



Justyna Kosz-Szumaska

ORCID: 0000-0002-9295-9184

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

## Praktykowanie *mindfulness* jako przestrzeń dla kształtowania wartości witalnych i hedonistycznych u dzieci w młodszym wieku szkolnym

### Practicing Mindfulness as a Space for Developing Vital and Hedonistic Values among Younger Schoolchildren

#### KEYWORDS

mindfulness  
in education,  
hedonistic values,  
vital values,  
wellbeing, emotions,  
mental health, early  
school education

#### ABSTRACT

The issues discussed in this article focus on hedonistic and vital values as well as mindfulness development techniques that can be tools for developing such values among children at younger school age. The first part of the paper presents the adopted theoretical perspective of considerations, placing vital and hedonistic values within the concept of integral human development and showing the connection between the practice of mindfulness and the development of those values. The second part is an outline of the research problems. Adopting the theoretical and cognitive, as well as practical-implementation goal, and posing research questions that emerged on the basis of the earlier diagnosis (SWOT analysis), which allowed to identify the problem of the students participating in the study, the research project was implemented and carried out in 2019–2022. It included students from grades 1–3 of an elementary school in Bydgoszcz, using purposive sampling. The use of dialogue and observation methods made it possible to collect the empirical material the analysis of which indicates that the introduction of mindfulness development training into the system of education and upbringing of younger schoolchildren can be a therapeutic and/or preventive aspect in terms of mental health.

Finally, the author draws conclusions and recommendations for educational practice, indicating that mindfulness practice is related to the development of students' skills in the area of coping with stress and negative emotions, and in managing life in a health-promoting and future-oriented way.

## SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

*mindfulness*  
w edukacji, wartości  
hedonistyczne,  
wartości witalne,  
dobrostan, emocje,  
zdrowie psychiczne,  
edukacja  
wczesnoszkolna

Treści ujęte w niniejszym artykule koncentrują się wokół wartości hedonistycznych i witalnych oraz technik rozwijania uważności (*mindfulness*) jako narzędzi mogących znaleźć zastosowanie w ich kształtowaniu wśród dzieci w młodszym wieku szkolnym. W pierwszej części opracowania zaprezentowano przyjętą teoretyczną perspektywę rozważań, sytuując wartości witalne i hedonistyczne w koncepcji integralnego rozwoju człowieka oraz ukazując powiązanie praktykowania uważności z kształtowaniem tychże wartości. Druga część artykułu stanowi zarys problematyki badawczej. Przyjmując cel teoretyczno-poznawczy i praktyczno-wdrożeniowy oraz stawiając pytania badawcze, wyłonione na podstawie wcześniejszej diagnozy (analiza SWOT), pozwalającej na zidentyfikowanie problemu uczniów biorących udział w badaniu, wdrożono oraz zrealizowano w latach 2019–2022 projekt, którym objęto uczniów klas 1–3 bydgoskiej szkoły podstawowej, stosując celowy dobór próby. Zastosowanie metody dialogowej oraz obserwacji pozwoliło na zebranie materiału empirycznego, którego analiza wskazuje, że wprowadzenie do systemu kształcenia i wychowania uczniów w młodszym wieku szkolnym treningu rozwijania uważności może stanowić aspekt terapeutyczny i/lub profilaktyczny w aspekcie zdrowia psychicznego. W konkluzji autorka wysuwa wnioski oraz rekomendacje dla praktyki edukacyjnej, wskazujące na pozytywny związek praktykowania *mindfulness* z kształtowaniem umiejętności uczniów w obszarze radzenia sobie ze stresem, negatywnymi emocjami i kierowaniem życiem w sposób prozdrowotny oraz zorientowany na przyszłość.

## Wprowadzenie

Wielość ujęć definicyjnych, ich interpretacji oraz wynikające z nich podziały i systematyka pojęcia wartości implikować mogą pewien chaos terminologiczny czy nawet poznawczy. Ta różnorodność umożliwia jednak wybór tego, co istotne, przydatne, warte dokonania analizy w konkretnym interesującym nas obszarze. Wychowanie do wartości jako jeden z celów stawianych na etapie wczesnej edukacji stało się przedmiotem wielu badań, debat, opracowań naukowych. Niniejszy artykuł stanowi próbę podjęcia dyskusji nad jedną z grup wartości – witalnych i hedonistycznych, które

wiążą się z określonymi warstwami rozwojowymi dziecka – w kontekście szansy na ich rozwijanie na drodze praktykowania *mindfulness*. Obok ujęcia teoretycznego autorka prezentuje raport z przeprowadzonych badań.

Uważność (*mindfulness*) zyskuje na popularności zarówno w kręgach naukowych, jak i tych związanych z praktyką edukacyjną. W ćwiczeniach uważności upatruje się możliwości terapeutycznych i profilaktycznych, sposobów na radzenie sobie ze stresem, problemami dnia codziennego, nabywania umiejętności odczytywania własnych emocji i panowania nad nimi. Dbanie o własne zdrowie, odpoczynek, prowadzenie zdrowego stylu życia, jak też stwarzanie okazji do odczuwania przyjemności to zadania wiążące się z wartościami witalnymi i hedonistycznymi (przyjemnościowymi). *Mindfulness* daje narzędzia, które pozwalają na skuteczny trening oparty na budowaniu dobrostanu, dbaniu o zdrowie psychiczne, a tym samym odpowiada na potrzebę wychowywania ku wskazanym wyżej wartościom.

W przedkładanym artykule **problematyka rozwijania uważności ujęta została w kontekst edukacyjny i osadzona na gruncie procesu wychowania, ze szczególnym zwróceniem uwagi na dwie grupy wartości – witalnych i przyjemnościowych**. Tekst ma na celu ukazanie możliwości wykorzystania elementów zaczerpniętych z praktyki *mindfulness* w praktyce edukacyjnej. Autorka podejmuje próbę udzielenia odpowiedzi na pytanie badawcze, **czy techniki rozwijania uważności, świadomie wprowadzone do systemu edukacji, mogą stanowić skuteczne narzędzie wykorzystywane w celu osiągnięcia celów wychowania do wartości**. Pole rozważań zawężone zostaje do sfery rozwoju biologicznego człowieka i wiążących się z nią wartości, co jest konsekwencją ujęcia wychowania do wartości w kontekst integralnego rozwoju człowieka.

## Wartości na pierwszym etapie edukacji – przyjęta perspektywa rozważań

Poszukując ładu wewnętrznego, środków, za pomocą których moglibyśmy zwalczyć wewnętrzny chaos (Ostrowska 1998: 11), rozpatrujemy różne modele i konstrukty myślowe, które kierują naszymi wyborami, osądami czy działaniami. Te z nich, które są głęboko osadzone, to wartości. Jest nimi – najogólniej mówiąc – to, co określamy jako cenne i ważne. Wartości w znaczeniu pedagogicznym rozumiane są jako istotny punkt wyjścia dla tworzenia celów wychowania, czyli oczekiwań związanych z wielostronnym rozwojem dziecka. Uwagę zwraca fakt, że są one wyznacznikami upragnionego sposobu życia, ale równocześnie zasadami postępowania. Będą ulegały zmianom wraz z rozwojem osobistym, na kolejnych etapach życia (Gut, Piegowska, Wójcik 2008: 171–173). Poznanie istoty wartości, zrozumienie ich roli w życiu człowieka,

dostrzeżenie zależności między wartościami a celami wychowania warunkuje zainicjowanie procesu wychowania ku wartościom, które stanowi kluczowe zadanie i cel wychowania na wszystkich etapach rozwoju człowieka, także w wieku wczesnoszkolnym (Chałas 2003: 15; Łobocki 2007: 60; Buk-Cegiełka 2018: 129).

Wartości w szerokim ujęciu decydują o egzystencji człowieka, o sensie i jakości życia, stosunku do samego siebie, grup, wspólnot i świata. Stanowią istotny składnik poglądu na świat oraz regulacji zachowań (Chałas 2003: 9; Kupisiewicz, Kupisiewicz 2009: 189). W kontekście podjętych rozważań, przyjętego problemu badawczego szczególna uwaga skierowana zostaje na działania, zachowania ukierunkowane na zdrowie psychiczne i dobrostan dziecka, rozumiane jako wartość. Według pedagogów oczywisty jest związek między nimi, ponieważ to właśnie wartości regulują zachowania człowieka. Z perspektywy wychowania ku wartościom zdrowie ujmować należy jako wartość praktykowaną, wskazującą na serię działań podejmowanych względem zdrowia (por. Wojciechowska 2017: 186–187).

Za teoretyczną perspektywę badań przyjmuję koncepcję integralnego rozwoju człowieka, który sprowadza się do koordynacji i harmonii sfery fizycznej, psychicznej, społecznej, duchowej i religijnej (por. Chałas 2007: 11) oraz warstwicową teorię rozwoju człowieka Stefana Kunowskiego (2000: 197), który wskazuje pięć warstw, nakładających się na siebie, a kształtujących w następującej kolejności: (1) warstwa biologiczna, (2) warstwa psychologiczna, (3) warstwa socjologiczna, (4) warstwa kulturologiczna, (5) warstwa duchowa lub światopoglądowa. Każda z nich ma swój czas rozwoju i wymaga odpowiednich czynników zewnętrznych jako wpływów wychowawczych. Ta ukształtowana wcześniej stanowi podłoże dla rozwoju kolejnej. Rozwój fizyczny dziecka w wieku wczesnoszkolnym to przede wszystkim zmiany w wielkości i proporcjach ciała, kośćca, mięśni, narządów wewnętrznych (głównie centralnego układu nerwowego), rozwój motoryczny. W obszarze warstwy psychologicznej w wieku wczesnoszkolnym rozwijają się procesy poznawcze, które stają się bardziej świadome, kierowane i kontrolowane przez dziecko. Pozostałe warstwy – socjologiczna, kulturologiczna, światopoglądowa – nadbudowują się nad warstwą biologiczną i psychologiczną. Osiągną swoją dojrzałość dopiero w późniejszym okresie. W wieku wczesnoszkolnym najintensywniej rozwija się warstwa biologiczna. Jej prawidłowy rozwój stanowi fundament dla pozostałych warstw. **W kontekście podjętych rozważań sytuuję wartości i ich znaczenie w integralnym rozwoju człowieka, umiejscawiając je w poszczególnych warstwach rozwojowych człowieka i koncentrując się na warstwie biologicznej. To z nią związane są wartości hedonistyczne, witalne i materialne.** Do głównych wartości witalnych zaliczyć należy dbałość o zdrowie i bezpieczeństwo, prawidłowe odżywianie, prowadzenie zdrowego stylu życia, ruch, wypoczynek, sen, siły życiowe. Wartości hedonistyczne (przyjemnościowe) wiążą się z łatwym i przyjemnym życiem, a ich urzeczywistnianie zapewnia radość,

zadowolenie – ważne czynniki zdrowia psychicznego (por. Buk-Cegiełka 2018: 130–133), na którym szczególnie koncentruję się w niniejszym opracowaniu. Niemiecki aksjolog Max Scheller w swojej klasyfikacji wartości również wskazuje na wartości witalne życia, zdrowia fizycznego i psychicznego oraz hedonistyczne, zmysłowe – dotyczące odczuwania stanów przyjemnych i nieprzyjemnych (Świtała 2019: 162). Według niego to właśnie wartości hedonistyczne są tymi najniższego rzędu (Talarczyk 2004: 10). Biorąc jednak pod uwagę założenia warstwicowej teorii rozwoju człowieka, to właśnie te wartości jako wpisujące się w warstwę biologiczną człowieka stanowią cel podejmowanych działań wychowawczych na etapie wczesnej edukacji. Dlatego też wartości witalne i hedonistyczne odnajdujemy wśród treści podstawy programowej dla pierwszego etapu edukacji. Wychowanie do wartości zdrowia – dbałości o zdrowie, siły życiowej, prowadzenie zdrowego trybu życia – możliwe jest na edukacji przyrodniczej, technicznej, wychowaniu fizycznym (por. Buk-Cegiełka 2018: 135). Należy jedynie zadać pytanie o sposoby wychowywania ku tym wartościom, realnego wdrażania ich nie tylko do programu nauczania, ale przede wszystkim życia dziecka. Autorka niniejszego opracowania podjęła badania, których wyniki wskazują, że rozwijanie uważności może stanowić skuteczne narzędzie w wychowywaniu ku wartościom witalnym i hedonistycznym.

## Mindfulness w edukacji – konteksty i tropy dla wychowania ku wartościom

*Mindfulness* (uważność; dosłownie „pełnia umysłu”, „pełna świadomość”) szerzej *mindfulness-based approaches* (podejścia oparte na uważności) odnosi się do strategii mającej na celu rozwój świadomości. Jon Kabat-Zinn, twórca najbardziej znanego programu opartego na uważności (*Mindfulness Based Stress Reduction* – MBSR), określa uważność jako szczególny rodzaj uwagi – świadomej, skierowanej na chwilę obecną, nieoceniającą (Davis 2012: 31; Snel 2015: 8). Uważność mentalna definiowana jest też jako „[...] zespół technik wspomagania zdrowia psychicznego, bazujący na uniwersalnych elementach światopoglądowych, mający zastosowanie w psychoprophylaktyce i terapii psychologicznej” (Dębska, Jacennik 2016: 196). Kabat-Zinn, któremu przypisuje się przeniesienie uważności na grunt psychologii, definiuje *mindfulness* jako świadomość, która pojawia się na skutek celowego, nieoceniającego zwracania uwagi na ujawniające się w danej chwili doświadczenie (Wegner, Wojciechowska 2016: 24). Uważność z jednej strony definiowana jest jako specyficzny stan (technika), z drugiej zaś jako docelowa jakość życia (cecha), która może wynikać z indywidualnych predyspozycji albo stanowić rezultat stosowania różnych treningów. Klasyczne definicje uważności opisują ją jako stan „umysłowej obecności”, zakładając świadomość

podmiotu dotyczącą własnego świata wewnętrznego i zewnętrznego, na który składa się nieustannie się zmieniający strumień myśli, emocji, zachowań, doznań (Radoń 2014: 712). Wspólnym mianownikiem wszystkich ujęć definicyjnych uważności jest **osiągnięcie dobrostanu** za pomocą prostych z pozoru narzędzi, do których mamy dostęp w każdym niemal momencie naszego życia (Kosz-Szumaska 2020: 69). „Dobrostan psychiczny”, „szczęście”, „zadowolenie” to kategorie pojęciowe traktowane często jako synonimy. „Szczęście” to pojęcie bardzo szerokie. Wyjaśniane jest między innymi jako zadowolenie doświadczane w kontaktach z otoczeniem; szczególny rodzaj emocji, pozytywna ocena własnego życia jako całości. Dobrostan można z kolei określić jako potocznie używane pojęcie szczęścia. Trudno wskazać jedną, właściwą i powszechnie uznaną definicję szczęścia. Można ją jednak traktować jako kategorię blisko spokrewnioną z określeniem „dobrostan”. W niniejszym opracowaniu „dobrostan” rozumiany jest jako efekt poznawczej i emocjonalnej oceny własnego życia, kiedy to jednostka dostrzega, że w jej otoczeniu przeważają pozytywne doświadczenia i przyjemne emocje, przy jednocześnie niskim poziomie negatywnych przeżyć i nastrojów. Nie jest on czymś danym i stałym. Dlatego tak istotne jest podejmowanie namysłu nad tym, co zrobić, żeby być usatysfakcjonowanym z życia (Niśkiewicz 2016: 140–144). Daniel J. Siegel dostrzegając potencjał rozwijania uważności, wskazuje, że dzięki byciu uważnym dziecko może nauczyć się żyć inaczej: cieszyć się chwilą, odrzucić osądy i oczekiwania, być bardziej otwartym na innych i samego siebie. Uważność pozwala swobodnie odbierać świat wszystkimi zmysłami – rozkoszować się jedzeniem, czuć zapach powietrza, słuchać z uwagą, patrzeć na otoczenie badawczym wzrokiem, przystanąć na chwilę, by zachwycić się pięknem przyrody (Hawn, Holden 2013: 13). Zaprezentowane powyżej próby definiowania *mindfulness* wskazują na pewne tropy dla procesów wychowania w kontekście wartości witalnych i hedonistycznych.

Problematyka uważności cieszy się coraz większą popularnością w obszarach praktyki społecznej – między innymi edukacji, gdzie traktowana jest jako interwencja terapeutyczna (Górska 2019: 110), ale też jako sposób radzenia sobie ze stresem, emocjami, lękami, a nawet depresją. Na wzrost popularności *mindfulness* wpłynęły liczne doniesienia z badań empirycznych, wskazujące na możliwości i rezultaty wykorzystania praktyki uważności. Potwierdzono jej skuteczność między innymi w redukcji stresu, leczeniu zaburzeń lękowych, stanów depresyjnych, a nawet redukcji wtórnych objawów niektórych chorób somatycznych (Górska 2019: 111). Uczenie uważności ma na celu poprawę jakości życia poprzez dystansowanie się od nawykowych myśli czy zachowań. Praktykowanie *mindfulness* ma być drogą do uzyskania dystansu do tego, co niekomfortowe, przynoszące ból, lęki poprzez odpowiednie nakierowanie uwagi i uświadomienie sobie, co dzieje się w umyśle i z jakiego powodu. Ta świadomość umożliwi akceptację obecnego stanu i wprowadzenie zmiany, która podniesie komfort życia (Dębska, Jacennik 2016: 198).

Terapia, wdrażanie programów opartych na rozwijaniu uważności doczekały się już wielu anglojęzycznych opracowań popartych wynikami badań empirycznych. Wciąż jednak niewielka jest skala praktykowania i badania tej problematyki w Polsce (Kosz-Szumiska 2020: 69). Stopniowe **wprowadzanie uważności do szkół wynika z obiecujących doniesień o skuteczności treningów *mindfulness* w różnych obszarach zdrowia psychicznego**, takich jak np.: stres, nadpobudliwość, niewrażliwość społeczna, z którymi borykają się szkoły (również w Polsce). Wprowadzenie elementów uważności w szkołach ma charakter głównie profilaktyczny. Nauczenie dzieci i młodzieży podstawowych zasad higieny psychicznej, jak na przykład: samoobserwacja, rozumienie przyczyny i skutku swojego zachowania, samopoczucia, sposobów oddziaływania na myślenie, emocje, zachowania **wspiera rozwój osobisty i społeczny, co w konsekwencji prowadzi do osiągnięcia dojrzałości psychicznej, jednocześnie prowadząc do spadku występowania zaburzeń psychicznych** (Dębska, Jacennik 2016: 199).

Do tej pory nie przeprowadzono wielu badań na temat opartych na *mindfulness* interwencji w szkole, jednakże to, co odkryto, pozwala wnioskować o zadowalającej skuteczności rozwijania uważności u dzieci. Pozytywne wyniki widać zwłaszcza w poprawie zachowania i łagodzenia stanów lękowych. Badania przeprowadzone przez Willema Kuykena wskazują, że dzieci stosujące *mindfulness* częściej deklarują dobre samopoczucie i obniżony poziom stresu. Podsumowanie wyników metaanalizy wykazało m.in., że: (1) praktyka *mindfulness* u dzieci nie daje niepożądanych skutków; (2) jest to interwencja popularna wśród dzieci; (3) ma pozytywny wpływ na stan zdrowia psychicznego i samopoczucie; (4) wykazano pozytywne oddziaływanie na umiejętności społeczne i afektywne; (5) wykazano korzyści dla zdrowia fizycznego – lepszy sen i obniżony poziom kortyzolu (Afzal 2020: 26).

Przyjmując wyżej przedstawione dane, doniesienia z badań, analizy podejmowanych już działań i interwencji w obszarze życia społecznego, można postawić tezę, że **celowe wprowadzenie technik *mindfulness* do systemu edukacji może stanowić podstawę dla realizacji wychowania ku wartościom ukierunkowanym na zdrowie – przede wszystkim psychiczne – dzieci i młodzieży.**

## *Mindfulness* w wychowaniu ku wartościom witalnym i hedonistycznym

Problematyka wartości jest obecnie często poruszana – zarówno w publikacjach naukowych, jak i periodykach dla nauczycieli. Wychowanie ku wartościom staje się istotną rzeczywistością szkolną. W statutach szkoły pojawiają się podobnie brzmiące zapisy, wskazujące na obrany przez szkołę kierunek wychowania (Bryzgalski 1999: 3). Musi być

on zgodny z podstawą programową kształcenia ogólnego, w której czytamy, że „kształcenie ogólne w szkole podstawowej ma na celu wprowadzenie uczniów w świat wartości, w tym ofiarności, współpracy, solidarności, altruizmu, patriotyzmu i szacunku dla tradycji, wskazywanie wzorców postępowania i budowanie relacji społecznych sprzyjających bezpiecznemu rozwojowi ucznia (Dz.U. 2017, poz. 356)”. Już stopień ogólności tego zapisu wskazuje, że wychowanie do wartości to określenie wieloznaczne i dość nieprecyzyjne. Dlatego też nie wyznacza ono niczego ponad pewne ideały, zamiary, nie precyzując jednak kierunku i celu podejmowanych działań. Te muszą zostać określone w programach wychowawczych szkół. Stąd tak istotne jest, by pedagodzy, nauczyciele dysponowali wiedzą na temat wartości, znali ich klasyfikacje, sposoby definiowania, by móc wybrać te, których rozwijanie jest szczególnie potrzebne z uwagi na zdiagnozowane potrzeby uczniów. Wnikliwa diagnoza może pomóc we wskazaniu realnych potrzeb wychowanków i ustrzec przed obawami o realizację wartości rzekomo mniej znaczących, niższego rzędu, bo jak wskazują niektórzy autorzy publikacji traktujących o problematyce wartości we współczesnym świecie – „zagrożeniem w dziedzinie wychowania ku wartościom jest traktowanie dobrego nastroju emocjonalnego jako istotnej wartości moralnej i jako podstawowego kryterium postępowania” (Dziewiecki, za: Bryzgalski 1999: 5). Dobrze samopoczucie, dobrostan dziecka, traktowane jako wartość ujęte są tutaj jako niebezpieczeństwo współczesnego systemu wychowania. Dziwi stawianie takich tez, kiedy raporty z badań wskazują, że rośnie odsetek dzieci niezadowolonych ze swojego życia, co z kolei stanowi zagrożenie dla ich zdrowia psychicznego. W raporcie z ogólnopolskiego badania jakości życia dzieci i młodzieży przeprowadzonego wśród dzieci (uczniowie 2. klas szkół podstawowych), nastolatków i młodzieży, czytamy, że aż 17% uczniów i 14% uczennic wykazuje ogólne niezadowolenie ze swojego życia związane z odczuwaniem szczęścia, radości i pogody ducha – w stopniu zagrażającym zdrowiu psychicznemu. W związku z tymi alarmującymi danymi eksperci wskazują na konieczność wdrażania programów profilaktycznych związanych z funkcjonowaniem psychicznym. Uznają także za niezwykle istotne uzupełnienie wiedzy nauczycieli, pedagogów o zagadnienia związane ze zdrowiem psychicznym i diagnozowaniem stanów wymagających interwencji (por. *Młodzi potrzebują...* 2021).

*Mindfulness* jako zespół technik wspomagania zdrowia psychicznego z powodzeniem może być praktykowane w psychoprofilaktyce. Bycie uważnym oznacza tu intencjonalne kierowanie uwagą w taki sposób, by uświadomić sobie swój stan mentalny. Znana jest już skuteczność technik uważności – kontroli oddychania, *body scan*, formalnego siedzenia, koncentracji na codziennych czynnościach – w zakresie leczenia wielu zaburzeń psychicznych i somatycznych. Praktykowanie uważności ma na celu poprawę jakości ich życia poprzez dystansowanie się od nawykowych, nurtujących myśli i zachowań, pomoc w świadomym relaksowaniu i redukcji psychosomatycznych skutków stresu (por. Dębska, Jacennik 2016: 198–199). To szczególnie ważne, gdyż jak wskazują



wyniki badań naukowych, dzieci żyjące w obecnych czasach coraz częściej odczuwają stres, a ich dziecięca rzeczywistość jest pełna napięć, pośpiechu, rywalizacji, samotności, a nawet odrzucenia ze strony dorosłych czy rówieśników. Badania pokazują, że spada wiek, w którym po raz pierwszy doświadcza się depresji lub stanów lękowych (Afzal 2020: 24–25).

Obszerny materiał empiryczny zgromadzony w wyniku badań przeprowadzonych na osobach już praktykujących techniki oparte na uważności wskazuje, że **treningi *mindfulness***, zwłaszcza **wykonywane systematycznie** (na co pozwala wprowadzenie ich do systemu edukacji), **prowadzą do prozdrowotnych zmian**. Dzieje się tak za sprawą zmniejszania się skłonności umysłu do reagowania na bodźce zewnętrzne i wewnętrzne powodujące napięcia emocjonalne i stres. Praktykowanie uważności sprzyja wykształceniu umiejętności bycia bardziej elastycznym i minimalizowania reakcji automatycznych, które wywołują lub nasilają stres oraz napięcia emocjonalne. W konsekwencji prowadzi to do głębszego poznania samego siebie i uruchomienia procesów samoregulacyjnych, co z kolei skutkuje poprawą zdrowia psychicznego, zmniejsza nasilenie zaburzeń poznawczych i emocjonalnych, co implikuje poprawę dobrostanu psychicznego. Wskazuje się na takie efekty interwencji opartej na nauczaniu *mindfulness* w środowisku szkół i przedszkoli, jak np.: redukcja lęku, lepsza regulacja emocji, pozytywne emocje i optymizm (Radoń 2014: 714; Dębska, Jacennik 2016: 202; Górska 2019: 116–119).

Kiedy dziecko skupia się na doświadczeniu chwili obecnej (np. doznaniach związanych ze świadomym oddychaniem), jego umysł wycisza się. Przekształcanie uwagi (wyciszenie, skupienie) prowadzi do przemiany emocji (widzenie, przeformułowanie), co ma powodować transformację wypowiedzi, czynów i relacji (Greenland 2017: 2–3). Główny cel programów promujących *mindfulness* koncentruje się na nauce, jak być **tu i teraz**, czyli doświadczać chwili obecnej bez oceniania jej. Taka postawa ma prowadzić do umiejętności odseparowania „ja” od własnych stresujących myśli, emocji i doznań. Praktykowanie uważności ma uczyć dzieci i młodzież podstawowych zasad higieny psychicznej, takich jak samoobserwacja i rozumienie związków pomiędzy myśleniem, działaniem i emocjami. Dzięki treningom uważności dzieci uczą się traktowania siebie w sposób troskliwy, z pełną akceptacją, tak by czuć się dobrze i komfortowo, co koresponduje z wartościami hedonistycznymi, ale i witalnymi. Regularne praktykowanie uważności prowadzi do rozwijania takich zachowań i stanów przyjemnościowych, jak: entuzjazm, optymizm czy ogólny dobrostan (por. Snel 2015: 9; Górska 2019: 119–120). Bardzo niepokojące są doniesienia z badań wskazujące, że odczuwanie przez dzieci przyjemności, szczęścia, radości staje się coraz rzadsze. Dzieci zaczynają tracić odporność psychiczną, są znudzone, a stąd tylko krok do apatii (Hawn, Holden 2013: 35–37). Uważne bycie **tu i teraz** pozwala dziecku na przekierowanie uwagi, świadome zatrzymanie się i zastanowienie nad swoim bieżącym samopoczuciem, nazwanie emocji, które mu towarzyszą. Eline Snel, autorka programu uważności „Uwaga, to działa!”

dla dzieci w wieku szkolnym, zauważa, że dzieci są naturalnie uważne, ale podobnie jak dorośli bywają zestresowane, niespokojne, rozkojarzone. Wiele dzieci zbyt wiele robi, a za mało po prostu jest. Antidotum na taki stan rzeczy może być nabycie umiejętności świadomego bycia, zatrzymania, żeby złapać oddech i zastanowić się, czego w danej chwili naprawdę człowiek potrzebuje (Snel 2015: 16).

## Procedura badawcza

Wraz z rosnącym zainteresowaniem praktyką *mindfulness* i wprowadzaniem jej elementów do szkół inicjowane są badania nad efektywnością nauczania uważności. Wciąż jednak niewiele jest odniesień do polskiego systemu edukacji. Na potrzebę wdrażania treningów uważności w polskich szkołach zwracają uwagę Anna Dębska i Barbara Jacennik, zauważając, że „wprowadzenie treningów uważności w polskich szkołach mogłoby skutecznie poprawić funkcjonowanie społeczne i odporność na stres zarówno uczniów, jak i nauczycieli [...]. Nauka uważności zwiększa u uczniów wiedzę i rozumienie wpływu myśli na emocje i zachowania, co może stanowić ważny czynnik profilaktyki stanów depresyjnych i lękowych” (2016: 204).

Niniejsze opracowanie prezentuje wyniki badań podjętych w latach 2019–2022 nad programem rozwijania uważności wdrożonym w klasach 1–3 szkoły podstawowej w Bydgoszczy. Próbę badawczą dobrano na podstawie własnej wiedzy o badanej populacji oraz celach badań (Babbie 2009: 212). O doborze celowym stanowiło wdrożenie w danej szkole programu opartego na rozwijaniu uważności oraz ukończenie przez nauczycieli klas 1–3 certyfikowanego kursu MBSR. W projekcie badawczym przyjęto **cel teoretyczno-poznawczy**: dokonanie diagnozy wdrożonego na pierwszym etapie edukacji programu rozwijania uważności oraz **praktyczno-wdrożeniowy**: poznanie przez nauczycieli wczesniej edukacji metody rozwijania uważności – *mindfulness* i wdrożenie jej elementów do procesu kształcenia i wychowania. Określono następujące problemy badawcze – główne i szczegółowe:

P: Czy i w jakim zakresie wprowadzenie treningu rozwijania uważności do systemu kształcenia i wychowania uczniów w młodszym wieku szkolnym może stanowić skuteczne narzędzie wykorzystywane w celu osiągnięcia celów wychowania do wartości, pełniąc aspekt terapeutyczny i/lub profilaktyczny w kontekście zdrowia psychicznego?

P<sub>1</sub>: W jaki sposób praktykowanie *mindfulness* oddziałuje na umiejętności uczniów w obszarze radzenia sobie ze stresem i negatywnymi emocjami?

P<sub>2</sub>: W jaki sposób praktykowanie *mindfulness* oddziałuje na umiejętności uczniów w sferze kierowania życiem w sposób prozdrowotny i zorientowany na przyszłość?

Przyjęto jakościową strategię badań, posługując się metodą dialogową (za: Łobocki 2005) – rozmowy badacza z nauczycielami wczesniej edukacji, realizującymi

treningi uważności w klasach 1–3 oraz metodą obserwacji realizowaną zarówno przez badacza, jak i przez nauczycieli wdrażających program uważności w swoich oddziałach klasowych. Podejście jakościowe zakłada swoistą bezzałożeniowość w poznawaniu natury badanego zjawiska, podejmowaniu problemów mało znanych, które badacz bardziej przeczuwa, niż o nich wie (Pilch, Bauman 2001: 279–280), dlatego w podjętych badaniach odstąpiono od formułowania hipotez, zmiennych oraz ich wskaźników.

Projekt badawczy objął ośmioro nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i osiem oddziałów klasowych pierwszego etapu edukacji. Wdrożenie treningów uważności poprzedziła diagnoza (analiza SWOT) pozwalająca na zidentyfikowanie problemu: uczniowie nie radzą sobie ze stresem i negatywnymi uczuciami, należy systematycznie podnosić poziom kompetencji osobistych tak, by usprawnić kierowanie życiem w sposób prozdrowotny. Nauczyciele rejestrowali dane obserwacyjne odnoszące się do wyznaczonego celu badań i postawionych problemów badawczych. Spostrzegane fakty i zjawiska odnosiły się do zachowań, wypowiedzi uczniów koncentrujących się wokół kształtowanych umiejętności poznania siebie – własnych myśli, emocji, odczuć płynących z ciała, zdolności skupiania uwagi na wybranym bodźcu, świadomości oddechu i przekierowania uwagi na oddech i świadomy ruch.

Projekt badawczy zakładał również współpracę i dzielenie się wiedzą pomiędzy nauczycielami – analiza i weryfikacja stosowanych podczas zajęć z dziećmi technik rozwijania uważności. Metoda dialogowa pozwala na wykorzystanie swobodnej rozmowy w celach badawczych, w przypadku realizowanego projektu pomiędzy nauczycielami a badaczem. Cyklicznie organizowano również spotkania z certyfikowanym trenerem uważności MBSR, podczas których planowano kolejne działania i omawiano efektywność zrealizowanych już zajęć. Swobodna wymiana informacji, doświadczeń pozwalała na wyciąganie wniosków i weryfikowanie postawionych problemów badawczych. Zastosowana procedura badawcza sprzyjała integracji myśli i działań oraz podejmowaniu refleksji nad realizowanym projektem.

## *Mindfulness* jako źródło narzędzi do rozwijania wartości witalnych i hedonistycznych – konteksty, wybrane wyniki i wnioski z badań

Analiza zebranego materiału empirycznego wskazuje, że wprowadzenie do systemu kształcenia i wychowania uczniów w młodszym wieku szkolnym treningu rozwijania uważności może stanowić aspekt terapeutyczny i/lub profilaktyczny w aspekcie zdrowia psychicznego. Na podstawie obserwacji zachowań uczniów nauczyciele realizujący program oparty na rozwijaniu uważności stwierdzili, że uczniowie:

- potrafią „odczuwać” swoje ciało i wskazywać miejsca, które sygnalizują napięcie;
- potrafią uspokoić się w trudnych sytuacjach, świadomie stosując techniki oddechow (praktyka uważnego oddychania) i relaksacyjne w trakcie zajęć – np. przed sprawdzianem;
- lepiej radzą sobie z problem „gonitwy myśli” dzięki umiejętności świadomego kierowania myślami i nabierania do nich dystansu;
- są bardziej otwarci na emocje własne i innych dzięki dostrzeganiu i rozumieniu emocji bez konieczności reagowania na nie – rozpoznawanie i nazywanie emocji;
- są bardziej skupieni, skoncentrowani podczas zajęć dzięki stosowaniu takich technik uważności jak np. chwile bezruchu i ciszy – koncentracja i motywacja do podejmowania wysiłku umysłowego.

Dzięki zastosowaniu metody dialogowej nauczyciele mieli możliwość współpracy, dzielenia się zdobytym doświadczeniem nie tylko z badaczem, ale również ze sobą. Podczas cyklicznych spotkań oraz superwizji nauczyciele omawiali zrealizowane z uczniami zajęcia, dokonywali analiz i weryfikacji różnych technik MBSR, podejmując namysł nad mocnymi oraz słabymi stronami podjętych działań. Badani wskazywali na wysoką skuteczność takich zamierzeń, jak stosowanie podczas zajęć z uczniami różnych technik i narzędzi rozwijania uważności, co przyczynia się do kształtowania u uczniów umiejętności:

- poznania siebie poprzez wrażliwe odczuwanie własnych myśli, emocji i odczuć płynących z ciała;
- zdolności skupiania uwagi na wybranym bodźcu;
- świadomego oddychania i przekierowania uwagi na oddech oraz świadomy ruch.

Na postawie wskaźników dokumentowanych podczas obserwacji oraz w wyniku przeprowadzonych rozmów (metoda dialogowa) dokonano klasyfikacji wyłonionych kategorii i dokonano próby wyciągnięcia wniosków. Egzemplifikację pracy z zebrany materiałem empirycznym stanowią tabela 1 oraz wykres 1.

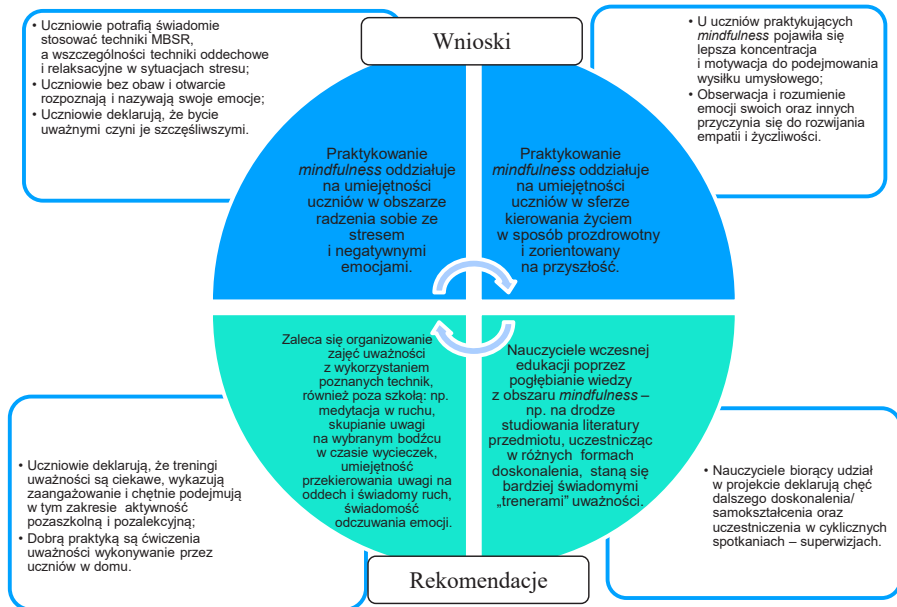
Tabela 1. Kształtowanie wartości witalnych i hedonistycznych a rozwijanie uważności

WARTOŚCI	OBSZAR ROZWIJANIA UWAGAŃNOŚCI		
	Skupienie się i świadome kierowanie uwagą	Uważność skierowana na zmysły	Uważność skierowana na emocje
<b>Podjmowane praktyki rozwijania uważności</b>			
Witalne	<ul style="list-style-type: none"> <li>• medytacja siedząca;</li> <li>• skanowanie ciała;</li> <li>• ćwiczenia i zabawy oddechowe;</li> <li>• uważny ruch;</li> <li>• elementy jogi;</li> <li>• skupianie się na długim wydechu;</li> <li>• rysowanie fali oddechu.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ćwiczenia ukierunkowane na odczuwanie własnego ciała i płynących z niego sygnałów.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• podążanie za własnym oddechem – redukcja stresu i napięcia;</li> <li>• oddychanie przeponowe w momencie zaniepokojenia, zdenerwowania.</li> </ul>
Hedonistyczne	<ul style="list-style-type: none"> <li>• uważne słuchanie siebie bez przerywania rozmówcy;</li> <li>• uważna obserwacja własnej dłoni;</li> <li>• uważne chodzenie.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• uważne spacerowanie: odczuwanie otoczenia zmysłami zapachu, dotyku, wzroku, słuchu;</li> <li>• uważne przeżywanie świąt i uroczystości;</li> <li>• uważne jedzenie (<i>mindful eating</i>);</li> <li>• joga śmiechu;</li> <li>• uważne słuchanie wybrzmiewającego dźwięku.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ćwiczenie z relaksacyjnym słońcem z brokatem, uspokajającym wzburzone emocje;</li> <li>• robienie zdjęć sercem – zapamiętywanie wyjątkowych, szczególnych momentów.</li> </ul>

Źródło: badania własne

Analiza zebranego materiału empirycznego pozwoliła na wyciągnięcie wniosków oraz rekomendacji dla praktyki edukacyjnej.

Wykres 1. Wnioski oraz rekomendacje dla praktyki edukacyjnej



Źródło: badania własne.

Na podstawie interpretacji zebranego materiału badawczego nie można postawić ostatecznej tezy, że praktykowanie przez dzieci *mindfulness* przyczyni się do poprawy ich zdrowia fizycznego czy psychicznego. Można jednak stwierdzić, że **ćwiczenia uważności stanowią szansę dla rozwijania wartości witalnych i hedonistycznych** poprzez kształtowanie nawyków dbania o własne zdrowie, samopoczucie, dobrostan, wypoczynek, prowadzenie zdrowego stylu życia, czerpanie przyjemności z odczuć zmysłowych, przekierowywanie uwagi, reagowanie na sygnały płynące z ciała, nazywanie i rozumienie własnych emocji. Potwierdzenie mogą być słowa uczniów, którzy poddawani byli działaniom praktyk opartych na uważnym byciu tu i teraz. Swoje odczucia opisywali w sposób następujący (wybrane wypowiedzi uczniów odnotowane podczas realizacji zajęć *mindfulness*):

- *odczuwałam zaciekawienie;*
- *czułam się wspaniale;*
- *lubię to ćwiczenie, bo uspokaja i wszystkie myśli odpływają;*
- *to ćwiczenie dodaje mi siłę;*
- *towarzyszyły mi bardzo miłe odczucia;*
- *zrobiło mi się bardzo smutno. Wtedy pomogło mi kilka głębokich oddechów;*
- *towarzyszyła mi radość; fajnie było być uważnym w czasie nikołajek;*

- *postanowiłam obserwować twarze wszystkich bliskich [...], to było bardzo przyjemne i ciekawe, bo wszyscy się do siebie uśmiechali i byli szczęśliwi;*
- *towarzyszyły mi uczucia szczęścia, radości i ekscytacji;*
- *zauważyłam, że dzieci uśmiechają się do siebie; czułam szczęście i ciekawość;*
- *oddech pomógł mi [...], kiedy nie mogłem doczekać się prezentów; [...] czułem tak dużą radość, że musiałem najpierw wziąć kilka oddechów, żeby się uspokoić.*

Zebrane powyżej wypowiedzi wskazują również, że bycie uważnym nie dotyczy tylko momentu formalnego praktykowania (np. podczas zajęć szkolnych), ale przenosi się na grunt pozaszkolny, dając podstawy do kierowania życiem w sposób świadomy, prozdrowotny w różnych sytuacjach życiowych i różnym czasie (zorientowanie na przyszłość).

## Konkluzja

Wśród wartości w życiu dziecka wciąż najczęściej przywoływane są wartości moralne. Istotne wydaje się rozważanie wychowania do wartości w kontekście etapu rozwojowego dziecka. Taki całościowy ogląd daje możliwość wyboru tych wartości, których kształtowanie jest najbardziej pożądane i adekwatne w przypadku dziecka w danym wieku. Okres wczesnoszkolny jest tym, kiedy najintensywniej rozwijają się warstwa biologiczna i to właśnie na nią w tym czasie powinny być ukierunkowane działania wychowawcze. Jak zauważa Władysław Cichoń, człowiek stanowi jedność złożoną w wielu składników, a więc jego harmonijny rozwój będzie wymagał równomiernego oddziaływania na każdy z nich i wzrostu tworzących go czynników. Również świat wartości nie składa się tylko z wartości moralnych, ale wielu innych równie ważnych dla człowieka. Wychowanie – jeśli jego zadaniem ma być wszechstronny rozwój dziecka – musi oddziaływać na wychowanca całościowo (Cichoń 1996: 115). W tej perspektywie wartości hedonistyczne i witalne, które korespondują z rozwojem warstwy biologicznej, powinny stanowić centralny punkt oddziaływań wychowawczych podejmowanych przez świadomych i refleksyjnych pedagogów wobec dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Tylko bowiem taki nauczyciel dostrzeże realne potrzeby dziecka i podejmie trud zaplanowania i realizowania działań, które nie zawsze jednoznacznie wynikają z ogólnych dyrektyw, a stanowią formę innowacyjną, być może nawet kontrowersyjną, bo nie do końca zrozumiałą przez wszystkie podmioty edukacji. W tym kontekście bliskie są mi słowa Bogusława Śliwerskiego, który pedagoga określa jako artystę, kogoś twórczego. Wówczas efektem wychowania staje się to, za co wychowanek sam musi wziąć odpowiedzialność (Śliwerski 2010: 139). W przypadku podjętych w tym tekście rozważań będzie to szeroko rozumiany dobrostan i zdrowie fizyczne oraz psychiczne traktowane jako wartość. Ma ona „siłę sprawczą i występuje w życiu

ludzkim w postaci busoli, która wyznacza kierunek postępowania” (Denek za: Łobocki 2002: 77). Czy praktykowanie *mindfulness* może stać się narzędziem do kierowania ową busolą? Odpowiedzi na to pytanie należy poszukiwać przede wszystkim na drodze debat prowadzonych w kręgach oświatowych oraz realizowanych projektów badawczych. Wyniki badań przeprowadzonych przez Kimberly Schonert-Reichl wskazują na 63% wzrost optymizmu wśród uczestników badania, którymi objęto grupą liczącą ponad 200 tys. dzieci. Już dzisiaj dysponujemy zatem wieloma przeglądami i metaanalizami obejmującymi badania nad wynikami oddziaływań opartych na nauczaniu uważności, które sugerują, że praktykowanie *mindfulness* pomaga w krzewieniu zdrowia psychicznego i fizycznego, a przy tym uczy, jak być szczęśliwym (Hawn, Holden 2013: 25–26; Germer 2015: 62).

## Bibliografia

- Afzal U. (2020). *Mindfulness dla dzieci*, tłum. M. Ryzewska, Łódź: Studio Koloru.
- Babbie E. (2009). *Podstawy badań społecznych*, tłum. W. Betkiewicz, M. Bucholc, P. Gadowski i in., Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bryzgalski P. (1999). *Kształt naszemu życiu nadają wartości*, „Edukacja i Dialog”, nr 5, s. 3–6.
- Buk-Cegiełka M. (2018). *Szanse wychowania ku wartościom w aktualnej podstawie programowej w świetle integralnego rozwoju dziecka w młodszym wieku szkolnym*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. 37, z. 1, s. 129–141. DOI: 10.17951/lrp.2018.37.1.129-141
- Chałas K. (2003). *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*. T. 1: *Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja*, Kielce: „Jedność”.
- Chałas K. (2007). *Wychowanie ku wartościom wiejskim jako szansa integralnego rozwoju wychowanka*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Cichoń W. (1996). *Wartości, człowiek, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Davis T.S. (2012). *Mindfulness-Based Approaches and Their Potential for Educational Psychology Practice*, „Educational Psychology in Practice”, t. 28, nr 1, s. 31–46. DOI: 10.1080/02667363.2011.639348
- Dębska A., Jacennik B. (2016). *Programy nauczania uważności dla dzieci i młodzieży – z perspektywy szkolnictwa polskiego*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 23 (2), s. 195–210. DOI: 10.12775/PBE.2016.079
- Germer Ch.K. (2015). *Czym jest uważność? Dlaczego ma znaczenie?*, [w:] Ch.K. Germer, R.D. Siegel, P.R. Fulton (red.), *Uważność i psychoterapia*, tłum. M. Cierpisz, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 29–63.
- Górska R. (2019). *Uważność: technika uczenia się czy droga wspierania (samo)rozwoju?*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 26, s. 109–124. DOI: 10.12775/RA.2019.006



- Greenland S.K. (2017). *Zabawa w uważność. Mindfulness i medytacja dla dzieci, młodzieży i rodzin*, tłum. J. Bokłazec, Łódź: Galaktyka sp. z o.o.
- Gut R., Piegowska M., Wójcik B. (2008). *Zarządzanie sobą. Książka o działaniu, myśleniu i odczuwaniu*, Warszawa: Centrum Doradztwa i Informacji Difin sp. z o.o.
- Hawn G., Holden W. (2013). *10 minut uważności. Jak pomóc dzieciom radzić sobie ze stresem i strachem*, tłum. M. Lipa, Warszawa: Wydawnictwo Laurum.
- Kosz-Szumaska J. (2020). *Budowanie dobrostanu dziecka poprzez rozwijanie uważności: mindful eating – doświadczanie uważnego jedzenia*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, t. 15, nr 4 (58), s. 65–84. DOI: 10.35765/eetp.2020.1558
- Kunowski S. (2000). *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa: Wydawnictwo Salejańskie.
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M. (2009). *Słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Łobocki M. (2002). *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łobocki M. (2005). *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łobocki M. (2007). *W trosce o wychowanie w szkole*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Niśkiewicz Z. (2016). *Dobrostan psychiczny i jego rola w życiu człowieka*, „Studia Krytyczne”, nr 3, s. 139–151. [https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/12867/Dobrostan\\_psychiczny\\_i\\_jego\\_rola\\_w\\_zyciu.pdf?sequence=1](https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/12867/Dobrostan_psychiczny_i_jego_rola_w_zyciu.pdf?sequence=1)
- Ostrowska B. (1998). *Wokół rozwoju osobowości i systemu wartości*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.
- Pilch T., Bauman T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Radoń S. (2014). *Pięciowymiarowy kwestionariusz uważności: polska adaptacja*, „Roczniki Psychologiczne”, nr 17 (4), s. 711–735. <https://ojs.tnku.pl/index.php/rpsych/article/view/543>
- Snel E. (2015). *Uważność i spokój żabki*, tłum. M. Falkiewicz, Warszawa: CoJaNaTo Blanka Łyszkowska.
- Śliwowski B. (2010). *Myśleć jak pedagog*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Światała I.M. (2019). *Wychowanie do wartości w zmieniającym się świecie*, „Studia Edukacyjne”, nr 52, s. 159–172. DOI: 10.14746/se.2019.52.11
- Talarczyk M. (2004). *Znaczenie wartości*, „Wychowawca”, nr 6 (138), s. 8–10.
- Wegner E., Wojciechowska L. (2016). *Uważność rodzicielska oraz jej aspekty teoretyczne i aplikacyjne*, „Polskie Forum Psychologiczne”, nr 1 (21), s. 23–33. DOI: 10.14656/PFP20160102
- Wojciechowska K. (2017). *Zdrowie jako wartość w opinii studentów studiów pedagogicznych*, [w:] J. Grzesiak (red.), *Wartości i wartościowanie w procesach edukacyjnych*, Kalisz–Konin: WPA UAM, PWSZ, s. 185–194.

## Netografia

*Młodzi potrzebują pilnej pomocy psychologicznej – alarmujące wyniki badania Rzecznika Praw Dziecka.* (2021). <https://brpd.gov.pl/2021/11/05/mlodzi-potrzebuja-pilnej-pomocy-psychologicznej-alarmujace-wyniki-badania-rzecznika-praw-dziecka/>

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14.02.2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej. Dz.U. 2017, poz. 356. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170000356>

---

## ADRES DO KORESPONDENCJI

Justyna Kosz-Szumaska  
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy  
e-mail: [jkosz@ukw.edu.pl](mailto:jkosz@ukw.edu.pl)