

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu

**Wokół zagadnień pedagogicznych
– rozważania różne**

pod redakcją

Joanny Jachimowicz
Zdzisławy Załony

Nowy Sącz 2023

Redaktor Naukowy

dr Joanna Jachimowicz, dr hab. Zdzisława Załona, prof. ANS

Redaktor Wydania

dr hab. Zdzisława Załona, prof. ANS

Recenzja

dr hab. Anna Klim-Klimaszewska, prof. UPH

Redaktor Techniczny

dr Tamara Bolanowska-Bobrek

© Copyright by Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu
Nowy Sącz 2023

ISBN 978-83-67661-24-9

Wydawca

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu
ul. Staszica 1, 33-300 Nowy Sącz
tel.: +48 18 443 45 45, e-mail: sog@ans-ns.edu.pl
www.ans-ns.edu.pl

Adres redakcji

Wydawnictwo Naukowe Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu
ul. Staszica 1, 33-300 Nowy Sącz
tel.: +48 18 443 45 45, e-mail: wn@ans-ns.edu.pl, tbolanowska@ans-ns.edu.pl
wydawnictwo.ans-ns.edu.pl

Druk

Wydawnictwo i drukarnia NOVA SANDEC s.c.
Mariusz Kałyniuk, Roman Kałyniuk
ul. Lwowska 14, 33-300 Nowy Sącz
tel.: +48 18 441 02 88, e-mail: biuro@novasandec.pl

Spis treści

| | |
|-------------|---|
| Wstęp | 5 |
|-------------|---|

ROZDZIAŁ I. RÓŻNE OBSZARY ODDZIAŁYWAŃ PEDAGOGICZNYCH

| | |
|--|----|
| Rozważania o wdrażaniu uczniów edukacji wczesnoszkolnej do nabywania umiejętności uczenia się (<i>Zdzisława Załona</i>)..... | 10 |
| Praca wychowawcza w klasach I-III w kontekście pedagogiki J. Korczaka (<i>Danuta Psonak</i>) | 23 |
| Wartości rodzinne oddziałujące na rozwój i życie młodych ludzi (<i>Aleksandra Wąchała</i>)..... | 43 |
| Zastosowanie arteterapii i twórczej resocjalizacji w kontekście doświadczenia studenckiego (<i>Łucja Wardęga</i>) | 53 |

ROZDZIAŁ II. NOWE TECHNOLOGIE W EDUKACJI

| | |
|--|-----|
| Wysokie technologie a rozwój mowy dziecka w opinii rodziców i logopedów (<i>Urszula Faron</i>) | 80 |
| Wybrane korelaty psychospołeczne grania w gry FPS i RPG (<i>Małgorzata Zajac</i>) | 94 |
| W poszukiwaniu interfejsu idealnego, czyli wyzwania UX/UI design (<i>Łukasz Szewczyk</i>)..... | 112 |

ROZDZIAŁ III.
PODMIOTY EDUKACJI – WYBRANE ZAGADNIENIA

| | |
|---|-----|
| Wspieranie różnorodnej aktywności uczniów w edukacji wczesnoszkolnej – refleksja nauczycielska (<i>Karolina Molanda</i>)..... | 124 |
| Odczuwanie symptomów wypalenia zawodowego w sferze społecznej przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i częstotliwość ich odczuwania (<i>Angelika Miarecka</i>)..... | 137 |
| Prawo do prywatności a poczucie bezpieczeństwa w opinii studentów (<i>Oliwia Król</i>)..... | 144 |
| Narracje byłych więźniów na temat procesu readaptacji (<i>Alicja Kilańska</i>) | 157 |

Wstęp

Pedagogika jest dyscypliną naukową, w skład której wchodzi teoria i praktyka dotycząca różnych działań oraz wielu subdyscyplin, skoncentrowana na poznawaniu wychowywania, kształcenia i samokształtowania człowieka w ciągu całości jego życia (Palka, 2003, s. 13). Oddziaływania pedagogiczne zachodzą w instytucjach szkolnych i pozaszkolnych, które są odpowiedzialne za realizację świadomego i celowego procesu wychowania. Jego efektem ma być przygotowanie dzieci, młodzieży oraz dorosłych do samokształcenia, samowychowania i samorealizacji, aby mogli aktywnie uczestniczyć w życiu społecznym.

Zadania pedagogiki, kompatybilne z celami badań pedagogicznych, związane są z deskrypcją i wyjaśnianiem zjawisk, które zachodzą w sytuacjach wychowawczych oraz w złożonym procesie edukacyjnym (Ibidem, s. 15). Należy podkreślić, że przestrzeń zagadnień pedagogicznych zawsze obejmuje konteksty społeczne, w tym organizację środowiska wychowawczego w zróżnicowanych warunkach, aby wspierało ono rozwój osobowy, zgodnie z możliwościami podmiotów i ich potrzebami na konkretnych etapach życia.

Publikacja składa się z trzech części, w których pogrupowane są teksty zbliżone tematycznie.

W części I, zatytułowanej *Różne obszary oddziaływań pedagogicznych*, zamieszczone są cztery teksty, w których autorzy poruszają ważne i aktualne zagadnienia, dotyczące współczesnej pedagogiki jako nauki teoretyczno-praktycznej. Autorzy odwołują się do teorii naukowych, prowadzą wycinkowe oraz ograniczone czasem i przestrzenią badania diagnostyczne, ale również dają konkretne wskazówki oddziaływań pedagogicznych lub autorskie propozycje doskonalenia praktyki edukacyjnej.

Umiejętność uczenia się w dzisiejszym świecie nabiera szczególnego znaczenia. W dobie społeczeństwa wiedzy i konieczności uczenia się przez całe życie samodzielne uczenie się jawi się jako umiejętność priorytetowa. Zadaniem współczesnej edukacji, już od pierwszego etapu kształcenia szkolnego, jest systematyczne wdrażanie uczniów do tego procesu, aby potrafili uczyć się z sukcesem. Tym zagadnieniem zajmuje się Zdzisława Załona, która omawia aspekty uczenia się z uwzględnieniem metauczenia się jako istotnego wymiaru rozwoju osobistego ucznia. W odniesieniach teoretycznych znajdują się również nawiązania do teorii konstruktywizmu i konektywizmu, które mają swoje uzasadnienie w edukacji wczesnoszkolnej. Autorka przedstawienia też nowatorskie rozwiązania i propozycje, które mogą być implementowane w procesie planowego działania nauczycieli, podejmowanego w celu zachęcania uczniów do wzbogacania doświadczeń i doskonalenia umiejętności związanych z uczeniem się.

Problematyka wychowawcza to ważna i stale aktualna przestrzeń pedagogiki, która dotyczy wychowawcy, uczniów i ich rodziców. Danuta Psonak skupia swoją uwagę na idei pracy wychowawczej w klasach I-III szkoły podstawowej w aspekcie pedagogiki J. Korczaka. Autorka omawia wyniki badań własnych, które prowadziła w 10 szkołach w Małopolsce noszących imię Korczaka. Dowodzi, że myśl korczakowska jest ponadczasowa

i z jej założeń można z powodzeniem korzystać w edukacji wczesnoszkolnej. W pracy wychowawczej wokół patrona szkoły – J. Korczaka – ważna jest podmiotowość dziecka oraz wspieranie go w różnych obszarach jego aktywności i osobowości. Inspirujące dla praktyki są przykłady zajęć edukacyjnych na pierwszym etapie szkolnego kształcenia, zwiększające efektywność pracy wychowawczej z użyciem technik C. Freineta.

O wartościach rodzinnych oddziałujących na życie młodych osób pisze Aleksandra Wąchała. W rozważaniach teoretycznych podejmuje ona problematykę rodziny jako podstawowej grupy społecznej i na tym tle omawia wartości, które rodzina przekazuje dzieciom. Prowadzone badania w grupie studentów dają wgląd w ich opinie na temat wartości wyniesionych ze swoich rodzin, które akceptują i cenią, a także tych, których nie akceptują. Te wycinkowe badania pokazują, jakie wartości są ważne dla współczesnej młodzieży.

Inny obszar zagadnień prezentuje Łucja Wardęga, która zwraca uwagę na zastosowanie arteterapii i twórczej resocjalizacji w oddziaływaniach pedagogicznych. Autorka odwołuje się do teoretycznych aspektów arteterapii, charakteryzuje wybrane jej dziedziny, pisze o możliwościach, przeszkodach i ograniczeniach w praktycznym stosowaniu twórczej resocjalizacji i arteterapii w działalności edukacyjnej. Nawiązanie do wykorzystywania jej w różnorodnych placówkach i w projektowaniu oddziaływań pedagogicznych wobec wychowanków i podopiecznych, które mają swoje odzwierciedlenie w studenckich scenariuszach zajęć przygotowywanych w ramach praktyk zawodowych, ukazuje zainteresowanie autorki tą problematyką.

Nowe technologie w edukacji to tytuł części II. Rozpoczyna go tekst Urszuli Faron, który dotyczy problematyki zastosowania wysokich technologii w rozwoju mowy dziecka. Autorka analizuje zagrożenia związane z wysokimi technologiami, ale też ukazuje ich spore możliwości zastosowania w edukacji, diagnozie oraz terapii logopedycznej. Przedstawione opinie rodziców i logopedów na temat ich wpływu na rozwój mowy dziecka oraz wykorzystywania ich w diagnozie i terapii logopedycznej są wartościowe poznawczo. Wynika z nich, że logopedzi i rodzice mają świadomość, iż nadużywanie przez dzieci technologii informacyjnych wiąże się z opóźnieniem rozwoju mowy i generuje wiele innych niekorzystnych skutków. Nie można jednak zapominać, że wysokie technologie są nieodłącznym elementem życia współczesnych dzieci, dlatego rozsądne korzystanie z nich pod kontrolą rodziców i wiedza pedagogów na temat ich negatywów oraz pozytywów jest podstawą oddziaływań pedagogicznych.

Małgorzata Zajac swoje zainteresowania badawcze koncentruje wokół wybranych korelatów psychospołecznych grania w gry FPS oraz RPG. Autorka porusza tematykę socjalizacyjnego znaczenia gier i aktywnego spędzania czasu wolnego. Wyniki badań własnych obejmują kompetencje społeczne graczy, ich zadowolenie z życia i poczucie alienacji. Analiza i interpretacja wyników pozwalają na dostrzeganie różnic pomiędzy osobami grającymi w gry FPS i RPG w badanych zakresach. Warto dodać, że społeczności zrzeszające fanów gier charakteryzują specyficzne zachowania i często hermetyczność grupy. Współcześnie poszukuje się nowatorskich rozwiązań resocjalizacyjnych dostosowanych do indywidualnych potrzeb osób niedostosowanych społecznie, a gry mogą być skutecznym narzędziem nawiązywania relacji międzyosobowych, rozwoju wyobraźni i współpracy.

Nieco odmienne zagadnienia, chociaż równie interesujące, przedstawia Łukasz Szewczyk w tekście o wyzwaniach UX/UI design i poszukiwaniach interfejsu idealnego. Tworzenie projektów to proces wieloetapowy oraz złożony, zakładający konieczność komunikowania designera z użytkownikiem, do którego finalnie projekt jest adresowany. Zadaniem nadrzędnym jest jednak dobre rozpoznanie oczekiwań i potrzeb odbiorców oraz weryfikacja wstępnego projektu przez grupę docelową. Dbalność o wysoką jakość projektu ma bezpośredni związek z popularnością aplikacji, a tym samym z sukcesem biznesowym. Autor pokazuje, jaka jest ścieżka od pomysłu do realizacji projektu, który jest atrakcyjniejszy i trafniejszy od konkurencyjnego, a charakterystyczna szata graficzna pozwala tę aplikację wyróżniać na tle innych.

Tytuł części III ujęty jest w sformułowaniu *Podmioty edukacji – wybrane zagadnienia*. Teksty dotyczą rozmaitych podmiotów edukacji, tj. uczniowie, nauczyciele, studenci i byli więźniowie. Karolina Molanda odnosi się do swej refleksji pedagogicznej i omawia problematykę wspierania różnorodnej aktywności uczniów w edukacji wczesnoszkolnej. Przedstawia, jakie metody aktywizujące stosuje w praktyce w celu pobudzania kreatywności uczniów. Autorka stwierdza, że jej ciekawe pomysły są doceniane przez rodziców dzieci z klas I-III, nauczycielki pracujące w edukacji wczesnoszkolnej i dzieci, a jej samej dają poczucie sprawstwa, sukcesu zawodowego i pozytywnej identyfikacji z zawodem.

Angelika Miarecka podejmuje zagadnienie wypalenia zawodowego nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Interesują ją symptomy wypalenia zawodowego w sferze społecznej i częstotliwość ich odczuwania. Teorię naukową autorka uczyniła podstawą do zaprojektowania i realizacji badań diagnostycznych. Analiza wyników badań własnych prowadzona jest w aspekcie stażu pracy zawodowej nauczycieli. Problematyka ta jest stale aktualna i ważna, ponieważ wypalenie zawodowe powoduje liczne negatywne skutki w zawodowym funkcjonowaniu nauczycieli. W badanej grupie były to m.in.: ograniczanie kontaktów ze współpracownikami i niewystarczające przygotowywanie się do zajęć dydaktyczno-wychowawczych. Zjawisko to jest niepokojące, gdyż ponad połowa z badanych często odczuwa symptomy wypalenia zawodowego niezależnie od stażu pracy nauczycielskiej.

Opinie studentów o prawie do prywatności w aspekcie poczucia bezpieczeństwa zainspirowały Oliwię Król do napisania na ten temat tekstu. Prawo do własnej tożsamości i prawa chroniące prywatność są istotne w życiu każdego człowieka. Autorka uważa, że szybko rozwijająca się technologia informatyczna jest przyczyną powstawania nowych obszarów zagrożeń w sferze wirtualnej, choć stwierdza też, że nie maleją zagrożenia w sferze życia rzeczywistego. W sytuacji współczesnych wyzwań społeczeństwa informacyjnego, odczucie zagrożenia bezpieczeństwa oraz ograniczanie praw jest problematyką priorytetową, dlatego warto ją badać, aby poznać opinie i odczucia różnych grup społeczeństwa na ten temat.

Readaptacja byłych więźniów to zagadnienie złożone i skomplikowane. Dyskusje o zakresie i formach kompleksowego wsparcia dla osób opuszczających więzienia zmierzają w kierunku zapobiegania recydywie. Proces odbudowywania relacji interpersonalnych z rodziną i najbliższym otoczeniem, przestrzeganie norm i zasad akceptowalnych w społeczeństwie oraz konieczność znalezienia pracy na wolności to podstawowe zadania dla osoby opuszczającej więzienie. Pomoc w readaptacji świadczy wiele organizacji pomocowych, które udzielają wsparcia byłym osadzonym. Przedstawienie

narracji dotyczących readaptacji w kontekście przygotowania do opuszczenia zakładu karnego to zakres badań empirycznych Alicji Kilańskiej. Twierdzi ona, że readaptacja wymaga od instytucji do tego powołanych wielopłaszczyznowej współpracy z osobami zainteresowanymi, gdyż więźniowie powinni być właściwie przygotowani do opuszczenia zakładu karnego, co pomoże im przewyciężyć lęk i obawy przed wyjściem na wolność.

Przedstawiona publikacja zakreśla wybrane pola problemowe współczesnego dyskursu pedagogicznego. Tematyka rozdziałów – choć różnorodna – dobrze wpisuje się w zainteresowania naukowe teoretyków i badaczy, a także w praktykę pedagogiczną. Walorem tego wydania jest troska autorów o pogłębianie swojej wiedzy teoretycznej z wielu zakresów i subdyscyplin pedagogicznych, projektowanie oraz prowadzenie wycinkowych badań empirycznych, dzielenie się swoim doświadczeniem praktycznym i świadomą refleksją dotyczącą oddziaływań pedagogicznych.

Książka adresowana jest przede wszystkim do studentów kierunków pedagogicznych, pracujących nauczycieli i wychowawców. Może się przyczynić do głębszego namysłu nad złożonymi problemami współczesności w kontekście zagadnień pedagogicznych. Dla niektórych osób może być też inspiracją do analiz i samokształcenia zawodowego w celu dążenia do profesjonalnego działania i funkcjonowania w zawodzie pedagoga.

Joanna Jachimowicz
Zdzisława Załona

**ROZDZIAŁ I.
RÓŻNE OBSZARY
ODDZIAŁYWAŃ PEDAGOGICZNYCH**

ROZWAŻANIA O WDRAŻANIU UCZNIÓW EDUKACJI Wczesnoszkolnej DO NABYWANIA UMIEJĘTNOŚCI UCZENIA SIĘ *(Zdzisława Załona¹)*

Streszczenie

Kluczową kompetencją każdego człowieka jest umiejętność uczenia się. Przed szkolną edukacją, już od pierwszego jej etapu, stoi priorytetowe zadanie wdrażania uczniów do samodzielnego uczenia się. W części tekstu dotyczącego teoretycznych aspektów uczenia się uwzględniono tematykę metauczenia się jako podstawy rozwoju osobistego ucznia. Odniesiono się także do koncepcji konstruktywizmu i konektywizmu w kontekście uczenia się dzieci w młodszym wieku szkolnym. W części dotyczącej praktyki edukacyjnej przedstawiono autorskie propozycje konkretnych rozwiązań, które dotyczą wdrażania uczniów do uczenia się. Można je implementować w pedagogicznych oddziaływaniach w klasach I-III szkoły podstawowej.

Słowa kluczowe: uczeń edukacji wczesnoszkolnej, umiejętność uczenia się, jak uczyć uczenia się.

Summary

The key competence of every person is the ability to learn. School education, from the very first stage, has the priority task of introducing students to independent learning. The part of the text concerning the theoretical aspects of learning includes the topic of meta-learning as the basis for the student's personal development. Reference was also made to the concepts of constructivism and connectivism in the context of learning for children at younger school age. The section on educational practice presents original proposals for specific solutions that involve introducing students to learning. They can be implemented in pedagogical interactions in grades I-III of primary school.

Key words: early childhood education student, ability to learn how to learn to learn.

Wprowadzenie

Od wielu lat obserwuje się wzrost zainteresowania problemem uczenia się. Przyczyn tego zjawiska można upatrywać w wielu źródłach i przyczynach. Niewątpliwie umiejętność uczenia się jest kluczową kompetencją każdego człowieka, który powinien potrafić zarządzać własnymi zasobami intelektualnymi i korzystać z kapitału wiedzy. Szkole i nauczycielowi przypada zatem ważna rola wyposażenia uczniów w narzędzia uczenia się oraz nauczenie, „jak się uczyć”, żeby z sukcesem mógł on poznawać rzeczywistość. Współczesne społeczeństwo określa się mianem społeczeństwa wiedzy, a w nim największym kapitałem jest wiedza, umiejscowiona w osobie, którą sytuuje się w centrum uwagi (Filipiak, 2008, s. 7).

¹ Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

W społeczeństwie wiedzy chodzi przede wszystkim o myślenie, umiejętność rozumowania oraz interpretacji faktów i zjawisk w perspektywie socjokulturowego podejścia do edukacji, które dostarcza nawyków myślowych oraz specyficznych cech, koniecznych do osiągnięcia sukcesu. Są to obecnie priorytetowe wyzwania i oczekiwania stojące przed edukacją. Niestety niewiele mają one wspólnego z praktyką edukacyjną, w której obserwuje się zorientowanie na encyklopedyczne przyswajanie wiadomości i przygotowanie uczniów do testów kompetencji.

E. Filipiak uważa, że edukacja ma tylko wtedy sens dla ucznia, jeśli dostarcza profesjonalnego wsparcia w uczeniu się i pomaga w opanowaniu dostępnych narzędzi uczenia (Ibidem, s. 8). Paradoksalnie, już na poziomie edukacji wczesnoszkolnej wymaga się od uczniów umiejętności uczenia się, a wiedzę fachową o tym procesie zdobywają dopiero studenci pedagogiki czy psychologii, choć często też nie potrafią z tej wiedzy korzystać w organizowaniu własnego uczenia się w procesie studiowania (Uszyńska-Jarmoc, 2010, s. 65).

1. Metauczenie się – teoretyczne aspekty uczenia się

Zagadnienie uczenia się warto rozpatrzyć w aspekcie koncepcji kompetencji kluczowych, co potwierdza sens i konieczność nauczenia dzieci w szkole uczenia się. Wymaga to także przeniesienia środka ciężkości z procesów przetwarzania informacji na samodzielne uczenie się, ocenianie poziomu własnej wiedzy i niewiedzy, docieranie do potrzebnych informacji z różnych źródeł, umiejętność ich wybierania i wartościowania oraz zarządzanie czasem uczenia się. W świecie globalizacji i informatyzacji, dynamicznych zmian w społeczeństwie oraz konieczności uczenia się przez całe życie efektywne funkcjonowanie możliwe jest tylko dzięki nabytym kompetencjom uczenia się.

Szybkie powstawanie nowej wiedzy i łatwy do niej dostęp skutkuje faktem, że zmniejsza się potrzeba jej zapamiętywania. Świadomość, że wiedza szybko ulega dewaluacji wskutek szybkiego tempa rozwoju techniki [...] wymusza myślenie o nieustannej zmianie, nowych oczekiwaniach i dostosowywaniu się do wymagań (Zacłona, 2018, s. 10).

Z tego względu posiadanie umiejętności, które pozwalają na stałe aktualizowanie wiedzy, jej przetwarzanie i praktyczne wykorzystywanie w sytuacjach nowych bądź nietypowych jest bezsprzecznie priorytetem w inicjowaniu, rozwijaniu i doskonaleniu kultury samodzielnego uczenia się jako podstawy do samokształcenia.

D. Zdybel twierdzi, że w nowoczesnym społeczeństwie wiedzy kluczem do sukcesu edukacyjnego jest nie tyle świadomość, jak nauczyć się konkretnych treści, ale poznanie, jak przebiega własne uczenie się, jakie bariery i blokady trzeba pokonać oraz świadomość, jakich oczekuje się rezultatów. Taką świadomość określa się mianem „metauczenia się” i stanowi ona podstawę do rozwoju osobistego (Zdybel, 2015, s. 57-58). J. Uszyńska-Jarmoc podaje, że metauczenie się to proces zdobywania wiedzy na temat celów, mechanizmów, zewnętrznych i wewnętrznych uwarunkowań uczenia się. W tak rozumianym terminie „metauczenia się” mieści się także problematyka poznawania własnego procesu uczenia się, jego uwarunkowań i efektów, w tym motywacji do uczenia się (Uszyńska-Jarmoc, 2010, s. 64). Zakłada się, że refleksja nad własnym myśleniem powinna być postrzegana

jako ważny element determinujący jakość i rezultat uczenia się. Zarówno wiedza, jak też umiejętności metapoznawcze mają tu charakter rozwojowy – wyuczony, nabyty, a nie wrodzony, dlatego też powinny być kształtowane w toku zajęć szkolnych (Ledzińska, Czerniawska, 2011; Filipiak, 2012, Uszyńska- Jarmoc, 2014; za: Zdybel, 2015, s. 60).

Oddziaływania szkoły wobec dzieci w młodszym wieku szkolnym powinny się koncentrować na trzech obszarach odpowiadających aspektom metapoznania. Pierwszy dotyczy sfery poznawczej i obejmuje systematyczne stymulowanie namysłu nad własną wiedzą i jej użytecznością. Chodzi tu przede wszystkim o wyrabianie nawyków refleksji nad tym, co dziecko umie i konkretne nazywanie tych faktów, co pozwoli na lepsze zrozumienie własnego uczenia się. Refleksja metapoznawcza w klasie powinna mieć formę dialogu i dyskusji, konfrontowania różnych poglądów czy formułowania argumentów „za” i „przeciw”. Aspekt drugi obejmuje sferę behawioralną i wynika z niego, że szkoła powinna uczyć: planowania sekwencji działań w poszczególnych zadaniach, wyznaczania sobie celów dotyczących planowania własnego uczenia się (w perspektywie np. tygodniowej), monitorowania oraz sprawdzania efektów uczenia się. Pozwoli to na kształtowanie poczucia odpowiedzialności za własne uczenie się i dostrzeganie związków pomiędzy nakładem pracy a rezultatem uczenia się. Trzeci aspekt związany jest ze sferą afektywną (doświadczeniem metapoznawczym) i służy budowaniu u ucznia poczucia własnej skuteczności, uświadomieniu mu jego potencjału oraz przeżyć związanych z pozytywnym efektem uczenia się. Ważny wymiar takiego oddziaływania szkoły powinien dotyczyć kształtowania u dzieci odporności na stres i porażki w uczeniu się. Uczniów trzeba uczyć, że błędy również mogą uczyć. Ważne jest także, żeby umieć znajdować możliwości ich poprawy. Przy okazji dziecko uczy się realistycznie patrzeć na siebie, dostrzegać swoje słabe i mocne strony. Te trzy wymienione obszary w procesie uczenia się współlistnieją ze sobą i wyznaczają kierunki rozwoju uczniowskich kompetencji w uczeniu się (Zdybel, 2015, s. 65-68).

2. W poszukiwaniu innych odniesień teoretycznych do uczenia się – koncepcja konstruktywizmu

Biorąc pod uwagę przemiany polskiej rzeczywistości edukacyjnej warto zwrócić uwagę, że poszukuje się nowych odniesień teoretycznych do praktyki pedagogicznej. Naczelnym zadaniem szkoły jest nauczyć dzieci myśleć. S. Dylak pisze, że oznacza to „inspirowanie i lokowanie ich działania w precyzyjnych programach intelektualnego opanowania rzeczywistości, poprzez jej opis, analizę oraz przekształcanie w procesie edukacji” (Dylak, 2015, s. 26). Dalej autor twierdzi, że M. Heideggerem, że „nauczać znaczy pozwolić się uczyć” (Ibidem, s. 27; za: Heidegger, 2000, s. 60).

W kontekście tych rozważań istotna okazuje się perspektywa nurtu i koncepcji określanych mianem konstruktywizmu, który daje podstawy teoretyczne dla realizacji procesu wdrażania uczniów do samodzielnego uczenia się. Najogólniej mówiąc zakłada on, że człowiek uczy się w interakcji z otoczeniem, konstruuje własną wiedzę na podstawie już posiadanej i buduje struktury wiedzy z dostępnych źródeł (Dylak, 2000; za: Kowalik-Olubińska, 2006, s. 351). Uczenie się nie jest procesem biernym, a wymaga przetwarzania wiedzy z jednoczesnym wykorzystywaniem jej w życiu. W konstruktywizmie – poznawczej teorii uczenia się – rozumie się proces uczenia się jako umiejętność łączenia nowej wiedzy z wcześniej już opanowaną, a brak tej umiejętności skutkuje jej powierzchownością

bądź też nierozumieniem treści. Dziecko należy traktować jako aktywnego badacza konstruującego swoją wiedzę oraz własny obraz świata. Prawdziwa weryfikacja wiedzy jest możliwa wtedy, gdy sprawdzamy jej stopień rozumienia i umiejętność jej stosowania (Mnich, 2016, s. 153). Przyjęcie takiego sposobu patrzenia na uczniów implikuje konieczność ujęcia procesu edukacyjnego w ujęciu specyficznym. Rozwój dziecka w perspektywie konstruktywistycznej ukazują poglądy J. Piageta, L.S. Wygotskiego oraz J.S. Brunera (Kowalik-Olubińska, 2006, s. 352). W myśl idei konstruktywizmu „uczenie się jest wpisane w kontakt z innymi osobami, angażowanie się w relacje oraz podejmowanie wspólnych działań” (Szadzińska, 2012, s. 38).

Współczesna filozofia uczenia się i nauczania oparta jest na teorii J. Piageta, który uważał, że dziecko przechodzi przez kolejne etapy rozwojowe i nie potrafi nauczyć się funkcjonowania na etapach wyższych bez przejścia przez stadia niższe. Takie podejście dało podwaliny pod teorię gotowości do uczenia się. Dziecko w trakcie aktywnego doświadczania i wchodzenia w interakcję ze światem konstruuje o nim wiedzę. Buduje przy tym trzy rodzaje wiedzy. Są to wiedza fizyczna, logiczno-matematyczna i społeczna. Wiedza fizyczna wymaga działania na przedmiotach. Wiedza logiczno-matematyczna nie tkwi w przedmiotach, ale jest budowana na podstawie czynności na przedmiotach, które pośredniczą w konstruowaniu wiedzy. Natomiast wiedza społeczna jest nabywana na podstawie interakcji społecznych i współdziałania z innymi osobami, np. rówieśnikami, osobami dorosłymi, które mogą też odgrywać dużą rolę w rozwoju wiedzy fizycznej i logiczno-matematycznej (Kowalik-Olubińska, 2006, s. 353-354).

Teoria rozwoju dziecka znalazła odzwierciedlenie w edukacji, programach nauczania i podejściach metodycznych. Prowadziła ona też do praktyki wychowawczej. Autorem innej, choć pod niektórymi względami zbliżonej do poglądów J. Piageta, teoretycznej koncepcji dotyczącej nauczania jest J.S. Bruner (Wood, 2006, s. 7). W obu tych teoriach dostrzega się akcentowanie działania i rozwiązywania problemów w uczeniu się oraz tezę, że myślenie abstrakcyjne wywodzi się z konkretnych czynności. Przekłada się to na nauczanie w szkole w taki sposób: dziecko zrozumie i dokona generalizacji abstrakcyjnych pojęć, jeśli zajęcia będą oparte na rozwiązaniu problemów praktycznych.

Nie można pominąć dokonań i koncepcji wpływu, jaki ma teoria L.S. Wygotskiego na światową myśl psychologiczną. Wygotski w centrum rozwoju osobowego i intelektualnego umieszcza język i komunikację, podobnie jak J.S. Bruner (Ibidem, s. 9), mocno podkreśla też nadrzędną rolę działania w procesie uczenia się (Ibidem, s. 12). Znaczącym wkładem L.S. Wygotskiego w teorię nauczania jest pojęcie „strefa najbliższego rozwoju”, w która zakłada się, że dziecko ma zdolność do uczenia się z cudzą pomocą. Teoria ta proponuje sposób konceptualizacji indywidualnych różnic dzieci i pokazuje konieczność diagnozowania potrzeb uczenia się i dostosowania do nich odpowiednio dobranych metod nauczania.

Podsumowując, można stwierdzić, że w obrębie socjokulturowej koncepcji uczenie się jest kategorią nadrzędną. Interpretując proces uczenia się w perspektywie właśnie w tej koncepcji, podążając za teorią L.S. Wygotskiego i J.S. Brunera, zauważa się, że jej założenia oparte są na aktywności dwóch podmiotów, nauczyciela i ucznia, w strefie rozwoju. Uczenie się jest też zmianą, która dokonuje się w umyśle dziecka w postrzeganiu świata; uczenie się jest procesem społecznym i mediowaniem znaczeń, a w konsekwencji przyjęciem specyficznych strategii nauczania – uczenia się oraz procesem opanowywania narzędzi kulturowych, w których najważniejszy jest język (Filipiak, 2008, s. 19). Należy

też podkreślić, że w uczeniu się podmiot doświadcza sprawstwa i sensu wykonywanych działań, współpracy i dzielenia się wiedzą, uczenia się o własnym myśleniu i uczeniu się. Wszystkie te elementy pozwalają z czasem stawać się dziecku refleksyjnym uczniem.

3. Wybrane zagadnienia związane z uczeniem się dzieci w młodszym wieku szkolnym

Najnowsza teoria uczenia się, określana jako konektywizm, traktowana jest jako uzupełnienie konstruktywizmu i kojarzona jest z teorią uczenia się w epoce cyfrowej. Z jej założeń wynika, że jednostka nadal pozostaje w centrum własnego procesu uczenia się, który zachodzi na wiele sposobów, a wiedza czerpana jest z różnych źródeł, np. z sieci społecznej i informatycznej lub na zasadzie wymiany. W konektywizmie proces uczenia się obejmuje konfrontowanie różnych opinii, dostrzeganie powiązań między informacjami oraz tworzenie sieci połączeń pomiędzy różnymi koncepcjami (Uszyńska-Jarmoc, 2013; Borawska-Kalbarczyk, 2015; za: Bartoszewicz, 2020, s. 109).

Problematyka nabywania kompetencji do uczenia się dzieci młodszych powinna być analizowana na gruncie pedagogiki wczesnoszkolnej, ale wymaga usytuowania w teorii psychologicznej i pedagogicznej. Koncepcja konstruktywizmu poznawczego oraz społecznego daje szansę na spojrzenie na edukację, która skoncentrowana jest na indywidualnych różnicach w procesie uczenia się uczniów na pierwszym etapie edukacji szkolnej. Zadania stawiane dzieciom w młodszym wieku szkolnym, które wprowadzają w proces samodzielnego uczenia się, mogą dotyczyć wielu obszarów.

Jednym z nich jest wspieranie dziecięcej kreatywności. Ważne jest, by nauczyciel z szacunkiem i akceptacją odnosił się do pytań stawianych przez uczniów oraz udzielał na nie odpowiedzi albo przyznawał, że nie zna odpowiedzi. Pozwoli to nie blokować ciekawości poznawczej, a zachęca do dalszych poszukiwań i zastanawiania się nad otaczającą rzeczywistością. Warto też doceniać różne pomysły dzieci i dawać im sygnał, że są one wartościowe. Dobrym sposobem na pokazanie uczniowi, że jego pomysł jest wartościowy, jest poświęcenie mu czasu oraz należytej uwagi. Stwarzanie sytuacji doświadczania przyjemności z rozwiązania problemu na miarę i możliwości dziecka da satysfakcję i przyjemność z samej czynności, nie zaś oceny. Pokazywanie dzieciom związków przyczynowo-skutkowych, dawanie konkretnych wskazówek, co jest dobre, a co można poprawić jest inspiracją do namysłu, a także motywacją do doskonalenia swoich wytworów oraz sposobów myślenia (Jankowiak-Siuda, Komorowska, 2010, s. 64-65).

Najważniejszy z punktu widzenia rozwoju myślenia dziecka jest fakt, że myślenie kształtuje się w interakcji z otoczeniem. Poprzez aktywne działanie i bezpośredni oraz zróżnicowany kontakt ze środowiskiem pobudzane są procesy angażujące mózg. Niezależnie od tego, czy jest to uczenie świadome i celowe, czy nie, w mózgu pobudzane są obszary wyspecjalizowane do konkretnych funkcji, dlatego to, który obszar mózgu będzie pobudzany do aktywności, zależy od rodzaju treści i podejmowanego działania. Do prawidłowej pracy mózgu potrzebne jest współdziałanie i komunikacja obu półkul mózgowych, gdyż każda z nich zajmuje się odmiennymi dziedzinami funkcjonowania. Ogólnie przyjmuje się, że obie półkule myślą nieco inaczej – lewa werbalnie, a prawa niewerbalnie, lewa jest zaangażowana w rozumienie matematyczne, logiczne, dokonywanie osądów oraz myślenie analityczne, a prawa umożliwia myślenie syntetyczne, holistyczne i w znacznym

stopniu odpowiada za zdolności artystyczne. Dlatego osoby z dominacją lewej półkuli są bardziej uporządkowane i analityczne oraz są dobrymi planistami. Te zaś, u których dominuje prawa półkula mózgu, myślą całościowo i są bardziej emocjonalne. Aktualnie uważa się, że każda zdolność poznawcza wymaga współdziałania obu półkul, natomiast na to, która z nich dominuje, wpływa rodzaj zadania. System szkolny jest bardziej nastawiony na uczenie się za pomocą lewej półkuli. Treści nauczania, dobór metod są z góry zaplanowane przez nauczyciela, a nauczyciel systematycznie realizuje plan prowadzenia zajęć edukacyjnych. Aby jednak doskonalić i usprawnić proces uczenia się dzieci, warto też zaktywizować prawą półkulę mózgu. Podstawą tego działania jest uświadomienie sobie przez nauczyciela, które zadania angażują głównie lewą, a które prawą półkulę. Półkula lewa pracuje przy rozwiązywaniu zadań wymagających pracy rozłożonej na konkretne, następujące po sobie etapy, a półkulę prawą wykorzystuje się przy zadaniach polegających na całościowym spojrzeniu na problem, zaangażowania wizualnego z korzystaniem z rysunków, kolorów, orientacji przestrzennej czy emocji. Uczeniu się przez aktywizowanie prawej półkuli będą zatem sprzyjały celowo planowane działania nauczycielskie, oparte na posługiwaniu się metaforami, kolorami, rysunkami, przełamywaniu schematów w myśleniu czy szukaniu skojarzeń między przypadkowymi obiektami (Jankowiak-Siuda, Komorowska, 2010, s. 83-84).

Istotną rolę w uczeniu się dzieci w młodszym wieku szkolnym odgrywa też motywacja do nauki i odkrywania świata. W praktyce przydatne może być nagradzanie, które uruchamia w mózgu układ nagrody. Nagroda może motywować ucznia do powtarzania czynności lub sytuacji, które ją wywołują. Warto w tym przypadku stosować nagrody społeczne (np. uśmiech, dobre słowo) zamiast materialnych, zaś w pochwałach słownych informować o poziomie wykonania zadania, a nie oceniać. Wewnętrznie umotywowana dyspozycja do uczenia się, zdaniem J. Brunera, występuje niemal u wszystkich dzieci. Trzeba ją jednak podtrzymywać i stale rozwijać, by zachować naturalną ciekawość i zainteresowanie poznawaniem świata. Rolę motywacji i zainteresowania w procesie nauki szkolnej podkreślał J.P. Piaget, uważając, że jest to ważny potencjał, na którym można budować wiedzę i umiejętności. Są one podstawą zaangażowania i aktywności oraz źródłem motywacji (Filipiak, 2006, s. 409). Motywacja do uczenia się może występować jako ogólna dyspozycja ucznia do uczenia się lub jako stan dotyczący konkretnej sytuacji. W pierwszym przypadku ujawnia się utrwalona tendencja do uznawania ucznia się za działalność wartościową. O motywacji do uczenia się jako stanie można mówić, gdy nie ma utrwalonego schematu, ale nauczyciel chce go uruchomić poprzez pobudzenie zainteresowania lub spowodowanie, że cele związane z uczeniem się będą się wydawały uczniowi za ważne do osiągnięcia, gdy je zaakceptuje i podejmie działania zmierzające do ich osiągnięcia (Malinowska, 2015, s. 168). Rozbudzanie motywacji do podejmowania wysiłku przez wskazywanie użyteczności poznawanych treści i możliwości ich wykorzystania odgrywa istotną rolę. Dążenie nauczyciela do wskazania uczniom sensu i wartości wiedzy oraz umiejętności pozwala budować u uczniów motywację wewnętrzną, a w konsekwencji dążenie do samorealizacji. Trzeba dodać, że autonomia ucznia w procesie uczenia się jest możliwa tylko wtedy, gdy będzie on stopniowo przechodził od uczenia regulowanego zewnątrz do uczenia się w pełni samodzielnego, regulowanego wewnątrz, dzięki chęci zaspokojenia potrzeb poznawczych (Uszyńska-Jarmoc, 2010, s. 70).

Dostępne wyniki badań wskazują, że dobra komunikacja zwrotna może podwyższyć kompetencje osoby uczącej się, ale także kształtuje kompetencje „miękkie” i takie jego aspekty, jak motywacja, samokontrola i samoocena, umiejętności komunikacyjne oraz pracy zespołowej. Konstruktywna informacja zwrotna przekłada się na rozwój intelektualny, moralny i społeczny jednostki. Informacja podana w prawidłowy sposób powinna być w miarę możliwości natychmiastowa, precyzyjna oraz konkretna, a także możliwa do wykorzystania przez ucznia w procesie uczenia się. Model efektywnej informacji zwrotnej zawiera cztery poziomy komunikatów zwrotnych dla uczących się. Są to: informacje dotyczące wykonania zadania, możliwe strategie jego efektywnej realizacji, zwrócenie uwagi na zdolności samoregulacyjne i umiejętność kierowania procesem uczenia się i ocena ucznia jako osoby (Bednarek, Bednarek, 2023, s. 388-389).

Niezbędnym aspektem uczenia się jest zdolność koncentracji uwagi. Warto pamiętać, że jest ona ściśle związana z rozwojem dziecka i jego indywidualnymi cechami. Dzieci młodsze przede wszystkim uczą się mimowolnie, z ciekawości, ale w szkole stopniowo muszą opanować umiejętność świadomego i dobrowolnego uczenia się.

Uczenie się zapamiętywania odbywa się poprzez powtarzanie i organizację. Dwa z najważniejszych praw pamięci przyjmują, że powtarzanie materiału jest środkiem zapewniania świadomego zapamiętywania oraz zwiększa prawdopodobieństwo jego odtwarzania w przyszłości, jeśli jest sprzężone z ogólniejszym znaczeniem treści. Powtarzanie odnosi się do głośnego lub cichego procesu odtwarzania materiału, który uczeń chce zachować w pamięci. Utrwalaniu materiału z pewnością służy właśnie powtarzanie, gdyż im częstsze powtórki, tym struktury w mózgu są trwalej ukształtowane. Wzmocnieniem tego procesu jest wykorzystywanie powtórki jako środka sprzyjającego zapamiętywaniu i tę sprawność nabywa dziecko stopniowo w trakcie kolejnych lat nauki w szkole. Logiczna organizacja przyswojonego materiału to także sposób poprawiania możliwości pamięciowych. Grupowanie materiału w poszczególne kategorie zwiększa szanse jego zapamiętania i przypominania. Można powiedzieć, że wdrażanie uczniów do klasyfikowania doskonalą zdolności uczenia się dziecka (Wood, 2006, s. 70).

Interesujące wyniki badań nad wykorzystywaniem mnemotechnik werbalnych i wizualnych w pracy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym przedstawia M. Mnich. Autorka ta od lat prowadzi badania nad efektywnością, trwałością i atrakcyjnością mnemotechnik w uczeniu się dzieci na etapie edukacji wczesnoszkolnej. „Założeniem przeprowadzonych badań było dostarczenie dzieciom szerokiego wachlarza pomysłów na samodzielne uczenie się różnych treści z wykorzystaniem technik werbalnych i wizualnych” (2016, s. 165). Autorka z całą stanowczością stwierdza, że uczniowie chętnie pracują z proponowanymi im metodami uczenia się. Stosunkowo trafnie potrafią określić swoje preferencje i wybrać dla siebie najlepsze sposoby uczenia się. Uważa też, że mnemotechniki zwiększają zdolności twórcze oraz kreatywność uczniów, które będą im przydatne w dalszej edukacji (Ibidem, s. 166).

Wdrażanie uczniów do samodzielnego uczenia się na pierwszym etapie edukacji następować powinno systematycznie i być ukierunkowane na zdobywanie umiejętności uczenia się, poczucia odpowiedzialności za własne uczenie się i poczucia skuteczności uczenia się rozumianego jako porównywanie wkładu i zaangażowania w proces uczenia się z jego efektem (Filipiak, 2006, s. 409). „Postrzeganie uczniów przez nauczyciela, jego oczekiwania i wymagania, sposób oceniania mogą mobilizować uczniów do pracy

lub wręcz zniechęcać ich do nauki w szkole. Postawa nauczyciela ma w procesie nauczania-uczenia się ogromne znaczenie” (Mnich, 2016, s. 155). Efektywność nauczania jest bezpośrednio sprzężona z umiejętnościami uczenia się uczniów, dlatego dbałość o różne konteksty w łączeniu teorii z praktyką, stosowanie nauczania polisensorycznego uaktywnia wiele obszarów mózgu i angażuje różne zmysły oraz emocje ucznia.

4. Wdrażanie dzieci w młodszym wieku szkolnym do uczenia się – inspiracje do praktyki pedagogicznej

W publikacjach naukowych i dyskursach nad edukacją dostrzega się wieloaspektowe myślenie, w którym priorytetowym celem jest przygotowanie człowieka do samokształcenia i uczenia się przez całe życie, aby być, wiedzieć, żyć wspólnie oraz działać w oparciu o wiedzę o świecie i rozumienie zjawisk, które w nim zachodzą. Poszukiwanie wartościowej koncepcji zamian w oświacie, w oparciu o modernizowanie rzeczywistości edukacyjnej, szukanie nowych, lepszych rozwiązań, jest zatem wyzwaniem dla współczesnej szkoły na wszystkich etapach kształcenia (Założna, 2017, s. 81).

W podstawie programowej przeznaczonej dla edukacji wczesnoszkolnej nie ma wyraźnych zapisów związanych z celami edukacyjnymi, które odnosiłyby się do wdrażania uczniów od pierwszego stopnia edukacji szkolnej do zdobywania wiadomości oraz umiejętności na temat skutecznego uczenia się. „Z drugiej strony z rozmów z nauczycielami wynika, że czują oni potrzebę przekazania swoim podopiecznym wskazówek i metod efektywnej nauki, ale brakuje im zarówno wiedzy na ten temat, jak i czasu” (Gołębiowska-Szychowska, Szychowski, 2014, s.20).

J. Uszyńska-Jarmoc, przyjmując za Eriksonem koncepcję psychospołecznego rozwoju człowieka, pisze, że dziecko w klasach I-III szkoły podstawowej znajduje się w fazie rozwoju charakterystycznej dla wieku 6.-12. roku życia, w której to kompetencja i poczucie kompetencji stanowią podstawowe wskaźniki rozwoju dziecka w IV fazie życia. Zatem w tym właśnie okresie szczególną rolę ma wspieranie ucznia w budowaniu przekonania o własnych kompetencjach, w tym kompetencjach do uczenia się. Cele szczegółowe edukacji mogą być precyzowane wokół następujących kwestii związanych uczeniem się: wiedza dziecka na temat, jak się uczyć; samowiedza odnośnie do swoich możliwości, zdolności i ograniczeń oraz strategii nabywania kompetencji do uczenia się; korzystanie z własnych zasobów intelektualnych i emocjonalnych (uczę się samodzielnie); nabywania kompetencji społecznych i korzystania z zasobów otoczenia społeczno-kulturowego (uczenie się we współpracy i kooperacji z innymi) oraz poczucie wymienionych kompetencji – traktowane jako najważniejsze osiągnięcie rozwojowe dziecka na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Wydaje się, że w świetle powyższych celów najważniejszym zadaniem edukacji jest stworzenie pola aktywności indywidualnej oraz społecznej, umożliwiającej uczniom zdobywanie doświadczeń w uczeniu się oraz odkrywanie dróg własnego uczenia się w relacjach społecznych z osobami i otoczeniem (Uszyńska-Jarmoc, 2010, s. 72, 73).

Nie ulega wątpliwości, że wciąż trzeba opracowywać programy zajęć i organizować zajęcia poświęcone nabywaniu i rozwijaniu kompetencji uczniów w zakresie uczenia się oraz poznawaniu różnych sposobów i stylów uczenia się. Pozwoli to dziecku konstruować własną wiedzę i z refleksją odbierać otaczającą rzeczywistość.

Jednym z przykładów wdrażania uczniów w młodszym wieku szkolnym do uczenia się jest innowacyjny program dla edukacji wczesnoszkolnej „Edukacja dla przyszłości. Uczymy się uczyć poznając siebie i świat” (2014). Wśród kilku obszarów zmian innowacyjnych zaproponowano też wprowadzenie modułu zatytułowanego „Uczymy się uczyć”. Budując ten moduł programu, argumenty zawarte w wypowiedzi B. Oelszlaeger uznano za niezmiernie wartościowe, a są one sformułowane następująco: „aby uczyć uczenia się trzeba przyjąć taką koncepcję kształcenia, która umożliwi uczniom nie tylko zdobycie wiedzy i umiejętności programowych, ale także wiedzy i umiejętności o sposobach uczenia się” (2007, s. 8). J. Flanz, pisząc o optymalnym czasie rozpoczęcia z dziećmi nauki samodzielności w pracy umysłowej, podaje argumenty, że w społeczeństwie wiedzy pracę nad kształtowaniem takich postaw powinno się rozpoczynać „nie tylko w pierwszych latach nauki szkolne, ale (...) w przedszkolu” (2008, s. 39).

Nadrzędną wartością tego programu jest systematyczne wdrażanie uczniów do samodzielnego uczenia się poprzez nabywanie wiadomości, działanie, przeżywanie i odkrywanie w różnych sytuacjach, zarówno tych znanych i bliskich dziecku, jak i tych nowych, które niosą wiele bodźców i pozwalają wielozmysłowo doświadczać otaczającego świata. Moduł „Uczymy się uczyć” zawiera pogrupowane w obszary tematyczne różne treści. Zostały one uszczegółowione w konkretnych zapisach, do których określono oczekiwane osiągnięcia uczniów. Zgodnie z zasadą dydaktyki, znaną jako zasada stopniowania trudności, poszczególnym klasom przypisano inne zakresy treści o coraz wyższym stopniu trudności i złożoności. Koncepcja modułu dotyczącego wdrażania uczniów do samodzielnego uczenia się dzieci na pierwszym etapie edukacji szkolnej może stanowić przykład konkretnych rozwiązań i być inspiracją dla nauczycieli do doskonalenia treści tego modułu, w zależności do różnych zespołów klasowych i możliwości rozwojowych uczniów oraz ich potrzeb. Warto podkreślić, że zaproponowane obszary można realizować w układzie spiralnym, który sprzyja poszerzaniu i utrwalaniu umiejętności uczenia się uczniów oraz rozumieniu sensu i kształtowaniu postaw proedukacyjnych. Treści modułu dobrze korelują z ujętymi w podstawie programowej zapisami z wielu edukacji, dlatego można je integrować w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Dla klasy I przewidziano 5 różnych obszarów tematycznych. W obszarze *Jestem uczniem* zwrócono uwagę przede wszystkim na obowiązki ucznia klasy I. Podjęto w nim tematykę: poznawania świata poprzez uczenie się, obowiązku uczęszczania do szkoły wszystkich dzieci, mocnych i słabych stron ucznia, zajęć, które uczeń lubi lub nie lubi w szkole i dlaczego. W obszarze dotyczącym *Współpracy w klasie*, która sprzyja uczeniu się, ujęto treści oscylujące wokół następujących zagadnień: zasad współpracy oraz komunikowania się w klasie z nauczycielem i koleżankami/kolegami, oczekiwań wobec uczniów, poznanie norm i zasad zachowania się w klasie oraz uczenia się od innych osób. Obszar *Plan dnia* dotyczy obowiązkowych zajęć szkolnych, odrabiania zadań domowych, wypełniania obowiązków domowych, czynności codziennych i odpoczynku w czasie wolnym. Następnym obszarem poświęconym jest *Miejsce do nauki*. Rozwinięty został w tematyce: dbałości o porządek w miejscu odrabiania zadań domowych, dbałości

o podręczniki, książki i zeszyty oraz przybory szkolne. Zaś *Procesy poznawcze* to obszar obejmujący zagadnienia dotyczące analizy, porównywania, syntezy, klasyfikowania i uogólniania oraz doskonalenia pamięci i koncentracji uwagi.

W klasie II zaproponowano do realizacji 7 odmiennych obszarów tematycznych. Ten związany z *Zainteresowaniami uczniów* obejmuje następującą problematykę: rozwijanie zainteresowań w szkole i poza nią, sposoby rozwijania zainteresowań w procesie uczenia się, ich związek z atutami/mocnymi stronami osobowości, możliwość rozbudzania i rozwijania zainteresowań w procesie uczenia się, aktywne spędzanie czasu wolnego. W innym obszarze, *Szanuję czas – planuję zajęcia*, została zaakcentowana problematyka racjonalnego planowania swojego czasu w ciągu dnia i tygodnia, kontrola czasu odrabiania zadań domowych, oglądania telewizji, grania w gry komputerowe, korzystanie z komórki, samodzielne organizowanie i porządkowanie swojego miejsca do nauki w domu. Uznano, że inne ważne zagadnienia dla procesu uczenia się to *Czynniki zewnętrzne sprzyjające uczeniu się*, które doprecyzowane zostały w następującej tematyce: ruch na świeżym powietrzu, racjonalne odżywianie się, relaks, sen, ograniczenie hałasu, odpowiednie oświetlenie. *Pozyskiwanie informacji z różnych źródeł* to problematyka obejmująca: informacje bezpośrednie np. zdobywane poprzez obserwację, wycieczki edukacyjne, kontakty z innymi osobami, podręczniki szkolne, książki, telewizję, prasę i Internet – jako źródła informacji. Odniesiono się także do *Czynników osobowych sprzyjających uczeniu się*, a w nich ujęto następujące treści: stawianie pytań i odpowiadanie na nie, szybkie czytanie i rozumienie tekstu oraz systematyczność w uczeniu się jako gwarancja sukcesów szkolnych. Obszar obejmujący *Techniki zapamiętywania* koncentruje się na prostych technikach zapamiętywania, tj. akronimy, skojarzenia, wierszyki, pierwsze litery oraz doskonaleniu koncentracji uwagi poprzez ćwiczenia doskonalące uwagę dowolną. Natomiast obszar *Kontroli i samokontroli w procesie uczenia się* uszczegóławiają następujące treści: kontrola partnerska/koleżeńska, kontrola i poprawa własnych błędów i celowe podejmowanie prób samokontroli swoich osiągnięć w uczeniu się.

W klasie III również znajduje się 7 obszarów tematycznych. *Korzyści płynące z uczenia się* dotyczy treści związanych z bliskimi i dalekimi korzyściami, wynikającymi z uczenia się, które mają pokazać wiedzę w kontekście umiejętności ogólnych – życiowych. Ponadto znajdują się tu tematy o celach nauki szkolnej, sensie planowania nauki w krótkim i dłuższym czasie. *Środowiska sprzyjające uczeniu się* to nazwa następnego obszaru tematycznego, w ramach którego zaproponowano treści dotyczące urządzania swojego miejsca do nauki, ze szczególnym uwzględnieniem odpowiedniego oświetlenia, likwidacją lub ograniczeniem źródeł otoczenia rozpraszaćcych uwagę, a także estetyka miejsca do pracy umysłowej. W części zatytułowanej *Higiena pracy umysłowej* uwagę zwrócono przede wszystkim na dobowy rytm nauki w szkole i w domu, zasady kolejności odrabiania pracy domowej, przerwy odpoczynkowe krótsze i dłuższe, a także techniki relaksacyjne. W zakresie obszaru nazwanego „*Mnemotechniki*” zaplanowano treści o trwałości pamięci, sposobach zapamiętywania i odtwarzania informacji, kategoryzowania informacji, w tym porządkowania i grupowania według zasad podobieństwa formalnego i znaczeniowego. Znajdują się tu też zagadnienia kojarzenia elementów w układach rytmicznych, logicznych i żartobliwych oraz zapamiętywanie przez analogie. Inny obszar to *Poszerzanie ilości i rodzaju źródeł informacji*. Zaprojektowano w nim: gromadzenie treści z wielu, różnych źródeł informacji, porządkowanie materiałów i ich opracowywanie za pomocą reprezentacji

graficznych, tj. mapy myśli czy zestawienia i trafny dobór źródeł informacji do tematu. Ważne elementy procesu samodzielnego uczenia się to *Samokontrola*, *samoocena*, *samodyscyplina*, które stanowią następny obszar zagadnieniowy. Wyszczególniono w nim treści obejmujące: samokontrolę efektów uczenia się, dotyczącą przestrzegania terminów wykonywania poszczególnych zadań, bieżącą kontrolę prac przeznaczonych do realizacji w wyznaczonym czasie, samoocenę zgodną z przyjętymi kryteriami oraz kontrolę i poprawę błędów, usterek oraz niedociągnięć, a ponadto wdrażanie do samodyscypliny i pozytywnych nastawień wobec samodyscypliny. dopełnieniem tej problematyki jest obszar zatytułowany *Typ umysłu*. Znajdują się e nim treści o różnych typach umysłu i ich związku ze stylami uczenia się, traktowanych jako cecha indywidualna każdego ucznia, ustalenie oraz wykorzystywanie swojego stylu uczenia się w procesie uczenia się.

W części programu „Uczymy się uczyć” podkreśla się, że:

kanon wdrażania podstawowej dla szkolnej nauki i życia umiejętności związanej z uczeniem się powinien mieć charakter priorytetowy, gdyż wynika z potrzeby współczesnego świata – całościowego uczenia się człowieka. Edukacja dla przyszłości w kontekście poznawania siebie i świata poprzez nabywanie wiedzy, rozwijanie i doskonalenie umiejętności uczenia się z różnych źródeł jest zatem niezaprzeczalnie istotna na elementarnym i jednocześnie fundamentalnym etapie szkolnego kształcenia (Zacłona, 2017, s. 88-89).

Podsumowanie

Uczenie się dla dziecka w młodszym wieku szkolnym staje się najważniejszą formą działalności, która odbywa się pod kierunkiem nauczyciela. Jakość oraz ilość doświadczeń związanych z organizacją procesu uczenia się jest znacząca dla dalszej edukacji ucznia. Uczeń edukacji wczesnoszkolnej bardzo potrzebuje od nauczyciela profesjonalnego wsparcia w uczeniu się, w tym rozpoznania, doskonalenia oraz poszerzania informacji o skutecznych strategiach uczenia się. Nauka w szkole powinna zapewniać dobrze zorganizowane środowisko, bogactwo różnorodnych materiałów i dać wiele możliwości ich wykorzystania, a także inspirację do podejmowania zadań przez działania satysfakcjonujące i dające zadowolenie z kontaktów międzyosobowych. Z tego też względu od nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wymaga się refleksji nad myśleniem o uczniu w kulturze uczenia się w klasie szkolnej i tworzenia przestrzeni do „uczenia się dziecka”.

Namysł nad sposobami rozwijania i doskonalenia umiejętności samodzielnego uczenia się dziecka w toku zajęć edukacyjnych może dotyczyć rozmaitych obszarów i wątków, np. wdrażania do uczenia się jako aktywności ucznia w strefie rozwoju, uczenie się jako zmiana relacji umysł-świat, jako proces społeczny, w którym przyjmuje się specyficzne strategie nauczania-uczenia się oraz jako proces opanowania narzędzi kulturowych, wśród których nadrzędną rolę pełni język i umiejętność posługiwania się nim (Filipiak, 2008, s. 9). Wynika z tego, że współczesny nauczyciel dzieci młodszych pełni znaczącą rolę w procesie przygotowania ucznia do samodzielnego uczenia się, będąc częścią bogatego, choć złożonego, społecznego środowiska uczenia się, w którym zachodzą wzajemne oddziaływania nauczyciela oraz ucznia. „Pamiętając o elementach

modelu kształcenia, należy nieustannie mieć na uwadze wewnętrzną naturę dziecka i jego wrodzone, naturalne skłonności, zdolności i predyspozycje” (Mnich, 2016, s. 156).

Dbając o postrzeganie dziecka na pierwszym etapie szkolnej edukacji jako podmiotu nabywającego kompetencje uczenia się, nie sposób nie mieć wiedzy o myśleniu dziecka, znajomości i rozumienia dziecięcego uczenia się w kontekście najnowszych badań nad dzieciństwem. Biorąc pod uwagę perspektywę socjologiczną, uczenie się trzeba rozumieć jako formę uczenia się we współpracy z innymi. Rozsądne i systematyczne rozwijanie samodzielności uczenia się będzie dobrym gwarantem uczenia się na dalszych etapach kształcenia.

Na koniec warto podkreślić, że kształcenie akademickie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej powinno dawać solidne podstawy z zakresu psychologii rozwoju dziecka, psychologii wychowawczej, społecznej i klinicznej oraz psychologii nauczania-uczenia się, które pokazują, jak dzieci postrzegają świat i jak organizują swoje myślenie. Umiejętność wykorzystywania tej wiedzy w praktyce pedagogicznej może generować ciekawe i interesujące zajęcia, odpowiadające na potrzeby oraz zainteresowania uczniów najmłodszych, a w konsekwencji wzmacniać u dziecka zaufanie do własnej aktywności i własnego umysłu, co pozwoli mu czerpać satysfakcję z uczenia się. „Aby edukacja stała się przystępna, ciekawa i przyjemna, szkoła musi zrezygnować z dydaktyzmu i encyklopedyzmu na rzecz twórczych metod skutecznego uczenia się, wdrażających uczniów do kierowania własnym rozwojem” (Ibidem, s. 167).

Wśród podstawowych elementów systemu edukacyjnego znajdują się: wewnętrzna motywacja uczniów do uczenia się, zdobywania wiedzy oraz różnorodnego działania, gotowość uczniów, nauczycieli i rodziców do współdziałania, jak również umiejętność nauczycieli oraz uczniów do budowania, a także podtrzymywania relacji, które są fundamentem nie tylko dobrego nauczania, lecz przy tym wdrażania uczniów do efektywnego uczenia się.

Podczas nauki w szkole przyswajanie sobie świata i konfrontacja z nowymi nieznanymi rzeczami oraz osobami daje dziecku nowe bodźce i informacje dotyczące jego rozumienia świata. Należy pamiętać, że aktywność ucznia wzmacnia się, kiedy uczy się czegoś nowego, ciekawego, czegoś, co odnosi się do jego aktualnej wiedzy i doświadczeń oraz sprawia mu przyjemność. Preferowanie na zajęciach dydaktycznych projektów i eksperymentów oraz metod aktywizujących zamiast często bezkrytycznego wypełniania ćwiczeń, to droga nie tylko do lepszego zapamiętywania, ale i efektywnego uczenia się poprzez eksplorowanie świata w relacjach i we współpracy z innymi. Żeby uruchomić procesy uczenia się oraz wspierać je u dzieci, potrzeba odpowiedniego osobowego i przedmiotowego otoczenia, ponieważ dzieci młodsze potrzebują bodźców oraz zadań wynikających z ich potrzeb przy zaangażowaniu jak największej liczby zmysłów. Nade wszystko potrzebują mądrych nauczycieli, którzy będą je wspierać i życzliwie towarzyszyć w procesie uczenia się. Dlatego warto podejmować dyskusje w ramach interdyscyplinarnego podejścia w grupie zarówno teoretyków, jak i praktyków edukacji wczesnoszkolnej na temat konieczności przygotowywania uczniów od pierwszego etapu kształcenia szkolnego do uczenia się oraz implementować w oparciu o naukowe zasady rozwiązania, których celem jest nabywanie przez dzieci umiejętności uczenia się.

Bibliografia

- Bartoszewicz, M. (2020). Wiedza potoczna uczniów w młodszych wiekach szkolnych na temat istoty i sposobów uczenia się. *Prima Educatione*, 4, 107-117.
- Bednarek, D. (red.), Bednarek, H. (współpraca). (2023). *Psychologia edukacyjna*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Dylak, S. (2015). ...aby uczyć dzieci myśleć. W: J. Malinowska, T. Neckar-Ilnicka (red.), *Uczenie się dzieci. Myślenie i działanie* (s. 17-37). Kraków: Wydawnictwo EPIDEIXIS
- Filipiak, E. (2006). Organizacja procesu nauczania-uczenia się dziecka w wieku wczesnoszkolnym. W: M. Suświłło (red.), *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole* (s. 402-424). Olsztyn: Wydawnictwo UMW.
- Filipiak, E. (2008). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Flanz, J. (2008). *Wdrażanie dzieci do samokształcenia- aspekty teoretyczne i praktyczne*. Toruń: akApit.
- Gołębiowska-Szychowska, J., Szychowski, Ł. (2014). *Powiem ci, jak się uczyć. Przewodnik dla ambitnych nauczycieli i rodziców*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Jankowiak-Siuda, K., Komorowska, M. (2010). *Ciekawość świata. O pamięci i twórczości małego dziecka*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Kowalik-Olubińska, M. (2006). Pedagogiczne implikacje założeń konstruktywizmu dla edukacji małych dzieci. W: M. Suświłło (red.), *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole* (s. 251-264). Olsztyn: Wydawnictwo UMW.
- Malinowska, J. (2015). Motywacja jako warunek efektywnego uczenia się dzieci. W: J. Malinowska, T. Neckar-Ilnicka (red.), *Uczenie się dzieci. Myślenie i działanie* (s. 167-180). Kraków: Wydawnictwo EPIDEIXIS.
- Mnich, M. (2016). W poszukiwaniu metod efektywnego uczenia się dzieci w wieku wczesnoszkolnym, czyli o mnemotechnikach słów kilka. *Chowanna*, 2(47), 153-169.
- Oelszlaeger, B. (2007). *Jak uczyć uczenia się? Środki i metody kształcenia samokontroli i samooceny w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szadzińska, E. (2012). *Podstawy poznawcze procesu kształcenia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Uszyńska-Jarmoc, J. (2010). Metauczenie się dzieci w młodszych wiekach szkolnych. W: Juszczyszczyn, E., Szada-Borzyszkowska, J. (red.), *Edukacja dziecka – mity i fakty* (s. 63-75). Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Wood, D. (2006). *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*. Tłum. R. Pawlik, A. Kowalcze-Pawlik. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Zacłona, Z. (2017). Innowacyjność w edukacji wczesnoszkolnej – wybrane obszary. W: A. Klim-Klimaszewska, A. Fijałkowska-Mroczeck, *Edukacja bez granic dzieci, młodzieży i dorosłych* (s. 80-90). Siedlce: AKKA.
- Zacłona, Z. (2018). Rozważania o kompetencjach kluczowych w kontekście edukacji. W: Z. Zacłona, B. Lisowska, *Kluczowe kompetencje rozwijane w kształceniu i wychowaniu* (s. 10-20). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.
- Zacłona, Z. (red.) (2014). *Edukacja dla przyszłości. Uczymy się uczyć poznając siebie i świat*. Program nauczania dla edukacji wczesnoszkolnej. Nowy Sącz: Wydawca Europa+. Program opracowany w ramach projektu Uczymy się uczyć. Priorytet III wysoka jakość systemu oświaty.
- Zdybel, D. (2015). Metapoznanie – ukryty wymiar kompetencji uczenia się. W: Uszyńska-Jamroc, J., Bilewicz, M. (red.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży* (s. 54-70). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

PRACA WYCHOWAWCZA W KLASACH I-III W KONTEKŚCIE PEDAGOGIKI J. KORCZAKA

(*Danuta Psonak*¹)

Streszczenie

Praca wychowawcza w literaturze naukowej jest postrzegana przez wielu autorów jako proces synchronizacji wychowawców z uczniami i ich rodzicami. Wybrane definicje oraz przykłady koncepcji wychowawczej w niniejszym tekście prowadzą do refleksji pedagogicznej w aspekcie idei J. Korczaka. Przeprowadzenie badań naukowych w 10 szkołach podstawowych im. J. Korczaka w województwie małopolskim skłoniły badaczkę do refleksji. Nauczanie i wychowanie w szkołach powinno gwarantować podmiotowość i podążanie za uczniem na każdym etapie edukacji oraz pracy wychowawczej. W związku z powyższym, rozważania nad pracą wychowawcy i pracą szkół im. J. Korczaka powinny się stać przykładem dla innych placówek oświatowych i wychowawców, gdyż są ponadczasowe i godne uwagi.

Słowa kluczowe: praca wychowawcza, wychowanie, wychowanek, wychowawca.

Summary

In the scientific literature, educational work is perceived by many authors as a process of synchronizing educators with students and their parents. Selected definitions and examples of the educational concept in this text lead to pedagogical reflection in the aspect of J. Korczak's ideas. Conducting scientific research in ten primary schools named after J. Korczak in the Lesser Poland Voivodeship prompted the researcher to reflect. Teaching and upbringing in schools should guarantee subjectivity and following the student at every stage of education and educational work. In connection with the above, considerations on the work of educators and the work of schools named after J. Korczak's work should become an example for other educational institutions and educators, because it is timeless and worthy of our attention.

Key words: educational work, upbringing, pupil, educator.

Wprowadzenie

Dzięki różnorodnym pomysłom wychowawców i pracowników szkół imienia J. Korczaka, zyskują one uniwersalną oraz ponadczasową wartość, dającą możliwość przeniesienia jego przesłania do współczesnej rzeczywistości. Warto zwracać uwagę na pielęgnowanie tradycji szkoły wokół patrona, gdyż szkoła go posiadająca utożsamia się z jego działaniami i wyróżnia się wśród innych placówek edukacyjnych. Wychowawcza praca wokół patrona J. Korczaka pozwala na wzbudzanie w uczniach refleksji nad wybranym patronem i przeżywania jego wspomnień na nowo. Dlatego znacząca jest aktywna praca wokół patrona szkoły nie tylko w placówce, ale też w środowisku lokalnym i rodzinnym. Udział dzieci w konkursach wiedzy o patronie buduje pozytywny wizerunek szkoły jako miejsca sprzyjającego rozwojowi swoich uczniów. Jeśli praca wychowawcza jest dobrze przemyślana, to stanowi centralny punkt we wszystkich oddziaływaniach wychowawczych placówek oświatowych (Jachimowicz, Załona, 2015, s. 51-52).

¹ Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

Przyglądając się twórczości J. Korczaka, przepełnionej humanizmem, można powiedzieć, że nauka w szkole posiadającej jego imię zobowiązuje uczniów oraz ich nauczycieli do pracy nad doskonaleniem się w poznawaniu i pogłębianiu wiedzy o swoim patronie. Uczeń śpiewający hymn szkoły musi przyjąć odpowiednią postawę, a w trakcie lekcji z szacunkiem poznawać historię szkoły i uczestniczyć w obchodach rocznicy nadania imienia patrona szkoły. Rozpatrując sytuację wychowawczą dotyczącą patrona J. Korczaka, można ukierunkować uczniów na naśladowanie jego działalności. W klasach I szkoły podstawowej kształtowanie zamierzonych cech odbywać się może w trakcie integralnych jednostek tematycznych, a w klasach II i III można rozwijać dyspozycje instrumentalne (pamięć, inteligencję) ze względu na większe zaciekawienie postacią patrona szkoły. Wychowawca musi brać pod uwagę specyficzny rozwój sfery uczuciowej dziecka. Kierując się wiekiem i indywidualnym podejściem do ucznia, należy:

- przedstawić życie patrona, jako człowieka, którego warto naśladować;
- wyrażać obiektywizm w ocenie jego postępowania, mówić prawdę o jego życiu;
- nie oceniać etapów pracy ucznia związanej z patronem w formie szkolnych ocen;
- ustalać wspólnie z innymi nauczycielami tematykę dotyczącą postaci patrona;
- nawiązywać do epoki, pokazując fotografie ludzi i czasów, w których żył patron;
- włączać uczniów do prac artystycznych, wykonania makiet lub prac plastycznych;
- tworzyć wspólne opracowania zajęć w zakresie współpracy środowiska szkolnego i rodzinnego;
- aktualizować i wykorzystywać myśli pedagogiczną J. Korczaka w praktyce edukacyjnej na etapie innych różnych środowisk wychowawczych (Kozłowski, 1979, s. 20-30).

Wychowawca, organizując zajęcia opierające się na myśli przewodniej pedagogiki J. Korczaka, musi pamiętać także o przesłaniu Konwencji o prawach dziecka. Statut szkoły zawiera informacje dla uczniów, nauczycieli i pracowników szkół, dlatego powinien być realizowany tak, aby dzieci czuły szacunek tak jak ludzie dorośli. J. Korczak był pierwszym człowiekiem, który tak mocno i usilnie domagał się szacunku dla dzieci. Z racji tego jego poglądy uczyniły go prekursorem akcentującym podmiotowy styl zachowania się wobec dziecka (Jarosz, Paško, 2018, s. 301).

K. Gąsiorek w swej twórczości podkreśla, że warto fantazjować i optymistycznie spoglądać na świat. Losy Kajtusia Czarodzieja ukazują optymistyczne przesłanie, w którym autor pokazuje, że każdy może dokonać przemiany w swoim charakterze (2012, s. 135).

Szkoła jest dla dzieci ważnym elementem życia, zatem ma za zadanie zapewnić swoim uczniom bezpieczeństwo i przyjazne środowisko do wzrastania oraz kształtowania tożsamości. Program pracy wychowawczej powinien zawierać treści i działania wszystkich nauczycieli szkoły. Ważne jest, aby wszelkie działania podejmowane w placówce były ze sobą spójne i przynosiły korzyści dla całej społeczności szkoły. Układ treści programu powinien mieć charakter spiralny, pogłębiający zakres wiedzy uczniów i poziom ich umiejętności praktycznych. Aby zastosować zasadę stopniowania trudności w zajęciach na temat patrona szkoły, trzeba pokazać uczniom krąg zainteresowań sylwetką J. Korczaka, rozpoczynając od informacji bliskich dzieciom aż po ogólne zjawiska historyczne. Program pracy wychowawczej ma być propozycją, którą każdy z nauczycieli mógłby dowolnie modyfikować i tworzyć otwartą współpracę z uczniami. Organizowanie zajęć o patronie jest wdrożeniem uczniów do właściwej postawy podczas śpiewania szkolnego

hymnu i szacunku wobec sztandaru szkoły. Nauczyciele wychowawcy mają obowiązek zapoznać wychowanków z ceremoniałem nadania imienia szkole oraz organizować wraz z nimi imprezy związane z tradycją szkoły, zachęcać uczniów do aktywnego uczestniczenia w życiu szkoły, a także zdobywania wiedzy o patronie. Uczniowie natomiast zobowiązani są uczestniczyć w uroczystościach pozaszkolnych, wycieczkach do miejsc związanych z postacią J. Korczaka, olimpiadach i konkursach na temat wiedzy o życiu patrona. Wszystkie wyżej wymienione zadania służą poznaniu życia patrona oraz powodów jego wyboru (Tanajewska, Kiełpińska, Korzeniewska, 2013, s. 3-16).

Instytucje szkolne, które posiadają patrona, mają w swej tradycji co roku obchodzić święto Dnia Patrona. Uroczystość z tej okazji organizowana jest z udziałem pracowników szkoły oraz ich uczniów. Działania te mają na celu zebranie potrzebnych materiałów na temat życia i twórczości patrona, historii jego rodziny, dokonanych w środowisku pedagogicznym i społecznym. Źródłami gromadzenia tych materiałów mogą być: zbiory literatury naukowej, prasa, filmy, zasoby internetowe, listy, pamiętniki i inne. Przygotowania te zazwyczaj są traktowane z należyтым szacunkiem i podkreślają wyjątkowość osoby będącej patronem szkoły. Zorganizowanie uroczystości nie powinno być zbyt kosztowne i pracochłonne, ale zarazem ciekawe, pełne fascynacji i ciekawości ze strony organizatorów. W innym przypadku takie przygotowania mogłyby się stać mało przyjemnym obowiązkiem. Część przedmiotów i rekwizytów może być wytworzonych w szkole podczas zajęć plastycznych, część można wypożyczyć z teatru lub muzeum, a resztę z domów uczniów lub ich krewnych. Celem takiego działania jest tworzenie pozytywnej atmosfery, propagowanie pomocy w odnalezieniu informacji na temat miejsca spoczynku patrona J. Korczaka oraz życia, czasu i miejsc pobytu patrona szkoły.

1. Analiza pojęć „wychowanie” i „praca wychowawcza szkoły”

W literaturze naukowej terminy „wychowanie” i „praca wychowawcza” definiuje wielu autorów. Jedna z wybranych definicji wychowania mówi o świadomych oraz celowych działaniach, które mają zmieniać osobowość wychowanka (Kwieciński, Sliwerski, 2011, s. 22).

W ujęciu innego badacza, wychowanie można rozpatrywać w szerokim znaczeniu. Są to takie oddziaływania wychowawcy na człowieka, które współtworzą indywidualność wychowanka. Autor twierdzi, że na postępowanie ucznia mają moc oddziaływania środowiska rodzinne, szkolne, sąsiedzkie i koleżeńskie (Nowak, 2008, s. 189).

W opinii M. Łobockiego, wychowanie powiązane jest z rozwijaniem osobowości, biorąc pod uwagę wszystkie jej cechy. Zdaniem autora, wychowanie obejmuje ogół procesów i właściwości psychicznych ucznia w sferze intelektualnej, emocjonalnej oraz wolicjonalnej. Nauczanie (uczenie się) oraz wychowanie w węższym znaczeniu to oddziaływania organizowane celowo, prowadzące do pożądaných zmian w funkcjonowaniu jednostki lub grupy społecznej (2009, s. 32).

W. Okoń wychowanie określa w podstawowych kategoriach pedagogicznych. Wyjaśnia, że wychowanie oparte jest na stosunku wychowawcy i wychowanka, którego celem jest zorganizowanie działalności społecznej. Proces wychowania nie powinien działać jako proces jednostronny, ale powinien dotyczyć wychowawcy i wychowanka (2001, s. 445).

F. Znaniecki definiuje z kolei wychowanie jako działalność społeczeństwa, które przygotowuje wychowanka do funkcjonowania w danej grupie społecznej. W tym celu zostają powołani wychowawcy, którzy kierują procesem wychowawczym za pomocą konkretnych metod, norm i wzorów zachowania (2001, s. 51).

W wychowaniu dzieci w klasach I-III ważną rolę odgrywają warunki życia szkolnego oraz działalność dydaktyczno-wychowawcza. Naczelnym zadaniem wychowania jest zagwarantowanie pokoleniu młodych ludzi rozwoju ich społecznych relacji i wspieranie w samodzielnej egzystencji. Sytuacje wychowawcze powinny być więc konstruktywistycznym pobudzaniem do indywidualnego kreowania świata przez wychowanka (Kwieciński, Sliwerski, 2006, s. 338).

Rozważania nad pracą wychowawczą trzeba powiązać z teorią wychowania oraz humanistyczną koncepcją A. Masłowa i C. Rogersa w pedagogicznym ujęciu. Wszystkie opisane wyżej działania przynoszą trwałe efekty w sferze fizycznej, społecznej oraz umysłowej człowieka. Szerokie rozumienie wychowania odnosi się do pracy wychowawcy z wychowankiem na przestrzeni jego rozwoju osobowości pod względem całościowym. Obejmuje również wychowanie w znaczeniu węższym, rozumiane jako oddziaływanie na rozwój umysłowy, uczuciowy, sferę motywacyjną i konkretne działania wychowawcy na wychowanka (Łobocki, 2009, s. 34).

K. Stachowicz podkreśla, że praca wychowawcza powinna opierać się na przesłaniu J. Korczaka. System wychowania wzrastał na prawie do szacunku dzieci, partnerstwie i współpracy dzieci z dorosłymi. Zdaniem Korczaka, jest to możliwe tylko wtedy, gdy odpowiedzialność za wychowanie rozumie się jako problem szerszy i społeczny. Dziecko nie pozostaje bowiem „tu i teraz”, ale wkracza w świat ludzi, staje się częścią społeczeństwa i jego wzajemnych oddziaływań. Od jakości wychowania i wiedzy opiekunów na jego temat zależy życie nas wszystkich. Takie spojrzenie na to zagadnienie pozwala zrozumieć potrzebę kształtowania ludzi posiadających prawa i respektujących je. U źródeł pozytywnej pracy wychowawczej J. Korczaka leży sympatia do wychowanków, ludzka życzliwość i akceptacja. Zdaniem wszystkich wymienionych autorów, postawa nauczyciela sprzyja szybkiemu przepływowi informacji między wychowawcą a jego podopiecznym. Zbyt częsta nieodpowiedzialność nauczycieli wychowawców może zniszczyć najcenniejsze cechy dzieciństwa (Stachowicz, 2012, s. 9-11).

Rozpatrując zagadnienie pracy wychowawczej, należy stwierdzić, że należy ona do zajęć niełatwych, ale zarazem ciekawych. Wychowawca w tym procesie w znaczący sposób obejmuje rozwój swoich podopiecznych, ich postawy i wybory życiowe. Ponosi odpowiedzialność za wszystko, co dzieje się w klasie szkolnej, zapewniając uczniowi poczucie przynależności i bezpieczeństwa (Kliszko, 2012, s. 3).

Analizując pracę wychowawczą, trzeba dodać, że w tym procesie niezbędne jest przestrzeganie zasad wychowania. Jedną z tych zasad jest akceptacja wartości swojego wychowanka, która będzie sprzyjać kształtowaniu osobowości w najwyższych standardach. Kolejną jest brak manipulacji jednostką, która może doprowadzić do przedmiotowego traktowania ucznia. Następną zasadą jest ukazywanie wychowankom pozytywnych wzorów osobowości, które odzwierciedlają uniwersalne postawy i tradycje (Żmijski, 2012, s. 122).

Proces wychowawczy jest realizowany we wzajemnym działaniu wychowawcy i wychowanka. Wychowawca dąży do tego, aby wychowanek upodobnił się do jakiegoś danego wzoru. Może być to praca subiektywna, bądź też postępowanie zgodne z danym prawem oraz zwyczajami. Każdy wychowawca działa pod wpływem ustalonych zasad w danym społeczeństwie. Są to zasady aktualne lub wywodzą się z pedagogicznej tradycji. Ostatecznym celem pracy wychowawczej nauczyciela jest ukształtowanie osobowości wychowanka (Znaniński, 2001, s. 55).

W wyniku prowadzonych analiz należy podkreślić, że praca wychowawcza nie do końca jest drogą pełną sukcesów, ale efektem trudnej pracy wychowawcy i wychowanków. Zadania, jakie stawia przed tą pracą szkoła, stanowią duże wyzwanie dla wszystkich uczestników szkolnej społeczności. Fundamentem działań wychowawczych, o których tu mowa, jest to, że nauczyciel pracujący z dziećmi musi uświadomić sobie, jakie znaczenie ma dla współczesnego wychowania spuścizna pozostawiona przez J. Korczaka. Wychowawca powinien wiedzieć, że dziecko bacznie obserwuje dorosłych, śledzi ich czyny i słowa, a także może przewyższać dorosłych w dziedzinie intelektu, brak mu tylko doświadczenia, które posiadają dorośli. Można jednak odnaleźć właściwą drogę, jeśli się spełni określone warunki. Jednym z nich jest poznanie swoich podopiecznych w kategorii ich potrzeb, współzycia w klasie i wyznaczenie przez wychowawcę realnych celów wychowawczych. Postawa wychowawcy musi być nakierowana na potrzeby ucznia, uważna, obiektywna, dyscyplinująca, motywująca i będąca wzorem do naśladowania. Styl kierowania pracą wychowawczą może ułatwić realizację wcześniej założonych celów i przeciwdziałać trudnościom wychowawczym w klasie. Poczucie bezpieczeństwa oraz serdeczna atmosfera w klasach I-III to jeden z najważniejszych warunków do spełnienia w pracy wychowawczej w tej grupie uczniów (Kliszko, 2012, s. 20).

Praca wychowawcza nauczyciela jest ukierunkowana na kształtowanie określonych cech, zdolności oraz umiejętności wychowanka. Wychowawca wyznacza pewne rodzaje czynności, które łączą nauczanie szkolne z pozaszkolnym. Pozytywna relacja w środowisku szkolnym daje wychowankowi szansę na rozwój społeczny, a nauczycielowi przynosi sukces wychowawczy. W literaturze przedmiotu wiele jest przykładów nauczycieli, którzy dążą do skuteczności własnych oddziaływań wychowawczych.

Przykładem takiego wychowawcy był J. Korczak, który wzbogacił pedagogikę o techniki i środki oddziaływań pedagogicznych. Swoim życiem i twórczością wskazał wychowawcy drogę humanistycznego wychowania dzieci. Według B. Śliwerskiego, istotą wychowania J. Korczaka było unaocznienie współczesnemu wychowawcy zagrożeń i błędów w procesie wychowania. Postępowaniem zasłynął on w oczach wielu ludzi w teorii i praktyce z dziedziny wychowania rodzinnego, szkolnego i ulicznego, a jego dzieła pokazują kunszt literacki bez przesadnego dydaktyzmu (Kwieciński, Śliwerski, 2006, s. 338).

Obecnie J. Korczak uważany jest za pioniera nowego wychowania, a dziecko w jego przekonaniu jest podmiotem, nie zaś przedmiotem w stosunku do wychowawcy. Naczelną zasadą tego nurtu pedagogiki jest szacunek pedagoga do zainteresowań dziecka i chęć jego prawdziwego poznania, a najtrafniejszym jej przesłaniem jest cytat: „Wychowawca, nie wtłacza, a wyzwala, nie ciągnie, a wznosi, nie ugniata, a kształtuje, nie dyktuje, a uczy, nie żąda, a zapytuje, przeżyje wraz z dzieckiem wiele natchnionych chwil” (Korczak, 2002, s. 71).

System wychowania według J. Korczaka wyrastał na koncepcji filozoficznej człowieczeństwa. Dzieci w jego placówkach mogły decydować o swoim wychowaniu, a obecnie dzieci są prowadzone przez wychowawców. Kiedyś kontrola wychowanków przebiegała w taki sposób, aby mogły one dobrze funkcjonować w społeczeństwie, które wymagało od nich posłuszeństwa w imię prawa i sprawiedliwości. Obecnie wychowanie zmieniło się wraz z postawami społecznymi, a doświadczenia z wcześniej znanych oddziaływań pedagogicznych stały się pewnym wzorem do naśladowania (Stachowicz, 2012, s. 8).

Na podstawie analizy literatury przedmiotu można dodać, że praca wychowawcza w klasach I-III skierowana jest na ucznia, ale też na sposób radzenia sobie z trudnościami szkolnymi i sposobami gromadzenia informacji potrzebnych do rozwiązywania problemów wychowawczych. Wychowanie to nie tylko dbanie o wartości psychiczne wychowanka, ale również o wartości duchowe, fizyczne i emocjonalne. Całe środowisko szkolne jest stymulatorem dla tworzenia odpowiedniego środowiska wychowawczego. Praca wychowawcza odzwierciedla w późniejszym życiu wychowanka wszystkie wartości i umiejętności, które zostały mu przekazane w trakcie pobytu w szkole.

Wypowiadając się na temat edukacji wczesnoszkolnej, trzeba również podkreślić, że szkoła wciąż podlega zmianom wraz z otaczającą rzeczywistością. Ciągłe przemiany w szkole prowadzą do wielostronnego rozwoju dzieci, nauczycieli oraz ich rodziców. Szkoły posiadające patrona J. Korczaka długie lata pracowały nad porozumieniem w wielu aspektach pedagogicznych, a nauczyciele wychowawcy przez cały czas dążyli do rozwiązywania konfliktów, budowania dobrej jakości nauczania oraz sukcesywnej współpracy z rodzicami.

Rozwijanie i kształcenie dzieci według założeń J. Korczaka miałyby wyzwalać w nich chęci do życia i poszanowania ich własnych praw. J. Korczak zawsze sięgał do godności dziecka oraz do jego szacunku w realnym świecie wychowawcy i ucznia. Źródłem zmian propagowanych przez J. Korczaka było ukazanie dziecka w wymiarze człowieka dorosłego. Wychowawca według J. Korczaka musi stwarzać proces, w którym uczeń może poznawać samego siebie i wierzyć w swoje możliwości. Dla dzisiejszej pracy wychowawczej te poglądy pozostały uniwersalną ramą kulturową, dzięki której szkoły imienia J. Korczaka zyskują na swej wartości. Wszystko po to, aby współczesny pedagog sięgał również do własnych pokładów wiary w samowychowanie młodego człowieka. Według J. Korczaka, wszystko, co jest związane z dzieckiem powinno obejmować całe jego dotychczasowe życie, aby znaleźć właściwy kierunek oddziaływania. J. Korczak w swych poglądach wskazuje drogę porozumienia dorosłych ze światem dzieci (Czepil, Grzybek, Hajkowska, 2015).

Podsumowując powyższe zagadnienia w kontekście wychowania oraz pracy wychowawczej, na szczególne podkreślenie zasługuje wychowanie w koncepcji J. Korczaka. Jego nowatorskie idee i rozwiązania wychowawcze dyskutowane są przez wielu autorów i definiowane od nowa na podstawie konkretnych sytuacji z wychowankiem. Wychowanie korczakowskie może być wzorem dla wychowawców, niezależnie od warunków pracy, miejsca, a także wieku wychowanków. Cenne jest przeświadczenie, że wszystkie osoby aktywnie wspierające ten proces ponoszą odpowiedzialność za swoje działania i jakość swojej pracy (Speck, 2007, s. 14).

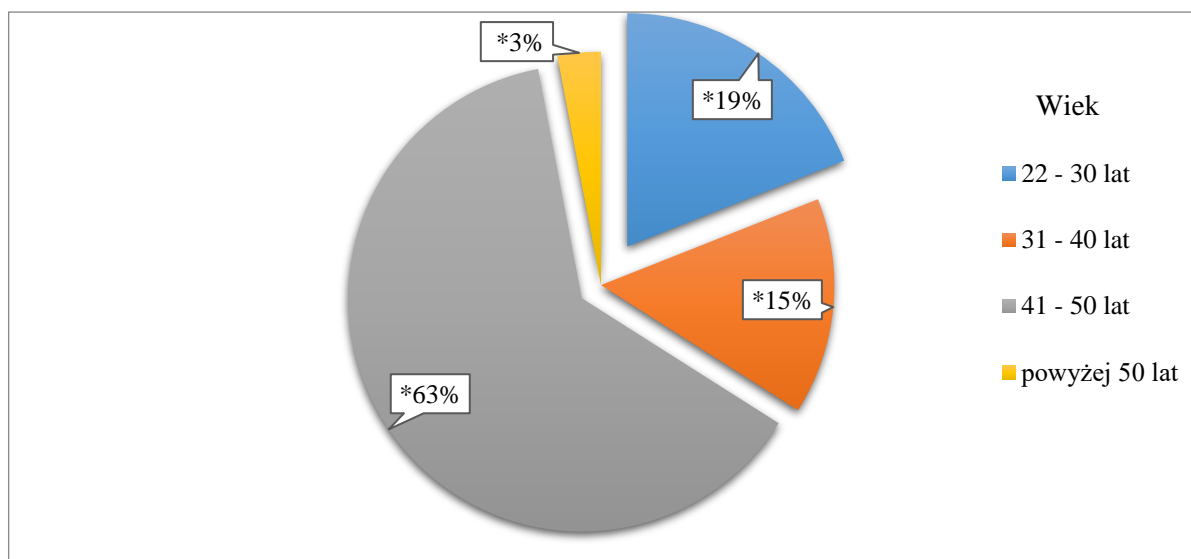
2. Metodologiczne założenia badań własnych

Współczesne koncepcje wychowawcze wiążą się z dążeniem nauczycieli do stałości i stabilności procesu wychowania. Praca z uczniem musi być nastawiona na odmienne potrzeby wychowanków oraz różne trudności wychowawcze w środowisku społecznym. Autorka podkreśla, że nauczyciel musi mieć w sobie autentyczność, empatię i akceptację ucznia (Żurawińska, 2019, s. 136). Moje zainteresowania badawcze koncentrowały się wokół pracy wychowawczej szkół mających patrona J. Korczaka. Sformułowałam pytania problematyki badawczej, które były przedstawione następująco:

- 1) Jakie osoby i instytucje zdaniem rodziców, nauczycieli i dyrektorów biorą udział w pracy wychowawczej wokół patrona szkoły J. Korczaka?
- 2) Jakie czynności według opinii rodziców, nauczycieli i dyrektorów mają znaczenie w pracy wychowawczej wokół patrona szkoły J. Korczaka?
- 3) W jaki sposób w opiniach rodziców, nauczycieli i dyrektorów uczniowie klas I-III szkoły podstawowej poszerzają wiedzę na temat życia i twórczości patrona szkoły J. Korczaka?

Do przeprowadzenia badań posłużyła mi metoda sondażu diagnostycznego oraz technika ankiety. Narzędzie – kwestionariusz ankiety – został przygotowany dla nauczycieli i rodziców dzieci klasach I-III. Zebrane materiały wskazują na bogate doświadczenie pedagogów oraz rodziców wybranych placówek oświatowych. W badaniach środowiska szkolnego zastosowałam wywiad jawny, który dotyczył dyrektorów wybranych szkół im. J. Korczaka. Celem wywiadu było uzyskanie od dyrektorów opinii na temat sposobów organizacji pracy wychowawczej wokół patrona szkół i bezpośrednich stosunków wszystkich pracowników szkół z rodzicami uczniów klas I-III. Kwestionariusz wywiadu dla dyrektorów szkół zawierał pytania o kategorii otwartej, półotwartej i zamkniętej. Zadaniem badacza było stworzenie atmosfery zaufania pomiędzy rozmówcami. Do takich zabiegów można by było zaliczyć kwestię poinformowania badanego o poufności z przeprowadzanego wywiadu i sposobie wykorzystania uzyskanych informacji wyłącznie do celów naukowych. Mój kontakt z dyrektorami szkół został poprzedzony telefoniczną rozmową i ustaleniem terminu spotkania w dogodnym dla badanego czasie i miejscu. Wywiady były dialogami kierowanymi, a ideą przewodnią była wspólna praca wychowawcza szkoły wokół patrona J. Korczaka. Dzięki badaniom jakości pracy szkół możliwe było poznanie przez badacza mocnych stron badanych placówek. Celem spotkań z dyrektorami był też pobyt w danych placówkach oświatowych i obserwacja pracy wychowawczej w 10 szkołach podstawowych w województwie małopolskim. Pomocą w ustaleniu adresów szkół dla badanej populacji były informacje o placówkach zamieszczone na stronach internetowych i portalach społecznościowych Facebook. Zastosowałam celowy dobór badanych szkół, który zależał od zgody dyrektorów oraz zatrudnionych tam nauczycieli.

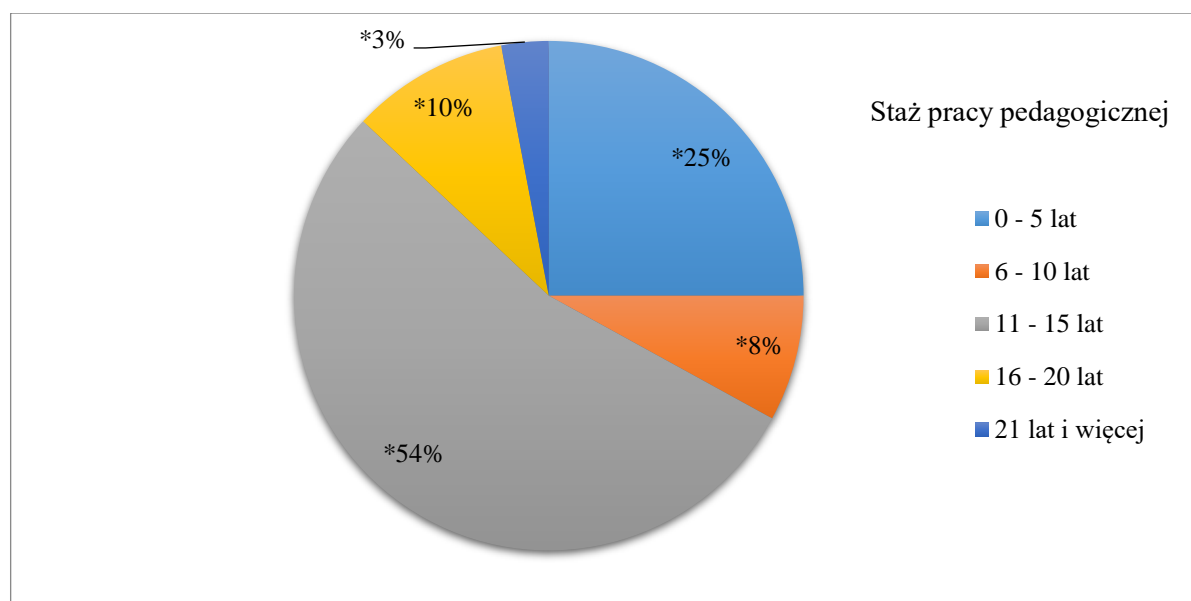
Badania rozpoczęłam na przełomie marca i kwietnia 2022 roku. Objęłam nimi 140 osób z podziałem na trzy kategorie. Wyłoniona grupa reprezentacyjna stanowiła 100 nauczycieli, 30 rodziców i 10 dyrektorów szkół im. J. Korczaka. W badanej grupie znaczną przewagę, gdyż aż 95%, respondentów stanowiły kobiety, odsetek mężczyzn był niewielki, dający pozostałe 5% badanych. Największa grupa badanych to osoby w przedziale wiekowym między 41-50 lat, co stanowiło aż 63% wszystkich ankietowanych. Najmniejszą grupę badanych reprezentowały osoby powyżej 50 lat – zaledwie 3% tej populacji. Najmniej liczną grupę reprezentował jeden dyrektor i 3 nauczycieli. Zebrane wyniki obrazuje rysunek 1.



Rysunek 1. Wiek badanych osób (N=140).

Źródło: badania własne.

Ważne dla badacza w trakcie przeprowadzania badań były informacje nie tylko o wieku, ale i stażu pracy badanych nauczycieli. Takie dane mogły wiązać się z poziomem i jakością wykonywanej pracy wychowawczej oraz współpracy pomiędzy wszystkimi osobami pracującymi w placówce szkolnej. Obrazuje to rysunek 2.



Rysunek 2. Staż pracy pedagogicznej badanych nauczycieli (N=100).

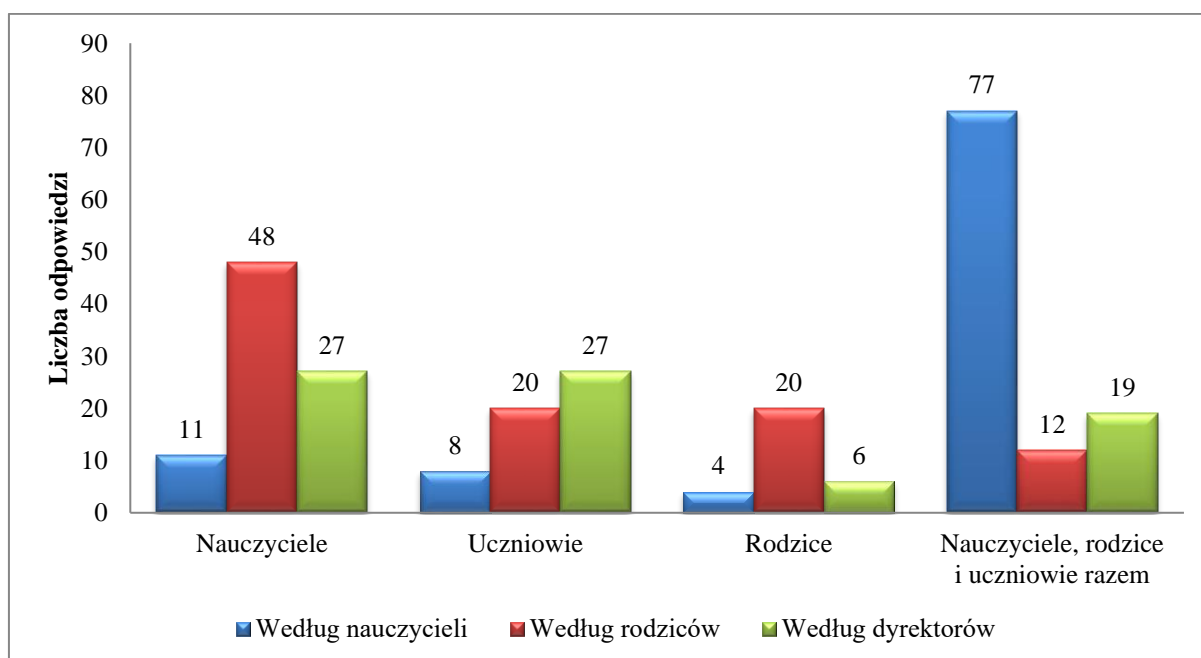
Źródło: badania własne.

W grupie badanych nauczycieli 54% pracowało w placówce oświatowej od 11-15 lat, 25% badanych miało staż pracy między 21 lat i więcej, 10% to osoby ze stażem od 16-20 lat, a 8% od 6-10 lat pracy pedagogicznej. Celem badań opinii w aspekcie wieku badanych respondentów i stażu pracy nauczycieli w szkołach im. J. Korczaka było ustalenie, czy wiek i długość lat pracy kadry pedagogicznej jest gwarancją dobrej pracy wychowawczej wokół patrona szkoły.

3. Analiza wyników w badaniach własnych

3.1. Osoby i instytucje biorące udział w pracy wychowawczej wokół patrona szkoły J. Korczaka

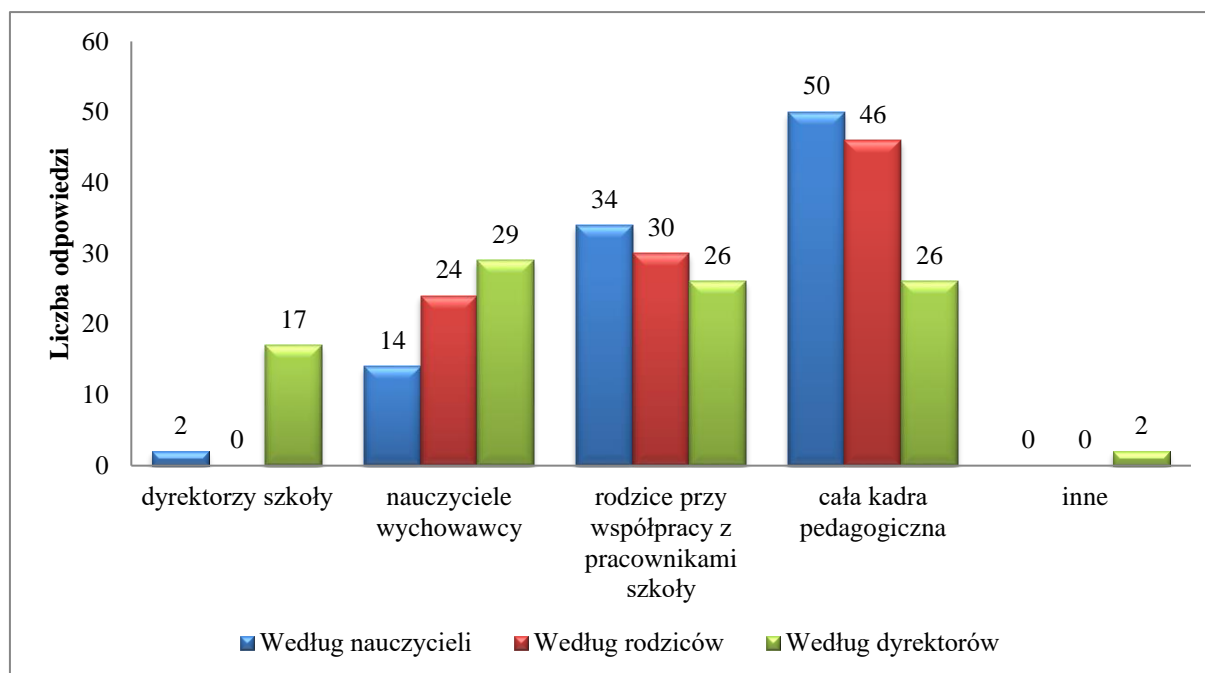
W centrum uwagi były przekonania rodziców, że osobami w największym stopniu biorącymi udział w pracy wychowawczej wokół patrona szkoły są wszyscy nauczyciele. Według nich, w równym stopniu w pracę wychowawczą zaangażowani są też uczniowie i rodzice. Zaledwie pięciu spośród badanych rodziców uznało, że udział w pracy wychowawczej na tym etapie kształcenia biorą zarówno nauczyciele, uczniowie, jak też rodzice. Odmiennego zdania byli objęci tym samym zestawem pytań badani nauczyciele. 77 rodziców uważało, że nauczyciele, uczniowie i rodzice wspólnie uczestniczą w pracy wychowawczej wokół patrona. Natomiast w opinii dyrektorów szkół podstawowych w równym stopniu ich zdaniem uczestniczą nauczyciele oraz uczniowie, co obrazuje rysunek 3.



Rysunek 3. Osoby biorące udział w pracy wychowawczej w klasach I-III wokół patrona szkoły J. Korczaka (N=100 nauczycieli, N=30 rodziców, N=10 dyrektorów).

Źródło: badania własne.

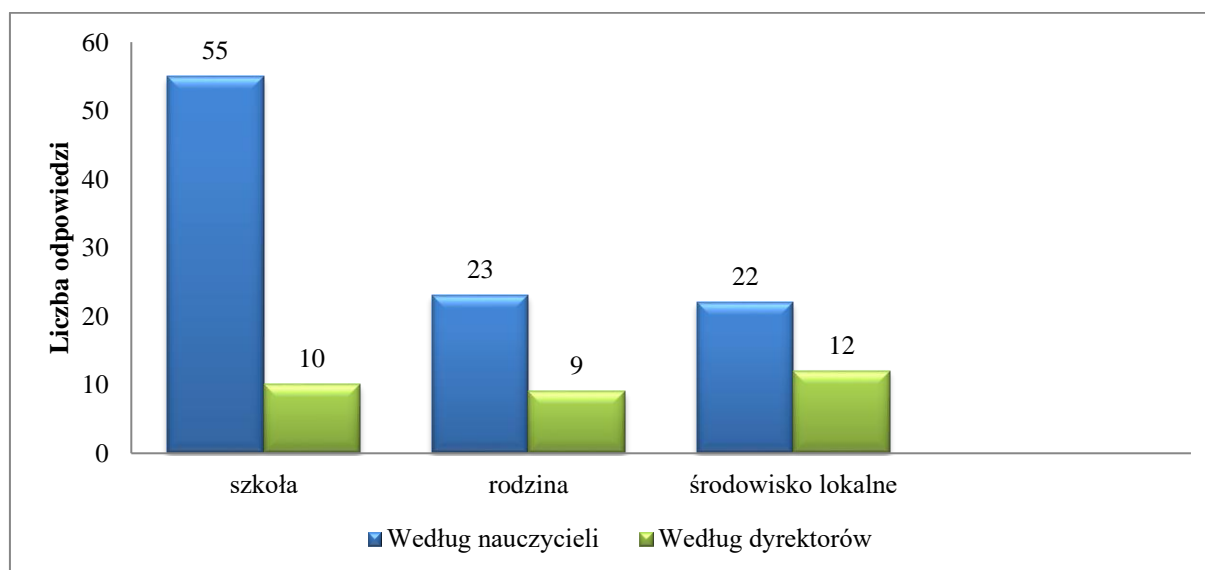
Według dyrektorów, w pracy wychowawczej bierze udział 27% nauczycieli oraz uczniów i tylko 6 rodziców czynnie współpracuje z wychowawcami klas I-III. Jeden z dyrektorów wymienia w wywiadzie jeszcze samorząd, jako osoby dodatkowo biorące udział w pracy wychowawczej. Według 50% nauczycieli i 46 rodziców, cała kadra pedagogiczna ma ogromne znaczenie dla pracy wychowawczej w klasach I-III. Nauczyciele w 14% uważają, że najbardziej zaangażowani w pracę wychowawczą są nauczyciele-wychowawcy natomiast rodzice to zdanie popierają w 24 odpowiedziach. W wywiadzie natomiast dyrektorzy szkół wymieniają 29 wychowawców. Według wszystkich wyżej wymienionych najmniej zaangażowanymi w pracę wychowawczą wokół patrona szkoły J. Korczaka są niestety sami dyrektorzy. Zebrane opinie prezentuje rysunek 4.



Rysunek 4. Inne osoby biorące udział w pracy wychowawczej wokół patrona szkoły J. Korczaka (N=100 nauczycieli, N=30 rodziców, N=10 dyrektorów).

Źródło: badania własne.

Do interpretacji pracy wychowawczej wokół patrona szkoły J. Korczaka zostały wzięte pod uwagę także instytucje, które są zaangażowane w ten rodzaj działań. Wśród odpowiedzi pojawiły się trzy instytucje: szkoła, rodzina i środowisko lokalne. Szkołę zaznaczyli wszyscy rodzice, ponad połowa nauczycieli i blisko połowa dyrektorów. Według rodziców, środowisko lokalne nie bierze czynnego udziału w pracy wychowawczej. Liczbę odpowiedzi ukazuje rysunek 5.

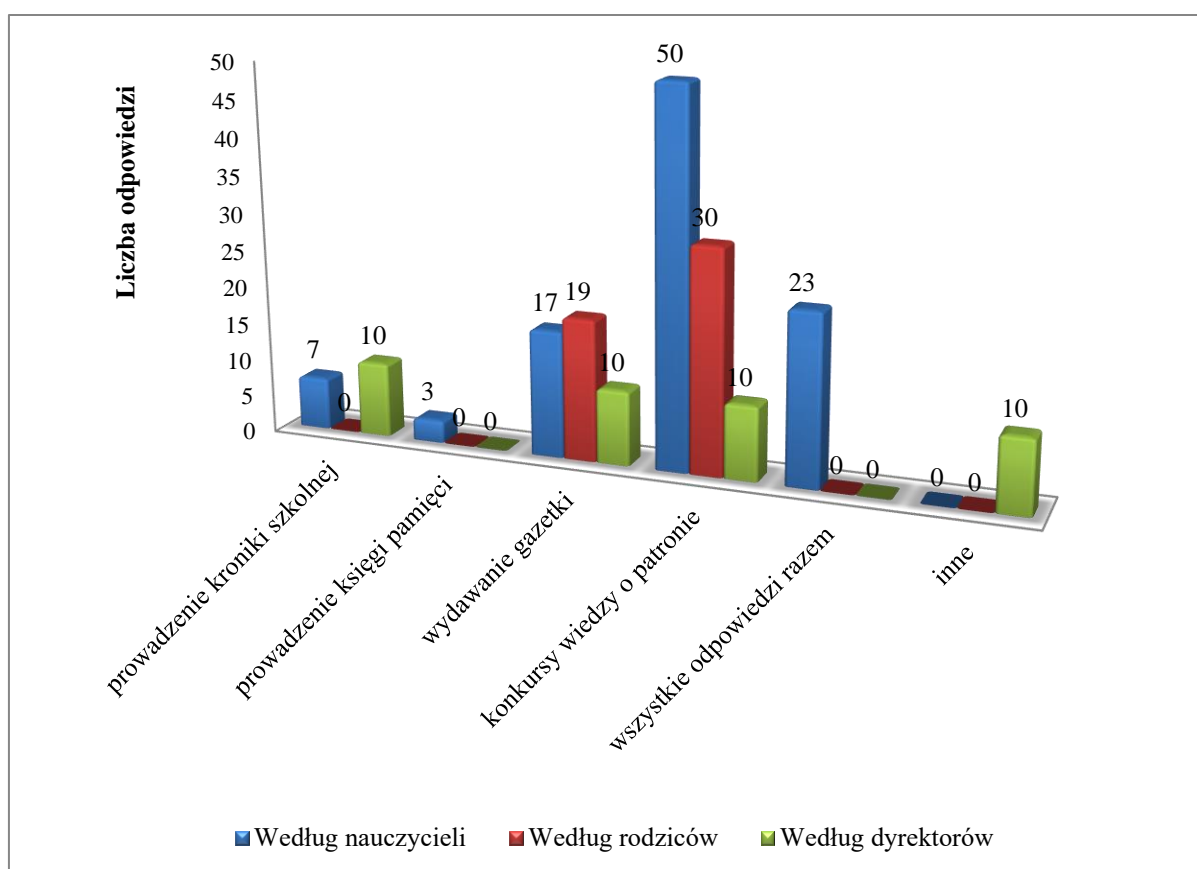


Rysunek 5. Instytucje biorące udział w pracy wychowawczej wokół patrona szkoły J. Korczaka (N=100 nauczycieli, N=30 rodziców, N=10 dyrektorów).

Źródło: badania własne.

3.2. Czynności według opinii rodziców, nauczycieli i dyrektorów mające znaczenie w pracy wychowawczej wokół patrona szkoły J. Korczaka

Dla mnie, jako badacza, istotne było też ustalenie, jakie czynności są podejmowane w pracy wychowawczej wokół patrona szkoły. Dyrektorzy, ponad połowa nauczycieli i wszyscy rodzice wymieniali konkursy. 19 rodziców, 17% nauczycieli i 10 dyrektorów za ważne elementy pracy wychowawczej wokół patrona uznało wydawanie gazetki szkolnej. Według wszystkich dyrektorów istotne w szkole jest prowadzenie kroniki szkolnej na stronie internetowej, współpraca z innymi szkołami oraz przedstawienia teatralne. Podsumowanie zebranych wyników badań prezentuje rysunek 6.



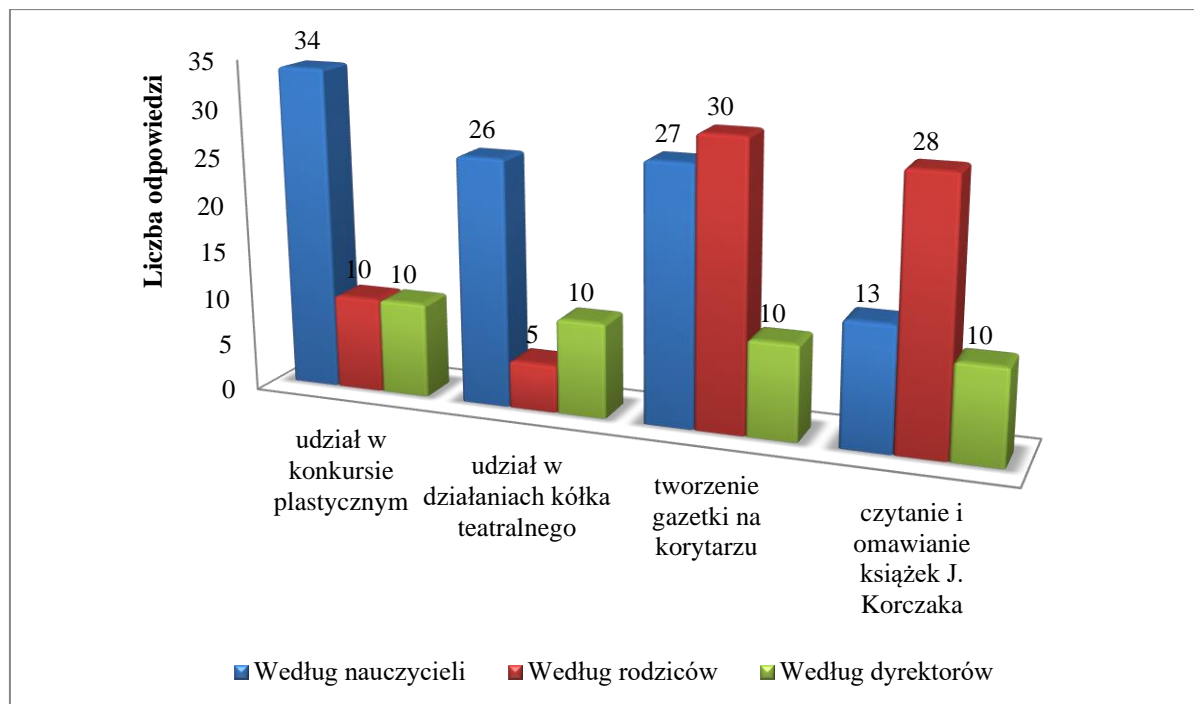
Rysunek 6. Czynności wpływające na pracę wychowawczą wokół patrona szkoły J. Korczaka (N=100 nauczycieli, N=30 rodziców, N=10 dyrektorów).

Źródło: badania własne.

3.3. Sposoby poszerzania wiedzy wśród uczniów na temat życia i twórczości patrona szkoły J. Korczaka

Wszyscy rodzice, 35% badanych nauczycieli i 10 dyrektorów w pracy wychowawczej w klasach I-III wymieniali prezentacje filmów biograficznych o patronie. 10 rodziców podawało, że ważnym sposobem poszerzającym wiedzę o patronie wśród uczniów jest: organizowanie w szkole konkursów na temat wiedzy o życiu patrona, tworzenie gazetek na szkolnych korytarzach oraz czytanie i omawianie książek napisanych przez J. Korczaka. Zapytani nauczyciele natomiast uznawali (34%), że ich uczniowie najwięcej wiedzy o patronie szkoły zdobywają poprzez uczestnictwo w konkursach plastycznych, a dopiero

w następnej kolejności 27% badanych nauczycieli twierdziło, że odbywa się to w trakcie tworzenia przez uczniów gazetek szkolnych i poprzez uczestnictwo w kółku teatralnym. Wśród dyrektorów proporcje w zebranych odpowiedziach prezentowały się inaczej. Trzech dyrektorów twierdziło, że decydujący jest tu udział w konkursach plastycznych, kolejnych trzech za istotne uznało udział w tworzeniu gazetki na korytarzu, a inna trójka, jako sposób na poszerzanie wiedzy przez uczniów, wskazała czytanie i omawianie książek J. Korczaka. Opinie zaprezentowane zostały na rysunku 7.



Rysunek 7. Sposoby poszerzania wiedzy na temat J. Korczaka poprzez uczniów (N=100 nauczycieli, N=30 rodziców, N=10 dyrektorów).

Źródło: badania własne.

Przykład pracy edukacyjnej w klasach I-III w kontekście pedagogiki korczakowskiej

Moja strategia poszukiwań została ukierunkowana na wspieranie rozwoju dzieci w różnych obszarach. Biorąc pod uwagę analizę moich badań własnych, obejmujących niektóre obszary pracy wychowawczej wokół patrona szkoły J. Korczaka w klasach I-III, zaproponowałam zajęcia z użyciem technik C. Freineta. W ten sposób uczniowie mieli możliwość w miejsce tradycyjnych zajęć poznać inne metody i formy organizacji pracy na lekcjach. W tym celu przygotowałam się do zajęć w placówce dydaktyczno-wychowawczej:

- uzyskałam zgodę na przeprowadzenie tygodniowego bloku tematycznego;
- opracowałam scenariusz zajęć ze środkami i materiałami dydaktycznymi;
- przygotowałam ulotki dla nauczycieli klas I-III i wykonałam plakat na temat nieszablonowych metod i technik pracy z uczniem szkoły podstawowej klas I-III;
- pozyskałam dodatkowe informacje z literatury i stron internetowych, którymi były:

1) Swobodne dziecięce teksty. Jest to technika mająca duży udział w kształceniu języka tak mówionego, jak i pisanego. Swobodne teksty są odzwierciedleniem dziecięcych przeżyć i marzeń. Mają szczególną formę ekspresji słownej, która może wspierać rozwój poczucia odpowiedzialności za własne teksty i inwencję twórczą. Technika ta miała na celu wyrabianie wrażliwości na słowo i umiejętności komunikowania się w grupie rówieśniczej. W trakcie wprowadzania w klasie III techniki swobodnego dziecięcego tekstu, musiałam zachować kilka podstawowych zasad, które mogły mi zagwarantować skuteczność dydaktyczną i wychowawczą:

- podczas zajęć żaden z uczestników nie mógł narzucać ani tematu ani też formy wypowiedzi uczniów,
- określenie odpowiednich warunków, w których zbędne były przedmioty, mogące działać rozpraszająco. Ważnym elementem w tej zasadzie była motywacja, która łączyła zainteresowania uczniów, a także stwarzała odpowiednie napięcie emocjonalne. Uczeń mógł zaangażować się w swoją pracę i podjąć w niej wysiłek intelektualny. Przykładem na to była gazetka klasowa, tworzona według wymyślnego tematu i pomysłów uczniów,
- warunkiem pełnej skuteczności w działaniu uczniów technikami C. Freineta było wykorzystanie dowolnego tekstu do ćwiczenia w poprawnym posługiwaniu się czynnym językiem we wszelkiego rodzaju tekstach.

Biorąc pod uwagę wymagania programowe w klasach I-III, miałam świadomość, że sposób i czas przeprowadzenia zajęć zależy przede wszystkim od twórczego podejścia nauczycieli, warunków środowiskowych i planu pracy uczniów na dany dzień. Na początku zajęć poruszyliśmy z uczniami temat przyjaźni na podstawie bajki pt. *Przyjaciele*. W kolejnej części zajęć dzieci miały napisać na kartkach w dowolnej formie tematy, które ich interesują. Indywidualnie wybrane tematy były dla mnie wyzwaniem i dobrym sposobem na współdziałanie uczniów w planowaniu zajęć. Kolejnym krokiem było czytanie utworzonych tekstów i wybór najciekawszego z nich. Odbyło się to za pomocą głosowania z uzasadnieniem wyboru danego tekstu. Szansę na wypowiedź dostali wszyscy uczniowie. W następnym etapie uczniowie zbiorowo opracowali wybrany tekst. Później został on zapisany na tablicy, a nauczyciel w trakcie trwania przerwy zrobił jego kserokopię dla każdego dziecka. Po otrzymaniu przez dzieci tekstu nastąpiło sprawdzenie, omówienie i poprawienie błędów. W trakcie czytania odbyła się dyskusja nad tematem i kompozycją wybranego tekstu. Uczniowie proponowali wiele ciekawych pomysłów, a wszystkie poprawki w pracy miały na celu tzw. „polowanie na słowa”. Były to ćwiczenia językowe z trudnymi i łatwymi dla dzieci wyrazami, porównaniami lub przenośniami. Wszystkie te działania miały formę zabawy z językiem i przyczyniły się do poszerzania zasobu słów, rozwoju mowy uczniów oraz wzbogacenia języka literackiego.

2) Swobodna ekspresja dziecięca w obszarze plastycznym i technicznym. Technika ta została wykorzystana do pobudzenia ekspresji twórczej uczniów. Naturalność dziecięca i radość w tworzeniu z własnych materiałów i narzędzi była widoczna podczas zajęć. Uczniowie w atmosferze zaufania z łatwością podejmowali decyzje w kwestii doboru i organizacji samodzielnej pracy (Sementowicz, 1966, s. 50-51). Ekspresja plastyczna i techniczna była ważnym elementem moich zajęć prowadzonych techniką C. Freineta. Uczniowie mogli w dowolny sposób nawiązywać ze sobą kontakt, a także współdziałać w trakcie zajęć. Dzieci podczas zajęć obserwowały inne osoby z klasy oraz nabywały

umiejętność dzielenia się sztuką. Swobodne rysunki miały za zadanie zainteresować dzieci nowymi technikami pracy nauczyciela. Przykładowo, jeden z uczniów namalował pracę, eksponującą kształty figur i przedstawiał je swobodnie innym zainteresowanym uczniom.

Cała praca dydaktyczno-wychowawcza odbywała się na podstawie scenariuszu zajęć, który przygotowałam zgodnie z wytycznymi programu nauczania klas I-III, który razem z dziećmi modyfikowaliśmy według zaistniałych potrzeb. Na koniec dnia razem z uczniami została wykonana gazetka wychowawcza, która składała się z rubryk pt. „budująca krytyka”, „winszujemy sobie, „życzymy i dziękujemy”, „proponujemy inne rozwiązania”. Każdy uczeń przez cały tydzień mógł zapisać na gazetce swoją propozycję wypowiedzi, np. „krytykuję zachowanie Tomka, ponieważ kopnął mnie umyślnie i nie przeprosił”, „Agnieszko, winszuję Ci udanej klasówki z matematyki”, „Patryku, życzę Ci udanej wycieczki w moim towarzystwie – Piotrek”.

Po tygodniu zajęć w Szkole Podstawowej im. J. Korczaka w Laskowej odczytałam z uczniami wszystkie informacje z gazetki. W ten sposób została zainicjowana dyskusja w klasie na temat zamieszczonych tam informacji. Osoby, które zostały obwinione, mogły teraz się obronić, wytłumaczyć swoje zachowanie i przeprosić, jeśli tylko czuły taką potrzebę. Osoby wyróżnione otrzymały oklaski od całej klasy, a proponowane inne rozwiązania były brane pod dyskusję i rozważania. Technika takiej gazetki wychowawczej świetnie się sprawdziła, ponieważ była oparta na odpowiedzialności indywidualnej, a także zbiorowej analizie jej zawartości. Uczniowie po tych propozycjach samorządności i tolerancji zaproponowali swojemu wychowawcy, aby kontynuować taki rodzaj gazetki w ich klasie.

Według H. Semenowicz, praca technikami zaczerpniętymi z pedagogiki C. Freineta daje wiele możliwości wypowiedziania własnych opinii i sądów wszystkim uczniom.

Moim zdaniem, techniki C. Freineta mogą zwiększać efektywność pracy wychowawczej w klasach I-III. W tym celu wykonane zostały: scenariusz zajęć, gazetka klasowa, plakat i ulotki dla nauczycieli klas I-III.

Scenariusz zajęć w klasie III za pomocą technik C. Freineta

Blok tematyczny pt.: „W klasie są moi przyjaciele”.

Klasa: III

Czas trwania: 3 dni na aktywności, 4 dni na tworzenie gazetki klasowej, 1 dzień na podsumowanie zajęć (omawianie gazetki) oraz ewaluacja (dyskusja w klasie, spotkanie z nauczycielami prowadzącymi klasę).

1). Tworzenie swobodnego tekstu inspirowanego bajką pt. *Przyjaciele* I. Krasickiego. Planowanie gazetki klasowej.

2). Wyrażanie własnych opinii na temat otaczających nas roślin i zwierząt, ekspresja plastyczna i techniczna.

3). Podsumowanie gazetki klasowej – dyskusja w klasie.

1. Cele ogólne

- Kształtowanie czynnego języka.
- Rozwijanie zdolności wyobraźni zmysłowej.
- Zaznajomienie się z nowymi technikami pracy z tekstem.
- Rozwijanie wyobraźni plastycznej aktywności twórczej uczniów.
- Kształtowanie umiejętności współpracy z rówieśnikami.
- Doskonalenie komunikacji interpersonalnej.

2. Cele operacyjne/ szczegółowe – Uczeń:

- Swobodnie wypowiada się na temat osób, zwierząt i otaczającej go przyrody.
- Wyraża w mowie, piśmie nastrój, emocje innych osób.
- Tworzy swobodny tekst na podstawie usłyszanej bajki.
- Ilustruje przeżywane emocje.
- Tworzy wspólnie z rówieśnikami tekst, gazetkę, plakat.
- Umie wymienić cechy pozytywne i negatywne o sobie i innych.

3. Metody nauczania:

- Ćwiczenia słowne/werbalne (praca z tekstem, prezentacja własnego pomysłu).
- Ćwiczenia oglądowe (obserwacja).
- Ćwiczenia praktyczne (dziania ucznia).
- Ewaluacja (dyskusja, pokaz, prezentacja słowna).

4. Formy organizacji zajęć:

- Grupowa (praca w parach).
- Indywidualna (jednolita).
- Indywidualna (zróżnicowana).

5. Środki dydaktyczne materiały, przybory:

- Książki (tekst bajki pt. *Przyjaciele*).
- Słowniczki ortograficzne.
- Arkusze papieru mazaki, farby.
- Muzyka relaksacyjna, odtwarzacz CD.

Przebieg zajęć:

I. Czynności wstępne:

Nauczyciel stwarza dzieciom warunki do swobodnej inwencji twórczej. Aby wyrazić swoje emocje, będą mogły eksperymentować na różnych materiałach i stosować wybrane przez siebie narzędzia (artystyczne i domowe). Nauczyciel, żeby rozbudzić zainteresowanie nietypowymi kształtami, np. kleksami, pokazuje nowe sposoby uzyskiwania abstrakcyjnych obrazów.

Powitanie wierszem (interpretacja własna):

„Teraz wszyscy się witamy
Jedną ręką pomachamy
I dzień dobry już mówimy
Żeby dzień był dla nas miły
Już zajęcia zacząć pora by nie zeszło do wieczora”.

II. Część zasadnicza:

1. Nauczyciel zaprasza uczniów do wysłuchania bajki pt.: „Przyjaciele”, prosi, by podczas słuchania wyobrazili sobie uczucia i emocje, które mogły towarzyszyć głównemu bohaterowi. W trakcie czytania bajki zadaje pytania do przemyślenia, np. „Czy przyjaźń opisaną w bajce możemy nazwać prawdziwą przyjaźnią?”. Uczniowie po wysłuchaniu tekstu wypowiadają się na jego temat. Nauczyciel w celu aktywizowania uczniów rozdaje każdemu z nich tekst bajki. W kolejnej części zajęć stara się wysłuchać opinie chętnych uczniów na temat własnych doświadczeń, przykładów występowania przyjaźni. Prowadząca zajęcia zachęca dzieci do używania zwrotów typu: „moim zdaniem”, „według mnie” lub „uważam, że”. Uczniowie w parach czytają tekst z podziałem na role.

2. Łamigłówa słowna. Po zapoznaniu się z tekstem, uczniowie w parach na arkuszach papieru wpisują wyrazy w wymyślonej przez siebie tematyce, która rozpocznie pracę nad nowym tekstem. Jeśli utworzenie nowego wyrazu nie jest możliwe, uczniowie mogą dorysować wyrazy. Przykład:

P – P - amiatki

R – R - odzina

Z – Z - łoto

Y – Y - eti

J – J - a

A – A - parat

Ż – Ż - rebak

Ń – Koń (ń w środku).

3. Skojarzenia do dowolnego tekstu. Uczniowie wymieniają jak najwięcej skojarzeń do wymyślonego przez siebie tekstu.

4. Łańcuch skojarzeń. Uczniowie tworzą do swojego tekstu skojarzenie, np. „kwiat jarzębiny”, następny uczeń podaje np. „owoce jarzębiny”, a kolejny np. „korale”. Zabawa trwa do wyczerpania się skojarzeń w danym łańcuchu.

5. Promyczkowe uszeregowanie. Uczniowie siedzą w kręgu na dywanie i otrzymują po kilka kartoników. Mogą napisać na nich swoje skojarzenia do tekstu. Chętny uczeń odczytuje swoje skojarzenia i układa je na obwodzie koła. Podobne skojarzenia są układane w promyczki, a skojarzenia niepowtórzone w kolejne promienie aż do wyczerpania kartoników. Uczniowie wskazują oryginalne skojarzenia, wyróżniają śmieszne lub nieznanne.

6. Zdania tworzone z dwóch liter. Uczeń pisze na tablicy dwie dowolne litery, np. „p”, „k”. Zadaniem uczniów w grupie jest napisanie jak najwięcej zdań z wykorzystaniem wyrazów, które rozpoczynają się od podanych liter, np. „Pan Karol kołysze paskiem”.

7. Zdania do schematu wyrazów. Nauczyciel pisze ciągi literowe na tablicy, a uczniowie wymyślają zdania z wyrazami na podane litery, np.:

W...p...r...j... – W parku rosną jałowce.

L...k...r...a... – Latem kwitną różnokolorowe astry.

8. Polowanie na słowa. Uczniowie wybierają między sobą jeden tekst drogą głosowania. Następnie wspólnie analizują po kolei wszystkie zdania z tekstu. W każdym ze zdań szukają wyrazów bliskoznacznych i określają, jakie emocje towarzyszyły autorowi w trakcie jego tworzenia. Za pomocą słów określają nastawienie emocjonalne autora do rzeczywistości ukazanej w tekście utworu. W tej formie pracy uczniowie mogą spontanicznie wyrażać swoje odczucia, określać związki tekstu z rzeczywistością oraz odkrywać w sobie kreatywność i ekspresję twórczą.

9. Gazetka wychowawcza. Uczniowie przygotowują z nauczycielką gazetkę do wyrażania opinii, sądów, przemyśleń. W trakcie 4-dniowej pracy w grupach i innych zajęć szkolnych uczniowie mają możliwość zawieszania na tak przygotowanej gazetce własnych opinii. Uczniowie ponoszą odpowiedzialność za każdą wywieszoną opinię (pochwałę, krytykę i życzenie).

10. Swobodna ekspresja plastyczna. Uczniowie odczytują polecenia z fiszki, np. „Narysuj rzeczy, które mogą się przydać do obchodów Dnia Ziemi”. W grupach tworzą listę potrzebnych narzędzi za pomocą rysunku, np. „Mapy myśli”. Kolejnym krokiem jest przedstawienie jej przez liderów grupy. Następnie zostają dołączone inne rysunki uczniów,

dzięki którym powstaje słowna i rysunkowa wspólna lista narzędzi i rzeczy potrzebnych do przeprowadzenia akcji „Sprzątanie świata”. Na koniec uczniowie opracowują wspólny plan pracy na to konkretne wydarzenie.

11. „Z życia klasy III – książka ważnych dat”. Uczniowie tworzą dokument ważnych wydarzeń życia klasy. Zabawa ma na celu poznanie i zintegrowanie się uczniów. Najpierw uczniowie wybierają w grupach osoby mające różne zdolności i rozdzielają między sobą zadania do wykonania w trakcie tworzenia projektu. Podróż do szczególnych dat zaczyna się od zapisania ich na kartce papieru, potem powstaje zarys projektu, opracowanie szaty graficznej i rozmieszczenie tekstu w książce. Kolejnym etapem jest wykonanie przypisanych zadań przez poszczególnych uczniów. Książka będzie miała charakter ponadczasowy i udokumentuje wszystkie ważne daty z życia szkolnego uczniów.

III. Część końcowa

Ćwiczenia samodyscypliny i samokontroli. „Kartoteka samokontrolna” pomaga uczniom w dyscyplinowaniu siebie nawzajem. Nauczyciel przygotowuje dla uczniów fiszki „polecenie” i „wykonanie” w odpowiedniej ilości dla każdego ucznia w danej kategorii. Po wybraniu danej fiszki z pudełka pt. „polecenie” uczeń samodzielnie wykonuje to ćwiczenie w zeszyte a następnie odkłada z powrotem do pudełka. Z drugiego pudełka pt. „wykonanie” wyciąga fiszkę z tym samym numerem i dokonuje samokontroli wykonanego zadania z podaną instrukcją. Daną liczbę punktów zapisuje na tablicy samokontrolnej w klasie przy swoim imieniu. Uczniowie informują nauczycielkę o ilości punktów w danej kategorii, co pozwala na systematyczną i indywidualną pracę ucznia. Nauczyciel tym sposobem zyskuje wiedzę na temat osiągnięć ucznia i może odpowiednio pokierować jego dalszą edukacją.

IV. Zakończenie

Pożegnanie wierszem (interpretacja własna)

„Do koła wszystkich zapraszam i koniec zajęć ogłaszam!

Proszę, by ręce znowu się spotkały i na koniec zajęć teraz zaklaskały.

Do widzenia wzajemnie mówimy i miłego popołudnia sobie życzymy”

V. Ewaluacja pracy z uczniem.

W trakcie zajęć miałam sposobność powtórzenia wiadomości z poprzedniego dnia. Utrwalenie i rozszerzenie wiadomości z ortografii zostało wykonane w trakcie zabaw słowem, a gramatyka, stylistyka i interpunkcja zostały sprawdzone w trakcie grupowej pracy nad swobodnym tekstem uczniów. Włączałam się do dyskusji z uczniami, ukazywałam zawiłości ortograficzne i stylistyczne na ich własnych tekstach. Zwracałam również uwagę na to, aby poprawek w tworzonym tekście dokonywały samodzielnie dzieci z moją niewielką pomocą. Uczniowie wykonali grupowe doświadczenia, indywidualne obserwacje i tworzyli projekty w pełnym zaangażowaniu całej grupy. Po tak zróżnicowanym cyklu pracy, zajęcia były odskocznią od codzienności pracy szkoły. Można było zauważyć, jak wiele satysfakcji daje samorządność uczniowska. Dzięki takim doświadczeniom uczniowie świadomie uczestniczą w planowaniu „życia klasy”. Mogą sami decydować, jak potoczą się zajęcia, ile będą trwały i ile czynności danego dnia zostanie wykonanych. W moim przekonaniu ćwiczenia dostarczyły pewnego zasobu słów. Przy prowadzeniu tego rodzaju ćwiczeń połączyłam działania programowe z wynikającymi w naturalny

sposób pomysłami uczniów. Uczniowie świetnie poradzi sobie z różnymi formami wypowiedzi w formie ustnej i pisemnej. Zajęcia miały kształtować u uczniów wytrwałość, odpowiedzialność i współpracę w zespole. Dzieci mogły rozwijać swoje zdolności plastyczne i dostrzegać w nich walory estetyczne. Uczniowie sprawnie posługiwali się narzędziami i materiałami plastycznymi. Podczas przeprowadzania zajęć stopień trudności zadań został dostosowany do wieku i możliwości dzieci. Nowe techniki zachęciły dzieci do tworzenia i odkrywania ich własnego wnętrza. Prowadząca zajęcia starała się stworzyć sytuację edukacyjną sprzyjającą samodzielnemu myśleniu uczniów klas III w Szkole Podstawowej im. J. Korczaka w Laskowej.

Podsumowanie

Praca wychowawcza nauczycieli w klasach I-III, która inspirowana była pedagogiką J. Korczaka, jest przykładem przenikania się teorii z praktyką. Wszystkie działania wychowawców poparte są badaniami naukowymi. Bardzo trudno jest zostać dobrym wychowawcą na miarę tylko swoich doświadczeń zawodowych, jednak w połączeniu z pedagogiką J. Korczaka staje się to możliwe. Inspiracją do podjęcia badań w szkołach im. J. Korczaka była chęć empirycznego poznania pracy wychowawczej właśnie w tych szkołach. Uczestnictwo w trudnej drodze nauczyciela wychowawcy skłoniło mnie do rozważań pedagogicznych mocno związanych z dziećmi, rodzicami oraz nauczycielami klas I-III. Zanim stałam się wychowawcą, wystarczała mi wiedza zdobyta w toku studiów i doświadczenie zawodowe w pracy z małymi dziećmi. Aby jednak wzbudzać w dzieciach ciekawość świata, inspirować do pracy nad sobą, należy, jak mówił J. Korczak, poznać siebie i swoje możliwości zanim się zacznie dzieci nauczać. Świat zmienia się w szybkim tempie, przybywa nowych problemów i trudności wychowawczych. Dlatego uważam, że podjęty przeze mnie temat badań naukowych jest ważny i aktualny, biorąc pod uwagę pracę nauczyciela i jego wkład w wychowanie oraz nauczanie dzieci klas I-III.

Kolejnym ważnym czynnikiem podjęcia tego tematu badań naukowych było ukazanie zaangażowania nauczycieli, rodziców i dyrektorów szkół im. J. Korczaka. Głównym założeniem w poszukiwaniach odpowiedzi na postawione wcześniej pytania było dostarczenie przykładów istnienia koncepcji wychowawczej „Starego Doktora” w procesie dydaktyczno-wychowawczym w szkołach im. J. Korczaka. Znaczeniem priorytetowym było odnalezienie w odwiedzanych przeze mnie szkołach wyjątkowej „atmosfery” i działań związanych z patronem szkół, J. Korczakiem.

Podjęcie pedagogicznych rozważań wokół kwestii związanych z osobami biorącymi udział w pracy wychowawczej w klasach I-III wokół patrona szkół obejmuje kilka wypowiedzi badanych nauczycieli, którzy podejmują działania takie, jak:

- przygotowanie dzieci do apelu w trakcie dnia patrona;
- praca z dziećmi na godzinie wychowawczej;
- przygotowanie dzieci do konkursów z wiedzy o patronie;
- przybliżanie postaci J. Korczaka przy okazji omawiania innych tematów lekcji;
- wspólne poszukiwanie z uczniami informacji o patronie;
- prowadzenie kroniki szkolnej;
- przygotowanie dekoracji o patronie na korytarzu szkolnym;
- analizowanie twórczości J. Korczaka i pogadanki na temat życia patrona.

Z opinii nauczycieli, rodziców i dyrektorów szkół podstawowych im. J. Korczaka wynika, że wszyscy nauczyciele pracujący w 10 odwiedzonych przeze mnie placówkach biorą udział w pracy wychowawczej wokół patrona szkoły. Zebrane informacje wskazują, że w opinii nauczycieli, dyrektorów, rodziców i uczniów wszyscy zgodnie potwierdzają czynny udział w pracy wychowawczej wokół patrona szkoły, J. Korczaka. Również wszystkie z odwiedzanych placówek klasyfikują się na liście instytucji biorących udział w pracy wychowawczej na terenie całej placówki, a także poza nią. Wnikliwa analiza moich badań może potwierdzić stwierdzenie, że cała społeczność szkolna w placówkach im. J. Korczaka jest w równej mierze zaangażowana w udział w pracy wychowawczej wokół patrona szkoły, J. Korczaka. Dzieci są wspaniałym materiałem na przyszłość, dlatego uważam, że warto inwestować czas oraz pieniądze na udoskonalenie metod kształcenia nauczycieli wychowawców. Warto podkreślić, że pedagogika J. Korczaka wciąż ma wymiar ponadczasowy i jego przekonania sprawdzają się w pracy wychowawczej w obecnym świecie w kontekście pedagogiki.

Bibliografia

- Czepil, M., Bednarz-Grzybek, R., Hajkowska, M. (2015). *Janusz Korczak przyjaciel dzieci. W nurcie rozważań pedagogicznych*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Gąsior, K. (2012). *Poznawanie świata w edukacji dziecka*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Jachimowicz, J. Załona, M. (2015). Patron/bohater szkoły w programie wychowawczym. W: Z. Załona, *Innowacyjność we współczesnej edukacji* (s. 51-52). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.
- Jarosz, E., Paśko, I. (2018). Badania dotyczące dzieciństw(a) – perspektywa praw dziecka. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 4, 7-19.
- Kliszko, M. (2012). *Jak być dobrym wychowawcą?* Warszawa: Dr Josef Raabe Spółka Wydawnicza Sp. z o.o.
- Korczak, J. (2002). *Jak kochać dziecko. Prawo dziecka do szacunku*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kozłowski, W. (1979). *Bohater-patron szkoły w pracy wychowawczej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kwieciński, Z., Śliwerski, B. (2006). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwieciński, Z., Śliwerski, B. (2011). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Łobocki, M. (2009). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nowak, M. (2008). *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nowak, M. (2010). *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

- Semenowicz, H. (1966). *Nowoczesna Szkoła Francuska Technik Freineta*. Warszawa Nasza Księgarnia.
- Speck, O. (2007). *Trudności wychowawcze*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Stachowicz, K. (2012). *Wielkie biografie. Korczak*. Warszawa: Wydawnictwo Buchmann.
- Śliwerski, B. (2008). Pedagogika Janusza Korczaka. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (t. 1, s. 336-337). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tanajewska, A. Kiełpińska, I., Korzeniewska, E. (2013). *Programy pracy szkoły*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Znaniński, F. (2001). *Socjologia wychowania* (t. I). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Żmijski, J. (2012). *Jak być dobrym wychowawcą?* Warszawa: Dr Josef Raabe Spółka Wydawnicza Sp. z o.o.



Fotografia 1. Szkoła podstawowa w Zakopanem wraz ze zdjęciem autorki badań.
Źródło: opracowanie własne.

WARTOŚCI RODZINNE ODDZIAŁUJĄCE NA ROZWÓJ I ŻYCIE MŁODYCH LUDZI (*Aleksandra Wąchala*¹)

Streszczenie

Rodzina jest najważniejszą grupą społeczną, ponieważ to w niej dziecko wychowuje się, a także nabywa określone normy, zasady i uczy się obowiązków. Rodzina przekazuje też wiele ważnych wartości, którymi człowiek może się kierować w swoim życiu. W początkowej części tekstu zostały przedstawione teoretyczne założenia związane z rodziną, rolą rodziny, a także wartości w niej występujące. Następnie krótko została opisana metodologia badań własnych, tzn. cel badań, problem główny i problemy szczegółowe, metody i techniki, a także została określona grupa badawcza. Na końcu znajduje się analiza materiału pozyskanego z ankiet studentów PWSZ w Nowym Sączu, w której zostały przedstawione dane związane z przeważającymi wartościami występującymi w rodzinach studentów. Ponadto w wyniku badań ustalono osoby oddziałujące na przyswojone wartości, a także wartości rodzinne, które nie są akceptowane przez studentów.

Słowa kluczowe: rodzina, dziecko, wartości, wartości rodzinne.

Summary

The family is used in a social group because in another the child is defined and also acquires norms, rules and learns to obey. The family also transmits many values that can be guided by a person in his life. In the initial part of the topic, basic assumptions related to the family, the role of the family, as well as additional values in the family were used. The methodology of military research is briefly described, i.e. the purpose of the research and the main problem and detailed problems, methods and techniques, and analyzes of the research group were developed. At the end there is an analysis of the material collected from the survey of the professor of PWSZ in Nowy Sącz, which contain data on the main values occurring in a family of students. Additionally, by creating a unit for assimilated values, as well as family values that are not accepted by students.

Key words: family, child, values, family values.

Wprowadzenie

Człowiek od najmłodszych lat wychowuje się w danej rodzinie, dzięki czemu może przyswajać obowiązujące normy, wartości, zasady, tradycje i obyczaje występujące w społeczności. Dla każdej osoby najbliżsi stanowią najważniejszą wartość, do której dąży przez całe swoje życie. Czasem jednostki poszukują inspiracji i wzorca, ponieważ wyrażają potrzebę naśladowania kogoś, a także chcą brać przykład z członka rodziny.

Proces wychowania obejmuje wszystkie zasady, normy i wartości przekazywane przez rodziców, opiekunów oraz innych wychowawców, którzy mają znaczny wpływ na postawę wychowanka (de Tchorzewski, 2018, s. 110). Głównym celem wychowania dziecka są zmiany w modelowaniu osobowości, gdyż to dzięki nim kształtują się jego przekonania, wartości i ambicje, dążenie do celów życiowych, a także poprawne funkcjonowanie

¹ Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

w życiu społecznym (Okoń, 2001, s. 51). Ważną rolę pełnią również funkcje, do których należą: inkulturacja, aktywacja i kreatywność. Inkulturacja polega na przynależności do danej społeczności, dzięki czemu dziecko przyjmuje określone obyczaje, tradycje i normy jakie panują w grupie społecznej. Aktywacja oznacza ukształtowanie wartości, które stanowią rozwój różnych sfer (np. umysłowej, zdrowotnej), a także rozbudza działania występujące w danym czasie. Kreatywność dziecka wpływa przede wszystkim na samorealizację, która pozwala na samodzielne rozwiązywanie problemów czy działań związanych z życiem danej jednostki (de Tchorzewski, 2018, s. 236-237).

Dla każdego dziecka rodzina jest jedną z najważniejszych i podstawowych grup społecznych, ponieważ to właśnie dzięki niej nabywa określone normy, wartości, a także spędza w niej największą ilość czasu. Rodzice odpowiedzialni są również za kształtowanie więzi rodzinnych i emocjonalnych, a także budowanie systemu wartości, którymi powinien kierować się w swoim życiu. Zarówno matka, jak i ojciec powinni przekazywać swoim potomkom określone obyczaje oraz tradycje, ponieważ dzięki nim rodzina zbliża się do siebie emocjonalnie. Opiekunowie odpowiadają za wychowanie oraz socjalizację swoich podopiecznych przez wychowanie lub kontrolę społeczną. Rodzice przekazują określone wartości i normy, które dziecko może uważać za narzucone przez swoich rodziców, ale po upływie określonego czasu uznają je za swoje i zaczynają ich przestrzegać. System wartości przekazywany przez rodziców musi być również akceptowany przez społeczność, w której rodzina pełni określoną funkcję. Natomiast przez kontrolę społeczną dziecko nabywa dane tradycje i wartości moralne w danej grupie społecznej, która ma duży wpływ na socjalizację dziecka (Jacher; za: Cudak, Cudak, 2020, s. 141).

Rodzice odpowiadają za wychowanie dziecka, czyli pomagają mu wkroczyć w dorosłe życie. Należy jednak zauważyć, że opiekunowie mogą mieć również negatywny wpływ w tworzenie relacji między nimi a dziećmi, np. przez nadużywanie ich prywatności czy brak poczucia bezpieczeństwa. W rodzinach może występować hierarchia, w której to rodzic stawia się zawsze najwyżej, natomiast dzieci nie mają prawa głosu. Małoletni czuje się cały czas oceniany przez swojego ojca lub matkę, nie potrafi mu zaufać, gdyż boi się krytyki ze strony rodzica. Opiekunowie, stosując naganę, oczekują od swojego dziecka natychmiastowej zmiany w zachowaniu, która w danym czasie jest niemożliwa (Juul, 2016, s. 7-8). J. Juul przedstawia zmianę istotnych wartości w rodzinach, które były ważne w dawnych czasach i dzisiaj. Dawniej ludzie cenili takie wartości, jak: kontrola, ogrywanie roli, autorytarne przywództwo, pouczenie i karanie, krytyka/pochwała oraz władza rodzica. Obecnie ważnymi wartościami są z kolei: zainteresowanie, autentyczność, osobisty autorytet, dialog, uznanie i włączanie dziecka w życie rodziny (Juul, 2013, s. 141). Dziecko poszukuje autorytetów czy godnego wzorca do naśladowania, a najczęściej takimi osobami są ich opiekunowie. Autentyczność stanowi ważną cechę w życiu człowieka, gdyż dzięki niej wyraża swoje potrzeby, pragnienia, wartości i normy. Rozmowa w rodzinach jest sposobem porozumiewania się, a także dzięki niej członkowie mogą okazywać sobie szacunek i miłość oraz rozmawiać o ważnych sytuacjach, jakie wydarzyły się w ich życiu. Każdy członek rodziny powinien być odpowiedzialny za wypełnianie obowiązków oraz czynności, które pozwolą na utrzymywanie dobrych relacji rodzinnych.

1. Analiza literatury przedmiotu

1.1. Rodzina jako podstawowa grupa społeczna – definicje

Rodzina to pierwsza grupa społeczna, składająca się z określonej liczby osób, a także posiadająca podobne cechy charakteru lub wyglądu, w której funkcjonuje dziecko na początkowym etapie swojego życia. W jej skład wchodzi rodzice, dzieci i osoby bliskie, które żyją w danym środowisku i wyrażają podobne uczucia oraz poglądy do pewnych sytuacji. W. Okoń definiuje pojęcie „rodzina” jako niedużą warstwę społeczną, w której układ wchodzi rodzice, ich potomkowie i najbliżsi (2001, s. 337). Spokrewnione ze sobą osoby cechuje to, że kierują się własnymi potrzebami oraz określonymi tradycjami i obyczajami. Zdaniem Comte’a, rodzina to jedna z podstawowych i najważniejszych grup społecznych z całej zbiorowości ludzi (Tyszka, 2003, s. 137). Dzięki przynależności do danej rodziny każdy człowiek zajmuje określoną pozycję społeczną, dzięki czemu pełni ona określoną rolę społeczną oraz ważne zadania i obowiązki, które wynikają z pełnienia danej funkcji. Osoby należące do danej rodziny muszą znać i przestrzegać praw oraz obowiązków, dzięki którym łatwiej mogą zadbać o wspólne dobro, a także okazywać sobie wzajemny szacunek i tolerancję do samych siebie oraz łączących ich relacji w jakich przebywają.

Najważniejszymi osobami dla dziecka od najmłodszych lat są rodzice, ponieważ odgrywają oni ważną rolę w ciągu całego ich życia. Wzorce i zachowania zaczerpnięte od swoich opiekunów prowadzą do kształtowania się w nich określonych postaw. Istotną rolę odgrywają również relacje, jakie między nimi są, ponieważ wówczas budują ich osobowość, która oddziałuje na sposób myślenia i okazywanie uczucia danej jednostce. M. Łobocki twierdzi, że rodzice jako rodzina biologiczna stają się dla dziecka najważniejszym środowiskiem naturalnym, gdyż mają duży wpływ na niego, a także kształtują jego postawy (2009, s. 42). Zarówno matka, jak też ojciec powinni kierować się miłością i odpowiedzialnością za swoje potomstwo, ponieważ przekazując odpowiednie nawyki i zasady są odpowiedzialni za ich rozwój, a także kształtują ich postawy.

Bliscy stają się dla dziecka autorytetem, co może skutkować w późniejszym czasie naśladowaniem zachowania danej osoby. Dziecko, przebywając w danej grupie, nabywa określonych zachowań, dzięki czemu wie, jak postępować w danej sytuacji lub kulturze. Rodzina wychowuje swoje pociechy według określonych norm i zasad, w których sami zostali wychowani, a wykonywane czynności są poukładane i przydzielone według pełnionych ról społecznych przez każdego członka rodziny (Szacka, 2003, s. 205). W rodzinnej grupie społecznej jednostka poszukuje swojego autorytetu, dzięki czemu uczy się, jak może postępować w danym środowisku. Nabyte normy nie zawsze są dla dziecka odpowiednie, dlatego może źle postępować w swoim życiu. Jednostka może uczyć się destruktywnych zachowań, które mogą negatywnie oddziaływać na jej dalsze życie.

1.2. Rola rodziców w życiu dziecka

Dziecko, wychowując się w określonej rodzinie, kształtuje swe wzorce i autorytety, którymi zazwyczaj stają się jego rodzice. Rodzice są odpowiedzialni za socjalizację swojego potomka, która rozumiana jest jako długotrwały proces przekazywania wartości, zasad, norm i obowiązków, przez co jednostka może funkcjonować w danej społeczności i staje się wartościowym człowiekiem. Na ich podstawie kształtują się umiejętności oraz określone kompetencje człowieka, dzięki czemu będzie mógł się on porozumiewać

z innymi ludźmi (Sztompka, 2010, s. 392). Według K.J. Tillmanna, socjalizacji nie można zrozumieć za pomocą zmysłów człowieka ani też nie można jej dotknąć, natomiast można zauważyć jej istnienie w życiu człowieka (2005, s. 6). Rodzice są odpowiedzialni też za wprowadzenie młodego człowieka w społeczeństwo poprzez ukazanie mu określonych wartości (Ostrowska; za: Kiliszek, 2019, s. 25). Opiekunowie są też odpowiedzialni za pierwsze więzi związane z miłością i poczuciem przynależności do danej rodziny, która musi zaspokoić potrzeby bezpieczeństwa (Bowlby; za: Kiliszek, 2019, s. 24).

Według E. Duvall i R. Hilla, występuje osiem etapów życia rodzinnego, przez które przechodzi prawie każda rodzina. Pierwszym etapem jest wkroczenie w dorosłość młodych ludzi, polegające na tym, że człowiek opuszcza dom rodzinny i jest odpowiedzialny za swój los, lecz należy pamiętać o tym, że zawsze może zwrócić się o pomoc do przyjaciół czy rodziny. Na tym etapie również ludzie budują stałe relacje ze swoimi partnerami, dzięki czemu decydują się być ze sobą na dłuższy czas i mają wobec siebie pewne zobowiązania. Drugim etapem dla ludzi staje się małżeństwo lub decyzja o wspólnym zamieszkaniu bez ślubu, która nazywana jest kohabitacją. Małżeństwo poprzedzają przygotowania do ślubu i wesela pary młodej, dzięki czemu ludzie po zalegalizowaniu ich związku posiadają wobec siebie pewne prawa i obowiązki, które muszą spełniać. Decyzja o zawarciu małżeństwa nie może być kierowana przymusem, ale powinna być swobodnym i przemyślanym wyborem dwojga kochających się ludzi. Kohabitacja to związek dwojga osób, charakteryzujący się niezalegalizowaną więzią pomiędzy ludźmi, którzy podejmują decyzję o wspólnym zamieszkaniu oraz prowadzeniu gospodarstwa domowego. Trzecim etapem jest pojawienie się pierwszego potomka, dzięki czemu rodzice przygotowują się do nowej roli, jaką zobowiązani są pełnić. W tym etapie pojawiają się też pierwsze problemy, gdyż rodzice muszą zapewnić godny byt dziecku. Natomiast po narodzinach dziecka kobieta może mieć depresję poporodową, która spowodowana jest pojawieniem się potomka, a także tworzy się w niej obawa, czy poradzi sobie z nowymi obowiązkami i rolą matki. Czwartym etapem jest rodzina posiadająca jedno lub więcej dzieci, a życie rodziców polega na tym, że na pierwszym miejscu stawiane są dzieci oraz problemy i trudności, z którymi muszą się zmierzyć. Często matki w tym okresie powracają do swojej wcześniejszej pracy lub kształcą się, a opieka nad dziećmi może być powierzona babciom. Piątym etapem staje się rodzina posiadająca dojrzewające dzieci, które wchodzą w inne relacje ze swoimi rówieśnikami, a także uczą się nowych ról społecznych. Niejednokrotnie w tym okresie rodzice muszą sprawować opiekę nad swoimi rodzicielami, ponieważ jako osoby starsze mogą oni nie radzić sobie z wykonywaniem domowych obowiązków. Wtedy w ich związku można również zauważyć kryzys, który czasami może zakończyć się rozwodem, a co za tym idzie – zakończeniem cyklu rodzinnego. Szóstym etapem życia rodzinnego jest opuszczenie rodzinnego domu przez dzieci z różnych powodów, np. rozpoczęcie nauki na studiach, chęć usamodzielnienia się potomków, założenie własnej rodziny lub znalezienie pracy w innym mieście. W tym okresie może też wystąpić u rodziców tzw. syndrom opuszczonego gniazda, który polega na odczuwaniu negatywnych emocji z powodu wyprowadzenia się dzieci. W szczególności sposób przeżywają to matki, gdyż muszą odnaleźć się w nowej dla nich rzeczywistości, a także czują się nikomu niepotrzebne, odczuwają wewnętrzną pustkę i są osamotnione. W siódmym etapie rodzice akceptują zmiany, jakie zachodzą w ich rolach społecznych, ponieważ potomkowie zakładają własne rodziny i usamodzielniają się. Rodzice wchodzą

w rolę dziadków, która polega na przekazywaniu tradycji, wartości, norm i obyczajów, jakie panują w danej grupie społecznej. W ostatnim etapie życia rodziny następuje jej rozpad, ponieważ umiera jeden z małżonków lub partnerów życiowych (za: Goldenberg, Goldenberg, 2006, s. 34-35).

Każdy członek rodziny pełni w niej określoną rolę, związaną z obowiązkami oraz czynnościami powierzonymi przez inne osoby. W zależności od tego, na jakim życiowym etapie znajduje się dana osoba, może ona pełnić kilka ról, np. kobieta pełni rolę żony, matki i babci. Rodzina spełnia role instrumentalne i afektywne, które pozwalają na poprawne funkcjonowanie rodziny. Role instrumentalne polegają na zaspokojeniu materialnych potrzeb, do których należą m.in. zapewnienie wyżywienia, ubrań, bezpiecznego domu czy wycieczek dla swoich pociech. Rodzina, wypełniając tę rolę, odpowiada również za planowanie i decyduje o sprawach związanych z ich życiem, a także zarządza sprawami finansowymi. Role afektywne w rodzinach są odpowiedzialne za zaspokajanie emocjonalnych potrzeb rodzinnych, dzięki czemu każda jednostka może wyrażać uczucia, jakie towarzyszą jej w danym momencie (Wałęcka-Matyja, 2015, s. 102-103).

1.3. Wartości występujące w rodzinie

Komunikowanie się w rodzinie często wpływa na rozwój dziecka, ponieważ im częściej opiekun rozmawia z małoletnim dzieckiem, tym bardziej zwiększa się jego poziom zaufania do otoczenia (Lachowicz; za: Bereźnicka, 2014, s. 135). Rodzice powinni w rozmowie ze swoimi potomkami zachować postawy: życzliwości, dobrotliwości, altruizmu (działanie na korzyść innych osób), sprawiedliwości (postępować zgodnie z zasadami panującymi w danej społeczności), demokratyzmu (równość ludzi wobec praw i obowiązków), szanowania godności (okazywanie szacunku wobec siebie i innych) oraz tolerancji (Zaborowski; za: Bereźnicka, 2014, s. 135). Rodzice są odpowiedzialni za zapewnienie sobie nawzajem miłości i bezpieczeństwa, dzięki czemu mogą okazywać swoje potrzeby oraz przeżywane emocje i uczucia względem siebie. Istnieje wiele koncepcji miłości dwojga ludzi, które posiadają podobne cechy, takie jak chociażby: zainteresowanie, preferencje, działanie i dobro. Jedną z podstaw w miłości jest okazywanie sobie zainteresowania, ponieważ człowiek musi czuć się doceniany oraz zaakceptowany z każdą swoją wadą i zaletą. Jednostka nie może czuć się zaniedbywana w związku, gdyż doprowadza to jej zubożeniu na relacje z partnerem. Preferencje to okazywanie sobie uczuć w sposób widoczny dla dwojga osób, np. przez dotyk, bliskość czy dawanie sobie drobnych prezentów. Działania są okazywane przez konkretne czyny, które ukazują przywiązanie i zainteresowanie sobą nawzajem. Każdy człowiek w miłości powinien też kierować się dobrem swojego partnera, ponieważ dzięki niemu może osiągać swoje cele (Hazo; za: Kiliszek, 2019, s. 19).

Zdaniem E. Fromma, można również wyróżnić ważne elementy miłości, które spełniane są przez rodziców i ich dzieci. Należą do nich: troska, odpowiedzialność, szacunek i poznanie. Troska stanowi przejaw dbania o siebie nawzajem, zaspokojenie potrzeb, troszczenie się o siebie i otaczanie opieką przez dłuższy czas. Odpowiedzialność za drugą osobę jest jednym z najważniejszych elementów miłości, gdyż może wzmocnić relację oraz okazywanie sobie pomocy i wzajemnego wsparcia, kiedy dana osoba tego potrzebuje. Szacunek do swojego partnera to zachowanie, jakie okazuje się osobie, która uważana jest za wartościowego człowieka. Dana osoba musi sama sobie go wypracować,

aby być szanowaną w określonej grupie społecznej. Poznanie stanowi budowanie relacji i zdobycie wiedzy na temat siebie, a także świadomość zaspokajania potrzeb (Kiliszek, 2019, s. 19).

Na równowagę w życiu człowieka oddziałują tradycyjne wartości, do których zalicza się: miłość, prawda, tolerancja, odpowiedzialność czy sprawiedliwość. Miłość to uczucie stanowiące najważniejszy aspekt w bycie jednostki, ponieważ dzięki niej ludzie nawiązują relacje ze sobą i świadomość bycia dla kogoś najistotniejszą osobą. Tolerancja to szanowanie poglądów, wartości i norm innych osób, które mogą różnić się od dążeń innych ludzi. Jedną z najważniejszych wartości, jakimi powinien kierować się każdy człowiek, jest odpowiedzialność za swoje czyny oraz postępowanie względem innych. W obecnych czasach coraz częściej jednak wartości tradycyjne schodzą na drugi plan, gdyż współcześnie wiele ludzi skupia się na wartościach materialnych (de Tchorzewski; za: Kiliszek, 2019, s. 25).

Klasyfikacja typologii wartości według B. Sztumskiej i J. Sztumskiego przedstawiana jest w następujący sposób:

- a) autoteliczne – są to wartości, które stanowią podstawowe pragnienia i dążenia człowieka;
- b) instrumentalne – są to wartości, które stanowią środek, aby je osiągnąć i służą do osiągania wartości autotelicznych;
- c) wartości deklarowane i realizowane przez ludzi – są to wartości, które są uznawane za ważne w danej grupie lub wyrażane w taki sposób, aby nie spowodować odrzucenia ze strony grupy z powodu braku ich przestrzegania;
- d) abstrakcyjne – są to wartości pojawiające się w świadomości ludzi, które cechować może m.in. wolność, braterstwo czy dobro;
- e) trwałe – są to wartości, które są trwale przestrzegane przez społeczność, przekazywane z pokolenia na pokolenie i są przyjmowane przez innych;
- f) racjonalne – są to wartości, które można zdefiniować i wyjaśnić za pomocą rozumu, a także zrealizować w określonym czasie;
- g) irracjonalne – są to wartości, których nie można zrealizować w określonym czasie i trudno jest je wyjaśnić rozumowo (za: Cudak, Cudak, 2020, s. 139-140).

Natomiast M. Scheler dzieli wartości na: hedonistyczne, witalne, duchowe oraz religijne. Wartości hedonistyczne polegają na wyrażaniu przyjemności i nieprzyjemności przez człowieka, a także stawianiu dobra oraz zła jako głównego celu życiowego. Ważną istotą odgrywają też emocje, takie jak szczęście lub odczuwanie przyjemności, a unika się cierpienia i bólu. Wartości witalne zawierają w sobie zdrowie i sprawność fizyczną, a także stan ducha, które odgrywają ważną rolę w aktywności psychofizycznej każdego człowieka. Wartości duchowe odnoszą się do norm człowieka, których nie można zobaczyć czy dotknąć. Należy zauważyć, że dla każdego człowieka wartości mogą mieć różne znaczenie. Jednostka ceni w swoim życiu odmienne normy, np. miłość, szacunek, realizacja własnych celów, wiara lub przyjaźń w zależności od tego, w jakim środowisku czy grupie społecznej żyje. Dzięki wymienionym wartościom duchowym kształtuje się w jednostce poczucie wrażliwości i zrozumienia dla każdego człowieka, co pozwala na jej lepszy rozwój, a także zachowanie zdrowego rozsądku w zależności od sytuacji. Wartości religijne odnoszą się do czynów człowieka, które skierowane są na przedmiot religijny oraz relację człowieka z Bogiem. Poprzez wiarę człowiek odnajduje swój sens życia, w przypadku gdy znajduje się w trudnej sytuacji lub po starciu bliskiej mu osoby (za: Cudak, Cudak, 2020, s. 130).

2. Metodologia badań własnych

Rodzina przekazuje wiele wartości, które wpływają na kształtowanie się rozwoju dziecka, dlatego też postanowiłam ustalić, czy wartości rodzinne oddziałują na życie studentów, a także kto najczęściej przekazywał im wartości rodzinne. W tym celu zostały sformułowane pytania szczegółowe:

- Jakie wartości rodzinne są ważne w rodzinach badanych studentów?
- Kto najbardziej oddziaływał na przyswojone wartości?
- Czy istnieją wartości, których nie akceptują studenci?

Do przeprowadzenia badań została wykorzystana metoda sondażu diagnostycznego, a techniką była ankieta. Narzędziem badawczym, które zostało opracowane i wykorzystane do badań, był kwestionariusz ankiety.

W badaniach wzięło udział 121 studentów studiujących w Instytucie Pedagogicznym w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Nowym Sączu na kierunkach: Pedagogika, Edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych, Public relations i reklama, a także Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Uczestnicy badań zostali wybrani w sposób losowy. Ankieta była anonimowa. Badania trwały przez 9 dni i odbyły się w terminie 02.03-10.03.2022 roku.

3. Analiza wyników badań własnych

3.1. Ważne wartości w rodzinach badanych studentów

Pierwsze zagadnienie badawcze odnosiło się do pytań ujętych w kwestionariuszu ankiety i dotyczyło ważnych wartości w rodzinach badanych studentów. Studenci mogli ocenić występowanie wartości w ich rodzinach, wybierając pięć najważniejszych z podanych wartości. Według respondentów, najważniejszą wartością jest rodzina (48,8%), na drugim miejscu znalazły się takie wartości, jak zdrowie, wykształcenie i edukacja oraz wiara (38,8%), kolejnymi okazały się kariera zawodowa (37,2%), pieniądze (35,5%), miłość (33,1%), zaufanie (32,2%), tolerancja (28,9%), przyjaciele (25,6%), a także szczęście i odpowiedzialność (24%). Najmniej ważnymi wartościami okazały się wolność 12,4% i szacunek do innych osób (9,1%). Jak wynika z przeprowadzonych badań, aż 47,1% ankietowanych uznało, że wartości są zdecydowanie odzwierciedlane w ich życiu prywatnym, które wynieśli z domu rodzinnego. Odpowiedzi raczej tak i trudno powiedzieć zakreśliło 18,2% badanych, 7,4% uznało, że przedstawione wartości raczej nie są odzwierciedleniem w ich życiu, a 9,1% zaznaczyło odpowiedź zdecydowanie nie.

Ankietowani musieli też zastanowić się nad wartościami, wybierając maksymalnie pięć odpowiedzi, które chcieliby rozwijać w najbliższym czasie. Z przeprowadzonych badań wynika, że najwięcej ankietowanych chce skupić się na rodzinie (57 osób), kolejnymi wartościami były wykształcenie i edukacja (55 osób), zdrowie (51 osób), kariera zawodowa (46 osób), miłość (44 osoby), wiara (42 osoby), pieniądze (38 osób), zaufanie i szczęście (35 osób), tolerancja (33 osoby), przyjaciele (27 osób) oraz odpowiedzialność (19 osób). Natomiast najmniejszą liczbę wskazań wśród ankietowanych uzyskały wolność (17 osób) i szacunek do innych osób (13 osób). Może to wynikać z tego, że studenci wolą skupić się na bliskich relacjach rodzinnych i przyjacielskich, uzyskując wsparcie, zrozumienie i własny rozwój osobisty, który umożliwi im lepszy byt i pewność siebie. Inne badane zagadnienie dotyczyło wartości, które zdaniem respondentów powinna przekazywać

rodzina, a respondenci mogli zaznaczyć maksymalnie dwie odpowiedzi. Według ankietowanych rodzina powinna dawać poczucie zrozumienia, tolerancji i wsparcie (53 osoby), podstawę do życia (47 osób), dawanie poczucia, że jest się kochanym, akceptowanym i potrzebnym (46 osób). Rodzina powinna też przestrzegać zasad religijnych (36 osób), przekazywać tradycję (28 osób) oraz okazywać pomoc w nauce i kształceniu (13 osób). Rodzina jest to jedna z najważniejszych grup społecznych, dzięki którym jednostka może czuć się potrzebna, ale też uzyskuje wsparcie oraz zrozumienie, np. podejmując ważne decyzje życiowe, które pozwolą na uzyskanie stabilizacji życiowej. Rodzic musi jednak zadbać o to, aby jego potomek czuł się kochany, akceptowany, afirmowany i popierany.

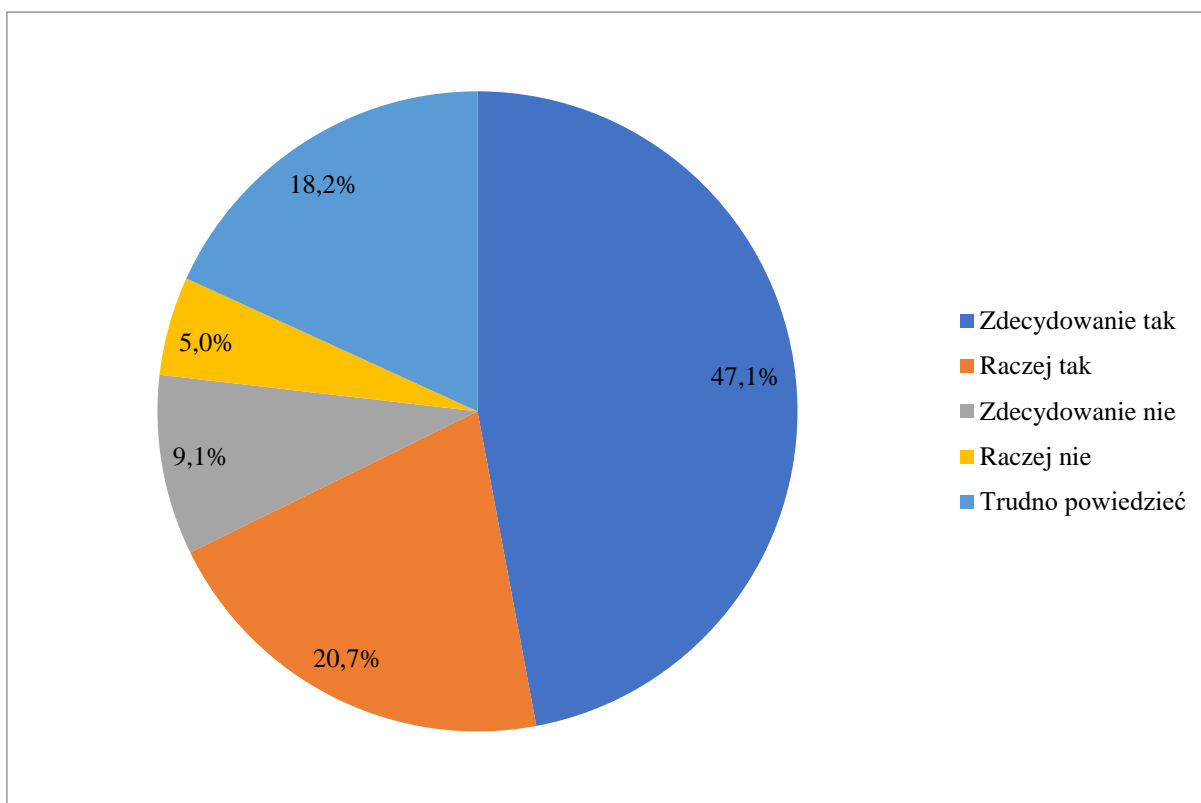
3.2. Osoby oddziałujące na przyswojone wartości

Drugi ważny problem badawczy dotyczył jednostek mających największy wpływ na przyswojone wartości. Badane osoby mogły wyrazić swoje zdanie odnoszące się do tego, kto w dzieciństwie był ich największym autorytetem w domu rodzinnym. Ponad połowa respondentów uznała, że największym autorytetem była matka (52,1%), a kolejnymi osobami są: ojciec (19%), dziadek (9,9%), babcia (8,3%), ciocia (3,3%), wujek (2,5%) oraz rodzeństwo (5%). Najważniejszymi wskazanymi osobami w domu rodzinnym, przekazującymi wartości, są rodzice, dzięki czemu mogą stać się autorytetem dla swoich pociech. Podobnie największym autorytetem dla ankietowanych w obecnym czasie jest matka (49,6%), a następnie wymieniani byli: ojciec (20,7%), babcia (8,3%), dziadek oraz rodzeństwo (6,6%), ciocia i wujek (4,1%).

Badani studenci musieli wyrazić swoją opinię na temat osoby, która ich zdaniem przekazywała najwięcej wartości w domu rodzinnym. Jak wynika z badań, najwięcej wartości przekazała im matka (50,4%) i ojciec (20,7%), a niewiele osób twierdziło, że była to babcia (8,3%), dziadek (7,4%), rodzeństwo (6,6%), wujek (5%) oraz ciocia (1,7%). Z punktu widzenia prowadzonych badań istotne było ustalenie, która osoba zdaniem studentów przekazywała najmniej wartości rodzinnych. Według ankietowanych, najmniej wartości przekazywał wujek (30,6%), ciocia (19,8%), rodzeństwo i ojciec (13,2%), babcia (10,7%), dziadek (9,2%) i matka (3,3%). Największym autorytetem dla studentów zarówno w dzieciństwie, jak i w obecnej chwili jest matka, z którą zazwyczaj spędzają wolny czas, opiekuje się ona nimi i domem, a także dba o rodzinę. Natomiast ojciec, w opinii studentów, zazwyczaj zapewnia źródło utrzymania, co często wiąże się z wyjazdem lub spędzaniem większości czasu w pracy. Jeżeli chodzi o wujka bądź też ciocię, można wnioskować, że nie mają oni wpływu na przekazywanie wartości.

3.3. Wartości rodzinne nieakceptowane przez studentów

Ostatni problem badawczy dotyczy zagadnienia nieakceptowanych przez studentów wartości rodzinnych. Badani mogli odnieść się do tego, czy ich zdaniem rodzina przekazywała jakiegokolwiek wartości w dzieciństwie. Jak wynika z przeprowadzonych badań, 47,1% ankietowanych uznała, że rodzina zdecydowanie przekazała dużo wartości, a 1/5 badanych zaznaczyła odpowiedź raczej tak. Według 18,2% respondentów, trudno jest na to odpowiedzieć. Co dziesiąty ankietowany uważa, że rodzina zdecydowanie nie przekazała wartości w dzieciństwie, a 5% badanych zaznaczyło odpowiedź raczej nie. Większość badanych osób jest zdania, że rodzina przekazała różne wartości, które oddziałują na ich życie.



Wykres 1. Opinia studentów na temat przekazywanych wartości w dzieciństwie przez ich rodziców (N =121).

Źródło: badania własne.

Studenci musieli zastanowić się nad tym, czy są wartości rodzinne, których nie akceptują, ale w przypadku wybrania odpowiedzi tak, byli zobowiązani podać, jakie wartości nie są przez nich tolerowane. Zdecydowana większość, gdyż aż 74,4%, grupy badawczej akceptuje wartości, które przekazała im rodzina, jednak 25,6% respondentów nie toleruje niektórych wartości rodzinnych.

Pośród wartości, których studenci nie akceptują, znajdują się odpowiedzi:

- a) *pieniądze nie są najważniejsze do tego, by być szczęśliwym;*
- b) *kariera zawodowa może przysłonić najcenniejsze wartości jaką są rodzina, szczęście, radość lub szacunek do innych osób;*
- c) *nietolerancja względem innych osób;*
- d) *nienawiść do drugiego człowieka spowodowana odmiennym kolorem skóry lub kulturą;*
- e) *dążenie do doskonałości;*
- f) *zbytne ingerowanie w życie;*
- g) *narzucanie innego zdania, np. przestrzeganie zasad religijnych.*

Studenci nie akceptują wartości, które stanowią materialną część życia człowieka i bardziej skupiają się na wartościach takich, jak: rodzina, szacunek czy pomoc innym osobom. Badani przywiązują też większą wagę do traktowania drugiej osoby w sposób podmiotowy, a nie przedmiotowy.

Podsumowanie

Pierwszy problem badawczy dotyczył najbardziej cenionych wartości w rodzinach studentów. Jak zostało wspomniane wcześniej, najważniejszą wartością jest rodzina, ale też zdrowie, wykształcenie oraz wiara. Cenione wartości występujące w rodzinach studentów mają odzwierciedlenie w ich życiu i chcą się na nich skupić w najbliższym czasie.

Drugi problem badawczy nawiązywał do osób, które najbardziej oddziaływały na przyswojone wartości. Największą rolę w życiu człowieka pełnią rodzice, ponieważ przekazują wartości wyniesione z ich domu rodzinnego. Dla wielu studentów spośród badanej grupy zarówno matka, jak i ojciec stanowią największy autorytet.

Ostatni problem badawczy brzmiał: Czy istnieją wartości, których nie akceptują studenci? Większość studentów była zdania, że rodzina przekazuje wartości rodzinne. Głównymi wartościami, których jednak nie akceptują, są: pogoń za pieniądzem czy też nietolerancja wobec osób innej narodowości, kultury lub koloru skóry. Głównym powodem takich zachowań w rodzinie mogą być widoczne stereotypy lub status społeczny. Obecnie występuje wiele zagrożeń dla wartości, m.in. patologie społeczne, które oddziałują na zmianę wartości i wzorów zachowań często nieakceptowanych w danej grupie społecznej.

Bibliografia

- Bereźnicka, M. (2014). *Wychowanie dziecka we współczesnej rodzinie*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Cudak, H., Cudak, S. (2020). *Spoleczne i emocjonalne funkcjonowanie współczesnej rodziny*. Warszawa: Dom wydawniczy Elipsa.
- de Tchorzewski, A.M. (2018). *Wstęp do teorii wychowania*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Goldenberg, S., Goldenberg, I. (2006). *Terapia rodzin*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Juul, J. (2013). *Życie w rodzinie. Wartości w rodzicielstwie i partnerstwie*. Podkowa Leśna: Wydawnictwo MiND.
- Juul, J. (2016). *Zamiast wychowania. O sile emocji z dzieckiem*. Podkowa Leśna: Wydawnictwo MiND.
- Kiliszek, E. (2019). *Rodzina wobec zagrożeń. Rodzina wobec szans*. Warszawa Uniwersytet Warszawski- BST Difin SA.
- Łobocki, M. (2009). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Szacka, B. (2003). *Wprowadzenie do socjologii*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Sztompka, P. (2010). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Znak.
- Tillmann, K.J. (2005). *Teoria socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tyszka, Z. (2003). *Rodzina w świecie współczesnym – jej znaczenie dla jednostki i społeczeństwa*. W: T. Pilch, I. Leparczyk (red.), *Pedagogika Społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Wałęcka-Matyja, K. (2015). *Role i funkcje rodziny*. W: I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny* (s. 102-103). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

ZASTOSOWANIE ARTETERAPII I TWÓRCZEJ RESOCJALIZACJI W KONTEKŚCIE DOŚWIADCZENIA STUDENCKIEGO *(Łucja Wardega¹)*

Streszczenie

Arteterapia i twórcza resocjalizacja to dwa koncepty, bazujące na potencjałach oraz procesie twórczym jednostek. Te dwie dziedziny, które przenikają do działalności wychowawczej, resocjalizacyjnej i dydaktycznej, zyskują coraz szersze grono zwolenników i odbiorców tych oddziaływań. W tekście poruszony został temat rozumienia pojęcia „arteterapia”, a także charakterystyka tych dziedzin z uwzględnieniem ich specyfiki, różnorodności form i praktycznego wykorzystania w szeroko pojętej działalności pedagogicznej. Terapeutycznemu wpływowi takich dziedzin, jak plastykoterapia, muzykoterapia czy też resocjalizacja przez sport, coraz częściej poddawane są jednostki niedostosowane społecznie – od osób nieletnich po osoby dorosłe, stąd wzmianka o programach resocjalizacyjnych i terapeutycznych, bazujących lub czerpiących ze sztuki. Samokształcenie z zakresu operowania różnymi technikami arteterapii pozwala na świadome operowanie nimi podczas samodzielnego prowadzenia zajęć już od momentu zdobywania doświadczenia w trakcie trwania praktyk studenckich.

Słowa kluczowe: arteterapia, twórcza resocjalizacja, terapia sztuką, sztuka, plastykoterapia, muzykoterapia, resocjalizacja, filmoterapia, proces twórczy, niedostosowanie społeczne, osadzeni, problemy wychowawcze.

Summary

Art therapy and creative social rehabilitation are two concepts based on potentials and the creative process of individuals. These two areas that permeate educational, social rehabilitation and teaching activities, gaining an increasingly wider group of supporters and recipients of these impacts. The text discusses the understanding of the concept of art therapy, as well as the characteristics of these fields, taking into account their specificity, diversity of forms and practical use in broadly understood pedagogical activities. Socially maladjusted people – from minors to adults – are increasingly subjected to the therapeutic influence of areas such as art therapy, music therapy or social rehabilitation through sport, hence the mention of social rehabilitation and therapeutic programs based on or drawing from art. Self-education in the field of using various art therapy techniques allows you to consciously use them while conducting classes independently from the moment you gain experience during student internships.

Key words: art therapy, creative social rehabilitation, art therapy, art, plastic therapy, music therapy, resocialization, film therapy, creative process, social maladjustment, prisoners, educational problems.

¹ Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

Wprowadzenie

Wyzwania, przed jakimi stoją dziś nauki o wychowaniu i resocjalizacji, motywują specjalistów z tych dziedzin do poszukiwania i opracowywania podejść, koncepcji oraz rozwiązań pozwalających na osiąganie sukcesów wychowawczych, resocjalizacyjnych i readaptacyjnych.

Oddziaływania arteterapeutyczne zdobywają coraz większą popularność. Rozwijają się nie tylko ich praktyczne aspekty, ale też baza teoretyczna. Coraz więcej uczelni oferuje możliwość kształcenia się w zakresie terapii artystycznej. Pedagogika, będąc nauką o wychowaniu, nauczaniu i ogólnie pojętych procesach edukacyjnych ma równocześnie charakter interdyscyplinarny oraz czerpie z osiągnięć nauk związanych z szeroko pojętą sztuką oraz estetyką. Nie dziwi więc coraz większe zainteresowanie pedagogów alternatywnymi sposobami na osiąganie celów wychowawczych i edukacyjnych.

Pedagogika resocjalizacyjna, poszerzając swoje horyzonty, stara się znaleźć innowacyjne metody oddziaływań, które w połączeniu z tradycyjnymi oddziaływaniami w ramach nurtów: behawioralnego, poznawczo-behawioralnego czy psychodynamicznego, pozwolą na zwiększenie skuteczności ponownego wdrażania do społeczeństwa jednostek wadliwie zsocjalizowanych oraz wspomogą społeczną readaptację osób z marginesu społecznego. Z efektami pracy zgodnej z ideami terapii przez sztukę można zetknąć się, czytając relacje z projektów i warsztatów organizowanych przez personel placówek resocjalizacyjnych, socjoterapeutycznych czy readaptacyjnych niejednokrotnie z pomocą organizacji z otoczenia społecznego. Obserwacje i badania pozwalają stwierdzić, że arteterapia może mieć pozytywne efekty.

Arteterapia i twórcza resocjalizacja aktywizują wychowanków do samodzielnego twórczego działania. Z tego też względu mogą w angażujący sposób włączyć uczestników zajęć do pracy na bazie własnego potencjału. Choć w polskich szkołach niewiele godzin poświęca się zajęciom związanym ze sztuką, elementy arteterapii z powodzeniem można wdrażać do scenariuszy zajęć np. wychowawczych, których celem jest omówienie problematyki związanej z trudnymi emocjami w życiu młodzieży. Można na ich bazie planować zajęcia rozwijające inteligencję emocjonalną w zakresie radzenia sobie ze strachem u wychowanków świetlic środowiskowych.

1. Teoretyczne aspekty arteterapii

1.1. Definiowanie pojęcia „arteterapia”

Za twórcę tego pojęcia uważa się A. Hilla (Karolak, 2019, s. 16). Przypisuje się mu użycie określenia „terapii przez sztukę” (Guzman, 2023, s. 14).

Uznanie jedynej i właściwej definicji arteterapii ze względu na jej złożony charakter jest trudnym zadaniem. Pojęcie to można analizować prościej, dzieląc słowo arteterapia na dwa zasadnicze człony „arte” i „terapia”, co w prostym ujęciu pozwala zidentyfikować to jako leczenie, przywracanie chorym zdrowia za pomocą „arte”, czyli sztuki (Karolak, 2019). Jak również wskazuje W. Karolak (2019, s. 13), arteterapia w klasycznym jej rozumieniu jest niczym innym jak terapią, która wykorzystuje różne dziedziny sztuki do pomocy osobom z różnymi problemami. Amerykańskie Towarzystwo Arteterapii przyjmuje, że arteterapia „jest zawodem związanym ze zdrowiem psychicznym. Stosuje proces twórczy w powstaniu wytworu artystycznego. Celem tych działań jest poprawa i wzmocnienie fizyczne, mentalne i emocjonalne samopoczucia klienta w każdym wieku” (www.arthe

rapy. org; za: Chmielnicka-Plaskota, Łoza, Szulc, 2014, s. 15). Nie brakuje też definicji funkcjonujących na polskim polu naukowym. Stowarzyszenie Autoterapeutów Polskich „Kajros”, aktywnie rozwijające dziedzinę arteterapii i certyfikujące autoterapeutów, wskazuje, że arteterapia „jest działalnością ukierunkowaną na człowieka i jego środowisko mającą na celu przywrócenie, poprawę bądź utrzymanie zdrowia i dobrej jakości życia, prowadzoną przez osoby o odpowiednich kwalifikacjach (...) do realizacji tego celu wykorzystuje sztukę, w różnych jej formach” (www.kajros.pl; za: Ibidem, s. 17).

Arteterapia ujmowana jest jako dziedzina praktyczna, gdyż dotyczy się umiejętności, a także dziedzina wiedzy, ponieważ opiera się na teoretycznych podstawach. Związana jest ściśle z pedagogiką, psychiatrią i psychologią (Rudowski, 2014, s. 9).

Pojęcie „arteterapia” może być ujmowane wąsko i szeroko. W wąskim ujęciu odnosi się ona jedynie do terapeutycznej działalności plastycznej. Szerokie rozumienie tego zagadnienia uwzględnia dodatkowo terapeutyczną rolę muzyki, filmu, ruchu (choreoterapia) oraz terapeutyczną rolę książek i czytania (Zimoch-Piaskowska, 2019, s. 153).

1.2. Charakterystyka wybranych dziedzin arteterapii

Arteterapia, czerpiąc z różnych obszarów sztuki, wykształciła własne dziedziny. Oto krótka charakterystyka wybranych dziedzin.

Lecniczą moc muzyki wykorzystuje dziedzina muzykoterapii. Pojęcie to oznacza „proces, w którym wykwalifikowany muzykoterapeuta posługuje się muzyką lub jej elementami w celu przywracania zdrowia, poprawy funkcjonowania lub wspierania rozwoju osób z różnorodnymi potrzebami natury emocjonalnej, fizycznej, umysłowej, społecznej lub duchowej” (Stachyra, 2012). Zaznacza się, że muzykoterapia pełni rolę pomocniczą w stosunku do innych metod terapii (Sasin, 2016, s. 40). Uwzględnia się podział na muzykoterapię aktywną i receptywną. Aktywna wersja muzykoterapii (czynna) dzieli się z kolei na: wykonawstwo (które może odzwierciedlać się we wspólnym graniu na instrumentach i śpiewaniu), improwizację (kierowane bądź swobodne działanie artystyczne) i komponowanie (komponowany utwór może być dziełem improwizacji lub dłuższego procesu twórczego). Drugą wersją tej metody jest muzykoterapia receptywna, zwana też bierną. W jej obrębie wyróżnia się relaksację, wizualizację i techniki oparte na piosenkach. Przykładem medytacji i relaksacji mogą być techniki Treningu Autogennego Schulza i relaksacja progresywna E. Jacobsona (Ibidem, s. 43-47).

Oddziaływania terapeutyczne z użyciem technik plastycznych określane są mianem plastykoterapii. Najczęściej w tym obszarze mówi się o użyciu rysunku, malarstwa, collage, grafiki, rzeźby oraz kolorów (Pikała, 2016, s. 48). Rysunek traktowany jest jako podstawowa technika arteterapii. Lecnicze aspekty rysunku zorientowane są wokół możliwości swobodnej ekspresji własnej wypowiedzi, uświadomienia sobie wcześniej tłumionych lub nieuświadomionych aspektów swojego funkcjonowania. Za pomocą rysunku można również komunikować się ze samym sobą i innymi osobami. Tworzenie dzieł plastycznych w tym rysunku rozwija i zmienia procesy behawioralne, emocjonalne i poznawcze człowieka, a także pozwala na doznanie katharsis, czyli oczyszczenia (Chmielnicka-Plaskota, Łoza, Zielińska, 2014, s. 152).

W zakres plastykoterapii zalicza się także grafoterapię w postaci rysunku. Jest to forma, która używana jest też w celach diagnostycznych i jako technika projekcyjna. Pozwala na wskazanie, w jakim stopniu jednostka jest rozwinięta poznawczo. Na uwagę

zasługuje też malowanie spontaniczne, a dokładniej Metoda Malowania Dziesięcioma Palcami. Ta metoda wykorzystuje naturalną chęć i potrzebę dzieci w zakresie zabawy półpłynnymi materiałami, jakimi jest choćby błoto czy farby. W ten sposób wychowankowie mogą m.in. komunikować się, pokonywać swoje lęki, pozbywać się zahamowania oraz rozwijać się manualnie (Pikała, 2016, s. 48-53).

Taniec to kolejna technika w arteterapii, która może z powodzeniem rozwijać odbiorców jej oddziaływań. Psychoterapia tańcem nosi nazwę choreoterapii i czerpie z nauk medycznych, psychologii oraz historii tańca. Znajduje zastosowanie w pracy z szerokim gronem odbiorców: od osób w normie intelektualnej, zdrowych do osób niepełnosprawnych umysłowo i fizycznie, z zaburzeniami psychicznymi, osobami po traumach i jednostkami sprawiający problemy wychowawcze (Ibidem, s. 61). W obrębie choreoterapii można pracować na bazie popularnych tańców (np. salsy, tango), na bazie działania improwizowanego czy działać w formie teatru tańca (Wiszniewski, 2014, s. 213-214).

Teatroterapia to forma, która „łączy różne formy aktywności artystycznej, pośrednio wiąże się z teatrem edukacyjnym” (Pikała, 2016, s. 74). Podstawowymi rodzajami tej dziedziny arteterapii są: psychodrama, drama i pantomima. W obszarze zainteresowań resocjalizacji twórczej można dodatkowo wyróżnić Teatr więzienny (Ibidem, s. 75). W ramach psychodramy stosuje się najczęściej: zamianę ról, granie określonej roli, trening w obszarze danej roli i improwizowaną rolę. W dramie, czyli w wychowawczo-pedagogicznej pracy z grupą, wykorzystuje się parateatralne techniki oparte na pracy z rolą, przedmiotami oraz ciałem (Ibidem, s. 77-78). Przez dramę można prowadzić zajęcia zorientowane wokół wartości w życiu człowieka dzięki projektowi organizacji życia na bezludnej wyspie (Ostolska, 2014, s. 198). Pantomima, będąc rodzajem ekspresji niewerbalnej, dzieli się na pantomimę klasyczną i terapeutyczną. Klasyczna ma charakter rozrywkowy i refleksyjny, a terapeutyczna lub psychogimnastyka bazuje na roli ruchu, mimiki i gestów w przedstawianiu i oglądaniu pantomim (Ibidem, s. 79).

Inną dziedziną arteterapii jest kreatywne pisanie. Przykładem zastosowania tej techniki jest stworzenie swojej autobiografii. Pozwala to spojrzeć z innej perspektywy na swe życie, na refleksję i zdystansowanie się do spraw z przeszłości oraz odpowiednie planowanie przyszłości. Przy rozpoczynaniu nowego etapu w życiu, jakim może być rozpoczęcie nauki w szkole średniej, przejście do następnej klasy, trafienie do MOW, MOS, zakładu karnego czy zakładu poprawczego albo odwrotnie – przy zwolnieniu z tych placówek, przydatna może być analiza naszego dotychczasowego życia. Uczynić to można właśnie za pomocą kreatywnego pisania. L. Guzman (2023) w celu analizy tego, co chce się zachować w swoim życiu bądź tego, czego chce się pozbyć, proponuje wykonać ćwiczenie pt. „Wnoszenie i wynoszenie”. Pierwszym krokiem tego ćwiczenia jest podzielenie pustej kartki pionowo na dwie części. Jedną część należy zatytułować „wnoszenie” i tam wypisać wszystkie rzeczy, miejsca, ludzi, uczucia, przedmioty, które chce się wnieść do swojego życia. Drugą stronę należy zatytułować „wynoszenie” i analogicznie zapisać wszystkie rzeczy, miejsca, ludzi, uczucia, przedmioty, których z kolei chce się pozbyć ze swojego życia. Po wypełnieniu dwóch kolumn należy oderwać część pt. „wynoszenie” i symbolicznie zniszczyć, np. podrzeć, zmiąć kartkę i wyrzucić do kosza. Po wykonaniu ćwiczenia L. Guzman radzi, by działać i pracować nad swoimi celami.

Kolejną techniką arteterapeutyczną jest biblioterapia, czyli terapia wykorzystująca leczniczą siłę literatury, poezji, bajek, autobiografii (Wnukiewicz, 2014, s. 224-225). Ważnym aspektem tej dziedziny jest możliwość zarówno aktywnego tworzenia np. własnej bibliografii, jak i receptywnej edukacji oraz terapii przez kontakt z dziełami literackimi. W pracy socjoterapeutycznej, raczej w pracy z dziećmi w wieku szkolnym, wykorzystuje się opowiadania terapeutyczne pomagające zrozumieć dzieciom istotę np. własnych emocji. Opowiadanie terapeutyczne odnoszące się do pojęcia „strach” można wpleść w zajęcia z zakresu rozwijania inteligencji emocjonalnej wychowanków świetlic środowiskowych.

O filmoterapii można powiedzieć, że jest nie tylko metodą opartą na leczniczym oddziaływaniu odpowiednio dobranych filmów, ale także, że jest „wizualną odmianą biblioterapii” (Szulc, 1994; za: Sasin, 2016, s. 82). Jako zalety tej formy wymienia się możliwość wprowadzania jej do tematyki zajęć wychowawczych już od przedszkola. Sprawdza się także w omawianiu wielu problemów młodzieży np. kontroli emocji, profilaktyki uzależnień, rozwijania kompetencji społecznych (Sasin, 2016, s. 83).

Również przyszli oraz praktykujący pedagodzy, oglądając wartościowe dzieła filmowe, mogą czerpać wiele inspiracji, które przyczynią się do osiągnięcia pedagogicznego profesjonalizmu. Przykładem dla pedagogów mogą być sylwetki wychowawców, a także nauczycieli z takich filmów, jak „Wytańczyć marzenia” (2006) – reż. Liz Friedlander, „Młodzi gniewni” (1995) – reż. John N. Smith, „Stowarzyszenie Umarłych Poetów” (1989) – reż. Peter Weir czy „Buntownik z wyboru” (1997) – reż. Gus Van Sant.

Nie mniej ważna i interesująca jest fotografoterapia. Wykorzystuje się w niej takie techniki, jak projekcja, pracę z portretami, pracę ze zbiorami rodzinnych zdjęć i dotyczących bezpośrednio życia klienta oraz pracę z fotografiami, które uczestnik zajęć wykonał bądź sam zebrał. Jedną z aktywności z obszaru fotografoterapii, które proponuje L. Guzman (2023, s. 79), jest ćwiczenie pt. „Trzy autoportrety”. Ma ono pobudzić uczestnika do autorefleksji nad postrzeganiem siebie i innych dzięki wykonaniu trzech tytułowych autoportretów – z perspektywy, z jakiej widzę sam siebie, z jakiej chciałbym się widzieć i z perspektywy, z jakiej sędzę, że widzą mnie inni.

Różne rodzaje i techniki arteterapeutyczne można z powodzeniem łączyć. Za przykład można podać rysowanie mandali w akompaniamencie muzyki relaksacyjnej. Kolorowanie czy rysowanie dużej ilości szczegółów pozwala na skupienie uwagi oraz skoncentrowanie się na chwili obecnej. Z kolei poddawanie się działaniu wyciszającej i relaksującej muzyki może pomóc w redukcji napięcia oraz obniżeniu poziomu stresu. Takie połączenie pozwala na zintensyfikowanie doznań terapii sztuką, a w efekcie może przyczynić się do osiągnięcia lepszych rezultatów.

1.3. Cele i efekty oddziaływań arteterapeutycznych

Celem oddziaływań autoterapeutycznych nie jest kreowanie arcydzieł, dzieł sztuki i prac mieszczących się w ramach pewnych kanonów sztuki. Znaczenie ma tutaj już sam proces tworzenia (Rudowski, 2014, s. 7). To właśnie proces twórczy ma pobudzić jednostki do autorefleksji i zwiększenia świadomości co do własnej osoby (Guzman, 2023, s. 15). Dzięki terapii sztuką człowiek może poznawać swoje nieuświadomione motywy i odkrywać siebie.

Arteterapia wpływa zwłaszcza na sferę emocji człowieka. Dzięki terapeutycznemu działaniu sztuki człowiek lepiej rozumie swoje emocje i uczy się nad nimi panować. Może je także w sposób prospołeczny uzewnętrznić. Kontakt człowieka ze sztuką uwrażliwia go i sprawia, że staje się bardziej empatyczny. Stymuluje i pobudza człowieka do kreatywnego rozwiązywania swoich problemów. Przez sztukę można nauczyć się komunikowania z innymi. Wspólny udział w działaniach arteterapeutycznych wpływa pozytywnie na rozwój nie tylko indywidualnych jednostek, ale także na grupę jako całość, sprawiając, że jej członkowie integrują się ze sobą, wzrasta spójność grupowa i umiejętność współdziałania (Sikorska, 2022, s. 17).

Duże znaczenie ma subiektywne poczucie sukcesu. Osoba nie musi zdobywać najwyższych nagród w konkursach czy uzyskać mistrzostwa w danej dziedzinie, by jej wysiłki miały wartość. Znaczenie ma własny progres, włożony wysiłek oraz poczucie spełnienia, jakie dana osoba poczuła podczas twórczego działania. Reasumując, każde staranie i każdy efekt jest ważny oraz budujący.

2. Możliwości i przeszkody w zastosowaniu metod twórczej resocjalizacji i arteterapii w działalności wychowawczej i resocjalizacyjnej

Potencjał, jaki tkwi w arteterapii, pozwala na użycie jej w wielu rodzajach oddziaływań, zaczynając od wychowania po działania resocjalizujące. Po pierwsze, stosowanie metod arteterapeutycznych można modyfikować do potrzeb grupy, wieku uczestników czy ich możliwości. Istnieje również możliwość dostosowania techniki do odpowiedniego stadium rozwoju osobowości uczestników czy dostosowania oddziaływań do konkretnego rodzaju zaburzeń. Po drugie, ze względu na szeroki wachlarz technik – od tych statycznych po aktywne – można swobodnie dobierać je do uzyskania określonych celów z grupami bądź jednostkami o różnych możliwościach i potrzebach. Istnieje też możliwość aktywizowania uczestników zajęć do pracy indywidualnej/grupowej oraz zbiorowej. Warto też wspomnieć o możliwości wyrazu własnego „ja”, własnej osoby i swoich emocji (Glińska-Lachowicz, 2016, s. 13).

Arteterapia, mimo szeregu zalet i możliwości, niesie ze sobą pewne ograniczenia. Nie można jednoznacznie stwierdzić, że wszystkie oddziaływania, programy, zajęcia z wykorzystaniem arteterapii i metod twórczej resocjalizacji samodzielnie stosowane będą porównywalnie lub bardziej skuteczne od tych tradycyjnych, których skuteczność potwierdzona jest badaniami i zapleczem teoretycznym.

W przypadku zarówno każdego z działań pedagogicznych, jak i w terapii sztuką pedagog czy arteterapeuta mogą natrafić na różne bariery, przeszkody utrudniające im skuteczną pracę z wychowankami. Wyzwaniem może okazać się stosowanie oddziaływań arteterapeutycznych w warunkach izolacji penitencjarnej. Na to mogą wpływać cechy osobowości uczestników i sama sytuacja izolacyjna (Florczykiewicz, 2015, s. 70). Za przykład organizacyjnych czynników zakłócających proces terapii sztuką J. Florczykiewicz (2015, s. 71) podaje sytuacje, w których zajęcia arteterapeutyczne kolidują z innymi porami aktywności osadzonych np. spacerem. Bywa też, że zajęcia są zakłócone przez obecność na nich personelu więziennego, nieuczestniczącego w zajęciach.

3. Arteterapia w wychowaniu i edukacji

Terapeutyczne działanie sztuki znajduje swoje miejsce na gruncie oddziaływań wobec dzieci oraz młodzieży. Arteterapia jest na tyle elastyczną dziedziną, że może wspomagać rozwój, rozwijać twórczo i pomagać w sytuacji różnorodnych problemów zarówno w przypadku indywidualnych jednostek, jak i całych grup.

Idea wychowania przez sztukę postulowana była przez takich pedagogów, jak H. Read i J. Dewey. Uznawali oni sztukę jako element wpływający na rozwój osobowości. W tak pojmowanym procesie wychowania niezbędne jest odpowiednie kreowanie stymulującego środowiska i zaopatrzenie wychowanków w niezbędne materiały (Szulc, 2014, s. 26).

Arteterapia znajduje swoje miejsce w przestrzeni edukacyjnej. Nierzadko podczas zajęć świetlicowych pedagogzy decydują się na prace rękodzielnicze. S. Kilanowska-Męczykowska (2020, s. 7) radzi, by zajęcia arteterapeutyczne traktować jako dobrowolne i dać możliwość wykonywania lub nie danego zadania. Wskazuje także, że najważniejszymi elementami arteterapii są: sam proces twórczy i doświadczanie w nim emocje, a nie ocena efektów pracy wychowanków. Nie mniej ważnym aspektem jest swoboda wyrazu. Udział w zajęciach arteterapeutycznych zorganizowanych z uwzględnieniem powyższych wskazówek pozwala wychowankom stać się wrażliwymi, zrelaksować się, podbudować poczucie własnej wartości i skuteczności. Jednak, jak uważa S. Kilanowska-Męczykowska (2020, s. 7), polska szkoła nie docenia i nie wykorzystuje możliwości, jakie daje arteterapia.

Poważnym problemem, z jakim borykają się uczniowie, mogą być zaburzenia koncentracji, uwagi i pamięci. W treningu tych procesów umysłowych może pomóc m.in. neuromuzykoterapia. Planując oddziaływania arteterapeutyczne, mając na względzie pracę z osobami o zaburzonej koncentracji, należy przede wszystkim stopniować trudność wykonywanych zadań, wprowadzać czynności powtarzające się (rytuały), odpowiednio dobierać i dawkować bodźce czy pilnować, by czynności były doprowadzane do końca (Sasin, 2016, s. 103).

Bardzo ważnym aspektem jest dbanie o dobrostan psychiczny wychowanków. Podejmowanie działalności twórczej może też pomagać w zakresie walki z depresją (Sikorska; za: Korbut, 2016, s. 276).

Wychowawca nierzadko staje przed wyzwaniem, jakim jest integracja zespołu klasowego. Odbywać się to może zarówno, gdy grupa dopiero się tworzy – jak w przypadku pierwszych roczników, jak i gdy grupa się zmienia – np. grupa wychowanków internatu (po części w jej skład wchodzi starsi członkowie, którzy od nowego roku szkolnego muszą funkcjonować z młodszymi kolegami). Działalność twórcza staje się narzędziem w rękach pedagoga, który pomoże mu poradzić sobie z wyzwaniami zbudowania zgranego zespołu. Grupowe projekty artystyczne pozwalają na sprawdzenie się wychowanków w różnych rolach społecznych, wykształcić umiejętność współpracy w grupie i dowiedzieć się więcej o innych członkach zespołu.

4. Arteterapia i koncepcja twórczej resocjalizacji a oddziaływania wobec osób niedostosowanych społecznie

Rola twórczości i sztuki wzbogaciła obszary pedagogiki resocjalizacyjnej za sprawą takich badaczy, jak Cz. Czapów, który rozwijał koncept resocjalizacji przez sztukę, czy B. Suchodoski, który opracował ideę wychowania przez sztukę (Florczykiewicz, 2015, s. 65).

Wartość twórczości w oddziaływaniach osób niedostosowanych społecznie jest podstawą koncepcji twórczej resocjalizacji. Jej autorem i prekursorem jest polski pedagog resocjalizacyjny oraz profesor nauk społecznych – M. Konopczyński. Według niego, opracowana koncepcja różni się od tradycyjnych oddziaływań w kilku zasadniczych kwestiach. Po pierwsze, resocjalizacja ma być nastawiona na rozwój jednostki i pracę na potencjałach oraz zasobach jednostki, a nie na działalności korekcyjnej i pracy na deficytach jednostek. Kolejną różnicą jest rozumienie niedostosowania społecznego. W świetle tej koncepcji jest ono związane z wadliwie wykształconą tożsamością, a nie niewłaściwymi postawami, nieprzestrzeganiem zasad czy wadliwych przekonań i postaw. Wobec tego resocjalizacja powinna mieć na celu wykształcenie prawidłowej tożsamości jednostki, a nie korygować przekonania, postawy itp. Za środek do dokonania tych zmian upatruje się rozwój czynników i mechanizmów związanych z twórczym procesem. Koncepcja ta nie opiera się na działaniach korekcyjnych czy zastępowaniu niewłaściwych form działania tymi prospołecznymi. Metodą, którą proponuje się w celu rozwoju procesów twórczych, jest autoprezentacja parametrów tożsamości (Konopczyński, 2006, s. 128-129).

Twórcza resocjalizacyjna ma na celu nie tylko wzbudzenie rozwoju procesów poznawczych i twórczych, ale także stara się dokonać zmiany w społecznym wizerunku osób nieprzystosowanych społecznie (Ibidem, s. 175). Idea twórczej resocjalizacji zorientowana jest wokół trzech podstawowych pojęć: „twórczość”, „resocjalizacja” i „tożsamość”. Działanie twórcze, które rozwija zasoby i potencjały wychowanków oraz stymuluje ich rozwój, przyczynia się w ten sposób do ich resocjalizacji, czego efektem jest wykreowanie akceptowanej przez społeczeństwo nowej tożsamości osób niedostosowanych społecznie (Konopczyński, 2018, s. 66). Metody stosowane w zakresie twórczej resocjalizacji wywołują efekty w zakresie aktywacji zasobów i potencjałów osób niedostosowanych społecznie, co z kolei pozwala na kreowanie kompetencji niezbędnych do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie. Z drugiej strony efektem tej pracy resocjalizacyjnej są konkretne materialne, artystyczne wytwory wychowanków (Ibidem, s. 69). Chociaż wytwór sztuki nie jest celem oddziaływań arteterapeutycznych samych w sobie, to pełni też ważną rolę. Po pierwsze, może stać się elementem ekspozycji i prezentacji twórczości konkretnego więźnia szerszemu gronu odbiorców, co z kolei może zwiększyć pewność siebie i samoocenę skazanego oraz zmotywować go do dalszego rozwijania potencjału twórczego. Po drugie, wytwór może znaleźć praktyczne zastosowanie. Może stanowić źródło zarobku dla skazanych. Może również być przekazany do licytacji na cele charytatywne bądź dar dla potrzebujących. Przykładem wykorzystania dzieł twórczej pracy więźniów jest projekt pt. „Czytam dotykami”. Skazani z Zakładu Karnego w Strzelcach Opolskich tworzyli książeczki dotykowe dla niewidomych dzieci. Dzięki wysiłkom samych twórców i organizatorów przedsięwzięcia, niepełnosprawne dzieci mogły „przeczytać dotykami” bajki (www.sw.gov.pl, dostęp: 09.10.2023).

Metodyka twórczej resocjalizacji ze względu na zakres dzieli metody oddziaływań wobec wychowanków na trzy zasadnicze grupy: metody aktywizujące, metody inspirujące oraz metody kreujące. Podział ze względu na przedmiot oddziaływań wyróżnia metody motywacyjne, poznawcze i aktywizowania emocjonalnego (Konopczyński, 2006, s. 177).

Metodami twórczej resocjalizacji, które wyróżnia M. Konopczyński (2006), są: Metoda Teatru Resocjalizacyjnego, Metoda Resocjalizacji przez Sport i Metody wspomagające proces resocjalizacji: drama, terapia przez muzykę, plastyka, psychodrama i socjodrama.

Metoda Teatru Resocjalizacyjnego polega na wykorzystaniu terapeutycznego oddziaływania teatralnej aktywności wychowanków. Oparta jest ona na założeniu, że w każdym istnieje potencjał, który odpowiednio rozwijany sprawia, że niedostosowani społecznie stają się dla społeczeństwa atrakcyjni oraz sami rozwiązują swoje problemy w twórczy sposób. W tej metodzie stosuje się te same założenia teoretyczne i metodyczne co w całej koncepcji twórczej resocjalizacji. Teatr Resocjalizacyjny sprawia, że zarówno osoby w nim występujące, jak i pracujące przy nim, a także obserwatorzy wpływają na siebie nawzajem. Rezultatem wysiłków, które podejmują uczestnicy, jest nie tylko spektakl, ale przede wszystkim zdobyte podczas współpracy umiejętności społeczne i indywidualne (Konopczyński, 2006, s. 201-202). Realizacja działań w zakresie Teatru Resocjalizacyjnego dzieli się na kilka etapów: przygotowanie zaplecza lokalowego, zorganizowanie kadry prowadzącej zajęcia, wstępna preselekcja wychowanków-uczestników, etap opracowywania scenariusza, etap zajęć wstępnych, etap prób, etap finałowy i etap kreowania przyszłości uczestników-wychowanków (Ibidem, s. 234-238).

Metoda Resocjalizacji przez Sport wykorzystuje w swoich oddziaływaniach wychowawczy i resocjalizacyjny dorobek aktywności fizycznej, sportu i wychowania fizycznego. Wśród obszarów, które rozwija resocjalizacja poprzez sport, wyróżnia się możliwość pełnienia przez wychowanków różnych ról społecznych, innych od tych, które pełnili do tej pory. Podopieczni dzięki działalności sportowej mogą prezentować swoje talenty, kompetencje i atuty (Ibidem, s. 238-239). Na uwagę zasługuje fakt, że resocjalizację przez sport można realizować w warunkach zarówno instytucjonalnych, jak i otwartego środowiska (Ibidem, s. 239). W placówkach resocjalizacyjnych stwarza się warunki do aktywności ruchowej. Coraz częściej można spotkać się z tworzeniem bądź rewitalizacją miejsc aktywnego spędzania czasu przez osadzonych i wychowanków MOW czy zakładów poprawczych.

Programy resocjalizacyjne z zakresu sportu i kultury fizycznej są elementem resocjalizacji aresztów i zakładów karnych. W Areszcie Śledczym w Inowrocławiu przeprowadzono program pt. „Przez sport do wolności”. Grupę docelową stanowili recydywiści penitencjarni. Dzięki możliwości organizowania rozgrywek i aktywności na zewnątrz oraz poza placówką, spotkań ze sportowcami i miejsca na aktywność sportową wewnątrz placówki, skazani mogli aktywnie spędzić czas, kształtować zdolności motoryczne, pracować nad swoją samooceną, nauczyć się współpracy i rozwijać swoje atuty. W konsekwencji program miał wprowadzić uczestników w pełnienie ról społecznych i wywołać zmiany w ich zachowaniu, postawach oraz osobowości (Budny; za: Marczak, 2013, s. 312). W obrębie resocjalizacji nieletnich sport potrafi być sprzymierzeńcem pracy wychowawczej i terapeutycznej pedagogów resocjalizacyjnych. W MOW im. św. Siostry Faustyny w Krakowie w pracy resocjalizacyjnej kierowanej w stronę społecznie niedostosowanych dziewcząt w wieku 13-18 lat wykorzystuje się m.in. oddziaływania terapeutyczne z wykorzystaniem szeroko pojętej aktywności fizycznej. Podopieczni miały możliwość uczestniczyć w zajęciach zumba, fitnessu i aktywnie spędzać czas wolny. Jak wynika z badań M. Mielczarka (2020), zaangażowanie w działalność sportową dziewcząt

przebywających w tej placówce jest spore. Same zajęcia wychowania fizycznego bez związku z innymi zajęciami nie gwarantują sukcesu. Badacz przyjął stanowisko propagujące stosowanie sportu w resocjalizacji, jednak ze wzmianką, że nie można tego uogólniać na całą populację (Mielczarek, 2020, s. 302).

Dramę, psychodramę, socjodramę, plastykę i muzykę, M. Konopczyński (2006) traktuje jako działania, które pozwalają na wspomaganie procesu resocjalizacji. Operowanie nimi zyskuje większego znaczenia, jeżeli uzupełniają inne formy oddziaływań resocjalizacyjnych (Konopczyński, 2006, s. 246).

Drama jako metoda pedagogiczna wykorzystywana jest zarówno w wychowaniu, jak i edukacji. Definiuje się ją jako „stwarzanie sytuacji, zarysowanie problemów i próbę rozwiązywania ich poprzez aktywne wchodzenie w rolę” (Pankowska, 2000; za: Konopczyński, 2006, s. 247). Określana jest też jako „teatralizowana forma wyrażania emocji i prezentowania swoich poglądów w celach edukacyjnych i wychowawczych” (Ibidem, s. 249). Wyróżnia się dramę klasyczną i dramaterapię.

Psychodrama to gra aktorska o specyficznym charakterze. Polega na tym, żeby odtwarzać te zdarzenia, które miały bądź mają znaczny wpływ na psychikę ludzi (Ibidem, s. 272). Można wyróżnić następujące formy psychodramy:

- ilustrującą – polega na odtwarzaniu konkretnej sytuacji przytoczonej przez uczestnika;
- schematyzowaną – gra przebiega według kolejności, która jest jednakowa dla wszystkich biorących udział w psychodramie;
- łączoną – gra toczy się według opracowanego przez uczestnika i terapeutę scenariusza;
- dowolną – tok gry zależy od ustalonego wcześniej indywidualnego planu terapeutycznego (Ibidem, s. 275).

Socjodrama za zasadniczy przedmiot oddziaływań stawia grupę. Ta technika ma za zadanie oddziaływać na różne aspekty działania grupy – na jej strukturę organizacyjną i dynamikę. Istotą działania w ramach socjodramy jest wzmacnianie czy korekcja różnych funkcji grupy. Improwizowanie przeprowadza się w grupach już istniejących, bez tworzenia nowych zgromadzeń, jak ma to miejsce w wąskim rozumieniu pojęcia psychodramy (Ibidem, s. 269).

Dodatkowo pracę resocjalizacyjną wzbogacają oddziaływania oparte o wykorzystanie dorobku plastyki oraz muzyki. Twórczość plastyczna to główny element programu resocjalizacyjnego pt. „Do dzieła”, realizowanego w Oddziale Zewnętrznym w Lubińcu Zakładu Karnego w Herbach. Grupę, która brała udział w zajęciach, stanowiły osadzone kobiety. Projekt rozpoczął się od spotkania, podczas którego osadzone poznawały teoretyczne i praktyczne podstawy rozpoznawania oraz radzenia sobie z emocjami, by na kolejnych zajęciach zacząć wyrażać je za pomocą dzieł plastycznych. Pierwszym z dzieł, które miały stworzyć, były kolaże przedstawiające, czym dla każdej ze skazanych jest „ściana”. Kolejnym modułem zajęć było tworzenie prac plastycznych skojarzonych z pojęciem „Ja”. Na koniec uczestniczki wykonywały prezent, np. kalendarz czy książkę kucharską. Dzięki udziałowi w projekcie uczestniczki zwiększyły samoświadomość w zakresie własnych reakcji i emocji (Krawczyńska, 2023, s. 20-21).

W ramach twórczej resocjalizacji z wykorzystaniem muzyki w Zakładzie Karnym nr 2 w Strzelcach Opolskich działa zespół muzyczny – „Paragraf 64”. Wspomniana grupa muzyczna koncertuje, uczestniczyła w II Ogólnopolskim Festiwalu Więziennych Grup Teatralnych „Życie nie po to tylko jest by brać...” oraz wydała płytę pt. „Mój Anioł Stróż” (www.sw.gov.pl, dostęp: 12.10.2023).

4.1. Arteterapia w działalności resocjalizacyjnej, wychowawczej i terapeutycznej młodzieżowych ośrodków wychowawczych, młodzieżowych ośrodków socjoterapii i zakładów poprawczych – wybrane przykłady

Wychowanie resocjalizacyjne nieletnich przebywających w takich placówkach, jak MOW, MOS czy zakładach poprawczych jest procesem, który nierzadko czerpie korzyści z arteterapii.

Idea twórczej aktywizacji wychowanków Dolnośląskich Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych przyświecała twórcom i realizatorom edukacyjno-terapeutycznego programu pt. „Nowa Perspektywa – Lepszy start”. W ramach tego projektu organizowano zajęcia arteterapeutyczne oraz związane z twórczą resocjalizacją. Wychowankowie uczestniczyli w zajęciach ze zwierzętami: hipoterapii, zooterapii i dogoterapii. Kolejną grupę zajęć stanowiły działania z wykorzystaniem dramy, floroterapii, muzykoterapii oraz choreoterapii. Uczestnicy warsztatów mieli do czynienia z wieloma dziedzinami aktywności twórczej. Jak wskazują założenia programu, miał on skłonić uczestników do autorefleksji, poruszyć poważne kwestie, zredukować napięcie, pozwolić na odkrycie własnego potencjału czy współdziałanie wychowanków ze sobą (www.dzs.jawor.dolnyślask.pl, dostęp: 11.10.2023).

Wychowankowie Młodzieżowego Ośrodka Socjoterapii w Szerzawach mieli możliwość uczestniczyć w projekcie unijnym „Trampolina”, któremu przyświecał cel aktywizowania młodzieży zagrożonej wykluczeniem do czynnego działania w zakresie funkcjonowania społecznego, edukacyjnego i zawodowego. Wychowankowie w ramach projektu podzieleni zostali na grupę teatralną i sportową. W praktyce uczestniczyli m.in. w zajęciach teatralnych, sportowych, hipoterapeutycznych, wokalnych. Te elementy arteterapii uzupełniały inne metody pracy z nieletnimi niedostosowanymi społecznie – np. Trening Zastępowania Agresji, warsztaty zawodowe i działania profilaktyczne. Konkretnymi działaniami w ramach programu było m.in.: tworzenie muralu, montaż muzyczno-słowny „Portret Matki Wyjątkowej” (www.powiat.mogilno.pl, dostęp: 11.10.2023).

Techniki plastyczne w resocjalizacji były głównym sposobem oddziaływań wobec wychowanków Zakładu Poprawczego w Głogowie. W programie pn. „Twórczy wolontariat” prowadzenie zajęć artystycznych przypadło w udziale samym wychowankom. W początkowej fazie projektu wychowankowie brali udział w zajęciach rozwijających artystycznie. Pracowali na masie solnej, ceramice i glinie. Poznawali techniki plastyczne, takie jak decoupage oraz quilling. Oprócz tego doskonalili kompetencje niezbędne do samodzielnego przekazywania wiedzy innym, czyli m.in. sztukę poprawnej komunikacji interpersonalnej. Kolejnym etapem programu było kształcenie w zakresie wolontariatu. Następnie wychowankowie po merytorycznym przygotowaniu do samodzielnego nauczania w zakresie prowadzenia zajęć artystycznych wykorzystywali zdobytą wiedzę i kompetencje w praktyce. Wychowankowie prowadzili warsztaty plastyczne m.in. w bibliotekach,

szkołach czy podczas imprez odbywających się w Głogowie. Projekt miał na celu m.in. kształtowanie prospołecznych postaw u wychowanków, wyposażenie ich w nowe umiejętności oraz zapoznanie z konceptem wolontariatu, by poprawić ich wizerunek w otoczeniu lokalnym (zp.glogow.pl, dostęp: 12.10.2023).

4.2. Arteterapia w działalności resocjalizacyjnej, wychowawczej i terapeutycznej zakładów karnych – wybrane przykłady

Terapeutyczna rola sztuki została dostrzeżona i wykorzystana przy projektowaniu oraz wdrażaniu oddziaływań i terapeutycznych w dziedzinie resocjalizacji zarówno skazanych w zakładach karnych, osadzonych w aresztach śledczych, nieletnich przebywających w MOW i wielu innych jednostkach zajmujących się działalnością wychowawczą, terapeutyczną czy wtórną socjalizacją jednostek niedostosowanych społecznie.

W Areszcie Śledczym w Opolu niepełnosprawni osadzeni mogli uczestniczyć w serii zajęć pod nazwą „Sztuka dostępna”. Projekt zrealizowany został we współpracy ze Stowarzyszeniem Postis. W opisanych warsztatach zdecydowano się na wykorzystanie elementów muzykoterapii, plastykoterapii, choreoterapii i teatroterapii. Efekty pracy osadzonych zaprezentowane zostały podczas uroczystego pokazu. Uczestnicy zajęć zaprezentowali spektakl teatralny przedstawiający człowieka jako metaforę drzewa. Motyw drzewa towarzyszył również wystawie prac plastycznych osadzonych pt. „Ja-drzewo”. Osadzeni wykonali własną wersję piosenki „Czarny chleb, czarna kawa”, która kończyła przedstawienie teatralne. Stowarzyszenie Postis współdziałało również z kadrą Zakładu Karnego w Siedlcach, gdzie zorganizowano zajęcia arteterapeutyczne, których zwieńczeniem była wystawa prac niepełnosprawnych osadzonych i spektakl z ich udziałem (Fedorowicz, 2023).

W Zakładzie Karnym w Wołowie przeprowadzono program readaptacyjny pn. „Filmoterapia”. Skierowany był do osadzonych, którzy w zależności od jakości więzi z rodziną chcieli je odnowić bądź wzmocnić. Ponadto poprzez udział w tym programie mogli wykształcić bądź wyćwiczyć umiejętności psychospołeczne, a także rozwinąć swoje funkcjonowanie w zakresie uczestnictwa w życiu społecznym i pełnienia ról społecznych, a w szczególności roli rodzica. Zajęcia rozpoczynały się od projekcji filmu, a następnie na jego podstawie prowadzono grupowe dyskusje. Oprócz biernego poddawania się terapeutycznemu oddziaływań wyselekcjonowanych filmów osadzeni sami tworzyli filmy. Były to materiały dedykowane bliskim w formie krótkiego video bądź nagrania z bajkami dla swoich dzieci. Oddziaływaniom towarzyszyły rozmowy z pedagogiem i psychologiem (www.sw.gov.pl, dostęp: 14.10.2023).

Jednym z wyróżniających się projektów z zakresu arteterapii było tworzenie rafy koralowej i rzeźb ceramicznych przez skazanych z Zakładu Karnego w Opolu Lubelskim. W zakresie warsztatów oferowano indywidualne spotkania z psychologiem, który jednocześnie był byłym emerytowanym więziennikiem (Fedorowicz, 2023).

Zakład Karny we Włodawie we współpracy z pracownią plastyczną Arteja opracował program resocjalizacyjny nt. „Spowiedź przez sztukę”. Istotą projektu było m.in. stworzenie osadzonym okazji do analizy ich życia i postępowania, zasobów i deficytów, wyrażenia swoich emocji, przedstawienia innym swojego doświadczenia. Adresatami tego przedsięwzięcia byli skazani uzależnieni od alkoholu i narkotyków oraz osadzeni stosujący przemoc. Uczestnicy warsztatów w części związanej z terapią pisaniem tworzyli

listy zaadresowane do kogoś im bliskiego bądź np. Boga. Treść listu obejmowała wszystko to, co chcieliby przekazać bliskim, a więc mogły to być ich osobiste przemyślenia, wskazówki, wnioski ze swojego postępowania w przeszłości. Następnie ich zadaniem było wkomponować stworzony list w dzieło plastyczne. Opracowane prace przedstawione zostały szerszemu gronu podczas wystawy w Miejskiej Bibliotece Publicznej we Włodawie (www.sw.gov.pl, dostęp: 11.10.2023).

Przedstawione programy i zajęcia obrazują, że można łączyć różne obszary arteterapii i z powodzeniem wdrażać je do pracy z osobami z różnymi deficytami, a za pomocą sztuki rozwijać wiele kompetencji społecznych, które z kolei służą resocjalizacji i społecznej readaptacji. Arteterapia coraz częściej przewodzi działaniom pedagogów, psychologów oraz wychowawców w zakresie oddziaływań wobec niedostosowanych społecznie. Nie wypiera, ale wspiera tradycyjne oddziaływania metod osadzonych w nurtach: behawioralnym, poznawczym, poznawczo-behawioralnym itp.

5. Wykorzystanie dorobku arteterapii w praktyce studenckiej

Projektując oddziaływania pedagogiczne w ramach pracy z wychowankami i podopiecznymi, warto jest szukać innowacyjnych i zarazem merytorycznie oraz metodycznie poprawnych sposobów do uzyskiwania założonych celów wychowawczych.

5.1. Scenariusze zajęć z wykorzystaniem elementów arteterapii

W opracowaniu oddziaływań integracyjnych czy z zakresu rozwoju inteligencji emocjonalnej użyłam elementów arteterapii. Poniżej przedstawiam propozycję scenariuszy wykorzystujących sztukę do integracji grupy oraz kompetencji radzenia sobie ze swoimi emocjami, w tym przypadku – złością.

5.1.1. Scenariusz zajęć wychowawczych-integrujących

a) **Grupa docelowa:** młodzież szkół ponadpodstawowych, internatów.

b) **Czas trwania zajęć:** 90 minut.

c) **Temat zajęć:** „Budowanie relacji to sztuka. Wykorzystanie elementów arteterapii i sztuki w integracji grupy”.

d) **Cele ogólne:**

- integracja grupy,
- zwiększenie świadomości w stosunku do własnej osoby i wiedzy o innych członkach grupy,
- kształtowanie umiejętności współpracy,
- pogłębienie kontaktów między wychowankami,
- kontrola własnego zachowania i emocji,
- rozwijanie komunikacji interpersonalnej,
- rozwijanie umiejętności twórczej pracy indywidualnej i grupowej.

e) **Cele operacyjne:**

- umie współpracować i współdziałać z innymi,
- sprawnie przekazuje wskazówki innym członkom grupy,
- umie aktywnie uczestniczyć w tworzeniu grupowego projektu,
- bierze odpowiedzialność za końcowy efekt pracy i identyfikuje się z pracą wykonaną z innymi wychowankami,
- formułuje jasne, klarowne i zrozumiałe komunikaty.

f) **Metody nauczania:** W scenariuszu wykorzystano metody praktyczne (w formie ćwiczeń i realizacji działań wytwórczych), a także metody waloryzacyjne (ekspresyjne).

g) **Formy organizacji zajęć:** Zajęcia mogą być zorganizowane w klasie lekcyjnej bądź świetlicy. Wykorzystuje się pracę zarówno indywidualną, jak też w grupach. Uczestnicy współdziałają ze sobą i pracują pod kierunkiem prowadzącego.

h) **Środki/materiały dydaktyczne:** kartki A4 w liczbie odpowiadającej uczestnikom, arkusze papieru w formacie A3 lub większym w liczbie odpowiadającej liczbom grup w projekcie „Obraz naszej współpracy”, farby plakatowe bądź akrylowe, magnesy, metalowe wkręty/śrubki, karty z kombinacjami figur do ćwiczenia rozgrzewkowego pn. „Maluj tak jak Ci powiem”, mazaki, długopisy, kredki (dowolne przybory do malowania), długopisy/ołówki, szablony pudełek, kleje, nożyczki, dowolne dekoracje do pudełek (np. brokat, naklejki).

i) **Przebieg zajęć:**

I. Część wstępna

- powitanie uczestników zajęć,
- przedstawienie tematu, celu zajęć i planowanego przebiegu,
- zapytanie uczestników o ewentualne pytania i uwagi.

II. Część główna

- rozgrzewka pn. „Maluj tak jak Ci powiem” (ćwiczenie wprowadzające do pracy podczas zajęć i doskonalące komunikację interpersonalną w grupie). Uczestnicy zajęć dobierają się w pary. Jedna z nich otrzymuje rysunek z dowolną konfiguracją figur, a druga pustą kartkę. Osoba mająca przed sobą schemat ma za zadanie tak opisać położenie figur wobec siebie, by osoba rysująca mogła jak najwierniej to odwzorować. Nie można pokazywać rysunku ani też powtarzać już wypowiedzianych wskazówek. Na koniec uczestnicy porównują rysunek końcowy z wersją wyjściową,
- projekt pt. „Obraz naszej współpracy” (ćwiczenie grupowe polegające na stworzeniu wspólnego dzieła siłami poszczególnych jednostek inspirowane STEAM art). Uczestnicy dzielą się na kilkusobowe grupy (po ok. 3-5 osób). Każda z grup otrzymuje po 1 arkuszu papieru co najmniej o formacie A3 (może być większy). Następnie cała grupa trzyma arkusz. Prowadzący nakłada każdej grupie po kilka kleksów farby. Potem prowadzący kładzie na arkusz gwoździe, śrubki lub inne elementy metalowe oraz rozdaje każdemu uczestnikowi magnes. Gdy każda grupa otrzyma ten zestaw, zaczyna tworzyć obraz poprzez przesuwanie magnesem pod kartką. Mogą oni tworzyć abstrakcję lub bardziej ukierunkowane tematycznie obrazy. Wynikiem finalnym pracy grupy jest obraz ilustrujący efekty ich współpracy,

- projekt pt. „Pudełka natychmiastowego wsparcia” (projekt małych pudełek z wspierającym przekazem w sytuacjach przeżywania trudnych emocji/sytuacji dla wychowanków internatu. Działanie inspirowane projektem „Comfort boxes” Kim Welling).
Uczestnicy zajęć otrzymują szablony małych pudełek przypominające paczki zapalek. Po wycięciu dwóch części pudełek, projektują ich zewnętrzną część, np. piszą nazwę emocji, motywujące słowo bądź sporządzają dowolną ilustrację. Po ozdobieniu pudełek składają je, żeby tworzyły dwuczęściową paczuszkę. Następnie projektują ich środkową zawartość. Na małych karteczkach piszą motywujące zdanie, motto, sentencję, którą chcieliby przekazać dowolnej osobie z grupy, w przypadku kiedy będą w danym stanie emocjonalnym np. w pudełku zatytułowanym smutek mogą znaleźć się serduszka, emotikony czy pocieszająca wiadomość o treści „Po deszczu zawsze wychodzi słońce”. Po stworzeniu jednego lub kilku pudełek uczestnicy wymieniają się nimi lub mogą je złożyć we wspólnym pudełku, które będzie umieszczone w miejscu ogólnodostępnym dla wychowanków np. świetlicy, klasie i w razie potrzeby wychowankowie skorzystają z pudełek „natychmiastowego wsparcia”,
- ćwiczenie na zakończenie zajęć – okazanie za pomocą pantomimy, w jakim humorze czy nastroju uczestnicy kończą zajęcia.

III. Część końcowa

- krótkie podsumowanie wykonanych działań oraz uzyskanych efektów przez prowadzącego,
- własne refleksje wychowanków/uczestników dotyczące doświadczeń zdobytych podczas zajęć,
- podziękowanie za udział w zajęciach i aktywną pracę,
- wystawa prac uczestników zajęć.

Przeprowadzeniu tych zajęć towarzyszy rozwój takich kompetencji, jak empatii, aktywnego słuchania, umiejętności współpracy, które pozwolą nie tylko na efektywniejsze funkcjonowanie w grupie internackiej, grupie świetlicowej czy innej zbiorowości, w której wychowanek funkcjonuje, ale może to też procentować w procesie ogólnego rozwoju osobowego. Powyższy scenariusz zajęć został opracowany i zrealizowany na potrzeby zajęć integracyjnych wychowanków Internatu przy Zespole Szkół nr 1 w Limanowej. Efekty pracy wychowanków przedstawiają poniższe fotografie.



Ilustracja 2. Pudełko natychmiastowego wsparcia wykonane przez uczestniczkę zajęć. Źródło: archiwum własne.



Ilustracja 1. Pudełko natychmiastowego wsparcia wykonane przez uczestniczkę zajęć. Źródło: archiwum własne.



Ilustracja 3. Projekt „Obraz naszej współpracy” wykonany przez wychowanków. Źródło: archiwum własne.



Ilustracja 4. Projekt „Obraz naszej współpracy” wykonany przez wychowanków. Źródło: archiwum własne.

5.1.2. Scenariusz zajęć z wykorzystaniem filmoterapii w rozwijaniu inteligencji emocjonalnej

- a) **Grupa docelowa:** młodzież klas VI-VIII szkół podstawowych i klas I szkół średnich.
- b) **Czas trwania zajęć:** zajęcia podzielone na dwa spotkania (zajęcia zorientowane wokół analizy filmu – 120 minut).
- c) **Temat zajęć:** „Trudne emocje w moim życiu – rozpoznawanie, przeżywanie, kontrola”.
- d) **Cele ogólne:**
 - zapoznanie z filmoterapią i dziełami kultury,
 - poznanie charakterystyki trudnych emocji w życiu człowieka,
 - kontrola własnego zachowania i emocji,
 - uświadamianie roli trudnych emocji w życiu człowieka,
 - ukazanie sposobów na radzenie sobie z trudnymi emocjami,
 - umiejętność współdziałania i współpracy.

e) **Cele operacyjne:**

- zna podstawowe informacje o trudnych emocjach,
- zna i potrafi nazwać emocje, które sam odczuwa,
- umie analizować dzieło filmowe,
- umie kontrolować się w sytuacjach stresowych i podczas odczuwania złości,
- wybiera sposoby na radzenie sobie z trudnymi emocjami skuteczne dla niego samego,
- umie konstruktywnie reagować na niepowodzenia,
- umie pracować indywidualnie i współpracować z grupą przy zbiorowych projektach,
- analizuje różne alternatywy postępowania i potrafi je uzasadnić,
- umie krytycznie analizować zachowanie swoje i innych.

f) **Metody nauczania:** Do realizacji zajęć wykorzystano metody podające (asymilacji wiedzy) w formie pogadanki i dyskusji. Kolejna jest metoda problemowa w postaci burzy mózgów i mapy myśli. Wprowadzono też metodę waloryzacyjną w jej formie impresyjnej – projekcja filmu. Ostatnią jest metoda praktyczna – w postaci realizacji ćwiczeń.

g) **Formy organizacji zajęć:** Zajęcia mogą być zorganizowane w klasie lekcyjnej bądź świetlicy. Stosuje się pracę zarówno indywidualną, jak również w grupach. Uczestnicy współdziałają ze sobą i pracują pod kierunkiem prowadzącego.

h) **Środki/materiały dydaktyczne:** kartki A4 w ilości dwa razy większej niż jest uczestników zajęć, długopisy, mazaki, film pt. „Kickboxerka” (2018), reż. J. Timmers.

i) **Przebieg zajęć:**

I. Część wstępna

- powitanie uczestników zajęć,
- przedstawienie tematu, celu zajęć i planowanego przebiegu,
- zapytanie uczestników o ewentualne pytania i uwagi.

II. Część główna

- tworzenie mapy myśli dotyczącej tematu zajęć – zagadnienia „trudne emocje w moim życiu”,
- krótkie streszczenie filmu i aspektów, na które wychowankowie powinni zwrócić szczególną uwagę przy oglądaniu materiału filoterapeutycznego,
- projekcja filmu pt. „Kickboxerka” (2018), reż. J. Timmers,
- dyskusja z wychowankami na następujące obszary tematyczne:
 - Z jakimi problemami zmagala się główna bohaterka i z jakimi zмага się młodzież współcześnie?
 - Co w zachowaniu głównej bohaterki oraz innych postaci uważam za warte naśladowania i dlaczego oraz co uważam za niewłaściwe i dlaczego?
 - Jakie trudne emocje odczuwała główna bohaterka i jej brat? – wskazanie i uzasadnienie,
- ćwiczenie pt. „Wybór” – wychowankowie mają za zadanie przypomnieć sobie trzy dowolne momenty z filmu, w których główna przedstawiała dowolne zachowanie. Następnie zapisują je na kartce i od niej wytyczają dwie strzałki. Jedną tytułują

jako „konsekwencja zachowania”, a drugą „inny sposób postępowania”. Pod pierwszą strzałką wypisują, jakie skutki mogą spotkać człowieka prezentującego takie zachowanie, a pod drugą wypisują alternatywę dla zachowania, która ich zdaniem jest reakcją prospołeczną,

- burza mózgów na temat sposobów na radzenie sobie ze złością – efektem końcowym ćwiczenia jest instrukcja dla wychowanków ze sposobami na radzenie sobie z tą emocją,
- ćwiczenie pt. „A co gdyby...?” – uczestnicy zajęć mają za zadanie utworzyć alternatywne zakończenie filmu bądź napisać, jak mogła potoczyć się historia głównej bohaterki po wydarzeniach z filmu,
- pogadanka na temat zaplecza pomocowego dla dzieci i młodzieży zmagających się z różnymi problemami i zapytanie uczniów o ich własne propozycje co do kontaktów, miejsc, jednostek i osób, do których mogą zwrócić się z pomocą,

III. Część końcowa

- krótkie podsumowanie wykonanych działań i uzyskanych efektów przez prowadzącego,
- własne refleksje wychowanków/uczestników, dotyczące doświadczeń zdobytych podczas zajęć,
- podziękowanie za udział w zajęciach i aktywną pracę.

5.1.3. Scenariusz zajęć wykorzystujący elementy biblioterapii i plastykoterapii do rozwijania inteligencji emocjonalnej – radzenie sobie z emocją strachu

a) **Grupa docelowa:** wychowankowie świetlicy środowiskowej w wieku szkolnym.

b) **Czas trwania zajęć:** 60 minut.

c) **Temat zajęć:** „Poznajemy swoje emocje – strach”.

d) **Cele ogólne:**

- poznanie charakterystyki i istoty emocji strachu,
- poznanie cech i wewnętrznych oraz zewnętrznych symptomów strachu,
- poznanie okoliczności odczuwania emocji strachu,
- umiejętność rozpoznawania i wyrażania własnych emocji,
- zapoznanie z technikami relaksacyjnymi,
- umiejętność interpretacji stanów emocjonalnych,
- poszanowanie dla doświadczeń innych,
- umiejętność analizy własnych doświadczeń,
- kształtowanie umiejętności komunikacji interpersonalnej.

e) **Cele szczegółowe:**

- wie, czym jest strach oraz czym się charakteryzuje,
- umie wymienić sytuacje, w których sam lub inni mogą odczuwać strach,
- podaje przykłady wyzwalaczy lęków,
- wskazuje konkretne symptomy odczuwania strachu i lęku,
- wybiera technikę redukcji strachu i lęku odpowiednią dla siebie,
- umie wizualnie pokazać reakcję na sytuację wywołującą strach,

- umie słuchać wypowiedzi innych i z szacunkiem traktować ich wypowiedzi,
- umie otwarcie mówić o swoich emocjach,
- umie wczuć się w sytuację innych – reagować empatycznie,
- wykazuje się otwartą postawą wobec innych i nowych sytuacji.

f) Metody nauczania: Wykorzystano metodę podającą (wykład, pogadanka, opowiadanie terapeutyczne), metodę problemową (burza mózgów), praktyczną (ćwiczenia), eksponującą (rysunek strachu).

g) Formy organizacji zajęć: Zajęcia mogą być zorganizowane w świetlicy bądź klasie. Uczestnicy wraz prowadzącym siedzą w kręgu ułożonym z krzeseł. Wykorzystywana jest praca indywidualna i grupowa. Uczestnicy współdziałają ze sobą i pracują pod okiem prowadzącego.

h) Środki/materiały dydaktyczne: kartki A4, długopisy, opowiadanie „Strach ma wielkie oczy”, pudełko na kartki z lękami, komputer z dostępem do Internetu, głośniki, kartki z przysłowiami, tablica i mazak/kreda, przybory do malowania, utwór relaksacyjny.

i) Przebieg zajęć:

I. Część wstępna

- powitanie uczestników zajęć,
- przedstawienie tematu, celu zajęć i planowanego przebiegu,
- zapytanie uczestników o ewentualne pytania i uwagi.

II. Część główna

- zapytanie uczniów o ich skojarzenia z pojęciami: strach, lęk, panika, fobia, paniczny strach,
- pogadanka na temat strachu (wytlumaczenie czym się charakteryzuje),
- dyskusja z uczestnikami zajęć na tematy: Czego się boimy? W jakich sytuacjach odczuwamy strach/lęk? Dlaczego się boimy? oraz podsumowanie dyskusji i wyciągnięcie wniosków,
- ćwiczenie na interpretację przysłów związanych ze strachem i lękiem, np. „Strach ma wielkie oczy”,
- ćwiczenie „Jak wyrażamy strach?” – uczestnicy stają w okręgu. Następnie na zasadzie rundki każdy z nich za pomocą gestów, mimiki, głosu pokazuje jaka jest jego reakcja na sytuację, osobę lub przedmiot wywołującą strach,
- praca z opowiadaniem pt. „Strach ma wielkie oczy” (www.zpe.gov.pl, dostęp: 14.10.2023) – wspólne odczytanie tekstu opowiadania i dyskusja na tematy: Dlaczego strach może być naszym przyjacielem?, Dlaczego słuchanie bajek pomaga nam wtedy, kiedy się boimy?, Co pomaga pokonać strach?,
- ćwiczenie „Schowaj strach do pudełka” – wychowankowie na karteczkach spisują to, co wywołuje w nich lęk, a następnie chowają je do pudełka. Potem prowadzący odczytuje anonimowo wyrażone lęki wspólnie zastanawiając się z uczestnikami jak im zaradzić,
- wykonywanie pracy plastycznej – „Oto mój strach”,
- ćwiczenie relaksacyjne – głębokie oddychanie w akompaniamencie muzyki relaksacyjnej.

III. Część końcowa

- krótkie podsumowanie wykonanych działań i uzyskanych efektów przez prowadzącego,
- własne refleksje wychowanków/uczestników dotyczące doświadczeń zdobytych podczas zajęć,
- podziękowanie za udział w zajęciach i aktywną pracę,
- wystawa prac plastycznych uczestników zajęć.

5.2. Postery naukowe nt. „Arteterapia i sztuka a problemy wychowawcze dzieci i młodzieży”

Arteterapia jest dziedziną, która ciągle się rozwija i coraz bardziej interesuje teoretyków oraz praktyków starających się opracować coraz to skuteczniejsze metody oddziaływań wobec wychowanków i ich problemów. Wobec tego warto znać podstawowe założenia tej dziedziny. By przybliżyć tą tematykę innym studentom, członkowie Koła Naukowego Pedagogów działającego na Wydziale Nauk Społecznych i Sztuki opracowali plakaty naukowe. Tworzenie i prezentacja posterów pozwala na ciekawy, graficzny i nieskomplikowany sposób przedstawić zagadnienia z różnych obszarów nauki. Chcąc zaprezentować wartościowe aspekty zastosowania arteterapii w kontekście zapobiegania, korekcji i przeciwdziałania problemom dzieci oraz młodzieży, najpierw opracowano postery, a następnie zorganizowano ich wystawę na Wydziale Nauk Społecznych i Sztuki Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu. Otrzymała się ona w dniach 25.05- 30.06.2023 roku, a towarzyszyły jej warsztaty metodyczne, zorientowane wokół praktycznego zastosowania arteterapii w działalności terapeutycznej.

W ramach tego przedsięwzięcia opracowałam postery naukowe na temat: filmoterapii, teatroterapii, fotografoterapii oraz terapii pisaniem. Tworzeniu posterów naukowych towarzyszyły warsztaty mające charakter samokształcenia. Po krótkim wstępie teoretycznym, opisującym ideę arteterapii, jej założenia, a także przedstawieniu posterów naukowych, nastąpiła część praktyczna – ćwiczeniowa. Każdy z twórców posterów przeprowadzał ćwiczenie z wybranego obszaru arteterapii, w którym udział brali inni uczestnicy warsztatów – członkowie Koła Naukowego Pedagogów. Taka organizacja pozwoliła na zapoznanie studentów z oddziaływaniami pedagogicznymi, wykorzystującymi elementy arteterapii, a także z konkretnymi narzędziami, jakie można wykorzystać w przyszłej pracy pedagogicznej.

FILMOTERAPIA

FILMOTERAPIA - TO ODMIANA TERAPII Z ZASTOSOWANIEM FILMÓW I VIDEOKASET. OKREŚLANA JEST "WIZUALNĄ ODMIANĄ BIBLIOTERAPII". FILMY DO ROZWOJU OSOBISTEGO CZY TERAPII ZACZĘTO UŻYWAĆ OD LAT 80. XX WIEKU.

WALORY TERAPEUTYCZNE FILMOTERAPII

- dostarcza inspiracji postępowania,
- nakłania do refleksji,
- pozwala przededefiniować własne trudności,
- oddziałuje na emocje i myślenie odbiorcy,
- dostarcza odpowiedzi na osobiste pytania i problemy,
- pozwala spojrzeć na swoje życie z pewnego dystansu.

RODZAJE ZAJĘĆ FILMOTERAPEUTYCZNYCH

- OPARTE O PROJEKCJĘ FILMU** - na początku uczestnikom zajęć przedstawiany jest materiał filmowy. Po jego projekcji występuje część ćwiczeniowa. Może to być dyskusja lub rozmowa na zaplanowane tematy albo w formie swobodnej wymiany zdań. Uczestnicy mogą podać najbardziej poruszające cytaty bądź sceny z filmu lub wybrać ulubionego bohatera. Ponadto na podstawie wybranej sceny uczestnicy mogą stworzyć alternatywny scenariusz, plakat lub slogan reklamujący film czy odgrywać role i scenki. Wskazane jest też zadanie pracy domowej powiązanej z filmem.
- ZAJĘCIA TWÓRCZE** - uczestnicy przygotowują własny film. Fabuła filmu może obejmować wymyślony bieg zdarzeń bądź być adaptacją wybranego scenariusza. Mogą w nim grać sami uczestnicy bądź stworzyć animację poklatkową. Uczestnicy sami tworzą wszystkie elementy filmu - od scenariusza aż do muzyki i montażu.

UWAGI CO DO STOSOWANIA FILMOTERAPII

- odpowiedni dobór filmu** - nie należy wybierać filmu ani ze zbyt mocnym przekazem, ani też zbyt płytkiego dzieła,
- obraz rzeczywistości** - wybrane filmy nie mogą przedstawiać ani zbyt wyidealizowanego świata, ani nie powinny być okrutne lub epatować przemocą.

Spektrum stosowania filmoterapii

Filmoterapię można stosować zarówno w pracy z dziećmi i młodzieżą już od wieku przedszkolnego jak i z dorosłymi.

Młodsze dzieci powinny być odbiorcami bajek o wyrazistym przesłaniu moralnym. Natomiast po projekcji filmu można prosić je o namalowanie ulubionego bohatera czy odgrywanie scenek.

Z kolei młodzież może z dopełniać informacjami z filmów zasób wiedzy obejmujący treści nauczania. Filmy terapeutyczne mogą być również ciekawym sposobem na prowadzenie godzin wychowawczych. Dzięki dyskusji na podstawie przedstawionego materiału nastolatkom mogą zachęcić się do rozmowy na trudne tematy.

Propozycje filmów terapeutycznych dla dorosłych

- "Nietykalni",
- "W pogoni za szczęściem",
- "Choć goni nas czas",
- "Wszystko za życie",
- "Poradnik pozytywnego myślenia",
- "Idealne matki",
- "Chłopiec w pasiastej piżamie".

Propozycje filmów i seriali terapeutycznych dzieci i młodzieży

- "W głowie się nie mieści",
- "Atypowy",
- "Po prostu oddychaj",
- "Kacper i Emma - najlepsi przyjaciele",
- "Mecz życia",
- "Wicher",
- "Kickboxerka".

BIBLIOGRAFIA:

- Pikała, A., Sasin, M. (2016). Arteterapia dla dzieci i młodzieży. Scenariusze zajęć. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- https://www.wysokieobcasy.pl/wysokieobcasy56.80530.16687152.11_najmadrzejszych_filmow_dla_dzieci_i_mlodziezy__GALERIA_.html?disableRedirects=true
- <https://ohme.pl/lifestyle/12-filmow-ktore-zmienia-twoj-sposob-patrzenia-na-zycie/>
- https://pdf.helion.pl/e_2oad/e_2oad.pdf

Ilustracja 5. „Filmoterapia” – poster naukowy.

Źródło: opracowanie własne.



Ilustracja 6. „Fotografoterapia” – poster naukowy.

Źródło: opracowanie własne.

Terapia pisaniem

Ekspresyjne pisanie - jest przekładanie na dzieło pisane wszystkiego, co dzieje się wewnątrz umysłu twórcy. Szczególne znaczenie mają tutaj emocje jakie są uzewnętrzniane. To pisanie nie polega na sztywnym trzymaniu się zasad poprawnej pisowni. Liczy się uchwycenie wszystkich najszybszych myśli, przeżyć oraz emocji. Piszemy dla siebie, nie dla innych. Ekspresyjne pisanie jest wyrazem potrzeby człowieka do dzielenia się myślami czy uczuciami.

PROFITY PISANIA O SOBIE

- zwrócenie uwagi na sytuacje trudne,
- konfrontacja ze zdarzeniami z przeszłości,
- przyznanie się do swoich pomyłek,
- forma spowiedzi i wyrażenia wyrzutów sumienia,
- poprawa samopoczucia przy poruszaniu sytuacji pokrzepiających,
- lepsze zrozumienie samego siebie,
- upust stłumionych emocji,
- wprowadzenie w stan wyciszenia.

AUTOBIOGRAFICZNA TWÓRCZOŚĆ LITERACKA

Pisanie o sobie może przybrać formę pisania wierszy lub prozy. Może stać się punktem wyjścia do ujawniania swoich bolesnych uczuć. Może pełnić funkcję zarówno diagnostyczną jak i terapeutyczną.

PRZYGOTOWANIE DO TERAPEUTYCZNEGO PISANIA

- **wybór formy** - określenie tego, czy będzie to pisanie wierszem a może prozą oraz tego, czy notatka sporządzana będzie elektronicznie czy tradycyjnie, np. w pamiętniku, notatniku czy na kartce,
- **ustalenie celu** - częstotliwość, miejsce oraz czas pisania,
- **zapisanie tego co motywuje do pisania** - potraktowanie tego jako pierwszy wpis i pomoc w uświadomieniu celu w razie spadku motywacji.

PISANIE AUTOBIOGRAFII JAKO FORMA RADZENIA SOBIE Z CHOROBA

Opisywanie swoich zmagañ w obliczu trudności może być uprawiane zarówno przez chorego/niepełnosprawnego jak i jego bliskich. Opisywanie tej trudnej sytuacji pozwala na akceptację danego stanu rzeczy.

INSPIRACJE DO PISANIA TERAPEUTYCZNEGO

- pisanie listów do siebie z teraźniejszości, do siebie z przyszłości lub przeszłości,
- pisanie listów do bliskich lub wrogów,
- pisanie wierszy o dowolnej tematyce,
- pisanie spontaniczne - pisanie tego, co ma się na myśli w danej chwili bez zastanowienia,
- interpretacja dowolnego dzieła, np. filmu, zdjęcia, obrazu, rzeźby itp.
- tworzenie list np. rzeczy, które smućą bądź wprowadzają w dobry nastrój, za które jest się wdzięcznym, które chce się zmienić,
- opisywanie siebie w różnych perspektywach (jak ja widzę siebie, jak myślę, że inni mnie widzą, jak ja chciałbym siebie widzieć),
- dzienniki wdzięczności, sukcesów,
- pisanie dzienników, pamiętników.

CECHY EKSPRESYWNEGO PISANIA (KOWALSKA, 2019)

1. Poświęcanie na ekspresywne pisanie ok. 20 minut przez ok. 4 kolejne dni.
2. Pisanie spontaniczne na temat tego, co w danej chwili, dla danej osoby jest ważne. Bez względu na chronologię czy określoną tematykę.
3. Pisanie nieprzerwane - pisanie wszystkiego, co przyjdzie na myśl bez przerw, długich namysłów.
4. Tworzenie notatek stanowią pomoc i narzędzie wyłącznie dla osoby je tworzącej.
5. Jeśli podczas pisania pewne wspomnienia blokują dalsze pisanie, osoba reaguje płaczem czy łękiem jest to wskazówka, że trzeba zastanowić się nad szukaniem profesjonalnego wsparcia.
6. Z początku i w trakcie pisania o swoich przeżyciach mogą osobie towarzyszyć przykre emocje, które z kolei potem przeradzają się w ulgę.

BIBLIOGRAFIA:

- Guzman, L. (2023). *Arteterapia. Uzdrawiająca terapia sztuką*. Białystok. Wydawnictwo Vital.
- <https://monikakliber.com/terapia-pisaniem-czym-jest-i-skad-sie-wziela/>
- <https://psychologiaw Polsce.pl/ekspresywne-pisanie/>
- <https://wojciechklek.pl/terapeutyczna-moc-pisania/>

Ilustracja 7. „Terapia pisaniem” – poster naukowy.

Źródło: opracowanie własne.



Ilustracja 8. „Teatroterapia” – poster naukowy.
Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Arteterapia i Twórcza Resocjalizacja stale rozwijają się zarówno w kontekście teoretycznym, jak i przede wszystkim praktycznym. Powyższe rozważania są jedynie wycinkiem dorobku, jaki wypracowano w obszarze terapii sztuką. Jednakże już teraz dostępnych jest na tyle dużo materiałów, żeby można z powodzeniem stosować je w działalności pedagogicznej wobec różnych problemów i wyzwań, przed jakimi stoi współczesna edukacja i resocjalizacja. Wobec możliwości, które te metody pracy oferują, nie można przejść obojętnie. Wobec tego ważne jest promowanie jej dorobku na większą skalę, np. umieszczeniem jej elementów w programach, projektach czy też warsztatach wspomagających rozwój wychowanków oraz rozpowszechnianie wiedzy o tych technikach np. w postaci posterów naukowych.

Bibliografia

- Chmielnicka-Plaskota, A., Łoza, B., Szulc, W. (2014). Definicje arteterapii. W: B. Łoza, A. Chmielnicka-Plaskota (red.), *Arteterapia. Część 1* (s. 20-27). Warszawa: Difin.
- Fedorowicz, I. (2023). Tak powstaje wielka rafa. *Forum Służby Więziennej*, 1(296), 22-24.
- Fedorowicz, I. (2023). Terapia przez sztukę. *Forum Służby Więziennej*, 1(296), 25.
- Fischer, V. (2021). *Encyklopedia Emocji: Strach*. Pobrane z: www.emocje.pro.
- Florczykiewicz, J. (2015). Arteterapia w resocjalizacji penitencjarnej – wybrane aspekty teoretyczne. W: I. Bugajska-Bigos, A. Steliga (red.), *Współczesna arteterapia. Aspekty teoretyczno-praktyczne* (s. 65-73). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.
- Glińska-Lachowicz, A. (red.). (2016). *Arteterapia w działaniu. Propozycje warsztatów i działań arteterapeutycznych*. Warszawa: Difin.
- Guzman, L. (2023). *Arteterapia – uzdrawiająca terapia sztuką. Proste ćwiczenia, które pomogą ci zrozumieć siebie, kontrolować emocje oraz pokonać stany lękowe i depresję*. Białystok: Wydawnictwo Vital.
- Karolak, W. (2019). *Arteterapia dla dzieci i młodzieży. Scenariusze zajęć*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kilanowska-Męczykowska, S. (2020). Sztuka, która leczy, czyli o arteterapii. *Edukacja Pomorska*, 102(52), 5-7.
- Konopczyński, M. (2006). *Metody twórczej resocjalizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Konopczyński, M. (2018). Pedagogika resocjalizacyjna – w kierunku twórczej resocjalizacji. *Nauki o wychowaniu. Studia interdyscyplinarne*, 1(6), 64-75.
- Korbut, A. (2016). Arteterapia i jej zastosowanie w obszarze edukacji. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 11, 3(41), 267-280.
- Krawczyńska, A. Do dzieła! *Forum Służby Więziennej*, 266, 20-23.
- Lindyberg, I. (2021). Możliwości zastosowania fotografii w terapii dorosłych osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną. *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, 39, 58-71.
- Łoza, B., Chmielnicka-Plaskota. (red.). (2014). *Arteterapia. Część 1*. Warszawa: Difin.
- Marczak, M. (2013). *Resocjalizacyjne programy penitencjarne realizowane przez Służbę Więzienną w Polsce*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Mielczarek, M. (2020). Sport jako metoda instytucjonalnej resocjalizacji niedostosowanych społecznie dziewcząt. *Polska Myśl Pedagogiczna*, 6(2020), 285-303.
- Molicka, M. (2002). *Bajkoterapia. O lękach dzieci nowej metodzie terapii*. Poznań: Media Rodzina.
- Ostolska, M. (2014). Drama. W: B. Łoza, A. Chmielnicka-Plaskota (red.), *Arteterapia. Część 1* (s. 194-204). Warszawa: Difin.
- Pikała, A., Sasin, M. (2016). *Arteterapia. Scenariusze zajęć*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Rudowski, T. (2014). *Arteterapia. Inspiracje i wartości*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolenia ENETEIA.
- Sikorska, A. (2022). Arteterapia w praktyce W: A. Sikorska, K. Góralczyk, M. Ostrowska-Cichy, A. Wangin Dmyterko (red.), *Akademia arteterapii – od praktyków dla praktyków. Podręcznik arteterapii wraz ze scenariuszami zajęć* (s. 13-22). Warszawa: Difin.
- Stachyra, K. (2012). *Modele, metody i podejścia w muzykoterapii*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Szulc, W. (2014). Historia i rozwój arteterapii. W: B. Łoza, A. Chmielnicka-Plaskota (red.), *Arteterapia. Część 1* (s. 20-27). Warszawa: Difin.
- Wiszniewski, M. (2014). Taniec w terapii, profilaktyce i edukacji. W: B. Łoza, A. Chmielnicka-Plaskota (red.), *Arteterapia. Część 1* (s. 209-216). Warszawa: Difin.
- Wnukiewicz, P. (2014). Literatura. W: B. Łoza, A. Chmielnicka-Plaskota (red.), *Arteterapia. Część 1* (s. 223-231). Warszawa: Difin.
- Zimoch-Piaskowska, I. (2019). Arteterapia jako metoda twórczej resocjalizacji w pracy ośrodka kuratorskiego. *Pedagogika. Studia i Rozprawy, XXVIII*, 151-167.
- <http://dzs.jawor.dolnyslask.pl/aktualnosc/352-zajecia-z-arteterapii-w-mlodziezowym-osrodku-wychowawczym.html>.
- http://www.powiat.mogilno.pl/asp/Informacje,Projekty_unijne,Archiwum_projektow_unijnyc h,Trampolina,MOS_Szerzawy,209.
- <http://zp.glogow.pl/tworczy-wolontariat/>.
- <https://edukacjafilmowa.pl/kickboksarka-2018/>.
- <https://hub-sleaford.org.uk/assets/media/Comfort-Box-Worksheet-Template.pdf>.
- <https://monikakliber.com/terapia-pisaniem-czym-jest-i-skad-sie-wziela/>.
- <https://ohme.pl/lifestyle/12-filmow-ktore-zmienia-twoj-sposob-patrzania-na-zycie/>.
- https://pdf.helion.pl/e_2oad/e_2oad.pdf.
- <https://psychologiawpolsce.pl/ekspresywne-pisanie/>.
- <https://wojciechklek.pl/terapeutyczna-moc-pisania/>.
- <https://www.sw.gov.pl/aktualnosc/Projekt-Czytam-dotykiem-01>.
- <https://www.sw.gov.pl/aktualnosc/Projekt-Paragraf-64>.
- <https://www.sw.gov.pl/aktualnosc/zaklad-karny-we-wlodawie-spowiedz-przez-sztuke>.
- <https://www.sw.gov.pl/aktualnosc/zaklad-karny-w-wolowie-filmoterapia>.
- https://www.wysokieobcasy.pl/wysokieobcasy/56,80530,16687152,11_najmadrzejszych_filmow_dla_dzieci_i_mlodziezy__GALERIA_.html?disableRedirects=true.
- <https://zpe.gov.pl/a/a-to-ci-dopiero-dlaczego-niektore-rzeczy-wydaja-sie-nam-straszne-zwroc-uwage-na-to-ze-strach-ma-wielkie-oczy-scenariusz-lekcji/DVzF4oU51>.

ROZDZIAŁ II.
NOWE TECHNOLOGIE W EDUKACJI

WYSOKIE TECHNOLOGIE A ROZWÓJ MOWY DZIECKA W OPINII RODZICÓW I LOGOPEDÓW

(*Urszula Faron*¹)

Streszczenie

Równie fascynujące, co niepokojące jest to, jak dużą rolę odgrywają wysokie technologie we wszystkich sferach życia współczesnego człowieka. Technologia towarzyszy dzieciom od początku ich życia, a zatem od początku rozwoju ich mowy. Właśnie dlatego tak ważna jest świadomość silnego wpływu nowych technologii na proces, jakim jest rozwój mowy. W tekście poruszono temat zarówno negatywnych, jak i pozytywnych aspektów wysokich technologii. Następnie została przedstawiona metodologia badań, a także analiza ich wyników. Materiał badawczy został zebrany za pomocą dialogów (rozmów) oraz ankiet skierowanych do rodziców i logopedów, a ich celem było poznanie opinii obu grup badawczych na temat związku wysokich technologii z rozwojem mowy dziecka. Badania dotyczyły zalet oraz zagrożeń wynikających z użytkowania technologii przez dzieci, a także stosowania ich podczas pracy logopedy.

Słowa kluczowe: technologia, wysoka technologia, mowa, rozwój mowy, zalety nowych technologii, ryzyko nowych technologii.

Summary

It is as fascinating as it is disturbing how big a role high technology plays in all areas of modern people's lives. Technology accompanies children from the beginning of their lives, and therefore from the beginning of their speech development. That is why it is so important to be aware of the strong impact of new technologies on the process that is speech development. The text discusses both negative and positive aspects of high technologies. Then the methodology of the research was described, as well as the analysis and interpretation of the results. The research material was collected by means of dialogues (conversations) and surveys aimed at parents and speech therapists, and the goal was to find out the opinions of both research groups about the relationship between high technologies and the development of a child's speech. The research focused on the advantages and risks of children's use of technology, as well as its use during the work of a speech therapist.

Key words: technology, high technology, speech, speech development, advantages of new technologies, risks of new technologies.

Wprowadzenie

Rozwój technologiczny kształtuje świat. Technologia jest wszędzie i obowiązkiem współczesnych rodziców jest odpowiedzialne decydowanie o dostępie ich dzieci do wysokich technologii. Dzieci są nastawione na wpływ technologii już w najwcześniejszych etapach rozwoju mowy. Nic zatem dziwnego, że poruszanie tematu związku wysokich technologii z rozwojem dzieci jest tak istotne.

¹ Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

Nadużywanie wysokich technologii to temat aktualnie popularny. Zarówno dorośli, jak i dzieci są przywiązani do smartfonów, komputerów, tabletów i telewizji w takim stopniu, że nie wyobrażają sobie bez nich życia. Niestety nadużywanie niesie ze sobą skutki w rozwoju. Ubogi zasób słownictwa czynnego, brak możliwości do rozwijania się w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych, krótki czas uwagi, trudności w koncentracji, problemy z czytaniem, pisanie, mniejsza aktywność fizyczna czy nieprawidłowa artykulacja to tylko mała część tragicznych skutków nadmiernego korzystania z wysokich technologii (Sikora-Sliż, 2018). Nie ma zatem nic dziwnego w tym, że uświadamianie rodziców o konsekwencjach wynikających z nadużywania nowych technologii jest współcześnie jednym z największych zadań logopedów oraz innych specjalistów.

Temat ryzyka, które niosą nowe technologie, jest bardzo istotny. Rozważania dotyczące ich wpływu nie byłyby jednak kompletne i dość wartościowe, gdyby nie poruszono tematu pozytywnego ich wykorzystania. Mogłoby się wydawać, że technologia zaczęła realnie wspierać proces edukacji dopiero podczas pandemii COVID-19. Okazuje się jednak, że edukacja na odległość przy użyciu nowych technologii zaczęła się już po 1910 roku za sprawą pierwszych technik filmowych, a następnie radia edukacyjnego. Dodatkowo, wynalazki z XIX wieku, takie jak telefon, telegraf, płyty grafomotoryczne, a nawet aparat fotograficzny, znacząco przyczyniły się do rozwoju i powstania wykorzystywanych współcześnie w edukacji komputera, Internetu, telewizji oraz radia. Choć już w 1945 roku zaczęła działać pierwsza edukacyjna telewizja na świecie, to prawdziwym przełomem było powstanie komputera i Internetu, które to w latach 90. XX wieku umożliwiły naukę online (Jatkowska, 2019, s. 17).

Wysokie technologie okazują się przydatne w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Dzieci ograniczone przez różnego rodzaju niepełnosprawności, choroby czy zaburzenia mają współcześnie większe możliwości edukacyjne. Dodatkowo świat, który przedstawiają technologie, np. telewizja, kształtuje światopogląd nowego pokolenia. Warto wspomnieć o tym, że to, co zarówno edukuje, jak i wychowuje dzieci to bajki. Oczywiście pierwsze na plan wysuwają się te edukacyjne, związane z nauką języka obcego, ale należy zaznaczyć właśnie, że telewizja nie tylko edukuje, ale i poniekąd wychowuje, prezentując różne wzorce, zachowania i postawy. I choć alarmuje się o złych wzorach przedstawianych w bajkach, co jest zrozumiałe, to być może postacie pojawiające się tam również są pewnego rodzaju wsparciem dla dziecka i źródłem informacji o świecie. Przykładowo, bardzo znana postać Prosiaczka z bajek Walta Disneya, a pierwotnie książek o Kubusiu Puchatku, autorstwa A.A. Milne'a, prezentuje niepełność mowy. Istnieje możliwość, że dzieci cierpiące na to zaburzenie mogą czuć się bardziej komfortowo, oglądając takiego bohatera lub nawet utożsamiać się z nim. Taka relacja może być niezwykle ważna ze względu na zagrożenie wystąpienia logofobii. „Logofobia jest to stan lęku przed wypowiedzaniem się oraz nawiązywaniem kontaktów społecznych. Jest to również stan towarzyszący zaburzeniom płynności mowy” (Chęciek, Kozłowska-Stoch, 2018, s. 139). Poznanie postaci fikcyjnych z takimi zaburzeniami jest również istotne dla dzieci zdrowych, które powinny mieć świadomość, że jękanie i gielkot to nie choroba, a cecha człowieka i nie decydują one o jego wartości. Innym przykładem jest dziewczynka Lizzy Taylor w bajce pod tytułem *Listonosz Pat* (serial produkuje studio Woodland, Hit Entertainment dla telewizji BBC). Postać ta jest jedną ze stosunkowo rzadko spotykanych w świecie animacji osób jeżdżących na wózku. Temat postaci

fikcyjnych z różnego rodzaju niepełnosprawnościami, zaburzeniami czy chorobami i to, jak odbierają je dzieci, a w następstwie, jak rozwija to ich osobowość i światopogląd, jest niestety jeszcze zbyt rzadko poruszany. Należy więc zrozumieć, jak istotne jest edukowanie i zaznajamianie dzieci z takimi przypadkami, w czym mogą być pomocne właśnie niektóre bajki.

Rozwój technologiczny odzwierciedla ilość dostępnych cyfrowych pomocy dydaktycznych. Logopedia, która jest młodą dziedziną, ma do zaoferowania całkiem pokaźną liczbę programów i pomocy terapeutycznych w wersji elektronicznej. Nowoczesne rozwiązania są najczęściej wykorzystywane w terapii dyslalii i niepełności mowy, ale również w przypadku opóźnionego rozwoju mowy i nie tylko. Technologia niezaprzeczalnie przyczynia się do atrakcyjności terapii oraz do jej skuteczności.

1. Analiza i specyfika wysokich technologii w kontekście rozwoju mowy dziecka

1.1. Rozwój mowy dziecka

Według *Słownika Języka Polskiego*, mowa to „zasób słów i reguł gramatycznych używanych do porozumiewania się” (www.sjp.pwn.pl, dostęp: 29.10.2021). W literaturze przedmiotu podkreśla się właśnie ten – komunikacyjny – aspekt naszej mowy. Wielu badaczy zwraca też uwagę na to, że ma on szczególne znaczenie we wczesnych latach naszego życia, gdyż jest wówczas nie tylko sposobem porozumiewania się, ale również czynnikiem rozwoju psychomotorycznego. Właśnie dlatego prawidłowy rozwój mowy i to, co współcześnie ma na nią wpływ, jest tak istotne. L. Kaczmarek wyodrębnia cztery etapy kształtowania się mowy dziecka:

1. Okres melodii (sygnału apelu) obejmuje czas od narodzin do 12. m. ż. W jego trakcie dziecko operuje tonem głosu w różnych wysokościach, a tej melodii towarzyszą energiczne gesty i mimika. W około 0-2./4. m. ż. komunikuje się ono za pomocą krzyku i płaczu, a następnie głuży od 2./4. do 6. m. ż. Aby język rozwijał się prawidłowo, dziecko nie może mieć zaburzonych zmysłów, a zwłaszcza słuchu. W przypadku głuchoty po głuszeniu nie następuje gaworzenie, co często może być mylące i opóźnić diagnozę. U dzieci zdrowych ostatni etap okresu melodii to wspomniane już gaworzenie, które trwa od 6. do 12. m. ż. i jest świadomym aktem (Kaczmarek, 1977, s. 52). Należy zaznaczyć, że według badań przeprowadzonych przez Common Sense Media nawet co trzecie dziecko do 1. roku życia korzysta ze smartfona. W badaniu stwierdzono też, że niemowlęta spędzają przed ekranem niespełną godzinę dziennie (Rideout, 2013; za: Mistal, 2019, s. 2).
2. Okres wyrazu (sygnału jednoklasowego) przypada na 1.-2. r. ż. Sprawność artykulacyjna stale się rozwija i pojawiają się pierwsze słowa, a za pomocą onomatopei, mimiki i gestów dziecko jest w stanie wyrazić prawie wszystko. Charakterystyczne jest to, że „sygnały semantyczne jednoklasowe reprezentują obszerną wypowiedź. Są zbudowane albo z ułamka wyrazu (=sygnał strzępkowy), albo z jednego wyrazu (sygnał jednosymbolowy), albo z wielu, ale bez zastosowania reguł gramatycznych (sygnał wielosymbolowy)” (Kaczmarek, 1977, s. 52-53). W oparciu o wcześniej wspomniane badania Common Sense Media 40% dzieci poniżej 2. r. ż. korzysta ze smartfona, a duży odsetek dzieci w ok. 2. r. ż. regularnie ogląda też telewizję (Rideout, 2013; za: Mistal, 2019, s. 2).

3. Okres zdania (sygnału dwuklasowego) przebiega w 2.-3. r. ż., a znaczący rozwój widać na poziomie wszystkich podsystemów języka. Zazwyczaj występują zlepki wyrazowe lub równoważniki zdań, które w późniejszym czasie przechodzą w zdania. Często jednak odbiegają one od normy fleksyjnej i składniowej. Powiększa się również zasób słownictwa, ale nierzadko występują substytucje i palatalizacja (Kaczmarek, 1977, s. 53).
4. Okres swoistej mowy dziecięcej (swoistych form językowych) jest najdłuższym okresem, ponieważ trwa od 3. do 7 r. ż. W jego początkowym etapie mogą występować substytucje i neologizmy dziecięce, będące wynikiem nabywania umiejętności gramatycznych języka polskiego. Jest to jednak czas, w którym dziecko zaczyna swobodniej posługiwać się zdaniami. Kończąc ten okres, dziecko powinno artykułować prawidłowo wszystkie głoski (Ibidem, s. 53-54).

A. Siedlaczek-Szwed zaznacza, że „każdy z etapów odznacza się charakterystycznym dla niego osiągnięciem, które zmienia zasadniczo sposób komunikowania się dziecka z otoczeniem” (2002, s. 222). Zatem niewłaściwe byłoby stwierdzenie, że jeden etap rozwoju jest ważniejszy od innych, ponieważ wszystkie stanowią spójny proces, którego wynikiem będzie poprawne posługiwanie się językiem polskim w życiu dorosłym.

Wiemy jednak też, że system językowy posiada cztery podsystemy: fonologiczny, morfologiczny, składniowy i leksykalny, czyli słownikowy (Grzegorzczkowska, 2007, s. 71-144). W związku z tym rozwój mowy należy rozpatrywać nie tylko pod kątem norm czasowych, ale również zaznaczyć, na jakich płaszczyznach się ona kształtuje. Według *Encyklopedii języka polskiego*, „wzajemna zależność zachodzi z jednej strony między elementami każdej z poszczególnych płaszczyzn (fonemami w płaszczyźnie fonologicznej, morfemami w płaszczyźnie morfologicznej, wyrazami, frazami i zdaniami w płaszczyźnie składniowej), z drugiej strony między poszczególnymi płaszczyznami (fonologią, morfologią, składnią i semantyką)” (1991, s. 347). Aby dziecko prawidłowo posługiwało się językiem w życiu dorosłym, jego mowa musi być zatem dostatecznie rozwinięta na wszystkich płaszczyznach. Dlatego też ważne jest stymulowanie dziecka i to, aby rodzic był jego partnerem do rozmowy, a nie technologia.

Należy więc zaznaczyć, że na przebieg rozwoju mowy dziecka wpływ mają zarówno czynniki endogenne, jak i egzogenne. U każdego dziecka proces ten zależy od indywidualnego tempa i rytmu rozwoju, zaś podane wyżej miesiące i lata nie są jedynymi prawidłowościami, a normami, które mają w przybliżeniu ukazać czas danego zjawiska.

Czynniki egzogenne, czyli czynniki środowiskowe, mają duży wpływ na rozwój mowy dziecka. M. Więczkowska wyróżnia cztery współczesne środowiska dziecka (2012, s. 11):

- dom rodzinny;
- przedszkole i szkoła;
- grupa rówieśnicza;
- media.

Każda z powyższych sfer życia dzieci ma wpływ na rozwój mowy dziecka i to, a co wymaga zaznaczenia to fakt, że wysokie technologie odgrywają istotną rolę w każdej z nich.

1.2. Istota wysokich technologii

Za wysokie technologie uznaje się:

- telewizor;
- komputer i laptop;
- smartfon;
- tablet.

Ponadto niektóre źródła podają, że do wysokich technologii zaliczają się zabawki dźwiękowe, które jak i pozostałe sprzęty charakteryzują się nadmiarem bodźców.

Wyżej wymienione nowe technologie towarzyszą dzieciom podczas całego okresu rozwoju ich mowy, a są obecne już od wielu dekad i ich rola zarówno w wychowaniu, jak też edukacji jest współcześnie bardzo istotna. Choć niezaprzeczalnie stały się one bardziej istotne w wyniku pandemii COVID-19, gdyż jak zaznacza S. Juszczyk, „globalny kryzys spowodowany przez pandemię koronawirusa skierował nas do świata cyfrowego”, to należy podkreślić, że już od wielu lat media bardzo wpływają na rozwój dzieci (2021, s. 259).

Fakt, że technologiczny rozwój znacząco wpływa na życie ludzi, odzwierciedlają nazwy, jakie nadaje się poszczególnym pokoleniom. Co ciekawe, w literaturze przedmiotu wymienia się liczne określenia na najmłodsze generacje, lecz wszystkie nawiązują do ich niezwykle silnego przywiązania do wysokich technologii. Przykładowo, mówi się o generacji Google, pokoleniu Y, dzieciach sieci, pokoleniu millenium, a także cyfrowych tubylcach (Jatkowska, 2019, s. 26). W związku z dynamicznym rozwojem technologii i znacznym podziałem w społeczeństwie, w literaturze przedmiotu wyodrębniono dwa pokolenia: cyfrowi tubylcy i cyfrowi imigranci. Twórca terminu „Digital Natives”, M. Prensky zaznacza, że cyfrowi tubylcy to młode pokolenie, które nie zna świata bez wysokich technologii. M. Żylińska twierdzi, że „generacja, która wyrosła z komputerami, Internetem, telefonami komórkowymi, aparatami cyfrowymi, ipodami, ipadami, smartfonami i innymi cyfrowymi urządzeniami kumulującymi w małych obudowach coraz więcej funkcji, to zupełnie inni ludzie” (2013, s. 167). Natomiast „Digital Immigrants”, czyli cyfrowi imigranci, to tzw. „pokolenie epoki precyfrowej” (Siemieniecki, 2021, s. 65). M. Żylińska zaznacza, że nowe technologie są tak istotne, że przyczyniły się do powstania różnic w mózgu cyfrowych tubylców i zmusiły cyfrowych imigrantów pracujących z młodym pokoleniem (nauczycieli, logopedów) do poznania i przystosowania się do nowej rzeczywistości. Zjawisko ciągłego zmieniania się świata i wyzwań dla logopedów oraz pedagogów, jakie przez to powstają, świetnie określają słowa autorki: „Dzisiejsi uczniowie, w przedwczorajszych szkołach przygotowywani są przez wczorajszych nauczycieli do rozwiązywania problemów, jakie przyniesie jutro” (Żylińska, 2013, s. 166). Zagadnienie roli wysokich technologii, tego, jak zmieniają edukację, diagnozę i terapię logopedyczną, jest współcześnie niezwykle ważne. Okazuje się bowiem, że choć znaczna część badaczy jest zdania, że nowe technologie są ogromnym zagrożeniem dla dzieci i młodzieży, to istnieją ich zwolennicy. Twierdzą oni, że rzeczywistość, w której żyjemy, jest zbyt mocno związana z technologiami cyfrowymi, więc jeśli nie można ich ominąć, to należy je dobrze wykorzystać, stosując np. programy edukacyjne lub inne wspierające rozwój dzieci.

1.3. Możliwości i zagrożenia związane z wysokimi technologiami

W literaturze przedmiotu spotkać można zarówno pozytywne, jak również negatywne aspekty wysokich technologii. Współcześnie większa część badaczy alarmuje o niekorzystnych dla dzieci skutkach. Potwierdza to sama ilość poradników dla rodziców i pedagogów przedstawiających głównie zagrożenia związane z nowymi technologiami. Często same tytuły przyciągają wzrok współczesnych opiekunów, którzy oczywiście chcą, aby ich pociechy rozwijały się prawidłowo. Przykładowo, pozycja Z. Czechowskiej oraz M. Marcela (2021) nosi tytuł: *Jak nie zgubić dziecka w sieci? Rozwój, edukacja i bezpieczeństwo w cyfrowym świecie*. Również *Co wciąga twoje dziecko?* M. Więzkowskiej (2012) jest zatytułowana w taki sposób, aby zwrócić uwagę dorosłych, a może nawet wywołać u nich niepokój związany z technologią. M. Marcel, we wspomnianej już pozycji, mówi jednak o tym, że nowe technologie to tak naprawdę kozioł ofiarny. Zaznacza, że mają one niesamowity potencjał i należy zmienić sposób myślenia o nich. Rzeczywistość, w której znaleźli się rodzice, dzieci i specjaliści pracujący z nimi, czyli choćby wszelkiego rodzaju pedagodzy specjalni i logopedzi, jest w istocie nieoderwalnie złączona z nowymi technologiami. Choć promuje się próby walki z nimi, należy postawić ważne pytanie: „Jeśli nie jesteśmy w stanie z czymś walczyć, to może należy to wykorzystać?”.

1.3.1. Rola wysokich technologii w edukacji, diagnozie i terapii logopedycznej

Rozwój technologiczny wpływa na każdy aspekt życia człowieka. Wśród wspomnianych przeze mnie wcześniej współczesnych środowisk dziecka według M. Więzkowskiej są przedszkola i szkoły, ale także media (2012, s. 11). Oczywiście jest, że w pewien sposób obszary te się nakładają. E. Kurowicka zaznaczyła: „W dzisiejszych czasach komputery z dostępem do Internetu usprawniają działanie systemu zarządzania szkołą, promowania jej w środowisku lokalnym, ułatwiają szybką komunikację z rodzicami, a także są wykorzystywane jako środek dydaktyczny w pracy z uczniami” (2018, s. 15). Nie ma więc wątpliwości, że wysokie technologie odgrywają dużą rolę w edukacji. Należy również pamiętać o tym, jak technologia wspiera dzieci ze specjalnymi potrzebami. Niezliczona ilość programów rozwijających umiejętności społeczne dla dzieci z autyzmem, stale powiększająca się ilość i jakość programów związanych z komunikacją alternatywną oraz wspomagającą (AAC) czy zapewnianie możliwości komunikacji osobom mającym problem z przemieszczaniem się – to idealne przykłady świetnie wykorzystanych możliwości wysokich technologii.

J. Jatkowska, na podstawie artykułu J. Pyżalskiego i M. Klichowskiego, wymienia szanse oraz zagrożenia wynikające z użytkowania TIK w przypadku dzieci przedszkolnych. TIK to technologie informacyjno-komunikacyjne, czyli są to, jak sama nazwa wskazuje, wszelkie technologie gromadzące i przesyłające informacje w wersji elektronicznej. Wśród pozytywów zauważa:

- stymulowanie procesu uczenia i rozwoju poznawczego;
- umożliwienie dorosłemu kontaktu z dzieckiem lub jego kontroli, gdy bawi się samodzielnie;
- prezentowanie pozytywnych wzorców i uczenie ważnych wartości społecznych;

- kompensowanie lub niwelowanie skutków nierówności społecznych i rozwojowych;
- wnoszenie nowej wartości do pracy z niepełnosprawnymi dziećmi;
- dostarczenie wielu pozytywnych doświadczeń i emocji;
- umożliwienie obserwowania swojego progresu;
- zachęcanie do nawiązywania podtrzymywania interakcji społecznych,
- uczenie bezpiecznego i odpowiedzialnego wykorzystywania technologii;
- stymulowanie rozwoju fizycznego i motorycznego, szczególnie w kontekście motoryki małej i koordynacji oko-ręka (2014; za: 2019, s. 43-44).

W rozważaniach o przydatności wysokich technologii należy też wspomnieć o ich wykorzystywaniu w logopedii. W Polsce programy logopedyczne powstają już od lat 80. XX wieku. W ostatnich latach ich ilość i dostępność zwiększyła się jeszcze bardziej. Dodatkowo wzrosła liczebność prostych generatorów ćwiczeń, z których może korzystać każdy. Niemożliwym jest więc wymienienie i opisanie wszystkich z nich.

Dzięki rozwojowi Internetu, terapię wspierają nie tylko programy, ale też strony i komunikatory Internetowe. Takie platformy umożliwiają diagnozę i terapię logopedyczną online (e-learning) oraz hybrydowo (b-learning). Oczywiście „b-learning to wykorzystanie e-learningu w tradycyjnym nauczaniu, połączenie nowych możliwości technologicznych (...) z klasycznymi działaniami nauczyciela” (Jatkowska, 2019, s. 25). Autorka wspomina o możliwościach, jakie dzięki tym formom pracy otrzymują chociażby dzieci dwujęzyczne mieszkające za granicą, gdzie problemem jest znalezienie polskojęzycznego logopedy. Zajęcia online umożliwiają ćwiczenia bez względu na odległość dzielącą specjalistę i dziecko.

Różnego rodzaju programy stosuje się również w przypadku zajęć stacjonarnych. Technologie mogą wspomóc diagnozę i zdecydowanie przyczynią się do efektywności terapii. Są one bardzo atrakcyjne dla dzieci i mogą być świetnym motywatorem oraz zachęcić do współpracy tych pacjentów, których terapia jest nieefektywna, ponieważ nie są zainteresowani działaniem z tradycyjnymi kartami pracy.

Podsumowując, wysokie technologie mają duży potencjał i zdecydowanie przyczyniają się do rewolucji w edukacji oraz logopedii. Obawy związane z rozwojem technologicznym nie są jednak bezpodstawne. Nie można zignorować ryzyka pojawiającego się w przypadku nieprawidłowego użytkowania nowych technologii.

1.3.2. Ryzyko nowych technologii

Wśród pozytywnych aspektów wysokich technologii znajduje się sporo możliwości edukacyjnych dla dziecka, a także dużo różnych programów i źródeł internetowych, wspomagających pracę logopedów. Badacze zaznaczają, że póki dzieci mają odpowiednio ograniczony dostęp do technologii i używana jest ona pod kontrolą rodziców, nie występuje żadne zagrożenie dla rozwoju mowy. Badania Amerykańskiej Akademii Pediatrycznej (AAP) udowadniają, że duża ilość czasu korzystania z nowych technologii ma związek z opóźnieniem mowy.

W grupie ryzyka są dzieci, które rozpoczęły oglądanie telewizji przed ukończeniem 1. roku życia oraz te, które oglądają telewizję dłużej niż dwie godziny dziennie. Są one narażone na opóźnienie w rozwoju mowy sześć razy bardziej niż dzieci, które rozpoczęły oglądanie telewizji po 12. miesiącu życia i/lub oglądają telewizję mniej niż dwie godziny dziennie. Jednym ze wskaźników opóźnionego rozwoju mowy jest ograniczony zasób słownictwa. Badacze odkryli istotną statystycznie korelację: im więcej niemowlęta (8-16 miesięczne) oglądały filmów dla dzieci, tym gorzej wypadały w testach sprawdzających zasób ich słownictwa (Bednarska, 2020, s. 108).

Wytyczne Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) z 2019 roku wskazują, że dzieci nie powinny mieć dostępu do wysokich technologii do 3. roku życia, a po tym czasie powinny korzystać z nich pod nadzorem rodziców. Opiekunowie są zobowiązani rozmawiać z dziećmi, tłumaczyć podopiecznym, co oglądają i odnosić się do rzeczywistości. Podstawą zdrowego kontaktu dziecka z technologią jest zatem opieka rodzica. Dodatkowo, nie jest wskazane, aby dziecko mające 3-5 lat spędzało przed ekranem więcej niż godzinę dziennie (Mistal, 2019, s. 2).

Zostały już omówione szanse wynikające z użytkowania TIK w przypadku dzieci przedszkolnych. Z kolei wśród zagrożeń, które wymienia J. Jatkowska na podstawie artykułu M. Klichowskiego i J. Pyżalskiego, są:

- negatywne emocje oraz społeczne uczenie się związane z niewłaściwymi treściami (przemoc, pornografia),
- zagrożenia związane z TIK online (niewłaściwe treści),
- zagrożenia rozwoju fizycznego związane z ergonomicznym niedostosowaniem instrumentów TIK lub zbyt długim czasem jego wykorzystywania,
- zagrożenia związane z TIK online (niewłaściwe kontakty),
- zagrożenia związane z TIK online (niewłaściwe działania własne),
- problemy z rozwojem mowy – przy braku dostosowania TIK,
- przeładowanie zawartością (zarówno ze względu na treść, jak i formę),
- rezygnacja z innych niż TIK aktywności (2014; za: 2019, s. 43-44).

Uświadamianie opiekunów o istnieniu tych zagrożeń powinno mieć miejsce też przed oraz po okresie przedszkolnym. Nauczyciele oraz rodzice, którzy wzięli udział w badaniach M. Siembidy, dotyczących nośników wartości, uzasadniali zagrożenia związane ze swobodnym dostępem do multimediiów (w tym Internetu). Nauczyciele za powód zagrożeń uznali:

1. złe, nieodpowiednie treści,
2. naśladowanie złych postaw, zachowań oraz nabieranie złych nawyków,
3. brak świadomości i kontroli nad oglądanymi treściami przez dziecko,
4. brak umiejętności odróżniania treści dobrych od złych przez dziecko,
5. obniżona sprawność ruchowa, koncentracja uwagi,
6. chaos w multimedialnym przekazie wartości (Siembida, 2018, s. 213).

Rodzice z kolei wymieniali:

1. przekazywanie negatywnych wzorców zachowań naśladowanych przez dziecko,
2. brak umiejętności odróżniania treści dobrych od złych przez dziecko,
3. przekazywanie treści (obrazów) o różnej tematyce, nie zawsze dobrej,
4. brak kontroli nad oglądanymi treściami przez dziecko (Ibidem, s. 210).

Współcześni opiekunowie mają zatem w obowiązku zadbać o to, by wspomniane zagrożenia miały jak najmniejszy wpływ na podopiecznych. Muszą rozmawiać o niebezpieczeństwach w Internecie i tłumaczyć, że cyfrowy świat często jest nośnikiem postaw, wzorców i zachowań, których dzieci nie powinny naśladować.

Niestety, badacze alarmują o niebezpiecznym zjawisku, jakim jest cisza we współczesnej rodzinie. Rozumie się ją jako zaniedbywanie dziecka, brak stymulacji rozmowami. Właśnie to uznaje się za jedną z przyczyn opóźnionego rozwoju mowy. Nieświadomi rodzice rezygnują z kontaktu z dzieckiem z wielu powodów. Najczęściej są nimi chęć odpoczynku lub wiara w wyłącznie pozytywne, edukacyjne, zalety technologii. Niestety ekran nie zastąpi partnera do rozmowy i te przewijające się obrazy z dźwiękiem wcale nie wypełniają ciszy. Telewizja szkodzi rozwojowi mowy, a nawet powoduje jej zanikanie. Brak rozmowy rodzica z dzieckiem i używanie wysokiej technologii jako zamiennika od najmłodszych lat sprawia, że zagrożony jest cały dalszy rozwój dziecka. A. Kamenetz twierdzi, że przełamanie ciszy nie wiąże się wyłącznie z brakiem dostępu do technologii, ale może polegać na korzystaniu z nich wspólnie (2018, s. 91). Mogłoby się wydawać, że jedynym słusznym wyjściem jest wychowywanie całkowicie wolne od mediów, ale nie jest ono możliwe. Obecnie rodzice powinni współpracować z wysokimi technologiami dla dobra dzieci, a nie walczyć z nimi i całkowicie zakazywać dostępu.

Należy zrozumieć, że nie da się wychować dziecka współcześnie, tak jak działo się to np. 40 lat temu. Nawet pokolenia dorastające ok. 30, 20 i 10 lat temu znacznie różnią się od tych najnowszych. W dzisiejszych czasach wysokie technologie towarzyszą dziecku już w okresie melodii. Przykładowo, kiedy matka karmi dziecko, używa telefonu bądź ogląda telewizję. Już wtedy można zauważyć, że matka rezygnuje z rozwijania kontaktu z dzieckiem. Mówi mniej do dziecka, a kontakt wzrokowy występuje rzadziej, gdy opiekunka wzrok ma skupiony na ekranie. W okresie wyrazu część dzieci ogląda bajki zamiast ćwiczyć komunikację poprzez pierwsze słowa, onomatopieję bądź mimikę i gesty. Następnie w trakcie okresu zdania i swoistej mowy dziecięcej nowe technologie stają się stałym partnerem podczas rozwoju czterech podsystemów językowych. Oczywiście jest zatem to, że język cyfrowych tubylców znacznie różni się od tego cyfrowych imigrantów.

Ewolucja języka jest czymś naturalnym, ale część badaczy uważa, że współcześnie wiąże się ona z dominacją obrazu i pogorszeniem umiejętności językowych. Czterema podstawowymi warstwami społecznego środowiska człowieka są:

- logosfera (warstwa słowa);
- ikonosfera (warstwa obrazu);
- sonosfera (warstwa dźwięku);
- galenosfera (warstwa ciszy) (Lepa, 2010, s. 145).

W kulturze współczesnej dominuje warstwa obrazu. Rozwój mediów ikonicznych prowadzi do marginalizacji słowa. Zarówno słowo mówione, jak i drukowane zostało zdominowane przez ikonosferę, co uwidacznia np. spadek czytelnictwa. W przypadku słowa mówionego autor wspomina o tym, że niepokojącymi następstwami dominacji obrazu jest niedbałość i prymitywizacja języka. Przyczyną powiększających się problemów z gramatyką, stylistyką oraz nagminnego używania wyrażen niepoprawnych, wulgarnych i nieprzyzwoitych jest rozwój środków komunikacji masowej (Ibidem, s. 147-148).

Wysokie technologie niezaprzeczalnie oddziałują na rozwój dzieci. Badacze dzielą się na dwie grupy – przeciwników nowych technologii i ich zwolenników. Również wśród rodziców i logopedów występują te dwa stanowiska. Sprzeczne podejścia są oczywiste w tym przypadku, gdyż nowe technologie mają zarówno wady, jak i zalety, a w związku z tym stwarzają szanse oraz zagrożenia dla dzieci.

2. Metodologia badań własnych

W celu poznania stanowiska rodziców i logopedów wobec związku wysokich technologii z mową dziecka sformułowano następujące problemy badawcze:

- Jaka jest opinia rodziców i logopedów na temat pozytywnego i negatywnego wpływu wysokich technologii na mowę dziecka?
- Jaka jest opinia rodziców i logopedów na temat używania wysokich technologii w diagnozie i terapii logopedycznej?

W przeprowadzonych badaniach wykorzystano dwie następujące metody: sondażu diagnostycznego i dialogu (rozmowy). Odnosząc się do metody sondażu, użyto techniki ankiety, a w związku z wyborem metody dialogu (rozmowy) wykorzystano technikę indywidualnej, pośredniej i opartej na słuchaniu biernym rozmowy. Na potrzeby badań opracowano również następujące narzędzia: kwestionariusz ankiety i kwestionariusz rozmowy.

Grupę badawczą stanowili rodzice i logopedzi. W badaniach ogółem wzięło udział 81 osób. Ankietę wypełniło 47 rodziców oraz 30 logopedów. W dialogu wzięło udział 2 rodziców i 2 logopedów. Wybierając grupę badawczą, brano pod uwagę płeć, a także staż pracy w przypadku logopedów. Zarówno w przypadku ankiety skierowanej do rodziców, jak również tej do logopedów można stwierdzić, że zdecydowaną większość respondentów stanowiły kobiety. W dialogu wzięło udział 2 rodziców – kobieta oraz mężczyzna. Taki dobór respondentów miał na celu ustalenie wpływu płci rodzica na jego opinię i świadomość związaną z nowymi technologiami. Wybierając logopedów uczestniczących w badaniu metodą dialogową, kierowano się nie płcią, a stażem pracy. Miało to na celu sprawdzenie, czy staż pracy ma związek z opinią na temat wysokich technologii. Kwestionariusz rozmowy wypełniło 2 logopedów ze stażem pracy zawodowej 4 i 29 lat.

W marcu 2022 roku kwestionariusze ankiety, skierowane zarówno do rodziców, jak i logopedów, zostały zamieszczone w mediach społecznościowych przez formularze online. Ankietę zostały umieszczone w grupach zrzeszających logopedów i na forach grupujących rodziców, którzy byli skłonni przedstawić swoją opinię o związku wysokich technologii z mową dzieci. Następnie przeprowadzono dialogi z 2 rodzicami oraz 2 logopedami.

3. Analiza wyników badań własnych

Biorąc pod uwagę kolejność przeprowadzonych badań, najpierw przeanalizowany zostanie materiał badawczy, zebrany za pomocą ankiet skierowanych do rodziców, a następnie do logopedów. Później omówione zostaną odpowiedzi uzyskane dzięki kwestionariuszom rozmowy.

Pytania w obu ankietach miały za zadanie poznać opinię rodziców i logopedów na temat pozytywnego oraz negatywnego wpływu wysokich technologii na mowę dziecka. Badani rodzice udzielali odpowiedzi na pytanie: „Czy uważa Pan/Pani, że wysokie technologie mają wpływ na mowę dziecka?”. 76,6% grupy badawczej składającej się z rodziców jest pewna, że wspomniany kontakt istnieje. Logopedom nie zadano takiego pytania, ponieważ przyjęto, że wiedzą oni o wspomnianym wpływie. W obu ankietach zapytano o charakter wpływu wysokich technologii. Większość badanych (78,6% rodziców i 53,3% logopedów) stwierdziła, że wpływ ten jest zarówno pozytywny, jak i negatywny. W następnej części ankiety pytano badanych o stopień jednego i drugiego wpływu. Na podstawie wyników można stwierdzić, że obie grupy badawcze wierzą w mały stopień pozytywnego, a duży negatywnego wpływu wysokich technologii na rozwój mowy dziecka. Zarówno rodzice, jak i logopedzi mają świadomość tego, że dzieci nadużywają wysokich technologii, co najczęściej prowadzi do złych skutków.

Dla realizowanych badań ważne było też poznanie opinii rodziców i logopedów dotyczącej używania wysokich technologii w diagnozie i terapii logopedycznej. W związku z tym rodzicom zadano trzy pytania. Zapytano ich o to, czy zajęcia logopedyczne z użyciem wysokich technologii są skuteczniejsze. Większość rodziców (66% respondentów) uznała, że jest to trudne do określenia. Rodzice nie są pewni, czy technologia może być przydatna w logopedii i wynika to zapewne z tego, że zazwyczaj obserwują złe wykorzystywanie nowych technologii, które prowadzi do opóźnionego rozwoju mowy. Badani rodzice wyraźnie nie są pewni, czy przyczyna zaburzeń mowy może być przydatna w redukowaniu ich. Ankietowani rodzice, których dzieci uczęszczają na terapię logopedyczną, odpowiedzieli na pytanie: „Czy w trakcie zajęć logopedycznych Pana/Pani dziecka wykorzystywane są nowe technologie?”. Okazuje się, że wysokie technologie raczej nie są wykorzystywane. Ma to związek z tym, że prawdopodobnie terapeuci preferują klasyczne pomoce logopedyczne – karty pracy, gry planszowe itd. Logopedom natomiast zadano cztery pytania. Dwa pierwsze dotyczyły opinii specjalistów na temat używania wysokich technologii w diagnozie i terapii logopedycznej. Dwa kolejne miały dostarczyć informacji o tym, ilu badanych używa wspomnianych technologii w swojej pracy. W opinii badanych wysokie technologie bardziej przyczyniają się do skuteczności terapii niż diagnozy logopedycznej. Opinię potwierdziły odpowiedzi na dwa kolejne pytania dotyczące użytkowania. Zdecydowanie większa część specjalistów używa technologii podczas terapii. Na pytanie o stosowanie technologii podczas diagnozy, jedynie 20% respondentów odpowiedziało, że technologia jest przydatna w tym procesie. Dla porównania, kolejne pytanie wykazało, że aż 43,3% ankietowanych logopedów używa technologii podczas terapii. Prawdopodobnie jest to uwarunkowane dużą ilością pomocy logopedycznych stworzonych na potrzeby terapii, a małą na potrzeby diagnozy.

Interpretując wyniki ankiet, istotne było porównanie opinii rodziców i logopedów. Natomiast w interpretacji materiału z rozmów postanowiłam porównać odpowiedzi 2 rodziców – kobiety i mężczyzny, a także 2 logopedów z dużą różnicą w stażu pracy.

Dialog z rodzicami rozpoczął się od zapytania o ich opinię na temat pozytywnego oraz negatywnego wpływu technologii na mowę dziecka. Kobieta zauważyła zdecydowanie więcej pozytywnych aspektów, a mężczyzna negatywnych. Należy jednak zaznaczyć, że mimo wszystko kobieta jest przekonana o większym negatywnym wpływie. Kolejne pytania zadane w dialogu nawiązywały do używania wysokich technologii w trakcie zajęć logopedycznych. Zapytano rodziców o ich opinię na temat tego zjawiska, a także o to, czy w trakcie terapii logopedycznej ich dzieci technologie są używane. Okazało się, że mężczyzna nie jest zwolennikiem włączania wszelkich urządzeń w terapię, tak też jest w przypadku zajęć logopedycznych jego syna. Natomiast kobieta nie jest temu przeciwna i dodała, że skoro jej dziecko jest w trakcie zajęć pod opieką logopedy, to ufa, że specjalista odpowiednio używa wysokich technologii. Takie odpowiedzi również odzwierciedlają różnicę w stanowiskach. Ostatnie pytanie zadane w dialogu dotyczyło opinii na temat zajęć logopedycznych online. Jak wiadomo, terapia logopedyczna była prowadzona w takiej formie ze względu na pandemię COVID-19. I w tym przypadku ojciec zaznaczył swój sprzeciw. Stwierdził, że logopedzi nie byli przygotowani na taką formę pracy i nie była ona jakościowo dobra. Kobieta natomiast uznała, że takie zajęcia są odpowiednie tylko w niektórych przypadkach. Porównując wypowiedzi zawarte w tych dwóch dialogach, można zauważyć różnicę w stylu wychowania badanych. Mężczyzna jest przeciwnikiem wysokich technologii. Badany stanowczo ogranicza kontakt syna z technologiami i choć zna plusesy wysokich technologii, to jest przekonany o większym negatywnym niż pozytywnym wpływie wysokich technologii na rozwój mowy dzieci. Ojciec zdecydowanie nie jest zwolennikiem nowych technologii, ponieważ obserwuje powstawanie zaburzeń mowy wynikających z nowych technologii w swoim otoczeniu. Badana kobieta z kolei zauważa pozytywne strony używania tych technologii i sama chętnie robi to wspólnie z dziećmi. Matka oczywiście jest świadoma negatywnych skutków, jednak jej podejście zdecydowanie odbiega od stanowiska, które przyjmuje badany mężczyzna. Tak odmiennie stanowiska nie były przewidziane przez Autorkę. Interpretując wyniki, można stwierdzić, że główną przyczyną zróżnicowanych opinii jest odmienny styl wychowania preferowany przez rodziców wobec swoich dzieci.

Porównując odpowiedzi w dialogach logopedy ze stażem wynoszącym 4 lata i tego ze stażem 29 lat, nie znaleziono dużej różnicy w stanowiskach. Zapytano specjalistki o opinię na temat pozytywnego i negatywnego wpływu nowych technologii na mowę dziecka. Pomimo mocno odznaczających się negatywnych aspektów technologii, badane nie zapominają o tych pozytywnych. Obie wspomniały o tym, że wykorzystywanie wysokich technologii może przyczynić się do rozwoju mowy dziecka. Takie odpowiedzi wskazują na to, że – niezależnie od stażu pracy – badane terapeutki są świadome, że technologie mogą być przydatne. Należy zaznaczyć, że jest to pozytywne zjawisko, ponieważ ukazuje ono, że terapeutki są otwarte na nowe możliwości w swojej pracy. Bycie otwartym na nowe metody pracy jest pozytywnym zjawiskiem u logopedy z tak dużym stażem jak 29 lat. Niestety u logopedów długo pracujących w zawodzie stosunkowo często obserwuje się brak potrzeby aktualizowania wiedzy i testowania nowych metod pracy.

Następnie poruszono zagadnienie samego negatywnego wpływu. Wykazano, że mimo wszystko respondentki wierzą w bardziej negatywny niż pozytywny wpływ wysokich technologii. Interpretując ich opinię, według której nowe technologie przyczyniają się do opóźnionego rozwoju mowy, należy zaznaczyć, że ich stanowisko jest jak najbardziej

zgodne z rzeczywistością. Najwyraźniej, odpowiadając, obie specjalistki opierały się o znane im badania przeprowadzone w związku z tym zjawiskiem bądź też o własne obserwacje. Następnie w badaniach dowiedziono, że oboje stosunkowo chętnie korzystają z wysokich technologii, a także znają i używają logopedycznych programów, aplikacji i źródeł internetowych. To również ukazuje, że badane są otwarte na nowe metody. Używają jednak tego typu pomocy raczej w ramach terapii niż diagnozy. Przy okazji interpretacji wyników z ankiet, Autorka wspomniała, że logopedzi częściej wykorzystują wysokie technologie w terapii. Odpowiedzi w dialogu potwierdzają to zjawisko, które jest uwarunkowane większą ilością programów, aplikacji itd., tworzonych na potrzeby terapii, a nie diagnozy logopedycznej. Na końcu badania metodą dialogu (rozmowy) poruszono temat zajęć logopedycznych prowadzonych online w związku z pandemią COVID-19. Obie terapeutki uznały, że bezpośredni kontakt jest istotny w terapii logopedycznej. Takie odpowiedzi wiążą się oczywiście z tym, że niezależnie od stażu pracy, każdy logopeda miał trudności w prowadzeniu tego typu zajęć. Problemy techniczne występujące podczas terapii, a także brak bezpośredniego kontaktu z dziećmi były uciążliwe dla wszystkich specjalistów. Warty uwagi jest fakt, że założyłam znaczną rozbieżność w opinii kobiet ze względu na różnicę w stażu pracy. Podejrzałam, że logopeda z prawie 30-letnim stażem będzie przeciwnikiem wysokich technologii. Okazało się to jednak nieprawdą. Zarówno terapeutka ze stażem wynoszącym 4 lata, jak i ta z wynoszącym 29 lat są otwarte na korzystanie z technologii w swojej pracy. Obie są jednak świadome, że nadużywanie ich przez dzieci prowadzić może do opóźnionego rozwoju mowy.

Podsumowanie

Wyniki przedstawionych badań wskazują na to, że badani są świadomi, że zbyt wczesny i częsty kontakt ma związek z negatywnymi skutkami dla rozwoju mowy dziecka. Logopedzi słusznie stwierdzili, że nadużywanie ich wiąże się z opóźnionym rozwojem mowy. Obie grupy badawcze są zdania, że ograniczenie dostępu dzieci do technologii jest obowiązkiem rodziców. Współcześni opiekunowie pozwalają na to, aby wysokie technologie stały się partnerem do rozmowy dziecka. Niestety prawda jest taka, że nie sprzyjają one rozwojowi mowy. Wpływ technologii na rozwój dzieci zdecydowanie jest negatywny. Badani rodzice i logopedzi stwierdzili, że jeśli prawidłowo wykorzystuje się technologie, to mogą one pozytywnie oddziaływać na rozwój dziecka. Uważam, że zwrócenie uwagi na możliwości wynikające z korzystania z technologii jest istotne. Współcześnie logopedzi mogą wykorzystywać różnego rodzaju sprzęty w ramach alternatywnej komunikacji, w terapii niepełności mowy oraz innych zaburzeniach mowy. Terapeuci, niezależnie od miejsca i stażu pracy, są zobowiązani zapoznać się z negatywnymi, ale i pozytywnymi aspektami wysokich technologii. Niezaprzeczalnie są one nieodłączną częścią życia dzieci i specjaliści powinni mieć dużą wiedzę na temat zagrożeń oraz możliwości z nich wynikających. Przed planowaniem i realizacją badań byłam zdecydowaną przeciwniczką technologii. Po zapoznaniu się z literaturą przedmiotu i przeprowadzeniu badań wycinkowych, poznałam jednak pozytywne aspekty wysokich technologii, a moje stanowisko uległo zmianie.

Bibliografia

- Bednarska, N. (red.). (2020). *Dziecko – media – rozwój. O konsekwencjach obecności mediów w życiu dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Chęć M., Kozłowska-Stoch, S. (2018). Zastosowanie technik poznawczo behawioralnych w leczeniu stanów logofobii. Studium przypadku. *Logopedia Silesiana*, 7, 139-153.
- Czechowska, Z., Marcel, M. (2021). *Jak nie zgubić dziecka w sieci? Rozwój, edukacja i bezpieczeństwo w cyfrowym świecie*. Warszawa: MUZA SA.
- Grzegorzyczkowa, R. (2007). *Wstęp do językoznawstwa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jatkowska, J. (2019). *B-learning w diagnozie i terapii logopedycznej dzieci*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Juszczak, S. (2021). Edukacja na odległość. W: B. Siemieniecki (red.), *Pedagogika medialna* (s. 251-286). Warszawa: PWN.
- Kaczmarek, L. (1977). *Nasze dziecko uczy się mowy*. Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.
- Kamenetz, A. (2018). *Znosem w ekranie. Szklana pułapka czy szansa na rozwój twojego dziecka?* Tłum. M. Malcherek. Warszawa: Laurum.
- Kurowicka, E. (2018). *Cyfryzacja przestrzeni we wczesnej edukacji*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Lepa, A. (2010) Słowo i cisza w wychowaniu do mediów ikonicznych. W: B. Siemieniecki, T. Lewowicki (red.) *Język – komunikacja – media – edukacja* (s. 143-162). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mistal, P. (2019). *Na co uważać gdy dziecko uczy się mówić?* Pobrane z: <https://www.facebook.com/logopedyczna/>.
- Siedlaczek-Szwed, A. (2002). Rola środowiska rodzinnego w kształtowaniu rozwoju mowy dziecka. W: A. Siedlaczek-Szwed, I. Wager (red.), *Rodzinne i pozarodzinne środowiska wychowawcze* (s. 221-230). Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Siembida, M. (2018). Wysokie technologie jako nośniki wartości w wychowaniu małego dziecka. *Studia z Teorii Wychowania*, 3(24), 201-216.
- Siemieniecki, B. (2021). Media w wymiarze społecznym i indywidualnym. W: B. Siemieniecki (red.), *Pedagogika medialna* (s. 51-78). Warszawa: PWN.
- Sikora-Śliż, A. (2018). *Wpływ wysokich technologii na rozwój mowy u dzieci*. Pobrane z: <http://mpppkrosno.pl/wplyw-wysokich-technologii-na-rozwoj-mowy-u-dzieci/>.
- Urbańczyk, S. (red.). (1991). *Encyklopedia języka polskiego*. Wrocław-Warszawa-Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Więczkowska, M. (2012). *Co wciąga twoje dziecko?* Kraków: Wydawnictwo M.
- Żylińska, M. (2013). *Neurodydaktyka: nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

<https://sjp.pwn.pl/slovniki/mowa.html>.

WYBRANE KORELATY PSYCHOSPOŁECZNE GRANIA W GRY FPS I RPG (Małgorzata Zajac¹)

Streszczenie

W dobie szybkiego rozwoju technologii świat został zrewolucjonizowany nowoczesnymi urządzeniami. Wkraczamy w nową, wirtualną rzeczywistość, wypierając kultowe już dzisiaj sposoby interakcji poprzez niezbyt już modne gry i zabawy starego świata. Coraz częściej można spotkać się z dominacją gier komputerowych, zapominając o tym, że tak naprawdę gry stacjonarne powracają na arenę społeczną. Przedmiotem rozważań zawartych w niniejszym tekście jest charakterystyka wybranych aspektów funkcjonowania osób grających w gry RPG oraz FPS. Na podstawie literatury naukowej poruszona została kwestia socjalizacyjnego znaczenia gier oraz aktywnego spędzania wolnego czasu. Opisana została specyfika gier RPG i FPS. Zdefiniowano również pojęcie alienacji, zadowolenia z życia i kompetencji społecznych.

Słowa kluczowe: zabawy, gry RPG, gry FPS, kompetencje społeczne, zadowolenie z życia, alienacja, socjalizacja.

Summary

In the era of rapid technological development, the world has been revolutionized by modern devices. We are entering a new, virtual reality, replacing the now iconic ways of interacting through old-world games and fun that are no longer fashionable. More and more often, we can see the dominance of computer games, forgetting that stationary games are actually returning to the social arena. The subject of the considerations contained in this publication is the characteristics of selected aspects of the functioning of people playing RPG and FPS games. Based on scientific literature, the issue of the socialization importance of games and the importance of actively spending free time for an individual was raised. The specificity of RPG and FPS games is described. The concept of human social competence, life satisfaction and what alienation is was also defined.

Key words: fun, RPG games, FPS games, social competences, life satisfaction, alienation, socialization.

Wprowadzenie

Historia gier sięga czasów prehistorycznych. Towarzyszyły one człowiekowi, zanim jeszcze pojawiło się pismo (Gieperda, 2017). Gry i zabawy to nieodzowny element życia człowieka. Czerpanie radości z czynności nie dotyczących obowiązków związanych z pracą towarzyszą człowiekowi od początku jego istnienia. Już w czasach Arystotelesa formułowane były różne poglądy dotyczące zabawy. Rozrywka jako cielesna przyjemność dla człowieka uznawana była za największe jego dobro. Gry i zabawy praktykowane były nie tylko jako przerywnik w różnorodnych pracach, ale również podczas religijnych obrzędów. Wraz z rozwojem cywilizacji i postępem techniki zmieniały się też formy gier i zabaw. Obecnie słowo „gra” kojarzy się z grą komputerową, jednak coraz częściej można spotkać osoby grające i propagujące gry stacjonarne, które były popularne przed erą cyfryzacji i obecnie odzyskują swój blask.

¹ Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

1. Zabawa i jej funkcje

Gry i zabawy są specyficzną działalnością człowieka, odgrywającą ważną rolę w różnych fazach rozwojowych, począwszy od okresu dzieciństwa, aż do późnej starości (Czaja-Chudyba, 2006). Już w czasach starożytnych przywiązywano szczególną wagę do kultu ciała, ówczesnie uznawanego za wizytówkę zdrowego, zadbanego człowieka. Koncentrowano się na formach spędzania wolnego czasu, który wypełniany był grami i zabawami, uznawanymi za podstawową formę przyjemności i relaksu. Arystoteles, jeden z najwybitniejszych greckich filozofów, uważał, że dziecko do 5. roku życia nie powinno być zmuszane do nauki czy pracy, gdyż może to być przeszkodą w jego prawidłowym rozwoju. Według niego, dzieci w tym wieku powinny „zażywać” jak najwięcej ruchu, szczególnie poprzez gry i zabawy.

Nową dziedziną w humanistycznych badaniach naukowych, zajmującą się badaniem charakterystycznych właściwości gier i zabaw, jest ludologia. Nauka ta powstała w 2 poł. lat 90. XX wieku w związku z coraz większym zainteresowaniem grami komputerowymi. Jednak metody i teorie, jakie przez ten nurt zostały wypracowane, są również istotne w prowadzeniu badań nad znaczeniem innych rodzajów zabaw i gier.

Zabawa, według A. Brzezińskiej (i in., 2011, s. 1), to aktywność bezinteresowna i bezproduktywna, nienastawiona na realizowanie zadań i osiągnięcie jakichś celów. Ważny jest sam proces, czyli bawienie się, a nie jego rezultat. Autorka uważa, że zabawa powinna być chwilą całkowitego oderwania się od spraw codziennych i problemów. To czas, w którym człowiek powinien odczuwać przyjemność i nie musi liczyć się z konsekwencjami własnej bezproduktywności. O roli, jaką pełni zabawa, wspomina również J. Huizinga (2021). Opisuje on, jak ważne jest funkcjonowanie kulturowe zabaw i gier będących formą aktywności, podejmowaną przez człowieka spontanicznie, zazwyczaj z własnej nieprzymuszonej woli. Dla dziecka w jego rozwoju umysłowym, fizycznym, emocjonalnym i społecznym gry oraz zabawy odgrywają istotną rolę, gdyż to właśnie od czynników zewnętrznych – środowiskowych, jak i aktywności własnej uzależniony jest rozwój poznawczy człowieka. Według autora, zabawy i gry podnoszą wartość życia człowieka, gdyż to właśnie dzięki nim wyrażane są jego życiowe poglądy. Możliwość uczestniczenia w grach i zabawach służy nie tylko zaspokajaniu potrzeby rozrywki. Spełniają one wiele ważnych ról w rozwijaniu postaw społecznych, pozytywnej samooceny, poczucia własnej wartości, budowaniu tożsamości, rozwijaniu umiejętności poznawczych, szybkiego reagowania czy też logicznego myślenia.

2. Socjalizacyjne znaczenie gier

Socjalizacja to proces, w którym człowiek przystosowuje się do życia w społeczeństwie. Istotne jest w nim przekazywanie jednostce najważniejszych życiowych umiejętności, które przyczynią się do prawidłowego jej funkcjonowania w społeczeństwie. Według G. Meada (1975), socjalizacja jest nie tylko interakcją pomiędzy dwiema osobami, ale też umiejętność patrzenia na drugą osobę z jej perspektywy. W odpowiednio funkcjonującej rodzinie zabawa dla dziecka powinna być możliwością prawidłowego rozwoju psychoruchowego i poszerzania zasobów wiedzy na płaszczyźnie rozumienia oczekiwań innych osób zaangażowanych w interakcje. Dlatego tak ważną funkcję pełnią gry i zabawy, przyczyniające się do wspomagania prawidłowego rozwoju człowieka. Bawiąc się, uczymy, ucząc, bawimy, dlatego odpowiednio dobrane do wieku gry i zabawy przyczynią

się do rozwoju nie tylko fizycznego, ale przede wszystkim intelektualnego. Ten rodzaj aktywności jest niezawodną metodą wychowywania w duchu moralnym i społecznym. Dlatego to właśnie rodzina powinna być tą komórką społeczną, w której proces socjalizacji powinien przebiegać prawidłowo, a celem nadrzędnym powinno być przekazywanie takich norm i zachowań, które w późniejszym czasie posłużą asymilacji społecznej (Giddens, 2008). Gry i zabawy mają duże znaczenie dla zdrowia, zachowania i prawidłowego funkcjonowania społecznej jednostki. Ich oddziaływanie zależy jednak od sposobu przekazywania pewnych wartości i od tego, kto te wartości przekazuje (Wojtkowiak, 2021). Człowiek jest istotą społeczną. Niewystarczająca ilość pozytywnych interakcji społecznych, stopniowe wycofywanie się z życia społecznego samotność i brak wsparcia ze strony bliskich mogą skutkować poczuciem niedowartościowania, całkowitą rezygnacją, wyizolowaniem się z życia społecznego i ucieczką w inny bezpieczniejszy świat. Zdarza się, że jest to świat zabaw i gier, który daje poczucie bezpieczeństwa, spełnienia, zadowolenia i sprawczości, a przy tym izolacji od wszelkich życiowych niepowodzeń.

3. Specyfika gier RPG i FPS

Znaczeniem terminu „gra” w ujęciu ludycznym, psychologicznym i socjologicznym zajmowało się wielu autorów (E. Goffman, J. Huizinga, E. Berne-Calois, E. Guiraud). Za istotną rolę gry uznano zasady postępowania jej uczestników i ich kompetencje. Według A. Jabłońskiego (2007, s. 121), „Gra nie jest dobra, ani zła, moralna ani niemoralna”.

Gry stacjonarne to takie, w które gra się we wspólnej przestrzeni z przynajmniej dwoma osobami uczestniczącymi wspólnie w grze, np.: gry karciane, planszowe, zręcznościowe (tzw. imprezowe), papierowe RPG; bez lub z niewielkim udziałem smartfonów, tabletów, komputerów lub innych platform sprzętowych. Natomiast gry cyfrowe, według P. Janiszewskiego (2012), wymieniane są w literaturze również jako gry komputerowe, gry konsolowe, gry elektroniczne, gry wideo i różne rodzaje oprogramowania komputerowego przeznaczonego do celów rozrywkowych bądź edukacyjnych (rozrywka interaktywna). Gry komputerowe mogą być uruchamiane na komputerach, konsolach do gry, mobilnych urządzeniach i innych platformach sprzętowych. Natomiast definicja J. Juula (2003) określa gry cyfrowe jako rodzaj gier, posiadających technologię umożliwiającą graczowi uczestniczenie w grze i wpływanie na jej wynik.

Gry RPG to gry fabularne znane w Polsce również pod angielskim skrótem RPG (czyli role – *playing game*) oraz alternatywnymi nazwami, takimi jak gra wyobraźni, w której osoba grająca może zostać bohaterem wykreowanej przez siebie rzeczywistości. Jak podaje C. Pramas i in. (2005), gry fabularne wymagają wyobraźni i kreatywności. W zamian dają graczowi narzędzia do przeżywania przygody we własnej wyobraźni. Pozwalają przeżyć przygody niczym bohaterowie różnych tekstów kultury z tą różnicą, że w tym przypadku będą to własne przygody uczestników zabawy. Nadto pobudzają wyobraźnię, kreatywność, emocje, wzmacniają relacje międzyludzkie, ułatwiają budowanie więzi między graczami, przyczyniając się do powstawania trwałych przyjaźni.

Gry FPS (*first-person shooter*) (skrót ten oznacza strzelającego z pierwszej osoby czy pierwszoosobowego strzelca. W języku świata gier tłumaczy się go na język polski jako strzelankę pierwszoosobową). Jak podają E. Fagerholt i M. Lorentzon (2009), jest to gatunek gier, w których gracz kieruje awatarem, którego nie widzi. Zamiast tego obserwuje akcję z perspektywy pierwszej osoby, oczyma awatara. Tym, co wyróżnia grę

FPS od szerszej grupy gier FPP (*first person perspective*, czyli dosłownie perspektywa pierwszoosobowa) jest to, że w FPS-ach główny nacisk rozgrywki położony jest na strzelanie do przeciwników z broni zasięgowej. Ł. Wrzałik (2020) podaje najważniejsze cechy wyróżniające gatunek FPS. Jedną z nich to perspektywa pierwszoosobowa, pozwalająca na imitowanie mocniejszych, głębszych i bardziej zinternalizowanych wrażeń, dzięki obserwacji wydarzeń oczami głównego bohatera. W ten sposób zwiększa się immersję i pole widzenia, dzięki niezasłanianiu widoku modelem awatara. Drugą to walka z wrogami przy użyciu szerokiego arsenału broni zasięgowych. Nie oznacza to, że broń niezasięgowa, np.: nóż, łom, kastet, nie występuje w tego typu produkcjach, a raczej odgrywa ona rolę drugorzędną.

4. Kompetencje społeczne

Kompetencje, według H. Króla i A. Ludwiczynskiego (2006), to predyspozycje jednostki w sferze postaw, umiejętności oraz wiedzy, pozwalające na realizację przez tę jednostkę wprowadzonych w życie określonych zadań i celów. Funkcjonowanie jednostek w społeczeństwie w znacznym stopniu zależy od nabytych w drodze socjalizacji kompetencji społecznych, czyli dostosowania się do zasad postępowania w określonym środowisku (Łuczyński, 2018). Są to umiejętności interpersonalne pozwalające na odpowiednie reagowanie najczęściej w interakcjach międzyludzkich w sposób adekwatny do napotkanych okoliczności. Zależne są one od temperamentu, cech charakteru, osobowości i świadomości społecznej danej jednostki. Kompetencje społeczne kształtowane są na przestrzeni całego życia człowieka i powiązane z poziomem kompetencji emocjonalnych.

Globalne zmiany związane z szybko postępującym rozwojem technologii stawiają człowieka przed koniecznością zdobywania nowych umiejętności (Marciniak, Przybyszewska, 2017). Przystosowanie się do rzeczywistości poprzez zdobywanie wszelakiego typu zdolności, postaw czy wiedzy może przyczynić się do osiągnięcia przez jednostkę społeczno-ekonomicznego dobrostanu. Otwiera się również przed człowiekiem wiele perspektyw tak bardzo istotnych w rozwijaniu kluczowych kompetencji społecznych. Do podstawowych należą umiejętności komunikowania się, zarówno werbalnego, jak i niewerbalnego, ponieważ umożliwia ona wymianę informacji pomiędzy nadawcą a odbiorcą komunikatu; oddziaływania na innych; rozwiązywania problemów, z jakimi jednostki mogą się na swojej drodze zmierzyć; radzenia sobie w konfliktowych sytuacjach społecznych; asertywności, gdyż daje możliwość na umiejętne wyrażenie swoich przekonań oraz uczuć, prawidłowego postrzegania innych; oceny sytuacji; empatii; wrażliwości społecznej; kooperacji; a także efektywnej autoprezentacji.

Szerokie możliwości dla konstruktywnych międzyludzkich relacji daje wirtualna internetowa przestrzeń, a coraz częściej świat gier. Nie ma tu znaczenia, czy są to relacje pozytywne czy negatywne, gdyż silna potrzeba nawiązania więzi z innymi uczestnikami gier staje się dla jednostki priorytetem. Budowanie zaufania wśród wirtualnej społeczności graczy umożliwia budowanie podobnych relacji w świecie realnym pod warunkiem, że jednostka na takie relacje jest gotowa. Bywa, że izolowanie się oraz unikanie relacji międzyludzkich w realnym świecie jest wynikiem wrażliwości na krytykę społeczną. Cecha ta, według R. Wilkinson i K. Pickett (2011), jest powstałą w drodze ewolucji spuścizną po naszych przodkach. Innymi słowy, w znacznym stopniu przyczyniała się do adaptacji społecznej. Bywa, że szybki rozwój technologii stawia słabszą i mniej

przystosowaną jednostkę w trudnej sytuacji. W efekcie porównań i widocznych w jej mniemaniu różnic statusu społecznego swojego i innych członków społeczności, wyzwała się stres. Może to negatywnie oddziaływać na kondycję psychiczną, stan zdrowia lub układ odpornościowy człowieka. Autorzy brak przynależności do grup społecznych, niski status i sytuacje stresowe w zbyt młodym wieku nazwali społecznym źródłem stresu. Dlatego tak ważne jest pozyskiwanie w drodze socjalizacji przez jednostkę umiejętności interpersonalnych, takich jak tworzenie więzi, interakcje społeczne, umiejętne wykonywanie różnych zadań. Przyczynią się one do radzenia sobie w różnych sytuacjach życiowych. Znajomość, rozumienie i stosowanie się do panujących zasad otwiera wiele możliwości przed człowiekiem w realizowaniu założonych życiowych celów i planów. Pozwala na kreatywność, asertywność, wyrażanie uczuć, ale również na umiejętne przyjmowanie krytyki i radzenie sobie z niepowodzeniami. Umiejętności te są bardzo istotne i przydatne w funkcjonowaniu społecznym zwłaszcza w tak wysoko rozwiniętym pod względem technologicznym współczesnym świecie. Obecnie młode pokolenie funkcjonujące w środowisku medialnym stawiane jest przed wieloma wyzwaniami współczesności, zwanej przez Z. Baumana (2011) płynną nowoczesnością. Dynamiczne zmiany sprawiły, że nie wszystkie jednostki zdążyły przystosować się do nowych warunków, co może skutkować wycofaniem się z aktywnego udziału w środowiskach społecznych i zamykaniem się w szczelnej wirtualnej przestrzeni. Izolowanie się może dać złudne wrażenie bezpieczeństwa w cyberprzestrzeni i w społeczności graczy, jednak bywa, iż przyczynia się do alienacji od realnego rzeczywistego życia społecznego. Wyuczone odpowiednie kompetencje społeczne przyczynią się do umiejętnego radzenia sobie z trudnymi wyborami.

5. Zadowolenie z życia

Zadowolenie, zwane również satysfakcją z życia, według C. Timoszyk-Tomczak i B. Bugajskiej (2013) to ogólny pogląd danej osoby na poziom zadowolenia, jakie wynika z jej osobistego życia oraz poziom umiejętności potrzebnych do radzenia sobie w trudnych sytuacjach. W psychologii, wartością to „element systemu przekonań jednostki o charakterze nienormatywnym bądź normatywnym; przekonanie innych ludzi na temat stanu psychicznego, fizycznego lub działań jednostki uważnych za godne pożądaniami; przedmiot, który zaspokaja potrzeby jednostki; obserwowalne zachowania jednostki” (Wnuk, Marcinkowski, 2010, s. 458). Wynika z tego, że człowiek dążący do zrealizowania swoich pragnień, celów, planów czy aktywności natury fizycznej, psychicznej lub duchowej będzie je wprowadzał w życie według wcześniej ustalonych subiektywnych wartości. Dla jednych będzie to odniesienie się do wartości religijnych, dla innych poszukiwanie sensu własnego życia odnosić się może do altruizmu, niezależności lub wartości związanych z miłością, przyjaźnią, czy rodziną.

Według A. Michalosa i R. Ingleharta (2007), głównymi kryteriami, według których ocenia się własne życie, są: „(1) aspiracje, czyli to, czego bym chciał, (2) oczekiwania, a więc czego się spodziewałem, oraz (3) to, co uważam, że mi się należy, to, na co zasługuję” (Ibidem, s. 244). Autorzy, opierając się na badaniach przeprowadzonych na niewielkiej próbie badawczej, sugerują, że w mniemaniu badanych osób sytuacja, w jakiej się one znajdują, jest znacznie gorsza od jej oczekiwań. Świadomość niesprawiedliwości z tą sytuacją związana może powodować generowanie u człowieka żalu, smutku, krzywdy,

ogólnego nieszczęścia czy nawet życiowego dramatu. Wiedza, jaką człowiek zdobył w drodze socjalizacji, powinna ułatwić mu postrzeganie pewnych zjawisk dotyczących zależności społecznych (Turska-Kawa, 2011). Bez względu na sytuacje życiowe, jednostka powinna na te sytuacje reagować w sposób racjonalny i adekwatny. W ostatnich latach pandemia COVID-19 przyczyniła się do społecznej izolacji w skali globalnej. Ograniczenia, jakie w związku z tą sytuacją zaistniały, spowodowały znaczne zwiększenie internetowej aktywności. Internet i różnego rodzaju media społecznościowe stały się głównym źródłem komunikacji i międzyludzkich interakcji. Wirtualny sposób spędzania wolnego czasu był nieodłącznym elementem życia jednostki (Błoński, 2020). Wyjątek stanowiły jedynie bliskie relacje rodzinne osób wspólnie ze sobą zamieszkujących. Negatywne skutki izolacji w znaczny sposób były niwelowane i minimalizowane dzięki możliwości interakcji międzyludzkich w sieci. Między innymi możliwość kontaktu poprzez gry przyczyniła się do korzystnego oddziaływania na jej uczestników, co znacznie poprawiło ich stan psychiczny. W tak trudnym czasie było to bardzo istotnym elementem przetrwania.

6. Poczucie alienacji

Coraz częściej w dzisiejszym zrewolucjonizowanym nową technologią świecie, w którym rządzi konsumpcjonizm i cyfryzacja można spotkać się ze stwierdzeniem, że życie człowieka dzięki internetowi jest dużo łatwiejsze (Maciaszek, 2010). Niewątpliwie dzięki wszechobecnemu internetowi dużo łatwiejszy jest dostęp do różnych form rozrywki, informacji, komunikacji i międzyludzkich wirtualnych interakcji. Internet to miejsce, w którym bez wychodzenia z domu zrobimy zakupy, spotkamy nowych ludzi, zapłacimy rachunki, lub przeczytamy książki czy prasę. Można się też uczyć lub prowadzić naukowe badania. Mimo tak wielu podobieństw do tradycyjnej formy komunikowania się można dostrzec, jak szybko zanikają tak ważne bezpośrednie relacje międzyludzkie. Wirtualny świat sprawia, że często tracimy naszą prywatność. Wraz z postępem następuje również społeczna degradacja. Coraz rzadziej przebywamy z najbliższą rodziną i przyjaciółmi. Powszechnymi chorobami cywilizacyjnymi stają się: wykluczenie, alienacja, wyobcowanie, a coraz częściej depresja. Zjawiska te są tematem podejmowanym przez wielu teoretyków, którymi są m.in.: H. Rousseau, G. Hegel, L. Feuerbach, K. Marks, M. Seeman.

Człowiek jest istotą społeczną, dzięki czemu interakcje w tym społeczeństwie zachodzące sprzyjają wzajemnym międzyludzkim relacjom. We wspólnocie człowiek reguluje potrzeby przynależności, motywacji, konsumpcji, wartości czy prestiżu. Ich deficyt może być przyczyną frustracji, gniewu i emocjonalnego napięcia. Według M. Michel (2016), stany emocjonalne związane z różnymi przeżyciami jednostki często oznaczają wycofanie się z różnego rodzaju aktywności, a także realizacji zadań oraz ról życiowych. Konsekwencją takich zachowań bywa to, że osoby te mogą mieć: zmniejszoną motywację, niechętnie podejmować różne działania często rezygnują z podejmowania jakiegokolwiek aktywności. Można powiedzieć, że alienacja to sytuacja, w której jednostka będąca członkiem społeczeństwa nie może w pełni w nim uczestniczyć i funkcjonować. Ograniczenia te nie wynikają z niechęci lub przekonań, lecz często są poza kontrolą wykluczonej, pozbawionej własnej sprawczości jednostki.

W czasach obecnych, w „erze komputera”, jak również bardzo szybkiego rozwoju technologicznego, tworzą się medialno-informacyjne społeczności (Goban-Klas, 2015). Wysoce zaawansowana i skomplikowana technologia, choć konstruowana jest pod kątem

użytkownika, często sprawia trudności w jej użytkowaniu. Poważną barierą może być brak odpowiedniego wykształcenia bądź odpowiednich cech osobowości, dzięki którym zdobywa się większe predyspozycje w tej dziedzinie. Nowe urządzenia bardzo entuzjastycznie opanowane zostają przez młode pokolenie, natomiast dla nieco starszych osób stają się często przymusowym narzędziem pracy.

Spółeczeństwo bardziej się różnicuje, niż ujednocila. Powiększa się dystans między zrozumieniem środowiska technicznego a informacyjną ignorancją. [...] Skoro wspólnota opiera się na komunikowaniu, a komunikowanie dzisiaj związane jest z dostępem i użytkowaniem mediów, jest oczywiste, że wszelkie upośledzenie – intelektualne bądź finansowe – oznacza wykluczenie z pełnego życia wspólnoty (Ibidem, s. 305).

Zdaniem autora, w społeczeństwie nie powinno tworzyć się barier i wykluczać jednostki o niższym statusie społecznym. Każdy bowiem powinien mieć możliwość pełnego dostępu do korzystania z cywilizacyjnych dobrodziejstw informacyjno-medialnych. Głównym źródłem informacji, według A. Łuczyńskiego (2018), są mass media i to one w znacznym stopniu są wyznacznikiem trendów panujących w społeczeństwie. Przyczyniają się one do modelowania postaw oraz preferencji jednostki, do zmiany w sposobie dotychczasowego życia, co w znacznym stopniu oddziałuje na osobowość nie tylko w jej osobistej przestrzeni, ale też w przestrzeni publicznej. Wyzwanie, jakie stawiają przed przeciętnym człowiekiem nowe medialne technologie, mogą przyczynić się do ewolucji w sferze wychowawczo-edukacyjnej młodego pokolenia. Z pewnością wiąże się to z możliwością wzbogacania wiedzy, rozwijaniem zainteresowań i upodobań (Melosik, 2005). Jednak zbyt szybkie zmiany i wszechstronność możliwości mogą okazać się dla młodego człowieka zgubne w skutkach. Możliwość ucieczki od codzienności do upozorowanego wirtualnego świata często staje się pułapką. Hiperrzeczywistość daje jednostce zafałszowany obraz rzeczywistości, w której często zatracą się wartości etyczne, moralne i intelektualne. Według M. Seemana (1959), poczucie alienacji może być jedynie odczuciem subiektywnym danej jednostki oraz jej przekonanie o braku sprawczości w nawiązywaniu pozytywnych relacji międzyludzkich. Może również odnosić się do zewnętrznych okoliczności spowodowanych presją innych osób. Autor wyodrębnił pięć form poczucia alienacji: poczucie izolacji/osamotnienia, samowyobcowanie, bezsens, bezsilność, oraz anomię.

7. Metodologia badań własnych

Na potrzeby niniejszej publikacji przeprowadzone zostały badania metodą sondażu diagnostycznego, których celem było porównanie ze sobą grupy osób grających w gry RPG i FPS. Metoda ta umożliwiła ukazanie powiązań i różnic panujących między tymi grupami. Do zebrania danych wykorzystana została technika ankiety, natomiast narzędziem badawczym był autorski Kwestionariusz dla Graczy (KDG), jak również Skala Alienacji (SA) D. Deana (1961), Skala Satysfakcji z Życia (SWLS) E. Dienera (1993) i Kwestionariusz Kompetencji Społecznych PROKOS A. Matczak, K. Martowskiej (2013). Narzędzia udostępnione zostały na portalach społecznościowych osobom pełnoletnim, które grały i grają w gry RPG oraz FPS.

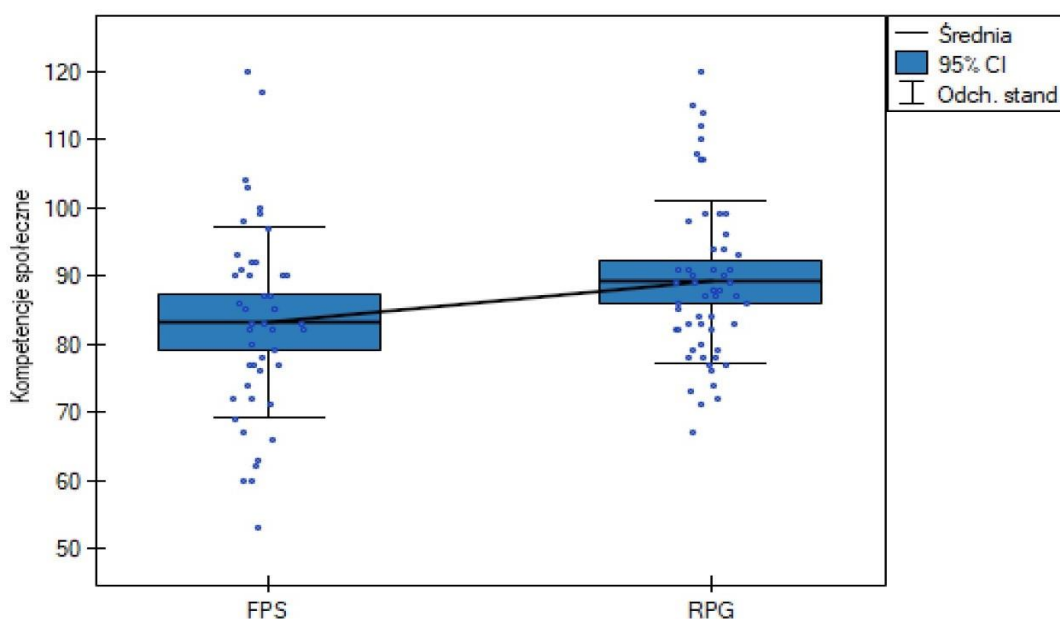
W badaniach uczestniczyło 109 osób w wieku od 16 do 56 lat, średnia wieku to 31 lat. Ze względu na błędną interpretację pojęcia gier RPG, cztery z badanych osób zostały wykluczone z badań, co ograniczyło próbę badawczą do 105 osób. Badania przeprowadzone zostały w kwietniu 2023 roku za pośrednictwem Facebooka oraz stron dedykowanych graczom. Wszyscy respondenci dobrowolnie uczestniczyli w badaniach.

8. Analiza wyników badań własnych

Analizę wyników badań wykonano w programie PQstat w trzydziestodniowej wersji próbnej. Porównując dwie grupy osób grających w gry RPG lub gry FPS, wyszczególnione zostały zestawienia danych dotyczących zmiennych: kompetencji społecznych graczy, poziomu zadowolenia z życia oraz poczucia alienacji. W celu sprawdzenia istotności różnic statystycznych między zmiennymi wykorzystano test t-Studenta. Przedstawione wyniki analizy statystycznej opisane zostały zgodnie z postawioną hipotezą badawczą.

8.1. Prezentacja i analiza wyników w zakresie kompetencji społecznych graczy gier FPS i RPG

W zakresie kompetencji społecznych badania wykazały istotną różnicę między grupami FPS ($M = 83,17$; $SD = 14,08$) oraz RPG ($M = 89,22$; $SD = 11,92$). Różnica jest istotna na poziomie $p = 0,018$.

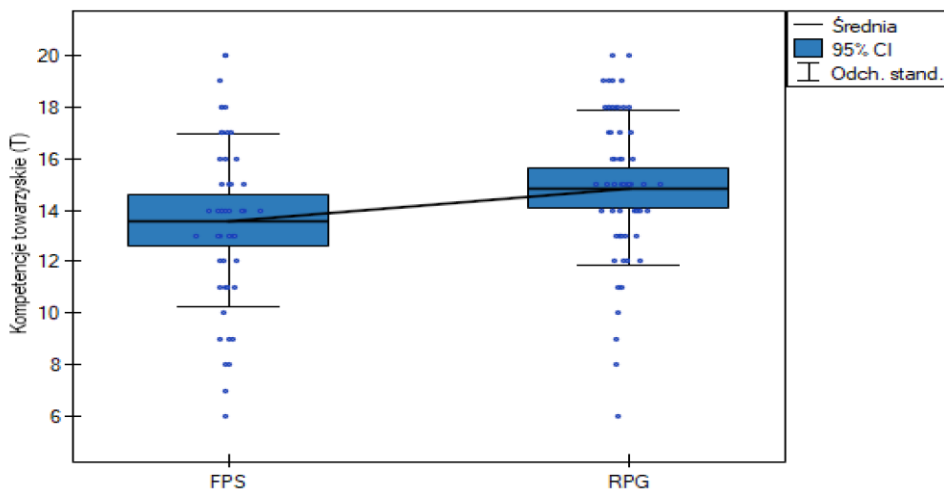


Rysunek 1. Ocena kompetencji społecznych graczy FPS i RPG.

Wyższy poziom kompetencji społecznych graczy RPG może wynikać ze specyfiki gry, która wymusza wspólne spotkania osób o podobnych zainteresowaniach, umiejętność wspólnego rozwiązywania konfliktów, do jakich może dochodzić podczas gry, a także wzajemne komunikowanie się między sobą w celu np. wymiany argumentów.

Kompetencje towarzyskie

W zakresie kompetencji towarzyskich badania wykazały istotną różnicę między grupami FPS ($M = 13,59$; $SD = 2,99$) oraz RPG ($M = 14,86$; $SD = 3,01$). Różnica jest istotna na poziomie $p = 0,04$.

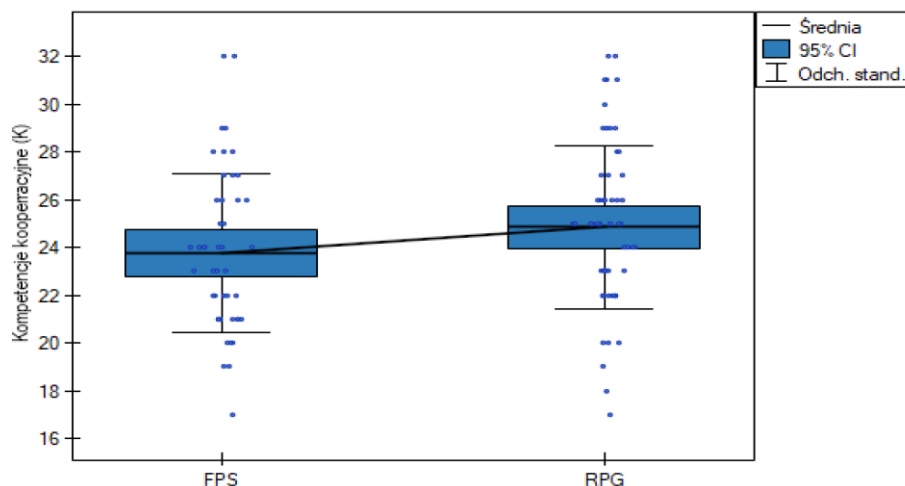


Rysunek 2. Ocena kompetencji towarzyskich graczy FPS i RPG.

Główną cechą gier RPG jest aktywny współdziałanie innych graczy, co sprawia, że podczas grania zachodzą między nimi interakcje. Istotą tych gier jest w głównej mierze zawieranie pozytywnych relacji z innymi po to, aby mieć partnerów do gry.

Kompetencje kooperacyjne

W zakresie kompetencji kooperacyjnych badania nie wykazały istotnych różnic między grupami FPS ($M = 23,76$; $SD = 3,35$) i RPG ($M = 24,86$; $SD = 3,41$). Różnice na poziomie $p = 0,10$ nie są istotne statystycznie.

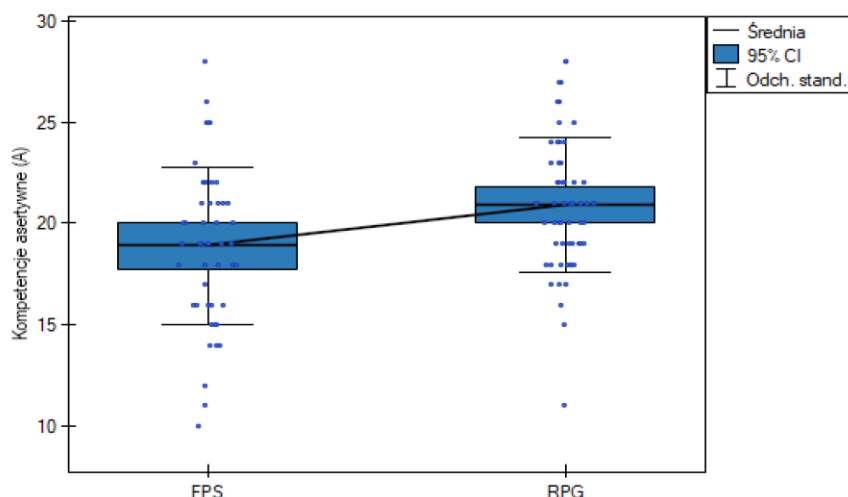


Rysunek 3. Ocena kompetencji kooperacyjnych graczy FPS i RPG.

Badania kompetencji kooperacyjnych nie wykazały różnic. Możliwe, że badana populacja przechodzi podobny proces nabywania kompetencji kooperacyjnych dzięki względnie równemu dostępowi do zdobyczy cywilizacyjnych, jakimi są przedszkola, szkoły czy uczelnie.

Kompetencje asertywne

W zakresie kompetencji asertywnych badania wykazały istotną różnicę między grupami FPS ($M = 18,89$; $SD = 3,88$) oraz RPG ($M = 20,91$; $SD = 3,28$). Różnica jest istotna na poziomie $p = 0,004$

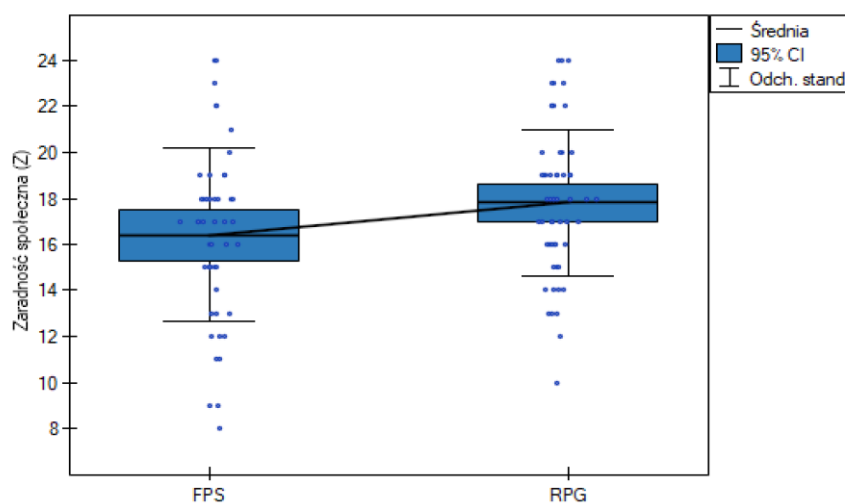


Rysunek 4. Ocena asertywności graczy FPS i RPG.

Gry RPG stawiają przed graczem pewne określone wyzwania. Dlatego też, aby nie zostać zdominowanym przez innych i uzyskać obrany w grze cel, nie naruszając przy tym praw współgraczy, trzeba wyuczyć się odpowiednich zachowań. Umiejętne stawianie granic, umiejętność zrozumiałego wyrażania własnego zdania, liczenie się ze zdaniem innych, stanowczość z jednoczesnym poszanowaniem praw współgraczy modeluje w graczach pozytywne postawy wobec innych. Być może ten typ gry jest dla jednostki pewnym rodzajem treningu zachowań asertywnych, jakie będą jej potrzebne w życiu.

Zaradność społeczna

W zakresie zaradności społecznej badania wykazały istotną różnicę między grupami FPS ($M = 16,40$; $SD = 3,76$) oraz RPG ($M = 17,81$; $SD = 3,17$). Różnica jest istotna na poziomie $p = 0,04$.



Rysunek 5. Ocena zaradności społecznej graczy FPS i RPG.

Postacie w grach RPG mają przypisane różne role oraz zadania. Aby odnaleźć się w tym rodzaju gier, trzeba posiadać umiejętności wypracowywania kompromisów i radzenia sobie w różnych trudnych sytuacjach. Taki trening kreatywnego rozumowania, logicznego myślenia, rozważania różnych możliwości, główkowania i kombinowania podczas gry, uczy takiego samego reagowania w codziennym życiu.

Poniżej przedstawione zostało ogólne zestawienie zmiennych dotyczących kompetencji społecznych osób grających w gry FPS i gry RPG.

Tabela 1

Ogólne wyniki dotyczące kompetencji społecznych respondentów

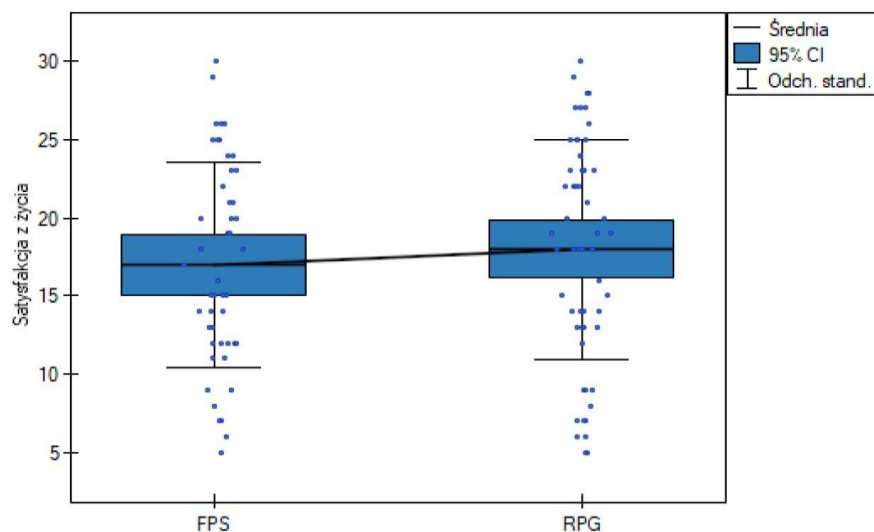
| Kompetencje | Średnia arytmetyczna (M) | | Błąd standardowy średniej (SE) | | Odchylenie standardowe (SD) | | -95% CI dla średniej grupy | | +95% CI dla średniej grupy | | Wartość p |
|-------------|--------------------------|-------|--------------------------------|------|-----------------------------|-------|----------------------------|-------|----------------------------|-------|-----------|
| | FPS | RPG | FPS | RPG | FPS | RPG | FPS | RPG | FPS | RPG | |
| KT | 13,59 | 14,86 | 0,49 | 0,39 | 3,36 | 2,99 | 12,61 | 14,07 | 14,58 | 15,65 | 0,04 |
| KK | 23,77 | 24,86 | 0,49 | 0,45 | 3,34 | 3,42 | 22,79 | 23,96 | 24,75 | 25,76 | 0,1 |
| KS | 10,51 | 10,78 | 0,37 | 0,32 | 2,53 | 2,42 | 9,77 | 10,14 | 11,25 | 11,41 | 0,58 |
| KA | 18,89 | 20,91 | 0,57 | 0,43 | 3,89 | 3,29 | 17,75 | 20,05 | 20,03 | 21,78 | 0,004 |
| ZS | 16,4 | 17,81 | 0,55 | 0,42 | 3,77 | 3,18 | 15,3 | 16,98 | 17,51 | 18,65 | 0,04 |
| KSP | 83,17 | 89,22 | 2,05 | 1,57 | 14,08 | 11,93 | 79,04 | 86,09 | 87,31 | 92,36 | 0,018 |

Adnotacja. KT – Kompetencje towarzyskie; KK – kompetencje kooperacyjne; KS – kompetencje społecznościowe; KA – kompetencje asertywne; ZS – zaradność społeczna; KSP – kompetencje społeczne.

8.2. Prezentacja i analiza wyników w zakresie poziomu zadowolenia z życia graczy FPS i RPG

Poziom zadowolenia z życia

W zakresie poziomu zadowolenia z życia badania nie wykazały istotnych różnic między grupami FPS (M = 16,97; SD = 6,52) oraz RPG (M = 17,98; SD = 7,01). Różnica na poziomie $p = 0,45$ nie jest istotna statystycznie.



Rysunek 6. Ocena poziomu zadowolenia z życia graczy FPS i RPG.

Na poziom zadowolenia z życia poza graniem wpływa wiele innych czynników, które nie były w tej pracy badane. Może to być powód, dla którego badania w tym zakresie nie wykazały różnic.

Poniższa tabela przedstawia ogólne zestawienie zmiennych w zakresie poziomu zadowolenia z życia dla dwóch grup graczy.

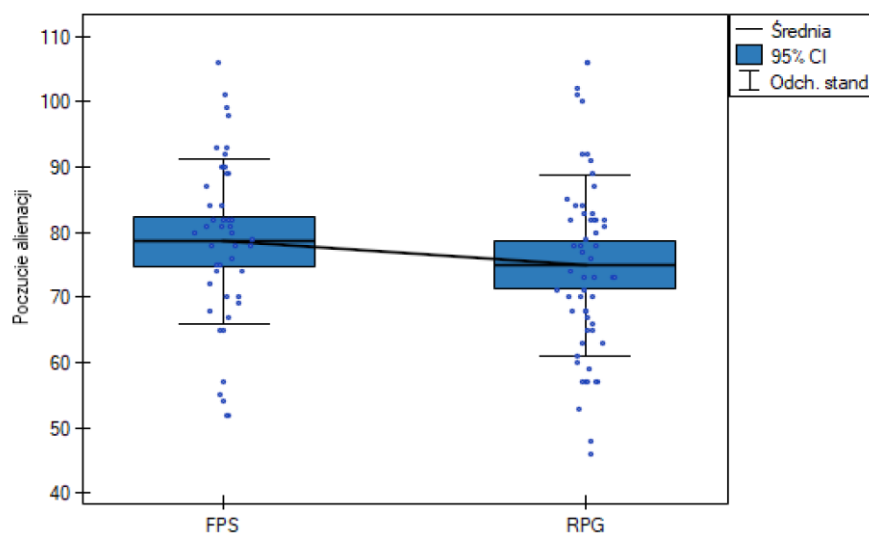
Tabela 2
Opis statystyczny zmiennych niezależnych graczy FPS i RPG

| Poziom zadowolenia z życia | Średnia arytmetyczna | | Błąd standardowy średniej | | Odchylenie standardowe | | -95% CI dla średniej grupy | | +95% CI dla średniej grupy | | Wartość p |
|----------------------------|----------------------|-------|---------------------------|------|------------------------|------|----------------------------|-------|----------------------------|-------|-----------|
| | FPS | RPG | FPS | RPG | FPS | RPG | FPS | RPG | FPS | RPG | |
| | 16,98 | 17,98 | 0,95 | 0,92 | 6,53 | 7,01 | 15,06 | 16,14 | 18,89 | 19,83 | 0,45 |

8.3. Prezentacja i analiza zmiennych w zakresie poczucia alienacji graczy FPS i RPG

Poczucie alienacji

W ogólnym poczuciu alienacji badania nie wykazały istotnych różnic między grupami FPS (M = 78,59; SD = 12,74) oraz RPG (M = 74,91; SD = 13,97). Różnica na poziomie $p = 0,16$ nie jest istotna statystycznie.

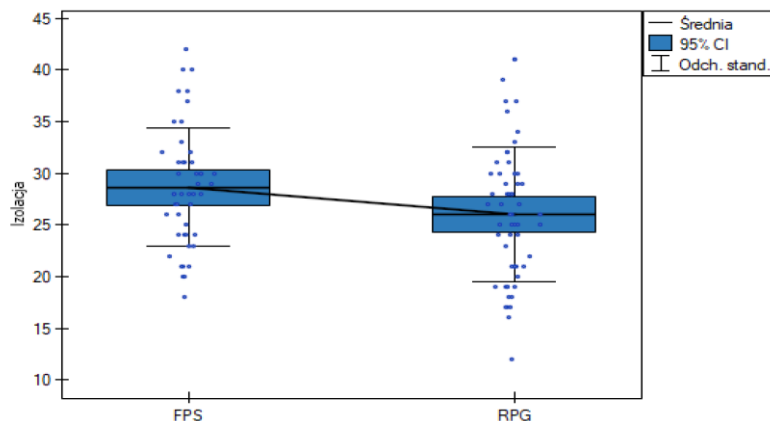


Rysunek 7. Ocena ogólna poziomu poczucia alienacji graczy FPS i RPG.

Brak różnic w tym zakresie może być związany z powszechnie obowiązującą kwarantanną związaną z pandemią COVID-19, poprzedzającą badania, która mogła spowodować, że gracze FPS grający w domu nie odczuli tak dotkliwie zmian związanych z przymusową izolacją.

Poczucie izolacji

W zakresie izolacji badania wykazały istotną różnicę między grupami FPS ($M = 28,61$; $SD = 5,72$) oraz RPG ($M = 25,98$; $SD = 6,52$). Różnica jest istotna na poziomie $p = 0,03$.



Rysunek 8. Ocena poczucia izolacji respondentów.

Częste spotkania oraz relacje, jakie wykształcają się podczas grania w gry RPG, przyczyniają się do budowania i wzmacniania więzi pomiędzy graczami, poczucia sprawczości oraz własnej tożsamości. Dlatego też grupy te mogą mieć mniejsze poczucie izolacji od graczy FPS, którzy częściej przebywają w wirtualnym świecie, w zamkniętej odizolowanej od świata zewnętrznego przestrzeni. Przebywają w domu, często fizycznie obecni, jednak psychicznie w odcięciu od innych domowników.

Wnioski

Analiza przedstawionych danych wykonana za pomocą testu t-Studenta dla dwóch grup niezależnych wykazała, że istnieją różnice pomiędzy graczami RPG i FPS. Gracze RPG uzyskali wyższe średnie w zakresie ogólnych kompetencji społecznych ($p = 0,018$), kompetencji towarzyskich ($p = 0,04$), kompetencji asertywnych ($p = 0,004$) i zaradności społecznej ($p = 0,04$). Są to jedyne istotne różnice statystyczne. Różnice na poziomie trendu statystycznego dotyczą pozostałych aspektów badań. W zakresie kompetencji kooperacyjnych, społecznościowych, poczucia alienacji, bezsilności, rozumienia norm społecznych oraz poziomu zadowolenia z życia analiza danych nie wykazała istotnych różnic.

Różnice w zakresie kompetencji społecznych, towarzyskich, asertywnych oraz zaradności społecznej mogą mieć związek z większą integracją osób grających w gry RPG, gdyż ten rodzaj spędzania wolnego czasu wymaga bezpośredniego kontaktu z innymi graczami. Nawiązując do M. Wojtkowiaka (2021), B. Harwas-Napierały oraz J. Trempały (2000) i wielu innych autorów, wspólne uczestnictwo w grach, bez względu na wiek, przynosi człowiekowi bardzo dużo korzyści. Bezpośredni kontakt z innymi przyczynia się do rozwijania kompetencji społecznych, poczucia własnej sprawczości, pozytywnej samooceny, rozwijania postaw społecznych, jak również logicznego myślenia, czy odpowiedniego reagowania w różnych życiowych sytuacjach. Z badań wynika, że gracze RPG mają wyższe kompetencje: asertywne, towarzyskie i społeczne. Możliwe jest, że gry RPG podnoszą kompetencje graczy, jak też to, że osoby o wyższych kompetencjach preferują gry RPG.

Analiza badań kompetencji asertywnych wykazała różnice statystyczne na poziomie $p = 0,004$. Prawdopodobnie kontakty towarzyskie graczy RPG nawiązywane podczas gry, wiążą się też z umiejętnym stawianiem przez nich granic. W grach RPG, w których priorytetem jest bezpośredni kontakt z drugim człowiekiem, każdy z graczy musi liczyć się z innymi uczestnikami gry. Powinien również respektować wspólnie ustalone zasady obowiązujące w grze. Dlatego ten typ gier może być treningiem do pełnienia ról społecznych w realnym życiu. Wyższy poziom kompetencji w tym zakresie może być wynikiem intensywniejszych interakcji międzyludzkich, a fakt, że gracz jest oceniany przez innego gracza, może przyczyniać się do korygowania postaw społecznych. Gracze RPG wypracowują sobie podczas spotkań normy i zasady współdziałania w obrębie własnej często hermetycznej społeczności, które są egzekwowane i ściśle przestrzegane. Wydaje się, że granie w gry RPG może być korzystne dla rozwoju kompetencji społecznych jednostki.

H₁ Poziom jakości życia (wyznaczany przez poziom kompetencji społecznych, zadowolenia z życia i poczucia alienacji) osób grających w gry RPG różni się od poziomu jakości życia osób grających w gry FPS.

Postawiona w badaniach hipoteza główna została zweryfikowana częściowo pozytywnie. W zakresie poziomu kompetencji społecznych istnieje różnica i dotyczy wyniku ogólnego oraz pewnych jej wymiarów: kompetencji towarzyskich, zaradności społecznej i kompetencji asertywnych. W zakresie poczucia alienacji istnieje różnica i dotyczy wyniku poczucia izolacji.

H_{1a} Poziom kompetencji społecznych różnicuje grupy badanych graczy RPG i FPS. Hipoteza została zweryfikowana częściowo pozytywnie. W zakresie poziomu kompetencji społecznych istnieje różnica i dotyczy wyniku ogólnego kompetencji oraz jej wymiarów: towarzyskich, asertywnych i zaradności społecznej.

Zaistniałe różnice prawdopodobnie wynikają z różnej specyfiki tych gier. Gry RPG wymuszają wspólne spotkania i interakcje między graczami. Rozwijają umiejętności rozwiązywania konfliktów, wzajemnego komunikowania się, stawiania granic, wyrażania własnego zdania, liczenia się ze zdaniem innych, stanowczości z jednoczesnym poszanowaniem praw współgraczy, wypracowywania kompromisów, radzenia sobie w różnych trudnych sytuacjach oraz asertywnych postaw wobec innych. Taki trening kreatywnego rozumowania, logicznego myślenia, rozważania różnych możliwości, główkowania bądź też kombinowania podczas gry uczy takiego samego reagowania w codziennym życiu.

H_{1b} Poziom zadowolenia z życia różnicuje grupy badanych graczy RPG i FPS. Hipoteza została zweryfikowana negatywnie. Badania nie wykazały różnic w tym zakresie. Każdy człowiek jest indywidualum posiadającym własne przekonania oraz wartości. Prawdopodobnie może mieć to związek z tym, że na poziom zadowolenia wpływa wiele innych czynników nieuwzględnionych w tych badaniach.

H_{1c} Poziom poczucia alienacji różnicuje grupy badanych graczy RPG i FPS. Hipoteza została zweryfikowana negatywnie. W zakresie alienacji nie ma różnic. Jeśli chodzi o poziom ogólny, jedynie w wymiarze poczucia izolacji istnieją różnice istotne statystycznie.

Relacje kształtujące się podczas grania w gry RPG stwarzają odpowiednie warunki do wzmacniania więzi między graczami, budowania własnej tożsamości i poczucia sprawczości. Możliwe, że dzięki temu w grupach graczy RPG występuje mniejsze poczucie izolacji niż w grupach graczy FPS, którzy częściej przebywają w wirtualnym świecie, często w zamkniętej, odizolowanej od świata zewnętrznego przestrzeni.

Praca nie wyczerpuje w całości poruszanego zagadnienia ze względu na małą próbę badawczą. Można przypuszczać, że gdyby próba badawcza była większa, statystyki wykazałyby większą istotność zmiennych wśród tych dwóch grup graczy.

Podsumowanie

Spółeczności zrzeszające fanów gier zarówno RPG, jak i FPS to kręgi osób, u których wyodrębnić można różne zachowania specyficzne w danej często hermetycznej grupie graczy. Każda z tych społeczności jest w pewnym stopniu zintegrowana, posiada również odpowiedni poziom wiedzy związanej z obowiązującymi w danej grze strategiami.

Grupy graczy RPG wydają się społecznościami powiązаныmi ze sobą pod względem swoich umiejętności, zaangażowania w grę oraz kompetencji społecznych i kulturowych. W społecznościach tych bezustannie zachodzą międzyludzkie interakcje przyczyniające się do budowania poczucia własnej tożsamości, sprawczości i przynależności. Tu gracz, współdziałając z innymi, może wyuczyć się zachowań asertywnych. Przyjęte zasady obowiązujące wszystkich graczy stają się wyznacznikiem norm, których złamanie lub nieprzestrzeganie jest piętnowane przez pozostałych uczestników gry, co przyczynia się do rozwijania u jednostek umiejętności poznawczych oraz kooperacyjnych.

Jeśli gra wymaga tylko interakcji uczestnik – komputer, to poziom skłonności do nawiązywania relacji może być dużo niższy. W wirtualnym świecie gracz, przyjmując wyobrażoną przez siebie rolę, może bezustannie zmieniać zasady, nie zawsze zachowując przy tym zdrowe proporcje. Zdarza się, że w grach FPS nie zwraca się dużo uwagi na potknięcia i ewentualne przegrane, ponieważ gracz może w każdej chwili grę anulować i rozpocząć na nowo, nie obawiając się konsekwencji z tym związanych. Zbyt częste przebywanie w wirtualnym świecie przed ekranem tabletu, laptopa czy innych podobnych urządzeń może być przyczyną różnych zaburzeń. Wspominają o nich P. Shaw i inni (2006) w badaniach w zakresie fizjologii mózgu, wykazujących, że zbyt wczesne jego pobudzenie negatywnie oddziałuje na te rejony mózgu, które odpowiadają za podstawowe zdolności kalkulacyjne, czytanie oraz pisanie. Dlatego warto poświęcić więcej uwagi i zainteresowania tej kwestii oraz wypracować u człowieka od najmłodszych lat nawyki umiejętnego gospodarowania czasem spędzonym przed ekranami.

W dobie nowych technologii prawie każdy rodzic dbający o swoje dziecko pragnie zapewnić mu jak najlepsze warunki bytowe (Izdebski, 2019). Kupuje sprzęt elektroniczny (telefony, tablety, laptopy, konsole do gier itp.), służący do nauki czy rozrywki. Nie należy jednak zapominać o tradycyjnych i łatwo dostępnych formach spędzania czasu, przyczyniających się do rozwijania potencjału człowieka.

Obecnie poszukuje się nowatorskich rozwiązań resocjalizacyjnych dostosowanych do indywidualnych potrzeb osób niedostosowanych społecznie. Nawiązując do W. Konopczyńskiego (2015) propagującego twórczą resocjalizację, gry RPG i wszystkie inne, w których zachodzą relacje międzyludzkie, mogą być niekonwencjonalnym jednak skutecznym narzędziem zastosowanym w resocjalizacji. Gry te sprzyjają nawiązywaniu

i umacnianiu relacji, rozwijaniu wyobraźni oraz pobudzaniu tkwiących w jednostce potencjałów twórczych. Utożsamianie się z wybraną przez gracza dowolną postacią, wczuwanie się w jej sytuację, problemy, ale też możliwości w symulowanym środowisku może przyczynić się do sięgania w wewnętrzne zasoby tkwiące w jednostce, dzięki czemu może ona stać się bardziej proaktywna. Gracz wciągnięty w grę może uczyć się na błędach, z których konsekwencje mają miejsce jedynie w grze. Uczy się równocześnie współpracy, kooperując z innymi graczami. Fakt uczestniczenia w zabawie zwiększa również otwartość graczy, dzięki czemu opiekun ma możliwość zrozumienia perspektywy osoby poddanej resocjalizacji, jednocześnie umożliwiając mu dotarcie do jednostki przy użyciu zaczerpniętych od niej struktur rozumowania. Już na etapie tworzenia postaci jednostka może w ramach zabawy przemyśleć i wyobrazić sobie, jaką osobą chciałaby być po zakończeniu procesu resocjalizacji. Wybierając cele dla swojego bohatera oraz angażując się w proces planowania ich realizacji, uczy się wyznaczania celów dla siebie oraz planowania ich wykonywania. W procesie zabawy prowadzący grę RPG może naprowadzać wychowanków na akceptowalne społecznie metody realizacji celów.

Zaletą gier RPG jest to, że fabuła nie jest ustalona z wyprzedzeniem. Powstaje za sprawą graczy. Mogą oni dokonywać wyborów i sprawdzać, jak rozwine się sytuacja, do czego doprowadzi, a co najważniejsze – jakie emocje i reakcje wywołują działania gracza na współuczestników gry czy bohaterów neutralnych. Do gry wystarczy jedynie wyobraźnia, co jest dodatkowym atutem, ponieważ nie wymaga ona (przynajmniej w wersji minimalistycznej) drogich oraz wyszukanych gadżetów. Dlatego też gry RPG mogłyby znaleźć zastosowanie np. w zakładach karnych, zakładach poprawczych, schroniskach dla nieletnich, ośrodkach wychowawczych, jak również w świetlicach środowiskowych, szkołach itp. Gry zespołowe, dalekie od przemocy i patologicznych zachowań, stwarzają odpowiednie warunki do podnoszenia samooceny, rozwijania zainteresowań, zwiększania integracji, uaktywniania wrażliwości graczy. Z tego też względu mogą być skutecznym narzędziem resocjalizacyjnym do wprowadzania pozytywnych zmian wychowawczych.

Bibliografia

- Bauman, Z. (2011). *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*. Kraków. Wydawnictwo Literackie.
- Błonski, M. (2020). *Gry on-line poprawią dobrostan psychiczny. To szczególnie ważne w czasie lockdownu*. Pobrane z: <https://kopalniawiedzy.pl/granie-gra-lockdown-dobrostan-interakcje,32964>.
- Brzezińska, A.I., Bątkowski, M., Kaczmarska, D., Włodarczyk, A., Zamecka, N. (2011). O roli zabawy w przygotowaniu dziecka do dorosłego życia. *Wychowanie w Przedszkolu*, 10, 5-13.
- Czaja-Chudyba, I. (2006). *Pedagogika zabawy w osobowym i profesjonalnym przygotowaniu do zawodu nauczyciela*. Kraków. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Dean, D.G. (1961). Alienacja, jej znaczenie i pomiar. *Amerykański przegląd socjologiczny*, 26(5), 753-758.
- Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J., Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Fagerholt, E., Lorentzon, M. (2009). *Beyond the HUD. User Interfaces for Increased Player Immersion in FPS Games. Master of Science Thesis*. Chalmers University Of Technology.

- Giddens, A. (2008). *Socjologia*. Warszawa. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gieparda, A. (2017/06). *Jedyna taka historia gier planszowych*. Pobrane z: <https://dicelandblog.pl/historia-gier-planszowych>.
- Goban-Klas, T. (2015). *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i internetu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (2000). *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Huizinga, J. (1985). *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik.
- Izdebski, P. (2019). *Internet i gry internetowe. Osobisty rozwój czy ryzyko patologii zachowania?* Warszawa. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jabłoński, A. (red.). (2007). *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium tekst i rytuał*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Janiszewski, P. (2012). Wpływ gier komputerowych na kulturę polską jako zjawisko wielowymiarowe. W: K. Smoczyńska (red.), *Człowiek język kultura* (s. 93-106). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Juul, J. (2003). *The Game, the Player, the World: Looking for a Heart of Gameness*. „Level Up: Digital Games Research Conference Proceedings”. Utrecht University.
- Konopczyński, M. (2015). *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Król, H., Ludwiczynski, A. (2006). *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Łuczyński, A. (2018). *Młodzież zagrożona wykluczeniem. Prewencyjny potencjał pedagogiki ks. Jana Bosko*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.
- Maciaszek, J. (2010). Alienacja w sieci: socjologiczne spojrzenie na relacje międzyludzkie w Internecie. W: J. Daszykowska, M. Rewera (red.), *Przemiany wartości i stylów życia w ponowoczesności* (s. 198-208). Warszawa. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Marciniak, M., Przybyszewska, D. (2017). *Gry sieciowe a rozwój kompetencji społecznych młodzieży*. Świat Małego Dziecka. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Matczak, A., Martowska, K. (2013). *PROKOS. profil kompetencji społecznych*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Mead, G.H. (1975). *Umysł, osobowość i społeczeństwo*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Melosik, Z. (2005). Mass media, edukacja i przemiany kultury współczesnej. *Pedagogika mediów*, 1, 59-76.
- Michalos, A.C. (2007). *Essays on the Quality Of Live*. Springer.
- Michel, M. (2016). *Gry uliczne, w wykluczenie społeczne w przestrzeni miejskiej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pramas, C., Bambra, J., Davis, G., Gallagher, P., Halliwell, R., Priestley, R. (2005). *Warhammer Fantasy Roleplay*. Black Industries.
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review*, 24(6), 783-791.

- Shaw, P., Greenstein, D., Lerch, J., Clasen, L., Lenroota, R., Gogtaj, N., Evansa, A., Rapoport, J., Giedd, J. (2006). Intellectual ability and cortical development in children and adolescents. *Nature*, 440, 676-679.
- Słownik Gracza Gry Online.pl. (2011). *Deathmatch*. Pobrane z: <https://www.gry-online.pl/slownik-gracza-pojecie.asp>.
- Timoszyk-Tomczak, C., Bugajska, B. (2013). Satysfakcja z życia a perspektywa przyszłości w starości. *Opuscula Socjologica*, 2(4) 83-95.
- Turska-Kawa, A. (2011). *Poczucie alienacji a użytkowanie mediów. W poszukiwaniu nowych obszarów zastosowania teorii użytkownika i gratyfikacji*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe Śląsk.
- Wilkinson, R., Pickett, K. (2011). *Duch równości. Tam gdzie panuje równość, wszystkim żyje się lepiej*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Wnuk, M., Marcinkowski, J. T. (2010). Rola wartości dla poczucia sensu życia oraz satysfakcji z życia studentów. *Probl Hig Epidemiol*, 91(3), 458-462.
- Wojtkowiak, M. (2021). *Poznać – Zrozumieć – Rozmawiać. (Nie)oczywisty e-świat jako źródło inspiracji i wyzwań w perspektywie pedagogicznej*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Wrzałik, Ł. (2020). *First-person shooter (FPS) – historia gatunku pierwszoosobowych strzelanek. Geex X-kom*. Pobrane z: <https://geex.x-kom.pl/wiadomosci/historia-fps-strzelanek-pierwszoosobowych-czesc-1/>.

W POSZUKIWANIU INTERFEJSU IDEALNEGO, CZYLI WYZWANIA UX/UI DESIGN *(Łukasz Szewczyk¹)*

Streszczenie

Interfejs to element, który pozwala na współpracę człowieka oraz maszyny. Stworzenie dobrego projektu to złożony, wieloetapowy proces bazujący na komunikacji design i końcowym użytkownikiem. Za pomocą UX design projektuje się schemat działania aplikacji zgodnie z przyzwyczajeniami użytkownika. Następnie przy pomocy UI design tworzy się warstwę wizualną, nadającą wygląd całego interfejsu. Kluczowe w projektowaniu jest rozpoznanie oczekiwań konsumenta i stworzenie rozwiązania zaspokajającego potrzeby odbiorcy.

Słowa kluczowe: UX design, UI design, interfejs użytkownika, projektowanie UX/UI, zasady projektowe, prototypowanie.

Summary

The interface is the element that allows man and machine to work together. Creating good design is a complex, multi-stage process based on the designer's communication with the end user. With the help of UX design, the scheme of the application is designed according to the user's habits. Then, with the help of UI design, a visual layer is created, giving the appearance of the entire interface. The key in design is to identify the expectations of the consumer and to create a solution that meets the needs of the recipient.

Key words: UX design, UI design, user interface, UX/UI design, design principles, prototyping.

Wprowadzenie – Co to jest interfejs i jak jest zbudowany?

Tworzenie treści, które mają pełnić role użytkowe jest niezwykle trudne. Kluczowym elementem jest mnogość odbiorców, charakteryzująca się odmiennymi upodobaniami, zainteresowaniami, przyzwyczajeniami i lub może przede wszystkim różnymi umiejętnościami bądź doświadczeniem. Z takimi wyzwaniami musi zmierzyć się każdy projektant, który przystępuje do pracy nad nowym interfejsem użytkownika, który jest podstawą działania aplikacji lub strony internetowej. Ale czym tak na prawdę jest interfejs? Na to pytanie nie ma jednoznacznej odpowiedzi, ponieważ pojęcie to cały czas ewoluuje, rozszerzając swoje znaczenie oraz zastosowanie. Interfejs swoją genezę zapoczątkował w fizyce, gdzie oznacza powierzchnię dzielącą dwie fazy materii. Termin ten z powodzeniem został zaczerpnięty na potrzeby informatyki, gdzie oznacza urządzenie lub program do przekazywania informacji między człowiekiem a komputerem (Szpunar, 2007). Rozpatrując te dwie definicje, można zauważyć, że w obydwu przypadkach dochodzi do spotkania dwóch odrębnych światów. Idąc dalej, słowo „interfejs” zostało zaczerpnięte z języka angielskiego – *interface*. Według *Słownika języka polskiego*, interfejs przyjmuje dwa znaczenia. Pierwsze wskazuje na zasady bądź programy, które służą do łączenia ze sobą dwóch różnych urządzeń oraz determinują ich współpracę. Drugie podejście określa interfejs jako element lub program umożliwiający współpracę (komunikację) użytkownika

¹ Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

z urządzeniem, bądź oprogramowaniem komputera (Lewczuk, 2022). Zatem, czy komunikacja człowieka oraz maszyny jest możliwa? Otóż tak. Skoro człowiek może komunikować się z maszyną, zatem jak tego dokonać? Z pomocą przychodzi interfejs użytkownika, a zatem system, który pozwala na odnalezienie wspólnego języka umożliwiającego współpracę tak różnych od siebie jednostek. Jest to pewnego rodzaju połączenie, pozwalające na interakcje człowieka i maszyny.

Oprogramowanie komputerowe w większości przypadków jest opracowane w taki sposób, że reaguje na zachowanie użytkownika. Sterowanie następuje np. poprzez głos, dotyk bądź inne zachowanie, przewidziane na etapie projektowania aplikacji. W wielu przypadkach dla poprawy komunikacji wykorzystuje się odpowiednie narzędzia, takie jak myszka, klawiatura czy touchpad lub sam ekran, który obecnie staje coraz bardziej popularny (Zawadzki, 2020). Takie rozwiązania zwiększają walory użytkowe, poprawiając ergonomię pracy z komputerem. Interfejs jest odpowiedzialny za to, jak użytkownicy oceniają wysiłek konieczny do opanowania obsługi oprogramowania. Wiele osób jest wzrokowcami, dlatego o wiele łatwiej współpracują z komputerem za pomocą interfejsu graficznego. Odbywa się to za pomocą intuicyjnych gestów, ułatwiających komunikowanie poleceń. Zatem istotne w projektowaniu jest to, aby elementy interfejsu były czytelne, jasne i łatwe w odbiorze dla użytkownika. Dzięki temu możliwe jest sprostanie podstawowym wymaganiom, pozwalając w ten sposób dotrzeć do jak największej liczby odbiorców.

Jak powinien wyglądać dobrze zaprojektowany interfejs? Żeby odpowiedzieć na to pytanie, należy zagłębić się nieco w założenia projektowe. Dobry projekt to nie tylko warstwa wizualna, która jest widoczna na pierwszy rzut oka, ale przede wszystkim aspekt użytkowy, definiujący wrażenia i komfort obcowania z produktem. Te dwa elementy, choć tak od siebie różne, dopiero w połączeniu stanowią spójną całość. Mowa tutaj o UX i UI design. Pochodzące z języka angielskiego pojęcia oddają kwintesencję zasad dobrego projektowania. Skrót UX design (ang. *user experience design*) oznacza dziedzinę nauki zajmującą się projektowaniem oraz badaniem doświadczeń użytkowników aplikacji i stron internetowych (Żebracki, 2020). Jak podaje autor, UX design to coś więcej niż ogólnie pojęte projektowanie. Designer skupia się przede wszystkim na wrażeniach użytkowych – buduje pozytywne doświadczenia, wynikające z obcowania z daną aplikacją czy stroną internetową. Głównym zadaniem UX design jest przewidywanie zachowań użytkownika i dostosowanie interfejsu aplikacji w taki sposób, aby obsługa była prosta i intuicyjna. Na tym etapie aspekt graficzny, typografia czy kolorystyka nie mają znaczenia. Projektant koncentruje swoją uwagę na sposobie poruszania się użytkownika po interfejsie (Fiszbak-Biernat, 2019).

Warstwa UX to szkielet aplikacji, szablon wszystkich możliwych interakcji, jakie użytkownik może wykonać w obrębie całego projektu. Co ważne, wszystkie te interakcje są zdefiniowane w taki sposób, aby walory użytkowe były jak najwyższe i przekładały się na łatwość oraz komfort korzystania z zaprojektowanego rozwiązania. Jednak to nie wszystko, co można zrobić dla użytkownika. Aspekt wizualny również ma znaczenie. Jeśli coś jest przemyślane, intuicyjne, a jednocześnie dobrze wygląda, wówczas brzmi to jak przepis na sukces. To stwierdzenie nabiera nowego znaczenia, gdy w grę wchodzi UI design. Wygląd to niezwykle istotna część doświadczenia użytkownika, dlatego w dobrym projekcie UX oraz UI design zawsze idą ze sobą w parze (Badura, 2022).

W przypadku projektowania UI (ang. *user interface design*) głównym zadaniem jest nadanie formy graficznej dla surowego prototypu. To, co na swoim ekranie zobaczy użytkownik, czyli odbiorca danego produktu, określa UI designer. Ciekawe stwierdzenie na temat UI design przytacza A. Skalska (2022):

Kiedy mówimy o projektowaniu UI, mamy na myśli wybory stylistyczne, jakich projektant dokonuje podczas tworzenia produktu cyfrowego. Mogą one dotyczyć m.in. doboru obrazów, kolorów, typografii, przycisków, paska menu lub stopki. Wszystkie te elementy będą miały bowiem wpływ na przebieg interakcji człowieka z oprogramowaniem, dlatego należy je odpowiednio zaplanować. Celem UI jest sprawienie, aby doświadczenia użytkownika były naturalne, łatwe, intuicyjne i wymagały od niego minimalnego wysiłku, aby uzyskać maksymalny pożądany efekt.

W tych słowach trafnie zawarta została kwintesencja dobrego projektu. User Experience skupia się na doświadczeniu użytkownika podczas korzystania z aplikacji niezależnie, czy jest ono pozytywne bądź negatywne. Ze względu na różnorodność profilu odbiorcy, są to odczucia subiektywne, gdyż każdy z nas jest w tej kwestii indywidualistą, dlatego reagujemy w odmienny sposób. Każdy projektant dąży to tego, żeby grupa zadowolonych odbiorców była jak największa (Zyznarski, 2019).

UX oraz UI design można z powodzeniem porównać do góry lodowej, ponieważ końcowy odbiorca, czyli użytkownik widzi tylko fragment całej pracy włożonej w projekt. Większość osób nie zdaje sobie sprawy, że dobry design to coś więcej niż tylko widoczna sfera aplikacji. Pomijane są wszystkie aspekty związane z poznaniem upodobań użytkowników czy wymagań biznesowych towarzyszących projektowi. Tak wiele elementów, które nie są widoczne na pierwszy rzut oka, tworzy obraz wspomnianej góry lodowej – na pewne rzeczy trzeba spojrzeć głębiej. Użytkownicy często na podstawie warstwy UI dokonują oceny całego projektu. Niejednokrotnie niesłusznie, ponieważ to, co widzimy, bardzo często różni się od tego, co czujemy, jakie osiągamy wrażenia użytkowe wynikające z obcowania z daną aplikacją. Obiektywny osąd można wydać dopiero po przeanalizowaniu i przetestowaniu interfejsu. Jednak, aby do tego doszło użytkownik musi zostać zachęcony do interakcji – do tego służy warstwa wizualna projektu. Dlatego tak ważne jest spójne połączenie elementów UI oraz UX. Dopiero takie zestawienie determinuje kompletny projekt, który może ujrzeć światło dzienne i trafić do docelowej grupy odbiorców.

1. Cechy dobrego interfejsu, czyli abc projektowania

Dobry projekt wyróżnia pewien zestaw cech. W przypadku UI są to elementy widoczne od razu, takie jak zastosowana typografia, użyte kolory, grafiki bądź ikony, czyli cały wizualny design. Natomiast w przypadku UX sprawa nie jest tak oczywista. Ten aspekt projektowy skupia się na elementach, które stanowią głębszy obszar badań. Mowa tu o takich elementach, jak intuicyjność działania, dostępność, funkcjonalność, użyteczność, logika nawigacji czy też uniwersalność rozwiązań (Wensierska, 2018). W projektowaniu chodzi o coś więcej niż dizajn. Owszem, to, co powstanie musi odznaczać się walorami estetycznymi, każdy z nas ma w sobie coś z estety i lubi patrzeć na „ładne

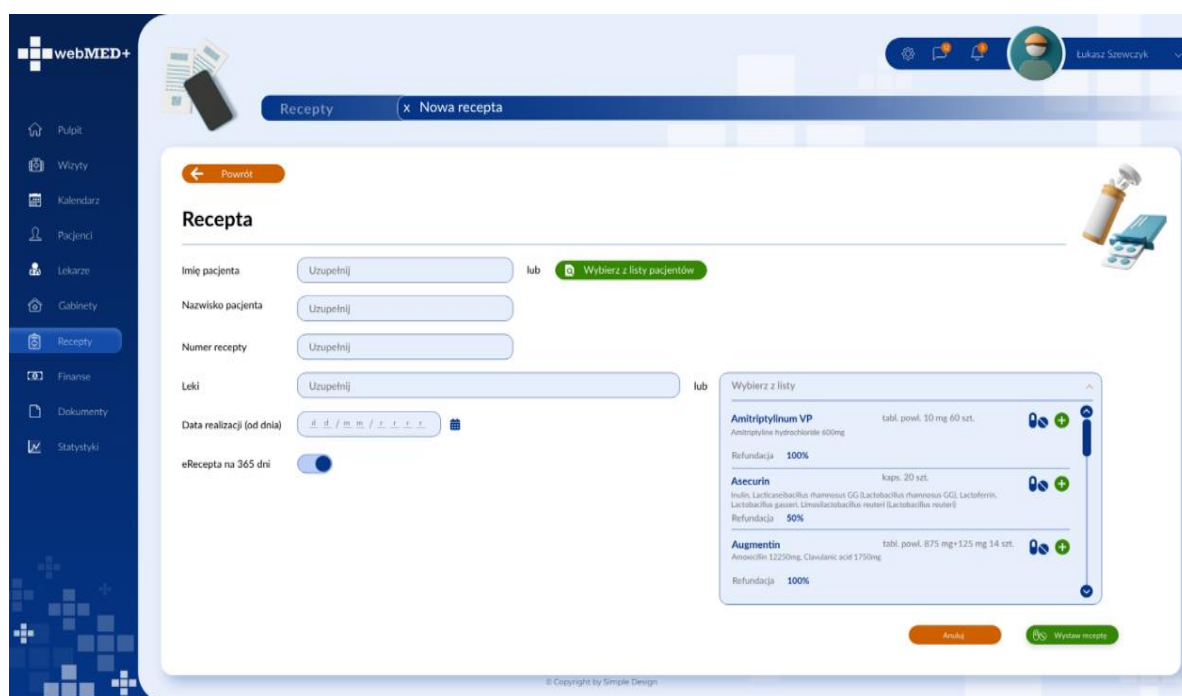
obrazki”, jednak kluczowe w projekcie jest to, żeby odpowiedzieć na potrzeby użytkownika. Kluczem do sukcesu jest umiejętne połączenie warstwy wizualnej z aspektami użytkowymi, czyli odpowiednie wyważenie UX oraz UI design.

Stworzenie projektu interfejsu od podstaw nie należy do łatwych zadań. Na każdym etapie tworzenia należy podlegać kluczowym zasadom projektowym, ponieważ wysoka jakość interfejsu przekłada się na większą popularność aplikacji, wpływa na generowanie pozytywnych doświadczeń, a to z kolei przeobraża się w sukces biznesowy.

To, w jaki sposób dany interfejs jest postrzegany przez użytkownika, determinuje wiele elementów. Z jednej strony projektowanie cechuje się wyzwoleniem kreatywności designera, jednak warto tutaj polegać na sprawdzonych wzorcach i zasadach, które przekładają się na usprawnienie procesu projektowania. Warto tutaj wspomnieć 8 złotych zasad Shneidermana, które – choć zostały opracowane w 1985 roku – wciąż cechują się aktualnością, dlatego są chętnie wykorzystywane przez projektantów. Pierwsza zasada to dążenie do spójności projektu. Oznacza to, że konsumenci mają dostęp do szerokiego wachlarza produktów, nie tylko cyfrowych. Rolą projektanta jest wykorzystanie przemyślanych wzorców projektowych, gdzie przepływ pracy użytkownika, a także treści, kolory, grafiki czy nawet typografia są uporządkowane i tworzą harmonijną całość. Numer dwa to uniwersalna użyteczność. Uniwersalizm determinuje to, że interfejs musi spełniać oczekiwania jak największej grupy odbiorców – nie można się zamykać tylko na wąskie grono użytkowników, trzeba brać pod uwagę zarówno nowych klientów, jak również obecnych lub powracających userów, którzy różnią się wiekiem, płcią, poziomem doświadczenia, oczekiwaniami względem aplikacji czy samego interfejsu. Trzecia zasada odnosi się do sprzężenia zwrotnego, czyli dbania o to, aby użytkownik dostał informację o podjętych działaniach. Jeśli odbiorca aplikacji podejmuje akcje, wówczas system powinien zareagować, wysyłając czytelny sygnał, dzięki czemu możliwe jest podjęcie kolejnych, zrozumiałych kroków. Zasada numer cztery ma wiele wspólnego z punktem trzecim, lecz w tym przypadku chodzi o komunikowanie odbiorcy zakończenia czynności przez wprowadzenie podsumowania wykonanego zadania, gdzie w krótkiej, pozytywnej formie użytkownik dostaje informacje o poprawnym wykonaniu wymaganych działań. To sprawia, że user utwierdza się w przekonaniu, że dobrze zinterpretował poszczególne kroki i osiągnie zamierzony cel. Krok piąty skupia się na poprawności wprowadzanych danych, czyli ochronie przed popełnianiem błędów. Chodzi o to, by działania użytkownika były walidowane na bieżąco, powiadamiając o błędach. Dobrze zaprojektowany interfejs będzie ograniczał możliwość popełnienia błędu dzięki zastosowaniu odpowiednich kontrolek, formularzy, selektorów czy innych elementów, dających możliwość wyboru jedynie poprawnych rozwiązań. Szósta zasada zwraca uwagę na możliwość cofnięcia wykonanych działań. Najzwyczajniej w świecie chodzi tutaj o możliwość anulowania wykonanego kroku lub usunięcia wprowadzonych danych, które okazały się niepoprawne. Jeśli interfejs będzie pozbawiony takiego rozwiązania, spowoduje to narastającą frustrację użytkownika, co może skutkować rezygnacją z dalszej interakcji. Numer siedem odnosi się do kontroli działania użytkownika. Interfejs powinien dawać dowolność używania całej aplikacji. Stwarza to poczucie kontroli nad stroną internetową lub aplikacją, co podnosi pewność siebie użytkownika i pozwala mu na korzystanie z serwisu w sposób zaspokajający jego potrzeby. Zasada numer osiem zwraca uwagę na pamięć krótkotrwałą użytkownika. Należy tutaj wspomnieć o tym, by nie obciążać usera zbyt długim ciągiem

następujących po sobie działań. Warto pamiętać o możliwości zastosowania elementów wspomagających, jak choć autouzupełnianie, pomoc wizualna lub ułatwianie procesów poprzez zapamiętywanie już wprowadzonych danych (np. pamięć haseł). Zasady te nie stanowią sztywnych wytycznych, ale w znacznym stopniu ułatwiają proces projektowania interfejsu przyjaznego użytkownikom (user friendly). Mimo upływu lat są nadal aktualne, gdyż zwracają uwagę na elementy, które mogą zniechęcić użytkownika do podjęcia interakcji z opracowanym interfejsem (Krajewski, 2022).

W zaprezentowaniu projektu interfejsu grupie docelowej z pomocą przychodzi prototypowanie. Niemal każdorazowo mamy do czynienia z tworzeniem makiety, będącej platformą testową przed przystąpieniem do końcowej pracy przez zespół programistów. W skrócie prototypowanie można określić jako ożywianie pomysłów, czyli przelewanie wizji projektanta na nośnik papierowy lub multimedialny. Innymi słowy, jest to pokazanie pomysłu odbiorcom. Każdy produkt, każda aplikacja rozpoczyna swoją historię od pomysłu, jednak na tak wczesnym etapie projektant nie jest w stanie zweryfikować, czy dany pomysł ma rację bytu i sprawdzi się w rzeczywistości. Prototyp w swej naturze różni się od gotowego produktu, ponieważ nie musi on działać, a jedynie wyglądać tak, jakby działał (Perea, 2019). Głównym zadaniem prototypowania jest stworzenie modelu projektu, w ten sposób sprawdzając jego poprawność. Dzięki temu minimalizuje się ryzyko niepowodzenia całego przedsięwzięcia. Prototypowanie daje ogromne możliwości poznania zachowań użytkowników już na etapie procesu projektowania, a jednocześnie poprawia komunikację z zespołem developerskim, odpowiedzialnym za stronę techniczną i kodowanie całej aplikacji. Stworzenie użytkowej makiety pozwala na wcześniejszą diagnozę potencjalnych błędów czy funkcjonalności, które nie działają poprawnie. Przekłada się to na ograniczenie kosztów, gdyż wprowadzanie zmian na etapie prototypu jest zdecydowanie mniej kosztowne niż poprawa nieprawidłowości w gotowym produkcie (Pawlak, 2022).



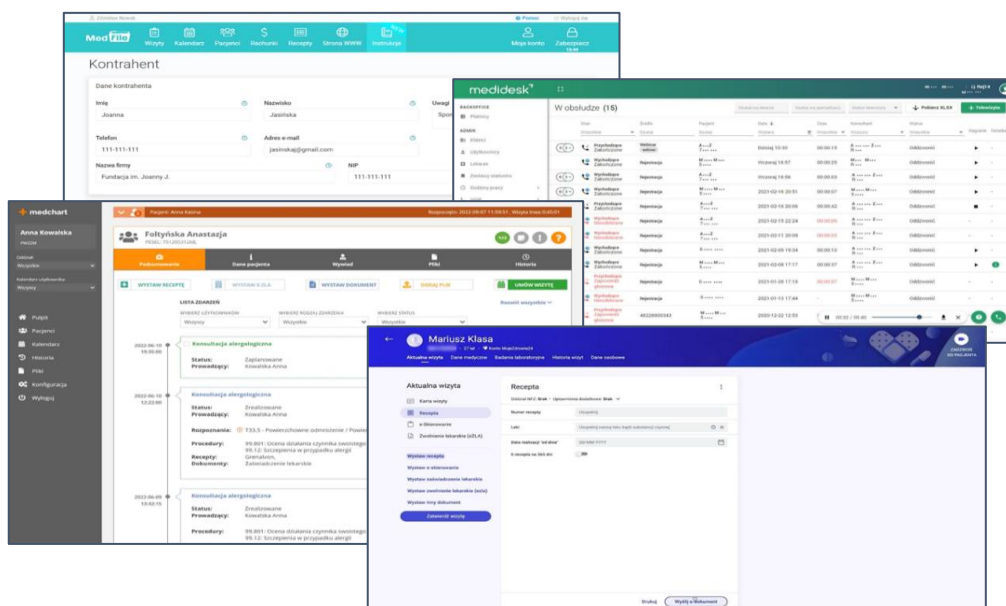
Rysunek 1. Widok formularza wyposażonego w listę wyboru, ograniczając ryzyko popełnienia błędu.

Źródło: opracowanie własne.

1.1. Od pomysłu do realizacji

Przystępując do projektu interfejsu należy poczynić odpowiednie przygotowania. Nie wystarczy łączyć ze sobą losowych elementów w chaotyczny sposób, tylko dlatego, że będzie to dobrze wyglądać. Każdy z nas lubi patrzeć na przyjemne dla oka obrazy, ale w przypadku budowania interfejsu aplikacji trzeba zwrócić uwagę na wiele aspektów, przede wszystkim użytkowych, ponieważ każdy projekt tworzony jest po to, aby służył odbiorcy, a nie tylko wyglądał. Dlatego tak ważne jest poznanie upodobań, przyzwyczajzeń oraz preferencji użytkownika. To właśnie taka ścieżka zapewni powstanie gotowego produktu, który będzie się cieszył szerokim gronem odbiorców. W dobie Internetu oraz spopularyzowanej i wszechobecnej komputeryzacji, cyfryzacji ludzie niemal na każdym kroku spotykają się z różnego rodzaju interfejsami. Mimo szeregu nowości, jakie można spotkać na rynku, użytkownicy oczekują, że każda nowa aplikacja będzie przypominać, chociaż w niewielkim stopniu, to, co już znają. Nikt nie lubi uczenia się wszystkiego od nowa. Każdy użytkownik przyzwyczajony jest do pewnego schematu działania niemal każdej aplikacji, dlatego od nowych rozwiązań oczekuje się pewnych cech wspólnych, które są już znane odbiorcom.

Projektanci podczas tworzenia badają interfejs pod kątem komunikacji między docelowym użytkownikiem a produktem, którym jest strona internetowa lub aplikacja. W ten sposób weryfikuje się, czy dany interfejs odpowiada potrzebom końcowego odbiorcy. Według prawa Jakoba ludzie na ogół wykorzystują przeszłe doświadczenia w momencie, gdy napotykają na swej drodze nowe sytuacje. Pomaga im to zrozumieć nową rzeczywistość. W związku z tym projektanci w procesie tworzenia powinni brać pod uwagę wykorzystanie powszechnych, popularnych koncepcji, które oparte są na funkcjonujących modelach mentalnych. Dzięki temu użytkownicy od razu będą mogli działać produktywnie, gdyż nie będą musieli uczyć się obsługi od początku. Bazując na własnych doświadczeniach i przyzwyczajeniach, bez trudu poradzą sobie w środowisku nowej aplikacji bądź witryny internetowej (Yablonski, 2021).

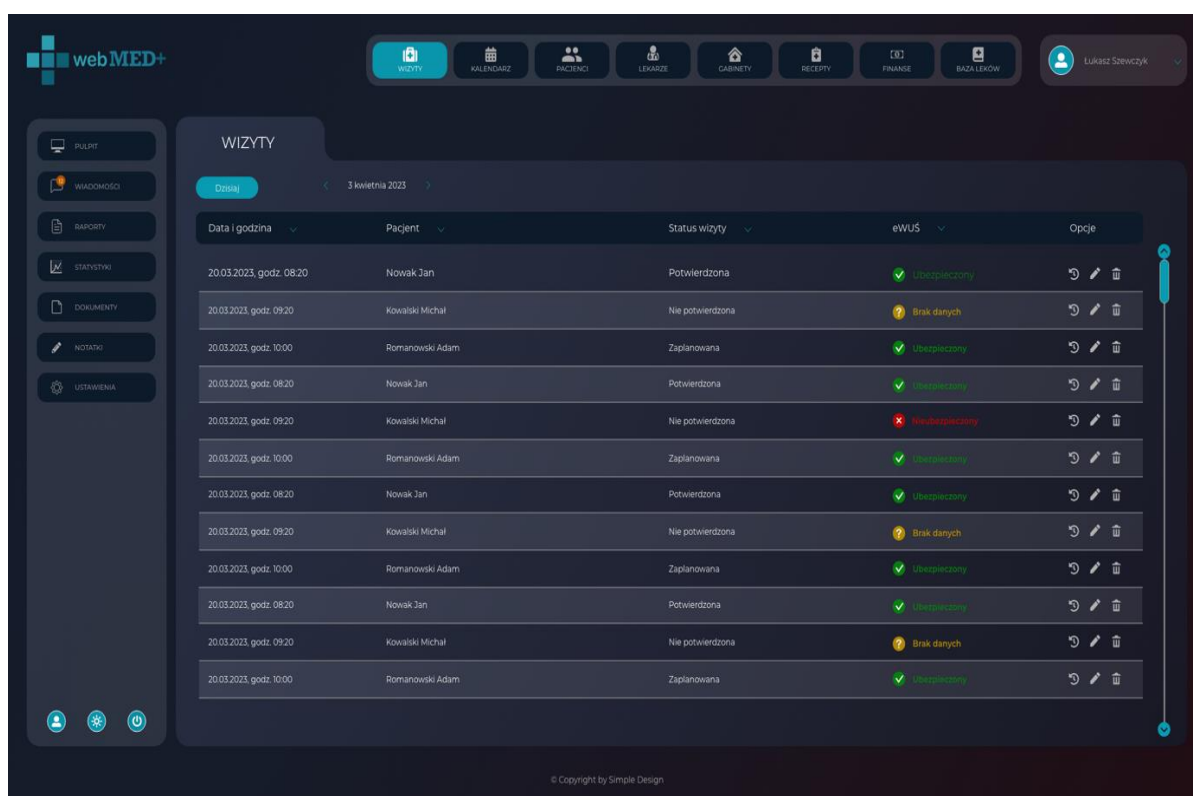


Rysunek 2. Przykładowe ekrany aplikacji – interfejsy użytkownika.

Źródło: opracowanie własne na bazie materiałów wyszukanych w Google Grafika

Poszukując rozwiązania dla projektowanej aplikacji, warto przeprowadzić przegląd dostępnych programów, co pozwala nie tylko poznać obecnie panujące trendy, ale przede wszystkim zrozumieć schemat działania takiej aplikacji i poznać, jakie funkcjonalności są kluczowe dla odbiorcy. Nie wolno również zapomnieć o bardzo ważnej kwestii, jaką jest testowanie i optymalizacja projektu. Po opracowaniu koncepcji interfejsu warto przeprowadzić testy na grupie użytkowników docelowych, które są kluczowe do podjęcia dalszych działań. Pozwala to na weryfikację poprawności działania i obrazuje, jak wygląda obsługa – jest łatwa bądź nie. Zebrane w ten sposób wyniki dają informacje, w jakim stopniu interfejs spełnia oczekiwania odbiorców. Otrzymany feedback pozwala na wprowadzenie zmian i optymalizację całego interfejsu, co w jeszcze większym stopniu pozwoli poprawić skuteczność jego działania i jakość całego produktu (Bajer, 2022).

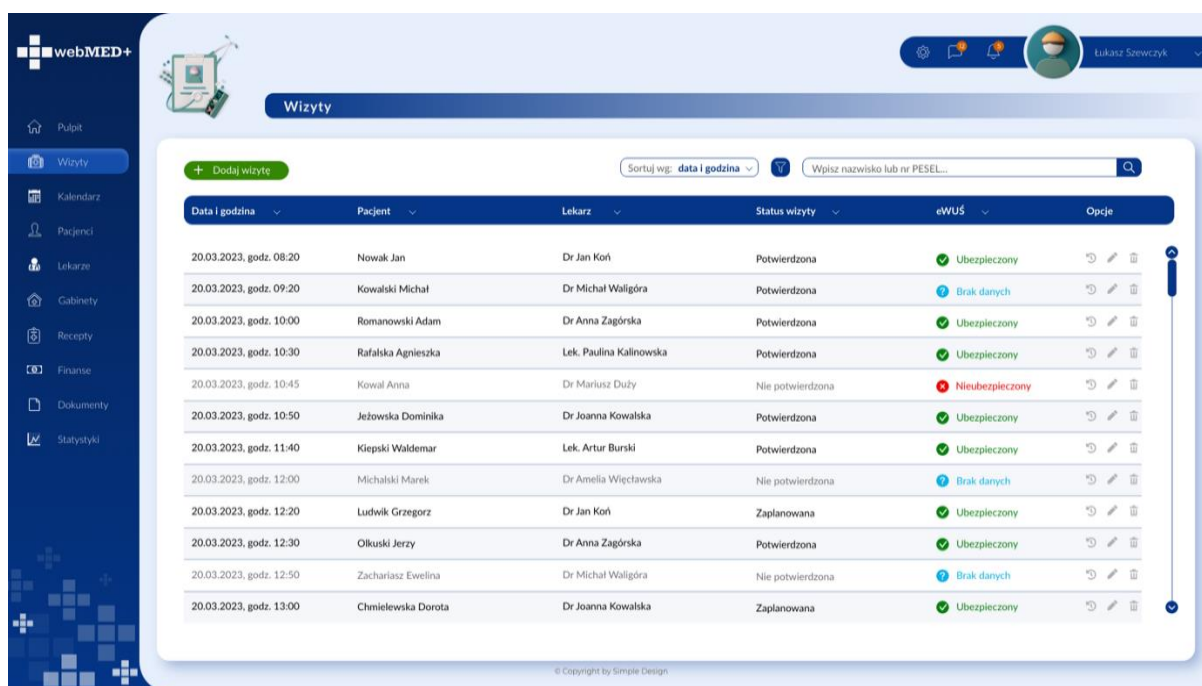
Od czego rozpocząć projektowanie? Nikt z nas nie jest specjalistą w każdej dziedzinie, też designer. Jego zadaniem jest umiejętne połączenie elementów użytkowych, dlatego tak istotne jest poznanie branży, dla której powstaje projekt. Daje to możliwość identyfikacji oczekiwań przyszłego odbiorcy. Zatem pierwszym krokiem jest research branżowy, czyli przegląd produktów dostępnych na rynku. Pozwala to na stworzenie struktury, schematu zawierającego wszystkie potrzebne funkcjonalności, w skrócie UX całej aplikacji. W kolejnym etapie można przystąpić do działań związanych z UI designem, czyli opracowanie warstwy wizualnej całego projektu, do których można zaliczyć motyw graficzny, kolorystykę, typografię, ikony oraz grafiki dopełniające wrażenia użytkowe. Wybór motywu graficznego wbrew pozorom nie jest rzeczą łatwą, ponieważ trzeba się zmierzyć z wieloma zagadnieniami, które ostatecznie wpływają na wrażenia z użytkownika całego interfejsu.



Rysunek 3. Interfejs aplikacji na wczesnym etapie projektowym – przed testami użytkowników.
Źródło: opracowanie własne.

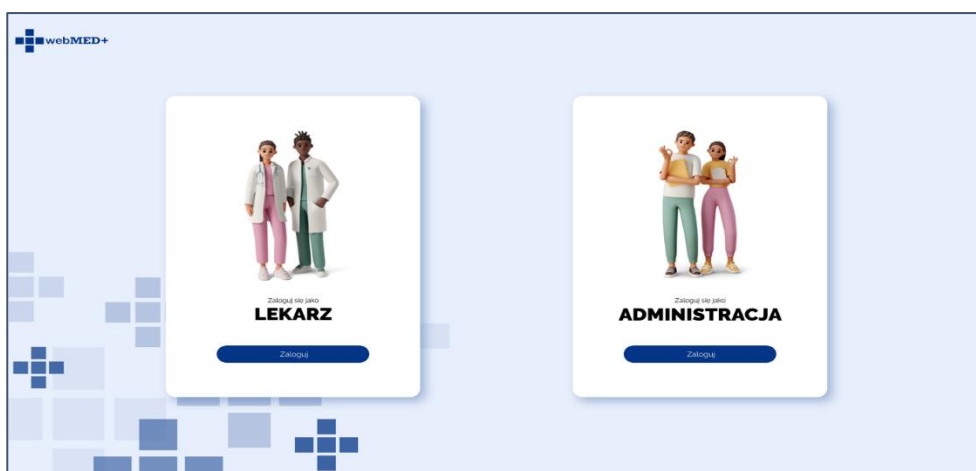
W początkowej fazie projektu należy przeprowadzić badania użytkowe, których zadaniem jest poznanie preferencji użytkowników i poczucia estetyki. Platformę testową stanowi prototyp aplikacji, przedstawiający główny motyw graficzny, dodatkowo wyposażony w podstawowe elementy obsługi czy nawigacji, dając tym samym możliwość wykonania kilku prostych czynności. Następnie aplikację należy udostępnić grupie testerów, która składała się zarówno z docelowych odbiorców, jak również osób spoza środowiska, czyli konsumentów neutralnych. Wyniki badania były jednoznaczne. Użytkownicy zwrócili uwagę na kwestie związane z czytelnością zawartości, sposób prezentacji danych oraz utrudnioną nawigację. Dodatkowo krytyce poddać trzeba zastosowaną kolorystykę, nieodpowiedni krój czcionki i wielkość zastosowanego fontu, co w efekcie zniechęcało do korzystania z aplikacji. Kolor jest elementem graficznym, który rzuca się w oczy od początku, wręcz natychmiastowo. Dzięki temu barwa oddziałuje na użytkownika w sposób natychmiastowy, wraz z podstawowymi formami czy kształtami (Tidwell, 2020).

Badanie aplikacji przez docelową grupę odbiorców pozwala zweryfikować, czy projekt zmierza w odpowiednim kierunku, a konsumenci dostrzegają potencjalne wartości oferowanego produktu. W ten sposób zespół projektowy otrzymuje informację zwrotną, bezpośrednio od użytkownika końcowego. Daje to możliwość oceny, w jaki sposób interfejs spełnia postawione wymagania. Weryfikacja pomysłu na wczesnym etapie projektowania pozwala na szybsze i tańsze wyeliminowanie błędów (Levy, 2017). Bardzo ważne w projektowaniu jest nabranie dystansu do własnego projektu – jest to produkt użytkowy, który głównie ma trafiać w gusta odbiorców, a nie własne upodobania oraz preferencje designera. Tym różni się design użytkowy od sztuki. Zatem otrzymując wyniki testów oraz całą listę uwag oraz spostrzeżeń kluczowe staje się wprowadzenie odpowiedniej aktualizacji do projektu, poprawiającej wcześniejsze niedoskonałości.



Rysunek 4. Interfejs aplikacji po wprowadzeniu zmian wynikających z uwag testowej grupy użytkowników.

Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 5. Ekran wyboru użytkownika wykorzystujący modele 3d.
Źródło: opracowanie własne.

Tworząc nowe rozwiązanie, warto pamiętać, aby wyróżnić nasz projekt na tle konkurencji. Wcześniej wspomniano o tym, że odbiorcy szukają rozwiązań, które już znają, bazujących na podobnych doświadczeniach. Owszem, jest to niezwykle ważne, ale trzeba pamiętać, że nasz projekt musi mieć w sobie to coś, co przykuje uwagę użytkownika. Każdy element wyróżniający nasz interfejs w gąszczu oferowanych rozwiązań podnosi jego atrakcyjność, zwiększając szansę na rynkowy sukces. Przykładem takiego rozwiązania jest wprowadzenie unikalnego połączenia kolorystycznego, zastosowanie nieszablonowych grafik lub użycie modeli 3d, które cechują się wysoką atrakcyjnością i ponadczasowym wyglądem, dodając pozytywne odczucia dla całego interfejsu.

Pamiętajmy trzeba, że to, co wyróżni nasz projekt, stanie się jego znakiem rozpoznawczym. Warto zwrócić uwagę, aby interfejs ewoluował na kolejnych etapach tworzenia, dążąc do coraz wyższego poziomu użytkowego jak również graficznego.



Rysunek 6. Dashboard jako sposób prezentacji statystyk.
Źródło: opracowanie własne.

W projektowaniu zawsze najważniejszy jest użytkownik, ponieważ to on jest podmiotem napędzającym każdą aplikację. Bez niego żaden interfejs, strona czy inna forma użytkowa nie ma racji bytu. To właśnie sprawia, że tworzenie nowych rozwiązań, bądź aktualizowanie już istniejących powinno być zawsze ukierunkowane na odbiorcę końcowego, który decyduje o sukcesie produktu. Projektowanie to dialog pomiędzy designerem a konsumentem. Podobnie jak podczas rozmowy należy darzyć szacunkiem naszego partnera konwersacji i wsłuchiwać się w jego głos, tak w projektowaniu kluczowe jest „słuchanie” potrzeb użytkowników i śledzenie ich oczekiwań względem aplikacji. Temu właśnie służą testy użytkowe, będące świetnym poligonem doświadczalnym dla naszego interfejsu. Taka konfrontacja umożliwi poznanie słabych stron produktu, jednocześnie tworząc okazję do wprowadzenia korekt na wczesnym etapie projektu. Nie wystarczy ufać swojej intuicji, która podpowiada rozwiązania pasujące do indywidualnych potrzeb. Zawsze trzeba patrzeć na problem projektowy w globalnej skali, dzięki czemu możliwe staje się osiągnięcie szerokiego zrozumienia naszej idei, która w połączeniu z odpowiednią szatą graficzną daje aplikację użytkową, spełniającą kryteria ostatecznego konsumenta.

Bibliografia

- Badura, C. (2022). Od UX do UI. W: C. Badura, *UX/UI Design zoptymalizowany* (s. 30-31). Gliwice: Helion.
- Bajer, P. (2022). *Najważniejsze zasady projektowania interfejsów – przewodnik po UX/UI*. Pobrano z: <https://www.polskisem.pl>.
- Fiszbak-Biernat, A. (2019). *Projektowanie UX/UI – 8 sposobów na to, jak zacząć*. Pobrano z: <https://www.productvision.pl>.
- Krajewski, N. (2022). *8 złotych zasad projektowania Shneidermana – czym są i na czym polegają*. Pobrano z: <https://ideacto.pl/>.
- Levy, J. (2017). Cztery elementy składowe strategii UX. W J. Levy, *Strategia UX. Jak tworzyć innowacyjne produkty cyfrowe, które spotkają się z uznaniem rynku* (s. 32-34). Gliwice: Helion.
- Lewczuk, M. (2022). *ETC Enter The Code*. Pobrano z: <https://www.enterthecode.pl>.
- Pawlak, R. (2022). *Prototypowanie produktów cyfrowych – na czym polega?* Pobrano z: <https://www.uxupgrade.pl>.
- Perea, P.G. (2019). Prototypowanie – ożywianie pomysłów. W: P.G. Perea, *UX Design. Projektowanie aplikacji dla urządzeń mobilnych* (s. 158-159). Gliwice: Helion.
- Skalska, A. (2022). *User Interface – czym jest interfejs użytkownika (UI)?* Pobrano z: <https://www.udigroup.pl>.
- Szpunar, M. (2007). Interfejs użytkownika jako sposób komunikacji z komputerem. *Global Media Journal*, 117-118.
- Tidwell, J.B.-B. (2020). Styl wizualny i estetyka. W: J.B.-B. Tidwell, *Projektowanie interfejsów. Sprawdzone wzorce projektowe* (s. 240-243). Gliwice: Helion.
- Wensierska, C. (2018). *Czym jest UX design?* Pobrano z: <https://www.uxfuture.pl>.

Yablonski, J. (2021). Prawo Jakoba. W J. Yablonski. *Prawa, UX*, 1-10. Gliwice: Helion.

Zawadzki, S. (2020). *Jak stworzyć intuicyjny interfejs użytkownika (user interface)*. Pobrano z: <https://smartbees.pl>.

Zyznarski, M. (2019). *User Experience – projektowanie pozytywnego doświadczenia*. Pobrano z: <https://www.comarch.pl>.

Żebracki, Ł. (2020). *UI Design a UX Design*. Pobrano z: <https://www.ks.pl>.

ROZDZIAŁ III.
PODMIOTY EDUKACJI
– WYBRANE ZAGADNIENIA

WSPIERANIE RÓŻNORODNEJ AKTYWNOŚCI UCZNIÓW W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ – REFLEKSJA NAUCZYCIELSKA *(Karolina Molanda¹)*

Streszczenie

W tekście przedstawiony jest punkt widzenia nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, który w swej pracy stosuje metody aktywizujące. Ukazuje on nie tylko wszystkim znane metody, ale przede wszystkim opisuje kreatywne pomysły nauczyciela, który z powodzeniem wdraża je w swojej pracy. Artykuł przedstawia zalety stosowania w pracy z dziećmi ciekawych pomysłów, a także pokazuje, jak ważne jest wspieranie u dziecka twórczej aktywności. Poniższy tekst pokazuje ogromne zalety powyższych metod w pracy z dziećmi i to, jak pozytywne efekty one przynoszą.

Słowa kluczowe: metody, metody aktywizujące, edukacja wczesnoszkolna, wsparcie, kreatywne pomysły, aktywność twórcza, twórcze myślenie, pozytywne efekty.

Summary

The text presents the point of view of an early school education teacher who uses activating methods in his work. It not only shows the methods known to everyone, but above all describes the teacher's creative ideas that he successfully implements in his work. The article presents the advantages of using interesting ideas when working with children, and shows how important it is to support a child's creative activity. The text below shows the enormous advantages of the above methods in working with children and the positive effects they bring.

Key words: methods, activating methods, early school education, support, creative ideas, creative activity, creative thinking, positive effects.

Wprowadzenie – osobista refleksja nad zawodem nauczyciela dzieci młodszych

„Wychowywać to znaczy: nie deptać, nie poniewierać, nie gasić, spieszyć, dziecko ma prawo, by było tym, czym jest” (<http://www.tpdkrosno.pl/wp-content/uploads/2012/12/Najs%20ynniejsze-cytaty-Janusza-Korczaka.pdf>, dostęp: 05.05.2023). Słowa tak zwykłe, a jednak o tak niezwykłym znaczeniu, tak proste, a o tak bogatym przesłaniu. Pokazują, jak istotną rolę my, nauczyciele, odgrywamy w wychowaniu podopiecznych. Jak wiele zależy od naszego podejścia i naszego postrzegania procesu „wychowania”. W życiu naszych wychowanków pojawiajemy się na chwilę, na moment, jest to jednak bardzo ważny czas, który wpływa istotnie na naszych uczniów, na ich całą przyszłą edukację, a być może i ich życie.

Słowa te stały się niejako moim mottem, codziennie towarzyszą mi w mojej pracy. Jestem nauczycielką, która – kiedyś zasiadając w uczelnianych ławach, odbywając praktyki w różnych instytucjach, pracując w różnych miejscach, także niezwiązanych

¹ Szkoła Podstawowa nr 9 im. Tadeusza Kościuszki w Nowym Sączu.

z edukacją – poszukiwała swojego miejsca w życiu zawodowym, powołania i dzisiaj z dumą mogę powiedzieć, że znalazłam: jestem nauczycielką edukacji wczesnoszkolnej i języka angielskiego, która w swojej pracy spełnia się każdego dnia, która wkraczając do dziecięcego świata, nie tylko naucza, ale przed wszystkim uczy się od swoich wychowanków. Jestem nauczycielem, który wraz z klasą tworzy zgraną drużynę i który na każdym kroku stara się wspierać aktywność swoich uczniów.

Większość mojego zawodowego życia związane było z edukacją przedszkolną, z pracą z dziećmi młodszymi. Z tego okresu mam piękne wspomnienia, budowane trudną, ale jakże wdzięczną pracą. W tym czasie brałam udział w wychowaniu wielu roczników przedszkolaków, w różnym wieku, kształtowałam młodych ludzi, praktycznie od pierwszych dni w przedszkolu, aż do ukończenia zerówki. Patrzyłam, jak rosną, jak się zmieniają, rozkwitają, jak przygotowują się do podjęcia nauki w szkole, zachowując jednocześnie dziecięcą radość, energię, żywiołowość i spontaniczność. Ze wzruszeniem patrzyłam, jak wyruszają w stronę murów szkolnych, pełni marzeń, ciekawości, gotowi na nowe wyzwania, nie mogąc się doczekać tego, co spotka ich w szkole. Wspaniale było patrzeć, jak wyruszają na podbój świata, chętni na edukacyjną podróż. W pewnym momencie zrozumiałam jednak, że chcę być częścią dalszej drogi edukacyjnej dzieci, chcę zobaczyć, jak idą przez życie, jak tworzą nowe wspomnienia. Tak rozpoczęła się moja praca zawodowa na pierwszym etapie edukacji, która trwa do dzisiaj i codziennie utwierdza mnie w przekonaniu, że warto pracować z dziećmi młodszymi, a zawód nauczyciela daje mi dużo satysfakcji i pokazuje sens mojej pracy.

1. Wspieranie różnorodnej aktywności dziecka podstawą pracy z dzieckiem

W swojej pracy w szkole bardzo dużo korzystam z wiedzy zdobytej podczas pracy przedszkolnej. Można by mi zarzucić, że jestem w błędzie, że szkoła to nie przedszkole, a dzieci w szkole to poważni uczniowie, nie ma czasu na kreatywność, zabawę czy spontaniczne pomysły. Jest za to podstawa programowa, przewodnik metodyczny, podręczniki, scenariusze zajęć, których należy się trzymać, realizując punkt po punkcie. Ja jednak uważam, że moje doświadczenie, nabyte jako wychowawca w przedszkolu, jest moim ogromnym atutem, dobrym startem, świetnym zapleczem. To właśnie praca w przedszkolu ukształtowała mnie jako nauczyciela, jako człowieka i decyduje o tym, jak pracuję dziś z moimi uczniami. Dzięki niej „znam” tę dziecięcą, przedszkolną, niczym niezakłóconą radość, żywiołowość, spontaniczność i ciekawość świata, dlatego w mojej pracy staram się zrobić wszystko tak, aby te dziecięce cechy nie zatraciły się na etapie edukacji wczesnoszkolnej, aby przetrwały, pogłębiały się i towarzyszyły dzieciom w nauce na kolejnych etapach. Chcę sprawić, by nauka niosła im radość, przynosiła odpowiedzi na wszystkie pytania i by te pytania nigdy się nie kończyły.

Praca w przedszkolu utwierdziła mnie, że słowa J. Korczaka „Dzieci rodzą się ze skrzydłami. Nauczyciele pomagają im je rozwinąć” (<https://miastodzieci.pl/czytelnia/zlote-mysli-janusza-korczaka-o-szkole-nauce-i-wychowaniu/>, dostęp: 05.05.2023) są prawdziwe i warto im zaufać. Można powiedzieć, że dzieci rozpoczynają edukację w szkole, zaopatrzone w piękne kolorowe skrzydła, w które przystroili je nauczycielki przedszkola. Nauczyciele kolejnych etapów edukacji muszą pomóc im nabrać odwagi, żeby zdołały polecieć wysoko, mimo licznych przeciwności. Musimy je wspierać, by z radością podejmowały kolejne aktywności. Dlatego tak ważny jest dobór odpowiednich metod, dostosowanych

do możliwości dzieci, ich poziomu emocjonalnego i intelektualnego, a także do czasów, w jakich żyjemy, gdzie rządzą portale społecznościowe, zaś autorytet nauczyciela maleje. Ważne jest, abyśmy wspierali różnorodności podopiecznych poprzez proponowanie im różnych, ciekawych pomysłów, które sprawią, że dzieci chętnie będą zdobywać wiedzę, poszukiwać rozwiązań na stawiane przed nimi problemy.

Rola nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej nie jest łatwa, a pełna wyzwań, wypełniona wieloma niespodziewanymi sytuacjami. Rozpoczynając pracę z dziećmi, które z radością i wielkim zaufaniem do świata wkraczają na szkolne korytarze, pozytywnie nastawione, chętne do nauki, należy liczyć się z wieloma wyzwaniami. Zadaniem nauczyciela na tym etapie jest jak najlepsze wykorzystanie tego pozytywnego nastawienia, przy jednoczesnym wprowadzeniu uczniów w otaczający świat, realizację programu, pracę z książką. To nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej musi przygotować dziecko do dalszych etapów edukacji, sprawić, aby szkoła przynosiła spełnienie i przyjazną atmosferę zapraszała dzieci do wspólnego odkrywania tajemnic świata. Musi spowodować, by dzieci w młodszym wieku szkolnym, które rozpoczynają edukację, jak najdłużej pozostały ciekawymi świata.

Jednak, by było to możliwe, trzeba poznać każdego ucznia, podejść indywidualnie, sięgać po metody innowacyjne, takie, które zachęcają do aktywności. Sprzyja temu odejście od utartych schematów, podążanie za rozumem, jednocześnie kierując się sercem. Można porzucić przewodniki metodyczne, gotowe scenariusze i stworzyć własny, innowacyjny pomysł na pracę z uczniem, w której ważne będą: poszukiwanie, zgłębianie, odkrywanie, konsekwentne dążenie do celu, sięganie po nietypowe, innowacyjne rozwiązania, szczególnie w dzisiejszych czasach, pełnych nowoczesnych technologii i dzieci spędzających dużo czasu przed ekranem telefonów, tabletów itp. W oparciu o kreatywność można odciągnąć je od Internetu i zaciekawić uczniów nauką szkolną, jednocześnie nie zapominając, że technologia jest nieodłącznym elementem życia, tylko trzeba pokazać uczniom, jak mądrze z niej korzystać. Jest to ważne, aby uczniowie z radością przychodzili do szkoły, by chcieli realizować wspólnie z nauczycielem pomysły edukacyjne, angażować się w innowacyjne metody, zachęcać do wdrażania własnych, kreatywnych pomysłów oraz pozwalać uruchomić dziecięcą wyobraźnię. Ważne, by innowacyjność kojarzyła nam się ze współpracą, z angażowaniem dziecięcej spontaniczności. Nie chodzi o to, aby bawić się cały czas, ale by w czasie nauki uwzględniać spontaniczne i żywiołowe pomysły, które sprawią, że nasi uczniowie z zaciekawieniem, a co za tym idzie – z łatwością będą przyswajając nowe wiadomości. Nie bójmy się odejść od stolików, wprowadzajmy własne metody, które wydobędą z dziecka to, co najlepsze, nauczą nowych rzeczy. Zachęcajmy dzieci do aktywnego udziału w lekcjach. Korzystajmy z tego, co proponują nam inni nauczyciele, ale odważmy się na wprowadzanie własnych metod aktywizujących w proces edukacyjny. Pamiętajmy, że aktywność dziecka w wieku wczesnoszkolnym jest bardzo ważna, gdyż przygotowuje do życia w złożonej rzeczywistości, do dalszego kształcenia, do samodzielnego uczenia się i przede wszystkim do twórczego myślenia. A twórcze myślenie pozwala tworzyć i odkrywać nowe rzeczy, dla siebie i innych. „Jednym z najskuteczniejszych sposobów wspierania rozwoju dziecka, w tym wzbudzania i podtrzymywania jego postawy twórczej, jest stawianie przed nim odpowiednich zadań edukacyjnych, które są środkiem wyzwalamym aktywność i przez to pobudzającym rozwój” (Bonar, 2008, s. 333-334). Nauczyciel powinien angażować uczniów do rozwiązywania problemów, umożliwić im zdobywanie wiadomości i nabywanie nowych umiejętności poprzez odkrywanie świata.

Uczniowie, którzy aktywnie biorą udział w zajęciach, potrafią odnaleźć się w dzisiejszym świecie, są kreatywni i pomysłowi. Dlatego nie można zapominać o naturalnym sposobie wspierania aktywności dziecka czyli o zabawie, która powinna być fundamentem nauki, szczególnie w klasach młodszych. Jest ona bowiem czymś naturalnym, rozwija wyobraźnię i kształtuje osobowość dziecka. Aby rozwijać aktywność i twórcze myślenie, trzeba wdrażać nauczanie, które zachęca ucznia do samodzielnego zdobywania wiedzy z różnych źródeł informacji. „Kreatywni nauczyciele umożliwiają uczniom eksperymentowanie, dociekanie, zadawanie pytań oraz rozwijanie umiejętności i skłonności do myślenia w sposób oryginalny” (Robinson, Aronica, 2015, s. 154-157).

Wydaję się, że doskonale pasują tu słowa J. Korczaka: „Wychowawca, który nie wtłacza, a wyzwala, nie ciągnie, a wznosi, nie ugniata, a kształtuje, nie dyktuje, a uczy, nie żąda, a zapytuje, przeżyje wraz z dzieckiem wiele natchnionych chwil, łzawym wzrokiem nieraz patrzeć będzie na walkę anioła z szatanem, gdzie biały anioł tryumf odnosi” (<https://miastodzieci.pl/czytelnia/zlote-mysli-janusza-korczaka-o-szkole-nauce-i-wychowaniu/>, dostęp: 05.05.2023). Dlatego staram się nie pozostawać obojętna na bierność uczniów, jednocześnie nie narzucając swojego zdania, pozwalając na rozwijanie u dzieci wyobraźni i fantazji, nie dopuszczam do zatracenia się dziecięcej ciekawości. Zachęcam do aktywności, nie zmuszam, pozwalam zadawać pytania i z uśmiechem na nie odpowiadam, podążając za słowami „Nie zmuszajmy do aktywności, ale wyzwalamy aktywność. Nie każmy myśleć, lecz twórzmy warunki do myślenia. Nie żądajmy, lecz przekonujmy. Pozwólmy dziecku pytać i powoli rozwijajmy jego umysł tak, by samo wiedzieć chciało” (<http://www.budzaciaszkola.pl/marzena-zylinska/od-korczaka-do-huthera/>, dostęp: 05.05.2023).

Coraz częściej klasy skupiają dzieci z różną sytuacją życiową, pochodzące z odmiennych środowisk. Często też do polskich szkół dołączają dzieci z terenów objętych wojną lub polskie dzieci powracające z rodzicami z emigracji. Są to klasy wymagające, jednak przy zastosowaniu odpowiednich, aktywizujących metod można sprawić, że dzieci rozkwitną i dobrze odnajdą się w warunkach szkolnych, będą zawsze gotowe na nowe wyzwania. Nasi uczniowie będą ciekawi świata, z milionem pytań, czekając z niecierpliwością na kolejne pomysły, chętnie biorąc w nich udział, a my, nauczyciele? Spełnimy się w swojej pracy, będziemy pewni, że jesteśmy w odpowiednim miejscu. Pamiętajmy, że nauczyciel to słowo, które niesie ze sobą moc skojarzeń i treści, które pozwalają nam być wsparciem dla uczniów. Jesteśmy wychowawcami, psychologami, pedagogami, terapeutami. Mogłabym wymieniać w nieskończoność, ale przytoczę przykład z mojego codziennego życia nauczycielskiego. Urządziliśmy w klasie spotkanie z teatrem, organizując przedstawienie kukielkowe, a przy okazji poznając nazwy zawodów związanych z teatrem: reżyser, scenarzysta, kostiumolog, choreograf, sufler itp. Wówczas jedna z dziewczynek zapytała: „Pani Karolino. Kiedy Pani śpi, jak Pani ma tyle zawodów”. Było to bardzo miłe, uświadomiło mi, jak postrzegają nas dzieci nie tylko jako panią przy tablicy, ale jako osobę, która wspiera je w każdej sytuacji, która wychodzi do nich zza biurka i razem z nimi tworzy zajęcia, a tym samym piękne wspomnienia. Dlatego nie dam się ująć w schematy, działam, podążam z duchem czasu. Zachowuję w sobie dziecięcą gotowość do realizacji niekiedy szalonych pomysłów. Otwieram się na innowacje, nie boję się wykorzystywać ich w swojej pracy. Wyruszą z dziećmi na podbój świata, dostarczam im wiele emocji, czego nie nauczą się z książek.

Nauczanie w klasach edukacji wczesnoszkolnej jest szczególnie ważnym etapem w życiu uczniów, gdyż łączy w sobie nie tylko proces nauczania, ale także wychowania. Celem pracy z dziećmi w klasach 1-3 jest ich wszechstronny oraz harmonijny rozwój – zarówno intelektualny, jak również emocjonalny. My jako nauczyciele musimy nauczać, proponować ciekawe pomysły, interesujące metody, formy aktywności, a jednocześnie uczestniczyć z dziećmi w odkrywaniu świata. Trzeba stworzyć uczniom korzystne warunki do rozwoju, zdobywania wiedzy, podejmowania aktywności, a także rozwijania własnych zainteresowań. To nauczyciel dba o rozwój intelektualny i emocjonalny dziecka, jego spostrzegawczości i zdolności poznawczych, zachęca do obserwacji, badania otaczającego świata i wyrażania się w różnych formach. To nauczyciel kieruje procesem nauczania, jego decyzje, jego wybory istotnie wpływają na motywację ucznia, a co za tym idzie na poziom edukacji oraz na dalsze etapy nauki. Dlatego tak ważny jest odpowiedni dobór metod, które powinny służyć wielostronnemu rozwojowi dziecka, angażować dziecięce pomysły, umożliwiać im samodzielne zdobywanie wiedzy, nauczyć współpracy, dodać pewności siebie, kształtować właściwe postawy społeczne i system wartości.

W swojej pracy nie boję się stosować innowacyjnych metod, korzystając z pomysłów własnych lub innych nauczycieli. Moja codzienna praca w szkole i kontakt z dziećmi pokazują, że dobrze dobrane metody nauczania potrafią wydobyć z dziecka to, co najpiękniejsze i że warto wprowadzać innowacje metodyczne, a także aktywować dzieci. Każdego dnia chętnie korzystam tradycyjnych metod aktywizujących, zdając sobie sprawę, jak wiele korzyści niosą ze sobą.

2. Różnorodność metod nauczania

Zanim przejdę do omówienia stosowanych przez mnie metod, zacznę od wyjaśnienia głównego terminu. „Metoda” z greckiego to droga, sposób postępowania. W polskiej literaturze dydaktycznej pojęcie „metoda” nauczania określane jest przez wiodących dydaktyków w podobny sposób.

Według W. Okonia metoda nauczania to „systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczniami, umożliwiający uczniom opanowanie wiedzy wraz z umiejętnością posługiwania się nią w praktyce, jak również rozwijanie zdolności i zainteresowań umysłowych” (1998). Podobnie metodę opisywał K. Sośnicki: „Metoda nauczania jest systematycznie stosowanym przez nauczyciela sposobem pracy dydaktycznej, obejmującym różne czynności nauczyciela i uczniów, które mają prowadzić do zrozumienia i opanowania nowych treści i do uzyskania przynajmniej podstawowych umiejętności związanych z tymi treściami” (1966, s. 47). W. Zaczyński z kolei określa metodę nauczania jako „to celowy i systematycznie stosowany sposób kierowania pracą uczniów w procesie dydaktycznym, użyty ze świadomością możliwości jego zastosowania” (1974, s. 420).

Podczas klasyfikacji metod nauczania punktem wyjścia dla wielu dydaktyków były różne kryteria. Najczęściej znani dydaktycy, tj. K. Sośnicki, B. Nawroczyński czy J. Zborowski kierowali się charakterem działalności nauczyciela i ucznia (dominacja jednego z nich), sposobu przekazywania wiedzy, charakteru przedmiotu i zdolności poznawczych dzieci.

Wydaje się, że W. Okoń (2003) w swym podziale metod nauczania sięgnął nieco głębiej i podzielił metody nauczania na 4 grupy, tj.:

- 1) Metody podające – czyli takie, które ułatwiają dziecku przyswajanie gotowej wiedzy, angażują pamięć ucznia, a są to np. opis, opowiadanie, pogadanka.
- 2) Metody problemowe – czyli poszukujące, wymagają od uczniów myślenia, aktywności, zachęcają uczniów do samodzielnego zdobywania wiedzy, rozwiązywania problemu, a są to np. gry dydaktyczne, dyskusja, drama.
- 3) Metody praktyczne – angażujące działanie dziecka, poprzez działanie dzieci uczą się projektować, planować i dobierać narzędzia pracy, a są to m.in. ćwiczenia, pomiar.
- 4) Metody eksponujące – stwarzanie podczas zajęć sytuacji, podczas których dzieci odtwarzają, przeżywają i wytwarzają, np. drama czy przedstawienie szkolne.

Nieco inaczej sklasyfikowała je A. Klim-Klimaszewska:

- 1) Metody czynne (oparte na działaniu):
 - metoda samodzielnych doświadczeń,
 - metoda kierowania własną działalnością dziecka,
 - metody zadań stawianych dziecku.
 - metody ćwiczeń.
- 2) Metody oglądowe (oparte na obserwacji):
 - obserwacja,
 - pokaz,
 - przykład osobisty nauczyciela,
 - udostępnienie sztuki.
- 3) Metody słowne (oparte na słowie):
 - rozmowy,
 - opowiadania,
 - zagadki,
 - objaśnienia,
 - instrukcje,
 - sposoby społecznego porozumienia (Danielewicz, 2020).

Jakże ważne jest, aby w kształceniu wczesnoszkolnym wykorzystywać wszystkie metody, które zapewnią uczniom wszechstronny rozwój, umożliwiając im zarówno przyswajanie gotowej wiedzy, jak i samodzielne rozwiązywanie problemów. Ważne jest, żeby dzieci mogły tworzyć. Dlatego nie można umniejszać znaczenia metod aktywizujących, które powinny być nieodłącznym elementem edukacji w klasach 1-3. Wszystkie metody aktywizujące pomagają rozwijać kompetencje kluczowe, opisane w podstawie programowej kształcenia ogólnego z Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. (z późn. zm.) „Metody bez powiązania z celami, treściami, zakresem organizacyjnym, a przede wszystkim z potrzebami ucznia i preferencjami nauczyciela nie mają wartości” (<https://www.docsity.com/pl/metody-aktywizujace-notatki-pedagogika-czesc-1/272574/>, dostęp: 05.05.2023).

W literaturze przedmiotu określenie „metody aktywizujące” to „Grupa metod bazujących na takich działaniach uczniów i nauczyciela, które umożliwiają aktywne uczenie się, czyli uczenie się przez działanie, przeżywanie, poznawanie i odkrywanie. Metody aktywizujące służą nie tylko do pogłębienia wiedzy ucznia, ale też rozwijają jego kompetencje społeczne” (<https://odm.pcpppidn.eu/wp-content/uploads/2019/08/Wies%C5%>

82awa-Paszek-Joanna-%C5%81lukasiewicz-.pdf, dostęp: 05.05.2023). Umożliwiają one dzieciom nie tylko samodzielne poszukiwanie wiedzy poprzez ich aktywność, ale także samodzielne dochodzenie do rozwiązań różnego rodzaju problemów. Dzięki temu podopieczni rozwijają swój charakter i osobowość, uczą się planowania i podejmowania decyzji. Poprzez wszystkie zmysły poznają otaczający ich świat, metodą prób i błędów tworzą rozwiązania, uczą się uczyć i zdobywać wiedzę poprzez swoją wielostronną aktywność. Ponadto uczą się współpracy, odpowiedzialności za grupę i dążenia do celu. Ma to niewątpliwie wpływ na ich dalszą edukację, a czasem na całe życie. Uczniowie doceniają własne pomysły, chętnie korzystają z pomysłów innych. Z radością podejmują kolejne wyzwania, pewnie czują się na scenie, nie boją się nowych wyzwań, dzielnie dążą do celu, zapraszają do własnych działań rówieśników.

Doceniając walory metod aktywizujących w procesie edukacyjnym korzystam z:

- 1) metod problemowych, rozwijających umiejętność krytycznego myślenia. Polegają na przedstawieniu uczniom sytuacji problemowej i organizowaniu procesu poznawczego. Wykorzystywane są przy tym różne źródła informacji, np. filmy dydaktyczne, fotografie, rysunki, Internet czy dane liczbowe. Na zachodzące wówczas procesy poznawczo-wychowawcze składa się analizowanie, wyjaśnianie, ocenianie, porównywanie i wnioskowanie. Przykładowe metody: burza mózgów, obserwacja, dyskusja panelowa, metoda problemowa, studium przypadku;
- 2) metod ekspresji i impresji, nastawionych na emocje i przeżycia. Powodują one wzrost zaangażowania emocjonalnego uczniów. Są efektem doznań i przeżyć związanych z wykonywaniem określonych zadań (np. gra dydaktyczna). Przykładowe metody: drama, metoda symulacyjna, mapa mózgu, metoda laboratoryjna, metoda projektu;
- 3) metod graficznego zapisu, w których proces podejmowania decyzji przedstawia się na rysunku. Zachęcają one do samodzielnego podejmowania decyzji. Przykładowe metody: np. rybi szkielet, plakat, mapa mentalna, śnieżna kula, mapa skojarzeń (http://www.zet.edu.pl/sites/default/files/metody_aktywizujace.pdf, dostęp: 05.05.2023).

Interesująco przedstawia się także podział metod aktywizujących według A. Klimowicz, który jest przejrzysty i może być przydatny w praktyce nauczycielskiej:

- 1) Dyskusja – kształcenie umiejętności wzajemnego słuchania, formułowania argumentów, stawiania tezy, prezentowania swojego stanowiska, wyciągania wniosków, np.:
 - debata „za” i „przeciw”,
 - debata panelowa,
 - debata oksfordzka,
 - dyskusja punktowa,
 - metaplan,
 - poker kryterialny,
 - sześć kapeluszy wg de Bono,
 - akwarium.

- 2) Wchodzenie w rolę – uczenie się empatii – rozumienia motywów różnych zachowań, doskonalenie umiejętności komunikacyjnych i umiejętności prezentacji swojego stanowiska, np.:
 - gry i zabawy dydaktyczne,
 - odgrywanie scenek,
 - przeprowadzanie wywiadów, ankiet i sondaży,
 - symulacja,
 - techniki dramy.
- 3) Analizowanie i rozwiązywanie problemów – kształcenie umiejętności i wnikliwej analizy sytuacji problemowej, ustalenie priorytetów, poszukiwanie rozwiązań, wyszukiwanie i formułowanie argumentów, np.:
 - burza mózgów,
 - drzewo decyzyjne,
 - procedura „U”,
 - ranking diamentowy,
 - analiza SWOT,
 - technika grupy nominalnej,
 - zalety, wady i to, co interesujące.
- 4) Uczenie się w małych zespołach – uczenie się współpracy, odpowiedzialności, doskonalenie umiejętności komunikacyjnych, np.:
 - puzzle (układanka ekspercka),
 - sztafeta,
 - kula śnieżna,
 - plakat podsumowujący treść zajęć.
- 5) Projekt – integracja wiedzy szkolnej z pozaszkolną, praktyczne wykorzystanie wiedzy i umiejętności, twórcze myślenie, integracja treści różnych przedmiotów nauczania, umiejętność podejmowania samodzielnych decyzji, planowania, samodzielnej i grupowej pracy, selekcji informacji. Łączy wiele metod i technik analizowania treści, służy zmniejszaniu dystansu między szkołą a środowiskiem lokalnym, kształtowaniu odpowiedzialności i współodpowiedzialności, rozwijaniu osobistych zainteresowań, kształceniu umiejętności samooceny i prezentacji wyników pracy.
- 6) Stacje zadaniowe – w zależności od przygotowanych dla uczestników zadań: kształcenie umiejętności czytania ze zrozumieniem, wyszukiwania informacji, analizowania podanych informacji: kształcenie umiejętności planowania pracy – czasu, kolejności czynności. Łączą różnorodne techniki, a powinny być tak przygotowane, by rozwijały różne umiejętności.
- 7) Portfolio – kształtowanie umiejętności wyszukiwania oraz gromadzenia odpowiednich informacji i selekcji materiałów, kształtowanie systematyczności oraz umiejętności samooceny. Portfolio tematyczne lub służące obserwacji rozwoju osób uczących się (praca indywidualna albo grupowa).
- 8) Wizualizacja – kształtowanie umiejętności wydobywania kwintesencji z tekstu, wzbogacenie słownictwa, doskonalenie umiejętności zapamiętywania, kojarzenia, uczenie właściwego rozumienia i umiejętności interpretacji terminów i symboli, np.:

- mapa myśli,
- mapa skojarzeń,
- rysowanie ilustracji i komiksów,
- sporządzanie plakatów,
- układanie rebusów,
- wystawa interaktywna (Klimowicz, 2017; za: Stańdo, Spławska-Murmyło, 2017, s. 10-11).

Metody aktywizujące znacząco rozwijają sferę umysłową uczniów, ale przede wszystkim sprawiają, że dzieci stają się kreatywne i podejmują próbę samodzielnego tworzenia.

Z tego też względu w swojej pracy chętnie wykorzystuję przedstawione metody aktywizujące, staram się jednak proponować aktywności uczniom według własnego pomysłu. Zdecydowanie ułatwiają mi one pracę z dziećmi, uatrakcyjnają zajęcia i sprawiają, że uczniowie chętnie podejmują działania, samodzielnie poszukują rozwiązań. Podopieczni nabierają pewności siebie, sięgają po własne pomysły, nie poddając się i uparcie dążąc do celu. Zanim jednak wprowadzę własny pomysł, staram się poznać grupę, jej możliwości i cechy temperamentu. Umożliwia mi to dobór takich aktywności, które będą oddziaływać na rozwój każdego dziecka. Oto kilka przykładowych aktywności, które wprowadzam w mojej pracy:

- innowacja językowa „High five with English” – której celem jest oswojenie dzieci z językiem obcym, swoboda posługiwania się językiem obcym i zapoznanie z kulturą krajów anglojęzycznych. Polega ona na tym, że organizujemy w klasie nietypowe dni w języku angielskim, podczas których omawiamy dany temat właśnie w tym języku, uczymy się słówek, piosenek, kolorujemy, świetnie się bawimy, „przemycamy” elementy języka angielskiego podczas wszystkich zajęć w danym dniu;
- innowacja językowa „Poznajemy kraje anglojęzyczne z Misiem Paddingtonem” – której celem jest zaznajomienie uczniów z edukacją i codziennym życiem dzieci w krajach anglojęzycznych, tworzymy plakaty, oglądamy filmy edukacyjne, ubieramy się w tradycyjne stroje, robimy pamiątkowe zdjęcia;
- projekt edukacyjny „Pozytywnie roztańczeni” – kolejny pomysł, który doskonale sprawdził się w żywiołowej klasie. Chodzi w nim o to, że staram się do każdej ważnej uroczystości przygotować tematyczny taniec, akcesoria przygotowujemy wspólnie z dziećmi i rodzicami, co doskonale integruje klasę. Uczy także przywiązania do tradycji, uświadamia, jak ważne jest wspólne obchodzenie i celebrowanie zwyczajów. Dodatkowo zapewnia rozwój fizyczny przez taniec;
- podczas lekcji korzystam z prostych, rymowanych wierszy, które piszę samodzielnie, a następnie publikuję na stronie internetowej szkoły. Pozwalają mi one wprowadzić dzieci w temat, zaangażować je w lekcje – wiersze czytają dzieci. Utwory dostosowane są do wieku uczniów, bywają poważne i zabawne. Często ułatwiają mi rozmowy o trudnych sprawach, np. o wojnie na Ukrainie. Wierszem wytłumaczyłam dzieciom sytuację, oswoiłam ich z nią. Dzięki wiedzy, którą zdobyli uczniowie, mogli otoczyć wsparciem kolegów z Ukrainy, którzy rozpoczęli naukę w naszej szkole.

Dlaczego!

Dlaczego wciąż płaczesz mamusiu?
Dlaczego do domu nie wracasz tatusiu?
Dlaczego twarz w dłonie chowasz,
gdy mówisz jak bardzo nas kochasz,
Dlaczego w twych oczach widzę cierpienie
gdy mówisz, że martwisz się o nas codziennie?

Dlaczego tak bardzo się boje,
gdy widzę łzy twoje?

Dlaczego, gdy tatuś się z nami żegna
serce mu na milion kawałków pęka,

Dlaczego wciąż się niepokoiacie,
szepczecie coś po kątach skrycie,

Dlaczego krwawi twa dusza,

Gdy wokół ta przeraźliwa cisza,

CZY TO JEST WOJNA MAMUSIU?

CZY TO COŚ ZŁEGO TATUSIU?

Dlaczego tak bardzo się boję,
gdy nie ma Was przy mnie oboje,

Dlaczego nie słysząc śmiechu dzieci,
dlaczego słońce tak mocno już nie świeci.

dlaczego nie cieszy poranna rosa,

gdy stoi na niej noga bosa,

dlaczego sny nie są kolorowe,

dlaczego łóżko zmieniłem na polowe,

dlaczego wciąż słyszę huk bomb,

dlaczego płonie nasz dom,

dlaczego łąka już nie jest pachnąca,

dlaczego mamusia jest taka milcząca,

dlaczego krople deszczu już nie dzwonią,

czy nawet one tak bardzo się boją,

CZY TO JEST WOJNA MAMUSIU?

CZY TO COŚ ZŁEGO TATUSIU?

Już otrzyj swe łzy!

Wkrótce zakwitną bzy,

Niedługo dobro zwycięży – tak czuję.

Miłość nad światem zakręluje,

Weź różaniec w swe dłonie,

Niech twa wiara zapłonie,

Nieś świadectwo pokoju,

A wkrótce świat oddychanie w spokoju,

Gdy na modlitwę broń zmienisz,

Losy świata odmienisz,

Już nikt rodziców nie straci,

Ocalisz od złego swych braci,

Bo nie ma siły mocniejszej,

Nie ma broni potężniejszej

Niż wiara w naszego Boga,
Która przewycięży każdego wroga,
I zniknie ciemna kraina,
A świata nie zaleje zła lawina,
JUŻ NIE PŁACZ MAMUSIU!
WRACAJ DO DOMU TATUSIU!
W sercach ludzi zamieszkał Bóg,
nie wypędzi go już żaden wróg
bo gdy miłość na świecie króluje,
pokój wszędzie panuje,
Już śmieją się dzieci,
Słońce mocno świeci,
Już cieszy poranna rosa,
Gdy staje na niej noga bosa,
Już sny są kolorowe,
Już łóżko nie jest polowe,
Już nie słyszę huku bomb,
Już nie płynie żaden dom,
Już łąka znów jest pachnąca,
Już mamusia nie jest milcząca,
już krople deszczu dzwonią,
Już nawet one się nie boją.,
WIĘC UŚMIECHNIJ SIĘ MAMUSIU
PRZYTUL MNIE TATUSIU!
Uczmy ludzi, by o pokój dbali,
By przyszłe pokolenia
„CO TO WOJNA” – się nie przekonali...
/Karolina Molanda/

- „Śmiałym krokiem przez Europę – poznajemy tradycję i kulturę krajów Unii Europejskiej”, czego podsumowaniem jest Dzień Europy, gdzie w sposób muzyczny i przez proste rymowanki utrwalamy wiedzę o krajach europejskich;
- „Z literaturą za pan brat” – cykl spotkań z książką, podczas których dzieci prezentują swoje ulubione książki, zachęcają do ich przeczytania, tworzą kartę informacyjną o danej książce, a gdy już zaprezentują się wszystkie dzieci, tworzymy kronikę, do której wklejamy kartę informacyjną książki oraz imię i nazwisko ucznia, który zaprezentował ulubioną literaturę;
- kącik gier planszowych – wspólnie z dziećmi utworzyliśmy w sali lekcyjnej kącik, w którym podczas przerw dzieci mogą wspólnie pograć lub poczytać. Uczą się wygrywać jak i przegrywać i przy tym świetnie się bawią. Podstawę naszego kącika stanowią szachy, które uczą logicznego myślenia, świetnie rozwijają myślenie dzieci w aspekcie matematycznym;
- w dobie „selfie” – w klasie staramy się też uwieczniać każde ważne wydarzenie, dlatego wspólnie tworzymy tematyczne fotobudki, które pomagają nam utrwaląć piękne wspomnienia;

- samodzielna działalność uczniów – spontaniczność – często daję dzieciom możliwość zorganizowania czegoś szalonego, w pełni decydują, jak będzie wyglądał dany dzień w szkole. Dziewczynki marzyły o pokazie mody, jak na paryskich wybiegach, więc z okazji Dnia Kobiet zorganizowałam prawdziwy pokaz elegancji;
- projekt edukacyjny „Uczymy dzieci programować”, podczas którego uczniowie zapoznają się z podstawami programowania i robotyki;
- udział w akcjach społecznych związanych z osiedlem, np. Dzień Seniora, pożegnanie miejscowego proboszcza, odwiedziny w Dziennym Domu Seniora, udział w parafialnym festynie.

Podsumowanie

Cieszę się, że mimo trudności związanych choćby z pracą w nowych warunkach, czy też z różnicami w podejściu dzieci do innowacji, udało mi się wprowadzić liczne pomysły. Zaskoczył mnie pozytywny ich odbiór ze strony rodziców, koleżanek nauczycielek i przed wszystkim dzieci, które z czasem zaczęły z radością angażować się w moje nietypowe pomysły. Zaskoczyły mnie też efekty – dzieci stały się pewne siebie, odważne i gotowe na wyzwania. Chętnie poznają otaczający je świat, podejmują nowe tematy i wiadomości, które poprzez wprowadzone różne metody aktywizujące stały się dla uczniów przystępne. Samodzielnie poznają otaczający je świat, często wchodząc w rolę nauczyciela. Planują, podejmują decyzję, czują się częścią grupy rówieśniczej.

Na zakończenie warto przytoczyć słowa Konfucjusza:

„Słyszę i zapominam.

Widzę i pamiętam.

Robię i rozumiem” (<https://szkolnictwo.pl/index.php?id=PU6455>, dostęp: 05.05.2023).

W pełni oddają one ideę uczenia się dzieci w młodszym wieku szkolnym poprzez poznawanie cicho i myślowe i różnorodną aktywność.

A ja? Wspieram uczniów w ich wszechstronnym rozwoju, śmieję się razem z nimi, potrafię przyznać się do błędu, doceniam nawet najmniejszy ich sukces, mam świadomość, że każdy z nich jest inny, każdy wyjątkowy. Staram się stworzyć w klasie klimat, który pozwoli moim podopiecznym poczuć się pewnie i bezpiecznie. Jestem nauczycielem, który każdego dnia podejmuje nowe wyzwania w pracy z dziećmi, który nie boi bawić się innowacjami, lubi eksperymentować, zawsze mając jeden cel: Nauczyć ich latać!

Bibliografia

- Bonar, J. (2008). *Rozwijanie twórczości uczniów klas początkowych poprzez zadania dydaktyczne w toku kształcenia zintegrowanego*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Czepiżak, A., Wądołowski, M., *Metody aktywizujące w nauczaniu*. Pobrane z: http://www.zet.edu.pl/sites/default/files/metody_aktywizujace.pdf.
- Danielewicz, A. (2020). Metody aktywizujące w wychowaniu przedszkolnym. *ZESZYTY NAUKOWE WSG, t. 36 seria: Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo*, 5, 73-89.

- Konieczny, M. *25 złotych myśli Janusza Korczaka o szkole oraz nauce i wychowaniu*. Pobrane z: <https://miastodzieci.pl/czytelnia/zlote-mysli-janusza-korczaka-o-szkole-nauce-i-wychowaniu/>.
- Krzyżewska, J. (1998). *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*. Suwałki: Wydawnictwo J. Krzyżewska.
- Okoń, W. (2003). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Paszek, W., Łukasiewicz, J., *Metody aktywizujące w wieku przedszkolny*. Pobrane z: <https://odm.pcpppidn.eu/wp-content/uploads/2019/08/Wies%C5%82awa-Paszek-Joanna-%C5%81ukasiewicz-.pdf>.
- Pikiel, M., (2015). *Metody pracy z dziećmi w klasach I-III*. Pobrane z: <https://www.edukacja.edu.pl/p-28732-metody-pracy-z-dziecmi-w-klasach-iiii.php>.
- Robinson, K., Aronica, L. (2015). *Kreatywne szkoły: oddolna rewolucja, która zmienia edukację*. Kraków: Element.
- Stańdo, J., Spławska-Murmyło, M. (2017). *Metody aktywizujące w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Warszawa: ORE.
- Żylińska, M., *Od Korczaka-do-huthera*. Pobrane z: <http://www.budzacasieszkola.pl/marzena-zylińska/od-korczaka-do-huthera/>.
- <https://szkolnictwo.pl/index.php?id=PU6455>.
- <https://www.docsity.com/pl/metody-aktywizujace-notatki-pedagogika-czesc-1/272574/>.
- <http://www.tpdkrosno.pl/wp-content/uploads/2012/12/Najs%C5%82ynniejsze-cytaty-Janusza-Korczaka.pdf>.

ODCZUWANIE SYMPTOMÓW WYPALENIA ZAWODOWEGO W SFERZE SPOŁECZNEJ PRZEZ NAUCZYCIELI EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ I CZĘSTOTLIWOŚĆ ICH ODCZUWANIA

(*Angelika Miarecka*¹)

Streszczenie

Tekst zawiera treści dotyczące symptomów wypalenia zawodowego nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w sferze społecznej. Przedstawiono w nim zagadnienie wypalenia zawodowego nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w ujęciu teoretycznym i praktycznym. Na podstawie opinii 250 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej zaprezentowano wyniki badań własnych, które dotyczyły symptomów wypalenia zawodowego nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w sferze społecznej i częstotliwości ich odczuwania w kontekście stażu pracy.

Słowa kluczowe: wypalenie zawodowe, symptomy wypalenia zawodowego, sfera społeczna, nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej.

Summary

The text contains content regarding the symptoms of professional burnout of early childhood education teachers in the social sphere. It presents the issue of professional burnout of early childhood education teachers from a theoretical and practical perspective. Based on the opinions of 250 early childhood education teachers, the results of the author's own research were presented, which concerned the symptoms of early childhood education teachers' burnout in the social sphere and the frequency of their experience in the context of work experience.

Key words: burnout, symptoms of burnout, social sphere, early school education teacher.

Wprowadzenie – Wypalenie zawodowe (definicja, fazy)

Rozpoczynając rozważania na temat wypalenia zawodowego, należy skupić się na jego definicyjnym ujęciu. Problematyka wypalenia zawodowego jest stosunkowo nowa na gruncie naukowym, gdyż po raz pierwszy zjawisko to zostało opisane w latach 70. XX wieku. Istnieje wiele definicji charakteryzujących to zagadnienie. Te pierwsze pojęcia stanowią niejako klasyczny kanon dla kolejnych określeń wypalenia zawodowego przez autorów.

Jedną z pierwszych definicji sformułował H. Freudenberger. P. Hreciński w swojej pracy przywołuje definicję opracowaną przez wyżej wspomnianego H. Freudenberga i G. Richelson, twierdząc, że wypalenie zawodowe to „stan zmęczenia czy frustracji, wynikający z poświęcenia się jakiejś sprawie, sposobowi życia lub związkowi, co nie przyniosło oczekiwanej nagrody” (2016, s. 18). J. Terelak uważa, że wypalenie zawodowe jest odpowiedzią jednostki na długotrwały stres emocjonalny, który związany jest z aktywnością w zawodach, w których występuje stały kontakt z ludźmi (2007, s. 262).

¹ Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

Z kolei M. Kocór wypalenie zawodowe traktuje jako obniżenie zaangażowania i motywacji u osób, które, przytłoczone są problemami innych poprzez stres i angażowanie się w pomoc innym osobom. Wynika to z tego, że doświadczane sytuacje obciążają je emocjonalnie (Kocór, 2019, s. 24). Ch. Maslach i S. Jackson opracowały trójwymiarowy model wypalenia. Definiują one wypalenie zawodowe jako psychologiczny zespół, na który składają się wyczerpanie emocjonalne, depersonalizacja i obniżone poczucie dokonań osobistych. Autorki zwracają uwagę, że wypalenie może wystąpić u osób, które pracują z innymi ludźmi. Definicja ta została opracowana w wyniku badań o charakterze eksploracyjnym, które trwały kilka lat (Maslach, 2009, s. 15). Ch. Maslach ustaliła również z M. Leiterem, że wypalenie zawodowe to wskaźnik „rozbieżności pomiędzy tym, kim ludzie są, a tym, co muszą robić. Przesławia rozpad wartości, godności, ducha i woli – rozpad ludzkiej duszy” (Maslach, Leiter, 2011, s. 34). Wypalenie zawodowe definiowane jest również jako „psychologiczny syndrom wyczerpania, cynizmu i nieskuteczności w miejscu pracy. Uważa się, że jest to indywidualne doświadczenie stresowe osadzone w kontekście złożonych relacji społecznych” (Maslach, Leiter, 2000, s. 368). Współcześnie wypalenie zawodowe ujmowane jest jako syndrom, zjawisko wieloaspektowe, które cechuje się sekwencją pewnych zależności.

Według wybranych autorów wypalenie zawodowe jest procesem, na który mogą składać się etapy, fazy i stadia – nie ma jednolitego stanowiska w kwestii terminologii stosowanej do opisu rozwoju tego zjawiska literaturze przedmiotu.

B. Śliwerski uważa, że na wypalenie zawodowe składa się pięć faz. Wśród nich wymienia: zafascynowanie, stagnację, frustrację, a także apatię i syndrom wypalenia. W fazie zafascynowania za charakterystyczne można uznać wysokie zaangażowanie nauczyciela w wykonywaną pracę. Nauczyciel ma wiele pomysłów, aktywnie działa na rzecz środowiska szkolnego i swoich uczniów. Fazę stagnacji opisuje się jako trudności w realizowaniu wspomnianych pomysłów. Nauczyciela zaczynają irytować stawiane mu wymagania, a także konfrontacyjni uczniowie, rodzice czy dyrekcja. Trzecia faza, frustracji, cechuje się tym, że nauczyciel nie postrzega już miejsca swojego pracy w taki sposób, w jaki postrzegał np. w fazie zafascynowania. Szkoła jest dla niego miejscem przygnębiającym. Kontakty z uczniami pogarszają się. Nauczyciel niekorzystnie postrzega swoich podopiecznych. Sięga po środki mające na celu wymusić u uczniów określoną postawę, zachowanie, ponieważ pojawiają się trudności z dyscyplinowaniem uczniów i posłuszeństwem. W fazie apatii zanika sympatia na linii nauczyciel – uczeń. Nauczyciel ogranicza wykonywanie obowiązków do spraw najważniejszych. Nie wykazuje chęci do konwersacji związanych z pracą. Ostatnią fazą, zwaną syndromem wypalenia, zauważyć można wtedy, gdy nauczyciel doświadcza dogłębnego wyczerpania (Śliwerski, 1999, s. 5).

W innym podziale faz wypalenia zawodowego wyróżnia się fazę entuzjazmu, stagnacji, frustracji, apatii i interwencji. Faza entuzjazmu pojawia się u osób, które są zazwyczaj na początku swojej zawodowej drogi. Praca staje się dla nich życiowym celem. Pracownicy są w pełni zaangażowani w powierzone im obowiązki, mają duże pokłady energii. Często wyznaczają sobie cele trudne do osiągnięcia. W fazie stagnacji w wyniku nabytego doświadczenia jednostka zaczyna przybierać krytyczne spojrzenie dotyczące swojej pracy i dostrzega, że ambitne oczekiwania, które pojawiły się na początku pracy, nie zawsze mogą być realne do spełniania. Jednostka nie reaguje emocjonalnie na napotymane problemy tak, jak na miało to miejsce na początku kariery zawodowej. Praca

przestaje być dla niej priorytetem. Zaczyna zauważać, że ważne są inne sprawy, jak np. czas wolny. Wynagrodzenie koreluje z poczuciem zadowolenia z pracy. Fazę frustracji uznaje się za znaczącą w procesie wypalenia zawodowego. Jednostka na skutek niespełnionych pragnień zawodowych oraz doświadczonego rozczarowania zaczyna odczuwać konsekwencje stresu związanego z pracą w postaci symptomów. Procesy psychiczne i fizjologiczne rozregulowują się. Pracownik może sięgać po używki lub leki, jako formę zharmonizowania wewnętrznych, przygnębiających stanów. W fazie apatii nauczyciel zaczyna wycofywać się z zaangażowania pokładanego w pracę – zarówno na tle psychicznym, jak i fizycznym. W momencie osiągnięcia skłonności izolacyjnych o wysokim stopniu może pojawić się obojętność w stosunku do kłopotów o charakterze osobistym i zawodowym. Wyróżniono także piątą fazę – interwencji. W tej fazie uwagę skupia się na pomocy psychologicznej lub psychiatrycznej jako ingerencji, która ma związek z odczuwanymi przed jednostką problemami (Paszkiwicz, 2014, s. 84-85).

Podsumowując, wypalenie zawodowe jest pojęciem stosunkowo nowym na gruncie badań naukowych. Istnieje kilka pionierskich stanowisk, które stanowią podstawę dla innych naukowców, co nie zmienia faktu, iż wielu autorów różnorodnie definiuje to pojęcie. Trzeba zaznaczyć, że wypalenie zawodowe stanowi ważną część problematyki zawodu nauczyciela. Każda z wymienionych faz ma znaczenie dla rozwoju wypalenia zawodowego. Jest to proces, który można obserwować w rzeczywistości. Należy zdawać sobie sprawę z powagi tego zagadnienia, a także w odpowiednim momencie zareagować, by nie dopuścić do ostatnich faz czy symptomów wypalenia zawodowego.

1. Symptomy wypalenia zawodowego

Zagadnienie symptomów warto rozpocząć od ich teoretycznego ujęcia. Symptom to „oznaka czegoś, objaw, zazwyczaj jakiegoś złego zjawiska” (<https://sjp.pl/symptom> dostęp: 15.06.2022).

Wypalenie zawodowe nie jest zjawiskiem, które pojawia się nagle. Poprzedzają go symptomy, które autorzy klasyfikują według różnych sfer. Analizując problematykę zagadnienia, skupiono się na symptomach, jakie daje wypalenie zawodowe w sferze społecznej.

W literaturze przedmiotu wyróżnione są cztery sfery, w których można dostrzec symptomy wskazujące na wypalenie zawodowe nauczycieli. Należy do nich sfera psychiczna, emocjonalna, fizyczna i społeczna. W sferze psychicznej zauważyć można u osoby wypalanej zawodowo takie sygnały, jak np. stawianie swoich umiejętności w negatywnym świetle czy problemy z koncentracją. Ponadto, nauczyciel może przejawiać wrogi stosunek do uczniów, a także ich rodziców i środowiska szkolnego. Wymieniane są także skłonności do fantazjowania czy negatywnej oceny wpływu szkoły. Ponadto, osoba doświadczająca symptomów z tej grupy, może wykluczyć z kręgu swoich zainteresowań zagadnienia, które związane są z tematyką zawodową. W sferze emocjonalnej jednostka może odczuwać takie symptomy, jak pobudzenie, nerwowość. Pojawiać się może również poczucie bezsilności. Może się zdarzyć, że będzie się nad sobą użalać. W miejscu pracy i poza nim może odczuwać brak poszanowania. Biorąc pod uwagę sferę fizyczną, do najczęstszych symptomów związanych z wypaleniem zawodowym należą problemy związane z funkcjonowaniem układu pokarmowego, układu oddechowego czy układu krążeniowego. Poza tym wymienia się także takie dolegliwości, jak np. bóle

głowy. Jednostka odczuwać może zmęczenie, a także zwiększone napięcie mięśniowe. Poza tym, na skutek wymienionych problemów, może pojawić się tendencja do zachorowań. Nauczyciel może mieć też problemy z zaśnięciem czy ogólnie – z jakością snu. Ciśnienie tętnicze również może być zbyt wysokie. Biorąc pod uwagę sferę społeczną, może pojawiać się spadek lub brak dotychczasowego zaangażowania. Inny z objawów odnosi się do prowadzonych przez nauczyciela zajęć. Na skutek odczuwania tego typu symptomu, nauczyciel może stale nie przygotowywać się w sposób wystarczający do prowadzonych przez niego zajęć. Oprócz tego nauczyciel traci chęć do niesienia pomocy uczniom, którzy mają jakieś problemy bądź też wykazują trudności w nauce. Dąży ponadto do ograniczania kontaktów z rodzicami uczniów, współpracownikami i rodziną (Wyżga, 2019, s. 57).

Analizując symptomy wypalenia zawodowego, warto dodać, że istnieją różnorodne określenia, definiujące pomiar częstotliwości występujących symptomów wypalenia zawodowego. S. Korczyński w swoich pracach bada poziom i stopień wypalenia się nauczycieli, używając tych pojęć zamiennie (2014, s. 123). Dokładnie w taki sam sposób postępuje M. Kocór, która pojęcie poziomu i stopnia wypalenia zawodowego traktuje równorzędnie (2019, s. 176). W związku z tym zbadano częstotliwość odczuwania symptomów wypalenia zawodowego, określając ją w skali przymiotnikowej jako: bardzo częstą, częstą, rzadką, bardzo rzadką.

W literaturze przedmiotu wyróżnia się wiele grup symptomów wypalenia zawodowego. Fakt ten pokazuje, że problematyka symptomów jest złożona i można rozpatrywać je na wielu płaszczyznach. Można stwierdzić, że wypalenie zawodowe jest zjawiskiem niebezpiecznym, gdyż jego objawy dotyczą osobę we wszystkich sferach jej życia. Ważna jest obserwacja pewnych oznak, które mogą sugerować wypalenie zawodowe. Istotne jest to, aby w odpowiednim czasie zareagować i łagodzić bądź też eliminować objawy wskazujące na to zjawisko, gdyż skutki wypalenia zawodowego mogą być bardzo poważne, a nawet tragiczne.

Ważną kwestią jest fakt, że od dnia 1 stycznia 2022 wypalenie zawodowe jest nową jednostką chorobową w ICD (*International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*), czyli w Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych (<https://firma.rp.pl/zus/art19320341-wypalenie-zawodowe-czy-moze-byc-podstawa-do-wystawienia-l4-od-1-stycznia-2022-r-zwolnienie-lekarskie-ZUS-syndrom-zawodowy>, dostęp: 10.02.2022, <https://zdrowie.pap.pl/sloownik/i>, dostęp: 10.02.2022). W związku z tym wypalenie zawodowe jest uznawane za chorobę, na którą będzie możliwość otrzymania zwolnienia lekarskiego (<https://www.pit.pl/aktualnosci/14-na-wypalenie-zawodowe-od-2022-r-nowa-jednostka-chorobowa-w-icd-1006041>, dostęp: 30.05.2022).

2. Założenia metodologiczne badań własnych

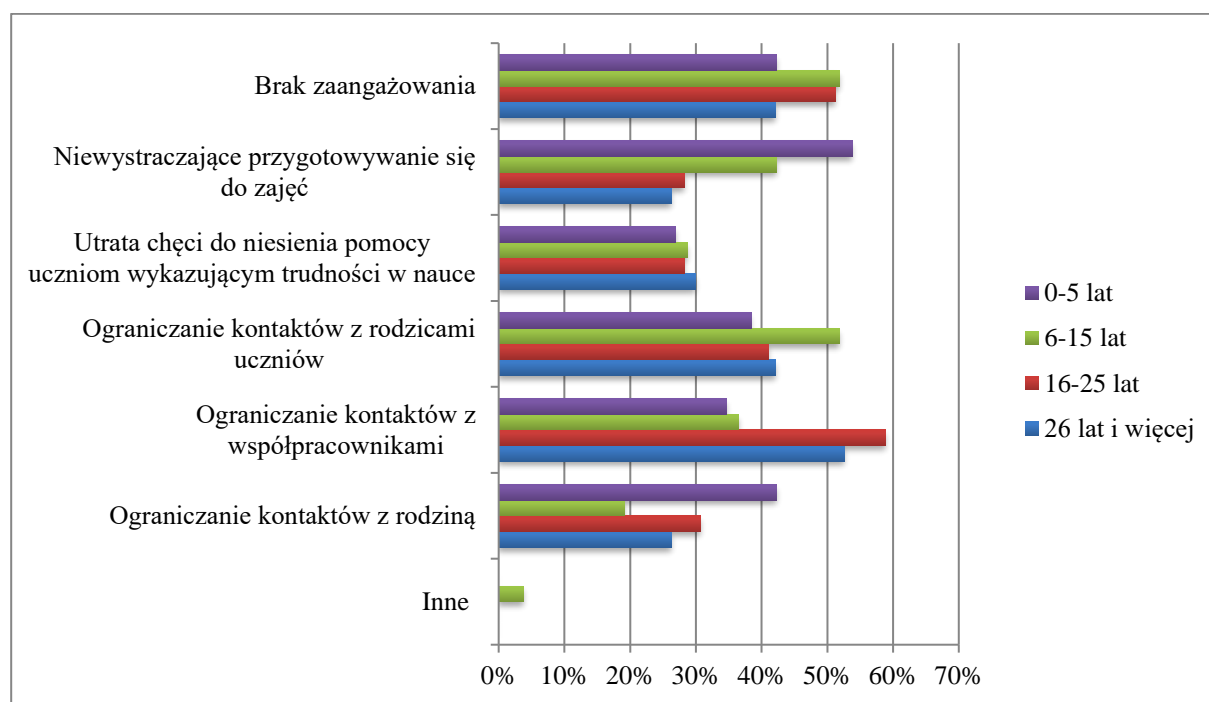
W styczniu i lutym 2022 roku przeprowadzono badania, których celem było zebranie materiałów faktograficznych na temat symptomów wypalenia zawodowego nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w sferze społecznej i ustalenie częstotliwości ich odczuwania w kontekście stażu pracy zawodowej. Problem badawczy zawarł się w pytaniu: Jakie są symptomy wypalenia zawodowego nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w sferze społecznej i jaka jest częstotliwość ich odczuwania ze względu na staż pracy?

W badaniach posłużono się sondażem diagnostycznym – jako metodą badawczą z wykorzystaniem techniki ankiety. Narzędziem badawczym zastosowanym w badaniu badaniach był kwestionariusz ankiety kierowany do nauczycieli. Grupę badawczą stanowi 250 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

3. Analiza wyników badań własnych. Symptomy wypalenia zawodowego związane ze sferą społeczną odczuwane przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i częstotliwość ich odczuwania ze względu na staż pracy

Symptomy wypalenia zawodowego, do których odnosili się nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, związane były ze sferą społeczną.

Najwięcej spośród badanych nauczycieli (78%), którzy odczuwają symptomy związane ze sferą społeczną, ma staż pracy 16-25 lat. 69% nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, którzy zadeklarowali odczuwanie symptomów wypalenia zawodowego związanych ze sferą społeczną, ma 26-letni i większy staż pracy zawodowej. Natomiast 65,8% nauczycieli odczuwających omawiane symptomy ma staż pracy 6-15 lat. Najmniej nauczycieli (39,3%) wskazujących na odczuwanie tych symptomów ma staż pracy 0-5 lat.



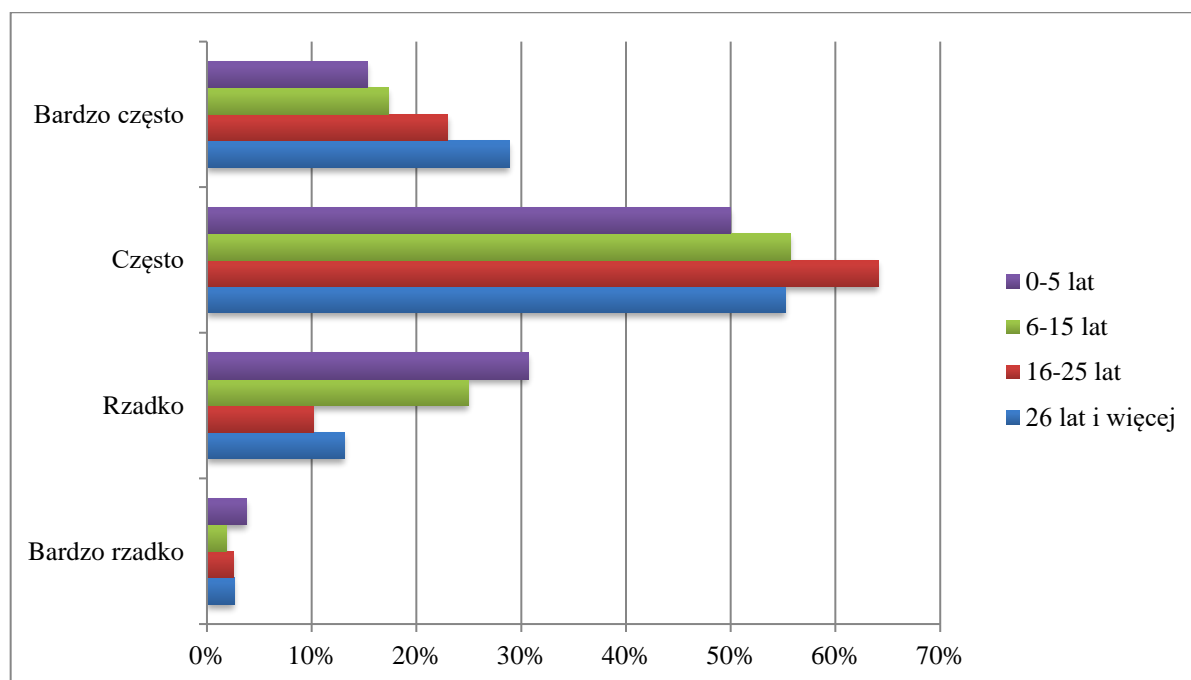
Rysunek 1. Symptomy wypalenia zawodowego związane ze sferą społeczną odczuwane przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej z uwzględnieniem ich stażu pracy (N=155).

Źródło: badania własne.

^a Badani mogli udzielić więcej niż 1 odpowiedź.

Interpretując otrzymane wyniki, należy stwierdzić, że najwięcej nauczycieli (51,9% i 51,2%) wskazujących na odczuwany brak zaangażowania ma staż pracy wynoszący odpowiednio 6-15 lat i 16-25 lat. Z kolei nauczyciele najmniej odczuwający (42,3% i 42,1%) ten symptom to nauczyciele ze stażem pracy 0-5 lat oraz 26 lat i więcej. Niewystarczające przygotowywanie się do zajęć jest symptomem najbardziej odczuwanym przez 53,8% nauczycieli ze stażem pracy 0-5 lat, a najmniej, 26,3%, przez nauczycieli

z 26-letnim oraz większym stażem pracy. Utratę chęci do niesienia pomocy uczniom wykazującym trudności w nauce deklaruje najwięcej nauczycieli (28,9%) ze stażem pracy 26 lat i więcej, a najmniej (26,9%) przez nauczycieli ze stażem pracy 0-5 lat. Biorąc pod uwagę ten symptom, zauważyć można, że wartości wskazań są przybliżone. Najwięcej nauczycieli (51,9%) ograniczających kontakty z rodzicami uczniów ma staż pracy wynoszący 6-15 lat. Według deklaracji, najmniej nauczycieli (38,4%) odczuwających ten symptom pracuje 0-5 lat. Ograniczanie kontaktów ze współpracownikami odczuwa najwięcej nauczycieli (58,9%) ze stażem pracy 16-25 lat, a najmniej (34,6%) ze stażem pracy 0-5 lat. Ograniczanie kontaktów z rodziną odczuwa najwięcej nauczycieli (42,3%) ze stażem pracy 0-5 lat. Najmniej nauczycieli (19,2%) odczuwających ten symptom ma staż pracy wynoszący 6-15 lat. Korzystając z kafeterii półotwartej, nauczyciele (3,8%) ze stażem pracy 6-15 lat poinformowali także o takich symptomach jak ograniczanie kontaktów z przyjaciółmi i ograniczanie kontaktów międzyludzkich ogólnie – odcinanie się od świata.



Rysunek 2. Częstotliwość odczuwania symptomów wypalenia zawodowego związanych ze sferą społeczną przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej z uwzględnieniem ich stażu pracy (N=155).

Źródło: badania własne.

Przechodząc do analizy częstotliwości odczuwania symptomów wypalenia zawodowego związanych ze sferą społeczną, zauważyć można, że przynajmniej 50% nauczycieli odczuwa te symptomy „często” bez względu na staż pracy. Wgłębiając się w zebrane dane, najwięcej nauczycieli (64,1%) odczuwających często symptomy związane ze sferą społeczną ma staż pracy 16-25 lat, a najmniej (50%) ma staż pracy wynoszący 0-5 lat. Na bardzo częste odczuwanie charakteryzowanych symptomów wskazuje najwięcej nauczycieli (28,9%) z 26-letnim i większym stażem pracy, a najmniej (15,3%) ze stażem pracy wynoszącym 0-5 lat. Rzadkie odczuwanie symptomów związanych

ze sferą społeczną sygnalizuje najwięcej nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej ze stażem pracy 0-5 lat, a najmniej (10,2%) określających odczuwanie symptomów jako rzadkie ma staż pracy liczący 16-25 lat. Bardzo rzadkie odczuwanie symptomów wypalenia zawodowego związanych z tą sferą deklaruje 3,8% nauczycieli ze stażem pracy 0-5 lat, zaś najmniej (1,9%) przez nauczycieli pracujących 6-15 lat.

Podsumowanie

Zawód nauczyciela oparty jest na interakcjach z innymi ludźmi. Osoby reprezentujące zawody, w których kontakt z drugim człowiekiem jest nieunikniony, narażone są na wypalenie zawodowe, gdyż część z czynników powodujących to zjawisko ma związek z innymi ludźmi. Badania pozwoliły na sformułowanie kilku wniosków:

- 1) Najwięcej, prawie 60%, badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej ze stażem pracy 16-25 lat ogranicza swoje kontakty ze współpracownikami.
- 2) Ponad 50% nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej ze stażem pracy 0-5 lat jako symptom wypalenia zawodowego zauważa u siebie niewystarczające przygotowywanie się do prowadzonych zajęć.
- 3) Najwięcej (50-64,1%) nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wskazuje na częste odczuwanie symptomów wypalenia zawodowego, związanych ze sferą społeczną, w tym najliczniej grupa nauczycieli ma staż pracy zawodowej 16-25 lat.

Bibliografia

- Hreciński, P. (2016). *Wypalenie zawodowe nauczycieli*. Warszawa: Difin.
- Kocór, M. (2019). *Wypalenie zawodowe nauczycieli. Diagnoza, wparcie, profilaktyka*. Kraków: Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.
- Korczyński, S. (2014). *Stres w pracy zawodowej nauczyciela*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Maslach, C. (2009). Wypalenie – w perspektywie wielowymiarowej. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie* (s. 13-31). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Maslach, C., Leiter, M.P. (2007). Burnout. W: G. Fink, *Encyclopedia of Stress. Second Edition*. Oxford: Elsevier.
- Maslach, C., Leiter, M.P. (2011). *Prawda o wypaleniu zawodowym. Co robić ze stresem w organizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Paszkievicz, A. (2014). *Skuteczna praca wychowawcza nauczyciela z uczniem*. Warszawa: Difin.
- Śliwerski, B. (1999). Wypalenie zawodowe nauczycieli. W: J. Kropiwnicki (red), *Szkoła a wypalenie zawodowe* (s. 5-15). Jelenia Góra: Wydawnictwo Nauczycielskie.
- Terelak, J.F. (2008). *Człowiek i stres*. Bydgoszcz – Warszawa: Oficyna Wydawnicza BRANTA.
- Wyżga, O. (2019). *Aktywny zawodowo nauczyciel i jego poczucie jakości życia*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

<https://zdrowie.pap.pl/slownik/i>.

<https://www.pit.pl/aktualnosci/14-na-wypalenie-zawodowe-od-2022-r-nowa-jednostka-chorob-owa-w-icd-1006041>.

<https://firma.rp.pl/zus/art19320341-wypalenie-zawodowe-czy-moze-byc-podstawa-do-wystawienia-14-od-1-stycznia-2022-r-zwolnienie-lekarskie-ZUS-syndrom-zawodowy>.

<https://sjp.pl/symptom>.

PRAWO DO PRYWATNOŚCI A POCZUCIE BEZPIECZEŃSTWA W OPINII STUDENTÓW

(*Olivia Król¹*)

Streszczenie

Prywatność i bezpieczeństwo to bardzo ważne sfery życia każdego człowieka. Prawa chroniące prywatność powstały, żeby każdy bez wyjątku posiadał ochronę prawną własnej tożsamości niezależnie od zaistniałej sytuacji. Sprawa komplikuje się, kiedy w grę wchodzi zapewnianie bezpieczeństwa całemu społeczeństwu w obliczu poważnych zagrożeń. W świecie ciągle rozwijających się technologii szybko pojawiają się nowe zagrożenia, powstające głównie w sferze wirtualnej, a jednocześnie nie maleje liczba zagrożeń w sferze życia rzeczywistego. Wyzwaniem staje się zapewnianie bezpieczeństwa i dbałość o prawo do prywatności jednostki w obliczu ciągłych przemian społeczeństwa informacyjnego. W tekście opisane są kwestie dotyczące prawa do prywatności i bezpieczeństwa, a następnie przedstawiona została metodologia i wyniki badań, których celem było określenie opinii studentów na temat poczucia bezpieczeństwa oraz prawa do prywatności.

Słowa kluczowe: prywatność, prawo do prywatności, bezpieczeństwo, zagrożenia, poczucie bezpieczeństwa.

Summary

Privacy and security are very important areas of everyone's life. Privacy laws are designed to ensure that everyone has legal protection for their identity in any event, without exception. The matter becomes more complicated when it comes to ensuring the security of entire societies due to serious threats. In the world of constantly developing technologies, unknown fears appear, not only in connection with the virtual sphere, but still the number of threats in real life is not decreasing. The challenge is to ensure security and protect the individual's right to privacy despite of constant changes in the information society. The article describes issues regarding the right to privacy and security, then presents the methodology and results of research aimed at determining students' opinions on the sense of security and the right to privacy.

Key words: privacy, the right to privacy, security, threats, sense of security.

Wprowadzenie

Początek rozważań obejmuje charakterystykę społeczeństwa informacyjnego, które wyróżnia się szybkim rozwojem technologicznym i błyskawicznym przekazem informacji. Przedstawione zostały różne obszary funkcjonowania zjawiska. Następnie poddano analizie trzy fale cywilizacyjne Tofflera, które przedstawiają historię ewolucji cywilizacji i przybliżyła ono treści praw przysługujących każdemu człowiekowi, wyróżniając akty prawne, które w swoich zapisach uwzględniają ochronę prywatności i swym zakresem obejmują cały świat, Europę i te funkcjonujące tylko w obrębie naszego kraju. Znajomość zagrożeń bezpieczeństwa jest równie ważna jak prawa człowieka, dlatego opisana została

¹ Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

specyfika zagrożeń mających miejsce w sferze rzeczywistej i wirtualnej. Każdy z nas jest inny, dlatego przedstawiono też różne reakcje społeczne na zagrożone poczucie bezpieczeństwa i ograniczenia prawa do prywatności. W kolejnej części znajduje się analiza i wyniki badań własnych, których celem było dokonanie charakterystyki opinii osób badanych dotyczącej poczucia bezpieczeństwa i prawa do prywatności.

1. Analiza literatury przedmiotu

1.1. Charakterystyka społeczeństwa informacyjnego

Poniższe rozważania należy zacząć od tego, społeczeństwo informacyjne można definiować jako „społeczeństwo charakteryzujące się przygotowaniem i zdolnością do użytkowania systemów informatycznych, skomputeryzowane i wykorzystujące usługi telekomunikacji do przesyłania i zdalnego przetwarzania informacji” (Nowak, 2005, s. 39).

Aby lepiej zrozumieć przemiany zachodzące współcześnie, należy przeanalizować poglądy dotyczące ewolucji cywilizacji ludzkiej. Jeden z teoretyków zajmujących się rozwojem ludzkości to A. Toffler (1996). Przedstawił on historię ludzkości, dokonując podziału na trzy fale cywilizacyjne, które następując kolejno po sobie, ukształtowały nowe formy działania społeczeństwa. Pierwsza fala przemian obejmowała wprowadzenie osiadłego trybu życia naszych przodków, którzy zaczęli uprawiać ziemię, co dało początek nowemu systemowi społecznemu i ekonomicznemu. Stało się to podstawą do utworzenia się systemu feudalnego, a następnie do powstawania struktury państw. Druga fala przemian była ściśle powiązana z rozwojem technologii wspierających rozwój przemysłu, industrializacją i przemieszczaniem się osób, zamieszkujących obszary wiejskie do miast, których celem było poszukiwanie pracy i polepszenie warunków życia. Powstał konflikt pomiędzy właścicielami gospodarstw rolnych (czyli osobami odnoszącymi korzyści w wymiarze pierwszej fali) a osobami posiadającymi fabryki, rozwijającymi się w sferze przemysłowej, a nie obyło się również bez spięć w sferze politycznej. Zapotrzebowanie na wykształconych pracowników generowało rozwój systemu edukacyjnego, jednak podstawowym czynnikiem tworzenia się drugiej fali były nowe źródła energii, czyli wykorzystywanie paliw kopalnianych. Obecne czasy to wchodzenie w trzecią falę, wiele dziedzin gospodarki pogrążonych jest w kryzysie, pojawiają się branże, które znacznie oddziałują na gospodarkę światową, zwłaszcza sektor usług odznacza się strukturą dochodu oraz zatrudnienia poszczególnych państw. Biorąc pod uwagę zakres, skalę oraz tempo zmian, jakie zachodzą w ostatniej z wymienionych fal, można zauważyć, że jest ona bez wątpienia jednym z największych wyzwań stawianych dotąd ludzkości.

Współcześnie funkcjonowanie obywatela w społeczeństwie informacyjnym jest ściśle związane z wirtualizacją. Nie sposób nie zgodzić się z tym stwierdzeniem, gdyż jak podkreśla W. Maziarz (2020), wirtualizacja wszystkich funkcji społecznych jest sposobem na usprawnienie i efektywniejsze ich działanie z punktu widzenia obywatela i całego państwa. Przeniesienie nauki, administracji, opieki zdrowotnej, demokracji i pracy do rzeczywistości wirtualnej powinno dać obywatelom łatwiejszy, tani oraz wygodniejszy dostęp do jednych z najważniejszych usług.

1.2. Przyczyny zagrożeń ograniczenia prywatności w imię bezpieczeństwa

Prawo do prywatności wchodzi w skład praw człowieka i jest chronione poprzez regulacje w niemal wszystkich współcześnie funkcjonujących systemach prawnych. J. Braciak (2002) wyróżnia dwa podejścia, klasyfikując prywatność. W ramach pierwszego z nich powinno się zwiększać poziom i formy ochrony prywatności, a jest to wynik poglądu, że funkcjonuje różnorodność w definiowaniu sfery życia, nad którą nie ma kontroli ani państwo, ani nikt inny. Drugie podejście przewiduje ograniczenie sfery prywatności, tłumacząc to funkcjonowaniem specjalnych instytucji państwowych dbających o bezpieczeństwo społeczeństwa.

Powszechna Deklaracja Praw Człowieka została uchwalona 10 grudnia 1948 roku. na zgromadzeniu Organizacji Narodów Zjednoczonych. Jest to dokument wspierający poszanowanie praw ludzkich i gwarantujący zachowanie podstawowej wolności dla każdego bez względu na pochodzenie, wyznanie, wiek czy płeć danej osoby. Deklaracja ta nadała uniwersalny charakter spisanim prawom: osobistym, politycznym, ekonomicznym oraz społecznym. Każdy człowiek jest chroniony prawem przed ingerencją w jego życie prywatne, rodzinne, korespondencję, w sytuacji bezprawnego wkroczenia do miejsca zamieszkania oraz gdy zagrożony jest jego honor i reputacja. Powszechna Deklaracja Praw Człowieka jest pierwszym spisem prawa międzynarodowego, w którym zawarto prawo ochrony prywatności, stała się fundamentem dla rozwoju systemu prawnego uwzględniającego ochronę praw człowieka dla wielu państw na całym świecie (Braciak, 2004).

Prawo do prywatności posiada każdy z nas – zapis Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej art.47 wyraźnie podkreśla, że każdy posiada prawo do ochrony swojego dobrego imienia, czci, życia prywatnego, jak też rodzinnego oraz ma prawo do podejmowania decyzji dotyczących własnego życia osobistego. Prawo do prywatności daje ochronę zarówno w relacjach wertykalnych, jak i horyzontalnych, przez co należy rozumieć zobowiązanie jednostek do respektowania prywatności innych jednostek. Państwo wobec tego powinno stać na straży ochrony aspektów prywatności wymienionych w art. 47. Do elementów życia prywatnego można zaliczyć np. informacje dotyczące stanu zdrowia, aktywności zawodowej osób najbliższych będących członkami rodziny oraz sytuacji majątkowej. Interpretacja czci i dobrego imienia zależna jest od postrzegania jednostki przez inne osoby oraz jej pozytywnego odbioru w opinii społecznej.

Należy zadbać o to, aby przepisy nie dawały możliwości inwigilacji i gromadzenia danych o obywatelach, za także by w konsekwencji nie została naruszona prywatność jednostki, zaś działania te postrzegane były w kontekście zapewniania bezpieczeństwa narodowego. Tworząc przepisy dotyczące bezpieczeństwa narodowego, należy rozpatrywać, czy nie zagrażają one prawu do prywatności obywateli. Szczególnie trudne staje się pogodzenie tych dwóch aspektów przy tworzeniu przepisów antyterrorystycznych, gdyż uznaje się za dopuszczalne ograniczenie prawa do prywatności, gdy jest to działanie w celu zapewnienia bezpieczeństwa publicznego. O własne prawa powinni szczególnie dbać obywatele przez kontrolę i reakcję w sytuacjach możliwego zagrożenia poszanowania prawa do prywatności (Braniewicz, Karakulski, 2019).

Pandemia koronawirusa stanowiła duże niebezpieczeństwo ogólnoswiatowe, więc opracowano szereg przepisów, które miały na celu walkę z wirusem. Niestety wiele z nich budziło wątpliwość w odniesieniu do poszanowania prawa do prywatności jednostki.

Przykładem tego jest obostrzenie dotyczące objęciem kwarantanną domową nie tylko osoby powracającej do kraju, ale również jednostek zamieszkujących z nią po powrocie. Ten zapis spotkał się z krytyką ze względu na przymusową izolację osób, które stale przebywały na terenie kraju i mogły nie nawiązać kontaktu z osobą chorą. Restrykcje obejmowały również osoby niepełnoletnie, które mogły opuszczać miejsce zamieszkania tylko pod opieką osoby dorosłej. Był to przejaw braku równości wobec prawa tej grupy obywateli. W praktyce problematyczna stała się sytuacja osób niepełnoletnich zamieszkujących i pozostających pod opieką osób starszych, którzy stanowili grupę osób najbardziej zagrożonych zakażeniem. Nakaz zakrywania ust i nosa obowiązywał każdego obywatela, a konsekwencją nieprzestrzegania nakazu były sankcje finansowe wynoszące nawet do kilkunastu tys. złotych. Wysokość kar finansowych za złamanie wyżej wspomnianego nakazu była nieproporcjonalna do kar wymierzanych w przypadku popełnienia innego czynu zabronionego. Nakazy i zakazy wprowadzone w czasie pandemii naruszyły prawa zapisane w Konstytucji, czyli wolność osobistą (art. 30), wolność w poruszaniu się po terytorium kraju (art. 52) oraz wolność sumienia i wyznania (art. 53). Problematyczne stało się postawienie granicy pomiędzy działaniami mającymi na celu bezpieczeństwo i dobro ogółu a prawem do wolności każdego z nas (Baran, Burek, Gibek, 2020).

W raporcie Amnesty International z lat 2022-2023 uwzględniono obszary naruszeń dotyczących praw człowieka na całym świecie. We fragmencie dotyczącym Polski poruszono kwestie dotyczące ograniczenia dostępu do aborcji. W 2021 roku zaczął obowiązywać wyrok Trybunału Konstytucyjnego, w którym uznano, że poważne uszkodzenie płodu nie upoważnia do dokonania aborcji, a wcześniejsze ustalenia były niezgodne z Konstytucją. Organizacja Narodów Zjednoczonych wyraziła swoje stanowisko dotyczące zdarzenia, wzywając tym samym rządzących do działań mających na celu nienadawanie kryminalnego charakteru zjawisku aborcji i odstąpienie od ścigania osób występujących w obronie praw człowieka. Amnesty odkryła naruszenia prawa do prywatności poprzez wykorzystanie oprogramowania szpiegowskiego Pegasus firmy NSO Group podczas wyborów parlamentarnych. Oprogramowanie, jak podają A. Loreggia i G. Sartor (2023), istotnie wpływa na autonomię jednostki oraz demokrację. Osoba udzielająca się w kręgach politycznych, mająca na uwadze to, że może być szpiegowana, prawdopodobnie zmieni swoje zachowanie, zaprzestanie spotkań mających na celu rozmowy o tematyce politycznej, może nie zdradzać prawdziwych poglądów w różnych kwestiach. W konsekwencji może to ograniczać w dużym stopniu wolność słowa i prawo do zrzeszania się. Poprzez programy szpiegowskie, takie jak Pegasus, można zakłócać procesy demokratyczne, jakimi są wybory.

1.3. Zagrożenia bezpieczeństwa

Zagrożenie bezpieczeństwa można odnosić indywidualnie do jednostki w momencie, gdy nie ma ono szerszego zakresu, jednak można wyróżnić kategorie zagrożeń będące niebezpieczne dla całych społeczności narodowościowych. Zagrożenia bezpieczeństwa narodowego można podzielić na: polityczne, militarne, ekonomiczne, ekologiczne, społeczne, informacyjne oraz terrorystyczne. Zagrożeniami politycznymi są działania, które w znaczny sposób ograniczają wypełnianie głównych funkcji państwa, co skutkuje uniemożliwieniem działania organom czy instytucjom, które zobowiązane są do realizacji

celów oraz interesów państwa. Tego rodzaju zagrożenia mogą skutkować zniesieniem legalnych władz, zakłóceniem interesów oraz praworządności, a także pogorszeniem pozycji międzynarodowej. Do zagrożeń politycznych można zaliczyć nierespektowanie rezolucji ONZ, naruszenie umów lub prawa, niechęć do współpracy z innymi narodami, rozprzestrzenianie się religii lub ideologii nacechowanej agresywnością, zmiany terytorium państw sąsiadujących, małe społeczności próbujące działać na szkodę państwa dążąc do autonomii, przeciwdziałanie orientacjom nastawionym na stabilność i integracje w regionie, zaistniałe konflikty o wpływy głównie pomiędzy znaczącymi państwami, władza mająca w swoich szeregach struktury przestępcze, prowadząca politykę przeciwnarodowościową, fałszująca wybory, widoczny spadek nakładów finansowych na bezpieczeństwo państwa i wsparcie dla działań terrorystycznych. Zagrożenia ekonomiczne zazwyczaj są związane z produkcją i wymianą dóbr, a także ich rozporządzaniem w sposób przynoszący korzyści, dlatego utożsamia się je z zagrożeniami gospodarczymi. Ekologiczne zagrożenia związane są z przyrodą, warunkami środowiskowymi oraz stałym rozwojem społeczeństwa. Ten rodzaj zagrożeń spowodowany jest działaniami podejmowanymi przez jednostki lub przyczynić mogą się do nich czynniki naturalne. Zagrożenia informacyjne dotyczą szeroko rozumianego funkcjonowania społeczeństwa informacyjnego. Zagrożeniami społecznymi bezpieczeństwa narodowego są wszelkie przypadki powiązane z niebezpieczeństwem utraty zdrowia, a nawet życia, poczucia wewnętrznej przynależności etnicznej czy narodowościowej oraz stratę bezpieczeństwa publicznego i socjalnego (Nowak, Nowak, 2015).

Terroryzm określa się jako bezprawne używanie siły, przymusu czy przemocy w celu osiągnięcia wpływu politycznego, charakteryzujące się łamaniem podstawowych norm społecznych, a także ustalonych reguł w miejscu walki politycznej, wykorzystując manipulację, zastraszanie, budując atmosferę zagrożenia, utrudnianie działania układu społecznego przeciwnika, oddziaływanie (szantaż siłowy, działania dokonane, aby przeciwnik miał świadomość dysponowanej siły), mające na celu zmianę decyzji oraz podjętych przez niego działań. Nie można jednoznacznie określić, przeciwko komu są kierowane działania terrorystyczne, gdyż cele ataków nieustannie ulegają modyfikacjom. Trudności interpretacyjne dotyczą także bezprawnego używania siły, co może być różnie rozumiane w zależności od określonych norm prawnych. Czyn w jednym państwie może być traktowany jako przestępstwo, a w innym może być inaczej klasyfikowany. W niektórych przypadkach ważną rolę odgrywają prawa innego typu, np. prawo koraniczne. Biorąc te aspekty pod uwagę, zasadnym staje się przyjęcie norm prawnych akceptowanych przez wszystkich lub większość. Obecnie to kryterium spełniają wszystkie ustalenia i prawa międzynarodowe, jednak na ocenę czynu nie wpływają tylko normy prawne, ale i normy moralne. Powodem nieskuteczności w przeciwdziałaniu terroryzmowi może być różnorodność norm prawnych. Ogólnie działalność terrorystyczna jest związana z ideologią, w którą wierzą terroryści, to też odróżnia terroryzm od powszechnej działalności przestępczej (Białek, 2005).

W zbiorze terminologii z zakresu stosunków międzynarodowych, oprócz pojęcia „wojna”, istnieje również kategoria „konfliktu zbrojnego”, która obejmuje wszelkie przejawy walki zbrojnej, włączając niewypowiedziane konflikty i udział podmiotów niebędących podmiotami prawa międzynarodowego. Konflikt zbrojny jest poprzedzany narastającymi sprzecznościami interesów, werbalnymi starciami i akcjami konfliktowymi.

Akcje konfliktowe, które prowadzą do użycia siły, mogą przekształcić się w konflikty zbrojne, przy czym sposób, w jaki dochodzi do działań zbrojnych, może być różny. Terminy „konflikt zbrojny” i „wojna” są używane zamiennie, aby podkreślić element walki zbrojnej. Zazwyczaj terminem „wojna” określa się konflikt, w którym przynajmniej dwie walczące strony wykorzystują siły zbrojne i prowadzą ciągłe działania, a także stosują środki i metody w walce zbrojnej przeciwko sobie (Barnaszewski, 2008).

Według J. Kosińskiego (2015), cyberprzestępczość określa się jako technologię stosunkowo łatwą w obsłudze, ale ciągle rozwijającą się i zaawansowaną. Cyberprzestępcy są traktowani przez społeczeństwo jako nieszczęśliwie niebezpieczne osoby, warto zaznaczyć, że są anonimowe i często jednostki poszkodowane przez dłuższy czas nie zdają sobie sprawy, że zostały ofiarami, a w sytuacjach, gdy straty finansowe nie są znaczne, cyberprzestępstwa rzadko są zgłaszane. Praktycznie nieograniczony zasięg, jaki umożliwia cyberprzestrzeń, pozwala na szybkie popełnienie przestępstwa, ponosząc przy tym niskie koszty, a pozyskując duże korzyści materialne. Urządzenie teleinformatyczne, komputer czy sieć komputerowa może stać się zarówno przedmiotem, środkiem, jak i głównym celem przestępcy, który często podejmuje działania na zlecenie. Ofiara coraz częściej zostaje wybierana celowo, jednak większość cyberprzestępstw nadal stanowią ataki na pliki dostępne na serwerach użytkowników bądź działania mierzone w grupy użytkowników.

1.4. Przejawy społecznej reakcji na zagrożone poczucie bezpieczeństwa i ograniczenia prawa do prywatności

Na poczucie bezpieczeństwa jednostki ma wpływ wiele różnych elementów. Z psychologicznego punktu widzenia ważną rolę odgrywają osobiste cechy, jej intelekt, charakter i stany emocjonalne, jakie odczuwa, gdyż jak wiadomo, są one indywidualne i dynamiczne oraz w dużej mierze zależne od wpływów środowiska. Określenie „bezpieczeństwo” zawiera w sobie dwa komponenty – emocje i uczucia, a definiować je można jako dobrostan psychiczny, nieodczuwanie zagrożenia, ale także jest to adekwatne reagowanie na realne zagrożenie. Człowiek, aby dobrze funkcjonować, powinien czuć się bezpiecznie – jest to jedna z egzystencjalnych potrzeb, której zapewnienie daje możliwość przetrwania, niezależności, stabilności i ochrony poziomu życia. Potrzeba bezpieczeństwa zaspokajana jest poprzez znajdowanie wsparcia w innych osobach, ludzie starają się unikać zagrożeń i sytuacji, które mogłyby oddziaływać negatywnie. Jeśli jednostka nie ma poczucia bezpieczeństwa, niemożliwe staje się zaspokojenie potrzeb wyższego rzędu. Człowiek to istota, która poszukuje oraz przetwarza informacje zarówno o świecie, jak i własnej osobie, jednak jej subiektywne odczucia nie są zależne jedynie od środowiska, ale też od posiadanej wiedzy, utrwalonych struktur poznawczych. Poczucie jest zatem indywidualnym odczuwaniem stanów, w tym przypadku jednostka może w danej sytuacji czuć zagrożenie, a inna nie (Marciniak, 2009).

W społeczeństwie reakcje na zagrożenie są różne, jednak oczekuje się, że będą one adekwatne do stopnia zagrożenia. Biorąc pod uwagę adekwatność reakcji na skalę zagrożenia, J. Poleszczuk (2020) wyróżnia cztery reakcje, które odpowiadają różnym stopniom zagrożenia, począwszy od incydentalnego naruszenia funkcjonowania systemu, aż po jego destrukcję. Jedną z nich jest dewiacja, która powstaje w sytuacji odstępstwa od normy. Zachowania o charakterze dewiacyjnym nie stanowią jednak dużego zagrożenia

dla systemu – są to bardziej rozproszone w różnych miejscach zdarzenia jednostek, które w miarę możliwości są monitorowane przez specjalne instytucje. W sytuacji wystąpienia przypadkowego zaburzenia normalnie działającego systemu na poziomie lokalnym nie jest ono w stanie wzbudzić większych skutków o charakterze negatywnym, a przy zastosowaniu adekwatnych środków można je opanować. Kolejna z reakcji to panika, może zaistnieć w wyniku obserwacji zachowań innych poprzez naśladowanie, jak również jej źródła można doszukiwać się w procesach komunikacyjnych, takich jak plotki, nieprawdziwe informacje lub teorie spiskowe. Podstawowe cechy paniki to silna eskalacja i spontaniczność, innymi słowy – powstaje bardzo szybko, wzbudzając nasilone poczucie strachu, ale równie szybko zanika. W sytuacji, gdy panika przyjmie formę kaskadową i wykroczy poza środowisko lokalne, powstaje kolejna z reakcji, czyli kryzys. Panika epidemiologiczna czy giełdowa może być czynnikiem aktywującym kryzys całego systemu ekonomicznego, co w konsekwencji może przyczynić się do trudności w funkcjonowaniu rodziny, systemu oświaty, a oddziałując na poglądy polityczne, narzuca zmianę postaw. Kryzys powstały na skutek nieprawidłowości, należący jedynie do jakiejś części systemu, może rozprzestrzenić się na wszystkie sektory systemu społecznego. Ostatnimi reakcjami, jakie wymienia autor, są te w przypadku katastrofy i kataklizmu, które są największymi zagrożeniami dla funkcjonującego systemu. Katastrofę można określać jako działanie nieprzewidywalne, które zachodzi w sposób gwałtowny i destrukcyjny oraz wywołujące w społeczeństwie silną reakcję emocjonalną – panikę. Różnicę między katastrofą a kataklizmem można unaocznic, utożsamiając wypadek drogowy z katastrofą, gdy w wyniku tego zdarzenia skutki są nieodwracalne, np. poważne uszkodzenia organizmu, to przypisuje się im najwyższy poziom w systemowej skali zagrożeń (kataklizm), co może zakończyć się trwałym zniszczeniem systemu – śmiercią. Kataklizm może być skutkiem nieadekwatnej reakcji systemu (np. opóźnionej, działającej na zasadzie zdezaktualizowanych metod) na poważne zagrożenie, w wyniku czego każdy system może się bezpowrotnie rozpaść.

Ogólnoswiatowa pandemia oficjalnie ogłoszona przez Światową Organizację Zdrowia (11 marca 2020 roku) wywołała różne reakcje w społeczeństwie. Reakcje, jakie można było zaobserwować, to szok i próba przeciwdziałania mu lub początkowo trwanie w fazie szoku, a następnie przejście w kolejną fazę, która charakteryzowała się odczuwaniem przez jednostkę trudnych emocji oraz przejawianiem powiązanych z nimi zachowań, takich jak oszołomienie czy panika. W początkowym etapie wśród społeczeństwa panowała dezorientacja, ludzie poszukiwali informacji o zagrożeniu, które bardzo szybko rozprzestrzeniało się z uwagi na przenoszenie koronawirusa (SARS-CoV-2) drogą kropelkową. Jednostki odczuwały silny strach, a z uwagi na poczucie utraty bezpieczeństwa narodziła się potrzeba uzyskania wsparcia i pojawiły się problemy decyzyjności. Osoby zależne od pomocy innych poza poczuciem strachu mogły odczuwać potrzebę izolacji lub wręcz przeciwnie – potrzebować wzmożonego kontaktu z innymi. Wśród społeczeństwa dominowała strategia mająca na celu ochronę siebie i bliskich, ale zdarzały się przypadki, że jednostki przejawiały zachowania agresywne, ulegały napadom złości czy traciły chęci do podejmowania jakichkolwiek działań. Długotrwałe poczucie zagrożenia i życie w stresie skutkują automatyczną reakcją organizmu, czym jest zwiększona produkcja kortyzolu, który w przypadku długotrwałego oddziaływania stresu lub krótkotrwałe o dużym nasileniu powoduje osłabienie odporności organizmu (Sideris, 2021).

W związku z pojawieniem się możliwości zatwierdzenia umowy międzynarodowej, mającej na celu walkę z podróbkami i ochronę własności intelektualnej, w 2012 roku odbywały się demonstracje w całej Europie. Początkowo w Polsce sprzeciw wyraziło środowisko wirtualne, stosując ataki hakerskie na strony rządowe, następnie obywatele wyszli na ulice, aby pokazać swój sprzeciw wobec umowy dotyczącej walki z obrotem towarów podrabianych nazywanej ACTA (*Anti-Counterfeiting Trade Agreement*). Ataki na strony rządowe były podejmowane oraz kierowane przez organizację Anonymous, która dzięki osobom posiadającym rozległe zdolności informatyczne mogła złamać zabezpieczenia, a także zablokować strony rządowe poprzez ataki DDoS (*Distributed Denial of Service*). Po ogłoszeniu przez polski rząd zamiaru podpisania umowy, w odstępie 4 dni został zamieszczony na oficjalnej stronie Kancelarii Rady Ministrów krótki satyryczny filmik i manifest, który miał za zadanie wzbudzić w obywatelach wolę walki o ochronę prawa do prywatności oraz okazać sprzeciw wobec umowy ACTA. Skutkiem ataku Anonimowych było zaprzestanie działania ponad 20 witryn należących do instytucji państwowych, organizacja przyznała się do tych działań na Twitterze oraz YouTube. W następstwie ataków technologicznych zaczęto organizować demonstracje w wielu miastach, a osoby biorące w nich udział miały maski, aby pokazać przynależność i zasygnalizować swoje poglądy zbieżne z tymi przedstawianymi przez organizację Anonimowych. Głównym powodem protestów był sprzeciw wobec tworzenia nowych zobowiązań bez wcześniejszych jawnych dyskusji, dzięki którym obywatele demokratycznych państw mogliby wyrazić swą opinię i poznać szczegóły nowych przepisów (Bielenia, 2013).

2. Metodologiczne założenia badań własnych

Moje zainteresowanie tą tematyką wynika z chęci poznania opinii studentów dotyczącej wagi, jaką przypisują ochronie prywatności i zapewnianiu bezpieczeństwa. W badaniach naukowych stawia się pytania, na które dzięki zrealizowaniu badań można uzyskać odpowiedzi. Głównym problemem badawczym jest pytanie: Jak studenci postrzegają prawo do prywatności i poczucie bezpieczeństwa?

Problemy szczegółowe zostały sformułowane następująco:

- Jaka jest świadomość studentów dotycząca posiadanych praw chroniących ich prywatność?
- Jakie są opinie badanych studentów na temat bezpieczeństwa?
- Czy a jeśli tak, to, jakie są różnice dotyczące postrzegania prawa do prywatności a bezpieczeństwa ze względu na płeć i miejsce zamieszkania?

Badania przeprowadziłam za pomocą metody sondażu diagnostycznego, aby zebrać informacje na temat prawa do prywatności i poczucia bezpieczeństwa w grupie studentów. Posługując się metodą sondażu, wykorzystałam technikę ankiety, która jest jedną z technik tej metody. Narzędziem badawczym w przeprowadzonych przeze mnie badaniach był kwestionariusz ankiety. Badania odbyły się w dniach 01-18.05.2023 roku, przy wykorzystaniu narzędzia Google: kwestionariusz ankiety został rozesłany oraz udostępniony w grupach studenckich za pośrednictwem serwisu społecznościowego Facebook. W anonimowych badaniach sondażowych uczestniczyło 150 studentów, w tym 68% kobiet i 32% mężczyzn. Były to osoby zamieszkujące w 53% tereny wiejskie i w 47% miasta. Dokonując analizy wyników badań, wykorzystałam próbną wersję programu PQStat. Liczby podane w nawiasach wskazują na liczbę udzielonych odpowiedzi przez badanych.

3. Analiza wyników badań własnych

3.1. Postrzeganie praw chroniących prywatność

Badani studenci są świadomi posiadanych praw chroniących ich prywatność. Największym zagrożeniem dla przestrzegania prawa do prywatności według respondentów jest brak szybkiej reakcji na coraz nowsze zagrożenia ochrony prywatności. Rozwój technologiczny następuje bardzo szybko, a w związku z tym powstają nowe zagrożenia. Badani poprzez to oczekują, że organy państwowe przejmą odpowiedzialność za ochronę prywatności i na bieżąco będą reagować w sytuacjach zagrażających prywatności.

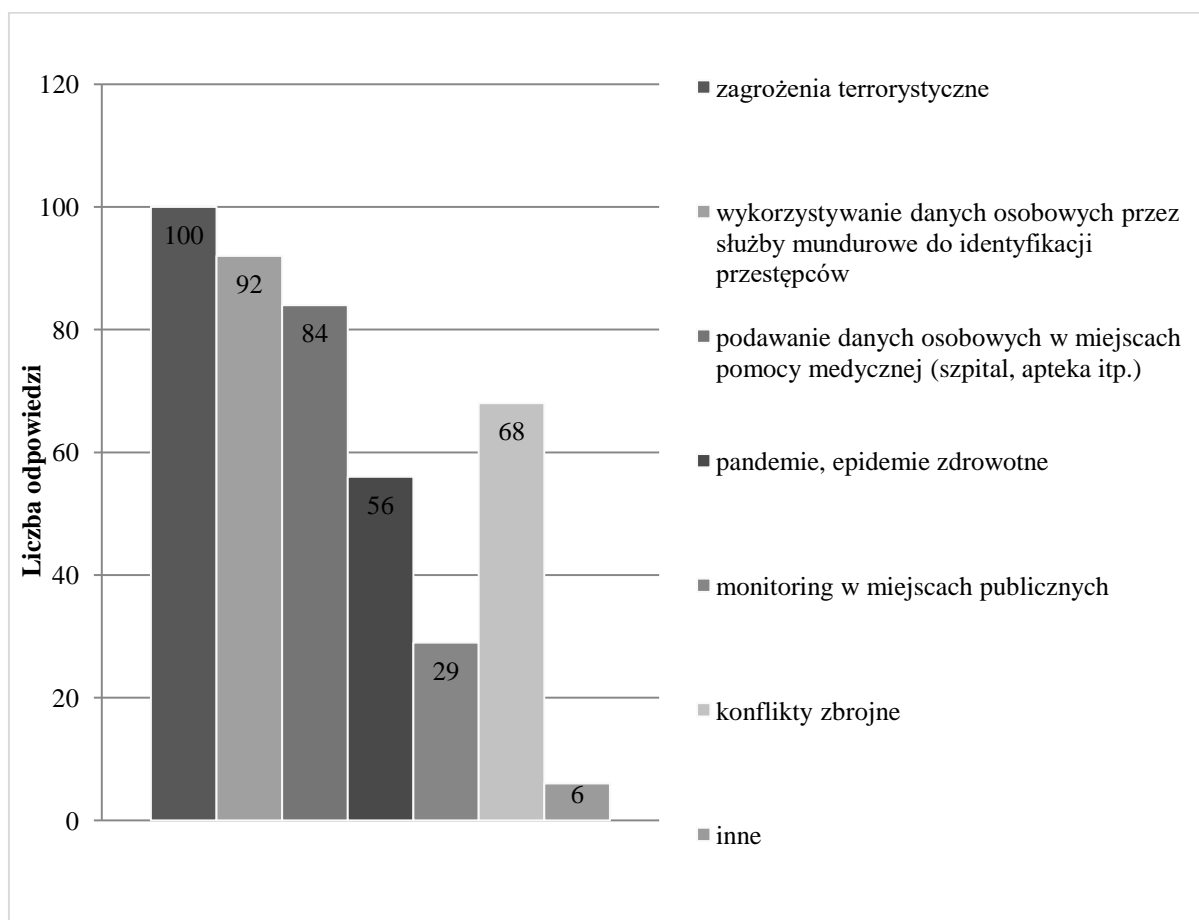
Spośród zdarzeń najbardziej naruszających prywatność respondenci najczęściej wybierali działalność programów śledzących (105). Śledzące oprogramowania i programy instalowane są w urządzeniach osób prywatnych w celu zbierania jak największej liczby informacji o osobie, która stała się celem inwigilacji. Obecnie życie wielu ludzi jest nieodłącznie związane z technologią, w związku z czym ogromna ilość informacji jest zachowywana w urządzeniach. Szczególny związek z zaistniałą sytuacją miała pandemia, w wyniku, której zakazano opuszczania swojego miejsca zamieszkania, przenosząc wiele wydarzeń działalności kulturalnej, edukację, realizację spraw urzędowych i wiele innych aspektów życia codziennego w przestrzeń wirtualną. Nie bez powodu więc grupa badanych studentów wskazała, jako największe zagrożenie działania programów śledzących. Podkreślić należy, że najczęściej wybierane zdarzenia naruszające prywatność są z kręgu zdarzeń ze świata wirtualnego, znacznie rzadziej, jako zagrożenie dla prywatności, wybierano zdarzenia mające miejsce w świecie rzeczywistym, czyli np. kontrole drogowe (7), w komunikacji (11), legitymowanie (16) czy też monitoring w przestrzeni publicznej (28).

Kolejne zagadnienie, do którego odnosili się respondenci, dotyczyło zagrożeń dla przestrzegania prawa do prywatności. Badani, w zależności od swojego miejsca zamieszkania, udzielali zróżnicowanych odpowiedzi. Osoby zamieszkujące tereny wiejskie wskazały, że największym zagrożeniem dla prywatności jest brak szybkiego reagowania na systematycznie pojawiające się zagrożenia ochrony prywatności (40). Na drugim miejscu pojawiło się zagrożenie objawiające się niewydolnością systemu wymiaru sprawiedliwości (16). Wymienione wcześniej zagrożenia niemal w takiej samej liczbie zostały wybrane przez osoby zamieszkujące miasta powyżej 100 tys. mieszkańców. Nie ma znaczących różnic między odpowiedziami mieszkańców wsi a mieszkańcami dużych miast w kontekście zagrożeń prawa do prywatności. Analizując odpowiedzi respondentów w kontekście zróżnicowania ze względu na płeć, również można zauważyć bardzo zbliżony rozkład odpowiedzi badanych obu płci. Obie grupy respondentów najczęściej wskazywały na brak szybkiej reakcji na coraz nowsze zagrożenia, podkreślając tym samym, że jest to największe zagrożenie dla przestrzegania prawa do prywatności zarówno w opinii kobiet (50) i mężczyzn (27). Należy podkreślić wagę tego zagrożenia dla prawa do prywatności z uwagi na fakt, że respondenci wybierali ją najczęściej niezależnie od płci czy miejsca zamieszkania. Oznacza to, że społeczeństwo zauważa szybko rozwijającą się sferę technologiczną, która w coraz większym zakresie stwarza zagrożenie dla ochrony prywatności. Oczekują w tym przypadku, że rządzący będą czuwać nad bezpieczeństwem i ochronić prywatność jednostki w obliczu szybko zmieniającego się świata.

Istotne statystycznie różnice wystąpiły po zestawieniu odpowiedzi kobiet i mężczyzn, dotyczących oceny zagrożenia prawa do prywatności w kontekście dyskryminacji dotyczącej koloru skóry i na tle religijnym. Badania pokazują, że kobiety są bardziej empatyczne i bardziej narażone na dyskryminację od mężczyzn, dlatego w wyższym stopniu zauważają zagrożenie prawa do prywatności w różnych sytuacjach. Zestawiając wyniki badanych mieszkańców wsi i miast, okazało się, że nie ma istotnych różnic, co może być skutkiem przeniesienia większości aktywności do Internetu i ogólnej dostępności sieci internetowej zarówno w mieście, jak też na wsi.

3.2. Opinie badanych studentów na temat bezpieczeństwa

Na wykresie przedstawione są odpowiedzi respondentów na pytanie o wagę zapewniania bezpieczeństwa w kontekście prawa do prywatności w różnych sytuacjach. Badani najczęściej wskazali zagrożenia terrorystyczne (100) jako sytuację, w której zapewnienie bezpieczeństwa jest ważniejsze niż prawo do prywatności. Respondenci uważają, że zapewnienie bezpieczeństwa jest ważniejsze również w sytuacjach takich, jak identyfikacja przestępców prowadzona przez służby mundurowe, które w tym celu wykorzystują dane osobowe (92), a także w sytuacji podawania danych osobowych w miejscach pomocy medycznej (84). Na czwartym miejscu znalazły się konflikty zbrojne (68), a zaraz po nich pandemie i epidemie zdrowotne (56).



Wykres 1. Sytuacje, w których zapewnienie bezpieczeństwa jest ważniejsze niż prawo do prywatności.
Źródło: badania własne.

Zagrożenie terrorystyczne jest zdarzeniem w głównej mierze chronicznie aktywizowanym zagrożeniem, biorąc pod uwagę fakt, że na naszych terenach nie było zbyt wielu zdarzeń o charakterze terrorystycznym. Może to być również warunkowane poprzez przekaz medialny tego rodzaju wydarzeń z całego świata, co pozostaje w pamięci społeczeństw na bardzo długi czas. Jako przykład może służyć wizualizacja ataku terrorystycznego na wieżę World Trade Center, o którym nakręcono film. Długotrwałe utrwalony i aktywizowany obraz zniszczeń ataków terrorystycznych może tłumaczyć, czemu najczęściej wybieraną odpowiedzią była właśnie ta odnosząca się do zagrożeń terrorystycznych, a nie odpowiedzi dotyczące niedawno mających miejsce sytuacji, takich jak chociażby pandemia SARS-CoV-2 czy konflikt zbrojny trwający obecnie na Ukrainie.

Badani studenci wskazują, że rozwiązania technologiczne (takie jak: oświetlenie ulic (86), możliwość alarmowania z wykorzystaniem telefonu komórkowego (68), monitoring (61)), dają im większe poczucie bezpieczeństwa niż np. czujni sąsiedzi (28). Prawdopodobnie dzieje się tak z powodu słabych interakcji międzyludzkich oraz braku reagowania w sytuacjach, gdy jest to konieczne. Istnieje przekonanie, że nie należy reagować ani interweniować w sytuacji, gdy nie ma się bezpośredniego związku ze sprawą. Poprzez takie podejście wiele przestępstw pozostaje nieujawnionych, a przestępcy pozostają na wolności. W efekcie rośnie ciemna liczba przestępstw, czyli przestępstw popełnionych, ale nieujętych w statystyce kryminalnej.

Zestawiając opinie badanych kobiet ($\bar{x} = 6,16$, $SD = 2,88$) i mężczyzn ($\bar{x} = 8,18$, $SD = 1,82$), dotyczące poczucia bezpieczeństwa w miejscu zamieszkania podczas spaceru po zmroku, różnica okazała się istotna statystycznie, p przyjmowało wartość dwustronnie (dokładne) 0,000. Oznacza to, że badani mężczyźni czują się bezpieczniej niż kobiety, gdy spacerują po zmroku w obrębie swojego miejsca zamieszkania. Te istotne różnice wynikają z cech indywidualnych charakteryzujących obie płcie i w przypadku przeciętnej kobiety jest to niższy wzrost oraz mniejsza postura ciała niż u mężczyzny. Potencjał wiktymogeny w przypadku przestępstw o charakterze seksualnym czy przemocowym jest większy w przypadku przeciętnej kobiety. Zestawienia odpowiedzi mieszkańców wsi i miast nie wykazały istotnych różnic, co zapewne jest wynikiem przeniesienia wielu dziedzin życia do rzeczywistości wirtualnej oraz szerokiej dostępności Internetu zarówno w miastach, jak i na wsiach.

Podsumowanie

Przedmiotem moich zainteresowań badawczych było prawo do prywatności oraz bezpieczeństwo. Poznanie specyfiki tych zjawisk umożliwiła analiza literatury naukowej oraz przeprowadzone badania w grupie studentów. Kończąc rozważania dotyczące prywatności i bezpieczeństwa, należy podkreślić, że bardzo ważne jest zachowanie granicy między sferą prywatności a zapewnianiem poczucia bezpieczeństwa. W moim rozumieniu prywatność to wartość, którą należy chronić. Składają się na nią nasze sukcesy, poglądy, doświadczenia i otoczenie, w którym spędzamy czas. Jest to coś osobistego, wobec czego nie powinno dochodzić do ingerencji w tę sferę. Uważność, jaką przykłada się do ochrony prywatności każdego z nas, można zauważyć poprzez społeczne reakcje, gdy coś staje się zagrożeniem dla wolności. Istotność prywatności potwierdza opracowany system prawny, który ewaluje wraz z postępem technologicznym, stając się ochroną

dla prywatności w wielu sferach życia. Poczucie bezpieczeństwa to stan konieczny do prawidłowego rozwoju i funkcjonowania społeczeństwa. Dbłość o jego zapewnienie powinna być ważna dla każdego człowieka.

Do lepszego zrozumienia oraz poznania opinii studentów na temat prawa do prywatności i poczucia bezpieczeństwa przyczyniły się przeprowadzone badania w grupie 150 studentów. Wynika z nich, że badani respondenci uważają zagrożenie terrorystyczne, jako sytuację, w której zdecydowanie ważniejsze jest zapewnienie bezpieczeństwa niż prawo do prywatności. Mężczyźni biorący udział w badaniu czują się bezpieczniej, spacerując po zmroku w miejscu swojego zamieszkania, niż badane kobiety. Według respondentów działalność programów śledzących to zdarzenie w największym stopniu naruszające prywatność. Poprzez ciągły rozwój technologiczny systematycznie pojawiają się nowe problemy i zagrożenia obejmujące swym zakresem wszystkie poziomy rozwoju społeczeństwa. Powstawanie nowych patologii technologicznych niestety nie usuwa starych problemów. Należy zatem pamiętać, jak ważna jest ochrona prywatności i zapewnienie poczucia bezpieczeństwa, szczególnie w realiach współczesnego świata, w którym nie powinniśmy zapominać o uważnym spojrzeniu na wszystko, co nas otacza.

Bibliografia

- Baran, K., Burek, W., Gibek, M. (2020). Wpływ Covid-19 na społeczeństwo i prawo. Wybrane aspekty polskich i europejskich regulacji prawnych. *Rocznik administracji publicznej*, 6, 282-299.
- Barnaszewski, B. (2008). Współczesny konflikt zbrojny-państwo ubezwłasnowolnione. *Zeszyty naukowe/Wyższa szkoła oficerska wojsk lądowych im. gen. T. Kościuszki*, 3, 69-82.
- Białek, T. (2005). *Terroryzm manipulacja strachem*. Warszawa: Wydawnictwo Studio Emka.
- Bielenia, H. (2013). *Protesty przeciwko ACTA jako reakcja społeczeństw na niejawność dyplomacji*. Repozytorium uniwersytetu w Białymstoku.
- Braciak, J. (2002). Prawo o prywatności. W: B. Banaszak, A. Preisner (red.), *Prawa i wolności obywatelskie w Konstytucji RP* (s. 277-360). Warszawa: C.H. Beck.
- Braciak, J. (2004). *Prawo do prywatności*. Warszawa: Wydawnictwo Sejmowe.
- Braniewicz, O.E., Karakulski, J. (2019). Między poszanowaniem prawa do prywatności jednostki z ingerencją w to prawo-konsekwencje tzw. ustawy inwigilacyjnej. W: J. Karakulski (red.), *Zagrożenia dla prawa do prywatności jednostki we współczesnym świecie* (s. 58-83). Kraków: Wydawnictwo Kasper.
- Brzezińskim, M. (red.). (2009). *Bezpieczeństwo wewnętrzne państwa. Wybrane zagadnienia*. Warszawa: Elipsa.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. z 1997 r., Nr 78, poz. 483).
- Kosiński, J. (2015). *Paradygmaty cyberprzestępczości*. Warszawa: Difin.
- Loreggia, A., Sartor, G. (2022). *Wpływ oprogramowania Pegasus na prawa podstawowe i procesy demokratyczne*. Pobrane z: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2022/740514/IPOL_STU\(2022\)740514_PL.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2022/740514/IPOL_STU(2022)740514_PL.pdf).

- Marciniak, E. (2009). Psychologiczne aspekty poczucia bezpieczeństwa. W: S. Sulowski, M. Maziarz, W. (2020). *Spoleczny wymiar społeczeństwa informacyjnego*. Szczecin: Uniwersytet Szczeciński.
- Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych z dnia 16 grudnia 1966 r. (Dz.U. z 1977 r., Nr 38, poz. 167).
- Nowak, E., Nowak, M. (2015). *Zarys teorii bezpieczeństwa narodowego*. Warszawa: Difin.
- Nowak, J.S. (2005). Społeczeństwo informacyjne – geneza i definicje. W: G. Bliźniuk, J.S. Nowak (red.), *Spoleczeństwo informacyjne* (s. 39-59). Katowice: Polskie Towarzystwo Informatyczne – Oddział Górnośląski.
- Poleszczuk, J. (2020). Dyskurs o bezpieczeństwie i zagrożeniach. Refleksje socjologiczne. W: D. Boćkowski, P. Goryń, K. Goryń (red.), *Bezpieczeństwo i jego percepcja w dyskursie społecznym i militarnym* (s. 9-25). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Raport roczny Amnesty International 2022/2023. Sytuacja Praw Człowieka na świecie – amnesty.org.
- Sideris, E. (2021). Człowiek w sytuacji zagrożenia. *Bezpieczeństwo Teoria i Praktyka*, 2, 35-51.
- Toffler, A., Toffler, H. (1996). *Budowa nowej cywilizacji*. Poznań: Zysk i S-ka.

NARRACJE BYŁYCH WIĘZNIÓW NA TEMAT PROCESU READAPTACJI *(Alicja Kilańska¹)*

Streszczenie

Rocznie Zakłady Karne w Polsce opuszcza 90 tys. osób. Różnią się od siebie wiekiem, płcią, statusem materialnym czy rodzajem popełnionych przestępstw. Każdy ma swoją odrębną historię i sytuację życiową. Byli osadzeni muszą zmierzyć się z wieloma barierami w trakcie powrotu do społeczeństwa. Ich readaptacja to proces skomplikowany, gdyż wiąże się z podjęciem trudu znalezienia pracy, odbudowania relacji z najbliższym otoczeniem, a zwłaszcza z rodziną. Próbuje nauczyć się przestrzegać norm i zasad obowiązujących na wolności. W artykule zostały omówione najważniejsze zagadnienia dotyczące readaptacji, indywidualne doświadczenia i subiektywne odczucia towarzyszące osadzonym w chwilach powrotu na wolność, które ułatwiły bądź utrudniły zapoczątkowanie procesu resocjalizacji. Artykuł zawiera również konkluzje, które mogą być wskazówką do kompleksowego wspierania osób opuszczających więzienia, by zapobiec recydywie.

Słowa kluczowe: resocjalizacja, readaptacja, stygmatyzacja, reintegracja.

Summary

In Poland, 90,000 ex-offenders walk out the prison every year. They differ in age, gender, financial status and the type of crimes committed. Everyone has their own unique story and background. Former prisoners struggle with many difficulties when returning to society. Their readaptation is a complex process because it involves making the effort to apply for a job and maintain family ties again. They try to learn how to follow the norms and rules on the outside. The article discusses the most important issues regarding readaptation, personal experiences and subjective feelings accompanying prisoners when they return to freedom, which both facilitated or hindered the initiation of the resocialization process. The article also contains conclusions that may be an indication of comprehensive support for ex-prisoners to prevent recidivism.

Key words: resocialization, readaptation, stigmatization, reintegration.

Wprowadzenie

Dla każdego, kto opuszcza zakład karny, wyjście na wolność jest momentem bardzo trudnym, gdyż stają przed nim nowe wyzwania. Musi im sprostać, by na nowo przystosować się do warunków funkcjonowania na wolności. Zadania, przed jakimi stają byli osadzeni, to m.in. pozyskanie środków finansowych na rozpoczęcie życia na wolności, znalezienie pracy, odbudowa kontaktów z najbliższymi i powrót do społeczeństwa, niekiedy wrogo nastawionego. Readaptacja to wyzwania związane z akceptowaniem zasad panujących w społeczeństwie i stosowanie się do norm. Najczęściej jest rozumiana jako ponowne przystosowanie jednostki do czynnego i samodzielneho życia, czego efektem jest pełnienie ról społecznych związanych z podstawowymi obszarami ludzkiego życia.

¹ Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

Wynik procesu readaptacji społecznej uwarunkowany jest wieloma czynnikami, tkwiącymi zarówno w osobie eks-dewianta, a także w środowisku rodzinnym i lokalnym, do którego powraca były osadzone. Proces ten jest niewątpliwie długotrwały i przebiega indywidualnie dla każdego opuszczającego jednostkę penitencjarną.

Opuszczenie zakładu karnego po odbyciu kary przez osadzonych wiąże się z wieloma problemami. Powrót do życia na wolności stawia ich w bardzo trudnej i zarazem złożonej sytuacji. Trudności wynikają nie tylko z faktu przebywania w zakładzie karnym i nabytych w związku z tym doświadczeń, lecz również z sytuacji rodzinnej, potrzeby uzyskania społecznej akceptacji, zapewnienia sobie przynajmniej podstawowych warunków egzystencjalnych. Powrót do społeczeństwa, ponowne życie na wolności zależy również od ich stosunku do czynu, za którego popełnienie zostali ukarani. Dlatego do opuszczenia zakładu karnego skazani powinni być profesjonalnie przygotowani. Okres poprzedzający wyjście z więzienia jest bardzo ważny i jednocześnie trudny dla osadzonego. Pojawia się u niego radość ze zbliżającego się odzyskania wolności, a jednocześnie lęk, czy i jak zostanie przyjęty przez najbliższych, a także otoczenie, w którym przyjdzie mu żyć. J. Górniewicz (2000) pisze, że więźniom towarzyszą takie pytania, jak: do jakiego świata powrócę?, jak zostaną odebrany przez otoczenie?, czy sobie poradzę?, czy będę umiał na nowo odnaleźć się w normalnej rzeczywistości? Te obawy z pewnością są uzasadnione, ponieważ więzień opuszczający zakład karny musi się zmierzyć głównie z samodzielnym funkcjonowaniem, znalezieniem schronienia, nawiązaniem stosunków społecznych, poznaniem praw i obyczajów obowiązujących w danej społeczności. Pokonanie wszystkich wyzwań, przed którymi staje osoba po wyjściu z zakładu karnego składa się na proces readaptacji społecznej.

1. Analiza literatury przedmiotu

W momencie, kiedy przyjmiemy, że readaptacja społeczna jednostki sprowadza się do zmiany przynależności społecznych oraz ponownego procesu jej identyfikacji z nowymi grupami i rolami społecznymi, to cały ten proces stanowi po prostu zwieńczenie podejmowanych wobec niej oddziaływań resocjalizacyjnych. Z tego też względu stan społecznej readaptacji osiągnięty przez resocjalizowane jednostki należy traktować jako miarę skuteczności tego procesu. Głównym bowiem założeniem resocjalizacji jest ponowne uspołecznienie jednostki poprzez kształtowanie wrażliwości na potrzeby innych ludzi i dobro społeczne, a także na poznaniu własnych możliwości tej zmiany (Sakowicz, 2006). Można zatem postawić tezę, że im bardziej jednostka uległa społecznej readaptacji, tym bardziej została zresocjalizowana. Oznacza to, że u jednostki musiał nastąpić proces ponownego uczenia się, identyfikacji. Należy zwrócić uwagę, że byli więźniowie powracający do społeczeństwa mogą rozpocząć normalne życie, jeżeli otrzymają pomoc oraz wsparcie, i to nie tylko od rodziny, ale też od społeczeństwa, które musi znaleźć dla nich miejsce w swoim otoczeniu. Stygmatyzowanie jest zjawiskiem utrudniającym proces readaptacyjny po wyjściu na wolność.

I. Niewiadomska (2010, s. 359) pisze o wpływie stygmatyzacji społecznej na problemy readaptacyjne opuszczających zakłady karne. Zauważa, że pobyt w więzieniu powinien odstraszyć skazanego od popełnienia kolejnego przestępstwa. Jednak zjawisko stygmatyzacji, po wyjściu na wolność osadzonych, zwiększa prawdopodobieństwo wadliwej readaptacji społecznej w warunkach wolnościowych poprzez ich społeczne odrzucenie.

Izolacja więzienna niejednokrotnie powoduje stygmatyzację, przejawiającą się jako naznaczenie społeczne – etykietowanie. Wzmacnia to niewątpliwie proces degradacji, depersonalizacji i prizonizacji. W rezultacie etykietowania ocena i postrzeganie osoby wynika z przypisywania jej cech grupy, a nie z wiedzy o niej. Depersonalizacja powoduje zaburzenia psychiczne, prowadzące do zmian w sposobie myślenia i poczuciu zmian własnej tożsamości. Prizonizacja jest stanem bardzo dobrego przystosowania się do warunków więziennych, a wizja życia na wolności wywołuje lęk (Ciosek, 2003, s. 8). E. Czykwin (2007, s. 189-190) wskazuje, że istnieje wiele terminów pokrewnych pojęciu „stygmatyzacja”. Niosą one ze sobą ważne treści, łączące się z pojęciami: „stygmatyzacja” i „stygmatyzowanie”. Są to dewiacja oraz dewiant. Dewiacja oznacza odstępstwo od standardów normatywnych. Termin „dewiant”, zdaniem tej autorki, powinien być używany w stosunku do osób intencjonalnie łamiących normy społeczne i powiązany z kategorią kontroli społecznej. Pojęcia „stygmatyzowany” proponuje ona używać wobec osób, które spotyka ostracyzm społeczny z tytułu ich społecznego usytuowania i stereotypowego wyobrażenia. Ostracyzm charakteryzuje zarówno dewiantów, jak i stygmatyzowanych. Stygmatyzm można zatem uznać z nadrzędną kategorię pojęciową w stosunku do dewiacji.

E. Czykwin (2007) zauważa, że osoby należące do grup stygmatyzowanych będą miały niższą samoocenę niż osoby z grup o średnim prestiżu społecznym, będą przejawiały mniejszą pewność co do własnych cech i będą też bardziej podatne na ocenę i wpływy innych. Ich autoprezentacja będzie zawierać więcej negatywnych danych. Osoby te mogą mieć niższe oczekiwania wobec siebie co do własnych osiągnięć i niższe poczucie własnej skuteczności. Poczucie odrzucenia, bierności społecznej, braku chęci do aktywizacji na różnych płaszczyznach często jest wynikiem przypisywania osobie, która opuszcza zakład karny, etykiety „dewianta”. Pozbycie się tego piętna wymaga trudu, lecz dążenie do „oczyszczenia” jest szansą na zmianę życia (Gucwa-Porębska, 2015, s. 64).

Samonaznaczenie jest efektem subiektywnej oceny jakości kontaktów z otoczeniem, koncentracji na stygmacie, przekonaniu o braku możliwości sprostania normom społecznym, co prowadzi do wejścia w nową („gorszą”) rolę społeczną (Szczygieł, 2020, s. 22, 112). Zdaniem K. Korony (2021, s. 215), samoocena jest sposobem postrzegania posiadanych kompetencji społecznych, a nie tylko świadomością samego siebie. Na podstawie przeprowadzonych badań wymieniona autorka ta wyciąga wniosek: „Wysoki poziom samooceny odzwierciedla przekonanie jednostki o byciu wartościowym człowiekiem, jednocześnie jej niski poziom oddaje stopień dezaprobaty dla własnej osoby” (Korona, 2021, s. 217). Oznacza to, że jednostka pod wpływem społeczeństwa i sposobu, w jaki jest przez nie traktowana, może podzielać odnoszące się do jej osoby negatywne stereotypy, akceptować dyskryminujące postawy społeczne, co skutkuje procesem autostygmatyzacji (samonapiętnowania). Jeśli osoba nadaje istotne znaczenie stygmatowi przez dłuższy czas, staje się prawdopodobne, że będzie definiować siebie w terminach naznaczenia i będzie poszukiwać informacji zgodnych z takim wyobrażeniem siebie i zachowywać się stosownie do tych generalizacji. W takiej sytuacji *Ja* osoby będzie podatne na destruktywny wpływ stygmatu. Problem osoby ze stygmatem, zdaniem E. Goffmana, polega na odczuwaniu potrzeby bycia traktowaną „tak, jak każda inna”. Oczekiwania te są często nierealistyczne, trudne lub też niemożliwe do spełnienia (Czykwin, 2007, s. 262-265).

Stosunkowo nowym terminem na gruncie pedagogiki resocjalizacyjnej jest „destygmatyzacja”. Destygmatyzacja to proces likwidacji tożsamości dewiacyjnej, polegający na odbudowie oraz poprawie postaw na bardziej akceptowalne społecznie. Zdobycie przez człowieka cech „normalna”, jak definiuje ten proces E. Goffman (1963), a więc likwidacja poczucia piętna, w konsekwencji przewartościuje nie tylko jego status społeczny, lecz przede wszystkim przeobraża jego *Ja* prywatne i *Ja* społeczne, budując nową sylwetkę psychospołeczną. Jedną z koncepcji współczesnej teorii resocjalizacyjnej jest, zaprezentowana przez A. Kieszkowską (2012, s. 56, 65-67), teoria resocjalizacyjna, która podejmuje problematykę integracji społecznej. Obok wielu koncepcji, np. społeczno-poznawczych, interakcyjnych i psychologicznych, wymienia ona koncepcje socjologiczne, wśród których znajdujemy koncepcję destygmatyzacji. Proces destygmatyzacji powinien doprowadzić do stworzenia sylwetki psychospołecznej, co będzie efektem przemiany wewnętrznej oraz społecznie akceptowanych zachowań. Przeorientowanie myślenia oraz działania wymaga odstąpienia od łamania norm społecznych, co związane jest z koniecznością podjęcia świadomego wysiłku, na który nie każdy dewiant może i chce się zdobyć. Początkiem procesu destygmatyzacji jest uświadomienie przez osobę własnych błędów i niedoskonałości, które powodują społeczne uznanie jej działań za dewiacyjne (Pierzchała, 2016, s. 200, 203).

2. System readaptacji społecznej w Polsce

Właściwe oddziaływania na osadzonych mogą zapobiec ponownemu wejściu tych osób w konflikt z prawem, a tym samym mają bezpośredni wpływ na zwiększenie poziomu bezpieczeństwa społecznego. Readaptacja społeczna i zawodowa mają znaczenie również w wymiarze ekonomicznym, gdyż ograniczają koszty utrzymania systemu penitencjarnego i pomocy społecznej. W Polsce istnieje system readaptacji społecznej, który działa głównie w oparciu o akty prawne, takie jak np.: Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 28 marca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie Funduszu Pomocy Pokrzywdzonym oraz Pomocy Postpenitencjarnej – Funduszu Sprawiedliwości, Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 r. o zmianie ustawy – Kodeks karny oraz niektórych innych ustaw, Ustawa z dnia 5 sierpnia 2022 r. o zmianie ustawy – Kodeks karny wykonawczy oraz niektórych innych ustaw – Zarządzenie Dyrektora Generalnego Służby Więziennej z dnia 14 kwietnia 2014 r. w sprawie szczegółowych zasad prowadzenia i organizacji pracy penitencjarnej oraz zakresów czynności funkcjonariuszy i pracowników działów penitencjarnych i terapeutycznych oraz oddziałów penitencjarnych, Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej. Polski system readaptacji społecznej skazanych jest złożony i interdyscyplinarny. W założeniu opiera się na współpracy wielu organów państwowych, instytucji, służb oraz społeczeństwa i w zależności od etapu polega na przejściu realizacji świadczeń przez kolejne instytucje.

Do zadań Ministra Sprawiedliwości – wynikających z jego pozycji ustrojowej i kompetencji – należy stworzenie ram prawnych umożliwiających funkcjonowanie systemu readaptacji społecznej skazanych. Minister sprawiedliwości jest też dysponentem Funduszu Pomocy Pokrzywdzonym oraz Pomocy Postpenitencjarnej. Ministrowi bezpośrednio podlegają: Rada Polityki Penitencjarnej, Służba Więzienna: Rada Polityki Penitencjarnej jest organem doradczym Ministra Sprawiedliwości, powołanym na podstawie art. 2 ust. 3 Ustawy z dnia 9 kwietnia 2010 roku o Służbie Więziennej. Do

zadań Rady Polityki Penitencjarnej należy: inicjowanie nowych kierunków oddziaływań penitencjarnych, dokonywanie oceny bieżącej polityki penitencjarnej, inicjowanie, przeprowadzanie i wspieranie badań naukowych dotyczących zadań Służby Więziennej, inicjowanie i wspieranie przedsięwzięć służących poprawie bezpieczeństwa funkcjonariuszy i pracowników Służby Więziennej oraz osób skazanych na karę pozbawienia wolności lub tymczasowo aresztowanych i osób, wobec których jest wykonywana kara pozbawienia wolności i środki przymusu skutkujące pozbawieniem wolności, jak też przedstawianie opinii w sprawach przekazanych przez Ministra Sprawiedliwości związanych z jego o Służbie Więziennej. Do zadań Rady Głównej Rada Główna do Spraw Readaptacji Społecznej i Pomocy Skazanym jest koordynowanie współdziałania organów państwowych i przedstawicieli społeczeństwa w zapobieganiu przestępczości i wykonywaniu orzeczeń oraz w celu świadczenia pomocy w readaptacji społecznej, a także wykonywanie kontroli społecznej i dokonywanie oceny polityki penitencjarnej. W skład Rady Głównej wchodzi przedstawiciele wymiaru sprawiedliwości, Ministra Sprawiedliwości, Ministra Obrony Narodowej, ministrów do spraw zabezpieczenia społecznego, zdrowia, oświaty i wychowania, spraw wewnętrznych oraz Policji i Służby Więziennej. W skład Rady Głównej mogą też wchodzić przedstawiciele stowarzyszeń, fundacji, organizacji i instytucji, o których mowa w art. 38 §1 kkw, kościołów i innych związków wyznaniowych, a także związków zawodowych oraz osoby godne zaufania. Fundusz Pomocy Pokrzywdzonym oraz Pomocy Postpenitencjarnej (Służba Więzienna, Kuratorska służba sądowa, Organizacje pozarządowe) działa od 2012 roku. Jest państwowym funduszem celowym, ukierunkowanym na pomoc pokrzywdzonym i świadkom, przeciwdziałanie przestępczości oraz pomoc postpenitencjarną, którego dysponentem jest Minister Sprawiedliwości. Po nowelizacji przepisów Ustawy z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny wykonawczy i Rozporządzenia Ministra Sprawiedliwości z dnia 13 września 2017 r. w sprawie Funduszu Pomocy Pokrzywdzonym oraz Pomocy Postpenitencjarnej, Fundusz zyskał m. in. skróconą nazwę – Fundusz Sprawiedliwości. Jego środki przeznaczone są m.in. na postpenitencjarną pomoc osobom pozbawionym wolności, zwalnianym z zakładów karnych i aresztów śledczych i osobom im najbliższym, udzielaną przez kuratorów sądowych i Służbę Więzienną.

Fundusz Pomocy Postpenitencjarnej w zakresie udzielania pomocy osobom pozbawionym wolności oraz zwalnianym z ZK i AŚ może przeznaczyć środki m.in. na: poradnictwo prawne, promocję zatrudnienia i aktywizację zawodową, kursy i szkolenia podnoszące kwalifikacje zawodowe, programy podnoszące kompetencje społeczne, zakup materiałów, narzędzi, wyposażenia i odzieży, badania specjalistyczne niezbędne do realizacji programów podnoszących kwalifikacje zawodowe, zapoznanie z kwestiami dotyczącymi otwarcia i prowadzenia własnej działalności gospodarczej, udzielenie praktycznych wskazówek dotyczących tworzenia dokumentów aplikacyjnych.

Kolejną instytucją wspierającą jest Kuratorska Służba Sądowa, którą stanowią zawodowi kuratorzy sądowi, a jej celem jest przeciwdziałanie niedostosowaniu społecznemu w warunkach wolnościowych. Realizowane są tu zadania o charakterze diagnostycznym, wychowawczo-resocjalizacyjnym, profilaktycznym i kontrolnym, związane z wykonywaniem orzeczeń sądu. Podstawowym zadaniem sądowego kuratora zawodowego jest pomoc w readaptacji społecznej skazanego. Kontrola realizacji nałożonych na skazanego obowiązków ma działanie wychowawcze i ma zapobiec powrotowi do przestępstwa.

Okres do 6 miesięcy przed przewidywanym warunkowym zwolnieniem lub przed wykonaniem kary stanowi czas na przygotowanie się do życia po zwolnieniu, np. na nawiązanie kontaktu z kuratorem sądowym lub stowarzyszeniami, fundacjami, organizacjami oraz instytucjami, których celem jest pomoc w społecznej readaptacji, a także z kościołami i związkami wyznaniowymi oraz osobami godnymi zaufania (art. 164 § 1 i 2 Kodeks karny wykonawczy).

Również zakład karny może udzielić wychodzącemu na wolność niezbędnej pomocy doraźnej w postaci odzieży, obuwia, biletów do miejsca zamieszkania, artykułów rehabilitacyjnych, lekarstw. Osobie zwalnianej z zakładu karnego, która nie dysponuje wystarczającymi środkami własnymi i nie ma zapewnionych na wolności dostatecznych środków utrzymania, dyrektor zakładu karnego może udzielić pomocy pieniężnej w chwili zwolnienia.

Pomoc społeczna – Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie, Ośrodki Pomocy – to instytucja polityki społecznej państwa, mająca na celu umożliwianie osobom i rodzinom przezwyciężanie trudnych sytuacji życiowych, których nie są one w stanie pokonać, wykorzystując własne uprawnienia, zasoby i możliwości (art. 2 ust. 1 ustawy o pomocy społecznej). Pomoc osobom mającym trudności adaptacyjne po zwolnieniu z zakładu karnego to zadanie własne gminy o charakterze obowiązkowym. Pracownik socjalny jest osobą, która udziela pomocy osobom opuszczającym zakład karny i mającym problem z przystosowaniem się do nowej sytuacji, do życia w nowych warunkach. Pracownik socjalny może wypełnić druki, wnioski w celu przedłożenia innym organom, nawiązać kontakt z potencjalnymi pracodawcami, wesprzeć w staraniach o przyznanie mieszkania socjalnego itp. Osoba powracająca z zakładu karnego może otrzymać także pomoc finansową i pomoc w formie posiłku, odzieży. Narzędziem pozwalającym na podjęcie starań nad poprawą funkcjonowania po zwolnieniu z zakładu karnego jest kontrakt socjalny. Wobec osób opuszczających zakłady karne określone zadania ma też urząd pracy, którego nadrzędnym celem działań jest pomoc w znalezieniu zatrudnienia, co realizowane jest przez poradnictwo zawodowe, inicjowanie, organizowanie i finansowanie szkoleń, stażu czy stypendiów. Urząd pracy ma obowiązek przyznawać oraz wypłacać zasiłki i inne świadczenia z tytułu bezrobocia, ale też dofinansowywać dodatkowe miejsca pracy.

3. Wybrane organizacje pozarządowe świadczące pomoc w readaptacji

Udział społeczeństwa w wykonywaniu orzeczeń oraz udzielaniu pomocy postpenitencjarnej określają zapisy w art. 38 w VII rozdziale Kodeksu karnego wykonawczego. W zakresie zapobiegania przestępczości i readaptacji społecznej mogą działać: stowarzyszenia, fundacje, organizacje instytucje, kościoły oraz inne związki wyznaniowe, a także osoby godne zaufania. Wskazane podmioty podejmują działania mające na celu wspieranie pracy organów państwowych w procesie wzmacniania praworządności.

W Polsce działają stowarzyszenia udzielające pomocy postpenitencjarnej. Jednym z nich jest Małopolskie Stowarzyszenie Probacja, które współpracuje z Okręgowym Inspektoratem Służby Więziennej w Krakowie, jednostkami penitencjarnymi i Kuratorską Służbą Sądową. Stowarzyszenie prowadzi Centrum Integracji Pro Domo, oferujące

ambulatoryjną pomoc osobom opuszczającym jednostki penitencjarne oraz ich rodzinom i bliskim. Udostępnia pomoc psychologiczną, terapeutyczną, prawną, a także doraźną rzeczową, daje czasowe schronienie tym, którzy nie mogą bądź nie powinni wracać do środowiska, prowadzi działania mające pomoc w odnalezieniu się w rzeczywistości po opuszczeniu jednostek penitencjarnych poprzez motywowanie do podjęcia pracy i zmiany stylu życia, w tym przeciwdziałanie przemocy, w odbudowywaniu relacji rodzinnych, wdrażanie do samodzielności i odpowiedzialności za własne działania.

Kolejną dobrą praktyką na gruncie organizacji pozarządowych jest pierwszy na terenie Polski stacjonarny ośrodek dla osób zwalnianych z jednostek penitencjarnych, prowadzony przez Fundację „Pomost” w Zabrze. Fundacja prowadzi witrynę internetową, na której obszernie opisuje swoje działania. Autor informacji umieszczanych na stronie podaje, że dla każdego mieszkańca opracowywany jest indywidualny program readaptacji, który przygotowuje się i realizuje przy współpracy z asystentem readaptacji w trakcie rocznego pobytu. Osobą wspierającą może być osoba wykwalifikowana, wchodząca w skład kadry tego ośrodka, np. psychoterapeuta czy pedagog. Dodatkowym oddziaływaniem na podopiecznych jest społeczność terapeutyczna, co polega na pełnieniu określonych funkcji przez osoby zamieszkujące ośrodek. Każda z ról uczy podopiecznego umiejętności społecznych, niezbędnych do właściwego funkcjonowania w przestrzeni wolnościowej.

4. Problematyka badań własnych i teren badań

Problemem readaptacji społecznej byłych osadzonych Autorka zainteresowała się pod wpływem osobistych doświadczeń. Jako społeczny kurator sądowy, pracownik Ośrodka Pomocy Społecznej i Ośrodka Pomocy Postpenitencjarnej miała kontakt z osobami opuszczającymi zakłady karne. Poznawała problemy tych, którzy przez długi okres pozostawali w warunkach izolacji więziennej, a mimo to po wyjściu z zakładu karnego podjęli próbę odnalezienia się w nowej rzeczywistości. Interesowała ją, jakie składowe odgrywają istotne znaczenie w tym procesie. Przedmiotem badań było poszukiwanie i podejmowanie pracy, podnoszenie wykształcenia i podjęcie nauki przez byłych skazanych, a także ich zaangażowanie w znalezienie zajęcia po wyjściu na wolność. Zbadała także podejmowanie innych ról społecznych i relacji w środowisku, do którego powraca były osadzeni. Autorka zebrała informacje dotyczące akceptowania obowiązujących na wolności norm i dowiedziała się, jakiej pomocy udzieliły byłym osadzonym ich rodziny, osoby bliskie i instytucje wspierające społeczną readaptację. Na koniec zbadała, z jakimi trudnościami i barierami spotkali się więźniowie tuż po wyjściu z zakładu karnego.

Badania przeprowadzono na terenie Ośrodka Pomocy Postpenitencjarnej (OPP), który uprzednio nosił nazwę Centrum Pomocy Osobom Opuszczającym Zakłady Karne w Nowym Sączu i utworzone zostało w 2014 roku. Centrum Pomocy powstało dzięki współdziałaniu wychowawcy ds. pomocy postpenitencjarnej, tutejszego Zakładu Karnego, kuratora zawodowego – Krzysztofa Jasińskiego oraz Stowarzyszenia Sursum Corda (sądecka organizacja pozarządowa).

Prace badawcze Autorka przeprowadziła też w schronisku oraz noclegowni dla bezdomnych Towarzystwo Pomocy im. Brata Alberta, „Wspólnota Emaus” w Nowym Sączu. Informacje zawarte na stronie internetowej wspólnoty wskazują, że w tym ośrodku jest 75 miejsc noclegowych. Wspólnota posiada zawarte umowy z 30 MOPS-ami,

OPS-ami czy GOPS-ami z Małopolski. Interwencyjne kilkudniowe umieszczenie w placówce jest nieodpłatne. Odbiorcami działań są osoby w kryzysie bezdomności i skrajnie ubogie.

5. Charakterystyka osób badanych

Osoby biorące udział w udzielaniu wywiadu nie podlegały większej selekcji, a jedynym kryterium był wcześniejszy pobyt w zakładzie karnym. Wśród osób udzielających wywiadu byli jedynie mężczyźni w wieku między 35 a 75 lat. Posiadali oni wykształcenie: zawodowe (7), średnie (3), podstawowe (3) i techniczne (2). Ponadto byli osadzeni określali swój stan cywilny – byli to głównie rozwodnicy (6) i kawalerowie (7), a następnie wdowiec (1) oraz żonaty (1). Odbywali oni karę pozbawienia wolności za różne przewinienia: 3 osadzono z art. 278 (kradzieże), 3 z art. 209 k.k. (uchylanie się od obowiązku alimentacyjnego), 1 z art. 229 k.k. (łapownictwo), 1 z art. 207 k.k. (znęcanie się), 1 z art. 288 k.k. (zniszczenie cudzej rzeczy), 1 z art. 270 k.k. (sfalszowanie podpisu), 1 z art. 193 k.k. (naruszenie miru), 1 z art. 216 k.k. (znieważenie), 1 z art. 280 k.k. (rozbój), 1 z art. 244 k.k. (złamanie zakazu poruszania się pojazdami mechanicznymi) i 1 z art. 286 k.k. (wyłudzenie). Analizując ilość pobytów w zakładzie karnym narratorów, wynika, że 5 z nich odbywało karę pozbawienia wolności po raz pierwszy, a 10 to recydywiści. Wszyscy badani dobrowolnie zgłosili się, by opowiedzieć swoje doświadczenia w kwestii readaptacji.

6. Analiza i interpretacja narracji

Pierwszą kwestią, jaką analizowano, były opinie narratorów dotyczące readaptacji w kontekście przygotowania do opuszczenia zakładu karnego. Wśród obszarów zainteresowania Autorki znajdowały się konkretne formy wsparcia i przekonanie dotyczące udzielonej im pomocy. Analizując wypowiedzi, można stwierdzić, że zdecydowana większość osób mówiła o braku wsparcia zarówno ze strony wychowawcy, dyrektora, jak i psychologa w zakładzie karnym. Byli osadzeni określają przygotowanie do wyjścia jako fikcję. Badani, którzy otrzymali pomoc finansową, wypowiadają się o niej raczej z pogardą w związku z wysokością uzyskanego świadczenia. Trzech z nich mówiło o kompleksowej pomocy, tj. rozmowa z wychowawcą na temat dalszych losów, miejsca zamieszkania po wyjściu z zakładu, udzieleniu wsparcia finansowego i otrzymaniu wsparcia emocjonalnego od psychologa. Jeden z narratorów pokusił się o analizę pobierania wsparcia z zakładu karnego przez osadzonych. Dwóch mężczyzn podało, że nie starali się o żadną pomoc, ponieważ mieli swoje pieniądze i nie oczekiwali wsparcia finansowego. Pozostali bardzo negatywnie mówili na temat pomocy postpenitencjarnej, udzielanej przed opuszczeniem zakładu. Żadna z osób nie uwzględniała w swej narracji interakcji z kuratorem penitencjarnym jeszcze podczas pobytu w jednostce. W trakcie zadawania uzupełniających pytań, Autorka badała obszar tych kontaktów. Z opinii badanych wynika, że żaden z nich nie odbył ani jednego spotkania z kuratorem. Każdy z nich był zdziwiony tym pytaniem. W wypowiedziach bardzo często pojawiała się natomiast entuzjastyczna wypowiedź o tym, że wszystkie formy pomocy, jakie może uzyskać osadzony, wywieszane są w gablocie na korytarzu. W kilku narracjach byli osadzeni wskazywali, że pozyskali informacje na temat możliwości otrzymania pomocy na wolności od współwięźniów.

Kolejno Autorka odnosiła się do obszaru dotyczącego utrzymywania kontaktów rodziną, bliskimi, znajomymi w trakcie pobytu w zakładzie karnym. Z narracji mężczyzn wynika, że podczas izolacji prawie połowa z nich nie miała kontaktów z rodziną. Druga część badanych mówiła o tym, że mieli rzadki kontakt telefoniczny z rodziną bądź też znajomymi, który z czasem słabł. W trakcie dopytywania o wymienianą rodzinę okazywało się, że narratorzy najczęściej mówią o ciotkach, wujkach bądź rodzeństwie mieszkającym bardzo daleko. Tylko nieliczni mężczyźni opowiadali o częstych i regularnych kontaktach. Kolejno w kilku narracjach pojawiają się informacje o braku rodziny.

Następnie Autorka przyglądała się deklarowanym emocjom oraz przekonaniom towarzyszącym bezpośrednio po opuszczeniu zakładu karnego osobom udzielającym wypowiedzi. Kilku osób wskazało, że obawiało się braku akceptacji innych ludzi i mówiło o lęku przed stygmatyzacją. Pojawiły się też opinie wskazujące na lęk przed tym, jak narrator da sobie radę w warunkach wolnościowych. Wskazywano na obawę przed bezdomnością, powrotem do uzależnienia. Narratorzy zwracali również uwagę na strach przed brakiem domu i pracy. Jako powód do radości, mężczyźni podawali najczęściej możliwość swobodnego przemieszczania się i nie bycia zależnym od innych ludzi. Powyższe wypowiedzi wskazują, jak ważne dla osób badanych jest poczucie wolności, swobody. Mężczyźni wskazują na poczucie radości z powodu prostych i prozaicznych rzeczy, takich jak podziwianie przyrody czy po prostu opuszczenie celi.

Kolejno analizowano wypowiedzi pod kątem opinii na temat wsparcia badanych po opuszczeniu zakładu karnego przez najbliższych, stowarzyszenia oraz instytucje. W większości narracji pojawia się informacja o uzyskaniu wsparcia z Ośrodka Pomocy Społecznej w formie finansowej: postaci zasiłku i opłacenia noclegów w „Domu Brata Alberta”. Prawie wszyscy narratorzy mówili o kontaktach z kuratorem po opuszczeniu zakładu karnego w sądzie, gdzie również wypłacono im świadczenia w formie pieniężnej. Kolejno mężczyźni zwracali uwagę na korzystanie z pomocy Ośrodka Pomocy Postpenitencjarnej w Nowym Sączu, gdzie uzyskali wsparcie w postaci bonów żywnościowo-towarowych i mieli możliwość skorzystania z doradztwa zawodowego, wsparcia psychologa czy też zakupu odzieży. Ponadto 1 z narratorów wskazuje na neutralność środowiska względem niego i to, że to on udziela wsparcia innym. Wymieniano również pomoc ośrodka Pro-Domo, gdzie 1 z narratorów otrzymał wsparcie: finansowe, rzeczowe, schronienie, pracę i nieodpłatną pomoc psychologa. Ten mężczyzna mocno wskazuje na pomoc „Pani Agnieszki”, która nie oceniała go. Narrator był bardzo zadowolony z takiej kompleksowej pomocy. W większości analizowanych narracji, autorzy mieli trudność z oceną uzyskanego wsparcia. Najczęściej, na pytanie, jak oceniają tego typu pomoc, odpowiadali „Dobrze”. Bardzo trudno było im poszerzyć wypowiedź w tym zakresie. Mimo zachęcenia do rozwinięcia wypowiedzi, mężczyźni nie podejmowali tematu. Zaledwie 1 z respondentów wskazał na pomoc uzyskaną od osoby duchownej, a polegała ona na wsparciu finansowym i emocjonalnym. Jeden z narratorów zwrócił uwagę, że bardzo ważna dla niego była pomoc terapeuty uzależnień. Byli osadzeni przebywający i badani w „Domu Brata Alberta” jednoznacznie wskazują na wsparcie, jakie otrzymali od dyrektora ośrodka. Było to wsparcie w postaci rozmowy motywującej i poradnictwa w sprawach bieżących. W trakcie opowiadania często przewija się imię konkretnej osoby udzielającej pomocy wszystkim mieszkańcom domu: Pani Karoliny z MOPS. Narratorzy deklarowali, że w ich ocenie wzajemne kontakty z rodziną poprawiły

się. Z analizy wypowiedzi wynika rozczarowanie rozmówców postawą rodzin. Przebywając w zakładzie karnym, odnosili wrażenie, że ich relacje uległy poprawie i będą mogli liczyć na pomoc rodziny, lecz po opuszczeniu jednostki tylko nieliczni ją otrzymali.

Autorka badała również opinie mężczyzn na temat poszukiwania przez nich pracy, uzupełniania wykształcenia i podniesienia kwalifikacji. Pozyskiwanie odpowiedzi na ten temat edukacji wynikało z zadania pytania uzupełniającego. Badani nie ujmowali w swoich wypowiedziach tego obszaru. Słyszac pytanie, okazywali zdziwienie. Dało się zaobserwować, że jest to temat, o którym nie rozmyślają. Żaden z mężczyzn nie wskazał, by podejmował próby dalszej edukacji czy uzyskania dodatkowych kwalifikacji zawodowych. Większość narratorów podało, że po opuszczeniu zakładu karnego poszukiwali i podjęli pracę. Wskazuje to, że w opinii byłych osadzonych istotne jest zabezpieczenie podstawowych środków do życia. Nie są oni zainteresowani rozwojem osobistym. Głównie wskazują na prace dorywcze, bez jakiejkolwiek umowy. Kilku podało, że ich aktualny stan zdrowia nie pozwala na podjęcie zatrudnienia, a środki, jakie mają, to jedynie wsparcie z MOPS-u.

W opiniach badanych dostrzega się kwestię stygmatyzacji. Mężczyźni wskazywali na gorsze traktowanie ze względu na posiadane tatuaże. Pojawiła się również opinia dotycząca zamieszkiwania w schronisku, jako czynnika wpływającego na stygmatyzację. Jeden z mężczyzn podaje, że ma odłożone pieniądze i planuje założenie działalności gospodarczej. Ocena narratorów posiadanych przez nich środków wskazuje, że pozwalają one na „uzbieranie”, żeby zakupić kawę i papierosy. Jeden z nich wskazuje na spory problem w gospodarowaniu tak skąpym budżetem.

Kolejno Autorka rozpoczęła analizę pod kątem przekonań narratorów w kwestii ich powrotności do przestępstwa. W przeważającej większości narratorzy deklarowali, że są w stanie przestrzegać prawa i obowiązujących norm społecznych. Kilku z nich wskazało, że czynnikiem utrudniającym utrzymanie postanowienia poprawy jest alkohol i inne używki.

Podsumowanie

Przeprowadzone badania stały się podstawą do wyciągnięcia wniosków dotyczących przebiegu readaptacji byłych osadzonych. Wykonane przez Autorkę badania prowadzą do konkluzji, że readaptacja byłych osadzonych jest procesem trudnym i wymagającym działań ze strony instytucji do tego powołanych we współpracy z samymi zainteresowanymi. Więźniowie powinni być rzetelnie przygotowywani do opuszczenia zakładu karnego. Pierwszym etapem przygotowania do życia po wyjściu z zakładów karnych powinny być działania funkcjonariuszy i pracowników zakładów penitencjarnych, co wymaga wspólnej pracy wychowawcy, psychologa, terapeuty, kuratora penitencjarnego. Osadzony opuszczający zakład karny powinien być wyposażony w solidną wiedzę na temat form pomocy, z której mogą skorzystać po wyjściu na wolność. Właściwe przygotowanie pomoże mu pokonać lęk przed powrotem na wolność, pozbyć się obaw oraz napięć. Znaczenie działań wspierających decyzje o rozpoczęciu życia zgodnego z normami społecznymi podkreślał też T. Sakowicz (2006, s. 12). Przeprowadzone przez Autorkę badania wskazują, że w tej kwestii jest wiele niedociągnięć. Udzielane wsparcie jest niewystarczające i nie realizuje wszystkich wymagań ujętych w prawie. Osadzeni w znikomym stopniu są właściwie przygotowywani do wyjścia na wolność – słabo albo

wcale nie są informowani o możliwościach pozyskania pomocy po opuszczeniu zakładów penitencjarnych, a wiedzę pozyskują głównie od współwięźniów i z gablotek w zakładach karnych.

Sam proces readaptacji zależy od długości przebywania w zakładzie karnym i sytuacji rodzinnej, z jaką zderzyli się, wychodząc na wolność. Osadzeni, którzy mieli możliwość powrotu do domu, lepiej przystosowywali się do życia na wolności. Ci, którzy byli odrzuceni przez rodzinę, nie posiadający domu ani środków finansowych, stawali się pensjonariuszami schronisk dla bezdomnych. Ma to wpływ na poczucie własnej wartości i obniża ich motywację do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie, czują się stygmatyzowani. A. Nowak (2011, s. 305-306) podkreślał, że trudności wynikające z bariery społecznej mogą uniemożliwić proces readaptacji byłych osadzonych. Wyniki badań Autorki są potwierdzeniem teorii E. Goffmana, wskazującej na problem stygmatyzacji.

Bardzo istotnym elementem readaptacji jest stan zdrowia i przejawianie uzależnienia od alkoholu czy innych środków odurzających. Niejednokrotnie choroby uniemożliwiają podjęcie pracy i zdobycie środków finansowych na życie. Osoby te nie są w stanie same zabezpieczyć sobie podstawowych warunków bytowych. Są zdane na wsparcie instytucji, które oferują je w bardzo skromnym zakresie. Uzależnienia byłych osadzonych również determinują reintegrację. Zwalniany z zakładu karnego nie ma obowiązku kontynuowania lub podjęcia terapii. Przyczynia się to ponownego sięgania po środki odurzające, a tym samym do łamania norm społecznych. W procesie reintegracji nie bez znaczenia jest stosunek emocjonalny byłych osadzonych i ich nastawienie do otoczenia. Rozważania teoretyczne J. Kusztal (2014) wyjaśniają wpływ zdrowia fizycznego i psychicznego na sytuację byłych więźniów, na przebieg procesu resocjalizacji.

W trakcie prowadzonych przez Autorkę wywiadów, wyraźnie wyodrębniły się 2 grupy. Pierwsza to osoby optymistycznie i pozytywnie nastawione. One radziły sobie w warunkach wolnościowych lepiej. Odważnie podejmowały próby poprawienia swojej sytuacji. Druga grupa to osoby z pesymistycznym nastawieniem do życia. Ich podejście osłabiało zdolności poznawcze i utrzymywanie kontaktów z innymi ludźmi. Zamykali się w sobie, skupiali na niepowodzeniach, a tym samym nie byli w stanie dokonać zmian w swoim życiu.

Aby proces readaptacji opuszczających zakłady penitencjarne przyniósł oczekiwane rezultaty, powinien przebiegać we właściwy sposób. Zdobyta przez Autorkę wiedza teoretyczna i przeprowadzone badania sprowokowały refleksję, że potrzebne są działania usprawniające ten proces. Należy poszerzyć wiedzę funkcjonariuszy i osób mających obowiązek wspierania wychodzących na wolność na temat procesu readaptacji, sprawić, by wiedza była wykorzystywana w praktyce, usprawnić pracę wszystkich odpowiedzialnych za działania związane z przygotowaniem osadzonych do wyjścia na wolność i instytucji wspierających ich po opuszczeniu zakładów karnych. Aby przeciwdziałać stygmatyzacji powracających z zakładów karnych, potrzebna jest edukacja społeczeństwa. W celu zacieśnienia kontaktów osadzonych z rodzinami, wskazane by było inicjowanie cyklicznych spotkań jeszcze w czasie izolacji. Istotne jest również zabezpieczenie miejsc pracy dla skazanych, aby im pomóc w usamodzielnieniu się na wolności. W celu niesienia realnej pomocy korzystne byłoby także skoordynowanie działań wszystkich instytucji państwowych i pozarządowych.

Bibliografia

- Błachut, J., Gaberle, K., Krajewski, K. (2007). *Kryminologia*. Gdańsk: Wydawnictwo Arche.
- Ciosek, M. (2003). Psychologia sądowa i penitencjarna. W: K. Pierzchała, *Kapelan więzienny w procesie resocjalizacji penitencjarnej* (s. 6-34). Toruń: Wydawnictwo Marszałek.
- Czykwin, E. (2007). *Stygmat społeczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Goffman, E. (2005). *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Górniewicz, J. (2000). Nadzieja w życiu osób powracających do społeczeństwa. W: J. Górniewicz, H. Kędzierska (red.), *Systemowa pomoc rodzinie w procesie resocjalizacji i readaptacji społecznej* (s. 49-73). Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Gucwa-Porębska, K. (2015). *Formy wsparcia dla osób skazanych przedterminowo opuszczających zakłady karne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kieszkowska, A. (2012). *Inkluzyjno-katalaktyczny model reintegracji społecznej skazanych. Konteksty resocjalizacyjne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Korona, K. (2021). *Skuteczność socjoterapii w resocjalizacji penitencjarnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kusztal, J., Kmiecik-Jusiega, K. (red.). (2014). *Konteksty resocjalizacji i readaptacji społecznej*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Niewiadomska, I. (2010). Zasoby adaptacyjne osób opuszczających zakłady karne. W: M. Kalinowski, I. Niewiadomska (red.), *Skazani na wykluczenie!?* (s. 320-368). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Nowak, A. (2011). Integracja społeczna osób zwolnionych z zakładu karnego w opinii studentów pedagogiki resocjalizacyjnej. W: A. Kieszkowska (red.), *Tożsamość osobowa dewiantów a ich reintegracja społeczna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pierzchała, K. (2016). *Stygmatyzacja i destygmatyzacja więźniów. Zarys analityczno-syntetyczny zagadnienia*. Kraków: Krakowskie Studia Małopolskie.
- Sakowicz, T. (2006). *Elementy pedagogiki resocjalizacyjnej z socjotechniką* (skrypt dla studentów resocjalizacji). Rzeszów: Wydawniczy Zakład Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Akademia Świętokrzyska.
- Szczygieł, M. (2020). *O percepcji i autopercepcji wybranych grup zagrożonych stygmatyzacją*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny wykonawczy (Dz.U. z 2020 r., poz. 523).
- Zarządzenie Nr19/16 Dyrektora Generalnego Służby Więziennej z dnia 14 kwietnia 2016 r. w sprawie szczegółowych zasad prowadzenia i organizacji pracy penitencjarnej oraz zakresów czynności funkcjonariuszy i pracowników działów penitencjarnych i terapeutycznych oraz oddziałów penitencjarnych. Pobrano z: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Zarządzenie+nr+19%2F16+dyrektora+generalnego+s%C5%82uzby+wi%C4%99ziennnej+z+dn+14+kwietnia+2016>.