligencje wielorakie).

2. Wspieraj samodzielne myślenie

Fundacja Świadoma Edukacja (Pasterski 2016) podaje pięć wskazówek dla rozwoju samodzielnego myślenia u dziecka: (1) Obserwuj i wyciągaj wnioski (2) Porównuj (3) Używaj historii bez zakończenia (4) Używaj metody Sokratesa (5) Stwórz możliwość uczenia się w grupie.

Ad 1. Dzieci uczą się przez obserwację, a także wyciągają z niej podstawowe wnioski. Około piątego roku życia do swoich obserwacji zadają szereg pytań: jak, dlaczego, po co? Warto nie podawać bezpośrednio właściwego wyjaśnienia zaobserwowanych faktów, ale rozwijać procesy myślowe dziecka zadając pytanie „a jak ci się wydaje?”. Dziecko może w ten sposób uzewnętrznić swoje procesy myślowe, nawet jeśli są one błędne (można je korygować) uczy się wyrażania własnego zdania. Należy tu również zaznaczyć, że krytyczny wychowawca wychowuje krytyczne dziecko. Dziecko obserwujące np. krytyczne podejście rodzica do informacji przekazywanych w mediach, uczy się kompetencji medialnej (por. Schaffer, Kipp 2015, s. 631).

Ad 2. Już w okresie przedszkolnym dzieci wykonują podstawowe operacje umysłowe z zakresu wykrywania różnic oraz podobieństw (por. Kiejar-Turska 2005). Na tym etapie kształtują się umiejętności analizy i kategoryzacji informacji oraz myślenia krytycznego. Od porównywania prostych rysunków, przedmiotów i zbiorów wraz z rozwojem dziecka można przejść do porównywania bardziej skomplikowanych obiektów, informacji, wydarzeń i procesów.

Ad 3. Dziecko powinno też ćwiczyć kreatywne myślenie. Można ten efekt uzyskać nie doprowadzając opowiadanej bajki/historii do zakończenia, ale po opowiedzeniu jej części zapytać: „Jak myślisz, co było dalej?”. Rozwijamy dzięki temu umiejętność syntezy informacji oraz myślenie twórcze.

Ad 4. Sokrates znany jest ze swojego krytycznego myślenia. Podejście sokratejskie w wychowaniu może polegać na zadawaniu pytań w celu eksploracji problemu, ale bez zakładania ustalonego wyniku. Może również pokazywać alternatywne sposoby myślenia lub rozwiązania danego problemu, co prowadzi do bardziej krytycznej jego analizy, a także do uczenia się ewentualnej obrony własnego stanowiska dziecka (Walczak, 2012).

Ad 5. Praca w grupie (ale także wyjaśnianie własnych procesów decyzyjnych przez wychowawcę, a nie tylko przekazywanie gotowej decyzji) uczy przyjmowania

punktu widzenia innych osób, co stanowi pierwszy krok do zdobycia umiejętności prowadzenia debaty i respektowania zdania innych.

Samodzielne myślenie kształtuje umiejętności, dzięki którym jednostka może podejmować świadome decyzje i oceniać czy informacja jest wiarygodna i rzetelna, czy nie. Jednostki, które biernie przyswajają suche fakty, bo „tak im powiedziano/podano” stają się raczej biernymi, podatnymi na sugestie i zewnętrznie sterowanymi uczestnikami społeczeństwa. Ponadto samodzielne myślenie wykształca w człowieku poczucie odpowiedzialności i wewnątrzsterowności.

Badania wskazują, że poglądy matek, które uważają, że niezależne myślenie i ciężka praca mają znaczenie dla obu płci (nie tylko dla mężczyzn – jak w tradycyjnym ujęciu) mają konsekwencje długoterminowe na rynku pracy we wczesnej dorosłości. Kobiety wychowane zgodnie z tymi poglądami mają wyższe zarobki i wykazują mniejszą zależność od opieki społecznej (Rodriguez-Planas i in. 2022).

3. Buduj pole wspólnej uwagi i efektywną komunikację

Podstawą efektywnej komunikacji jest obopólna koncentracja partnerów interakcji na przedmiocie rozmowy. Kontakt wzrokowy, budowanie wspólnego pola uwagi, umiejętność patrzenia na twarz i próby odczytywania emocji to ewolucyjne wyposażenie człowieka, jednak umiejętności te trzeba wspierać i rozwijać. Ważne w tym procesie jest aktywne słuchanie, które obejmuje różne starania, by empatycznie zrozumieć subiektywne doświadczenia innych, które kryją się „pod” słowami i gestami (Gordon 1996). Aktywne słuchanie buduje w relacji zaufanie i współpracę.

Elementami aktywnego słuchania jest odzwierciedlanie, parafrazowanie oraz komunikaty „ja” (Stemplewska-Żakowicz 2009). Aktywne słuchanie daje poczucie akceptacji, empatii i zainteresowania światem dziecka. Dzięki niemu otrzymujemy jednoznaczną informację o tym, jakie emocje przeżywa dziecko w związku z jakąś sytuacją i możemy odpowiednio do nich zainterweniować, a dziecko czuje się zrozumiane. Badania wskazują, że jeśli rodzice stosują metody aktywnej komunikacji, to u dzieci wzrasta umiejętność wyrażania własnych emocji (Chant, Nelson 1982), a trening efektywnej komunikacji zmniejsza ich problemy behawioralne (Carr, Durand 1985).

Należy pamiętać również o tym, że jako rodzice i wychowawcy modelujemy zachowania dzieci. Dorosły, który stosuje metody aktywnego słuchania wychowuje dziecko aktywnie słuchające innych, co ułatwia jego funkcjonowanie interpersonalne i służy budowaniu bliskich relacji również z rówieśnikami.

4. Wspieraj zdolność do współpracy i umiejętność rozwiązywania konfliktów

Nieuniknionym elementem relacji będą konflikty wynikające z różnic poglądów, nawyków, przekonań, oczekiwań itp. Najbardziej efektywnym sposobem rozwiązywania problemów jest współpraca (Fischer, Ury 2000), która opiera się na

założeniu, że istnieje możliwość pełnego zaspokojenia potrzeb obu stron (optymalne rozwiązanie konfliktu nie jest kompromisem).

Charakterystycznymi elementami współpracy jest budowanie porozumienia na pomysłach innych osób i swoich oraz podkreślanie pozytywnych aspektów drugiej strony, pokonanie wrogości, przeszkadzającej w utrzymaniu dobrej relacji. Celem zaś osiągnięcie porozumienia integrującego różne poglądy – realizacja interesów obu stron, stojących za ich żądaniami (stanowiskami), tak, że każdy uczestnik w pełni osiąga korzyści (Fischer, Ury 2000).

Celem wychowania powinno stać się zatem uczenie obiektywizmu – weryfikowanie własnych poglądów i stanowisk oraz rozumienie punktu widzenia innych osób. Dziecko w toku rozwoju uczy się też współpracy z innymi najpierw w oparciu o gry i zabawy zespołowe, w których rówieśnicy w zabawie realizują wspólny cel, a później w realnych sytuacjach zadaniowych (praca w zespole).

Człowiek jest istotą społeczną i w związku z tym musi współpracować z innymi ludźmi. Ważne, by rozwijać w dziecku świadomość społecznej współzależności pozytywnej – przekonania, że jednostka może osiągnąć swoje cele, jeżeli inne osoby, z którymi jest powiązana również osiągną swoje cele (Deutsch 1949 za: Johnson, Johnson 2005). Przekonanie takie sprzyja rozwiązywaniu konfliktów w oparciu o współpracę, pozwala odczuwać satysfakcję z działania oraz daje poczucie własnej wartości.

Dzięki rozwiązywaniu konfliktów w oparciu o współpracę nie tylko uzyskujemy wynik satysfakcjonujący wszystkich, ale również relacja wzmacnia się, czujemy się w niej bezpiecznie, więc umożliwia to wyrażanie emocji i autentyczność, dzięki czemu obniża się poziom napięcia. Kształtowanie umiejętności współpracy jest zatem przejawem dalekowzroczności w wychowaniu.

Wyniki badań nad efektami szkolenia w zakresie współpracy i rozwiązywania konfliktów wskazują, że wraz ze wzrostem umiejętności w radzeniu sobie z konfliktami uczniowie doświadczali zwiększonego wsparcia społecznego, lepszych relacji, wyższej samooceny, wzrostu kontroli osobistej i lepszych wyników w nauce (Deutsch, i in. 1992).

5. Wspieraj i twórz możliwości budowania relacji z rówieśnikami

Związki interpersonalne z innymi ludźmi można podzielić na symetryczne i asymetryczne (Hartrup 1983). Związki asymetryczne polegają na przywiązaniu do kogoś o większej „władzy” i silniejszej pozycji społecznej (rodzice, nauczyciele) – dzieci zajmują tu pozycję podległą i muszą się podporządkować. W zamian jednak mają zapewnioną opiekę, ochronę i bezpieczeństwo. Z kolei związki symetryczne (komplementarne) to relacje ze „społecznie równymi” rówieśnikami, zazwyczaj mającymi równy status i władzę. Młodzi muszą się nauczyć w nich doceniać perspektywę drugiej strony, negocjować, wypracowywać kompromisy i współpracować, jeśli chcą dobrze funkcjonować w tych relacjach i osiągać wspólne cele.

Kontakty z rówieśnikami przyczyniają się do rozwoju kompetencji społecznych, które ciężko zdobyć w nierównych interakcjach z dorosłymi.

Najistotniejszą rolę związki z rówieśnikami odgrywają w wieku adolescencji. Uczestnictwo w grupie rówieśniczej w pewien sposób chroni przed przymusem dorosłych, umożliwiając powołanie się na innych. Grupa rówieśnicza w tym okresie daje również poczucie przynależności, co wzbudza poczucie własnej wartości. Ponadto daje poczucie bezpieczeństwa, wsparcie, możliwość określenia statusu. Jednocześnie w burzliwym okresie przemian zapewnia ona stabilność osobowości. Grupa rówieśnicza przygotowuje do uczestnictwa w szerszych kręgach społecznych określając standardy zachowania, dając możliwość ćwiczenia i rozwijania kompetencji społecznych, a niejednokrotnie podsuwa wzory do naśladowania (Ausubel 1977). Ponadto po okresie antagonizmu płci daje możliwość zbliżenia do siebie chłopców i dziewcząt oraz wyodrębniania się par przyjaciół. Przyjaźń jest relacją, w której dorastający nie tylko doświadcza stymulacji towarzyskiej, ale również uczy się intymności, empatii, altruizmu, wyrażania gniewu w akceptowalny sposób, a także lojalności, solidarności i odpowiedzialności za innych (Mendelson, Aboud 1999).

Relacje z rówieśnikami odgrywają zatem istotną rolę w rozwoju kompetencji społecznych człowieka. Wbrew obawom o negatywne wpływy grupy rówieśniczej, należy pamiętać o tym, że badania wskazują na to, że dzieci przejmują wartości głównie od rodziców, a grupa ma tu raczej powierzchowny wpływ (Conger 1973 za: Obuchowska 2005, s. 177). Należy pamiętać również, że brak społecznych relacji jest powiązany z poczuciem samotności (Cheng, Furnham 2002), a brak wsparcia społecznego ze strony rówieśników może skutkować depresyjnością i obniżeniem samooceny (Moran, Eckenrode 1991).

6. Buduj poczucie sprawstwa

Przekonanie o umiejętności poradzenia sobie z postawionymi przed jednostką zadaniami wykształca się i utrwała już w dzieciństwie. Sukcesy w zakresie małych rzeczy przekształcają się w możliwości wykonywania rzeczy większych. Dlatego w kształtowaniu poczucia sprawstwa ważna jest metoda małych kroków i stawianie przed dzieckiem umiarkowanych wyzwań, na miarę ich możliwości, co stymuluje do rozwijania nowych umiejętności. Ważne, by w prostych czynnościach nie wyręczać dziecka, ale by samodzielnie uczyło się z nimi radzić w zakresie sfery najbliższego rozwoju (Wygotski 2002). Należy rejestrować najdrobniejsze sukcesy dziecka, chwalić za nie. Z biegiem rozwoju można zwiększać poziom trudności wykonywanych zadań, a także umożliwiać dziecku dokonywanie wyborów. Ważne jest, by chwalić za włożony wysiłek i być gotowym do pomocy wtedy, gdy dziecko o to poprosi i rzeczywiście jej potrzebuje.

Osoba posiadająca poczucie sprawstwa oczekuje osiągnięcia pozytywnego wyniku swego działania, podejmuje zadania (nie unika ich) o wysokim poziomie

trudności, traktuje je jako wyzwania i ma wysokie aspiracje. Wkłada wysiłek i podtrzymuje działanie pomimo pojawiających się w trakcie jego wykonywania przeszkód. Cechy te sprawiają, że ma większe szanse na osiągnięcie sukcesu w porównaniu z osobami o niskim poziomie sprawstwa, które albo unikają działań, albo zniechęcają się przeszkodami. Rodzi się tu mechanizm błędnego koła: osoby o wysokim poziomie sprawstwa, które podejmują działania i osiągają sukces budują jeszcze większą wiarę w siebie oraz zdobywają nowe kompetencje, a osoby o niskim poziomie tej cechy unikają działań lub z nich łatwo rezygnują, obniżając tym samym wiarę w siebie (Wysocka, Gózdź 2011). Poczucie sprawstwa stanowi zatem predyktor przyszłych osiągnięć.

Ponadto wyniki badań sugerują, że strategie, które zwiększają poczucie własnej skuteczności, mogą zmniejszać natrętne wspomnienia o nieprzyjemnym wydarzeniu, a także zmniejszać tendencyjność uwagi związaną z zapamiętywaniem bodźców awersyjnych (Rahman i in. 2019). Dodatkowo badania wskazują, że osoby o wysokiej własnej skuteczności opowiadają przeszłe i przyszłe wydarzenia z większą szczegółowością, bardziej pozytywnymi słowami i stwierdzeniami własnej skuteczności, a także osiągają lepsze wyniki w rozwiązywaniu problemów społecznych. Ponadto w tych samych badaniach brak epizodycznych szczegółów dotyczących przyszłych wydarzeń przewidywał gorsze wyniki w zadaniach rozwiązywania problemów społecznych. Zwiększanie poczucia własnej skuteczności może zatem pomóc jednostkom w selektywnym (bardziej pozytywnym) konstruowaniu przeszłości i przyszłości, co pomaga w negocjowaniu problemów społecznych (Brown i in 2012).

7. Wspieraj aktywność fizyczną

Człowiek jest jednością duszy i ciała. Dlatego od czasów starożytnych dbano o sprawność fizyczną człowieka. Aktywność fizyczna sprzyja holistycznemu rozwojowi człowieka i stanowi istotną składową procesu wychowania. We wspieraniu aktywności fizycznej nie chodzi o to, by zmuszać do wyczynowego uprawiania sportu, ale by zachęcać i wspierać rekreację ruchową, która podejmowana jest dla odpoczynku i odnowy sił psychofizycznych (Ustawa 1996). Możemy mówić o rozwojowym (kształtującym), profilaktycznym, a także korekcyjnym oddziaływaniu aktywności fizycznej (Gózdź 2021).

Badania wskazują, na to, że z wyższym poziomem zaangażowania w sport powiązane są pozytywnie takie cechy osobowości, jak sumienność i stabilność emocjonalna (odwrotność neurotyzmu; Stolarski i in. 2020). Cechy związane z sumiennością ze względu na występujące w psychologii zjawisko transferu mogą być przenoszone na inne dziedziny życia. Tak więc wykształcenie sumienności będzie w efekcie oddziaływało na osiągnięcia np. szkolne, czy zawodowe. Aktywność fizyczna jest powiązana z lepszą samoregulacją, a to w konsekwencji powoduje osiągnięcie lepszych wyników na gruncie szkolnym (lepsze wyniki w czytaniu

i matematyce na poziomie wczesnej edukacji; Becker i in. 2014). Rezultaty badań wskazują także, że ludzie aktywni fizycznie mają wyższy poziom poczucia własnej skuteczności oraz wyższy poziom zadowolenia z życia (Reigal, i in. 2014). Aktywność fizyczna rozwija również kompetencje i relacje społeczne (Bean i in. 2016; Khan i in. 2021).

Aktywność fizyczna może również zapobiegać niepożądanym zmianom w sferze zdrowotnej, poznawczej, osobowościowej i behawioralnej. Aktywność fizyczna hamuje wytwarzanie hormonów stresu i zmniejsza poziom lęku (Łuszczynska 2011), może zapobiegać niepożądanym zmianom osobowości (Stephan i in. 2014) i ma poważny wpływ na jakość życia. Uczestnicy randomizowanych interwencji związanych z aktywnością fizyczną wykazują lepsze wyniki zdrowotne, w tym lepszą ogólną i związaną ze zdrowiem jakość życia, lepszą wydolność w wykonaniu różnego rodzaju codziennych zadań i lepsze stany nastroju (Penedo, Dahan 2005).

8. Wspieraj uczestnictwo w kulturze

Ważnym przedmiotem uwagi pedagogów powinno stać się uczestnictwo w szeroko pojmowanej kulturze symbolicznej – ważna jest znajomość nie tylko kanonów artystycznych, które są przedmiotem edukacji. Kultura masowa i uczestnictwo w niej również może mieć walory sprzyjające rozwojowi człowieka.

Szeroko rozumiana kultura może pełnić różne funkcje w życiu człowieka. Po pierwsze, dydaktyczną, wzbogacającą osobowość człowieka pod względem wartości umysłowych i treści życia emocjonalnego. Po drugie, ludyczną – może dawać poczucie radości, ma właściwości zabawowe, umożliwia ekspresję i twórczą rozrywkę. Po trzecie, hedonistyczną – wzbogaca poczucie piękna, daje przyjemność i poczucie odprężenia psychicznego. Po czwarte, ma cechy integrujące jednostkę z otoczeniem, dzięki niej nadawca komunikuje się z odbiorcą. W oparciu o nią często rodzą się różnego typu relacje społeczne (np. powstają fankluby), bądź kultura staje się przedmiotem dyskusji i wymiany opinii na jej temat w różnych grupach społecznych, między rówieśnikami, ale także między pokoleniami. Po piątą, terapeutyczną – może sprzyjać oczyszczeniu i odreagowaniu frustracji, uwolnieniu tłumionych emocji. Po szóstą profilaktyczną – chroni przed zachwianiem równowagi psychicznej, zapobiega powstawaniu zaburzeń i łagodzi cierpienie (Szulc 1993). Warto zatem zadbać, by dziecko w kulturze uczestniczyło.

Ważnym jest zrozumienie i pielęgnowanie własnych tradycji społeczno-kulturowych, ale i edukacja międzykulturowa. Poznawanie tradycji, obyczajów, wierzeń, ale i gustów kulinarnych, sztuki innych narodów, czy grup społecznych może być przedmiotem wymiany poglądów i opinii oraz służyć lepszemu poznaniu i zrozumieniu „inności”. Poznanie to sprzyja otwartości na „inność”, wyzbywaniu się uprzedzeń i stereotypów (Młynarczuk-Sokołowska 2016). Jeżeli weźmiemy pod uwagę proces globalizacji, ważnym jest by wyposażyć dzieci i młodzież w wiedzę oraz umiejętności współżycia z „innymi”.

9. Wdrażaj do zarządzania zasobami finansowymi

W raporcie o wiedzy finansowej Polaków (2021) przedstawiono poglądy na to, kto zdaniem respondentów odpowiada za edukację finansową społeczeństwa. Dominują odpowiedzi wskazujące na odpowiedzialność szkoły (59%), instytucji państwowych (40%) oraz rodziców (34%).

Wbrew dominującym poglądom istnieją badania, które podważają zasadność prowadzenia kursów edukacji finansowej. Na przykład wyniki badań Lewisa Mandella i Lindy Schmid (2009) wskazują, że uczniowie, którzy wzięli udział w kursie, nie byli bardziej wykształceni finansowo niż ci, którzy tego nie zrobili. Ponadto osoby, które uczestniczyły w kursie, nie oceniały siebie jako bardziej nastawionych na oszczędności i nie wydawały się mieć lepszych zachowań finansowych niż osoby, które nie uczestniczyły w kursie. Ponadto w literaturze wskazuje się, że efekty edukacji finansowej w szkołach zmniejszają się z czasem. Nawet duże interwencje z wieloma godzinami nauczania mają znikomy wpływ na zachowanie po 20 miesiącach lub więcej od czasu interwencji (Fernandes i in. 2014).

Zatem istotną rolę w zakresie edukacji finansowej odgrywają rodzice. Potwierdzają to wyniki badań, w których stwierdzono, że edukacja finansowa prowadzona przez rodziców w dzieciństwie jest powiązana z większą częstotliwością zdrowych zachowań finansowych w wieku dorosłym (LeBaron i in. 2020)

Rodzic staje się pierwszym nauczycielem ekonomii, który przybliży i tłumaczy zasady funkcjonowania finansowego. Ważnym jest wskazanie faktu, że każdy posiada ograniczone zasoby finansowe i że nie można mieć wszystkiego. Dobrym sposobem na przekazanie tej zasady mogą być gry planszowe typu na przykład *Monopoly (Junior)* lub bajki związane z tematyką ekonomii. Rodzic wdraża również dziecko do oszczędzania zasobów na przykład poprzez zwracanie uwagi na zakręcanie wody w kranie, czy gaszenie światła w pokoju, z którego wyszło dziecko. Bezpośrednią formą kontaktu z pieniędzmi może być tu odkładanie otrzymanych pieniędzy do skarbonki, co wdraża do oszczędzania. Można zmotywować dziecko do zbierania pieniędzy na przykład prosząc, by narysowało to, o czym marzy (przedmioty, zabawki, miejsca, które chce zobaczyć itp.), w ten sposób formułujemy długoterminowe cele i uczymy planowania wydatków.

Dobrym rozwiązaniem jest również wprowadzenie regularnych wypłat drobnych kwot na własne wydatki w formie tzw. kieszonkowego. Kieszonkowe w bezpośredni sposób pokazuje ograniczoność zasobów oraz wdraża do gospodarowania pieniędzmi w sposób planowany. Pozwala też podejmować dziecku samodzielne decyzje: Czego jestem w stanie sobie odmówić? Na co wydam posiadaną kwotę pieniędzy? Ile jestem w stanie za coś zapłacić?

W wieku szkolnym warto rozmawiać również z dzieckiem, tłumacząc zasady funkcjonowania marketingu. Dziecko powinno wiedzieć jak działają reklamy, czy promocje w sklepach.

Dziecko może nauczyć się wartości pieniądza poprzez proste czynności zarobkowe. Warto sporządzić listę czynności – „obowiązków” dziecka, za które nie otrzyma zapłaty oraz listę czynności „ponadobowiązkowych” (na przykład umycie samochodu), za które może otrzymać dodatkowo drobne kwoty. Uczymy w ten sposób użyteczności pracy ludzkiej i wdramy przekonania, zgodnie z którymi, aby coś mieć, trzeba sobie na to zapracować. W okresie adolescencji warto stwarzać również możliwości pracy zarobkowej na przykład w okresie wakacyjnym w postaci zbiorów owoców, czy roznoszenia ulotek.

10. Buduj szacunek do przyrody

Pomimo dystansowania się od środowiska przyrodniczego w wyniku rozwoju cywilizacji, człowiek dalej pozostaje jego częścią i powinien być tego faktu świadomy. Ekoświadomość w ujęciu wąskim odnosi się do stanu wiedzy, poglądów, wyobrażeń ludzi o roli środowiska w życiu ludzkim, jego obciążeniu przez człowieka, stopniu eksploatacji, zagrożenia i ochrony, jak również stanu wiedzy o sposobach i narzędziach zarządzania użytkowaniem, ochroną i kształtowaniem środowiska (Ingaldi, Dziuba 2018). Zdaniem Wiesława Andrukowicza (2021) człowiek musi znać granicę intensyfikacji i ingerencji w naturę, nie tylko dlatego, że zmiany są nieodwracalne, lecz głównie dlatego, że mogą być nieobliczalne.

Ważnym elementem wychowania jest budowanie postaw wobec przyrody, które są wynikiem długofalowego procesu uczenia się, ale nie powinny wynikać tylko z wiedzy abstrakcyjnej (nabywanej w czterech ścianach szkolnych/przedszkolnych, kształtującej głównie poznawczy komponent postawy) lecz z kontaktu z rzeczywistością przyrodniczą, która sprzyja kształtowaniu jej komponentu emocjonalnego, a także behawioralnego. Te idee w praktyce wykorzystuje edukacja outdoorowa i wpisujące się w jej nurt „leśne przedszkola” (Christ 2018). Badania potwierdzają pozytywną rolę, jaką odgrywają związki z naturą w promowaniu zachowań ekologicznych, i w związku z tym sugeruje się promowanie tych zachowań poprzez wzmacnianie więzi człowieka z naturą (Geng i in. 2015).

Wychowanie pod gołym niebem (którego w obecnych czasach brakuje) umożliwia uwrażliwienie zmysłów oraz zbudowanie pozytywnych, zachwycających wspomnień (kształtowanie komponentów emocjonalnych postaw). Daje też możliwość bezpośredniego poznania różnych gatunków zwierząt, czy roślin (nie tylko tych domowych, czy z książkowych ilustracji) oraz uwrażliwia na ich los. Dziecko w kontakcie z naturą samodzielnie postrzega prawidłowości i powtarzające się wzorce. W środowisku naturalnym mamy możliwość opowiedzenia dziecku, skąd biorą się produkty żywnościowe na stole, skąd bierze się „czyste powietrze”. Ponadto kontakt z naturą buduje spokój, daje relaks i wyciszenie, a nawet ma właściwości terapeutyczne (Szulc 2011). Zapewnia również wrażenia (np. zabawa w błocie, przejście przez wartki strumyk), dzięki czemu dziecko nie musi ich poszukiwać

na przykład w świecie wirtualnym lub w zachowaniach ryzykownych (funkcja profilaktyczna). Natura może być zatem także sprzymierzeńcem w wychowaniu.

Dziecku wychowywanemu w kontakcie z naturą łatwiej jest zrozumieć pierwsze kroki w zakresie ochrony środowiska: sens segregacji odpadów, noszenia własnej torby na zakupy, gaszenia światła czy zakręcania wody, ale też zaangażowania się w dzielnicową akcję sprzątnięcia lasu. Dziecko nie tylko naśladuje dorosłych, ale również podejmuje działania proekologiczne z myślą o przyrodzie, z którą się spotkało, a te stają się jego nawykiem. Warto zauważyć, że najsilniejszy związek między częstością kontaktu z naturą i zachowaniami ekologicznymi stwierdzono w przypadku dzieci miejskich, słabszy w przypadku dzieci wiejskich (Collado i in. 2015). Być może dlatego, że żyjemy w przekonaniu, że „natura jest nam dana”. Kongruentnie życie w zielonej okolicy nie ma związku z wynikami w zakresie dobrostanu psychicznego i zrównoważonym rozwojem. Natomiast odwiedzanie przyrody przynajmniej raz w tygodniu jest pozytywnie powiązane z ogólnym zdrowiem i zachowaniami proekologicznymi (Matrin i in. 2020).

Środowisko jest wspólnym dobrem, o które należy dbać i które należy szanować, aby uniknąć „tragedii wspólnego pastwiska”. Kształtowanie postaw młodego pokolenia wobec przyrody jest nie tylko obowiązkiem każdego dorosłego, ale koniecznością, bowiem to od nich zależy nasza wspólna przyszłość. Aktywna troska o przyrodę w dorosłości często wynika z pozytywnych doświadczeń z dzieciństwa i młodości oraz postaw osób stanowiących dla dziecka autorytet (Chawla 2007).

Podsumowanie

Cele wychowania powinny dawać jak największe jednostkowe i społeczne zyski i być powiązane z przestrzenią całego życia człowieka, a konstruując je należy pamiętać, że człowiek jest istotą biopsychospołeczną i żyje w określonym środowisku. Stąd niniejszy artykuł ujmuje człowieka holistycznie zarówno od strony biologicznej („ciała”), psychicznej, jak i społecznej, a także środowiskowej. Człowiek, którego proces wychowania przebiega pomyślnie to człowiek świadomy własnych zdolności i realizujący własne potencjały. Posiadający zdolność poszukiwania informacji i krytycznej ich oceny, co powoduje, że nie jest podatny na manipulacje. Podejmuje świadome zachowania ekonomiczne i posiada umiejętność zarządzania zasobami. Jest aktywny i wierzy w siebie i własne zdolności sprawcze. Posiada satysfakcjonujące relacje interpersonalne i jest zdolny do efektywnej komunikacji, współpracy i zarządzania konfliktami. Potrafi w sposób aktywny odpoczywać i przejawia postawy prozdrowotne. Aktywnie uczestniczy w kulturze i przejawia otwarte postawy wobec kulturowego zróżnicowania. Aż w końcu troszczy się o wspólne dobro przejawiając postawy proekologiczne również z myślą o przyszłych pokoleniach.

Bibliografia

- Andrukowicz W. (2021). *Ekoświadomość wobec pedagogiki zadomowienia i zrównoważonego rozwoju*. „Studia Paedagogica Ignatiana”, 1(24), s. 45-70. DOI 10.12775/SPI.2021.1.002.
- Ausubel D.P. (1977). *Theory and problems of adolescent development*. New York-San Francisco-London: Grune and Stratton.
- Bandura A. (2007). *Much ado over a faulty conception of perceived self? Efficacy grounded in faulty experimentation*. „Journal of Social and Clinical Psychology”, 26, s. 641-658.
- Bean C., Kendellen K., Forneris T. (2016). *Moving Beyond the Gym: Exploring Life Skill Transfer Within a Female Physical Activity-Based Life Skills Program*. „Journal of Applied Sport Psychology”, 28(3), s. 274-290. DOI 10.1080/10413200.2015.1124155
- Becker D.R., McClelland M.M., Loprinzi P., Trost S.G. (2014). *Physical Activity, Self-Regulation, and Early Academic Achievement in Preschool Children*. „Early Education and Development”, 25 (1), s. 56-70, DOI 10.1080/10409289.2013.780505
- Brown A.D., Dorfman M.L., Marmar Ch.R., Bryant R.A. (2012). *The impact of perceived self-efficacy on mental time travel and social problem solving*. „Consciousness and Cognition”, 21(1), s. 299-306, DOI <https://doi.org/10.1016/j.concog.2011.09.023>.
- Carr E.G., Durand V.M. (1985). *Reducing behavior problems through functional communication training*. „Journal of Applied Behavior Analysis”, 18(2), s. 11-126. DOI <https://doi.org/10.1901/jaba.1985.18-111>
- Chant Ch., Nelson G. (1982). *The Effects of a Mother's Use of I-Messages and Active Listening on a Child's Behavior in the Home*. „Family Therapy”, 3(9), s. 271.
- Chawla L. (2007). *Childhood Experiences Associated with Care for the Natural World. A Theoretical Framework for Empirical Results*. „Children, Youth and Environments”, 17 (4), s. 144-170.
- Cheng H., Furnham A. (2002). *Personality, peer relations, and self-confidence as predictors of happiness and loneliness*. „Journal of Adolescence”, 25(3), s. 327-339. DOI <https://doi.org/10.1006/jado.2002.0475>
- Christ M. (2018). *Leśne przedszkola jako sposób przeciwdziałania zespołowi deficytu natury*. „Chowanna”, 1, s. 199- 218.
- Collado S., Corraliza J.A., Staats H., Ruiz M. (2015). *Effect of frequency and mode of contact with nature on children's self-reported ecological behaviors*. „Journal of Environmental Psychology”, 41, s. 65-73, DOI <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2014.11.001>.
- Conger J.J. (1973). *Adolescence and youth*. New York: Harper & Row.
- Deci E.L., Ryan R.M. (2000). *The „What” and „Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*. „Psychological Inquiry”, 11(4), s. 227-268, DOI 10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deutsch M., Mitchell V., Zhang Q., Khattri N., Tepavac L., Veitzman E.A, Lynch R. (1992). *The Effects of Training in Cooperative Learning and Conflict Resolution in an Alternative High School*. Columbia: International Center for Cooperation and Conflict Resolution Teachers College.

- Deutsch, M. (1949). *A theory of cooperation and competition*. „Human Relations”, vol. 2, s. 129-152.
- Fernandes D., Lynch J.G., Netemeyer R.G. (2014). *Financial Literacy, Financial Education and Downstream Financial Behaviors*. „Management Science”, 60(8), s.1861-2109. DOI <https://doi.org/10.1287/mnsc.2013.1849>
- Fisher R., Ury W. (2000). *Dochodząc do tak. Negocjowanie bez poddawania się*, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Gardner H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner H. (2009). *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*. Warszawa: MT Biznes.
- Geng L., Xu J., Ye L., Zhou W., Zhou K. (2015). *Connections with Nature and Environmental Behaviors*. PLOS ONE 10(5): e0127247 <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0127247> (dostępny na <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0127247>; Data dostępu 26.05.2022)
- Gordon T. (1996). *Wychowanie bez porażek szefów, liderów, przywódców*. (tłum. A. Makowska). Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Góźdz J., *Rola aktywności fizycznej w wychowaniu* (w druku)
- Gurycka A. (1979). *Struktura i dynamika procesu wychowawczego. Analiza psychologiczna*. Warszawa: PWN.
- Hurtrup W.W. (1983). *Peer relations*. W: Mussen P.H. (red.) *Handbook of child psychology. (t.4) Socialization, personality, and social development* (s. 103-196). New York: Wiley.
- Ingaldi M., Dziuba Sz.T. (2018). *Ocena ekoświadomości mieszkańców Jury Krakowsko-Częstochowskiej*. „Quality Production Improvement”, 2(9), s. 148-159.
- Johnson D.W., Johnson R.T. (2005). *New Developments in Social Interdependence Theory*. „Genetic, Social and General Psychology Monographs”, vol. 131 (4), s. 285-358.
- Khan W., Marwat N.M., Asghar E., Irshad A., Sultana B., Ahmed R., Muavia U., Farid M. (2021). *Development and transfer of interpersonal communication skills through sport*. “PalArch’s Journal of Archeology of Egypt/ Egyptology”, 18(10), 2978-2991.
- Kielar-Turska M. (2005). Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny. W: Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.) *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Tom 2. (s.83-129). Warszawa: PWN.
- LeBaron A.B., Holmes E.K., Jorgensen B.L., Bean R.A. (2020). *Parental Financial Education During Childhood and Financial Behaviors of Emerging Adults*, „Journal of Financial Counseling and Planning”, DOI 10.1891/JFCP-18-00021, dostępny na <https://connect.springerpub.com/content/sgrjfc/early/2020/03/16/jfcp-18-00021.abstract> (data dostępu 26.05.2022)
- Łuszczynska A. (2011). *Psychologia sportu i aktywności fizycznej. Zagadnienia kliniczne*. Warszawa: PWN.
- Mandell L., Schmid K.L. (2009). *The Impact of Financial Literacy Education on Subsequent Financial Behavior*, „Journal of Financial Counseling and Planning”, 20(1). dostępny na SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2224231> (data dostępu 26.05.2022).

- Martin L., White M.P., Hunt A., Richardson M., Pahl S., Burt J. (2020). *Nature contact, nature connectedness and associations with health, wellbeing and pro-environmental behaviours*, „Journal of Environmental Psychology”, 68, 101389 DOI <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2020.101389>.
- Mendelson M., Aboud F. (1999). *Short Report. Measuring Friendship in Late Adolescents and Young Adults: McGill Friendship Questionnaires*. „Canadian Journal of Behavioural Science”, 31 (2), s. 130-132.
- Młynarczuk-Sokołowska A. (2016). *Teoria i praktyka międzykulturowej edukacji nieformalnej w kontekście działań adresowanych do dzieci*. Białystok: Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku.
- Moran P.B. , Eckenrode J. (1991). *Gender Differences in the Costs and Benefits of Peer Relationships During Adolescence*. „Journal of Adolescent Research”, 6(4), s. 396-409. DOI [10.1177/074355489164002](https://doi.org/10.1177/074355489164002)
- Obuchowska I. (2005). *Adolescencja*. W: Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.) *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Tom 2. (s.163-201). Warszawa: PWN.
- Pasterski M. (2016): *Jak uczyć dziecko samodzielnego myślenia*. dostępny na <https://swiadmieducacja.pl/jak-uczyc-dziecko-samodzielnego-myslenia/> (data dostępu 24.05.2022)
- Penedo F.J., Dahn J.R. (2005). *Exercise and well-being: a review of mental and physical health benefits associated with physical activity*, „Current Opinion in Psychiatry”, 18(2), 189-193
- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z. (1998). *Psychologia wychowawcza*. Tom 2. Warszawa: PWN.
- Rahman N., Horesh D., Kouri N.A., Kapel Lev-Ari R., Titcombe-Parekh R., Bryant R.A., Marmar C.R., Brown A.D. (2019). *Increasing self-efficacy reduces visual intrusions to a trauma-film paradigm*. „Anxiety, Stress & Coping”, 32(2), s. 202-215. DOI <https://doi.org/10.1080/09658211.2012.667110>
- Reigal R.E, Videra A., Gil J. (2014). *Physical Exercise, Genral Self-Efficacy and Life Satisfaction in Adolescence*. „Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Fisica y del Deporte”, 14(55), 561-576.
- Rodriguez-Planas Nuria and Sanz De Galdeano Anna and Terskaya Anastasia (2022). *Independent Thinking and Hard Working, or Caring and Well Behaved? Short- and Long-Term Impacts of Gender Identity Norms*. „IZA Discussion Paper” No. 11694, dostępny na <https://ssrn.com/abstract=3234217> (data dostępu 25.05.2022).
- Schaffer D.R., Kipp K. (2015). *Psychologia rozwoju. Od dziecka do dorosłości* (tłum. Patricia Sorensen, Martyna Wojtaś). Gdańsk: HARMONIA UNIVERSALIS.
- Stemplewska-Żakowicz K. (2009). *Diagnoza psychologiczna. Diagnozowanie jako kompetencja profesjonalna*. Gdańsk: GWP
- Stephan Y., Sutin A.R., Terracciano A. (2014). *Physical Activity and Personality Development Across Adulthood and Old Age: Evidence From Two Longitudinal Studies*, „Journal of Research in Personality”, 49, 1-7 DOI [10.1016/j.jrp.2013.12.003](https://doi.org/10.1016/j.jrp.2013.12.003)

- Stolarski M., Pruszczyk D., Waleriańczyk W. (2020). *Vigorous, dedicated and absorber: Factor structure, reliability, and validity of the polish version of the sport engagement scale*. „Current Psychology”, 1-13. DOI doi.org/10.1007/s12144-020-00607-5.
- Szulc W. (1993). *Sztuka i terapia*. Warszawa: Centrum Metodyczne Doskonalenia Nauczycieli Średniego Szkolnictwa Medycznego
- Szulc W. (2011). *Arteterapia. Narodziny idei, ewolucja teorii, rozwój praktyki*. Warszawa: Difin.
- Śliwerski B. (2007). *Wychowanie. Pojęcie – znaczenie – dylematy*. W: Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (red.) *Wychowanie. Pojęcie, Procesy, Konteksty* (s. 25-76). Gdańsk: GWP.
- Ustawa z dnia 18 stycznia 1996 r. o kulturze fizycznej. Dostęp na: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19960250113> (data dostępu 13.12.2021).
- Walczak P. (2012). *Rozmowa sokratyczna: założenia, przebieg, praktyka*. „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria”, Nr 3 (83), s. 365-379. DOI o.2478/v10271-012-0085-3
- Wiedza Finansowa Polaków (2021). Dostęp na: <https://alebank.pl/wp-content/uploads/2021/10/Wiedza-Finansowa-Polakow2021.pdf> (data dostępu 24.05.2022).
- Wygotski L.S., (2002). *Problem wieku rozwojowego*. (tłum B. Smykowski), W: Brzezińska A., Marchow M. (red.) *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*. (s. 221-304) Poznań: Zysk i S-ka.
- Wysocka E., Gózdź J. (2011). *Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata (KNIIS)*. Podręcznik testu – wersja dla uczniów szkoły podstawowej klas I-III. Kraków: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-ND 4.0 International) license • <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0>



STANISŁAW CHROBAK¹

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska

ORCID 0000-0003-3015-4580

Zgłoszono: 26.01.2023; recenzowano: 4.04.2023; zaakceptowano do druku: 15.04.2023

DOSKONAŁOŚĆ W EDUKACJI – REFLEKSJE O POTRZEBIE PRAWDY W EDUKACJI

EXCELLENCE IN EDUCATION: REFLECTIONS ON THE NEED FOR TRUTH IN EDUCATION

Abstract: Perfection does not adhere to a single formula. We have the potential to embody perfection not only in who we are, but also in our actions. In this context, it is essential to move away from the notion of education solely as an instrumental means to achieve specific outcomes (such as skills acquisition, economic goals), and instead view it holistically as a means to fulfill the individual as a whole: an individual who both learns and exists. It is inherent to human nature to seek knowledge and pursue truth. The pursuit of truth, as a cognitive value, is intrinsically linked to intellectual endeavor. Therefore, education should strive to instill a sense of self-awareness in individuals, providing them with a reference point to navigate the world, while simultaneously fostering respect for other cultures. Thus, education serves as both a formative factor in shaping human identity and an essential condition for natural human development.

Keywords: excellence, education, truth, person, values

Streszczenie: Doskonałość nie ma jednego wzoru. Zawsze możemy być doskonalsi nie tylko w tym, kim jesteśmy, ale także w tym, co robimy. W tym też kontekście zakłada się odejście od wizji wyłącznie instrumentalnej edukacji, postrzeganej jako koniecznej drogi do osiągnięcia określonych rezultatów (umiejętności, nabycie różnych zdolności, cele o charakterze ekonomicznym) i traktowanie jej funkcji w sposób integralny: spełnienie jednostki, która: *uczy się, aby być*. Właściwością osoby jest poznawanie, dążenie do prawdy. Prawda jako wartość poznawcza, jest zawsze związana z intelektualną pracą osoby ludzkiej. Dlatego edukacja powinna dążyć do uświadomienia jednostce jej korzeni, aby mogła mieć punkt odniesienia

1 **Stanisław Chrobak**, ks. prof. UKSW dr hab. – kierownik Katedry Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. W swoich badaniach podejmuje problematykę z zakresu pedagogiki ogólnej, teoretycznych podstaw wychowania i pedagogiki o inspiracji chrześcijańskiej. Adres e-mail: s.chrobak@uksw.edu.pl.

pozwalający usytuować się w świecie, a jednocześnie do uczenia szacunku dla innych kultur. Edukacja jest więc, z jednej strony, czynnikiem kształtowania tożsamości człowieka, z drugiej zaś nieodzownym warunkiem jego naturalnego rozwoju.

Słowa kluczowe: doskonałość, edukacja, prawda, osoba, wartości

Wprowadzenie

Człowiek jako osoba posiada możliwość określania samego siebie w działaniu, a nie tylko zwykłego dopasowywania się do warunków zewnętrznych. Posiada zdolność tworzenia sobie „sytuacji życiowej” a nie tylko zwykłej adaptacji do środowiska. Jako osoba potrafi przyjąć dystans wobec samego siebie i swojego otoczenia. Posiada wolność decydowania, przyjmowania lub odrzucania ofert danej kultury, społeczności, środowiska. Potrafi sam zmieniać swoją sytuację życiową i swoje otoczenie. Fakt „być-osobą” sprawia, że człowiek nie może być uważany za środek do czegoś, lecz posiada on zawsze swoją własną wartość. W wyniku swej rozumnej działalności tworzy on świat zewnętrznych i wewnętrznych wartości, czyli świat kultury, ale równocześnie pomnaża swoją wewnętrzną doskonałość (Nowak 1996, s. 250-251). Doskonałość nie ma jednego wzoru. Można doskonalić się przez poświęcenie innym, przez pracę zawodową czy pracę nad sobą. Mówimy także o doskonałości procedur, rozwiązań, myślenia, o doskonałości rzeczy, zawodowym mistrzostwie czy doskonałości moralnej. Każdy człowiek ma pewne *optimum*, do którego powinien dążyć. Zawsze możemy być doskonalsi nie tylko w tym kim jesteśmy, ale także w tym, co robimy (Gadacz 2020a, s. 92-96). W tym też kontekście „nowa rozszerzona koncepcja edukacji powinna umożliwić każdej jednostce odkrywanie, pobudzanie i wzmacnianie jej potencjału twórczego – ujawnić skarb ukryty w każdym z nas. Zakłada to odejście od wizji wyłącznie instrumentalnej edukacji, postrzeganej jako koniecznej drogi do osiągnięcia określonych rezultatów (umiejętności, nabycie różnych zdolności, cele o charakterze ekonomicznym), i traktowanie jej funkcji w sposób integralny: spełnienie jednostki, która: *uczy się, aby być*” (Raport dla UNESCO... 1998, s. 86). Edukacja jest więc, z jednej strony, czynnikiem kształtowania tożsamości człowieka, z drugiej zaś nieodzownym warunkiem jego naturalnego rozwoju. Edukacji nie można ograniczać do transmisji wiadomości – ona jest dialogiem, w którym obie strony (nauczyciel-wychowawca i uczeń-wychowanek), korzystając z dorobku kulturowego danego społeczeństwa, nie tylko przekazują informacje, lecz również ujawniają i urzeczywistniają wobec siebie wartości etyczne, estetyczne i religijne. W tym też kontekście prawda jako wartość poznawcza jest zawsze związana z intelektualną pracą osoby ludzkiej. Człowiek potrzebuje i poszukuje prawdy, posiada możliwości jej odkrywania. Prawda jest w życiu człowieka wartością podstawową. Poszanowanie prawdy jest – podobnie jak prawość, stałość, wierność czy poczucie odpowiedzialności – podstawą całego

życia moralnego. Dlatego ważne są postacie prawdziwych mistrzów nie tylko do przekazywania wiadomości i metody studiów, ale także dla głębokiej pasji prawdy.

1. Wartość i znaczenie edukacji

„Edukacja postrzegana jest jako wartość we wszystkich deklaracjach społecznych i jednostkowych. Jej znaczenia nie sposób przecenić. Odnosi się ją do inspiracji zmian, do stymulacji rozwoju, ale i do stabilizacji człowieka. Jest zarówno sprawcą, jak i przedmiotem aktywności człowieka. (...) W coraz bardziej złożonej rzeczywistości gospodarczej, społecznej i kulturowej nie można zrozumieć świata i «być sobą» bez odpowiedniego poziomu wiedzy i umiejętności” (Szymański 2021, s. 68-69)². Tak więc podczas edukacji człowiek podlega wielu zmianom: aktualizuje sam siebie, staje się bardziej sobą, przejmując kontrolę nad samym sobą i swoim życiem, nabywa nową wiedzę i umiejętności. To jednostka ludzka, mimo uwarunkowań społecznych, politycznych, religijnych, kulturowych czy innych uzależnień wspólnotowych, ma olbrzymie szanse samorealizacji. Ona decyduje o wyborze wartości jednostkowych, swoistych tylko dla niej, stanowiących o jej odmienności, ale także wartości uniwersalnych – owego *bonum humanum* – tworzących płaszczyznę porozumienia i współżycia ludzi w skali mikro i makro. Dokonuje wyboru świadomego, dobrowolnego, wynikającego z wnętrza, z szacunku i uznania dla drugiego człowieka, poczucia solidarności z nim. Ale obok takiego człowieczeństwa istnieje jego druga ciemna strona – wyrafinowana podłość, ludobójstwo, okrucieństwo, perfidia, obłuda, skrajny egoizm, niegodziwość. Od tego samego człowieka płynie dobro lub zło. Ale tylko jasne strony człowieczeństwa są godne uznania i stanowią odpowiedzialne, choć niełatwe zadanie edukacyjne. Trzeba także brać pod uwagę wynik tej działalności w wymiarze skutków doraźnych i dalekosiężnych (Gajda 2000, s. 270-271)³.

2 „W tym ujęciu edukacja jest przede wszystkim wewnętrzną wędrówką, której etapy wyznaczają fazy bezustannego kształtowania się osobowości. Zakładając skuteczne działanie profesjonalne, edukacja jako czynnik tego pełnego rozwoju jest więc procesem jednocześnie nader indywidualnym i interaktywną strukturą społeczną. (...) teren i czas edukacji powinny zostać przemyślane, uzupełniać się i przenikać nawzajem w taki sposób, aby każda jednostka, w ciągu całego życia, mogła jak najwięcej skorzystać z nieustannie poszerzającego się środowiska edukacyjnego” (*Raport dla UNESCO...* 1998, s. 97).

3 „Należy zatem na początku uświadomić sobie, że nie można prowadzić skutecznego i odpowiedzialnego wychowania, tworzyć dobrych systemów wychowawczych, opracowywać metody, formułować zasady – nie wiedząc jasno, kim jest człowiek, który ma być wychowywany i kształcony. Rozumienie zaś człowieka może być budowane na bazie religii, ale i nauk humanistycznych, przyrodniczych oraz filozofii. W dziejach myśli europejskiej możemy spotkać się z różnymi obrazami człowieka i odpowiednio do nich – z różnymi propozycjami wychowania. By zatem ocenić jakikolwiek system wychowawczy, program edukacyjny czy szkolny, należy odpowiedzieć na pytanie, w jakiej relacji stoi on do człowieka. Czy przyczynia się do pełni jego rozwoju osobowego czy nie? Człowiek i jego pełnia rozwoju stanowi jedyne kryterium wartościowania

Od czasów Konfucjusza i Sokratesa nauczyciele dostrzegali w edukacji dwa cele – uczenie, że przeszłość ma znaczenie, oraz przygotowanie młodzieży na wyzwania przyszłości. Dzisiaj, kiedy możemy uzyskać dostęp do wiedzy za pośrednictwem wyszukiwarek internetowych, a czynności oparte na rutynowych zdolnościach poznawczych podlegają automatyzacji, akcent trzeba położyć na rozwijanie umiejętności uczenia się przez całe życie. Takie podejście polega na nieustannym uczeniu się, oduczaniu i uczeniu się na nowo w zmiennych warunkach. Wymaga ono ciągłej refleksji, przewidywania i działania. Zarówno refleksyjność, jak i przewidywanie wpływają na potrzebę brania odpowiedzialności za działania, utwierdzając nas w przekonaniu, że potrafimy kształtować i zmieniać bieg wydarzeń. W ten sposób rozwija się gotowość do podejmowania samodzielnych decyzji. W obliczu nieprzewidywalnych trudności edukacja może pomagać ludziom, systemom, organizacjom. Sukcesu w edukacji nie osiąga się poprzez samo tylko odtwarzanie nabytej wiedzy, lecz dzięki uogólnianiu i twórczemu wykorzystywaniu tej wiedzy w nowych sytuacjach. Do tego potrzebna jest także znajomości i otwartości na dorobek innych dziedzin (Schleicher 2019, s. 40-43). Każda jednostka uczy się inaczej i w różny sposób na różnych etapach życia. W tym też kontekście Zbigniew Kwieciński stwierdza, że na edukację składa się dziesięć procesów składowych (*globalizacja, etatyzacja, nacjonalizacja, kolektywizacja, polityzacja, socjalizacja, inkulturacja i personalizacja, wychowanie i jurydyfikacja, kształcenie i humanizacja, hominizacja*). Rezultatem wszystkich tych zharmonizowanych oddziaływań byłaby jednostka nie tylko w pełni, wielostronnie rozwinięta do maksimum jej możliwości, ale jednocześnie osoba aktywnie zmieniająca świadomie siebie i świat bezpośrednio otaczający i odległy, z perspektywy czasowej bliskiej i odległej. Byłaby to jednostka ludzka nie tylko refleksyjnie podtrzymująca i doskonaląca własną tożsamość, ale żyjąca z poczuciem konieczności własnej działalności w optymalizowaniu świata według zaakceptowanych przez siebie wartości i kryteriów (Kwieciński 1998, s. 38-39).

„Właściwie pojmowana i prowadzona edukacja uczy bycia wśród ludzi, rozumienia ludzi i kształtowania relacji z nimi, co więcej wpaja wartości prospołeczne, i utrwała przekonanie, że żyjemy nie tylko dla siebie, ale w znacznej mierze także dla innych” (Szymański 2021, s. 196). Zatem słowo „edukacja”, wraz z dodatkiem „ogólna”, opisuje pewien ideał lub pożądany stan: edukację, którą powinna zdobyć dana grupa ludzi. «Edukacja ogólna» to coś znacznie więcej niż tylko «wiedza ogólna» (ang. *common knowledge*). Zawiera ona w sobie nie tylko pewne umiejętności, lecz również podejście do rzeczywistości, podstawowe sposoby wartościowania, postawy estetyczne, moralne i polityczne (Brezinka 2007, s. 104-108)⁴. „W obliczu

i oceniania systemów wychowawczych, szkolnych i programów edukacyjnych” (Maryniarczyk 2007, s. 142).

4 Brezinka podkreśla, iż: „Do ideału edukacji ogólnej należała zawsze działalność etyczna lub cnoty. Co więcej, znajdowały się one w centrum. Nawet wiedzę postrzegano jako środek do

rozlicznych wyzwań edukacja jawi się jako szansa, którą należy bezwzględnie wykorzystać w dążeniu ludzkości do ideałów pokoju, wolności i sprawiedliwości społecznej. (...) Nie jest ona «cudownym środkiem» ani zaklęciem «sezamie, otwórz się» wprowadzającym w świat, który urzeczywistnił wszystkie ideały. Jest z pewnością tylko jednym ze sposobów, lecz w większym stopniu niż inne służącym bardziej harmonijnemu, autentycznemu rozwojowi ludzi» (*Raport dla UNESCO...* 1998, s. 9).

Wartość edukacji nie ogranicza się do pewnych tylko okresów życia. „W pełni podmiotowe, osobowe funkcjonowanie wymaga rozwoju wszystkich funkcji psychicznych, możliwie wysokich kompetencji intelektualnych i emocjonalnych, dążenia do możliwie wysokiego poziomu dojrzałości osobowościowej. Oczywistym warunkiem jest więc poziom i jakość edukacji” (Olbrycht 2003, s. 33). Wysoką jakość uda się osiągnąć dopiero wtedy, gdy nauczyciele, rodzice i pozostali obywatele uwierzą, że wszystkie dzieci mogą lub powinny spełniać wysokie wymagania co do efektów nauczania. Niektórzy uczniowie potrzebują więcej czasu, inni z kolei potrzebują odmiennych warunków do uczenia się niż pozostali. Za takim podejściem kryje się głębokie przekonanie, że każdy z nich potrafi się uczyć i odnosić sukcesy, a zadaniem nauczycieli jest zapewnienie takich warunków do uczenia się, które pobudzą drzemający w uczniach potencjał. Nauczyciele nie tylko pomagają odnieść sukces, lecz także utwierdzają, że to własne umiejętności i wysiłek uczniów są źródłem ich osiągnięć. Uczniowie nie będą chcieli uczyć się przez całe życie, jeśli nie dostrzegą tej potrzeby w postawach swoich nauczycieli (Schleicher 2019, s. 77-80)⁵. „Wszystkie składniki edukacji wnoszą wkład do rozwoju ludzkiego. Jednak ten odpowiedzialny rozwój, aby mógł zmobilizować wszystkie siły, wymaga spełnienia wstępnego warunku: należy wyposażyc jak najszybciej każdą jednostkę w «paszport życia», który pozwoli jej lepiej zrozumieć samą siebie, zrozumieć innych i w ten sposób uczestniczyć we wspólnym dziele i życiu w społeczeństwie”

ich zdobycia i ugruntowania. Od czasów starożytnych wymienia się cztery cnoty kardynalne: roztropność, sprawiedliwość, męstwo i wstrzemięźliwość. Odpowiadają one naturze człowieka jako osoby i bytu społecznego, jego zadaniom życiowym i słabościom. Dlatego są i pozostaną powszechnie obowiązujące, choć bywają różnie interpretowane i nazywane. Zamiast o roztropności mówi się dzisiaj o «zdolności wydawania sądów, o «umiejętności rozróżniania», rozwadze lub ostrożności; w miejsce «męstwa» – o «odwadze», «wytrwałości», «odwadze cywilnej»; a zamiast o «umiarkowaniu» – o «samodyscyplinie», «skromności», «gotowości do rezygnacji», itd. Te podstawowe cnoty będą nieodzowne w przyszłości, lecz trzeba je określać, konkretyzować i uzupełniać, stosownie do danej epoki” (Brezinka 2007, s. 116).

- 5 „Drodzy nauczyciele i wychowawcy. Podjęliście się wielkiego zadania przekazywania wiedzy i wychowania powierzonych wam dzieci i młodzieży. Stoicie przed trudnym i poważnym wyzwaniem. Młodzi was potrzebują. Oni poszukują wzorców, które byłyby dla nich punktem odniesienia. Oczekują też odpowiedzi na wiele zasadniczych pytań, jakie nurtują ich umysły i serca, a nade wszystko domagają się od was przykładu życia. Trzeba, abyście byli dla nich przyjaciółmi, wiernymi towarzyszami i sprzymierzeńcami w młodzieńczej walce. Pomagajcie im budować fundamenty pod ich przyszłe życie” (Jan Paweł II 1999, s. 90).

(*Raport dla UNESCO...* 1998, s. 79-80). Z tej perspektywy można stwierdzić, że edukacja rozwija człowieka, zwiększa jego możliwości, pozwala mu przekraczać istniejące bariery społeczne.

2. Potrzeba prawdy w edukacji

Gdy analizujemy historię losu człowieka, dotykamy zmian, jakie dokonują się na kolejnych etapach jego rozwoju. Wymusza je bieg spraw, ale również sama osoba jako podmiot własnej aktywności na nie wpływa. Prawda o osobie jest również prawdą o takich jej relacjach z innymi, które są godne osób i pozwalają im budować siebie w procesie realizacji dobra wspólnego. „Arystoteles często wypowiadał sentencję: «Korzenie wychowania są gorzkie, ale owoc jego jest słodki». (...) Mawiał też, że do wychowania (παιδεία [paidéia]) potrzebne są trzy rzeczy: wrodzony talent (φύσις [physis]), nauka (μάθησις [máthesis]) oraz ćwiczenie (ἀσκησις [áske-sis]). Ludzie wykształceni różnią się od niewykształconych tym, czym żywi od umarłych” (Maryniarczyk 2009, s. 54). Człowiek zatem istnieje w świecie wartości. Posiada siebie nie tylko jako pewien rezerwuar wartości danych, które może trwonić, przeżywając siebie, ale także jako zadanie, jako pewien cel, który trzeba najpierw odkryć, a potem starać się zrealizować. Człowiek może przeżywać świadomie wszystko, co w nim „się dzieje”, a także przeżywać własną sprawczość w świadomym działaniu. Wartości każą człowiekowi przekroczyć siebie, niejako „wyjść z siebie”. Właściwością osoby jest więc poznawanie, dążenie do prawdy. Tym samym prawda odkrywana w świadomym na nią nastawieniu staje się wartością doskonalącą osobę w podstawowej jej właściwości, wynikającej z jej rozumnej natury⁶. „Prawda, o której tu mówimy jest nie tylko obiektem poznania, ale także najważniejszym w życiu zadaniem. Jeśli ktokolwiek nie spełnia tych dwóch warunków naraz, niechaj nie poucza o prawdzie innych” (Nałaskowski 2017, s. 47-48)⁷.

W procesie podmiotowego odnoszenia się jednostki do wartości, człowiek jest aktywny nie tylko jako podmiot wartościujący, ale formułuje również kryteria owego wartościowania. Oznacza to, że spełnia nie tylko jakieś funkcje czy czynności aksjologiczne, ale szuka dla tych aktywności racji intelektualnych, uzasadnień

6 Prawda (łac. *veritas*) to naczelną wartość poznawczą, cecha poznania lub przedmiot poznania. Według klasycznej, arystotelesowskiej definicji, prawda w sensie poznawczym (logicznym) jest zgodnością intelektu ze stanem rzeczy, polegającą na tym, że intelekt stwierdza istnienie tego, co jest, albo nieistnienie tego, czego nie ma. Poznanie jest prawdziwe wtedy i tylko wtedy, gdy treść poznania jest zgodna z przedmiotem (stanem rzeczy), do którego to poznanie się odnosi (Stępień 1997, s. 437-438).

7 „Ten, kto poznał okrucy prawdy i dzięki temu dotarł do jej istoty, ten – choćby nie umiał jej zdefiniować, choćby nie zawsze mógł ją rozpoznać, choćby sam niekiedy kłamał – wie, że prawda obowiązuje. (...) Kto nie zna prawdy, nie jest w stanie pokazać jej innym i przez to sprawić, by jej pragnęli, nie jest w stanie tworzyć społeczności poszukujących prawdy i dzielących się nią. Nie może należeć do społeczności uniwersyteckiej” (Ruciński 1999, s. 47-48).

emocjonalnych i przydatności egzystencjalnych. Wartości wiążą ludzką egzystencję z życiem, aktywizują przebieg relacji międzyludzkich i są przedmiotem odniesienia dla jednostki. Służą twórczemu byciu i stawaniu się jednostki. Ich realizowanie wiąże się z wolnością, odpowiedzialnością, zaangażowaniem, wyborem, decyzją itp. właściwościami cechującymi aktywność egzystencji osobowej. Są rzeczywistością, w której człowiek uczestniczy, do której świadomie odnosi się i do której dąży. Ponadto, w egzystencji znaczące miejsce zajmują nie tylko pojedyncze wartości, ale bardzo ważny jest fakt ich uhierarchizowania i zharmonizowania w procesie realizowania ludzkiego sposobu bycia. Wyłączenie z systemu zapotrzebowań człowieka którejś z wartości, bądź zabsolutyzowanie takiej z nich, której z natury rzeczy tego rodzaju wyróżnienie nie przysługuje, nie sprzyja procesowi dojrzewania psychicznego jednostki, ani zdrowiu psychofizycznemu ludzi. Rodzi się niebezpieczeństwo niewykształcenia hierarchii wartości, celów i orientacji życiowej w związku z zagubieniem egzystencjalnie wartościowych i znaczących „punktów odniesienia” dla własnej egzystencji (Popielski 1996, s. 61-63). Tego rodzaju zjawiska są o tyle niebezpieczne, że stosunkowo łatwo i prawie niepostrzeżenie przechodzą z formy jednostkowej na tryb społecznego funkcjonowania. Dlatego „...kodeksy etyki naukowej – te ogólne i bardziej szczegółowe – formułują z naciskiem konieczność dążenia w nauce do prawdy i do wierności prawdzie. Jednakże w wielu dyscyplinach akademickich nie dąży się do prawdy, lecz do normatywnego zdefiniowania powinności i zasad ich skutecznej realizacji. Właśnie do takich dyscyplin należy pedagogika jako nauka normatywno-praktyczna, w której toczą się odwieczne i nie mające końca spory o główne wartości (cele, ideały) wychowania i o zasady, normy ich realizacji, o związane z tym programy kształcenia i organizację instytucji edukacyjnych (w tym szkół wszystkich szczebli), przygotowania kadr, kryteria ewaluacji i kontroli, relacje z otoczeniem społecznym. Jednakże w obszarze nauk pedagogicznych wskazywane są subdyscypliny, które mają charakter opisowo-wyjaśniający, a zatem umożliwiający owo dążenie do prawdy. Do takich subdyscyplin zaliczana jest i z dumą zalicza się historia wychowania i jej składowe pola badawcze. Jednak i tu jest trudność z pytaniem o prawdę” (Kwieciński 2019, s. 101).

Zadaniem edukacji jest kształtowanie wśród wychowanków i uczniów wartości uniwersalnych: prawdy, dobra i piękna. Prawda doskonali intelekt, dobro rozwija wolę, a piękno kształtuje uczucia. W dobie edukacji ustawicznej wykształcenie staje się nie tylko podstawową, ale stałą wartością. Rezygnacja z aksjologii w pedagogice i wychowaniu spowodowałaby wyraźne i bolesne spustoszenia w ideale wychowania i rezultatach procesu różnych dziedzin wychowania (Półturzycki 2004, s. 20-21). „Istotną cechą prawdy jest jej powszechność. Dążenie do prawdy wymaga zaangażowania myśli i wiary w poszukiwanie jedności sensu, a mówiąc w sposób obrazowy: potrzebuje ono słońca, które świeci dla całego świata. Prawda

jest powszechna albo jej nie ma” (Delsol 2018, s. 267-268)⁸. Prawda jako wartość poznawcza, jest zawsze związana z intelektualną pracą osoby ludzkiej. Człowiek potrzebuje i poszukuje prawdy, posiada możliwości jej odkrywania, jest zobowiązany do poszukiwania prawdy o sobie i świecie. Kluczem wysiłków intelektualnych powinno być poszukiwanie prawdy, dążenie ku Dobru Najwyższemu. Tylko bowiem w ten sposób można pokonać ryzyko fragmentaryczności poznania, rozbijającego wewnątrznie osobę żyjącą drobiazgami w rozmaitych, nie związanych ze sobą dziedzinach, całkowicie obojętnych wobec powinności i przeznaczenia człowieka (Jan Paweł II 1985, s. 322-323). „Człowiek, który nie został nauczony dążenia do prawdy, z łatwością zaakceptuje zafałszowany obraz samego siebie i otaczającej go rzeczywistości. Będzie żył iluzjami na swój temat, na temat innych ludzi i świata. A to oznacza w praktyce zwiększoną podatność na różne formy manipulacji i kłamstwa. A przyzwolenie na kłamstwo oznacza milczącą zgodę na reifikację człowieka, zgodę na sprowadzenie jego wartości do tego, co wyłącznie konsumpcyjne i użytkowe. W tym przypadku moralny postulat bycia w prawdzie oznacza kształtowanie postawy uczciwości wobec siebie i uczciwości wobec innych. (...) Bycie w prawdzie to świadomość tego, kim jestem” (Probučka 2020, 109-110).

Każdy nauczyciel, niezależnie od konkretnej specjalizacji, wykonując swoją pracę, w sposób szczególnie współuczestniczy w osobowym rozwoju wychowanka. Ponosi też szczególną odpowiedzialność za kształt życia swojego ucznia. Wykonując swoją pracę winien realizować dobro obiektywne wobec tych, do których ją kieruje, oraz wobec samego siebie. To przypomnienie jest ważne w sytuacji, gdy próbuje się tworzyć, dla potrzeb chwili czy konkretnej ideologii, nowe modele pracy nauczyciela. Zatem „...niepowtarzalność nauczyciela stanowi nierzadko to, że staje się on dla uczniów wzorem, a nawet autorytetem, który funkcjonuje długo w ich świadomości, także w dorosłym życiu. (...) Zarówno praca nad formacją osobowej godności, jak i poznania własnej osoby, a także krytyczna samoocena prowadzą do kształtowania tożsamości nauczyciela. Jednakże wymagają od niego wysiłku, któremu towarzyszą nierzadko zmagania koncentrujące się na nieustannym staraniu o zrozumienie samego siebie i odkrywaniu tego, co autentyczne w życiu profesjonalnym, które wymaga «bycia sobą». Prawidłowo ukształtowana tożsamość nauczyciela czyni go osobą, która prowadzi ucznia do pełni rozwoju” (Tchorzewski 2022, s. 106-107). Nie można skutecznie współuczestniczyć w kształtowaniu rozwoju osobowego, bez wystarczającej wiedzy o jego istocie. Człowiek, który potrafi uzasadnić rzeczowo swoje przekonania, odważniej ich broni i jest bardziej dysponowany do autentycznego dialogu niż ten, który swój światopogląd lokuje na poziomie jedynie haseł. Stąd też „wychowanie młodzieży, ze względu

8 „Żyjemy w czasach bezwstydu, w których honor już niewiele znaczy, a nawet zastępuje go honorarium. (...) Prawda przestaje być podstawową wartością i płynnie przechodzi w postprawdę, a myślenie w przeciętność i banalność. Mądrość znika na rzecz pragmatycznej wiedzy, a troskę o siebie wypiera chora ambicja, pycha i zawiść” (Gadacz 2020b, s. VI).

na trudności tego okresu rozwojowego, a wśród nich – dramatyczną potrzebę poszukiwania własnej tożsamości, wymaga szczególnej wrażliwości i odpowiedzialności. Potrzebne jest jasne, rzetelne wyjaśnianie pojęć, które mogłyby pomóc młodemu człowiekowi w orientacji w świecie. Konieczne jest mówienie prawdy, zachęcanie do rzetelnego poszukiwania prawdy i udzielanie pomocy w jej odkrywaniu, stawianie poważnych wymagań i uświadamianie odpowiedzialności za ich realizację, wreszcie – i przede wszystkim – ukazywanie przykładów i świadczenie o przyjmowanej prawdzie własnym przykładem” (Olbrycht 2019, s. 271)⁹. Młodzi ludzie mają coraz większe możliwości decydowania o własnej przyszłości, dzięki temu czują się coraz bardziej gospodarzami własnego życia, poszukują określonych wzorców zachowań, stawiają pytania o sens podejmowanych działań. Daje to możliwość dobrze rozumianej promocji tego wszystkiego, co dla nas wartościowe, co stanowi świat naszych odniesień.

3. Doskonałość jako zobowiązujące wyzwanie życiowe

Często ocenia się człowieka zgodnie z kryteriami: przydatności, układów, relacji, wydajności, zysku itd., podczas gdy on jest osobą i najpełniej, na sposób tylko jemu właściwy, podmiotem osobowym. Proces przemian, w którego następstwie kształtuje się pozytywna podstawa wobec siebie i innych ludzi, właściwa hierarchia wartości, aktywność i zaangażowanie, zdolność podejmowania i realizowania ról odpowiednich do wieku osoby i wymagań środowiska, stanowi o kształcie osobowości i poziomie jej dojrzałości. Skoro rozwój jest rozumiany jako wszechstronny rozwój istoty ludzkiej, to nie ulega wątpliwości, że wszystkie składniki edukacji wnoszą wkład do rozwoju ludzkiego. „Co jest naszą, akademickich pedagogów powinnością? – pyta Zbigniew Kwieciński. Przede wszystkim zrozumieć. A potem wspólnie powrócić do projektowania i wdrażania humanistycznych zmian w edukacji sprzyjających osiągnięciu pełni człowieczeństwa” (Kwieciński 2019, s. 34). I dalej dodaje: „Co z tego wynika dla edukacji, czy *paideia*? Bardzo proste wskazania: 1) kształtować myślenie krytyczne i sprzyjać pozyskiwaniu wiedzy o różnych kulturach; 2) pielęgnować uczucia wyższe, jak: przyjaźń, miłość, bezwarunkowa życzliwość, przeżywanie piękna, wdrażać do poszanowania norm przyzwoitości, pracować ciągle nad eliminacją uczuć negatywnych; 3) stwarzać okazje do współdziałania i do czynów szlachetnych” (Kwieciński 2019, s. 210). Nie wystarczy więc powoływać się na człowieka i jego godność. Trzeba pytać, jak się tę godność ludzką rozumie, jak się to przekłada na konkretne odniesienia do człowieka i jego

⁹ „Podobnie jak człowiek, który znużony codziennością opuszcza dom, aby poznawać życie w różnych miejscach na ziemi, a w końcu wraca i dochodzi do wniosku, że najszczęśliwszy jest u siebie, tak i my przypuszczalnie doznajemy większej radości, żyjąc w społeczeństwie opartym na zasadzie osobistej odpowiedzialności i wolności sumienia, nawet jeżeli same te zasady mają różne wady” (Delsol 2018, s. 29).

życia. Troska o człowieka, o jego prawidłowy rozwój, jest tym pełniejsza i tym skuteczniejsza, im bardziej u jej podstaw leży integralna wizja człowieka. Wizja taka zawsze wiąże się z odkrywaniem go jako osoby. Jeśli wychowanie powinno prowadzić do swoistego „obdarzania człowieczeństwem”, to ci, którzy podejmują trud wychowania, powinni poznać pełną prawdę o człowieku (Nagórny 2005, s. 42-45). „Za każdym wybitnym człowiekiem – jak powie Stephen Hawking – stoi wybitny nauczyciel. Gdy każdy z nas zastanawia się nad tym, czego dokona w życiu, najprawdopodobniej uda mu się to osiągnąć, jeśli tylko będzie miał dobrego nauczyciela. (...) Przyszłość edukacji musi się opierać na szkołach i inspirujących nauczycielach” (Hawking 2018, s. 232-233).

Każda działalność naukowa (badawcza) nakazuje jednocześnie opisywać rzeczywistość i świadomie w niej uczestniczyć. Refleksja naukowa i autorefleksja badacza zakreślają przestrzeń już nie tylko dochodzenia do prawdy, ale satysfakcji z podejmowanego wysiłku pracy intelektualnej i pracy nad sobą. Sama wiedza o normach etycznych nie jest wystarczająca, ponieważ potrzebna jest również autentyczna chęć etycznego postępowania. Kierunek zewnętrzny aktywności badawczej koncentruje się na poszukiwaniu i eksploracji nowych przestrzeni, czy ich pogranicza. Kierunek wewnętrzny procesu badawczego staje się imperatywem do zmierzenia się badacza z własną wiedzą i poglądami na zastaną rzeczywistość, ich weryfikacją, czy być może zmianą (Mames 2018, s. 253-255). „W pewnym fragmencie wykładu zasugerowałem – wspomina Aleksander Nalaskowski – aby słuchacze samym sobie odpowiedzieli na pytania: «Kto mnie ukształtował?», «Komu jestem wierny?», «Kto jest ze mnie dumny?», i pewnie uznałbym to za dobrą puentę wykładu o korzeniach i źródłach, gdyby nie drobny fakt. Jest bowiem taki obyczaj, że na koniec wykładu zwracamy się do audytorium, czy są jakieś pytania, niejasności, które można by na miejscu rozwikłać. Z reguły takich pytań nie ma, ponieważ studenci spieszą się do szatni, na autobus, do baru czy innych zajęć. Odpowiedzią na moją zachętę do zadawania pytań jest z reguły rumor generowany przez składane krzesła i tupiących studentów. Tym razem było inaczej. Po moim otwarciu przestrzeni dla pytań i wyjaśnienia wątpliwości usłyszałem pytanie jednej ze studentek: «Panie profesorze, a co w sytuacji, gdy ktoś nie wie, kto go kształtował, komu powinien być wierny i kto może być z niego dumny?». Odpowiedziałem, że to jest właśnie istotą poszukiwania korzeni. I jeżeli sami tych korzeni, a potem źródeł nie znajdziemy, to z całą pewnością nie będziemy umieli pomóc znaleźć ich innym. Usłyszałem bąknięty pod nosem komentarz «łatwo tak gadać» (Nalaskowski 2017, s. 47)¹⁰. Działalność nauczyciela zatem, nie powinna być zamknięta jedynie w murach

10 „Większość nauczycieli traci czas na zadawanie pytań, które mają ujawnić to, czego uczeń nie umie, podczas gdy nauczyciel z prawdziwego zdarzenia stara się za pomocą pytań ujawnić to, co uczeń umie lub czego jest zdolny się nauczyć”. *Co myślał Albert Einstein? 11 cytatów wielkiego fizyka i filozofa nauki*, <https://businessinsider.com.pl/rozwoj-osobisty/albert-einstein-znane-cytaty-zlote-mysli/3fmm2r3> (dostęp 9.05.2022).

szkoły. Nauczyciel poprzez swoje zaangażowanie społeczne powinien współtworzyć klimat kulturowy sprzyjający osobowemu rozwojowi. „Mistrzowie – pisał Cynceron – (...) kształcą i pouczają garnących się do nauki nie tylko za swojego życia i osobiście, lecz osiągają to samo również po śmierci przy pomocy pozostawionych pism. Boć nie pominęli oni żadnego zagadnienia, które by dotyczyło już to praw, już to obyczajów, już to nauki o państwie, tak iż ma się wrażenie, że cały swój wolny czas zostawili do naszego rozporządzenia. Tak nawet oto i ci oddani dociekaniom naukowym i zdobywaniu wiedzy myśliciele używają swego rozumu i rozsądku przede wszystkim dla dobra ludzkości” (Cynceron 1960, s. 411).

Edukacja jest zawsze edukacją całego człowieka, co oznacza, że rozbitcie harmonii duchowo-cieleśnej bytu człowieka prowadzi do tego samego, co rozdzielenie wiary i wiedzy. Nie można wychowywać człowieka najpierw w atmosferze zdobywania wiedzy o świecie, a później przejść do kształtowania postawy duchowej. Tylko edukacja otwarta, a więc taka, która nie zamyka człowieka w obrębie wiedzy o świecie, lecz uświadamia mu, że jest zawsze czymś więcej, niż o sobie wie, może go uchronić przed zamknięciem się w skorupie historyzmu, biologizmu, socjologizmu, psychologizmu i tak dalej. Rdzeniem tej postawy jest duch religijny, który uważany jest za najbardziej prywatną sprawą każdego człowieka (Murzyn 2015, s. 130-131). „Doświadczenie uczy, jak ważne są postacie prawdziwych mistrzów nie tylko do przekazywania wiadomości i metody studiów, ale także dla głębokiej pasji prawdy, pobudzającego pracę badawczą zaangażowania moralnego. W tym celu trzeba, ażeby sami nauczający trwali nieustannie w poszukiwaniu. Kto sam nie jest już zdolny do poszukiwań, a naucza młodzież, podobny jest do kogoś, kto pragnienie chce zaspokoić czerpiąc wodę z bagna, zamiast ze źródła” (Jan Paweł II 1993, s. 547). Ponadto osobowe bycie w różnych wspólnotach oznacza bycie odpowiedzialnym za wspólne dobro. Odpowiedzialność jest przede wszystkim pewną rzeczywistością w osobie, wewnątrz osoby. „To w każdym z nas, i w nauczycielu, i w uczniu, powinien dokonywać się świadomy wysiłek intelektualny poprzedzony decyzją działania. Uzyskujemy wewnętrzną świadomość, że daną decyzję możemy podjąć lub nie. Jeżeli ją podejmiemy, to czeka nas trudna droga, którą często nazywamy wspinaniem, a wynik tego wznoszenia zależy od naszej wytrwałości i ilości pracy, jaką włożymy w kształtowanie siebie. Jeżeli tej decyzji nie podejmiemy lub podjętej nie zaczniemy urzeczywistniać, to z góry skazujemy się na drogę zstępującą. W takim przypadku nasza świadomość rezygnuje ze swoich możliwości i dobrowolnie poddaje się bezwładności materii, z którą jest złączona” (Heller 1984, s. 76).

Zakończenie

Człowiek – osoba decyduje o swym spełnieniu, każdym swoim działaniem może budować siebie. Zachowanie się podmiotu chcącego dotrzeć do prawdy nie oznacza bierności. Nie można zatem przestać na analizie sytuacji, opisie i interpretacji

rzeczywistości, nie wyciągając z niej użytecznych dla edukacji wniosków. „Dzięki odwadze twórczej, która powinna być konsekwentnie rozwijana w trakcie działalności edukacyjnej, osoba nigdy nie «zastygnie» i nie ulegnie żadnej z opisanych ideologii i fałszywym stereotypom, a przede wszystkim ideologii przeciętności. (...) Edukacja twórcza, czyli edukacja z osobą i dla osoby, rozwija w człowieku zdolność do transgresji, dzięki której nigdy nie rezygnuje on z prawa do dążenia w kierunku głębokiego Ja, co więcej, nigdy nie odbierze tego prawa drugiemu człowiekowi” (Murzyn 2015, s. 109-110)¹¹. Dlatego edukacja powinna dążyć do uświadomienia jednostce jej korzeni, aby mogła mieć punkt odniesienia pozwalający usytuować się w świecie, a jednocześnie do uczenia szacunku dla innych kultur. Przyczyniać się do pełnego rozwoju każdej jednostki, by była zdolna kształtować samodzielne i krytyczne myślenie, wypracowywać niezależność sądów, samemu decydować o słuszności podejmowanych działań w różnych okolicznościach życia. Proces uczenia się nigdy nie jest zakończony i może go wzbogacić każde doświadczenie. Człowiek bowiem formuje się poprzez wielkie prawdy – o Bogu, świecie, człowieku i o własnej duszy – ale także poprzez małe codzienne prawdy, które są niejako zastosowaniem i weryfikacją tych wielkich wartości. Spotkanie prawdziwego wychowawcy może być spotkaniem z autentycznym mistrzem i ma wówczas w sobie moc odmiany życia człowieka-wychowanka. Jest wyjściem naprzeciw drugiemu, zauważeniem jego niepowtarzalności i wolności. Spotkanie to nie jest nigdy przypadkowym zetknięciem, ale spotkaniem z prawdziwym człowiekiem, który wskaże cel życia, porwie sobą, wciągnie na drogę wysiłków, ukaże sens pracy nad sobą. Chodzi o to, aby w działaniach edukacyjnych widzieć człowieka jako osobę. Człowiek w edukacji opartej na integralnej wizji człowieka, będzie twórcą nowych jej kształtów, treści i form, odkryć i dokonań służących integralnie, osobowo rozumianemu rozwojowi jednostek i społeczeństw.

Bibliografia

- Brezinka W. (2007). *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych. Podręcznik akademicki*, tłum. J. Kochanowicz. Kraków: WAM.
- Co myślał Albert Einstein? 11 cytatów wielkiego fizyka i filozofa nauki, <https://businessinsider.com.pl/rozwoj-osobisty/albert-einstein-znane-cytaty-zlote-mysli/3fmm2r3> (dostęp 9.05.2022).

¹¹ „Gdy po latach spotkałem swojego matematyka – wspomina Aleksander Nalaskowski zapytałem go, skąd się wzięła jego skuteczność nauczania. Był bowiem znakomitym nauczycielem, dzięki któremu pokochaliśmy matematykę bardziej niż wiele szkolnych koleżanek. Odpowiedział wówczas mniej więcej tak: «Całe życie lubiłem łowić ryby, całe życie uwielbiałem wędrówkę po górach, całe życie zbierałem muszle morskie. Ale kiedy stałem przy tablicy, wasza wiedza była dla mnie absolutnie najważniejsza w życiu»” (Nalaskowski 2017, s. 47).

- Cyceron. (1960). *Pisma filozoficzne*, t. 2: *O państwie. O prawach. O powinnościach. O cnotach*, tłum. W. Kornatowski. Warszawa: PWN.
- Delsol C. (2018). *Kamienie węgielne. Na czym nam zależy?*, tłum. M. Kowalska. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Gadacz T. (2020a). *O bezprawiu i przyzwoitości. Wady i zalety dla mądrych ludzi na trudne czasy*. Kraków: Wydawnictwo Nieoczywiste.
- Gadacz T. (2020b). *Uniwersalne prawdy i prawa życia dla mądrych ludzi na trudne czasy*. Kraków: Wydawnictwo Nieoczywiste.
- Gajda J. (2000). *Człowieczeństwo sensem życia i odpowiedzialnym zadaniem edukacji*. W: Gajda J. (red.). *Edukacja zorientowana na XXI wiek*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 265-274.
- Hawking S. (2018). *Krótkie odpowiedzi na wielkie pytania*, przeł. M. Krośniak. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Heller M. (1984). *Usprawiedliwienie Wszechświata*. Kraków: Znak.
- Jan Paweł II (1985). *Do uczestników Kongresu „UNIV’80. Wymiar moralny studiów i poszukiwań naukowych, 1 kwietnia 1980*. W: Kniotek F. (red.). *Nauczanie Papieskie III-1 (1980)*. Poznań-Warszawa: Pallottinum, s. 321-324.
- Jan Paweł II (1993). *Kościół jest solidarny z uniwersytetem. Biblioteka Konwentu św. Dominika, 18 kwietnia 1982*. W: Kniotek F. (red.). *Nauczanie Papieskie V-1 (1982)*. Poznań: Pallottinum, s. 543-548.
- Jan Paweł II (1999). *Pomagajmy młodym budować fundament pod ich przyszłe życie*. „L’Osservatore Romano”, wyd. pol., 8(215), s. 89-91.
- Kwieciński Z. (1998). *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*. W: Jaworska T., Leppert R. (red.). *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 37-48.
- Kwieciński Z. (2019). *Grzęzawisko. Eseje z pedagogiki społecznej i krytycznej socjologii edukacji*. Stary Toruń: Studio KROPKA dtp – Piotr Kabaciński.
- Mames T.D. (2018). *O „prawości”, czyli kilka refleksji wokół deontologii badacza trójjedni filozofii – nauki – pedagogiki*. W: Chrost M., Jakubiak K. (red.). *Wychowanie, Socjalizacja, Edukacja. Księga Jubileuszowa dedykowana Prof. dr hab. Andrzejowi Michałowi de Tchorzewskiemu z okazji 75. rocznicy urodzin i 50-lecia pracy naukowej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, s. 245-257.
- Maryniarczyk A. (2009). *Człowiek wobec świata*. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
- Maryniarczyk A. (2007). *O ethosie i logosie współczesnego wychowawcy*. W: Gocko J., Skalka K. (red.). *100 lat Salezjanów w Przemysłu (1907-2007)*. Przemysł: Poligrafia Inspektoratu Towarzystwa Salezjańskiego, s. 141-157.
- Murzyn A. (2015). *Współczesna filozofia edukacji. Kluczowe kwestie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nagórny J. (2005). *Nauczyciel wobec współczesnych wyzwań moralno-społecznych*. „Zeszyty Edukacyjne”, nr 3, s. 35-64.
- Nalaskowski A. (2017). *Pedagogika dyskretna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Nowak M. (1996). *Znaczenie wartości w procesie wychowania*. W: Popielski K. (red.). *Człowiek – wartości – sens. Studia z psychologii egzystencji*. Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, s. 241-259.
- Olbrycht K. (2019). *Edukacja kulturalna jako edukacja do wzrastania w człowieczeństwie*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Olbrycht K. (2003). *Kluczowe problemy wychowawcze w krajach postkomunistycznych*. W: Polak K., Urban B. (red.). *Edukacyjne wyzwania w krajach postkomunistycznych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 27-37.
- Popielski K. (1996). *Wartości i ich znaczenie w życiu ludzi*. W: Popielski K. (red.). *Człowiek – wartości – sens. Studia z psychologii egzystencji*. Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, s. 61-69.
- Półturzycki J. (2004). *Potrzeby i perspektywy aksjologii w andragogice i edukacji dorosłych*. W: Kostkiewicz J. (red.). *Aksjologia edukacji dorosłych*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 11-24.
- Probuska D. (2020). *Znaczenie etyki w edukacji młodzieży*. W: Krawczyńska-Zauchta T. (red.). *Edukacja XXI wieku. Strategie zarządzania i kierunki rozwoju*. Kraków: Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, s. 109-118.
- Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa. Edukacja. Jest w niej ukryty skarb.* (1998). tłum. W. Rabczuk. Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.
- Ruciński S. (1999). *Nauczyciel – wychowawca: między ideałem a rzeczywistością*. W: Adamski F. (red.). *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 43-56.
- Schleicher A. (2019). *Edukacja światowej klasy. Jak kształtować systemy szkolne na miarę XXI wieku*, tłum. K. Kwiatosz. Warszawa: Evidence Institute – Związek Nauczycielstwa Polskiego.
- Stępień B.A. (1997). *Prawda*. W: Herbut J. (red.). *Leksykon filozofii klasycznej*. Lublin: Wydawnictwo TN KUL, s. 437-438.
- Szymański M.J. (2021). *Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie*. Warszawa: Difin.
- Tchorzewski A.M. de. (2022). *Rzecz o kształtowaniu tożsamości zawodowej nauczyciela*. „Roczniki Pedagogiczne”, tom 14(50), nr 1, s. 101-121.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution

(CC BY-ND 4.0 International) license • <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0>



ELŻBIETA GOZDOWSKA¹

Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku, Polska

ORCID 0000-0001-7414-7302

Zgłoszono: 26.02.2023; recenzowano: 23.04.2023; zaakceptowano do druku: 30.04.2023

O SKUTKACH DEWASTOWANIA OŚWIATY PUBLICZNEJ W POLSCE. REKOMENDOWANE ZMIANY

ABOUT THE EFFECTS OF DEVASTATION OF PUBLIC EDUCATION SYSTEM IN POLAND. RECOMMENDED CHANGES

Abstract: The article presents the findings of a research study conducted on the functioning of local education systems. The research was carried out in various local governments that exhibit diversity in terms of region, size, population rate, spatial arrangements, and income. The study identified key factors influencing the functioning of these local education systems, such as the lack of a long-term developmental vision for the Polish education system, the influence of Polish laws, and the financing of educational tasks, which are dependent on central policies. These factors restrict the independence and autonomy of local councils, which serve as the governing authorities for public schools and educational institutions. Based on the author's analysis of the research findings, several recommendations have been proposed for the future of the Polish public education system. These recommendations will be subject to further discussion and deliberation among researchers in this field.

Keywords: public education system, the research over of the education systems, effects of devastation of public education system in Poland, recommended changes

Streszczenie: Artykuł przedstawia wyniki badań, dotyczących funkcjonowania lokalnych systemów oświaty, które zostały przeprowadzone w gminach zróżnicowanych pod względem regionu, wielkości, rodzaju, poziomu zaludnienia, układu przestrzennego i dochodów. W wyniku badań ustalono, że szczególnie istotne uwarunkowania dla funkcjonowania lokalnej oświaty publicznej, takie jak brak długofalowej koncepcji rozwoju polskiego systemu oświaty, stanowiące prawo oraz finansowanie zadań oświatowych, są uzależnione od polityki na szczeblu centralnym i ograniczają samodzielność samorządu terytorialnego jako organu

1 **Elżbieta Gozdowska**, dr n. hum. w zakresie pedagogiki. Zainteresowania naukowo-badawcze: oświata publiczna, uspołecznienie oświaty, polityka oświatowa samorządu terytorialnego, zarządzanie w oświacie. Wydział Pedagogiczny Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku. Adres e-mail: egozd@inteia.pl.

prowadzącego publiczne szkoły i placówki oświatowe. Efektem namysłu autorki nad wynikami badań są rekomendacje dotyczące przyszłości oświaty publicznej w Polsce, podejmujące dyskusję z badaczami tej tematyki.

Słowa kluczowe: oświata publiczna, badania oświatowe, skutki dewastowania oświaty publicznej w Polsce, rekomendowane zmiany

Wprowadzenie

Oświata jest niewątpliwie jednym z najważniejszych dóbr społecznych, którego zapewnienie należy do klasycznych zadań współczesnego państwa (Kurzydina-Chmiel 2017, s. 395). W Polsce w latach 90. XX wieku – w wyniku reformy administracji publicznej – szkoły publiczne i placówki oświatowe przekazano do prowadzenia nowo utworzonym samorządom terytorialnym, które odtąd stały się ich właścicielami i podmiotami prowadzącymi. Działania samorządów na rzecz edukacji młodego pokolenia Polaków są sprawą szczególnie ważną, społecznie doniosłą i dlatego wartą gruntownego zbadania. Dotychczasowe badania w obszarze zarządzania oświatą przez samorządy są jednak nieliczne. Stosunkowo niedawno – bo w 2012 r. – Sylwia Sysko-Romańczuk i Piotr Zaborek podjęli próbę zidentyfikowania modeli zarządzania oświatą w polskich samorządach. Przeprowadzona przez tych autorów analiza ilościowa oparta na wynikach badania ankietowego doprowadziła do wyróżnienia sześciu modeli, które zostały szczegółowo scharakteryzowane, także pod kątem prawdopodobieństwa ich wystąpienia w różnych typach gmin. W nawiązaniu do tej pracy Agnieszka Niedźwiecka (2012) zbadała przypadki gmin reprezentujących poszczególne modele zarządzania i przeanalizowała spójność postaw tamtejszych samorządów. Innym źródłem wiedzy na ten temat mogą być publikacje Biblioteczki Oświaty Samorządowej (2012), w których autorzy, opierając się na badaniach terenowych i ankietowych oraz licznych dyskusjach z samorządowcami, identyfikują problemy i dylematy stojące przed organami prowadzącymi, dokumentują przyjęte przez samorządy rozwiązania zarządcze, jak również przedstawiają wiele propozycji dotyczących zarządzania lokalnymi systemami oświaty.

Funkcjonowanie lokalnych systemów oświaty w świetle badań własnych

Mając na względzie dotychczasowy stan wiedzy na temat zarządzania oświatą przez samorządy przeprowadziłam badania dotyczące funkcjonowania lokalnych systemów oświaty, ze szczególnym uwzględnieniem uwarunkowań decyzji podejmowanych przez władze samorządowe². Wybrałam do badań okres – lata

2 Badanie zrealizowałam w ramach projektu naukowego „Lokalne systemy edukacji – studium sześciu gmin” w Zakładzie Polityki Edukacyjnej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

2009/2010 do 2014/2015 – w którym samorząd terytorialny posiadał relatywnie największy zakres samodzielności w wykonywaniu publicznych zadań oświatowych. Przedmiotem moich badań uczyniłam sześć lokalnych systemów oświaty funkcjonujących w gminach zróżnicowanych pod względem regionu (położone w województwach: kujawsko-pomorskim, mazowieckim, pomorskim, warmińsko-mazurskim), wielkości, rodzaju, poziomu zaludnienia, układu przestrzennego i dochodów. Kluczowym pojęciem opisującym przedmiot badań jest pojęcie systemu jako zestawu składników, między którymi zachodzą wzajemne stosunki i gdzie każdy składnik połączony jest z każdym innym bezpośrednio lub pośrednio (Ackoff 1973, s. 143-161). Zasadnicze dla opisu przedmiotu badań jest również założenie, że oświata (edukacja) rozumiana jako ogół procesów prowadzących do rozwoju człowieka (Okoń 1995, s. 64; Kunowski 2000, s. 165; Lewowicki 1997, s. 16) jest uniwersalnym i akceptowanym przez wszystkich celem, a cel ten może być osiągnięty w przestrzeni publicznej przez system działania określane mianem systemu oświaty.

Istotnym elementem systemu oświaty w Polsce jest samorząd terytorialny. Od 1 stycznia 1999 r. funkcjonują w naszym kraju, obok utworzonego w 1990 r. samorządu gminy, dwa inne rodzaje samorządu terytorialnego: samorząd powiatu i samorząd województwa. Każdy z nich ma określone kompetencje względem instytucji kształcących obywateli. Samorządy terytorialne są organami prowadzącymi dla różnych typów publicznych szkół i placówek oświatowych. Ich przyporządkowanie określają przepisy prawa oświatowego. Gminy są organem prowadzącym dla przedszkoli i szkół podstawowych (od 1 września 1999 r. do 31 sierpnia 2019 r. prowadziły też gimnazja). Z kolei powiaty skupiają się głównie na prowadzeniu szkół i placówek oświatowych dających wykształcenie ponadgimnazjalne bądź średnie, zaś samorządy województw prowadzą zakłady kształcenia i placówki doskonalenia nauczycieli oraz szkoły i placówki o znaczeniu regionalnym i ponadregionalnym. Pozwala to na wskazanie – dla potrzeb moich badań – gminnych, powiatowych i wojewódzkich systemów oświatowych, stanowiących podsystemy względem polskiego systemu oświaty. Przedmiot moich badań – gminne systemy oświaty – nazywam również lokalnymi systemami oświaty i określeń tych używam zamiennie.

W skład lokalnego systemu oświaty wchodzi:

1. decycent systemowy (organy samorządu gminy wykonujące funkcje właścicielskie) składający się z: rady gminy będącej organem stanowiącym i kontrolnym samorządu gminnego i wójta (burmistrza lub prezydenta miasta) będącego organem wykonawczym gminy;
2. elementy zgrupowane wokół decydenta systemowego zmieniające się pod wpływem decyzji podejmowanych przez niego – szkoły i placówki oświatowe, dla których gmina jest organem prowadzącym;
3. kurator oświaty będący organem sprawującym nadzór pedagogiczny;

4. rada oświatowa³ – nieobligatoryjny organ społeczny o charakterze opiniodawczym i doradczym w stosunku do organu stanowiącego i wykonawczego samorządu gminy.

Założyłam, że lokalne systemy oświaty zmieniają się pod wpływem decyzji podejmowanych przez organy samorządu (władze samorządowe), zaś decyzje władz samorządowych są reakcją na zmiany zachodzące w otoczeniu tych systemów.

W objętych badaniem latach 2009/2010 – 2014/2015 samorządy posiadały relatywnie duży zakres swobody decyzyjnej w wykonywaniu zadań wynikających z pełnienia funkcji organu prowadzącego dla publicznych szkół i placówek oświatowych. W 2009 r. dokonano istotnych zmian legislacyjnych (Ustawa z 19.03.2009 o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw), w wyniku których ograniczono kompetencje kuratora oświaty, pozbawiając go wpływu na zmiany dokonywane w sieciach szkół publicznych. Odtąd rola organu nadzoru pedagogicznego sprowadzała się do opiniowania planów sieci szkół publicznych oraz planów likwidacji lub przekształcenia szkół i placówek prowadzonych przez jednostki samorządu terytorialnego. Opinie te nie miały jednak charakteru wiążącego, a więc samorządy mogły swobodnie decydować o kształcie sieci szkolnej na swoim terenie. Kurator oświaty nie był zobowiązany do opiniowania arkuszy organizacji szkół i placówek, miał znacznie mniejszy wpływ na wybór dyrektora szkoły (zwiększono liczbę przedstawicieli organu prowadzącego szkołę lub placówkę w składzie komisji konkursowych) oraz ocenę jego pracy. Do wyłącznej kompetencji samorządu należało teraz „zatwierdzenie” arkusza organizacyjnego szkoły, jak również wybór dyrektora, którym, po dokonanych zmianach, mogła zostać „osoba niebędąca nauczycielem”.

Uwarunkowań decyzji zmieniających lokalne systemy oświaty poszukiwałam w ich otoczeniu. Otoczeniem systemu nazywam wszystko to, co występuje na zewnątrz systemu i wywiera wpływ na jego działanie lub samo temu wpływowi podlega (Frąckiewicz, Leon 2001, s. 14). Analiza struktur otoczenia lokalnych systemów oświaty pozwoliła wziąć pod uwagę te same kategorie, którymi Krzysztof Oblój (2001, s. 108-109) posługuje się w generalnej segmentacji otoczenia, dostosowując je jednocześnie do potrzeb prowadzonych badań: zrezygnowałam z wyróżnienia uwarunkowań technologicznych, pojęcie „uwarunkowania polityczno-prawne” rozbiłam na dwie części oraz wprowadziłam pojęcie „uwarunkowań pedagogicznych”. Zabieg ten pozwolił na uwzględnienie specyfiki badanego obszaru, bez zmiany założeń klasyfikacji K. Oblója. Należy jednak zaznaczyć, że podział ten nie jest ostry, poszczególne segmenty często zachodzą na siebie, a zdarzenia w jednym segmencie wpływają na trendy i zdarzenia w innych.

3 W żadnej z badanych gmin nie funkcjonował ten organ społecznej kontroli. Rady oświatowe utworzono w zaledwie kilku dużych miastach (np. Katowice 2003, Zielona Góra 2003, Gdańsk 2007, Kołobrzeg 2007, Warszawa 2019) i w kilku mniejszych (np. Siemianowice Śląskie 2003, Jelcz Laskowiec 2003, Pyrzyce 2007, Wiązowna 2007, Piaseczno 2012).

Dla potrzeb badań przyjąłam, że są to uwarunkowania: polityczne, pedagogiczne, społeczne, prawne, demograficzne i ekonomiczne. Jednocześnie ustaliłam, że pojęcie „uwarunkowania polityczne” obejmuje swym zasięgiem następujące kwestie:

- pozycję edukacji wśród zadań realizowanych przez gminę,
- posiadanie bądź nieposiadanie przez samorząd dokumentu strategicznego, definiującego lokalną politykę oświatową,
- problematykę wpływu polityki oświatowej na poziomie centralnym (brak długofalowej koncepcji rozwoju polskiego systemu oświaty) na decyzje podejmowane przez władze samorządowe w związku z funkcjonowaniem lokalnego systemu oświaty.

Poprzez „uwarunkowania pedagogiczne” rozumiem zagadnienia odnoszące się do procesu kształcenia w szkołach i placówkach oświatowych, dla których gmina jest organem prowadzącym (podstawy programowe, jakość pracy nauczycieli i dyrektorów, zróżnicowane potrzeby edukacyjne oraz wyniki pracy szkół określone na podstawie egzaminów zewnętrznych), zaś „uwarunkowania społeczne” dotyczą kwestii związanych z oczekiwaniami społeczeństwa wobec systemu, czyli dostępności szkół dla najmłodszych mieszkańców gminy oraz adekwatnych warunków kształcenia. „Uwarunkowania prawne” dotyczą istniejącego w oświacie podziału kompetencji pomiędzy organ prowadzący (jednostkę samorządu terytorialnego) i organ sprawujący nadzór pedagogiczny (kuratora oświaty) oraz wpływu obowiązującego prawa, przede wszystkim ustawy o systemie oświaty (po zmianach ustawy prawo oświatowe) i Karty Nauczyciela na decyzje podejmowane przez władze gminne związane z funkcjonowaniem lokalnego systemu oświaty. Termin „uwarunkowania demograficzne” odnosi się do struktury demograficznej ludności zamieszkującej teren gminy oraz wpływu zmian stanu liczebnego ludności w wieku szkolnym na planowanie i realizację zadań oświatowych. Natomiast pojęcie „uwarunkowania ekonomiczne” oznacza zagadnienia związane z finansowaniem tych zadań. Uwarunkowania nazywam również przesłankami i określeń tych używam zamiennie.

Przyjęte założenia upoważniały mnie do sformułowania następującego problemu badawczego: Jakie uwarunkowania miały zasadnicze znaczenie przy podejmowaniu przez władze samorządowe decyzji zmieniających lokalne systemy oświaty? Ustaliłam, że zmienną niezależną są uwarunkowania (polityczne, pedagogiczne, społeczne, prawne, demograficzne, ekonomiczne), natomiast zmienną zależną – decyzje władz samorządowych zmieniające lokalne systemy oświaty.

Podczas prowadzenia badań zastosowałam metodę studium przypadku, której głównym celem jest jak najlepsze zobrazowanie pewnego przypadku bądź kilku przypadków. Jedną z definicji określa studium przypadku jako:

podejście jakościowe, w którym badacz poddaje analizie ograniczony system (przypadek) lub kilka ograniczonych systemów (przypadków) z uwzględnieniem aspektu czasowego, stosując szczegółowe i pogłębione procedury

zbierania danych o różnorodnym charakterze (np. obserwacji, wywiadów, materiałów audiowizualnych, dokumentów, raportów), w wyniku czego uzyskuje opis przypadku oraz wiele wątków ogólnych wyłonionych na podstawie przypadku (Creswell 2007, s. 73).

Moje badania przeprowadziłam opierając się na sześciu przypadkach. Zastosowałam w nich klasyczne techniki jakościowe: analizę dokumentów zastanych, dotyczących decyzji podjętych przez władze samorządowe w sprawach oświaty; wywiady ankietowe i indywidualne wywiady pogłębione, przeprowadzone z przedstawicielami władz samorządowych i osobami zajmującymi się problematyką oświatową w poszczególnych urzędach gminnych. Wywiady te stanowiły, obok analizy dokumentów, główne źródło informacji na temat uwarunkowań decyzji podejmowanych przez władze samorządowe w sprawach oświaty. Pomimo braku możliwości generalizacji statystycznej, wnioski ze studium przypadku mogą mieć charakter teoretyczny, ponieważ pozwalają na stworzenie pewnej typologii albo wzbogacenie wiedzy teoretycznej o zjawiska określonego rodzaju (Strumińska-Kurta, Kołodkiewicz 2012, s. 9-10).

Badania potwierdziły, że w analizowanych latach lokalne systemy oświaty zmieniały się w następstwie decyzji podejmowanych przez władze samorządowe, w reakcji na zmiany zachodzące w ich otoczeniu. Dobór celowy, jaki zastosowałam w badaniach, pozwolił na prześledzenie różnych przesłanek decyzji władz samorządowych w kwestii funkcjonowania lokalnych systemów oświaty, ale – co należy podkreślić – temat nie został do końca wyczerpany. Z uwagi na mało diagnozowany problem, prezentowane badania miały przede wszystkim charakter rozpoznawczy i powinny stanowić asumpt do dyskusji oraz dalszych pogłębionych badań i analiz. Niemniej jednak studia empiryczne sześciu gminnych systemów oświaty udzieliły odpowiedzi na pytanie dotyczące uwarunkowań decyzji podejmowanych przez władze samorządowe w analizowanych latach. Chociaż dotyczą one lat 2009/2010 – 2014/2015 są wciąż aktualne. Na podstawie wniosków uzyskanych z analizy przypadków stworzyłam katalog uwarunkowań, mających zasadnicze znaczenie dla funkcjonowania gminnej oświaty publicznej. Do uwarunkowań tych należą:

- brak długofalowej koncepcji rozwoju polskiego systemu oświaty, orientującej rządową politykę edukacyjną na poziomie centralnym oraz samorządową politykę edukacyjną na poziomie lokalnym,
- niestabilność zasad podziału kompetencji w zarządzaniu systemem oświaty pomiędzy administracją rządową i samorządem terytorialnym,
- prawo oświatowe ograniczające autonomię samorządów, przy czym największe pod tym względem ograniczenie stanowi Karta Nauczyciela, regulująca (minimalny) poziom wynagrodzeń oraz zasady zatrudniania nauczycieli szkół samorządowych,
- niedoskonały sposób naliczania i podziału środków przekazywanych jednostkom samorządu terytorialnego w ramach części oświatowej subwencji ogólnej, będącej podstawowym źródłem finansowania szkół i placówek oświatowych,

- sytuacja demograficzna,
- oczekiwania społeczne związane z dostępnością szkół samorządowych oraz adekwatnymi warunkami kształcenia.

Wyniki badań powinny wzbudzać głęboki niepokój – samorząd terytorialny, stanowiący od trzech dekad, obok centralnej administracji publicznej, podstawę funkcjonowania naszego państwa, wciąż nie ma ugruntowanej pozycji i właściwego systemu wsparcia. Szczególnie istotne przesłanki decyzji władz samorządowych w kwestii funkcjonowania lokalnych systemów oświaty – takie jak brak długofalowej koncepcji rozwoju polskiego systemu oświaty, stanowione prawo oraz finansowanie zadań oświatowych – są uzależnione od polityki na szczeblu centralnym i ograniczają samodzielność jednostek samorządu terytorialnego jako organów prowadzących szkoły. Można dostrzec w tym odchodzenie od konstytucyjnej zasady subsydiarności, uznanej w naukach o polityce za jedną z podstaw organizacji państwa demokratycznego. Subsydiarność należy wiązać z próbą najbardziej racjonalnego ustalenia granic samodzielności mniejszych od państwa podmiotów w realizacji zadań publicznych, w tym oświatowych (Kurzyńska-Chmiel 2017, s. 400). Zgodnie z tą zasadą państwo nie powinno być jednostką nadrzędną w stosunku do instytucji i organizacji działających w jego ramach i służących obywatelom, lecz ograniczyć się do działań pomocniczych (Regulski 2005, s. 21).

Ważną rolę w procesie podejmowania decyzji o kształceniu sieci szkolnej, szczególnie w gminach o charakterze wiejskim, odgrywały także przesłanki demograficzne i społeczne. Uczestnicy badań wypowiedzieli się na ten temat w sposób kompetentny i z poczuciem sprawstwa. A pojawiające się niekiedy istotne i nagłe przeszkody traktowali jako wyzwania, które realizowali w poczuciu misji publicznej, odczuwając satysfakcję z ich pokonania. Niezwykle zaskakujący jest natomiast fakt, że władze badanych gmin, podejmując decyzje dotyczące lokalnych systemów oświaty nie uwzględniały przesłanek pedagogicznych. Wykazywały one pewne zainteresowanie pracą podlegających im szkół, ale nie poświęcały jej zbyt wiele uwagi. Warto tu nadmienić, że coraz częściej odpowiedzialność za jakość oświaty wymuszają na samorządach rodzice, którzy w przypadku problemów w szkole, w pierwszej kolejności zwracają się do gminy jako organu prowadzącego.

Rekomendacje dotyczące przyszłości oświaty publicznej w Polsce

Efektom namysłu autorki nad wynikami badań są rekomendacje dotyczące przyszłości oświaty publicznej w Polsce. Można je w skrócie przedstawić jako postulowaną przez Bogusława Śliwerskiego (2015, s. 17-51) „...konieczność powrotu do subsydiarnej roli państwa w publicznej edukacji szkolnej dzieci i młodzieży”. Autor ten słusznie zauważa, że zmiana obecnego, autokratycznego i etatystycznego sposobu zarządzania systemem oświaty na demokratyczny i autonomiczny wymaga dalszej decentralizacji i poszerzenia kompetencji struktur samorządowych w oświacie oraz rozszerzenia zakresu kontroli społecznej w tym obszarze (Śliwerski

2020, s. 205). Przeobrażenia te wiążą się z koniecznością zmian w makropolityce oświatowej, w tym samoograniczenia władztwa państwowego i przekazania samorządowi kompetencji wraz ze zobiektywizowanymi środkami finansowymi (Ibidem).

Od czasu wprowadzenia reformy administracji publicznej kompetencje w oświacie są podzielone pomiędzy samorząd terytorialny i kuratora oświaty („przedłużone ramię” władzy państwowej). Jednostki samorządu terytorialnego jako organy prowadzące szkoły i placówki oświatowe odpowiadają za sprawy ekonomiczne, kadrowe i organizacyjne, kuratorzy zaś za poziom pracy dydaktyczno-wychowawczej (jakość kształcenia). Oczywiście, obie sfery działań, przypisane dwóm różnym administracjom, często wzajemnie na siebie zachodzą, co wymaga wypracowania precyzyjnych zasad współpracy. W praktyce, pomiędzy obydwoma organami dochodzi jednak do kompetencyjnej rywalizacji, skutkującej kontrproduktywną polityką zarządzania oświatą. W dodatku w latach 2015-2016 wprowadzono regulacje prawne, które dają kuratorom kontrolę nad zmianami w samorządowej sieci szkół oraz zwiększają ich rolę przy obsadzaniu stanowisk dyrektorów placówek oświatowych. W latach 2021-2022 resort edukacji pod kierownictwem ministra Przemysława Czarnka dwukrotnie podejmował próby nowelizacji prawa oświatowego, m.in. w celu zwiększania kompetencji kuratorów oświaty. Obie nowele zawetował jednak prezydent. Przejmowanie przez administrację rządową praw i obowiązków przekazanych poprzednio władzom lokalnym i regionalnym wyraźnie wskazuje, że zmiany idą w kierunku recentralizacji.

Ten centralistyczny trend można odwrócić jedynie poprzez pogłębienie procesu decentralizacji i przekazanie pełni władzy oświatowej samorządom. Model organizacji systemu oświaty, w którym kurator, zgodnie z odziedziczoną po poprzednim systemie kontrolną i nadrzędną funkcją organów państwa, zatwierdza arkusz organizacyjny szkoły oraz za pośrednictwem wizytatorów nadzoruje pracę nauczycieli i przekazuje im uwagi krytyczne oraz zalecenia – stał się kompletnie anachroniczny. Polscy nauczyciele są dzisiaj jedną z najlepiej wykształconych grup zawodowych, zaś dyrektorzy lepiej potrafią oceniać ich pracę i osiągnęte efekty niż pracownicy kuratoriów. Jednocześnie samorządy, jako organy prowadzące szkoły, lepiej rozumieją ich organizacyjne i budżetowe potrzeby niż przedstawiciele władz centralnych. Jednostki samorządu terytorialnego powinny więc samodzielnie decydować we wszystkich sprawach związanych z organizacją sieci szkół oraz z jakością nauczania. Samorządy oraz szkoły powinny mieć również większą autonomię w zakresie kształtowania programów nauczania. Od wielu lat obserwujemy w tej sferze stopniowy przyrost regulacji centralnych, które w sposób znaczący ograniczają autonomię szkół. Na poziomie centralnym powinno zaś pozostać ustalanie narodowego *curriculum* oraz prowadzenie egzaminów zewnętrznych.

Kwestią w istotny sposób powiązaną z ww. zmianami jest poddanie polityki oświatowej kontroli społecznej na wszystkich poziomach samorządności. B. Śliwerski wskazuje, że cel ten można osiągnąć, wykorzystując istniejące już

rozwiązania prawne w tym zakresie, a mianowicie Sejm RP powinien powołać Krajową Radę Oświatową, która będzie miała swoje odzwierciedlenie strukturalne w województwach, powiatach i gminach (Śliwerski 2020, s. 205). Należy jednak podkreślić, że aktualne regulacje prawne w sposób nadmiernie zinstytucjonalizowany określają kwestie udziału organizacji społecznych w strukturach oświaty publicznej, dlatego należałoby je zmodyfikować (Gozdowska, Uryga 2015). W świetle obowiązującego prawa powołanie Krajowej Rady Oświatowej jest uzależnione od wniosku co najmniej czterech wojewódzkich rad oświatowych. Zapis ten istnieje w niezmienionej postaci od roku 1991, mimo że wojewódzkie rady oświatowe zastąpiono radami oświatowymi o zupełnie innym statusie. Ponieważ samorządowe rady oświatowe działające na poziomie gmin, powiatów i województw są sobie równe (tzn. nie ma między nimi żadnej podległości), powołanie Krajowej Rady Oświatowej powinno być uzależnione od wniosku pewnej liczby tych rad, niezależnie od rodzaju jednostki samorządu terytorialnego, z jakim są związane.

Kolejną propozycją jest modyfikacja zapisów Ustawy – Prawo oświatowe w punkcie dotyczącym powoływania rad oświatowych. Aktualna regulacja ustawowa dotycząca powołania samorządowej rady oświatowej podporządkowuje ją całkowicie organowi stanowiącemu jednostki samorządu terytorialnego, który nie tylko decyduje o „być albo nie być” owej rady, ale także rozstrzyga o jej składzie i trybie działania. Jeżeli chcemy, aby samorządowe rady oświatowe miały rzeczywiście demokratyzujący wpływ na system oświaty, należy przyznać im prawo do opracowywania regulaminu swojego działania (jakie np. posiadają rady szkoły). Konieczna jest także ustawowa regulacja gwarantująca uczestnictwo w radach wszystkim stronom zaangażowanym w sprawy oświaty. Pożądane byłoby również wprowadzenie ustawowego zapisu umożliwiającego tworzenie rad samorządowych z oddolnych inicjatyw społecznych. Inną propozycją jest wzmocnienie pozycji rady szkoły (na wzór odpowiedników w innych krajach Unii Europejskiej) poprzez zwiększenie jej wpływu na wybór dyrektora. Pełni on bowiem, zdaniem Stefana M. Kwiatkowskiego (2006, s. 37-45), szczególną funkcję. Trzydzieści lat istnienia oświaty samorządowej pokazuje, że nadmierne podporządkowanie szkół (a w szczególności ich dyrektorów) zarówno władzy samorządowej, jak i kuratorowi oświaty, narusza ich autonomię. Dlatego znaczący głos w tej sprawie powinna mieć rada szkoły, którą tworzą nauczyciele, uczniowie i ich rodzice. Wszak to do nich należy szkoła publiczna!

Samorządy powinny też otrzymać stosowne zabezpieczenia finansowe. Głównym źródłem finansowania oświaty samorządowej jest subwencja oświatowa kierowana z budżetu państwa do jednostek samorządu terytorialnego. W założeniu miała ona pokrywać bieżące koszty funkcjonowania szkół i placówek oświatowych. W ocenie samorządów wysokość subwencji jest zbyt niska w stosunku do kosztów rzeczywistych, co powoduje konieczność dokładania do niej z dochodów własnych. Resort edukacji uważa natomiast, że środki przekazywane samorządom są wystarczające, pokrywają też wszelkie dodatkowe koszty wynikające z inicjatyw

rządowych. Kwestii tej nie można rozstrzygnąć na gruncie obowiązujących regulacji, ponieważ wielkość środków przeznaczanych z budżetu państwa na subwencję oświatową ustalana jest odgórnie, nie zaś na podstawie kalkulacji faktycznych kosztów zadań oświatowych. Bezspornym pozostaje jednak fakt, że subwencja oświatowa w coraz mniejszym stopniu pokrywa wydatki, które miała finansować. W dodatku z biegiem lat coraz mniejsza część produktu krajowego brutto jest przeznaczana na subwencję oświatową⁴. Środowiska samorządowe, eksperci, jak również kontrolerzy NIK od wielu lat wysuwają więc postulat zdefiniowania standardów oświatowych. Pomogłoby to uporządkować sferę finansów (wielkość subwencji oświatowej wynikałaby z kalkulacji faktycznych kosztów zadań) i jasno określić zakres odpowiedzialności rządu i samorządu za finansowanie oświaty. Do tej pory w polskim systemie oświaty nie wprowadzono bowiem pełnej standaryzacji zadań.

Niezależnie od problemów związanych z łączną wysokością subwencji oświatowej oraz sposobem jej ustalania, sam podział środków pomiędzy poszczególne jednostki samorządu terytorialnego budzi wątpliwości. W powszechnej opinii algorytm podziału subwencji ustalany corocznie przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania jest nadmiernie skomplikowany: zależy od ponad 70 wskaźników przypisywanych do uczniów różnych typów szkół oraz dalszych kilkudziesięciu wskaźników różnicujących wysokość subwencji w zależności od liczby i wynagrodzenia nauczycieli. Taka konstrukcja algorytmu utrudnia jego interpretację. Utrzymując obecny mechanizm finansowania oświaty, skazani jesteśmy zatem na sytuację, w której rząd i samorządy będą obwiniać się nawzajem o problemy związane z finansowaniem szkół. W dodatku problemy te będą się zapewne pogłębiać w związku z drastycznie pogarszającą się sytuacją finansową w samorządach na skutek pandemii Covidu, wojny u granic Polski, wzrostu cen towarów i usług, a także zmian w podatkach, skutkujących obniżeniem dochodów własnych samorządów. Jednocześnie nauczyciele oczekują wzrostu płac, co w ich sytuacji jest w pełni uzasadnione. W obliczu tych wyzwań zmiana mechanizmu finansowania oświaty wydaje się nieodzowna.

Interesującą propozycję finansowania oświaty samorządowej przedstawili autorzy raportu pod redakcją Dawida Sześciły pt. *Polska samorządów. Silna demokracja, skuteczne państwo* (2019). W ich ocenie receptą na trudną sytuację jest zwiększenie decentralizacji i uproszczenie mechanizmów finansowania. Zaproponowany przez nich nowy model finansowania oświaty samorządowej opiera się na zniesieniu subwencji oświatowej w obecnym kształcie i finansowaniu zadań oświatowych samorządu z dwóch odrębnych źródeł: 1) dotacji celowej z budżetu państwa przeznaczonej wyłącznie na ujednolicone i podwyższone wynagrodzenia zasadnicze nauczycieli; 2) powiększonych dochodów własnych (PIT komunalny, nowy podatek

4 O ile w roku 2004 subwencja oświatowa stanowiła 2,72 proc. PKB, w roku 2012 – jeszcze 2,42 proc. PKB, to w roku 2021 spadła do 1,98 proc. PKB (Senat RP, Druk nr 78).

od nieruchomości) przeznaczonych na prowadzenie placówek szkolnych, inwestycje oraz dodatkowe wynagrodzenia dla kadry nauczycielskiej. Uzależnienie finansowania kosztów innych niż wynagrodzenia zasadnicze nauczycieli od dochodów własnych samorządów rodzi jednak obawy, że poziom usług edukacyjnych będzie znacząco zróżnicowany i w dużej mierze uzależniony od zamożności danego samorządu. Dlatego też zdecydowanie lepszym rozwiązaniem byłoby wprowadzenie subwencji uzupełniającej, czyli transferu z budżetu centralnego na pokrycie kosztów innych niż wynagrodzenia nauczycielskie. Środki przekazywane samorządom powinny jednak w całości pokrywać utrzymanie szkół i placówek oświatowych, łącznie z placówkami wychowania przedszkolnego. Zapewnienie wysokiej jakości wczesnej edukacji ma bowiem niebagatelne znaczenie z punktu widzenia wyrównywania szans edukacyjnych (Delors, 1998).

Finansowanie samorządowej oświaty powinno być także lepiej dopasowane do ponoszonych wydatków. Konieczna jest zatem rzetelna ocena kosztów przeprowadzona na szczeblu centralnym w dialogu z samorządami. Wprowadzenie powszechnie obowiązujących standardów dotyczących warunków nauczania, wraz z oszacowaniem ich kosztów, i wykorzystanie tych standardów przy podziale subwencji, zapewni większą transparentność w zakresie powiązania zadań oświatowych realizowanych przez jednostki samorządu terytorialnego ze środkami finansowymi przeznaczanymi na ich realizację. Nowy model finansowania oświaty powinien też uwzględniać zróżnicowanie środowisk społecznych, ekonomicznych i kulturowych, w jakich funkcjonują szkoły.

Niebagatelne znaczenie miałyby też stworzenie długofalowej koncepcji rozwoju polskiego systemu oświaty, która kształtowałaby rządową politykę edukacyjną na poziomie centralnym oraz samorządową politykę edukacyjną na poziomie lokalnym. Środowiska pedagogiczne od lat bezskutecznie apelują o opracowanie całościowej koncepcji przemian oświaty i o przedstawienie długofalowej polityki edukacyjnej (Lewowicki, 2002, s. 22). Brak takiej polityki powoduje chaos w poczynaniach zarówno środowisk oświatowych, jak i administracji państwowej oraz samorządowej. Przedstawiciele partii politycznych (nawet przeciwstawnych sobie) powinni więc za wszelką cenę doprowadzić do konsensusu wokół spraw edukacji. Można tu za Andrzejem Janowskim (2000, s. 12) przypomnieć – znane z amerykańskiego dyskursu publicznego w sprawach edukacyjnych – określenia *non-partizan* czyli bezpartyjny lub *bipartizan* czyli obupartyjny, zachęcając przeciwników politycznych do zajęcia wspólnego stanowiska. Ponadpartyjny konsensus w sprawie kierunku zmian oraz długofalowe, strategiczne myślenie o polskiej edukacji są nam dzisiaj jako społeczeństwu bezwzględnie potrzebne. Dalsza decentralizacja i rozszerzenie zakresu kontroli społecznej w polskiej oświacie publicznej oraz właściwe jej finansowanie mogą podnieść jakość działań oświatowych i pedagogicznych, jak również sprawić, że oświata stanie się dobrem wspólnym całego społeczeństwa.

Bibliografia

- Ackoff R.L. (1973). *O systemie pojęć systemowych*. „Prakseologia”, nr 2, s. 143-161.
- Creswell J.W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Delors J. (1998). *Edukacja. W niej jest ukryty skarb. Raport dla UNESCO, Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*. tłum. Rabczuk W., Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.
- Frąckiewicz J., Leon J. (2001). *Systemy sprawnego działania: teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Antyk Marcin Dybowski.
- Gozdowska E., Uryga D. (2015). *Rada Oświatowa w opiniach władz samorządowych i środowisk związanych z lokalną edukacją. Raport z badania*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Janowski A. (2000). *Szkoła obywatelska – Amerykańskie doświadczenia – Polskie potrzeby*. Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Kunowski S. (2000). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Kurzyna-Chmiel D. (2017). *Podział zadań publicznych między administrację rządową a samorząd terytorialny – przykłady oświatowe*. W: Dolnicki B. (red.). *Sposoby realizacji zadań publicznych*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Kwiatkowski S.M. (2006). *Dyrektor placówki oświatowej jako przywódca*. W: Michalak M. (red.). *Przywództwo w szkole*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Lewowicki T. (1997). *Przemiany oświaty: szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Lewowicki T. (2002). *Polityka oświatowa – od demona przeszłości, poprzez chaos okresu przemian ustrojowych – ku nowej polityce edukacyjnej*. W: Kwiecińska R., Kowal S. (red.). *Edukacyjne drogi i bezdroża*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Niedźwiedzka A. (2012). *Modele zarządzania oświatą – studia przypadków*. W: Herbst M. (red.). *Zarządzanie oświatą. Biblioteczka Oświaty samorządowej 2*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Obłój K. (2001). *Strategia organizacji*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Okoń W. (1995). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Regulski J. (2005). *Samorządna Polska*. Warszawa: Wydawnictwo Rosner i Wspólnicy.
- Senat RP. Druk nr 787, dostępny na: <https://www.senat.gov.pl/prace/druki/record,12365.html> (otwarty 10.09.2022).
- Strumińska-Kurta M., Koładkiewicz I. (2012). *Studium przypadku*. W: Jemielniak D. (red.). *Badania jakościowe. Metody i narzędzia*. t. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sysko-Romańczuk S., Zaborek P., Niedźwiedzka A. (2012). *Modele zarządzania oświatą w polskich samorządach*. W: Herbst M. (red.). *Zarządzanie oświatą. Biblioteczka Oświaty samorządowej 2*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

- Śliwerski B. (2015). *O konieczności powrotu do subsydiarnej roli państwa w publicznej edukacji szkolnej dzieci i młodzieży*. „Pedagogika Społeczna”, nr 3, s. 17-52.
- Śliwerski B. (2020). *(Kontr-) rewolucja oświatowa. Studium z polityki prawicowych reform edukacyjnych*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Sześciło D. (red.). (2019). *Polska samorządów. Silna demokracja, skuteczne państwo*. Warszawa: Fundacja im. Stefana Batorego.
- Ustawa z 9.03.2009 o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw. Dz.U. 2009, nr 56 poz. 458.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-ND 4.0 International) license • <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0>



ELŻBIETA STRUTYŃSKA-LASKUS¹

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Polska

ORCID 0000-0002-1129-6316

Zgłoszono: 19.03.2023; zrecenzowano: 12.05.2023; zaakceptowano do druku: 19.05.2023

KAMIENIE MIŁOWE W KARIERZE ZAWODOWEJ – RAPORT Z BADAŃ DOJRZAŁYCH NAUCZYCIELEK

MILESTONES IN THE PROFESSIONAL CAREER: THE STUDY OF MATURE TEACHERS

Abstract: In this article, I explore the significance of milestones in career development from the perspective of experienced teachers. By milestones, I refer to emotionally significant turning points associated with noteworthy events that clearly demarcate different phases in a teacher's career. These pivotal moments often lead to changes in their approach to the teaching profession. The analysis presented in this study is based on in-depth interviews conducted with 14 female teachers who possess extensive experience in the field (with a minimum of 20 years of teaching) and are over 50 years old. To identify recurring thematic threads in the teachers' narratives regarding emotionally significant turning points and their effects on career development, I employed thematic analysis. The resulting data was coded using an inductive approach, and qualitative data analysis was conducted using the MAXQDA 2020 program.

Drawing from the collected material, I identified two categories of thematic threads that contribute to changes in how participating teachers approach their professional work. The first category underscores the role of emotionally significant unplanned events, which are often independent of the teacher and stem from objective or subjective external circumstances. The second category focuses on emotionally significant planned events or actions, which are influenced by internal factors and within the teacher's control.

The research reveals a nuanced picture of both „positive” and „negative” milestones that significantly impact teachers' professional functioning. Understanding these negative milestones can help mitigate the negative emotions that teachers may experience in their daily work, including burnout.

Keywords: milestones, mature teacher, professional career

¹ **Elżbieta Strutyńska-Laskus**, dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. Adres e-mail: estrutyńska@aps.edu.pl.

Streszczenie: W artykule podejmuję wątek znaczenia kamieni milowych w przebiegu karier widziany z perspektywy nauczycieli z długim stażem pracy. Przez kamienie milowe rozumiem emocjonalnie znaczące punkty zwrotne związane z jakimś szczególnie ważnym dla nauczyciela wydarzeniem wyraźnie oddzielające jedną fazę kariery od kolejnej. Te znaczące wydarzenia prowadzą do zmian w podejściu do wykonywania pracy zawodowej nauczyciela.

Podstawą zaprezentowanych analiz jest 14 indywidualnych wywiadów pogłębionych (IDI) z nauczycielkami, które mają wieloletni staż pracy w szkole (minimum 20 lat) i ukończony 50 rok życia. W badaniach zastosowałam analizę tematyczną, której celem jest identyfikacja powtarzających się wątków tematycznych w wypowiedziach nauczycielek, a dotyczących znaczących emocjonalnie punktów zwrotnych, których skutki dla przebiegu karier mogą być korzystne (pozytywne) i/lub niekorzystne (negatywne). Dane kodowałam w ramach podejścia indukcyjnego. Jakościową analizę danych przeprowadziłam z wykorzystaniem programu MAXQDA 2020.

Na podstawie treści zgromadzonego materiału wyłoniłam dwie kategorie wątków tematycznych prowadzących do zmian w funkcjonowaniu zawodowym nauczycielek biorących udział w badaniu. Pierwsza z nich wskazuje na rolę wydarzeń znaczących emocjonalnie, niezaplanowanych i niezależnych od nauczyciela, które są następstwem okoliczności zewnętrznych obiektywnych lub subiektywnych. Druga – dotyczy wydarzeń/działań znaczących emocjonalnie zaplanowanych i zależnych od nauczyciela, które są związane z czynnikami wewnętrznymi. Z badań wyłania się obraz „pozytywnych” i „negatywnych” kamieni milowych mających znaczenie dla funkcjonowania osoby w roli nauczyciela. Znajomość szczególnie tych drugich może przyczynić się do przeciwdziałania negatywnym emocjom towarzyszącym codziennej pracy nauczyciela, w tym wypaleniu zawodowemu.

Słowa kluczowe: kamienie milowe, dojrzały nauczyciel, kariera zawodowa

Wprowadzenie

Perspektywa myślenia o nauczycielu dojrzałym wpisuje się w zjawisko starzenia się społeczeństw i narastających dysproporcji wiekowych w strukturze populacji pracowniczej. Wagę owego problemu odnotowują nie tylko demografowie, ale i przedstawiciele innych obszarów nauki. Zgodnie z najnowszymi prognozami demograficznymi, w 2050 roku mediana wieku mieszkańców 27 krajów Unii Europejskiej wyniesie 48 lat (Eurostat 2021), a w przypadku Polski – aż 52 lata (GUS 2021). W rezultacie będziemy jednym z najstarszych społeczeństw w Europie. Średnio jedna trzecia nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych w krajach OECD jest w wieku co najmniej 50 lat (OECD 2021). Podobnie w Polsce – średnia wieku nauczyciela zatrudnionego w szkole kształtuje się na poziomie 47 lat (NIK 2021). To, co może też niepokoić, to coraz niższy odsetek nauczycieli w wieku poniżej 30 lat (OECD 2018).

Badania uznają za ważne przynajmniej dla kilku grup: pedeutologów, andragogów, kadry zarządzającej instytucjami edukacyjnymi oraz polityków oświatowych. Ich znaczenie wiąże z identyfikacją punktów zwrotnych w karierze. Są one istotne z jednej strony dla budowania większego zadowolenia nauczycieli z wykonywanej

pracy i zaangażowania w nią, a z drugiej mogą stać na ich przeszkodzie. Co jest oczywiste, usatysfakcjonowany i zaangażowany nauczyciel, który ma możliwości rozwoju i funkcjonuje w przyjaznym środowisku zawodowym, sprzyja wyższej jakości edukacji dziecka. Ponadto, rekonstrukcja kamieni milowych istotnych dla funkcjonowania zawodowego dojrzałego nauczyciela może przynosić korzyści nie tylko im samym (proces uczenia się z własnych doświadczeń), ale także innym nauczycielom, uruchamiając proces międzypokoleniowego uczenia się z biografii Innych (por. Dubas, 2011). Rekonstrukcja ta może być także pomocna dla efektywnego kierowania szkołą i społecznych korzyści płynących z pełnego zaangażowania doświadczonych edukatorów i w szerszej perspektywie – dla zarządzania wiekiem w ogóle.

Kamienie milowe – próba wyjaśnienia terminu

Kamienie milowe konceptualizowane są jako przełomowy moment w rozwoju czegoś lub kogoś (Ricca 2014). Pojęcie to jest często stosowane w literaturoznawstwie (ang. *milestones*) oraz w naukach o zarządzaniu (zwłaszcza zarządzaniu projektami).

W literaturze z zakresu biografistyki występują koncepcje bliskie znaczeniowo pojęciu kamieni milowych, takie między innymi jak: krytyczne wydarzenia (Sęk 1991; por. Kędzierska 2012) i krytyczne wydarzenia życiowe (Zych 2010; por. Kuryś-Szyncel, Błachnio 2020). Krytyczne wydarzenia ujmowane są jako relacja między osobą a jej otoczeniem powodująca taki stan niezrównoważenia, który jest stanem zwrotnym wymagającym zastosowania zupełnie nowych sposobów radzenia sobie (Sęk 1991). Aby wydarzenie zyskało status krytycznego powinno wyodrębnić się w toku codziennych wydarzeń, być emocjonalnie znaczące (pozytywność vs negatywność), mieć wyraźnie określone ramy czasowo-przestrzenne i wiązać się z koniecznością dokonania zmian, niekiedy bardzo złożonych (Sęk 1991). Wydarzenia te mogą dotyczyć różnych sfer życia jednostki.

Podobnie, kategoria krytycznych wydarzeń życiowych (ang. *critical events*) odnosi się do znaczących emocjonalnie wydarzeń wyróżniających się z biegu życia i wymuszających zmiany w funkcjonowaniu jednostki (Zych 2010). Wydarzenia te mają pozytywny lub negatywny wydźwięk emocjonalny i „zmuszają” osobę do przystosowania się do nowej sytuacji. W przebiegu życia wyróżnia się różne rodzaje krytycznych wydarzeń życiowych (Kuryś-Szyncel, Błachnio 2020). Pierwsze z nich to zdarzenia normatywne zależne od wieku. Drugim rodzajem wydarzeń są tzw. zdarzenia historyczne zależne od pokolenia, do którego jednostka należy, będące najczęściej pochodną zdarzeń o charakterze politycznym lub społeczno-gospodarczym. Kolejny, trzeci rodzaj zdarzeń odnotowywanych w toku życia jednostki stanowią zdarzenia nienormatywne, które są istotne dla danej jednostki i tylko na nią oddziałują (Kuryś-Szyncel, Błachnio 2020).

Kamienie milowe rozumiem jako pojęcie synonimiczne względem krytycznych wydarzeń (Sęk, 1991) i krytycznych wydarzeń życiowych (Zych 2010). Odnoszę je do emocjonalnie znaczących punktów zwrotnych związanych z jakimś szczególnie ważnym dla nauczyciela wydarzeniem. Wydarzenie to może mieć zarówno charakter nagły (np. śmierć bliskiej osoby), jak i rozłożony w czasie (np. urodzenie dziecka). Punkty zwrotne mogą oznaczać początek i/lub koniec jakiegoś okresu, zdarzenia w cyklu życia i wyraźnie oddzielać jedną fazę kariery od kolejnej, prowadząc do zmian w funkcjonowaniu zawodowym. Dla przebiegu karier kamienie milowe mogą mieć konsekwencje zarówno korzystne (pozytywne), jak i niekorzystne (negatywne).

Wybrane zmiany społeczne i ich znaczenie dla biografii zawodowej nauczycieli

Polscy nauczyciele doświadczyli w ciągu ostatnich 30 lat wyjątkowo gwałtownych zmian – zarówno politycznych, zapoczątkowanych przełomem roku 1989 roku, jak i intensywnych przemian społecznych zachodzących na całym świecie. Namacalną emanacją tych pierwszych było przede wszystkim przejście od gospodarki centralnie zarządzanej przez partię będącą u władzy na rzecz gospodarki zdecentralizowanej. Związane ściśle z tym przełomem tendencje wolnościowe i solidarnościowe spowodowały zmianę roli nauczyciela. Nastąpiło przejście od wzoru nauczyciela „zależnego”, podporządkowanego odgórnym dyrektywom systemu komunistycznego, poprzez nauczyciela „niezależnego” od systemu politycznego, do nauczyciela „współzależnego” rozumianego jako nauczyciela sieci, relacji, dialogu i otwarcia na Innego (Dróźka 2008). Ponadto, brak długofalowej polityki oświatowej i zmienność wymagań stawianych wobec nauczyciela prowadzi do dwóch odmiennych podejść do jego roli (Śliwerski 2010). W pierwszym z nich nauczyciel ma przestrzeń do swobodnego i kreatywnego pełnienia oraz działania w roli zawodowej, a w drugim – jest podporządkowany odgórnie określonym procedurom. Choć od 1991 roku, w reformowaniu szkolnictwa próbowano wprowadzić procesy demokratyzacyjne do oświaty, postulowano samorządność i sprawstwo zarówno nauczycieli, jak i dyrektorów placówek oświatowo-wychowawczych, do 2015 roku dominowały tendencje wyrażające ideologię neoliberalną (wymierność i porównywalność osiągnięć), a także upaństwowienie szkolnictwa. Po zmianie władzy w 2017 roku nasiliło się zjawisko wpisywania edukacji szkolnej w „gorset” etatystycznie rozumianej ideologii konserwatywno-narodowej (Śliwerski 2020).

Tymczasem przemiany społeczne zachodzące w wielu krajach wysoko rozwiniętych są związane ze zjawiskami oraz procesami takimi, jak: globalizacja i konsumpcja (Bauman 2005), postmodernizm (Bauman 2000) czy informatyzacja i usieciowienie społeczeństwa – zapoczątkowały inny sposób myślenia o szkole, nauczycielach i uczniach, prowadzący do uznania obecności wielokulturowości, wielogłosu prawd i poglądów czy dominacji kultury wizualnej (nielinearny przekaz

wideo). W związku z tym nauczyciele musieli się nie tylko nauczyć funkcjonować w nowej rzeczywistości związanej z niesłychanie szybkim przyrostem wiedzy, zmiennością, postępem technologicznym, ale przede wszystkim podejmować działania autoedukacyjne (Jankowski 2012).

Dojrzały nauczyciel – przegląd wybranych badań

Badania dotyczące nauczycieli dojrzałych (ponad 24 lub 31 lat doświadczenia zawodowego) są głównie prowadzone w paradygmacie badań jakościowych i mają charakter opisowy (Day i in. 2006; Dróżka 2017; Hargreaves 2005; Huberman 1993). W jednym z nich zauważono, że wysoki poziom satysfakcji z pracy nauczycieli-weteranów² wiąże się z dobrą relacją z uczniami (Veldman i in. 2013). W kolejnych zidentyfikowano czynniki, które przyczyniają się do zróżnicowanej efektywności nauczycieli w różnych fazach kariery (Day i in. 2006). Istotne w kontekście opisywanej problematyki wydają się także wyniki badań dotyczące zrozumienia przyczyn i sposobów utrzymania bądź nie motywacji do pracy, przywiązania i poczucia przynależności psychicznej nauczycieli legitymujących się wieloletnim stażem pracy (Day, Gu 2009) czy typologii satysfakcji zawodowej nauczycieli dojrzałych (Admiraal i in., 2019). Warto wspomnieć o badaniach wskazujących kluczowe cechy nauczycieli dojrzałych, którzy są wciąż zaangażowani w nauczanie (Lowe i in., 2019). Są to: ciągła chęć eksperymentowania i podejmowania wyzwań, komfort funkcjonowania w roli nauczyciela oraz gotowość do podejmowania ról przywódczych w różnych kontekstach. Tymczasem w rodzimej literaturze niewiele jest badań dotyczących perspektywy dojrzałych nauczycieli. W jednym z nich ustalono, że wyróżnikiem starszego pokolenia nauczycieli jest traktowanie zawodu nauczyciela jako służby społecznej czy dobrze wypełnionego obowiązku wobec społeczeństwa (Dróżka 2017). Ponadto, pokolenie to wyżej niż młodsze pokolenia nauczycieli ceni wartości uznaniowo-prestiżowe.

Metodologia badania własnego

Prezentowane analizy stanowią fragment wyników szerszego projektu badawczego przeprowadzonego w 2018 roku z wykorzystaniem indywidualnego wywiadu pogłębionego³. Wzięło w nim udział 14 nauczycielek. W badaniach zastosowałam

2 W literaturze zagranicznej, dla wskazania wieloletniego doświadczenia w pracy dydaktyczno-wychowawczej, stosuje się różne określenia, na przykład: nauczyciel-weteran (ang. *veteran teacher*, Day, Gu 2009), nauczyciel w późnym etapie kariery (ang. *late career teacher*) lub ekspert (ang. *expert teacher*, Huberman 1993). Z uwagi na różnorodność występowania określeń dotyczących nauczyciela legitymującego się wieloletnim stażem pracy, w artykule będę używała określenia „nauczyciel dojrzały”.

3 Zob. artykuł: Strutyńska E. (2022). *Dojrzały nauczyciel o swojej pracy*. „Studia z Teorii Wychowania”, 4(41), 231-248.

wywiad ustrukturyzowany (scenariusz wywiadu), który pozwolił mi uzyskać odpowiedzi na następujące pytania: 1) Proszę opowiedzieć o swoich doświadczeniach bycia nauczycielem, od początku kariery do dnia dzisiejszego. Szczególnie interesują mnie zmiany w postrzeganiu zadań nauczycielskich i/lub możliwość ich realizacji. 2) Jest Pan/i bardzo doświadczonym nauczycielem, co po latach pracy zmieniło się w Pana/i podejściu do wykonywania pracy zawodowej? Jakie były przyczyny tych zmian?

Dobór osób do badań był dobozem celowym polegającym na „włączeniu do próbki przypadkowych osób, które spełniają pewien warunek” (Konarzewski 2000, s. 107). W moim przypadku były to nauczycielki, które ukończyły 50. rok życia i przepracowały w zawodzie co najmniej 20 lat. Dodatkowo starałam się zróżnicować „przypadki” pod względem miejsca zamieszkania. Dlatego pięć nauczycielek pochodziło z małego miasta do 20 tysięcy mieszkańców, a pozostałe 9 z dużego miasta powyżej 500 tysięcy mieszkańców.

Wszystkie rozmówczynie posiadały stopień nauczyciela dyplomowanego. Ich staż pracy wynosił od 20 do 36 lat. Nauczycielki poinformowałam o celu badania, jego poufności i anonimowości. Badanie zrealizowałam osobiście w okresie od stycznia do lutego 2018 roku, w miejscu zamieszkania rozmówczyń lub w szkole. Każdy wywiad trwał średnio półtorej godziny.

Celem badania była identyfikacja kamieni milowych w przebiegu karier nauczycielek uczestniczących w badaniu oraz próba określenia ich znaczenia (korzystne vs niekorzystne) dla biografii zawodowej.

Podjęty cel badań wymagał przyjęcia perspektywy interpretacyjnej. Zastosowałam analizę tematyczną, której celem była identyfikacja powtarzających się wątków tematycznych w wypowiedziach nauczycielek przy użyciu jednego z podejść – indukcyjnego albo dedukcyjnego (Braun, Clarke 2006). Nie stosowałam wcześniej ustalonych kodów teoretycznych, a wszystkie wątki zostały wyodrębnione z narracji uczestniczek badania (podejście indukcyjne). Transkrypcje wywiadów przeczytałam wielokrotnie, zaznaczając odpowiednie fragmenty dotyczące konkretnej kategorii. Następnie przeanalizowałam powtarzające się wzorce powiązań pomiędzy tematami (np. nagła choroba – pogorszenie funkcjonowania zawodowego) i uporządkowałam je w szersze kategorie – wątki tematyczne. Po tym kroku ponownie przeszukałam transkrypcje upewniając się, że wyłonione wątki tematyczne wyczerpująco opisują doświadczenia badanych nauczycielek. Przypisywanie tematów i łączenie ich w szersze kategorie tematyczne przeprowadziłam z wykorzystaniem programu MAXQDA 2020. Program ten posłużył mi przede wszystkim do kodowania danych, ich katalogowania oraz później wyszukiwania fragmentów/kodów. Natomiast większość analizy wykonałam ręcznie.

Wyniki

Na podstawie analizy treści zgromadzonego materiału wyszczególniłam dwie nadrzędne kategorie (wątki tematyczne) prowadzące do zmian w funkcjonowaniu zawodowym nauczycielek biorących udział w badaniu (Tabela 1). Odnosiły się one do: 1) wydarzeń niezaplanowanych i niezależnych od nauczyciela oraz 2) wydarzeń/działań zaplanowanych i zależnych od nauczyciela. W przypadku narracji siedmiu nauczycielek obecne były obie kategorie doświadczeń.

Wydarzenia niezaplanowane i niezależne od nauczyciela

1. Okoliczności zewnętrzne obiektywne

W tej kategorii narracji nauczycielki wskazują na znaczące wydarzenia zewnętrzne – reformy oświatowe, wybory parlamentarne w 1989 roku, zmianę na stanowisku dyrektora, które miały wpływ na zmiany w funkcjonowaniu w roli zawodowej.

Wśród najczęściej wymienianych w tej kategorii znaczących wydarzeń są reformy systemu edukacji. W opinii czterech nauczycielek uczestniczących w badaniu wprowadzane reformy dezorganizują pracę szkoły, co ma niekorzystny wpływ na to, jak funkcjonują. Dwie nauczycielki mówią o reorganizacji sieci szkół. Sztandarowym przykładem było wprowadzenie gimnazjum, a potem jego likwidacja właściwie bez konsultacji branżowych z pracownikami systemu edukacji/oświaty oraz związkami zawodowymi. W konsekwencji musiały szukać nowego miejsca, a w ich przypadku było to liceum.

Tabela 1. Kategorie i subkategorie zastosowane w analizie tematycznej wypowiedzi dojrzałych nauczycielek

Wątek tematyczny	Kategoria	Subkategoria (liczba wskazań)*	Opis	Znaczenie wyłonionych subkategorii dla przebiegu karier zawodowych
wydarzenia niezaplanowane i niezależne od nauczyciela	okoliczności zewnętrzne obiektywne	reformy oświatowe (4)	kategoria związana z wydarzeniami zewnętrznymi	niekorzystne (negatywne)
		wybory parlamentarne w roku 1989 (1)		korzystne (pozytywne)
		zmiana na stanowisku dyrektora (2)		niekorzystne (negatywne)
	okoliczności zewnętrzne subiektywne	nagła choroba i śmierć bliskiej osoby (2)	kategoria związana z reakcją nauczyciela na zewnętrzne wydarzenia (trudny rodzic, śmierć bliskiej osoby) oraz obciążenie dydaktyczne	niekorzystne (negatywne)
		doświadczenie przeciążenia pracą (1)		niekorzystne (negatywne)

Wątek tematyczny	Kategoria	Subkategoria (liczba wskazań)*	Opis	Znaczenie wyłonionych subkategorii dla przebiegu karier zawodowych
wydarzenia zaplanowane i zależne od nauczyciela	okoliczności wewnętrzne	podjęcie aktywności związanej z autoedukacją (4)	do tej kategorii zaliczono wypowiedzi nauczycieli wskazujące na rolę własnej aktywności, a także konsekwencje nabywania doświadczenia zawodowego	korzystne (pozytywne)
		wdrożenie zasad związanych z indywidualizacją kształcenia (2)		korzystne (pozytywne)
		urodzenie dziecka (6)	kategoria powiązana ze statusem rodzinnym i patrzeniem na zadania nauczycielskie poprzez pryzmat własnych dzieci	niekorzystne (negatywne) i korzystne (pozytywne)
		zmiana poziomu szkoły (4)	do tej kategorii zaliczono zmiany w przebiegu kariery nauczyciela związane z pełnieniem roli opiekuna i wychowawcy oraz rozpoczęciem pracy na innym szczeblu edukacji	korzystne (pozytywne)
		pierwsze wychowawstwo (2)		korzystne (pozytywne)

Źródło: opracowanie własne.

*Nauczycielki mogły wskazać więcej niż z 1 punkt zwrotny

Inne dwie rozmówczynie wspominają o tym, że likwidacja egzaminów wstępnych do szkół ponadpodstawowych, odstąpienie od sprawdzania prac maturalnych swoich uczniów czy rezygnacja z progu zdawalności z przedmiotu na poziomie rozszerzonym mają negatywny wpływ nie tylko na prestiż nauczycieli liceum, ale także na ich samopoczucie – poczucie bezsilności. Chociaż reformie przyświecał szczytny cel obiektywizacji, to dwie nauczycielki zauważają degradację pozycji nauczyciela sprowadzoną jedynie do przygotowania uczniów do matury. Cztery nauczycielki wskazujące na tę subkategorię zauważają, że ciągle zmieniające się przepisy prawa oświatowego i podstawy programowej wywołują u nich zniechęcenie i frustrację. Podkreślają zarazem, że częstotliwość reform jest zbyt duża i reformy wprowadzają „wieczny zamęt”. Było to powodem pogorszenia ich funkcjonowania w szkole. Niemniej jedna z nauczycielek radzi, aby zachować spokój i robić swoje:

Ja myślę, że to byłoby związane z tymi reformami, bo jeżeli jest spokój, cisza, wszystko idzie, no to robimy to, co robimy i nagle przychodzi reforma, zmiana. Ja już przeżyłam kilka, no to wtedy właśnie się wszystko przemeblowuje, wyrzuca, znaczy odkłada, bo ja nie wyrzucam na szczęście. [W10]

Jedna z rozmówczyń zauważa wyraźne neoliberalne tendencje w reformowaniu szkolnictwa, a w szczególności wszechobecne testowanie, rywalizację między szkołami i masową standaryzację wyników nauczania. Efektem tego jest podporządkowanie szkoły i pracujących w niej nauczycieli mechanizmom rynkowym i logice ekonomii korporacyjnej (Dróżka 2008; por. Rutkowiak 2007), a z drugiej – zmiany w pojmowaniu ich roli i traktowania nauczyciela jako „wyrobnika”.

Kolejny kamień milowy, mający znaczenie dla funkcjonowania zawodowego nauczycielek biorących udział w badaniu, stanowią wybory parlamentarne przeprowadzone w 1989 roku. Pogarszająca się sytuacja gospodarcza wielu krajów tzw. bloku wschodniego w drugiej połowie lat 80. XX wieku spowodowała falę strajków, których efektem były obrady Okrągłego Stołu. Jedna z nauczycielek rozpoczęła pracę w zawodzie w 1981 roku. W momencie przeprowadzania wywiadu miała 36-letni staż pracy. Wspomina rozbudzone nastroje społeczne i powrót idei wolnościowo-solidarnościowych w tamtym czasie. Mówi o takim momencie „oddechu” w szkole, w którym mogła wykorzystać własne doświadczenia „solidarnościowe”, w tym literaturę podziemną w procesie nauczania i wychowania. Poczula powiew wolności oraz dostrzegła sedno reform, które zjednoczyły nauczycieli. Zauważyła, że „rok 1989” spowodował rozkwit szkoły, a wszelkie inicjatywy podejmowane przez nauczycieli nabierały szerszego wymiaru. To wydarzenie sprawiło, że dobrze czuła się w szkole i miała poczucie kształtowania postaw obywatelskich u uczniów.

Wśród innych wydarzeń znaczących, istotnych dla realizacji zadań nauczycielskich, wyłania się punkt zwrotny związany ze zmianą na stanowisku dyrektora szkoły. Dwie nauczycielki stwierdzają, że trudno wyobrazić sobie samorozwój i samokształcenie bez wspierającego i kompetentnego dyrektora. Odpowiedni dyrektor to taki, który tworzy właściwy klimat placówki, dba o atmosferę zarażania innych ciekawymi pomysłami, podejmuje wysiłek wspólnego działania na rzecz społeczności szkolnej. Skutecznie rozwiązuje konflikty, sprawiedliwie rozdziela zadania, egzekwuje ich terminowe i poprawne wykonanie. Z ich wypowiedzi wynika, że miały takich właśnie dyrektorów, przy których były bardzo aktywne i zmotywowane do działania. Jednocześnie, od kiedy nastąpiła w ich szkołach zmiana na stanowisku dyrektora na takiego, który nie był zainteresowany tym, co dodatkowo robią nauczyciele, zauważają spadek zaangażowania i motywacji do pracy ponadprogramowej oraz odczuwają wyraźne zniechęcenie.

Po tym jak przyszła ta najnowsza dyrekcja, to przestało mi się chcieć. Poczulałam się tam jak idiotka, że chcę robić coś więcej poza tym, co muszę. Byli też inni nauczyciele, którzy zachowywali się tak jak ja, ale potem nie widziałam już u nich takiego zaangażowania. Jeżeli ktoś staje przed Radą Pedagogiczną i mówi, że przyszedł tu zarabiać pieniądze, a nie harować. To

potem, jak mówi do mnie koleżanka, że coś trzeba zrobić, to mówię do niej: słuchaj, jestem zdolnym uczniem, a nie idiotką! Też przyszedłam tutaj zarabiać pieniądze. [W9]

2. Okoliczności zewnętrzne subiektywne

W tej kategorii trzy nauczycielki biorące udział w badaniu wskazują na zewnętrzne wydarzenia – nagłą chorobę i śmierć bliskiej osoby oraz doświadczenie przeciążenia pracą – jako czynniki warunkujące zmiany w postrzeganiu zadań nauczycielskich. Jedna z rozmówczyń używa bardzo emocjonalnego języka opisując sytuację związaną z uczniem, który sprawiał jej wiele kłopotów dydaktycznych i wychowawczych. Negatywne emocje z tym związane i duże zaangażowanie zawodowe były powodem jej zawału serca. Dopiero ta nagła choroba uzmysłowiła nauczycielce, że nie może tak bardzo angażować się emocjonalnie. Chociaż wspomina to jako osobistą porażkę, nauczyła się „jak przetrwać” w sytuacjach kryzysowych oraz jak wypierać ze świadomości następstwa złych emocji. Niemniej podkreśla, że wciąż odczuwa paniczny strach i czuje się bezbronna, gdy widzi ucznia, z powodu którego doszło do zawału. Jednocześnie wskazuje na wsparcie całego grona pedagogicznego.

Kolejną rozmówczyni wskazuje na śmierć bliskiej osoby w następstwie trwania półrocznej choroby jako powód pogorszenia jej funkcjonowania zawodowego. Wydarzenie to miało dla niej charakter wysoce stresogenny i wiązało się ze zmniejszeniem czasu na rzetelne wypełnianie zadań zawodowych.

W zeszłym roku umierał mi pół roku tata, to wie Pani, może nie wykonywałam swoich obowiązków do końca jak bym chciała? Myślę, że trzeba się wówczas pilnować i co pomaga wtedy? Bardzo pomaga, jeżeli jest w pracy współpraca i są dobre relacje, to ja mogę mojej koleżance powiedzieć: wiesz ja dzisiaj nie przygotowałam klasówki i daj mi swoją. To jest bardzo ważne. [W5]

Inna nauczycielka zauważa, że doświadczenia związane z nadmiernymi obciążeniami dydaktycznymi utrudniają, a czasami wręcz uniemożliwiają jej rozwój zawodowy. Ponadto, powodują, że nie jest w stanie dobrze nauczać. Dopiero zmniejszenie liczby godzin pozwoliło jej na zaangażowanie się w inne niż dydaktyczne aktywności zarówno z uczniami, jak i nauczycielami.

Proszę sobie wyobrazić, że w trzecim roku pracy miałam 27 godzin. I to był punkt zwrotny, że nie mogę mieć tyle godzin naraz. Jeżeli człowiek ma klasy 2, 3, 6, 4 i 5, to nie jest w stanie robić tego dobrze – ja to stwierdziłam i w następnym roku poprosiłam dyrektora, aby zmniejszyć mi liczbę godzin, bo chciałam robić coś z dziećmi, a nie mam już na to czasu po 27 godzinach. [W7]

Wydarzenia zaplanowane i zależne od nauczyciela

1. *Okoliczności wewnętrzne*

W tej kategorii narracji nauczycielki biorące udział w badaniu wskazują na konkretne wydarzenia mające potencjał trajektoryjny dla przebiegu karier: podjęcie aktywności autoedukacyjnej, przejście z jednego poziomu szkoły do innego, pierwsze wychowawstwo oraz urodzenie dziecka.

Wśród najczęściej wymienianych w tej kategorii znaczących wydarzeń rozmówczynie wskazują na znaczenie decyzji dotyczącej podjęcia działań związanych z autoedukacją rozumianą jako idea pracy nad sobą w ciągu życia (por. Jankowski 2012). Cztery rozmówczynie podkreślają, że są inicjatorkami różnych przedsięwzięć, na przykład: „English Club”, teatr szkolny, scenariusz pikniku powstańczego dla mieszkańców czy indywidualne programy nauczania dla ucznia zdolnego. Nauczanie traktują jako rodzaj aktorstwa, w którym nauczyciel gra różne role, sam pisze scenariusze i jednocześnie kieruje nie tylko własnym procesem rozwoju, ale i procesem uczenia się dziecka. Trzy rozmówczynie zdecydowały się na udział w Stowarzyszeniu Nauczycieli Matematyki. Traktują uczestnictwo w nim jako źródło siły, zastrzyk wiedzy i metod, dzięki którym mają nowe pomysły na lekcje z uczniami. Warte podkreślenia wydaje się też założenie szkoły (społecznej i przyszpitalnej) przez dwie nauczycielki, które pełniły funkcje zarówno kierownicze, jak i nauczycielskie. Czuli niedosyt, pracując w szkole publicznej, związany z tym, że tak mało mogły jako nauczycielki. Dlatego jedna z nich stworzyła szkołę dla własnych dzieci, aby mogły uczyć się języków obcych i informatyki. Wówczas w szkole publicznej nie było takich możliwości. Wspominają, że praca jako dyrektor w założonych przez nie szkołach rozwinęła je nie tylko jako nauczycielki, ale także jako organizatorki czy animatorki życia szkoły. Można zatem odnieść wrażenie, że są one bardzo zaangażowane w pracę i oddane szkole. Poza dydaktyką mają różne zadania i obowiązki poszerzające ich doświadczenie zawodowe oraz podnoszące motywację do pracy.

Rozwój nauczyciela jest wpisany w zawód, ponieważ kwalifikacje nauczycielskie nie mają ostatecznej postaci – powinny być ciągle doskonalone i zmieniane (Kwiatkowska 2008; por. Szempruch 2012). Nauczycielki uczestniczące w badaniu cały czas rozwijają się i widzą potrzebę zmian własnych metod pracy, co może świadczyć o podmiotowym standardzie działania wynikającym z ich wewnętrznej potrzeby (Kwiatkowska 2008). Chociaż stymulacja rozwoju może wiązać się z nadmiarem obowiązków, to nie jest ona u nich powodem ani rezygnacji, ani wycofania; wręcz przeciwnie – motywuje je do dalszej pracy. Jedna z nauczycielek wspomina w szkoleniu dotyczącym pozytywnych informacji zwrotnych o wykonanym zadaniu. Od kiedy każdą informację zwrotną zaczyna od mocnych stron pracy ucznia, zamiast uwypuklać popełnione przez niego błędy, zauważyła wzrost motywacji uczniów do uczenia się i większe zaufanie do niej jako nauczyciela.

Odwołując się do własnego doświadczenia, dwie nauczycielki wskazują na wdrożenie zasad związanych z indywidualizacją kształcenia jako punkt zwrotny w patrzeniu nie tylko na zawód, ale przede wszystkim na uczniów. Wspominają własne wcześniejsze doświadczenia, które skłaniały je do przekonania, że nie ma możliwości indywidualnego traktowania uczniów w klasie 30-osobowej, kiedy ma się na lekcji do dyspozycji 45 minut. Wówczas najbardziej optowały za grupowaniem dzieci do wykonywania zadań zgodnie z ich zdolnościami i ograniczeniami. Wspominają, że w ich szkołach powstawały klasy złożone z uczniów o niższych zdolnościach intelektualnych, żeby nie zestawiać ich mniejszych zdolności/kompetencji z uczniami bardzo dobrymi i zdolnymi. Dopiero z czasem nauczycielki uczestniczące w badaniu zauważyły sens indywidualizacji i dostosowania wymagań edukacyjnych do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia. Można zatem przypuszczać, że podejmując wysiłek analizowania własnych doświadczeń stały się refleksyjnymi praktyczkami.

Wtedy mi się zdawało, że każdy ma określony intelekt i każdy powinien wiedzieć podstawowe rzeczy. Dopiero potem zrozumiałam, że to tak nie działa i że tak nie jest. To był taki mój zwrot w patrzeniu na ten zawód i na tych, z którymi pracuję. Trzeba indywidualizować, ale też trzeba umożliwić warunki do tej indywidualizacji. [W9]

W kolejnej kategorii narracji, 6 nauczycielek biorących udział w badaniu wymienia urodzenie dziecka⁴ jako kamień milowy mający wpływ na ich funkcjonowanie w roli nauczyciela. Z jednej strony jedna z nich wspomina, że trudnością dla nauczyciela jest czas, kiedy własne dzieci chodzą do tej samej szkoły, w której się pracuje. Rozpamiętuje, jak kiedyś wchodziła do pokoju nauczycielskiego i czekała, czy któryś z nauczycieli nie powie coś o jej dziecku. Wspomina też czas, kiedy dziecko chorowało i trzeba było iść na zwolnienie lekarskie. Przyznaje, że wówczas jej się gorzej funkcjonowało w szkole. Uważa, że godzenie obowiązków rodzinnych z pracą w szkole nie zawsze jest łatwe, szczególnie jeśli ma się małe dzieci. Jest to związane z zawłaszczaniem czasu domowego na rzecz szkoły, bo trzeba się przygotować, sprawdzać klasówki i sprawdziany. W kontekście rozwoju kariery posiadanie dziecka jawi się dla niej zatem jako zdarzenie negatywne – ale tylko czasowo. Jednocześnie, jak sama zaznacza, jej dzieci są już dawno dorosłe i dlatego może w większym stopniu bardziej poświęcić się uczniom. Nie ma już takich problemów, jak umiejętnie zarządzać czasem pomiędzy obszarami życia zawodowego i prywatnego.

Z drugiej strony wszystkie sześć rozmówczyń zgodnie stwierdza, że po urodzeniu dziecka zmienia się perspektywa i wiele rzeczy postrzega się zupełnie inaczej. Jak zauważają, na początku kariery były bardziej surowe. Dopiero doświadczając

4 Wyłonionej z narracji kategorii „urodzenie dziecka” przypisałam charakter działań zaplanowanych i zależnych od nauczyciela. Niemniej należy mieć na uwadze, że nie wszystkie aspekty życia rodzinnego da się przewidzieć. Mogą przecież wydarzyć się niespodziewane okoliczności, które determinują przebieg kariery, np. niepełnosprawność, nieplanowana ciąża.

własnego rodzicielstwa i dostrzegając reakcje dzieci, stały się nie tylko bardziej elastyczne i otwarte na indywidualne sytuacje związane z reakcjami uczniów, ale bardziej wyrozumiałe i cierpliwe. W kontekście kariery oznacza to zmianę postrzegania samego siebie, którą można zakwalifikować jako korzystną (pozytywną). Jedna z nauczycielek mówi:

Znaczy (...) na pewno zmiana, jeżeli chodzi o takie inne patrzenie przez pryzmat własnych dzieci, bo jedno dziecko mam bardzo zdolne, a drugie zdolne i leniwe. Już rozumiem takie przypadki, a wcześniej była walka. Zmienił się mój stosunek do uczniów w momencie, kiedy sama mam dzieci. [W1]

Cztery rozmówczynie wspominają przejście z jednego poziomu szkoły (podstawowej) do innego (ponadpodstawowej) jako czynnik mający znaczenie dla pozostania w zawodzie nauczyciela. Specyfika pracy nauczyciela wiąże się bowiem ze zrozumieniem potrzeb i problemów uczniów, a mogą być one różne w zależności od etapu edukacji. Przykładowo, praca w szkole podstawowej częściej wiąże się z większym wysiłkiem nauczyciela dotyczącym egzekwowania zasad na lekcji. Z jednej strony motywem zmiany szkoły był kryzys nauczania w szkole podstawowej związany z trudnością pogodzenia nadmiernych obowiązków wychowawczych i dydaktycznych na różnych poziomach klas, a z drugiej chęć dalszego rozwoju intelektualnego i pracy ze starszymi uczniami. Chociaż intelektualne zmęczenie związane z wdrożeniem i przygotowaniem do roli „Pani Profesor” były odczuwane dla dwóch nauczycielek uczestniczących w badaniu jako trudność, to zmiana poziomu szkoły zaowocowała znalezieniem poczucia sensu pracy i odkrycia pasji do zawodu, czego wskaźnikami są pozytywne komunikaty zwrotne zarówno od uczniów, rodziców, jak i innych nauczycieli.

Śliwerski (2001, s. 12) pisze, że „szkoły nie można pozbawić funkcji wychowawczej tak samo, jak każdej innej instytucji, w której spotykają się ze sobą formalnie lub nieformalnie przedstawiciele różnych generacji, profesjonalni wychowawcy z dziećmi i młodzieżą – nawet gdyby ktoś powziął taką decyzję, to i tak nie mógłby jej urzeczywistnić w praktyce, gdyż – czy tego chcemy, czy nie – i tak wychowujemy lub zaprzeczamy sensowi tego procesu”. Szkoła sprawuje także opiekę nad uczniem – samodzielnie lub we współpracy z różnymi instytucjami. Rolę pierwszego wychowawstwa dla przebiegu karier podkreślają dwie nauczycielki uczestniczące w badaniu – nauczanie stało się dla nich pasją, czuły się potrzebne, że mogą wspierać uczniów w radzeniu sobie z sytuacjami trudnymi czy nieoczekiwanymi porażkami. Charakterystyczne w tych narracjach jest to, że do dzisiaj mają kontakt ze swoimi uczniami z klas wychowawczych i traktują kontakty z absolwentami jako osobisty sukces wychowawczy.

Konkluzje

W zgromadzonym materiale wyłaniają się różne znaczenia przypisywane kamieniom milowym w karierze zawodowej nauczyciela zarówno korzystne (pozytywne),

jak i niekorzystne (negatywne)⁵. Z jednej strony nauczycielki biorące udział w badaniu doceniają możliwości, jakie stworzył im „rok 1989” – powiew wolności i niezależności. Świadomie kreują własny rozwój poprzez tworzenie sytuacji sprzyjających nabywaniu przez nie doświadczeń. Wiedza wyrasta z ich praktyki i jest wyrazem osobistych znaczeń poznawczych, co wpisuje się w humanistyczny sposób myślenia o nauczycielu (Kwiatkowska 2008, por. Szempruch 2013). Co więcej, aktywnie uczestniczą w rzeczywistości szkolnej. Wydaje się też, iż nauczycielki doskonale wiedzą, że nauczyciel podejmujący działania autoedukacyjne jest sprawczy i tworczy w doskonaleniu siebie zarówno w wymiarze indywidualnym (np. samodoskonalenie, samorozwój), społecznym (np. podejmowanie różnych aktywności i działań wraz z uczniami) i zawodowym (np. zmiana poziomu szkoły). Nauczyciel nieustannie „staje się”, rozwija i odkrywa (por. Łukasik 2015) w różnych rolach, np. wychowawcy, opiekuna czy dyrektora. W kontekście rozwoju osobistego nauczycielki biorące udział w badaniu dostrzegają ważność typu przywództwa wspierającego (Day 2008), które odnosi się do stopnia, w jakim dyrektor szkoły włącza nauczycieli do podejmowania działań czy decyzji. W wypowiedziach nauczycielek dominuje silna identyfikacja z zawodem (por. Dróżka, 2017), która budzi w nich pozytywne emocje, takie jak radość i wdzięczność.

Z drugiej strony nauczycielki uczestniczące w badaniu wymieniają kamienie milowe mające negatywne znaczenie dla przebiegu ich karier. Zaliczają do nich: odgórne, rządowe reformy i marketingowe nastawienie szkoły, doświadczenie przeciążenia pracą, postawę dyrektora, nagłą chorobę i śmierć bliskiej osoby. Te „negatywne” kamienie milowe budzą w nich pewne rozżalenie, zniechęcenie czy frustrację. Nauczycielki zauważają, że wiele dotychczas przeprowadzonych reform, które w deklaracjach miały zmierzać w kierunku autonomii, samorządności szkół i nauczycieli, jest wciąż centralnie sterowanych (por. Śliwerski 2020). Negują fakt, że twórcami reform powinni być politycy. Jednocześnie rozmówczynie szczególnie uwagę zwróciły na zmiany organizacyjne i programowe. Z założenia system rozliczalności w obszarze edukacji miał zwiększyć jego efektywność mierzoną stosunkiem nakładów do osiągniętych wyników kształcenia, a doprowadził do hierarchizacji osiągnięć edukacyjnych uczniów, powodując selekcję edukacyjną (por. Męczkowska-Christiansen 2010).

Wydaje się, że nauczycielki biorące udział w badaniu dostrzegają występowanie konfliktu praca-rodzina (por. Zalewska 2008), gdyż obowiązki zawodowe utrudniały im udział w życiu rodzinnym. W kontekście przebiegu kariery urodzenie dziecka jawi się zatem jako negatywne, ale tylko czasowo. Jednocześnie nauczycielki nadają urodzeniu dziecka wysoką rangę i z perspektywy czasu – pozytywną,

5 Należy mieć na uwadze, że wyłonione w toku badań kamienie milowe mogły być uznane za ważne jedynie przez nauczycielki uczestniczące w badaniu. Istotny charakter tych kamieni milowych leży w znaczeniach, jakie nadają im nauczyciele. Te same wydarzenia mogą być znaczące dla jednego nauczyciela, a dla innego już nie (por. Kędzierska, 2012).

pozycjonując je jako jeden z czynników zmiany postrzegania własnej osoby i stosunku do uczniów.

Refleksje końcowe

Na pracę nauczyciela należy spojrzeć kompleksowo poprzez uwzględnienie wielu zmiennych mających znaczenie dla przebiegu karier zarówno wydarzeń zewnętrznych (np. sytuacja geopolityczna i społeczna, polityka oświatowa), jak i czynników wewnętrznych (będących następstwem sposobu, w jaki nauczyciel podejmuje ważne decyzje osobiste i zawodowe). Pojawia się wiele obszarów wymagających szczególnej uwagi, jak na przykład neoliberalna polityka oświatowa czy doświadczenie przeciążenia pracą. Zakładam, że rozpoznanie kamieni milowych poza wymiarem poznawczym (zaprezentowanym w artykule) może nieść też potencjał polityczny, związany głównie z kształtowaniem systemu i rozwiązań sprzyjających zadowoleniu z pracy i rozwojowi zawodowemu oraz przeciwdziałającym dalszemu deprecjonowaniu zawodu i/lub odejściu nauczycieli z zawodu.

Niewątpliwie katalog przedstawionych kamieni milowych w przebiegu karier ma charakter niepełny. Wyników tych cząstkowych badań nie można przenosić na wszystkich nauczycieli ani na nauczycieli obojga płci. Warto zatem podjąć dalsze poszukiwania badawcze pozwalające na głębsze rozumienie tej problematyki.

Bibliografia

- Admiraal W., Veldman L., Mainhard T., van Tartwijk J. (2019). *A typology of veteran teachers' job satisfaction: their relationships with their students and the nature of their work*. „Social Psychology of Education”, 22, 337-355.
- Bauman Z. (2000). *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Warszawa: Sic!
- Bauman Z. (2005). *Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Braun V., Clarke V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. „Qualitative Research in Psychology”, 3(2), 77-101.
- Day C. (2008). *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*. Gdańsk: GWP.
- Day C., Gu Q. (2009). *Veteran teachers: Commitment, resilience and quality retention*. „Teachers and Teaching: Theory and Practice”, 15(4), 441-457.
- Day C., Stobart G., Sammons P., Kington A., Gu Q., Smees R., Mujtaba T., (2006). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness*. DfES Research Report 743. London, Department for Education and Skills.
- Dróżka W. (2017). *Wartości oraz cele życiowe i zawodowe nauczycieli. Pokolenia z lat 1989/1990; 2014/2015*. Kielce: Wydawnictwo Naukowe UJK.
- Dróżka W. (2008). *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*. Kielce: Uniwersytet Humanistyczno-Pedagogiczny.
- Dubas E. (2011). *Życie zdeterminowane historią. Uczenie się z biografii Innego. Na przykładzie relacji Renee Villancher „Moje skradzione życie”*. W: E. Dubas, W. Świtalski

- (red.), *Biografia i badania biografii* (s. 77-92). T. 2. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Eurostat (2021). *Demographic balances and indicators by type of projection*. <https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do> [dostęp 12.02.2022].
- GUS (2021). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2020/2021*. Warszawa, Gdańsk: Główny Urząd Statystyczny, Urząd Statystyczny w Gdańsku. https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/1/16/1/oswiata_i_wychowanie_2020_2021.pdf [dostęp 25.05.2022].
- Hargreaves A. (2005). *Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change*. „Teaching and Teacher Education”, 21, 967-983.
- Huberman M. (1993). *The lives of teachers*. London: Cassell.
- Jankowski D. (2012). *Edukacja i autoedukacja*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Kędzierska H. (2012). *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty – wzory – pola dyskursu*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Konarzewski K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: WSiP.
- Kuryś-Szyncel K., Błachnio A. (2020). *Krytyczne wydarzenia życiowe i ich znaczenie w biografkach seniorów*. „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, 1(10), 114-136.
- Kwiatkowska H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Lortie D.C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Lowe G., Gray Ch., Prout P., Jefferson S., Shaw T. (2019). *Positive veteran teachers: Who are they, and where are they to be found?* „Issues in Educational Research”, 29(3), 823-840.
- Lukasik J.M. (2015). *Edukacja nauczyciela refleksyjnego przez zdarzenia krytyczne*. W: S. Kowal, M. Mądry-Kupiec (red.), *Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela. W stronę edukacji spersonalizowanej* (s. 43-57). Kraków: Wydawnictwo internetowe e-bookowo.
- Męczkowska-Christiansen A. (2010). *Neoliberalizm i edukacja ku nieodpowiedzialności*. W: M. Szczepka-Pustkowska, M. Lewartowska-Zychowicz, A. Koźyczkowska (red.), *Przestrzenie teraźniejszości i ich społeczno-edukacyjne sensy* (s. 79-95). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- NIK (2021). *Informacja o wynikach kontroli. Organizacja pracy nauczycieli w szkołach publicznych*. Warszawa: Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa.
- OECD (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19991487>
- OECD (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- Ricca B.P. (2014). *Milestones, Touchstones and Just Plain Stones*, *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 11(1), 1-4.

- Rutkowiak J. (2007). *Jednostka w projekcie ponowoczesnej formuły duchowości a neoliberalne upolitycznienie edukacji*. W: J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Edukacja, moralność, sfera publiczna* (s. 101-116). Lublin: Oficyna Wydawnicza „Verba”.
- Sęk H. (1991). *Procesy twórczego zmagania się z krytycznymi wydarzeniami żywymi a zdrowie psychiczne*. W: H. Sęk (red.), *Twórczość i kompetencje życiowe a zdrowie psychiczne* (s. 30-41). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Strutyńska E. (2022). *Dojrzały nauczyciele o swojej pracy*. „Studia z Teorii Wychowania”, 4(41), 231-248.
- Szempruch J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski B. (2001). *Program wychowawczy szkoły*. Warszawa: WSiP.
- Śliwerski B. (2020). *(Kontr-)rewolucja oświatowa. Studium z polityki prawicowych reform edukacyjnych*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Śliwerski B. (2010). *Nauczyciel jako zawód*. W: H. Kwiatkowska (red.), *Nauczyciel. Znaczenia i dylematy profesji* (s. 9-28). „Studia Pedagogiczne”, LXIII. Radom: KNP PAN.
- Veldman I., Van Tartwijk J., Brekelmans M., Wubbels T. (2013). *Job satisfaction and teacher-student relationships across the teaching career: Four case studies*. „Teaching and Teacher Education”, 32, 55-65.
- Zalewska A. (2008). *Konflikty praca-rodzina – ich uwarunkowania i konsekwencje. Pomiar konfliktów*. W: L. Golińska, R. Dudek (red.), *Rodzina i praca z perspektywy wyzwań i zagrożeń* (s. 403-418). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Zych A.A. (2010). *Leksykon gerontologii*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution

(CC BY-ND 4.0 International) license • <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0>



BEATA GOLA¹

Uniwersytet Jagielloński, Polska

ORCID 0000-0002-8039-9562

Zgłoszono: 7.11.2022; recenzowano: 6.12.2022; zaakceptowano do druku: 20.12.2022

WSPÓŁCZESNE WYZWANIA EDUKACYJNE W KONTEKŚCIE KRYZYSU EKOLOGICZNO- -KLIMATYCZNEGO. EDUKACJA KLIMATYCZNA W POLSCE „W TOKU”

CONTEMPORARY EDUCATIONAL CHALLENGES IN THE CONTEXT OF
THE ECOLOGICAL AND CLIMATE CRISIS. THE PROGRESS OF CLIMATE
EDUCATION IN POLAND

Abstract: In the context of the pressing climate and ecological crisis, one of the most critical educational challenges we face is climate education. Currently, it is closely intertwined with sustainable development education, global education, and consumer education. Climate change not only contributes to environmental inequality but also exacerbates social injustices. By embracing these urgent global issues, pedagogy has the power to shape the philosophy of upbringing and education, exert influence on educational policies, school curricula, and more. Through the lens of pedagogy, ecological humanities can offer perspectives that challenge existing paradigms, emphasizing the intrinsic value of non-human beings and the imperative of holistic care for the entire biosphere. This article highlights the recommendations stemming from the Round Table discussions on formal climate education in Poland. These recommendations underscore the need to: foster climate competences among educators and students, integrate additional climate-related content into the core curriculum across various subjects, develop educational materials that support teachers and students, systematically conduct outdoor classes to enhance environmental awareness, prioritize biodiversity conservation, reorganize student transportation to and from school, improve sustainability practices within school canteens, and establish certification programs for schools to promote green transformation. Addressing these recommendations is crucial for addressing the educational aspects of climate change and cultivating a generation that is knowledgeable, proactive, and responsible in confronting the climate and ecological crisis we face.

Keywords: ecological and climate crisis, pedagogy towards climate change, climate education, climate change, core curriculum

¹ **Beata Gola**, prof. UJ dr hab.; Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Jagielloński. Adres e-mail: beata.gola@uj.edu.pl

Streszczenie: Jednym z najpilniejszych wyzwań edukacyjnych w kontekście kryzysu klimatyczno-ekologicznego jest edukacja na rzecz klimatu. Obecnie łączy się ona z edukacją do zrównoważonego rozwoju, edukacją globalną i edukacją konsumencką. Zmiany klimatu przyczyniają się do nierówności i pogłębiania niesprawiedliwości społecznej. Pedagogika otwierając się na aktualne, globalne problemy może kształtować filozofię wychowania i kształcenia, wpływać na politykę edukacyjną, programy szkolne etc. Humanistyka ekologiczna, także za sprawą pedagogiki, może stworzyć perspektywę zmiany współczesnych paradygmatów na takie, w których w większym stopniu dostrzeżona zostanie nieinstrumentalna wartość istot pozaludzkich i potrzeba integralnej troski o całą biosferę. W artykule przedstawiono rekomendacje Okrągłego Stołu w zakresie formalnej edukacji klimatycznej w Polsce, z których wynika konieczność: nabywania kompetencji klimatycznych, wprowadzenia dodatkowych treści nauczania do podstawy programowej wielu przedmiotów, opracowania materiałów edukacyjnych dla nauczycieli i uczniów, systematycznego odbywania zajęć poza klasą szkolną, dbania o przyszkolną bioróżnorodność, reorganizacji transportu uczniów do/ze szkoły oraz posiłków w stołówkach szkolnych, a także certyfikacji szkół w zakresie zielonej transformacji.

Słowa kluczowe: kryzys ekologiczno-klimatyczny, pedagogika wobec zmiany klimatu, edukacja klimatyczna, zmiana klimatu, podstawa programowa

Wprowadzenie

Kryzys ekologiczny i zmiana klimatu jest niewątpliwie jednym z najpoważniejszych wyzwań cywilizacyjnych u progu XXI wieku, jest zatem również wyzwaniem dla edukacji. Problem powstrzymywania zmian klimatu wywołanego emisjami gazów cieplarnianych antropogenicznego pochodzenia został określony przez Sekretarza Generalnego ONZ, António Guterresa największym zagrożeniem, z jakim ma do czynienia człowiek współczesny (Guterres 2021). Aby podejmować te wyzwania konieczne jest w pierwszym kroku zrozumienie mechanizmów zachodzących zjawisk, warunkowane posiadaniem wiedzy o zmianach klimatu (Budziszewska i in. 2021; Popkiewicz i in. 2019; Popkiewicz 2022). Wyniki wielodyscyplinarnych badań naukowych poświęconych temu zagadnieniu publikowane są od wielu lat w serii raportów Międzyrządowego Zespołu ds. Zmian Klimatu (*Intergovernmental Panel on Climate Change, IPCC*). Na początku kwietnia 2022 roku ukazała się trzecia część szóstego już raportu IPCC (*Climate Change* 2022). Wynikające z tych raportów wnioski powinny być przekazywane społeczeństwu poprzez edukację formalną, nieformalną czy pozaformalną. Potrzeba edukacji na rzecz ochrony klimatu może być odpowiedzią na współczesne wyzwania edukacyjne wobec kryzysu ekologiczno-klimatycznego. Celem artykułu jest zatem przedstawienie stanu prac nad wprowadzeniem edukacji klimatycznej do systemu szkolnego w Polsce². Dla

2 W podtytule artykułu pisałam nieco przewrotnie – chcąc zaznaczyć temat – o edukacji klimatycznej w Polsce „w toku” – podobnie jak np. przewody doktorskie są „w toku”, czyli w trakcie procedowania, realizacji, sprawy „toczą się”.

lepszego zrozumienia wagi problemu przybliżono w skrócie kontekst ewentualnej katastrofy ekologiczno-klimatycznej oraz kierunków działań w pedagogice wobec rozważanego kryzysu.

Kryzys ekologiczno-klimatyczny

Żyjemy w rzeczywistości nakładających się na siebie kryzysów: ekologicznego, klimatycznego, migracyjnego, zdrowotnego, gospodarczego, politycznego, bezpieczeństwa i in. Kryzys ekologiczny dotyczy degradacji środowiska naturalnego (w tym zanieczyszczeń powietrza, wód, degradacji gleb), zjawisk wylesiania i masowego wymierania gatunków. Kryzys klimatyczny zaś, odnosi się do wzrostu średniej temperatury powierzchni Ziemi ze względu na wzrost koncentracji gazów cieplarnianych w atmosferze oraz nasilenia się ekstremalnych zjawisk pogodowych, huraganów, tornad, burz piaskowych, coraz większych suszy, pożarów czy rozprzestrzeniania się chorób wektorowych, którym sprzyjają zmiany klimatu w postaci wzrastających temperatur i wilgotności, jak też globalizacja (Ripple i in. 2021). Jednocześnie kryzys ekologiczno-klimatyczny jest zjawiskiem występującym na całym świecie, w związku z czym ma charakter globalny i wymaga działań globalnych (Gough 2013).

Jednym z najbardziej drastycznych przejawów wpływu człowieka na środowisko jest zanik bioróżnorodności, nazywany szóstym wymieraniem, w nawiązaniu do pięciu wielkich masowych wymierań gatunków w dziejach życia na Ziemi (Kolbert 2016). Dla różnorodności biologicznej szczególnie niebezpieczna jest działalność człowieka związana z: przekształcaniem siedlisk różnych organizmów i fragmentaryzacją terenów (spowodowaną np. budowami dróg), zanieczyszczeniami środowiska (powietrza, wód i gleby), eksploatacją gatunków oraz zawlekaniem inwazyjnych gatunków obcych, o czym można przeczytać w podręczniku do biologii dla uczniów klas ósmych szkół podstawowych (Sągin i in. 2018, s. 143-151). Bezsprzecznie rozmiary szóstej katastrofy można sobie nieco wyobrazić, biorąc pod uwagę, że między 1970 a 2018 rokiem średnia liczebność monitorowanej populacji kręgowców zmniejszyła się o 69% (WWF 2022, s. 4). Kryzys klimatyczny jest mocno sprzężony z kryzysem bioróżnorodności na wielu płaszczyznach.

W obrębie ziemi nadającej się do zamieszkania na naszej planecie, aż połowa tych gruntów jest wykorzystywana do celów rolniczych. Natomiast spośród użytkowanych rolniczo terenów, te które są wykorzystywane do uprawy roślin na paszę dla zwierząt gospodarskich oraz ich wypas stanowią 77% (Ritchie, Roser 2019). Jednocześnie 96% łącznej biomasy wszystkich ssaków żyjących na Ziemi stanowią zwierzęta hodowlane (60%, zdominowane przez bydło i świnie) i człowiek (36%), zaś biomasa dzikich ssaków wynosi 4% (Bar-On i in. 2018). Tą drogą jednym z największych oddziaływań ludzkości na środowisko jest ekspansja rolnictwa, które do swego rozwoju potrzebuje kolejnych dzikich terenów i mocno wpływa na bioróżnorodność. Na 28 tys. gatunków ocenianych jako zagrożone wyginięciem, których

siedliska zostały zniszczone przy pozyskiwaniu kolejnych terenów do wytwarzania paszy dla zwierząt gospodarskich, rolnictwo zagraża 24 tys. gatunków (Ritchie, Roser 2019). Ten wpływ można zmniejszyć poprzez zastąpienie części „produkcji mięsa” uprawami wysokobiałkowych roślin (np. strączkowe), czy poszukiwaniem dodatkowych źródeł białka (np. białka jednokomórkowe w przypadku niektórych kultur glonów, grzybów, bakterii). Alternatywą dla rolnictwa przemysłowego jest agroekologia, która będąc systemem uprawy ziemi i hodowli zwierząt, opiera się na znajomości powiązań i zależności pomiędzy organizmami zamieszkującymi dane ekosystemy (Kramarz 2022, s. 443-448).

Obecnie dużym zagrożeniem dla całej biosfery i życia na Ziemi są procesy utraty zapylaczy. W ostatnich 30 latach zginęło prawie 80% owadów latających, w tym pszczoły zapylające rośliny i umożliwiające powstanie owoców i nasion (Cardoso i in. 2020). O ile podejmuje się działania w celu zastępowania pszczół i zapylania pól dronami, myśląc krótkowzrocznie i zawężając tą kwestię do kosztów finansowych, o tyle w łańcuchach pokarmowych nie da się zastąpić owadów dronami. Prace nad insektoidalnymi dronami zapylającymi rośliny, usuwają jednak z pola widzenia konieczność istnienia tej grupy owadów w sieciach pokarmowych zależności (zjadający-zjadany) i możliwość nie dającego się zawsze przewidzieć ryzyka ekologicznego. Wszelkie procesy związane z wylesianiem, ekspansją rolnictwa na te tereny i urbanizacją są bezpośrednimi czynnikami utraty naturalnych lub półnaturalnych siedlisk (i ich zbiorowisk) owadów na całym świecie (Basset, Lamarre 2019).

Z kryzysem ekologiczno-klimatycznym łączą się ściśle wykorzystywanie zasobów naturalnych oraz obecne wzory produkcji i konsumpcji. Ważne w tym względzie jest budzenie świadomości, że wiele czynności (np. używanie komputera) czy zakupy, których dokonujemy, wymagają zwykle korzystania z zasobów przyrody (w odniesieniu do wytwarzanych przedmiotów i procesów związanych ze sprzedażą, transportem, używaniem energii elektrycznej) i tym samym przyczyniają się do emisji gazów cieplarnianych. Możemy podejmować szereg działań ograniczających tą emisję, przez ograniczanie siebie i swoich niepodstawowych potrzeb.

Politolog Kent E. Portney (2015) uważał, że kryzys ekologiczny jest następstwem nierównoważonego rozwoju gospodarczego świata, który jest oparty na konsumpcji. Dostrzegał jednocześnie, że zrównoważony rozwój opiera się na wykorzystaniu i wyczerpywaniu się zasobów naturalnych. Nie jest wobec tego ochroną środowiska czy ochroną zasobów naturalnych. W zrównoważeniu (*sustainability*) zaś chodziłoby o znalezienie pewnego stabilnego stanu, aby ziemia mogła wspierać zarówno populację ludzką, jak i wzrost gospodarczy. Ale czy jest to możliwe?

Historia pokazuje, że ludzka chęć podporządkowania sobie przyrody rozwijana mocno w myśli nowożytnej (Bacon, Kartezjusz, Kepler, Galileusz, Pascal czy Newton), pod postacią paradygmatu kartezjańsko-newtonowskiego była zastępowana kolejnymi ideami i ideologiami, systemami. Wymienieni twórcy nowożytnego podejścia do przyrody, pojmowali ją mechanistycznie (za sprawą rozwoju matematyki, optyki, mechaniki), dążąc do dominacji nad przyrodą i prób

opanowania jej, aby polepszyć życie ludzi i doprowadzić do dobrobytu. Tą drogą idea zachodnioeuropejskiego kultu nauki i techniki wyrażana również w konieczności osiągnięcia zysków, wzrostu gospodarczego, większego komfortu życia stała się przyczyną hiperkonsumpcji i jednocześnie kryzysu ekologicznego. Faktem jest, iż ludzie produkują i wytwarzają za dużo w stosunku do swoich potrzeb, wciąż kupują nowe rzeczy, nie biorąc pod uwagę kosztów środowiskowych. Mamy nadprodukcję mięsa (Kramarz 2022, s. 422-424, 433-434), nadprodukcję plastiku, a firmy nie są obarczane kosztami środowiskowymi nadprodukcji np. w przypadku plastiku.

Za następującym bardzo szybkim postępem technologicznym nie idzie często w parze postęp społeczny. Postęp technologiczny zamiast pomóc społeczeństwu działa często na jego szkodę, np. produkcja żywności w większości przypadków jest prowadzona dla zysku niewielkiej grupy ludzi. Pojawia się paradoks – zamiast rozwiązywać światowe problemy głodu, niedożywienia i ubóstwa czy też poprawiać jakość życia, bogaci się grupa nielicznych, którzy zarabiają kosztem wyzysku i zdrowia innych ludzi oraz kosztem środowiska naturalnego. Przy tych procesach emitowane są duże ilości gazów cieplarnianych (szczególnie CO₂) przede wszystkim przez kraje globalnej Północy, a ich konsekwencje w większości ponoszą kraje globalnego Południa (Hansen, Sato 2016, s. 1). Kto zatem jest odpowiedzialny za zmiany klimatu, a kto za nie „płaci”?

Stwierdzenie, że zmiany klimatu w największym stopniu destrukcyjnie wpływają na najbiedniejsze regiony świata jest nieprecyzyjne. Zależy to bowiem od podatności na skutki zmian klimatu określane kombinacją cech wyznaczających miejsce na drabinie społecznej poszczególnych osób lub grup. Na geograficzną lokalizację miejsca zamieszkania nakładają się wyznaczniki statusu społecznego, np. rasa, płeć, wiek, klasa społeczna (Jasikowska i in. 2022, s. 185). Dlatego niesprawiedliwość klimatyczna wynika z różnego rodzaju nierówności społecznych.

Wobec powyższego coraz silniej słychać głosy o potrzebie rozwijania nurtu sprawiedliwości klimatycznej dążącej do zmiany samego systemu i ograniczenia dalszego wzrostu PKB w skali globalnej. Ponieważ nie da się połączyć ciągłego wzrostu gospodarczego z odpowiednio szybkim zmniejszaniem emisji, pojawiają się koncepcje dewzrostowe (ang. *degrowth*) oraz postwzrostowe poprawy jakości życia przy jednoczesnym zmniejszaniu zużycia surowców i marnotrawstwa (Hickel 2021; Kallis i in. 2020; Skrzypczyński 2020).

O tym, że istnieje związek między koncentracją gazów cieplarnianych w atmosferze, a temperaturą przy powierzchni Ziemi wiemy od 1896 roku za sprawą laureata Nagrody Nobla w dziedzinie chemii Svante Arrheniusa. Znaczący w tym temacie był Szczyt Ziemi w Rio de Janeiro w 1992 roku i przyjęcie Ramowej Konwencji Narodów Zjednoczonych w sprawie Zmian Klimatu. Realizację postanowień umów starano się uzgodnić w trakcie konferencji stron konwencji, zwanych popularnie COP (*Conference of the Parties*). Ocena większości spośród 27 szczytów klimatycznych nie jest pozytywna, poza podpisaniem porozumienia paryskiego w 2015 roku. Miało ono charakter legislacyjny, a nie tylko deklaracyjny i wyznaczało

globalny plan działania, mającego na celu ograniczenie globalnego ocieplenia do poziomu najlepiej 1,5°C w stosunku do ery przedindustrialnej. Niestety obecnie odeszło ono (nie tylko z powodu inwazji Rosji na Ukrainę) według obserwatorów polityki wielu państw w niepamięć, klimatolodzy zaś podkreślają, że powinniśmy w trybie pilnym dekarbonizować gospodarkę. Ostatni COP27 (2022) przyniósł niewystarczające porozumienie w sprawie rekompensaty dla biednych krajów za skutki globalnego ocieplenia; łącznie z próbami odchodzenia od postawionych (na poprzednich COP) celów klimatycznych.

Edukacja klimatyczna w Polsce – rekomendacje

Jednym z najpilniejszych wyzwań edukacyjnych w kontekście kryzysu klimatyczno-ekologicznego jest edukacja na rzecz klimatu. Opiera się ona na krajowych zobowiązaniach, m.in. deklaracji o edukacji i zwiększaniu świadomości na temat zmiany klimatu z Limy (COP20 w 2014 r.) oraz deklaracji w sprawie dzieci, młodzieży i działań na rzecz klimatu (COP25 w 2019 r. w Madrycie), zalecającej wprowadzenie treści związanych ze zmianami klimatycznymi do programów szkolnych. Podjęcie pilnych działań w celu przeciwdziałania zmianom klimatu i ich skutkom stanowi też cel 13 Agendy na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030 (*Przekształcamy...* 2015, s. 26-27).

Powstała w Polsce w 2002 roku Koalicja Klimatyczna jest porozumieniem 27 organizacji pozarządowych, które pracują wspólnie, aby dotrzeć do społeczeństwa, w tym polityków z informacjami o zmianach klimatu i potrzebie jego ochrony. W tym celu Komitet Naukowy Koalicji Klimatycznej wystosował w styczniu 2022 roku apel do ministrów edukacji oraz klimatu i środowiska o przyspieszenie działań nad uzupełnieniem podstawy programowej nauczania w szkołach o edukację na temat zmiany i ochrony klimatu, która miałaby opierać się na rzetelnych danych naukowych i być prowadzona w ramach obowiązujących przedmiotów (*Apel...* 2022). Od 31 marca 2020 roku rozwija się też organ, jakim jest Młodzieżowa Rada Klimatyczna, powołana przez ministra klimatu, która ma stanowić platformę dyskusji między młodzieżą a decydentami.

Rozmowy prowadzone z różnymi podmiotami doprowadziły również do zorganizowania przez UN Global Compact Network Poland w dniu 15 lipca 2021 roku spotkania inicjującego Okrągły Stół dla Edukacji Klimatycznej, którego celem było rozpoczęcie dialogu na temat edukacji klimatycznej w polskich szkołach. W spotkaniu inauguracyjnym Okrągłego Stołu wzięło udział przeszło 70 osób, wśród nich: przedstawiciele administracji rządowej i samorządowej, reprezentanci ONZ, świata polityki i nauki, nauczyciele, organizacje młodzieżowe i pozarządowe. W wydarzeniu uczestniczyli przedstawiciele Kancelarii Prezydenta RP, Ministerstwa Edukacji oraz Ministerstwa Klimatu i Środowiska. Praca wymienionych podmiotów odbywała się w 14 podstolikach (w tym podstolik rządowy).

Pierwsza publikacja UN Global Compact Network Poland „Edukacja Klimatyczna w Polsce”, będąca diagnozą stanu edukacji klimatycznej i koniecznych do podjęcia kierunków zmian ukazała się w 2021 roku (UN Global Compact Network Poland 2021). Jednocześnie w Polsce i na świecie powstawały prace i raporty dotyczące edukacji klimatycznej (Dunne, Bijwaard 2021; Guzy, Ochwat 2021; Kozłowska 2021a; UNESCO 2021a; UNESCO 2021b). Okazuje się, że brak podejmowania w szkołach w wystarczającym stopniu zagadnień ochrony klimatu nie jest tylko problemem polskiego systemu edukacji. Obecnie częściej o klimacie uczą kraje najbardziej narażone na skutki zmian klimatu (z globalnego Południa), nie zaś te, które są najbardziej odpowiedzialne za globalne ocieplenie (globalna Północ), na co wskazują m.in. przywołane tu raporty UNESCO.

Edukacja klimatyczna, łączona często z edukacją ekologiczną, nie jest z nią tożsama, ponieważ wychodzi poza ochronę środowiska i kształtowanie prośrodowiskowych postaw. Dotyczy ona głównie klimatu planety i procesów klimatotwórczych, wpływu na niego czynników naturalnych oraz antropogenicznego pochodzenia, opisywaniu klimatów kuli ziemskiej, skutków zmian klimatycznych i wpływu na wszystkie sfery życia, zmian klimatu w dziejach Ziemi. Edukacja klimatyczna łączy się z edukacją do zrównoważonego rozwoju, edukacją globalną, edukacją ekoetyczną i edukacją konsumencką.

Drugi raport „Edukacja Klimatyczna w Polsce 2022 – rekomendacje Okrągłego Stołu” prezentuje konkretne rozwiązania i propozycje działań, zarówno już realizowanych, jak i proponowanych (UN Global Compact Network Poland 2022). Cel wdrożenia edukacji klimatycznej w Polsce określono jako apartyjny, ponieważ wiedza nie może być podstawą do politycznych sporów, lecz międzypokoleniowym spoiwem w duchu solidarności klimatycznej. Bezsprzecznie zmiana klimatu jest zagadnieniem wysoce złożonym, ponieważ oprócz konieczności poszukiwania rzetelnej wiedzy naukowej, temat ten jednocześnie jest upolityczniony z racji uzależnienia światowej, w tym też polskiej gospodarki od paliw kopalnych i partykularnych interesów różnych grup społecznych. Dlatego podejmując działania edukacyjne należy korzystać ze źródeł naukowych i unikać bezpośrednich odniesień politycznych (Kułakowski 2018, s. 22).

Każdego dnia człowiek (począwszy od najmłodszych lat) podejmuje działania, które wpływają na środowisko przyrodnicze i klimat. Mogą to być działania indywidualne lub społeczności, w której uczestniczy (rodziny, szkoły, zakładu pracy czy firmy, społeczności lokalnej), a które wpływają na stan obecny i przyszły planety ze wszystkimi zamieszkującymi ją organizmami, w tym jakością życia człowieka. Dlatego edukacja klimatyczna jest częścią szeroko rozumianej kompetencji społecznej i w tym sensie jest kompetencją kluczową, która powinna być nabywana w ramach każdego przedmiotu, godzin wychowawczych czy innych działań w obrębie programów podejmowanych w szkołach. Osoba posiadająca kompetencje klimatyczne:

- potrafi ocenić merytoryczną wiarygodność podawanych informacji o klimacie;
- potrafi w sposób zrozumiały komunikować się (za pomocą słowa mówionego czy pisanego), podejmując kwestie klimatyczne;
- jest w stanie podejmować świadome i odpowiedzialne decyzje w odniesieniu do działań mogących wpływać na klimat (Kassenberg 2022, s. 36).

Autorzy Raportu piszą o potrzebie włączenia edukacji klimatycznej do podstawy programowej poprzez rozszerzenie zakresu istniejących ścieżek przedmiotowych. Ale tu pojawia się problem. Treści te do tej pory były częściowo obecne w obrębie kilku przedmiotów:

- geografia (zależności między krajobrazami na kuli ziemskiej, a warunkami klimatycznymi; czynniki kształtujące klimat Polski; wpływ zmienności pogody w Polsce na rolnictwo; warunki wpływające na produkcję energii ze źródeł odnawialnych i nieodnawialnych; przyczyny i skutki niedożywienia ludności Afryki),
- biologia (racjonalne gospodarowanie odnawialnymi i nieodnawialnymi zasobami przyrody zgodnie z zasadą zrównoważonego rozwoju, wpływ człowieka na bioróżnorodność i formy jej ochrony),
- przyroda (zależności między składnikami środowiska, a działalnością człowieka; działania na rzecz ochrony środowiska i ochrony przyrody),
- fizyka, chemia (obieg tlenu i węgla w przyrodzie; ochrona powietrza przed zanieczyszczeniami); ale też
- technika (zasady segregowania i przetwarzania odpadów z różnych materiałów; eko-technologie pomocne w ochronie środowiska),
- etyka (działania na rzecz ochrony przyrody; idea odpowiedzialności za przyszłe pokolenia),
- podstawy przedsiębiorczości, język obcy nowożytny (zagrożenie i ochrona środowiska naturalnego), j. polski (Rozporządzenie...2017)³. O ile wymienione zagadnienia łączą się z edukacją klimatyczną, będąc często traktowane jako edukacja ekologiczna, to autorzy raportów Okrągłego Stołu zabiegają o edukację klimatyczną *sensu stricto*.

Warto również mieć świadomość, że nie wystarczy rozszerzyć zakres treści nauczania zawarty w podstawie programowej o edukację klimatyczną. Należałoby jednocześnie zawęzić zakres innych zagadnień, np. czysto biologicznych, dotyczących budowy organizmów roślinnych i zwierzęcych. Agnieszka Kozłowska analizując – przeładowaną treściami teoretycznymi – polską podstawę programową, pod kątem treści odnoszących się do edukacji ekologicznej, odnotowuje w niej brak kontekstu definiowanego przez kryzys ekologiczny i transformację ekologiczną (Kozłowska 2021b, s. 146).

3 Nie analizowano w artykule podstawy programowej z 2017 roku, gdyż stanowiłoby to materiał na odrębny artykuł. Wskazano jedynie wybrane zagadnienia. Zob. też *Odpowiedź...* 2020, <https://sejm.gov.pl/sejm9.nsf/InterpelacjaTresc.xsp?key=BSWHSG>

Proponowane w rekomendacjach z 2022 roku treści nauczania dotyczące edukacji klimatycznej, które miałyby się znaleźć w podstawie programowej dotyczyłyby:

- funkcjonowania ekosystemów, klimatu (np. objaśniające, czym jest klimat);
- wpływu człowieka na przyrodę (w tym na klimat) i wpływu przyrody/klimatu na człowieka (społeczności na całym świecie) i jego przyszłość;
- złożoności przyczyn i skutków zmiany klimatu (brak prostych odpowiedzi);
- człowieka jako elementu ekosystemu;
- wspólnej, ale zróżnicowanej odpowiedzialności za ochronę klimatu;
- wpływu na klimat nieprzemysłowego wykorzystania surowców i energii w najmniej państwach (Kassenberg 2022, s. 37).

Z pewnością zaproponowane treści nauczania powinny być poddane dalszym analizom, zarówno pod kątem ich jasności merytorycznej, jak i faktu, że część z tych zagadnień było zawartych w podstawach programowych z 2009 i 2017 roku oraz w podręcznikach szkolnych (Gola 2018, s. 321-325, 347-366).

Znacznie bardziej innowacyjne wydają się propozycje praktyczne wprowadzenia obowiązku spędzania przynajmniej 1 godziny w tygodniu/ bloku lekcyjnego jednego dnia na łonie natury (Kassenberg 2022, s. 38). Pojawia się tylko pytanie, czy uda się „przeforsować” (nie)obecność *outdoor education* w kształceniu szkolnym w Polsce (Michalak, Parczewska 2019, 2022). Propozycja wprowadzenia Tygodnia o Klimacie ma zachęcić do wspólnych działań szkół i środowisk z nimi związanych, też rodziców przy realizacji projektów czy różnorodnych wydarzeń.

Rekomendacje Okrągłego Stołu wykraczają również poza podstawę programową obejmując szereg działań, które mogą wpłynąć na ochronę klimatu (Kassenberg 2022, s. 38-39). Odnoszą się one mianowicie do dbania o kształt przestrzeni szkolnych i przyszkolnych: przestrzeń zielona, bioróżnorodna, możliwość kontaktu z naturą podczas zajęć szkolnych (sadzenie roślin, zielone parapety w szkołach, uprawa roślin i owoców w ogrodzie szkolnym). Trzeba przyznać, że te działania funkcjonują od wielu lat w pewnej części szkół z operatywnymi nauczycielami i aktywnymi uczniami.

Propozycje dotyczą również transportu uczniów do szkoły i ze szkoły. Chodziłoby o ograniczenie transportu indywidualnego samochodowego, dzięki organizowaniu (społecznie czy przez gminę) „transportu zbiorowego pieszego” tzw. pedibusów, głównie dla dzieci z przedszkoli i młodszych klas szkolnych. Jakkolwiek powodzenie tego pomysłu może być znikome z powodu różnych uwarunkowań, to włączenie tematyki transportu do programów nauczania (m. in. zrównoważony transport, aktywna mobilność) z pewnością rozwija świadomość potrzeby korzystania z transportu zbiorowego.

Kolejną kwestią są posiłki w szkole, które dają szansę na wprowadzanie diety przyjaznej klimatowi, z ograniczaniem spożycia mięsa i niemarnowaniem żywności, a jednocześnie pokazują zależności między klimatem a talerzem.

Rekomendacje Okrągłego Stołu prowadzą do potraktowania szkoły – w myśleniu ekosystemowym – jako elementu edukacji klimatycznej, w którym promuje się

energetykę odnawialną, poprzez stosowanie rozwiązań użycia OZE, tak by szkoła służyła zielonej transformacji gospodarki. Pomóc w tym może liczenie śladu węglowego i śladu wodnego w szkole. Takie działania były organizowane w ramach Programu „Szkoły dla Ekorozwoju” prowadzonych przez Fundację Partnerstwo dla Środowiska (Szkoły dla Ekorozwoju – Fundusz Partnerstwa)⁴. To może służyć wprowadzeniu certyfikowania szkół w zakresie ich podejścia do zmiany klimatu (obejmujące zarządzanie szkołą, treści i metody nauczania, zarządzanie obiektami, współpracę z partnerami i społecznością lokalną). Jednocześnie proponuje się wprowadzenie minigrantów dla szkół lub młodzieży indywidualnie, aby wspierać działania w kierunku ochrony klimatu i adaptacji do jego zmiany.

Żeby wyniki prac Okrągłego Stołu i planowane wprowadzenie do szkół edukacji klimatycznej w 2023 roku, weszły do systemu kształcenia potrzebne są zmiany w prawie oświatowym. Wcześniej należy przeprowadzić szkolenia i kursy dla nauczycieli, opracować materiały edukacyjne, przygotować/uzupełnić podręczniki szkolne i dopuścić je do użytku szkolnego. Sam proces wprowadzania zmian do podstawy programowej jest długi, ale część rekomendacji można już zacząć wprowadzać.

Rada Klimatyczna dla Edukacji (powołana w październiku 2021), skupiająca ekspertki i ekspertów reprezentujące różne dyscypliny i ośrodki naukowe, rekomenduje materiały edukacyjne w zakresie zmian klimatycznych do certyfikacji. Materiały, które zostaną pozytywnie ocenione, a te prace trwają, mogą być wykorzystywane przez nauczycielki i nauczycieli oraz edukatorów w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych (UN Global Compact Network Poland 2022, s. 48, 52-55). Warto zaznaczyć, że mamy szereg scenariuszy zajęć z edukacji klimatycznej do pomocy dla nauczycieli, przygotowanych przez organizacje pozarządowe w ramach edukacji pozaformalnej już od wielu lat; są też materiały przygotowane przez instytucje publiczne, w tym Ministerstwo Klimatu i Środowiska oraz Ministerstwo Edukacji i Nauki (UN Global Compact Network Poland 2021, s. 153-155).

W listopadzie 2022 roku Departament Edukacji i Komunikacji Ministerstwa Klimatu i Środowiska, we współpracy z Ośrodkiem Rozwoju Edukacji, zrealizował szkolenia online dla nauczycieli pt. „Edukacja klimatyczna”, których celem było uporządkowanie wiedzy z zakresu ochrony klimatu oraz przygotowanie nauczycieli do prowadzenia zajęć na ten temat. Wykłady zostały poprowadzone przez ekspertów z Fundacji Edukacji Klimatycznej oraz pracownice i pracowników uczelni wyższych, biorących też udział w pracach Okrągłego Stołu dla Edukacji Klimatycznej (*Szkolenia...* 2022)⁵.

4 Również Nabór do programu EcoSchools (EkoSzkoły) 2022/23. Pobrano z: <https://fdee.org/ekoszkoly/nabor-zielona-flaga-eco-schools-eko-szkoly/> – tam Dokumentacja Programu 2021/22 np. Audyty klasy IV-VIII.

5 Na stronie rządowej dostępne są wykłady zarejestrowane podczas szkoleń online (7 nagrań).

Pedagogika wobec kryzysu ekologiczno-klimatycznego – kierunki działań

Czy jesteśmy naprawdę panami Ziemi [...]? Czy też raczej niszczymy tę wątłą podstawę naszego istnienia we wszechświecie, zatruwając ziemię, wody, atmosferę. Dostrzegamy już dziś dość wyraźnie ekologiczną katastrofę naszego świata, nieodwracalne wyniszczenie środowiska naturalnego, trudne perspektywy naprawy. Raporty składane przez uczonych rządowi i międzynarodowym organizacjom ukazują przerażające wymiary katastrofy (Suchodolski 1990, s. 224).

Tak pisał Bogdan Suchodolski przeszło trzydzieści lat temu, stwierdzając, że liczne studia zostały już poświęcone tej pedagogice ekologicznej. Suchodolski (1990, s. 283) pytał czy nie powinniśmy pomyśleć o życiu inaczej, tak, aby wszystkie chwile naszego istnienia miały wartość nieinstrumentalną. Podobnie o rozszerzaniu tradycyjnie rozumianej pedagogiki w kierunku nowych wyzwań myślała Irena Wojnar wraz z pedagogami z Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN (Wojnar 2006, s. 111, 117-119).

Swoistym punktem na mapie wyzwań edukacyjnych i pedagogiki ekologicznej w Polsce była/jest Wrocławska Szkoła Przyszłości⁶, odkrywająca przed uczniami ekologiczny porządek życia i prowadząca do budowania jedności z naturą, zmieniania zastanego (Łukaszewicz 2020).

To co dziś możemy dostrzec w pedagogice, stojąc wobec kryzysu ekologiczno-klimatycznego, to ułomność narracji o przyrodzie. Nie wiemy, jak mamy mówić i myśleć. Czy jesteśmy – w oczekiwanych wersjach – też celach wychowania „w relacji z przyrodą”? A może „w związku z nią”? Czy jesteśmy istotami „będącymi z naturą”, „będącymi w niej”, „będącymi nią”? Czy „my jesteśmy przyrodą, jej częścią”? Przyjmując za lingwistami, że człowiek to istota żyjąca w języku, jako ważne jawi się tworzenie nowej opowieści o tym kim jesteśmy w relacji z przyrodą, istotami pozaludzkimi, innymi bytami. Język, który przyczynił się do rozwoju ludzkiego intelektu, wyznaczanie celów oraz nadzieja ze względu na wytrzymałość natury/przyrody, jak i niezłomny duch ludzki, pozwalają przetrwać w trudnych czasach (Goodall, Abrams 2022, s. 68), także tych, które są wyzwaniem dla pedagogów.

W dalszym kroku możemy pytać o języki samoograniczenia człowieka wobec świata opartego na konsumpcji i potrzeby dewzrostowych przemian w gospodarce. Jak budować w pedagogice języki samoograniczania się człowieka?

Brak nam kategorii pojęciowych, zmiany świadomości społecznej/ekologicznej opartej na filozofii ekologicznej i etyce środowiskowej, wspólnej gotowości do działań samoograniczających się, powściągliwości. W niewielkim stopniu ograniczamy nasze niepodstawowe interesy (Taylor 1989, s. 269), rezygnujemy z wygod codziennego życia i wychodzimy poza nasze strefy komfortu. W życiu społecznym

6 Szkoła w sensie formalnym już nie działa, ale jest symbolem edukacji alternatywnej, przemiany „niemożliwego”, który trwa też w ludziach.

brak nierzadko przepisów prawnych, odpowiednio wysokich i egzekwowanych kar środowiskowych, legislacji, systemu zachęt do ograniczania poziomu konsumpcji, mody i stylu życia zgodnego z dobrem środowiska przyrodniczego i ludzi. Brak szukania jedności z istotami pozaludzkimi wzorem Alberta Schweitzera, brak odkrywania jedności ludzi i innych istot żywych, przyrody nieożywionej bez podejrzania o zagrożenie dla człowieka czy upowszechnianie panteizmu.

Zakończenie

Zatrzymanie globalnego ocieplenia nie jest już możliwe. Pozostaje mitygacja czyli ograniczenie czy też łagodzenie zmian klimatu poprzez ograniczanie emisji gazów cieplarnianych oraz adaptacje do zmian klimatu. Skoro wiadomo, że prognozy (raporty IPCC) i scenariusze przyszłości nie napawają optymistycznie, to jak nie popaść w marazm? Jak tworzyć narracje prowadzące do aktywnych działań w zakresie mitygacji i adaptacji? Jak budować nadzieję? To przyszłe zadania dla pedagogiki ekologicznej i szkolnej edukacji klimatycznej, czemu służyć może wskazane w tekście budowanie kompetencji klimatycznych.

Wobec trudności z odpowiedziami na powyższe pytania, można jednak przyznać, że edukacja klimatyczna z pewnością jest krokiem ku temu, by nie „zostawiać naszych dzieci w rozgrzanych samochodach” na przyszłość, która nastąpi. Warto zacząć od nie poddawania w wątpliwość zmian klimatu, również antropogenicznego pochodzenia, gdyż zjawisko kryzysu klimatycznego jest naukowo badane i opisywane, mimo utrzymującego się denializmu klimatycznego.

Bibliografia

- Apel Komitetu Naukowego Koalicji Klimatycznej (2022). dostępny na <https://www.teraz-srodowisko.pl/media/pdf/aktualnosci/11296-KN-apel-edu-klimatyczna.pdf> (dostęp 23.12.2022).
- Bar-On Y.M., Phillips R., Milo R. (2018). *The biomass distribution on Earth*. „Proceedings of the National Academy of Sciences”, 115 (25), s. 6506-6511. <https://doi.org/10.1073/pnas.1711842115>
- Basset Y., Lamarre G.P.A. (2019). *Toward a world that values insects*. „Science”, Vol. 364, Issue 6447, s. 1230-1231. DOI 10.1126/science.aaw7071
- Budziszewska M., Kardaś A., Bohdanowicz Z. (red.). (2021). *Klimatyczne ABC. Interdyscyplinarne podstawy współczesnej wiedzy o zmianie klimatu*. dostępny na <https://www.wuw.pl/product-pol-13475-Klimatyczne-ABC-Interdyscyplinarne-podstawy-wspolczesnej-wiedzy-o-zmianie-klimatu-PDF.html> (dostęp 1.10.2022).
- Cardoso P., Barton P.S., Birkhofer K., Chichorro F., Deacon Ch., Fartmann T. i in. (2020). *Scientists' Warning to Humanity on Insect Extinctions*. „Biological Conservation”, nr 242, s. 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.biocon.2020.108426>

- Climate Change 2022: Mitigation of Climate Change, Working Group III contribution to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change (AR6)*. dostępny na https://report.ipcc.ch/ar6wg3/pdf/IPCC_AR6_WGIII_FinalDraft_FullReport.pdf (dostęp 28.08.2022).
- Dunne A., Bijwaard, D. (2021). *Co młodzież mówi o zmianach klimatu? Wyniki sondażu, Ipsos Belgium*. dostępny na https://www.ekonsument.pl/materialy/publ_688_co_mlodziez_mowi_o_zmianach_klimatu.pdf
- Gola B. (2018). *Etyka środowiskowa w edukacji ekologicznej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Goodall J, Abrams D. (2022). *Księga nadziei. Podręcznik przetrwania w trudnych czasach*, tłum. Popławska M. Poznań: Media Rodzina.
- Gough N. (2013). *Thinking Globally in Environmental Education: A Critical History*. W: Stevenson R.B., Brody M., Dillon J., Wals A.E.J. (red.), *International Handbook of Research on Environmental Education*, s. 33–44. New York–London.
- Guterres A. (2021). *Test klimatyczny w Glasgow, 26 października 2021*. dostępny na <https://www.unic.un.org.pl/oionz/test-klimatyczny-w-glasgow-sekretarz-generalny-onz/3438#> (otwarto: 23.12.2022).
- Guzy A., Ochwat M. (2021). *Poloniści wobec zmian klimatu*. dostępny na https://us.edu.pl/wp-content/uploads/pliki/Raport_polonisc_dla_klimat_2021.pdf (dostęp 20.08.2022).
- Hansen J., Sato M. (2016). *Regional Climate Change and National Responsibilities*. „Environmental Research Letters”, 11 (3), s. 1-9. DOI 10.1088/1748-9326/11/3/034009
- Hickel J. (2021). *Mniej znaczy lepiej. O tym, jak odejście od wzrostu gospodarczego ocali świat*. Kraków: Karakter.
- Jasikowska K., Sierpowski P., Styrnol N., Guzik D. (2022). *(Nie)sprawiedliwość klimatyczna*. W: Jasikowska K., Pałasz, M. (red.). *Za pięć dwunasta koniec świata. Kryzys klimatyczny-ekologiczny głosem wielu nauk*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Biblioteka Jagiellońska, s. 181–232. [Zaj512.uj.edu.pl](https://zaj512.uj.edu.pl)
- Kallis G., Demaria F., D’Alisa G. (2020). *Wprowadzenie Dewzrost*. W: D’Alisa G., Demaria F., Kallis G. (red.). *DEWZROST Słownik nowej ery*, tłum. Lange Ł. Łódź: LangeL-Łucja Lange, s. 35-58.
- Kassenberg A. (2022). *Kluczowe rekomendacje Okrągłego Stołu dla Edukacji Klimatycznej*, w: UN Global Compact Network Poland, *Edukacja Klimatyczna w Polsce 2022 – rekomendacje Okrągłego Stołu*. Raport, s. 36-43. dostępny na <https://ungc.org.pl/wp-content/uploads/2022/06/Edukacja-klimatyczna-w-Polsce.pdf> (dostęp 20.08.2022).
- Kolbert E. (2016). *Szóste wymieranie. Historia nienaturalna*, tłum. Grzegorzewska T., Grzegorzewski P. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Kozłowska A. (2021a). *Climate change education in Polish and British national curriculum frameworks*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, vol. 40, no 3, s. 103-118. DOI 10.17951/lrp.2021.40.3.103-118 (dostęp 20.09.2022).
- Kozłowska A. (2021b). *Edukacja ekologiczna w polskiej podstawie programowej*. „Rocznik Pedagogiczny”, nr 44, s. 123-150. <https://doi.org/10.2478/rp-2021-0009> (dostęp 20.09.2022).

- Kramarz P. (2022). *Jak nakarmić świat w dobie kryzysu klimatyczno-ekologicznego*. W: Jasikowska K., Pałasz M. (red.). *Za pięć dwunasta koniec świata. Kryzys klimatyczno-ekologiczny głosem wielu nauk*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Biblioteka Jagiellońska, s. 415–454. za512.uj.edu.pl
- Kułakowski Sz. (2018). *Jak edukować, żeby nie zwariować? Jak chronić klimat? Poradnik dla aktywistów*. dostępny na <https://koalicjaklimatyczna.org/jak-chronic-klimat-poradnik-dla-aktywistow> (dostęp 20.09.2022).
- Łukaszewicz R.M. (2020). *Wrocławska Szkoła Przyszłości czyli lepsze jest możliwe. Działania praktyczne, wizje i projekcje nowego – innego – twórczego*. Wrocław: Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne.
- Michalak R., Parczewska T. (2019). *(Nie)obecność outdoor education w kształceniu szkolnym*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Michalak R., Parczewska T. (2022). *Kształcenie w plenerze: perspektywa polskich nauczycieli edukacji elementarnej*. „Studia z Teorii Wychowania”, t. XIII, nr 2(39), s. 83-101. DOI 10.5604/01.3001.0015.9261
- Nabór do programu EcoSchools (EkoSzkoły) 2022/23. dostępny na <https://fdee.org/eko-szkoly/nabor-zielona-flaga-eco-schools-eko-szkoly/> (dostęp 2.09.2022).
- Odpowiedź na interpelację nr 9540 w sprawie poszerzenia świadomości klimatycznej wśród dzieci i młodzieży*. (2020). dostępny na <https://sejm.gov.pl/sejm9.nsf/InterpelacjaTresc.xsp?key=BSWHSG> (dostęp 23.12.2022).
- Popkiewicz M., Kardaś A., Malinowski S. (2019). *Nauka o klimacie*. Warszawa: Wydawnictwo Nieoczywiste.
- Popkiewicz M. (2022). *Zrozumieć transformację energetyczną*. Katowice: Post Factum.
- Portney K.E. (2015). *Sustainability*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Przekształcamy nasz świat*. Agenda na Rzecz Zrównoważonego Rozwoju 2030. Rezolucja Zgromadzenia Ogólnego ONZ A/RES/70/1 z dnia 25 września 2015 roku. dostępny na https://www.unic.un.org/pl/files/164/Agenda%202030_pl_2016_ostateczna.pdf (dostęp 22.10.2022).
- Ripple W.J., Wolf Ch., Newsome T.M., Gregg J. W., Lenton T.M., Palomo I., Eikelboom J.A.J., Law B.E., Huq S., Duffy P.B., Rockström J. (2021). *World Scientists' Warning of a Climate Emergency 2021*. „BioScience”, Vol. 71, Issue 9, s. 894–898. <https://doi.org/10.1093/biosci/biab079>
- Ritchie H., Roser M. (2019). *Land Use*, Published online at Our World In Data.org. dostępny na <https://ourworldindata.org/land-use?fbclid=IwAR3Fhyl16NPvM7pPhuSeOPTUKBOPmrfXUYp4McA4lOztK5P8XrdhtMsZow>
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14 lutego 2017 r. Dz.U. 2017 poz. 356. dostępny na <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf> (dostęp 23.12.2022).
- Sągin B., Boczarowski A., Sęktas M. (2018). *Puls życia*. Podręcznik do biologii dla klasy ósmej szkoły podstawowej. Warszawa: Nowa Era.
- Skrzypczyński R. (2020). *Postwzrost, dewzrost, awzrost... Polska terminologia dla różnych wariantów przyszłości bez wzrostu*. „Czas Kultury” 3(206), s. 7-13.

- Szkoły dla Ekorozwoju – Fundusz Partnerstwa. dostępny na <http://www.ffp.org.pl/programy-ekologiczne/zakonczone-programy-wspierania/eco-schools> (dostęp 2.09.2022).
- Suchodolski B. (1990). *Wychowanie mimo wszystko*. Warszawa: WSiP.
- Szkolenia dla nauczycieli „Edukacja klimatyczna”. (2022). dostępny na <https://www.gov.pl/web/edukacja-ekologiczna/szkolenia-dla-nauczycieli> (dostęp 23.12.2022).
- Taylor P.W. (1989). *Respect for Nature. A Theory of Environmental Ethics*. Princeton: Princeton University Press.
- UNESCO. (2021a). *Getting every school climate-ready: how countries are integrating climate change issues in education*. dostępny na <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379591> (dostęp 20.08.2022).
- UNESCO. (2021b). *Learn for our planet: a global review of how environmental issues are integrated in education*. dostępny na <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377362> (dostęp 18.08.2022).
- UN Global Compact Network Poland. (2021). *Edukacja Klimatyczna w Polsce. Raport*. dostępny na https://edukacklimatyczna.org.pl/wp-content/uploads/2021/10/Raport_Edukacja_klimatyczna_w_Polsce.pdf (dostęp 10.09.2022).
- UN Global Compact Network Poland. (2022). *Edukacja Klimatyczna w Polsce 2022 – rekomendacje Okrągłego Stołu. Raport*. dostępny na <https://ungc.org.pl/wp-content/uploads/2022/06/Edukacja-klimatyczna-w-Polsce.pdf> (dostęp 10.09.2022).
- Wojnar I. (2006). *Edukacyjna kultura przyszłości*. Praca studyjna Zespołu Edukacji i Kultury Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN. Warszawa: PAN.
- WWF (2022). *Living Planet Report 2022 – Building a nature-positive society*. Almond, R.E.A., Grooten, M., Juffe Bignoli, D. Petersen, T. (red.). Gland: WWF. dostępny na https://wwfint.awsassets.panda.org/downloads/embargo_13_10_2022_lpr_2022_full_report_single_page_1.pdf (dostęp 23.12.2022).

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution

(CC BY-ND 4.0 International) license • <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0>



SEBASTIAN BINYAMIN SKALSKI-BEDNARZ¹

Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Niemcy

ORCID 0000-0002-6336-7251

Zgłoszono: 20.12.2022; recenzowano: 24.02.2023; zaakceptowano do druku: 3.03.2023

OPRACOWANIE POLSKICH WERSJI KWESTIONARIUSZY POSTAW I ZACHOWAŃ PROŚRODOWISKOWYCH DO STOSOWANIA W PEDAGOGICE EKOLOGICZNEJ

DEVELOPMENT OF POLISH VERSIONS OF QUESTIONNAIRES MEASURING PRO-ENVIRONMENTAL ATTITUDES AND BEHAVIOR IN ECOLOGICAL EDUCATION

Abstract: The urgency of the climate crisis necessitates a greater focus on environmental education and the protection of our planet. In light of this situation, it becomes crucial to develop Polish versions of scales that assess pro-environmental attitudes and behaviors. These measures will aid in identifying individuals who would benefit from inclusion in environmental education initiatives and enable the evaluation of intervention effectiveness. The objective of this study was to adapt and validate the Environmental Concern Scale and the Pro-environmental Behavior Scale for use in the Polish context. The analysis involved a sample of 616 young adults, aged 19-25, of which 47% were women. The adapted scales demonstrated strong convergence and reliability, making them suitable for practical applications by educators and researchers alike. By utilizing these adapted scales, practitioners can gain valuable insights into individuals' environmental concerns and behaviors, allowing for targeted interventions and informed decision-making. Additionally, these scales serve as valuable tools for scientific research, facilitating cross-cultural comparisons and furthering our understanding of pro-environmental attitudes and behaviors.

Keywords: ecological education, environment concern, pro-environmental behavior, questionnaire

Streszczenie: Wybuch kryzysu klimatycznego wymaga zwrócenia większej uwagi na wychowanie ekologiczne prowadzące do ochrony środowiska naturalnego. W takiej sytuacji

¹ **Sebastian Binyamin Skalski-Bednarz**, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Philosophisch-Pädagogische Fakultät Luitpoldstr. 32, 85071 Eichstätt, Niemcy; Wydział Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Adres e-mail: Sebastian.Skalski@ku.de

niezbędne wydaje się opracowanie polskich wersji skal do pomiaru postaw i zachowań prośrodowiskowych, które z jednej strony umożliwią identyfikację osób wymagających włączenia w proces wychowania ekologicznego, a z drugiej pozwolą na ocenę skuteczności prowadzonych oddziaływań w tym zakresie. Celem niniejszego badania była polska adaptacja Skali Obawy o Środowisko oraz Skali Zachowania Ekologicznego. Analizy przeprowadzono na próbie 616 osób w wieku 19-25 lat, w tym 47% kobiet. Opracowane narzędzia wykazały wysoką trafność i rzetelność. Mogą być stosowane przez praktyków oraz w badaniach naukowych.

Słowa kluczowe: wychowanie ekologiczne, obawa o środowisko, zachowania ekologiczne, kwestionariusz

Wprowadzenie

Wraz z wybuchem i pogłębianiem się kryzysu ekologicznego dostrzeżono konieczność zmiany sposobu myślenia i traktowania środowiska, co wymaga włączenia ochrony klimatu w proces wychowania współczesnego człowieka (Cordano i in., 2010). Natomiast przez ochronę klimatu rozumie się całokształt działań mających na celu właściwe wykorzystanie oraz odnawianie zasobów i składników środowiska naturalnego (Zatwarnicka-Madura, 2013). Tak szeroka definicja zjawiska powoduje konieczność podejmowania dalszych rozróżnień konceptualizacyjnych w pedagogice ekologicznej, które mogą pomóc lepszemu poznaniu mechanizmów leżących u podstaw zachowań związanych z ochroną środowiska.

W literaturze przedmiotu wyróżnia się dwa podejścia do pomiaru dbałości o środowisko (Hadler i in., 2022). Pierwsze z nich wiąże się z postawami i jest zorientowane na ludzką intencję, która wykorzystuje punkt widzenia jednostki jako bodziec do inicjacji reakcji behawioralnej. Za zachowanie proekologiczne uważa się działania podejmowane w trosce o klimat, które ma na celu przyniesienie wymiernych korzyści środowisku. Takie założenie podkreśla subiektywną motywację jednostki jako cechę definiującą dbałość o klimat. Natomiast podejście zorientowane na oddziaływaniu wiąże wszystkie aktywności człowieka z ich faktycznym wpływem na środowisko (np. zużywanie energii i wody czy wytwarzanie odpadów). W tej perspektywie mało istotne staje się pytanie, czy określone działanie jest z założenia „prośrodowiskowe”, lecz ocenia się jakie są faktyczne konsekwencje naszych zachowań dla planety.

Postawy prośrodowiskowe

Pod koniec XX wieku uznano, że problemy klimatyczne stanowią efekt niewłaściwych ludzkich aktywności (Maloney, Ward, 1973), co zmotywowało pedagogów społecznych do analizy indywidualnych motywów ograniczających częstotliwość takich zachowań. Uznano, że działania szkodliwe dla planety odzwierciedlają niski stopień troski o klimat. Od tego czasu większość badaczy opisuje obawę

o środowisko jako ogólną postawę, która obejmuje przekonania dotyczące ochrony środowiska (Weigel, Weigel, 1978). Natomiast na potrzeby niniejszego opracowania przyjęto następującą definicję postawy: „*względnie trwałą, dynamiczną organizację, która wyznacza sposób zachowania się jednostki względem innych ludzi lub przedmiotów, struktur i procesów poznawczych, emocjonalnych oraz schematów zachowania, którą charakteryzuje różny stopień złożoności, zwartości, siły, trwałości, natężenia, ważności i adekwatności*” (Holly, 1985, s. 215).

Jednym z dostępnych narzędzi do pomiaru postaw proekologicznych (tj. troski o środowisko) jest kwestionariusz Nowego Paradygmatu Ekologicznego (NEP, od ang. *New Ecological Paradigm*), który został opracowany przez Dunlapa i in. (2000). W NEP pomiar troski o klimat opiera się na wartościach przypisywanych środowisku, współczuciu innym gatunkom, unikaniu zagrożeń środowiskowych i poszanowaniu przyrody. Kluczowym aspektem tzw. „orientacji prośrodowiskowej” jest współpraca oraz otwarty udział społeczeństw w planowaniu długofalowych rozwiązań dla środowiska (Erdogan, 2009). NEP przedstawia koncepcję relacji człowiek-natura, w której żadna ze stron nie dominuje nad drugą. Choć NEP jest dostępny również w języku polskim (Dyr, Prusik, 2020), to został skrytykowany za wiele niedociągnięć, w tym brak wewnętrznej spójności czy nieprawidłowości językowe (Anderson, 2012), co wskazuje na zasadność korzystania z innych narzędzi do pomiaru troski o klimat takich, jak Skala Obawy o Środowisko opracowana przez Diekmanna i Preisendörfera (2003). Należy jednak pamiętać, że pomimo przytoczonej krytyki NEP wciąż jest uznawany za „złoty standard” w badaniach troski o klimat, a angielskie wersje kwestionariusza były kilkakrotnie modyfikowane (zob. Dunlap, 2008).

Diekmann i Preisendörfer (2003) opierając się na rozważaniach merytorycznych i wynikach eksploracyjnych analiz czynnikowych opracowali Skalę Obawy o Środowisko, która składa się z dziewięciu stwierdzeń (przedstawionych w Załączniku 1) ułożonych w faktory: a) poznawczy – opisujący wgląd w zagrożenie; b) afektywny – określający poczucie strachu i gniewu, oraz c) konatywny (inaczej: intencja behawioralna) – opisujący chęć podjęcia aktywności. Uważa się, że przyjmowanie postawy prośrodowiskowej (tj. wyrażanie wysokiej obawy o środowisko) jest jedną ze współczesnych tendencji rozwoju konsumpcji (tzw. „zielony konsumpcjonizm”) i stylów życia. Oznacza wykorzystywanie usług oraz dóbr zaspokajających podstawowe potrzeby i poprawiających jakość życia, które zostały wytworzone zgodnie z zasadą minimalizowania zużycia zasobów naturalnych, toksycznych materiałów, a także ilość produkowanych zanieczyszczeń i odpadów, bez narażania na niebezpieczeństwo przyszłych pokoleń (Ryszawska-Grzeszczak, 2007).

Choć zakłada się, że zachowania ekologiczne są napędzane przez obawy o środowisko, to według dostępnych metaanaliz (Eckes, Six, 1994; Hines i in., 2010) ogólna postawa dotycząca troski o klimat wyjaśnia nie więcej niż 10% wariacji konkretnych zachowań ekologicznych. Istnieją różne podejścia teoretyczne, które zostały opracowane w celu wyjaśnienia umiarkowanego związku pomiędzy ogólną

troską o klimat a zachowaniami prośrodowiskowymi. Wpływową teorią ponoszenia niskich kosztów autorstwa Diekmanna i Preisendörfera (2003) zakłada, że obawa o środowisko wpływa na zachowania ekologiczne przede wszystkim w sytuacjach i warunkach związanych z ponoszeniem niewielkich kosztów i doświadczaniem małej liczby utrudnień w życiu jednostek. Innymi słowy im niższa jest presja kosztów w danej sytuacji, tym łatwiej jest przekształcić swoje postawy w odpowiadające im zachowania. Taki stan rzeczy wymaga nie tylko zwrócenia uwagi na kwestię troski o środowisko, ale jednoczesnego pogłębiania wiedzy w zakresie konkretnych zachowań ekologicznych.

Zachowania ekologiczne

Obok postaw, badacze społeczni i praktycy są zainteresowani pomiarem zachowań prośrodowiskowych. Kollmuss i Agyeman (2010) rozumieją zachowanie ekologiczne jako czyn, który dąży do zminimalizowania negatywnego wpływu własnych działań na środowisko naturalne. Takie zachowanie obejmuje różnorodne praktyki mające na celu zmniejszenie zużycia energii, unikanie odpadów, ograniczenia w zakupie dóbr konsumpcyjnych, świadomy wybór transportu, ale także udział w ekologicznych kampaniach protestacyjnych i członkostwo w prośrodowiskowych organizacjach. Natomiast samo zachowanie na ogół definiuje się jako dająca się obserwować reakcja na bodźce z otoczenia lub ogół reakcji i ustosunkowań żywego organizmu względem środowiska (Strelau, 2007).

Stern (2000) dokonał rozróżnienia pomiędzy zachowaniami ekologicznymi na sfery: prywatną i publiczną. Te zachowania, które wpływają na sferę publiczną, sięgają od aktywizmu prośrodowiskowego (np. protesty i akcje bezpośrednie) do mniej intensywnych form takich, jak podpisywanie petycji w sprawie zmian klimatycznych. Celem zachowań w tej sferze jest wskazywanie problemów i motywowanie decydentów do działania w sposób ekologicznie odpowiedzialny. Z kolei zachowania w sferze prywatnej obejmują szereg osobistych postępowań związanych ze środowiskiem i odnoszą się do działań mających na celu zmniejszanie negatywnego wpływu na środowisko.

Według Gatersleben i in. (2002) zachowania ekologiczne są często definiowane przez pedagogów na podstawie popularnych pojęć z repertuarów zachowań powszechnie kojarzonych z dbałością o środowisko, a nie na podstawie faktycznego wpływu tych działań na klimat. Na przykład recykling jest niewątpliwie zachowaniem prośrodowiskowym, ale w porównaniu z innymi aktywnościami ma raczej niewielki wpływ w zakresie zużywania energii lub emisji gazów cieplarnianych. Preisendörfer (1998) zauważa jednak, że pewne zachowania indywidualne (np. recykling czy wyłączanie światła) stanowią przedmiot zainteresowania badaczy i praktyków, ponieważ stanowią poznawcze wskaźniki działań prośrodowiskowych i jako takie wykazują ukrytą tendencję behawioralną w tym zakresie, mimo że ich rzeczywisty wpływ na klimat w postaci zużycia energii lub emisji jest często

niewielki. Podobnie Gatersleben i in. (2002) wskazują, że samoopisowe miary zachowań proekologicznych dodatnio korelują z całkowitym zużyciem energii w gospodarstwach domowych.

Wśród dostępnych narzędzi do pomiaru zachowania ekologicznego zdecydowana większość koncentruje się wyłącznie na pojedynczym działaniu, np. recyklingu (Schultz, Oskamp, 1996) lub transporcie i mobilności (Van Lange i in., 1998). Inne zaś narzędzia stosują skale łączące różne rodzaje aktywności (Kaiser, 1998). Na uwagę zasługuje Skala Zachowania Ekologicznego opracowana przez Preisendörfera (1998), która obejmuje 16 stwierdzeń (przedstawionych w Załączniku 2) skupionych w czterech podskalach: a) zachowania związane z recyklingiem, b) zachowania zakupowe, c) oszczędzanie energii i wody oraz d) aspekty mobilności i wykorzystywania transportu. Wydaje się, że tak skonstruowane narzędzie może być kompleksowym wskaźnikiem indywidualnych tendencji behawioralnych w zakresie dbałości o klimat.

Cel badania

Ekologiczne wychowanie zostało uznane za pełnoprawną gałąź pedagogiki, a jego celem powinna być ochrona (zabezpieczenie) środowiska naturalnego dla przyszłych pokoleń. Rozumiane w ten sposób wychowanie nie tylko służy kształtowaniu postaw wobec bogactw przyrody, ale także rozpowszechnia zdrowy styl życia, racjonalne wykorzystanie surowców energetycznych i zasobów wodnych czy stosowanie należytych technologii utylizacji odpadów (Sobczyk, 2003). Różne formy działalności w obrębie ekologicznego wychowania należy propagować na wielu płaszczyznach (jako kształcenie formalne, nieformalne i specjalistyczne) i w różnych grupach wiekowych społeczeństwa (wśród dzieci, młodzieży szkolnej i dorosłych). Niewątpliwie w procesie nauczania wygodne może okazać się stosowanie kwestionariuszy do identyfikacji osób o niskiej świadomości ekologicznej lub miar indywidualnych zachowań prośrodowiskowych. Narzędzia te nie tylko pozwolą na identyfikację osób, które priorytetowo powinny zostać włączone w proces wychowania ekologicznego, ale także umożliwią ocenę skuteczności prowadzonych dotąd oddziaływań w relacji nauczyciel-uczeń. Wychodząc z tych założeń celem niniejszego badania jest opracowanie polskich wersji skal do pomiaru postaw i zachowań prośrodowiskowych do stosowania w pedagogice ekologicznej. Prace adaptacyjne przeprowadzono na próbie młodych dorosłych, gdyż jako przyszłe społeczeństwo pracujące (lub rozpoczynające właśnie swoją karierę) będą mieć znaczący wpływ na ochronę środowiska i działania podjęte na rzecz szeroko rozumianego ekologizmu. Z drugiej strony jest to pokolenie, które doświadczy zmian klimatycznych prawdopodobnie w większym stopniu niż wcześniejsze pokolenia.

Materiały i metody

Uczestnicy

Badanie uzyskało zgodę komisji etycznej Instytutu Psychologii PAN w Warszawie. Wzięło w nim udział 616 młodych dorosłych Polaków (w tym 47% kobiet) w wieku 19–25 lat ($M = 22,15 \pm 1,68$). Zdecydowana większość uczestników (64%) posiadała wykształcenie średnie, 23% badanych zadeklarowało wykształcenie wyższe, 11% zawodowe, natomiast dwa proc. – podstawowe. Uczestnicy najczęściej (68%) zamieszkiwali w mieście powyżej 100 tys., 18% badanych zamieszkiwało w mniejszym mieście, natomiast 14% na wsi. Spośród uczestników 54% było w związku małżeńskim lub nieformalnym, 42% singlami, natomiast po dwa procent badanych stanowili wdowcy i rozwodnicy. Aktywność zawodową wskazało 78% badanych, 17% uczestników nie pracowało z powodu pobierania kształcenia, natomiast 5% było bezrobotnych z innych przyczyn. Posiadanie dzieci zadeklarowało 33% uczestników. Wreszcie przynależność religijną zadeklarowało 74% badanych (wszyscy byli katolikami), pozostałą część uczestników stanowili agnostycy i ateści. Udział w projekcie nie wiązał się z koniecznością spełnienia jakichkolwiek kryteriów poza wiekiem, a ponadto był poprzedzony świadomym udzieleniem zgody. Badanie przeprowadzono w maju 2022 roku za pośrednictwem panelu badawczego Prolific (dane zebrano w Formularzu Google a następnie wyeksportowano do zbiorczego arkusza z pominięciem danych pozwalających na identyfikację uczestników). Badanie polegało na wypełnieniu kwestionariuszy do pomiaru troski o środowisko i zachowań ekologicznych. Średni czas udziału w projekcie wynosił 10 minut. Uczestnicy otrzymali wynagrodzenie w kwocie 14 zł.

Narzędzia badawcze

W niniejszym badaniu przeprowadzono polską adaptację Skali Obawy o Środowisko oraz Skali Zachowania Ekologicznego. Translacja obu narzędzi została przeprowadzona przez dwóch niezależnych tłumaczy. Przełożone na polski kwestionariusze zostały porównane i w kolejnym kroku poddana analizie przez specjalistę biegłego w terminologii z zakresu nauk o środowisku a ostatecznie zatwierdzone przez autora badania. Wszystkie procedury adaptacji przeprowadzono opierając się na obowiązujących wytycznych na użytek badań międzykulturowych (zob. Sousa, Rojjanasrirat, 2011).

Skala Obawy o Środowisko (Diekmann, Preisendörfer, 2003) została opracowana do oceny troski o środowisko. Narzędzie składa się z dziewięciu stwierdzeń (Załącznik 1) i obejmuje trzy komponenty: afektywny, poznawczy i konatywny (intencję behawioralną). Uczestnik wyraża swój stosunek do każdego ze stwierdzeń na pięciostopniowej skali Likerta, gdzie 1 = „zdecydowanie nie zgadzam się”, a 5 = „zdecydowanie zgadzam się”.

Skala Zachowania Ekologicznego (Preisendörfer, 1998) została opracowana do pomiaru działań prośrodowiskowych. Narzędzie obejmuje 16 stwierdzeń (Załącznik 2) określających zachowania ekologiczne związane z: recyklingiem, zakupami, oszczędzaniem energii i wody, a także transportem i przemieszczaniem się. W oryginalnej wersji skali autor prosił o ustosunkowanie się tak/nie do każdego ze stwierdzeń w zależności od podejmowania konkretnych zachowań ekologicznych. W polskiej wersji postanowiono zastosować pięciostopniową skalę Likerta, gdzie 1 = „zdecydowanie nie”, a 5 = „zdecydowanie tak”, dzięki czemu możliwa stała się ocena intensywności każdego z proponowanych zachowań ekologicznych.

Ponadto na potrzeby określenia trafności powyższych skal zastosowano kwestionariusz Nowego Paradygmatu Ekologicznego (NEP) autorstwa Dunlapa i in. (2000) w polskiej wersji językowej (Dyr, Prusik, 2020) do oceny postaw prośrodowiskowych. NEP składa się z 15 stwierdzeń ułożonych w dwie podskale: ludzką siłę ($\alpha = 0,60$) i ograniczenia natury ($\alpha = 0,66$). Ze względu na niską spójność wewnętrzną obu czynników w niniejszym badaniu wykorzystano wyłącznie wskaźnik ogólny, który charakteryzuje się zdecydowanie wyższą rzetelnością ($\alpha = 0,81$). Uczestnik wyraża swój stosunek do każdego ze stwierdzeń na pięciostopniowej skali Likerta, gdzie 1 = „zdecydowanie nie zgadzam się”, a 5 = „zdecydowanie zgadzam się”. Przykładowe stwierdzenia: „Ludzie wykorzystują środowisko w nadmiernym stopniu”; „Jeśli nic się nie zmieni wkrótce dojdzie do katastrofy ekologicznej”.

Analizy statystyczne

Statystyczną analizę danych przeprowadzono w programach: IBM SPSS Statistics 28 oraz IBM SPSS Amos 28. Uzyskane dane miały charakter rozkładu normalnego, w związku z czym możliwe było zastosowanie testów parametrycznych (zweryfikowano testem Kolmogorova-Smirnova). Do oceny struktury czynnikowej wykorzystano confirmacyjną analizę czynnikową (CFA, od ang. *confirmatory factor analysis*). Dla określenia związków pomiędzy zmiennymi użyto analizę korelacji r -Pearsona. W CFA wykorzystano następujące wskaźniki dobroci dopasowania: GFI (wskaźnik dobroci dopasowania, od ang. *goodness of fit index*), AGFI (skorygowany GFI, od ang. *adjusted GFI*), TLI (wskaźnik Tucker-Lewis, od ang. *Tucker-Lewis index*) CFI (potwierdzający wskaźnik dopasowania, od ang. *confirmatory fit index*) – wymagana wartość większa niż 0,90, RMSEA (błąd średniokwadratowy aproksymacji, od ang. *root mean square error of approximation*) – wymagana wartość poniżej 0,08, a także chi-kwadrat (X^2) / stopnie swobody (df, od ang. *degrees of freedom*) – wymagana wartość poniżej dwa oraz nieistotna statystycznie wartość testu X^2 . Ponadto wykorzystano SRMR (wystandaryzowany pierwiastek średniego kwadratu reszt, od ang. *standardized root mean squared residual*) – wymagana wartość poniżej 0,05 (Byrne, 2016). Poziom istotności (p) ustalono poniżej 0,05.

Wyniki

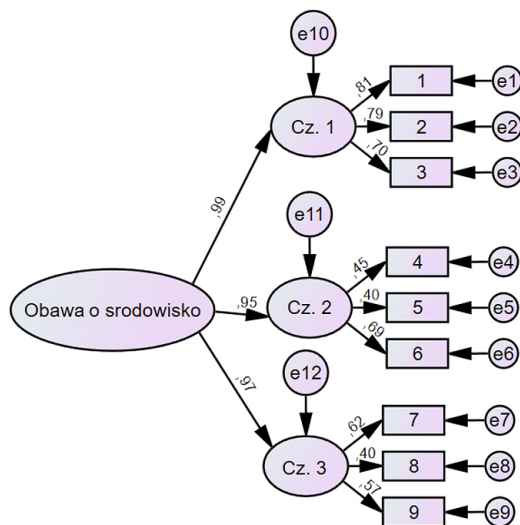
Trafność treściowa polskich wersji Skali Obawy o Środowisko i Skali Zachowania Ekologicznego została oceniona przez sędziów kompetentnych (czterech pedagogów pracujących w placówkach oświatowych, specjalizujących się w edukacji ekologicznej, ze stażem zawodowym przekraczającym pięć lat) według metody Lawshego (1975). Współczynnik trafności treściowej (CVR, od ang. *content validity ratio*) dla każdego ze stwierdzeń w obu skalach przekroczył wymaganą wartość $CVR > 0,75$.

Trafność teoretyczna narzędzi została oceniona za pomocą konfirmacyjnej analizy czynnikowej metodą największego prawdopodobieństwa (ang. *maximum likelihood method*). W przypadku Skali Obawy o Środowisko model uwzględniający trzy wymiary: afektywny, poznawczy i konatywny (intencję behawioralną) skupione w czynniku drugiego rzędu uzyskał dobre wartości wskaźników dobroci dopasowania: $X^2_{(24)} = 22,15$; $p = 0,570$; $X^2/df = 0,92$; GFI = 0,979; AGFI = 0,956; TLI = 0,966; CFI = 0,980; RMSEA = 0,054 (0,038; 0,070); SRMR = 0,032. Strukturę skali przedstawia ryc. 1.

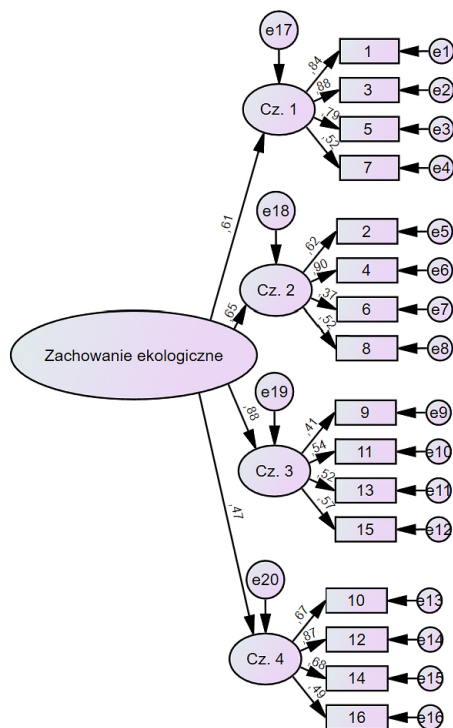
Podobnie model uwzględniający czynnik drugiego rzędu Skali Zachowania Ekologicznego z czterema czynnikami pierwszego rzędu: recykling, zakupy, oszczędzanie energii/ wody, a także z transport/ przemieszczanie się uzyskał zadowalające wartości wskaźników dobroci dopasowania: $X^2_{(100)} = 116,43$; $p = 0,125$; $X^2/df = 1,16$; GFI = 0,934; AGFI = 0,906; TLI = 0,908; CFI = 0,927; RMSEA = 0,064 (0,055; 0,072); SRMR = 0,049. Strukturę narzędzia przedstawia ryc. 2.

Trafność zbieżna została oszacowana za pomocą wartości współczynników korelacji obu skal z wynikiem kwestionariusza Nowego Paradygmatu Ekologicznego (NEP; $M = 52,30$, $SD = 8,06$). Zarówno wynik ogólny Skali Obawy o Środowisko ($r = 0,57$; $p < 0,001$), jak i wynik ogólny Skali Zachowania Ekologicznego ($r = 0,29$; $p < 0,001$) korelowały dodatnio z wskaźnikiem NEP.

Rzetelność wewnętrzna została oceniona na podstawie współczynników Alfa Cronbacha, które wyniosły $\alpha = 0,84$ dla Skali Obawy o Środowisko oraz $\alpha = 0,81$ dla Skali Zachowania Ekologicznego. Wskaźniki rzetelności dla poszczególnych podskal przedstawiono w tabeli 1. Ponadto tabela przedstawia średnie wraz z odchyleniem standardowym uzyskane w obrębie poszczególnych skal i podskal, korelacje pomiędzy kwestionariuszami oraz wartości interkorelacji.



Ryc. 1. Struktura polskiej wersji Skali Obawy o środowisko



Ryc. 2. Struktura polskiej wersji Skali Zachowania Ekologicznego

Tabela 1. Średnie i korelacje w zakresie obawy o środowisko i zachowania ekologicznego

	α	M (SD)	1.	1.1.	1.2.	1.3.	2.	2.1.	2.2.	2.3.
1. Obawa o środowisko	0,84	32,00 (5,12)	-							
1.1. Wymiar afektywny	0,80	12,17 (2,67)	0,85***							
1.2. Wymiar poznawczy	0,73	9,66 (1,63)	0,51***	0,05						
1.3. Intencja behawioralna	0,76	10,17 (2,56)	0,86***	0,63***	0,11**					
2. Zachowanie ekologiczne	0,81	56,38 (10,69)	0,46***	0,44***	0,10**	0,39***				
2.1. Recykling	0,84	16,36 (3,91)	0,38***	0,33***	0,12**	0,34***	0,64***			
2.2. Zakupy	0,75	13,06 (3,51)	0,33***	0,32***	0,11**	0,27***	0,74***	0,45***		
2.3. Oszczędzanie energii/ wody	0,72	14,43 (3,34)	0,40***	0,41***	0,09*	0,31***	0,76***	0,44***	0,51***	
2.4. Transport/ przemieszczanie	0,80	12,52 (5,04)	0,18***	0,17***	-0,01	0,18***	0,60***	-0,03	0,19***	0,25***

α = Alfa Cronbacha, M = średnia, SD = odchylenie standardowe, poziom istotności: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Na koniec oceniono związek zmiennych socjo-demograficznych z wynikami obu skal (z wyłączeniem wieku ze względu na homogeniczność uczestników w tym zakresie) Płeć (0 = kobieta, 1 = mężczyzna) oraz religijność [0 = agnostyk/ateista, 1 = katolik (spośród badanych wszystkie osoby religijne zadeklarowały katolicką przynależność religijną)] okazały się istotnie skorelowane z wynikami obu skal. Kobiety wskazywały wyższe wskaźniki obawy o środowisko ($r = 0,30$; $p < 0,001$) oraz zachowania ekologicznego ($r = 0,17$; $p < 0,001$) niż mężczyźni. Natomiast katolicy wykazywali niższe wskaźniki obawy o środowisko ($r = -0,18$; $p < 0,001$) oraz zachowania ekologicznego ($r = -0,21$; $p < 0,001$) niż ateści i agnostycy. Pozostałe zmienne socjo-demograficzne nie były związane z wynikami adaptowanych skal w sposób istotny statystycznie.

Dyskusja i podsumowanie

Celem niniejszego badania było opracowanie polskich wersji językowych Skali Obaw o Środowisko oraz Skali Zachowania Ekologicznego. Zaadaptowane kwestionariusze spełniają podstawowe wymagania w zakresie rzetelności i trafności. Uzyskane dane wskazują na dobrą spójność wewnętrzną obu narzędzi. Zgodnie z oczekiwaniami wyniki skal były istotnie związane z orientacją prośrodowiskową mierzoną przez NEP. Zaobserwowano także powiązanie pomiędzy obawą o środowisko a zachowaniem ekologicznym. Co ciekawe, obawa o środowisko najsilniej korelowała z oszczędzaniem energii i wody, natomiast najslabiej z transportem i przemieszczaniem się. Efekt ten można wyjaśnić za pomocą teorii ponoszenia niskich kosztów Diekmanna i Preisendörfera (2003), według której obawa o środowisko wpływa na zachowania ekologiczne głównie w warunkach związanych z doświadczaniem niewielkich utrudnień w życiu. Niewątpliwie stosowanie instalacji oszczędzających zużycie wody jest mniej uciążliwe dla jednostek niż zmiana środka lokomocji na bardziej ekologiczny w drodze na wymarzone wakacje.

W niniejszym badaniu kobiety deklarowały większą dbałość o środowisko w zakresie troski i zachowań prośrodowiskowych niż mężczyźni, co pozostaje w zgodzie z konsensusem w literaturze (Borden, Francis, 1978). Eisler i in. (2003) uważają, że choć mężczyźni prezentują większą wiedzę o zmianach klimatycznych, to jednak kobiety są silniej zmobilizowane do ekologicznego myślenia i zachowania. Ponadto w niniejszym badaniu posiadanie katolickiej przynależności religijnej było negatywnie związane z obawą o środowisko i zachowaniami ekologicznymi. Już wcześniej Skalski i in. (2022) wyjaśnili paradoks religijnego ekologizmu poprzez oddzielne i przeciwstawne wpływy duchowości (prowadzącej do współczucia i moralnej dbałości o innych) oraz fundamentalizmu religijnego (wzmacniającego zaprzeczanie zmianom klimatycznym). Homogeniczność uczestników w zakresie wieku (badanie przeprowadzono wśród młodych dorosłych) nie pozwoliła natomiast na ocenę rozwoju zjawisk. Ponadto w niniejszym badaniu nie oceniono stabilności bezwzględnej kwestionariuszy. Uznano natomiast, że nasilenie obawy

o środowisko i zachowania ekologiczne może zmieniać się w czasie, a także pod wpływem podejmowanych oddziaływań edukacyjnych.

Opracowane kwestionariusze mogą być wykorzystywane przez pedagogów do identyfikacji osób wymagających włączenia w proces wychowania ekologicznego (tj. o ograniczonej świadomości ekologicznej i prezentujących niski poziom troski o klimat), a także do oceny skuteczności prowadzonych oddziaływań edukacyjnych (tj. podejmowane zachowania prośrodowiskowe). Skale mogą być stosowane w badaniach naukowych w celu poszukiwania predyktorów ochrony środowiska i ewaluacji postaw społecznych w zakresie dbałości o planetę wśród Polaków. Ponadto krótka formuła narzędzi pozwala na ich stosowanie w szerszych projektach naukowych, gdzie konieczne jest gromadzenie dużej liczby danych, a także wśród osób z deficytem uwagi.

Finansowanie: Badanie było finansowane przez Polskie Stowarzyszenie Psychologii Społecznej w ramach programu grantów dla członków juniorów/członkiń juniorek.

Bibliografia

- Anderson M.W. (2012). *New ecological paradigm (NEP) scale*. „Berkshire Encyclopedia of Sustainability”, 6(1), 260-262.
- Borden R.J., Francis J.L. (1978). *Who cares about ecology? Personality and sex differences in environmental concern*. „Journal of Personality”, 46(1), 190-203. <https://doi.org/10.1111/J.1467-6494.1978.TB00610.X>
- Byrne B.M. (2016). *Structural Equation Modeling With AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming* (Routledge (ed.)).
- Cordano M., Welcomer S.A., Scherer R.F. (2010). *An Analysis of the Predictive Validity of the New Ecological Paradigm Scale*. „Journal of Environmental Education”, 34(3), 22-28. <https://doi.org/10.1080/00958960309603490>
- Diekmann A., Preisendörfer P. (2003). *Green and greenback: the behavioral effects of environmental attitudes in low-cost and high-cost situations*. „Rationality and Society”, 15(4), 441-472.
- Dunlap R.E. (2008). *The new environmental paradigm scale: From marginality to worldwide use*. „The Journal of Environmental Education”, 40(1), 3-18. <https://doi.org/10.3200/JOEE.40.1.3-18>
- Dunlap R.E., Van Liere K.D., Mertig A.G., Jones R.E. (2000). *New Trends in Measuring Environmental Attitudes: Measuring Endorsement of the New Ecological Paradigm: A Revised NEP Scale*. „Journal of Social Issues”, 56(3), 425-442. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00176>
- Dyr W., Prusik M. (2020). *Measurement of Proecological Attitudes Within New Ecological Paradigm in Polish Current Settings*. „Social Psychological Bulletin”, 15(3), 1-26. <https://doi.org/10.32872/SPB.3697>

- Eckes T., Six B. (1994). *Fakten und Fiktionen in der Einstellungs-Verhaltens-Forschung: Eine Meta-Analyse [Fact and fiction in research on the relationship between attitude and behavior: A meta-analysis]*. „Zeitschrift Für Sozialpsychologie”, 25(4), 253-271.
- Eisler A.D., Eisler H., Yoshida M. (2003). Perception of human ecology: cross-cultural and gender comparisons. „Journal of Environmental Psychology”, 23(1), 89-101. [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(02\)00083-X](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(02)00083-X)
- Erdogan N. (2009). *Testing the New Ecological Paradigm Scale: Turkish case*. „African Journal of Agricultural Research”, 40(10), 1023-1031.
- Gatersleben B., Steg L., Vlek C. (2002). *Measurement and determinants of environmentally significant consumer behavior*. „Environment and Behavior”, 34(3), 335-362.
- Hadler M., Klösch B., Schwarzingler S., Schweighart M., Wardana R., Bird D.N. (2022). *Measuring Environmental Attitudes and Behaviors*. „Surveying Climate-Relevant Behavior”, 15-35. https://doi.org/10.1007/978-3-030-85796-7_2
- Hines J.M., Hungerford H.R., Tomera A.N. (2010). *Analysis and Synthesis of Research on Responsible Environmental Behavior: A Meta-Analysis*. „The Journal of Environmental Education”, 18(2), 1-8. <https://doi.org/10.1080/00958964.1987.9943482>
- Holly R. (1985). *Postawa (i hasła korespondujące)*. W: W. Szewczuk (red.), *Słownik psychologiczny* (s. 215-217). Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Kaiser F.G. (1998). *A General Measure of Ecological Behavior1*. „Journal of Applied Social Psychology”, 28(5), 395-422. <https://doi.org/10.1111/J.1559-1816.1998.TB01712.X>
- Kollmuss A., Agyeman J. (2010). *Mind the Gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior?* „Environmental Education Research”, 8(3), 239-260. <https://doi.org/10.1080/13504620220145401>
- Lawshe C. (1975). *A quantitative approach to content validity*. „Personnel Psychology”, 28, 563-575.
- Maloney M.P., Ward M.P. (1973). *Ecology: Let's hear from the people: An objective scale for the measurement of ecological attitudes and knowledge*. „American Psychologist”, 28(7), 583-586. <https://doi.org/10.1037/H0034936>
- Ryszawska-Grzeszczak B. (2007). *Ekologiczny wymiar konsumpcji żywności*. „Ekonomia i Środowisko”, 1, 150-164.
- Schultz P.W., Oskamp S. (1996). *Effort as a moderator of the attitude-behavior relationship: General environmental concern and recycling*. „Social Psychology Quarterly”, 59(4), 375-383. <https://doi.org/10.2307/2787078>
- Sobczyk W. (2003). *Edukacja ekologiczna i prozdrowotna*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Skalski S.B., Loichen T., Toussaint L.L., Uram P., Kwiatkowska A., Surzykiewicz J. (2022). *Relationships between Spirituality, Religious Fundamentalism and Environmentalism: The Mediating Role of Right-Wing Authoritarianism*. „International Journal of Environmental Research and Public Health”, 19(20), 13242. <https://doi.org/10.3390/ijerph192013242>
- Sousa V.D., Rojjanasrirat W. (2011). *Translation, adaptation and validation of instruments or scales for use in cross-cultural health care research: a clear and user-friendly*

- guideline*. „Journal of Evaluation in Clinical Practice”, 17(2), 268-274. <https://doi.org/10.1111/J.1365-2753.2010.01434.X>
- Stern P.C. (2000). *New Environmental Theories: Toward a Coherent Theory of Environmentally Significant Behavior*. „Journal of Social Issues”, 56(3), 407-424. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00175>
- Strelau J. (red.). (2007). *Psychologia: podręcznik akademicki. Podstawy psychologii* (t. 1). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Van Lange P.A.M., Van Vugt M., Meertens R.M., Ruiters R.A.C. (1998). *A Social Dilemma Analysis of Commuting Preferences: The Roles of Social Value Orientation and Trust*. „Journal of Applied Social Psychology”, 28(9), 796-820. <https://doi.org/10.1111/J.1559-1816.1998.TB01732.X>
- Weigel R.H., Weigel J. (1978). *Environmental concern: The development of a measure*. „Environment and Behavior”, 10, 3-15.
- Zatwarnicka-Madura B. (2013). *Wybrane aspekty ochrony środowiska a postawy konsumentów*. „Problemy Zarządzania, Finansów i Marketingu”, 32, 287-297.

Załącznik 1. Stwierdzenia w Skali Obawy o Środowisko

1. Obawiam się o stan środowiska i warunki życia dla przyszłych pokoleń.
2. Kontynuując nasz dotychczasowy styl życia zbliżamy się do katastrofy ekologicznej.
3. Oglądając telewizję lub czytając w gazecie o problemach środowiska często jestem zakłopotany (zakłopotana) i/lub zły (zła).
4. Zdecydowana większość Polaków nie postępuje w sposób odpowiedzialny wobec środowiska.
5. Istnieją granice wzrostu gospodarczego, które świat uprzemysłowiony już osiągnął lub wkrótce osiągnie.
6. Moim zdaniem problemy ekologiczne są znacznie wyolbrzymiane przez działaczy ekologicznych.*
7. To wciąż prawda, że politycy robią zbyt mało, by chronić środowisko.
8. Aby chronić środowisko powinniśmy chcieć obniżyć nasz obecny standard życia.
9. Należy realizować działania na rzecz ochrony środowiska, nawet jeśli mogłoby to doprowadzić do zmniejszenia miejsc pracy.

* wymaga odwrócenia

Załącznik 2. Stwierdzenia w Skali Zachowania Ekologicznego

1. Oddaję papier do recyklingu.
2. Kupuję produkty oznaczone jako ekologiczne.
3. Oddaję szkło do recyklingu.
4. Kupuję produkty pakowane w sposób przyjazny dla środowiska.

5. Oddaję metal i tworzywa sztuczne do recyklingu.
6. Owoce i warzywa kupuję sezonowo i od lokalnych producentów.
7. Oddaję baterie do recyklingu.
8. Kupuję żywność organiczną.
9. Korzystam z energooszczędnych żarówek.
10. W moim gospodarstwie domowym nie wykorzystuję samochodu.
11. Oszczędzam wodę podczas kąpieli.
12. Weekendowe wycieczki odbywam bez samochodu osobowego.
13. Stosuję urządzenia i instalacje oszczędzające zużycie wody.
14. Moja ostatnia wakacyjna podróż odbyła się bez wykorzystania samochodu osobowego lub samolotu.
15. Zmniejszam poziom ogrzewania domu (mieszkania) przed wyjściem.
16. Codzienne zakupy robię bez wykorzystania samochodu osobowego.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-ND 4.0 International) license • <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0>



DOROTA DOLATA¹

Akademia Wychowania Fizycznego w Poznaniu, Polska

ORCID 0000-0003-1961-5999

Zgłoszono: 9.06.2022; recenzowano: 8.09.2022; zaakceptowano do druku: 21.09.2022

RETROSPEKTYWNE SPOJRZENIE NA SAMOOCENĘ W OKRESIE DZIECIŃSTWA I ADOLESCENCJI U DOROSŁYCH DZIECI ALKOHOLIKÓW – WYNIKI BADAŃ WŁASNYCH²

A RETROSPECTIVE EXAMINATION OF SELF-ESTEEM DURING CHILDHOOD AND ADOLESCENCE IN ADULT CHILDREN OF ALCOHOLICS: RESULTS OF OWN RESEARCH

Abstract: Within the literature addressing the subject, extensive discussions revolve around the functioning of individuals with alcohol addiction and their families. It is widely recognized that growing up in a dysfunctional environment significantly influences an individual's overall functioning, interpersonal relationships, and self-perception. In this article, I aim to present the findings of qualitative research conducted through the biographical method, focusing on adults who were raised in alcoholic families. Specifically, I will explore their self-esteem during childhood: How did they perceive themselves? To what extent did their upbringing in an alcoholic family impact their self-esteem? Additionally, I will reference research conducted by other authors, including international studies, that shed light on how being raised in an alcoholic family can contribute to the development of low self-esteem in children, consequently affecting their relationships with others, and most importantly, with themselves.

Keywords: self-esteem, adult children of alcoholics, alcoholic family, biographical research, childhood of adult children of alcoholic

1 **Dorota Dolata**, dr; jest pracownikiem Zakładu Pedagogiki Akademii Wychowania Fizycznego w Poznaniu. Adres e-mail: d.dolata@amu.edu.pl

2 Wyniki badań przedstawione w niniejszym artykule oraz niektóre treści teoretyczne zostały zaczerpnięte z napisanej przeze mnie i obronionej w 2019 r. pracy doktorskiej zatytułowanej *Biografie dorosłych dzieci alkoholików (dda). Wsparcie społeczne oczekiwane i otrzymywane. Studium psychopedagogiczne*. Dysertacja doktorska została napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Magdaleny Piorunek (promotor), przy pomocy dr Agnieszki Skowrońskiej-Pućka (promotor pomocniczy) w Zakładzie Poradnictwa Społecznego WSE UAM w Poznaniu.

Streszczenie: W literaturze przedmiotu szeroko dyskutowany jest wątek dotyczący funkcjonowania osoby uzależnionej od alkoholu, jak również jej rodziny. Wiadomo, że dorastanie w dysfunkcyjnym środowisku będzie rzutowało na sposób funkcjonowania jednostki, jej relacje z innymi ludźmi a także z samym sobą. W niniejszym artykule pragnę zaprezentować wyniki badań jakościowych, przy wykorzystaniu metody biograficznej, wśród dorosłych osób wychowywanych w rodzinie alkoholowej. Dotyczą one poczucia własnej wartości dorosłych dzieci alkoholików w okresie ich dzieciństwa. Jak postrzegały siebie (dda³)? W jakim stopniu dorastanie w rodzinie alkoholowej rzutowało na ich poczucie własnej wartości? Nawiążę również do wyników badań innych autorów, w tym zagranicznych, obrazujących to, w jaki sposób dorastanie w rodzinie alkoholowej może przyczynić się do wykształcenia u dziecka niskiego poczucia własnej wartości a tym samym rzutować na jego relacje z innymi ludźmi a przede wszystkim z samym sobą.

Słowa kluczowe: samoocena, poczucie własnej wartości, dorosłe dzieci alkoholików, rodzina alkoholowa, badania biograficzne, dzieciństwo dorosłych dzieci alkoholików

Wprowadzenie

Do istotnych czynników wpływających na poczucie własnej wartości dziecka należą między innymi: okazywanie dziecku miłości, kształtowanie w nim odważnego podejścia do życia, wysyłanie pozytywnych komunikatów dotyczących jego osoby, okazywanie mu czułości, wzmacnianie zasobów i podejmowanie prób empatycznego rozumienia zachowań niepożądanych.

W rodzinie borykającej się z problemem alkoholowym dziecko ma ograniczone możliwości nabycia spójnych oraz pozytywnych doświadczeń. Komunikaty rodziców dotyczące jego osoby najczęściej mają wydźwięk pejoratywny. W konsekwencji dziecko ma poczucie, że jest niewystarczająco dobre, co wynika z faktu niemożności niesienia pomocy swojej rodzinie (Ryś 2011). Sama choroba alkoholowa rodzica stanowi „główny czynnik dezorganizujący prawidłowy rozwój osobowości dzieci” (Jakubik, Zegarowicz 1998, s. 74) i odpowiada za kształtowanie obrazu własnej

3 Zofia Sobolewska-Mellibruda pisze o istnieniu syndromu Dorosłych Dzieci Alkoholików wskazując, że na wspomniany syndrom cierpią osoby prezentujące szereg problemów i zaburzeń, które wynikają z destrukcyjnych schematów osobistych wykształconych przez fakt dorastania w rodzinie alkoholowej (Sobolewska-Mellibruda 2011). W literaturze przedmiotu, najczęściej, gdy uznaje się istnienie syndromu DDA, stosuje się jego zapis wielkimi literami. Jednak współcześnie nie uznano jednoznacznie istnienia syndromu Dorosłych Dzieci Alkoholików w związku z „wątpliwościami dotyczącymi uznania grupy DDA za jednorodną, a co za tym idzie, klasyfikowania syndromu DDA jako odrębnego zespołu, specyficznego dla wszystkich osób dorastających w rodzinach z problemem alkoholowym” (Pasternak, Schier 2014, s. 554). Dlatego w niniejszej publikacji stosuję zapis „dda” małymi literami nie odwołując się do klasyfikowania tej grupy w kategorii posiadanego syndromu. Zatem dorosłe dzieci alkoholików, osoby przeze mnie badane, to grupa, która dorastała w rodzinie alkoholowej, czyli tej, w której jeden z rodziców borykał się z problemem uzależnienia od alkoholu.

osoby, a przede wszystkim jej cech konstytutywnych: mechanizm kontroli emocjonalnej, poczucie kontroli oraz poziom samooceny (Jakubik, Zegarowicz). Janet Woititz podkreśla, nawiązując do realizowanych przez siebie badań, „że dzieci, których rodzice są alkoholikami, mają niższą samoocenę niż te, które nie pochodzą z domów, gdzie nadużywano alkoholu” (Woititz 1992, s. 5).

Przykłady badań empirycznych nad poczuciem własnej wartości u dzieci i młodzieży z rodzin alkoholowych

Istnieje szereg badań, zarówno polskich, jak i zagranicznych, nawiązujących do funkcjonowania osób pochodzących z rodziny alkoholowej. Wskazują one, że dzieci oraz nastolatki mają niższe poczucie własnej wartości aniżeli grupa jednostek dorastających w rodzinach bez problemu uzależnienia.

Wyniki porównania grup dzieci w zakresie dobrostanu mierzonego za pomocą kwestionariusza Kindscreen pokazały, że obraz własnej osoby u dzieci z rodzin z problemem alkoholowym jest gorszy niż u ich rówieśników. Jednocześnie „indeks jakości życia w tym wymiarze maleje w rodzinach, w których pije oboje rodziców i rośnie w rodzinach deklarujących abstynencję” (Kołodziejczyk 2006, s. 23).

Inne badania, wykorzystujące Skalę Samooceny Rosenberga pokazują, że dzieci z rodziny alkoholowej postrzegają siebie o wiele bardziej krytycznie niż ich koledzy i koleżanki pochodzący z rodzin niedysfunkcyjnych. Późniejsze badania porównujące 54 dzieci osób uzależnionych z ich 129 rówieśnikami wykazały, że pierwsza grupa osób uzyskiwała niższe wyniki w skalach mierzących samoocenę niż grupa druga (Robinson, Rhoden 1998). Katarzyna Kołodziejczyk wskazuje: „wiele badań wykazało, że dzieci z rodzin z problemem alkoholowym patrzą na siebie o wiele bardziej krytycznie niż rówieśnicy z rodzin niepijących – mają niższą samoocenę niż dzieci z grupy kontrolnej. Obcowanie z pijącym rodzicem utrwala w dzieciach niejasny obraz siebie spowodowany dwuznacznymi i niekonsekwentnymi sygnałami wysyłanymi przez rodziców” (Kołodziejczyk 2006, s. 23).

W grupie nastolatków dorastających w rodzinie borykającej się z problemem alkoholowym uwydatniają się podobne tendencje w płaszczyźnie samooceny tej grupy osób. Prezentują oni niższe poczucie własnej wartości, niż grupa młodzieży wychowująca się w domu bez problemu alkoholowego. Wioletta Ławska, Grażyna Dębska oraz Maria Zięba w realizowanych przez siebie badaniach wykazały, że adolescenti mający uzależnionego rodzica statystycznie częściej wykazują poczucie winy z powodu jego choroby (Ławska, Dębska, Zięba 2012). W konsekwencji „z czasem pojawia się w nim poczucie bezwartościowości wyrażające się w myślach typu: jestem nikim, jestem do niczego, jestem niepotrzebny, które w dorosłym życiu bardzo przeszkadzają poczuć się równym innym ludziom” (Kucińska 2009, s. 72).

Metodologiczne podstawy badań własnych

W zrealizowanych przeze mnie badaniach posłużyłam się strategią jakościową badań, chcąc poznać „świat przeżyć wewnętrznych, świat emocji, oczekiwań, nastawień, przeświadczeń, chęci, lęków, obaw, nadziei dzieci, młodzieży i dorosłych” (Palka 2006, s. 77). Jednym z celów badań było przyjrzenie się bliżej temu, jak z perspektywy osób dorosłych, grupa badanych wspomina własne doświadczenia związane z dorastaniem w rodzinie alkoholowej oraz, w konsekwencji, jak postrzegają siebie w okresie dzieciństwa i adolescencji, w tym swoje zasoby i samoocenę. Odwołując się do postawionych celów badawczych, najbardziej adekwatną metodą badawczą wydała mi się metoda biograficzna, która polega „na opisie i analizie przebiegu życia ludzkiego rozpatrywanego w kontekście określonego wycinka rzeczywistości społecznej. Ma się tu na uwadze zwykle całościowy lub fragmentaryczny przebieg życia badanych osób, w tym często ściśle określony rodzaj ich działalności z tytułu pracy zawodowej, życia rodzinnego, społecznego, towarzyskiego, religijnego łącznie z ich dokonaniem i niepowodzeniami” (Łobocki 2010, s. 300). By uzyskać materiał badawczy posłużyłam się techniką wywiadu biograficznego, którego idea tkwi „w założeniach hermeneutyki, zgodnie z którymi rozumienie ludzkiego działania, życia jest możliwe dzięki procesom interpretacji dokonywanych z pozycji analizującej własne działanie (życie) jednostki. Badany snując opowieść, interpretuje swoje działania, nadaje im sens w perspektywie wcześniejszych i aktualnych doświadczeń. W związku z tym, każdy badany może skupiać się na innych problemach i sygnalizować inne aspekty interesującego badacza zjawiska. Wywiad pogłębiony jest długą rozmową, rozciągającą się niekiedy na kilka spotkań” (Pilch, Bauman 2010, s. 327).

Dokonałam celowego doboru próby badawczej definiowanej jako „...zbiór starannie wyselekcjonowanych przypadków, materiałów czy zdarzeń, które składają się na korpus empirycznych przykładów umożliwiających jak najbardziej owocne zgłębienie badanego zjawiska” (Flick 2010, s. 58-59). Do moich rozmówców docierałam metodą „kuli śnieżnej”⁴ a terenem badań było miejsce dla nich dogodne (najczęściej ich miejsce zamieszkania). Dzięki temu miałam pewność, że czuli się bezpiecznie, mogąc dokonywać swobodnej narracji. Umożliwiło mi to uzyskanie niezbędnych danych empirycznych. W badaniu wzięło udział czternaście osób (osiem kobiet i sześciu mężczyzn) mieszcących się w przedziale wiekowym między dwadzieścia jeden a czterdzieści sześć lat. Moi rozmówcy mieszkają w małym (siedmiu badanych), średnim (jeden badany) lub dużym mieście (sześciu badanych). Wśród nich wykształcenie średnie posiadają cztery osoby, wyższe dziesięć

4 Metoda „kuli śnieżnej” polega na docieraniu do interesującej badacza grupy badanych za pośrednictwem innych osób. Procedura ta „jest właściwa, gdy trudno jest odszukać członków jakiejś specyficznej populacji, takiej jak bezdomni, robotnicy napływowi czy nielegalni imigranci” (Jabłońska, Sobieraj 2013).

osób. Wszystkim osobom badanym zapewniłam anonimowość poprzez zmianę wszelkich informacji, które mogłyby ich zidentyfikować (nazwy miast, imion itp.). Grupa osób przeze mnie badanych była zróżnicowana względem wieku, płci, wykształcenia i wykonywanego zawodu.

Samoocena⁵ dorosłych dzieci alkoholików – wyniki badań własnych

Rodzina a w szczególności „akceptująca postawa rodziców wobec dziecka oraz jego problemów” (Zbonikowski 2011, s. 63) jest podstawą kształtowania wysokiego poczucia własnej wartości jednostki oraz wysokiej samooceny. Brak akceptacji ze strony rodziców, stosowanie przemocy wobec swoich dzieci, ciągła krytyka itd., prowadzą do szeregu problemów, z którymi mierzy się dziecko/nastolatek. Jak podaje Henryk Kulas, przebywanie „szczególnie w dzieciństwie, w atmosferze lekceważenia, obojętności czy niechęci” (Kulas 1986, s. 43) jest jednym z istotnych czynników kształtujących negatywną samoocenę jednostki. W rodzinie alkoholowej trudno o pozytywne doświadczenia relacji interpersonalnych, komunikatów zwrotnych w diadzie rodzic-dziecko. Jak podaje Żaneta Nieckarz, w rodzinie alkoholowej „potrzeby emocjonalne jej członków nie są zaspokajane. Pojawia się brak organizacji, a pełnione role są zaburzone” (Nieckarz 2020, s. 104). W konsekwencji dziecko wychowujące się w takiej rodzinie doświadcza wielu stresujących sytuacji oraz traum „a prawidłowe relacje członków rodziny są rzadkością” (Nieckarz 2020, s. 104). Te negatywne doświadczenia jednostki często przybierają postać zniekształconej percepcji własnej osoby oraz szeregu trudności przejawiających się w postaci internalizacji bądź eksternalizacji problemów (Gąsior 2012).

W narracjach osób przeze mnie badanych, wspomniane znaczenie rodziny wobec **(nie)prawidłowego funkcjonowania jej członków, znalazło swoje odzwierciedlenie**. Moi rozmówcy, wspominając własne dzieciństwo, mówili o wielu sytuacjach kształtujących ich przeszłe i aktualne funkcjonowanie w różnych płaszczyznach życia. Wszystkie narracje ukazują obraz **osoby nieatrakcyjnej, niegodnej uwagi, o niskiej samoocenie**. Barbara Kałdon wskazuje, że dorastanie w rodzinie alkoholowej wiąże się z olbrzymim bagażem doświadczeń i zjawisk, „które odbijają się na postrzeganiu samego siebie oraz otaczającego świata” (Kałdon 2015, s. 97). Wspomniany „bagaż doświadczeń”, czyli przebywanie w środowisku, w którym dziecko doświadcza w relacji odrzucenia, krytyki, potępienia, stanowi wg Janusza

5 Istnieją różne ujęcia terminologiczne pojęcia „samoocena”. Odwołuję się do zaprezentowanej przez Henryka Kulasa definicji, według której samoocena określana jest jako „zespół sądów i opinii, które jednostka odnosi do własnej osoby. Te sądy i opinie dotyczą właściwości fizycznych, psychicznych i społecznych” (Kulas 1986, s. 31). Henryk Kulas szeroko omawia kwestię związaną z samooceną wyróżniając jej różne typy oraz wskazując m.in. rolę, jaką odgrywa samoocena w zachowaniu jednostki (Kulas 1986). Nie jest to jednak przedmiotem niniejszego artykułu, więc ograniczę się wyłącznie do tego, że samoocena jest opinią o sobie samym, która w dużej mierze kształtowana jest przez doświadczenia relacji dziecka z osobami bliskimi.

Reykowskiego, jeden z istotnych czynników prowadzących do zagrożenia samooceny jednostki (Reykowski 1970).

Naprawdę myślę, że byłam trudnym dzieckiem, ponieważ ja byłam, jak mnie to moja mama nazywała, powsinogą i szlifowałam bruki (nazwa miejscowości). (...) Byłam wredna. Ale byłam też zakompleksionym dzieckiem, bardzo (...). W dużej mierze je (kompleksy) zaakceptowałam (...). Moje kompleksy dotyczyły tego, że źle wyglądam, że jestem potwornie gruba, że jestem brzydka, że wyglądam jak babochłop, że przez to jaka jestem zła i niedobra pewne rzeczy są mi zabronione. Wkręciłam sobie taką jazdę na przykład, że wszyscy mogą prowadzić samochód, tylko nie ja. (Katarzyna)

Byłem dosyć tchórzliwym i zamkniętym w sobie. Raczej nie brałem udziału w dyskusji. Ja raczej, jeżeli chodzi o rodzinę, to starałem się ukryć, schować, że mnie nie ma i tak dalej... (Konrad)

W narracji Katarzyny można dostrzec wyraźny związek pomiędzy jej negatywną, retrospektywną samooceną w okresie dzieciństwa a tym, jak postrzegała ją matka. Badana wyraźnie wskazała, że była „trudnym dzieckiem” podkreślając, że jej opinia uwarunkowana jest tym, że jej uzależniona matka określała ją mianem „powsinogi”. Katarzyna uważała, że w konsekwencji posiadania przez siebie szeregu negatywnych cech („wyglądam jak babochłop, że przez to jaka jestem zła i niedobra”), nie może pozwolić sobie na realizację określonych czynności (prowadzenia samochodu). Z jej narracji wynika, że prezentowała zaniżoną samoocenę objawiającą się między innymi „przypisywaniem sobie mniejszych możliwości, niż w rzeczywistości posiada” (Kulas 1986, s. 40) oraz „realizacji celów znacznie poniżej swoich realnych możliwości” (Kulas 1986, s. 40).

Warto wskazać, że paradoksalnie niewłaściwe traktowanie przez rodziców może spowodować silniejsze, emocjonalne przywiązanie ich dziecka (Bradshaw 1994). Susan Forward wskazuje, że tzw. toksyczni rodzice „zamiast przyczynić się do zdrowego rozwoju dziecka, nieświadomie utrudniają go, wierząc często, że robią to w interesie dziecka” (Forward 2016, s. 25). Sprzyja to kształtowaniu braku wiary we własne możliwości oraz zaradności, jak również kształtowaniu niskiej samooceny bądź w ogóle trudności w jej adekwatnym ukształtowaniu. Prowadzi, w konsekwencji, do uzależnienia od rodzica/rodziców i **wytworzenia destruktywnej formy symbiozy** (Ruppert 2012).

Tak było w przypadku kilku moich rozmówców.

Z mamą miałem dobre relacje, tylko, że... hm... moja mama jest do dzisiaj taka, że dużo chce wiedzieć, wszystko właściwie chce wiedzieć, właściwie czuję się przez nią zdominowany, tutaj przez nią to z tatą na pewno jest lepiej. (Piotr)

Mama chciała zawsze razem, zawsze razem, za wszelką cenę. (Krzysztof)

Ja zawsze potrzebowałam mieć blisko mamę, ale ona też zawsze gdzieś tam się trzymała mnie, kontrolowała, sprawdzała, uważała na mnie. [Gosia]

Nawiązanie destrukcyjnej formy symbiozy powoduje, że „ani sprawcy, ani ofiary nie potrafią odpowiedzieć na pytanie: Kim jestem? Obie strony odczuwają zamęt i brak tożsamości” (Ruppert 2012, s. 74).

Nie wiem jakim dzieckiem byłam, takim dzieckiem typowym, to nie umiem sobie powiedzieć, muszę sobie przypomnieć... (Katarzyna)

To, w jaki sposób system alkoholowy funkcjonuje (więcej negatywnych komunikatów zwrotnych względem poszczególnych osób), znacznie utrudnia dostrzeżenie własnych zasobów przez poszczególnych członków rodziny. Większość moich rozmówców, odpowiadając na pytanie odnoszące się do ich mocnych stron posiadanych w okresie dzieciństwa, **albo nie potrafiło ustosunkować się pozytywnie do tej kwestii, albo nawiązywało do obszaru umiejętności edukacyjnych, a niekoniecznie cech osobowości.**

Oto niektóre ich wypowiedzi:

Ładnie pisałam i ładnie rysowałam (...). Zeszyty ładnie. Zawsze nauczyciele mi piątki stawiali za zeszyty, za to pismo. To tak. A i umiałam naśladować zwierzęta i ptaki. No, to tak. To takie trzy rzeczy. (Alicja)

Na początek gdzieś interesowałam się przyrodą, biologią, zwierzętami, czytałam o tym, z dużą chęcią o zwierzętach, później gdzieś historią się zainteresowałam. Zawsze świetne oceny miałem z tego. Tym się interesowałam, książką – nie. (Piotr)

Część rozmówców, opowiadając o swoich mocnych stronach, mówiło o **empatii i umiejętności pomagania** innym osobom. Równocześnie wskazywano na **poczucie bycia wykorzystywanym**. Tutaj można wskazać na powielanie pewnej tendencji z domu rodzinnego w kontaktach interpersonalnych z innymi ludźmi. Mianowicie, w rodzinie alkoholowej, dzieci bywają wykorzystywane psychicznie, a niekiedy również fizycznie (także seksualnie). W rezultacie „ten, kto sam rozpaczliwie szuka pociechy i pomocy, jest zmuszany, aby zajmować się osobą, która jemu powinna pospieszyć z wszelką możliwą pomocą” (Ławska, Dębska, Kadučáková 2012, s. 58).

Nie wiem, jak to określić, natomiast lubiłam przebywać z ludźmi, troszeczkę byłam podatna na manipulacje. Wcześniej potrafiłam być troszeczkę, właśnie, podatna na manipulacje moich rówieśników, tudzież młodszych, czy starszych ludzi, więc zdarzały się różne takie specyficzne sytuacje i tak dalej, więc na przykład, »wejdiesz na to drzewo«- co, ja nie wejdę?- a potem spadam. Nigdy nic mi się nie stało. Kości z kamienia. (Anita)

No i empatia. Chyba aż za bardzo. Pomagałam wszystkim. Nie ważne, czy to mi się opłaca – pomagałam wszystkim. Kto by mnie nie poprosił o pomoc, zawsze pomagałam, bo się nie odmawia, bo tak tatuś mówi i tak kościół wykorzystuje, żeby też tak robić. (Grażyna)

Samooocena przejawia się w sposobie funkcjonowania jednostki. Szczególnie zauważalne jest to w kontaktach interpersonalnych: „uczeń o niskiej samoocenie i negatywnej ocenie samego siebie, o subiektywnym braku umiejętności sprostania wymaganiom roli będzie unikał jej podejmowania, co w konsekwencji może doprowadzić do izolacji społecznej” (Kulas 1986, s. 45). Niektórzy z badanych wskazywali, że w okresie dzieciństwa i adolescencji woleli unikać kontaktów rówieśniczych, ponieważ w relacjach z innymi ludźmi towarzyszył im lęk.

Ja raczej to izolowałem się trochę. Jakoś nie umiałem bawić się z rówieśnikami. Wolałem unikać tych kontaktów i siedzieć sam. Wiadomo, miałem jakiegoś tam kumpla, ale przeważnie to jakby obawiałem się tych relacji. (Piotr)

Nie, nie byłem super aktywny towarzysko. Jak tam gdzieś były jakieś urodziny, imieniny, no to byłem rzadko zapraszany. (Krzysztof)

A ja jakoś tam nie za bardzo lubiłam jakieś takie duże grupy ludzi. Jakoś tak z perspektywy czasu teraz taki introwertyk bardziej. Więc ja sobie wolałam siedzieć, tam stworzyć sobie swój świat, no też mnie tam wyzywali od „piecuchów”. A jakieś tam: „siedzisz tam w domu”. (Alicja)

Samooocena odgrywa istotną rolę w kształtowaniu oraz podtrzymywaniu związków partnerskich. Niska samooocena koreluje z negatywnym obrazem siebie w relacjach intymnych oraz poczuciem, że nie jest się wartościowym człowiekiem w percepcji partnera (Szpitalak, Polczyk 2015). Niektórzy badani, opowiadając o swoich pierwszych, nastoletnich miłościach, podkreślali, że mieli trudność by uwierzyć w szczere zainteresowanie swoich potencjalnych partnerów ich osobą.

Bo to wiesz, takie pierwsze miłości były. I ja patrzyłam na tego chłopaka, tak trochę po kryjomu, bo nie miałam nawet odwagi z nim porozmawiać. I jak pierwszy raz się do mnie odezwał, to aż nie mogłam uwierzyć, że w ogóle ze mną porozmawiał. Ale, że jak? Że ze mną on porozmawiał? Rozumiesz, że mną? Niemożliwe, żeby on chciał ze mną rozmawiać. Takie myślenie miałam. (Grażyna)

Zaczęły się jakieś tam dziewczyny, ale takie tam tylko buzi-buzi, ewentualnie... Zobaczyłem też wtedy, że rzeczywiście mogę się komuś podobać, co (chwila zastanowienia) było zaskoczeniem. No, bo ja miałem tak niskie poczucie własnej wartości, że nawet do głowy mi to nie przyszło. (Konrad)

Tak, potem to było związane z tym, że nie mogłem sobie żadnej dziewczyny znaleźć. Raz, że jest dużo takich silnych kompleksów, nie wiem, z czego one wynikały. Może nikt mnie nie uczył, że to nie ma znaczenia na przykład, że wygląd nie musi być w życiu najważniejszy. To pokaż to, co masz w głowie. To byłem dorastającym chłopakiem, który był chudy, jak patyk, kurde. No, to może działać trochę negatywnie na psychikę. (Andrzej)

Niska samoocena moich rozmówców, w okresie dzieciństwa i adolescencji, wynikała z trudnych doświadczeń w relacjach ze swoimi rodzicami. Otrzymywanie negatywnych komunikatów zwrotnych, zawłaszczanie przestrzeni osobistej (wikłania symbiotyczne), umniejszanie badanym powodowało, że internalizowali oni te komunikaty i nie potrafili wykształcić pozytywnego obrazu własnej osoby. Rzutowało to na sposób traktowania samych siebie, brak wiary we własne możliwości i ograniczaniu siebie w próbie podejmowania różnych działań, które w ich percepcji przewyższały ich możliwości. Negatywny obraz własnej osoby powodował, że często mieli oni trudności w nawiązywaniu i podtrzymywaniu relacji rówieśniczych. Niektórzy z badanych woleli izolować się niż narazić na ewentualne odrzucenie/ ocenę społeczną. Niewątpliwie mogło to w konsekwencji utrudnić, tak ważny w okresie dzieciństwa i adolescencji, pełny rozwój umiejętności społecznych oraz rozwijanie umiejętności funkcjonowania w grupie, rozwiązywania konfliktów i reagowania na zwrotne komunikaty, te pozytywne i negatywne wysyłane przez rówieśników. Badani podkreślali, że próby nawiązywania ich pierwszych relacji partnerskich były obarczone strachem przed odrzuceniem oraz brakiem wiary w to, że mogą być dla kogoś osobami atrakcyjnymi. W konsekwencji albo nie chcieli podejmować prób poznania swojej sympatii, albo wspomniane poznawanie obarczone było dużą dozą lęku przed odrzuceniem.

Podsumowanie

Osoby wychowywane w rodzinie alkoholowej stanowią grupę zwiększonego ryzyka wykształcenia niższej samooceny. Jest to konsekwencją negatywnych doświadczeń będących pochodną funkcjonowania ich rodziców, ich niedostępności emocjonalnej, braku zainteresowania funkcjonowaniem swoich dzieci. Warto jednak nadmienić, że samoocena osób dorastających w rodzinach alkoholowych nie zawsze musi być zaniżona. Ważnym czynnikiem rzutującym na to, czy dana osoba będzie miała niższe poczucie własnej wartości, jest uzyskanie wsparcia i pomocy w postaci podjęcia przez nią, bądź uzależnionego rodzica terapii. Dużą rolę będą odgrywały czynniki ochronne, które neutralizują szkodliwość wychowywania dziecka przez uzależnionego rodzica. Pozytywne doświadczenia, konstruktywne informacje zwrotne na swój temat w różnych obszarach funkcjonowania małoletniego, np. w środowisku rówieśniczym w przedszkolu czy szkole, będą chroniły dziecko przed wykształceniem niskiego poczucia własnej wartości. Dlatego warto mieć na względzie, że doświadczenia nabywane przez dziecko i adolescenta w toku ich rozwoju mogą pełnić funkcję ochronną wzbogacającą ich doświadczenie, samoświadomość i samoocenę.

Bibliografia

- Bauman T. (2010). *Poznawczy status danych jakościowych*. W: Piekarski J., Urbaniak-Zajac D., Szmidt K.J. (red.). *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice: oblicza akademickiej praktyki*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”.
- Bradshaw J. (1994). *Zrozumieć rodzinę. Rewolucyjna droga odnalezienia samego siebie*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości.
- Flick U. (2010). *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gąsior K. (2012). *Funkcjonowanie noo- psychospołeczne i problemy psychiczne dorosłych dzieci alkoholików*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Jabłońska K., Sobieraj A. (2013). *Metodyka dobierania próby badawczej w naukach społecznych*. „Nauki Humanistyczne i Społeczne na rzecz bezpieczeństwa”, t. 32, nr 4.
- Jakubik A., Zegarowicz, E. (1998). *Samoocena, poczucie kontroli i kontrola emocjonalna u dorastających córek mężczyzn uzależnionych od alkoholu*. „Alkoholizm i Narkomania”, t. 11, nr 1.
- Kołodziejczyk K. (2006). *Jakość życia dzieci z rodzin z problemem alkoholowym*. „Remedium”, nr 6.
- Kucińska M. (2009). *Niszczyciele własnych marzeń*. „Charaktery”, nr 4.
- Kulas H. (1986). *Samoocena młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kurtek P. (2000). *Samoocena ogólna u synów alkoholików*. „Problemy Alkoholizmu”, nr 4 (511).
- Lawska W., Dębska G., Kadučáková H. (2012). *Dzieci w rodzinie alkoholowej*. W: Dębska G., Goździalska A., Jaśkiewicz J. (red.). *Rodzina w zdrowiu i w chorobie: uwarunkowania środowiskowe zdrowia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Lawska W., Dębska G., Zięba M. (2012). *Emocje dziecka w rodzinie alkoholowej*. „Problemy pielęgniarstwa”, nr 20(2).
- Łobocki M. (2010). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”.
- Niecarz Ż. (2020). *Funkcjonowanie dziecka w rodzinie z problemem alkoholowym*. „Zeszyty Naukowe Zbliżenia cywilizacyjne”, t. XVI (1)/2020.
- Palka S. (2006). *Humanistyczne podejście w badaniach pedagogicznych i praktyce pedagogicznej*. W: Kubinowski D., Nowak M. (red.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pasternak A., Schier K. (2014). *Życie bez dzieciństwa – parentyfikacja u kobiet z syndromem DDA*. „Psychiatria Polska”, nr 48(3).
- Reykowski J. (1976). *Obraz własnej osoby jako mechanizm regulujący postępowanie*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3.
- Robinson B.E., Rhoden J.L. (1998). *Pomoc psychologiczna dla dzieci alkoholików*. Warszawa: Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych.
- Ruppert F. (2012). *Symbioza i autonomia. Trauma symbiotyczna i miłość bez uwikłań*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.

- Ryś M. (2011). *Kształtowanie się poczucia własnej wartości i relacji z innymi w różnych systemach rodzinnych*. „Fides et Ratio”, nr 2(6).
- Sobolewska-Mellibruda Z. (2011). *Psychoterapia dorosłych dzieci alkoholików. Strategie, procedury i opisy przypadków pracy psychoterapeutycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Zielone Drzewo. Instytut Psychologii Zdrowia PTP.
- Szpitalak M., Polczyk R. (2015). *Samoocena. Geneza, struktura, funkcje i metody pomiaru*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Woititz J.G. (1992). *Dorosłe dzieci alkoholików*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości: Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Zalas K. (2009). *System wartości dorosłych dzieci alkoholików*. „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie”, t. XVIII.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution

(CC BY-ND 4.0 International) license • <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0>



HUBERT IWANICKI¹

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie, Polska

ORCID 0000-0002-8360-1025

MATEUSZ JAKUB JANDA²

Straż dla Zwierząt w Polsce, Polska

Zgłoszono: 28.04.2022; recenzowano: 27.10.2022; zaakceptowano do druku: 10.11.2022

„RESOCJALIZACJA I SOCJALIZACJA RAZEM” JAKO NOWATORSKI PROGRAM READAPTACYJNY SŁUŻĄCY KSZTAŁTOWANIU SPOŁECZNIE POŻĄDANYCH POSTAW SKAZANYCH

„SOCIAL REHABILITATION AND SOCIALIZATION TOGETHER” AS AN INNOVATIVE READAPTATION PROGRAMME TO SHAPE THE SOCIALLY DESIRABLE ATTITUDES OF CONVICTS

Abstract: This article introduces an innovative project called „Social Rehabilitation and Socialization Together,” which is being implemented at the Detention Center in Grójec – External Ward in Stawiszyn. It begins with a theoretical overview of social rehabilitation, focusing specifically on the essence of penitentiary social rehabilitation and the consequences associated with prison isolation and imprisonment. The subsequent sections of the article delve into the objectives and underlying assumptions of this pioneering program in the social reintegration of individuals serving prison sentences. Drawing upon the personal experiences and observations of the project’s originator, who is also a co-author of this study, as well as existing literature on the subject, conclusions are formulated regarding the achieved effects of social rehabilitation. Through this article, we aim to provide insights into the innovative approach adopted in the program, shedding light on its objectives and outcomes in promoting the social reintegration of individuals within the prison system.

Keywords: socialization, social rehabilitation, social readaptation, prisoners, prison

Streszczenie: W niniejszym artykule zaprezentowano nowatorski projekt „Resocjalizacja i Socjalizacja Razem” realizowany w Areszcie Śledczym w Grójcu – Oddział Zewnętrzny w Stawiszynie. Po wprowadzeniu teoretycznym w problematykę resocjalizacji, a szczególnie

1 **Hubert Iwanicki**, dr; Pracownik Instytut Pedagogiki Specjalnej, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie. Adres e-mail: hiwanicki@aps.edu.pl

2 **Mateusz Jakub Janda**, Straż dla Zwierząt w Polsce, Adres e-mail: zg@sdz.org.pl

w istotę resocjalizacji penitencjarnej, ukazano konsekwencje wynikające z izolacji więziennej i skazania człowieka na karę pozbawienia wolności. Dalsza część artykułu poświęcona została na przedstawienie celów i założeń tego nowatorskiego programu readaptacji społecznej osób odbywających karę pozbawienia wolności. Na podstawie osobistych doświadczeń i spostrzeżeń Mateusza Jakuba Jandy, pomysłodawcy projektu, który jest jednocześnie współautorem niniejszego opracowania, jak również na podstawie dostępnej literatury przedmiotu sformułowano wnioski dotyczące uzyskanych efektów resocjalizacyjnych.

Słowa kluczowe: socjalizacja, resocjalizacja, readaptacja społeczna, więźniowie, zakład karny

Wprowadzenie

W powszechnej opinii społecznej panuje pogląd, że resocjalizacja osób wykolejonych społecznie jest procesem nieskutecznym i nieefektywnym. Podstawowym argumentem potwierdzającym te opinie jest między innymi wzrost przestępczości, obniżenie się wieku sprawców czynów karalnych i coraz większy ich ciężar gatunkowy. Osoby przebywające w zakładach karnych charakteryzują się różnym stopniem demoralizacji, różnorodnymi przejawami nieprzystosowania społecznego, poziomem agresji, zaburzeniami osobowości, a także specyfiką i charakterem popełnionych przestępstw, które w ostatnich latach uległy przeobrażeniu.

Tematyka dotycząca oceny skuteczności resocjalizacji osób odbywających karę pozbawienia wolności obecnie szczególnie absorbuje nie tylko osoby zawodowo związane z resocjalizacją, ale także przedstawiciele świata nauki, skłaniając do wielu polemik i dyskusji. Rangę tego procesu dostrzegają różne grupy zawodowe i wszyscy poszukują „złotego środka”, aby zapobiec powrotności do przestępstwa. W Polsce, jak wynika ze struktury zaludnienia jednostek penitencjarnych i statystyk Służby Więziennej, współczynnik powrotu do przestępczości jest nadal wysoki, wciąż bowiem przybywa recydywistów penitencjarnych. Służba Więzienna szuka więc dla nich różnych, nowatorskich form resocjalizacji. Oprócz wielu realizowanych już programów resocjalizacyjnych należy poszukiwać ciekawych nowych rozwiązań wykorzystywanych z dużym powodzeniem w jednostkach penitencjarnych w Stanach Zjednoczonych czy Europie Zachodniej. Jedną z takich form jest wykorzystanie w resocjalizacji kontaktu ze zwierzętami.

Istota resocjalizacji i resocjalizacji penitencjarnej – wprowadzenie w problematykę

Proces resocjalizacji zakłada ponowną socjalizację, czyli takie oddziaływanie, którego celem jest adaptacja społeczna jednostki, a która weszła w konflikt z prawem. Celem jego jest także przekształcenie i swoista korekta osobowości osób nieprzystosowanych społecznie. „Resocjalizacja” oznacza powtórny socjalizację (uspołecznienie). Potwierdzeniem takiej interpretacji jest definicja podawana przez

Marka Konopczyńskiego, według którego: „resocjalizacja to ponowne uspołecznienie wadliwie socjalizowanej jednostki. Działalność pedagogiczna ukierunkowana na reorientację postaw, nastawień, przekonań i zachowań nieprzystosowanych społecznie jednostek, w celu umożliwienia im pełnienia ról adekwatnych do oczekiwań społecznych” (Konopczyński, 2006, s. 30). Istotą socjalizacji jest zatem przygotowanie człowieka do funkcjonowania w społeczeństwie, wyuczenie go pełnienia określonych ról społecznych, zgodnie z normami, zasadami i regułami obowiązującymi w środowisku, w którym żyje i się rozwija. W przypadku, gdy proces socjalizacji jest nieskuteczny – przeprowadzamy resocjalizację wadliwie funkcjonującej w środowisku społecznym jednostki. Zdaniem Lesława Pytki socjalizacja to wszelkie wpływy, które wywierane są na jednostkę przez środowisko społeczno-kulturowe, w którym ta jednostka funkcjonuje (Pytka, 2000, s. 9). Socjalizacja jest zatem wynikiem szeregu oddziaływań na danego człowieka przez otoczenie, w którym on przebywa. W wyniku owych oddziaływań społecznych następują pewne zmiany w jednostce, dzięki którym staje się ona pełnowartościowym uczestnikiem życia zbiorowego i systemu społecznego. Istotą resocjalizacji, w przekonaniu cytowanego Lesława Pytki, jest więc „zespół zabiegów pedagogicznych (...) mających na celu doprowadzenie do stanu poprawnego przystosowania społecznego jednostki, a następnie – ukształtowania takich cech jej zachowania, które będą jej gwarantować optymalne uspołecznienie i twórcze funkcjonowanie w społeczeństwie, którego normy i wartości (standardy aksjologiczne) będzie respektować...” (Pytka, 2000, s. 10). Autor zatem kładzie szczególny nacisk w działalności resocjalizacyjnej na zmianę zachowań, z tych wadliwych ze społecznego punktu widzenia na te, które są powszechnie aprobowane, uznane za słuszne i pożądane. W wyniku tej modyfikacji osoba nieprzystosowana do życia w społeczeństwie będzie na nowo w stanie odgrywać konstruktywne role społeczne. Nastąpi także swoista przebudowa emocjonalna takiej jednostki. Będzie ona w stanie w sposób prawidłowy zaspokajać swoje istotne potrzeby. W przekonaniu zaś St. Górskiego resocjalizacja, którą będziemy interpretować jako celowe i zamierzone działanie – jest już wychowaniem resocjalizującym, bowiem – jak twierdzi autor: „wychowanie resocjalizujące to świadomy i celowy proces bezpośredniego lub pośredniego oddziaływania na osoby nieprzystosowane społecznie...” (Górski, 1985, s. 39). Wśród fundamentalnych zadań wychowania resocjalizującego St. Górski wyróżnia:

1. Eliminację czynników wywołujących zaburzone stany osobowości.
2. Naprawę osobowości; usunięcie wadliwych zachowań.
3. Utrwalanie uzyskanych rezultatów korekcyjnych.
4. Wdrażanie do samowychowania (Górski, 1985).

Według C. Czapówa i S. Jedlewskiego w procesie resocjalizacji powinno się stosować takie środki, które eliminowałyby antagonistyczno-destruktywny stosunek do społeczeństwa, a także pozwoliłyby na wychowanie ludzi zdolnych i skłonnych do uczestnictwa w społeczeństwie zmierzającym do postępu i rozwoju (Czapów, Jedlewski, 1971).

W zakładach karnych przebywają jednostki zaniedbane moralnie i społecznie, odrzucające normy obyczajowe i prawne. Ich resocjalizacja jest procesem, który ma na celu m.in. ponowne wpojenie i przekształcenie tych norm i zasad na powszechnie akceptowane a także dokonanie pozytywnych zmian w osobowości człowieka nieprzystosowanego społecznie. Na proces ten składa się ogół oddziaływań skierowanych na osobę, która m.in. popełniła przestępstwo i odbywa karę pozbawienia wolności w zakładzie karnym. Mówimy wtedy o resocjalizacji penitencjarnej. Wyróżnia się w niej dwa cele: cel maksimum i cel minimum. Różnią się one stopniem końcowego efektu. Gdy osoba odbywająca karę pozbawienia wolności osiągnie cel minimum, to po odbyciu tej kary powinna prawidłowo funkcjonować w społeczeństwie, nie naruszając norm prawnych, co ma zapobiegać powrotowi do przestępstwa. W celu zaś maksimum zawarty jest cel minimum. To oznacza, że oprócz tego, że osoba opuszczająca zakład karny będzie przestrzegała norm prawnych, będzie respektowała także normy moralne obowiązujące w życiu społecznym. Gdy osadzony osiągnie cel maksimum będzie gotowy do życia zgodnego z podstawowymi standardami społecznymi. Jest to więc nic innego jak wtórna socjalizacja (Machel, 2003, s. 21). Zdaniem J. Turnera socjalizacja to interakcje kształtujące w osobie podstawowe składniki osobowości, które umożliwiają jej uczestniczenie w życiu społecznym (Turner, 1998). Podstawowym celem socjalizacji jest przystosowanie jednostki do życia społecznego. Osoba, która uważana jest za przystosowaną powinna przestrzegać wszelkich norm współżycia społecznego, tj. prawnych, moralnych, kulturowych i obyczajowych. Są to bowiem podstawowe wskaźniki przystosowania społecznego.

Resocjalizacja jednostki, która popełniła przestępstwo, jest głównym celem wykonywania kary pozbawienia wolności. Proces ten zakłada przede wszystkim ponowną socjalizację, o czym była mowa wcześniej, czyli takie oddziaływanie, które ma na celu adaptację społeczną człowieka nieprzystosowanego społecznie. Dlatego też wychowawcy w zakładach karnych oraz aresztach śledczych wykorzystują różnego rodzaju nowoczesne metody oddziaływań resocjalizacyjnych, które zdecydowanie mogą przyczynić się do zwiększenia ich skuteczności. Aby prawidłowo zorganizować proces powtórnej socjalizacji skazanego należy wiedzieć jakie cechy powinno się w nim rozwijać oraz jakie poglądy, nawyki i cechy charakteru należałoby w nim zmienić. W jaki sposób nauczyć go przestrzegania norm społecznych. To głównie wychowawca powinien zwracać uwagę na to, co reprezentuje swoją postawą, swoim zachowaniem skazany, jakie są jego dobre i złe cechy osobowości, w jaki sposób reaguje on na oddziaływanie wychowawcze. Czy jest otwarty i chętny do dokonania w sobie rekonstrukcji i naprawy osobowości. Bez wątplenia proces resocjalizacji w zakładach karnych jest procesem trudnym, chociażby ze względu na występowanie wielu problemów związanych z samą izolacją więzienną czy też specyfiką funkcjonowania i przebywania człowieka w instytucji zamkniętej. Jak twierdzi S. Przybyliński: „Instytucje o systemie izolacyjnym, jakimi są więzienia, odbywającym tam karę ludziom nie stwarzają możliwości do tego, aby

w sposób sformalizowany zaspokajali swoje podstawowe potrzeby” (Przybyliński, 2006, s. 120). Ten sam Autor podkreśla, że „uwięzienie i życie w hermetycznym środowisku oznaczają odebranie człowiekowi jednej z kluczowych wartości, jaką jest wolność. Jej pozbawienie jest karą tak bolesną, że chyba żadna myśląca istota nie może się na nią zgodzić” (Przybyliński, s. 120). Zatem pozbawienie wolności powoduje depryzację wielu podstawowych potrzeb zarówno biologicznych, jak również wyższego rzędu (bezpieczeństwa, miłości, przynależności, akceptacji, aprobaty). Szczególnie potrzeby afiliacji są silnym czynnikiem motywującym jednostkę a skuteczność resocjalizacji zależy między innymi właśnie od motywacji osób skazanych do osobistej przemiany wewnętrznej.

Niezaprzeczalnym zatem jest fakt, iż resocjalizacja osób odbywających karę pozbawienia wolności jest procesem bardzo złożonym. Po pierwsze dlatego, że podmiotami tego procesu są osoby zdemoralizowane i negatywnie nastawione do świata i społeczeństwa. Po drugie dlatego, że proces ten ma miejsce w zakładzie karnym, a więc w warunkach izolacji społecznej, która nie sprzyja zamierzonej realizacji tego typu oddziaływaniami. Rozważając zatem kwestię dotyczącą zadań oraz celów całej działalności resocjalizacyjnej, należałoby najpierw uważnie zastanowić się nad tym, jakiego typu zmian chcemy dokonać w jednostce wadliwie przystosowanej do życia w społeczeństwie? Ile ta jednostka zinternalizowała wadliwych postaw, zachowań, czy i w jakim kierunku zmienił się jej system wartości? Jak głębokie wystąpiły zaburzenia socjalizacyjne? W jakim stopniu charakteryzują ją zachowania antagonistyczno-destruktywne?

Celem nadrzędnym wychowania resocjalizującego jest wszechstronny rozwój osobowości jednostki wykołejonej społecznie, a także jak najpełniejsze zainspirowanie jej do konstruktywnego rozwoju, czerpania satysfakcji z przynależności do społeczeństwa, w którym będzie reprezentowała postawy etyczne, powszechnie akceptowane. W społeczeństwie, w którym będzie wykazywała szacunek do prawa, ale także do wszelkich zasad moralnych i obyczajowych. Postawa taka jest możliwa tylko wtedy, gdy wykształci się u niej poczucie odpowiedzialności, gdy nauczy się pełnienia konstruktywnych ról społecznych, gdy wreszcie wykształci się u niej mechanizm kontroli wewnętrznej (sumienie). Trzeba pamiętać, że jednostki nieprzystosowane społecznie charakteryzuje bardzo specyficzny sposób zachowania się, zwłaszcza w sytuacjach trudnych, a mianowicie: działanie → myślenie. Prawidłowa kolejność, oczywiście powinna być zupełnie odwrotna. Wynika z tego, że osoby, które wchodzi w konflikt z prawem działają zazwyczaj w sposób automatyczny, bez chwili zastanowienia się, refleksji, często reagując pod wpływem emocji. W resocjalizacji ważne jest jednak, aby nie skupiać się tylko na modyfikacji samych zachowań, ale przede wszystkim korygować motywę działania. W opinii S. Górskiego wszelkie oddziaływania, które stosujemy w procesie resocjalizacji powinny dotyczyć motywów i reakcji wychowanka, jego postaw oraz integracji owych elementów osobowości (Górski, 1985). Zasadniczą kwestią w oddziaływaniach resocjalizacyjnych jest zatem modyfikacja – swoista „naprawa” – osobowości

jednostek nieprzystosowanych społecznie a w konsekwencji przystosowanie ich do życia w danej zbiorowości, konkretnie – w społeczeństwie. Jeśli jednostka nie miała możliwości w trakcie dotychczasowej socjalizacji, przyswojenia konstruktywnych norm społecznych i wartości – należy podjąć wobec takiej osoby odpowiednie zabiegi resocjalizacyjne. Ułatwią one jej ponowną adaptację społeczną. Umieszczenie człowieka, który popełnił przestępstwo, w zakładzie karnym nie powinno być uznawane jako środek represji, ale przede wszystkim zmierzać do zmiany ujemnych cech osobowości (postaw, przekonań) na konstruktywne, czyli takie, które nie tylko zapobiegałyby ewentualnej recydywie przestępczej, ale pozwalałyby na ponowną adaptację do wymogów życia społecznego. Trzeba pamiętać, że osoby odbywające karę pozbawienia wolności charakteryzują się wieloma deficytami, m.in.: poczuciem buntu i niesprawiedliwości społecznej, niską samooceną, problemami w komunikacji społecznej, zdeformowanym obrazem świata. Konsekwencją tego są różne nieporozumienia, nieumiejętność radzenia sobie w trudnych sytuacjach życiowych, brak kontroli i panowania nad sobą, swoimi emocjami i reakcjami, impulsywność. Przy próbach eliminowania takich negatywnych cech osobowości często tradycyjne metody resocjalizacji niestety zawodzą. Dlatego też warto i zdecydowanie należy sięgać po alternatywne i nowatorskie formy oddziaływać resocjalizacyjnych a omawiany program *Resocjalizacja i Socjalizacja Razem* zdecydowanie do takich należy.

Terapeutyczna rola zwierząt w pracy z osobami przebywającymi w instytucjach penitencjarnych

Korzystny wpływ zwierząt na nasze zdrowie fizyczne i psychiczne zauważalny był już dawno. Potwierdzają to liczne badania naukowe. Zwierzęta pomagają nam w kształtowaniu bliskości, nawiązywaniu relacji, eliminowaniu poczucia samotności, uczą okazywania emocji. Powszechnie skupiono się zatem na psychologicznym aspekcie kontaktów człowieka ze zwierzętami. Anna Freud zauważyła, że w relacjach człowieka ze zwierzętami istnieje podobieństwo w procesach emocjonalnych. Dowiodła, iż proces identyfikacyjny może spowodować przeniesienie strachu zwierzęcia na człowieka (Kulisiewicz, 2010). Naukowcy zaobserwowali także, że w zaburzeniach nastroju kontakt ze zwierzęciem powoduje redukcję lęku, zmniejszenie poczucia samotności, poprawę samooceny, nastroju i codziennego funkcjonowania. Zmiany zachodzące w wyniku kontaktu człowieka ze zwierzęciem wpływają na poprawę jego funkcjonowania, a w związku z tym na polepszenie jakości życia większości osób. Poprzez nawiązanie relacji ze zwierzęciem człowiek staje się bardziej otwarty, zostaje usprawniony jego sposób komunikowania się ze światem zewnętrznym.

Pierwszy program resocjalizacji skazanych poprzez kontakt ze zwierzętami był realizowany w 1975 roku w Limie. U więźniów, którzy opiekowali się małymi zwierzętami zaobserwowano zmniejszenie poziomu agresywności, gwałtowności

i poczucia izolacji a także wzrost poczucia odpowiedzialności. Program ten stał się modelowym programem państwowym. Bez wątpienia kontakt i obcowanie ze zwierzętami pomaga poprawić człowiekowi nastrój. Wpływa głównie na jego sferę emocjonalną. Zwierzęta są bowiem idealnymi powiernikami. Już sam kontakt z nimi dostarcza wiele radości, wytwarza poczucie odpowiedzialności. Obecność zwierzęcia pomaga także w przeżywaniu sytuacji stresowych, a pobyt w izolacji więziennej i utrata jednej z najistotniejszych wartości w życiu człowieka, jaką jest wolność, właśnie do takich sytuacji się zalicza. Kontakt człowieka ze zwierzęciem jest ogromnie ważny. Zwierzęta działają na nas uspokajająco, a to głównie dlatego, że przyjmują i akceptują nas w sposób bezkrytyczny, czyli takimi, jakimi realnie jesteśmy. Zachowują się w sposób naturalny. Czynniki ten ma tym bardziej istotne znaczenie w procesie resocjalizacji więźniów, ponieważ pomaga im zaakceptować siebie, takimi, jakimi są, co w konsekwencji pozwala więźniom również zachowywać się w sposób naturalny i spontaniczny. Kiedy osadzeni, przebywający w izolacji więziennej, czują samotność, cierpią na brak bliskich relacji z rodziną, a więc także kontaktu z żoną, dzieckiem, rodzicami – wszelka aktywność, czy sam kontakt ze zwierzętami, wpływa na nich kojąco, uspokajająco. Przyczynia się to do stabilizacji emocjonalnej więźniów np. u tych ze skłonnościami destrukcyjnymi, doprowadza do wyciszenia i odstresowania. Kontakt ze zwierzętami sami więźniowie odbierają jako relaksujący i przyjemny, daje im on bowiem radość. Zwierzęta są zatem źródłem dobrego humoru, śmiechu i zabawy, a te odczucia pozwalają ów stres zredukować. W efekcie skazanym poprawia się samoocena i nastrój, a co najistotniejsze – nie koncentrują się na destruktywnych myślach. Zwierzęta są najlepszymi „nauczycielami” czy wręcz odgrywają rolę terapeutyczną. Bezbłędnie rozpoznają emocje u człowieka a ich empatia jest przydatna w wielu życiowych sytuacjach. Pomaga w relacjach międzyludzkich, ułatwia budowanie więzi przyjacielskich, małżeńskich i rodzicielskich oraz zawodowych. Teza ta jest potwierdzona głównie przez wykwalifikowanych terapeutów prowadzących zajęcia z udziałem zwierząt, ale także wynika z obserwacji zachowania więźniów przez pracowników Służby Więziennej, szczególnie przez wychowawców, mających przecież na co dzień z nimi kontakt.

Resocjalizacja więźniów poprzez kontakt ze zwierzętami sprawdziła się np. w Stanach Zjednoczonych. Tam skazani mogą nawet zabierać zwierzęta do swoich cel mieszkalnych i stale się nimi opiekować.

Propagowanie idei, w myśl której możliwość choć chwilowego opuszczenia murów zakładu karnego w trakcie izolacji więziennej może przyczynić się do tego, że więźniowie będą lepiej przygotowani do życia w realnym świecie, gdy powrócą na wolność jest istotnym argumentem przemawiającym za rozszerzeniem możliwości realizacji takich nowatorskich programów resocjalizacyjnych.

Możliwość czasowego opuszczenia jednostki penitencjarnej ponadto daje, w pewnym sensie, skazanemu poczucie stabilizacji. Uniemożliwianie kontaktu ze

światem zewnętrznym lub jego utrudnianie może powodować poważne trudności w odnalezieniu się w społeczeństwie.

Terapia z udziałem zwierząt znana jest od co najmniej dwóch tysięcy lat. Na przestrzeni wieków powstało wiele organizacji, których pierwszoplanowym celem było propagowanie różnych form terapii, w których udział brały zwierzęta. My dziś kontynuujemy te doświadczenia.

„Resocjalizacja i Socjalizacja Razem” – omówienie projektu

Jednym z przykładów nowatorskich oddziaływań resocjalizacyjnych na osoby, które weszły w konflikt z prawem i poddawane są procesowi resocjalizacji, jest projekt: *Resocjalizacja i Socjalizacja Razem*, który powstał przy Oddziale Zewnętrznym Aresztu Śledczego w Grójcu – Oddział Zewnętrzny w Stawiszynie. Był to wspólny projekt Centralnego Zarządu Służby Więziennej, Okręgowego Inspektoratu Służby Więziennej w Warszawie oraz Stowarzyszenia Straż dla Zwierząt w Polsce z siedzibą w Warszawie. Projekt był skierowany do osadzonych odbywających karę pozbawienia wolności. Miał uświadomić im, że zwierzę też jest zdolne do odczuwania bólu, głodu, pragnienia a człowiek jest mu winien poszanowanie, ochronę i opiekę.

W maju 2015 roku doszło do podpisania umowy użyczenia Stowarzyszeniu Straż dla Zwierząt w Polsce gospodarstwa rolnego o powierzchni ok. 6 hektarów przylegającego do Zakładu Karnego w Stawiszynie, na którym znajdowała się stara drewniana stodoła. Do rozbudowy ośrodka zostali zaangażowani więźniowie. Teren został podzielony na sektory, tworząc padoki dla zwierząt, które trafiały z interwencji od ludzi znęcających się nad nimi lub nie zapewniając im minimalnych i godnych warunków bytowania. Oddział Zewnętrzny Aresztu Śledczego w Grójcu – Zakład Karny w Stawiszynie stał się także doskonałym azylem dla zwierząt gospodarskich oraz domowych znajdujących się w trudnej sytuacji tzn. skrzywdzonych, porzuconych, rannych (np. po wypadkach) czy chorych. W Stawiszynie powstał pewien rodzaj gospodarstwa rolnego, nad którym pieczę sprawowali osadzeni (pod nadzorem pracowników Straży dla Zwierząt), których zadaniem była opieka nad przebywającymi tam zwierzętami.

Celem omawianego programu było wzbudzenie w osadzonych empatii, odbudowanie poczucia własnej wartości, szacunku i akceptacji wobec siebie. Ta nowatorska forma oddziaływań penitencjarnych miała także sprzyjać podnoszeniu kompetencji społeczno-zawodowych więźniów i zwiększać efektywność ich powrotu do społeczeństwa. Założeniem projektu było również umożliwienie skorzystania z szerokiej oferty szkoleniowej Stowarzyszenia Straż dla Zwierząt w Polsce do rozszerzenia oddziaływań resocjalizacyjnych na skazanych, które ułatwiłyby im reintegrację społeczną po opuszczeniu zakładu karnego. Współpraca Służby Więziennej ze Strażą dla Zwierząt a także stworzenie pierwszego w Polsce Centrum Rehabilitacji Zwierząt Gospodarskich oraz Domowych umożliwiły pozyskanie dodatkowych miejsc zatrudnienia nieodpłatnego dla skazanych oraz wspomagały proces ich

resocjalizacji poprzez prowadzenie programów readaptacji społecznej w zakresie kształtowania umiejętności psychospołecznych.

Przy Zakładzie Karnym w Stawiszynie 1 października 2015 roku zainaugurowano innowacyjny projekt, jako Ośrodek pod nazwą: *Centrum rehabilitacji zwierząt gospodarskich oraz domowych – Resocjalizacja i Socjalizacja Razem*. W inauguracji udział wzięli: poseł RP na Sejm Mirosław Maliszewski, wicewojewoda mazowiecki Dariusz Piątek, zastępca Dyrektora Generalnego Służby Więziennej płk Jarosław Kardaś, dyrektor Biura Penitencjarnego Centralnego Zarządu Służby Więziennej płk Andrzej Leńczuk, dyrektor Okręgowej Służby Więziennej w Warszawie płk Anna Osowska-Rembecka, starostowie powiatów: warszawskiego-zachodniego, grójeckiego, białobrzeskiego, komendanci powiatowi policji i straży pożarnej, dyrektorzy zakładów karnych i aresztów śledczych, przedstawiciele samorządów lokalnych, prezesi fundacji i stowarzyszeń. Ambasadorem projektu „Centrum rehabilitacji zwierząt gospodarskich oraz domowych” był Jakub Świdorski – aktor i muzyk.

Uroczystego otwarcia Ośrodka dokonała dyrektor Okręgowej Służby Więziennej w Warszawie płk Anna Osowska-Rembecka, dyrektor Aresztu Śledczego w Grójcu ppłk. Zbigniew Morgaś, z-ca Dyrektora Generalnego Służby Więziennej płk Jarosław Kardaś oraz Komendant Główny Straży dla Zwierząt w Polsce – Andrzej Kucharski. W ramach projektu Komendant Główny Straży dla Zwierząt w Polsce zorganizował konferencję pt. „Resocjalizacja i socjalizacja razem”. Podczas obchodów święta Służby Więziennej Komendant Główny Straży dla Zwierząt w Polsce st. insp. Andrzej Kucharski został odznaczony przez ministra sprawiedliwości Zbigniewa Ziobro brązową odznaką za zasługi w pracy penitencjarnej a z-cę Komendanta Głównego Straży dla Zwierząt w Polsce Mateusza Jakuba Jandę, dyrektor Okręgowej Służby Więziennej w Warszawie płk Anna Osowska-Rembecka wyróżniła specjalnym odznaczeniem za realizację pierwszego w Europie projektu Centrum Resocjalizacji i Socjalizacji przy Zakładzie Karnym w Stawiszynie. Ponadto Mateusz Jakub Janda, z okazji 10-lecia powstania Straży dla Zwierząt, wręczył pamiątkowe medale „Miłośnika zwierząt” i wyróżnienia przedstawicielom Służby Więziennej, wolontariuszom i skazanym.

Ośrodek „*Centrum rehabilitacji zwierząt gospodarskich oraz domowych – Resocjalizacja i Socjalizacja Razem*” został sfinansowany ze środków Stowarzyszenia Straż dla Zwierząt w Polsce oraz 1% podatku dochodowego na rzecz organizacji pożytku publicznego, ale także od darczyńców i sponsorów. Pierwsze zwierzęta zostały przywiezione do ośrodka z Janowa Podlaskiego 12 sierpnia 2015 roku. Były to cztery konie czystej krwi arabskiej, porzucone przez obcokrajowca z Białorusi. Kilka dni później zostały odebrane interwencyjnie dwie lamy, które przebywały w drastycznych warunkach przy przydrożnej restauracji. Stopniowo przybywały do ośrodka kolejne zwierzęta: psy, koty, kuce, konie, bydło, owce, kozy, króliki, ptactwo hodowlane, a nawet kangury, strusie i świnie wietnamskie.

Jak podkreśla sam pomysłodawca i autor omawianego projektu a zarazem współautor niniejszej publikacji – Mateusz Jakub Janda – aby móc uczestniczyć w programie skazani przechodzili specjalną weryfikację dokonywaną przez wychowawców i psychologa więziennego. Ważnym elementem programu były zarówno względy osobiste osób odbywających karę pozbawienia wolności, jak i społeczne. Jednym z założeń procesu resocjalizacji a także programu było dbanie o to, aby w trakcie pobytu w więzieniu nie rozpadła się więź rodzinna skazanych a wręcz była podtrzymywana lub naprawiana.

Zalety i efekty programu

Opisywany projekt, w odniesieniu do kodeksowych celów wykonywania kary pozbawienia wolności i stosowanych środków oddziaływania w procesie resocjalizacji, zajął istotne miejsce wśród nowatorskich programów readaptacyjnych służących kształtowaniu społecznie pożądanых postaw skazanych. Sama Służba Więzienna wyrażając gotowość udziału w projekcie i wspierając jego idee, wykazała się niezwykłą otwartością na nowe, nietradycyjne działania resocjalizacyjne. Biorąc pod uwagę fakt, iż współczynnik powrotu do przestępczości w Polsce jest bardzo wysoki a recydywistów penitencjarnych wciąż przybywa, Okręgowy Inspektorat Służby Więziennej w Warszawie postawił na kreatywną resocjalizację. Obok wielu realizowanych już nowatorskich programów, kadra Oddziału Zewnętrznego w Stawiszynie wprowadziła do praktyki resocjalizacyjnej również i te wykorzystywane już z dużym powodzeniem i widocznymi efektami w jednostkach penitencjarnych nie tylko w Europie Zachodniej, ale także w Stanach Zjednoczonych.

W programie *Resocjalizacja i Socjalizacja Razem* brali udział osadzeni z różnymi wyrokami a nawet należący do subkultury więziennej. Mimo tego, ich praca była bardzo wysoko oceniana przez przełożonych. W listopadzie 2015 roku ośrodek odwiedziła delegacja Służby Więziennej z Francji, która była pod ogromnym wrażeniem programu. Od maja 2015 roku do 16 marca 2020 roku z programu skorzystało 275 osadzonych. Do ośrodka często przybywały rodziny z dziećmi osadzonych. Prawidłowo funkcjonująca rodzina i możliwość podtrzymania z nią więzi stwarza bowiem osadzonym możliwość rozwoju, zaspokajania różnorodnych potrzeb, wprowadza w świat wartości i norm społecznych (Machel, 2014, Sarzała, 2016). Utrzymywanie kontaktów z rodziną, ale i ogólnie – ze światem zewnętrznym – było niezwykle istotnym i skutecznym środkiem oddziaływania penitencjarnego na osadzonych biorących udział w programie, przyczyniającym się nie tylko do osiągnięcia podstawowych celów kary pozbawienia wolności, ale przede wszystkim do ich readaptacji społecznej. Dzięki bowiem wzajemnemu oddziaływaniu ludzi na zwierzęta oraz zwierząt na ludzi osadzeni uczyli się szacunku do zwierząt i właściwego ich traktowania, zwierzęta zaś dostarczały im pozytywnego ładunku emocjonalnego, pozwalały oderwać się od codziennej rzeczywistości związanej z izolacją więzienną. Pomagały też w odzyskaniu równowagi psychicznej.

Więźniowie, którzy opiekowali się zwierzętami, karmili je, poili, oporządzali, czyścili im boksy, sprząтали przez co (być może) po raz pierwszy w życiu mogli okazać uczucia i zauważyć, że są dla kogoś ważni, że czują się lepsi, potrzebni i wartościowi. Do codziennych obowiązków osadzonych, jako opiekunów zwierząt, należały również prace gospodarcze np. budowanie wolier dla ptaków, boksów dla zwierząt, gradzenie terenu ośrodka. Obecność zwierząt stała się dla nich bardzo silnym motywatorem do podjęcia aktywności. Takie pozytywne odczucia mogły ułatwić skazanym powrót do normalnego życia w społeczeństwie. Mieli też w pewnym stopniu namiastkę wolności.

Reasumując: korzyść z realizacji programu była obopólna. Zwierzęta, często z trudną i dramatyczną przeszłością, na nowo uczyły się ufać ludziom i nabywały prawidłowych zachowań, które zwiększały, m.in. ich szanse na adopcję. Były ponadto znacznie weselsze i bardziej ufne wobec ludzi niż te, które czekały na nowych właścicieli w schronisku dla zwierząt. Skazani zaś uczyli się odpowiedzialności, cierpliwości, wrażliwości oraz zyskiwali miłego towarzysza, który pomagał im walczyć np. z depresją powstałą w wyniku długotrwałej izolacji więziennej. Osadzeni, mający kontakt ze zwierzętami, odnajdowali w sobie wartości psychospołeczne, a zwierzęta uwalniane od cierpienia i traumy wywołanej krzywdą wyrządzoną im przez człowieka, nabierały znów zaufania do ludzi.

W ośrodku były również prowadzone zajęcia edukacyjne dla przedszkoli, szkół podstawowych, średnich i wyższych oraz dla ośrodków wychowawczych. Organizowano także imprezy kulturalno-oświatowe, jak np. wystawy psów rasowych, nauka jazdy konnej, przejażdżki, kuligi, w których uczestniczyli osadzeni.

Podsumowanie i wnioski

Zaprezentowany i omówiony w niniejszym opracowaniu projekt jest bardzo dobrym przykładem poszukiwania nowatorskich programów, sprzyjających przygotowywaniu jednostek nieprzystosowanych społecznie do ponownego życia w społeczeństwie.

Współpraca Stowarzyszenia Straż dla Zwierząt w Polsce z Centralnym Zarządem Służby Więziennej oraz Okręgowym Inspektoratem Służby Więziennej w Warszawie umożliwiła bowiem jednocześnie resocjalizację skazanych oraz socjalizację skrzywdzonych zwierząt. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę, iż w procesie socjalizacji zwierząt uczestniczyli więźniowie, czyli osoby, które same były nieprawidłowo „socjalizowane”. W tym także, bez wątpienia, tkwi fenomen tego pomysłu i programu.

Resocjalizacja i Socjalizacja Razem to pierwszy w Europie (a może i na świecie) Ośrodek Resocjalizacji i Socjalizacji. W dotychczasowych badaniach i literaturze wielokrotnie poruszany jest problem resocjalizacji osób pozbawionych wolności realizowanej w instytucji penitencjarnej. Zarówno świat nauki, jak również osoby zajmujące się od strony praktycznej problematyką penitencjarną zadają

sobie obecnie pytanie: czy możliwe jest w ogóle przeprowadzenie procesu resocjalizacji w tak szczególnym miejscu, jakim jest zakład karny? Rozważania te dotyczą także kwestii dotyczącej konstruktywnego przygotowania więźniów do wyjścia na wolność. Mniej istotne staje się to, co zrobili, ale to, co będą robić, gdy powrócą do społeczeństwa, jaką wniosą wartość do zbiorowej działalności społecznej. Więziennictwo polskie opiera się obecnie na humanistycznym podejściu do człowieka. Stara się w swoich założeniach przede wszystkim nie niszczyć osobowości skazanego, ale pomóc mu w zachowaniu i podtrzymaniu więzi ze światem zewnętrznym. Owa więź przynosi bowiem wiele korzyści, zarówno dla samych więźniów, jak i dla społeczeństwa. Tym bardziej tak istotnym wydaje się podejmowanie i wprowadzanie nowych rozwiązań i projektów, które będą eliminować negatywne aspekty kary pozbawienia wolności. Bez wątplenia, przykładem takiego działania jest omówiony projekt. Wszelkie refleksje dotyczące jego zalet oraz efektów wynikają głównie z wieloletniej obserwacji i doświadczenia praktycznego autora projektu. Są też potwierdzeniem tez i założeń przedstawianych w literaturze przedmiotu, dotyczących animaloterapii.

Bibliografia

- Czapów C., Jedlewski S. (1971). *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Górski S. (1985). *Metodyka resocjalizacji*, Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Konopczyński M. (2006). *Metody twórczej resocjalizacji*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kulisiewicz B. (2010). *Witaj Piesku!*, Warszawa: Impuls.
- Machel H. (2014). *Rodzina skazanego jako współuczestnik jego resocjalizacji penitencjarnej, readaptacji i reintegracji społecznej*, „Resocjalizacja Polska”, nr 7, s. 45-57.
- Machel H. (2003). *Więzienne jako instytucja karna i resocjalizacyjna*, Gdańsk: Wydawnictwo ARCHE.
- Przybyliński S. (2006). *Podkultura więzienna – wielowymiarowość rzeczywistości penitencjarnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pytka L. (2000). *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Sarzała D. (2016). *Rodzina osoby przebywającej w izolacji więziennej jako środowisko wsparcia społecznego*, „Kwartalnik Naukowy”, 4 (28), s. 311-326.
- Turner J. (1998). *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie*, Poznań: Wydawnictwo ZYSK i S-KA, w: H. Machel, *Więzienne jako instytucja karna i resocjalizacyjna*, 2003, s. 21.
- Kodeks Karny Wykonawczy, Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r., Dz. U. 1997 Nr 90 poz. 557.
- Straż dla zwierząt Polska (2021). Resocjalizacja i Socjalizacja Razem. <https://sdz.org.pl/resocjalizacja-socjalizacja-razem/>

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-ND 4.0 International) license • <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0>



MAREK KULESZA¹

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska

ORCID 0000-0001-6962-5488

Zgłoszono: 15.01.2023; recenzowano: 25.02.2023; zaakceptowano do druku: 2.03.2023

FABI FAMILY BALANCE INVENTORY – INNOWACYJNA METODA DIAGNOZY RÓWNOWAGI MIĘDZY ŻYCIEM ZAWODOWYM I RODZINNYM

FABI FAMILY BALANCE INVENTORY: AN INNOVATIVE METHOD OF DIAGNOSING WORK-FAMILY BALANCE

Abstract: This article introduces a groundbreaking and unique approach to diagnosing work-family balance through the utilization of the ambulatory assessment methodology and the FABI tool – the Family Balance Inventory. The development of the tool and the diagnostic procedure stems from an international collaborative project conducted between 2017 and 2021 by researchers from the Cardinal Stefan Wyszyński University in partnership with the team from the Catholic University of Eichstätt-Ingolstadt. Within this article, the authors provide an overview of the contextual background that led to the creation of the tool. They discuss its methodological, conceptual, and theoretical foundations, as well as propose practical suggestions for its implementation and utilization within diagnostic procedures. The innovative nature of this method, along with the collaborative efforts of the international research partnership, offers promising avenues for assessing and understanding work-family balance. The article presents a comprehensive framework for employing the FABI tool and outlines its potential applications in various diagnostic settings.

Keywords: family, work, work-family balance, work-life-balance, ambulatory assessment, diagnosis

Streszczenie: Artykuł przedstawia innowacyjną, oryginalną metodę diagnozowania równowagi pomiędzy życiem zawodowym i rodzinnym wykorzystującą metodykę *ambulatory assessment* oraz narzędzie FABI – *Family Balance Inventory*. Samo narzędzie oraz postępowanie diagnostyczne są efektem międzynarodowego projektu partnerskiego zrealizowanego w latach

¹ **Marek Kulesza**, dr; adiunkt na Wydziale Studiów nad Rodziną Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie oraz Instytucie Pedagogiki UKSW. Aktualne zainteresowanie badawcze dotyczą wsparcia i diagnozy rodziny w kontekście zdrowia i pracy zawodowej. Adres mailowy: m.kulesza@uksw.edu.pl.

2017–2021 przez badaczy Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego we współpracy z zespołem Katolickiego Uniwersytetu Eichstätt-Ingolstadt. W artykule przedstawiono kontekst powstania narzędzia, jego metodyczne, koncepcyjne i teoretyczne założenia oraz propozycje jego umocowania i wykorzystania w postępowaniu diagnostycznym realizowanym z jego wykorzystaniem.

Słowa kluczowe: rodzina, praca, równowaga praca–rodzina, *work–family–balance*, *work–life–balance*, *ambulatory assessment*, diagnoza

Wprowadzenie

Wzrost zainteresowania problematyką relacji między sferą funkcjonowania osobistego (rodzinnego) i zawodowego rejestruje się od wielu lat (Kulesza, Kulesza 2017). Podkreśla się zmieniające wymagania w obu obszarach ludzkiej aktywności, nieuchronne przenikanie ról tradycyjnie im przypisywanym oraz stopniowe zacieranie się granic pomiędzy nimi. Zmieniające się wymagania systemu pracy coraz silniej akcentują właściwości pracowników wykraczające poza to, co się dzieje w samym miejscu pracy. Jednocześnie, w czasie gwałtownych zmian informatycznych oraz rozwoju form komunikacji elektronicznej dostępność pracownika może być wręcz nieograniczona. Nieuchronnie prowadzi to do coraz intensywniejszego przenikania się, czy wręcz konkurowania ze sobą sfery aktywności zawodowych oraz osobistych, możliwego zacierania się granic między nimi oraz szeregu trudności z tym związanych.

Wraz z wybuchem pandemii w roku 2020 sygnalizowane procesy nabrały nowego wymiaru. Zagadnienia, które wcześniej były przedmiotem dociekań wąskiej grupy badaczy, diagnostów, praktyków analizujących rozterki wybranych grup zawodowych w kontekście ich funkcjonowania między domem i pracą, stały się realnymi i doświadczeniami większości. Obostrzenia sanitarne, *lockdown*, powodujący wymuszoną i przyspieszoną integrację życia rodzinnego (osobistego) oraz zawodowego, wyzwoliły i wzmocniły u wielu osób repertuar powiązanych ze sobą zjawisk, reakcji i zachowań. Pytania o to, gdzie (i kiedy) kończy i zaczyna się praca, a gdzie życie rodzinne, w jaki sposób godzi się oba obszary, w jaki sposób one się przenikają, dotyczą już nie tylko wąskiego kręgu badaczy problematyki, ale w sposób naturalny stały się udziałem wszystkich, którzy np. zmuszeni byli wykonywać obowiązki zawodowe w formie zdalnej. Tym samym opisywane zagadnienia nabrały nowej jakości – zarówno w odniesieniu do głębi problemów, jak i ich powszechności.

Osiągnięcie (różnie definiowanej) równowagi między funkcjonowaniem zawodowym a życiem osobistym (rodzinnym) to jeden z poważniejszych problemów, przed którymi staje współcześnie pracujący człowiek, jego rodzina oraz nowoczesne społeczeństwa. Obie sfery: praca i życie osobiste, w tym stosunki rodzinne, stanowią

centralne elementy życia, które determinują tzw. dobrostan jednostki (jednostek) a w konsekwencji grup społecznych i społeczeństw (Surzykiewicz 2019).

Zasygnalizowana problematyka stanowiła ramy kontekstowe dla realizacji międzynarodowego projektu pn. *Innowacyjne narzędzie diagnozy indywidualnych kompetencji równoważenia życia zawodowego i rodzinnego*². Jego celem było wypracowanie nowego, oryginalnego postępowania diagnostycznego, które mogłoby być odpowiedzią na zidentyfikowane deficyty i niedoskonałości istniejących modeli i narzędzi diagnostycznych.

Relacja praca – rodzina jako wyzwanie dla diagnozy

Podstawą do projektowania działań na rzecz równoważenia pracy oraz życia rodzinnego jest rozpoznanie (diagnoza) pozwalające na podejmowanie ukierunkowanych działań praktycznych. Próby diagnostycznej oceny interakcji między pracą a życiem rodzinnym, w tym jej wpływ na różnie ujmowane funkcjonowanie jednostek, mają stosunkowo długą tradycję. Odwołują się one do częściowo różnych perspektyw teoretycznych, koncepcyjnych oraz metodycznych.

Podejście w literaturze długo dominującym jest to, które zakłada nieuchronność konfliktu między życiem rodzinnym a pracą. Wyróżniane są przy tym dwa odrębne, ale powiązane ze sobą konflikty: (1) konflikt praca–rodzina (PR) – wówczas, gdy wymagania związane z funkcjonowaniem zawodowym utrudniają wypełnianie roli związanej z życiem rodzinnym oraz (2) konflikt rodzina–praca (RP), gdy obowiązki rodzinne utrudniają realizację roli zawodowej. Podejście to odwołuje się do teorii Grenhouse’a i Beutella (1985): relacja rodzina–praca naznaczona jest istnieniem trudnego do rozwiązania konfliktu ról, który może się opierać na czasie (*time-based*), stresie (*strain-based*) lub zachowaniach (*behaviour-based*). Mamy więc do czynienia z konkurującymi celami oraz oczekiwaniami między pracą a rodziną, jako istotnymi źródłami obciążeń psychicznych, przy czym szeroko rozpowszechniona, patogentyczna perspektywa sugerować może wyraźne ukierunkowanie na sytuacje niekorzystne i dysfunkcyjne oraz podejmowanie działań w kierunku ich minimalizowania (Kulesza, Thomas 2019, s. 47).

Stosownie do przyjętych założeń teoretycznych konstruowano narzędzia diagnozowania takiej konfliktowej relacji. Narzędziami diagnozy/badania odwołującymi się do tego typu koncepcji są kwestionariusze konfliktu Praca–Rodzina (por. D. Carlson i in. 2000) uzupełniane późniejszymi narzędziami nt. ubogacania

2 Projekt realizowany w latach 2017–2021 na Wydziale Studiów nad Rodziną Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego we współpracy z EDU Research Polska sp. z o.o. (lider projektu), Stowarzyszeniem Katolicki Ruch Antynarkotyczny KARAN oraz Katolickim Uniwersytetem Eichstätt-Ingolstadt (Niemcy). Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej – Europejskiego Funduszu Społecznego, w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój, działanie 4.3 Współpraca ponadnarodowa (nr projektu POWR.04.03.00-00- W181/16).

rodzina–praca (2006, *Work–Family–Enrichment–Scale*). Ujmują one relację praca–rodzina w sposób statyczny, podkreślając w sposób szczególny nieuchronność konfliktu ról. Opisują intensywność konfliktu/ów (w różnym wymiarze) oraz także (zwłaszcza ostatnio) możliwości pozytywnego wpływania pracy na rodzinę (i odwrotnie).

Modele ubogacania (pracy i rodziny) (ang. *enrichment*) zakładają zatem, że obie sfery życia nie muszą sobie przeszkadzać, ale mogą wpływać na siebie pozytywnie (doświadczenia w jednej roli mogą poprawiać jakość życia/usprawniać wykonanie czynności i wpływać na nastrój w innej roli). Tym niemniej podejścia diagnostyczne bazujące na tych koncepcjach w niewielkim stopniu uwzględniają dynamikę procesów dostosowawczych, mających charakter zarówno intrapsychiczny, jak i interpersonalny. Niezależnie od teoretycznego ugruntowania, znaczna część podejść i narzędzi diagnostycznych w niewielkim stopniu dostosowana jest do odwzorowania rzeczywistych sytuacji, w szczególności zmiennego, dynamicznego, procesualnego charakteru relacji między rodziną i pracą, uwzględniając nie tylko wymiary tej relacji (wewnątrzosobowy oraz międzyosobowy) ale także jej zmienność i dynamizm.

Ważniejsze postulaty wobec postępowań diagnostycznych w tym obszarze dotyczą zatem: (1) powiązania diagnozy z możliwościami działań praktycznych (poradniczych, terapeutycznych, interwencyjnych i in.); (2) odejścia od jednowymiarowego, statycznego, odległego od realnych doświadczeń ujmowania relacji praca–rodzina (badanie w jednym punkcie czasowym, nie uwzględnienie dynamiki czasowej oraz cykliczności/procesowości relacji, zbierania danych o charakterze retrospektywnym, odwołujące się do przepracowanych już doświadczeń badanych, nie osadzone bezpośrednio w realiach środowiskowych); (3) odchodzenia od podejść skoncentrowanych na konflikcie i konfliktowych wyznacznikach relacji praca–rodzina, względnie od jednostronnego definiowania rozwiązań (np. tylko z punktu widzenia pracodawców, bez uwzględnienia perspektywy systemu rodzinnego).

Uwzględnienie powyższych postulatów nie jest jednak łatwe. Ma to związek z istnieniem wzajemnych i równoczesnych oddziaływań między pracą i rodziną. Jednocześnie oba światy życia człowieka nie tylko mogą wpływać na siebie nawzajem w obu kierunkach (praca na rodzinę i rodzina na pracę) ale wpływ ten rozpatrywany może być zarówno pozytywnie („wzmocnienie”, „wzbogacenie” czy „ułatwienie”), jak i negatywnie („konflikt”) (por. np. Grzywacz i in. 2002). Uznaje się przy tym, że zarówno dwukierunkowość wpływu oraz jego charakter (pozytywny lub negatywny) mogą występować jednocześnie i/lub dynamicznie, nieregularnie zmieniać się w czasie, będąc często uzależnionym od warunków sytuacyjnych oraz realnych doświadczeń w obu sferach. Owo przeniesienie z jednego obszaru do drugiego może odbywać się zarówno wewnątrzosobowo (co określane jest w literaturze jako *spillover*, dosł. rozlewanie się, przepływanie), jak i przez

wpływy interpersonalne (mechanizm określany jako *crossover*, dosł. przekraczanie), np. między partnerami a członkami rodziny (Sears i in. 2016).

Prócz trudności dotyczących możliwości ujęcia kierunków i charakteru oddziaływań, największym wyzwaniem dla diagnostyki jest procesowy oraz zmienny charakter zjawisk. Sytuacyjna zmienność doświadczeń w obu sferach, częściowo niezależna od badanego, dynamiczny charakter i wielościeżkowe mikroprocesy na poziomie jednostki, środowiska pracy i rodziny wymagają równie dynamicznego i wielościeżkowego rejestrowania tego typu sytuacji oraz możliwości ujmowania także tych dynamicznych cykli, zmian oraz interakcji rozgrywających się w relacjach rodzinnych (Kulesza i in. 2020).

Ten dynamizm interakcji między pracą i życiem rodzinnym powoduje, że trafne jej odzwierciedlenie wymaga także postępowania wrażliwego na dokonujące się zmiany, uwzględniającego przy tym aspekt relacji między partnerami (małżonkami). Osiągnąć to można np. poprzez badanie doświadczeń i ich oceny z perspektywy różnych członków rodziny, realizowane w sposób ciągły w codziennym środowisku życiowym. Przemawia to, za zwróceniem uwagi na grupę metod opartych na powtarzalnych pomiarach w czasie rzeczywistym, w naturalnym otoczeniu badanego (warunki ambulatoryjne). W literaturze spotkać można w tym kontekście – częściowo zamiennie wykorzystywane – pojęcia *ambulatory assesment* (Trull i Ebner-Priemer 2014) czy *ecological momentary assesment*, EMA (np. Walz, Nauta, aan het Rot 2014), wpisując się w metody pobierania próbek doświadczeń *experience sampling methods*, ESM (np. Hektner, Schmidt, Csikszentmihalyi 2007).

***Ambulatory assesment* w diagnozie relacji między pracą i życiem rodzinnym**

Metody opierające się na powtarzanym, ciągłym pozyskiwaniu danych bezpośrednio powiązanych z doświadczeniami badanych, realizowane w naturalnym środowisku życia, cieszą się w ostatnich latach coraz większą popularnością. *Ambulatory assesment* (AA) stanowi jedno z możliwych określeń stosowanych w literaturze dla tego typu podejść, ukierunkowanych na ujęcie, wyjaśnienie czy opis złożonych, dynamicznych procesów życiowych (np. emocji, stylów poznawczych, oczekiwań, wzorców zachowań) z uwzględnieniem dynamiki, cykliczności i zmienności (por. Trull i Ebner-Priemer 2014). Minimalizować mają one błędy związane z retrospektywnym oraz punktowym charakterem informacji, pozwalając na pozyskanie danych osadzonych w realiach życia codziennego, ujętych w czasie rzeczywistym lub zbliżonym do rzeczywistego. Umożliwia to monitorowanie, poznanie i odwzorowanie przebiegu złożonych procesów i zjawisk. Ich ujęcie tradycyjnymi metodami (narzędzia papierowe, badania przekrojowe, badania laboratoryjne i in.), możliwe byłoby jedynie w ograniczonym zakresie.

Osadzenie zbierania danych w świecie badanego, ogranicza wpływ zmiennych sytuacyjnych mogących zakłócać swobodę wypowiedzi. Wymaga jednak spełnienia

pewnych warunków. Do podstawowych należą: (1) zapewnienia odwzorowania cykliczności i procesowości badanych zjawisk, przez wielokrotne powtórzenie pomiaru (np. codzienne pomiary przez kilka-kilkanaście dni); (2) ograniczenie znaczenia zmiennych sytuacyjnych, mogących wpływać na jakość zbieranych informacji (np. uczestnictwo osób trzecich, zmiana warunków w trakcie badania); (3) konieczność zastosowania rozwiązań (technicznych i organizacyjnych), które umożliwią rejestrowanie, integrowanie oraz przetwarzanie informacji w czasie rzeczywistym lub zbliżonym do rzeczywistego (Kulesza i in. 2020, s. 33).

Współcześnie spełnienie wymienionych warunków możliwe jest przez zastosowanie narzędzi technicznych, do których należą z reguły smartfony lub inne urządzenia mobilne wyposażone w odpowiednią aplikację, zintegrowaną z przygotowanym systemem informatycznym, pozwalającym na gromadzenie, przetwarzanie oraz analizowanie zbieranych w ten sposób danych.

Zbierane z wykorzystaniem metod AA dane tworzą wielowymiarową, hierarchiczną strukturę bazodanową, której przetwarzanie wymaga wypracowania odpowiednio zabezpieczonego podejścia. Zasady opracowania danych uwzględniać muszą założenia teoretyczno-koncepcyjne (posiadać trafność teoretyczną), jak i spełniać oczekiwania praktyków (posiadać trafność diagnostyczną i prognozytyczną). Stąd konieczność powiązania procesu konceptualizacji całego podejścia oraz samego narzędzia, opracowanie wymogów dotyczących niezbędnych funkcjonalności systemu badawczego, informatycznego, odwzorowania struktury wzajemnie powiązanych danych z kryteriami analizy oraz wykorzystania gromadzonych informacji (Kulesza i in. 2020).

Zastosowanie AA w badaniach nad rodziną, w szczególności badania relacji (interakcji) między rodziną a pracą, pozwala na dostarczenie bliskich, opartych na realnych doświadczeniach informacji, odzwierciedlających przez pryzmat samoopisów badanych nie tylko ich świat wewnętrzny, lecz także zmienny, złożony system wewnątrzrodzinnych oddziaływań między rodziną a pracą, związkami i relacjami partnerskimi a także wydarzeniami rodzinnymi w życiu codziennym (Perrez i in. 2008).

Szczególnie atrakcyjną formą diagnozy jest równoczesne uczestnictwo w badaniu obu partnerów. Pozyskane w ten sposób dane na temat aktualnych doświadczeń, emocji czy uczuć, powiązane ze sobą czasowo umożliwiają dokonanie wielowymiarowej analizy, uwzględniającej współwystępowanie efektów wewnątrzosobowych (*spillover*) oraz interakcyjnych (*crossover*), odzwierciedlającej zmienność na poziomie jednostki, pary czy rodziny (Bamberger 2016; Repetti i in. 2015).

Rozwój techniczny, dostępność i stosowność urządzeń mobilnych (smartfony, smartwatche, tablety) otworzyły w ostatnim czasie szerokie możliwości gromadzenia i analizowania danych, w tym wykorzystania ich w badaniach diagnostycznych. Pomiary odbywać się mogą w czasie rzeczywistym (*real-time*) lub bardzo bliskim rzeczywistemu, przy czym odnosi się to nie tylko do czasu zbierania (gromadzenia) danych, ale również natychmiastowego ich przetworzenia. W ten sposób narzędzia

ambulatory assessment mogą być rozwiązaniem wykorzystywanym nie tylko do poznania diagnostycznego, lecz również do bieżącego monitorowania określonych form zachowań, pozwalając na trafną i dokładną interwencję.

Założenia i konstrukcja narzędzia

Teoretyczne podstawy FABI tworzy model *spillover–crossover* Bakкера i Demerouti (2013)³, integrujący zarówno intrapsychiczne, jak i interakcyjne wymiary wzajemnych oddziaływań między rodziną i pracą. Pojawiający się w modelu mechanizm *spillover* ma przy tym charakter indywidualny, przebiegając na poziomie intrapsychicznym, w którym dochodzi do transmisji przeżyć, doświadczeń nastrojów, z jednego obszaru życia na inny. Z kolei mechanizm określony jako *crossover* obserwuje się w odniesieniu do relacji interpersonalnych. Transmisja w tym przypadku jest bardziej prawdopodobna, jeśli jednostka zwraca uwagę na innych, czuje się związana z partnerem (emocjonalnie i społecznie), z którym wspólnie omawiają swoje doświadczenia i uczucia (Demerouti, Bakker 2011).

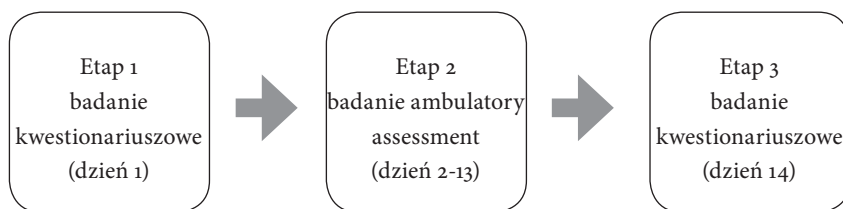
Zamysłem zespołu badawczego było przygotowanie ugruntowanego teoretycznie narzędzia, które byłoby przydatne zarówno do celów badań naukowych, jak i praktyki diagnostycznej. W szczególności umożliwić by mogło identyfikowanie kompetencji w równoważeniu pracy zawodowej i życia rodzinnego, pokazywać pozytywne efekty interakcji między systemami rodzina i praca, jak również wskazywać istniejące konflikty i zasoby, ograniczenia i trudności. Założenia tego narzędzia są próbą ujęcia nie tylko relacji między obszarami życia jednej osoby, ale również pomiędzy osobą i jej otoczeniem. Pozwala to na wychodzenie poza obszar badania jednostki i jej sposobów radzenia sobie z wymaganiami związanymi z funkcjonowaniem w rolach życiowych. Takie podejście stwarza również przestrzeń dla wykorzystania metody *ambulatory assessment*. Efektem był instrument oparty na monitorowaniu codziennego funkcjonowania par, który może być pomocny zarówno w diagnozie (indywidualnej oraz par), jak i realizacji praktycznych działań wspierających, interwencyjnych, poradniczych (Kulesza i in. 2020).

Proces konstruowania i weryfikacji narzędzia przeprowadzony został wieloetapowo. Uwzględnił utworzenie modelu na podstawie przyjętych założeń teoretyczno-koncepcyjnych a także wybór, dopasowanie oraz adaptację puli pozycji diagnostycznych (*itemów*), które poddane zostały ocenie sędziów kompetentnych. Pozwoliło to na ich językową i treściową weryfikację oraz wybór tych, które najtrafniej oddawały badane zjawisko oraz najlepiej dopasowane zostały do założeń teoretycznych. Wybrany zestaw pozycji/twierdzeń wykorzystany został w badaniu

3 Szczegółowe informacje na temat teoretyczno-koncepcyjnych źródeł FABI por. Kulesza i in. (red.) 2020, s. 47 i nast.

pilotażowym mającym na celu weryfikację narzędzia i całej procedury⁴. Wyniki i doświadczenia badań pilotażowych posłużyły wprowadzeniu korekt, zmian, uproszczeń narzędzia, jak i samego postępowania.

Takie poprawione narzędzie wykorzystane zostało w badaniach standaryzacyjnych, wiosną 2019 roku, na grupie 658 osób (329 kobiet i 329 mężczyzn, średnia wieku 33,4 lata). Tym razem większość tj. 97% uczestniczyła w badaniu z partnerem, co było zabiegiem zamierzonym i celowym. Warunkiem uczestnictwa w badaniu było sprawowanie opieki nad dzieckiem. Podobnie jak w badaniu pilotażowym wykorzystano schemat pomiaru, który był realizowany w 14-dniowym cyklu, podzielonym na 3 etapy (por. rys. 1).



Rys. 1. FABI – schemat badania

Źródło: opracowanie własne

Zasadnicze badanie *ambulatory assessment*, dokonywane było w ciągu 12 dni uwzględniających i różnicujących okresy pracy oraz dni wolne od pracy. W dni powszednie badany wypełniał kwestionariusz dotyczący pracy oraz kwestionariusz dotyczący czasu wolnego. W dni wolne od pracy badany wypełniał wyłącznie kwestionariusz dotyczący czasu wolnego. W tab. 1 zaprezentowano obszary oraz pytania badawcze wykorzystywane w FABI w czasie pracy.

⁴ Pilotaż przeprowadzono na przełomie czerwca i lipca 2018 r., na grupie 126 osób (śr. wieku 34 lata), pracujących w normowanym systemie pracy. W trakcie pilotażu wykorzystano rozszerzoną wersję narzędzia oraz wyższe – niż w ostatecznej wersji – częstotliwości powiadomień i pomiarów (Kulesza i in. 2020).

Tab. 1. *Family Balance Inventory* – obszary mierzone w czasie pracy

Lp.	Obszar	Pytanie
1	Oddanie pracy (<i>dedication_work</i>)	Dziś byłem oddany/a swojej pracy
2	Zaabsorbowanie pracą (<i>absorption_work</i>)	Dziś byłem pochłonięty/a swoją pracą
3	Spełnienie w pracy (<i>fulfillment_work</i>)	Dziś czułem się spełniony/a, realizując swoje obowiązki zawodowe
4	Trudności w pracy (<i>difficulties_work</i>)	Dziś doświadczyłem/am trudności w pracy
5	Radzenie sobie z emocjami i myślami (<i>coping1_work</i>)	Dziś w pracy byłem/am w stanie przezwyciężyć negatywne myśli i uczucia
6	Radzenie sobie z zadaniami (<i>coping2_work</i>)	Dziś w pracy udało mi się z powodzeniem zrealizować swoje zadania
7	Wsparcie w pracy (<i>support_work</i>)	Dziś w pracy czułem/am, że mam wsparcie
8	Wigor w pracy (<i>vigor_work</i>)	Dziś w pracy czułem, że rozpręła mnie energia
9	Przyjemne doświadczenia w pracy (<i>pleasant_experience_work</i>)	Dziś w pracy doświadczyłem/am czegoś przyjemnego
10	Przykre doświadczenia w pracy (<i>unpleasant_experience_work</i>)	Dziś w pracy doświadczyłem/am czegoś przykrego
11	Autonomia w pracy (<i>autonomy_work</i>)	Dziś w pracy miałem/am dużą swobodę w podejmowaniu decyzji
12	Liczba obowiązków w pracy (<i>workload_work</i>)	Dziś w pracy miałem/am dużo do zrobienia
13	Trudność zadań w pracy (<i>difficult task_work</i>)	Dziś w pracy miałem/am trudne zadanie do wykonania
14	Konflikt rodzina–praca: myśli (<i>FWC: thoughts_work</i>)	Dziś w pracy moją głowę zaprzętały sprawy rodzinne
15	Konflikt rodzina–praca: zachowania (<i>FWC: behavior_work</i>)	Dziś w pracy wypełniałem/am obowiązki rodzinne
16	Energia w pracy (<i>energy_work</i>)	W tym momencie bez energii – pełen/pełna energii
17	Zadowolenie w pracy (<i>satisfaction_work</i>)	W tym momencie jestem niezadowolony/a – zadowolony/a
18	Zrelaksowanie w pracy (<i>relax_work</i>)	W tym momencie jestem spięty/a – zrelaksowany/a
19	Równowaga praca–rodzina (<i>work-life balance</i>)	W tym momencie jestem zadowolony ze sposobu, w jaki godzę życie rodzinne i zawodowe

Źródło: Kulesza i in. (red.) 2020, s. 172 i nast.

W tab. 2 ujęto obszary oraz pytania diagnostyczne wykorzystywane w czasie wolnym. Ustalenie czasu prac oraz dni pracy i dni wolnych od pracy podczas całego cyklu odbywa się na podstawie informacji udzielonych przez badanego na początku całej procedury.

Tab. 2. *Family Balance Inventory* – obszary mierzone w czasie wolnym

Lp.	Obszar	Pytanie
1	Spełnienie w czasie wolnym (<i>fulfillment_home</i>)	Dziś czułem/am się spełniony/a, realizując swoje obowiązki rodzinne
2	Trudności w czasie wolnym (<i>difficulties_home</i>)	Dziś doświadczyłem/am trudności w życiu rodzinnym
3	Radzenie sobie z emocjami i myślami w czasie wolnym (<i>coping1_home</i>)	Dziś w czasie wolnym byłem/am w stanie przezwyciężyć negatywne uczucia i myśli
4	Radzenie sobie z zadaniami w czasie wolnym (<i>coping2_home</i>)	Dziś w czasie wolnym udało mi się z powodzeniem zrealizować moje zadania
5	Wsparcie w czasie wolnym (<i>support_home</i>)	Dziś w czasie wolnym czułem/am, że mam wsparcie
6	Przyjemne doświadczenia w czasie wolnym (<i>pleasant_experience_home</i>)	Dziś w czasie wolnym doświadczyłem/am czegoś przyjemnego
7	Przykre doświadczenia w czasie wolnym (<i>upleasant_experience_home</i>)	Dziś w czasie wolnym doświadczyłem/am czegoś przykrego
8	Liczba obowiązków w czasie wolnym (<i>workload_home</i>)	Dziś w czasie wolnym miałem/am dużo do zrobienia
9	Trudność zadań w czasie wolnym (<i>difficult task_home</i>)	Dziś w czasie wolnym miałem/am trudne zadania do wykonania
10	Konflikt praca-rodzina: myśli (<i>WFC: thoughts_home</i>)	Dziś w czasie wolnym moją głowę zaprzętały sprawy zawodowe
11	Konflikt praca-rodzina: zachowania (<i>WFC: behavior_home</i>)	Dziś w czasie wolnym wypełniałem/am obowiązki zawodowe
12	Konflikt praca-rodzina: zachowania partnera (<i>WFC: partner behavior_home</i>)	Dziś w czasie wolnym mój partner/moja partnerka wypełniał/a obowiązki zawodowe
13	Troska o bliskich (<i>care_for_family</i>)	Dziś w czasie wolnym troszczyłem/am się o potrzeby moich bliskich
14	Troska o partnera (<i>care_for_partner</i>)	Dziś w czasie wolnym troszczyłem/am się o potrzeby mojego partnera/mojej partnerki
15	Troska od partnera (<i>care_from_partner</i>)	Dziś w czasie wolnym mój partner/moja partnerka troszczył/a się o moje potrzeby
16	Komunikacja (<i>communication</i>)	Dziś w czasie wolnym dobrze mi się rozmawiało z moim partnerem/moja partnerka
17	Energia w pracy (<i>energy_work</i>)	W tym momencie bez energii – pełen/pełna energii
18	Zadowolenie w pracy (<i>satisfaction_work</i>)	W tym momencie jestem niezadowolony/a – zadowolony/a
19	Zrelaksowanie w pracy (<i>relax_work</i>)	W tym momencie jestem spięty/a – zrelaksowany/a
20	Równowaga praca-rodzina (<i>work-life balance</i>)	W tym momencie jestem zadowolony ze sposobu, w jaki godzę życie rodzinne i zawodowe

Źródło: Kulesza i in.(red.) 2020, s. 173 i nast.

Podczas badania FABI stosuje się zatem dwa formularze z pytaniami dostosowanymi do rozkładu zajęć w trakcie godzin pracy oraz w czasie wolnym. Po uruchomieniu aplikacji, uczestnicy badania otrzymują powiadomienie przypominające o wypełnieniu formularza – dwa razy w ciągu dnia w dni robocze oraz jeden raz w weekendy. Godziny otrzymywania powiadomień są zsynchronizowane z indywidualnym grafikiem pracy każdego uczestnika.

Wybrane zagadnienia diagnozy rodzin z wykorzystaniem FABI

Prócz zastosowań badawczych FABI wykorzystywane jest w diagnozie i monitorowaniu sytuacji rodzin w kontekście budowania równowagi między życiem zawodowym i rodzinnym. Interpretacja danych wymaga zastosowania kilku podstawowych zasad.

Pierwsza dotyczy wymogów formalnych – należy sprawdzić kompletność i poprawność danych, uwzględniając dzień i moment rozpoczęcia procesu diagnostycznego. Weryfikacji podlega również regularność i kompletność udzielania odpowiedzi na poszczególne pytania, tj. czy całość aspektów oceny zjawiska równoważenia życia zawodowego i rodzinnego została wyczerpująco i poprawnie ujęta.

Druga – odnosi się do oceny rzetelności całości danych oraz poszczególnych wyników. W przypadku porównawczych analiz zależności diadycznych, szczególnie istotna jest spójność momentów pomiaru oraz kompletność odpowiedzi. Jest to warunek niezbędny dla zestawienia wyników obu partnerów i określenia adekwatnych współzależności. Wymaga to równoczesnego (tego samego dnia) rozpoczęcia badania oraz regularnego udzielania odpowiedzi możliwie w sposób niezależny.

Trzecia zasada odnosi się do integracji wyników procesualnych, uzyskanych metodą *ambulatory assessment*, z wynikami oceny przekrojowej w badaniach kwestionariuszowych. Pozwala to na komplementarne oszacowanie dynamiki badanych aspektów i odniesienie ich do względnie stałych cech indywidualno-osobowościowych diagnozowanych osób, oraz uchwycenie ewentualnych zmian w analizowanym okresie.

Właściwie zrealizowane badanie par za pomocą FABI pozwala na ujęcie istotnych obszarów możliwego równoważenia ról rodzinnych i zawodowych, zarówno w aspekcie indywidualnym (wyniki partnerów), jak i relacyjnym (porównanie wyników uzyskanych w parach). Aspekt relacyjny jest istotny dla uchwycenia dynamiki procesów związanych z możliwościami aktywnego równoważenia ról rodzinnych i zawodowych oraz ich wykorzystania w poradnictwie, czy też coachingu rodzinnym. Precyzyjny pomiar pozwala ująć procesowość zjawisk w realnych ramach kontekstowych – miejsca i czasu. Pozwala też na wychwycenie kluczowych momentów sprzężenia treściowego u obu partnerów. Daje to głęboki wgląd w logikę i zależności funkcjonowania partnerów w ich rolach a przez to

pozwała na wspólne wypracowanie adekwatnego wsparcia relacjach rodzinnych i małżeńskich.

Zaproponowana procedura diagnostyczna wykorzystująca w części głównej narzędzie FABİ realizowana jest w trakcie 14-dniowego cyklu obejmującego trzy etapy (rys. 1). Pierwszy dotyczy rozpoczęcia diagnozy. Po ustaleniu przedmiotu i zakresu poradnictwa, zawarciu umowy co do celów, przeprowadzone zostaje oszacowanie względnie stałych cech indywidualno-osobowościowych partnerów. Zaliczono do nich cechy osobowości, poczucie koherencji, wytrwałość, cele małżeńskie, subiektywną ocenę stanu zdrowia, ocenę doświadczanego stresu oraz subiektywnego dobrostanu. Ich pomiar dokonuje się w ramach postępowania diagnostycznego dwukrotnie (na początku oraz na końcu procesu). Aspekty te pozwalają zarówno na ustalenie informacji kontekstowych, stanowiących ważne koordynaty dla interpretacji wyników na poziomie indywidualnym i partnerskim, jak również rejestrować ewentualne zmiany dokonujące się podczas całego, 14-dniowego cyklu.

Każdorazowa analiza danych rodziny z wykorzystaniem FABİ wymaga od przeprowadzającego badanie pewnej wprawy i wiedzy na temat możliwości ich zastosowania i wykorzystania. Analiza przeprowadzana jest zarówno w odniesieniu do danych jednostkowych (pomiarów partnerów, porównanie wartości początkowych i końcowych, występowanie anomalii, zdarzeń i sytuacji krytycznych) oraz przez nałożenie na siebie danych obu partnerów (diada).

Diagnosta może więc (w razie potrzeby) mieć wgląd zarówno w jednostkowe pomiary dniowe lub też dokonać analizy zbiorczej ujmującej wszystkie pomiary w wersji końcowej, po zakończeniu badania. Zebrane dane ujęte są sumarycznie w trzech arkuszach tabelarycznych – raportach. Pierwsze dwa zestawienia prezentują jednostkowe wyniki pomiarów dających wgląd w indywidualne, oddzielnie ujęte raporty z dni roboczych (końcówka *work*), jak i wolnych od pracy (końcówka *home*). Trzecia tabela przedstawia porównanie informacji samoocen, wygenerowanych w raportach szczegółowych obojga partnerów.

Świadome wykorzystanie danych uzyskanych w trakcie kilkunastodniowych pomiarów pozwala na głęboki wgląd w sytuacje badanej rodziny, wzajemnych relacji, doświadczeń, sposobu funkcjonowania. Wskazuje nie tylko (pozytywne i negatywne) zjawiska, ale również osadza je precyzyjnie w realnym kontekście czasowo-przestrzenny, pozwalając odnieść do rzeczywistych, aktualnych i bliskich doświadczeń badanych w projektowaniu i prowadzeniu działań interwencyjnych czy poradniczych.

Analiza i diagnostyczna interpretacja danych ma charakter wysoce zindywidualizowany. Związana jest również z celem (celami) i zakresem diagnozy.⁵

5 Na temat wskazówek i kryteriów możliwych do wykorzystania przy interpretacji wyników na poziomie indywidualnym, jak i poziomie par (por. Kulesza i in. (red.) 2020, s. 92 i nast.)

Wnioski

Przedstawione narzędzie (*Family Balance Inventory*) oraz cały model postępowania diagnostycznego może być przykładem praktycznego zastosowania współczesnych metod *ambulatory assesement* w obszarze wsparcia rodziny, w zakresie równoważenia życia zawodowego i rodzinnego. Stanowi odpowiedź na potrzebę trafnej, procesowej i wielowymiarowej diagnozy systemu rodzinnego. Zarówno narzędzie, jak i system wymagają z pewnością jeszcze aktywności weryfikacyjnych i rozwojowych. Są jednak dobrym punktem wyjścia do dalszych, pogłębionych prac w tym kierunku, bazując zarówno na pokaźnym materiale badawczym, jak i doświadczeniach praktycznych, ze zrealizowanych sesji i postępowań diagnostycznych (Kulesza i in. 2020, s. 137).

Związane z sytuacją pandemiczną doświadczenia ostatnich kilkunastu miesięcy wskazują, jako szczególnie aktualny kierunek dociekań, na sytuacje wkraczania aktywności zawodowych i edukacyjnych w jej przestrzeń. Zasygnalizowane zjawiska związane z niekontrolowanym przekroczeniem i zanikiem granic pomiędzy pracą i życiem osobistym szybko przybrały powszechny, masowy wymiar. Dotyczą one w sposób szczególnie osób i systemów rodzinnych, które z sytuacją braku granic pomiędzy funkcjonowaniem zawodowym i rodzinnym wcześniej nie były konfrontowane. Wiele rodzin nie było przygotowanych na to, by w wyodrębnioną i chronioną dotychczas przestrzeń rodziny/domu wkroczyły jednocześnie aktywności zawodowe i edukacyjne członków rodziny.

Wymaga to poszukiwania adekwatnych oraz nowych metod postępowania, w tym procedur związanych z badaniem, diagnozą oraz planowaniem działań praktycznych (np. poradniczych, terapeutycznych, interwencyjnych). Praca zdalna, stanowiąca do tej pory ciekawe, ale nie znajdujące się w głównym nurcie rozważań zjawisko, stała się elementem doświadczeń życiowych milionów, a problematyka równoważenia życia zawodowego i rodzinnego zyskała nowy wymiar. Pytania o to, jak integrować te dwa obszary doświadczeń i aktywności życiowych muszą zostać postawione częściowo na nowo, uwzględniając sytuację, w której nie ma fizycznych, czasowych czy społecznych granic, a zarządzanie w systemie pracy i/lub rodzinny odbywa się w zupełnie nowych warunkach ramowych.

Metodyka *ambulatory assesement* wydaje się bardzo dobrze pasować do takiej, zmienionej i dynamicznej rzeczywistości. Przyjęte założenia, w tym model wpływów poszczególnych aspektów funkcjonowania rodziny i pracy stanowić może punkt wyjścia do tworzenia rozwiązań dodatkowo uwrażliwionych na sytuację pracy zdalnej i szerzej funkcjonowania zawodowego i rodzinnego w nadzwyczajnych okolicznościach.

Bibliografia

- Bamberger K.T. (2016). *The application of intensive longitudinal methods to investigate change: Stimulating the field of applied family research*. *Clinical Child and Family „Psychology Review”*, 19(1), 21-38.
- Bolger N., Davis A., Rafaeli E. (2003). *Diary methods: Capturing life as it is lived*. „Annual Review of Psychology”, 54, 579-616.
- Carlson D.S., Kacmar K.M., Wayne J.H., Grzywacz J.G. (2006). *Measuring the positive side of the work-family interface: Development and validation of a work-family enrichment scale*. „Journal of Vocational Behavior”, 68(1), 131-164.
- Carlson D.S., Kacmar K.M., Williams L.J. (2000). *Construction and initial validation of a multidimensional measure of work-family conflict*. „Journal of Vocational Behavior”, 56(2), 249-276.
- Greenhaus J.H., Beutell N.J. (1985). *Sources of conflict between work and family roles*. „Academy of Management Review”, 10(1), s. 76-88.
- Grzywacz J.G., Almeida D.M., McDonald D.A. (2002). *Work-family spillover and daily reports of work and family stress in the adult labor force*. „Family Relations”, 51(1), 28-36.
- Hektner J.M., Schmidt J.A., Csikszentmihalyi M. (2007). *Experience sampling method: Measuring the quality of everyday life*. Thousand Oaks: Sage.
- Kulesza M., Kulesza M. (2017). *Wstęp*. „Studia nad Rodziną”, 4(45), 7-14.
- Kulesza M. (2019). *Family Balance Coaching – zarys koncepcji*. [w]: Family Balance Coaching. *Psychospołeczne wsparcie rodzin poszukujących balansu między życiem zawodowym i rodzinnym*. M. Kulesza, M. Ozorowski, J. Surzykiewicz. „EDU Research”: 2019, s. 46-65.
- Kulesza M., Ozorowski M., Surzykiewicz J. (red.) (2019). *Family Balance Coaching. Psychospołeczne wsparcie rodzin poszukujących balansu między życiem zawodowym i rodzinnym*. „EDU Research Polska”, Warszawa 2019.
- Perrez M., Reicherts M., Hänggi Y., Horn A.B., Michel G., Schoebi D., Wilhelm P. (2008). *Assessment of health related issues in individuals, couples, and families' daily life*. „Zeitschrift für Gesundheitspsychologie”, 16(3),
- Repetti R.L., Reynolds B.M., Sears M.S. (2015). *Families under the microscope: Repeated sampling of perceptions, experiences, biology, and behavior*. „Journal of Marriage and Family”, 77(1), 126-146.
- Sears M.S., Repetti R.L., Reynolds B.M., Robles T.F., Krull J.L. (2016). *Spillover in the home: The effects of family conflict on parents' behavior*. „Journal of Marriage and Family”, 78(1), 127-141.
- Surzykiewicz J. (2019). *Ku równowadze w relacjach praca zawodowa a życie rodzinne: strategie działania*. [w]: Family Balance Coaching. *Psychospołeczne wsparcie rodzin poszukujących balansu między życiem zawodowym i rodzinnym*. M. Kulesza, M. Ozorowski, J. Surzykiewicz. „EDU Research”: 2019, s. 12-45.
- Trull T.J., Ebner-Priemer U. (2014). *The role of ambulatory assessment in psychological science*. „Current Directions in Psychological Science”, 23(6), 466-470.
- Walz L.C., Nauta M.H., Aan Het Rot M. (2014). *Experience sampling and ecological momentary assessment for studying the daily lives of patients with anxiety disorders: A systematic review*. „Journal of Anxiety Disorders”, 28, 925-937.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-ND 4.0 International) license • <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0>



BEATA PAPUDA-DOLIŃSKA¹

Institut Badań-Edukacyjnych, Polska

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Polska

ORCID 0000-0002-8872-0357

AGNIESZKA ROSA²

Centrum Orticus w Grodzisku Mazowieckim, Polska

Uniwersytet Medyczny w Łodzi, Polska

ORCID 0000-0001-7779-9525

ZABURZENIA WYŻSZYCH FUNKCJI WZROKOWYCH U DZIECI – WYZWANIA DIAGNOSTYCZNE

DISORDERS OF HIGHER VISUAL FUNCTIONS IN CHILDREN: DIAGNOSTIC CHALLENGES

Abstract: The article explores the issue of higher visual function disorders in children with disabilities and developmental disorders, emphasizing the importance of reliable and interdisciplinary diagnosis for effective therapy and education. Drawing on recent empirical research, the article characterizes the role of the dorsal and ventral streams – higher structures of the visual pathway – in organizing visual information. The operational mechanism of these streams in specific cognitive tasks challenges the conventional two-path processing model, revealing the interconnected nature of their functioning. The article further highlights the functional consequences of cortical-level visual processing disorders, specifically in relation to the activity and skills required for successful learning in school settings. Additionally, the article provides a review of techniques and tools used to assess visual functions, which are dependent on the proper functioning of the ventral and dorsal streams. In conclusion, the article raises three key challenges in diagnosing higher visual functions in children: the necessity of

-
- 1 Beata Papuda-Dolińska**, dr, tyflopędagog, od roku 2015 adiunkt w Zakładzie Psychopędagogiki Specjalnej UMCS w Lublinie, od roku 2018 zatrudniona w IBE jako specjalista ds. uczniów ze SPE, autorka wielu publikacji na temat sytuacji szkolnej uczniów z dysfunkcjami wzroku. Zainteresowania naukowo-badawcze koncentrują się na zagadnieniach związanych z edukacją włączającą, diagnozą psychologiczno-pędagogiczną, uniwersalnym projektowaniem, oceną funkcjonalną, tyflopędagogiką. Adres e-mail: b.dolinska@ibe.edu.pl.
 - 2 Agnieszka Rosa**, dr n. med., ortoptysta, pędagog, terapeuta zajęciowy. Zainteresowania naukowo-badawcze: diagnostyka zaburzeń widzenia dzieci i dorosłych, neurookulistyka, neuro-ortoptyka, konsekwencje wzrokowe uszkodzeń mózgu, korelacje wzrokowo-sensomotoryczne. Adres e-mail: agnieszka.rosa@orticus.com.

interdisciplinary collaboration among specialists for accurate identification of disorders, the potential similarity of symptoms to other clinical conditions leading to misdiagnosis, and the lack of standardized diagnostic tools. The article underscores the importance of a comprehensive and collaborative approach to diagnosing and addressing higher visual function disorders in children, highlighting the need for improved diagnostic tools and interdisciplinary cooperation among professionals in the field.

Keywords: higher order visual functions, ventral stream, dorsal stream, functional diagnosis.

Streszczenie: Artykuł opisuje zagadnienie zaburzeń wyższych funkcji wzrokowych u dzieci z niepełnosprawnościami oraz zaburzeniami rozwojowymi dla potrzeb rzetelnej i interdyscyplinarnej diagnozy dla terapii i edukacji. Na podstawie najnowszej literatury zweryfikowano rolę oraz sposoby oceny funkcjonowania wyższych struktur drogi wzrokowej – strumieni grzbietowego i brzuszego w organizacji informacji wzrokowych. Mechanizm działania strumieni w określonych zadaniach poznawczych pokazuje, że do tej pory uznawany, dwuścieżkowy model przetwarzania może nie odzwierciedlać rzeczywistej, opartej na wzajemnej interakcji pracy strumieni. Konsekwencje funkcjonalne zaburzeń przetwarzania wzrokowego na poziomie korowym przedstawiono w odniesieniu do aktywności i umiejętności niezbędnych dziecku w nauce szkolnej. Dokonano również przeglądu technik i narzędzi badania funkcji wzrokowych, za których prawidłowe funkcjonowanie odpowiadają strumienie brzuszny i grzbietowy. W konkluzji zwrócono uwagę na trzy główne problemy w diagnozie wyższych funkcji wzrokowych u dzieci: konieczność współpracy interdyscyplinarnej specjalistów w identyfikowaniu zaburzeń, podobieństwo objawów do innych jednostek klinicznych i mylne diagnozy, niedobór wystandaryzowanych narzędzi diagnostycznych.

Słowa kluczowe: wyższe funkcje wzrokowe, strumień brzuszny, strumień grzbietowy, diagnoza funkcjonalna

Wprowadzenie

Percepcja wzrokowa jako proces poznawczy, kluczowy w kontekście umiejętności rozwijanych na etapie edukacji szkolnej, jak również uwarunkowany dynamiką prawidłowości rozwojowych stanowi przedmiot diagnozy medycznej oraz psychologiczno-pedagogicznej u dzieci ujawniających trudności w aktywnościach opartych na analizie danych wzrokowych. Najczęściej do tej grupy należą dzieci słabowidzące, uczniowie z dysleksją, zaburzeniami ze spektrum autyzmu lub o tzw. neuronietypowym rozwoju. Poszukiwanie etiologii tych problemów nie zawsze sięga odpowiednio głęboko. Albo są traktowane jako konsekwencja uszkodzeń na poziomie struktur oka, albo jako kryterium wykluczające dane zaburzenie albo jako cecha konstytutywna niepełnosprawności (np. niepełnosprawności intelektualnej). Tymczasem zrozumienie patomechanizmów zaburzeń percepcji wzrokowej pozwala właściwie zaprojektować oddziaływania terapeutyczne, jak i przewidzieć konsekwencje funkcjonalne obserwowane np. w aktywnościach

szkolnych (głównie w sferze motorycznej i poznawczej) oraz potencjał możliwości w zakresie funkcjonowania wzrokowego.

Zaburzenia percepcji wzrokowej o etiologii mózgowej/korowej są zagadnieniem stosunkowo nowym w polskiej diagnostyce na potrzeby edukacji, występującym przede wszystkim w postawieniu diagnozy u dzieci słabowidzących, dzieci z mózgowym uszkodzeniem widzenia (CVI) (zob. Walkiewicz-Krutak 2018), choć problem, o mniejszym nasileniu, może dotyczyć szerokiej grupy dzieci z zaburzeniami neurorozwojowymi. W procesy związane z przetwarzaniem i interpretacją informacji wzrokowych zaangażowanych jest wiele obszarów mózgu. Skutki uszkodzeń w tych obszarach można coraz lepiej określić dzięki bogacącemu się instrumentarium metod i technik z zakresu neuropsychologii, okulistyki i odpowiednio na nie zareagować za pomocą środków pedagogicznych i terapeutycznych.

Rola strumieni brzuszno i grzbietowego w organizacji informacji wzrokowych

Odbiór oraz organizacja informacji przez układ wzrokowy jest stosunkowo dobrze rozpoznane przez badaczy, w szczególności anatomia i fizjologia gałki ocznej oraz drogi wzrokowej. Sytuacja staje się mniej oczywista w odniesieniu do wyższych, korowych struktur drogi wzrokowej odpowiedzialnych za przetwarzanie informacji wzrokowych. Wprowadzona w latach 60-tych XX w. (Ingle 1967) oraz kontynuowana przez współczesnych naukowców (Dutton 2006; Milner, Goodale 2008) koncepcja opisuje hierarchiczny, dwusieczkowy model przetwarzania percepcyjnego informacji wzrokowych. W myśl tej koncepcji, informacje wzrokowe, które dotarły drogą wzrokową do pierwszorzędowej kory wzrokowej, ulegają rozdzielaniu oraz są przekazywane do wyższych struktur korowych dwoma niezależnymi strumieniami (szlakami). Pierwszy z nich to **strumień grzbietowy** (*ang. dorsal stream*), który biegnie od kory potylicznej ku górze, w kierunku kory ciemieniowej, obejmując trzy lokalizacje: tylną część kory ciemieniowej, korę ruchową oraz korę czołową (Dutton 2006, Milner, Goodale 2008). Zważywszy na przebieg i złożoność struktury strumienia grzbietowego, połączenie funkcjonalne z korą somatosensoryczną pozwala na planowanie i wykonywanie czynności motorycznych pod kontrolą wzroku. Odpowiada za percepcję przestrzeni i lokalizację występujących w niej obiektów, pozwalając tym samym na swobodne i bezpieczne poruszanie się, budując jednocześnie świadomość przestrzeni. Ponadto, strumień grzbietowy będąc powiązany funkcjonalnie z korą czołową pomaga w kontroli ruchów oczu i głowy oraz pomaga w podejmowaniu decyzji, który bodziec jest lokalizowany wzrokowo, gdzie przenieść spojrzenie, oraz który bodziec chwycić (Kravitz, i in. 2011; Walkiewicz-Krutak 2018). W nowszych doniesieniach badawczych, jeszcze szerzej prezentuje się rolę strumienia grzbietowego. Uczestniczy on w przetwarzaniu informacji o cechach obiektu, jeśli są one istotne dla potencjalnego działania (choć działanie nie musi być wykonane). Strumień grzbietowy przetwarza więc

informacje o samym przedmiocie, głównie takie cechy jak: głębia, orientacja, forma definiowana ruchem, kształt (narzędzie–nie narzędzie, obiekt nieznany, reprezentacja obiektu 3D) (Freud, Behrmann, Snow 2020). Strumień grzbietowy odpowiada za rozróżnianie obiektów, którymi daje się manipulować od tych, które nie pełnią takiej funkcji (Hebart, Hesselmann 2012). Ponadto w modelu B.R. Sheth i R. Young (2016) strumieniowi grzbietowemu przypisuje się kluczową rolę dla prawidłowego działania uwagi wzrokowej, w szczególności uwagi przestrzennej. Bierze on udział również w rozpoznawaniu obiektów, jeśli obiekty te są nowe, w niekonwencjonalnym układzie lub gdy integracja cech obiektu wymaga eksploracji przestrzeni lub kilku fiksacji wzroku.

Druga wzrokowa droga percepcyjna, to **strumień brzuszny** (ang. *ventral stream*), biegnący od płata potylicznego w dół i kończący się w dolnej korze skroniowej, hipokampie i ciele migdałowatym. Główną jej funkcją jest gromadzenie wiedzy o przedmiotach i ich cechach pozwalającej na ich różnicowanie i rozpoznawanie (Dutton 2006). Odpowiada zatem za identyfikację cech przedmiotów, tj.: kształt, barwa, wyłanianie cech istotnych przedmiotów, różnicowanie i rozpoznawanie twarzy. Detekcja obiektów jest możliwa w dwuwymiarze oraz trójwymiarze, podczas obserwowania bodźca z różnych stron, patrząc na niego pod różnym kątem, ze zmiennej odległości. Odgrywa również rolę w planowaniu ruchu opierając się o pamięć obiektu i jego związek z innymi przedmiotami (Milner, Goodale 2008).

Przez lata, funkcje strumieni rozpatrywano w sposób dychotomiczny – każdemu przypisując inną rolę w percepcji. Niektórzy badacze kwestionowali dwusieczkowy model „co” i „gdzie” (Rizzolatti, Matelli 2003, Jeannerod, Jacob 2005), proponując inne koncepcje, jednak ogólny model oddzielnych strumieni wzrokowych, zorganizowanych liniowo i hierarchicznie jest nadal powszechnie akceptowany. Część nowych koncepcji, bazując na modelu dwusieczkowym, dotyczyła wprowadzenia dodatkowych ścieżek wzrokowych (Kravitz i in., 2011), lub kwestionowała liniowy model hierarchiczny, proponując inne alternatywne koncepcje, np. model sieciowy (de Haan, Cowey, 2011). Model sugerujący możliwość niezależnej analizy wzrokowej poszczególnych cech przedmiotów, która zważywszy na złożoność przetwarzania informacji wzrokowych nie może obejmować i skupiać się w obrębie dwóch szlaków wzrokowych. Zmianom też na przełomie lat ulegały funkcje przypisywane poszczególnym strumieniom. Przykładem jest tutaj model (nadal dychotomiczny) – widzenie dla percepcji (*vision for perception*) i widzenie dla działania (*vision for action*) (Goodale, Milner, 1992). W tej koncepcji reaktywność strumieni zależna jest nie tyle od cech bodźca, a samego celu spostrzegania. O ile rola strumienia brzusznego pozostała względnie taka sama (identyfikacja kształtu, barwy, szczegółów obiektów i innych cech przedmiotów istotnych dla jego poznania), o tyle zadaniom strumienia grzbietowego przypisano nową funkcję – przekształcanie przychodzących informacji wizualnych do umiejętnego planowania motorycznego i reakcji motorycznej (adekwatnego działania).

Teorie te w ostatnich latach ewaluowały. Aktualnie bardziej akcentuje się interakcję obydwu strumieni w przetwarzaniu różnych informacji wzrokowych, a nie ich wyizolowane działanie w zależności od cech bodźca. Wciąż jednak ścierają się stanowiska na temat tego, na ile te strumienie są niezależne, a na ile współzależne. Badania z wykorzystaniem funkcjonalnego obrazowania mózgu (fMRI) pokazują, że za reprezentację obiektów odpowiadają pola nie tylko strumienia brzuszno, ale aktywizują się również pola strumienia grzbietowego (Koner, Kastner 2008). W tym kontekście nieco inaczej przedstawia się rolę strumieni w przetwarzaniu informacji wzrokowych. Ich funkcje wynikają nie tylko ze struktury i budowy organicznej obszarów mózgu przyporządkowanych strumieniom (komórki strumienia brzuszno o małych, punktowych polach recepcyjnych oraz komórki strumienia grzbietowego, które mają duże pola recepcyjne), ale również z celu spostrzegania (działanie lub „potencjał” działania aktywizuje strumień grzbietowy). Hipoteza „eksploracji – eksploatacji”, ang. *exploration – exploitation*) opisuje współpracę strumieni w odbiorze i przetwarzaniu informacji wzrokowych (Sheth, Young, 2016). Strumień grzbietowy aktywnie uczestniczący w percepcji wzrokowo-przestrzennej, dostarcza informacji o obecności/nieobecności obiektów i ich lokalizacji istotnych do eksploracji i późniejszej eksploatacji przez strumień brzuszny. Model ten podkreśla dynamiczną interakcję między dwoma strumieniami, która służy jednolitej i płynnej percepcji, a segregacja strumieni ma charakter funkcjonalny, dynamiczny i zależny od sytuacji. W percepcji sceny wizualnej, strumień grzbietowy eksploruje obraz, ośrodek w korze czołowej podejmuje decyzję, który element będzie dalej analizowany. Wówczas uaktywnia się strumień brzuszny i w niektórych sytuacjach (np. potrzeba manipulowania obiektem) częściowo również grzbietowy.

Współpracę strumieni notuje się także przy wielu aktywnościach życia codziennego, w tym szkolnych, np. podczas aktywności motorycznej (np. chwyt) – hipotezę taką przedstawiają V. Polanen i M. Davare (2015). Strumień grzbietowy „wydobywa” szczegółową informację o identyfikacji obiektu zachowaną w obszarach strumienia brzuszno, kiedy właściwości obiektu wymagają dostrojenia chwytu. Z kolei strumień brzuszny może otrzymywać aktualne informacje zdobyte w trakcie chwytania obiektu, z obszarów strumienia grzbietowego w celu udoskonalenia wewnętrznej reprezentacji obiektu. Współpraca strumieni może być obecna również podczas interpretacji ekspresji ludzkiej twarzy, w tym wizualnej percepcji mowy. Przy identyfikacji twarzy (informacja „statyczna”) bierze udział również strumień brzuszny, a przy odbiorze ekspresji emocjonalnej (informacja „dynamiczna”) strumień grzbietowy (Borowiak, Maguinness, Kriegstein 2020). Interakcja strumieni notowana jest także podczas dekodowania wyrazów (Rosazza i in. 2009), czytania tekstu narracyjnego (Zhou i in. 2016), wykonywaniu operacji matematycznych (Castaldi i in. 2022), manipulowania przedmiotami (Evans i in. 2016), rozpoznawania kształtów (Freud, Plaut, Behrmann 2019).

Zaburzenia przetwarzania informacji wzrokowych w obrębie strumieni grzbietowego i brzuszego

Z perspektywy diagnostycznej dzieci można wyróżnić dwa rodzaje zaburzeń percepcji wzrokowej, przy których może być obecne uszkodzenie w obszarze strumieni: u dzieci ze zdiagnozowanym mózgowym uszkodzeniem widzenia (CVI) oraz – co mniej ewidentne i nie zawsze podlegające diagnozie – u dzieci z zaburzeniami rozwojowymi, neurorozwojowymi.

Zaburzenia przetwarzania informacji wzrokowych w obrębie strumieni grzbietowego i brzuszego są najczęściej wynikiem uszkodzeń mózgu obejmujących ten obszar lub obszary wspierające działania percepcyjne w obrębie strumieni. W kontekście dysfunkcji wzroku identyfikuje się je u osób z mózgowym uszkodzeniem widzenia (CVI), u których występują deficyty struktur związanych z korą mózgową (Walkiewicz-Krutak 2018, Goodale 2013, Dutton i in. 2017). W warunkach klinicznych osoby z CVI zwykle wykazują szeroki zakres zaburzeń widzenia, w tym często obniżoną ostrość wzroku, wrażliwość na kontrast, ograniczone pole widzenia oraz zaburzenia percepcji wzrokowej (Philip, Dutton 2014). Obraz takiej dysfunkcji może być bardzo zróżnicowany: całkowity brak reakcji wzrokowych lub wybiórcze występowanie dużych trudności percepcyjnych, rzutujących na codzienne funkcjonowanie i niezależność, przy zachowaniu prawidłowej ostrości wzroku. Nasilenie zaburzeń widzenia w wyniku CVI jest zależne od lokalizacji, czasu, rozległości uszkodzenia neurologicznego.

Druga grupa zaburzeń przetwarzania wzrokowego wynika nie tyle z uszkodzenia, co swoistej „wrażliwości strumienia grzbietowego” (*dorsal stream vulnerability*) jako przyczyny trudności percepcyjnych ujawniających się u dzieci i młodzieży z różnego rodzaju zaburzeniami neurorozwojowymi oraz u dzieci przedwcześnie urodzonych (Atkinson, 2017). Pomimo ostrości wzroku w normie lub bliskiej normy, u dziecka mogą występować trudności w funkcjonowaniu wzrokowym i poznawczym warunkowane deficytami przetwarzania korowego i podkorowego. Dziecko z tego typu wrażliwością strumienia grzbietowego ma ograniczoną zdolność do jednoczesnego spostrzegania wielu elementów. W konsekwencji często towarzyszy temu trudność w kierowaniu spojrzenia na cel pomimo nienaruszonych funkcji motorycznych oka (Philip, Dutton 2014). Pomimo niestwierdzonej istotnej zależności pomiędzy funkcjonowaniem obszarów percepcyjnych a dysfunkcjami wzroku, niewątpliwie dzieci, u których podejrzewane są zaburzenia percepcyjne wynikające ze specyficznej pracy OUN powinny być objęte szczegółowym wywiadem medycznym, diagnostyką okulistyczną, neurologiczną czy neurookulistyczną. Badania neuroobrazowe mózgu, w tym drogi wzrokowej, elektrofizjologiczne oraz ocena przedniego i tylnego odcinka oka pozwoli na diagnostykę różnicową oraz uzyskanie odpowiedzi dotyczących etiologii zaburzeń percepcyjnych. Ponadto, wiele chorób i zaburzeń współistniejących, np. padaczka, choroby metaboliczne,

w konsekwencji uszkodzeń OUN doprowadzają do nieprawidłowego przetwarzania informacji na poziomie mózgowym (McConnel, Saunders, Little, 2021).

Występowanie wrażliwości strumienia grzbietowego (słabsza pamięć wizualno-przestrzenna, planowanie motoryczne i uwaga wzrokowa) identyfikuje się w przypadku następujących zaburzeń i sytuacji:

- Zespół Williamsa (Attkinson, 2017),
- Hemiplegia (Gunn i in., 2002),
- Zespół łamliwego chromosomu X (Kogan i in., 2004),
- Dysleksja rozwojowa (Gori i in., 2016),
- Wcześnieactwo (Leung i in., 2018),
- Spektrum autyzmu (Silva i in., 2022),
- Niedowidzenie (Levi, 2013),
- Syndrom FAS (Gummel i in., 2012),
- Wczesne uszkodzenie mózgu (Zee i in., 2021),
- Rozwojowe zaburzenia koordynacji (DCD) (Micheletti i in. 2021).

Konsekwencje funkcjonalne uszkodzeń w obrębie strumieni brzuszno- i grzbietowego

Strumienie pozostają ze sobą w interakcji podczas percepcji wzrokowej, dlatego uszkodzenie w obszarze jednego strumienia zaburza jednocześnie efektywność działania drugiego. Niemniej jednak, w badaniach naukowych, w których starannie dobiera się grupy badawcze, a działanie strumieni bada w warunkach laboratoryjnych, konsekwencje te nierzadko opisuje się jako zaburzenia wyizolowane i przyporządkowane do jednego ze szlaków. W rzeczywistości jednak percepcja wzrokowa zależna jest także od innych ośrodków z mózgu, wielu obszarów układu nerwowego (Stiers, Fazzi, 2010). Dysfunkcje w obrębie struktur strumieni mogą jednak prowadzić do trudności w wykonywaniu zadań opartych na percepcji wzrokowej, w tym również realizacji złożonych zadań szkolnych.

Uszkodzeniom w obrębie strumienia grzbietowego przypisuje się następujące konsekwencje funkcjonalne:

- trudności w schodzeniu ze schodów (Cowie, Braddick, Atkinson, 2012);
- problemy ze znajdowaniem obiektu w dużej przestrzeni, elementu na złożonym tle (np. odczytanie informacji na mapie, wykresie, znalezienie fragmentu w tekście) (Mandolesi i in., 2009);
- trudności w śledzeniu i przewidywaniu ruchu obiektu (np. podrzuconej piłki przed jej złapaniem lub odbiciem);
- trudności z chwytaniem przedmiotów – układ palców i dłoni nie jest zaplanowany adekwatnie do kształtu i położenia przedmiotu (Philip, Dutton, 2014), co może uwidaczniać się w początkowych etapach nauki pisania;
- trudności w wykonywaniu czynności równoczesnych, np. słuchanie i wykonywanie notatek;

- potrzeba oglądania telewizji z bliskiej odległości np. podchodzenie blisko i skupianie wzroku na jednym elemencie animacji;
- trudności w znalezieniu nieuporządkowanych przedmiotów na stoliku, szczególnie jeśli nakładają się na siebie;
- trudności w czytaniu tekstu skondensowanego na stronie, np. w układzie kolumnowym, drobnego druku o małych odstępach między znakami;
- mylenie cyfr lub znaków matematycznych, jeśli nie są zapisane w arkuszu/zeszycie w kratkę;
- odczuwanie dyskomfortu i niepokoju w takich sytuacjach, jak zakupy w centrum handlowym, spotkania towarzyskie, imprezy, podróże samochodem (Philip, Dutton, 2014);
- trudności w dostrzeganiu kilku elementów w tym samym czasie, przenoszeniu wzroku z bodźca na bodziec, motorycznej kontroli ruchów w ciemności (Sheth, Young, 2016).

Uszkodzenia w obrębie strumienia brzuszego mogą powodować:

- trudności w zakresie rozpoznawania osób i interpretowania ekspresji twarzy (Bernstein, Yovel, 2015);
- trudności w zakresie rozpoznawania obiektów i kształtów (Karnath i in. 2009), szczególnie w nietypowym rzucie lub nachodzących na siebie (np. tekst napisany inną czcionką) (Nestmann, Karnath, Renning, 2022);
- zaburzenia orientacji wzrokowej w otoczeniu znanym i nieznanym (Dutton i in. 2010), np. problemy w poruszaniu się w pomieszczeniu, dziecko nie wie, którą szafkę ma otworzyć;
- trudności w zakresie wytwarzania reprezentacji mentalnych na temat obiektów (np. rysowanie z pamięci) (Pawletko i in., 2014).

Konsekwencje funkcjonalne w każdym konkretnym przypadku są inne, nie tylko dlatego, że strumienie inaczej współpracują w zależności od charakteru zadania, ale uszkodzenie może być bardziej rozległe i obejmować obszary obydwu strumieni lub innych pól mózgowych (Serino i in., 2015). Ponadto wyniki badań nie są jednoznaczne jeśli chodzi o rolę strumieni w realizacji zadań złożonych, takich jak umiejętności szkolne. W tym przypadku słabszym funkcjom percepcyjnym (tj. uwaga wzrokowa, przeszukiwanie wzrokowe, grupowanie percepcyjne, planowanie motoryczne na podstawie informacji wizualno-przestrzennych, rozpoznawanie obiektów) towarzyszą gorsze wyniki w zakresie czytania i matematyki (Williams, i in. 2011). W przypadku zadań matematycznych dzieci z zaburzeniami wyższych funkcji percepcyjnych mają trudności z liczeniem obiektów (pomijają je lub liczą dwa razy ten sam element), szacowaniem wielkości zbiorów (trudności w jednoczesnej percepcji dwóch zbiorów) (Dehane, Cohen 1994). Trudności w czytaniu obserwowane u dzieci z CVI wynikają np. z zespołu nieuwagi stronnej. Dziecko pomija część tekstu/wyrazu, simultanagnozji i nie potrafi powiązać szeregu liter w jeden wyraz, ma trudności w rozpoznawaniu liter – problemy te występują na etapie wczesnej nauki czytania (Chokron i in., 2021). Pisanie jako czynność

motoryczna wykonywana pod kontrolą wzroku również jest zakłócona – dziecko nie utrzymuje pisma w liniaturze, nie wykorzystuje całej szerokości arkusza, poziom graficzny pisma jest niski.

Konsekwencje te choć obserwowane przez nauczycieli, specjalistów bardzo często są traktowane jako objawy innych zaburzeń, a dzieci te otrzymują mylne diagnozy: dysleksja, dyskalkulia, zaburzenia ze spektrum autyzmu, ADHD (Chockron i in. 2021).

Metody badania działania szlaków wzrokowych

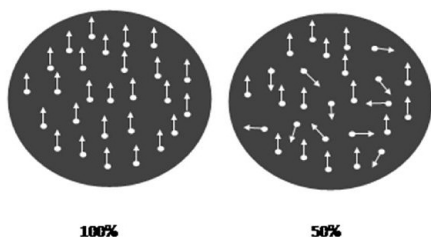
O ile ocena percepcji wzrokowej jako procesu poznawczego jest domeną psychologii, o tyle mechanizmami przetwarzania informacji wzrokowych zajmuje się głównie neuropsychologia. Najdokładniejszy obraz pracy i aktywizacji obszarów mózgu w strumieniach brzusznych i grzbietowych dostarczają metody funkcjonalnego neuroobrazowania rezonansu magnetycznego (fMRI), wykonywanego podczas określonego zadania, np. czytania (Zhou i in. 2016).

Pierwsze symptomy możliwych zaburzeń, kiedy to dziecko przejawia trudności w zakresie np. zadań szkolnych bazujących na percepcji wzrokowej, jest oceniany przez psychologa (np. DTVP-3 Test Rozwoju Percepcji Wzrokowej). Standardowo testy te angażują odpowiedź werbalną lub motoryczną, wymagają spełnienia warunków kwalifikacyjnych do badania, jak np. prawidłowa ostrość wzroku, norma intelektualna. Wynik badania nie charakteryzuje złożoności profilu funkcjonowania, np. osób z CVI. Warto podkreślić, że przed takim badaniem diagnosta powinien posiadać informację o podstawowych parametrach wzrokowych, tj. wada wzroku po cykloplegii, ostrość wzroku osiągnięta w korekcji okularowej do bliży i dali, poziom rozwoju widzenia obuocznego.

Inne metody, niewykorzystywane w Polsce i mające charakter raczej eksperymentalny, to testy neuropsychologiczne oceniające wrażliwość na określony typ ruchu (przepływ, ruch biologiczny, forma określona ruchem). W testach tych wykorzystuje się kinematogramy – wzory złożone z poruszających się kropek (*random dot kinematogram* – RDK). Bodźce te przetwarzane są w pierwszorzędowej korze wzrokowej przez komórki o małych polach recepcyjnych. Ta lokalna informacja o ruchu jest globalnie integrowana w obszarze MT (obszar strumienia grzbietowego) przez komórki o większych polach receptywnych. Komponenty strumienia grzbietowego odgrywają istotną rolę w wykrywaniu ruchu w zadaniach typu RDK, choć zakres, w jakim wynik odzwierciedla funkcjonowanie wyższych obszarów strumienia grzbietowego nie jest jednoznaczny (Braddick i in. 2001, Charkaborty 2015, Chen i in. 2016). Istotne znaczenie dla wniosków diagnostycznych mają również cechy bodźca, które projektowane są różnie w zależności od schematu badawczego oraz grupy badanych (dorośli vs. dzieci), tj.: rozmiar kropek, gęstość, czas ekspozycji, kontrast, szybkość ruchu (Mier, Giaschi 2019). Testy te, również na świecie rzadko wykorzystywane są w diagnostyce klinicznej, choć w połączeniu

z informacjami o funkcjonalnych trudnościach dziecka oraz danymi z diagnozy medycznej mają potencjał wskazywać na prawdopodobieństwo deficytów w przetwarzaniu informacji wzrokowych na poziomie strumieni (Zee i in., 2022).

W badaniach z wykorzystaniem tych testów dobór grup służy celom empirycznym. Biorą w nich udział dzieci z określonym zaburzeniem neurorozwojowym, ale bez istotnych zaburzeń widzenia (prawidłowa ostrości wzroku, brak ubytków w polu widzenia).



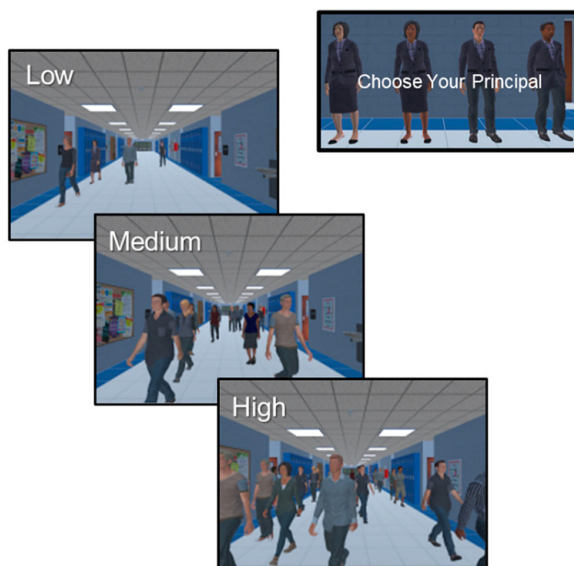
Ryc. 1. Przykład: zadania RDK wykorzystywane do oceny percepcji ruchu globalnego (działania strumienia grzbietowego) w badaniach Alnawmasi i in (2019). Proporcja kropek poruszających się w określonym kierunku względem szumu (kropek poruszających się w innym kierunku) zmienia się w każdej próbie. Badani mają zadane określić kierunek ruchu. Proporcja spójnie poruszających się kropek na tle szumu określa próg koherencji. Im wyższa wartość progu koherencji tym mniejsza wrażliwość na informacje o ruchu

poziomach (łatwy, średni, trudny). Za pomocą okulografu zapisywane są wzory ruchów oczu (przeszukiwanie, lokalizacja, fiksacja). W badaniach (Bennett i in. 2020) porównywano wzory aktywności wzrokowej u osób w normie wzrokowej, z uszkodzeniem wzroku o etiologii ocznej i u osób z uszkodzeniem wzroku o etiologii mózkowej (CVI), gdzie grupa CVI wykazała największą zmianę w jakości przeszukiwania, czasu przeszukiwania wzrokowego wraz ze wzrostem trudności zadania. Badania z 2022 roku potwierdziły występowanie tego deficytu również u osób z CVI zachowaną normą ostrości wzroku, co autorzy tłumaczą uszkodzeniami na poziomie strumieni, głównie grzbietowego. Niemniej jednak zadania tego typu nie mierzą wyizolowanej aktywności strumieni, ponieważ percepcja tak

Testom RDK zarzuca się jednak niską trafność ekologiczną, tzn. nie wyjaśniają one tego, jak osoba z zaburzeniem w obrębie danego strumienia percypuje w sytuacjach naturalnych (Bennett 2020). Jako alternatywę/uzupełnienie proponuje się testy oparte na technologii VR (*virtual reality*), które w połączeniu z danymi z okulografu (urządzenie umożliwiające badanie aktywności wzrokowej) pozwalają wykryć pewne cechy specyficzne dla percepcji u osób z mózgowym uszkodzeniem widzenia, jak np. słabsza organizacja przeszukiwania wzrokowego, obniżona fiksacja (Kooiker i in., 2016). I tak na przykład Bennett z zespołem (2018) opracowali zadanie „wirtualny korytarz” (*virtual hallway*), gdzie badany obserwuje symulację korytarza szkolnego w czasie przerwy. Zadaniem badanego jest zlokalizować a następnie śledzić wskazaną postać w tłumie. W kolejnych próbach zwiększa się ilość osób (dystraktorów) na trzech

skonstruowanych bodźców i złożoność zadania angażują również inne obszary odpowiedzialne za percepcję wzrokową.

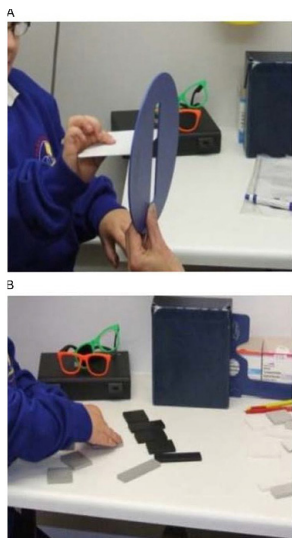
Badania wykorzystujące sztuczne bodźce, jak np. obrazki 2D czy też reprezentacje obiektów prezentowane na ekranie mogą w mniejszym stopniu angażować strumień grzbietowy (stąd możliwe niedoreprezentowanie jego roli w percepcji obiektów w badaniach empirycznych). Wartościowych wniosków dostarczyć mogą badania prowadzone w rzeczywistych, naturalnych warunkach percepcyjnych z wykorzystaniem obiektów realnych jako bodźców (Freud, Behrmann, Snow, 2020)



Ryc. 2. Zadanie „wirtualny korytarz” wykorzystane w badaniach Manley, Bennett, Marabet (2022). Narzędzia te zostały skomercjalizowane i stanowią jedną z metod diagnozy funkcjonalnej osób z CVI w Perkins School of the Blind (USA)

W ocenie funkcjonalnej widzenia L. Hyvärinen wnioskuje się o działaniu funkcji strumieni przy wykorzystaniu dwóch zadań: Lea Rectangles Game i Lea Mailbox Game (Hyvärinen, Jacob, 2011). Lea Rectangles Game bada umiejętność oceny długości i rozmiaru obiektów przypisywaną funkcjom strumienia brzuszno. Dziecko określa, który prostokąt jest dłuższy, a który krótszy, a następnie ma za zadanie przyporządkować szare prostokąty do serii czarnych. Obserwacja dziecka podczas wykonywania zadania dostarcza badającemu informacji diagnostycznych: czy dziecko przyporządkowuje figury tylko na podstawie informacji wizualnych, czy najpierw bada je dotykiem? Jak dokładna jest odległość między palcem wskazującym a kciukiem podczas chwytania prostokąta?

Test Lea Mailbox Game wymaga umieszczenia kartki (odpowiedniego jej ułożenia) w otworze przypominającym wlot do listów w skrzynce pocztowej. Zadaniem dziecka jest ułożyć list w takiej orientacji, aby trafił do otworu. Może się zdarzyć tak, że dziecko właściwie wkłada list do szczeliny, ale nie potrafi określić kierunku otworu (pionowy, poziomy, ukośny), na podstawie samej informacji wizualnej. Niektóre dzieci z mózgowym uszkodzeniem widzenia mogą mieć trudności, aby adekwatnie ułożyć dłoni z kartką i skutecznie umieścić ją w szczelinie. Oceniany jest sposób chwytania karty, ułożenia jej, sama czynność wkładania – czy odbywa się



Ryc. 3. Testy Lea: A. Test Lea Mailbox Game, B. Test Lea Rectangles Game (Williams i in. 2015)

pod kontrolą wzroku, czy badany potrzebuje wcześniej dotknąć szczeliny by uzyskać podpowiedź motoryczną. Test zbiera informacje dotyczące ruchów dłoni za co odpowiedzialny jest płat ciemieniowy i percepcja obrazu w dolnym płacie skroniowym (obszary strumienia grzbietowego). Test doczekał się normalizacji na grupie dzieci w normie wzrokowej (Williams i in. 2015).

Kolejna grupa narzędzi pomocnych w ocenie prawidłowego działania percepcji wzrokowej, uwzględniających funkcjonalne konsekwencje zaburzeń na poziomie strumieni to skale obserwacyjne. Ich struktura uwzględnia wskaźniki behawioralne opisujące kluczowe objawy dla poszczególnych typów zaburzeń (m. in. strumieni grzbietowego i brzuszego).

W Polsce arkusze diagnostyczne do funkcjonalnej oceny widzenia dzieci z mózgowym uszkodzeniem widzenia (CVI) stworzyła M. Walkiewicz-Krutak (2018). Ocena obejmuje pięć obszarów: recepcja bodźców wzrokowych, funkcje okooloruchowe, aktywności wzrokowo-motoryczne oraz umiejętności wzrokowo-percepcyjne, zachowania charakterystyczne dla dzieci z CVI. W dwóch ostatnich arkuszach uwzględniono

umiejętności zależne m.in. od działania strumieni, jak np. „Dziecko rozpoznaje na podstawie cech wizualnych rozmaite obiekty codziennego użytku i zabawki”; „Czy na funkcjonowanie wzrokowe dziecka w otoczeniu nieznanym mu ma negatywny wpływ chaos wizualny?” (Walkiewicz-Krutak, 2018 s. 362, 363). Oceny arkuszy diagnostycznych w zakresie zgodności, rzetelności i stabilności pomiaru dokonano u 50 dzieci z mózgowym uszkodzeniem widzenia w wieku 1-5 lat.

Interesujące skale publikowane są w literaturze zagranicznej, jednak nie nadają się one do użytku w Polsce ze względu na brak tłumaczenia i polskiej normalizacji. W tym kontekście warto wspomnieć o inwentarzu HVFQI-51 (*Higher Visual Function Question Inventory*), którego celem jest ocena funkcjonowania wyższych funkcji wzrokowych u dzieci z CVI i prawidłową ostrością wzroku w wieku 5-16 lat. Autorzy proponują kwestionariusz przesiewowy złożony z 11 pytań (*Top-11*), które miały silną moc dyskryminacyjną dla zachowań istotnie różniących od normy grupę CVI. Narzędzie bazuje na 7 kategoriach wyższych funkcji poznawczo-wzrokowych (najbardziej zakłóconych przy CVI) zdefiniowanych przez Dutton i współpracowników (2010b): (C1: Pole widzenia; C2: Percepcja ruchu; C3: Przeszukiwanie wzrokowe; C4: Planowanie ruchu; C5: Uwaga; C6: Złożone obrazy; C7: Orientacja i poruszanie się). Obszary C3, C4 i C5 zostały przypisane do funkcji strumienia grzbietowego, a C7 do funkcji strumienia brzuszego. Przykładowe

itemy brzmią: Czy twoje dziecko ma trudność, by wrócić do zadania, gdy jego uwaga została rozproszona? Czy twoje dziecko ma trudności w schodzeniu ze schodów?”. Rodzic udziela odpowiedzi na skali trzystopniowej: często, czasami, rzadko.

Dyskusja

Diagnoza zaburzeń widzenia o etiologii mózgowej jest zagadnieniem mało po-znanym w teorii, jak i niedocenianym w praktyce diagnostycznej, również tej służącej potrzebom edukacji. Na gruncie polskim, w diagnozie wyższych funkcji wzrokowych u dzieci, identyfikuje się szereg wyzwań.

Po pierwsze, w przypadku zaburzeń widzenia poszukuje się głównie przyczyn *stricte* okulistycznych, uszkodzeń określonej struktury oka, drogi wzrokowej czy wzrokowych ośrodków mózgowych. Nawet znalezienie ich w warstwie organicznej nie zawsze powinno być równoznaczne z zakończeniem działań diagnostycznych, szczególnie gdy poziom funkcjonowania wzrokowego jest niższy lub specyficzny – odmienny od spodziewanego a w konsekwencji zidentyfikowanego schorzenia okulistycznego. Pełna diagnostyka trudności wzrokowych u dziecka, w szczególności u dziecka z doświadczeniem urazów okołoporodowych, chorobami współ-istniejącymi bezpośrednio wpływającymi na funkcjonowanie OUN, powinna obejmować zarówno badania i oddziaływania medyczne, jak również funkcjonalne i mieć charakter interdyscyplinarny. Obie diagnostyki uzupełniają się wzajemnie i dostarczają informacji, dzięki którym specjalista jest w stanie ocenić całokształt trudności, ograniczeń w funkcjonowaniu wzrokowo-percepcyjnym, jak również określić potencjał dziecka. Ma to istotne znaczenie dla projektowania oddziaływań terapeutycznych i edukacyjnych uwzględniających, z jednej strony, dostosowania materiału edukacyjnego do możliwości percepcyjnych i wykonawczych dziecka, z drugiej zaś, pozwala skonstruować plan terapeutyczny z realnymi celami. Zważywszy na nietypową pracę szlaków wzrokowych w przetwarzaniu informacji wzrokowych, często pomimo włożonego wysiłku terapeutycznego ze strony specjalisty, rodzica i samego dziecka, obserwujemy niewspółmierne rezultaty. Może to być przyczyną wielu konsekwencji emocjonalnych oraz edukacyjnych. Poznanie oraz określenie przyczyny ograniczeń rozwojowych dziecka niewątpliwie pozwoli na lepsze zrozumienie trudności, z którymi się mierzy.

Po drugie, konsekwencje funkcjonalne w postaci objawów obserwowanych jako trudności szkolne często przyporządkowywane są innym stanom i zaburzeniom. Mylne diagnozy nie pozwalają właściwie zaprojektować oddziaływań pomocowych. Przeanalizowane w artykule doniesienia badawcze pokazują, że zaburzenia widzenia na poziomie wyższych funkcji wzrokowych (tu zawężonych do działania strumieni grzbietowego i brzuszego) ujawnia się w wielu sytuacjach życia codziennego od samoobsługi po funkcje poznawcze istotne dla realizowania zadań szkolnych, jak np. czytanie, pisanie, liczenie. Metody wspomaganie nie powinny zatem ograniczać się tylko do aktywności wzrokowych (np. terapia widzenia) czy

motorycznych (np. terapia ręki) oraz nie wydaje się słuszne, aby działania terapeutyczne u dzieci z zaburzeniami percepcyjnymi w obszarze strumieni wzrokowych były realizowane w sposób niezintegrowany. Ponadto trudności percepcyjnych spodziewać się można u dzieci, których wzrok według parametrów okulistycznych funkcjonuje prawidłowo. Specyficzne zaburzenia percepcji wzrokowej, występujące u tych dzieci (np. dzieci przedwcześnie urodzone, dzieci z zaburzeniami neurorozwojowymi) nierzadko pozostają nierozpoznane.

Utrudnieniem jest także aktualny system orzekania o potrzebach kształcenia specjalnego czy opiniowania w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, w którym to spełnienie kryteriów medycznych konkretnej diagnozy nozologicznej staje się podstawą uruchomienia wsparcia (np. dziecko z dużymi trudnościami w zakresie percepcji wzrokowej, ale ostrością wzroku wyższą niż 0.3 nie kwalifikuje się do otrzymania wsparcia w szkole i jest wykluczane z dalszej diagnostyki).

Po trzecie, na gruncie polskim brakuje narzędzia, które uwzględniając najnowszą wiedzę naukową (*evidence – based*) pozwoli ocenić widzenie dziecka w aspekcie funkcjonalnym, również w zakresie działania wyższych funkcji wzrokowych i (zależnych od nich) poznawczych. Niezaprzeczalnie, podstawą wszelkich działań pomocowych, wspierających, terapeutycznych jest rzetelna i trafna diagnoza polegająca nie tylko na identyfikacji trudności, problemów, ale również wskazująca na ich potencjalne źródła, gdyż dopiero wtedy można opracować odpowiedni program wsparcia dziecka w aktywnościach mających bezpośrednie przełożenie na funkcjonowanie szkolne.

Bibliografia

- Alnawmasi M.M., Chakraborty A., Dalton K., Quaid P., Dunkley B.T., Thompson B. (2019). *The effect of mild traumatic brain injury on the visual processing of global form and motion*. „Brain Injury”, 33(10), 1354-1363.
- Atkinson J. (2017). *The Davida Teller Award Lecture, 2016 visual brain development: A review of “Dorsal Stream Vulnerability” – Motion, mathematics, amblyopia, actions, and attention*. „Journal of Vision”, 17(3), Article 26.
- Bennett C.R., Bailin E.S., Gottlieb T.K., Bauer C.M., Bex P.J. Merabet L.B. (2018). *Assessing visual search performance in ocular compared to cerebral visual impairment using a virtual reality simulation of human dynamic movement*. W: TechMindSociety’18: Proceedings of the Technology, Mind, and Society Conference (article 4, pp. 1-6). New York: Association for Computing Machinery.
- Bennett C.R., Bauer C.M., Bailin E.S., Merabet, L.B. (2020). *Neuroplasticity in Cerebral Visual Impairment (CVI): Assessing Functional Vision and the Neurophysiological Correlates of Dorsal Stream Dysfunction*. „Neuroscience and Biobehavioral Reviews”, 108, 171-181.
- Bernstein M., Yovel G. (2015). *Two neural pathways of face processing: A critical evaluation of current models*. „Neuroscience and Biobehavioral Reviews”, 55, 536–546.

- Borowiak K., Maguinness C., Kriegstein, K. (2020). Dorsal-movement and ventral-form regions are functionally connected during visual-speech recognition. „Human Brain Mapping”, 41(4), 952–972.
- Braddick O.J., O’Brien J.M.D., Wattam-Bell J., Atkinson J., Hartley T., Turner R. (2001). *Brain areas sensitive to coherent visual motion*. „Perception”, 30, 61–72.
- Castaldi E., Turi M., Cicchini G.M., Gassama S., Eger E. (2022). *Reduced 2D form coherence and 3D structure from motion sensitivity in developmental dyscalculia*. „Neuropsychologia”, 10;166:108140.
- Chen N., Cai P., Zhou T., Thompson B. (2016). *Perceptual learning modifies the functional specializations of visual cortical areas*. „Proceedings of the National Academy of Sciences”, 113(20):5724–5729.
- Chokron S, Kovarski K, Dutton G.N. (2021). *Cortical Visual Impairments and Learning Disabilities*. „Frontiers in Neuroscience”, 13;15:713316.
- Cowie D., Braddick O., Atkinson J. (2012). *Visually guided step descent in children with Williams syndrome*. „Developmental Science”, 15(1):74–86.
- de Haan, E.H. F., Cowey, A. (2011). On the usefulness of ‘what’ and ‘where’ pathways in vision. *Trends in Cognitive Sciences*, 15 (10):460–466.
- Dehaene S., Cohen, L. (1994). *Dissociable mechanisms of subitizing and counting: Neuropsychological evidence from simultanagnosic patients*. „Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance”, 20(5), 958–975.
- Dutton, G.N. (2006) *Cerebral visual impairment: working within and around the limitations of vision*. W: E. Dennison, A.H. Lueck (red.), *Proceedings of the Summit on Cerebral/Cortical Visual Impairment: Educational, Family and Medical Perspectives*. New York: AFB Press.
- Dutton G.N., Calvert J., Ibrahim H., Macdonald E., McCulloch D.L., Macintyre-Beon C. (2010b). *Structured clinical history taking for cognitive and perceptual visual dysfunction and for profound visual disabilities due to damage to the brain in children*. W: G.D. Dutton, M. Bax (red.), *Visual Impairment in Children Due to Damage to the Brain*, London: Mac Keith Press.
- Dutton G.N., Chokron S., Little S., McDowell N. (2017). *Posterior parietal visual dysfunction: An exploratory review*. „Vision Development and Rehabilitation”, 3, 10–22.
- Dutton G.N., Cockburn D., McDaid G., Macdonald E. (2010). *Practical approaches for the management of visual problems due to cerebral visual impairment*. W: G.N. Dutton, M. Bax (red.), *Visual Impairment in Children Due to Damage to the Brain* (s. 217–226). London: Mac Keith Press.
- Evans C., Edwards M.G., Taylor L.J., Ietswaart M. (2016). *Impaired communication between the dorsal and ventral stream: Indications from apraxia*. „Frontiers in Human Neuroscience”, 10, Article 8.
- Freud E., Behrmann M., Snow J.C. (2020). *What Does Dorsal Cortex Contribute to Perception?* „Open Mind”, 4, 40–56.

- Freud E., Plaut D.C. and Behrmann M. (2019). *Protracted developmental trajectory of shape processing along the two visual pathways*. „Journal of Cognitive Neuroscience”, 31, 1589-1597.
- Goodale M.A. (2013). *Separate visual systems for perception and action: a framework for understanding cortical visual impairment*. „Developmental Medicine and Child Neurology”, 55(4), 9-12.
- Goodale M.A., Milner A.D. (1992). *Separate visual pathways for perception and action*. „Trends in Neurosciences”, 15(1), 20-5.
- Gori S., Seitz A.R., Ronconi L., Franceschini S., Facoetti A. (2016). *Multiple Causal Links Between Magnocellular-Dorsal Pathway Deficit and Developmental Dyslexia*. „Cerebral Cortex”, 17;26(11):4356-4369.
- Gummel K., Ygge J., Benassi M., Bolzani R. (2012). *Motion perception in children with foetal alcohol syndrome*. „Acta Paediatrica”, 101(8):e327-32.
- Gunn A., Cory E., Atkinson J., Braddick O., Wattam-Bell J., Guzzetta A, Cioni G. (2002). *Dorsal and ventral stream sensitivity in normal development and hemiplegia*. „NeuroReport”, 7;13(6), 843-847.
- Hebart M.N., Hesselmann G. (2012). *What visual information is processed in the human dorsal stream?* „The Journal of Neuroscience”, 32(24), 8107-8109.
- Hyvärinen L., Jacob N. (2011). *What and How Does This Child See? Assessment of Visual Functioning for Development and Learning*. Helsinki 2011: Vistest.
- Ingle D. (1967). *Two visual mechanisms underlying the behaviour of fish*. „Psychologische Forschung”, 31,44-51.
- Jeannerod M., Jacob P. (2005). *Visual cognition: a new look at the two-visual system model*. „Neuropsychologia”, 43(2), 301-312.
- Kogan C.S., Boutet I., Cornish K., Zangenehpour S., Mullen K.T., Holden J.J., Der Kaloustian V.M., Andermann E., Chaudhuri A. (2004). *Differential impact of the fMR1 gene on visual processing in fragile X syndrome*. „Brain” 127, (Pt. 3), 591-601.
- Kooiker M.J., Pel J.J., van der Steen-Kant S.P., van der Steen J. (2016). *A Method to Quantify Visual Information Processing in Children Using Eye Tracking*. „Journal of Visualized Experiments”, 9, 54031.
- Kravitz D.J., Saleem K.S., Baker C.I., Mishkin M. (2011). *A new neural framework for visuospatial processing*. „Nature Reviews Neuroscience”, 12(4), 217-30.
- Leung M.P., Thompson B., Black J., Dai S., Alsweliler J.M. (2018). *The effects of preterm birth on visual development*. „Clinical and Experimental Optometry”, 101(1), 4-12.
- Levi D.M. (2013). *Linking assumptions in amblyopia*. „Visual Neuroscience”, 30(5-6):277-87.
- Mandolesi L., Addona F., Foti F., Menghini D., Petrosini L., Vicari S. (2009). *Spatial competences in Williams syndrome: a radial arm maze study*. „International Journal of Developmental Neuroscience”, 27, 205-213.
- Manley C.E., Bennett C.R., Merabet L.B. (2022). *Assessing Higher-Order Visual Processing in Cerebral Visual Impairment Using Naturalistic Virtual-Reality-Based Visual Search Tasks*. „Children (Basel)”, 26;9(8):1114.

- McConnel E.L., Saunders K.J., Little J.A. (2021). *What assessments are currently used to investigate and diagnose cerebral visual impairment (CVI) in children? A systematic review.* „Ophthalmic and Physiological Optics”, 41(2), 224-244.
- Micheletti S., Corbett F., Atkinson J., Braddick O., Mattei P., Galli J., Calza S., Fazzi E. (2021). *Dorsal and Ventral Stream Function in Children With Developmental Coordination Disorder.* „Frontiers in Human Neuroscience”, 24;15:703217.
- Milner A.D., Goodale M.A. (2008). *Mózg wzrokowy w działaniu.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nestmann S., Karnath H.O., Rennig J. (2022). *The role of ventral stream areas for viewpoint-invariant object recognition.* „Neuroimage”, 1;251:119021.
- Pawletko T., Chokron S., Dutton G.N. (2014). Considerations in behavioral diagnoses of CVI: issues, cautions, and potential outcomes. W: A. Hall Lueck, G.N. Dutton *Impairment of vision due to disorders of the visual brain in childhood: a practical approach*, eds A. Hall Lueck and G.N. Dutton (USA: AFB)
- Philip S.S., Dutton G.N. (2014). *Identifying and characterising cerebral visual impairment in children: a review.* „Clinical and Experimental Optometry”, 97(3), 196-208.
- Rizzolatti G., Matelli M. (2003). *Two different streams form the dorsal visual system: Anatomy and functions.* „Experimental Brain Research”, 153,146-157.
- Rosazza C., Cai Q., Minati L., Paulignan Y., Nazir T.A. (2009). *Early involvement of dorsal and ventral pathways in visual word recognition: an ERP study.* „Brain Research”, 26 (1272), 32-44.
- Serino A., Noel J.P., Galli G. (2015). *Body part-centered and full body-centered peripersonal space representations.* „Scientific Reports”, 5, 18603.
- Sheth B.R., Young R. (2016). *Two Visual Pathways in Primates Based on Sampling of Space: Exploitation and Exploration of Visual Information.* „Frontiers in Integrative Neuroscience”, 22, 10-37.
- Silva A.E., Harding J.E., McKinlay Ch., Dai D.W.T., Nivins S., Shah R.K., Thompson B. (2022). *Dorsal and ventral stream associations with autistic traits in children.* „Investigative Ophthalmology & Visual Science”, 63,(7), 4305.
- Stiers P., Fazzi E. (2010). *Psychometric evaluation of higher visual disorders: strategies for clinical settings.* W: G.N. Dutton, M. Bax (red.), *Visual Impairment in Children Due to Damage to the Brain* (s. 149-161). London: Mac Keith Press.
- van der Zee Y.J., Stiers P L.J., Evenhuis H.M. (2022). *Object Recognition and Dorsal Stream Vulnerabilities in Children With Early Brain Damage.* „Frontiers in Human Neuroscience”, 12;16:733055.
- van Polanen V., Davare M. (2015). *Interactions between dorsal and ventral streams for controlling skilled grasp.* „Neuropsychologia”, 79, 186-91.
- Walkiewicz-Krutak M. (2018). *Mózgowe uszkodzenie widzenia u małych dzieci. Studium teoretyczno-empiryczne.* Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Williams C., Northstone K., Sabates R., Feinstein L., Emond A., (2011). *Visual Perceptual Difficulties and Under-Achievement at School in a Large Community-Based Sample of Children.* „PLoS ONE” 6(3): e14772.

- Williams C., Gilchrist I.D., Fraser S., McCarthy H.M., Parker J., Warnes P., Young J., Hyvarinen L. (2015). *Normative data for three tests of visuocognitive function in primary school children: cross-sectional study*. „British Journal of Ophthalmology”, 99(6):752-6.
- Young M.P., (1992) *Objective analysis of the topological organization of the primate cortical visual system*. „Nature”, 358, 152-155
- Zhou W., Wang X., Xia Z., Bi Y., Li P., Shu H. (2016). *Neural Mechanisms of Dorsal and Ventral Visual Regions during Text Reading*. „Frontiers in Psychology”, 15;7:1399.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-ND 4.0 International) license • <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0>



AGNIESZKA KACZOR¹

Akademia Ignatianum w Krakowie, Polska

ORCID 0000-0002-2574-4757

Zgłoszono: 9.08.2022; recenzowano: 23.10.2022; zaakceptowano do druku: 3.11.2022

PROJEKT EDUKACYJNY W KLASACH I–III W REFLEKSJI STUDENTÓW PEDAGOGIKI

EDUCATIONAL PROJECT IN GRADES I–III IN THE REFLECTION OF STUDENTS OF PEDAGOGY

Abstract: The article discusses the issue of application of an educational project in working with children of early school age.

To answer the question of what qualities of the educational project motivate teachers-to-be to develop skills useful in organizing and carrying out project activities together with children, a three-layer analysis of qualitative data was used. The research in which students of pre-school and early school pedagogy participated was conducted within the framework of the subject-centered/participatory paradigm.

Based on the analysis, it has been determined that the benefits of child development resulting from participation in the educational project, along with the positive impact on the institution's image and the fostering of teacher-student relationships, serve as the primary motivators for aspiring teachers to develop the necessary skills in organizing project activities.

Keywords: educational project, early school pedagogy, cooperation with parents, reflection, early school pedagogy, students

Streszczenie: W artykule poruszono zagadnienie aplikacji projektu edukacyjnego w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym.

Aby odpowiedzieć na pytanie, jakie walory projektu edukacyjnego motywują adeptów do zawodu nauczyciela do rozwijania umiejętności przydatnych przy organizacji i przeprowadzaniu czynności projektowych wraz z dziećmi, wykorzystano trójwarstwową analizę danych jakościowych. Badania, w których uczestniczyli studenci pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej były prowadzone w ramach paradygmatu podmiotowo-partycypacyjnego.

¹ **Agnieszka Kaczor**, dr; zatrudniona jest na Wydziale Pedagogicznym w Katedrze Badań nad Rodziną w Akademii Ignatianum w Krakowie. Naukowo zajmuje się teorią kształcenia, współpracą rodziny i szkoły oraz pedeutologią. Adres e-mail: agnieszka.kaczor@ignatianum.edu.pl.

W wyniku analizy ustalono, że związane z udziałem w projekcie edukacyjnym korzyści dla rozwoju dziecka oraz jego pozytywny wpływ na wizerunek placówki i budowanie relacji nauczyciel-uczeń to główne czynniki motywujące adeptów do zawodu nauczyciela do rozwijania umiejętności potrzebnych przy organizacji działań projektowych.

Słowa kluczowe: projekt edukacyjny, pedagogika wczesnoszkolna, współpraca z rodzicami, refleksja, studenci

Wprowadzenie

Projekt edukacyjny definiowany przez Mirosława Szymańskiego jako jedna z metod nauczania, bazująca na aktywności własnej uczących się (Szymański 2010) coraz częściej jest wykorzystywany w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym. Wpływ na jego upowszechnienie w praktyce edukacyjnej niewątpliwie wywarły opracowania obecne w literaturze przedmiotu, wśród których warto wymienić książkę Judy Harris Helm i Lilian Gonshaw Katz opisującą zastosowanie metody projektu w edukacji przedszkolnej (Helm, Katz 2003), publikacje Michaela Knolla, zdaniem którego, projekt jest jedną ze standardowych metod nauczania, jest środkiem, za pomocą którego uczniowie mogą rozwijać niezależność i odpowiedzialność oraz praktykować społeczne i demokratyczne sposoby zachowania (Knoll 1997, s. 59), a także Krystyny Rau i Ewy Zientkiewicz określających metodę projektu „metodą dojrzwania uczniów” (Rau, Zientkiewicz, 2000, s. 65), czy Jolanty Andrzejewskiej uznającej wykorzystanie projektu w pracy z dziećmi z klas I-III za szansę intensyfikacji uczenia się (Andrzejewska 2013).

Należy jednak pamiętać o tym, że specyfika pracy właściwa dla działań okołoprojektowych, nawiązująca do założeń paradygmatów konstruktywistycznych, stanowi niejednokrotnie wyzwanie dla nauczycieli chcących wykorzystać tę metodę w praktyce edukacyjnej.

Aplikując projekt edukacyjny w pracy z dziećmi, nauczyciel otwiera się na samodzielność dziecka podczas uczenia się i zgodnie z założeniami paradygmatu konstruktywistyczno-rozwojowego uznaje, co wypunktowuje Alison Gopnik, że uczniowie mają naturalną ciekawość świata, skłonności badawcze oraz motywację do zadawania pytań, eksperymentowania i rozwiązywania problemów (Gopnik 2010). Stąd też, jak zauważa Dorota Klus-Stańska, nauczyciel zobowiązany jest do tego, by stworzyć warunki do podejmowania przez uczniów samodzielnych czynności badawczych, starając się zapewnić im bogate w materiały, źródła i narzędzia środowisko uczące (Klus-Stańska 2018).

Wykonywanie czynności projektowych jest także okazją, by współdziałać z rówieśnikami i wspólnie poszukiwać rozwiązań problemów, co stanowi nawiązanie do poglądów Lwa Siemionowicza Wygotskiego, przedstawiciela paradygmatów konstruktywistyczno-kulturowych, który za znaczący w procesie uczenia się uznawał partnerski współdziałanie rówieśników (Wygotski 1971).

Respektowanie wspomnianych założeń w praktyce szkolnej wymaga od nauczyciela nie tylko rozległej wiedzy, ale i umiejętności. Organizacja procesu uczenia się, zgodnie z zamysłem J. Andrzejewskiej, w myśl zasady, że wysiłek uczenia w konstruowaniu własnej wiedzy i doskonaleniu umiejętności, ma w szkole łączyć się ze staraniami nauczyciela tak, żeby uczenie się dziecka było przyjemnością (Andrzejewska 2013) – jest wyzwaniem. Stąd, co akcentuje Urszula Kierczak, bywa tak, że organizacja działań projektowych z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym jawi się nauczycielom jako zadanie trudne, któremu towarzyszy niepewność, mnogość pytań i wątpliwości (Kierczak 2012).

Problem i metody badawcze

Czynnikiem mającym wpływ na ograniczenie lęków i obaw nauczycieli, oprócz wiedzy teoretycznej zdobywanej w toku zaznajamiania się z literaturą pedagogiczną, może być posiadanie doświadczeń w zakresie organizacji i przeprowadzenia projektu edukacyjnego w grupie dzieci w wieku wczesnoszkolnym.

Celem badań było poznanie doświadczeń studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej wyniesionych z realizacji projektu edukacyjnego. Biorący udział w badaniu studenci, w roku akademickim 2021/2022 mieli okazję poznania podejścia projektowego, a także opracowania pomysłów dotyczących wdrażania projektu edukacyjnego w klasie. Mogli dzięki temu zdobyć zarówno ramy teoretyczne, jak i praktyczną wiedzę dotyczącą opisywanego zagadnienia. Zwieńczeniem pracy studentów było refleksyjne odniesienie się do organizacji i przeprowadzenia projektu edukacyjnego w grupie dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Pisemne wypowiedzi 18 studentów zostały zebrane oraz uporządkowane przy użyciu programu do opracowywania danych jakościowych QDA Miner. Dane zostały zanonimizowane. Poszczególnym przypadkom nadano imiona, które różnią się od tożsamości studentów biorących udział w badaniu. Analiza zebranych danych została przeprowadzona na podstawie koncepcji warstwowej analizy danych opracowanej przez Marię Szymańską (Szymańska, 2019). Analiza składała się z trzech etapów:

1. wyłonienie atrybutów nauczyciela istotnych przy organizacji i przeprowadzaniu czynności projektowych wraz z dziećmi,
2. ustalenie kategorii – w postaci umiejętności, które zdaniem studentów są przydatne w czasie aplikacji projektu edukacyjnego,
3. ukazanie podejmowanej problematyki badawczej w nowej perspektywie – zwrócenie uwagi na walory projektu edukacyjnego, które skłaniają adeptów do zawodu nauczyciela do rozwijania swoich umiejętności.

Badania przeprowadzono w ramach paradygmatu podmiotowo-partycypacyjnego. W wybranym ujęciu, w myśl przekonania Marii Szymańskiej: „osoba badacza w mniejszym lub większym stopniu podchodzi do procesu badawczego personalnie, z własnym doświadczeniem badawczym i wynikającą z niego refleksją [...] toteż

można także przyjąć, że takie podejście nadaje kształt aksjologiczno-etyczny badanej rzeczywistości” (Szymańska 2018, s. 44).

Ważne jest również to, że przyjęty paradygmat sprzyjał pogłębieniu świadomości podmiotów badania w zakresie autentycznego poznania siebie i badanej rzeczy oraz zachęcał podmioty badania do eksplorowania badanej rzeczywistości (Szymańska 2018). Inspirował podmioty badania do „kreatywnego wykraczania poza status dotychczasowych osiągnięć” (Ostrowska 2009, s. 30), co było możliwe, jak zaznacza M. Szymańska, także dzięki przejawianej przez badacza postawie szacunku wobec współtwórców badania. W kontekście owego paradygmatu, chęć poznania przez badacza przemyśleń adeptów do zawodu nauczyciela dotyczących projektu edukacyjnego, była zorientowana na odkrycie i zrozumienie, które z walorów projektu edukacyjnego motywują adeptów do zawodu nauczyciela do rozwijania umiejętności przydatnych przy organizacji i przeprowadzaniu czynności projektowych wraz z dziećmi.

Wyniki analizy naukowej

Pierwsza warstwa analizy zgodnie z intencją M. Szymańskiej obejmuje „specyfikę pierwotnie zgromadzonego materiału, z którego wyłania się jakiś punkt, który można określić w kategoriach formacyjnych centralnej spójności” (Szymańska 2019, s. 198). Opisywana warstwa wskazuje na konkretny element – atrybut nauczyciela, ważny przy organizacji i przeprowadzaniu czynności projektowych. W przypadku badanych adeptów do zawodu nauczyciela była to:

- analiza posiadanych umiejętności,
- chęć doskonalenia zawodowego,
- dążenie do przełamania rutyny w codziennej pracy.

Wyłonione w wyniku analizy zebranego materiału badawczego, atrybuty nauczyciela korespondują z poglądem U. Kierczak, która zauważa, że „praca metodą projektów rozwija także nauczyciela, jest dla niego wyzwaniem, pobudza go do kreatywnego myślenia, wyzwala z codziennej rutyny, otwiera horyzonty myślowe, wskazuje na nowe, możliwe rozwiązania zwykłych, powszednich problemów. Pokazuje inne sposoby nauczania i przekazywania wiedzy. Przełamuje automatyzm pracy dydaktycznej, burzy utarte ścieżki codziennego szkolnego dnia” (Kierczak 2012, s. 16).

Projekt edukacyjny jest więc w opinii badanych studentów metodą, która pozwala nauczycielowi wiele się nauczyć, zdobyć wiedzę i doświadczenie:

Czego bym się nauczyła? Przede wszystkim byłaby to dla mnie lekcja ucząca mnie bycia bardziej gotową do podjęcia ryzyka w kwestii wyboru treści trudniejszych do zrealizowania, ale także do współpracy z uczniami i bycia niejako ich partnerem w działaniach (przy jednoczesnym zachowaniu autorytetu). Nauczyłabym się również, jak planować ciekawe zajęcia terenowe, jak tworzyć interesujące dla uczniów kąski tematyczne, czy jak towarzyszyć

uczniom w trakcie ich prawie samodzielnego przygotowywania się do ważnego wystąpienia, będącego podsumowaniem projektu. To wszystko wiąże się z umiejętnością zmniejszenia własnej kontroli i bycia bardziej otwartą na te pomysły uczniów, które przecież nierzadko mogą wydawać się bardzo ryzykowne. (Iwona)

Kluczową korzyścią projektu edukacyjnego dla nauczyciela jest doświadczenie, jakie miał on szansę zdobyć dzięki projektowi. Może się ono przejawiać w zdobyciu wiedzy na temat sposobów realizacji poszczególnych etapów projektu, sposobie pracy z uczniami na danym etapie czy realnych możliwości dla przeprowadzenia zaplanowanych czynności. Dzięki projektowi edukacyjnemu nauczyciel zdobywa również cenną wiedzę na temat poszczególnych uczniów – posiadanej przez nich wiedzy, umiejętności, form pracy, w których najlepiej się odnajdują czy obszarów, jakie ich szczególnie zainteresowały i z którymi mogą wiązać swój dalszy rozwój. Ponadto, przeprowadzenie projektu edukacyjnego może stać się dla nauczyciela szansą do zdobycia awansu zawodowego. (Julia)

Praca nad projektem edukacyjnym stwarza wiele sytuacji, w których nauczyciel ma możliwość rozwijać swoje kompetencje zawodowe. Ponadto organizowanie projektu edukacyjnego wiąże się z wyborem tematu, który musi obejmować treści programowe, a zatem wymaga od nauczyciela umiejętności planowania i organizacji pracy w sposób niekonwencjonalny. (Nikola)

Wartym podkreślenia jest więc wartość wiedzy i doświadczenia w działaniach pedagogicznych podejmowanych przez nauczyciela, która ułatwia podejmowanie decyzji i świadome działanie nauczyciela. I tu niezbędna wydaje się być refleksja. Jak twierdzi Henryka Kwiatkowska, „użyteczność wiedzy w działaniu praktycznym nauczyciela bardziej przejawia się w czynnościach intelektualnych (np. w umiejętności dokonywania refleksji nad tym, co robię, sprawności badania własnej praktyki, definiowania sytuacji edukacyjnych, ich rozumieniu, wyjaśnianiu, tłumaczeniu, interpretowaniu) niż w opanowaniu sprawności działania instrumentalnego” (Kwiatkowska 2012, s. 184-185). Stąd mając na uwadze troskę o dobre spełnianie obowiązków wpisanych w rolę zawodową nauczyciela istotne jest to, jak nauczyciel postrzega siebie i rzeczywistość edukacyjno-wychowawczą. Kluczowa jest więc refleksja oparta na przekonaniu, że to co nowe, niezbywalnie będzie towarzyszyć nauczycielowi w jego pracy. Dlatego powinien być gotowy i otwarty na zmiany, a refleksyjność przed działaniem, w trakcie działania i po działaniu należy postrzegać jako doniosłą cechę nauczyciela profesjonalisty (Kaczor 2020).

Z takiej perspektywy sytuacje zmienne, dynamiczne, niestandardowe, które często towarzyszą pracy nad projektem, nie tyle będą odstraszały czy zniechęcały

nauczycieli do działania, co staną się punktem wyjścia do przejawiania innowacyjności w pracy dydaktyczno-wychowawczej, co podkreśla jedna z uczestniczek badania:

Również dla samego nauczyciela projekt edukacyjny może być pewnym sposobem na odejście od rutyny oraz na doskonalenie swojego warsztatu pracy, umiejętności potrzebnych w pracy pedagoga. (Iwona)

W przypadku wykorzystania projektu edukacyjnego w pracy z dziećmi, nauczyciel ma za zadanie stworzyć korzystne warunki dla dziecięcej aktywności badawczej. Nathaniel Gage i David Berliner podkreślają, że uczniowie uczą się najlepiej tego, czego chcą się uczyć, co uznają za potrzebne. Co więcej dzieci najlepiej uczą się w relatywnie przyjaznym środowisku (Gage, Berliner 1992). Natomiast Douglas Barnes definiując uczenie się, zauważa, że „nie będziemy w stanie zrozumieć, czego uczniowie się uczą, jeśli nie uprzytomnimy sobie, że nadają sens nowym wiadomościom, które rzutują na to, co już wiedzą. Uczenie się w klasie najlepiej rozpatrywać jako interakcję, dzięki której to, co uczniowie wynoszą z lekcji, jest po części wspólne, a po części jedyne w swoim rodzaju u każdego z nich” (Barnes 1988, s. 21). Uwzględniając spostrzeżenia cytowanych autorów, nauczyciel musi przygotować się do towarzyszenia dzieciom podczas czynności projektowych. Jego postawa, a także warunki, jakie zapewni małym badaczom, jest bowiem istotnym czynnikiem mającym wpływ na realizację dziecięcych zamierzeń.

W drugim etapie analizy na podstawie interpretacji danych doprowadzono do scalenia danych w kategorie, zaprezentowane w postaci chmury wyrazowej na ryc. 1. Kategorie, które były najczęściej wskazywane przez osoby badane, zostały przedstawione największą czcionką.

planowanie organizacja pracy utrzymanie dyscypliny
pokonywanie trudności

Ryc. 1. Umiejętności przydatne nauczycielowi podczas aplikacji projektu edukacyjnego

Opracowanie własne.

Najczęściej wymieniana przez badanych studentów była umiejętność radzenia sobie z trudnościami. Za najpoważniejszą z trudności respondenci uznali bierną postawę rodziców:

Kolejną obawę stanowiła dla nauczyciela ewentualna reakcja rodziców i dzieci na zaproponowany temat. Nauczyciel zakładał, że rodzice w obawie o swoje pociechy będą odmawiać udziału w projekcie. (Kinga)

Trudnością mogłyby okazać się również negatywne bądź bierne postawy rodziców w trakcie realizowania projektu edukacyjnego. Brak zaangażowania i wsparcia opiekunów prawnych uczniów znacząco mogłyby utrudnić zrealizowanie wszystkich punktów z planu m.in. zorganizowanie wycieczki terenowej. (Aleksandra)

Obawy studentów wynikały z przekonania, że w metodzie projektów wsparcie rodziców istotnie wpływa na przebieg całego przedsięwzięcia. Podobnego zdania jest J. Andrzejewska, która podkreśla, że rodzice i środowisko lokalne w znacznym stopniu decydują o jakości projektu edukacyjnego realizowanego przez uczniów (Andrzejewska 2013).

W dalszej kolejności osoby badane wymieniły:

- lęk nauczyciela

Przy realizacji projektu obawiałam się, że dzieci będą niechętnie uczestniczyć w zajęciach organizowanych przez ekspertów. Bałam się, że kultura rosyjska im się nie spodoba i że będą patrzeć na nią stereotypowo. Bałam się także, że dzieci z mniejszymi zdolnościami plastycznymi nie będą chciały wykonać lapbooka. Obawiałam się także, że dzieci nieśmiało nie będą chciały zadawać pytań i będą się bały rozmawiać z ekspertami. (Gabriela)

Na pewno bałabym się tego, że nie zdążę z dziećmi omówić wszystkich ważnych dla mnie treści, czy że zapomnę o czymś podczas organizacji wizyty eksperta, zajęć terenowych. Lęk powodowałoby też to, że dzieci mogłyby znudzić się tematem po krótkim czasie, nie wiem, czy w odpowiedni sposób umiałabym ich zmotywować do działania. Może być ciężko poradzić sobie z uczniami, którzy będą przeszkadzać, czy z logicznym przebiegiem projektu, a także z samą organizacją działań podczas projektu. (Klaudia)

- prowadzenie dokumentacji projektu

Największym wyzwaniem było dla mnie pamiętanie o dokumentowaniu bieżących aktywności – robienie zdjęć, nagrywanie filmów czy wypowiedzi uczniów nie jest czymś z czego korzystamy na co dzień i łatwo w ferworze pracy czy nowych doświadczeń zapomnieć o włączeniu odpowiedniego rejestratora lub stracić szansę na uchwycenie czegoś co zaistnieje pod wpływem chwili. W bieżącej pracy nauczyciela bardzo ważne są kwestie z dokumentowaniem pracy i osiągnięć uczniów, jednak podczas pracy metodą projektu przybiera to szczególną i dość wymagającą formę. (Magdalena)

- nadmiar obowiązków

Trudnym aspektem byłby także nadmiar obowiązków związany z bieżącymi sprawami związanymi z codzienną pracą, która w połączeniu z projektem mogłyby okazać się zajmująca większość mojego wolnego czasu. Gdybym znalazła odpowiednie osoby (rodziców czy nauczycieli) chcących zaangażować się w projekt i przejąć część obowiązków, byłby on z pewnością łatwiejszy do przeprowadzenia. (Paulina)

Wśród umiejętności przydatnych podczas wykorzystania projektu edukacyjnego w pracy z dziećmi, respondenci wskazali także:

- umiejętność organizacji pracy, pozwalającą zorganizować projekt w sposób atrakcyjny dla dzieci i zapewnić spójność poszczególnych etapów projektu, jak podkreśliła jedna z uczestniczek badania:

Największym wyzwaniem było wymyślenie ciekawego tematu, który nie byłby za trudny dla dzieci. Trzeba było tak dobrać metody, formy, gości, wycieczki, aby zainteresowały one dzieci i wciągnęły je w świat zimy. Trzeba było tak dostosować język i informacje, aby dzieci wiedziały, o czym jest mowa w projekcie. Najgorszym wyzwaniem było to, aby wszystkie działania były przemyślane i łączyły się w jedno. Bardzo starałam się dobrać treści tak, aby dzieci po projekcie wyszły z pełną wiedzą. (Maria)

- umiejętność planowania, dotyczącą poszczególnych aktywności mających miejsce w czasie prac projektowych i związaną z nią umiejętność przewidywania konsekwencji planowanych działań,
- umiejętność utrzymania dyscypliny, której przydatność obrazuje wspomnienie jednej z respondentek:

Podczas projektu nauczyciel najbardziej zmagał się z nadmierną aktywnością grupy, która stanowiła bardzo żywy i energiczny zespół. Podkreślić należy, że pomimo chętnego uczestnictwa w zajęciach, dzieci przekrzykiwały się nawzajem chcąc jak najszybciej zabrać głos, w omawianych kwestiach. (Martyna).

Wskazane przez osoby badane umiejętności, były przez nie postrzegane jako niezbędne do wykonywania obowiązków zawodowych z sukcesem. Dlatego, jak zauważa Agnieszka Kaczor, „nauczyciele rozpoczynający pracę powinni nie tylko mieć świadomość, że umiejętności te będą im potrzebne do podejmowania działań w codziennej pracy, lecz także mieć za sobą doświadczenie w ramach, którego mogli rozwinąć wskazane umiejętności lub choćby zaobserwować w praktyce jak inni nauczyciele posługują się nimi” (Kaczor 2021, s. 130).

Jak pisze M. Szymańska „na podstawie pierwszej i drugiej warstwy analizy kształtuje się trzecia jej warstwa, która holistycznie traktuje zebrany materiał i integruje go w nowej perspektywie postrzegania podejmowanej tematyki badawczej i przedmiotu badań” (Szymańska 2019, s. 198). Dlatego też trzeci etap analizy koncentrował się wokół odpowiedzi na pytanie: jakie walory projektu edukacyjnego skłaniają adeptów do zawodu nauczyciela do rozwijania swoich umiejętności? Pytanie to klaryfikowało się w trakcie prowadzonego badania.

Jak ustalono, badanych studentów do pracy nad sobą motywuje przede wszystkim to, co z perspektywy dzieci można traktować jako korzyść wynikającą z udziału w pracach projektowych. Respondenci są gotowi doskonalić własne umiejętności potrzebne podczas aplikacji projektu edukacyjnego w klasach I-III, przez wzgląd na samodzielne dochodzenie do wiedzy, rozbudzanie ciekawości oraz doskonalenie umiejętności (m.in. słuchania, wypowiedzania się, klasyfikowania, stawiania i weryfikacji hipotez, obserwacji, twórczego myślenia, poszukiwania informacji,

współpracy, planowania), które dzięki uczestnictwu w działaniach projektowych stają się udziałem dzieci.

Dostrzeżone przez osoby badane walory projektu edukacyjnego stanowią uzupełnienie dla zalet projektu opisanych przez J. Andrzejewską, która udział w projekcie edukacyjnym traktuje także jako okazję, by formułować wnioski i uogólnienia, abstrahować, uczyć się dociekliwości, cierpliwości i dokładności oraz przekraczać granice społeczne i kulturowe (Andrzejewska 2013). Jednym z walorów metody projektów jest także akcentowane przez Bożenę Potocką rozwijanie u dzieci umiejętności przynależnych do trzech sfer rozwojowych: sfery poznawczej (umiejętność kreatywnego myślenia, umiejętność doboru i selekcji zdobytych informacji) sfery emocjonalno-motywacyjnej (umiejętność radzenia sobie z trudnościami) i sfery działania (umiejętność podejmowania decyzji, umiejętność działania w nowych dla ucznia sytuacjach) (Potocka 2002).

Motywatorem dla rozwijania własnych umiejętności są też dostrzegane przez badanych studentów korzyści dla rozwoju placówki:

Projekt edukacyjny wznaga podejmowanie inicjatywy przez dzieci z ich własnej woli. To przekłada się na osiągnięcia całej szkoły, gdyż dzieci chętniej biorą udział w konkursach ogólnopolskich. Mają możliwość także odkryć swoje pasje i rozszerzyć zainteresowania, które mogą później rozwijać na dodatkowych zajęciach prowadzonych przez nauczyciela (kółka zainteresowań). (Wiktorja)

Dodatkowo pozytywne wrażenia uczniów uczestniczących w projektach oraz zdobyta wiedza przez uczniów mogą pozytywnie wpłynąć na opinie rodziców na temat stosowanych metod nauczania w danej placówce, jednocześnie korzystnie wpłynąć na renomę szkoły w środowisku lokalnym i ogólnopolskim. (Nikola)

a także możliwość głębszego poznania dzieci oraz budowania jakościowo lepszych relacji nauczyciel-uczeń. Do zalet metody projektów bez wątpienia można również zaliczyć wymianianą przez J. Andrzejewską sposobność do tworzenia wspólnoty uczących się (Andrzejewska 2013), w której duch badawczy rozwija się opierając się o zasady poszanowania, zrozumienia, negocjacji i wspólnego gromadzenia doświadczeń. Są to filary, które w opinii badanych studentów znacząco wpływają na polepszenie wzajemnych relacji między nauczycielem a uczniami.

Zakończenie

Mając na uwadze przekonanie Henryki Kwiatkowskiej, że „jeśli kształcimy bez szczególnej refleksji jak działać, to umiejętność działania nie przyjdzie sama” (Kwiatkowska 2012, s. 184), podjęte badania ukazują jak, już na etapie studiów, można wydobywać czynnik refleksyjnego dociekania oraz pogłębiania wiedzy i umiejętności u studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Uczestniczący w badaniach studenci mieli możliwość zastanowienia się nad warunkami organizacyjnymi, jakie towarzyszą aplikacji projektu edukacyjnego w klasach I-III. Swoje przemyślenia budowali, mając znajomość literatury przedmiotu oraz wzajemne dzielenie się wiedzą i pomysłami. Zdobyte w ten sposób doświadczenie przyczyniło się do udoskonalenia umiejętności studentów biorących udział w badaniu, a także pozwoliło na wypracowanie wielu przykładów dobrych praktyk, mogących mieć zastosowanie w czasie działań projektowych.

Jak twierdzi Bogusława Dorota Gołębiak „koncepcja refleksyjnej praktyki wydaje się być warta promocji w polskiej szkole. Choć podejście to trudno uznać dziś za awangardowe [...] to takie cechy jak: akcentowanie unikatowości każdej sytuacji, wskazywanie na konieczność integrowania w działaniu zarówno wiedzy formalnej, jak i praktycznej, traktowanie odpowiedzialności moralnej jako immanentnego składnika kompetencji, zrewolucjonizowały myślenie o nauczaniu i przyczyniły się do opracowania alternatywnych wobec dominującego przez lata, techniczno-racjonalnego modelu, edukacji nauczycieli” (Gołębiak 2002, s. 11). Opisująca postawa, wymaga od nauczyciela zaangażowania i otwartości na nowe rozwiązania oraz chęci podejmowania prób wprowadzenia własnych pomysłów do praktyki edukacyjnej. Stanowi więc płaszczyznę dla realizacji w praktyce szkolnej idei głoszonych przez Helen Parkhurst, amerykańską nauczycielkę, która była przekonana, że doświadczenie jest najlepszym i właściwie jedynym prawdziwym nauczycielem (Klus-Stańska 2018, s. 113). Jest również jednym z przejawów twórczości pedagogicznej nauczyciela. Jak pisze Marzena Magda Adamowicz, twórczość ta „wynika z myślenia heurystycznego i obejmuje skłonność podmiotu do oryginalnego rozwiązywania problemów dywergencyjnych o charakterze dydaktyczno-wychowawczym, czego efektem są wytwory nowe, społecznie niepowtarzalne, oryginalne” (Adamowicz 2015, s.52).

Jak wykazano, na podstawie analizy zgromadzonych danych, refleksyjne odniesienie się do organizacji i przeprowadzenia projektu edukacyjnego w grupie dzieci w wieku wczesnoszkolnym, uświadomiło badanym studentom liczne walory projektu edukacyjnego. Ustalono, że świadomość korzyści, jakie dzięki uczestnictwu w działaniach projektowych osiągną dzieci, dostrzeganie korzyści dla rozwoju placówki oraz identyfikowanie atmosfery towarzyszącej działaniom projektowym, jako czynnika sprzyjającego głębszemu poznaniu dzieci, a co za tym idzie także budowaniu pozytywnych relacji na linii nauczyciel-uczeń, silnie motywuje adeptów do zawodu nauczyciela do rozwijania umiejętności przydatnych przy organizacji i przeprowadzaniu czynności projektowych wraz z dziećmi. Zdobyta tą drogą wiedza i umiejętności mają znaczenie dla rozwijania siebie w roli zawodowej, gdyż jak zauważa Anna Sajdak odnoszą się bezpośrednio do doświadczenia jednostki, służą rozwojowi jej świadomości, a także pogłębianiu wiedzy o sobie samej (Sajdak 2013). Stąd stwarzanie przyszłym nauczycielom warunków sprzyjających refleksyjnemu odniesieniu się do poznawanych w czasie studiów treści kształcenia, można traktować jako przykład dobrych praktyk w akademickim kształceniu nauczycieli.

Bibliografia

- Adamowicz M.M. (2015). *Efektywność dydaktyczna twórczego pedagogicznie nauczyciela*. W: Malinowska J., Jezierska-Wiejak E. (red.). *Dziecko w sytuacjach uczenia się. Stan i perspektywy badań*. Wrocław: Atut.
- Andrzejewska J. (2013). *Metoda projektów szansa intensyfikacji uczenia się uczniów z klas I-III*. „Roczniki Pedagogiczne”, tom 5(41), nr 2, s. 185-211.
- Barnes D. (1988). *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. tłum. J. Radzicki, Warszawa: WSiP.
- Gage N., Berlinger D. (1992). *Educational Psychology*. (wyd.5) Boston: Houghton, Mifflin.
- Gołębiak B.D. (2002). *Refleksyjny nauczyciel w zmieniającej się szkole*. W: Gołębiak B.D. (red.). *Uczenie metodą projektów*. Warszawa: WSiP.
- Gopnik A. (2010). *Dziecko filozofem. Co dziecięce umysły mówią nam o prawdzie, miłości oraz sensie życia*. tłum. M. Trzcińska. Warszawa: Prószyński Media.
- Helm J.H., Katz L.G. (2003). *Mali badacze. Metoda projektu w edukacji elementarnej*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Kaczor A. (2020). *Nauczyciel stażysta wobec wymagań wynikających z procedury awansu zawodowego nauczycieli*. „Szkola-Zawód-Praca”, nr 20, s. 70-83.
- Kaczor A. (2021). *Paradygmaty w kształceniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli*. „Społeczeństwo. Edukacja. Język”, tom 14/1, s. 125-134.
- Kierczak U. (2012). *Metoda projektów w pracy nauczyciela wychowania fizycznego*. *Praktyczny przewodnik*. Kraków: Impuls.
- Klus-Stańska D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa: PWN.
- Koll M. (1997). *The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development*. „Journal of Industrial Teacher Education”, nr 3(34), s. 59-80. dostępny na: <https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html> (dostęp 7.07.2022)
- Kwiatkowska H. (2012). *Teoriopoznawcze implikacje związku z praktyką w kształceniu akademickim nauczycieli*. W: Gołębiak B.D., Kwiatkowska H. (red.). *Nauczyciele. Programowe (nie)przygotowanie*. Wrocław: WN DSW.
- Ostrowska U. (2009). *Idea podmiotu i podmiotowości w edukacji z perspektywy aksjologicznej*. W: Niemiec J., Popławska A. (red.). *Podmiotowość we współczesnej edukacji. Oglądy, intencje, realia*. Białystok: Wydawnictwo Prymat.
- Potocka B., Nowak L. (2002). *Projekty edukacyjne. Poradnik dla nauczycieli*. Kielce: Zakład Wydawniczy SFS.
- Rau K., Ziętkiewicz E. (2000). *Jak aktywizować uczniów*, Poznań: Oficyna wydawnicza G&P.
- Sajdak A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków: Impuls.
- Szymańska M. (2018). *Badania w działaniu*. W: Ciechowska M., Szymańska M. (red.), *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ignatianum.
- Szymańska M. (2019). *Portfolio w kształceniu nauczycieli*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.

- Szymański M.S. (2010). *O metodzie projektów. Z historii, teorii i praktyki pewnej metody kształcenia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Wygotski L.S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution

(CC BY-ND 4.0 International) license • <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0>



ZBIGNIEW CHODKOWSKI¹

Uniwersytet Rzeszowski, Polska

ORCID 0000-0001-5114-2314

Zgłoszono: 30.12.2022; recenzowano: 16.04.2023; zaakceptowano do druku: 24.04.2023

OPTYMIZM W OPINII BADANYCH STUDENTÓW RZESZOWSKICH UCZELNI

OPTIMISM IN THE OPINION OF THE SURVEYED STUDENTS OF RZESZÓW UNIVERSITIES

Abstract: Optimism plays a crucial role in an individual's subjective perception of well-being. The level of optimism directly influences an individual's ability to adapt and function effectively in various environments, such as work and family. This article aims to analyze the level of optimism among young academics who have recently embarked on their studies in science and humanities. The research was conducted as part of a project involving 383 students from the Rzeszów University of Technology and the University of Rzeszów. The research employed a diagnostic survey method, questionnaire techniques, and a standardized tool called the Life Orientation Test (LOT), initially developed by Scheier and Carver (1985), and later modified and adapted for Polish usage by Z. Juczyński in collaboration with M. Bridges (1994). The findings of the study indicate that the students exhibited a moderate sense of optimism. Various independent variables were considered, including the university attended, gender, age, place of residence, and the financial status of the respondents. The results revealed statistically significant differences in the level of optimism based on the type of university and the respondents' gender. On average, students from the Rzeszów University of Technology demonstrated a higher level of optimism compared to those from the University of Rzeszów. These results underscore the importance of greater involvement from educators in nurturing optimism among their students as part of their educational efforts.

Keywords: optimism, pessimism, education, students

Streszczenie: Optymizm odgrywa ważną rolę na subiektywne odczuwanie dobrostanu przez jednostkę. Poziom optymizmu jest związany z jakością przystosowania się i funkcjonowania jednostki w każdym środowisku np. pracy, rodzinie. Celem niniejszego artykułu jest analiza

¹ **Zbigniew Chodkowski**, dr; Uniwersytet Rzeszowski, Instytut Pedagogiki, zainteresowania badawcze: pedagogika pracy, andragogika, gerontopedagogika. Adres e-mail: zchodkowski@ur.edu.pl

poziomu poczucia optymizmu wśród młodzieży akademickiej, która rozpoczęła studia na kierunkach ścisłych i humanistycznych. Badania wykonano na podstawie własnego projektu zrealizowanego wśród 383 studentów Politechniki Rzeszowskiej i Uniwersytetu Rzeszowskiego. Do badań wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, techniki kwestionariusza i standaryzowanego narzędzia badającego poziom optymizmu z życia Test Orientacji Życiowej (Life Orientation Test – LOT) autorstwa Scheiera i Carvera (1985), a następnie wspólnie z M. Bridgesem (1994) zmodyfikowana i przygotowana w polskiej adaptacji przez Z. Juczyńskiego.

Badania ujawniły, że poczucie optymizmu z życia studentów kształtowało się na poziomie umiarkowanym. Wzięto pod uwagę następujące zmienne niezależne: uczelnia, płeć, wiek, miejsce zamieszkania i zamożność respondentów. W zależności od rodzaju uczelni i płci badanych, wyniki wykazały zróżnicowanie w poziomie istotności statystycznej. Natomiast według średniej, studenci z Politechniki Rzeszowskiej przejawili wyższy poziom poczucia optymizmu w przeciwieństwie do studentów z Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Wyniki tych badań wskazują na potrzebę większego zaangażowania nauczycieli w pracy edukacyjnej na podniesienie poziomu poczucia optymizmu wśród swoich studentów.

Słowa kluczowe: optymizm, pesymizm, edukacja, studenci

Wprowadzenie

Różne czynniki oddziałują na życie osobiste i zawodowe człowieka. W literaturze przedmiotu opisuje się wiele badań na temat postaw ludzkich i bodźców wpływających na zachowanie, funkcjonowanie, pokonywanie problemów. Wyróżnia się w tym także motywację wewnętrzną, zewnętrzną, satysfakcję, przystosowanie człowieka do środowiska rodzinnego, szkolnego, a także jego predyspozycje organizmu, zainteresowania, uzdolnienia, chęć rozwoju i poszerzania wiedzy, a także udoskonalania swoich umiejętności. Należy zaznaczyć, że każdy ma jakiś stosunek do swojego życia, którym się częstokroć kieruje w codziennych aktywnościach. Z pewnością jest to m.in. optymizm i jego poczucie w życiu przez jednostkę. Zależy ono od indywidualnego odbioru danej chwili i wybiega w przyszłość, czyli w kierunku oczekiwania tego, co może się zdarzyć w następnych dniach, miesiącach czy latach.

Celem artykułu jest przybliżenie optymizmu na podstawie literatury tematu jak również jego poczucie wśród badanych studentów rzeszowskich uczelni.

Charakterystyka optymizmu

Zjawisko optymizmu jest rozumiane na wiele sposobów w zależności od kontekstu. Na podstawie „Nowego słownika pedagogicznego”, wyraz optymizm (z łac. *optimus* oznacza najlepszy) jest postawą jednostki wobec: życia, pewnych zdarzeń bądź innych osób, u których przeważają czynniki związane z nadzieją i wiarą w zakres wartości pozytywnych w życiu, a dotyczących przeważnie zdarzeń, osób. Optymizm mieści się w atmosferze wychowawczej domu rodzinnego i sprzyja

osiąganiu w szkole i poza szkołą dobrych wyników w kształceniu i wychowaniu (Okoń, 1998, s. 275).

Według antropologa Lionela Tigera (1979), optymizm wyznacza nastrój lub postawę związaną z oczekiwaniami dotyczącymi społecznej i materialnej przyszłości. Jest to wszystko, co jednostka uważa za społecznie pożądane lub pożądane dla jej własnych korzyści (Dressler, 2017, s. 80).

Optymizm dotyczy przede wszystkim cechy osobowości człowieka, która pozytywnie wpływa na stan fizyczny, dobre samopoczucie, odnoszenie sukcesów życiowych oraz odporność na stresujące wydarzenia życiowe (Dziąbek i in., 1993, s. 368).

Małgorzata Pietras-Mrozicka za Ryszardem Stachem (2006, s. 16) wyjaśnia optymizm jako „względnie trwałą tendencję do spostrzegania, wyjaśniania i oceniania świata i zjawisk w nim zachodzących w kategoriach raczej pozytywnych niż negatywnych oraz względnie trwałą skłonność do przewidywania i oczekiwania przyszłych, mniej lub bardziej konkretnych wydarzeń jako raczej pomyślnych niż niepomyślnych” (Pietras-Mrozicka, 2016, s. 24).

Niektórzy autorzy wyodrębniają według swoich kryteriów badań i obserwacji różne rodzaje optymizmu. I tak np. Kenneth Wallston dzieli optymizm na ostrożny i zuchwały. Według jego koncepcji, optymista ostrożny stara się osiągać cele, nawet jeśli ma problemy czy nie sprzyjają mu okoliczności. Natomiast optymista zuchwały żyje w świecie pełnym złudzeń, będąc przekonany, że z łatwością osiągnie swoje cele (Wallston, 1994, s. 201).

Z kolei Czapiński dokonuje podziału optymizmu na trzy kategorie: pierwsza kategoria dotyczy wiary w siebie i w swoje umiejętności, druga to ufność jednostki, która jest skierowana na innych ludzi. Trzecia kategoria optymizmu mieści się w zakresie ufności, która związana jest z wiarą jednostki w otrzymanie jakiegokolwiek pomocy ze strony sił wyższych (Czapiński, 2012).

Natomiast optymizm według Martina E. Seligmana (1991) opiera się na teorii atrybucji przyczyn zdarzeń i charakteryzuje się możliwością wyjaśnienia przez człowieka tych wszystkich wydarzeń, zaliczanych przez niego do niekorzystnych, jako nietrwałych i specyficznych, a które są skutkiem działania sił zewnętrznych. Według autora, korzystne i szczęśliwe zdarzenia wynikają z aktywności jednostki (w każdym wieku) i jest to cecha, której można się nauczyć w procesie kształcenia (Trzebińska, 2008, s. 97).

Martin Seligman (2002, s. 4), wskazuje, jako ważne dla człowieka, trzy filary: pozytywne doświadczenie własnego życia, pozytywne właściwości jednostki oraz pozytywna społeczność. Przyczyniają się one w znaczący sposób do wzrostu ludzkiej siły w każdym działaniu.

Inny podział optymizmu proponuje Ryszard Stach (2006), który uważa, że na ogólny poziom optymizmu składają się: optymizm esencjonalny i sprawczy. Pierwszy odnosi się do pozytywnej oceny świata, natomiast drugi dotyczy

postrzegania lub przewidywania pozytywnych zdarzeń, wpływa więc korzystnie na dobrostan psychofizyczny jednostki.

Wśród teorii optymizmu jedną ze znaczących w świecie nauki jest optymizm dyspozycyjny, z ang. *dispositional optimism* (Scheier, Carver, 1985). Wyjaśnia on względnie stałą w czasie i niezależną od sytuacji, cechą osobowościową, polegającą na ogólnym oczekiwaniu, że w życiu będą się jednostce przytrafiać raczej dobre aniżeli złe rzeczy. Człowiek z reguły powinien wzmacniać te dobre rzeczy i postrzegać optymistycznie każdą wykonywaną czynność. W dodatku dyspozycyjny optymizm ułatwia podejmowanie trudnych decyzji, a jego poziom determinuje wybór celów oraz wysiłku włożonego w ich realizację. Ponadto autorzy podkreślają motywacyjny charakter optymizmu, który często wiąże się z przeżywaniem pozytywnych emocji, podejmowaniem działań nieostrożnych oraz akceptacją nowości i sytuacji nietypowych. W takim rozumieniu optymizm staje się cechą, która w istotny sposób może wpływać na zachowania podmiotu, także te podejmowane w sytuacji nie tylko pracy zawodowej, ale również domu rodzinnego (Czerw, Borkowska 2010, s. 70-71).

Według Shelley Taylor, dyspozycyjny optymizm jest konstruktem szerszym, gdyż może mieć charakter funkcjonalny i obronny (Taylor, 1995).

Ewelina Dresler wyjaśnia za Schwarzerem (1993), co to jest optymizm funkcjonalny oraz obronny. Optymizm funkcjonalny ma charakter przystosowawczy i jest związany z wysokim poczuciem własnej skuteczności. W tym zakresie, optymistą korzystnie tłumaczy każdą porażkę. Natomiast optymizm defensywny służy do obrony przed lękiem, oznacza nierzeczywistą ocenę uniknięcia nieprzyjemnych zdarzeń (Dresler, 2017, s. 80). Inni autorzy nazywają taki optymizm jako nierealistyczny. Marzena Cypryańska za Weinsteinem (1980), wskazuje na ludzi przekonanych o tym, iż inni będą ofiarami nieszczęśliwych zdarzeń. Optymistyczne zniekształcenia są łatwiejsze do stwierdzenia na poziomie grupy niż w przypadku jednostki. Takie postrzeganie rzeczywistości musi więc zawierać błąd jako nierealistyczny optymizm (Cypryańska, 2009, s. 54).

Paulina M. Baran za Kozińskim (1977), tłumaczy nierealistyczny optymizm na przykładzie badań codziennego zachowania ludzi, którzy lekceważą zagrożenia zakładając, że praktyka uchroni ich przed skutkami zdarzeń lub że do takich zdarzeń w ogóle nie dojdzie. Uważają oni również, że w ich przypadku prawdopodobieństwo wystąpienia niepowodzenia jest niewielkie w porównaniu z innymi ludźmi. Natomiast za Marylą Goszczyńską (1997) autorka wyjaśnia zasadę nierealistycznego optymizmu, który pełni funkcję adaptacyjną także w sytuacjach ryzyka, gdy poczucie zagrożenia przekracza dopuszczalny próg tolerancji. Wówczas ludzie podejmują konkretne działania, które mają na celu zmniejszenie zagrożenia (Baran, 2011, s. 22-23).

Podsumowując problematykę związaną z postawami jednostki wobec życia, warto jeszcze sięgnąć do eksploracji badawczej Zofii Mockało (2016, s. 21), która poszerza ją o zakres kapitału psychologicznego człowieka (*Psychological Capital*).

Oznacza on pozytywny stan psychologiczny jednostki i charakteryzuje się następującymi czynnikami:

- poczuciem własnej skuteczności,
- optymizmem, czyli dokonywaniem pozytywnych ocen na temat powodzenia obecnie i w przyszłości, wyciąganiem konstruktywnych wniosków z pozytywnych i negatywnych wydarzeń, jak również ich przyczyn oraz skutków,
- nadzieją, czyli wytrwałością w osiąganiu celów,
- odnawialnością zasobów np. w zdarzeniach problemowych, umiejętnością powrotu do stanu równowagi psychicznej.

Reasumując, Piotr Modzelewski zauważa, że optymistą dostrzega dobre strony życia i różnych zdarzeń, wierzy w korzystny rozwój sytuacji. Przejawia przede wszystkim pozytywną postawę wobec życia doświadczając nie zawsze pomyślności i sukcesów. Ma również przekonanie i oczekiwanie wobec przyszłości, ale nade wszystko potrafi skoncentrować się na pozytywnych elementach rzeczywistości (Modzelewski, 2016, s. 38-39).

Poczucie optymizmu

Optymizm jest konstruktem poznawczym i wyznacza oczekiwania dotyczące przyszłych wyników. Człowiek w swoim działaniu wierzy w osiągnięcie sukcesu, czyli liczy na pomyślny rozwój wydarzeń (Carver, Scheier, 2014, s. 293).

Pomyślnemu osiągnięciu oczekiwanych efektów towarzyszą odczucia zadowolenia, a to z kolei wzmacnia postawy optymistyczne, a przede wszystkim motywację do podejmowania kolejnego wysiłku (Carver, Lehman, Antoni, 2003). Można więc stwierdzić, że optymizm jest powiązany z zaangażowaniem jednostki w codzienny tryb życia, jak również wpływa na jej większą aktywność w zakresie skutecznego radzenia sobie w rozwiązywaniu różnych spraw, problemów, a także skutecznego przystosowania się do życia w nowym środowisku, które charakteryzuje się również nową społecznością (Brissette, Scheier, Carver, 2002). Zachowania proaktywne jednostki również wzmacniają obszary związane ze zdrowiem, jego ochroną i właściwą profilaktyką, a także w lepszym przyswajaniu dolegliwości ustroju, czy zagrażających życiu różnych schorzeń (Scheier, Matthews i in., 1989). Człowiek nastawiony optymistycznie uzyskuje lepsze wyniki w nauce, przejawia więcej wytrwałości w pracy, szybciej awansuje i dzięki temu otrzymuje wyższe wynagrodzenie. Optymiści lepiej radzą sobie w związkach małżeńskich i w relacjach rodzinnych czy społecznych (Srivastava, McGonigal, Richards, Butler i Gross, 2006). Na podstawie badań wynika jednoznacznie, że optymizm wpływa pozytywnie na zadowolenie jednostki z ogólnego postrzegania życia i w większym zakresie ułatwia pokonywanie różnych trudności i zagrożeń związanych z licznymi problemami a zwłaszcza ze stresem (Poprawa, 2001).

Postawy pesymistyczne w życiu jednostki zakłócają jej obszary zdrowotne, edukacyjne, zawodowe i społeczne. Pesymiści w większym stopniu nie radzą sobie

z problemami, okazują mniejszą wytrwałość w pracy, uzyskują gorsze wyniki w nauce. Poza tym dostają niższe wynagrodzenie i w mniejszym stopniu pełnią kierownicze funkcje w organizacjach. Wykazują również ujemne zachowania prozdrowotne, mają gorsze relacje rodzinne i zawodowe, a także towarzyszy im częstokroć poczucie niezadowolenia z życia. Pesymiści łatwiej się załamują i mają trudniejszą drogę powrotu do normalnego funkcjonowania (Carver, Scheier, Segerstrom, 2010).

Podsumowując: zachowania optymistyczne czy pesymistyczne wpływają w różny sposób na zachowania jednostki. Pierwsze mogą stanowić wzorce do naśladowania dla innych. Natomiast drugie mogą mieć charakter destrukcyjny. Oznacza to, że w postrzeganiu i ocenie ryzyka popełniane są liczne błędy, będące m.in. następstwem niedostatecznej wiedzy o zagrożeniach: niedocenianie prawdopodobieństwa własnego uczestnictwa, przecenianie możliwości zajścia mało prawdopodobnych wydarzeń o negatywnych efektach, a także niewielkie szanse własnego powodzenia w zakresie podejmowanych niebezpiecznych przedsięwzięciach. W następstwie tych błędów dochodzi do frustracji, chorób zawodowych, zdarzają się też wypadki i daleko idące niepowodzenia w życiu osobistym i zawodowym (Studenski, 1998, s. 93).

Metodologia badań własnych

Przedmiotem tego opracowania jest optymizm w życiu studentów uczelni rzeszowskich w tym studentów studiujących na kierunkach nauk humanistycznych Uniwersytetu Rzeszowskiego (UR) i studentów studiujących na kierunkach nauk ścisłych Politechniki Rzeszowskiej (PR). Celem badania jest wzbogacenie wiedzy na temat poczucia optymizmu i znaczenia w życiu młodych ludzi, którzy podjęli studia na dwóch głównych uczelniach w Rzeszowie. W nawiązaniu do tematu eksploracji sformułowano następujące problemy badawcze: Czy istnieją różnice (a jeśli tak, to jakie) w postrzeganiu optymizmu z życia studentów Uniwersytetu Rzeszowskiego i Politechniki Rzeszowskiej, a także na jakim poziomie jest poczucie optymizmu wśród badanych. Do zmiennej niezależnej zaliczono m.in.: uczelnie, płeć, wiek, miejsce zamieszkania i zamożność.

Zgodnie z założeniami testu brzmienie hipotez statystycznych jest następujące:

- H_0 : brak istotnych statystycznie różnic pomiędzy porównywanymi grupami,
- H_1 : występują istotne statystycznie różnice pomiędzy porównywanymi grupami.

Badania przeprowadzono wśród studentów rozpoczynających studia na dwóch uczelniach: na kierunkach humanistycznych i na kierunkach ścisłych. Badaniami objęto 400 studentów, w tym 200 studiujących kierunki humanistyczne na Uniwersytecie Rzeszowskim i 200 osób na studiach ścisłych Politechniki Rzeszowskiej, a po weryfikacji odrzucono 17 z powodu niekompletnych odpowiedzi. Do dalszego etapu zakwalifikowano 383 ankiet, w tym 190 respondentów

realizujących wybrany kierunek humanistyczny oraz 193 studiujących na wybranych kierunkach ścisłych. Badania przeprowadzono anonimowo i dobrowolnie na dwóch uczelniach w czwartym kwartale 2018 r. (Chodkowski, 2019, s. 177).

Do przeprowadzenia badania wykorzystano Test Orientacji Życiowej (*Life Orientation Test* – LOT) autorstwa Scheiera i Carvera (1985). Początkowa skala składała się z 12 stwierdzeń, a następnie wspólnie z M. Bridgesem (1994) została zmodyfikowana do 10 stwierdzeń, gdzie 6 posiada znaczenie diagnostyczne dla dyspozycyjnego optymizmu, a 4 są pozycjami buforowymi. Trzy stwierdzenia są sformułowane pozytywnie, trzy negatywnie. Uzyskany wynik może mieć zakres od 0 do 24 punktów. Zakłada się, że im wyższy wynik, tym jest wyższy poziom optymizmu wśród badanych. Zaś wynik surowy przelicza się na jednostki standaryzowane w skali stenowej. Umożliwia to zbadanie natężenia optymizmu. Przyjmuje się podział na trzy przedziały: niski, średni i wysoki. Wyniki w granicach 4 stena zaliczają się do przedziału pierwszego jako niskie, wskazują na skłonność do pesymizmu, od 5 do 6 stena są w przedziale średnim, w którym jednostka może oscylować między pierwszym a trzecim przedziałem. Wyniki w granicach 7-10 stena wskazują na optymistyczne nastawienie jednostki (Poprawa, Juczyński, 2001, s. 60-64).

Analizę statystyczną przeprowadzono z zastosowaniem analizy wariancji ANOVA. Za istotne przyjęto prawdopodobieństwo testowe na poziomie $p < 0,05$, a za wysoce istotne – na poziomie $p < 0,01$ i $p < 0,001$ (Kosiba, Gacek, Bogacz-Walancik, Wojtowicz, 2017, s. 82). Wyniki badań obliczono przy wykorzystaniu programu SPSS Statistics.

Wyniki badań

Badania przeprowadzono w dwóch uczelniach: Uniwersytecie Rzeszowskim i Politechnice Rzeszowskiej. Wzięto pod uwagę kierunki, na których studiuje porównywalna liczba zarówno kobiet jak i mężczyzn.

W tabeli 1 ukazano płeć respondentów według podziału na uczelnie. Kobiety zdecydowanie dominują w obydwu uczelniach i stanowią średnią 62,45% wszystkich badanych.

Kolejna tabela nr 2 prezentuje wyniki zamieszkiwania respondentów. Badani w większości zamieszkują tereny wiejskie. U studentów z Uniwersytetu Rzeszowskiego jest to 51,1%, natomiast u badanych z Politechniki Rzeszowskiej wartość ta wynosi 63,2%.

Wyższe szkoły oferują różne kierunki kształcenia. Jedne specjalizują się w kierunkach humanistycznych u innych dominują ściśle. Umiejętności ściśle wśród studentów wpływają w szerszym zakresie na poczucie własnej skuteczności i zwiększają możliwości znalezienia pracy. Prawdopodobnie dla nich postrzeganie życia, rozwoju, rozpoczęcia kariery zawodowej może być odbierane bardziej pozytywnie w przeciwieństwie do studentów na kierunkach humanistycznych.

Na podstawie danych w tabeli nr 3, optymizm z życia studentów kształtuje się na poziomie przeciętnym w obydwu grupach i wynosi 6 według przeliczenia na jednostki stenowe. Natomiast w przypadku uzyskanych średnich, przewagę mają studenci z nauk ścisłych. Różnica ta wynosi 1,1535 jednostek. Oznacza to, że studenci z Politechniki Rzeszowskiej są – ale w niewielkim stopniu – bardziej nastawieni optymistycznie w swoim działaniu w porównaniu do studentów Uniwersytetu Rzeszowskiego. Po obliczeniu średnich wariancji między grupami zachodzi zróżnicowanie w poziomie statystycznym wysoce istotnym, gdzie $p < 0,01$. Siła efektu η^2 zmiennej niezależnej na zależną jest o dużej sile i wynosi 0,30. Natomiast dokładniejszy pomiar w postaci ω^2 równa się 0,32 i potwierdza dużą siłę efektu. Test jest rzetelny, ponieważ alfa Cronbacha wynosi powyżej 0,8.

Tabela 1. Płeć badanych według podziału na uczelnie

Uniwersytet	Płeć respondentów					
	Kobiety	%	Mężczyźni	%	Razem	%
Uniwersytet Rzeszowski (UR)	120	63,2	70	36,8	190	100
Politechnika Rzeszowska (PR)	119	61,7	74	38,3	193	100

Tabela 2. Miejsce zamieszkania respondentów według podziału na uczelnie

Uniwersytet	Miejsce zamieszkania					
	Wieś	%	Miasto	%	Razem	%
Uniwersytet Rzeszowski (UR)	97	51,1	93	48,9	190	100
Politechnika Rzeszowska (PR)	122	63,2	71	36,8	193	100

Tabela 3. Optymizm z życia studentów według uczelni

Uczelnie	α	N	%	Suma	Statystyki					Sten
					M	SE	Me	SD	SD ²	
UR	,85	190	49,61	2873,00	15,1211	,25132	15,0000	3,46427	12,001	6
PR	,84	193	50,39	3141,00	16,2746	,22359	16,0000	3,10615	9,648	6
Ogółem	,85	383	100	6014,00	15,7023	,17040	16,0000	3,33476	11,121	6
	1									
ANOVA							Miara związku			
	SS	df	MS	F	p	η	η^2	ω^2		
Między grupami*	127,406	1	127,406	11,780	,001	,173	0,30	0,32		
Wewnątrz grupy	4120,661	381	10,815							
Ogółem	4248,068	382								

α – alfa Cronbacha, N – liczba próby, M – średnia, SE – Błąd standardowej średniej, Me – Mediana, SD – Odchylenie standardowe, SD² – Wariancja, * – połączone, SS – suma kwadratów, df – stopnie swobody, MS – średni kwadrat, F – rozkład, statystyka F-Snedecora, p – poziom istotności, η – Eta, η^2 – Eta kwadrat, ω^2 – omega kwadrat

W tabeli nr 4, mężczyźni przejawiają poczucie optymizmu na nieco wyższym poziomie w stosunku do kobiet, a różnica wynosi 0,7107 jednostek. Według analizy średnich wariancji istnieje zróżnicowanie między grupami w poziomie istotności statystycznej, gdzie $p < 0,05$, a miara związku zarówno η^2 jak i ω^2 wynosi 0,11, co oznacza efekt o umiarkowanej sile. Test jest rzetelny, ponieważ alfa Cronbacha przyjmuje wartości powyżej 0,8. Natomiast ogólnie poczucie optymizmu u studentów według płci kształtuje się na poziomie średnim i po przeliczeniu na jednostki stenowe wynosi 6.

Tabela 4. Optymizm z życia studentów według płci

Płeć	α	N=383	100%	Suma	Statystyki					Sten
					M	SE	Me	SD	SD ²	
Kobiety	,86	239	62,4	3689,00	15,4351	,21766	15,0000	3,36489	11,322	6
Mężczyźni	,82	144	37,6	2325,00	16,1458	,27061	16,0000	3,24731	10,545	6
Ogółem	,84	383	100	6014,00	15,7023	,17040	16,0000	3,33476	11,121	6

	ANOVA					Miara związku		
	SS	df	MS	F	p	η	η^2	ω^2
Między grupami*	45,386	1	45,386	4,114	,043	,103	0,11	0,11
Wewnątrz grupy	4202,682	381	11,031					
Ogółem	4248,068	382						

α – alfa Cronbacha, N – liczba próby, M – średnia, SE – Błąd standardowej średniej, Me – Mediana, SD – Odchylenie standardowe, SD² – Wariancja, SS – suma kwadratów, df – stopnie swobody, MS – średni kwadrat, F – rozkład, statystyka Fischera-Snedecora, p – poziom istotności, η – Eta, η^2 – Eta kwadrat, ω^2 – omega kwadrat, * – połączone

Przeważnie mężczyźni mają wyższe od kobiet aspiracje w zakresie uzyskania kwalifikacji, co przekłada się na karierę zawodową, szybszy awans i przede wszystkim wyższą gratyfikację. Takie zachowanie wiąże się poniekąd z tradycją patriarchy i pomimo tego, że w wielu rodzinach dominuje egalitaryzm, to jednak często kierownicze stanowiska zajmują mężczyźni i to oni przodują w wysokości otrzymywanego wynagrodzenia.

Interpretując wyniki tego badania można przywołać np. eksplorację Elżbiety Stojanowskiej, która wyjaśnia, że mniejszy optymizm kobiet wynika zarówno z ich niższej samooceny oraz pewności siebie w sferze zawodowej jak i obiektywnej sytuacji na rynku pracy wyraźnie preferującej mężczyzn (Bem, 2000; Gerhard, 1993). Natomiast autorka podkreśla silniejszy optymizm kobiet w sprawach życia osobistego (m.in. uniknięcia samotności) w porównaniu z mężczyznami. Prawdopodobnie wynika to zarówno z większych umiejętności interpersonalnych jak i silniejszej motywacji kobiet do znalezienia stałego partnera (Stojanowska, 2003, s. 15).

W kolejnej tabeli nr 5 zaprezentowano wyniki badań ze względu na wiek studentów. Najliczniejszą grupę stanowili respondenci w wieku 19 lat (60,3%), a także w wieku 20 lat (24,5%). Po przeliczeniu średnich, otrzymano na skali stenowej liczbę 6, wskazującą na przeciętny poziom optymizmu w najliczniejszych przedziałach wiekowych. Według analizy średniej wariancji nie istnieje zróżnicowanie między grupami w poziomie istotności statystycznej, gdyż $p > 0,05$. Miara związku η^2 wynosi 0,23, zaś $\omega^2 = 0,24$ i stanowi poziom efektu o dużej sile. Test jest rzetelny, ponieważ alfa Cronbacha przyjmuje wartości dla większości przedziałów wiekowych powyżej 0,6.

Tabela 5. Optymizm z życia studentów według wieku

Wiek	Statystyki									Sten	
	α	N=383	100%	Suma	M	SE	Me	SD	SD ²		
17	,526	3	0,8	47,00	15,6667	1,33333	17,0000	2,30940	5,333	6	
18	,867	21	5,5	329,00	15,6667	,73138	16,0000	3,35162	11,233	6	
19	,844	231	60,3	3571,00	15,4589	,21144	16,0000	3,21367	10,328	6	
20	,864	94	24,5	1535,00	16,3298	,35646	18,5000	3,45599	11,944	6	
21	,926	17	4,4	260,00	15,2941	,95780	16,0000	3,94912	15,596	6	
22	,602	5	1,3	81,00	16,2000	1,28062	16,0000	2,86356	8,200	6	
23	,467	6	1,6	97,00	16,1667	1,24944	16,0000	3,06050	9,367	6	
24	,887	3	0,8	39,00	13,0000	2,08167	14,0000	3,60555	13,000	5	
26 i więcej	,947	3	0,8	55,00	18,3333	3,48010	19,0000	6,02771	36,333	7	
Ogółem	,770	383	100	6014,00	15,7023	,17040	16,0000	3,33476	11,121	6	
ANOVA										Miara związku	
	SS	df	MS	F	p	η	η^2	ω^2			
Między grupami*	98,769	8	12,346	1,113	,354	,152	0,23	0,24			
Wewnątrz grupy	4149,299	374	11,094								
Ogółem	4248,068	382									

* – połączone, N – liczba próby M- średnia, SE – Błąd standardowej średniej, Me -Mediana, SD – Odchylenie standardowe, SD² – Wariancja, SS – suma kwadratów, df – stopnie swobody, MS – średni kwadrat, F – rozkład, statystyka F-Snedecora, p – poziom istotności, η – Eta, η^2 – Eta kwadrat, ω^2 – omega kwadrat

Rozpoczęcie studiów jest okresem w życiu człowieka dość specyficznym. Edukacja na uczelni usamodzielnia, ale też wzmacnia u niego poczucie dorosłości. Umożliwia poszerzenie wiedzy, zdobycie nowych umiejętności, uzyskanie kwalifikacji zawodowych. Oprócz tego przybliży pierwsze próby przystosowania się do nowego środowiska uczelnianego już osób dorosłych, wyrabia umiejętności funkcjonowania w tym środowisku, nawiązywania relacji bliższych bądź dalszych. Człowiek doświadcza wielu prób radzenia sobie w życiu i wyrabiania umiejętności pokonywania przeróżnych problemów.

Uzupełniając interpretację wyników, w literaturze opisano szereg podobnych badań. I tak dla przykładu w jednym z nich, osoby przejawiały przeciętne nasilenie optymizmu i nieco ponadprzeciętny poziom zachowań zdrowotnych według płci i stanu zdrowia. Kobiety oraz osoby chore kardiologicznie, w porównaniu

z mężczyznami i ze zdrowymi, ujawniły bardziej prozdrowotne zachowania. Natomiast wiek nie różnicował nasilenia zmiennej objaśnianej (Zadworna-Cieślak, Ogińska-Bulik, 2013, s. 146).

Wyniki zaprezentowane w tabeli nr 6 wskazują na przeciętny poziom optymizmu respondentów we wszystkich obszarach zamieszkiwania, które na skali stenowej wynoszą 6. Według obliczeń średniej wariancji wyliczonej rozkładem Fishera-Snedecora, nie istnieje zróżnicowanie między miejscem zamieszkiwania w poziomie istotności statystycznej, gdyż $p > 0,05$. Miara związku η^2 wynosi 0,001, natomiast $\omega^2 = 0,007$. Obydwa wyliczenia wskazują na poziom słabego efektu o małej sile. Natomiast kwestionariusz jest rzetelny, ponieważ alfa Cronbacha przyjmuje wartości powyżej 0,8.

Tabela 6. Optymizm z życia studentów a miejsce zamieszkania

Miejsce zamieszkania	Statystyki									
	α	N=383	100%	Suma	M	SE	Me	SD	SD ²	Sten
Wieś	,864	219	57,5	3418,00	15,6073	,22525	16,0000	3,33334	11,111	6
Małe miasto do 20 tys.	,811	67	17,5	1066,00	15,9104	,40727	16,0000	3,33363	11,113	6
Średnie miasto 20-100 tys.	,851	53	13,8	839,00	15,8302	,44243	16,0000	3,22094	10,374	6
Duże miasto pow. 100 tys.	,875	44	11,5	691,00	15,7045	,53777	15,5000	3,56716	12,725	6
Ogółem	,850	383	100	6014,00	15,7023	,17040	16,0000	3,33476	11,121	6
ANOVA							Miara związku			
	SS	df	MS	F	p	η	η^2	ω^2		
Między grupami*	5,746	3	1,915	,171	,916	,037	,001	0,007		
Wewnątrz grupy	4242,322	379	11,193							
Ogółem	4248,068	382								

* – połączone, N – liczba próby M- średnia, SE – Błąd standardowej średniej, Me -Mediana, SD – Odchylenie standardowe, SD² – Wariancja, SS – suma kwadratów, df – stopnie swobody, MS – średni kwadrat, F – rozkład, statystyka F-Snedecora, p – poziom istotności, η – Eta, η^2 – Eta kwadrat, ω^2 – omega kwadrat

Miejsce zamieszkania jest istotnym czynnikiem w zakresie poziomu funkcjonowania człowieka w codziennym życiu. Specjaliści biorą pod uwagę całą infrastrukturę środowiska, co ma wpływ na wzmocnienie np. zdolności edukacyjnych, rozwoju osobistego, kulturalnego, podjęcia pracy zawodowej, a także innych form aktywności umysłowej lub fizycznej, podejmowanych zwykle poza obowiązkami edukacyjno-zawodowymi. Tego typu możliwości są zdecydowanie korzystniejsze dla osób zamieszkałych w obszarach miejskich. Jedyne zrównoważenie dostrzega się w technologiach informacyjno-komunikacyjnych, które znacząco przyczyniają się do wyrównywania szans w edukacji i rozwoju wśród osób zamieszkałych na prowincji.

W podsumowaniu, stwierdza się, że miejsce zamieszkania nie wpływa w zasadniczy sposób na zróżnicowanie poczucia optymizmu wśród badanej młodzieży akademickiej.

Kolejne badanie zamieszczone w tabeli nr 7 dotyczą zamożności studentów. Sprawdzono w nich trzy podstawowe zakresy ekonomiczne: rodzina zamożna, przeciętna i poniżej przeciętnej. Najliczniejszą grupę stanowili respondenci z rodzin o przeciętnej zamożności (83,8%). Na drugim miejscu byli respondenci z rodzin zamożnych – 11,5% badanych, natomiast najmniejszą zbiorowość reprezentowali studenci z rodzin na poziomie ekonomicznym poniżej przeciętnej – 4,7%. Należy zauważyć, że badani ze wszystkich przedziałów zamożności odczuwają satysfakcję z życia na tym samym przeciętnym poziomie, w skali stenowej są to odpowiednio cyfry 5 i 6. Jakkolwiek biorąc pod uwagę otrzymaną średnią, najwyższa jest dla grupy zamożnych – 16,39, następnie nieco mniejsza dla grupy przeciętnych – 15,66 i najmniejsza dla grupy poniżej przeciętnych 14,77.

Tabela 7. Optymizm z życia studentów a ich zamożność

Zamożność	Statystyki									Sten
	α	N=383	100%	Suma	M	SE	Me	SD	SD ²	
Zamożna	,886	44	11,5%	721,00	16,3864	,54716	16,0000	3,62944	13,173	6
Przeciętna	,844	321	83,8%	5027,00	15,6604	,18177	16,0000	3,25672	10,606	6
Poniżej przeciętnej	,876	18	4,7%	266,00	14,7778	,90588	14,0000	3,84334	14,771	5
Ogółem	,869	383	100	6014,00	15,7023	,17040	16,0000	3,33476	11,121	6
ANOVA										
		SS	df	MS	F	p	Miara związku			
							η	η^2	ω^2	
Między grupami*		36,537	2	18,269	1,648	,194	,093	,009	0,09	
Wewnątrz grupy		4211,530	380	11,083						
Ogółem		4248,068	382							

* – połączone, N – liczba próby M – średnia, SE – Błąd standardowej średniej, Me – Mediana, SD – Odchylenie standardowe, SD² – Wariancja, SS – suma kwadratów, df – stopnie swobody, MS – średni kwadrat, F – rozkład, statystyka F-Snedecora, p – poziom istotności, η – Eta, η^2 – Eta kwadrat, ω^2 – omega kwadrat

Na podstawie analizy średniej wariancji, nie istnieje zróżnicowanie między grupami w poziomie istotności statystycznej, gdzie $p > 0,05$, a miara związku η^2 wynosi 0,09, $\omega^2 = 0,09$, która jest na poziomie średniego efektu i umiarkowanie silnego. Test wykazuje rzetelność, ponieważ alfa Cronbacha wynosi powyżej 0,8.

Stwierdza się, że wyższy poziom życia wpływa na pełniejsze zaspokajanie potrzeb zarówno pierwszego, jak i drugiego rzędu. Przyczynia się on niewątpliwie do prawidłowego rozwoju, wychowania i edukacji dziecka. Wzmacnia też proces kształcenia i zdobywania nowych kwalifikacji wśród studentów, a także młodzieży pracującej.

Na podstawie innych badań również wynika, że wysoka jakość życia odpowiada wysokiemu poziomowi optymizmu (Turosz, 2011, Rożnowska, 2011). Natomiast wskaźniki respondentów o niższej jakości życia wskazują na przeciętny, czyli umiarkowany optymizm (Dolińska-Zygmunt, Mokrzyńska 2013).

Wnioski

W zaprezentowanej dysertacji porównano poczucie optymizmu pod względem wybranych zmiennych niezależnych takich jak: uczelnia, płeć, wiek, miejsce zamieszkania oraz zamożność. Następnie po przeliczeniu na skalę stenową określono poziom odczucia optymizmu. Na podstawie wykonanych obliczeń, stwierdzono, że istnieje zróżnicowanie w poziomie istotności statystycznej między grupami w zależności od rodzaju uczelni (tabela 3) i płci badanych (tabela 4), gdzie $p < 0,05$. Wysoki poziom istotności statystycznej występuje między badanymi grupami reprezentującymi dwie uczelnie. Biorąc pod uwagę średnią, studenci z Politechniki Rzeszowski przejawiają wyższy poziom optymizmu (16,2746) w porównaniu do studentów z Uniwersytetu Rzeszowskiego (15,1211). Wyniki badań według kryterium płci (tabela 4) ujawniają, że istnieje również zróżnicowanie w poziomie istotności statystycznej. Natomiast porównując średnią arytmetyczną, mężczyźni uzyskali nieco wyższą średnią (16,1458) w porównaniu do kobiet (15,4351). W tych przypadkach odrzucono hipotezę zerową i przyjęto hipotezę alternatywną. W pozostałych obliczeniach dotyczących porównania wieku, miejsca zamieszkania i zamożności, nie stwierdzono zróżnicowania w poziomie istotności statystycznej ($p > 0,05$) i w tych przypadkach pozostawiono hipotezę zerową. Natomiast we wszystkich zaprezentowanych badaniach, studenci w większości wykazali poczucie optymizmu na poziomie umiarkowanym i na skali stenowej był to przedział 5 i 6.

Przeciętny poziom optymizmu wśród badanych stanowi zatem wyzwanie dla całego systemu edukacji, a w pierwszej kolejności dla pedagogów szkolnych i doradców zawodowych.

Przypuszczalnie wiele osób ma problemy z wyznaczaniem sobie standardów życiowych i ich możliwości realizacji. Częstokroć studenci podtrzymują bierny tryb życia, który oznacza zasadę tzw. „przeczekania” okresu nauki. Nie interesują się zawodami, nie śledzą rynku pracy, nie wyznaczają sobie celów życiowych, a do niektórych zdarzeń dochodzą na zasadzie przypadku. Odzwierciedlają to moje badania, w których ponad 84% respondentów stwierdziło, że wpływ doradcy zawodowego nie miał znaczenia na motywację podjęcia studiów (Chodkowski 2021, s. 136).

Małgorzata Pietras-Mrozicka (2016, s. 35), zauważa, że możliwości wzmacniania postaw optymistycznych otwierają szerokie pole działania twórcom działań pomocowych oraz osobom pracującym z ludźmi o zaniżonej jakości życia ze względu na różne czynniki kształtujące formy funkcjonowania jednostki. W obszarze edukacji, polityce społecznej i zdrowotnej adresowanej do tych grup warto uwzględnić ich rozwój, a w konsekwencji próbować minimalizować negatywne nastawienie i postrzeganie własnej sytuacji życiowej.

Należy też pamiętać, że kontynuacja nauki zgodna z uzdolnieniami i zainteresowaniami zaowocuje lepszymi efektami, a to będzie przekładać się na postawy jednostki kierujące się większym poziomem optymizmu zarówno w obszarze

kształcenia, jak i pod względem lepszego przygotowania się do wykonywania pracy zawodowej i życia osobistego w dorosłości (Chodkowski, 2021a, s. 76).

Wyniki zaprezentowanych badań wskazują na potrzebę większego zaangażowania pedagogów, wychowawców, nauczycieli w pracy edukacyjnej na wszystkich etapach kształcenia, aby w sposób efektywny wpływać na podniesienie poziomu poczucia optymizmu zwłaszcza pozytywnego wśród swoich wychowanków (Seligman, 1993).

Bibliografia

- Baran P.M. (2011). *Temperament i optymizm a skłonność do ryzyka u pilotów i kierowców zawodowych*, „Studia Psychologica UKSW” 11(2) 2011 s. 19-34.
- Bem S.L. (2000). *Męskość, kobiecość. O różnicach wynikających z płci*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brissette I., Scheier M.F., Carver C.S. (2002). *The role of optimism in social network development, coping, and psychological adjustment during a life transition*. „Journal of Personality and Social Psychology”, 82, s. 102-111.
- Carver C.S., Lehman J.M., Antoni M.H. (2003). *Dispositional pessimism predicts illness-related disruption of social and recreational activities among breast cancer patients*. „Journal of Personality and Social Psychology”, 84, s. 813-821.
- Carver C.S., Scheier M.F. (2014). *Dispositional optimism*, „Trends in Cognitive Sciences”, June 2014, Vol. 18, No. 6, s. 293-299.
- Carver C.S., Scheier M.F., Segerstrom S.C. (2010). *Optimism*. „Clinical Psychology Review”, 30, s. 879-889.
- Chodkowski Z. (2019). *Plany zawodowe studentów pedagogiki Uniwersytetu Rzeszowskiego w kontekście miejsca ich zamieszkania*, „Zarządzanie Publiczne”, 2019, Numer 2 (46), s. 171-187.
- DOI 10.4467/20843968ZP.19.011.10687
- Chodkowski Z. (2021). *Wpływ środowiska na motywację do wyboru studiów przez studentów rzeszowskich uczelni*, „Przedsiębiorczość-Edukacja”, 17(1), s. 126-139.
- Chodkowski Z. (2021a). *Predyspozycje i możliwości zatrudnienia a motywacja wyboru kierunku studiów przez studentów nauk humanistycznych Uniwersytetu Rzeszowskiego i nauk ścisłych Politechniki Rzeszowskiej – Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, Nr 1(19). Wyd. Naukowe Uniwersytet A. Mickiewicza w Poznaniu, DOI 10.14746/kse.2021.19.5, (s. 61-80).
- Cypryańska M. (2009). *Nierealistyczny optymizm wczoraj i dziś – nowe spojrzenie na mechanizmy zniekształceń w społecznych sądach porównawczych*, Decyzje nr 12, s. 53-77.
- Czapiński J. (2012). *Osobowość szczęśliwego człowieka*. W: Czapiński J. (red). *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Warszawa: PWN.
- Czerw A., Borkowska A. (2010). *Rola optymizmu i inteligencji emocjonalnej w osiąganiu satysfakcji z pracy. Implikacje dla tworzenia programów rozwojowych pracowników*,

- „Współczesne Zarządzanie” nr 1/2010 Kwartalnik Środowisk Naukowych i Liderów Biznesu, s. 69-82.
- Gerhart B. (1990). *Gender differences in current and starting salaries: The role of performance, college major, and job title*. „Industrial and Labor Relations Review”, 43, 418-433.
- Dolińska-Zygmunt G., Mokrzyńska K. (2013). *Personal quality of life factors among imprisoned repeat offenders*, „Polish Journal of Applied Psychology”, 11(4), s. 109-122.
- Dresler E. (2017). *Optymizm a efektywność zawodowa pracowników. Część I. Interpretacja zdarzeń pozytywnych*. „Rozprawy Społeczne”, 11(1), s. 79-86.
- Dziąbek E., Dziuk U., Brończyk-Puzoń A., Bieniek J., Kowolik B. (2013). *Poczucie optymizmu a kontrola emocji w wybranej grupie pielęgniarek i położnych, członkiń Beskidzkiej Okręgowej Izby Pielęgniarek i Położnych w Bielsku-Białej*, „Annales Academiae Medicae Silesiensis”, 67, 6, s. 367-373.
- Goszczyńska M. (1997). *Człowiek wobec zagrożeń. Psychospołeczne uwarunkowania oceny i akceptacji ryzyka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Juczyński Z. (2001). *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa.
- Kosiba G., Gacek M., Bogacz-Walancik A., Wojtowicz A. (2017). *Zachowania prozdrowotne a satysfakcja z życia studentów kierunków nauczycielskich*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, t. 20, nr 2(78), s. 79-93.
- Kozielecki J. (1977). *Psychologiczna teoria decyzji*. Warszawa, PWN.
- Mockało Z. (2016). *Kapitał psychologiczny w środowisku pracy – indywidualny zasób pracownika*, „Bezpieczeństwo Pracy” nr 8/2016, s. 20-23. DOI 10.5604/0137704.121437.
- Modzelewski P. (2016). *Szczęście i optymizm a funkcjonowanie relacji miłosnych – podejście psychoedukacyjne na podstawie psychologii pozytywnej*, „Psychoseksuologia”, nr 2, s. 37-46.
- Okoń W. (1998). *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pietras-Mrozicka M. (2016). *Posiadane zasoby osobiste (optymizm i poczucie własnej skuteczności) a ocena jakości życia. Analiza współzależności*. „Acta Universitatis Lodziensis Folia Sociologica” 57, 2016, s. 19-38.
DOI <https://doi.org/10.18778/0208-600X.57.02>
- Poprawa R. (2001). *Zasoby osobiste w radzeniu sobie ze stresem*. W: Dolińska-Zygmunt G. (ed.): *Podstawy psychologii zdrowia*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, s. 103-141.
- Poprawa R., Juczyński Z. (2001). *Test Orientacji Życiowej – LOT-R*, W: Z. Juczyński, *Narzędzia Pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, s. 60-70.
- Rożnowska A. (2011). *Subiektywne obszary jakości życia ludzi znajdujących się w różnej sytuacji życiowej w kontekście zrównoważonego rozwoju*, „Problemy Ekorozwoju”, 6(1), s. 127-140.
- Scheier M.F., Carver C.S. (1985). *Optimism, coping and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies*, „Health Psychology”, 4(3), 2019-2047.

- Scheier M.F., Carver C.S., Bridges M.W. (1994). *Distinguishing optimism from neurotism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test.* „Journal of Personality and Social Psychology”, 67, 6, 1063-1078.
- Seligman M.E. (1991). *Learned Optimism*, New York: Knopf.
- Seligman M.E. (1993). *Optymizmu można się nauczyć. Jak zmienić swoje myślenie i swoje życie.* Wydawnictwo: Media Rodzina of Poznań.
- Seligman M.E. P. (2002). *Positive psychology, positive prevention, and positive therapy.* W: C.R. Snyder, S.J. Lopez (red.), *Handbook of positive psychology.* New York: Oxford University Press, s. 3-9.
- Srivastava S., McGonigal K.M., Richards J.M., Butler E.A., Gross J.J. (2006). *Optimism in close relationships: How seeing things in a positive light makes them so.* „Journal of Personality and Social Psychology”, 91, 143-153.
- Scheier M.F., Matthews K.A., Owens J.F., Magovern G.J., Lefebvre R.C., Abbott R.A., Carver C.S. (1989). *Dispositional optimism and recovery from coronary artery bypass surgery: The beneficial effects on physical and psychological well-being.* „Journal of Personality and Social Psychology”, 57, 1024-1040.
- Stojanowska E. (2003). *Optymizm młodych kobiet i mężczyzn w ważnych dziedzinach życia* „Studia Psychologica” nr 4, 5-19.
- Studenski R. (1998). *Człowiek wobec zagrożeń, psychologiczne uwarunkowania oceny i akceptacji ryzyka*, M. Goszczyńska, Warszawa 1997: [recenzja] *Chowanna* 1, s. 91-93.
- Schwarzer R. (1993). *Optimism, vulnerability, and self-beliefs as health-related cognitions: A theoretical analysis.* „Psychology and Health”, 9, s. 193-204.
- Stach R. (2006). *Optymizm – Badania nad optymizmem jako mechanizmem adaptacyjnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Taylor S.E. (1995). *Mit Zuversicht. Warum positive Illusionen für uns so wichtig sind.* Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH.
- Tiger L. (1979). *Optimism: the biology of hope.* Simon & Schuster, New York.
- Wallston K. (1994). *Cautions optimism versus cockeyed optimism.* „Psychology of Health”, 9, s. 201-303.
- Trzebińska E. (2008). *Psychologia pozytywna.* Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne. Warszawa.
- Turosz M.A. (2011). *Zasoby osobiste i deficyty a jakość życia studentów Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie*, „Problemy Higieny i Epidemiologii”, 92(2), s. 204-210.
- Weinstein N.D. (1980). *Unrealistic optimism about future life events.* „Journal of Personality and Social Psychology” 39, s. 806-820.
- Zadworna-Cieślak M., Ogińska-Bulik N. (2013). *Zachowania zdrowotne osób w wieku senioralnym – rola optymizmu*, „Psychogeriatrya Polska”, 10(4), s. 145-156.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-ND 4.0 International) license • <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0>



BOŻENA MATYJAS¹

The Jan Kochanowski University of Kielce, Poland

ORCID 0000-0002-8266-7516

PAULINA FORMA²

ORCID 0000-0001-5634-9250

The Jan Kochanowski University of Kielce, Poland

Received: 13.10.2022; revised: 19.12.2022; accepted: 31.01.2023

CHILDHOOD AUTISM SPECTRUM. TYPES AND SCOPE OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT

SPEKTRUM AUTYZMU DZIECIĘCEGO. RODZAJE I ZAKRES POMOCY SPOŁECZNEJ I PEDAGOGICZNEJ

Streszczenie: Artykuł ma charakter zarówno teoretyczny, jak i empiryczny. W części teoretycznej scharakteryzowano kategorię dzieciństwa, traktowaną holistycznie we współczesnych naukach społecznych i pedagogice. Badania dzieciństwa są rozległe, wielowątkowe, ale także związane z kontekstem społeczno-kulturowym i środowiskowym, w jakim dziecko dorasta. Diagnoza sytuacji dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu oraz ich dzieciństwa miała na celu poznanie i zdiagnozowanie form i zakresu wsparcia społeczno-pedagogicznego oferowanego badanym rodzinom przez środowisko lokalne. W części empirycznej scharakteryzowano wyniki badań przeprowadzonych metodą sondażu diagnostycznego oraz Berlińskich Skali Wsparcia Społecznego (BSSS). Na zakończenie przedstawiono praktyczne wnioski i analizy dla praktyki pedagogicznej.

Słowa kluczowe: dzieciństwo, dziecko z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, wsparcie społeczne i pedagogiczne, środowisko lokalne

Abstract: The article is both theoretical and empirical. In the theoretical part, the category of childhood, which is treated holistically in contemporary social sciences and pedagogy, was characterized. Childhood research is extensive, multi-threaded, but also connected with the socio-cultural and environmental context in which child grows up. The diagnosis of the situation of children with autism spectrum disorder and their childhood was aimed at getting

1 **Bożena Matyjas**, prof.; Department of Social Pedagogy Faculty of Education and Psychology The Jan Kochanowski University of Kielce, Poland. E-mail: bozena.matyjas@ujk.edu.pl.

2 **Paulina Forma**, dr.; Department of Social Pedagogy Faculty of Education and Psychology The Jan Kochanowski University of Kielce, Poland. E-mail: paulina.forma@ujk.edu.pl.

to know and diagnose the forms and scope of social and pedagogical support offered to the surveyed families by the local environment. In the empirical part, the results of the research carried out with the use of the diagnostic survey method and the Berlin Social Support Scales (BSSS) were characterized. At the end, practical conclusions and analyses for pedagogical practice were presented.

Keywords: childhood, child with autism spectrum disorder, social and pedagogical support, local environment

Introduction

Autism spectrum disorders have attracted the attention of many researchers for years, thanks to which the scope of knowledge related to the specific functioning of both children and adults with autism is increasing. This has significant implications not only for science, but also for practice – the therapy of children with autism spectrum disorders, the results of which are consequently reflected in improving the quality of their life (L. Szmania 2015, 93). There are ongoing attempts at interdisciplinary approach to childhood autism in relation to its determinants, life stages and education, so pedagogical analysis of the childhood category also seems to be important.

Interest in childhood, as an important stage in human biography, is visible in the research of Polish social pedagogy from the 1980s. It should be associated mainly with the development of research in western countries, where childhood, as a category of scientific cognition, began to be ‚rediscovered’, and socio-cultural theories grew in importance, within which the processes of social and cultural construction of childhood began to be focused on. As Mare Jane Kehily points out, more and more studies in this area began (still indicate) „the growing importance of childhood as a conceptual category and the growing social research on the hitherto overlooked and marginalized group – children” (Kehily 2008).

Contemporary childhood research is part of the humanistic orientation, where a healthy, sick or disabled child is treated subjectively and holistically. Research is conducted with the use of various criteria: methodological (quantitative, qualitative, mixed – triangulation) and substantive, purely thematic. Research on childhood in social pedagogy is connected in particular with the social and environmental context of all analyses (Matyjas 2012). Childhood is associated primarily with family, home, then with school, peer group, local and global environment and the mass media, which create a new environmental context as the basis for analyzing the situation of children.

Research on childhood and childhood research in the field of social pedagogy includes several research perspectives that result from the understanding of the term „childhood”. Barbara Smolińska – Theiss has distinguished narrower and broader approaches to childhood: a narrower one refers to the individual child’s world

of experiences, meanings and values that are associated with the family, peer group, social institutions, and the phenomena and processes that the child tries to define, know, understand; the second, i.e. a broader approach describes childhood in the context of its socio-cultural determinants and the situation of children in various types of educational environments, mainly in the family (Smolińska-Theiss 1993). The research on childhood of children with autism spectrum disorder discussed below in terms of the types and sources of social and pedagogical support, refers mainly to the second, broader approach to childhood. The childhood of the surveyed children is considered in terms of the family environment, as well as the types of support that are provided to the family and the child by external entities and institutions.

Contemporary research on children and childhood are being the area of interest of many researchers representing various scientific disciplines. Pedagogues, psychologists, sociologists, anthropologists and philosophers make theoretical and practical analyzes of the situation of children from various perspectives. As Barbara Smolińska-Theiss noted, "research on childhood is very extensive, multi-threaded. It constitutes interdisciplinary research output showing various issues, different theoretical positions, various relationships (Theiss 2010).

The interdisciplinary nature of research on childhood was also pointed out by Martin Woodhead, who noticed the interest in studies on children and childhood not only among representatives of social sciences and humanities, but also among researchers representing exact, legal, medical and economic sciences (Woodhead 2009). In practice, childhood studies are conducted by interdisciplinary researchers.

Research on childhood autism spectrum (and the types and sources of social and pedagogical support) was conducted from a pedagogical perspective, specifically from the perspective of social pedagogy. Childhood studies are of particular value for pedagogy, especially those of an empirical and diagnostic nature, as they imply a practical-design approach. After all, pedagogy is a theoretical as well as practical science, therefore the diagnosis of the situation of children, in the discussed case of children and childhood autism spectrum, is very important for undertaking various types of activities towards the respondents, including educational and supportive activities.

Childhood Autism Spectrum in the Light of Literature Review

Autism, as a disease syndrome occurring in children, is currently defined by indicating the symptoms present in behavior (Pisula 2000). It is defined as a spectral disturbance, which means that its symptoms may be mild or very serious. Most authors of this disorder include, inter alia, problems in language communication, making contacts, problems with imitation or stereotypic disorder. The occurrence of the disorder can be suspected in children from 4 months to 3 years of age, if there are visible disturbances in the development of cognitive functions (lack

of emotional ties between parents and their children as the cause of the disorder; in later years, the causes were seen as disturbances in the functioning of the central nervous system). It should be emphasized, however, that the unequivocal cause of autism is still unknown.

A child with autism spectrum is characterized by a lack of emotional ties with the environment; it is antisocial, it does not establish contacts with peers. The literature mentions the so-called autistic triad: limited ability to form relationships with other people, impaired communication skills, and behavioral schematism. These are the three main symptoms that reveal the symptoms characteristic of this disorder (Pisula 2000).

In case of children with autism, problems in making contact with other people can be observed due to difficulties in correctly reading messages conveyed by eyesight. They are passive in contacts with their peers, they cannot join in having fun, and if they want to do so, they do it in a way that is incomprehensible to healthy children. Moreover, children with autism are unable to adapt their behavior to the situational context, because their behavior is purely schematic and inconsistent with the expectations of other people. These children are also characterized by communication disorder, this disorder occurs in the area of language development, initiating and maintaining conversations with other people, and non-verbal communication. They are distinguished by stereotyping in certain patterns of behavior or interests. They often arrange objects, arranging them according to certain rules, repeating routine activities according to a given pattern, they do not like changes in their environment. It is important that the situations in which autistic children are involved are clear and predictable to them, because then they feel safe (Gałka 2009).

In order to thoroughly discuss the title issue, references were made to new editions of medical typologies with worldwide coverage such as ICD (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems) and DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders). It should be emphasised that today new (global) trends and developments are observed, *inter alia*, in the area of terminology and categorisation of developmental disorders. In Poland, the International Classification of Diseases 11th Revision (ICD-11) came into effect on 1st January 2022. It is linked not only with the advancement of knowledge and public awareness, but also with the revision of theoretical approach and terminology. Taking into account duration of the research, references were also made to previous editions, such as DSM-IV, although there is already DSM-5 version (published in 2013), ICD-10 (published in 1996) and ICD-11 (published in 2019). Publishing the fifth edition of the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) became a breakthrough in the diagnosis of autism spectrum disorders.

Clinicians and researchers who developed the new criteria in the DSM-5 explain the creation of only one diagnostic unit for ASD as a better and more accurate reference to the current state of knowledge on clinical presentation of autism

spectrum disorders. Standardised, interactive diagnostic tools considered the gold-standard for the diagnosis of autism, in its broad sense, have also changed.

In the DSM-5 previously separate categories of autism have been consolidated into one umbrella diagnosis of autism spectrum disorder (ASD). The term “spectrum” refers to differences in the presentation and severity of symptoms within a group of patients with ASD and indicates a continuum between the general population and people diagnosed with ASD. The results of studies into diagnoses made on the basis of the DSM-IV as compared to DSM-5 show that the introduction of the new classification has increased the specificity of the diagnosis, which reduces the number of false-positive diagnoses, but at the same time has resulted in a decrease in sensitivity. Thus, some patients diagnosed with autism spectrum disorders based on the criteria of the DSM-IV do not meet the criteria in the DSM-5 classification for such a diagnosis.

The sphere of disorder in children with autism spectrum concerns social interactions, communication, and behavior and activity. It distinguishes symptoms characteristic of each of the three distinguished areas. It should be added that autism can manifest itself in many ways and we will not find two identical people affected by this disorder. The main symptoms of autism include problems with social development and communication, as well as limited patterns of behavior, activity and interests.

According to J.L. Matson, A.M. Kozłowski, M.A. Hattier, M. Horovitz, M. Sipes (2012, 185–190), autism and the way it is perceived by the professionals have constantly evolved.

The DSM system is a major factor in defining autism and determines how assessment instruments are developed and constructed (J. Rojahn, J.L. Matson 2010; 22: 313–315). Hence, the change of definitions from DSM-IV to DSM-5 is an issue of no small importance. The practical implications of the definitions of autism are important factors for researchers, paedagogists, psychologists and clinicians.

These symptoms should appear in early childhood i.e. before the age of 3. On the other hand, in school age (middle childhood), the differences between children with autism and their properly developing peers are very visible, because children with the autism spectrum are characterized by the limited ability to communicate and to make friends with their peers, stiffness in interests and behavior, as well as poor ability to play (Maciarz 2009).

An invaluable role in the proper functioning of a child with autism spectrum is assigned to the parents as well as the supporting teacher at school and the therapist. The main goal of their work is to modify the behavior of children with autism spectrum and to enable the acquisition of basic skills that will result in proper functioning in society in the future. To achieve the goal, it is necessary to provide complementary to each other: social and pedagogical support and methods of work (Rozetti-Szymańska 2010). However, it should be emphasized that the differences

between children with autism can be large, depending on the degree of autism (Błądek 2013).

Types and sources of social and pedagogical support for children with autism spectrum – procedure and research results

In an attempt to describe the type and scope of social and pedagogical assistance to a child with autism spectrum disorder, a critical reflection on the existing reality has been presented and creating innovative solutions that will contribute to interdisciplinary assistance and support have been discussed in the context of social responsibility. This is associated with the theory of special pedagogy which since the 1970s has called for the integration of people with disabilities into the non-disabled part of society (Balcerek 1981, p. 251). The issue of childhood autism as a part of humanistic theory (cognition of the other person) is explored in Poland by Jacek Bleszyński. He describes changes in the approach to autism spectrum disorders towards a humanistic and personalistic understanding of the person. The reflections presented in the article are grounded in humanistic theory.

The concept of childhood support for children with autism spectrum should be clarified in the light of the literature review. The concept appeared in the 1970 (Ruszkiewicz 2014). One of the basic definitions was created by Irvin S. Cobb and enumerates various aspects of the emotional support that an individual receives, assigned to three main components: a sense of being loved and valuable, a sense of being appreciated and a sense of belonging. Zamkowska also mentions I. Sarason's understanding of social support as help that is available to an individual in hard or stressful situations. Social support is one of the key terms in pedagogy. In this article, the key definition of social support is as follows: „objectively existing and accessible social networks, which stand out from other networks by the fact of the existence of ties, social contacts and affiliation, allowing to perform a helpful role towards people in a difficult situation” (Zamkowska 2009). Social support refers to the emotional, informational, and instrumental help provided to children with autism spectrum by meaningful persons such as family members, teachers or therapists. It should be emphasized here that autism spectrum is a comprehensive development disorder and requires comprehensive therapy performed by family members and specialists (Pisula 2005).

A child with autism spectrum, as a part of an early therapy, should be provided, in addition to social support, also with pedagogical support, which would take place prior to formal school education, since the moment the disorder is diagnosed. A child with autism spectrum should be also provided with care and help from the support teacher during school education. In addition, it is important to have access to all possible therapies aimed at improvement of the functioning in areas of life where deficits occur. On the other hand, social support appears in the form of acceptance of the child by the environment, family and peers. The closest people

should help an individual with autism to find oneself in the surrounding reality, as well as help and learn to live in a social environment.

Presented below results of the research undertaken by Ms Aneta Życińska (2020) show the social and pedagogical support of children with autism spectrum disorder as perceived by their parents. The research was conducted in the orientation of quantitative empirical research. The original questionnaire and the BSSS scale were used (Łuszczynska i in. 2006).

The main research problem was the question: *what social and pedagogical support do families and children with autism spectrum disorder receive in their living environment?* And the detailed questions were: *what and from whom do they receive them? What is the scope of this support? What forms of support do the surveyed families expect?*

The choice of parents' perspective was imposed by the fact that in the literature on the subject, the issues of supporting parents with autistic children and the description of childhood of children with this disorder are rarely discussed. Most of them most often concern the problem of the disorder itself. However, there is no reference to the families of these children and the support they need, which make up a complete description of the children's situation, their childhood.

The research was conducted in the orientation of quantitative empirical research. The research covered 108 families with children from the autism spectrum (between the ages of 6 and 11). The choice of such a research group was dictated by the fact that in the literature on the subject, issues concerning the support of parents with autistic children and the description of childhood of children with the disorder are rarely discussed. Most of them most often concern the problem of the disorder itself. However, there is no reference to the families of these children and the support they need, which make up a complete description of the children's situation and childhood. Most of the respondents were mothers (83.33%), while the percentage of fathers was 16.67%, which reflects the fact, that most of the duties and care for an autistic child is performed by the mother. The largest percentage of the respondents were parents aged 30-39 (60.19%). On the other hand, the least numerous group among the respondents was parents who were 50 years old or more (1.85%), and those in the 25-29 age group (5.56%). Most of the families participating in the study came from the countryside (27.78%) or small towns with up to 50,000 inhabitants (30.56%). This is due to the fact that in the Świętokrzyskie Voivodship there are many villages and small towns in the area where the research was conducted. The vast majority of children with the autism syndrome disorder attend public school (63.89%). On the other hand, the smallest percentage are children who use only care and education at home (1.85%).

In the group of examined children and their families, the vast majority were under the care of specialists who will be able to constantly monitor children development and also correct deficits in the development. In the light of the research, 80.56% of children with autism disorder were under the care of a specialist facility, while

19.44% did not have specialist care. The child's participation in the therapy was declared by 93.52% of parents; in the case of 6.48%, there was none. The time and frequency of therapy (pedagogical support) are invariably important for the development of a child with an autism spectrum disorder, allowing to correct various types of deficits. Most of the therapeutic sessions in which children take part last 45 minutes (42.59%). On the other hand, the least numerous percentage (parents) declared that their children's therapeutic activities last as much as 60 minutes (27.78%). Most often, classes are held 2-3 times a week (56.48%), but also, what few respondents admitted – every day (5.56%).

The most frequently used method in the treatment of a child with autism is *Sensory Integration* – almost 83% of the surveyed parents admit that their child undergoes therapy using the above-mentioned method. As is well known, sensory integration is the ability of a child to feel and respond to information from the environment and his/her own body. When everything works well, the child moves smoothly, perceives external stimuli and behaves appropriately to the situation. Most children have a natural process, but people with autism have trouble integrating their senses. Almost half of the fewer respondents declared using methods such as *Behavioural Therapy* (43.52%) and *Music Therapy* (45.37%) during the therapeutic sessions. The main goal of these techniques is to reduce undesirable behaviours, develop deficit skills and maintain the changes produced. According to the obtained results, *Holding Therapy* and *Methods Alliance* are the least popular during the therapy of children with autism. Both of these methods were mentioned by less than 8% of respondents.

Pedagogical support and child therapy in the institution should be continued at home, therefore the surveyed parents were asked about it: their declarations show that over 80% of parents work with their children at home in accordance with the recommendations and instructions of a specialist. This fact may suggest that parents are concerned about the importance of continuity and frequency in their child's therapy.

According to the surveyed parents, the continuity, systematicity, consistency and regularity of the classes has the greatest impact on the effectiveness of therapy. Almost 40% of respondents agree that regular exercise brings visible effects in functioning of their children. Another important aspect that determines the effectiveness of therapeutic sessions is the cooperation of parents with the therapist. The respondents believe that positive parent-specialist relations guarantee the continuity of the exercises and can correct deficits in various areas of the child's functioning with autism. It should be emphasized that the respondents also indicate the importance of good interpersonal relations between the therapist and the child (9.26%). This has an impact on the course of therapy and the atmosphere during classes. Moreover, in the opinion of parents, working methods should be adapted and adequate to the individual's predispositions (12.04%). Among the surveyed parents, the smallest percentage declared that the support of loved

ones may have a positive effect on the results of therapeutic activities (2.78%). On the other hand, 5,56% of the respondents do not know what factors can determine the effectiveness of the therapy.

An important factor in supporting a child with an autism spectrum disorder in development is participation in extracurricular activities provided by their parents. The vast majority of children with autism attend additional classes provided by their parents (60.19%). Less than half of the surveyed parents admitted that their child did not take part in extra-curricular activities (39.81%). The highest percentage of autistic children take part in activities aimed at developing their speech or inducing it in speechless people. Almost 14% of the surveyed parents declare that they provide their child with additional speech therapy classes. The activities related to the development and improvement of motor skills, such as swimming (9.26%), rehabilitation (9.26%), hippotherapy (9.26%) and sports activities (7.41%). It is worth noting that parents also provide the child with the opportunity to correct deficits in the social sphere by providing them with TUS and SI classes. The smallest percentage of parents admitted that their children attend classes such as: aikido, judo, robotics, dancing or art classes.

Parents undertake various types of activities aimed at supporting their child's development towards their children. The respondents most often mentioned activities such as talking or explaining situations that were incomprehensible to the child (3.70%), building positive relations between individual family members and a child with autism (2.78%), including him/her in the family's everyday life (1.85%), spending free time playing together (1.85%), exercising manual skills (1.85%) and learning the skills needed to function in society (1.85%). A small percentage of the respondents also indicated reading fairy tales, body massage, etc.

Most of the surveyed parents emphasize that the therapy should start early and should be well-chosen. Almost 6% of respondents emphasize that the methods used during classes with a child with autism should be properly selected and adequate to their individual needs and abilities. The respondents also indicate the influence of diet and healthy health mode on the functioning of people struggling with the disorder in question (3.70%). A small percentage of respondents indicated such aspects as a greater number of classes, adapting the family environment to a child with autism, love, acceptance, etc., as factors conditioning better development of people with autism.

Another aspect considered in the research was whether the families of children with autism receive support from their immediate environment (understood as family, friends and neighbours). When analysing the obtained results, it can be observed that the respondents have a problem with unambiguous determination whether they receive such support from the above-mentioned people. The vast majority of respondents (31.48%) believe that it is difficult for them to say whether people from their immediate environment provide them with support. Almost 30% of the respondents claim that they receive help from people from their

immediate vicinity. On the other hand, about 25% of the respondents declare that they cannot really count on support from their relatives. These groups are similar in numbers to each other. It is worth noting that only 12.96% of the surveyed parents are convinced that their family, friends or neighbours offer them support in the situation in which they are at present.

In the case of receiving support from institutions, associations or foundations, the situation is slightly different. The vast majority of the surveyed parents believe that they do not receive support from any organizations (35.19%). About a quarter of the respondents claim that they receive support from institutions dealing with it. This may indicate that families of children with autism do not know where to seek help and support in connection with the diagnosis of their child. The scope of support received was assessed by the surveyed parents as insufficient (64.81%). Only a few respondents believe that they are recipients of sufficient support for them (35.19%). It is worth emphasizing that each of the surveyed families, despite being affected by the same problem, has different needs and is in a different financial situation.

Emotional, instrumental and informational support for the family and children with autism syndrome disorder based on BSSS (Berlin Social Support Scales)

Emotional support is about keeping the spirits up, showing understanding and compassion in times of emotional crisis, it is also a form of transmitting both verbal and non-verbal messages aimed at expressing acceptance for a child with autism syndrome disorder and his/her relatives. Accompaniment and being together, as well as care and readiness to help, should last all the time, not only in the early stage right after obtaining the diagnosis (Kózka 2010). The research shows that the vast majority of the surveyed parents with children with autism confirmed that they have a person who shows them emotional support when they need it. Moreover, it can be noticed that about 10% of the respondents in each of the examined aspects of perceived available emotional support declared that they did not see in their immediate environment the person who offered them support. It is satisfactory that to a large extent parents with autistic children have such a person from whom they can always expect support in the form of a good word, understanding and consolation. Showing understanding by these people for parents with children with autism is extremely important. However, it should be emphasized that not everyone has such a person and can count on such support.

Instrumental support is a form of help provided directly to an individual (child); the helping person intervenes in the situation and provides specific help, such as help with household chores (Kacperczyk 2006). Most of the respondents declared having a person they can always count on. It is extremely important to have someone who is able to offer help in difficult life situations. However, it should be emphasized

that a small percentage of parents with children with autism who have to deal with crisis situations on their own was observed among the respondents.

Informational support is about providing advice (medical, legal and other), which may be helpful in solving life problems. The scope of this support also includes informing individuals about the disease, disorders (causes, symptoms, etc.), compensation options, rehabilitation, or existing groups or help institutions (Kózká 2010). The research shows that over 81% of respondents declare having a person who tries to take care of their other matters or suggests what actions they can take in order not to think about problems related to their child's disorder. On the other hand, about 19% of respondents admit that they have no one to show them this form of support.

Summing up, we can observe a large percentage of the surveyed families with children with autism, who believe that they have a person providing them with information support. This help is aimed at showing parents of children with this disorder what they can do to „break away” for a moment from the unpleasant reality, or to find the positive sides of their child's illness. However, it was noted that there was a significant percentage of parents who stated that there was no such person in their environment.

Joint social and pedagogical support

Social and pedagogical support should be treated jointly (Forma 2020) as confirmed by the results of the research. Families with autistic children receive emotional support from their loved ones. Almost 13% of respondents are convinced of this. Most of them (12.87%) believe that this type of support is provided by family members and the immediate environment. A significant percentage (31.48%), however, have a problem with precisely determining whether they receive the discussed support.

In the opinion of the vast majority of the surveyed parents of children with autism, the scope of support received so far is insufficient (64.81%). They expect help from their relatives in caring for a disabled child, devoting them a moment to talk, spending time together, and understanding for the situation in which they are currently. On the other hand, from the institutions, they would like greater access to therapy opportunities, organizing stays and trips for children with autism, as well as financial support that would help cover the high costs of treatment, therapy or rehabilitation of their children. 62% of the respondents declared that they were taking action to improve the situation of their family. The most common ones included: conversation, spending time together, improving one's qualifications and knowledge, therapy. The network of social support for families with children with autism is created by their relatives. The largest percentage of respondents declared that they received various forms of help from family, friends, acquaintances or social groups in a similar situation (about 40%). Few families receive support from institutions or facilities dedicated to it (approximately 26%). Parents of children

with autism only receive information support from teachers, educators and psychologists. This relationship consists mainly in conveying information on the methods and forms of working with a disabled child at home. Moreover, they share their experiences, doubts and problems with specialists.

Based on the obtained research results, it can be concluded that, in the opinion of the surveyed parents, the support provided so far is inadequate to the needs. The vast majority of respondents emphasize that they expect financial support to cover the high costs of therapy and rehabilitation of their children. Moreover, the families of children with autism would like the availability of therapy to be increased and camps for their children to be organized. Most institutions in the place of residence of families with autistic children offer them only information and material support in the form of additional, free classes. Unfortunately, most parents are forced to provide their children with additional activities on their own. The respondents declared that their children attend rehabilitation, speech therapy, etc. and various forms of therapy that the school does not provide. A significant percentage of the surveyed parents of children with autism confirmed that their child is cared for and assisted by a supporting teacher during their stay in an educational institution (82%). Most schools provide their pupils with the opportunity to participate in extracurricular activities (85.19%). It was confirmed that parents organize additional activities for their child (60.19%). In addition, they work with their children at home in order to implement it in social life and continue the exercises that have already been started (81.48%) and implement new ones recommended by the therapist (68.52%). It should be emphasized that in addition to helping with homework (69.44%), caregivers also teach their child self-service activities (75.93%) and practice pronunciation with him (50%).

The conducted research confirms the functioning of various social support systems in the environment of the examined families of children with autism. For the majority of respondents, their environment is the strongest source of social support. Undoubtedly, the collected research material indicates the complexity of the studied phenomenon. The qualitative assessment of the support received by families with children with autism emphasizes its relative nature. What is of great importance to some people may be overlooked or negatively assessed by others. It can therefore be concluded that families with a child with autism need any kind and every form of social and pedagogical support, both institutional and non-institutional.

Conclusions and analyses for pedagogical practice

In January 2022, the latest version of the International Classification of Diseases (ICD-11) was adopted by the World Health Organisation. With the introduction of ICD-11, there have been significant changes in the diagnosis of autism. Considering

the types and scope of social and pedagogical support, the individualisation of support for children with autism spectrum disorders should be pointed out.

It is necessary to make employees of social welfare centres interested in the problems of families of children with autism, as well as to broaden their knowledge about this disorder.

A special nationwide centre with branches in individual capitals of voivodeships should be created, which could deal with help and support for families with children with autism.

Local counties and communities should support all initiatives of people striving to improve the functioning of families with children with autism; Local authorities should strive to provide wider access to specialist therapies and establish a fund to cover at least some costs of the activities for children with autism.

Psychologists, therapists and specialists should organize meetings for local communities in order to raise awareness and enrich society's knowledge of autism and methods of supporting families of children with the autism syndrome disorder.

School educators should organize meetings for parents of children with autism with various people (specialists, therapists, representatives of authorities, etc.) in order to inform the parents about the possibilities of therapy or help they are entitled to and where to look for information on it.

Support for children with autism spectrum disorder should be always based on a sound diagnosis. According to L. Meng-Chuan, M.V. Lombardo, B. Chakrabarti, S. Baron-Cohen (2013, 1-7), effective support should be constructed through different types of specifiers. Biological, medical, mental as well as psychological and pedagogical analyses are essential here. Jacek Bleszynski argues for a deeply humanistic understanding of autism, which is both an understanding of the human being with his or her potential (2011), as well as a move away from a 'quantitative' view of autism towards considering the child-person with an autism spectrum disorder to be a member of our society, with the same rights as other people. Among the conclusions for pedagogical practice, it is worth taking into account the analyses of A. Szafrńska (2018) who emphasises that the lack of specialised support can disable experiencing independence and self-reliance, as well as impair the functioning of people with autism spectrum disorder. Support should therefore be networked. In addition to parents, social networks, adapted to the changing needs of families and children with autism spectrum disorder, are also important.

Bibliography

American Psychiatric Association, APA. (2013) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Fifth edition. Washington DC.

Balcerek M. (1981) *Rozwój wychowania i kształcenia dzieci upośledzonych umysłowo: zarys historyczny*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, p. 251.

- Błądek M. (2013). *Autyzm – problem wciąż nieznanym*. „Problemy opiekuńczo – wychowawcze”, no 2, 16-10.
- Błęszyński J. (2011) *Autyzm a niepełnosprawność intelektualna i opóźnienie w rozwoju. Skala Zachowań Autystycznych*, Wydawnictwo Hamronia.
- Błęszyński J. (2020) *Co osoby z autyzmem mówią nam o osobie*. Raport. Z badań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Forma P. (2020). *Wokół problematyki rodzicielstwa wielodzietnego, Wielowymiarowość ujęć pedagogicznych*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach.
- Gałka U., Pęczkowska E. (2009). *One są wśród nas. Dzieci z autyzmem*. Warszawa: CMPPP.
- Kacperczyk A. (2006). *Wsparcie społeczne w instytucjach opieki paliatywnej i hospicyjnej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kehily M.J. (2008). *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Kraków:WAM.
- Kurita H. (2011) How to deal with the transition from pervasive developmental disorders in DSM-IV to autism spectrum disorder in DSM-V. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*; 65 (7) 609–610.
- Kózka M. (2010). *Wsparcie społeczne w chorobie*. In: Kózka M., Płaszewska-Żywko L. (ed.). *Modele opieki pielęgniarstwa nad chorym dorosłym: podręcznik dla studiów medycznych*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Lord C., Luyster R.J., Gotham K., Guthrie W. (2012) *Autism Diagnostic Observation Schedule, Second Edition (ADOS-2) Manual (Part II): Toddler Module*. Western Psychological Services, Torrance, CA.
- Lord C., Rutter M., DiLavorne P.C., Risi S., Gotham K., Bishop S.L. (2012) *Autism Diagnostic Observation Schedule, Second Edition (ADOS-2) Manual (Part I): Modules 1–4*. Western Psychological Services, Torrance, CA.
- Łuszczynska A., Kowalska M., Mazurkiewicz M., Schwarzer R. (2006). *Berlińskie Skale Wsparcia Społecznego (BSSS). Wyniki wstępnych badań nad adaptacją skali i ich własnościami psychometrycznymi*. „Studia Psychologiczne”, no 44, 17-27.
- Maciarz A. (2009). *Trudne dzieciństwo i rodzicielstwo*. Warszawa: PWN.
- Matson J.L., Kozłowski A.M., Hattier M.A., Horovitz M., Sipes M. (2012) DSM-IV vs DSM-5 diagnostic criteria for toddlers with autism. *Developmental Rehabilitation*, 15 (3), 185–190.
- Matyjas B. (2012). *Dzieciństwo na wsi. Warunki życia i edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- McPartland J.C. (2012) Reichow B., Volkmar F.R. Sensitivity and Specificity of Proposed “DSM-5” Diagnostic Criteria for Autism Spectrum Disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51 (4) 368–383.
- Meng-Chuan L. (2013). Lombardo, M.V., Chakrabarti, B., Baron-Cohen, S. Subgrouping the Autism “Spectrum”: Reflections on DSM-5. *PLOS Biology* 11 (4), 1–7.
- Pisula E. (2000). *Autyzm u dzieci. Diagnoza, klasyfikacja, etiologia*. Warszawa: PWN.
- Pisula E. (2005). *Wczesne wykrywanie autyzmu i efekty wczesnej terapii*. In: Błęszyński J. (ed.). *Terapie wspomagające rozwój osób z autyzmem*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.

- Rojahn J, Matson JL. (2010) Assessment and diagnosis of autism spectrum disorders in children. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 22, 313–315.
- Rozetti – Szymańska A., Wójcik J., Pietras T. (2010). *Zarys terapii pedagogicznej dzieci z autyzmem*. In: Pietras T., Witusik A., Gałęcki P. (ed.) *Autyzm – epidemiologia, diagnoza i terapia*. Wrocław: Wydawnictwo CONTINUO.
- Ruszkiewicz D. (2014). *Kobieta ciężarna w sieci wsparcia społecznego*. „Problemy Opiekuńczo – Wychowawcze”, no 5, 46-54.
- Smolińska – Theiss B. (1993). *Dzieciństwo w małym mieście*. Warszawa: UW.
- Theiss B.(2010). *Rozwój badań nad dzieciństwem — przełomy i przejścia*. „Chowanna”, 1(34), 13-27.
- Szafrańska A. (2018) Sieci społeczne i sieci wsparcia społecznego rodzin osób dorosłych z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, Niepełnosprawność. *Dyskursy pedagogiki specjalnej* No 30, 207-221.
- Szmania L. (2015) Etiologia zaburzeń spektrum autyzmu – przegląd koncepcji, *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej* NUMER 11, 93
- WHO 1992: <http://www.who.int/classifications/icd/en/GRNBOOK.pdf>
- Woodhead M (2009). *Childhood studies. Past, present and future*. In: Kehily M.J. (ed.). *An Introduction to Childhood Studies*. Berkshire: Open University Press, 17-34.
- Zamkowska A. (2009). *Wsparcie edukacyjne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w różnych formach kształcenia na I etapie edukacji*. Radom: Wydawnictwo UTH.
- Życińska A. (2020). *Wsparcie społeczne i pedagogiczne rodzin i dzieci z autyzmem* Kielce: UJK (unpublished doctoral dissertation).

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-ND 4.0 International) license • <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0>



MONIKA SKURA¹

University of Warsaw, Poland

ORCID 0000-0002-2506-2107

WERONIKA LORENS-ROSA²

Children's Health Memorial Centre Institute, Poland

ORCID 0000-0001-6585-2579

ANNA STEINHAGEN³

Psychological and Pedagogical Counseling Center No. 16 in Warsaw, Poland

ORCID 0000-0002-3334-0867

Received: 23.12.2022; revised: 7.02.2023; accepted: 19.02.2023

INFLUENCE OF THE COVID-19 PANDEMIC ON THERAPY DELIVERY FOR CHILDREN WITH ASD: PARENTAL EVALUATION OF PARTICIPATION, SIGNIFICANCE FOR FUNCTIONING AND SATISFACTION

WPLYW PANDEMII COVID-19 NA ZAPEWNIENIE TERAPII DZIECIOM Z ZABURZENIEM SPEKTRUM AUTYZMU: OCENA RODZICÓW DOTYCZĄCA UDZIAŁU, ZNACZENIA DLA FUNKCJONOWANIA I ZADOWOLENIA

Streszczenie: W naszym badaniu chcemy ustalić, jak rodzice dzieci ze spektrum autyzmu oceniali terapię swojego dziecka w trakcie i przed pandemią. Próbowujemy określić udział dzieci

- 1 **Monika Skura**, doctor of social sciences, pedagogue and special educator; Faculty of Education, University of Warsaw. Her research interests include academic and social education of students with SEN and professional development of teachers working with students with SEN. E-mail address: monika.skura@uw.edu.pl.
- 2 **Weronika Lorens-Rosa**, Faculty of Education at the University of Warsaw, therapist and systemic psychotherapist in the certification process. Her scientific interests and clinical work concern the issues of supporting children and adolescents with autism spectrum, anxiety disorders and family therapy. Currently, she works in the Children's Psychiatry Day Department of the Children's Health Memorial Centre Institute. E-mail address: w.lorems@gmail.com.
- 3 **Anna Steinhagen**, graduated from the Faculty of Education and the Faculty of Psychology of the University of Warsaw; doctor of humanities and a long-term lecturer at the Faculty of Education at the University of Warsaw. Currently she works as a psychotherapist and psychologist in the Pedagogical and Psychological Clinic and in a private office. Her research interests concern the issues of mental health and functioning of students with emotional and mental disorders in the school environment. E-mail address: anna.steinhagen@gazeta.pl.

w terapii, zmianę częstotliwości, formy i rodzaju terapii, rodzicielską ocenę kompetencji i satysfakcji z terapii. W tym celu posłużyliśmy się kwestionariuszem ankiety. Wyniki pokazały, że prawie wszystkie dzieci uczestniczyły w terapii w tym okresie pomimo ograniczeń spowodowanych pandemią. Zmniejszyła się jednak liczba godzin terapii dzieci przebywających w placówkach, a zwiększyła zdalnie. Efektywność prowadzonych terapii zmniejszyła się w porównaniu z okresem sprzed pandemii. Najbardziej negatywne zmiany w funkcjonowaniu dzieci wystąpiły w obszarach funkcjonowania społecznego, sensorycznego i integracji sensorycznej. Wyniki badań wykazały, że kompetencje rodziców albo wzrosły, albo utrzymały się na tym samym poziomie, natomiast ich satysfakcja z terapii dziecka znacząco spadła w czasie pandemii.

Słowa kluczowe: rodzice dzieci z ASD, terapia dzieci z ASD, usługi terapeutyczne, COVID-19.

Abstract: In our study, we wanted to determine how parents of children on the autistic spectrum, assessed their child's therapy during and before the pandemic. We tried to determine the children's participation in therapy, the change in frequency, the form and type of therapy, parental evaluation of competence and satisfaction with the therapy. For this purpose, we used a questionnaire. The results showed that almost all children participated in therapy during this period despite the limitations caused by the pandemic. However, the number of hours of therapy provided to children in institutions decreased, while that provided remotely increased. The effectiveness of the conducted therapies decreased compared to the time before the pandemic. The most negative changes in children's functioning occurred in the areas of social functioning, sensory and sensory integration. The results showed that the competence of the parents either increased or held at the same level, whilst their satisfaction in their child's therapy significantly decreased during the pandemic.

Keywords: parents of children with ASD, therapy for children with ASD, Therapy services, COVID-19.

Introduction

The relevance of parental participation in the therapy of their child with ASD

Due to the complex nature of autistic spectrum disorders, therapy for individuals with ASD affects almost every area of development and adaptive behaviour (Rogers and Vismara, 2008). Parents of children with ASD are centrally involved in their children's choice of therapy. They attempt to implement a variety of therapeutic interventions in the hope of improving their children's functioning and bear the greatest responsibility for making decisions about therapeutic interventions for their children (Runco & Schreibman, 1983).

Children with autistic spectrum disorders (ASD) benefit from parental involvement in their therapy. This involvement can also improve the functioning of the parents themselves (Tint, Maughan & Weiss, 2017). Parents report that informed involvement in their children's therapy makes them feel more capable of helping their children (Sofronoff & Farbotko, 2002). Meanwhile, surveys of Polish parents of children with ASD indicate their low level of knowledge about the autism

spectrum. They declare the need to deepen their knowledge of their children's developmental difficulties by expressing a desire to have an individual conversation with a specialist (Ślifirczyk et al., 2019).

According to data from a survey of parents prior to the Covid-19 pandemic, most of them would like to receive more therapeutic support for their children than is currently the case. While many caregivers declared satisfaction with the quality and type of therapeutic services provided to their children, concern was raised about the insufficient amount of support (OSA Report, 2016).

According to the NIK Report, there is a phenomenon of inadequate therapeutic support in Poland, not only for children and adolescents with ASD, but also for adults and those just entering adult life. Many limitations are faced when accessing specialised assistance, especially by high-functioning individuals with autism. Therapeutic support tailored to their needs is often unavailable (Supreme Chamber of Control Report, 2020).

The impact of the pandemic on access to therapy for children with ASD

The COVID-19 pandemic dramatically affected the system of therapy services provided to people with autism and their families (Ameis et al., 2020). However, knowledge about parents' satisfaction with their children's therapy during COVID-19 is still limited (Ferguson et al., 2021). During the COVID-19 pandemic, some of the services that were sometimes already in need of reform before the pandemic, ceased to exist altogether for a time. Many of the therapy centers providing support to people with ASD and their families suspended their operations, while others offered remote consultations to their patients and, over time, provided therapy online. Although remote therapy for low-functioning individuals or those with attention deficit difficulties often presented an insurmountable barrier, it was sometimes the only way to provide individualised therapy during the pandemic (Eshraghi et al., 2020). In the case of high-functioning children, this form of support made it possible to create a safe environment for talking, assessing mood and reducing the level of anxiety they felt (Narzisi, 2020). Gradually, the possibility of one-on-one meetings with a therapist, taking place under a sanitary regime of precautions, emerged in some facilities.

During the pandemic, parents and caregivers were confronted with the need to provide their children with specialised support. On the shoulders of many of them rested the responsibility for therapy, which, in the face of the need to balance child care with work and household responsibilities, may have seemed a challenge far beyond their resources (Baweja et al., 2021). Moreover, the social, emotional, and psychological support that parents received while interacting with therapists in person may have suffered significantly during the pandemic (Stankovic et al., 2020). The pandemic's isolation, which resulted in the closure of special education and

therapy providers, thus deprived parents of a vital support network-often their only support network (Latzer et al., 2020).

The present study

The purpose of the study was to determine how parents rated their children's participation in autistic spectrum disorder therapy, during and before the pandemic. We wanted to find out how children participated in therapy despite the lockdown, i.e., if there was a change in the frequency, form and type of therapy compared to before the pandemic. In the study, we also sought to find out how parents assessed their children's participation in therapy during the pandemic, taking into account the effectiveness of the therapy, changes in the child's functioning and their motivation to cooperate during therapy. We also wanted to determine how parents assessed their own competence and whether they were satisfied with therapy given during the pandemic.

Method

Participants

A total of 137 people participated in the study – 105 women (76.6%) and 32 men (23.4%) aged between 26 and 58 years ($M = 38.65$; $SD = 7.09$). Respondents had between 1 and 4 children ($M = 1.82$; $SD = 0.81$), of which 56 people (40.9%) had two children, 55 people had one child (40.1%), 22 people (16.1%) had three children and four people (2.9%) had four children. All respondents were raising at least one child on the autistic spectrum. Among the parents surveyed, 118 (86.1%) of the children had a diagnosis of autistic spectrum disorder only, while 19 (13.9%) had a diagnosis of both autistic spectrum disorder and an intellectual disability. In 54 cases (39.4%) the child on the autistic spectrum was at the early intervention stage in 46 children (33.6%) attended primary school grades I-III and in 37 (27%) children attended primary school grades IV-VIII. There were 43 (31.3%) non-working parents in the study, 45 (32.8%) worked from home (remotely) and 49 (35.80%) worked at their place of work (stationary).

Procedure

The study took place during the SARS-CoV-2 pandemic from early December 2020 to June 2021. During this period, some therapy centres were partially closed or therapies took place under a sanitary regime. Parents were recruited for the study through children's therapy venues and through associations of parents of children with ASD.

The study was conducted remotely. Each respondent was informed about the purpose of the study and invited to participate. The study was anonymous and no sensitive data were included about either parents or children. The conduct of the study followed the procedures for the implementation of academic research. The identities of the survey participants were coded for the preparation of the report and subsequent academic publication. Questionnaires were assigned codes. At each stage of the study, participants were allowed to opt out of completing the questionnaires.

Research instruments

We used a questionnaire in the study. The individual items allowed us to establish the variables. The first group of variables referred to the determination of how children participated in therapy, type of therapy and any changes as to where therapy was provided during and before the pandemic. The next group of variables related to the assessment of the effectiveness of therapy before and during the pandemic, whether this assessment had changed, and whether there had been a change in children's functioning (including regression) during the pandemic compared to before the pandemic. We also determined a comparison of the child's motivation to work with the therapist and parents during therapy, prior and during the pandemic. The next variable was parental satisfaction with the child's participation in therapy before and during the pandemic. A group of variables was also established on the implementation of therapy recommendations, parents' sense of competence before and during the pandemic, and difficulties in achieving therapy goals.

An analysis of parents' statements in online forums and one-to-one interviews with parents within their membership of associations and organisations working with people with ASD shortly after the introduction of remote working was used to create survey questions about the difficulty of implementing therapy recommendations and the support that parents received. The list of therapies included was based on an analysis of the offer of therapeutic centres operating in Poland.

Statistical analysis

In order to verify the hypotheses, statistical analyses were performed using the IBM SPSS Statistics 25 package. Frequency analyses, descriptive statistics analyses including the Kolmogorov-Smirnov test, Student's t tests for dependent samples and Wilcoxon tests were performed using this package. The classic threshold of $\alpha = .05$ was considered as the significance level.

Results

Participation of children with ASD in therapy during the pandemic

The study showed that, despite the pandemic, almost all children (99.3%) participated in therapy. Most of them received therapy at school (74.5%). It also emerged that some of them – 14.6% – participated in remote therapy. It is worth noting that about 30% of the children attended therapy in more than one place. Detailed data are shown in Figure 1.

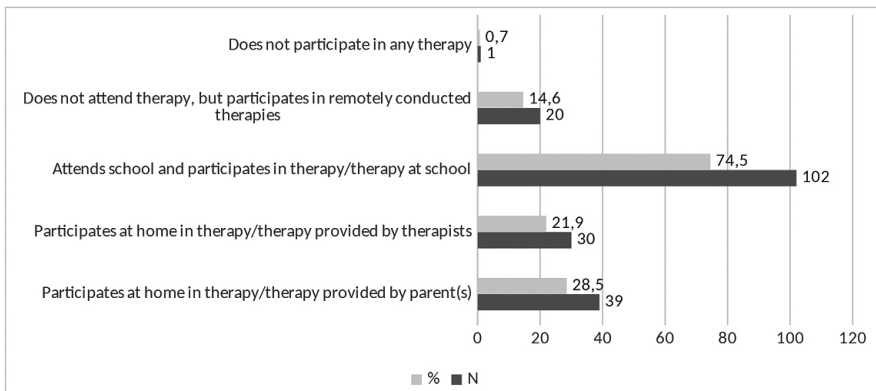


Figure 1. Participation of children in therapy during a pandemic

In order to investigate where and for how long the child with ASD received therapy before and during the pandemic, the number of hours the parents declared that their children attended therapy was counted. The results of the Student's test for the dependent groups showed (Table 1) statistically significant differences between the calculated data almost everywhere. Only in the case of therapist-directed therapy at home, the duration of therapy did not change. It appeared that the duration of therapy conducted remotely increased, while the duration therapy conducted in both public and private facilities decreased. In addition, the duration of therapy conducted by parents at home increased.

The study also examined how the participation of children with ASD in different types of therapy changed before and during the pandemic. The results calculated using Student's t-test for dependent groups showed that changes – the time spent receiving therapy decreased – for TEACCH, ABA, cognitive behavioural method, speech/neurological therapy and supportive methods. These changes were statistically significant. Only for SI and RDI were the changes not at the statistically significant level. Table 3 shows the therapies ticked by parents and the length of time children with ASD participated in them before and during the pandemic.

Table 1. Average number of hours and place of therapy received by children with ASD before and during the pandemic

	Before the pandemic		During the pandemic		<i>t</i>	<i>p</i>	95% <i>CI</i>		<i>d</i> Cohena
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>LL</i>	<i>UL</i>	
at home - conducted by a parent	1.12	1.72	1.57	2.14	-4.95	<.001	-0.63	0.27	0.42
at home - conducted by a therapist	0.37	1.18	0.40	0.98	-0.29	.774	-0.23	0.17	0.02
in an educational institution	3.41	2.54	2.30	2.19	8.34	<.001	0.85	1.37	0.71
in a public counselling centre - remotely	0.00	0.00	0.18	0.62	-3.44	<.001	-0.29	0.08	0.29
in a public counselling centre - stationary	0.50	1.20	0.25	0.95	4.06	<.001	0.13	0.37	0.35
in a private practice - remotely	0.03	0.24	0.24	0.68	-3.38	<.001	-0.34	0.09	0.29
in a private practice - stationary	1.23	1.74	0.60	1.22	5.63	<.001	0.41	0.85	0.48

Table 2. Length of time to participate in individual therapies in the period before and during the pandemic

	Before the pandemic		During the pandemic		<i>t</i>	<i>p</i>	95% <i>CI</i>		<i>d</i> Cohena
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>LL</i>	<i>UL</i>	
SI	0.03	0.24	0.01	0.17	1.00	.319	-0.01	0.04	0.09
TEACCH	0.96	1.63	0.81	1.32	3.11	.002	0.05	0.24	0.27
RDI	0.04	0.31	0.01	0.17	1.35	.181	-0.01	0.05	0.12
GPS	0	0.00	0	0.00	-	-	-	-	-
ABA	0.24	1.05	0.17	0.78	2.16	.032	0.01	0.14	0.18
Cognitive-behavioural method	0.65	1.18	0.47	0.82	3.92	<.001	0.09	0.28	0.33
Speech therapy/neurological therapy	1.38	0.88	1.09	0.77	5.74	<.001	0.19	0.38	0.49
TUS	1.12	1.06	0.55	0.76	7.26	<.001	0.41	0.72	0.62
Supportive methods	1.69	1.00	1.16	0.88	7.58	<.001	0.39	0.67	0.65

Parents’ opinion on the effectiveness of therapy, changes in functioning (including regression) and children’s motivation to participate in therapy before and during the pandemic

In order to verify whether parents assessed the effectiveness of their children’s therapy in the same way before and during the pandemic, the Wilcoxon test was performed. A statistically significant result was recorded, $Z = -9.34$; $p < .001$. As can be seen in Table 3, there was a decrease in the evaluation of the effectiveness of the therapy for the 114 parents surveyed. No change was marked by 22 people,

while only one person noted an improvement in efficacy. The strength of the reported effect, as measured by the *r* coefficient, was very high at $r = 0.80$.

Table 3. Assessment of the effectiveness of treatment for children before and during the pandemic

		Effectiveness of pre-pandemic therapy					
		ineffective	not very effective	moderately effective	effective	very effective	
Effectiveness of therapy during a pandemic	ineffective	<i>N</i>	0	0	7	2	0
		%	0.0%	0.0%	5.1%	1.5%	0.0%
	not very effective	<i>N</i>	0	0	3	32	2
		%	0.0%	0.0%	2.2%	23.4%	1.5%
	moderately effective	<i>N</i>	1	0	7	27	14
		%	0.7%	0.0%	5.1%	19.7%	10.2%
	effective	<i>N</i>	0	0	0	12	27
		%	0.0%	0.0%	0.0%	8.8%	19.7%
	very effective	<i>N</i>	0	0	0	0	3
		%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	2.2%

Parents were asked to assess their children’s functioning in the proposed areas before and during the pandemic. The results showed that the largest group of parents (61.3%) observed changes – deterioration – in social functioning, sensory functioning and sensory integration. Only two people noticed an improvement in the latter area. It also turned out that 14.6% noticed an improvement in the area of independence and self-determination. In the areas of cognitive functioning, independence and capacity for self-determination and general physical fitness, the majority of parents did not perceive any changes due to the pandemic situation.

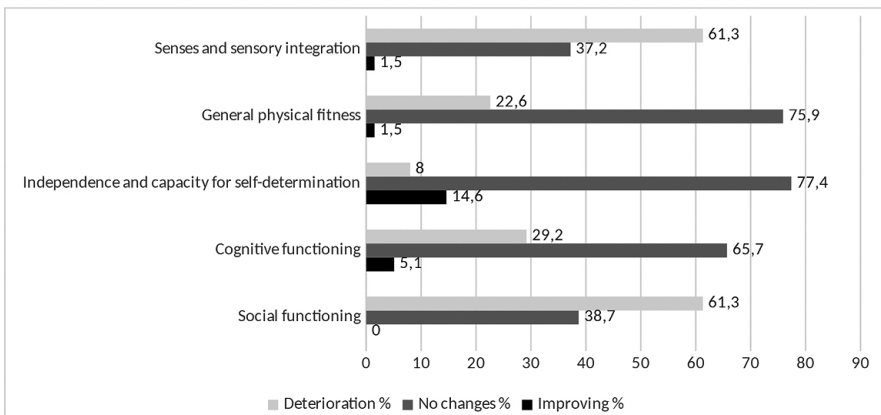


Figure 2. Changes in functioning of children with ASD particular areas

In addition, parents were asked to rate whether they had observed a regression in their children’s skills during the pandemic. This turned out to be indicated by 45.2% (Table nr 6).

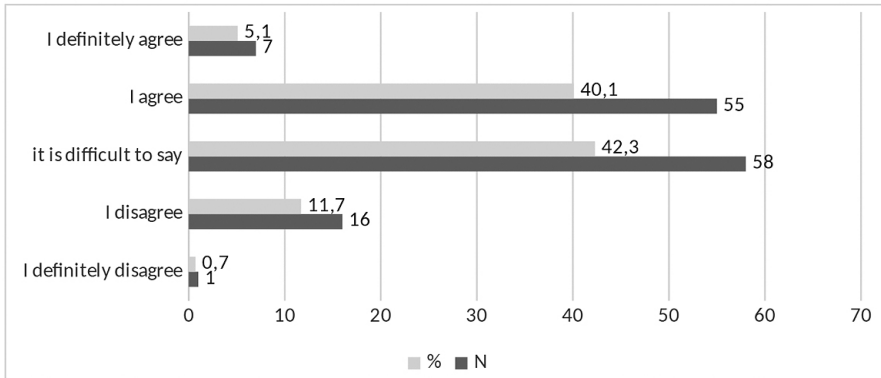


Figure 3. Parental assessment of skill regression in children with ASD

Wilcoxon tests were performed to determine parents’ assessment of whether there was a change in their child’s motivation to cooperate during therapy before and during the pandemic. First, data were analysed for the classes with the therapist (Table no. 7), which indicated a statistically significant result, $Z = -5.04; p < .001$. 34 parents reported a decrease in motivation, 2 parents indicated an increase in motivation. We also recorded 101 parents who noted no change in the area of their children’s motivation for therapy. The strength of the reported effect, as measured by the r coefficient, was large, $r = 0.43$.

Table 5. Parental assessment of motivation of children with ASD to complete therapeutic tasks before and during pandemic – collaboration with the therapist

		During the pandemic				
		does not do exercises	very reluctant to do exercises	reluctant to do exercises	does not show any reluctance to exercise	very willing to do the exercises
Before the pandemic	does not do exercise	<i>N</i> 0 % 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%
	very reluctant to do exercises	<i>N</i> 0 % 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%
	reluctant to do exercises	<i>N</i> 1 % 0.7%	3 2.2%	14 10.2%	1 0.7%	0 0.0%
	does not show any reluctance to exercise	<i>N</i> 0 % 0.0%	7 5.1%	9 6.6%	35 25.5%	1 0.7%
	very willing to do the exercises	<i>N</i> 0 % 0.0%	1 0.7%	2 1.5%	11 8.0%	52 38.0%

We also asked whether there was a change in the child’s motivation to cooperate with the parents during therapy. Again, we noted a statistically significant result, $Z = -5.79$; $p < .001$. Table 8 shows that 52 parents rated a deterioration in motivation, 5 parents rated an increase in motivation, while 80 parents felt no change. The strength of the recorded effect, as measured by the r coefficient, was large, $r = 0.49$.

Table 6. Parental assessment of motivation of children with ASD to complete therapeutic tasks before and during pandemic – cooperation with the parent

		During the pandemic					
		does not do exercises	very reluctant to do exercises	reluctant to do exercises	does not show any reluctance to exercise	very willing to do the exercises	
Before the pandemic	does not do exercises	<i>N</i> 18 % 13.1%	1 0.7%	1 0.7%	0 0.0%	0 0.0%	
	very reluctant to do exercises	<i>N</i> 17 % 12.4%	25 18.2%	2 1.5%	0 0.0%	0 0.0%	
	reluctant to do exercises	<i>N</i> 6 % 4.4%	17 12.4%	26 19.0%	1 0.7%	0 0.0%	
	does not show any reluctance to exercise	<i>N</i> 1 % 0.7%	4 2.9%	6 4.4%	11 8.0%	0 0.0%	
	very willing to do the exercises	<i>N</i> 0 % 0.0%	0 0.0%	1 0.7%	0 0.0%	0 0.0%	

Parental satisfaction with their child’s participation in therapeutic activities before and during the pandemic

In order to assess parental change in satisfaction with therapeutic activities and during the pandemic, a *Student’s t test for dependent samples was performed*. The calculations showed a statistically significant result of $p < .001$. It appears that satisfaction levels decreased significantly in the measurement during the pandemic. The strength of the observed effect, measured by d Cohena coefficient of 1.14, was large.

Table 7. Assessment of satisfaction with the child’s participation in activities in the period before and during the pandemic

	Before the pandemic		During the pandemic		<i>t</i>	<i>p</i>	95% <i>CI</i>		<i>d</i> Cohena
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>LL</i>	<i>UL</i>	
Degree of satisfaction with therapy before the COVID-19 pandemic	3.02	0.68	2.15	0.84	13.29	<.001	0.74	1.00	1.14

Parental assessment of their own competence in implementing treatment recommendations before and during the pandemic

To find out whether there was a parental change in the assessment of their own competence before and during the pandemic, Wilcoxon tests were performed, which showed a statistically significant result, $Z = -3.14; p = .002$. It turns out (Table 10) that 11 parents marked a decrease in the assessment of their own competence, 31 parents marked an increase in their own competence and 61 parents recorded no change. The strength of the recorded effect was moderately large, $r = 0.27$.

Table 8. Parental assessment of own competence before and during a pandemic

		During the pandemic			
		low	average	high	
Before the pandemic	low	N	48	17	10
		%	46.6%	16.5%	9.7%
	average	N	8	8	4
		%	7.8%	7.8%	3.9%
	high	N	2	1	5
		%	1.9%	1.0%	4.9%

Parental assessment of difficulty in implementing therapeutic recommendations

We also wanted to establish how parents rated the difficulty of implementing treatment recommendations. The results obtained show that 89.1% of the respondents indicated that the biggest problem is motivating the child. For approximately 60% the difficulty was the lack of time and the lack of support in terms of regular monitoring of the therapeutic process by a qualified therapist. For almost 1/3 of the parents, the problem is their own motivation in implementing the therapeutic recommendations for their child.

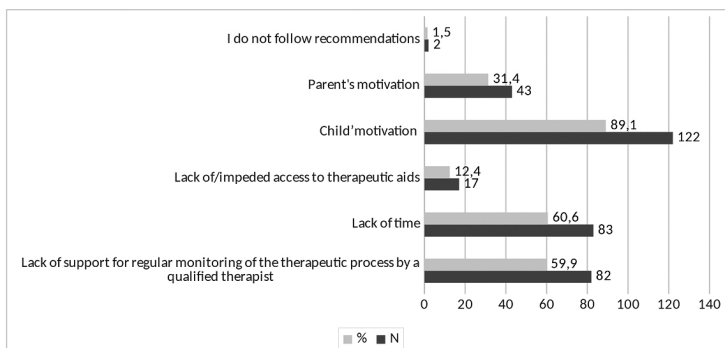


Figure 4. Parental assessment of difficulty in implementing treatment recommendations

Discussion

In our study, we wanted to determine how parents evaluated the participation of their children with ASD in therapy during and before the pandemic. The data obtained showed that when it came to assessing the participation of their children with ASD in therapeutic activities, it appeared that almost all children participated in therapy during this period despite the limitations caused by the pandemic. However, it turned out that compared to the pre-pandemic period, there were changes in the form and location of the therapies provided. The number of hours of therapy provided to children in institutions decreased, while that provided remotely increased. There were also more hours of therapy carried out by parents at home. Moreover, the number of therapy hours decreased for most types of therapy.

During the pandemic, many of the therapy and education services were temporarily halted. Their intensity was significantly reduced, and remote contact was introduced to ensure the continuity of the processes themselves. The disruption of services necessitated an almost immediate transition from real contact to therapy provided remotely through new technologies (Massey, 2022). Remote contact therapy can be viewed as an effective way to overcome barriers to accessing specialized services (Solomon and Soares, 2020). At the same time, people with autism often require special accommodations and support from a caregiver in order to participate and benefit from the services provided (Ingersoll and Berger, 2015). In the home environment, many parents have attempted to provide their children with specialised support, which can lead to increased stress and anxiety. Some caregivers see remote therapy as a viable alternative for maintaining continuity and sustaining the therapeutic process, even if it is not their preferred mode of service delivery (White et al., 2021).

In our research, we also wanted to find out how parents rated the effectiveness of ongoing therapies in the period before and during the pandemic. The results showed that in their opinion, the effectiveness of conducted therapies decreased compared to the time prior to spring 2020. The COVID-19 pandemic limited many children and their families' ability to access constant daily contact with therapists, causing differences in routine and decreasing the effectiveness of therapies. The intensity and frequency of challenging behaviours manifested by children also increased (Colizzi et al., 2020). Parental satisfaction was lower for behavioural therapy, speech therapy classes, as well as occupational therapy provided via the Internet (Ferguson et al., 2021). These findings are consistent with other reports from caregivers claiming that benefits from services provided through remote systems are reduced for all types of services during COVID-19 (White et al., 2021).

We asked parents if they felt there were changes in their child's functioning, due to increased difficulty in accessing treatment during the initial stages of the pandemic. Parents reported that the most negative changes occurred in

the areas of social functioning and senses and sensory integration. Although some parents noted improvements in functioning in terms of independence and decision-making abilities, the data showed that the vast majority reported no change or a deterioration in functioning. In addition, almost half noted a regression in their children's skills over this time period.

Social isolation negatively affects the ability to improve social skills. Access to therapeutic and educational services may be radically limited or completely prevented, interpersonal interactions have been reduced to only interacting with immediate family members, and many children with ASD have received minimal access to activities designed to improve their social functioning (Eshraghi et al., 2020). Individuals on the spectrum do best when they are able to anticipate changes that will occur in their environment. However, the COVID-19 pandemic has led to a deprivation of the need for predictability (Bellomo et al. 2020). The changing environment and lack of a safe and predictable structure are predictors for adaptive difficulties, resulting in increased emotional and behavioural problems-including aggression and self-aggression and anxiety-like behaviours (Huang et al. 2021). It has been shown that during the pandemic, the frequency and severity of challenging behaviours in children with ASD were higher than before the pandemic (Mutluer et al., 2020; Tokatly et al., 2021). According to parents, their children with an ASD diagnosis experienced significant changes in sensory processing, manifested by psychomotor hyperactivity, the formation of new stereotypes and obsessions with home isolation (Saliverou et al. 2021)

The parents assessed their child's motivation to cooperate with the therapist or parent during a therapy session, compared to before the pandemic. It turned out that both in working with the therapist and with the parent there was a decrease in motivation. However, the children had the least motivation to work when the parents were conducting the therapy. According to researchers, motivation for action can be lowered and the mechanism of avoidance to perform certain tasks increased when an individual faces the repeated experience of failure (MacMillan, 1971; Rodda, 1977; Clark and Rutter, 1979). This finding is particularly applicable to the situation of individuals with ASD. The widespread nature of their disorder can result in repeated exposure to situations of failure (Koegel and Mentis, 1985). Deficits in social motivation that are not conducive to cooperation play an important role in autism spectrum disorders (Chevallier et al., 2012).

In the surveys conducted, we wanted to see how parents evaluated their own competence in implementing treatment recommendations before and during the pandemic. The results showed that, in the opinion of parents, their competence either increased or remained the same. Parents' sense of their own parental competence increases when the parent feels involved in their child's therapy (Kurzrok et al., 2021). Qualitative data show that parents and caregivers are more likely to comply with recommendations if they have the time and opportunity to practice the skills taught in therapy (Rilveria, 2022). Therefore,

therapists are encouraged to create a simple but effective home program that parents and caregivers can easily use and that will not take too much time to prepare or implement (Menahem and Halash, 2000). Some studies have shown improved levels of parental self-efficacy among parents who participate in psycho-educational interventions and parent training (Deb et al., 2020).

In our study, parents assessed their satisfaction with therapy prior to, and during the pandemic. The data indicated that the degree of satisfaction dropped significantly during the pandemic. Parents who perceived increased difficulties in the emotional functioning in their children with ASD during the pandemic reported lower satisfaction with therapy services-especially behavioural therapy (Ferguson et al., 2021). Growing concerns about the mental health of children with ASD may have contributed to parents' lower satisfaction with some of the therapeutic support services provided to their children (Maddox et al., 2020). Parents perceive remote technologies as helpful in reducing the financial outlay and time associated with travel. However, they felt that the technical difficulties they encountered along the way were too frequent, and that remote strategies should complement face-to-face contact rather than completely replace it (Massey, 2022).

In our research, we also tried to determine how parents evaluate the difficulty of implementing treatment recommendations. The data obtained showed that the most common difficulty parents indicated was related to their child's lack of motivation to cooperate. A large group indicated difficulties related to lack of time and lack of regular support from a therapist. With the onset of the pandemic, many parents had to face the necessity of taking responsibility for their children's therapy, which, in the face of the need to balance childcare with work as well as household responsibilities, could prove to be a task significantly beyond their resources – including time (Baweja et al. 2021). The period of the Covid-19 pandemic dramatically reduced the regular psychological and social support that parents had previously received through personal meetings with specialists (Stankovic et al. 2020; White et al. 2021).

Conclusion

The study showed that therapy for children took place despite the difficulties caused by the pandemic. However, in the opinion of the parents, certain factors caused a deterioration in the therapy process. The form of classes, the number of hours allocated to therapy and the children's motivation to receive therapy all changed, which parents viewed negatively. Parents also noted a lower effectiveness of therapy and a deterioration in the children's functioning. Although their competence to carry out therapy recommendations has increased during the pandemic, they are experiencing a lot of difficulty in carrying them out. Which seems to have consequently lowered their sense of satisfaction with their children's therapy.

References

- Ameis S.H., Lai M.C., Mulsant B.H., Szatmari P. (2020). *Coping, fostering resilience, and driving care innovation for people and their families during the COVID-19 pandemic and beyond*. „Molecular Autism”, vol.11(1), s.61-70.
- Baweja R., Brown S.L., Edwards E.M., Murray M.J. (2021). *COVID-19 pandemic and impact on patients with autism spectrum disorder*. „Journal of Autism Developmental Disorders”, vol. 52, s.473-482.
- Chevallier C., Kohls G., Troiani V., Brodtkin E.S., Schultz R.T. (2012). *The social motivation theory of autism*. „Trends in Cognitive Sciences”, vol.16, s. 231-239.
- Clark P., Rutter M. (1979). *Task difficulty and task performance in autistic children*. „Journal of Child Psychology and Psychiatry”, vol.20, s. 271-285.
- Colizzi M., et al.(2020). *Psychosocial and Behavioral Impact of COVID-19 in Autism Spectrum Disorder: An Online Parent Survey*. „Brain Sciences”, vol. 10, s. 341.
- Deb S.S., Retzer A., Roy M., Acharya R., Limbu B., Roy A. (2020). *The effectiveness of parent training for children with autism spectrum disorder: a systematic review and meta-analyses*. „BMC Psychiatry”, vol.20(1), s.2-24.
- Eshraghi A.A, Li C., Alessandri M., Messinger D.S., Eshraghi S.R., Mittal R., Armstrong F.D. (2020). *COVID-19: overcoming the challenges faced by individuals with autism and their families*. „Lancet Psychiatry”, vol.7(6), s.481-483.
- Ferguson E.F., Jimenez-Munoz M., Feerst H., Vernon T.V. (2021). *Predictors of satisfaction with autism treatment services during Covid-19*. „Journal of autism and developmental disorders”, vol.52, s.3686-3697.
- Huang S.J., Sun T., Zhu Y.N., Song S.S., Zhang J.J., Huang L.J., Chen Q., Peng G.Y., Zhao D.M., Yu H., et al. (2021). *Impact of the COVID-19 pandemic on children with asd and their families: An online survey in China*. „Psychology Research Behavior Management”, vol. 14, s. 289-297.
- Ingersoll B., Berger N.I. (2015). *Parent engagement with a tele- health-based parent-mediated intervention program for children with autism spectrum disorders: Predictors of program use and parent outcomes*. „Journal of Medical Internet Research”, vol.17(10), s. 227.
- Koegel R., Mentis M. (1985). *Motivation in childhood autism: can they or won't they?* „Journal of Child Psychology and Psychiatry”, vol.26(2), s.185-191.
- Kurzrok J., McBride E., Grossman R.B.. (2021). *Autism-specific parenting self-efficacy: an examination of the role of parent-reported intervention involvement, satisfaction with intervention-related training, and caregiver burden*. „Autism”, vol. 25, s. 1395-1408.
- Latzer I.T., Leitner Y., Karnieli-Miller O.(2021). *Core experiences of parents of children with autism during the COVID-19 pandemic lockdown*. „Autism”, vol. 25 (4), s. 1047- 1059.
- MacMillan D.L. (1971). *The problem of motivation in the education of the mentally retarded*. „Exceptional Children”, vol. 37,s. 579-586.
- Maddox B.B., Crabbe S., Beidas R.S., Brookman-Frazee L., Cannuscio C.C., Miller J.S., Nicolaidis C., Mandell D.S. (2020). *I wouldn't know where to start: Perspectives from*

- clinicians, agency leaders, and autistic adults on improving community mental health services for autistic adults.* „Autism”, vol.24(4), s.919–930.
- Menahem S., Halasz G. (2000). *Parental non-compliance: a paediatric dilemma. A medical and psychodynamic perspective.* „Child Care Health and Development”, vol.26(1),s. 61-72.
- Mutluer T., Doenyas C., Genc H.A. (2020). *Behavioral implications of the COVID-19 process for autism spectrum disorder, and individuals' comprehension of and reactions to the pandemic conditions.* „Frontiers in Psychiatry”, vol. 11: 561882.
- Narzi A. (2020). *Handle the autism spectrum condition during coronavirus (COVID-19) Stay at Home Period: ten tips for helping parents and caregivers of young children.* „Brain Sciences”, vol.10(4), s.207.
- NIK o wsparciu osób z autyzmem i zespołem Aspergera w przygotowaniu do samodzielnego funkcjonowania (2020)
<https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/wsparcie-osob-z-autyzmem-i-zespolem-aspergera.html> (16.12.2022).
- Ogólnopolski Spis Autyzmu Sytuacja młodzieży i dorosłych z autyzmem w Polsce (2016)
http://www.spisautyzmu.pl/index_files/raport_OSA.pdf (16.12.2022).
- Rilveria J.R. (2022). *Understanding the secondary system of therapeutic alliance in autism interventions from the perspectives of parents and caregivers.* „International journal of Child Care and Education Policy”, vol.16(1),s.2-24.
- Rodda M. (1977). *Language and language-disordered children.* „Bulletin of the British Psychological Society”, vol.30, s.139-142.
- Rogers S.J., Vismara L.A. (2008). *Evidence-based comprehensive treatments for early autism.* „Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology”, vol. 37, s. 8–38.
- Runco M.A., Schreibman L. (1983). *Parental judgments of behavior therapy efficacy with autistic children: A social validation.* „Journal of Autism and Developmental Disorders”, vol. 13, s. 237–248.
- Saliverou M., Georgiadi M., Tomprou D.M., Loizidou-Ieridou N., Plexousakis S. (2021). *The Impact of COVID-19 Pandemic Containment Measures on Families and Children with Moderate and High- Functioning ASD (Autism Spectrum Disorder).* „Education Sciences”, vol. 11(12),s.783.
- Stankovic M., Jelena S., Stankovic M., Shih A., Stojanovic A., Stankovic S. (2020). *The Serbian Experience of Challenges of Parenting Children with Autism Spectrum Disorders during the COVID-19 Pandemic and the State of Emergency with the Police Lockdown.* „European Child and Adolescent Psychiatry”, vol.31(4), s.693-698.
- Solomon D., Soares N. (2020). *Telehealth approaches to care coordination in autism spectrum disorder.* „Interprofessional care coordination for pediatric autism spectrum disorder”, vol.24, s. 289–306.
- Sofronoff K., Farbotko M. (2002). *The effectiveness of parent management training to increase self-efficacy in parents of children with Asperger syndrome.* „Autism”, vol. 6, s.271–286.
- Ślifirczyk A., Krajewska-Kułał E., Krukowska M., Maciorkowska E. (2019). *Knowledge of parents of children with autism from Poland, Belarus and France concerning their child's condition.* „Health Problems of Civilization”, vol.13(2), s.114-122.

- Tint A., Maughan A.L., Weiss J.A. (2017). *Community participation of youth with intellectual disability and autism spectrum disorder*. „Journal of Intellectual Disability Research”, vol. 61(2), s. 168–180.
- Tokatly Latzer I., Leitner Y., Karnieli-Miller O. (2021). *Core Experiences of Parents of Children with Autism during the COVID-19 Pandemic Lockdown*. „Autism”, vol. 25(4), s. 1047-1059.
- White S.W., Stoppelbein L., Scott H., Spain, D. (2021b). *It took a pandemic: Perspectives on impact, stress, and telehealth from caregivers of people with autism*. „Research in Developmental Disabilities”, vol.113, 103938.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-ND 4.0 International) license • <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0>



KAMIL KURACKI¹

Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw, Poland

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

AGNIESZKA DŁUŻNIEWSKA²

The Maria Grzegorzewska University, Poland

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9302-599X>

Received: 17.01.2023; revised: 20.02.2023; accepted: 28.02.2023

PARENT-CHILD RELATIONSHIPS IN THE CONTEXT OF EARLY READING INITIATION

RELACJE RODZIC-DZIECKO W KONTEKŚCIE WCZESNYCH INICJACJI CZYTELNICZYCH

Streszczenie: W artykule podjęto problematykę dotyczącą znaczenia relacji rodzic-dziecko dla zaangażowania rodziców w podejmowanie wspólnych inicjacji czytelniczych z dziećmi. Badania ilościowe przeprowadzone w grupie rodziców dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi (N=198) oraz bez specjalnych potrzeb rozwojowych (N=194) pozwoliły na ustalenie związków pomiędzy deklarowanym przez obie badane grupy rodziców zaangażowaniem w podejmowanie wczesnych inicjacji czytelniczych a przejawianymi przez nich zachowaniami wspierającymi lub przymusowymi, samooceną własnych zachowań w kontakcie z dzieckiem oraz oceną zachowań dziecka, a także na rozpoznanie predyktorów zaangażowania rodziców dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i bez specjalnych potrzeb rozwojowych w podejmowanie wspólnych inicjacji czytelniczych z dziećmi. Wyniki badań wskazują m.in., że głównym predyktorem zaangażowania rodziców w podejmowanie wspólnych inicjacji czytelniczych w obu badanych grupach są działania wspierające/zaangażowane. Dodatkowo w grupie rodziców ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi wskazano na mediacyjną rolę dokonywanej przez rodziców dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi oceny zachowań dziecka w relacji między ujawnianymi przez nich zachowaniami wspierającymi/zaangażowanymi a zaangażowaniem w podejmowanie wczesnych inicjacji czytelniczych z dziećmi.

Słowa kluczowe: rodzice, specjalne potrzeby rozwojowe, czytanie, wczesne inicjacje czytelnicze

1 **Kamil Kuracki**, dr., Faculty of Education at the Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw. E-mail address: k.kuracki@uksw.edu.pl.

2 **Agnieszka Dłużniewska**, dr., Institute of Special Education, The Maria Grzegorzewska University. E-mail address: adluzniewska@aps.edu.pl.

Summary: The article presents the question of the importance of the parent-child relationship for the involvement of parents in reading initiation with their children. Quantitative research conducted on a group of parents of children with special development needs (N=198) and children without special development needs (N=194) made it possible to identify the relationship between the involvement in early reading initiation declared by both groups of parents surveyed and their supportive or coercive, self-assessment of their own behaviour in contact with the child and assessment of the child's behaviour, as well as to identify predictors of the involvement of parents of children with and without special development needs in undertaking joint reading initiation with children. The results of the research show, among other things, that the main predictor of parental involvement in joint reading initiation in both groups surveyed is supportive/engaged activities. In addition, in the group of parents with special needs, the mediating role of the parents' assessment of the child's behaviour in the relationship between their reported supportive/engaged behaviours and involvement in early reading initiation with children was indicated.

Keywords: parents, special development needs, reading, early reading initiations.

Introduction

One of the key issues undertaken in social science research on home literacy environments relating to reading activities or the availability of reading resources at home that can be used to develop children's literacy skills (Puglisi et al. 2017), currently appears to be the issue of the determinants of early reading initiations carried out in parent-child diads (Kuracki 2022). Intensity and direction of children's early literacy in the home environment (*emergent literacy, early literacy*), including both code-focused formal experiences, such as teaching letters and modelling literacy, and meaning-focused informal experiences, such as sharing reading material in the form of play, storytelling together, or taking the child to libraries and bookshops (Sénéchal, LeFevre 2002), in view of the source literature appear to be related to, among other things, the broad demographic and socio-economic context of the family. Thus, empirical work has relatively often attempted to explain parental involvement in the process of early reading initiation – with mixed results – through the lens of socio-demographic variables, i.e., income, cultural differences, parental language skills (Clark 2003; Dickinson, Tabors 2001; González et al. 2005; Pianta 2004; Taylor 1983; Whitehurst, Lonigan 1998), as well as the access to the social space and the professional responsibilities of the parents (Hart, Risley 1995; Hoover-Dempsey et al. 2010), marginalising somewhat the issues of their psychosocial resources and parenting skills. In the light of theoretical findings emerging from, among other things, a sociocultural perspective (Wygotski 1978) and social and

pragmatic (Tomasello 2000), as well as the lack of conclusive data explaining what determines the quality of family reading practices, it seems reasonable to undertake further research aimed more at identifying the psychological determinants of parental involvement in the process of early reading initiation.

In search of determinants of parental involvement in early reading initiation

The activities that take place in the family environment to develop children's language and literacy skills are undoubtedly an important step towards their independent discovery and understanding of the world around them. Participation with more experienced partners, i.e., parents and carers, in activities using a variety of text-based materials, in line with William Teale and Elizabeth Sulzba's (1989) concept of literacy development, enables the child to explore not only the abstract but also the pragmatic aspect of reading and writing. However, creating an environment conducive to the accumulation of linguistic experiences that activate the child's cognitive and motivational resources, including episodes of shared participation (Schaffer 1994), is a complex process in which, in addition to the socio-economic resources of the family and the methodological skills of the parents, their educational sensitivity, insight and attention to the quality of their relationship with the child can play an important role.

Parents' ability to make accurate self-evaluations of their child's behaviour, as well as their supportive/engaged behaviour towards the child, expressed through patience, acceptance and positive emotions, form the basis for improving their own parenting competence from a psychological and pedagogical point of view, and can be seen as one of the key prerequisites for any constructive parent-child relationship, and thus important factors in activating parents to engage in a variety of development activities with their children, including early initiation to reading. However, these factors seem to become particularly important when children display difficult behaviours of an externalising and/or internalising nature, which are not always understood by the parents, and the intensity of which is observed in the clinical picture of many deviations and development disorders.

Children's maladaptive behaviour and the often-associated loss of interest in engaging in play activities can not only significantly impede communication with parents, but also undermine their motivation to initiate joint activities, leaving them feeling helpless and powerless. This state of affairs is supported by a number of studies which have observed that the quality and frequency of shared reading sessions in parent-child dyads, including children's declining interest in the reading process and in reading games suggested by parents, decreases significantly (Deckner et al. 2006; Reynolds, Werfel 2020; Schneider, Hecht 1995). Furthermore, according to a survey of mothers of children with autism spectrum disorders (Seymour et al. 2013; por Dłużniewska, Kuracki 2018, 2020; Kuracki 2019; Lai et al. 2015), including an increase in the child's problematic behaviour, there is an increase in the parents'

ineffective coping strategies, which in turn may over time lead to the disclosure of a number of maladaptive behaviours towards their own children (Smith et al. 2008), which literature tends to place on a continuum of hostility – coerciveness (Lovejoy et al. 1999). Hence, although the literature emphasises that the degree of parental involvement in children's education in the broadest sense is related, among other things, to the ways in which parents perceive their own parental role and their expectations of their own child (Hoover-Dempsey, Sandler 2005), it also seems likely that it may be conditioned by the parents' assessment of the child's behaviour. These premises, which require further empirical verification, may prove helpful in explaining the differences observed in comparative analyses of families raising children with special development needs and children with harmonious development in the frequency and course of family reading interactions. (Dolezal-Sams et al. 2009; Grindle et al. 2019; Light, Kelford-Smith 1993; Peeters et al. 2009; Pino 2000; Westerveld, Bysterveldt 2017). The findings furthermore show that parents of children with disabilities feel less effective in their own involvement in activities to support their child's development than parents of children without disabilities (Rogers et al. 2009).

Therefore, taking into account the existing knowledge, which comes from both theoretical considerations and empirical reports, the authors of this article have attempted to search for mechanisms that explain the involvement of parents of children with and without special development needs in the organisation of an environment conducive to early reading initiation as an integral part of educational interventions aimed at stimulating child development.

Own research methodological assumptions

The following research objectives have been set for this quantitative paradigm project:

1. Identification and comparison of parents of children with special development needs and parents of children without special development needs' self-assessment of supportive/engaged and coercive/hostile parenting behaviours.
2. Identification and comparison of self-assessment by parents of children with special development needs and parents of children without special development needs of their own behaviour in contact with the child and assessment of the child's behaviour during joint activities.
3. Identification and comparison of parental declared involvement in early reading initiations of children with and without special development needs.
4. Identification of the relationships between the involvement in early reading initiation declared by the two groups of parents surveyed and the supportive or coercive behaviours they display, their self-assessment of their own behaviour when interacting with their child, and their assessment of their child's behaviour.

5. Identification of predictors of involvement of parents of children with and without special development needs in undertaking shared reading initiations with their children.

The research objectives formulated in this way are guided by the following questions:

1. Are there, and if so, what are the differences between the self-perceptions of parents of children with special development needs and parents of children without special development needs in terms of supportive/engaged and coercive/hostile parenting behaviours?
2. Are there any differences, and if so, what are they, between parents of children with special development needs and parents of children without special development needs in the way they self-assess their own behaviour when interacting with the child and in the way they assess the child's behaviour during shared activities?
3. Are there, and if so, what differences exist in the declared involvement of parents of children with and without special development needs in early reading initiations?
4. Are there, and if so, what are the relationships between the commitment to early reading initiated by the two groups of parents surveyed and the supportive or coercive behaviours they exhibit, their self-assessment of their own behaviour in interacting with their child, and their assessment of their child's behaviour?
5. What factors determine the joint initiation of reading with children in a group of parents of children with and without special needs?

The research used a diagnostic survey method. In the Polish adaptation, the authors of this study used the following questionnaires as research instruments: Parent Behavior Inventory by M. Christina Lovejoy, Robert Weis, Elizabeth O'Hare and Elizabeth C. Rubin (1999), Parent Cognition Scale by Jeffery D. Snarr, Amy M. Smith Slep and Vincent P. Grande (2009), as well as Family Literacy Activities Inventory by Lay See Yeo, Winston W. Ong, and Charis M. Ng (2014).

The Parent Cognition Scale (PCS) consists of 30 items and is used to assess two factors: Child Responsible – an assessment of the child's behaviour (from the parent's perspective), such as: waywardness, demandingness, not listening to the parent, excessive stubbornness, etc.; and a Parent Causal – parental self-assessment in contact with the child, taking into account the extent to which the parent perceives their own negative behaviour i.e. inconsistency, not giving the child enough attention, difficulty in setting limits for the child, lack of patience and confidence when taking care of the child. The reliability analysis carried out in connection with the Polish adaptation and validation of the tool showed high α coefficients in both study groups: parents of children with special development needs ($\alpha=0.94$ – the whole tool, $\alpha=0.83$ – 1st factor, $\alpha=0.85$ – 2nd factor) and parents of children without special development needs ($\alpha=0.94$ – the whole tool, $\alpha=0.82$ – 1st factor, $\alpha=0.81$ – 2nd factor).

The Parent Behavioral Inventory (PBI) consists of 20 items and is used to assess parental behaviour in contact with the child, seen in two dimensions: hostile/coercive behaviours, understood as those expressing a negative or indifferent attitude towards the child and may include, among other things, threats, physical punishment and violent reactions to the child's needs, and supportive/engaged behaviours, i.e., those showing acceptance of the child expressed, among other things, in undertaking joint activities with them, expressing warm feelings towards them and providing them with emotional support. A 6-point Likert scale was used for each statement. The Polish adaptation and validation of the tool showed high reliability coefficients α in both study groups: parents of children with special development needs ($\alpha=0.72$ – the whole tool, $\alpha=0.84$ – hostility/coercivity scale, $\alpha= 0.85$ – support/engagement scale) and parents of children without special development needs ($\alpha= 0.78$ – the whole tool, $\alpha=0.85$ – hostility/coercivity scale, $\alpha= 0.95$ – support/engagement scale).

The Family Literacy Activities Inventory (FLAI) consists of 17 items and examines parental involvement in early reading initiation. The instrument is divided into 4 factors. The first, Parental Activation of the Child in Reading and Writing, consists of 7 items and deals with parental behaviour aimed at initiating activities that encourage the child's exposure to the printed word, such as: looking at or reading books together, promotional materials, learning to write simple words, etc. The second, Modelling Reading and Writing by the Parent, contains 4 items and refers to reading and writing activities that the parent does in the presence of the child. The third and fourth: Going to the bookshop together and Going to the library together, contain four and two items respectively and refer to activities by the parent to encourage the child to visit places where he or she can come into contact with books.

The reliability analysis conducted in the Polish adaptation and validation of the tool showed high α coefficients for both groups of parents surveyed: those raising children with special development needs (total score $\alpha = 0.872$, 1st factor $\alpha = 0.848$, 2nd factor $\alpha = 0.775$, 3rd factor $\alpha = 0.717$, 4th factor $\alpha = 0.834$) and raising children without special development needs (total score $\alpha = 0.876$; 1st factor $\alpha = 0.766$, 2nd factor $\alpha = 0.808$, 3rd factor $\alpha = 0.787$, 4th factor $\alpha = 0.841$).

Purposeful random sampling was assumed in the research being carried out. The research group consisted of 198 parents (149 females, 49 males) raising children aged 3 to 7 years with special development needs (including ASD, auditory disability, visual disability, intellectual disability, Down syndrome, congenital syndrome and multiple disabilities) and 194 parents (114 females and 80 males) of children aged 3 to 7 years without special development needs. The age of the parents surveyed ranged from 24 to 50 years ($M = 35.09$, $SD = 5.27$). The research was carried out in pre-school institutions and mainstream, integrated and special elementary schools, as well as in early childhood development centres operating in selected towns in the Mazovian and Lower Silesian provinces.

Results achieved

In order to answer the first three research questions concerning the existence of differences between parents of children with and without special development needs in terms of supportive/engaged and coercive/hostile parenting behaviour, self-assessment of their own behaviour when interacting with their child, and assessment of their child's undesirable behaviour during joint activities and involvement in early reading initiation, an analysis of the mean scores obtained by the two groups for each variable was carried out and compared using Student's t-test for independent samples. According to the data presented in Table 1, the mean levels of supportive/engaged and hostile/evasive behaviours reported by parents of children with special development needs were not significantly different from the mean levels of these behaviours reported by parents of children without special development needs. Parents of children without special development needs, however, scored significantly higher than parents of children with special development needs on both self-ratings of their own behaviour when interacting with their child, on ratings of their child's behaviour during joint activities, and on overall parental involvement in early literacy initiation and its components, i.e. parental activation of the child in reading and writing, parental modelling of reading and writing, organising joint trips to the bookstore, and organising joint trips to the library.

In order to answer the fourth research question, which was to determine the relationship between the two study groups' stated commitment to early reading initiation and parents' supportive or coercive behaviours, their self-assessment of their own behaviour in interacting with their child, and their assessment of their child's behaviour, the study conducted r-Pearson correlations. Consistent with the results in Table 2, the analyses in both study groups showed significant moderate correlations between parental involvement in early reading initiations and the supportive/hostile behaviours displayed. In contrast, there were no significant correlations between parental involvement in early reading initiation and hostile/coercive behaviours in either group. In both the group of parents of children with special development needs and the group of parents of children without special development needs, there were also weak positive correlations between parental involvement in early reading initiation and parents' self-assessment of their child's behaviour. Only in the group of parents of children with special development needs were there also weak positive correlations between parents' involvement in early reading initiation and their assessment of the child's behaviour.

In search of an answer to the question of the determinants of shared reading initiations with children in the two groups of parents studied, regression analysis was conducted. The data for parents raising children with special development needs were analysed first. After correlation analysis, three possible predictors of parents'

Table 1. Differences in the variables studied between the group of parents of children with special development needs (N=198) and parents of children without special development needs (N=194)

Variable	Parents of children with special development needs		Parents of children without special development needs		t	Df	p
	M	SD	M	SD			
Supportive/Engaged behaviours	4.39	0.563	4.46	0.722	1.025	390	0.306
Hostile/Coercive behaviours	1.66	0.809	1.68	0.863	0.126	390	0.900
Child Responsible	4.12	0.789	4.51	0.692	5.177	385.374	<0.001
Parent Causal	4.65	0.751	4.86	0.647	2.902	390	0.004
Parent engaging child in reading and writing	2.98	0.723	3.17	0.499	3.051	350.525	0.002
Parent modeling reading and writing	2.43	0.712	2.61	0.661	2.671	390	0.008
Going to the bookstore	2.54	0.602	2.78	0.615	3.851	390	<0.001
Going to the library	1.59	0.791	1.94	0.825	4.254	390	<0.001
Parental involvement in early reading initiations	2.58	0.529	2.80	0.465	4.341	390	<0.001

M – arithmetic mean, SD – standard deviation, t – Student's t-test value, Df – freedom degrees, p – significance level.

Prepared on the basis of SPSS 28.0.

Table 2. Correlations (r-Pearson) between declared involvement in early reading and peri-reading initiations and manifested supportive or coercive behaviours, self-assessment of one's own behaviour in contact with the child, and assessment of the child's undesirable behaviour in a group of parents of children with special development needs (N=198) and parents of children without special development needs (N=194)

Variables		1	2	3	4
Parental involvement in early reading initiations	Rspe	.433**	-0.074	0.202**	0.224**
	Rbspe	.403**	-0.126	0.075	0.251**

Explanations: Rspe – parents of children with special development needs, Rbspe – parents of children without special development needs, 1 – Supportive/Engaged behaviours, 2 – Hostile/Coercive behaviours, 3 – Child Responsible, 4 – Parent Causal

** correlation significant at the level of $p < 0.01$ * correlation significant at the level of $p < 0.05$

Prepared on the basis of SPSS 28.0

Table 3. Statistics indicating the percentage of variation explained by the R^2 of the two models: the first, including the main effect, and the second, including the mediator

Model	R	R^2	Standard estimate error	F	df1	df2	p
1	0.433	0.188*	0.229	45.332	1	196	<0.001
2	0.452	0.205**	0.226	25.087	2	195	<0.001

* predictors in the model: supportive/engaged behaviour

** predictors in the model: supportive/engaged behaviour, assessment of child's responsible behaviour

Prepared on the basis of SPSS 28.0 (Model 4, Hayes, 2013)

involvement in their children's early reading initiations were identified. Based on the regression coefficients, conducted using the input method, supportive/engaged behaviour ($\beta = 0.439$; $p < 0.001$) and child's behavioural assessment ($\beta = 0.208$; $p = 0.016$) were found to be significant predictors among parents of children with special development needs. Whereby supportive/engaged behaviour is by far the stronger predictor. The parent causal variable was presented as statistically insignificant in this model. The next step was to substitute the data into model 4 with a mediating variable (Hayes, 2013) to determine whether the child's behaviour rating could act as a mediator between the independent variable supportive/engaged behaviour and the dependent variable parental involvement in early reading initiation (table 3).

From the above data, it can be concluded that both models, both the one that only considers the independent variable, supportive/engaged behaviour ($F(1, 196) = 45.332$; $p < 0.001$, and the model that considers both the mediator and the independent variable $F(2, 195) = 25.087$; $p < 0.001$ are well fitted to the data. With the former model explaining about 19% and the latter about 21% of the variance in the dependent variable. Thus, the model with the mediating variable better predicts the percentage of variance in the overall outcome of parental involvement in early reading initiation.

Analysis of the standardised regression coefficients (table 4) shows that, prior to the introduction of the mediator into the model, the coefficient value for the strength of the direct effect of supportive/engaged behaviour on the overall outcome of family literacy activities is $\beta = 0.433$; $p < 0.001$. When the mediator of child's responsible behaviour score is introduced into the model, supportive/engaged behaviour still remains a significant predictor, but the coefficient value $\beta = 0.411$; $p < 0.001$ decreases, indicating partial mediation of the variable child's responsible behaviour score ($\beta = 0.132$; $p = 0.044$) in the relationship between the independent and dependent variable.

The analysis of the results obtained for the overall effect size, as well as for the direct and indirect effects, allows us to conclude that the inclusion of an increase in supportive/engaged behaviour of 1 unit on the corresponding scale increases the overall score of parental involvement in early reading initiation by a total

of approximately 0.41 units with a confidence interval of [0.289; 0.528], of which 0.39; [0.267; 0.508] units come from the direct influence of the independent variable on the dependent variable. 0.02 [0.001; 0.057] units coming from the direct influence of the independent variable on the dependent variable and only 0.02 [0.001; 0.057] units from the influence mediated by the child's assessment of responsible behaviour. The magnitude of the mediating role of the child's responsible behaviour rating was confirmed by the standardised indirect effect score obtained by bootstrapping from 1000 replicates.

In the group of parents of children with no special development needs, two variables emerged as potential predictors of parental involvement in early reading initiation. A regression analysis showed that in this case supportive/engaged behaviour was the only significant predictor ($\beta = 0.405$; $p < 0.001$). The standardised coefficient beta indicates that the more often parents report being supportive of their child, the more often they engage in early reading initiation. The proposed model fits the data well $F(1; 192) = 37.314$; $p < 0.001$ and explains approximately 16% of the variance in the dependent variable (Table 5).

Table 4. Unstandardised and standardised coefficients of two regression models: the first, with the effect of the main predictor of supportive/engaged behaviour, and the second, including the mediator child's responsible behaviour score

Variables	Non-standardised factors		Standardised factors		
	B	Standard error	β	t	p
1 (Stable)	0.790	0.269		2.938	0.004
Supportive/Engaged behaviours	0.408	0.061	0.433	6.733	<0.001
2 (Stable)	0.518	0.298		1.738	0.083
Supportive/Engaged behaviour	0.387	0.061	0.411	6.341	<0.001
Child's Responsible	0.088	0.043	0.132	2.030	0.044

Dependent variable: parental involvement in early reading initiation

Prepared on the basis of SPSS 28.0 (Model 4, Hayes, 2013)

Table 5. Summary model

Model	R	R ²	Corrected R ²	Standard estimate error
1	0.403 ^a	0.163	0.158	0.47

Predictors: (stable), supportive/engaged behaviours

Prepared on the basis of SPSS 28.0

Discussion and conclusions

The aim of the present study was, firstly, to identify and compare the results obtained in two groups of parents, the first raising children with special needs and the second raising children without special needs, in terms of reported supportive/engaged and coercive/hostile behaviour, self-assessment of their own behaviour in contact with the child and assessment of the child's behaviour during shared activities, and reported involvement of parents of children with and without special needs in early reading initiation. Secondly, the authors of the article focused on identifying the relationships that exist in both groups of parents surveyed between involvement in early reading initiation and parents' supportive or coercive behaviours, their self-assessment of their own behaviour when interacting with their child, and their assessment of their child's behaviour. Thirdly, statistical models were sought to identify predictors of parental involvement in early reading initiation for children with and without special development needs.

The results of the study allow us to conclude that the two groups of parents do not differ in terms of the supportive/engaged behaviour they display in their relationship with their child, such as talking together, learning new things, spending time playing games or showing affection to each other, and hostile/coercive behaviour, such as reacting violently to the child's undesirable behaviour, losing control, using punishment and threats, or even making the child feel guilty. Thus, the likelihood of maladaptive mechanisms to respond to a child's challenging behaviour being activated (por. Seymour et al. 2013, Smith et al. 2008), as well as the disclosure of supportive behaviours towards them, appears to be similar under the data obtained in both groups of parents, irrespective of the fact of raising children with and without special development needs.

There were also no statistically significant differences in the parents' evaluation of the child's responsible behaviour and their causal self-evaluation. Both parents of children without special needs and parents raising children with special needs perceive their child's undesirable behaviour to a similar extent, such as stubbornness, disobedience, non-compliance with rules, etc., but also both study groups are characterised by a similar self-reflection of their own negative behaviour, which is manifested in, among other things, inconsistency, insufficient attention, helplessness and lack of self-confidence in dealing with the child.

Parents of children with special development needs, on the other hand, show statistically significantly less involvement in early reading initiation than parents of children without special development needs. Moreover, these differences are present in each of the areas examined, from activities involving the child in reading and writing, to modelling behaviours related to the use of the written word, to collecting the child's book collection and joint visits to the bookshop and library, which seems to be consistent with the findings of other studies in this field

(Dolezal-Sams et al. 2009; Grindle et al. 2019; Light, Kelford-Smith 1993; Peeters et al. 2009; Pino 2000; Westerveld, Bysterveldt 2017).

In the educational activities of parents of children with special development needs, activities such as looking at and reading books and other printed materials together, organising an environment conducive to contact with the written word, or, for example, setting up a library and borrowing books, are much less frequent than in the educational activities of parents of children without special development needs.

It cannot be ruled out that the reason for such differences is the specific nature of caring for a child with special development needs, the associated expectations regarding the progress observed in the child's development and the parents' belief in their own competence in introducing their child to contact with the printed word (cf. Hoover-Dempsey, Sandler 2005).

Attention is also drawn to the relationships established through correlation analysis between the variables studied, which show that both in the group of parents of children with and without special development needs, an increase in supportive/engaged behaviour and a higher awareness of parents' own behaviour also increases their involvement in early reading initiation. This suggests, on the one hand, that an increase in parental behaviour that provides positive emotions, satisfaction and support for the child increases parents' activity and enthusiasm to engage with their child in activities aimed at developing their child's language and literacy skills and, on the other hand, that an increased awareness of their own educational activities increases parents' willingness to engage in activities that prepare their child for literacy. The only difference observed is in the relationship between parents' involvement in early literacy and their assessment of their child's responsible behaviour. This relationship is found only in the group of parents of children with special development needs, and it can be concluded that the more often parents rate their child's behaviour as positive, the more likely they are to engage in various reading and reading-related activities with their child. This is corroborated by the results of the above-mentioned studies, which show that the frequency of parent-child reading sessions also increases with an increase in the child's interest in the play activities suggested by the parents (Deckner et al. 2006; Reynolds, Werfel 2020; Schneider, Hecht 1995).

A little more information about the mechanisms responsible for parents' involvement in early reading activities in both groups of parents is provided by the regression models obtained. It turns out that for parents of children without special development needs, the only significant predictor influencing early reading initiation activities is supportive/engaged behaviour. It is likely that in this case the implementation of the child's exposure to the printed word is embedded in daily activities as a way of stimulating the child's development in the parenting process.

In the group of parents of children with special development needs, in addition to the supportive/engaged behaviour, the implementation of early reading initiation

is also influenced by the assessment of the child's behaviour, as shown above. It can therefore be assumed that this group of parents perceives the implementation of a child's contact with the printed word as requiring a certain degree of readiness, which they try to assess on the basis of the child's behavioural manifestations. They may also make the initiation of early reading activities partly dependent on this. Comparing the two models discussed, it can be said that in the second case, the parents' actions are less spontaneous.

The research carried out may point to the need for adequate preparation of parents raising children with special development needs in order to implement practices in the area of early reading initiation. The interventions designed should not only take into account the socio-economic resources of the family, which has been the main focus of researchers so far (Clark 2003; Dickinson, Tabors 2001; Gonzalez et al. 2005; Pianta 2004; Taylor 1983; Whitehurst, Lonigan, 1998), but also the psychological and parenting skills of parents, with a focus on managing challenging child behaviour and using appropriate motivational strategies. It also seems reasonable to undertake further in-depth research that could fill the missing area of ignorance regarding the predictors of parental behaviour that shape the parent-child relationship in the process of initiating a child to participate in various forms of contact with the printed word.

Reference list

- Deckner D.F., Adamson L.B., Bakeman R. (2006). *Child and maternal contributions of shared reading: Effects on language and literacy development*. „Applied Developmental Psychology”, nr 27, s. 31–41.
- Clark E.V. (2003). *First language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dickinson D.K., Tabors P.O. (red.). (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore: Brookes.
- Dłużniewska A., Kuracki K. (2018). Parents' well-being and coping with problematic behavior of their child with disability, „10th International Conference on Education and New Learning Technologies. Conference Proceedings” nr 1, s. 5039-5046
- Dłużniewska A., Kuracki K. (2020). *Predyktory kształtowania się relacji rodzic-dziecko w rodzinach wychowujących dzieci z niepełnosprawnością*. W: J. Głodkowska (red.), *Dydaktyka specjalna. Od konstruktywów teoretycznych do modeli badawczych*, Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Dolezal-Sams J.M., Nordquist V.M., Twardosz S. (2009). *Home environment and family resources to support literacy interaction: Examples from families of children with disabilities*. „Early Education and Development”, nr 20 (4), s. 603–630.
- González N., Moll L., Amanti C. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Grindle C., Tyler E., Murray C., Hastings R.P., Lovell M. (2019). *Parent-mediated online reading intervention for children with Down Syndrome*. „Support for Learning”, nr 34 (2), s. 211–230.
- Hart B., Risley T.R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Brookes.
- Hoover-Dempsey K.V., Sandler H.M. (1995). *Parental involvement in children's education: why does it make a difference?* „Teachers College Record”, nr 97 (2), s. 310–331.
- Hoover-Dempsey K.V., Whitaker M.C., Ice C.L. (2010). *Motivation and commitment to family-school partnerships*. W: *Handbook of school-family partnerships*. S.L. Christenson, A.L. Reschly (red.), New York: Routledge.
- Kuracki K. (2019). *Satisfaction with the support received by parents of children with disabilities and the diversity of parental behaviour towards the child*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, nr 26, s. 191–215.
- Kuracki K. (2022). *Rodzice w procesie rozwijania umiejętności językowych i czytelniczych młodszych dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi – stan badań i perspektywy badawcze*. „Forum pedagogiczne”, nr 12 (1), s. 534–545.
- Lai W.W., Goh T.J., Oei T.P., Sung M. (2015). *Coping and Well-Being in Parents of Children with Autism Spectrum Disorders (ASD)*. „Journal of Autism & Developmental Disorders”, nr 45, s.2582–2593.
- Light J., Kelford-Smith, A. (1993). *Home literacy experiences of preschoolers who use ACC systems and of their nondisabled peers*. „Augmentative and Alternative Communication”, nr 9, s. 10–25.
- Lovejoy M. Ch., Weis R., O'Hare E., Rubin E.C. (1999). *Development and Initial Validation of the Parent Behavior Inventory*. „Psychological Assessment”, nr 11 (4), s. 534–545.
- Peeters M., Verhoeven L., van Balkom H., de Moor J. (2009). *Home literacy environment: characteristics of children with cerebral palsy*. „International Journal of Language and Communication Disorders”, nr 44 (6), s. 917–940.
- Pianta R.C. (2004). *Relationships among children and adults and family literacy*. W: Wasik B.H. (red.). *Handbook of reading research*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pino O. (2000). *The effect of context on mother's interaction style with Down's syndrome and typically developing children*. „Research in Developmental Disabilities”, nr 21, s. 329–246.
- Puglisi M.L., Hulme C., Hamilton L.G., Snowling M.J. (2017). *The home literacy environment is a correlate, but perhaps not a cause, of variations in children's language and literacy development*. „Scientific Studies of Reading”, nr 21(6), s. 498 – 514.
- Reynolds G, Werfel K.L. (2020). *Home Literacy Environment and Emergent Skills in Preschool Children With Hearing Loss*. „J Deaf Stud Deaf Educ”, nr 25 (1), s. 68–79.
- Rogers M.A., Wiener J., Marton I., Tannock R. (2009). *Parental involvement in children's learning: comparing parents of children with and without Attention-Deficite/Hyperactivity Disorder (ADHD)*. „Journal of School Psychology”, nr 47 (3), s. 167–175.
- Seymour M, Wood C.E., Giallo R., Jellett R. (2013). *Fatigue, Stress and Coping in Mothers of Children with an Autism Spectrum Disorder*, „Journal of Autism & Developmental Disorders”, nr 43, s. 1547-1554.

- Sénéchal M., LeFevre J.A. (2002). *Parental involvement in the development of children's reading skill: A fiveyear longitudinal study.* "Child Development", nr 73(2), s. 445-460.
- Schaffer H.R. (1994). *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*, W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Schneider P., Hecht B.F. (1995). *Interaction between children with development delays and their mothers during a book-sharing activity.* „International Journal of Disability, Development and Education”, nr 42 (1), s. 44-56.
- Smith L.E., Seltzer M.M., Tager-Flusberg H., Greenberg J.S., Carter A.S. (2008). *A Comparative Analysis of Well-Being and Coping among Mothers of Toddlers and Mothers of Adolescents with ASD.* „Journal of Autism and Developmental Disorders”, nr 38(5), s. 876-889.
- Snarr J.D., Slep A.M., Grande V.P. (2009). *Validation of a New Self-Report Measure of Parental Attributions.* „Psychological Assessment”, nr 21 (3), s. 390-401.
- Teale W.H., Sulzby E. (1989). *Emergent Literacy: New Perspectives.* W: D.S. Strickland, L.M. Morrow (red.), *Emerging Literacy: Young Children Learn to Read and Write.* Newark, Delaware: International Reading Association.
- Taylor D. (1983). *Family literacy: Young children learning to read and write.* Exeter, NH: Heinemann.
- Tomasello M. (2000). *The social-pragmatic theory of word learning.* „Pragmatics”, nr 10 (4), s. 401-413.
- Westerveld M., van Bysterveldt A.K. (2017). *The Home Literacy Environment of Preschool-Age Children with Autism or Down Syndrome.* „Folia Phoniatria et Logopaedica”, nr 69 (1-2), s. 43-53.
- Whitehurst G.J., Lonigan C.J. (1998). *Child development and emergent literacy.* „Child Development”, nr 69 (3), s. 848-872.
- Wygotski L.S. (1978). *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka.* Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.
- Yeo L.S., Ong W.W., Ng C.M. (2014). *The home literacy environment and preschool children's reading skills and interest.* „Early Education and Development”, nr 25(6), s. 791-814.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-ND 4.0 International) license • <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0>



AGNIESZKA SZYMAŃSKA¹

Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw, Poland

ORCID 0000-0001-9976-0410

ELŻBIETA ARANOWSKA²

Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw, Poland

Received: 20.12.2022; revised: 4.02.2023; accepted: 9.02.2023

RAISING A BOY AND A GIRL: PERSONALITY TRAITS THAT MOTHERS DEVELOP AND PREVENT FROM DEVELOPING IN THEIR PRESCHOOL-AGE SONS AND DAUGHTERS

WYCHOWANIE CHŁOPCA I DZIEWCZYŃKI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM –
ROZWIJANIE POZYTYWNYCH I NIWELOWANIE NEGATYWNYCH CECH
OSOBOWOŚCI DZIECI PRZEZ MATKI

Streszczenie: Celem było sprawdzenie, czy wybór cech osobowości, które matki wychowujące synów i córki chcą i nie chcą, aby dzieci rozwinęły, różni się między grupami.

W badaniu wzięło udział 158 matek dzieci uczęszczających do przedszkoli (82 matki chłopców i 76 matek dziewcząt) w Polsce. Analizy przeprowadzono przy użyciu: (a) algorytmów text mining, (b) maszyny wektorów nośnych oraz (c) współczynnik λ Aranowskiej, testującego zgodę między odpowiedziami respondentów.

W przypadku pożądanego celu matki chłopców wybierają cele, które są zgodne ze stereotypem męskości, ale starają się także rozwijać cechy wspólnotowości. Matki dziewcząt wybierają cele związane głównie z tworzeniem niezależności, zaradności i wspólnotowości.

Słowa kluczowe: cele rodzicielskie, kształtowanie cech osobowości, algorytmy text mining, maszyna wektorów nośnych

Abstract: The aim was to examine whether the selection of personality traits of mothers raising sons and daughters want and do not want them to develop differs between the groups of mothers bringing up boys and girls.

1 **Agnieszka Szymańska**, dr.; Institute of Psychology, Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw. E-mail address: a.szymanska@uksw.edu.pl.

2 **Elżbieta Aranowska**, prof.; Institute of Psychology, Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw.

The study involved 158 mothers of children attending kindergartens (82 mothers of boys and 76 mothers of girls) in Poland. The analyzes were performed using: (a) text mining algorithms and (b) support vector machine.

In the case of desirable goals mothers of boys choose goals that are in line with the stereotype of a man, but they also try to develop features from the group of community. The mothers of girls choose goals associated mainly with the formation of independence, resourcefulness and community.

Keywords: parental goals, shaping personality traits, text mining algorithms, support vector machine SVM

Introduction

Parental goals are defined as those which are personal characteristics that parents want to shape in their child (Grusec, Goodnow, & Kuczyński, 2000; Gurycka, 1979; Kuczyński, 2003). Studies on parental goals that have been conducted so far have revealed that the selection of parental goals can be culturally determined (R. LeVine, 1974; R.A. LeVine, 1980). Knowledge of the kinds of set by parents' goals has an important meaning not only for the sciences concerning parenting (educational and developmental psychology), for the sciences dealing with personality (psychology of personality) but also for social and geopolitical sciences. Parental goals are common to certain social and cultural groups. Current cultural norms are expressed in parental goals and moreover, parental goals seem to be „forged” of future social norms.

Selection of goals can also be determined due to the sex of the child. Studies have shown that in Latino culture other parental goals concern boys and other girls (Cupito, Stein, & Laura M. Gonzalez, 2015). It can be expected that mothers and fathers can adopt other parental goals towards daughters and different ones towards sons. We focus on checking whether there are differences in the selection of parental goals by mothers bringing up either boys or girls.

Parental goals

Parental goals in the literature are described as psychological traits that parents want to shape in their child (Brzezińska, 2002; Grusec et al., 2000; Miller, 1966; Muszyński, 1972). Unlike educational objectives, which relate more to skills development such as writing, reading, drawing, etc., parental goals relate to shaping personality and attitudes. As Grusec, Goodnow and Kuczynski noted, the selection of parental goals depends on the level of features that the parent desires and wants to shape in the child: “It makes sense that parents distinguish between varieties of acceptance and that they have in mind bands of behaviors that range from what is ideal to what is acceptable, tolerable and, finally, “out of the question”

(Grusec et al., 2000). This indicates that parental goals are selected depending on a parent's subjective perception as to which attributes he or she considers desirable and which are considered undesirable. The selection of parental goals is therefore a very subjective matter, and parents can vary greatly in their preferences. Research has shown that the selection of parental goals is strongly culturally conditioned. Their selection is influenced primarily by the country's socio-economic status (R. A. LeVine, 1980) and by the values shared in each culture (Goodnow & Collins, 1990; R. LeVine, 1974; Mounts & Kim, 2007). In America, the dominant parental goals are related to the provision of material well-being as well as values such as happiness, sincerity, and respect in interpersonal relations (Richman, 1996). In European culture, an important role is played by values such as independence and self-confidence, and by skills coming from communicating with others (R. A. LeVine, 1980; Rowe & Casillas, 2010). In countries with a lower socio-economic status, parental goals associated with obedience are distinct values (Kohn, 1963). The authors explain this by the fact that people of lower status in life must often be subordinate and obedient to others.

In the selection of parental goals, selecting appropriate goals consistent with the child's abilities is important. According to Grusec, Goodnow and Kuczyński, "Those conditions may include the parent's perceptions as to what is possible in various situations and his/her perceptions of where a child currently stands in relation to a possible goal" (Grusec et al., 2000). Incorrectly selecting parental goals in relation to the child's possibilities is, according to Gurycka, a parental mistake. The parent may try to lead the child to design a personality inconsistent with the child's capabilities (Gurycka, 1980). This is because the goals might be too difficult for the child to achieve and may induce a sense of frustration in him or her. Moreover, the child's inability to meet the parent's expectations may also cause a feeling of frustration in that parent, which in turn may adversely affect the parent-child relationship (Szymańska, 2012). There are reports of research suggesting that parental goals consider traits such as personal characteristics and the formation of values and attitudes (R. A. LeVine, 1980; Rowe & Casillas, 2010; Kohn, 1963).

Parental goals and gender roles shaped in children

Psychological sex as opposed to biological sex (gonadal, hormonal, phenotype) is not innate but is shaped by the individual's way of life. The concept of the psychological role therefore relates to one's individual life and to an individual's functioning as either a woman or a man (Pankowska, 2005). A child learns his or her role in the upbringing process, and parental influences impact that process. Among them, the two most important are modeling and parental expectations.

Modeling is one of the most well-known mechanisms used in upbringing. It involves imitating the attitudes and behavior of a model. The model in the case of shaping the gender role is the mother to a girl and the father to a boy. The child

before the age of three years old is already aware of his/her biological sex, but the process of shaping the gender role has not yet come to an end (Gurycka, 1979).

Also, the gender role is shaped through a child's own activity. A study of kindergarten children revealed that there are differences in the activities of boys and girls (Pankowska, 2005).

The peer group also has an influence on the development of a gender role. When children present behavior that is inconsistent with these guidelines, the peers express disapproval, e.g. by taunting (Pankowska, 2005). According to Bokus and Cieřlik, children change their method of morality recognition according to the premise of equality and ethics of justice (group of boys) or the premise of non-violence and ethics of care (group of girls), but only if they talk to adults (Bokus, Cieřlik, 2006).

Children's literature, fairy tales and even stories in school textbooks also have an influence on the development of a gender role. (Pankowska, 2005)

The second mechanism are the *parents' expectations* about how the child should behave and what attitudes should be shaped in both girls and boys. This aspect concerns precisely the issue of parental goals for trait development. The sex of the child can be a powerful determinant of the goals parents choose.

Studies show that, depending on the sex of the child, mothers and fathers take on different behaviors toward either boys or girls. Fathers toward their sons used more bans (Snow, Jacklin, & Maccoby, 1983). Mothers accepted the boys' independent exploration but not the girls' (Martin, Maccoby, & Jacklin, 1981). Girls whose mothers sought closeness with them also sought proximity after one year, and boys whose mothers allowed independence were also independent after one year. According to Eleanor Maccoby, it can be expected that the behavior of the parents can have a substantial impact on the future attitudes of their children (Maccoby, 2000).

Parents are, however, not only different in their attitudes toward children of different sexes, but also in their expectations toward them. In their research (Cupito et al., 2015), showed that in Hispanic families, girls are expected to show completely different attitudes than boys. And so, the girls' families expect more pro-family attitudes, understood as care for the family expressed by helping in the house, supporting the family, and putting the family's needs before one's own – „*Family members with high filial obligations are expected to support one another, to assist in maintaining the household, and to place the needs of the family before theirs*”. Girls also experienced less freedom and self-freedom than boys, „*Females reported being granted less freedom outside of the house than males and being expected to help*.” The parents of girls expected that they would develop traits associated with the stereotypical role of a woman, so they would be able to cook, clean, and look nice. „*Parents also enforced stereotypically feminine behaviors among their daughters (e.g., women needed to have traditional roles such as being able to cook, clean and look nice)*” (Raffaelli & Ontai, 2004).

As can be observed, agency and communion lie not so much in the characteristics of the children but mainly in the stereotypes, i.e., in the perception of gender and in directing attitudes and expectations toward them. It seems that the diversity of goals and expectations toward boys and girls may be conditioned culturally.

Parental goals in trait development for girls and boys and parenting roles

The weight of the parental role in the analysis of the parental process is determined by two main trends. First, mothers and fathers perform two distinct roles in the process of shaping the child and, second, the child differently receives the same messages from women and from men. In other words, the parental role affects not only the way in which a parent interacts with the child but also the manner in which the child receives a message from the parent (Bugental, Kaswan, & Love, 1970). The parental role of being a father or a mother affects the way one interacts with the child. Does the parental role affect the type of parental goals that are set? Our study is an attempt to answer the question as to what parental goals mothers of kindergarten children set in Poland.

Method

Purpose of the Research

The study attempted to establish a relationship between traits, chosen by mothers, set for boys and girls. The answers to the following research question were sought:

Are there differences in the choice of desired and undesired parental goals in mothers raising either boys or girls?

Research Sample and Procedure

The research was carried out online: Kindergartens were selected from the list of preschools provided by the Ministry of Education in Poland. The interval draw was constant ($k = 6$).

Results only from the maternal sample are presented here. A total of 158 mothers participated in the study. Their age ranged from 19 to 54 years. The largest group of respondents was between 28 and 35 years old.

The study involved a similar number of mothers of boys (82) and of girls (76). Ninety-three children attended state-run preschools, 32 children attended Catholic kindergartens, and 29 children attended other preschools.

Measurement Tool

The study used the Discrepancy scale. The scale measures three traits that parents want to shape in their children and three traits that parents do not want to shape in their children. In addition, the scale measures the level of development of these features in the children. Parents are asked to mark, on a scale from -7 to 7, how much they want their child to develop a particular trait listed as a parental goal and to indicate how much the child has developed this trait. An example question concerning a parental goal that a parent wants to shape in their child is shown in Table 1.

Table 1. First pairs of questions in the Discrepancy Scale test on parental goals

<p>INSTRUCTIONS</p> <p>Please list three traits that are especially important to you as a parent, and for which you make an effort to make sure your child develops.</p> <p>Trait one: (enter trait name here)</p> <p>Mark how important this trait is to you as a parent, the extent to which you wish your child to be like this.</p> <p style="text-align: center;">- 7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 0 1 2 3 4 5 6 7</p> <p style="text-align: center;">(-7) definitely not like this (7) definitely like this</p> <p>Mark the extent to which (write your child's name) has developed the trait in question.</p> <p style="text-align: center;">- 7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1 0 1 2 3 4 5 6 7</p> <p style="text-align: center;">(-7) definitely has not (7) definitely has</p>

Authorship: Agnieszka Szymańska, Elżbieta Aranowska

If the child had developed the trait that the parent wanted, then the measure of discrepancy was equal to 0. If the child did not develop that trait, then the discrepancy was maximal, and was $7 - (-7) = 14$ (Szymańska & Aranowska, 2016).

Data Analysis Method

Measuring parental goals required a special method of analysis. The obtained material was quantitative and qualitative in its nature. Two methods of analysis were chosen.

Text mining algorithms. They revealed which parental goals were mentioned most often by mothers. The algorithms also performed a principal component analysis which aim was: a) a reduction of the number of correlated goals into a smaller number of variables called components, b) interpretation of the most important components (Nisbet, Elder, & Miner, 2009). Subsequently, the algorithms indicated the 10 strongest predictors differentiating the groups of mothers bringing up boys and girls.

Support vector machine. Based on the strongest predictors (traits mentioned as parental goals) indicated by the text mining algorithms, the support vector

machine determined to what extent it was possible to predict whether a mother was bringing up a boy or girl. In other words, the machine determined to what extent, based on these predictors, the correct classification of mothers of boys and girls can be made (Nisbet et al., 2009).

Results

Differences in the choice of mothers' goals for boys and girls – results of the Text Mining algorithm

Analyses were performed to check mothers' choice of parental goals separately for the boys' group and the girls' group.

Mothers' goals for boys. For the traits that mothers want their child (boys' group) to develop, the importance index and frequency of mention by the mothers are presented in Table 2. The mothers most often mentioned goals related to the development of virtues. In second place they mentioned goals linked to competence traits, and thirdly – personality. Figure 1 illustrates the results of Principal Component Analysis for positive parental goals listed for boys.

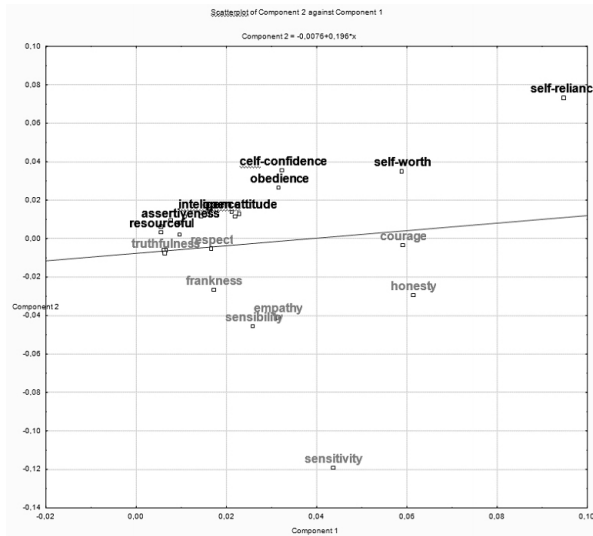


Figure 1. Results of the Text Mining algorithm. Principal Component Analysis for positive parental goals (boys' group)

Authorship: Agnieszka Szymańska, Elżbieta Aranowska.

Table 2. Importance indices and frequency for traits that mothers want their child to develop (boys' group)

No.	Trait	Importance index	Frequency	class
1	self-reliance	100.0000	15	competence
2	honesty	89.4608	12	virtue
3	courage	85.6588	11	virtue
4	empathy	81.5560	10	competence
5	sensitivity	73.0524	8	virtue
6	intelligence	68.3203	5	unclassified
7	self-worth	68.1580	7	personality
8	patience	63.2542	6	personality
9	obedience	63.2289	6	unclassified
10	respect	58.3385	5	virtue
11	happiness	57.9477	5	personality
12	sensibility	57.7518	4	virtue
13	frankness	57.6521	5	virtue
14	open attitude	56.9211	3	personality
15	self-confidence	55.9242	4	virtue
16	curiosity	51.9304	4	personality
17	joyfulness	51.8861	4	personality
18	kindness	51.6032	3	virtue
19	creativity	48.9023	4	unclassified
20	resourcefulness	44.8977	3	competence
21	truthfulness	44.5907	3	virtue
22	responsibility	44.3466	3	competence
23	sense of humor	43.9827	3	unclassified
24	assertiveness	42.5215	3	competence

Authorship: Agnieszka Szymańska, Elżbieta Aranowska

All the traits show a positive correlation with the first component – it means that the first component reproduces the variability of all the words in the set, and the trait that occurred the most frequently is also the one with the greatest weight (load). As Figure 1 shows, self-reliance has the strongest load for the first component. Next come honesty, courage, self-worth, sensitivity, empathy, faith, and obedience. The first component is tied to traits that we could describe as traits of ‘strength and power’; these are two combinations of parental goals:

1. self-reliance, self-worth
2. courage, honesty, empathy, self-confidence, and obedience.

The combination of traits from the first component is fascinating, as on the one dichotomy of this component are chivalrous virtues. The words of knightly oaths mentioned obeying certain rules that it was a knight's duty to follow. Comparing different texts of knightly oaths, one can clearly see that knights swore to stay faithful to the truth, pledged to be valiant and courageous, and it was an obligation

of their knightly estate to protect the poor (Barber, 2003). Below is a sample text of a knightly oath (from the film *Kingdom of Heaven*).

Be without fear in the face of your enemies. Be brave and upright, that God may love thee. Speak the truth always, even if it leads to your death. Safeguard the helpless and do no wrong; that is your oath.

It is easy to see that it contains the traits listed in the second combination above:

1. 'Be without fear in the face of your enemies. Be brave and upright' – courage
2. 'Speak the truth always, even if it leads to your death' – honesty
3. 'Safeguard the helpless and do no wrong' – sensitivity, empathy

It is significant that there is a cluster around parental goals for boys that reproduces qualities from a knightly oath.

The second component differentiates the traits into two dichotomies. There is a negative correlation between dichotomies. The first dichotomy includes traits such as self-reliance, self-worth, self-confidence, obedience, open attitude, joyfulness, humor, kindness. The second dichotomy includes sensitivity, empathy, frankness, honesty, courage, truthfulness, respect.

On one dichotomy of the second component are goals that focus on developing traits related to the self, such as self-reliance, self-worth, self-confidence, obedience, open attitude, joyfulness, humor. These are traits that mostly focus on a boy's self-image. On the other dichotomy are goals that focus on traits related to communion: sensitivity, empathy, frankness, honesty, courage, truthfulness, respect.

Mothers' goals for girls. For the traits that mothers want their child (girls' group) to develop, the importance index and frequency of mention by the mothers are presented in Table 3.

Table 3. Importance indices and frequency for traits that mothers want their child to develop (girls' group)

No.	Trait	Importance index	Frequency	class
1	self-reliance	100.0000	13	competence
2	self-confidence	96.0720	12	personality
3	assertiveness	78.4451	8	competence
4	empathy	73.3760	7	competence
5	truthfulness	72.8213	7	virtue
6	joyfulness	68.0599	6	personality
7	frankness	67.9331	6	virtue
8	responsibility	67.9320	6	competence
9	curiosity	62.7054	5	personality
10	respect	62.0610	5	virtue
11	obedience	62.0427	5	unclassified
12	courage	62.0192	5	virtue
13	orderliness	62.0145	5	competence
14	self-worth	55.8424	4	personality

No.	Trait	Importance index	Frequency	class
15	sensitivity	55.6700	4	virtue
16	open attitude	55.4746	4	personality
17	patience	55.4752	4	virtue
18	communication skills	55.4693	4	competence
19	industriousness	55.4690	4	virtue
20	honesty	48.0994	3	virtue
21	dutifulness	48.0842	3	competence
22	scrupulousness	48.0441	3	virtue

Authorship: Agnieszka Szymańska, Elżbieta Aranowska.

The mothers most often mentioned goals related to the development of competences. In second place they mentioned goals linked to virtues and thirdly – personality traits.

Figure 2 illustrates the results of the Principal Component Analysis for positive parental goals in the girls' group. Among mothers of girls, self-confidence and self-reliance had the strongest loads in the first component, followed by assertiveness in third place. The second component was positively correlated with the same traits. Traits of obedience, truthfulness negatively correlate with the rest features in the second component.

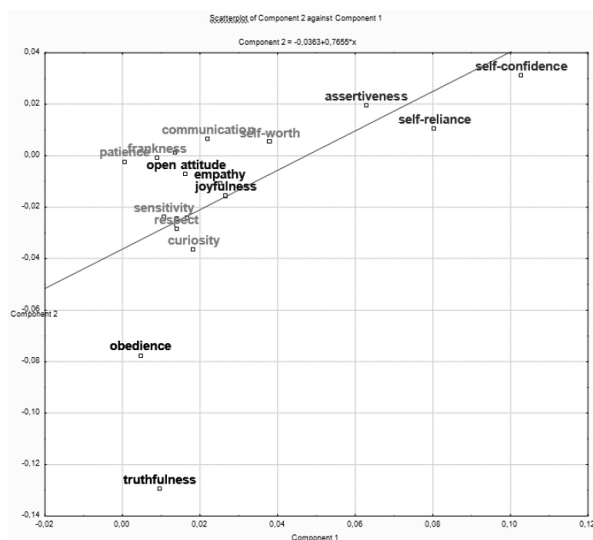


Figure 2. Results of the Text Mining algorithm. Principal Component Analysis for positive parental goals (girls' group)

Authorship: Agnieszka Szymańska, Elżbieta Aranowska.

Thus, five combinations of parental goals were recorded for girls:

1. self-confidence, self-reliance and assertiveness,
2. self-worth, communication skills, frankness, patience,
3. open attitude, empathy, joyfulness,
4. sensitivity, respect, and curiosity,
5. obedience, truthfulness.

It needs noting, however, that three very important qualities, namely self-confidence, self-reliance and assertiveness, form a separate cluster. These traits were mentioned the most often (the highest load in the first component and in the second). The traits listed for girls are significantly different from those mentioned for the boys' group. In the case of boys, traits such as communication skills, orderliness, dutifulness, industriousness did not occur or occurred less often among the parental goals, since the algorithm did not consider their frequency sufficient to form a cluster. On the other hand, the goals for boys included trait that was not mentioned as goals for girls; like intelligence.

Features that Mothers do not Want to Develop in their Children – Results of the Text Mining Algorithms and The Support Vector Machine

Traits that mothers do not want to develop in their daughters. Text mining algorithms counted the undesirable parental goals and displayed which of them were most often mentioned by mothers of daughters. Table 4 shows the traits that the mothers of girls do not want them to develop. It contains goals that were listed at least 4 times.

Table 4. Frequency of Undesirable Traits Mentioned by the Mothers of Girls

Undesired traits	Frequencies
aggression	13
lack of submission	13
egoism	11
lying	8
laziness	7
disobedience	7
stubbornness	6
shyness	5
passivity	4
greed	4
nervousness	4

Authorship: Agnieszka Szymańska, Elżbieta Aranowska.

The most common traits named by the mothers as undesirable in their daughters were aggression, lack of submission, egoism, lying, laziness, disobedience and

stubbornness, and shyness, followed by passivity, greed, and nervousness. The remaining features were listed at least twice by the mothers. A principal component analysis, the results of which are presented in Figure 3, showed how those goals were correlated. Shyness, stubbornness, laziness, lie and passivity were similarly correlated with the first and the second component. They created a cluster. Aggression, disobedience, and nervousness created another cluster. The third cluster was created by egoism and lack of submission.

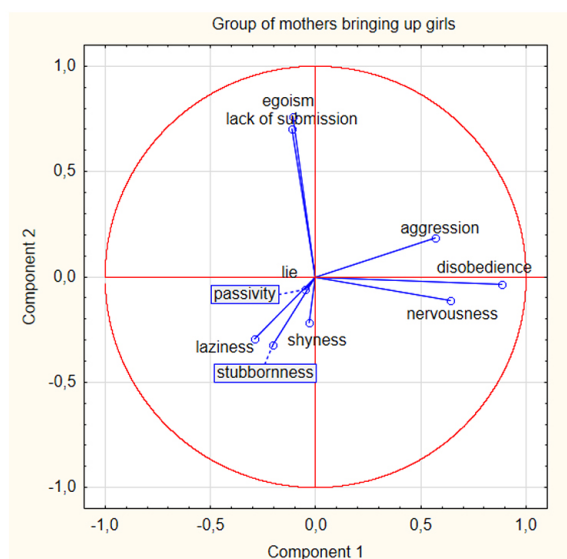


Figure 3. The results of the principal component analysis for the undesirable traits mentioned by the mothers of girls

Authorship: Agnieszka Szymańska, Elżbieta Aranowska.

Traits that Mothers do not Want to Develop in their Sons

Traits that mothers do not want their sons to develop are shown in Table 5. The traits mentioned most often as undesirable by the mothers of boys were aggression, egoism, laziness, untidiness, lying, malice, shyness, disrespect, disobedience, lack of sensitivity, and conceit. Adverse traits were therefore like the group of mothers raising girls. Both groups of mothers most often mentioned the traits of aggression, egoism, laziness, and lying. The convergence of the undesirable goals listed by the mothers of boys and girls was high.

Figure 4 presents the results of the principal component analysis in the group of the mothers of boys.

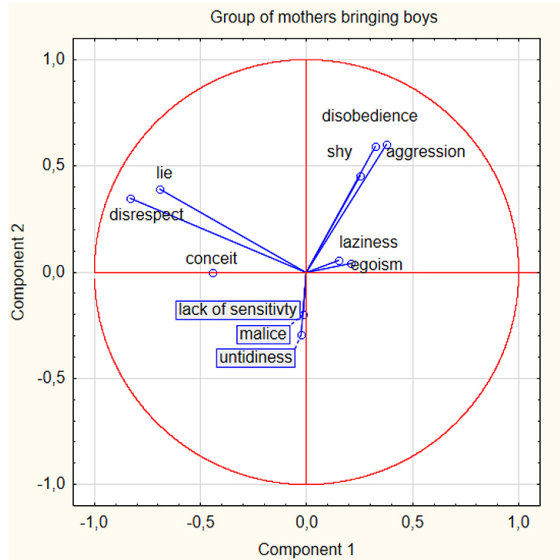


Figure 4. Principal component analysis for the undesirable traits mentioned by the mothers of boys

Authorship: Agnieszka Szymańska, Elżbieta Aranowska.

Table 5. The Frequency of Undesired Traits Mentioned by Mothers of Sons

Undesirable traits by mothers	Frequency
aggression	16
egoism	9
untidiness	7
laziness	7
lying	6
disobedience	6
malice	6
shyness	5
disrespect	5
lack of sensitivity	4
conceit	4

Authorship: Agnieszka Szymańska, Elżbieta Aranowska.

Traits close to each other (i.e., they assumed similar values in both components) were shyness, aggression, egoism, laziness, and disobedience. Their arrangement in the coordinate system suggests that these traits were mentioned together by the mothers. However, they were not mentioned together with traits such as disrespect, lying, and conceit, which were negatively correlated with the first component, or with lack of sensitivity, malice, and untidiness, which were negatively

correlated with the second component. The remaining traits formed one cluster, which, similarly to the group of mothers raising girls, was not strongly related either to the first or the second component.

Differences Between the Group of Mothers Bringing up Boys and Girls in Terms of Undesirable Traits- A predictive model

The algorithms have identified five traits that differentiated the groups of mothers of boys and girls most strongly. The variable that differentiated the groups most strongly was greed. It was also the only variable whose value was statistically significant. It indicated that the mother is raising a girl. The second variable, this time characteristic for the group mothers raising boys, was untidiness. The third variable was miserliness, characteristic for the mothers of girls. The fourth variable was sadness, characteristic for the mothers of boys. The fifth variable was lying.

Using the support vector machine, a predictive model was built to predict whether unwanted parental traits were mentioned by mothers of boys and mothers raising girls in distinct ways. The five variables of parental goals which differentiated the groups of mothers bringing up boys and girls the most were introduced as predictors. A correctness rating of 86% was obtained in the classification for mothers raising boys and only 14% for mothers bringing up girls. On the basis of negative traits, it was much more possible to predict that the mother is raising a boy, but not a girl.

Summary and Discussion

The study confirmed the hypothesis that mothers use different goals toward boys and different ones toward girls. It can be stated that the mothers' goals for boys confirm the general stereotype of them expecting a strong, resourceful, and chivalrous man. The features that mothers develop in girls can be described as belonging to those of independence and resourcefulness, as well as communion. It seems that nowadays girls in Poland are brought up in the spirit of greater freedom and independence. These features appear to be a priority in the upbringing of girls. Certainly, numerous social changes and the increasing role that women play in public life impose the need to prepare girls for their future role. These results support the theory that parenting goals arise from social norms. They reflect these norms and in turn shape them for the future. New generations of women will not be like their predecessors. They will change and the process of these changes can be observed in parental goals.

In the second place the mothers of girls selected features relating to communication (the vast domain of women); to this cluster belonged: frankness, communication skills but also self-worth and patience. The mothers of boys promoted in this place values from the stereotype of agency and chivalry: *courage, honesty, sensitivity*.

In the third place the mothers of girls promoted characteristics associated with community spirit and resourcefulness, these were: *empathy, open attitude, joyfulness*. At this point the mothers of boys promoted very similar qualities such as: *faith, obedience, open attitude, joyfulness, sense of humor, kindness*. As can be observed, the groups vary in terms of clusters. Many of the characteristics listed by the mothers belonged to the area of virtues, e.g., *truthfulness, faith, courage, honesty, patience*. As can be observed, parental goals are not only an area where attitudes associated with the development of gender roles are developed, but also values are promoted. An especially appreciated value (which scored high in the group of girls but was also indicated by the mothers of boys) was sensitivity.

The study also confirmed the hypothesis of other authors (LeVine, 1974, 1980; Mounts & Kim, 2007) that among parental goals there are values universally appreciated in culture (European). Among the goals of the mothers there are values that are typical for the European culture associated with independence, self-esteem and skills stemming from communication with others, such as assertiveness and communication skills.

Despite the fact that it is possible to indicate the predictors that differentiate the groups of mothers raising boys from those raising girls, the prediction of whether a mother is raising a boy or a girl based on the chosen traits was at an average level of accuracy. Indeed, a large number of traits were the same for mothers bringing up sons as well as for mothers raising daughters.

The knowledge emerging from these studies can be important for the development of knowledge regarding the future shaping of personality traits in children. It is significant that in the case of undesirable traits, where the existence of universal traits – undesirable regardless of the child's sex – was discovered. The existence of specific traits was also described. In the case of boys, these were traits of untidiness, malice, disrespect, and conceitedness. In the case of girls – stubbornness, passivity, greed, nervousness, and lack of submission.

In the case of positive traits, mothers were much more different in terms of selecting traits for their sons and daughters. It is significant that in the case of negative traits, there was a large set of traits common between boys and girls. The obtained results should be confirmed in the future by other trials, as well as larger trials, which would help obtain greater certainty towards the conclusions presented here.

Based on these characteristics, mothers did not differ in the selection of the traits that they did not want to develop in their sons and daughters, only seemingly. The results described in this article also show how useful data mining methods can be in personality analysis (Szymańska, 2017a, 2017b). They allowed to obtain plenty of valuable information about the characteristics that mothers do not want to shape in their children.

Limitations of the research

There are a few limitations of the study. Our study only concerned mothers. Therefore, it does not give a possibility to compare differences in the selection of goals between mothers and fathers. Such a comparison would certainly be very interesting. Research on the fathers' parental goals is ongoing.

The study did not control many other interesting variables that could influence the set of mothers' goals, such as: different children's ages, family socio-economic position. Finally, it would be very interesting to compare parental goals in different countries. Our research sample was restricted only to Poland.

References

- Barber, R. (2003). *Rycerze i rycerskość [The Knight and Charity]*. Warszawa: Dom Wydawniczy Bellona.
- Bokus, B., & Cieślak, K. (2006). Jak powinien postąpić bohater bajki Ezopa? Przyczynek do narracyjnej psychologii moralności. *Kolokwia Psychologiczne*, 15, 173–185.
- Brzezińska, A. (2002). *Społeczna psychologia rozwoju [Social psychology of development]*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Bugental, D.B., Kaswan, J.W., & Love, L.R. (1970). Perception of contradictory meanings conveyed by verbal and nonverbal channels. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16(4), 647–655.
- Cupito, A.M., Stein, G.L., & Laura M. Gonzalez. (2015). Familial Cultural Values, Depressive Symptoms, School Belonging and Grades in Latino Adolescents: Does Gender Matter? *Journal of Child and Family Studies*, 24, 1638–1649.
- Goodnow, J.J., & Collins, W.A. (1990). *Development according to parents: The nature, sources, and consequences of parents' ideas*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Grusec, J.E., Goodnow, J.J., & Kuczyński, L. (2000). New Directions in Analyses of Parenting Contributions to Children's Acquisition of Values. *Child Development*, 71(1), 205–211.
- Gurycka, A. (1979). *Struktura i dynamika procesu wychowawczego [The structure and dynamics of the upbringing process]*. Warsaw, Poland: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rowe, M.L., & Casillas, A. (2010). Parental Goals and Talk with Toddlers. *Infant and Child Development*, 20, 475–494.
- Kohn, M. (1963). Social class and parent-child relationships: An interpretation. *The American Journal of Sociology*, 68(4), 471–480.
- Kuczyński, L. (2003). Beyond bidirectionality: Bilateral conceptual framework for understanding dynamics in parent-child relations. In L. Kuczyński (Ed.), *Handbook of dynamics in parent child relations* (pp. 1–24). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- LeVine, R. . (1974). Parental goals: Across-cultural view. *Teachers College Record*, 76, 226–239.
- LeVine, R.A. (1980). A cross-cultural perspective on parenting. In M.D. Fantini & R. Cardenas (Eds.), *Parenting in a multicultural society* (pp. 17–26). Boston, MS: Allyn & Bacon.

- Maccoby, E.E. (2000). Parenting and its Effects on Children: On Reading and Misreading Behavior Genetics. *Annu. Rev. Psychol.*, 51, 1–27.
- Martin, J.A., Maccoby, E.E., & Jacklin, C.N. (1981). Mothers' Responsiveness to Interactive Bidding and Nonbidding in Boys and Girls. *Child Development*, 52, 1064–1067.
- Miller, R. (1966). *Proces wychowania i jego wyniki [The upbringing process and its results]*. Warszawa: Biblioteka Nauczyciela PZWS.
- Mounts, N.S., & Kim, H.-S. (2007). Parental Goals Regarding Peer Relationships and Management of Peers in a Multiethnic Sample. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 116, 17–33.
- Muszyński, H. (1972). *Ideal i cele wychowania [The ideal and goals of upbringing]*. Warsaw, Poland: Biblioteka Nauczyciela PZWS.
- Nisbet, R., Elder, J., & Miner, G. (2009). *Handbook of statistical analysis and data mining applications*. Burlington, MA: Academic Press (Elsevier).
- Pankowska, D. (2005). *Wychowanie a role płciowe [Upbringing and gender roles]*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Raffaelli, M., & Ontai, L.L. (2004). Gender Socialization in Latino/a Families: Results from Two Retrospective Studies. *Sex Roles: A Journal of Research*, 50(5–6), 287–299.
- Rowe, M.L., & Casillas, A. (2010). Parental Goals and Talk with Toddlers. *Infant and Child Development*, 20, 475–494.
- Snow, M.E., Jacklin, C.N., & Maccoby, E.E. (1983). Sex-of-Child Differences in Father-Child Interaction at One Year of Age. *Child Development*, 54, 227–232.
- Szymańska, A. (2012). Doświadczana przez rodzica trudność w sytuacji wychowawczej a reprezentacja dziecka w umyśle rodzica: model zjawiska [Parental difficulties encountered in upbringing situations and the representation of the child in the parent's mind: A model]. *Psychologia Rozwojowa*, 17(4), 79–91.
- Szymańska, A., & Aranowska, E. (2016). *Błąd w wychowaniu. W stronę weryfikacji teorii Antoniny Guryckiej [Mistake in upbringing. Towards a verification of Antonina Gurycka's theory]*. Warszawa: Liberi Libri.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-ND 4.0 International) license • <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0>



TOMASZ WARCHOŁ¹

University of Rzeszow, Poland

ORCID 0000-0002-7978-8149

Received: 26.08.2022; revised: 3.10.2022; accepted: 12.10.2022

THE YOUNG EXPLORERS UNIVERSITY STUDENTS' EMOTIONAL ACTIVATION IN NON-FORMAL EDUCATION – RESEARCH REPORT²

AKTYWIZACJA EMOCJONALNA STUDENTÓW UNIWERSYTETU MŁODEGO ODKRYWCY W EDUKACJI POZAFORMALNEJ – RAPORT Z BADAŃ

Streszczenie: W artykule przedstawiono wyniki badania ilościowo-jakościowego i ustalono, w jaki sposób dochodzi do aktywizacji emocjonalnej uczniów szkoły podstawowej, którzy uczestniczyli w zajęciach edukacji pozaformalnej. Badaniem objęto populację docelową 1 496 uczniów szkół podstawowych z terenu województwa podkarpackiego, z której wylosowano populację badawczą 536 uczniów szkół podstawowych. Główną metodą badawczą była metoda sondażu diagnostycznego, w której techniką była ankieta, a narzędziem kwestionariusz ankiety. W badaniach wykorzystano pięć cech edukacji pozaformalnej, którą scharakteryzowano na podstawie tematyki prowadzonych zajęć, relacji nauczyciel-uczeń, motywacji do nauki, wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych, a także nabywania umiejętności praktycznych. Na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, że aktywizacja emocjonalna studentów uczestniczących w zajęciach edukacji pozaformalnej występuje wyłącznie w postaci emocji pozytywnych, tj. ekstazy, radości, zaufania. Można również stwierdzić, że wyodrębnione zakresy aktywizacji emocjonalnej uczniów miały najwyższy stopień aktywizacji emocjonalnej w kontekście technologii informacyjnych i komunikacyjnych, a także rozwoju umiejętności praktycznych.

Słowa kluczowe: studenci, edukacja pozaformalna, aktywizacja, emocje

Abstract: The article presents the results of a quantitative-qualitative study and establishes how emotional activation of elementary school students who took part in non-formal education

1 **Tomasz Warchoł**, dr., Institute of Pedagogy, University of Rzeszow. Address e-mail: twarchol@ur.edu.pl.

2 This article was developed thanks to the author's cooperation with the Center for Innovation, Technical and Natural Knowledge Transfer of the University of Rzeszów at the LLL (Lifelong Learning) Technology Laboratory.

classes occurs. The study involved a target population of 1,496 elementary school students from the Subcarpathian region, from which, the study population of 536 elementary school students was drawn. The main research method was the diagnostic survey method, in which the technique was a survey and the tool was a survey questionnaire. The research was based on five characteristics of non-formal education, which was characterized based on the subject matter of the classes held, the teacher-student relationship, motivation to learn, the use of information and communication technologies, as well as the acquisition of practical skills. Based on the research, it can be concluded that emotional activation of students participating in non-formal education classes occurs only in the form of positive emotions, i.e. ecstasy, joy, trust. It can also be concluded that the isolated scopes of emotional activation of students had the highest degree of emotional activation in the context of information and communication technologies, as well as the development of practical skills.

Keywords: students, non-formal education, activation, emotions

Introduction

Student activation at each stage of education is a prerequisite for the proper teaching-learning process. The proper activation of a student involves an individually made decision guided by the desire to achieve a specific goal, is self-controlled, performed on one's own responsibility and carried out for one's own satisfaction (Stańko-Kaczmarek, 2013). In addition, activation is the tendency and ability to respond vividly and actively with attention, feeling and thought to various stimuli, situations and tasks imposed by both reality and school education, as well as the desire to learn, discover and master things and facts considered interesting (Surmna, 2012).

Emotional activity of elementary school students in non-formal education is the main objective of the presented article. The research conducted shows what emotions accompany students in non-formal education, as well as how the emotions of students participating in non-formal education activities change.

It is assumed that the modern form of formal education (Surma, 2012; Wilczek, 2017) is designed to stimulate the conscious and comprehensive self-development of a person, but instead of doing this through encyclopedic teaching, it is done through the training of comprehension skills, the stimulation of cognitive abilities, sensitivity and curiosity about the surrounding world, and the readiness to pierce newly acquired knowledge into action. Hence, formal education should stimulate the main areas of student activation, namely: cognitive, emotional and practical (Kusiak, 2009). At present, it is difficult for formal education to effectively achieve these goals in such a rapidly changing information society, especially since modern education to this day prefers reconstruction (i.e. reproduction of the existing order) over innovation (Mazurkiewicz, 2015).

Therefore, it becomes necessary to complement formal education with other forms of activities taking place, for example, in the form of non-formal education, which will emphasize inspiring and motivating students to learn, thereby activating

them and their desire to acquire new knowledge and skills (Sławiński and others, 2014).

Non-formal education is learning organized institutionally, in programs that are not part of formal education. (Stęchy, 2021). Another definition sees non-formal education as: a form of learning consisting of a conscious approach to experiences, exercises that result in intellectual and emotional activation, as well as the emergence of new behaviors, activities organized outside of educational programs, leading to the acquisition of licensed qualifications (Warchoł, 2021).

Based on the above definitions, it is possible to distinguish a number of specific features of non-formal education and group them into the following scopes:

1. The curriculum (program, agenda);
2. The teacher-student relationship;
3. The motivation for learning;
4. Information and communication technologies;
5. Practical skills.

Non-formal education can be also characterized on the basis of the following parameters: purposefulness of the organization, program requirements, qualifications acquired and the nature of learning. The first characteristic concerns purposefulness, i.e. the assumption of certain anticipated states of knowledge and skills of students that will be acquired and mastered. The second characteristic relates to the curriculum that is formally required in non-formal education. The third characteristic refers to the qualifications in question, which may or may not occur. The last characteristic refers to the intentionality of learning, which in this case must be fulfilled, so the student entering non-formal education wants to learn. (Sławinski and others, 2014).

We conclude that non-formal education follows a structured learning process, which is a key condition for supporting formal education. Non-formal education seems to be an ideal environment to adequately stimulate a variety of student activities and, above all, to inspire and motivate students to learn.

Within the framework of the previous literature analysis, it can be assumed that non-formal education is an ideal environment in which the emotional activation of the student is manifested through the emotions felt by the student.

Emotional activation of students identified in non-formal education

Before delving into the terminology, let's note that emotional activation is directly related to emotional intelligence (Dąbrowski, 2004, pp. 315-320). Emotional intelligence includes: the ability to properly perceive, evaluate and express emotions, the ability to access feelings, the ability to generate feelings when they can support thinking, the ability to understand emotions and understand emotional knowledge, and finally the ability to manage emotions in a way that promotes emotional and intellectual development (Salovey, Sluyter, 2009).

Emotion is a term that lacks a clear definition despite the numerous collective works and articles. Most theoretical assumptions indicate, however, that *emotion is bodily changes that are a direct result of the factor that causes stimulation – the very feeling of these changes occurring within us as they appear* (James, 2002; Dębowski, 2014; Gibson, Cornell, Gill, 2017, pp. 295-309).

As part of our theoretical assumptions, we also allow the interpretation of emotional activation of students on the basis of R. Plutchik’s wheel of emotions, which was developed in the 1970-80s and accounted for eight basic emotions.

These emotions are innate and directly related to adaptive behavior that is designed to aid survival. The Plutchik wheel considers the following to be the basic emotions: *sadness, surprise, fear, trust, joy, anticipation, anger, and disgust*. A graphical representation of R. Plutchik’s wheel of emotions and derivate emotions is shown in Figure 1.

According to R. Plutchik, a variety of new qualities arise from the eight basic emotions at the center of the model: „mixed emotions”. R. Plutchik placed the emotions that combine relatively easiest next to each other. They form the 1st degree, 2nd degree and 3rd degree dyads shown in Figure 1 (Jarymowicz, Imbir, 2010, pp.440-443).

The emotions that R. Plutchik placed in the center inside the circle have the highest degree of emotional intensity. In this way, emotions of lower emotional intensity are formed, for example, ecstasy, joy, and serenity. It should be added that emotions placed opposite each other with the highest level of intensity do not merge (Plutchik, 1980; Grzegorzewska, 2012).

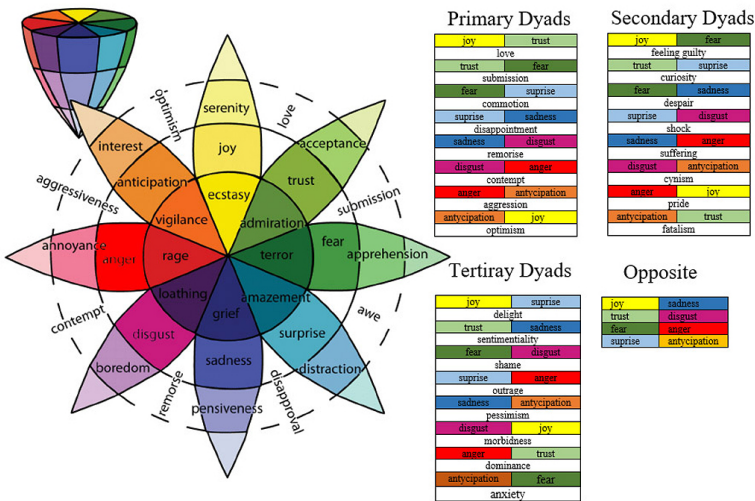


Figure 1. Plutchik wheel and derivative emotions divided into dyads: primary, secondary, tertiary (R. Plutchik, 1980). (CC BY-SA 3.0)

The model adopted by R. Plutchik is one of the most commonly used in the analysis of students' emotions in the process of learning and teaching, examples of which are the studies by: Ahmed S. (Ahmed, 2004, p. 208), Ahmed. W, Werf G., Minnaert A., Kuyper H. (Ahmed, Werf, Minnaert, Kuyper, 2013, pp. 152-154), Lüdtke O., Goetz T., Frenzel A, Pekrun R (Lüdtke, Goetz, Frenzel, Pekrun, 2007, pp. 718-720).

Research procedures and methods

The research was carried out between 2018 and 2020, as part of the project *Uniwersytet Młodego Odkrywcy* (lit. Young Explorer's University) organized by the Polish Ministry of Science and Higher Education.

The project's key objectives were to: develop educational programs and adopt innovative teaching activities for children and youth from primary schools, aimed at boosting competences that would help participants tap into their cognitive curiosity (NCBR, 2021).

The funds ended up being allocated to the University of Rzeszów for the project: *Uniwersytet Rzeszowski dla młodych odkrywców* (lit. University of Rzeszów for Young Explorers), which included 1,495 primary school pupils from among whom a simple random sample of 532 students was drawn. Detailed information on the randomly selected sample is presented in Table 1.

Table 1. Details of the study sample

Gender	Number	Place of residence		Age of students						
		City	Village	9	10	11	12	13	14	15
Girls	220	60	160	31	25	41	42	30	36	15
Boys	312	86	226	25	37	63	69	54	51	13

The project envisaged a series of three meetings, each 8 teaching-hours long, conducted at three-month intervals, during which students were to learn to program robots made of Lego Mindstorms NXT 2.0 bricks. The classes followed a specially designed curriculum, which assumed the implementation of the educational content in the field of robot programming using the Lego Mindstorms NXT 2.0 software.

Students' emotional activation was measured during the first and last classes, so the results show clear changes in students' emotional activation during non-formal classes.

The main purpose of the research was to determine the emotional activation of students participating in non-formal education activities, for which three specific goals were set out:

1. Determine the nature of students' emotions (positive, negative) in non-formal education activities,

2. Pinpoint the names of the emotions that appear in students participating in non-formal education activities,
3. Establish the derivative emotions (dyads) of the first, second and third level appearing in students in the course of non-formal education activities.

The research was carried out using the diagnostic survey method in which the research technique was a questionnaire, while the research tool was developed using CAWI (Gurba, 2020).

An electronic survey questionnaire in the form of a multidimensional scale, otherwise known as the Osgoda scale, makes it possible to conduct a psychological analysis of a subject, what is more – to examine the emotional attitude of the examined subjects toward a certain concept, e.g. school, home.

The electronic questionnaire concerned five scopes related to the main characteristics of non-formal education, i.e.: topics of classes, teacher-student relation, motivation, use of information and communication technologies, development of practical skills during classes.

In each of these scopes, 4 pairs of emotions were available in accordance with the model of R. Plutchik adopted in the research part indicating the name of the maximum positive emotion as well as the maximum negative emotion. The pairs of these emotions along with the assumed intensity of emotions derived from the horizontal model of R. Plutchik model are presented below:

- *ecstasy* (intensity 3 points) – *grief* (intensity -3 points),
- *admiration* (intensity 3 points) – *loathing* (intensity -3 points),
- *terror* (intensity 3 points) – *rage* (intensity -3 points),
- *amazement* (intensity 3 points) – *vigilance* (intensity -3 points).

The assumed intensity of the emotions results from the fact that between the indicated emotions in the given pairs there are other emotions of lower emotional intensity. The students surveyed were given the opportunity to choose to select one emotion in a pair within each research range.

During the pre-screening, the students were tutored by a psychologist on how to identify their emotions. The classes with the psychologist consisted of discussing all types of emotions included in the completed questionnaire of the survey in the form of a semantic differential. For each of the emotions presented, the psychologist presented a short educational video to show the students what emotions the characters in the video are driven by and what they might be feeling. In this way, students were aware of the emotions they were feeling and were able to determine whether a particular emotion was positive or negative, as well as which of the emotions presented in the survey questionnaire corresponded to their emotions.

In order to reduce the distortion of the results of the study of emotional activation of students, all classes were conducted by one teacher, who is a researcher at the University of Rzeszow. His teaching activities in each group looked similar.

The teacher used a prepared curriculum, as well as handouts that included all the tasks to be carried out for students during non-formal education.

Analysis and discussion of results

Our findings were analyzed against the three specific goals indicated in the previous section.

The first scope of research concerned the determination of the nature of students' emotions (positive, negative) that appeared in the context of their participation in organized non-formal education activities. The analysis was carried out on the basis of the selected features of non-formal education, and the obtained results are shown in Table 2.

Table 2. Statistical data for the individual features of non-formal education

Selected features of non-formal education	Initial measurement				Final measurement				Statistical significance
	M	SD	V	D	M	SD	V	D	P
Teaching program (agenda)	1.4	1.8	72%	3	1.8	1.2	66%	3	0,021
Teacher-student relationship	1.1	1.8	58%	3	1.7	1.3	78%	3	0,017
Motivation to learn	1.2	1.8	65%	3	2	1.2	73%	2	0,015
Use of information and communication technologies	1.5	1.8	85%	3	2.1	1.2	60%	3	0,02
Acquiring practical skills	1.4	1.8	80%	3	1.9	1.3	65%	3	0,019

Legend: M – mean value from all scores, SD – standard deviation, V – coefficient of variation, D – mode (dominant value), P – statistical significance.

Having analyzed the inputs from the table, we found that the emotional activation of primary school students was, from the beginning, marked by only positive emotions, as the average intensity for each feature of non-formal education was positive. Let us also note that the average intensity of emotions increased over time, having climbed up 0.4-0.6 degrees of intensity for each range in the final measurement.

Particular attention should be paid to the constants *teacher-student relationship*, *use of information and communication technologies* and *acquiring practical skills*, for which the highest growth was reported.

The logs for the standard deviation also indicate that, in the initial test, students' feedback was somewhat dispersed, whereas in the final measurement, the dispersion of responses decreased and oscillated at the intensity value of 3 pts. A correlation

of that sort is also confirmed by the reported coefficient of variation. It is worth adding at this point that, for most features of non-formal education, the mode of emotional intensity stood at 3 pts., therefore indicating emotions such as: *ecstasy, admiration, terror, amazement*.

Based on the obtained results of statistical significance, we can conclude that in all the research ranges, the coefficient “P” did not exceed the permissible error limit.

In the subsequent part of our analysis, we developed graphical figures to show the frequency distribution of the students’ responses provided in the initial and final stage of the research. In Figure 2, most responses are skewed towards right of the graph, which confirms that students were emotionally active from the very beginning. The number of these responses exceeds the study group and that is because these values correspond to the four pairs of emotions assigned to the individual features of non-formal education.

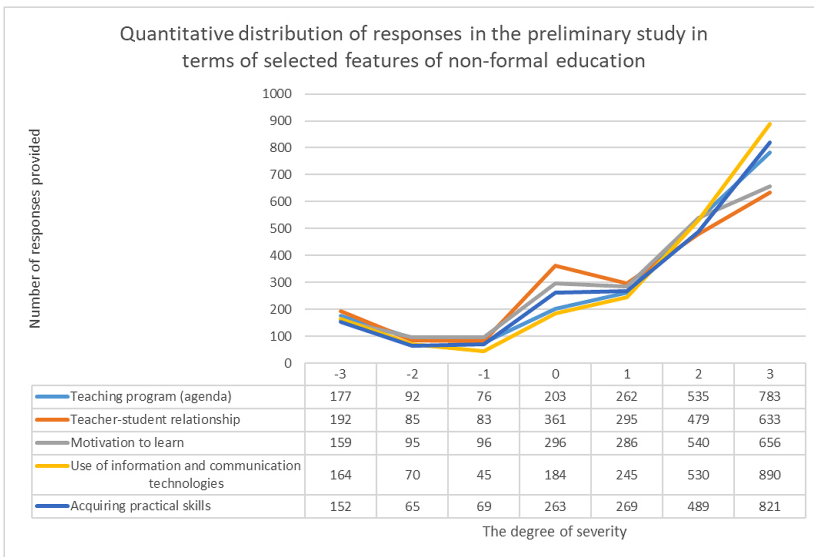


Figure 2. Frequency distribution of responses in the initial measurement

The next graph, Figure 3, reports inputs from the final part of the research, which shows that the number of low-intensity emotions experienced during the last class decreased while the number of high-intensity positive emotions increased.

The second scope of research concerned the naming of emotions that appear in students participating in non-formal education activities. Also this part of our analysis was based on the selected features of non-formal education, but the data was instead worked into graphs where the theoretical assumptions of the Plutchik wheel and semantic differential were applied. The results are presented as the range of four pairs of emotions lying on opposite ends, with the levels of intensity in the upper part of the graph indicating the level of intensity of the emotions within the pair.

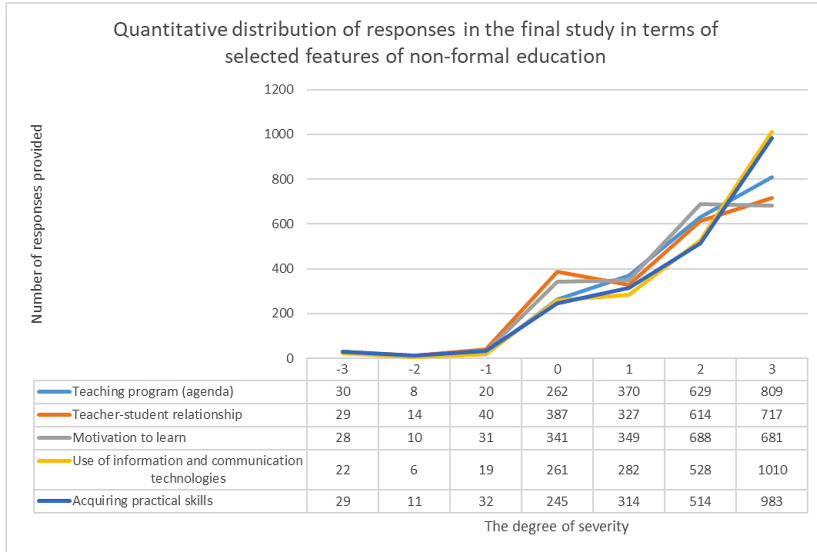


Figure 3. Frequency distribution of responses in the final measurement

The first feature of non-formal education is the teaching program. The results of this part of the research are shown in Figure 4.

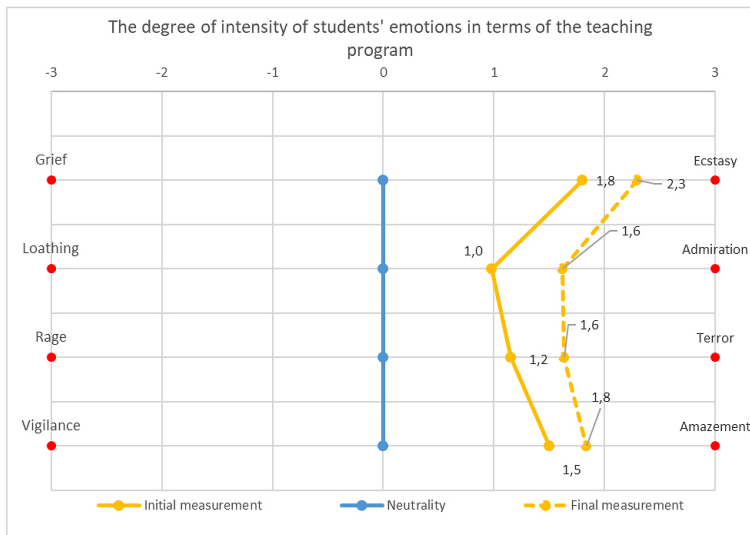


Figure 4. Emotional activation of students in non-formal education for the teaching program

Analyzing the data presented in the figure, it should be noted that the topics of the curriculum aroused the following emotions in the students: *joy, acceptance,*

fear, and *distraction* bordering on *surprise*. Meanwhile, their emotions during the last class became more intense and, in the case of the first pair of emotions, went beyond *joy* towards *ecstasy*. A similar trend was observed for the remaining pairs of emotions that ended up approaching the intensity of the second level, that is emotions such as: *trust*, *fear*, *surprise*.

All this indicates that students were initially joyful and eager to embrace the teaching program but at the same time afraid it might prove difficult for them. In the final measurement test, the effect of the increasing level of difficulty could be observed, which resulted in students feeling *fear*.

In this regard, it was students aged 9, 10 who most often indicated that they were accompanied by emotions: joy, ecstasy. At ages 11 to 13, students indicated: bliss, joy, confidence. Students 14, 15 in addition to the aforementioned chose fear.

In the next part, the teacher-student relationship in non-formal education was analyzed in terms of emotions experienced. The relevant results are shown in Figure 5.

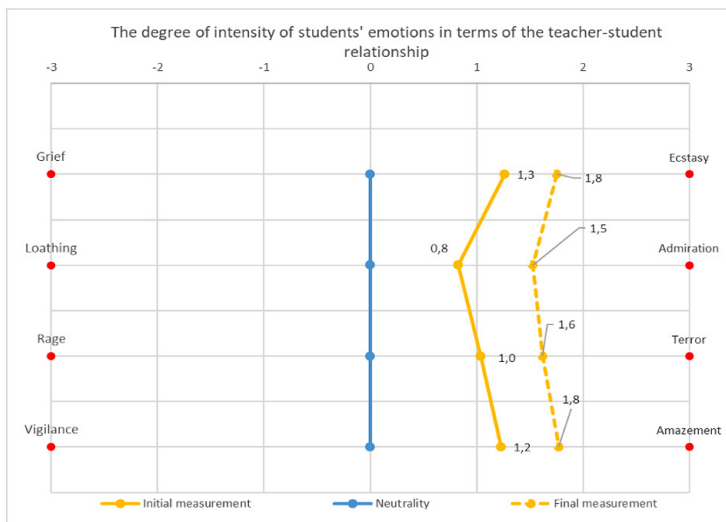


Figure 5. Emotional activation of students in non-formal education for the teacher-student relationship

The first study indicates that students experienced the following emotions towards their teacher: *serenity*, *acceptance*, *fear*, and *distraction*. Let us note that, under the adopted concept, *fear* is also considered a positive emotion, as it is thought to forecast commitment and effort. During the final measurement, students showed an increased intensity of positive emotions and a significant increase of emotions overall, approximating the second tier of intensity for the first and second pair of emotions, therefore experiencing *joy* and *surprise*.

In the range analyzed, changes in emotions by age category indicated that it was students aged 9 to 13 who chose joy, while those aged 14, 15 chose bliss and confidence.

Another analysis was to measure students' motivation, and the results are shown in Figure 6.

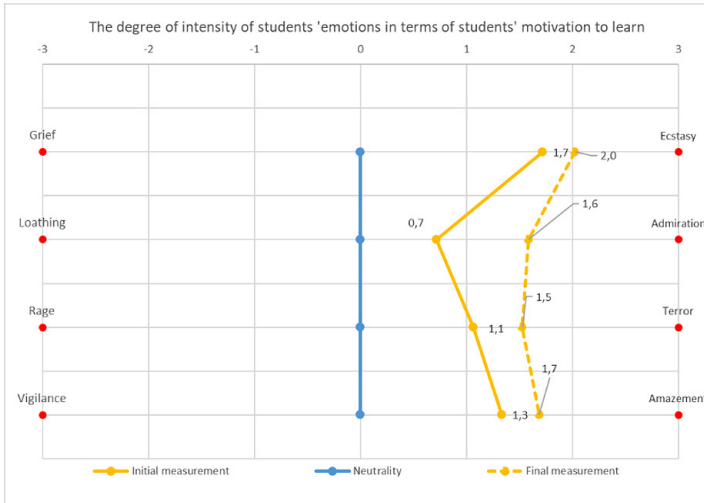


Figure 6. Emotional activation of students in non-formal education for motivation.

In the case of non-formal education, students presented only internal motivation, as all their emotions were positive. For the first pair of emotions, students were reported to feel serenity whose intensity bordered on joy. In what concerns the second pair of emotions, students showed a low intensity of emotions approaching acceptance, while for the next pair, fear and distraction were prevalent.

In the final study, these emotions increased for the second pair, reaching an intensity close to the feeling of trust.

The motivation of the students in the age category was as follows. Students aged 9, 10, 11 showed a lot of positive emotions ie: ecstasy, joy. On the other hand, students aged 12, 13, 14, 15 emotions with a lower level of intensity ie: acceptance, surprise. This may mean that the older group of students was not properly motivated to act.

An important asset of non-formal education is the use of various information and communication technologies (ICT) in teaching and learning. The results of students' feedback for this variable are shown in Figure 7.

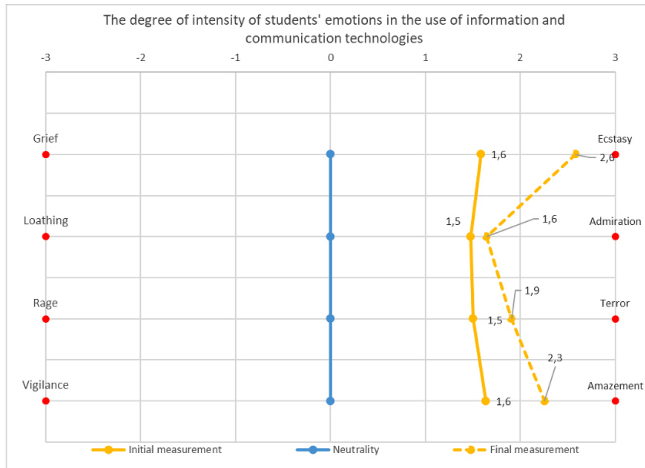


Figure 7. Emotional activation of students in non-formal education for the use of information and communication technologies

For this variable in particular, significant disparities in the emotional activation of students were observed. Initially, students experienced emotions such as: *serenity*, *acceptance*, *fear* and *distraction*, which in the final measurement increased markedly and were close to *ecstasy* for the first pair of emotions. In the last pair of emotions, they revolved around *surprise* leaning towards *amazement*.

The highest level of intensity of emotional activation was shown by students in the younger age range of 9 to 13 years. The indicated students showed emotions of: ecstasy, admiration. The older ones aged 14, 15 years j showed emotions with lower levels of intensity, i.e. joy, serenity.

The last tested variable concerned practical skills acquired in the course of non-formal education, which, as our findings show in Figure 8, are as important for the emotions of students as ICTs.

Based on these results, it can be concluded that students display positive emotions when they can learn practical skills. Our data shows that students, similarly as with ICTs, already at the start experience emotions such as: *serenity*, *acceptance*, *fear*, *distraction*. However, the intensity of emotions increases across all pairs by the time the final measurement is performed, mainly for the first pair in which the emotions go beyond *joy* to approach the feeling of *ecstasy*.

In an age analysis in this regard, students aged 9-13 showed surprise, confidence. Older students, i.e. 14-15 years of age, emotions of lower intensity.

The last stage of our research concerns the determination of derivative emotions, that is, primary, secondary and tertiary dyads appearing in students throughout non-formal education.

In the case of primary dyads, the only feature of non-formal education in which they occurred was practical skills. Here, we should single out *love*, due to the high

intensity of *joy* (2.4 pts.), and *trust* (1.8 pts.), followed by *submission*, due to the high intensity of *trust* (1.8 pts.) and *fear* (1.8 pts.), as well as *attentiveness*, due to the high intensity of *fear* (1.8 pts.) and *surprise* (1.8 pts.). All this means that acquiring practical skills is in fact associated with a very large number of positive emotions being experienced.

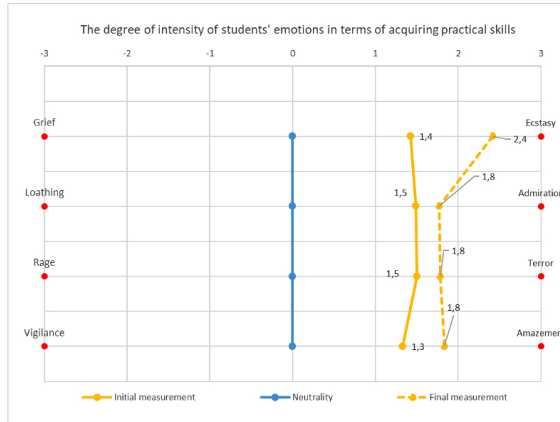


Figure 8. Emotional activation of students in non-formal education for the acquisition of practical skills

As for the secondary dyads, derivative emotions were observed for ICTs and practical skills.

For ICTs, students – apart from the basic emotions – displayed a sense of *remorse*, owing to the high intensity of *joy* (2.6 points) and *fear* (1.9 points).

Moving on to practical skills, two secondary emotions occurred: *remorse* and *awe*. The former – because there was a high intensity for *joy* (2.6 points) and *fear* (1.9 points), while the latter – because there was a high intensity of *trust* (1.8 points) and *surprise* (1.8 points). To justify the emergence of these emotions, they seem to have been offset by the significant amount of damaged equipment during the learning of practical skills. *Awe*, meanwhile, points to the fulfillment of the basic role of non-formal education, which is that of awakening cognitive interests (B. Muchacka, 2014).

Finally, the tertiary dyads were observed in each of the studied areas of non-formal education. Let us also note the same emotion, *amazement*, appeared across all selected features. In the teaching program, it was because the intensity of basic emotions was particularly high for *joy* (2.3 points) and *surprise* (1.8 points); in the teacher-student relationship, it was because the intensity of basic emotions was high for *joy* (1.8 points) and *surprise* (1.8 points), too, while for motivation it was: *joy* (2.0 points) and *surprise* (1.7 points). Lastly, we have the use of ICTs, where the intensity of emotions was high for *joy* (2.6 points) and for *surprise* (2.3 points), and the acquisition of practical skills, where the intensity ran high for *joy* (2.4 points) and also for *surprise* (1.8 points).

Conclusion

As a result of the study, it can be concluded that the emotional activation of students changes as a result of their participation in non-formal education activities. This conclusion can be considered preliminary, because it was derived solely on the basis of the statistical data presented.

Going forward, it should also be concluded that each aspect detailed in the article of non-formal education, i.e.: topics of classes, teacher-student relationship, motivation, use of information and communication technologies and acquisition of practical skills had a positive impact on students' emotional activation in non-formal education.

In the case of the subject matter of the activities, the students felt only positive emotions such as: bliss and joy.

A similar situation also occurred in terms of the teacher-student relationship. In this regard, the students, through the fact that the class was taught exclusively by one teacher, were able to establish a certain relationship with the teacher and place a certain amount of trust in him. The students stated that this relationship caused them to be emotionally active and showed in this regard: joy and bliss.

The teacher plays an important role in the organization of non-formal education, because he watches over the correct course of activities supporting understanding (Filipiak, 2011; Filipiak, Lemanska-Lewandowska, 2015).

In the next area of motivation, non-formal education classes also supported emotional activation of students and aroused only positive emotions mainly bliss. This shows that students were engaged during non-formal education activities.

Such a conclusion is also confirmed by the research of R. Michalak, who found that motivation is associated with positive feelings of the student, if students are involved in the learning process, actions and reasons for taking them (Michalak, 2016, pp. 90-95).

The last two research scopes are special, because in this context the students showed greater changes than in the previous scopes.

In the case of the first, which dealt with the use of ICT, it must be concluded that there is a clear relationship between emotional activation and the use of ICT. This conclusion was drawn based on the change in emotional activation of students in this scope from (1.5 points). to (2 points). Students unanimously determined that emotions such as ecstasy and joy accompanied them in this regard. This shows that ICT is a good means of introducing specific content into the sciences, as students were more willing to learn to design, construct, program and acquire knowledge just by using ICT. Thus, it can be assumed that ICT causes emotional activation of students, but this area is very broad and requires further analysis and research, which will focus exclusively on the impact of ICT on emotional activation of students.

In the case of practical skills, there were similar effects as in the use of ICT. Students become more emotionally activated if a large part of their learning in

the educational process is the acquisition of practical skills. They then feel such emotions as bliss, joy and ecstasy.

Summarizing the obtained results of the study, it should be said that the designated scopes allow to characterize non-formal education and determine which of them, according to the opinion of students, had the greatest impact on their emotional activation. Therefore, one should not draw hard conclusions from the results presented stating that non-formal education has an impact in terms of students' emotional activation. We can only conclude that non-formal education is related to the stimulation of students' emotional activity, and its specifics, i.e.: the subject matter of the classes, the teacher-student relationship, motivation, the use of information and communication technologies, the acquisition of practical skills arouse positive emotions.

It is also worth pointing out that the organized non-formal education classes were held at the university, which received funding for the project, so the survey was conducted under precisely prepared and created conditions. It is therefore worth checking whether the results presented would be repeated during the same classes, but conducted outside of school hours, for example, at a school or community center. In addition, it raises the question of whether it was a coincidence that coming to universities caused so much emotional activity in students?

It is also important to point out that the survey was conducted using an electronic survey questionnaire, and students gave their answers using a tablet, sitting close to each other. Despite the fact that they were informed of the independence of completing the questionnaire, there may have been cases in which students may have repeated answers that were given by students close to him.

Bibliography

- Ahmed S. (2004). *The Cultural Politics of Emotion, Edinburgh*, Edinburgh: University Press.
- Ahmed W., Werf G., Kuyper H., Minnaert A. (2013) Emotions, Self-Regulated Learning, and Achievement in Mathematics: A Growth Curve Analysis [in:] *Journal of Educational Psychology*, Vol. 105, No. 1, 150 –161.
- Dąbrowski A. (2012). *Wpływ emocji na poznawanie* [in:] *Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria*, 3 (83), pp.315-335. DOI 10.2478/v10271-012-0082-6
- Filipiak, E., (2011). *Z Wygotskim i Brunerem w tle: Słownik pojęć kluczowych*, Bydgoszcz: Wyd. UKW.
- Filipiak E., Lemańska-Lewandowska E. (2015), *Model nauczania rozwijającego według Lwa S. Wygotskiego we wczesnej edukacji. Gotowość studentów i nauczycieli. Możliwości aplikacji. Raport tematyczny z badań ACK*. Bydgoszcz, ArtStudio.
- Gibson J., Cornell M., Gill T. (2017). *A Systematic Review of Research into the Impact of Loose Parts Play on Children's Cognitive, Social and Emotional Development* [in:] *School Mental Health*, 9(4), pp 295-309. DOI10.1007/s12310-017-9220-9

- Goetz, T., Frenzel, A.C., Pekrun, R., Hall, N.C., & Lüdtke, O. (2007). *Between- and within-domain relations of students' academic emotions*. *Journal of Educational Psychology*, 99, pp.715-733. DOI10.1037/0022-0663.99.4.715
- Grzegorzewska I. (2012). *Emocje w procesie uczenia się i nauczania*, [in:] *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 1(57), pp.39-48.
- Gurba K. (2020). *Edukacja na odległość w czasie pandemii w ocenie dyrektorów szkół* [in:] red Norbert G. Pikuła, Katarzyna Jagielska, Joanna M. Łukasik, *Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19*, pp.151-178, Kraków: Wyd. «scriptum».
- James W. (2002). *Psychologia. Kurs skrócony*, tłum. M. Zagrodzki, Warsaw: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kusiak K. (2009). *Treści – aktywność – osobowość. Od kumulatywnego do generatywnego modelu treści kształcenia* [in:] ed. K. Kusiak, I. Nowakowska-Buryła, R. Stawinoga, *Edukacyjne konteksty rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, pp. 120-135.
- Mazurkiewicz G. (2015). *Teoria ewolucji. od uczących się jednostek do uczącej się wspólnoty* [in:] ed. G. Mazurkiewicz, *Ucząca się szkoła*, Kraków: Wyd. UJ.
- Michalak R. (2016). *Edukacja najmłodszych kontekstem kształtowania motywacji do uczenia się. Ogląd zjawiska w badaniach własnych* [in:] *Konteksty pedagogiczne*, 7/2016, pp. 81-95. DOI 10.19265/kp.2016.2.7.119
- Muchacka B. (2014). *Zabawa w poznawczym rozwoju dziecka*, [in:] *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*, 1(3), pp. 7-18, Kraków: Wyd. UP.
- Plutchik R. (1980), *Emotion: A Psychoevolutionary Synthesis*, New York.
- Salovey P., Sluyter D.J. (1999). *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna problemy edukacyjne*, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Sławiński S., Dębowski H., Michałowicz H., Urbanik J. (2014). *Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji*, Warsaw: Wyd. IBE.
- Stańko-Kaczmarek M. (2013). *Arteterapia i warsztaty edukacji twórczej*, Warsaw: Wyd. Difin.
- Stęchły, W. (2021). *Edukacja formalna wobec edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego*, Warsaw: IBE.
- Surma B. (2012). *Teoretyczne założenia kształtowania postawy twórczej dzieci w wieku przedszkolnym* [in:] *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 4 (26), pp. 13-28.
- Warchoł T.(2021). *Edukacja pozaformalna a wybrane rodzaje aktywności ucznia szkoły podstawowej, praca doktorska promotor: dr hab. Wojciech Walat, prof. UR, Uniwersytet Rzeszowski, Instytutu Pedagogiki, Rzeszów.*
- Wilczek M.(2017). *Formalne i nieformalne aspekty zdobywania wiedzy przez Internet – próba modelowego ujęcia* [in:] *Ogrody Nauk i Sztuk*, nr 6, pp. 289-295. DOI 10.15503/onis2016.289.295
- Jarymowicz M., Imbir K. (2010). *Próba taksonomii ludzkich emocji* [in:] *Przegląd psychologiczny*, nr 4(53) pp.439-461, Warszawa: Komitet Nauk Psychologicznych PAN

Online sources

Archiwalna strona Narodowego Centrum Badań i Rozwoju: www.archiwum.ncbr.gov.pl/programy/fundusze-europejskie/power/umo (retrieved 15.03.2021)

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution

(CC BY-ND 4.0 International) license • <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0>



BEATA KRAJEWSKA¹

Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw, Poland

ORCID 0000 0001 7671 258X

Received: 27.01.2023; revised: 3.03.2023; accepted: 8.03.2023

THE ACTIVITIES OF THE CATHOLIC CHURCH REGARDING THE EXISTENCE OF BABY HATCHES AS PLACES OF CHILD CARE

AKTYWNOŚĆ KOŚCIOŁA KATOLICKIEGO W ZAKRESIE ISTNIENIA OKIEN ŻYCIA JAKO MIEJSC OPIEKI NAD DZIEĆMI

Streszczenie: Wszelkie działania wobec dziecka powinna przenikać odpowiedzialność rodziców, troska o dobro dziecka, o jak najlepsze zaspokojenie jego potrzeb, o jakość opieki. Powinno to być elementem naturalnego środowiska wychowawczego jakim jest rodzina, ale także innych miejsc opieki nad dzieckiem, które mają na czas jakiś zastąpić rodziców w procesie wychowania, bądź ratują życie i zdrowie dziecka, otwierając możliwość jak najlepszej pieczy zastępczej. Chodzi więc o tworzenie i istnienie miejsc opieki nad dzieckiem, w czym partycypuje Kościół katolicki, który w całym swoim rozbudowanym instrumentarium wsparcia i pomocy udziela ich także dzieciom. W systemie opieki nad dzieckiem szczególna rola przypada oknom życia. Celem niniejszego opracowania jest ukazanie ich roli, ale w szczególności poprzez wpisanie jej w aktywność społeczną oraz aktywność Kościoła katolickiego, jako że to on jest przede wszystkim organizatorem takich miejsc oraz podmiotem je prowadzącym, co nie wyklucza podejmowania się przez inne podmioty aktywności w tym zakresie. Spojrzenie na okna życia przez pryzmat działalności Kościoła katolickiego jest głównym obszarem rozważań niniejszego tekstu, a poszerzone zostało o treści ukazujące wymiar tej aktywności, mianowicie dane statystyczne opieki nad dziećmi w oknach życia oraz pozytywne ich oceny, jak też zarzuty czy słowa krytyki wobec nich.

Słowa kluczowe: okna życia, dane statystyczne dotyczące opieki nad dziećmi w oknach życia, podstawy aktywności Kościoła katolickiego w zakresie okien życia, pozytywna ocena i krytyka okien życia

Abstract: All actions towards children should be marked with parental responsibility, concern for the good of children and best fulfilment of their needs and quality of custody. It ought to be

¹ Beata Krajewska, dr.; Faculty of Education at the Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw. E-mail address: b.krajewska@uksw.edu.pl.

a part of the natural upbringing environment which family is but also of other guardianship sites supposed to temporarily substitute for parents in the upbringing process or save life and limb of children, enabling possibility of the best foster care. Therefore the intention is establishing and functioning of child care sites, in which the Catholic Church participates, aiding also children with its developed range of support implementations. In the child care system baby hatches accrue a special role. The purpose of this essay is revealing their role especially placing it amongst social activities and activities of the Catholic Church, for the reason of it being the foremost organiser and operator of said sites, which does not preclude undertaking such actions by other entities. Regarding baby hatches as part of the Catholic Church's activity is the main subject of this deliberation, expanded with content revealing the extent of this work, namely statistic data concerning child care at baby hatches and their advantages, as well as objections and criticism towards them.

Keywords: baby hatches, statistic data concerning child care at baby hatches, basic activities of the Catholic Church concerning baby hatches, positive assessment and criticism of baby hatches

Introduction

The family's mission is child care which entails fulfilment of an array of needs, immanently related to childhood. Attention to child development in every aspect is necessary, including gaining life experience relevant to their functioning in the future. Therefore it is desirable to establish a home providing sense of security, peace, friendship, values, emotional bonds, held together by parental sense of responsibility for child upbringing and general welfare of children which serves as a guide to actions taken.

All actions towards children should stem from willingness to best fulfil their needs and provide best care. It concerns the natural upbringing environment's activity which families constitute; however also other child care places, including those intended to substitute for parental child raising process or serve as a place that saves children from mortal danger, offering best available foster care. The case concerns establishment and existence of such sites, more widely also activities of institutions and subjects in this regard. Undoubtedly a remarkable spot among those is the Catholic Church's, which in its developed range of implements of support and help provides also to those children in various aspects and forms, established by tradition and answering current social needs and stems from various activities of said community.

In the child care system a special role is given to baby hatches as institutions of "short-term and total child care, primarily newborn care, whose parents, especially single ones, cannot or are unwilling to establish custody and thus responsibly and anonymously relinquish them there, free of legal responsibility. As a result, children usually are adopted to compensate for care deficits" (Krajewska 2015, p.229). The purpose of this elaboration is to demonstrate their role as such,

but primarily putting it in the context of social and charity of the Catholic Church that is the primary establishing body and manager of such entities, which does not preclude such undertakings by other entities. The functioning of baby hatches often raises controversy or is outright negated, the cause of this view is likely to be the perception of the “Church being behind” said effort, its actions in general being contested in a wider view, however in the case of baby hatches this is entirely unjustified. In consequence, the purpose of this essay is viewing baby hatches through the scope of the Catholic Church’s activity as the largest Christian denomination, being largely relevant in the Polish society for the reason of most citizens declaring adherence to this faith, the Church’s role in society in Poland being remarkably significant and including aiding the state in fulfilment of many goals important from social and individual perspective. One of these fields is child care, supporting those in need and families, which also includes opening and running baby hatches.

Baby hatch child care in the view of statistic data

The oldest preserved baby hatch was established in 1198 at Holy Spirit Hospital in Rome. The first Polish baby hatch was opened in 2006 in Kraków. In antiquity child abandonment was a frequent phenomenon, however without places to safely leave them. Only in the middle ages saw the existence of “foundling houses”, institutions and hospitals aiming to save abandoned children. It was then that „foundling circles”, „reels”, „stone shells”, „brephotrophia” became places where abandoned children were left and cared for. Modernity brought the development of child care places for the abandoned and dissolution of the “foundling houses”. Modern times see the development of places to safely leave children to limit the phenomenon of their abandonment, also organising various forms of care for unwanted children and children whose parents are unable to or unwilling to care for (Krajewska 2021, p. 81-82), among which baby hatches play an important but not the only role, for the reason of the possibility of leaving children in so-called life cradles in existence in some hospitals, as well as directly in hospitals after childbirth.

Beginning in 2006, the subsequent years brought the establishment of many baby hatches. In 2006 one was created, 2 in 2007, 2 in 2008, 34 in 2009, 7 in 2010, 3 in 2011, 6 in 2012, one in 2013, 4 in 2014 (Krajewska 2015, p. 97). One was established in 2015 in Sopot (<https://caritas.pl/blog/2015/10/30/okna-zycia-w-polsce>). The same year, following the incident in Ostrów Wielkopolski, where a mother left her infant on a pillow in a street, one baby hatch was established in that town (<https://caritas.pl/blog/2017/02/03/ostrow-wielkopolski-noworodek-oknie-zycia>). In 2016 a baby hatch was established in the Żary military hospital. In 2017 a baby hatch in Głogów was founded in the commune hospital (<https://caritaszg.pl/nasze-akcje/okno-zycia>). The recent cases demonstrate that not only Church agents engage in establishment of baby hatches and the idea of their existence finds confirmation in activities

of other subjects, however the foremost role falls to the Catholic Church in this field, whether through its institutions or grassroots initiatives.

The case of opening another baby hatch should also be seen in this spirit. In 2018, a baby hatch was created in Lubawa on the initiative of „St. Joseph Association”. The baby hatch in Lubawskie is the only one in the diocese of Toruń and one of the few in Poland that operates in a private house. The creation of this baby hatch is related to the desire to help those in need, which was expressed in volunteer work undertaken by Magdalena Pankowska, who has been involved in charity for many years. Together with her husband Jarosław, she wanted to create a place where lonely, poor or simply individuals in a difficult situation would find help. For this purpose, they bought an old tenement, which they renovated and opened the baby hatch in it (<https://diecezja-torun.pl/Articles/View/2150/w-lubawie-ootwor-okno-zycia>). Thus, 65 baby hatches have been opened in Poland, and 64 of them are functioning.

There exists one known case of a baby hatch closure, having transpired in Suwałki. As recalled by the rector of the St Alexander parish, Kazimierz Gryboś, the problem concerned the location of the hatch that was not very well planned, at a crossroads in the vicinity of a nightclub. Virtually every night an alarm was sounded and the biggest problem was constant opening of the hatch by random people, leaving empty bottles and trash there and even vandalizing its pane. In addition, no child was left in the hatch. The closure of said hatch occurred in 2018. It is worth pointing out that in the Ełk diocese additional two baby hatches operate – in Ełk and Giżyck, which is important in the case of someone from said areas had the need to leave a child in a baby hatch (Topornicka).

Through the period beginning in 2006, meaning the moment of the first baby hatch's establishment, till the end of 2014, 114 children were left in baby hatches, which was determined during the previous research on baby hatches (Krajewska 2015, p. 131). During the following years, exploring Internet resources in particular, for the reason of that space enabling more efficient search for information concerning children left in baby hatches, it was determined that such situations have also occurred. Namely in 2015, children were left in baby hatches in Pabianice, Poznań, Sandomierz, Włocławek, Kraków, Kalisz, Tarnów, Warsaw and Zielona Góra. In 2016 it took place in Koszalin, Wrocław, Łódź, Bielsko-Biała, Piotrków Trybunalski and in 2017 in Ostrów Wielkopolski, Wrocław, Radom, Ostrzeszów and Olsztyn. In 2018 baby hatches received children in Sosnowiec, Gdańsk, Warsaw, Tarnów and Wieluń. In 2019 it occurred in Gliwice, Włocławek, Rzeszów, Białystok, Szczecin, Kutno and Świdnica. In 2020 children were left in baby hatches in Warsaw, Legionów, Bielsko-Biała, Radom, Wrocław, Bydgoszcz, Sosnowiec, Włocławek, Łódź and Białystok. The number of children who “went through” baby hatches is thus not small, being 155 (Krajewska 2021, p. 87). Further research demonstrates more cases of leaving children in baby hatches, namely in 2020 in Łódź, in 2021 in Piotrków Trybunalski, Wieluń, Częstochowa (2 children), Sosnowiec, Koszalin, Ostrów Wielkopolski, Kutno, two children in 2022 in Warsaw, Kielce, Wrocław. It

all constitutes 13 little lives and generally 168 children found shelter in baby hatches so far in our country.

The basics of the Catholic Church's activity regarding establishment of baby hatches and their oversight

Caritas oversees baby hatches, though not exclusively, since baby hatches working independently of that institution exist. Caritas is a catholic charity organisation. Caritas Poland is a charity organisation of the Polish Bishops' Conference coordinating the work of diocese and archdiocese Caritas. The main activity of this institution is providing diverse aid to those in need, especially running institutions for various categories of pupils, organising support concerning protecting maternity, rest and recreation for youth, aiding those stricken by natural disasters remaining in difficult situations (Kamiński 2012, p. 9). In a broad perspective the aim of Caritas is giving more proof of love by the Church community, in forms adjusted to times and needs, in a perspective of holistic personal development, social justice and peace, turning particular attention to individuals and groups continuing to face great difficulties (Caritas 2000, p. 119-120).

Baby hatches are an expression of specific tutelary activities of the Catholic Church. The Church has always undertaken a great number of diverse works for serving children, having great manpower and means potential, to build beneficial environment that born children face (Balicki 1999, s. 287). It is important for infants and later on.

The charity of the Church encompasses the entire scope of actions taken by Christians, to help the needy. The development of the charity work is related to undertaking of social welfare tasks, participating in the social developments through, for example, establishing and running schools, preparation for marriage, give-aways of basic life necessities, aiding the bereaved, participation in the care and upbringing of the youth. All forms of charity undertakings contribute to Christian solidarity perfectly able to answer changing human needs (Działalność 2000, p. 183-185).

In the light of the Catholic Church teachings suffering of children obliges Christians to participate in the betterment of their fate, caring for conceived life, supporting single mothers (Przygoda 2004, p. 195-196). Baby hatches compliment this idea somewhat, protecting life of born children. Ewa Jarosz Draws attention to Catholic Church's activities reflecting the view of protection children from harm being an important field of state and social organisations' work, from 20th century on turning into their duty (Jarosz, p. 10,15). It lasts and becomes empowered trying to answer the contemporary needs of individuals and families in the mesh of problems, deficits and limitations.

Aiding children and families is realised primarily through state policy through specialised institutions, however such activities are supported by various

organisations and associations, including church ones (Meissner-Łozińska 2006, s. 87). It is important because of the Catholic Church resources and strength for such undertakings as well as enormous experience in this field. Counting on the trust of those its offer is presented to, adhering to Christian norms of activity directed towards the others, especially ones in need.

The Catholic Church's efforts in this field, including Caritas's activities, shouldn't be perceived as competing with public agents' activities in regard to aiding the needy, but complementary ones, enriching the help on offer since the number of the ones in need as well as the range of their deficits are so wide that there is enough room for all subjects ready to act. Justly pointed out by Tadeusz Kamiński was the fact that other aid agents do not constitute badly perceived competition for Caritas which should not be treated as a threat on the market of aid services. Hence the seemingly obvious Pope Benedict XVI's appeal to those responsible for charity of the Church concerning cooperation with similar subjects in meeting various needs. More can be done working together thus, which is undoubtedly a practical gain of cooperation, however the quality of charity service is also significant as pointed out by Pope Benedict XVI, which means those providing aid being able to do what is right, in a right way, since aid ought to be effective and bring no harm (Kamiński 2012, s. 143).

In the context of more and more commonly realised tutelary difficulties and rising needs in that regard in Poland, the immense capabilities of Christianity in this field cannot be overlooked, to further understand problems being of interest in tutelary pedagogy. The tutelary commitment of Christianity is obvious and stems from the Catholic Church's teaching, wherein it is very broadly understood, namely through various actions undertaken by Christians and Church institutions for the good of individuals and groups who cannot provide for themselves (Jusiak 2001, p. 63, 73). An obvious need of such sort is the child care one, especially when it leads to safeguarding their most important right, which is the right to live, upon which safeguarding of other rights in the spirit of broadly understood good of children. Therefore the involvement of the Catholic Church through Caritas-run baby hatches is realisation of its teachings and expression of aiding one's fellow men in special moments of their lives, which is in case of children, life's beginning and in case of parents, especially mothers, in the moment of becoming parents when in their view they want to or need to relinquish this gift (Krajewska 2015, p. 114).

The activity of the Catholic Church concerning charity and tutelage is anchored in its relation to the state. Article 25, Section 3 of the Constitution of the Republic of Poland dated 2nd of April 1997 states (Journal of Laws, 1997, Issue 78, Section 483 with later amendments) "the relations between the state and churches and religious associations are formed upon the tenets of respect for their autonomy and independence in their own scope as well as cooperation for the good of man and the common good". Section 4 of this article provides that "relations between the Republic of Poland and the Catholic Church are defined in an international

agreement with the Holy See". Said agreement is the concordat between the Holy See and the Republic of Poland, signed in Warsaw on the 28th of July, 1993 (Jornal of Laws, 1998, Issue 51, Section 318), which in Article 21, Section 1 states, among other matters, that appropriate Church institutions have the right to run, each according to its nature, missionary activities, charity and tutelage, with Article 22, Section 1 of this legal act provides that such activities "undertaken by legal persons of the Church, is legally equal to activities serving similar purposes run by state institutions". Also the bill from 17th of May, 1989, concerning relations of the state and the Catholic Church in the Republic of Poland (which is Jornal of Laws, 2019, Section 1347) in Article 38, Section 1, states that "legal persons of the Church have the right to conduct charity and care activities appropriate for each of them", and Section 2 of this article points out Caritas Poland and diocese Caritas as particularly proper in regard to their management, while Article 39 lists some of the forms of this Church activity, in particular orphanages and others in need of aid, while their roster is not an exhaustive list and does not close the path for other forms of organising and providing aid. In consequence the competences of the Catholic Church that are legally safeguarded include also charity and tutelary activity in the form of baby hatches.

Anyhow, the state ought to be interested in cooperation with the Catholic Church in this field, since it supplements the state family policy, which, as indicated by Stanisław Kawula, should be aimed at solving particularly difficult family problems, supporting the families in dire need of aid, which in the period of social changes is particularly visible, resulting in various tutelary needs (Kawula 2008, p. 43-44). In consequence, the state ought to at least permit the existence of baby hatches, which is currently done. As demonstrated in my previous published material concerning baby hatches, they are an expression of state's failure to provide actual child and family support, however with the most developed support system of this kind cases of child abandonment can occur (Krajewska 2012, p.37). As written by Ewa Kantowicz, proper social policy of the state should promote development of a network social and state institutions, government and non-government, which in the scopes of their activity are willing and able to provide aid (Kantowicz 2000, p. 5). Also Barbara Kromolicka points out that social institutions ought to be organised by states as well as non-government and private sectors, because only such a solutions provides universality of state action in regard to aid and care for its citizens. In a broader perspective, good social laws, well-functioning institutions of tutelage and informal social customs regarding care make up a sensible system (Kromolicka 2007, p. 69,72). Said system is co-formed by baby hatches, which can be criticised but cannot go unnoticed. They are places of care for children, admittedly short-term care, but nevertheless, they fit into its system, which is complex, changes depending on social conditions, but in which the Catholic Church has been trying to participate for centuries.

Between positive assessment and criticism of baby hatches

Baby hatches are assessed both positively, and accusations or criticism are formulated against them. These doubts are noticed by Dorota Ruszkiewicz, who asks the following questions: Do baby hatches make it easier for mothers to abandon children? Will the awareness of the existence of a safe place where a newborn baby can be left anonymously and without any consequences cause that a woman may lack initiative to cope with a new situation, which is the birth of a child, and to look for some way to live together with the child? The author, answering them herself, states that everything in life has its advantages and disadvantages, but in the case of baby hatches, the former prevail, although she considers reflection on these questions to be fully justified (Ruszkiewicz 2008, p. 33).

A positive and, at the same time, comprehensive assessment of these entities is expressed by Waldemar Żurek – judge, former press officer of the District Court in Kraków. Namely, he believes that baby hatches are a very good initiative, because not all women give birth to children in hospitals, many of them hide their pregnancy even from their loved ones. At the same time, he notices that social ostracism towards mothers who leave children or even internal mental barriers of childbirth often resulted in tragedies and deaths of unwanted, abandoned children. Baby hatches save such little ones, give them a chance, fill a gap in the system that could not be filled in any other way so far. Waldemar Żurek does not share the opinion that the baby hatches are conducive to mothers' overly easy decisions to leave children, that they promote a lack of responsibility, and at the same time emphasises that people who make such accusations against them have different awareness, coming from a better life than that of women deciding to leave the child. These women are in a difficult life situation, they give up children because they cannot cope with such a situation on their own, because the environment and the care system have failed them. In his opinion, baby hatches are the last resort, so it is worth promoting their idea, even for one saved life (Homan 2011, p. 4).

The Committee on the Rights of the Child at the United Nations, which in 2012 suggested the introduction of a ban on the existence of baby hatches as preventing the identification of children left in them, is of a different opinion. At that time, the Polish Catholic Church and representatives of Church organizations protested against this idea. In particular, Paweł Kęska – the then press spokesman for Caritas Polska, pointed out that the operation of the baby hatches is related to the drama and debility of individual people, and also pointed out that such situations will probably happen regardless of the political or even economic context, as evidenced by the fact that baby hatches function in Germany, and the priority is the right to life and the protection of this life. Thus, he emphasized that the right to life of a child is more important than the right to information about one's own origin. Attempts to liquidate baby hatches were also opposed by Marek Michalak – the then Ombudsman for Children (Choduń 2013, p. 22). He expressed his concern about

such a postulate in an address to the Minister of National Education in December 31, 2012 in reference to the recommendations of the Committee on Children's Rights addressed to the Czech Republic in 2011 and to Austria in 2012, in which the Committee postulates replacing the possibility of anonymously leaving a child in baby hatches existing in these countries, with a system that allows giving birth to a child in a hospital and leaving it there while maintaining the mother's anonymity. At the same time, the Ombudsman for Children emphasized that he was of the opinion that in view of the conflict of the natural right to life of every child guaranteed by Article 6 of the Convention on the Rights of the Child with another law, the former should be given priority, which also applies to the conflict with the child's right to know his parents and be under their care expressed in Article 7 of the Convention and the child's right to preserve his or her identity, referred to in Article 8 of the Convention. According to Marek Michalak, the introduction of the idea of abandoning baby hatches may lead to a dangerous situation for many newborn children, in which their mothers, fearing various difficulties, will leave them in places that do not guarantee the children's survival or decide to have illegal abortions. As a consequence, the Ombudsman for Children asked the Minister of National Education to provide information whether the Ministry of National Education, as the competent authority for the Convention on the Rights of the Child, is working to eliminate the functioning of baby hatches in our country. On January 9, 2013, the Minister of National Education replied that such work was not carried out (Letter of the Ombudsman for Children).

As for the criticism of baby hatches, it is primarily argued that they prevent the children left there from knowing their origin. However, it seems that to a large extent this criticism is also made because it is the Catholic Church that initiates the establishment of baby hatches.

According to Paweł Czaplicki and Zina KroczeK-Sawicka, a controversial aspect of the operation of baby hatches is the lack of legal regulation of the circle of entities allowed to run them. Practice shows, however, that at present the sites are run either by religious orders or by orphanages and there are no objections to their activities. Therefore, the argument about the harmful impact of the lack of legal regulations regulating the circle of entities allowed to run baby hatches seems inappropriate. If the Polish legislator ever decided to introduce legal regulations in the field of baby hatches, the issue of entities allowed to run such points should be their important part. The argument for leaving the „baby hatches” in the social space is also their efficient operation, despite the lack of detailed legal procedures. These authors also discuss the duration of the adoption procedure for a child left in a baby hatch, the reversibility of this decision, the anonymity of relinquishment, the intensification of out-of-hospital birth phenomenon, the reduction in the number of newborn homicides (Czaplicki, KroczeK-Sawicka 2017, pp. 40-43).

Assessments that criticise baby hatches mainly because they are created and function on the initiative of the Catholic Church are unjust, and Marta

Sudnik-Paluch is right, stating that even being a critic of the Church, one should admit at least once that it does something right, because thanks to the baby hatch initiative, small children find homes. She argues that the Church does not promote baby hatches as the best solution, but only as an alternative (Sudnik-Paluch). Katarzyna Woynarowska also rightly points out that baby hatches do no harm to anyone, on the contrary – they give a chance for life, and their success in the form of the number of children saved is supposed to be, in the eyes of opponents of baby hatches, alleged proof of their low social effectiveness (Woynarowska 2013, p. 42). It is also the case that baby hatches satisfy this human action that St. John Paul II writes in the encyclical *Evangelium vitae*: „Exactly such a deep love for every human being gave rise to an extremely rich history of charity, which has developed over the centuries and thanks to which numerous structures serving life appeared in the life of the Church and society. They arouse the admiration of any observer without prejudice. Each Christian community, imbued with a lively sense of responsibility, should write subsequent pages of this history through various pastoral and social activities. In this spirit, life should be discreetly and effectively accompanied” (Encyclicals of the Holy Father John Paul II). It is precisely about the lack of prejudice against the baby hatches, and if not about admiration for their existence, then at least about accepting them by rationally perceiving their role in child care.

The existence of baby hatches is in line with the broader perspective of St. John Paul II. Namely, the Holy Father believed that a child is a fully valuable person, because it is a gift from God, and, consequently, in his teaching, he always stood on the side of conceived children, those at risk of abortion, the sick, malnourished, deprived of family warmth, victims of violence, and abandoned children. (Wojtecki 2008, pp. 17-18). Therefore, also due to respect for John Paul II and his teachings, the existence of baby hatches should be appreciated as places of care for children left in them, which is one of the possible choices different to abandoning them.

Regardless of the religious motives regarding the assessment of baby hatches, it must be recognized that they meet moral standards, because helping another person, especially a helpless child, has an exclusively positive dimension in this context.

Summary

The widening areas of deprivation are a challenge to the state, society, but also for Catholic organizations and, more broadly, for the Catholic Church. It undertakes numerous activities aimed at providing help, support, care and many other goods for people in need, who for any reason are in a crisis, difficult situation, requiring a helping hand. One of them is taking action for the benefit of the youngest children and their parents also in the most difficult situations, when the latter, especially

mothers, must or want to make a decision to give up parenthood. Then baby hatches remain open as subjects of short-term care for the youngest children and are a special expression of the Catholic Church's concern for them.

They are not entities that are not needed, because they are not so much desirable as they are the only and major help in very difficult situations, but, as it turns out, one needs to be their apologist, for which every opportunity is a good one when one is able to write about them either in a general or specific context concerning them. Reflection on the relations between Christianity, society and the state may include the topic of baby hatches as connecting these three areas, because on the one hand they are fully compliant with the standards of Christianity, on the other hand they respond to social needs when some individuals want to or have to make a decision about leaving a child in a baby hatch, and thanks to them others can come to their aid, and on the third, they are a real entity in a state that has a duty to care for all its citizens, and children in particular, in which, in turn, they are supported by other entities, including non-governmental ones and thus also the Catholic Church.

Bibliography

- Balicki, J. (1999). *Dziecko w kręgu zainteresowania Kościoła w okresie przemian systemowych w Polsce*. W: Balcerzak-Paradowska B. (red.). *Sytuacja dzieci w Polsce w okresie przemian*. Warszawa: IPiSS.
- Caritas w Polsce*. (2000). W: *Encyklopedia chrześcijaństwa*. Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Choduń M. (2013). *Okno z widokiem*. „Tygodnik Powszechny”, nr 36.
- Czaplicki, P., Kroczyk-Sawicka, Z. (2017) *Prawne aspekty funkcjonowania okien życia*. „Białostockie Studia Prawnicze”, nr 2.
- Działalność dobroczynna Kościoła*. (2000). W: *Encyklopedia chrześcijaństwa*. Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II*. (2002). Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Homan A. (2011). *Kacperku, przepaszam Cię*. „Gość Krakowski”, nr 11.
- Jarosz E. (2008). *Międzynarodowe standardy przeciwdziałania krzywdzeniu dzieci*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Jusiak R. (2001). *Inspiracja chrześcijańska w pedagogice opiekuńczej*. W: Olubiński A. (red.). *Tożsamość oraz dylematy pedagogiki opiekuńczej*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Kamiński T. (2012). *Caritas i polityka. Podmioty wyznaniowe w systemie pomocy społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Kantowicz E. (2000). *Praca socjalna a ochrona dziecka w rodzinie*. Praca Socjalna, nr 3.
- Kawula S. (2008). *Rodzinne konteksty polskiej polityki społecznej*. W: Marzec-Holka K., Rutkowska A., Joachimowska M. (red.). *Praca socjalna i polityka społeczna – obszary współdziałania wobec wykluczenia społecznego*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Krajewska B. (2012). *Dzieci w oknie życia*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 2.
- Krajewska B. (2012). *Okna życia. Idea, kontrowersje, doświadczenia*. „Fides et Ratio”, nr 1.

- Krajewska B. (2015). *Okna życia w systemie opieki nad dziećmi*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Kromolicka B. (2007). *Kultura socjalna jako wyznacznik demokratycznego społeczeństwa opiekuńczego*. W: Piątek K., Karwacki A. (red.). *Aktywna polityka społeczna z perspektywy Europy socjalnej*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Meissner – Łozińska J. (2006). *Instytucje i organizacje wspierające dziecko i rodzinę*. W: Gruca – Miąsik U. (red.). *Pomoc, opieka, wsparcie dziecka i rodziny*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Przygoda W. (2004). *Posługa charytatywna Kościoła w Polsce. Studium teologiczno – pastoralne*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Ruszkiewicz D. (2008). *Aktualność średniowiecznej instytucji kołowrotka we współczesnym systemie opieki nad dzieckiem*. W: Walc W., Szluz B., Marczykowska I. (red.). *Opieka i pomoc społeczna wobec wyzwań współczesności*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Wojtecki D. (2008). *Dziecko w nauczaniu Papieża Jana Pawła II*. W: Ozorowski E., Horodeński R. (red.). *Dziecko – etyka – ekonomia*, Białystok: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomicznej.
- Woynarowska K. (2013). *Obrońmy okna życia!*. „Niedziela”, nr 14.
- Konkordat między Stolicą Apostolską a Rzeczpospolitą Polską z dnia 28 lipca 1993 r. (Dz. U. z 1998 r. Nr 51, poz. 318.).
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz. U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483 z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 17 maja 1989 r. o stosunku państwa do Kościoła katolickiego w Rzeczypospolitej Polskiej (t.j. D.U. z 2019 r. poz. 1347.).
- <https://caritas.pl/blog/2015/10/30/okna-zycia-w-polsce/> (data dostępu 10.11.2022.).
- <https://caritas.pl/blog/2017/02/03/ostrow-wielkopolski-novorodek-oknie-zycia/> (data dostępu 10.11.2022.).
- <https://caritaszg.pl/nasze-akcje/okno-zycia/>(data dostępu 10.11.2022.).
- <https://diecezja-torun.pl/Artykuly/View/2150/w-lubawie-otworzono-okno-zycia> (data dostępu 10.11.2022.).
- Topornicka A., *W Suwałkach nie funkcjonuje już okno życia*, <https://www.radio.bialystok.pl/wiadomosci/index/id/158012> (data dostępu 10.11.2022.).
- Wystąpienie Rzecznika Praw Dziecka do Minister Edukacji Narodowej w sprawie tzw. okien życia*, <http://brpd.gov.pl/aktualnosci-wystapienia-generalne/rzecznik-w-sprawietzw-okien-zycia> (data dostępu 18.11.2022.).
- Sudnik-Paluch M., *A właśnie, że chciane*, <http://katowice.gosc.pl/doc/1462371.A-wlasnie-ze-chciane> (data dostępu 18.11.2022.).

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution

(CC BY-ND 4.0 International) license • <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0>



JAN NIEWĘGŁOWSKI¹

Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw, Poland

ORCID 0000-0001-9673-4989

EDUCATION AND UPBRINGING IN THE SECOND POLISH REPUBLIC. ATTEMPTS TO TRANSFER THE SALESIAN CHARISMA TO THE POLISH LAND²

OŚWIATA I WYCHOWANIE W II RZECZYPOSPOLITEJ. PRÓBY PRZENIESIENIA CHARYZMATU SALEZJAŃSKIEGO NA ZIEMIE POLSKIE

Streszczenie: W 1918 r. nasz kraj odzyskał niepodległość. Proces odbudowy jego państwowości napotykał niezliczone trudności. Do nich możemy zaliczyć problemy występujące na polu oświaty i wychowania. Ówczesne władze polskie były świadome faktu, że wyzwania te należy podjąć jako jedne z pierwszych. Oświata bowiem i wychowanie są specyficznymi formami działalności, bez których nie możliwy jest proces odbudowy tkanki społecznej i narodowościowej kraju. Salezianie czynnie włączyli się w proces odbudowy kraju otwierając wiele nowych placówek szkolno-wychowawczych.

Słowa kluczowe: Towarzystwo Salezjańskie, działalność szkolna i wychowawcza, wychowanie w II Rzeczypospolitej, system prewencyjny

Abstract: In 1918, our country regained its independence. The process of reconstructing Polish statehood came across numerous problems including those emerging in the field of education and upbringing. The contemporary Polish authorities were aware of the fact that those challenges had to be treated as a priority. Education and upbringing are undoubtedly such specific forms of activity without which the reconstruction process of a country's social and ethnic fabric is not possible. Salesians actively joined that process of reconstructing the country by establishing many new educational institutions.

Keywords: The Salesian Society, school and education activity, upbringing in the Second Polish Republic, preventive system

1 Jan Niewęgłowski, prof.; Faculty of Education at the Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw. E-mail address: j.nieweglowski@uksw.edu.pl.

2 The text was published in Polish.

Introduction

In 1918 our country regained its independence. The process of reconstructing the Polish statehood encountered numerous difficulties. The major problems faced by the young state included lack of experienced political structures, difficult economic situation, war damage, lack of officials at all levels of government as well as the global crisis, which further hindered the development of the newly established state. The above list will not be complete without mentioning many difficulties in the field of education and upbringing of children and youth. Polish authorities were aware of the fact that those challenges had to be treated as a priority. Education and upbringing are undoubtedly such specific forms of activity without which the reconstruction process of a country's social and ethnic fabric is not possible (Halecki 1992, 269). The Salesians located on the Polish lands of the Austrian partition since 1898, actively joined the process of reconstructing the country, establishing new provincial structures and opening many new educational institutions. This article aims to present the process of transferring Don Bosco's (1815 – 1888) educational system to the Polish reality.

1. The situation of Polish education

On the verge of independence, the organizers of Polish education faced many difficult challenges. Almost everything was missing: experience, tradition, structures and, above all, financial resources. The most difficult situation was in the Prussian and Russian partitions where even textbooks in Polish or teaching staff were unavailable. The first task for the authorities of the young state was to unify the educational system. Poland inherited three separate educational systems, administrations, and legislations. In the Prussian partition school education lasted 8 years, in Galicia 6 years, while in the territories of the Russian partition there was no compulsory schooling at all. That is why, the highest percentage of illiterates was recorded in that partition (Szcześniak 1997, 471; Kot 1996, vol. 2, 363). The process of creating a uniform school system was hindered by the lack of knowledge of the Polish language. This especially referred to the Prussian and, to a certain degree, the Russian partition. Children and youth from these regions needed thorough re-Polonization. In addition, in the territory of the Second Polish Republic, about 30% of children and youth belonged to national minorities. This situation compelled the authorities to incorporate their national languages into the newly created school structures. For this purpose, in the years 1918 – 1939, the Polish government passed a number of laws aimed at organizing education and at the same time improving the quality of education (Draus, Terlecki 2005, 283).

The first, milestone legal act concerning Polish education was the decree on school obligation of February 7, 1919. First of all, the act introduced, a 7-year schooling obligation, enabled establishing part-time schools according to the needs, allowed

to postpone the schooling obligation or organize non-public education. Another important regulation on education was the Act on setting up and maintaining public primary schools. It was in force from February 17, 1922. The legislation determined, among others, the distance between the school and the student's residence, the procedure of establishing a school district, as well as defined the school size and the number of pupils per class. This act had a positive impact on the development of education in densely populated areas. The situation was worse in rural areas, where as many as 70% of children attended schools that employed only one or two teachers. The above act mobilized state and local authorities, as well as teachers and parents to a great effort. In a short time, it began to bring positive results which was also due to the good economic situation and the increasing state budget expenditure on education: 5.2% in 1921 and 16% in 1925. In this respect, Poland matched the richest European countries, such as Germany (16.5%) or Sweden (16.8%). Thanks to the above policy, there was a significant decrease in the number of single-teacher schools, while the number of qualified teachers and teaching posts increased. Another achievement consisted in reducing, in the late 1920s, disparities between the eastern and western regions of the country. However, the dynamic development of the Polish education system was hampered by the global economic crisis. Due to the lack of funds, budget expenditure on education decreased by 30%. Class sizes increased. In the central and western territories, they comprised 60 pupils, while in the eastern lands there were up to 80 students per one teacher (Szafran 2010, 13; Draus, Terlecki 2005, 287).

Another reform of Polish education took place under the Minister of Religious Denominations and Public Enlightenment, Janusz Jędrzejewicz (Lewandowski 2003, 473). His bill on the system of education entered into force in 1932. The act introduced many comprehensive changes in the functioning of kindergartens, elementary schools, vocational and secondary schools. It provided for three levels of general education lasting seven years each. Its novelty was also compulsory education up to the age of 18. The reform was beneficial for schools in large population centres, however, it was less favourable for schools in rural areas as their graduates could not continue their education in general secondary schools or in vocational schools. As a result, the number of children who were unable to fulfil their school obligation increased to one million. Positive changes in the Polish education system were noticeable after 1926. They were influenced by such phenomena as: overcoming the economic crisis, decrease in the birth-rate as well as increased budget expenditures on education. A large number of teaching posts were created, and hundreds of new schools were built. However, despite the great efforts of the educational authorities not all educational problems had been solved by September 1939. The country lacked approximately 45,000 school classes and over 20,000 teachers. This problem especially affected the eastern territories of the Republic of Poland, where about 40% of children and youth did not fulfil the school obligation. The Jędrzejewicz reform paid the least attention to general

secondary education. It only provided for an 8-year secondary school, that was divided into a 3-year “lower” and 5-year “upper” secondary school and introduced a “minor” and “major” matriculation exam respectively. Access to these schools, however, was limited by high tuition fees (Krasuski 1985, 181).

Another area lacking legal regulations was vocational education. The poor condition of the Polish economy had a negative impact on the development of such schools. Vocational schools operating at that time did not have the status of secondary schools, which in turn made it difficult for their graduates to continue their education in higher education institutions. Numerous and positive changes in this field were made by the Jędrzejewicz reform. Significant development of vocational education can be noticed in the 1930s, when the country’s economic situation improved. Despite this, the number of vocational schools was still very low and did not meet the needs of the Polish economy (Możdżeń 2006, 103).

Another serious problem for the newly formed country, in addition to the creation of school structures, was the reconstruction of the childcare system. War activities contributed to the fact that a huge number of homeless, poor and orphaned children appeared in the country. All this contributed to the increase in juvenile delinquency. In the 1920s, such children were taken care of by charities. The state’s contribution was insignificant and limited to partial subsidizing of institutions conducting care activities. The children that were taken care of in the first place were orphans repatriated from the Soviet Union, abandoned children and those violating the social order. They were placed in care centres or in foster families. The next area of social welfare activity comprised children deprived of any means of subsistence, as well as those from working-class, poor, and large families. During the school year they were supplied with clothes, shoes, and food. During the holiday months summer camps were organized for them (Lepalczyk 1988, vol. 1, 155). The issue of childcare was also addressed by legislation. On February 7, 1919, a decree establishing special juvenile courts and special detention centres entered into force. The above decisions, however, only partly solved the exacerbating problem of upbringing (Balcerek 1978, 111).

The Ministry of Labour and Social Welfare contributed to implementing significant changes in childcare. Thanks to its efforts, the first provisions regulating the problem of childcare were already included in the Constitution of the Republic of Poland of March 17, 1921. The most important article, 103, regulated the problem of educationally neglected as well as orphaned children. Pursuant to it, children had the right to care and assistance from state institutions. In very difficult situations, the law allowed to deprive parents of parental rights based on a court order. Gifted students could receive state scholarships. The provisions also regulated the problem of child labour. It was forbidden to employ children under the age of 15 and in conditions harmful to health. The Social Welfare Act of August 16, 1923 also contributed to the improvement of childcare. It specified the conditions of childcare and the scope of duties of state and local government authorities. It

also emphasized the importance of social activity in areas not covered by direct assistance from state institutions. The Act, moreover, defined that the subject of social concern was “care for infants, children and youth, especially orphans and half-orphans, neglected, abandoned, delinquent children and children threatened by the influence of a bad environment” (Balcerek 1978, 126).

The Catholic Church was very active in the area of social work, especially as regards work with children. On December 24, 1930, in order to regulate the state-Church relations, Card. August Hlond, Primate of Poland, issued an ordinance specifying the tasks and principles of supervising care facilities run by the Church structures. Pursuant to this ordinance, institutions had to develop their own regulations, comply with them, keep regular accounts, make periodic reports, submit to inspection and supervision by competent authorities and take care of providing training for the staff in the field of pedagogical qualifications. Two years later, the Primate established the Catholic Educational Institute, whose task was to support the heads of educational institutions in their management (Erekcja Katolickiego Instytutu Wychowawczego 1933).

2. Educational goals and ideals in the Second Polish Republic

In 1918, the Polish educational authorities faced two important tasks, firstly, to organize the education system and, secondly, to define the educational goals and ideals that were to guide Polish schools and education (Araszkiewicz 1978, 84). During the partitions, school and upbringing were guided by the idea of national education. It was an antidote to the denationalization of Polish youth. The propagators of this thought were convinced that the main task of upbringing was to save the national awareness of Polish youth, Polish tradition, and national identity. One of those propagators, Lucjan Zarzecki, said in 1917 at a congress of high school teachers: “Education should aim at creating citizens, faithful sons of the homeland, obedient tools of the state” (Zarzecki 1917, 7). Zarzecki still defended his position after 1918, claiming that the main goal of education was to be the good of the nation, and that every young Pole was to be a “citizen soldier”. Other representatives of this trend were Stanisław Prus-Szczepanowski and Zygmunt Balicki. The idea of national education, strong and relevant during the partitions, lost its driving force after 1918. Most of its supporters belonged to the circles of National Democracy, which did not enjoy great popularity among teachers. Nationalist slogans were another problem for national pedagogy as they created tensions in the multinational Polish society. In the interwar period, national minorities accounted for as much as 30% of Polish society (Konopczyński 1995, 136).

The idea of state education enjoyed the greatest support among teachers and educational workers. Their number increased even after the May Coup in 1926, when the concept of Sanation became the guiding idea of many circles in Poland. The main assumption of state education was the unity of the state, while the goal and ideal

of education was to create a citizen serving the state. In the process of upbringing and education, attention was paid to love, dedication, diligent work, the cult of the state and leaders, and respect for state emblems and symbols. Newly developed textbooks and educational programs reflected this idea. One of the creators and proponents of state education was the minister and deputy Minister of Religious Denominations and Public Enlightenment, Sławomir Czerwiński. At a meeting with teachers in Vilnius in 1928, the minister stated that the goal of the government was to “educate good citizens of the State” and therefore, he said, “we cannot and do not want to require schools and other educational institutions in Poland to educate Germans or Ukrainians to be Poles, or evangelicals and Orthodox Christians to Catholics, but we have the right and duty to demand quite categorically, firmly and consistently that all forms and all factors of public education operating in the area of our state work in harmony to establish in the hearts of children and youth a strong foundation for the flourishing and the power of the Republic. [...] Under the threat of losing the independence of the state, public education in Poland must be conducted in such a way that every Pole, before becoming a nationalist, socialist or peasant, was first of all a statesman (...); [so that] before he becomes a conscious worker in the field of culture of his stricter society, he feels and understands that he is to be, above all, a good citizen of the Most Serene Republic” (Araszkiewicz 1978, 157).

Minister Sławomir Czerwiński’s views were actively supported by Janusz Jędrzejewicz, a politician and future reformer of Polish education, as well as by outstanding educators, Kazimierz Sośnicki and Zygmunt Mysłakowski who propagated them in their publications. The concept of state education is today positively assessed by experts. Its assumptions were original Polish views and it allowed teachers to implement patriotic and civic education. The results of such education were readily noticeable. During World War II and the German occupation, Polish youth with great courage joined the fight for the country’s independence, suffering great losses (Kostkiewicz 2013, 22, 272).

In the discussion about the goals and ideals of education, it is impossible to ignore left-wing circles. They were quite active all over the country. However, they did not play a major role in the field of education. The creators of Polish socialist pedagogy include Adam Próchnik, Stefania Sempołowska, Stefan Rudniański, Władysław Radwan and Władysław Spasowski. Their concept of upbringing and education aimed at comprehensive development of the child’s personality. This could be achieved through easier access to education and culture (Możdżeń 2006, 123).

In Polish pedagogy, there were also attempts to subvert the “new education”. Although this slogan reached Poland from the countries of Western Europe, many educators created their own concepts, theories, and educational proposals. Those include the Polish concept of a school of work or educational systems proposed by Janusz Korczak and Kazimierz Jeżewski. The creators the school of work were Henryk Rowid, Jerzy Ostrowski and Władysław Spasowski. The first of them,

defined it as a “creative school” and emphasized the role of students’ independent physical and mental work. A class of no more than 30 students was divided into 4-5 teams and it constituted a workshop for them. Rowid attributed a special role to the teacher, who was supposed to be a friend and helper for the students. The curriculum of the “creative school” referred to the primary school (Grzowna 2006, 443). Jerzy Ostrowski addressed the secondary school, describing it as a “living school”. The aim of this school was to shape an individual into a citizen capable of creative work. The purpose of the work was to serve the state. The author proposed eliminating traditional subjects, grades, and textbooks. The essence of the process of education and upbringing was to be careful observation of life. Władysław Spasowski created his own concept of the school of work. He saw a deeper value in work. The aim of the school was to provide the young man with technical knowledge. Students were able to learn practical skills in workshops, studios, factories, gardens, libraries, and museums (Drynda 2006, 868).

Polish pedagogical thought of the interwar period also noted original educational systems. They were created by the above-mentioned Janusz Korczak and Kazimierz Jeżewski. Janusz Korczak (Henryk Goldszmidt) was a doctor by profession and a teacher by vocation. He left behind rich literary legacy. Thanks to his efforts, a home for Jewish children was established at Krochmalna Street in Warsaw (“Orphans’ Home”). In the 1920s, he helped Maryna Falska in opening another such home for Polish orphans in Bielany (“Our Home”) and later created similar houses in the ghetto during the first years of the German occupation. The guiding idea of Janusz Korczak’s educational method was sensitivity to the harm inflicted to children and respect for the child. A novelty in his educational work was the creation of a pupil council, where the children of the orphanage themselves acted as judges and defenders. The same laws applied to both educators and pupils (Korczak 1978, vol. 2, 77). Korczak, consistent in his choices, died together with his pupils in the Treblinka extermination camp in 1942.

Another interesting educational proposal created by Kazimierz Jeżewski was the Association of Orphans’ Nests and Kościuszko Villages. Jeżewski was convinced that a family is the best upbringing environment for the child as it provided children with a whole range of experiences. Orphans should not be deprived of those most important goods. Consequently, Jeżewski encouraged the creation of “orphans’ nests”, which in practice would play the role of foster families. Several “nests” formed the so-called Kosciuszko village. Its task was to care for pupils, teach them and prepare for work on their own farms. The author of “nests” was very critical of the existing shelters for children. He claimed that the atmosphere and conditions prevailing in such institutions did not offer pupils real joy and meaning in life (Meissner-Łozińska 2003, 472). It is worth noting that the educational ideas

advocated by Kazimierz Jeżewski are still valid for contemporary pedagogical thought and practice.³

In the interwar period, an important role was played by Catholic pedagogy. Its revival and participation in the discussion on education was triggered by the encyclical of Pope Pius XI "On the Christian Education of Youth" (*Divini Illius Magistri*, December 31, 1929). Supporters of the papal teaching tried to find a place for Catholic pedagogy in a wide range of educational trends and methods (Jędrzejczak 1998, 38). Three pedagogical magazines with Catholic overtones were published at that time, namely, "Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy" (1911-1939), "Ku szczytom" (1927-1939) and "Ateneum Kapłańskie" (1909). Classes in pedagogy were introduced to the programs of higher theological seminaries in order to improve the formation of seminarians. Several universities opened departments devoted to reflection on upbringing (Jan Kazimierz University, Catholic University of Lublin). Among the theoreticians of education, special attention is due to Fr. Zygmunt Bielawski, lecturer at the Jan Kazimierz University in Lviv. Bielawski dealt mainly with religious and moral upbringing and education. The community of Catholic educators at the Faculty of Theology of the Jagiellonian University was represented by Fr. Konstanty Michalski, who in his educational reflections referred to Thomistic theology. Michalski maintained that Catholic education should aim at shaping new moral structures and skills (love and prudence) in a young child. (Ziemann 2008, k. 802).

Fr. Wincenty Granat, Rector of the Catholic University of Lublin had an important impact on the development of Catholic pedagogy by pointing to the spiritual character of educational work. In the process of upbringing, one should refer to the principles and truths contained in the Gospel, which are still valid. The views of Fr. Wincenty Granat were referred to by Fr. Karol Mazurkiewicz, who claimed that the driving force of the upbringing process was the Creator. The innovative thought of Fr. Mazurkiewicz was an interdisciplinary understanding of the upbringing process (Jędrzejczak 1998, 176).

The greatest contribution to Catholic pedagogy was undoubtedly made by Fr. Jacek Woroniecki who left behind many publications on education, including the most famous of his works, *Katolicka etyka wychowawcza* [Catholic educational ethics] from 1925. In his reflections, Fr. Woroniecki referred to the great legacy of St. Thomas claiming that pedagogy was not an independent science, but part of ethics. Thus in education, the guiding idea is the primacy of God. The reason for failure is the fact that the educator focuses more on the child than on the spiritual dimension. Fr. Woroniecki assigned an important role in upbringing to the virtue of justice, which he understood as faithfulness to the Decalogue. The aim of education for him was Christian perfection, its source lied in the sanctifying grace and in the action

3 Other outstanding educators of the interwar period include Helena Radlińska (social pedagogy) and Maria Grzegorzewska (special pedagogy).

of virtues. The main task of the teacher was to help the child strive for perfection. That is why educators should know the principles governing the student's personality development, its phases, and components, such as memory, emotions, reason, feelings, perseverance. Jacek Woroniecki also emphasized the great importance of community in pedagogical work. A child or a young person needs a group, friends and peers. Their constant presence guarantees proper growth, maturation of personality and character development. Therefore, he appealed to the family and school to become communities that are guided in life by prudence, order, common sense, and specific standards. The goal and ideal of Catholic education, according to Fr. Woroniecki, should be the formation of the so-called permanent habit (*habitus*). Otherwise, education will form in the pupil only a custom (*consuetudo*) (Woroniecki 2008, 140)⁴.

The above vision of education and upbringing was supported by the hierarchy of the Catholic Church in Poland. On August 28-30, 1926, a national congress of teachers was held in Warsaw. At this meeting, a paper presenting the position of the Church was delivered by the Ordinary of Warsaw, Cardinal Aleksander Kakowski who stated that: "Youth, the future and the flower of the nation, must be brought up in the national and Catholic spirit, should be carefully guarded and shielded from influences that distort and corrupt young characters, producing a lineage of physical and spiritual dwarfs, rather than great self-sacrificing people of ideas acting for the pride and glory of the nation. Therefore, the fight for the Catholic school is a fight for the souls of the young generation, a fight for our fundamental postulates and rights, from which it is unlawful for any Catholic to withdraw. (*Księga pamiątkowa zjazdu katolickiego w Warszawie 28-30 sierpnia 1926*, 390).

3. Attempts to transfer the educational ideals of Don Bosco in the area of education and upbringing in the Second Polish Republic

Salesian centres throughout the country started an intensive development with the regaining of independence by Poland in 1918. This was caused, foremostly, by huge demand for educational activities among the poor and neglected Polish youth. Another reason was a high number of orphans as a result of the war. The hierarchy of the Catholic Church in Poland fully supported the initiatives undertaken by the Salesians along with the creation of new educational institutions. A similar position was taken by state authorities, both at the government, ministerial and local government levels. Representatives of the authorities, usually very positive

4 Other influential representatives of Catholic education include Fr. Walery Jasiński, Fr. Michał Klepacz, Fr. Bronisław Markiewicz, Fr. Henryk Szuman, Karol Górski, Franciszek Sawicki, Andrzej Niesiołowski.

about the activities of the Salesians, supported the emerging educational works (Niewęglowski 1997, 203).

After 1918, many Polish bishops, due to the shortage of clergy, considered inviting various religious congregations to work in their own dioceses. They typically selected those active, open, zealous, and involved in pastoral work. The Salesian Society was undoubtedly characterized by the above features. Another very important asset was the charism of Don Bosco, which was comprehensive work with young people, especially with those abandoned and neglected. At this point, it should be noted that the promotion of the above-mentioned educational method in Poland was mainly contributed by Fr. Achilles Ratti, Apostolic Nuncio, and later Pope Pius XI. As a young priest, Ratti met Don Bosco and became acquainted with his method and educational activity at Valdocco in Turin, which he greatly promoted while staying at the diplomatic mission in Poland (Ślósarczyk 1960-1969, vol. 2, 620).

Before 1918, the Salesians could officially operate only in the territory of the Austrian partition. Attempts to transfer the charism of Don Bosco to the lands of the German and Russian partitions failed. After regaining independence, the Salesian Society was actively involved in the reconstruction of the young country. The first years were very difficult. Economic issues posed the greatest difficulties. The first ten educational houses were opened in old and abandoned monasteries. Most of them were very badly devastated. Despite the first and indispensable adaptation works, most of them were not fully suitable for working with young people. Twenty-two educational institutions were located in facilities that were donated. Sixteen institutions were taken over by the Salesian Society from various institutions. Their condition was satisfactory. However, most of them were old mansions or other farm buildings that required thorough renovation and high financial investment. Material problems were often accompanied by staffing difficulties. In the meantime, the loans and debts that weighed heavily on many Salesian houses were paid off. This difficult situation was further exacerbated by the worldwide crisis of the 1920s. This, in turn, contributed to the pauperization of Polish society. Although the administration of numerous facilities was not easy and the difficulties did not decrease, the number of educational centres run by the Salesians increased year by year. (Wilk 1998, 21).

In the first place, the Salesians drew attention to one of the greatest needs of the country and Polish society, namely the lack of vocational schools. Between 1918 and 1939, the Salesians opened and ran eight vocational schools. Several of them, due to the high level of professionalism, received the status of vocational secondary schools. It should be noted that they were all very popular among young people. However, the most famous were: the Lower Secondary School of Graphics with an Experimental Graphic Studio in Warsaw, the Lower Secondary School of Mechanics and the Carpentry School in Oświęcim, the Lower and Upper Technical Secondary School in Łódź and the Organist School in Przemyśl. The Salesians organized and ran lower secondary schools. There were eight

of them in the interwar period. Due to their meeting the criteria and requirements of the Ministry of Religious Denominations and Public Enlightenment, they did not wait long to obtain state authorisations. This made it easier for their graduates to continue their secondary education. There were five Minor Theological Seminaries. Two of them admitted older boys who intended to enter the major seminary in the future. Many pupils chose the path of vocation, both monastic and priestly. However, the most important fact was that many older boys were given the opportunity to complete school education (Świda 1974, 50).

Another form of educational activity of the Salesians were dormitories. They were located at most schools and educational institutions and established to accommodate pupils from distant regions. By 1939, there were sixteen of them. Hundreds of students lived there. A preventive system was used in each dormitory. Particular attention was paid to the so-called assistance, i.e., the constant supervision of pupils by tutors.

A serious social problem in Poland, especially in the first years after regaining independence, were orphans, morally neglected and poor youth. In the years 1918-1939, the Salesians ran several such houses. Pupils living there attended workshops or public schools in order to gain a profession. Several such institutions organized education at the primary school level. The educational staff, taking into account the mental condition of the boys, tried to create a family atmosphere in the facility. It is one of the most important elements of the educational method of Don Bosco. In this way, the Salesians tried to compensate the pupils for the lack of parents and families, or for traumatic experiences related to the First World War. It should be noted that many pupils studying in schools and living in dormitories did not pay tuition and living fees. They came from the poorer classes. The costs related to their maintenance were covered by the management of the dormitory (ASC, F 000, T. 3133).

Oratories were another area of Salesian activity in the interwar period. It was a typical type of work with young people practiced by Don Bosco. It was from this type of work that he began his educational activity in Turin. The Salesians tried to ensure that oratories functioned in every Salesian institution. In several dormitories, the oratories functioned exemplary and played an important educational role and had a positive impact on social problems experienced by Polish society. However, this form of work with young people did not become widespread in Poland as more attention was paid to running schools and typical educational institutions (Wilk 1998, 23).

Parish ministry was another area of the Salesians' work in the years 1918-1939. The Salesian Society ran eleven parishes during the discussed period. Following the recommendations of the higher superiors of the Congregation, parishes were not a priority in Salesian work. Parish work was undertaken provided that it would enable conducting youth activities or creating favourable conditions for organizing a school or educational institution *sensu stricto*.

In all the centres, the Salesians tried to implement the Christian preventive system. It refers to the tradition and educational thought of the Church and refers to the experience of many educators. In the 19th century, its new meaning was discovered by the Turin priest, St. John Bosco. His educational activity aroused great interest in many communities. On the other hand, the preventive system became a popular method of working with young people in the Salesian Society and in many other educational institutions around the world (John Paul II 1988, 3). This method is firmly rooted in the human experience. It cares for a person's integral development, both human and Christian. St. John Bosco, working with young people, opened himself in a special way to youth deprived of the care of official educational institutions. The main idea of prevention is precaution, protection, prediction, prophylactics. It aims at full intellectual development and integral shaping of the child's personality and character (Braido 1981, vol. 2, 271). On the one hand, it mobilizes the pupil to be fully involved in social life, on the other, it aims to protect him from wrongdoing. Don Bosco had a significant impact on the development of the contemporary educational thought and practice through putting into practice his original forms of education, by works that he organized, and above all, thanks to his outstanding personality. He added reason, religion, loving kindness, assistance and family atmosphere to the existing model of upbringing, which decided on a new style of pedagogical influence on children. This unique style was later called the Salesian Preventive System (Jankowski 2016, 221).

Conclusion

As already mentioned, the years 1918-1939 were a time of extremely dynamic development of Salesian houses throughout the country. These were mainly educational institutions of various types. This activity supported the great process of Poland's rebirth. The emergence of new forms of Salesian pedagogy confirms that the educational system proposed by Don Bosco, effectively responded to the needs of the young country and the Polish local community, which accepted the principles it was guided by. Apparently, the work of the Salesians in the interwar period was adequately integrated into the needs of Polish education and upbringing. The educational method of Don Bosco was not an indigenous proposal, but a foreign one. Nevertheless, Polish society, seeing its value and credibility, willingly adapted it to our reality (ASC, E 004, S. 31).

Bibliography

- Archivio Salesiano Centrale (Rzym)
F 000, T. 3133. Ispettorie Polonia – Kraków.
E 004, S. 31. Polonia – Lodz – Warszawa.

- Araszkievicz, W. Feliks. 1978. *Idealy wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*. Warszawa: PWN.
- Balcerek, Marian. 1978. *Rozwój opieki and dzieckiem w Polsce w latach 1918 – 1939*. Warszawa: PWN.
- Braido, Pietro. 1981. *L'Esperienza pedagogica preventiva nel sec. XIX. Don Bosco*. In: *Esperienze di pedagogia cristiana nella storia*, red. Pietro Braido, vol. 2, 271 – 401. Roma: LAS.
- Draus, Jan, Terlecki, Ryszard. 2005. *Historia wychowania. Wiek XIX i XX*. Kraków: WAM.
- Drynda, Danuta. 2006. *Spasowski Władysław*. In: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, ed. Tadeusz Pilch, vol. 5, 868 – 869. Warszawa: Żak.
- Erekcja Katolickiego Instytutu Wychowawczego. 1933. *Miesięcznik Kościelny dla Archidiecezji Gnieźnieńskiej i Poznańskiej*, 66, 10.
- Grzywna, Monika. 2006. *Rowid Henryk*. W: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, red. Tadeusz Pilch, vol. 5, 443 – 445. Warszawa: Żak.
- Halecki, Oskar. 1992. *Historia Polski*. Lublin-Londyn: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Jędrzejczak, Kazimierz. 1998. *Katolicka myśl pedagogiczna w Drugiej Rzeczypospolitej*. Wolsztyn: Woldruk.
- Jankowski, Stanisław 2016. *Biblijne źródła charyzmatu i systemu wychowawczego świętego Jana Bosko*. Warszawa: Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego.
- Jan Paweł II. 1988. *Ojciec i nauczyciel młodzieży*. Roma: Tipografia Poliglotta Vaticana.
- Konopczyński, Władysław. 1995. *Historia polityczna Polski 1914-1939*. Warszawa: Inicjatywa Wydawnicza «Ad astra».
- Korczak, Janusz. 1978. *Pisma wybrane*. vol. 2. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Kostkiewicz, Janina. 2013. *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918 – 1939*. Kraków: Impuls.
- Kot, Stanisław. 1996. *Historia wychowania*, vol. 2. Warszawa: Żak.
- Krasuski, Józef. 1985. *Historia wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Księga pamiątkowa zjazdu katolickiego w Warszawie 28–30 sierpnia 1926. 1926. Warszawa: Drukarnia S. Jabłoński.
- Lepalczyk, Irena. 1988. *Pedagogika opiekuńcza w latach II Rzeczypospolitej*. In: *Źródła do pedagogiki opiekuńczej*, red. Irena Lepalczyk, vol. 1, 155 – 313. Warszawa: PWN.
- Lewandowski, Stefan. 2003. *Jędrzejewicz Janusz*. In: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, red. Tadeusz Pilch, t. 2, 473. Warszawa: Żak.
- Meissner-Łozińska, Justyna. 2003. *Jeżewski Kazimierz Antoni*, W: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, red. Tadeusz Pilch, vol. 2, 472 – 473. Warszawa, Żak.
- Możdżeń, S. Ignacy. 2006. *Historia wychowania 1918–1945*. Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia.
- Niewęglowski, Jan. 1997. *Salezjanie i szkolnictwo. Seminare*, 13, 193 – 206.
- Szafran, Joanna. 2010. *Dla dobra polskiej szkoły. Towarzystwo Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych i jego funkcje społeczno-oświatowe w Drugiej Rzeczypospolitej*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.

- Szcześniak, A. Leszek. 1997. *Historia. Dzieje nowożytne i najnowsze. 1815-1939*. Warszawa: Agmen, Bellona.
- Ślósarczyk, Jan. 1960-1969. *Historia Prowincji świętego Jacka Towarzystwa Salezjańskiego w Polsce*, vol. 1-7. Pogrzebień (mps).
- Świda, Andrzej. 1974. *Salczjańskie szkolnictwo w Polsce (zarys)*. In: *75 lat działalności salczjanów w Polsce. Księga pamiątkowa*, red. Remigiusz Popowski, Stanisław Wilk, Marian Lewko, 37 – 57. Łódź-Kraków: Towarzystwo Salezjańskie.
- Wilk, Stanisław. 1998. *Sto lat apostołstwa salczjańskiego w Polsce (1898-1998)*. Lublin-Warszawa: Salezjański Ośrodek Misyjny.
- Zarzecki, Lucjan. 1917. *O wychowaniu narodowym*. Warszawa: Gebethner i Wolff.
- Woroniecki, Jacek. 2008. *W szkole wychowania*. Lublin: Fundacja "Servire Veritati" Instytut Edukacji Narodowej.
- Ziemann, Eugeniusz. 2008. *Michalski Konstanty*. W: *Encyklopedia Katolicka*, red. E. Ziemann, vol. 12, 802 – 804. Lublin, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution

(CC BY-ND 4.0 International) license • <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0>



EDYTA WOLTER¹

Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw, Poland

ORCID 0000-0001-9895-6462

Received: 10.01.2023; revised: 17.03.2023; accepted: 22.03.2023

METHODOLOGICAL IMPLICATIONS OF QUALITATIVE TESTS IN THE SCOPE OF HISTORY OF ECOLOGICAL EDUCATION

METODOLOGICZNE IMPLIKACJE BADAŃ JAKOŚCIOWYCH W ZAKRESIE HISTORII EDUKACJI EKOLOGICZNEJ

Streszczenie: Celem artykułu jest przedstawienie tematyki metodologicznych implikacji badań jakościowych (interpretatywnych / rozumiejących) w zakresie historii edukacji ekologicznej. W artykule wyjaśniono pojęcie kultura, zaprezentowano metodę badań jakościowych: hermeneutykę, wymieniono/określono założenia podstaw tradycji hermeneutycznej w kulturze europejskiej, zaprezentowano także zarys przeglądu kluczowych pojęć, które należy rozumieć w procesie realizowania badań naukowych w obszarze edukacji ekologicznej. Artykuł ma strukturę rzeczową (układ problemowy), składa się z trzech części oraz konkluzji.

Słowa kluczowe: metodologia badań humanistycznych, metodologia jakościowych badań społecznych, tradycja hermeneutyczna, hermeneutyka, historia edukacji ekologicznej

Abstract: The purpose of this article is to present the subject of methodological implications of qualitative (interpretative / understanding) research in the scope of the history of ecological education. This article explains the idea of culture. It presents the method of qualitative research: hermeneutics, the foundations of the hermeneutic tradition in European culture is listed / defined here, and a review of key concepts that should be understood in the process of carrying out scientific research in the field of environmental education. It has a substantial structure (issue layout) and consists of three parts and a conclusion.

Keywords: humanities research methodology, qualitative social research methodology, hermeneutic tradition, hermeneutics, history of ecological education

1 **Edyta Wolter**, prof.; Faculty of History of Education and Nurture Department of Humanistic Sciences Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw. E-mail address: e.wolter@uksw.edu.pl.

Nature as the subject of social culture

The idea of *culture* initially referred to growing land², it was the opposite to nature (the system imposed by a human being against natural phenomena) and then in the sense of a perfection of the mind³. Marcus Tullius Cicero called philosophy the culture of the spirit and thus in the first century BC he introduced the term culture to the field of the humanities (ennobling the spiritual life). Joachim Lelewel, in his *Lectures on Universal History* (1822–1824), explained that culture includes religion, morality, customs, social organization, physical and mental work, science and art. Culture is understood as a collection of community goods that become concrete in a specific place, space and time (compare: Turlejska 2004, p. 157-163). It is „everything that a human being added to nature” (Topolski 1998, p. 87). According to Jerzy Kmita, the products of culture are human actions and their results (technical, usable and symbolic) (compare: Kmita 1995, p. 270-271).

In scientific terminology, there are definitions of culture: anthropological⁴, philosophical⁵, sociological⁶, psychological⁷, historical⁸. It may be generalized that culture is a group of collective human products, specific for a certain social group in terms of spiritual and material goods (compare: Lam 1928, p. 190). According to Hartmund Martin Griese, culture „(and the society along with it) is a historically achieved product of human action – man is a historical product of culture and socialization” (Griese 2002, p. 13). Referring to the creative reflection of Arnold Gehle, he emphasized that man is a cultural being and culture is the second human nature (compare: *ibidem*, p. 8). Most of the culture (its symbolism) is the work of previous generations (compare: Kroeber 2022, p. 26-29). Culture is therefore a kind of a „hermeneutic key” to understanding the meaning of human life.

Nature is an important subject of social culture, which, as Jacek Kolbuszewski put it, came out of nature and was born from contact with it (compare: Kolbuszewski 1992, p. 9-10). In his opinion, all ways of experiencing nature and its activities are facts of culture, and the attitude of society to nature and the forms of its protection are a measure of the culture in a given society (compare: *ibidem*, p. 20, 46).

Historical time is the time in which every culture „sees itself” (compare: Symiotiuk 1983, p. 22). Evolutionary nature means that each developmental stage

2 *Cultura agri* (Latin) – agriculture.

3 *Cultura animi* (Latin) – perfection of the mind and the soul.

4 Anthropological definitions describe culture as all human products and activities.

5 Philosophical definitions define culture as a supra-individual reality of thought.

6 Sociological definitions capture culture in terms of patterns of interaction between individuals and groups.

7 Psychological definitions explain the interplay between personality and culture.

8 Historical definitions present cultural phenomena in the aspect of a reality arranged in time. Compare: Włodarczyk E. (2003). *Kultura*, in: T. Pilch (red. nauk.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Tom 2. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, p. 952.

is a genetic result of the previous phases and includes both positive and negative elements (compare: Handelsman 1928, p. 213). However, in the methodological reflection, the value and role of historical sources (compare: Szulakiewicz 2003, p. 8) are constantly being assessed in scientific research. Florian Znaniecki presented the concept of an educating society using the method of interpretation, the „humanistic coefficient”⁹ and recognized that cultural tradition is the basis for creating goals and values (compare: Znaniecki 2008, p. 67-70). Not only new facts are discovered, new theories are constructed, but also the methods of constructing theories are subject to evolution (compare: *ibidem*, p. 29).

Hermeneutics as a method of scientific research

Hermeneutics has an important role in the European culture. The structure of reality in the hermeneutic tradition is a symbolic one (a symbol is a carrier of sense and meaning). The aim of science in the hermeneutic tradition is to interpret and understand the sense and meaning of the phenomena expressed in a symbolic form (a symbol represents the values that give meaning to human life). In the development of hermeneutics the following stages were distinguished as a reflection on human reality: ancient hermeneutics (mystical, inspired), the stage of pre-modern hermeneutics (related to the interpretation of the *Scripture*, with the life of Jesus Christ), the stage of modern hermeneutics (initiated by Martin Luther, continued by Rene Descartes and later in the romantic hermeneutics by F.E.D. Schleiermacher, in the epistemology of understanding by W. Dilthey), the stage of postmodern hermeneutics (initiated by the Copernican breakthrough in modern hermeneutics, then by M. Heidegger, H.G. Gadamer etc.) (Gnitecki 2006, p. 34-35). The following assumptions were made on the basis of the hermeneutic tradition:

- understanding is the fundamental hermeneutic category,
- understanding is realized in language and has a symbolic character,
- language is the kind of being that can be recognized in the process of understanding,
- the interpretation of a spoken or written text is related to the linguistic comprehension process,
- understanding and interpretation are two complementary elements of the hermeneutic experience,
- the process of understanding consists in constantly finding new meanings or searching for existing meanings,

9 In 1919, he changed the name „humanism” to „culturalism”. Culturalism contrasted with naturalism and idealism. Compare: Jankowska D. (1996). *Koncepcja wychowania Floriana Znanieckiego i jej znaczenie dla współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, p. 38.

- the structure of the understanding process is superstitious (understanding is preceded by a superstition, a certain initial finding, given to the interpreter intuitively),
- the course of the understanding process in hermeneutics is circular (the entirety is understood in the detailed parts, and vice versa, on the basis of the detailed parts, we infer the entirety. This is the rule of the hermeneutic circle),
- understanding has a historical dimension,
- human existence has its basis in language,
- when speaking about symbolic communication, we mean spoken and written language, as well as any other symbolic language,
- language as a tool of symbolic communication has a hermeneutic function, because the symbol contains content (meaning) and sense (value),
- all interpretation, i.e., hermeneutic interpretation, is embedded in the content (meaning) and value (sense) of the category of symbolic forms (ibidem, p. 36-37).

Hermeneutics¹⁰ understood as the art of interpreting, understanding, explaining the sense and meaning of a given symbol, is therefore one of the oldest skills related to the history of human life. Symbols concern the content of life, in the process of which various ways of symbolic communication are formed, symbolic representations are created, reduced to the category of a sign (its sense and meaning go beyond the category of a sign). A symbolic expression is a result of social inheritance. Symbols are related to the context of social existence in a specific circle of culture. The symbol is characterized by ambiguity, indeterminacy as a carrier of meaning, and its inseparable element is its mystery, especially when it comes to unconventional symbols related to internal experience, with imagining the concepts (Kopaliński 2001, p. 5; compare: *Leksykon symboli* 1992, p. 5).

The term hermeneutics has become valid in modern culture as a general theory of interpretation, of understanding the categories of symbolic forms that make up the content of human life. Each historical epoch was characterized by a specific interpretation of the category of symbolic forms, with the general

10 In ancient Greece, the term *hermeneus* referred to the structure of human life in the sense that the *hermeneut* (mediator between gods and people, *Hermes* as *hermeneus* was the messenger of the gods) created ways of symbolically communicating with people, translating divine ideas into content understandable to people. The term *hermeneutics* thus meant explaining, translating, lecturing, and the art of explaining ideas. Hermeneutics can be understood as a theory of interpretation and understanding of spoken and written text (Friedrich Schleiermacher), humanistic / anti-naturalistic methodology based on the category of understanding (Wilhelm Dilthey), ontology of understanding (Martin Heidegger), philosophy of understanding the hermeneutic situation (Hans Georg Gadamer), theory of communication (Jurgen Habermas). Compare: Gnitecki J. (2021). *Geneza pedagogiki hermeneutycznej*, in: „Dydaktyka Literatury XIII”, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Tadeusza Kotarbińskiego w Zielonej Górze, p. 7, 10-11.

tendency of a given historical period¹¹. On the other hand, in the post-modern / post-industrial culture (the culture of the knowledge society), due to the very rapid technological development of high interactive culture (homo interneticus) at the turn of the 20th/21st century, a cybernetic-technocratic civilization was formed. It contributed to a significant reduction in the category of symbolic forms, which were replaced by a code (i.e., unique sign).

Hermeneutics understood as a general theory of interpretation and understanding of a text (spoken, written) is the most common concept of hermeneutics in philological literature (it refers to the original meaning of this concept). Hermeneutics as an epistemology or a methodology of understanding in the concept of Wilhelm Dilthey (1833-1911) is an understanding methodology (which Dilthey contrasted with the methodology of natural sciences). Dilthey concluded that the natural sciences explain reality, and the humanities attempt to understand human reality „through the expression of the human spirit” (Gnitecki 2021, p. 7, 13). Historical hermeneutics (in the interpretation of, for example, biblical, philological, legal) belongs to specific hermeneutics, which plays a significant role in the process of creating a general and detailed theory of interpretation. Pedagogical hermeneutics implies categories of symbolic forms. It is a detailed theory of interpretation and understanding of the category of symbolic forms in the field of education and upbringing (intentional and unintentional activities) (compare: *ibidem*, p. 19-21). Education is a process of symbolic interaction. While studying the theory of education, the researcher (by understanding) enriches the content with his own subjectivity in connection with the effort of understanding in the process of hermeneutic reconstruction (Śliwerski 2005, p. 24-25). Bogusław Milerski noted that in the German tradition the term „hermeneutic pedagogy” was introduced into the scientific discourse only in the 1950s, whereas the concept of „pedagogical hermeneutics” in the 1970s (Milerski 2021, p. 48).

Human understanding of sense and meaning is a way of getting to know the world. The key to hermeneutic activity is understanding. The meaning, on the other hand, is contained in human expression (e.g., a poem, a novel, a piece of music or in a given situation) in which the recipient attempts to interpret the work. Hermeneutics is therefore a kind of „conversation with the text” (compare: Adamska-Staroń, Łukasik 2012, p. 131-132). According to Wilhelm Dilthey, hermeneutics has become one of the basic methods in the humanities (understanding) of spiritual life (moral, related to conscience, customs, lifestyle, upbringing, etc.), which in his conception should be understood (and not explained, as in natural / explanatory sciences) (Nowak 1993, p. 50). The process of education and upbringing is an expression of spiritual life and can be read, understated in the hermeneutic method (compare: *ibidem*, p. 51). At the same time, „to understand” means to grasp the meaning,

11 The symbol consists of a „visible” part (which is a signal with a specific content) and an „invisible” part (the meaning of which must be read). See: *ibidem*.

the sense of individual signs perceived by the senses (*ibidem*). In hermeneutics, it is important to understand the context of a symbol located in a given place, space and time. Hermeneutic pedagogy is based on the understanding of man, who, as a symbolic being, expresses the content of his life through a symbol (hermeneutic understanding is connected with human experience, it is necessary for understanding it) (Łysek 1996, p. 19).

A symbol, as a philosophical, cultural, psychological and theological category is the key to getting to know the aspects of human existence (see: Ratajczak-Parzyńska 2020, p. 87). In its nature, it is ambiguous and in this sense it provokes interpretation (*ibidem*, p. 98). A symbol is a sign in which the relationship of the signifier and the signified is essentially arbitrary and based on a convention. There have been distinguished conventional symbols (e.g. letters, numbers), analogizing symbols (when the relationship between the signifier and the signified results from actual similarities and analogies, e.g. a yellow leaf symbolizing old age), archetypal symbols (when the relationship between the signifier and the signified reflects the regularities of life on Earth and evolution of the human species, e.g. the sun, through its life-giving power, symbolizes the ruler). Man (animal symbolicum / „symbolic animal”) understands the world and his place in it through symbolic forms (language, myths, religion, art) (*Symbol* 2006, p. 206).

Emilio Betti, considering hermeneutics in the context of the general methodology of the humanities, stated that the purpose of interpretation is understanding, and historical understanding is a kind of mediation between the past and the present (Betti 2015, p. 26-54). Historical thinking is a necessary medium through which values are actualized (Kuczera-Chachulska 2017, p. 8). In the high interactive culture of the 21st century, various interpretations of social thought arise, which fit into the hermeneutics of the continuity of tradition, the hermeneutics of breaking with tradition, and the hermeneutics of rejecting the same (see: Wielomski 2020, p. 61-63). On the other hand, according to Friedrich W. Kron, the practice of interpreting texts is characterized by three structural features: the hermeneutic circle (in the spiral system of preliminary understanding – text interpretation, extended preliminary understanding – extended text interpretation, etc.), hermeneutic differentiation (at the beginning of a hermeneutic initial and the meaning of the text given by the author or the understanding to which the interpreter must get) and a hermeneutic set of rules (from the formulation of the interest that directs the cognition to the formulation of the conclusions of cognition) (Kron 2011, p. 346-352).

As already mentioned, Wilhelm Dilthey was an ambassador for qualitative research and hermeneutic understanding. He assumed that human life (the essence of humanity) can be known primarily through history and culture (compare: Sztobryn 2006, p. 75). In his opinion, the humanities as a work of the human spirit and as the value of understanding culture cannot use the same research methods as natural sciences. W. Dilthey together with Heinrich Rickert found

that in the sphere of human life there are symbols, values and meanings that are not found in nature. On this basis, Max Weber postulated an anti-positivist – humanistic method of understanding social phenomena (close to the concept of the „humanistic coefficient”).

Understanding concepts in the research process in the history of environmental education

Before the author of this article presents the basic concepts (education, environment, ecological education, ecological awareness), the understanding of which is crucial in carrying out scientific research in the field of ecological education, she would like to remind you that according to Stanisław Palka, cognitive activity is valuable in the field of quantitative and qualitative research (compare: Palka 2010, p. 23), taking into account the research attitudes presented by Teresa Bauman as follows: adaptive, emancipatory, hermeneutic (compare: Bauman 2006, p. 193-200). Since historical culture functions as an orientation in time and space and is indispensable for understanding the „present”, the whole social culture (compare: *Biała Księga...* 1997, p. 29), determining the roots of social identity, it can be emphasized once again that historical research is justified in order to construct a narrative image of the past (creating its narrative structures) and what Bogusław Śliwerski emphasized reading „whether the existing paradigms, trends and directions contained in the source texts are ideal beings” (Śliwerski 2007, p. 52).

Julian Dybiec also stated that „if pedagogy as a science is to serve educational practice, solve the most important problems of contemporary education, and not plunge into complete abstraction, it must refer to history and historicism as a cognitive method” (Dybiec 2006, p. 73).

In Józef Pieter’s view, the scientific method can be understood firstly – as a whole of research methods of reaching the truth and conceptual presentation of the recognized truth; secondly – as methods of obtaining scientific material. The scientific method is „a set of appropriate ways of performing scientific research, leading to the goal, that is, a model of writing them. It also leads to a critical evaluation” (Pieter 1960, p. 38-39). Benon Miśkiewicz described the research method as „the principles and methods of systematic inquiry in order to know the objective reality” (Miśkiewicz 1993, p. 165). He explained that the monograph is “mostly analytical work. It usually gives an exhaustive description of one selected issue, through a comprehensive critique of literature and sources and their interpretation” (ibidem, p. 114).

Considering the subject of this article, the analysis of the concepts constituting the methodological basis of scientific research in the field of historical aspects of environmental education began with the concept of upbringing.

Broadly understood upbringing is carried out on the foundation of values and cultural competences obtained through enculturation. Education is a social and

multifactorial process that lasts throughout life. According to the philosopher, an eminent representative of humanistic sociology, Florian Znaniecki, education concerns activities performed by people with the intention of inhibiting or modifying certain activities of other people, and therefore it is a social activity aimed at influencing human behavior. The purpose of education is to shape the social personality (compare: Znaniecki 2001, p. 3). Stefan Kunowski understands upbringing as „a socially recognized system of the older generations influencing the adolescents, in order to guide their comprehensive development to prepare according to a specific ideal of a new man” (Kunowski 1993, p. 170). In this approach, the upbringing process implies deliberate influence of educators (mentally mature people), primarily on children and adolescents (compare: *ibidem*, p. 19). In broad terms, upbringing covers all interactions that co-create the individual personality (compare: Nowak 2008, p. 189) of a person, while in a narrower sense it concerns interactions undertaken for a specific goal and situation (compare: *ibidem*, p. 190, 191).

Piotr Petrykowski explains that upbringing is closely related to shaping, because the intentional interaction aimed at shaping / modifying / developing personality is directed at the educational ideal adopted in a given society (compare: Petrykowski 2003, p. 40).

The process of education takes place in the social and natural environment. The close relationship between upbringing and the environment should be emphasized. The environment is a conceptual category, both in the field of humanities, social sciences and ecology. An outstanding philosopher, representative of pedagogical progressivism, John Dewey, while analyzing the influence of various factors on human development, assumed the social and natural environment should be taken into account. The environment is made up of all factors (nature, things, processes, events) that have an impact on a given object and / or are influenced by it (compare: *Słownik terminologiczny...* 1979, p. 112). According to Danuta Cichy, the environment is „a system of natural, economic, social and cultural relations in which man lives” (Cichy 2007, p. 9). In the concept of a humanist sociologist Florian Znaniecki, the environment should be interpreted in the category of the environment of a given individual, i.e. a unique one created by individuals, social groups (compare: Znaniecki 2008, p. 68), with which the „social individual” comes into contact (privately, publicly, directly, indirectly, fleetingly, permanently, personally, to the point) in the process of one’s life.

Stanisław Jaromi pointed out that the term natural environment covers only the environment not transformed by humans or transformed to a small extent. But since there are few such areas on a global scale, the term refers to the totality of biotic and abiotic factors that are either positively or negatively transformed and constitute the world of human life. The natural environment of man is the civilization created by him (compare: Jaromi 2005, p. 113).

Danuta Cichy writes that ecological education is described interchangeably as environmental education and “these are all pedagogical actions and processes, which enable people to orientate in the surrounding nature and influence their relationship to the surrounding environment” (Cichy 2003, p. 910). According to Ligia Tuszyńska ecological education “(environmental education) is the concept of educating in the spirit of respect for the environment and shaping the views of the society towards the surrounding nature. It also refers to stimulating the sensitivity towards environmental problems, searching and foreseeing the effects of phenomena leading to degradation of natural environment [...] ecological education prepares the society to a reasonable use of nature, aiming at a contact with a clean nature and the feeling of liability for the natural environment” (Tuszyńska 2006, p. 5).

Ecological education is connected with the concept of balanced development, which never interrupts irreversibly with the ecospheres of life, permanent cultural values (Cichy 2000a, p. 13; compare: Cichy 2000b, s. 143), to keep the balance between the needs of the current generation and future ones (compare: Sobczyk 2000, p. 15). Sustainable development as a social problem is included in many aspects of human existence: environmental, technological, economic and social (compare: Wieczorek 1998, p. 259; compare: Wieczorek 1999, p. 10). The way to permanent and sustainable development, living in harmony with the natural laws of nature is education, and its goal is the subjective development of conscious, co-decision and compassionate beings (compare: Michnowski 1998, p. 234). Ecological culture is created by: knowledge about the natural environment, noticing the complexity of natural phenomena with their rules and interdependencies, readiness to adopt particular behaviors in relation to the natural environment, ability to think openly and creatively to condition the susceptibility towards the increase of ecological safety (compare: Cichy 1988, p. 283; compare: Frątczak 1995, p. 20).

In the process of ecological education, ecological awareness and attitudes of caring towards the living environment are shaped / developed. Social (universal) ecological awareness is formed (long-term process) in three stages: the stage of common ecological awareness, the stage of ideological awareness based on knowledge (extreme views), the stage of universal ecological awareness (compare: Sobczyk 2000, p. 19). Ecological awareness is an implication of social awareness (all the ideas that are the product of the culture of generations, universally recognized values, views and beliefs) (compare: Sasinowski 1997, p. 110). It is the state of knowledge, views and perceptions of people about the natural environment, its anthropogenic load, the degree of degradation, threats and the need for protection, as well as knowledge about methods and instruments for controlling the use and protection of the environment (compare: Górka, Poskrobko, Radecki 1995, p. 61). Ecological awareness is a „system of knowledge and beliefs on the natural environment. It enables to see the relations between the status and character of nature and the conditions and quality of a person’s life” (Wieczorek 1998, p. 261). Ecological awareness is defined by the hermeneutics of values: „To be” (rather than „to have”),

a kind moral attitude towards all living creatures and ecological imagination, an attitude of readiness to undertake ecological activity in the living environment (compare: Rosa 2001, p. 21).

Ecological awareness is expressed in an ecological way of thinking that considers the ecological aspect to be no less important than others considered when solving a given problem (compare: Pleijel 1995, p. 8). According to T. Burger, ecological awareness is „a descriptive category, talking about how a specific social group or the whole society sees its place in nature, how it perceives its relationship with the natural environment”¹². L. Tuszyńska writes that shaping ecological awareness takes place thanks to the knowledge of the motives and methods of shaping and protecting the environment, the ability to perceive phenomena in ecosystems, predict and evaluate the consequences of the observed natural phenomena and human activities, along with an emotional relationship to the elements and the whole environment. Ecological awareness „expresses beliefs, views, opinions and patterns of behavior related to people’s relationship with nature. The basis of ecological awareness is knowledge [...], cultural tradition of a specific social group, pressure of opinion of this group, own experiences” (Tuszyńska 2006, p. 8).

Conclusion

When undertaking the subject of the methodological implications of qualitative research in the field of environmental education history, one should remember about the importance of the researcher’s cultural competences related to the good quality of understanding and interpretation of cultural heritage, their mature awareness of the importance of historical sources (understood as primary materials subjected to external and internal criticism), especially in the process of carrying out qualitative research. Czesław Majorek generalized that sources play a key role, regardless whether they are archival, library, handwritten, printed, phono and photographic, multimedia, material, symbolic sources – they all include a valuable resource if the researcher asks them the right questions (compare: Majorek 2006, p. 58-59). Grzegorz Michalski, writing about the value of sources in the history of education, stated: „Both use the same type of sources, although they do not always look for the same in them” (Michalski 2004, p. 181). Sławomir Sztobryn emphasized the importance of the ordering of sources: problematic, chronological, problem-chronological or chronological-problematic, which lead to various results of the work (compare: Sztobryn 2004, p. 237).

The author would like to emphasize that the subject of historical sources has in principle been omitted in this text, because the author has devoted a separate article to this issue: „Magazines as a source of scientific research on the history

12 Quotation for: Matczak P. (2003). *Ekologia*, in: Pilch T. (red. nauk.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Tom 1. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, p. 1020.

of ecological education carried out in postmodern / postmodern culture” (see: Wolter 2021, p. 285-297).

Bibliography

- Adamska-Staroń M., Łukasik B. (2021). *Hermeneutyka pedagogiczna jako orientacja metodologiczna*, in: „Podstawy Edukacji” 2012, tom 5, <https://czasopisma.ujd.edu.pl/index.php/PE/article/view/994?articlesBySameAuthorPage=2> (31.07.2021), p. 131-132.
- Bauman T. (2006). *Badacz jako krytyk*, in: Kubinowski D., Nowak M. (red. nauk.), *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie, Seminaria Metodologii – Polskie Towarzystwo Pedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Betti E. (2015). *Hermeneutyka jako ogólna metodologia nauk humanistycznych*, in: Surma-Gawłowska M., Zawadzki A. (red.), *Myśl mocna, myśl słaba: hermeneutyka włoska od połowy XX wieku: antologia tekstów*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się na drodze do uczącego się społeczeństwa* (tłum. K. Pachniak, R. Piotrowski). (1997). Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP.
- Cichy D. (2007). *Dylematy kształcenia dorosłych dla wdrażania zrównoważonego rozwoju*, in: Czartoszewski J.W. i Grott E. (red.), *Problemy XXI wieku uwarunkowania społeczno-pedagogiczne wychowania do zrównoważonego rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Cichy D. (2003). *Edukacja ekologiczna*, in: T. Pilch (red. nauk.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Tom 1. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Cichy D. (2000a). *Idee przewodnie kształcenia dla zrównoważonego rozwoju*, in: Cichy D. (red.), *Podstawy kształcenia dla trwałego i zrównoważonego rozwoju*. Warszawa: Polska Akademia Nauk, Komitet przy Prezydium PAN „Człowiek i Środowisko”.
- Cichy D. (1988). *Koncepcja społecznej edukacji ekologicznej*, in: „Biologia w szkole” 1988, No. 5, p. 283.
- Cichy D. (2000b). *Kształtowanie postaw prośrodowiskowych w rodzinie*, in: Dołęga J.M., Czartoszewski J.W. (red.), *Edukacja ekologiczna w rodzinie*. Olecko: Wydawnictwo Wszechnicy Mazurskiej Acta Universitatis Masuriensis (Episteme 9/2000).
- Dybiec J. (2006). *Historyzm i antyhistoryzm w polskiej myśli pedagogicznej XIX i XX wieku*, in: Sztobryn S., Semków J. (red. nauk.), *Edukacja i jej historiografia. W poszukiwaniu płaszczyzny twórczego dialogu. V Zjazd Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Sekcja 3-5 „Teraźniejszość w dialogu z edukacyjną przeszłością”*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gnitecki J. (2021). *Geneza pedagogiki hermeneutycznej*, in: „Dydaktyka Literatury XIII”. Zielona Góra: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Tadeusza Kotarbińskiego w Zielonej Górze, p. 7, 13.
- Gnitecki J. (2006). *Wprowadzenie do pedagogiki ogólnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego Oddział w Toruniu.

- Górka K., Poskrobko B., Radecki W. (1995). *Ochrona środowiska*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Griese H.M. (2002). *Szkice z socjologii wychowania i andragogiki* (tłum. dr D. Sztobryn). Łódź: Wydawnictwo Dajas.
- Handelsman M. (1928). *Historyka. Zasady metodologii i teorii poznania historycznego*. Warszawa: Gebethner i Wolf.
- Hull Z. (1984). *Świadomość ekologiczna*, in: „Aura” 1984, No. 11, p. 24.
- Jankowska D. (1996). *Koncepcja wychowania Floriana Znanieckiego i jej znaczenie dla współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Jaromi S. (2005). *Ekologia*, in: Muszala A. (red.), *Encyklopedia bioetyki. Personalizm chrześcijański. Głos Kościoła*. Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne POLWEN.
- Kmita J. (1995). *Jak się słowa łączą ze światem*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kolbuszewski J. (1992). *Ochrona przyrody a kultura. Wydanie drugie poprawione*. Wrocław: Towarzystwo Przyjaciół Polonistyki Wrocławskiej.
- Kopaliński W. (2001). *Słownik symboli*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Rytm.
- Kroeber A.L. (2002). *Istota kultury* (tłum. P. Sztompka). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kron F.W. (2011). *Pedagogika Kluczowe zagadnienia Podręcznik akademicki* (tłum. Elżbieta Cieślak). Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kuczera-Chachulska B., Chachulski T. (red.). (2017). *Wiek XVIII – między tradycją a oświeceniową współczesnością: hermeneutyka wartości religijnych* (współpraca J. Snopek). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kunowski S. (1993). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Lam S. (red.). (1928). *Ilustrowana Encyklopedia Trzaski, Everta i Michalskiego*. Warszawa: Nakładem Księgarni Trzaski, Everta i Michalskiego, t. 2.
- Leksykon symboli* (opr. M. Oesterreicher-Mollwo, tłum. J. Prokopiuk). (1992). Warszawa: Wydawnictwo Rok Corporation S.A.
- Łysek J. (1996). *Rozumienie hermeneutyczne w pedagogice*, in: „Chowanna” 1996, No. 1-2, p. 19.
- Majorek C. (2006). *Najnowsza historia edukacji wobec potrzeb pedagogiki*, in: Sztobryn S., Semków J. (red. nauk.), *Edukacja i jej historiografia. W poszukiwaniu płaszczyzny twórczego dialogu. V Zjazd Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Sekcja 3-5 „Teraźniejszość w dialogu z edukacyjną przeszłością”*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Matczak P. (2003). *Ekologia*, in: Pilch T. (red. nauk.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Tom 1*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Michalski G. (2004). *Źródła do badań biograficznych w historii wychowania*, in: Jałmużna T., Michalska I., Michalski G. (red.), *Konteksty w badaniach historyczno-pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Michnowski L. (1998). *Ekohumanizm jako warunek powstrzymania regresu człowieczeństwa*, in: „Człowiek i Przyroda” 1998, No. 8-9, p. 234.

- Milerski B. (2021). *Pedagogika hermeneutyczna: geneza kierunku w tradycji niemieckiej*, in: <https://www.docsity.com/pl/pedagogika-hermeneutyczna-geneza-kierunki-w-tradycji-niemieckiej> (31.07.2021).
- Miśkiewicz B. (1993). *Wprowadzenie do badań historycznych*. Poznań: Polski Dom Wydawniczy Ławica.
- Musioł M. (2007). *Media w procesie wychowania*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nowak M. (1993). *Metoda hermeneutyczna w pedagogice*, in: „Roczniki Nauk Społecznych” 1993, tom XXI, zeszyt 2, p. 50.
- Nowak M. (2008). *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Palka S. (2010). *Badania pedagogiczne dla praktyki i w praktyce kształcenia szkolnego*, in: Gumuła T., Dyrda T. (red.), *Szkoły, nauczyciele, uczniowie. Dyskusja o programie, metodzie, uczeniu się w Europie*. Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB.
- Petrykowski P. (2003). *Podstawy teorii wychowania: wprowadzenie w problematykę*. Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku.
- Pieter J. (1960). *Praca naukowa*. Katowice: Wydawnictwo „Śląsk”.
- Pleijel H. (1995). *Księga ekologii: wprowadzenie do podstaw ekologii* (Ekologi Boken – wprowadzenie A. Wijkman Sekretarz Generalny Szwedzkiego Związku Ochrony Środowiska, tłum. G. Gdański). Inowrocław: Bałtycki Sekretariat w Polsce.
- Ratajczak-Parzyńska D. (2020). *Symbol jako kategoria dydaktyczna. Hermeneutyczna idea badawcza*, in: „Przegląd Pedagogiczny” 2020, No. 2, p. 87.
- Rosa R. (2001). *Edukacja ekologiczna a filozofia i edukacja do bezpieczeństwa*, in: Dębowski J. (red.), *Edukacja ekologiczna wobec wyzwań XXI wieku. Materiały VI Olsztyńskiego Sympozjum Ekologicznego Olsztyn – Giżycko 8–10. 9. 2000*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko – Mazurskiego.
- Sasinowski H. (1997). *Ekologia społeczna: uwarunkowania przestrzenne*. Białystok: Wydawnictwo Politechniki Białostockiej.
- Słownik terminologiczny informacji naukowej*. (1979). Wrocław: Instytut Informacji Naukowej, Technicznej i Ekonomicznej. Zakład Narodowy imienia Ossolińskich.
- Sobczyk W. (2000). *Edukacja ekologiczna i prozdrowotna*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie.
- Symbol*, in: Pisarek W. (red.), *Słownik terminologii medialnej*. (2006). Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS.
- Symiotiuk S. (1983). *Czas w kulturze. Problem wielości czasów*, in: Nowicki S. (red.), *Czas w kulturze*. Lublin: Wydawnictwo UMCS (Zakład Filozofii Kultury).
- Sztobryn S. (2004). *Historia doktryn pedagogicznych – niepokoje interpretacyjne*, in: Jałmużna T., Michalska I., Michalski G. (red.), *Konteksty w badaniach historyczno-pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sztobryn S. (2006). *Znaczenie refleksji historycznej w pedagogice*, in: Sztobryn S., J. Semków (red. nauk.), *Edukacja i jej historiografia. W poszukiwaniu płaszczyzny twórczego*

- dialogu. V Zjazd Towarzystwa Pedagogicznego. Sekcja 3 – 5 „Teraźniejszość w dialogu z edukacyjną przeszłością”*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szulakiewicz W. (2003). *Wstęp*, in: Szulakiewicz W. (red.), *Źródła w badaniach historii edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Śliwerski B. (2005). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B. (2007). *Znaczenie treści historycznych w badaniu współczesnych kierunków pedagogiki*, in: Bartnicka K. (red. nauk.), *Treści historyczne w nowej koncepcji studiów pedagogicznych*. Pułtusk: Akademia Pedagogiczna im. Aleksandra Gieysztora.
- Topolski J. (1998). *Wprowadzenie do historii*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Turlejska B. (2004). *Społeczno-kulturowy horyzont wiedzy pedagogicznej*, in: Palka S. (red.), *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Tuszyńska L. (2006). *Edukacja ekologiczna dla nauczycieli i studentów*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
- Wieczorek T. (1998). *Edukacja i doradztwo rolnicze wobec wyzwań zrównoważonego rozwoju*, in: *Doradztwo rolnicze w stymulowaniu i wspieraniu przemian zachodzących w polskim rolnictwie – materiały konferencyjne*. Poznań: Ministerstwo Rolnictwa i Gospodarki Żywnościowej, Centrum Doradztwa i Edukacji w Rolnictwie.
- Wieczorek T. (1999). *Edukacyjne i doradcze implikacje zrównoważonego rozwoju wsi i rolnictwa*, in: Wieczorek T. (red. nauk.), *Procesy dostosowawcze szkolnictwa rolniczego do warunków gospodarki rynkowej*. Warszawa: Fundacja Rozwój SGGW.
- Wielomski A. (2020). *Art. 2 TUE. Hermeneutyka ciągłości, zerwania, odrzucenia*, in: Romanowski M. (red.), *Wartości Unii Europejskiej a praworządność*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Wymiaru Sprawiedliwości.
- Włodarczyk E. (2003). *Kultura*, in: T. Pilch (red. nauk.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Tom 2, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Wolter E. (2021). *Periodicals readership as a source of scientific research in the scope of ecological education history in the postmodern culture*, in: „Forum Pedagogiczne” 11(2021), No. 1, p. 285-297.
- Znaniecki F. (2008). *Metoda socjologii* (tłum. i wstęp do wydania polskiego E. Hałas). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Znaniecki F. (2001). *Socjologia wychowania. Tom 1 Wychowujące społeczeństwo*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-ND 4.0 International) license • <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0>



KATARZYNA POTYRAŁA¹

Andrzej Frycz Modrzewski Krakow University, Poland

ORCID 0000-0001-9926-0803

LIGIA TUSZYŃSKA²

The Maria Grzegorzewska University, Poland

ORCID 0000-0003-1400-2958

MAŁGORZATA MAKIEWICZ³

The Maria Grzegorzewska University, Poland

ORCID 0000-0003-3120-2839

Received: 23.02.2023; revised: 26.03.2023; accepted: 5.04.2023

PEDAGOGICAL STUDENTS AS ECOLOGICAL EDUCATION ANIMATORS

STUDENCI PEDAGOGIKI JAKO ANIMATORZY EDUKACJI EKOLOGICZNEJ

Streszczenie: Obecny stan wiedzy potwierdza, że edukacja ekologiczna jest częścią integralnego procesu pedagogicznego każdej placówki oświatowej, mającego na celu m.in. rozwój działań proekologicznych. Celem badań było zdiagnozowanie poziomu świadomości ekologicznej absolwentów kierunków pedagogicznych oraz ich determinacji do angażowania się w działania edukacyjne ze społecznościami lokalnymi na rzecz zrównoważonego rozwoju. Badania oparto na paradygmatycznych założeniach zrównoważonego rozwoju, teorii aktywności społecznej, teorii przywództwa edukacyjnego oraz teorii świadomości ekologicznej. Koncepcja badawcza opierała się na refleksji nad różnicami między liderami pod kątem ich potencjału przywódczego, tj. transformacyjnego lub transakcyjnego. Wyniki pozwoliły na weryfikację wiedzy studentów na temat podstawowych koncepcji zrównoważonego rozwoju, zestawienie deklaracji zachowań przywódczych zagregowanych do skal transaktywnej i transformacyjnej oraz refleksję nad uwarunkowaniami podejmowania przez młodych edukatorów działań na rzecz środowiska lokalnego. Na liście przyczyn bierności w działaniach na rzecz społeczności lokalnej wskazano m.in. brak motywacji i poczucia wspólnoty i brak pozytywnych wzorców

-
- 1 **Katarzyna Potyrała**, prof.; Andrzej Frycz Modrzewski Krakow University, 30-705 Kraków, ul. Gustawa Herlinga-Grudzińskiego 1. E-mail address: potyrała2@wp.pl.
 - 2 **Ligia Tuszyńska**, prof.; The Maria Grzegorzewska University, 02-353 Warszawa, ul. Szczęśliwicka 40. E-mail address: ltuszyńska@aps.edu.pl.
 - 3 **Małgorzata Makiewicz**, prof.; The Maria Grzegorzewska University, 02-353 Warszawa, ul. Szczęśliwicka 40. E-mail address: ma.ba.makiewicz@gmail.com.

do naśladowania. Przeprowadzone badania pozwalają na stwierdzenie konieczności przebudowy systemu edukacji ekologicznej na wszystkich poziomach kształcenia oraz podniesienia rangi liderów społeczności lokalnych poprzez formalne wzmocnienie ich pozycji ekologicznej.

Słowa kluczowe: aktywność, edukacja środowiskowa, świadomość ekologiczna, style przywództwa

Abstract: The state of the knowledge confirms that environmental education is a part of the integral pedagogical process of any educational institution, aimed among others at the development of environmental activities. The aim of the research was to diagnose the level of environmental awareness of pedagogy students and their determination to engage in educational activities with local communities for sustainable development. The research was based on the paradigmatic assumptions of sustainable development, the theory of social activity, the theory of educational leadership and the theory of ecological awareness. The research concept was based on a reflection on the differences between leaders in terms of their leadership potential, i.e., transformational or transactional. The results allowed for the verification of students' knowledge about the basic concepts of sustainable development, declarations of the leadership behaviour aggregated to the transactive and transformative scales and reflection on the determinants of undertaking activities for the local environment by young educators. The list of reasons for passivity in activities for the benefit of the local community included, among others: lack of motivation and sense of community and lack of positive role models. The conducted research allows for a conclusion about the necessity of the ecological education system's reconstruction at all educational levels and raising the rank of leaders in local communities by formally strengthening their environmental position.

Keywords: activity; environmental education; ecological awareness; leadership styles

1. Introduction

Ecological awareness is a type of social awareness, which consists of the following elements: knowledge, which is the basis for shaping attitudes, skills, views and attitudes related to the protection of health and the natural environment (Corraliza & Collado, 2019). The level of awareness of the person taking action is indicated by the set of beliefs adopted for the purpose of interpreting the behavior studied by the observer. When constructing the concept of ecological awareness, it is necessary to indicate a specific way of understanding the phenomenon, its definition and the problems in the area we are interested in, which is reflected in their conscious analysis. According to Rogayan and El Elyonna (2019), there is a significant relationship between environmental awareness and actions for the environment, which is confirmed by many studies at various levels of education (e.g., Bhat et al., 2016; Cherdymova, 2018; Omran et al., 2017; Singh, 2015).

The aim of the research was to diagnose the level of environmental awareness of the pedagogy students and their determination to engage in educational activities with local communities for sustainable development. The undertaken

research is characterized by originality, because 1) the educational programme for students – future educators – is innovative on a national scale, and 2) as the review of the literature on the subject of the research has shown, there are no current reports on the relationships between the studied variables, i.e. youth environmental awareness and their activities in promoting sustainable development in the local environment and their readiness to act as a leader in pro-environmental activities. Moreover, the tested relationship is considered in the context of the leader's characteristics and his/her abilities (transactional and transformational, according to Sternberg, 2020) to play this role in society, which has not been the subject of research to date.

2. Theoretical Background

The research was based on the paradigmatic assumptions of sustainable development, the theory of social activity, the theory of educational leadership and the theory of ecological awareness. We are most inclined to the theory that a sustainable society is one that can last for generations and is far-reaching in its thinking about the future, and at the same time flexible and wise enough not to undermine either its natural heritage or social support systems (Meadows et al., 1992). The theory of social activity views human behavior as anchored in collective practice, not only about individual skills and knowledge, but we can talk about the appropriateness of certain means for a certain practice, and we can investigate how the introduction of a particular tool changes practice and how practice can change the use of specific tools. It is also a question of how collective practice develops, in small steps or larger leaps (Bertelsen & Bødker, 2003).

In the undertaken research, it was considered crucial that leadership is a social process that involves the influence of one person on another or on groups and leads to the achievement of mutually agreed goals (Northouse, 2009, p. 12). According to Sternberg (2021), the aptitude for transformation focuses on positive and significant change, in line with the Active and Engaged Citizenship and Ethical Leadership (ACCEL) model. Consciousness, in a broad philosophical sense, is the highest, specifically human form of active reflection on reality, in a more specific sense – human understanding of the surrounding world, in order to place their own actions in it (Cherdymova et al., 2018). The relationship between the theoretical background and the research topic is presented in Table 1.

Table 1. Theoretical perspective of the research

Theory	Key Factors	Practical Training
The theory of sustainable development	participation, security, responsibility, integrated ecological systems social animation (Viederman, 1994: 5; Wesley-King and Sanchez-Meyers, 1981)	It is of particular importance to understand the assumptions of sustainable development through the prism of participatory processes that are created and implemented by a community that respects and carefully uses all environmental resources.
The theory of social activity	practical social activity, consciousness (Ratner, 1997)	Consciousness implements the social activity that inspires it. Activity theory explains individual differences in the functioning of individuals and groups.
Educational leadership theory	transactionally and transformationally gifted individuals (Sternberg, 2021)	Transactional leadership focuses on the interpersonal relationships that influence the exchange between leaders and educators, leaders and the rest of the community. In the case of transformational leadership, attempts were made to increase the degree of internal / independent motivation to act for the benefit of the local environment.
The theory of ecological awareness	ecological knowledge, awareness of the consequences of human activity, the relationship between awareness and activity for the environment (Korotenko, 2017)	The paradigmatic basis of the description of consciousness was the understanding that there is a progressive ecological crisis, the causes of which lie in the dominant technocentric way of human activity and cannot be overcome without changing the dominant type of world-view universals and consciousness.

The connections between the main theoretical areas important from the research point of view are presented in Fig.1.

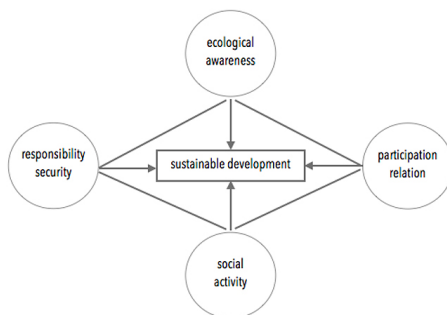


Fig. 1 Theoretical framework (TF)

3. Conceptual Background

During the preparation of the conceptual framework of the research, the belief was that ecological awareness is a powerful tool in the field of environmental protection. Education and knowledge have a significant impact on behavior change (Gonzaga, 2016). Guided by the results of previous research, it was assumed that the environmental awareness of university students is related to the field of study (Singh, 2015), and pro-environmental activities shape their attitudes and increase their motivation focused on practical activities for the environment (Omran et al., 2017), which ultimately allows the selection of leaders influencing social commitment in the field of various pro-environmental activities. It was also assumed that ecological awareness can be analysed in three dimensions, understood as structural components of ecological awareness, i.e., in the cognitive dimension, and as views and behaviours in the form of an evaluative motivational orientation (Cherdymova et al., 2018). Therefore, structural and substantive features of environmental awareness were adopted.

The research procedures were based on four specific problems concerning: pedagogy students' knowledge about threats to the environment and human health, declared abilities to prevent environmental degradation and protect health, views related to the protection of health and the natural environment, involvement in educational leadership of local communities. The environmental awareness of people participating in the research had a screening value in the context of selecting potential leaders involved in environmental education at the local level (Fig. 2). The research concept was based on Sternberg's (2021) reflection on the differences between leaders in terms of their leadership potential, i.e., transformational (focused on community activities) or transactional (based only on resource exchange). People with transactional and transformational abilities have different motivational systems. Transformative individuals use their intelligence and other skills to make positive, meaningful and transformative community-relevant differences, while transactional talents use their intelligence and other abilities to benefit themselves and focus on reward and punishment systems (Sternberg, 2021, p. 2). Ultimately, it was assumed that only leaders with the characteristics of transformational leadership would engage in animation activities for the local community. The conceptual frame is shown in Fig. 3.

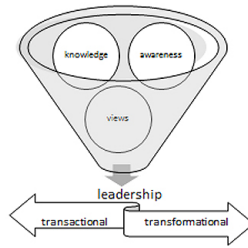


Fig. 2 Transformational and transactional leadership as two different ways of activity in the environment

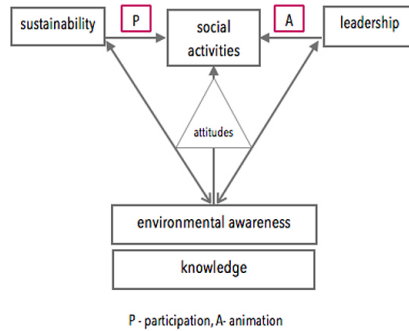


Fig. 3 Conceptual framework (CF)

4. Research Methodology

In developing the research methodology, the views of Corcoran et al. (2004) were followed: that is, this type of research should include a critical analysis of the practice and be documented in such a way that it may have transformational value for other interested parties. As Corcoran et al. (2004, p. 9) prove, the field of sustainable development in higher education is complex: there are no two identical schools that would regulate the formal learning outcomes of students in this area. The selection of the research sample was guided by the belief that increasing the understanding and awareness of sustainable development among pedagogy students is beneficial for young people in building a professional career in a sustainable environment, taking into account environmental, social and economic consequences (Alkhayyal et al., 2019).

The main aim of the research was to diagnose the level of ecological awareness of graduates of pedagogy at a pedagogical university and their determination to engage in educational activities as leaders of local communities for sustainable development. The following main research problem was formulated: What are

the main aspects of young educators taking the role of an environmental education animator for the local community?

The following specific problems have been assigned to the main problem:

P.1. What percentage of the surveyed young educators is good at using basic ecological concepts?

P.2. What declarations of behavior in favor of environmental protection in local communities are revealed by the respondents?

P.3. What are the conditions for undertaking activities for the local environment by the pedagogy students – future educators?

In order to solve the problems outlined, an inductive course of research was chosen. The specific cases or situations were observed or analyzed in order to establish general principles and rules. It also means that the conducted research allowed for the verification and understanding of the theory. In such a course, it is customary to abandon the formulation of research hypotheses. Research goals and tasks are defined, methods are selected in terms of the possibility of collecting as much information as possible about the studied variables, and then arranged and the relationships between them are determined.

In the first stage of the research, the diagnostic survey was used, consisting of three parts: multiple choice questions (true answer); declaration of behavior on a five-point Likert scale; and a survey consisting of nine questions concerning the determinants of undertaking activities for the local environment by young educators.

The diagnostic material concerned:

1. Knowledge and understanding of the definitions and basic concepts of sustainable development, waste management, water and air protection, energy saving, transport (knowledge test). Sample questions, suggested answers, and goals for the knowledge test are provided in Table 2.

Table 2. Sample questions of the test concerning the knowledge and understanding of the definitions and basic concepts of sustainable development

No	The content of the question	Options of answers	Objective
1	The withdrawal of incandescent light bulbs in the EU aims to:	a) Advertise the use of energy-saving fluorescent lamps b) Depart from the tradition of using ordinary incandescent lamps on a local scale c) Lower electricity consumption, which benefits all EU members d) Remind citizens to turn off electrical appliances before leaving the room	Verification of knowledge of the facts and of all aspects of the recall of conventional incandescent lamps in the EU

No	The content of the question	Options of answers	Objective
2	When segregating waste, you should:	a) Put paper into the blue container, b) Put plastic and metals in the green container c) Put bio-waste in the blue container d) Put mixed waste in a white container	Checking basic knowledge of the principles of waste segregation
3	Sustainable development is a widely recognized concept of progress that consists of:	a) Researching the physical, mental and social development of a human beings b) Social and economic development, while maintaining the principles of environmental protection for future generations c) Maintaining the socio-economic balance and optimal profits for society d) Maintaining the balance between supply and demand in EU countries	Control of understanding of the concept of sustainable development

2. Declaration of consumer and health behaviour and declarations of behaviour aggregated to the TA (transactive leadership) and TF (transformative leadership) scales. Examples of verified statements are included in Table 3.

Table 3. Examples of declarations of behaviors aggregated to the TA (transactive leadership) and TF (transformative leadership) scales

No	Representative statements on the TA scale	Representative statements on the TF scale
1	I check the composition of the products on the packaging	At least once, I have written a petition to the office in a matter concerning the local community
2	I insulate the house I live in and seal windows and doors	I point out to dog owners if I see that they are not cleaning up after their pets
3	I eat fewer processed foods	I submit an idea proposal to the participatory budget in my commune (district, town)
4	I save water when washing dishes	I report to the administration any environmental degradation in the vicinity of my place of residence (e.g., cutting down trees, damaging the lawn, etc.)
5	I repair broken items instead of buying new ones	I accept invitations to various social actions (protests, environmental events, etc.)
6	I use energy-saving lamps instead of ordinary light bulbs	I am active on social forums – I exchange information about social activities
7	I use radiators with a thermostat – I lower the temperature at night and in my absence	I organize educational projects for the local community or small groups

The conducted research was related to the determination of indicators of the declaration of aggregated behavior in two categories: “transactive” and “transformative”. For this purpose, a Likert-scale survey was conducted, which included 72 statements concerning the following areas of ecological space: air (e.g.

I use the “Smog alarm” application), water (e.g. I turn off the water while I soap myself in the shower), waste (e.g. If I have the opportunity, I set up a composter for organic waste), transport (e.g. I ride a bicycle, walk or use public transport), energy (e.g. I only boil as much water as I need at the moment), pro-health behavior (e.g. I do not use alcohol, drugs, legal highs), consumer behavior (e.g. I buy goods in returnable packaging).

3. Reflection on the determinants of undertaking activities for the local environment by young educators.

Overall, 220 people (deliberate selection), graduates of one of the universities in Warsaw, aged 23–26 participated in the study. From the study group, 90 people volunteered for further research. This study was carried out in three stages described in Table 4.

Table 4. Stages of research on the determinants of disproportions between declarations aggregated to the “transactivity” scale and declarations aggregated to the “transformativity” scale and their role in the context of various aspects of activities undertaken by respondents

No	Study stage	Objective	Research method	Sample size / number of responses
1	I	Determining the reasons for the disproportion revealed in the conducted analyses between the declarations aggregated to the “transactivity” scale and the declarations aggregated to the “transformativity” scale	Participating discussion	90/90
2	II	Determining which of the given reasons play the most important role in the tested sample	Diagnostic survey	90/90
3	III	Supplementing the list of reasons with additional aspects not disclosed in Part I.	Diagnostic survey	90/27

5. Results

The knowledge test conducted in the first research stage on a group of 220 people allowed for the reduction of the research sample, taking into account the correctness coefficient of the answers obtained $n > 50\%$. In the studied sample, four people obtained a rate lower than 50% at stage I, therefore, in the further research procedure, the data obtained from these four people were not taken into account (they were excluded from the research sample). The justification for such a procedure was the concern for obtaining reliable data and promising a good understanding of the concepts related to sustainable development by the respondents. The distribution of positive results of the knowledge test is presented in **Chart 1**. Its characteristics are similar

to the normal distribution. The majority of participants/respondents (55) obtained the result of 9 (25.46%) who obtained a positive test result.

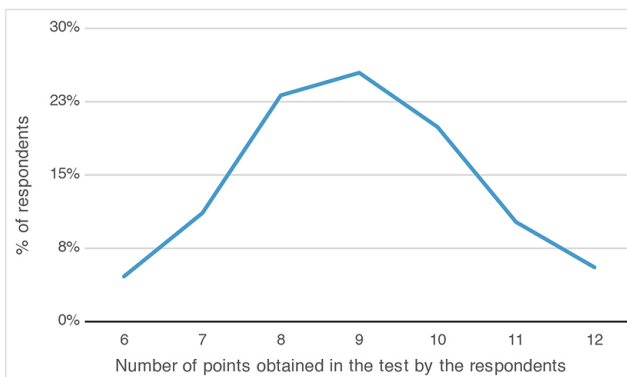


Chart 1. Distribution of positive results of the knowledge test

The study of consumer and health behavior declarations as well as declarations of behavior aggregated to the TA and TF scales was preceded by checking the reliability of the test used. The results of the Cronbach's alpha coefficient are presented in **Table 5**.

Table 5 The results of the reliability of the test

No.	Cronbach's alpha conversion area	The value of the Cronbach's alpha coefficient
1	Full test	.9293
2	The part of the test corresponding to the TA category	.9001
3	The part of the test corresponding to the TF category	.8624

The relationship between the responses obtained on the TA scale and on the TF scale was analysed. The applied Pearson's chi-squared test showed the value of the coefficient $\chi^2 = 188.02331$; $p = 0.00$. Spearman's correlation coefficient was .59,875; $p = 0.00$. Therefore, it is possible to conclude a statistical relationship between TA and TF at the significance level of 0.01.

After a careful analysis of the obtained results, most of the subjects showed a higher result on the transactivity scale than on the transformation scale. This is evidenced by the following arguments:

The dominant factor of the distribution of "transactivity" results is 4, and for "transformation" it is 3.

The median of the distribution of "transactivity" scores is 4, and for "transformation" is 3.

The range of variability of the results of “transactivity” is 2–5, for “transformation” is 1–4.

The significance (at the level of $p < 0.001$) of the difference between the results of both scales is confirmed by the Wilcoxon signed-rank test (for dependent samples).

In the study group there were 184 cases (85%) for which the score on the transactivity scale was higher than on the transformation scale; there were 31 cases with an equal score on both scales (14.8%). In the studied sample, there was only one case (0.46%) higher on the transformation scale than on the transactivity scale. After a participatory discussion among the surveyed students, the purpose of which was to identify the reasons for the revealed disproportion between the declarations aggregated to the “transactivity” scale and the declarations aggregated to the “transformativity” scale, it was found that the respondents reported the following reasons: 1. Low self-esteem 2. No involvement during a pandemic (due to the risk of infection) 3. New, no consideration of such a possibility 4. Lack of courage and experience 5. Lack of creativity 6. Lack of competence 7. Lack of acceptance for the idea of civil society 8. Low rank of the idea of social activity 9. No gratification

As a result of the analysis of the survey, the distribution of significance of causes was determined (Chart 2).

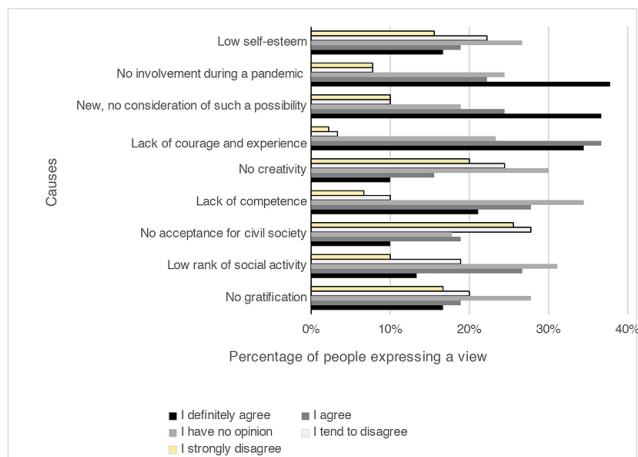


Chart 2. Reasons for the lack of readiness to act as a leader and take up activities for the local community

As a result of an in-depth analysis of the responses obtained and the aggregation of selected responses: “I rather agree” and “I strongly agree” (Chart 3), the following reasons were of the highest importance: 54 people (50.5%) indicated the “lack of involvement during the pandemic due to the risk of infection” as a very important

or important reason, 55 people (61%) indicated “novelty, lack of consideration of such a possibility” as a very important or important reason, 64 (71%) respondents indicated the “lack of courage and experience” as a very important or important reason.

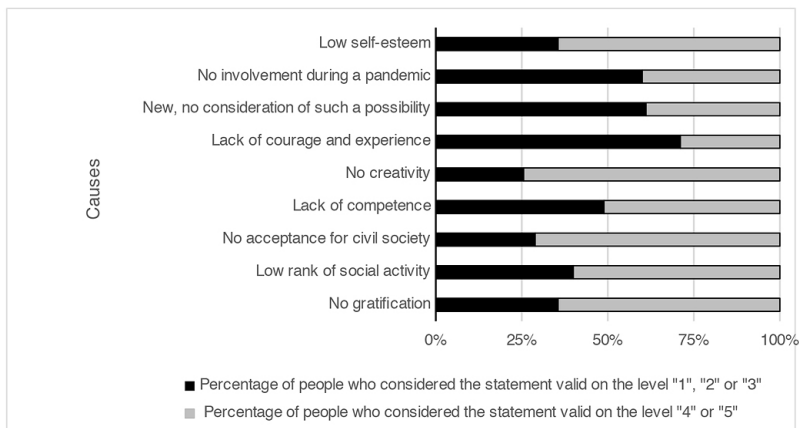


Chart 3. The significance of the views of the respondents on the reasons for the lack of readiness to act as a leader and take up activities for the local community

The third stage of the study was attended by students who, after getting acquainted with the current research results, wanted to comment on and supplement the given results. They added to the list the following reasons for inactivity in activities for the local community and for not taking up the role of a local animation leader: lack of time (combining study with work, family responsibilities); lack of motivation and a sense of community / unity with the local community, fear of being misunderstood by others, no positive role models to follow from an early age, lack of knowledge about the possibilities of pro-environmental activity, housing situation, completely different interests, no help from the authorities and no commitment from the public, other trends dominating in society.

6. Discussion of the Results and Conclusions

Scientific research conducted for many years in various countries shows that, despite the education in this field, pedagogy students do not have sufficient operational knowledge in the field of *environmental literacy*, influencing the level of their environmental awareness and attitudes (e.g., Roth, 1992; Stanišić & Maksić, 2014).

In social communication, when initiating activities, an important role is played not only by the leader's (teacher's) own attitude, but also by his/her tendency to preventive and corrective behaviors. “Leadership grows daily, but not overnight” (Maxwell, 2020). This is also indicated by the authors in the introduction to this

present article, as well as in the quoted theories: the sustainable development theory, the theory of social activity and the theory of educational leadership. In order to assess the behavior of the respondents regarding environmental protection, unfortunately the focus was only on the declarations of young educators. It turned out that, similarly to the level of knowledge, the respondents showed a high rate of declaring pro-environmental behavior. The most intriguing problem concerned the determinants of taking up activity by the respondents for the local environment as educational leaders. The results of this study were surprising. It turned out that despite the good level of knowledge and declarations of pro-ecological behavior, which are confirmed, among others, by the results of research conducted by Balińska et al. (2020), an extremely low percentage of young educators expressed a desire to remain the leader of environmental education for local communities. Another question arose: Why is this so? For this purpose, a participatory discussion was held. During the discussion, it was revealed that there are two groups of attitudes towards leadership activities in the field of environmental protection and human health. Most of the respondents had a higher transactivity score than the transformation scale.

The analysis of the transformational leadership style shows that it develops on the basis of relationships between people, which largely promotes the motivation to act for the benefit of others (Wigren, 2017, p. 20). The ability to work in a team based on social relations seems to be poorly promoted in study programmes.

Transactional leadership is presented by a greater percentage of respondents; this may indicate the need to create a formal position (paid profession) of an animator (leader) or an educational (ecological) leader in the education system, focused on the transformation of social and natural reality, which would inspire residents to act for the natural environment. This means formal university preparation of transformational leaders who will work professionally and not socially, only as a volunteer, in the local environment.

The results of research conducted by various authors (e.g., Evans et al., 2015, An et al., 2011) indicate that leadership in the field of environmental transformation influences the internal and external orientation to the environment; however, this type of leadership orientation is rare, as confirmed by the research conducted by the authors. Research has shown that most of the participants of the academic course, having the appropriate level of knowledge and declaring pro-environmental behavior, show transactive orientation. These two types of environmental orientation act as mediators of the relationship between environmental transformation leadership and behavioral declaration. Both transactional and transformational orientation involves giftedness that is not innate. Rather, they are shaped by life at school and at home, interacting with personal attitudes towards the life of the gifted individual (Sternberg, 2020).

The conducted research may be the basis for further exploration in connection with the need to rebuild the ecological education system (e.g. changing

the proportions between the so-called theoretical classes and the implementation of social activity and social projects, starting activities aimed at increasing the importance of environmental education at universities – e.g. including activities for the environment in the student evaluation system – more ECTS in connection with more time devoted to social involvement and activity for other members of the community.

Following the thought of John C. Maxwell (2020), the authors' recommendations concern environmental education not only at the academic level, but also at secondary and primary levels, preparing young educators for this role should start much earlier than in college – teamwork, environmental projects, activities for the local community and volunteering is a great preparation for transformational leadership. This does not change the fact that our society suffers from a deficit of transformational leadership, so perhaps the solution to the willingness to socialize in the local environment could be formalizing these activities by preparing for the profession of a local community animator (mediator, leader) within higher education. The results of the conducted research are also recommendations for the humanities to pay more attention in the education process to the problems of the climate crisis and shaping ecological awareness, and above all, shaping pro-ecological activity and behavior not only among students, but also among citizens. It seems necessary to conduct further research in this direction.

References

- Alkhayyal, B., Labib, W., Alsulaiman, T., & Abdelhadi, A. (2019). Analyzing sustainability awareness among higher education faculty members: A case study in Saudi Arabia. *Sustainability*, 11(23), 6837.
- An, K., Akiyama, T., Kim, J., Hoshiko, T., & Furumai, H. (2011). The influence of field-oriented environmental education on leadership development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 1271-1275.
- Balinska, A., Gabryjonczyk, P., & Zawadka, J. (2020). Pro-ecological behavior of students of the WULS-SGGW Faculty of Economics. *Annals of the Polish Association of Agricultural and Agrobusiness Economists*, 22(4), 13-24.
- Bertelsen, O.W., & Bødker, S. (2003). Activity theory. *HCI models, theories, and frameworks: Toward a multidisciplinary science*, Elsevier Inc, 291-324.
- Bhat, B.A., Balkhi, M.H., Ashraf Wani, M., Nusrat, Tikku, A., Ganai, B.A. & Sidiq, T. (2016). Environmental awareness among college students of Kashmir Valley in the State of Jammu and Kashmir and their attitude towards environmental education. *International Journal of Innovative Research and Review*, 4(2), 20-25.
- Cherdymova, E.I., Afanasjeva, S.A., Parkhomenko, A.G., Ponyavina, M.B., Yulova, E.S., Nesmeianova, I.A., & Skutelnik, O.A. (2018). Student ecological consciousness as determining component of ecological-oriented activity. *EurAsian Journal of BioSciences*, 12(2), 167-174.

- Corcoran, P.B., Walker, K.E., & Wals, A.E. (2004). Case studies, make your case studies, and case stories: A critique of case study methodology in sustainability in higher education. *Environmental Education Research*, 10(1), 7–21.
- Evans, L.S., Hicks, C.C., Cohen, P.J., Case, P., Prideaux, M., & Mills, D.J. (2015). Understanding leadership in the environmental sciences. *Ecology and Society*, 20(1).
- Gonzaga, M.L. (2016). Awareness and practices in green technology of college students. *Applied Mechanics and Materials*, 848, 223–227. DOI10.4028/www.scientific.net/AMM.848.223
- Gore, A. (2013). *The future: Six drivers of global change*. Random House Incorporated.
- Korotenko, V.A. (2017). Ecological awareness: theory, phenomenon and interpretation. *Juvenis scientia*, (3).
- Maxwell, J. (2020) . Przywództwo złote zasady, Czego nauczyło mnie życie, przekład: Konrad Pawłowski, MT Biznes, Warszawa
- Meadows, D.H., Meadows, D.L., & Randers, J. (1992). *Beyond the limits: Confronting global collapse-envisioning a sustainable future*. Chelsea Green.
- Northouse, P.G. (2009). *Leadership: Theory and practice* (p.12) SAGE.
- Omran, A., Bah, M., & Baharuddin, A.H. (2017). Investigating the level of environmental awareness and practices on recycling of solid wastes at university's campus in Malaysia. *Journal of Environmental Management and Tourism*, 8(3), 554–566.
- Ratner, C. (1997). In defense of activity theory. *Culture & Psychology*, 3(2), 211–223.
- Rogayan, D., & Eveyen El Elyonna, D.N. (2019). Environmental awareness and practices of science students: Input for ecological management plan. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 9(2), 106–119.
- Roth, C.E. (1992). *Environmental literacy: Its roots, evolution and directions in the 1990s*, ERIC/CSMEE Publications, The Ohio State University.
- Singh, R. (2015). Environmental awareness among undergraduate students in relation to their stream of study and area of residence. *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies*, 4(26), 2830–2845.
- Stanišić, J., & Maksić, S. (2014). Environmental education in Serbian primary schools: Challenges and changes in curriculum, pedagogy, and teacher training. *The Journal of Environmental Education*, 45(2), 118–131.
- Sternberg, R.J. (2020). Transformational giftedness: Rethinking our paradigm for gifted education. *Roeper Review*, 42(4), 230–240.
- Sternberg, R.J. (2021). Transformational vs. transactional deployment of intelligence. *Journal of Intelligence*, 9, 15.
- Viederman, S. (1994). Five capitals and three pillars of sustainability. *The Newsletter of PEGS*, 4(1), 5–12.
- Wesley-King, S.W., & Sanchez-Meyers, R.S. (1981). Developing self-help group: Integrating community organization strategies. *Social Development Issues*, 5(2/3), 33–46.
- Wigren, J. (2017). *Leadership challenge: An approach to professional group management in network marketing*, Bachelor's/Master's thesis, Turku University of Applied Sciences.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution

(CC BY-ND 4.0 International) license • <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0>



EDYTA WOLTER¹

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Polska

ORCID 0000-0001-9895-6462

Z BADAŃ NAUKOWYCH W ZAKRESIE HISTORII WYCHOWANIA, SZKOLNICTWA W KRÓLESTWIE POLSKIM.

Recenzja opracowania naukowego pt. *Obraz przemian w organizacji i działalności szkół Królestwa Polskiego w latach 1815-1867. Tom 3 (część 1: Lata konstytucyjne 1815-1830, część 2: Pod rządami Iwana Paskiewicza 1831-1839)*, Materiały i źródła do historii wychowania wybrał i przypisami opatrzył Karol Poznański, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Wydanie 1, Warszawa 2021, ss. 540.

Zainteresowania naukowe profesora nauk humanistycznych Karola Poznańskiego (1931-2022) dotyczą dziejów polskiej myśli pedagogicznej, szkolnictwa, wychowania w cezurze od epoki Oświecenia do XX wieku. Szczególnie w obszarze tematyki oświaty i szkolnictwa w Królestwie Polskim 1831-1869, oświaty i szkolnictwa w II Rzeczypospolitej. Profesor Karol Poznański jest autorem wielu znaczących publikacji naukowych, w zakresie także wybranych zagadnień z historii wychowania (od czasów nowożytnych do dwudziestolecia międzywojennego 1918-1939).

Należy zaakcentować, że recenzowaną publikację, napisaną w ramach naukowego tryptyku o podtytule: *Materiały i źródła do historii wychowania* poprzedza tematyka ustawodawstwa szkolnego w Królestwie Polskim, podjęta przez prof. Karola Poznańskiego w dwutomowym obszernym dziele, opublikowanym w 2019 roku pt. *Ustawodawstwo szkolne w Królestwie Polskim w latach autonomii administracyjnej 1815-1876*. Tom 1 (ss. 397) dotyczy cezury: 1815-1839. Tom 2 (ss. 591) implikuje lata 1840-1867. Autor zaznaczył, że zamiar wydania drukiem wyboru najważniejszych dokumentów źródłowych ustawodawstwa szkolnego w Królestwie Polskim z okresu jego względnej autonomii administracyjnej, zachowanych sprawozdań z działalności edukacyjnej publicznego szkolnictwa ukształtował się przede wszystkim

¹ Edyta Wolter, prof. UKSW dr hab.; Katedra Historii Wychowania i Dziejów Oświaty, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Adres e-mail: e.wolter@uksw.edu.pl

z przesłanek dydaktycznych, ponieważ dotychczas nie ma zbiorczej publikacji do dziejów Królestwa Polskiego w tym zakresie (tom 1, s. 5).

Wzmiankowane wyżej dzieło zawiera dane dotyczące podstawy źródłowej, objętych kwerendą dokumentów archiwalnych gromadzonych/przechowywanych w Centralnym Państwowym Archiwum Historycznym w Sankt-Petersburgu (CGIAP), Archiwum Głównym Akt Dawnych w Warszawie (AGAD) oraz archiwach państwowych w Kielcach, Lublinie, Łodzi, Radomiu (w tych miastach działały dyrekcje szkolne) oraz starszych, utworzonych na przełomie XIX/XX wieku w publicznych bibliotekach Uniwersytetu Warszawskiego, Miasta st. Warszawy (ul. Koszykowa), Bibliotece im. Hieronima Łopacińskiego w Lublinie, Bibliotece Miejskiej w Płocku. Wymienione instytucje przechowują w swoich zbiorach specjalnych *cymelia*. Podstawowymi dokumentami są ustawy szkolne (najważniejsze cesarskie ukazy, rozkazy, postanowienia, wydawane w jego imieniu rozporządzenia, postanowienia namiestnika i Rady Administracyjnej Królestwa) oraz zarządzenia ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (do 1830 roku), od 1840 roku ministra Oświecenia Narodowego Cesarstwa, zarządzenia dotyczące tworzenia i organizacji szkół, instrukcje programowe, plany nauczania (sygnowane przez dyrektorów głównych Komisji Rządowej Spraw Wewnętrznych, Duchownych i Oświecenia Publicznego, Radę Wychowania Publicznego, od 1840 roku kuratora Okręgu Naukowego Warszawskiego).

Co ważne, wszystkie obcojęzyczne teksty (napisane najczęściej w j. rosyjskim) zostały przełożone na język polski i stąd według prof. Karola Poznańskiego nie są już w dosłownym znaczeniu dokumentem źródłowym (ponieważ uległy przetworzeniu). Podobnie jak inne dokumenty archiwalne, którym Autor nadał współczesną pisownię. Ale czytelnik może ww. dokumenty przeczytać także w oryginale zwłaszcza, że prof. Karol Poznański w przypisach podał dane szczegółowe poszczególnych źródeł/dokumentów oryginalnych (tytuł, nazwisko osoby która uwierzytelniła własnoręcznym podpisem autentyczność danego dokumentu itp.).

Zgromadzoną dokumentację źródłową w zakresie ustawodawstwa szkolnego i działalności oświatowej w Królestwie Polskim Autor podzielił na części/okresy polityczne. Pierwszy okres implikuje piętnaście lat Królestwa Kongresowego, a więc dotyczy cezury 1815-1830. Drugi okres rozpoczął się po upadku Powstania Listopadowego i trwał osiem lat, obejmuje lata 1931-1839. Trzeci okres (od połowy stycznia 1840 do 1860, a ściśle rzecz ujmując do wczesnej wiosny 1861 roku) trwał ponad dwadzieścia lat. Natomiast czwarty okres dotyczy cezury: 1861-1867.

W recenzowanej pracy pt. *Obraz przemian w organizacji i działalności szkół Królestwa Polskiego w latach 1815-1867*, która została wydana jako tom 3 wzmiankowanego tryptyku o podtytule *Materiały i źródła do historii wychowania* prof. Karol Poznański zaprezentował dwa obszary dokumentacji o (jak to ujął) realnym obrazie przemian w organizacji i działalności publicznego szkolnictwa w Królestwie Polskim okresu konstytucyjnego (z pominięciem szkolnictwa kościelnego/

seminariów duchownych, szkolnictwa wojskowego i medycznego, które pozostało wówczas w jurysdykcji Komisji Rządowej Spraw Wewnętrznych i Policji).

Autor uwagę badawczą skoncentrował na sprawozdaniach z działalności Wydziału Oświecenia Komisji Rządowej Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. W uwagach metodologicznych prof. Poznański podkreślił, że dokumentacja na bazie której powstała recenzowana publikacja znajduje się w Archiwum Głównym Akt Dawnych w Warszawie (AGAD). Ale przygotowując swoje obszerne dzieło wykorzystał także „Rocznik Instytutów Religijnych i Edukacyjnych” (trzy tomy wydawane przez Drukarnię Rządową w latach 1824, 1826-1827, 1830) autorstwa pracowników Wydziału Oświecenia. Przede wszystkim wizytatorów generalnych szkół, którzy analizowali sprawozdania otrzymywane od dyrektorów szkół wojewódzkich, raporty wizytatorów generalnych oraz protokoły posiedzeń rady pedagogicznej nauczycieli Szkoły Wojewódzkiej w Lublinie za lata 1825-1826, 1829-1830.

Dzieło składa się z dwóch części. W pierwszej (s. 7-281) zatytułowanej *Lata konstytucyjne 1815-1830* profesor Karol Poznański (zamiast wprowadzenia) zacytował fragmenty *Pamiętnika* Kajetana Koźmiana (prawnika, pisarza, polityka) z przełomu lat 1814/1815, w formie relacji naocznego świadka okresu poprzedzającego narodziny Królestwa Polskiego. W tej części pracy umieścił okresowe raporty Rady Stanu (przedstawione Sejmowi z działalności oświatowej rządu), sprawozdania roczne Komisji Rządowej Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, uwagi Sejmu Królestwa Polskiego o Raporcie Rady Stanu (z działalności rządu i o stanie kraju w latach 1824-1830), instrukcje dla wizytatorów z 1814 i 1822 roku, dane dotyczące krajowej edukacji opublikowane na łamach „Rocznika Instytutów Religijnych i Edukacyjnych” (przez Drukarnię Rządową w Warszawie w 1824 roku), a także wybrane fragmenty z „Rocznika Instytutów Religijnych i Edukacyjnych” (za lata 1926/1927) dotyczące m.in. składu osobowego Komisji Rządowej Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, działalności Kuratoriów Generalnych Instytutów Naukowych, danych statystycznych/liczby instytutów edukacyjnych oraz osiągnięć Królewskiego Uniwersytetu w Warszawie, Szkoły Politechnicznej, Instytutu Pedagogicznego, szkół w Stolicy, szkół publicznych w poszczególnych województwach, również dotyczące Szkoły Akademicko-Górnictwa w Kielcach, Szkoły Szczególnej Leśnictwa w Warszawie, Szkoły Agronomicznej w Marymoncie, Instytutu Muzyki i Deklamacji. W analizowanej części dzieła Autor zawarł ponadto tabelę statystyczną nt. Instytutów Edukacyjnych Królestwa Polskiego (w lutym 1926 roku) oraz zarysował ogólny plan edukacji publicznej w Królestwie Polskim w obszarze szkół elementarnych (miejskich i wiejskich), Instytutu nauczycieli elementarnych, szkół dla młodzieży wyznania mojżeszowego, szkół podwydziałowych, tzw. szkół wyższych elementarnych prywatnych i pensji prywatnych, szkół wydziałowych, szkół wojewódzkich (liceów), uniwersytetu (jako Najwyższej Szkoły). W pierwszej części dzieła Autor napisał również o kształceniu nauczycieli szkół wyższych oraz o szkołach szczególnych (specjalnych) takich jak Szkoła Politechniczna, Instytut Agronomiczny, Szkoła Górnicza, Szkoła Szczególna

Leśnictwa, Instytut Muzyki i Deklamacji. Uwagę badawczą poświęcił tematyce instytutów dla młodzieży płci żeńskiej (pensje i szkoły wyższe, Instytut Rządowy Guwernantek, Instytut dla młodzieży głuchoniemej i ociemniałej, Instytut poprawy moralnie zaniedbanych dzieci) oraz Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych i Kuratoriów Instytutów Naukowych.

W części drugiej pt. *Pod rządami Iwana Paskiewicza 1831-1839* (s. 283-540) prof. Karol Poznański napisał, że we wrześniu 1931 roku, po upadku Powstania Listopadowego car Mikołaj I utworzył Rząd Tymczasowy Królestwa Polskiego, na czele którego mianowano Fiodora Engela. W skład rządu powołano także (m.in.) feldmarszałka (księcia Erywańskiego) Iwana Paskiewicza jako gubernatora Królestwa Polskiego. Generał Józef Rautenstrach został dyrektorem głównym w Komisji Rządowej Spraw Wewnętrznych i Instytutów Duchownych oraz Oświecenia Publicznego (ds. WRiOP). Prof. Karol Poznański zaakcentował, że podjęto wówczas decyzję, że do czasu ustalenia nowego porządku w zakresie edukacji, nadal mogły działać tylko niższe klasy szkół wojewódzkich i szkoły obwodowe, skupiające młodzież szlachecką i mieszczańską oraz szkoły elementarne w których mogli pracować nauczyciele, którzy nie stracili zaufania rządu (a więc nie brali udziału w powstaniu i nie wspierali rebeliantów). Zamknięto natomiast Aleksandryjski Uniwersytet Warszawski oraz Instytut Politechniczny, a także starsze klasy działające w szkołach wojewódzkich. Autor zamieścił ponadto teksty egzemplifikujące praktyczną działalność władz oświatowych (udokumentował dane szczegółowe poszczególnych źródeł archiwalnych). Przede wszystkim są to okresowe sprawozdania i raporty Komisji Rządowej SWDiOP i Rady Administracyjnej Królestwa, a także korespondencja z dyrektorami gimnazjów oraz inspektorami szkół obwodowych. Prof. Karol Poznański umieścił tu również *Kronikę szkół Królestwa Polskiego po 1831 r. spisana przez Jana Kantego Krzyżanowskiego* (Wizytatora Generalnego Szkół w Królestwie, prezesa Komitetu Egzaminacyjnego i kuratora honorowego Instytutu Szlacheckiego), którą (co podkreślił) wyeksponował w sposób szczególny, ponieważ jest dokumentem świadczącym o próbie stworzenia prorosyjskiego formatu systemu szkolnictwa w Królestwie Polskim.

Recenzowana publikacja jest znakomicie przemyślana i udokumentowana. Stanowi bogate źródło wiedzy na temat organizacji i działalności szkół w Królestwie Polskim. Można założyć, że będzie bardzo pomocna badaczom eksplorującym obszar oświaty w XIX wieku, również w zakresie tematyki pedeutologicznej. Dzieło zawiera bowiem zestawienia porównawcze list imiennych nauczycieli szkół średnich oraz według miejsca zatrudnienia, wypisy korespondencji, sprawozdania dotyczące instytutu kształcącego nauczycieli itp. Autorka niniejszej recenzji wyraża nadzieję, że dzieło zainteresuje nie tylko naukowców/historyków edukacji, ale także poszczególnych badaczy w obszarze dziedziny nauk społecznych, humanistycznych w aspekcie poznawczym i aplikacyjnym.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-ND 4.0 International) license • <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0>



HANNA MARKIEWICZ¹

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie, Polska

ORCID ID 0000-0003-3191-9012

KSIĄDZ LUDWIK RUPAŁA – KAPŁAN Z INTUICJĄ PEDAGOGICZNĄ, PRZYJACIEL MŁODZIEŻY – REALIZATOR KONCEPCJI WYCHOWAWCZEJ ŚW. JANA BOSKO

FATHER LUDWIK RUPAŁA – A PRIEST WITH PEDAGOGICAL INTUITION,
A FRIEND OF YOUNG PEOPLE - IMPLEMENTER OF THE EDUCATIONAL
CONCEPT OF ST. JOHN BOSCO

Streszczenie: Salezjanin ks. Ludwik Rupała był długoletnim kierownikiem oratoriów dla młodzieży zaniedbanej wychowawczo w Łodzi, Warszawie, Rumi. Całe swoje kapłańskie życie poświęcił młodemu pokoleniu Polaków, którym wpajał idee wychowawcze św. Jana Bosko. Stosowana przez niego metoda Założyciela (uprzedzająca) łączyła w sobie religię, rozum i miłość wychowawczą. Ks. Rupała żył oratorium, tworząc środowisko wychowawcze, wprowadzając młodzież w kulturę, pogłębiając jej życie religijne. Idąc za wskazówkami św. Jana Bosko, krytykował tych współbraci, którzy nienależycie wypełniali swoje obowiązki w pracy z młodzieżą. Był sędzią surowym, ale sprawiedliwym, obdarzony wyjątkową intuicją pedagogiczną, cieszył się zaufaniem wśród podopiecznych i ich rodziców.

Słowa kluczowe: ks. Ludwik Rupała, św. Jan Bosko, oratorium, młodzież, metoda uprzedzająca

Droga ks. Ludwika Rupała do kapłaństwa, wiodła od małej górnośląskiej wsi Brzezinka (Kudera 1928), gdzie urodził się w czerwcu 1884 r., przez szkołę powszechną, pracę w kopalni, zakład ks. Bosko we włoskim Panango, nowicjat w Kleczy Dolnej, aż po święcenia kapłańskie, które otrzymał z rąk biskupa Wincentego Tymienieckiego w Łodzi w 1926 r. (Teczka osobowa). W międzyczasie, jako poddany Rzeszy Niemieckiej musiał wziąć udział w pierwszej wojnie światowej, a po odzyskaniu przez Polskę niepodległości prowadził w Łodzi oratorium, pracując w salezjańskiej szkole rzemiosł (Tamże). Jego praca z młodzieżą

¹ **Hanna Markiewicz**, prof. dr hab.; Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, historia wychowania. Adres e-mail: tadeuszowie@interia.pl

odznaczała się dokładnością, zamiłowaniem, wręcz pasją (Tamże). W latach trzydziestych ubiegłego stulecia po przeniesieniu z Łodzi do Warszawy pełnił funkcję wikariusza przy Bazylice Najświętszego Serca Jezusowego na Pradze, sprawując jednocześnie obowiązki kierownika oratorium, które w krótkim czasie doprowadził do rozkwitu². Wybuch drugiej wojny światowej przerwał dobrze rozwijającą się działalność pedagogiczną ks. Ludwika w Warszawie, ale podjął ją na krótko w internacie Salezjańskiej Szkoły Rzemiosł w Łodzi, którą Niemcy wkrótce zlikwidowali. W tej sytuacji wraz z 87 sierotami, został przeniesiony decyzją władz zakonnych do Lutomierska, gdzie nadal sprawował opiekę nad młodzieżą organizując szkołę dla swoich podopiecznych z obsadą salezjańską, aby nie narażać na represje świeckich nauczycieli i prowadził jednocześnie działalność duszpasterską. W roku 1941 usunięto salezjanów z Lutomierska, likwidując sierociniec, z którego, na namowę ks. opiekuna zdążyło uciec 16 wychowanków (Pietrzykowski 2015, s. 87-88).

Niemcy bezskutecznie proponowali ks. Ludwikowi podpisanie volkslisty a odznaczenia jakie dostał za udział w I wojnie światowej, skutecznie chroniły Go i współbraci salezjanów przed represjami.

Po zakończeniu działań wojennych ks. Rupała powrócił przez Rumie do Łodzi i pracował w łódzkim oratorium aż do 1961 r. Jesień życia, ostatnie dziesięć lat spędził w Sokołowie Podlaskim, gdzie zmarł w styczniu 1971 r.

Czym było dla ks. Ludwika Rupali oratorium? Zgodnie z założeniem św. Jana Bosko, definicja oratorium to najogólniej rzecz biorąc tworzenie środowiska wychowawczego poprzez przebywanie z młodzieżą, wprowadzania w kulturę, formację duchową, pogłębienie religijne. To miejsce, w którym najbardziej zaniedbana wychowawczo – młodzież i dzieci znajdują przyjazne miejsce.

„Według księdza Bosko oratorium nie jest przeznaczone dla jakiejś szczególniejszej grupy młodzieży z pominięciem innych, lecz służy ono dla wszystkich bez jakiegokolwiek różnicy chłopców od siedmiu do nieokreślonego wieku. (...) Wystarczy zupełnie to samo już, że chłopiec przyszedł i należy go traktować po ojcowsku i przyjacielsku” (Rupała 1953, s. 101). Fenomen św. Jana Bosko, jego intuicja pedagogiczna polegały na zastosowaniu wobec młodzieży metody wychowawczej nazwanej uprzedzającą lub prewencyjną. Można pokusić się o określenie jej jako zapobiegającej niewłaściwej postawie podopiecznego, wychowanka. Brak upokarzających kar fizycznych, otwartość na młodego człowieka, na jego problemy, pomoc w ich rozwiązywaniu, towarzyszenie w nauce i zabawie, życzliwość i fakt, że można liczyć na zrozumienie – to wszystko przyciągało młodzież do oratorium. Sedno metody prewencyjnej leży w syntezie rozumu – religii i miłości wychowawczej, która doprowadzi wychowanka do integralnego rozwoju, przy założeniu harmonijnego postępowania wychowawcy (Markiewicz, Misiaszek 2021, s. 36).

2 Świadczyła o tym stale powiększająca się liczba chłopców uczestniczących w zajęciach oratoryjnych.

Tymi założeniami kierował się ks. Ludwik Rupala w całej swojej pracy oratoryjnej. „Oratorium jest duszą Zgromadzenia Salezjańskiego.(...) Jakkolwiek nasze Zgromadzenie przykłada rękę do najrozmaitszych różnorodnych dzieł, wypada jednakże, ażeby one wszystkie zmierzały do wydania drogiego i przyrodzonego temuż to jest oratorium. Inaczej postępując nie zasługivalibyśmy na miano prawdziwych synów ks. Bosko” (Rupala 1953, s. 78).

Ks. Rupala traktował oratorium jak znak firmowy salezjanów. Tak też rozumiał funkcję oratorium Generał salezjanów ks. Michał Rua, który wychowany w szkole św. Jana Bosko „...nie zaprzestał polecać ideę macierzystego dzieła salezjańskiego, cieszył się niezmiernie gdy znalazł wśród współbraci zapał i do tego ducha ofiary, ten duch jaki powinien być cechą charakterystyczną tych wszystkich, którzy się poświęcają tak wielkiemu zadaniu, jakim jest właśnie oratorium” (Tamże, s. 134).

Ks. Ludwik przez cały czas swojej posługi był wiernym i konsekwentnym orędownikiem czystej idei oratorium nakreślonej przez Założyciela. Stąd też wszelkie próby ingerencji, unowocześniania pracy spotykały się z jego strony z gwałtowną krytyką. Nigdy nie traktował oratorium jak świetlicę. Widział między nimi zasadniczą różnicę. Różnica celów była widoczna, zwłaszcza w zakresie wychowania religijnego. Świetlica nie miała, zdaniem księdza, takiego charakteru i mogła istnieć w zakładach pracy, fabrykach, szkołach. To co nadawało charakter oratorium to duchowość, której w świetlicach nie było, a zamiast tego szerzyła się propaganda (Tamże, s. 140). Oratorium miało być integralnie związane z parafią.

Po pierwszej wojnie światowej władze zakonne chciały włączyć do oratorium harcerstwo i Związek Gimnastyczny „Sokół”. Ks. Rupala stanowczo uważał, że wejście tych dwóch organizacji w struktury oratorium wypacza jego charakter i nie powinno być popierane przez władze salezjańskie. Pisał: „Przyszły krety i dostały się do ogrodów oratoryjnych. Zjawilo się kilku nowatorów, co to będąc jeszcze w świecie, z których najpopularniejsze były Towarzystwo Gimnastyczne „Sokół” a drugie obce jakie powstało i potem u nas, tak zwane harcerstwo.(...) Te nowe elementy znalazły tutaj nader podatne podłoże, gdyż były protegowane przez władze świeckie i były mile widziane w zakładach naszych nie tylko przez władze zewnętrzne, ale co najsmutniejsze przez samych przełożonych zakładów” (Tamże, s. 154).

Będąc w Łodzi ks. Rupala miał okazję obserwować stosunek władz zakonnych do pracy wychowawczej prowadzonej w oratorium. Wpuszczenie do pracy oratoryjnej nowych kierowników spowodowało, jego zdaniem, odejście od idei oratorium nakreślonej przez św. Jana Bosko. „Najsmutniejsze w tym wszystkim jest to, że ta krecia robota postępowała od wewnątrz i to pod okiem samych przełożonych – inspektora a potem od dyrektora, że tej robocie nie przeszkodził, dlaczego?” – pytał ks. Rupala (Tamże, s. 155). Ta krytyczna, wobec władz, postawa księdza i nieugiętość w zachowaniu idei oratorium św. Jana Bosko nieskażonej bieżącymi potrzebami, musiała doprowadzić do reakcji przełożonych wobec kapłana.

W roku 1934 władze zakonne przeniosły ks. Rupałę do Warszawy, do praskiej bazyliki Najświętszego Serca Jezusowego i pozostał tam, aż do wybuchu II wojny światowej. „Także i tutaj zapoczątkowałem zaraz oratorium, któremu poświęcałem wszystek wolny czas. (...) Oratorium to rozwijało się pięknie i owoce jego były nawet bardzo ładne – kolonie – wycieczki – przedstawienia – najróżnorodniejsze gry i zabawy – karuzele – kolejka górską – wykłady katechizmowe – pogadanki – gry stołowe, a zwłaszcza porą zimową – gimnastyka – popisy gimnastyczne – *własna orkiestra* – biblioteka – towarzystwa religijne – zebrania różnych *kółek i towarzystw* tak religijnych, jak też oświatowych. To wszystko urozmaicało chłopcom bardzo czas tak, że nigdy nie było dla nich żadnych nudów” (Tamże, s. 198).

Po drugiej wojnie światowej w 1945 r. przeniesiono księdza Rupałę z Lutomierska do Łodzi, gdzie kierował oratorium przy ul. Wodnej. Niechęć ówczesnych władz do ks. Kierownika spowodowała przesunięcie Go do kolejnej placówki w Rumii z uzasadnieniem konieczności przekazania obowiązków „...ponoć bardzo wybitnemu księdzu, który je o wiele lepiej poprowadzi niżeli ja. I wiadomo, że poprowadził do ruiny, gdyż je przeniecował nie do poznania, tak, że rodzice udali się do księdza inspektora, ks. Rokity z prośbą o przysłanie mnie znowu do Łodzi, gdzie je prowadziłem do końca roku 1960 to znaczy, gdy nowy ks. Inspektor nastąpił po ks. Rokicie, który to duszą i sercem był przychylny oratorium według Ducha św. Jana Bosko” (Tamże, s. 156).

Ks. Rupała będąc w Rumi w ciągu niecałego roku (oratorium rozpoczęło działalność we wrześniu 1946 r.) zdołał założyć oratorium dla 387 chłopców, którzy przeżyli kataklizm II wojny światowej, bez poparcia i przy dystansie do pomysłu, tamtejszego proboszcza (Tamże, s. 194). W czasie sprawowania przez ks. Ludwika funkcji kierownika oratorium niespodziewaną wizytę złożył jeden z salezjanów wysoko postawionych w hierarchii zakonnej i ze zdziwieniem i niezadowoleniem stwierdził: „Jak to, to ksiądz znowu tutaj założył oratorium?” (Tamże, s. 156, 195).

Obserwacje księdza Ludwika dotyczyły także stosunku niektórych przełożonych do istnienia oratoriów oraz do niego samego. Przełożeni niejednokrotnie krytykowali postawę księdza wobec innych braci prowadzących oratoria, którzy wyraźnie odchodzili od idei wyznaczonej przez księdza Bosko. Na krytyczne uwagi reakcja przełożonych była jednoznaczna. „Co to myślisz sobie, że tylko ty jeden potrafisz prowadzić oratorium?” (Tamże, s. 194). W łódzkim oratorium przełożony przez trzy lata ani razu nie wstąpił do oratorium „...jakkolwiek kilka razy przechodził koło otwartych drzwi. (...) Na każdym kroku byli chłopcy przepędzani i niechętnie widziani przez innych współbraci a nawet i kleryk...” (Tamże, s. 156).

Czarę goryczy dopełnił również list, jaki otrzymał ks. Rupała od swojego wychowanka, który wcześniej był jego asystentem w oratorium warszawskim i został przesunięty do Łodzi. Wiedziony troską o pracę młodego kierownika i rozwój łódzkiego oratorium, ks. Ludwik korespondencyjnie udzielił mu wskazówek, dotyczących pracy z młodzieżą. Jakże wielkie było zdumienie tego doświadczonego kapłana na arogancką odpowiedź świeżo mianowanego szefa łódzkiej placówki,

który napisał: „Wypraszam sobie, nie potrzebuję tego by mi tam ktoś swoje monita i uwagi dawał. Ja wiem doskonale jak mam postępować. Wcale nie potrzebuję tego by mnie tam ktoś pouczał i nie życzę sobie więcej takich wskazówek” (Tamże, s. 160). Tak więc potraktowany został kapłan pod którego opieką szef łódzkiej placówki nabierał doświadczenia i uczył się postępowania z młodzieżą w duchu św. Jana Bosko. „Aby czynić dobro, trzeba mieć odrobinę odwagi, być gotowym na zniesienie każdego upokorzenia i nigdy nikogo nie upokarzać, być zawsze życzliwym” (10 ważnych myśli św. Jana Bosko).

Nie wszyscy przełożeni traktowali oratoria po macoszemu. Generałowie zakonu, a także niektórzy lokalni hierarchowie byli zainteresowani rozwojem placówek. Przykład takiej postawy znajdujemy w liście generała ks. Michała Rua: „Dzieło salezjańskie, które jest najbardziej charakterystyczne i które sprowadza największe łaski Boga i przychylność ludzi jest właśnie oratorium – codzienne jako też i świąteczne. Jest prawie nie do uwierzenia jakie błogie skutki ono wywiera na dusze młodzieży i na całe otoczenie oratoryjne wtedy, jeżeli ono jest zorganizowane tak, jak je chciał i pragnął je mieć nasz święty Założyciel ksiądz Bosko” (10 ważnych myśli św. Jana Bosko, s. 133).

Sprzyjał działalności oratoriów salezjańskich ks. Stanisław Rokita, który tak scharakteryzował działalność ks. Rupali: „Każde zajęcie było dla niego ważne w tym sensie, że je należało spełnić jak najdokładniej. Ale to w które wkładał całe swe umiłowanie i wszystkie swe energie bez reszty, było oratorium. Gromadzenie młodzieży poza lekcjami w świetlicach zakładowych, czy parafialnych, roztaczanie nad nią czujnej opieki, stanowiło pasję jego życia. Ciągłe podkreślał, że była to pierwotna forma pracy św. Jana Bosko *wśród młodzieży*. Polemizował z tymi, którzy tego rodzaju akcję zamykali w ramach gier, zabaw, wycieczek. Nazywał je zwykłym rekreatorium nie oratorium w duchu naszego św. Założyciela. On je pojmował jako ognisko wychowania religijnego, moralnego i społecznego, jako ośrodek doskonalenia umysłowego, kultury fizycznej, jako okazję do budzenia artystycznych upodobań, umiłowania piękna w przyrodzie, do urabiania prawych charakterów poprzez umacnianie woli w dobrem, poszanowanie mienia prywatnego i społecznego, oddawania należnej czci starszym i spieszenie z pomocą słabszym” (Rokita 1971).

Sukcesy działalności oratorium pod przewodnictwem ks. Ludwika Rupali, który uczęszczającą młodzież trzymał w ryzach można mierzyć faktem, iż dawni wychowankowie, będący już ojcami rodzin, przyprowadzali do Niego swych synów pełni zaufania do jego kierownictwa (Tamże).

Można zadać pytanie: w jaki sposób kapłan, który nie dysponował formalnym wykształceniem pedagogicznym, potrafił zgromadzić młodzież, w prowadzonych przez siebie oratoriach?

Sukces wychowawczy ks. Ludwika Rupali należałoby rozpatrywać w kilku aspektach.

Najważniejsze to:

- głęboka wiara i duchowość kapłana, który do serca przyjął przykazanie miłości, jako naczelne hasło swojej pracy z młodzieżą;
- znakomite zrozumienie idei św. Jana Bosko, a zwłaszcza jego metody uprzedzającej;
- doświadczenie zdobyte podczas obserwacji pracy oratoriów we Włoszech, Niemczech, Austrii, na Węgrzech i w Czechach.

A nade wszystko pasja z jaką oddawał się wychowaniu młodego pokolenia, które Mu zaufało.

Minęło pięćdziesiąt dwa lata od śmierci tego zasłużonego kapłana, warto zatem zachować go w pamięci jako niezłomnego realizatora idei św. Jana Bosko, przyjaciela młodzieży, wychowawcę kilku pokoleń prawych chrześcijan. Ks. Rupala hołdował w całym swoim życiu zasadzie sformułowanej przez św. Jana Bosco, który głosił, że wychowanie jest sprawą serca.

Świat nasz systematycznie narzuca coraz większe tempo, gubiąc po drodze podstawowe prawdy normujące życie społeczeństw, zmieniają się też kryteria i zasady działalności różnych instytucji i organizacji. We współczesnej Podstawie Programowej myśl ks. Bosko realizowana jest przez: troskę o potrzeby młodzieży, osobisty kontakt, właściwe relacje międzyludzkie (*Salezjańskie Duszpasterstwo Młodzieżowe* 2014, s. 177-178). I tą myślą kierują się nadal salezjanie w swoich oratoriach.

Bibliografia

10 ważnych myśli św. Jana Bosko, Deon.pl.

Kudera J. (1928). *Dzieje parafii i wsi Brzezinki*. Mysłowice.

Markiewicz H., Misiaszek K. (2021). *Salezjańskie wychowanie oratoryjne na warszawskiej Pradze*. Warszawa.

Pietrzykowski J. (2015). *Towarzystwo Salezjańskie w Polsce w warunkach okupacji 1939-1945*. Warszawa.

Rokita S. (1971). *Pośmiertne wspomnienie o księdzu Ludwiku Rupale*. Lutomiersk. Archiwum Salezjańskiej Inspektorii Warszawskiej (ASIW).

Rupala L. (1953). *Poprzez niwę oratoriów. Zestawienie wyciągów z różnych źródeł dostępnych wiadomości o oratoriach od ich założenia przez św. Jana Bosko aż do dnia dzisiejszego, kiedy przestały dochodzić do nas wiadomości naszych pism salezjańskich z prac i poczynaniań na niwie salezjańskiej pracy. Solum pro domo sua*, Łódź. Archiwum Salezjańskiej Inspektorii Warszawskiej (ASIW).

Salezjańskie Duszpasterstwo Młodzieżowe – podstawa programowa. (2014). Roma.

Teczka osobowa ks. L. Rupali. Karta personalna. Archiwum Salezjańskiej Inspektorii Warszawskiej (ASIW).

Abstract: Salesian Fr. Ludwik Rupala was a long-standing principal of oratories for educationally neglected youth in Łódź, Warsaw and Rumia. He devoted his entire priestly life to the young generation of Poles, in whom he instilled the educational ideas of St. John Bosco. The Founder (pre-emptive) method used by him combined religion, reason and educational love. Fr. Rupala was passionate about oratory, creating an educational environment, introducing young people to culture, deepening their religious life. Following the directions of St. John Bosco, he criticized those confreres who inappropriately fulfil their obligations while working with young people. He was a strict but fair judge, endowed with an exceptional pedagogical intuition, he enjoyed the trust of his protégées and their parents.

Keywords: Fr. Ludwik Rupala, St. John Bosco, oratory, youth, pre-emptive method