



EDUKACJA ELEMENTARNA W TEORII I PRAKTYCE

ELEMENTARY
EDUCATION
IN THEORY & PRACTICE

*Kulturowe wzorce osobowe
jako modele wychowania współczesnego dziecka*

*Cultural Personal Patterns
as the Models of Contemporary Child's Upbringing*

EETP

Vol. 16, 2021/4 No. 62

Kwartalnik EETP ISSN 1896-2327 e-ISSN 2353-7787 październik – grudzień / October – December

Wydawca Kwartalnika EETP

Akademia Ignatianum w Krakowie
Wydział Pedagogiczny, Instytut Nauk o Wychowaniu
ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków

Zespół redakcyjny

Redaktor naczelna: Barbara Surma
Zastępca redaktor naczelnej: Katarzyna Szewczuk
Sekretarze: Weronika Pudełko, Irena Pulak

Redaktorzy tematyczni

Laura Amado (Universitat Abat Oliba CEU, Barcelona, Hiszpania); Tomas Butvilas (General Jonas Žemaitis Military Academy of Lithuania, Litwa); Magdalena Ciechowska; Maria Cinque (Università LUMSA di Roma, Włochy); Jan Guncaga (Faculty of Education, Comenius University in Bratislava, Słowacja); Zoya Lukashenia (Baranavichy State University, Białoruś); Jolanta Karbowniczek; Anna Królikowska, Eugenia Maria Pasca ("George Enescu" National University of Arts, Iasi, Rumunia); Jolanta Staniek, Martyna Szczotka; Maria Szymańska; Beata Topij-Stempińska, Dorota Zdybel

Rada Naukowa

prof. associato Gabriella Agrusti (Università LUMSA di Roma, Włochy), prof. PhDr. Ludmila Belasova, PhD (Prešovská univerzita, Słowacja), prof. asist. Varinthorn Boonying, PhD (Naresuan University, Tajlandia), prof. associato Maria Cinque (Università LUMSA di Roma, Włochy), prof. dr hab. Maria Kielar-Turska (Akademia Ignatianum w Krakowie), dr hab. Anna Klim-Klimaszewska, prof. UPH (Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach), prof. PhDr. Maria Krožuchova, CSc. (Univerzita Komenského v Bratislave, Słowacja), dr hab. Kinga Kuszak, prof. UAM (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), dr hab. Joanna Łukasik (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie), dr hab. Renata Michalak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), dr hab. György Mikonya (Eötvös Loránd University, Budapeszt, Węgry), Sarah Scoble, President, European Consortium for Arts Therapies Education (University of Worcester, Wielka Brytania), doc. PhDr. Eva Šmelová, PhD (Univerzita Palackého v Olomouci, Czechy), prof. dr hab. Władysław Szulakiewicz (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu); prof. associato Paola Trabalzini (Università LUMSA di Roma, Włochy), dr László Varga (University of West Hungary, Sopron, Węgry), PaedDr. Maria Vargova, PhD (Katólicka Univerzita v Ružomberku, Słowacja), prof. Henri Vieille-Grosjean (Université de Strasbourg, Francja), dr hab. Krystyna Zabawa, prof. AIK (Akademia Ignatianum w Krakowie)

Redaktorzy językowi: Magdalena Pawłowicz (jęz. pol.);
Laura Bigaj, Aeddán Show (jęz. ang.)
Skład: Piotr Druciarek
Projekt okładki: Lesław Sławiński – PHOTO DESIGN
Informacje dla Autorów i Recenzentów:
<https://czasopisma.ignatianum.edu.pl/index.php/eetp>

ISSN 1896-2327, e-ISSN 2353-7787

Deklaracja: wersja papierowa czasopisma jest wersją pierwotną

System antyplagiatowy: weryfikacja artykułów w systemie iThenticate.com

Nakład: 80 egz.

SPIS TREŚCI

CONTENTS

- 7 ALICJA UNGEHEUER-GOŁĄB
Wprowadzenie

ARTYKUŁY TEMATYCZNE THEMATIC ARTICLES

- 13 JOANNA JUSZCZYK-RYGAŁO
Wzorce jako narzędzia transmisji oddziaływań
wychowawczych
Patterns as Tools for the Transmission of Educational
Influence
- 27 MARTA KUŹNIK
Kulturowe wzorce osobowe a wychowanie współczesnego
dziecka
Cultural Personal Patterns and the Upbringing of a Modern
Child
- 41 OLENA BOCHAROVA
LUCYNA SMÓŁKA
Wzory męskie i kobiece w kulturze współczesnej a wartości
osobiste preferowane przez uczniów klas trzecich szkoły
podstawowej
Male and Female Role Models in Contemporary Culture and
Personal Values Preferred by Third-Grade Pupils in Primary
School

- 57 ANNA MICHNIUK
KATARZYNA BARTKOWIAK
Medialna postać „znaczącego Innego” a wychowanie współczesnego dziecka
“A Significant Other” in the Media and the Upbringing of a Modern Child
- 69 ALICJA UNGEHEUER-GOŁĄB
Co powiedziały mi skarpetki... – wzór bohatera literackiego w prozie Justyny Bednarek
What the Socks Told Me ... – a Model of a Literary Character in the Prose of Justyna Bednarek
- 81 MAŁGORZATA BORTLICZEK
Językowe rytuały fatyczne w publikacjach edukacyjnych
Linguistic Phatic Rituals in Educational Publications
- 93 ALEKSANDRA SUCHAŃSKA
Komiks w perspektywie edukacyjnej, czyli o formalnej budowie komiksu
A Comic in an Educational Perspective, or the Formal Structure of a Comic Book

VARIA

- 109 MAGDALENA BOCZKOWSKA
Skala Resilience Nauczycieli (SRN) – polska adaptacja Teachers’ Resilience Scale (TRS) M. Platsidou i A. Danilidou
Teachers’ Resilience Scale (SRN) – Polish Adaptation of Teachers’ Resilience Scale (TRS) by M. Platsidou and A. Danilidou
- 133 GABRIELA PAPROTNA
Wybrane konteksty funkcjonowania społeczno-zawodowego nauczyciela przedszkola
Selected Contexts of Social and Professional Functioning of a Kindergarten Teacher
- 145 MARTYNA SZCZOTKA
KATARZYNA SZEWCZUK
Poziom rozwoju 6-letnich dzieci dwujęzycznych w placówce wychowania przedszkolnego – studium przypadku
The Level of Development of 6-year-old Bilingual Children in a Preschool Education Institution – a Case Study

167 MAGDA UTRATA

Terapia ręki – od teorii do praktyki. Założenia pedagogiczne Marii Montessori w świetle współczesnej teorii

Hand Therapy – from Theory to Practice. Maria Montessori's Pedagogical Assumptions in the Light of Modern Theories

RECENZJE
REVIEWS

181 PETRA PAPIERNÍKOVÁ

Review of *Development of Students' Self-regulation of Learning with a Focus on Technical Education : Theory and Research*

Recenzja publikacji *Development of Students' Self-regulation of Learning with a Focus on Technical Education : Theory and Research*

Mária Kožuchová and Martin Kuruc publication *Development of Students' Self-regulation of Learning with a Focus on Technical Education: Theory and Research*. 1. ed. Karlsruhe : Ste-Con, 2020. – 128 p. [print], ISBN 978-3-945862-39-1

Alicja Ungeheuer-Gołąb

ORCID: 0000-0002-3187-7150
Uniwersytet Rzeszowski

Wprowadzenie

Czas, w którym dziecko podlega elementarnej edukacji, jest dla niego okresem dynamicznego rozwoju procesów poznawczych, tożsamości i uczuć moralnych. Istotne znaczenie mają wówczas wszelkie wzory i modele, z jakimi się styka. Zwykle pochodzą one z obszaru edukacji, ale niewątpliwie proponują je także świat rówieśników i kultura. Dorośli od dawna korzystają z wzorców, które wskazują dzieciom przykłady właściwego zachowania, myślenia, działania. Przez całe wieki dokładano wszelkich starań, by najmłodsze pokolenia realizowały w swoim życiu wzór bohatera – mitycznego, religijnego, rycerskiego, który, będąc wzorcem osobowym, spełniałby swym życiem najśmielsze dążenia społeczne. Nie bez powodu polecano młodym ludziom, by poznawali bohaterskie czyny starożytnych władców, średniowiecznych rycerzy, świętych, których postępowanie odzwierciedlało pożądane wzorce zachowania. Ich losy zapisane na kartach historii stawały się kanwą pieśni, legend i dramatów. Niektórzy badacze są zdania, że dzieje cywilizacji są historią wzorów niosących wartości dominujące w danej kulturze, na określonym etapie jej rozwoju (Nowak 2015: 68–69), zatem i obecnie. Tendencja do kształtowania młodych pokoleń według wymagań konkretnych systemów wychowawczych jest wciąż aktualna (Bakiera, Harwas-Napierała 2016). Warto więc zadawać pytania o charakter kulturowych wzorców, z którymi stykają się współcześnie najmłodszy, także tych, które nie są zawarte w programach wychowawczych i niekoniecznie wpływają na szlachetne życie. Wzorce kulturowe czasem po prostu „atakują” odbiorców bez udziału wychowawczych starań – zobrazowane w reklamach telewizyjnych, przeglądanych przypadkowo czasopismach, „krzyczące” z billboardów, kreowane w obrazach filmowych. Doświadczenia dziecka, rodzica, nauczyciela obejmują coraz to inne konstrukty reprezentowane przez kulturę. Ludzie wciąż uczą się nowych ról i tworzą z nich własne, które będą najlepiej odpowiadać zmianom niesionym przez teraźniejszość.

Treści tego numeru czasopisma naświetlają rozmaite aspekty wzorców oddziałujących na uczestników procesu wychowania. Dyskurs dotyczy modeli wzorów, które wartościują sposób myślenia i są istotne w kształtowaniu tożsamości, odnoszenia się do wzorców osobowych i wzorców zachowania, analizy przekazywanych przez media czy literaturę wzorców związanych z płcią, rodziną, życiem społecznym.

Z uwagi na charakter pisma Autorzy zamieszczonych tu artykułów rozpatrują zagadnienie wzorców w kontekście wczesnej edukacji. Joanna Juszczak-Rygałło w studium pt. *Wzorce jako narzędzia transmisji oddziaływań wychowawczych* rozpatruje mechanizmy działania wzorców w zetknięciu z procesem wychowawczym. Podobnie Marta Kuźnik wskazuje kulturowe wzorce osobowe w odniesieniu do wychowania współczesnego dziecka. Olena Bocharova i Lucyna Smółka przedstawiają wyniki badań na temat męskich i kobiecych wzorów w kulturze współczesnej jako zjawisk, które mają znaczenie w wyborze wartości osobistych preferowanych przez uczniów klas trzecich szkoły podstawowej. Anna Michniuk i Katarzyna Bartkowiak podejmują temat „znaczącego Innego” jako postaci medialnej, która wpływa na kształt wychowania w dzisiejszej rzeczywistości. Zwracają uwagę na siłę mediów i ich możliwości w przedstawianiu negatywnych wzorców osobowych, które mogą oddziaływać na dzieci, wskazują też przykłady pozytywnych internetowych „bohaterów”. Kolejne trzy artykuły dotyczą obszaru literatury i języka – mówią o ważnej roli bohatera literackiego w utworach dla dzieci na przykładzie prozy Justyny Bednarek (Alicja Ungeheuer-Gołąb), cech strukturalnych komiksu (Aleksandra Suchańska), językowych rytuałów związanych z funkcją fatyczną (Małgorzata Bortliczek).

Wpływ konstruktów kulturowego, który dla dziecka staje się modelem do kształtowania się tożsamości, wyrabiania stosunku do zjawisk rzeczywistości, wyostrzenia spojrzenia na otaczający świat, wydaje się niepodważalny i zarazem niezwykle ważny. Otwarta tu dyskusja niech stanie się początkiem szerszych rozważań na ten temat. Zwróćmy uwagę na stojące obok nas dziecko – poszukujące dla siebie autorytetów i łaknące zdziwień (Bruner 1971: 35–36). Obserwując jego miejsce i działanie w świecie, skoncentrujmy się nie na własnych, ale na jego pragnieniach, potrzebach, bliskich i dalekich celach.

Bibliografia

- Bakiera L., Harwas-Napierała B. (2016). *Wzory osobowe w rozwoju człowieka*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe WAM.
- Bruner J. S. (1971). *O poznawaniu*, przeł. Ewa Karasińska, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, s. 35–36.
- Nowak W. (2015). *Dobro i wzory osobowe*, „Studia Philosophica Wratislaviensa”, vol. X, fasc. 4, s. 68–69.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Alicja Anna Ungeheuer-Gołąb
Uniwersytet Rzeszowski
e-mail: ala.u@interia.pl

ARTYKUŁY TEMATYCZNE

●
THEMATIC ARTICLES



Nadesłano: 30.08.2021

Zaakceptowano: 25.09.2021

Sugerowane cytowanie: Juszczak-Rygałto J. (2021). *Wzorce jako narzędzia transmisji oddziaływań wychowawczych*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 16, nr 4(62), s. 13-25. DOI: 10.35765/eetp.2021.1662.01

Joanna Juszczak-Rygałto

ORCID: 0000-0002-4176-9794

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

Wzorce jako narzędzia transmisji oddziaływań wychowawczych

Patterns as Tools for the Transmission of Educational Influence

SŁOWA KLUCZE

pedagogika,
wychowanie,
dziecko, osobowość,
tożsamość, wzorzec,
pole wartości

ABSTRAKT

Definiując wychowanie jako proces pedagogiczny w zakresie oddziaływania na sferę osobowości jednostki, zakłada się, że prowadzony jest on jako działanie intencjonalne i nieintencjonalne przez zawodowych i niezawodowych wychowawców oraz działanie samokształceniowe. Wszystkie te działania można traktować jako transmisję wartości przy użyciu narzędzi kształtowania prawidłowych parametrów tożsamościowych, którymi są wzorce identyfikacyjne (wzorce postępowania), w skład których wchodzi wzorce osobowe i wzorce zachowań. W artykule zamieszczono opis tych wzorców i ich interpretację jako pola wartości, w obrębie których prowadzona jest określona gra społeczna wyznaczająca rodzaje wpływów wzorców na tożsamość jednostki. Pola wartości wzorców przenikają się i dzięki temu jest możliwa ich eksploracja w poszukiwaniu nowych wzorców i w poszerzaniu przestrzeni poznawczych. Współcześnie, w epoce zdominowanej przez Internet, dziecko jest zanurzone w galaktyce wzorców, w tym narzuconych instytucjonalnie, sugerowanych przez wychowawców oraz własnych, odkrytych samodzielnie. Spośród nich tylko wzorce akceptowane przez dziecko są uaktywniane w procesach transmisji oddziaływań wychowawczych opartych na imitacji, identyfikacji i internalizacji. W artykule przedstawiono charakterystykę tych oddziaływań z perspektywy pedagogiki wychowania i w powiązaniu z różnymi rodzajami stosowanych wzorców.

KEYWORDS ABSTRACT

pedagogy, upbringing, child, personality, identity, role model, field of values

Defining upbringing as a pedagogical process of influencing an individual's personality, it is assumed that the process is carried out as an intentional and unintentional activity by professional and non-professional educators, and also as a self-educational activity. All these activities can be perceived as a transmission of values using the tools of forming correct identity parameters, which are identification patterns (behaviour patterns) that include role models and models of behaviour. The article contains a description of these models and their interpretation as a field of values within which a specific social game is played, determining the types of influence of the patterns on the identity of an individual. The fields of values of the patterns permeate each other, which is why it is possible to explore them in search for new patterns and in extending the cognitive space. Today, in the era dominated by the Internet, the child is submerged in a world of patterns, including those institutionally imposed, those suggested by educators, and the ones the child discovered on their own. Among these, only the patterns accepted by the child are activated in the processes of transmission of educational influence based on imitation, identification and internalisation. The article presents the characteristics of this influence from the perspective of the pedagogy of upbringing and in relation to different types of patterns used.

Wprowadzenie

Wychowanie to świadomie planowana działalność społeczna, ukierunkowana na wywołanie zamierzonych zmian osobowości jednostki zgodnie z przyjętym modelem wychowawczym. Jest to intencjonalny proces pedagogiczny prowadzony przez zawodowych wychowawców, świadomych realizowanych celów i przygotowanych do pełnienia swojej funkcji, jak również przez niezawodowych wychowawców (np. rodziców), dla których jest to proces nie w pełni zrozumiały i dlatego najczęściej nie zdają oni sobie sprawy ze słuszności własnych poczynań wychowawczych. Złożoność wychowania wynika z tego, że w działalności tej nie chodzi tylko o zrozumienie i zapamiętanie pożądanego wychowawczo norm postępowania, lecz także o pełną ich akceptację i uzewnętrznienie w osobowości¹.

¹ W literaturze pedagogicznej (Śliwierski 2001: 25; Zarzecki 2012: 35-36; Żuk 2016: 189-190) spotyka się określenia: wychowanie dyrektywne (bezpośrednie) i wychowanie niedyrektywne. W wychowaniu dyrektywnym zakłada się, że wychowawca jest w pełni odpowiedzialny za rozwój wychowanków, wie, czego oni potrzebują i w jakim kierunku powinno podążać oddziaływanie wychowawcze. Wychowanie niedyrektywne to wspomaganie wychowanków w ich osobistym rozwoju. Oznacza to konieczność liczenia się z naturalnym i spontanicznym rozwojem dzieci i młodzieży w procesie wychowawczym, a tym samym

Zakres oddziaływania na sferę osobowości jednostki jest tym kryterium, które odróżnia wychowanie od socjalizacji. Anna Brzezińska (2000: 228) przyjmuje, że wychowanie odnosi się do zamierzonych działań wychowawczych, podczas gdy socjalizacja obejmuje całokształt wpływów i oddziaływań zewnętrznego otoczenia społecznego na wychowanka, w tym oddziaływań wychowawczych, które nie są w pełni intencjonalne (często mogą być w dużym zakresie niezamierzone i nieformalne, a nawet niezgodne z założonymi celami wychowawczymi). Kształcenie osobowości jednostki w procesie wychowania ma pomóc jej w zrozumieniu siebie i budowaniu własnej tożsamości, a poprzez nią ukształtować postawę wobec siebie i otaczającego świata. Może się ono odbywać jako działanie zinstytucjonalizowane i obligatoryjne (szkoła), czy też naturalne, nieintencjonalne (rodzina, bliższe i dalsze środowisko społeczne), lub jako samokształcenie, które w swojej istocie jest spontaniczne i nie poddaje się planowanym celom wychowawczym.

Współcześnie intencjonalne wychowanie jest rozpatrywane jako interakcja dwupodmiotowa. Inicjatorem zmian, które mają pojawić się u wychowanka, czyli stroną aktywną i sprawczą, jest wychowawca (instytucjonalny lub naturalny), a jednocześnie wychowanek jest również jednostką aktywną w takim znaczeniu, że działania wychowawcy odbiera w sposób indywidualny (Gurycka 1979; Dryll 2013). Wpływy wychowawcze są filtrowane przez osobowość wychowanka i rejestrowane jako indywidualne doświadczenia z danych sytuacji wychowawczych. Oznacza to, że jednostka poddaje się zewnętrznym oddziaływaniom wychowawczym tylko w takim zakresie, w jakim jest to zgodne z wartościami uznawanymi w obrębie jej indywidualnej tożsamości i konstytuujących ją narracji. W pedagogice pojęcie wartości odnoszone jest najczęściej do tego, co uważane jest za ważne w kształceniu i formowaniu młodego człowieka. Wartością jest to, do czego on dąży, jak postępuje, oraz świadomość tego, jak powinien postępować (Olearczyk 2005: 170).

Wychowanie samokształceniowe (autowychowanie) wynika z chęci pracy nad sobą w procesie poszukiwania wartości sensu. Jest to podjęcie przez wychowanka trudu bycia wychowawcą samego siebie. W procesie autowychowawczym interakcja jest jednopodmiotowa. Wychowanek sam inspiruje poszukiwanie wartości, zapoznaje się z nimi i decyduje o ich przyswojeniu lub odrzuceniu. W działaniach autowychowawczych „nie tworzy wartości, ale je odkrywa dla siebie” (Lipiec 1990: 18).

Cały proces wychowania można traktować jako łańcuch powiązanych ze sobą tego rodzaju interakcji i wówczas wychowanie należy rozumieć jako pewien typ relacji transmisji wartości, która ma określoną przeszłość i przyszłość (Katra 2014: 108; Kuczyński, Parkin, Pitman 2016: 143). Istotny jest wymiar czasu. Wcześniejsze interakcje

podmiotowego ich traktowania. W tym przypadku w wychowaniu istotną rolę spełnia aktywność wychowanka w samodzielny poszukiwaniu wzorców wychowawczych.

wyznaczają aktualne poczucie tożsamości jednostki. Teraźniejszym interakcjom towarzyszy emocjonalne przekonanie, że ta relacja będzie trwać nadal, a zachodzące zmiany mogą okazać się w przyszłości bardziej lub mniej trwałe w procesie poznania siebie. Jest więc to proces statyczny w sensie zmian zachodzących w teraźniejszości, a jednocześnie ma charakter dynamiczny, jako zjawisko zmieniające się w czasie przyszłym w zależności od wieku jednostki, stopnia rozwoju jej tożsamości, zmian cywilizacyjno-kulturowych (Katra 2019: 34).

Celem artykułu było znalezienie odpowiedzi na pytania: jakie wartości, normy i wzorce są propagowane we współczesnym świecie?, oraz: jak stosowanie norm i wzorców pozwala na określenie i planowanie w pedagogice istniejących potrzeb wychowawczych? Metodologiczne badania polegały na przeprowadzeniu pogłębionej oraz krytycznej analizy i interpretacji literatury pedagogicznej związanej z wartościowaniem aspektów wychowawczych i niesionych przez nie wzorców. Powstał swoisty katalog kategorii i pojęć użytecznych w tworzeniu podstaw praktycznej działalności edukacyjnej.

Prezentowane opracowanie, w założeniu autorki, ma dla czytelnika stanowić wyzwanie do podjęcia poszukiwań w twórczym kreowaniu własnych implikacji wychowawczych.

Wzorce identyfikacyjne

W literaturze pedagogicznej pojęcia ‘wzoru’ i ‘wzorca’ często traktowane są synonimicznie. Definicje słownikowe wskazują jednak na nieco odmienny zakres obu pojęć. Według *Słownika języka polskiego* pod redakcją Witolda Doroszewskiego (1969), ‘wzór’ to osoba lub rzecz, którą warto naśladować, natomiast ‘wzorzec’ to zespół cech, zasad uznanych za właściwe i godne naśladowania. Jak określała to Helena Radlińska (1961: 369), wzorzec „przez swe składniki obiektywne wzbogaca i przetwarza wzór społeczny, powstający samorzutnie jako obraz godny szacunku i naśladownictwa. Im bardziej wzorzec liczy się z wartościami wzoru – tym łatwiej wzór uzupełnia”. Wzorzec ma zatem charakter normatywny i nosi w sobie cechy idealne. Takie skojarzenie wzorca z ideałem występuje w procesie socjalizacji i wychowania dzieci i młodzieży. Wzorzec to zwykle coś pozytywnego, godnego naśladowania, a także cel, do którego należy dążyć. W tym właśnie ujęciu pojęcie wzorca jest interpretowane w dalszej części artykułu.

W wychowawczym kształceniu osobowości dziecka fundamentalną rolę pełnią narzędzia kreowania parametrów tożsamościowych, którymi są normatywne modele (wzorce) aksjologicznie wartościujące pojedyncze lub liczne punkty odniesienia dla indywidualnych przekonań, zainteresowań, sposobów myślenia, czy też samooceny.

Funkcjonując w określonych kręgach wychowawczych otoczenia społecznego, poszukując nowych atrakcyjnych punktów odniesienia dla wartości, dziecko przyjmuje proponowane mu wzorce identyfikacyjne, które są dla niego atrakcyjne i z którymi chce się utożsamiać (Znaniński 1973). Stan wzorców identyfikacyjnych jest wartością podstawową dla każdej formacji kulturowej. Pozwala ocenić obowiązujący system wartości, etyczne wskaźniki postępowania i w ten sposób poznać główne elementy konstrukcyjne danej kultury (Świdarska-Włodarczyk 2015: 41).

Dla dziecka wzorce są z założenia pozytywnym zwierciadłem rzeczywistości i źródłem spełnienia jednostkowych oczekiwań w poszukiwaniu wartości do określenia samego siebie (Nikitorowicz 2009: 502). Użytkowanie wzorców jest więc powiązane z konstruowaniem zintegrowanej wewnętrznie i zewnętrznie tożsamości. Można przyjąć tezę, że budowanie tożsamości nie jest możliwe bez odniesienia się do wzorców jako niezbędnych narzędzi kreowania prawidłowych parametrów tożsamościowych.

W obrębie tych wzorców identyfikacyjnych wyróżnia się dwa rodzaje: wzorce osobowe oraz wzorce zachowań².

Wzorzec osobowy jest to opis lub wyobrażenie jakiejś osoby, której postępowanie i czyny uważa się za godne naśladowania (Okoń 2007: 357). Może to być współcześnie żyjący, wybitny pod jakimś względem człowiek, członek danej zbiorowości uznawany za wzór w zakresie pełnionej roli społecznej, bohater powieści, filmu, widowiska telewizyjnego lub wylansowany przez serwisy społecznościowe idol młodzieżowy lub celebryta. Jak określa to Maria Ossowska (2000: 13) „wzorcem osobowym dla danej jednostki czy danej grupy jest postać ludzka, która powinna być lub jest faktycznie dla danej jednostki lub dla danej grupy przedmiotem aspiracji”. W pedagogice wzorzec osobowy jest utożsamiany z autorytetem osoby reprezentującej we wspólnocie wszystko to, co zostało pozytywnie zweryfikowane przez doświadczenie wielu pokoleń (Hajduk 2001: 23). Tak wyróżniony wzorzec Józef Górniewicz (1997: 56) określił jako kulturowy wzorzec osobowy. Scharakteryzował go jako utrwalone w świadomości społeczności lokalnej wyobrażenie o tym, jak powinien zachowywać się człowiek tej wspólnoty w różnych sytuacjach i jaki powinien być. Wzorzec taki pozostaje stabilnym elementem w zmiennym życiu społecznym grupy i dotyczy bardziej wyobrażeń etycznych, niż realnego życia.

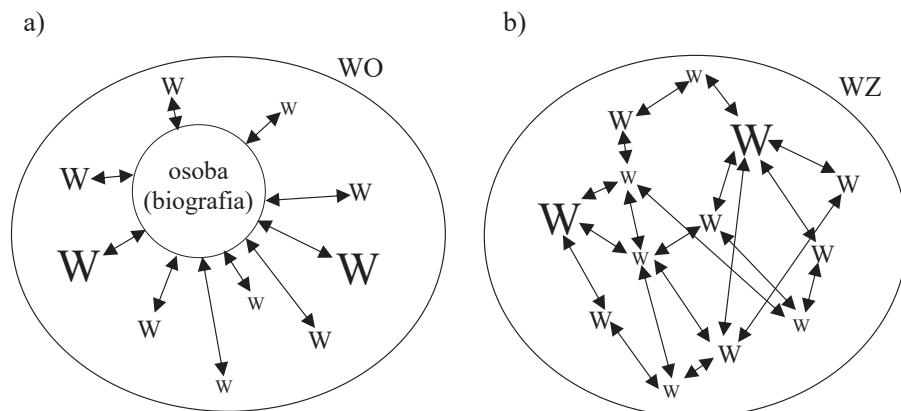
Wzorzec osobowy bazuje na realnie lub fikcyjnie istniejącej postaci oraz na reprezentowanych przez nią pożądanych społecznie atrybutach. Atrybuty te to zbiór wartości, które uruchamiają transmisję wpływów wychowawczych wzorca³. Wartościami są odrębne sygnały wychowawcze o różnym znaczeniu i hierarchii ważności, które wraz

² Do określenia wzorców bezosobowych stosowane są również terminy: wzorce postępowania, wzorce kulturowe, wzorce alegoryczne.

³ Wartości zawiadują różnymi dziedzinami aktywności podmiotu: jego myśleniem, działaniem w roli zawodowej, rodzinnej, wobec przyjaciół, znajomych, wrogów, działalności zorientowanej zarówno

z łączącymi je interakcjami tworzą pole wartości wzorca osobowego. Pola wartości wzorców osobowych są jednowymiarowe. Tym jedynym wymiarem jest odniesienie wszystkich wartości do osoby i jej biografii. Bezosobową formę ma natomiast wzorzec zachowań. Jedynym elementem strukturalnym jest tutaj pole wartości, które wobec braku elementu wiążącego jego wartości (czyli osoby i jej biografii) ma bardziej rozbudowaną sieć relacji między tymi wartościami. Pole wartości wzorca zachowań jest więc wielowymiarowe, co daje większe możliwości eksploracji wzorca. Schematy struktur wzorca osobowego i wzorca zachowań pokazano na rysunku 1. Dziecko poznaje bliższe i dalsze otoczenie społeczne poprzez eksplorację pola wartości wzorców osobowych, a w starszym wieku również wzorców zachowań. W miarę nabywania edukacyjnej sprawności wzorce zachowań stają się dominujące w procesach poznawczych.

Rysunek 1. Struktura wzorców identyfikacyjnych (W – wartości); a) wzorzec osobowy (WO); b) wzorzec zachowań (WZ)



Źródło: opracowanie własne

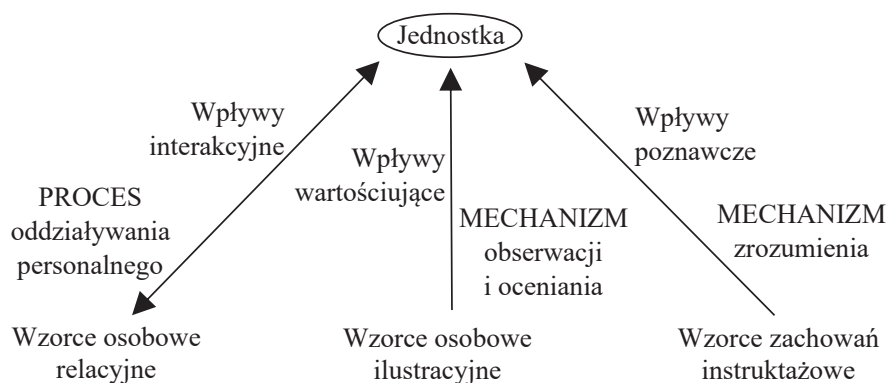
Teoria pola zakłada istnienie niewidzialnych i niemierzalnych związków przyczynowości⁴. Dzięki temu konkretne pole posiada podmiotowość sprawczą. Jak podkreśla John Martin (2010: 406), na plan pierwszy wysuwa się metafora gry jako najlepiej oddająca specyfikę logiki sprawczej wewnątrz pola. Dla pola wartości wzorców

na cele doraźne, jak i te długofalowe itp. (Kowalski 2021). W tej dziedzinie można założyć aksjologiczną omnipotencję: zdolność oddziaływania na wszystkie dziedziny ludzkiego bytu.

⁴ Teorię pola można określić mianem „totalnej” w tym sensie, iż kompleksowo odnosi się do rzeczywistości i w taki też sposób ją wyjaśnia. Teoria ta ukształtowała się w wyniku rozwoju zwłaszcza trzech nurtów naukowych: teorii Gestalt, teorii pola Kurta Lewina oraz koncepcji pola Pierre’a Bourdieua. Tym, co przede wszystkim je łączy, jest upodmiotowienie pola, tzn. traktowanie go jako podmiotu sprawczego (Mielczarek 2017).

identyfikacyjnych ma to istotne znaczenie, gdyż nabywanie cech osobowościowych może być ujmowane jako gra społeczna realizowana poprzez działanie jednostki właśnie w obrębie pola wzorca. Reguły gry społecznej modyfikowane są w zależności od sposobu organizacji pola dla wzorców osobowych i wzorca zachowań, co ilustruje rysunek 2. Status osoby jest determinantą przynależności danego wzorca do grupy wzorców osobowych relacyjnych i ilustracyjnych. Grupa wzorców osobowych relacyjnych to zbiór wzorców osób znaczących dla dziecka⁵. Znaczącymi z reguły są te osoby, z którymi dziecko spotyka się fizycznie, rzadziej są to osoby, o których jednostka ma jedynie wiedzę pośrednią. Relacje, które łączą jednostkę z postaciami znaczącymi, to relacje uzgadniania, negocjowania, porównywania się.

Rysunek 2. Rodzaje wpływów wzorców osobowych i wzorców zachowań na jednostkę



Źródło: opracowanie własne

W dzieciństwie osobami znaczącymi są przede wszystkim rodzice. Rozpoczęcie edukacji przedszkolnej, a następnie szkolnej, powoduje włączenie w krąg wzorców osobowych wychowawców i nauczycieli. Natomiast w okresie adolescencji znaczenie rówieśników, co oznacza, że wzorcami osobowymi relacyjnymi stają się osoby wybrane, a nie tylko te, z którymi kontakty interakcyjne przebiegają bez intencjonalnego wyboru. W tym okresie pojawiają się też wzorce osobowe ilustracyjne. Ta grupa wzorców osobowych (ilustracyjnych) dotyczy postaci historycznych,

⁵ Jako osobę znaczącą określa się każdą osobę, której opinii mają szczególne znaczenie w kształtowaniu biegu życia jednostki. Oddziaływanie osoby znaczącej zostawia trwałe oraz szczególnie ślad w strukturach psychicznych oraz zachowaniu jednostki i ma fundamentalne znaczenie dla przebiegu rozwoju psychospołecznego, zarówno w dzieciństwie, adolescencji, jak i w dorosłości. Z tego względu można uznać, że jest to osoba ważna, przyczyniająca się do zmian rozwojowych innej osoby, lub innych osób (Bakiera, Harwas-Napierała 2016).

postaci fikcyjnych z filmów i książek, osób realnych o ustabilizowanej biografii oraz osób współczesnych niewystępujących w otoczeniu dziecka, lub z którymi dziecko nie ma bezpośredniego kontaktu personalnego.

W zależności od rodzaju wzorca, występują różne formy jego wpływu na jednostkę⁶. Wpływy interakcyjne relacyjnych wzorców osobowych to dynamiczny proces asymilacji wartości i tworzenia przekonań i norm poprzez kontakty interpersonalne z osobą znaczącą oraz jednoczesnego podważania tych wartości. Transmisja wpływów wartościujących to mechanizm statycznego przekazu wartości ilustracyjnego wzorca osobowości (na podstawie obserwacji i oceny), w wyniku którego kolejna kulturowa realność staje się podobna do poprzedniej. Natomiast dla wzorców zachowań charakterystyczne są instruktażowe wpływy wychowawcze generowane za pomocą mechanizmów zrozumienia (oddziaływań poznawczych i myślowych).

Wyróżnia się trzy sposoby transmisji oddziaływań wychowawczych opartych na wzorcach identyfikacyjnych: imitacja (naśladownictwo i modelowanie), identyfikacja i internalizacja.

Imitacja jest to mechanizm psychologiczny charakterystyczny głównie dla wczesnego dzieciństwa. U dzieci szczególnie dobrze rozwinięta jest umiejętność naśladowania wzorców osobowych znaczących (polega na mechanicznym kopiowaniu zachowań osób znaczących). Jest to naturalny proces zdobywania pierwszych umiejętności społecznych. Jednak łatwo wymyka się on spod kontroli wychowawców. Warunkiem skuteczności jest przyciąganie uwagi – dziecko uczy się, obserwując. Koncentracja uwagi na znaczeniu obserwowanych zachowań prowadzi do wykształcenia umiejętności modelowania, poprzez które jednostka uzewnętrznia sens rejestrowanych zachowań, wychodzi poza wierne odtwarzanie i nabywa zdolności do stosowania ich symbolicznych równoważników.

Identyfikacja to podświadoma, lub nie w pełni uświadomiona operacja umysłowa, w wyniku której jednostka przypisuje sobie cechy wzorca osobowego (w tym przypadku może to być wzorec osoby rzeczywistej, jak również postaci fikcyjnej) i w ten sposób upodabnia się do niego. Następuje włączenie do własnej osobowości cech wzorca i nadanie im własnego charakteru. W miarę upływu czasu w procesie identyfikacji różnych wzorców może utrwalić się jeden wypadkowy wzorec postępowania.

⁶ W zależności od tego, jaki aspekt oddziaływania stanowi przedmiot analizy, do ich opisu stosuje się pojęcia: 'proces' i 'mechanizm'. Dla zaakcentowania procesualnych wpływów dwustronnych (ze względu na ich trwanie w czasie i następowanie po sobie ciągu interpersonalnych zmian) stosujemy pojęcie 'proces'. Natomiast dla podkreślenia sposobu, w jaki dokonują się jednostronne oddziaływania, używamy określenia 'mechanizm', zwłaszcza że pewne procesy (np. poznawcze, motywacyjne) są niedostępne dla obserwatora częścią złożonego postępowania występującego między punktem początkowym (wzorcem) i końcowym rezultatem (zachowaniem odbiorcy).

Internalizacja, z kolei, to asymilacja przez jednostkę norm wartości reprezentowanych przez wzorce związane z pojedynczą grupą społeczną.

Galaktyka wzorców

W przeszłości w kształtowaniu osobowości dziecka fundamentalną funkcję pełniły wyłącznie wzorce osobowe. Liczba dostępnych wzorców osobowych była ograniczona i stabilna. Wzorcami osobowymi byli głównie ludzie z najbliższego otoczenia: rodzice, krewni, osoby uznane za autorytety w danym środowisku. Było to konsekwencją tego, że świat człowieka ograniczał się do najbliższego otoczenia społecznego, jego warunków i zwyczajów egzystowania.

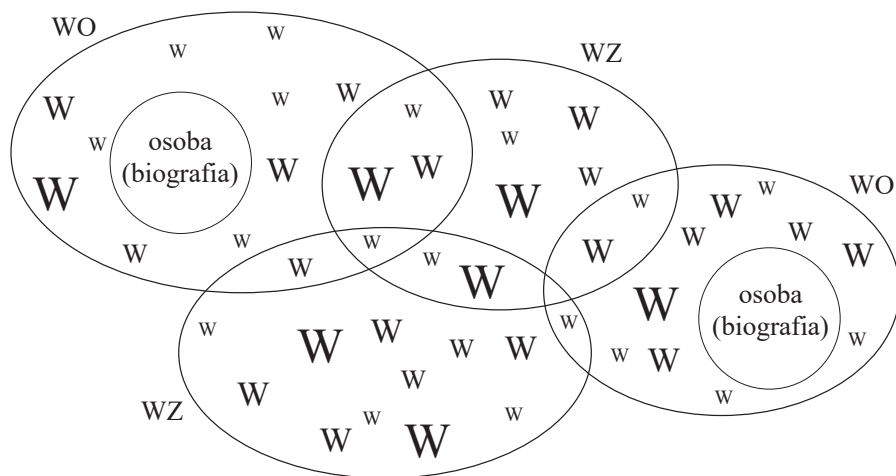
Współcześnie sytuacja jest dużo bardziej skomplikowana. Występujące zjawiska globalizacji obejmujące degradację dotychczasowych struktur społecznych i naruszenie hierarchii wartości, przy równoczesnym niebywałym rozwoju technologii dostarczania informacji. Wywołują z jednej strony niepokój współczesnego człowieka i lęk o przyszłość własną i świata, a z drugiej wymuszają poszukiwanie nowych wzorców w strategii przetrwania. Nieograniczone zasoby informacyjne Internetu generują nieograniczoną liczbę dostępnych wzorców. Użytkownik Internetu pozostaje wręcz zanurzony w galaktyce tych wzorców. Są to zarówno wzorce osobowe, jak i wzorce zachowań.

W obszarze horyzontów poznawczych jednostka dysponuje kilkunastoma wzorcami, a w niektórych przypadkach jest tych wzorców nawet kilkadziesiąt. Są to wzorce narzucone instytucjonalnie, sugerowane przez wychowawcę (w okresie szkolnym) lub pracodawcę (w dorosłości) oraz wzorce własne – odkryte i odszukane przez jednostkę. Najliczniejsza jednak grupa są to inne wzorce, które dla jednostki są niedostrzegalne i stanowią swoiste tło dla jej indywidualnych wzorców użytkowych – to tzw. czarna materia galaktyki wzorców. Spośród wzorców dostępnych dla jednostki można wyróżnić wzorce w pełni akceptowane, akceptowane częściowo, całkowicie odrzucone oraz ignorowane (na przykład z powodów światopoglądowych, ideologicznych, czy też kulturowych). W obrębie wzorców akceptowanych (całościowo lub częściowo) występują dwie grupy: wzorce preferowane, czyli te, których pola wartości w danej sytuacji poznawczej są analizowane i badane, oraz wzorce zawieszony, których pola wartości chwilowo nie podlegają przetwarzaniu (mogą być przetwarzane w przyszłości).

Pola wartości wzorców przenikają się (rysunek 3). Penetrowanie obszarów przenikania się pól wartości poszerza przestrzeń poznawczą. W ciągu życia jednostka cały czas prowadzi poszukiwania nowych wzorców poprzez eksplorację tych wspólnych obszarów pól wartości. Porządek badania może być różny: w niektórych wypadkach znajomość pewnej wartości może prowadzić do konkretyzującego ją wzorca, w innych

przypadkach dostrzeżenie wzorca będącego nosicielem danej wartości – może informować o randze oraz istnieniu tej wartości (Nowak 2015: 71). W efekcie może nastąpić akceptacja nowego wzorca i zamiana w hierarchii wzorców użytkowanych. Tendencje do poszukiwania i zmiany wzorców bywają silniejsze w okresie dorastania dziecka, niż w życiu dorosłym.

Rysunek 3. Przenikanie się struktur wzorców identyfikacyjnych (WO – wzorec osobowy; WZ – wzorec zachowań; W – wartości)



Źródło: opracowanie własne

Konkluzja

Dla młodszych dzieci najważniejsze jest przyswajanie wzorców osobowych znaczących. Ten proces odbywa się początkowo nieświadomie i bezkrytycznie. W miarę dorastania poszerza się zbiór wzorców oferowanych przez wychowawców, dążących do ukazania ich jako wartościujących wzorców identyfikacyjnych. Jednocześnie nowe wzorce skupiają uwagę krytyczną – młodzi ludzie dokonują uważnego oglądu, szukając w narzuconych wzorcach słabych stron i niekonsekwencji. Krytyczna ich ocena skłania do zastępowania wzorców – formułowanych odgórnie i narzucanych z zewnątrz – własnymi. Dzięki Internetowi młody człowiek ma pełną swobodę w samodzielnym poszukiwaniu wzorców. Roman Leppert (2006: 99) podkreśla, że te wybory młodzieży są trudne do zdefiniowania i głęboko przeciwstawne. Przeszość i historia są dla nowego pokolenia sprawą drugorzędną, zaś wielkie postacie, jako symbole kultury, nie

są już traktowane jako wzorce osobowe. Bycie w opozycji jest dla młodzieży ważniejsze niż podporządkowanie się programowanym wzorcom.

Obecnie dzieci i młodzież angażują się w samodzielne poszukiwanie wzorców identyfikacyjnych, które są dla nich atrakcyjne, a często ich wybór jest motywowany jedynie przeciwstawieniem się narzucanym wzorcom. W konsekwencji młodzież może zwracać się na przykład w kierunku wzorców dewiacyjnych, które są osiągalne w przestrzeni medialnej i łatwiej jest się z nimi identyfikować (Błachut, Gaberle, Krajewski 2004: 80–82, 100, 415). W ten sposób młody człowiek pozostaje sam z bagażem licznych wzorców, z którymi nie zawsze jest w stanie sobie aksjologicznie poradzić. Zagrożenie takiego stanu opisał Max Scheller (2004: 202). Jak stwierdził: „oddziaływanie wzorców jest ciemne i tajemnicze. Wzorce tkwią i zmieniają się w głębinach duszy każdego człowieka i każdej grupy ludzkiej”. Wzorzec oddziałuje najsilniej właśnie wtedy, gdy młody człowiek nie jest świadomy, co jest dla niego istotnym wzorcem i jakie jest jego pochodzenie. Im wcześniej wzorzec zostaje wchłonięty, tym silniej oddziałuje na jego rozwój i los – staje się subiektywną kategorią aksjologiczną, która performuje tożsamość jednostki (Nowak 2015: 70).

Sytuacja, kiedy wychowawca nie jest w stanie kontrolować wzorców, którymi operuje wychowanek, wymaga zmiany strategii procesu wychowania. Nowa strategia powinna opierać się na znajomości psychiki dziecka, szacunku do jego osobowości i wykorzystaniu jego naturalnych potrzeb dzielenia się wiedzą z innymi. Rola wychowawcy sprowadza się do aranżowania różnorodnych sytuacji, w których wychowanek ma możliwość swobodnej i partnerskiej rozmowy na temat współuczestnictwa w tworzeniu celów oraz ustalania obszarów, w których samodzielnie realizuje swoje cele osobiste. Powodzenie tej strategii jest uwarunkowane wytworzeniem obopólnej potrzeby bycia w relacjach wychowawczych, które w nowoczesnym ujęciu polegają na negocjowaniu zachowań. Wynikiem tego procesu jest ujawnienie użytkowanych wzorców. Ten pierwszy etap jest jedynie wstępem do dialektycznego ujęcia sprzeczności we wzorcach oczekiwanych przez wychowawcę i użytkowanych przez wychowanek. Właśnie ta sprzeczność jest podstawowym mechanizmem zmian wychowawczych. Radzenie sobie z tą sprzecznością, której nie da się uniknąć, jest zadaniem niełatwym i powinno być traktowane jako problem do rozwiązania w nowej strategii wychowania. Sprzeczności są bowiem zjawiskiem naturalnym w życiu człowieka, a nie czymś szkodliwym czy patologicznym.

Bibliografia

- Bakiera L., Harwas-Napierała B. (2016). *Wzory osobowe w rozwoju człowieka*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Błachut J., Gaberle A., Krajewski K. (2004). *Kryminologia*, Kraków: Wydawnictwo ARCHE.
- Brzezińska A.I. (2000). *Psychologia wychowania*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańsk: GWP, s. 227–257.
- Doroszewski W. (red.). (1969). *Słownik języka polskiego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dryll E. (2013). *Wrastanie w kulturę. Transmisja narracji w wychowaniu rodzinnym*, Warszawa: Wydawnictwo Psychologii i Kultury ENETIA.
- Gurycka A. (1979). *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hajduk E. (2001). *Kulturowe wyznaczniki biegu życia*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Katra G. (2014). *Czas w wychowaniu*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 47, s. 105–114, DOI: 10.5604/00332860.1123975
- Katra G. (2019). *Współczesne ujęcia i modele wychowania*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 16, s. 27–48, DOI: 10.5604/01.3001.0013.6331
- Kowalski M. (2021). Świadomość aksjologiczna i/a tożsamość człowieka – perspektywa edukacyjna (analizy i refleksje), „Studia Paedagogica Ignatiana”, vol. 24, nr 1, s. 83–99, DOI: 10.12775/SPI.2021.1.004.
- Kuczyński L., Parkin C.M., Pitman R. (2016). *Socialization as dynamic process*, [w:] J.E. Grusec, P.D. Hastings (red.), *Handbook of socialization. Theory and research*, New York-London: Guilford Press, s. 135–157.
- Leppert R. (2006). *Tożsamość młodzieży w społeczeństwie naśladowczym*, [w:] R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik (red.), *Młodzież wobec (nie)gościnniej przyszłości*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, s. 88–101.
- Levi Martin J. (2010). *Co to jest teoria pola?*, [w:] A. Manterys, J. Mucha (red.), *Nowe perspektywy teorii socjologicznej. Wybór tekstów*, Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS, s. 375–418.
- Lipiec J. (1990). *Problemy egzystencjalne w teorii wartości*, [w:] J. Lipiec (red.), *Studia z ontologii i epistemologii wartości*, Kraków: Wydawnictwo Instytutu Filozofii UJ, s. 15–34.
- Mielczarek M. (2017). *Czym jest poradnicze pole i jak je badać?* „Studia Poradcoznawcze/ Journal of Counsellogy”, vol. 6, s. 58–72, DOI: 10.34862/sp.2017.3
- Nikitorowicz J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nowak W.M. (2015). *Dobro i wzory osobowe*, „Studia Philosophica Wratislaviensia”, vol. X, fasc. 4, s. 65–76.
- Okoń W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.

- Olearczyk T.E. (2005). *Znaczenie wartości w procesie wychowania*, „Państwo i Społeczeństwo”, t. 5, nr 4, s. 169–180.
- Ossowska M. (2000). *Ethos rycerski i jego odmiany*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Radlińska H. (1961). *Egzamin z pedagogiki społecznej*, [w:] H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Wrocław: Ossolineum.
- Scheler M. (2004). *Wolność, miłość, świętość*, tłum. G. Sowiński, Kraków: Wydawnictwo ZNAK.
- Śliwerski B. (2001). *Pedagogika niedyrektywna*, „Edukacja i Dialog”, nr 9–10, s. 18–26.
- Świdarska-Włodarczyk U. (2015). *Wzorzec osobowy czy wzorzec postępowania? Przyczynki do nowej definicji formułowanej z punktu widzenia historyka na przykładzie szlachty polskiej przełomu średniowiecza i czasów nowożytnych*, „In Gremio. Studia nad Historią, Kulturą i Polityką”, nr 9, s. 41–50.
- Zarzecki L. (2012). *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, Jelenia Góra: Wydawnictwo Karkonoskiej Państwowej Szkoły Wyższej.
- Znaniecki F. (1973). *Socjologia wychowania*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Żuk G. (2016). *Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Joanna Juszczyk-Rygallo
Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie
e-mail: j.juszczyk-rygallo@ujd.edu.pl



Nadesłano: 7.09.2021
Zaakceptowano: 18.10.2021

Sugerowane cytowanie: Kuźnik M. (2021). *Kulturowe wzorce osobowe a wychowanie współczesnego dziecka*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 16, nr 4(62), s. 27-40. DOI: 10.35765/eetp.2021.1662.02

Marta Kuźnik

ORCID: 0000-0002-2928-601X
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Kulturowe wzorce osobowe a wychowanie współczesnego dziecka

Cultural Personal Patterns and the Upbringing of a Modern Child

SŁOWA KLUCZE

wzorce osobowe,
modele wychowania,
osobowość,
media, relacje
międzyludzkie,
nauczyciel, rodzina

ABSTRAKT

Tematyka wzorców osobowych jest niezmiernie ważna w obecnych czasach przepełnionych wpływem różnych kultur czy kierunków oddziaływań, między innymi środków masowego przekazu, narzędzi wirtualnych czy współczesnych „idoli”. A przecież odpowiednio dobrane wzorce osobowe dostarczają dzieciom i młodzieży konkretnych wartości do naśladowania, wybierają ogromny wpływ na ich wyobraźnię i psychikę. Mobilizują do pozytywnego działania i prawidłowego funkcjonowania w życiu społecznym. Ogromną rolę odgrywa również osobowość każdego człowieka. Artykuł jest zatem próbą odpowiedzi na pytanie, czy we współczesnych czasach istnieją wzorce osobowe, które zyskują zainteresowanie dzieci i młodzieży. Wyjaśnia specyfikę wzoru osobowego na tle pojęć pokrewnych. Opisuje rolę wzorów osobowych na różnych etapach rozwoju człowieka oraz modele wychowania obecne we współczesnej psychologii.

KEYWORDS ABSTRACT

personal patterns, models of upbringing, personality, media, interpersonal relations, teacher, family.

The subject of personal role models is extremely important in today's times filled with the influence of various cultures or directions of influence, including mass media, virtual tools or contemporary „idols”. And yet, properly selected personal role models provide children and adolescents with specific values to follow, exerting a huge influence on their imagination and psyche. They encourage young people for positive action and proper functioning in social life. The personality of each person also plays an important role. Therefore, the article is an attempt to answer the question whether in modern times there are personal patterns that are interesting to children and youth. Also, the text explains the specificity of a personal pattern against the background of related concepts. Moreover, it describes the role of personal models at various stages of human development and models of education present in modern psychology.

Wprowadzenie

Nasze życie to sztuka wyborów. Każdego dnia podejmujemy dziesiątki decyzji mających mniejszy lub większy wpływ na nasze życie. Dotyczy to również dzieci i młodzieży. Osobowość każdego człowieka – choć tak różna odgrywa tu bardzo ważną rolę. W życiu codziennym staramy się być indywidualistami, często jednak zapominamy, że jesteśmy istotami społecznymi. Według Huberta Rohrchera osobowość wyraża aktualny sposób bycia jednostki, czyli wynik predyspozycji, które dotychczas ukazały się pod wpływem środowiska (Graczykowski, Trojan 2003: 268). Zgodnie z tą definicją, osobowość człowieka jest zbiorem postaw bardziej lub mniej świadomie przejętych ze środowiska.

Jednym z istotnych oddziaływań na człowieka, przede wszystkim w okresie dzieciństwa czy młodości, jest tendencja obejmująca wpływ wzorów osobowych. Jest to temat szczególnie ważny dla współczesnego społeczeństwa, ponieważ wpływ różnych kierunków działań na młode pokolenie jest ogromny.

Wzór osobowy a pojęcia pokrewne

Problematyka oraz analizowanie wzorów osobowych i ich znaczenia w rozwoju poszczególnej jednostki wymaga dokonania ustaleń terminologicznych. Jest również od dawna obszarem zainteresowań wielu badaczy. Maria Ossowska (Ossowska 1992: 11) uważa, że pojęciem pokrewnym wzoru osobowego jest stereotyp, natomiast nie stanowi on, tak jak wzór, przedmiotu aspiracji jednostkowych i społecznych. Wprawdzie

interakcje społeczne regulowane są przez istnienie zarówno stereotypów, jak i wzorów, lecz tylko te drugie wpływają modelująco na funkcjonowanie jednostki.

Encyklopedyczna definicja *wzoru osobowego* wskazuje na „wyobrażenie zespołu cech, do których posiadania aspiruje członek zbiorowości, chcąc być w zgodzie z postulowanym lub faktycznie w niej panującym systemem wartości, np. wzór osobowy rycerza, ziemianina, kupca, gentlemana, artysty, żołnierza, rewolucjonisty, uczonego” (<https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/wzor-osobowy;3999283.html> [dostęp: 29.08.2021]). Takie ujęcie sugeruje, że wzór osobowy dotyczy pożądanych społecznie atrybutów jednostki. Zdecydowanie wyróżnia się spośród innych. Maria Ossowska (1992: 15–37), pisząc rozprawę na temat wzoru demokracji, przedstawiła trzynaście cech wzoru, który oddziałuje na człowieka żyjącego w ustroju demokratycznym, stwarzającym warunki do rozwoju indywidualnych możliwości jednostki. Wzór osobowy posiada, według niej, następujące atrybuty: 1) aspiracje perfekcjonistyczne – dążenie do doskonalenia życia zbiorowego i siebie, co wymaga umiejętności dokonywania właściwych wyborów zgodnie z ustaloną hierarchią wartości; 2) otwartość umysłu związana z umiejętnością przyznania się do błędu; 3) dyscyplina wewnętrzna umożliwiająca długotrwały wysiłek w imię wyższego dobra; 4) tolerancja rozumiana jako umiejętność szanowania potrzeb i opinii, których jednostka nie podziela; 5) aktywność – czynności „ulepszające”, faktyczne realizowanie aspiracji perfekcjonistycznych; 6) odwaga cywilna ujawniająca się w postaci głoszenia swoich przekonań pomimo zagrożenia i w imię wartości osobistych lub społecznych; 7) uczciwość intelektualna, czyli poszukiwanie prawdy; 8) krytycyzm – orientacja w różnych stanowiskach i poszukiwanie uzasadnień; 9) odpowiedzialność za słowo – dotrzymywanie umów i obietnic; 10) uspołecznienie – wszystkie kwalifikacje, które przyczyniają się do zgodnego współżycia, obejmujące między innymi: a) zainteresowanie zagadnieniami społecznymi, b) przezwyciężanie egocentryzmu, c) zorganizowaną i planowaną ofiarność dla realizowania celów zbiorowych, d) umiejętności współdziałania; 11) postawa fair play wobec przeciwnika; 12) wrażliwość estetyczna; 13) poczucie humoru (Bakiera, Harwas-Napierała 2016: 24). Wyróżnione przez autorkę cechy wzoru osobowego wskazują, że jest nim osoba o nieprzeciętnych właściwościach, osoba ceniona, która pozytywnie kształtuje życie społeczne.

Kategorią nadrzędną wobec wszystkich omawianych pojęć związanych z *wzorami osobowymi* jest przede wszystkim *osoba znacząca*. Termin ten wprowadził Harry Stack Sullivan na określenie osoby, której opinii mają szczególne znaczenie w kształtowaniu samowiedzy oraz osobowości (Siuta 2005: 12). Oddziaływanie osoby znaczącej zostawia szczególnie ślad w strukturach psychicznych oraz zachowaniu jednostki, ma również fundamentalne znaczenie dla przebiegu rozwoju psychospołecznego, zarówno w dzieciństwie, adolescencji, jak i w dorosłości. Z tego względu można uznać, że jest to osoba ważna, przyczyniająca się do zmian rozwojowych innej

osoby lub innych osób. Typowy przebieg rozwoju jednostki wiąże się z oddziaływaniem takich osób znaczących jak rodzice, nauczyciele, przyjaciele.

We wczesnym dzieciństwie osobami znaczącymi są przede wszystkim rodzice. Rozpoczęcie przez dziecko edukacji przedszkolnej, a następnie szkolnej, oznacza włączenie również nauczycieli w krąg osób znaczących. W adolescencji natomiast zdecydowanie wzrasta znaczenie rówieśników, co oznacza, że znaczącą staje się osoba wybrana, a nie tylko taka, z którą interakcje przebiegają bez intencjonalnego wyboru. W dorosłości osobami znaczącymi w rozwoju jednostki mogą być członkowie rodziny, przełożeni w pracy i współpracownicy. Osoba staje się znacząca wówczas, gdy istotnie kształtuje rozwój poszczególnej jednostki. Wszelakie interakcje kształtują osobowość, samowiedzę i tożsamość (Bakiera, Harwas-Napierała 2016: 20).

Kolejny termin związany z wzorcami osobowymi to *model*, który stosowany jest w odniesieniu do osoby mającej właściwości wzbudzania zachowań naśladowczych u obserwującej ją jednostki (Harwas-Napierała 2010: 7). Podkreśla się, że zachowanie demonstrowane przez model stanowi przedmiot społecznego uczenia się (Bąbel, Suchowierska, Ostaszewski 2014). Wśród cech modelu, które sprzyjają odwzorowywaniu jego zachowań, wymienia się przede wszystkim kompetencję, wysoką pozycję społeczną, prestiż, autorytet, czynny udział w wychowaniu czy pozytywne następstwa zachowania się modelu (Przetacznik-Gierowska, Włodarski 1994: 22).

Modelem najczęściej jest osoba, z którą obserwatora łączą silne więzi emocjonalne. W dzieciństwie są to więc przede wszystkim rodzice i inni opiekunowie. Na zachowanie młodzieży w większym stopniu oddziałują rówieśnicy. Urie Bronfenbrenner (1970b) uważa, że największe znaczenie w środowisku szkolnym mają nie tyle kompetencje nauczycieli czy programy nauczania, ile cechy rówieśników uczęszczających do tej samej szkoły. Podobny akcent stawiają Jeffrey S. Turner i Donald B. Helms (1999: 363), uznając, że grupa rówieśnicza staje się krytycznym czynnikiem socjalizacji dorastających. Rówieśnicy dostarczają interesujących modeli w procesie kształtowania się tożsamości, stanowią ponadto ważne źródło wsparcia i poczucia bezpieczeństwa.

Kolejne bardzo ważne pojęcie związane z wzorcami osobowymi to *autorytet*. Łacińskie znaczenie terminu (Kumaniecki 1999) wskazuje na powagę moralną, znaczenie, prestiż osoby, grupy lub organizacji, które budzą uznanie, wywierają wpływ na innych. W słowniku łacińsko-polskim występują trzy znaczenia autorytetu (Plezia 1974: 28): 1) prawo własności, powaga prawa, moc prawa, przepis prawa, poręczenie; 2) powaga, oficjalna opinia lub postanowienie senatu rzymskiego w jakiejś sprawie, dostojeństwo, moc bogów; 3) poważanie, szacunek, doniosłość, wpływ, uznanie, jakim ktoś cieszy się u ludzi. Władysław Kopaliński (2007: 28) odnosi pojęcie autorytetu do takich właściwości jak prestiż, powaga, wpływ, znaczenie, mir, które dotyczą zarówno człowieka, jak i instytucji. Stanisław Kowalik (2006), przywołując koncepcję heroizmu Thomasa Carlyle'a, zwraca uwagę, że dzieje dużych zbiorowości ludzkich

kształtowane są przez autorytet Wielkiego Człowieka, którym jest postać wybitna, przewyższająca innych swoją inteligencją, odwagą i oryginalnością poglądów na życie (Bakiera, Harwas-Napierała 2016: 28).

W literaturze przedmiotu możemy odnaleźć również inne pojęcia, zbliżone do określenia wzoru osobowego. *Lider* (z ang. *leader*) to osoba przewodząca, która stoi na czele grupy. Wyróżnia go zdolność wywierania wpływu na innych członków grupy, przy czym jest to wpływ większy niż wywierają pozostali członkowie (Siuta: 2005). Jego działania polegają na organizowaniu życia grupowego, dbałości o spójność grupy pomimo istniejących różnic oraz wzajemny szacunek jej członków. Jego przywództwo (ang. *leadership*) polega na inspirowaniu i motywowaniu członków grupy do wysiłku w imię wspólnych celów oraz osiąganiu celów przy wsparciu ze strony innych osób (Covey: 2007; Leigh i Maynard: 1999). Dave Ulrich (1997: 220) uważa, że przywódca musi być wiarygodny, aby zdobyć zaufanie i zaangażowanie tych, którym przewodzi.

Mentor współcześnie termin ten stosowany jest na określenie mistrza, zaufanego nauczyciela, przewodnika i doradcy (Dohm i Cummings: 149153). Allison N. Ponce, Michelle K. Williams i George J. Allen (2005: 1162) nazywają mentora „menedżerem przyszłych pokoleń” z racji roli, jaką pełni on w kształtowaniu postaw młodszego pokolenia. Przyjęcie roli mentora oznacza zmianę pozycji w procesie socjalizacji – od bycia socjalizowanym do socjalizowania kogoś, od naśladowania zachowań dorosłych do modelowania ról społecznych. Cechują go takie atrybuty, jak umiejętność wchodzenia w relację interpersonalną i utrzymywania jej, wysoki poziom samoświadomości, umiejętności komunikacyjne, empatia, wrażliwość, altruizm (Guptan 2006). Uznaje się, że mentor jest wzorem do naśladowania (Gębska 2013: 2436) lub mistrzem, którego postawy stanowią wzorzec postępowania (Bąkiewicz 2013: 3743).

Tutor jest opiekunem, który dostosowuje metody pracy do możliwości ucznia. Jak zaznacza Zbigniew Pełczyński, który jako pierwszy tutor polskiego pochodzenia w historii Oksfordu w ciągu swojej oksfordzkiej kariery odbył ponad 1200 godzin tutoringu, celem aktywności tutora jest intelektualny rozwój ucznia. Tutor określa temat w formie problemu do rozwiązania, daje sugestie dotyczące literatury, a następnie dokonuje interpretacji tematu i dostosowuje go do osobowości i zdolności swojego ucznia. Jego zadaniem zaś jest znalezienie własnej perspektywy problemu oraz przedstawienie swojego punktu widzenia w jasny i interesujący sposób. Nadrzędnym celem tutoringu jest kształcenie kreatywnego myślenia i otwartości na innowacje.

Rola wzorów osobowych na różnych etapach rozwoju człowieka

Oddziaływanie różnych wzorów osobowych następuje w całym ludzkim życiu, jednak ich siła i rodzaj mają szczególne znaczenie w fazach rozwoju przed dorosłością, w których następuje rozwój podstawowych cech osobowości, a przede wszystkim kształtuje się tożsamość jednostki. Zwraca się uwagę, że jednym z podstawowych zadań wychowania jest wspieranie młodych ludzi w rozwijaniu osobowości, poszukiwaniu własnej tożsamości oraz budowaniu systemu wartości, którym będą się w życiu kierować. Do osiągnięcia tych celów młodym ludziom potrzebne są autorytety i wzory osobowe (Spychalska 2012: 85). Jak już wcześniej wspomniano, do okresu dorastania osobami znaczącymi dla dziecka są przede wszystkim rodzice. Ich znaczenie dla przebiegu rozwoju psychicznego dziecka dopełniają inni członkowie rodziny, z którymi ma ono kontakt (rodzeństwo, dziadkowie), a także nauczyciele, opiekunowie, rówieśnicy. Nie wszystkie osoby w równym stopniu oddziałują jako wzory osobowe. Wpływ na dokonujące się zmiany rozwojowe wywierają w głównej mierze osoby, które mają częsty kontakt z dzieckiem i z którymi dziecko łączy bliska więź. Wraz z rozpoczęciem nauki przedszkolnej i szkolnej ważnymi wzorami osobowymi stają się nauczyciele.

Kontakty dziecka z nauczycielami otwierają je na oddziaływanie innych autorytetów. Ponad pół wieku temu Stanisław Gerstmann (1961: 1417) podkreślał, że autorytet nauczyciela opiera się na takich jego cechach jak rzetelna wiedza, zaufanie intelektualne ucznia, czyli wiara w prawdziwość i słuszność słów nauczyciela, mądrość życiowa, znajomość psychiki dziecięcej, szacunek oraz pozytywny uczuciowo stosunek do ucznia. Badania Emilii Badury (1981: 119) nad uwarunkowaniami autorytetu nauczyciela wskazują, że istotne znaczenie ma stopień zaspokojenia potrzeb ucznia, podobieństwo postaw oraz konstruktywne stosunki między nauczycielem a uczniem. Oddziaływanie nauczycieli jako wzorów osobowych w pewnym stopniu jest odzwierciedleniem modelowania, jakiemu ulegali we wcześniejszych fazach rozwojowych. Zwraca na to uwagę Stanisław Dobrowolski (1948: 73), pisząc, że pierwszą praktyką, jaką każdy nauczyciel przechodzi już w latach dziecięcych i młodzieńczych, jest jego pobyt w szkole w charakterze wychowanka. Autor ponadto przedstawił pożądane cechy nauczyciela, które można uznać za atrybuty pozytywnego wzorca wychowawcy. Należą do nich: właściwości emocjonalne (bliski stosunek do człowieka), umysłowe (jasność umysłu, organizacyjność, wyobraźnia) i wolicjonalne (odpowiedzialność, obowiązkowość, konsekwencja w postępowaniu). Nauczyciel stanowi ważny dla dziecka model zachowań i norm postępowania, szczególnie w okresie nauczania wczesnoszkolnego. Specyfika i odrębność pracy nauczyciela wyraża się w szczególnych możliwościach doświadczenia samego siebie. Zawsze istotnym zagadnieniem będzie to, kim jest nauczyciel dla ucznia, czy jest osobowością szczególną, wybitnie oddziałującą, czy

tylko osobą w różnych sytuacjach edukacyjnych. Przez swoje zachowanie uczy jak postępować z ludźmi, wskazuje na cechy charakteru, które są niezbędne do właściwego funkcjonowania w społeczeństwie. Wychowawca to wzór dla dzieci, dlatego tak ważne – oprócz kompetencji, które mają wpływ na prawidłowy przebieg jego pracy – są jego cechy osobowości, których nie można się nauczyć.

Ważne jest, aby szczególnie nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej cechowała otwartość na dialog. Wtedy jest tym, który korzysta z demokratycznego stylu wychowania, dzięki czemu umożliwia swoim wychowankom wspólne podejmowanie decyzji. Często odwołuje się do inicjatyw i pomysłów dzieci. Zachęca je do przedyskutowywania różnych tematów, argumentowania swoich stanowisk w danej sprawie. Tym samym uczy działania w grupie i wskazuje, jak ważny jest kompromis. W ten sposób staje się inicjatorem i doradcą, który towarzyszy i pomaga dzieciom w różnych momentach ich życia.

W okresie średniego i późnego dzieciństwa poza nauczycielskimi wzorami osobowymi występują również modele koleżeńskie. Sama obecność rówieśników może wywoływać efekty modelowania, czyli uczenia się zachowań, których wcześniej dziecko nie posiadało, efekty wywoływania czynności opanowanych wcześniej lub efekty zahamowania-odhamowania, gdy zauważy określone skutki działań rówieśnika (Bandura 1985: 2544). Współczesny świat zdecydowanie utrudnia zdobywanie przez dzieci i młodzież wartościowych wzorców osobowych. Jednym z takich czynników jest intensywny udział środków masowego przekazu. Media współcześnie starają się zawłaszczyć styl życia nastolatków i ukształtować ich gusta w taki sposób, by byli konsumentami treści i produktów. Szczególnie zagrożeni są młodzi ludzie, którzy budują poczucie swojej tożsamości zarówno indywidualnej, jak i grupowej na bazie przekazów medialnych. Tworzenie obrazu świata, obrazu siebie, kształtowanie światopoglądu, uczenie się relacji społecznych odbywa się dziś najczęściej właśnie za pośrednictwem narzędzi wirtualnych (Masłyk-Zawisza 2013: 34).

W natłoku informacji docierających do jednostki występuje wręcz *syndrom informacyjnego śmietnika* (Kwiatkowski 2013: 53), w którym jednostka nieustannie dokonuje selekcji. Nie oznacza to jednak, że zawsze wybiera informacje wartościowe z punktu widzenia jej rozwoju. Istotne wobec tego jest, na ile wśród kodowanych i analizowanych informacji występują te, które mają pozytywną wartość kreującą spójną, dojrzałą osobowość. Wzrastający udział środków masowego przekazu w procesie socjalizacji dzieci i młodzieży powoduje, że następuje przesunięcie socjalizacyjne (Kwieciński 1996). Polega ono na spadku znaczenia tradycyjnych instytucji socjalizacyjnych (rodzina, szkoła, Kościół) i przejmowaniu ich roli między innymi przez media, a także grupy rówieśnicze i szeroko rozumianą kulturę popularną. Podkreśla się, że jeżeli wpływ mediów i grupy odbywa się z pominięciem lub przy braku dostatecznego wpływu pozostałych środowisk socjalizacyjnych, przede wszystkim rodziny, zachodzi

niebezpieczeństwo kształtowania niedojrzałej osobowości jednostki (Fudali 2008). Telewizja, Internet, gry komputerowe stają się kuszącą alternatywą wobec realnej, często bardzo trudnej dla dziecka, nastolatka czy dorosłego rzeczywistości.

Przykłady kulturowych wzorów osobowych

Zagadnienia dotyczące kształtowania i wychowania współczesnego dziecka stają się szczególnie istotną kwestią w czasach globalizacji kultury, kiedy to mamy do czynienia z ciągłą interakcją różnych kultur czy wzajemną wymianą treści kulturowych. „Większość przekazów jest jednokierunkowa, z wyraźnym wyróżnieniem centrów i peryferii. Centra inicjują przekaz kulturowy, peryferia natomiast przejmują i adaptują. W konsekwencji dochodzi do globalnej homogenizacji, nasycenia kulturowego peryferii, często również do deformacji kulturowych, hybrydyzacji kultur (Muszyńska: 2005: 114).

Ralph Linton twierdził, że każda kultura kreuje określone wzorce osobowe, a więc standardy postępowania, które narzuca jednostce w zależności od miejsca, jakie zajmuje ona w poszczególnych systemach. Wzorce różnicują się w zależności od płci, wieku, pozycji w rodzinie czy w społeczeństwie.

Tabela 2. Wzorce młodych od średniowiecza do naszych czasów

Średniowiecze	Renesans – XVIII w.	XIX w. – lata 50.	1960 – 1980	Koniec XX w.
Okres bohaterów	Okres mistrzów	Okres przewodników	Okres idoli	Zmierzch bogów
Identyfikacja z rycerstwem	Uczeni	Wielcy wodzowie	Młodzieżowe gwiazdy	Grupa (jako substytut ojca)
↓	↓	↓	↓	↓
Zdobywcy	Wielcy żeglarze i podróżnicy	Bojownicy o wolność	Szefowie band	Grupa rówieśników
Rytuały inicjacyjne	Przyuczanie	Koniec przyuczania	Ani Boga, ani mistrza	Koniec ideologii
Władza i mistycyzm	Przeciwstawienie władzy i świadomości	Koniec republiki profesorów	Powrót naryczmu	Kult zgromadzenia
↓	↓	↓	↓	↓
Uczestnicy krucjat, męczennicy	Geniusze	Rewolucjoniści	Esteci i fałszywi prorocy	Stowarzyszenia humanitarne, wielkie sprawy

Źródło: *Uczyć się od idola. O istotnym źródle wiedzy potocznej uczniów*, [w:] *Wychowanie*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, (2007). Gdańsk: GWP.

Na przestrzeni dziejów pojęcie wzorca osobowego ulegało przekształceniu. W starożytnej Sparcie autorytetem obdarzano człowieka, który zasługiwał na sławę dzięki sprawności fizycznej, który na polu bitwy bohaterko stawiał czoła wrogowi. Natomiast w Atenach autorytetem mógł być człowiek mądry o szerokich horyzontach. W średniowieczu z kolei autorytetem był człowiek religijny i pobożny. Jak widać, wzorce proponowane młodzieży ewoluowały na przestrzeni wieków od bohaterów, kiedy pochodziły od rycerstwa, poprzez okres mistrzów, za których uważano wielkich uczonych, do epoki przewodników, którzy potrafili głoszonymi przez siebie ideami porwać rzesze ludzi. Z historycznego punktu widzenia można również zauważyć tendencję do nasilenia oddziaływania wzorów męskich. Wzory osobowe w większym stopniu kształtowały zachowanie mężczyzn (wzór mędrca, wojownika, gentlemana). Wzory kobiece były znacznie mniej urozmaicone i odnosiły się w głównej mierze do ról rodzinnych.

Lata sześćdziesiąte XX wieku przyniosły ze sobą schyłek wielkich ideologii i wartości. Wszystkie dotychczasowe propozycje kreowania tożsamości okazały się niestałe, płynne, zabrakło im głębszego sensu. Wydaje się, że tendencja ta stała się dla współczesnego Europejczyka możliwością swobodnego wyboru, ponieważ można siebie realizować na dowolne sposoby, nie ma narzucanych form, do których należy się bezwzględnie dostosować, z drugiej strony brak nam punktu odniesienia, wzoru osobowego, który jest ważny dla formułowania osobowości czy tożsamości młodego człowieka.

Współcześnie coraz trudniej o autorytety, gdyż świat społeczny jest postrzegany jako zmienny i wielowymiarowy. W tym zmiennym świecie rozchwianie funkcjonujących przez wieki systemów wartości, „migotanie znaczeń” wywoływane przez ekspansywnie rozwijające się i wszechobecne media, świat mody i reklamy, gdzie Internet w skali globalnej przekazuje ogrom informacji – zachodzi destabilizacja życia jednostek, grup społecznych, całych zbiorowości (Szymański: 2014: 82). Brak stabilnych wzorów postępowania wywołuje chaos w procesie budowania własnej tożsamości.

Jako Europejczycy mamy do wyboru innowacyjne, nowe style życia wobec tradycyjnych wartości reprezentowanych przez „dawną Europę”, a więc tzw. kanon tradycyjnych wartości kulturowych – w sferze wartości osobistych: życie, wolność i godność; w sferze wartości wspólnotowych: rodzina, wspólnota i religia, w sferze wartości absolutnych: prawda, dobro i piękno oraz Bóg. Tak zwane „nowe” jest wersją kultury globalnej, która oferuje ujednolicone wzory kulturowe, zunifikowany styl życia. Powstaje kategoria „globalnego nastolatka”, którego tożsamość jest w znacznie mniejszym stopniu kształtowana przez wartości narodowe i państwowe, w znacznie większym przez kulturę popularną oraz ideologię konsumpcji.

W społeczeństwach cywilizacji zachodnioeuropejskiej dominują tendencje indywidualistyczne, stanowiąc system norm i wartości determinujących możliwości adaptacyjne jednostek. Człowiek traktowany jest jako podmiot autonomiczny,

samostanowiący o sobie i wyodrębniony ze środowiska społecznego, a indywidualizm postrzega się jako kulturową orientację normatywną (Nikitorowicz 2009: 371).

Cała historia cywilizacji może być zasadnie ujęta jako historia wzorów, ideałów i systemów aksjologicznych potraktowanych jako podstawa wydarzeń, tendencji i mód. To formy wartościowania warunkują bowiem dokonujące się wydarzenia. Ponadto wzory wystawiają danemu społeczeństwu moralne świadectwo, ujawniając naczelne wartości żywione przez jego członków. Wzór osobowy jest jakby emblematem społeczeństwa — to postać wzoru skupia jego dominujące tendencje i informuje, w czym ludzie upatrują naczelne dobra życiowe. Społeczeństwo stawiające na piedestale wzór rycerza różni się istotnie od tego, które za wzór ma kupca, i w nieco mniejszym stopniu od tego, które obiera wzór gentlemana (MacIntyre 1996: 146).

Cztery modele wychowania

Omawiając terminologię związaną z wzorcami osobowymi w życiu każdego człowieka, należy również wspomnieć o czterech modelach wychowania współczesnego człowieka (Wojciechowska 2002). Pierwszy to *model pozostawienia zupełnej swobody*, który wskazuje, że rodzice powinni unikać jakiegokolwiek wpływu na naturalny i spontaniczny proces rozwoju dziecka. Ich jedyną rolę stanowi tworzenie neutralnej atmosfery, aby nie zakłócać ujawniania się naturalnych, wrodzonych możliwości dziecka. Konsekwencją stosowania tego modelu może być ukształtowanie się osobowości o nieograniczonej autonomii, niewrażliwej na potrzeby innych ludzi. Jednostki takie mają trudności z akceptacją obowiązujących reguł i standardów społecznych, które traktują jako ograniczające swobodę, kreatywność i prawo do nieskrępowanej samorealizacji.

Drugi to *model lepienia z gliny*, w którym naczelną zasadą jest stwierdzenie, że dziecko można dowolnie formować wedle z góry przyjętych założeń, co dokonuje się z wykorzystywaniem kar i nagród, dawaniem przykładu, kształtowaniem nawyków. W konsekwencji stosowania tego modelu kształtują się osoby niesamodzielne, podporządkowane innym, niepotrafiące wyrażać własnej opinii, mające trudności z samodzielnym podejmowaniem decyzji, nieumiejące działać w sytuacjach wymagających kreatywności.

Kolejny to *model konfliktowy*, zakładający, że dziecko od urodzenia jest aktywne. Relacje między rodzicami a dziećmi mają charakter konfliktowy, co wynika z przyjmowania odmiennych celów. Rodzic, jako osoba o większej władzy, rozwiązuje konflikty przez narzucanie własnej woli. Model ten łączy oba poprzednie, zaś charakteryzuje go zmienne przyzwalanie na swobodne działanie w pewnych sytuacjach (np. w zabawie), zaś ograniczenie owego przyzwolenia w innych. W rezultacie jego stosowania dziecko

uczy się konieczności walki o własne prawa i niezależności, ale też kształtuje się jego przekonanie, że świat opiera się na rywalizacji, którą wygrywają silniejsi. Konsekwentne i stałe narzucanie dziecku własnej woli przez rodzica może spowodować ukształtowanie się postawy bierności, bezradności, braku wpływu na otaczającą rzeczywistość.

Ostatni to *model wzajemności i współdziałania*. Zakłada równorzędne partnerstwo dziecka w interakcjach z rodzicami, co kształtuje przekonanie o równoważności i równowartościowości partnerów interakcji, a także uczy poszanowania dla siebie i innych ludzi.

Takie zróżnicowane podejście do wychowania młodego człowieka było zjawiskiem zawsze towarzyszącym człowiekowi na przestrzeni dziejów. Pedagogiczny problem polega więc nie na tym, jak ochronić człowieka, którego chcemy wychować, przed oddziaływaniem przeciwstawnych bodźców, ale jak go przygotować do samodzielnego dokonywania racjonalnych i trafnych wyborów. Trudno przecież wyobrazić sobie przejście przez życie bez doświadczenia uczuć takich jak frustracja czy gniew, nie stając się uczestnikiem konfliktów. Rozwiązanie tych dylematów wymaga odpowiedniego działania i współdziałania rodziców, wychowawców, instytucji, innych organizacji oraz proponowanych współcześnie wzorów osobowych mających wpływ na wychowanie i kształtowanie młodego pokolenia. Od sukcesu tych działań zależy przyszły kształt naszego społeczeństwa oraz to, w jakich warunkach żyć będą nasze dzieci.

Podsumowanie i wnioski

Obecność wzorów osobowych w życiu współczesnego dziecka jest znacząca, ponieważ umożliwia kształtowanie określonych postaw i przygotowanie młodego pokolenia do pełnienia różnorodnych ról społecznych. Stąd ich istnienie jest pomocne w oddziaływaniu szerokiej grupy wychowawców, rodziców, nauczycieli, czyli osób, które z racji funkcjonowania w rolach rodzinnych i zawodowych angażują się w proces socjalizacji i wychowania dzieci i młodzieży. Mogą one odwoływać się do różnych wzorów funkcjonujących w życiu społecznym, wykorzystując je w świadomej działalności wychowawczej, a także oddziałując nieświadomie siłą osobistego przykładu. Możliwe jest również odniesienie się także do abstraktu, czyli wzorca osobowego, będącego uogólnieniem pożądanых cech, na przykład dobrego ucznia, przyjaciela, syna czy córki, dobrego pracownika. Wzory osobowe są potrzebne także w okresie dorosłości. Osoby je posiadające łatwiej podejmują nowe role społeczne, korzystając między innymi ze sposobu funkcjonowania znanych sobie modeli, którymi są często rodzice.

Warunki współczesnego życia nie sprzyjają zarówno kształtowaniu się wzorców osobowych, jak i ich oddziaływaniu. Współczesny człowiek traktowany jest jako jednostka samowystarczalna i całkowicie niezależna. W związku z promowaniem wartości

indywidualistycznych takich jak autonomia i poczucie wolności, następuje przenoszenie wzorów życia z krajów zachodnich, przy czym dominuje koncepcja wolności jako pełnej swobody, niezależności od innych osób, norm i zasad.

Niedobór pozytywnych wzorów osobowych w życiu społecznym, tendencja do deprecjonowania autorytetów sprzyja łatwemu uleganiu powierzchownym i niestabilnym wzorcom, często sztucznie kreowanym przez media i niesłużącym rozwojowi jednostki. Dynamiczny rozwój nowych technologii powoduje zwiększenie wpływu wzorów i wzorców za pośrednictwem mediów. Zakres oddziaływania środków masowego przekazu znacznie wzrasta, wypełniając nie tylko czas wolny dziecka, ale również czas zajęć szkolnych. Zwraca się uwagę, że lansowanie przez środki masowego przekazu postaci idoli i celebrytów jest formą kompensacji braku wartościowych wzorów osobowych w życiu społecznym. W złożonym układzie modeli kształtujących osobowość dziecka i nastolatka znajdują się również wzory niedostępne w bezpośrednich interakcjach, lansowane przez media (muzyk, aktor, sportowiec, modelka), oraz wzory będące postaciami fikcyjnymi (bohaterowie gier komputerowych, postaci z filmów). Szczególnie w okresie adolescencji ich oddziaływanie ma istotne znaczenie ze względu na silną potrzebę samookreślenia się młodego człowieka.

W świetle powyższych rozważań można sformułować wniosek, zgodnie z którym oddziaływanie wartościowych, dojrzałych wzorów osobowych, sprzyjających identyfikacji jednostki na różnych etapach życia, stanowi niedoceniany współcześnie i mało świadomie wykorzystywany czynnik rozwoju. Ich brak zwłaszcza obecnie, w czasie dokonujących się procesów globalizacyjnych i mieszania się kultur, może być źródłem trudności w kształtowaniu się osobowości jednostki, jej tożsamości i powodem słabości współczesnego człowieka.

Biorąc pod uwagę rozważane kwestie dotyczące wzorców osobowych, należy podkreślić, iż są one bez wątpienia zbiorem cech, do których posiadania powinien dążyć każdy człowiek. Każdy z nas posiada własny system wartości oraz ideał postępowania, do którego zmierza. Ważną rolę w życiu każdego z nas, również współczesnych dzieci i młodzieży, odgrywa samodoskonalenie, które powinno być procesem, do którego dochodzimy poprzez próby i błędy popełniane w życiu. Tego również powinniśmy uczyć młode pokolenie od najmłodszych lat, aby prawidłowo funkcjonowało w realnym świecie. Wzorce osobowe, które znacząco zmieniały się poprzez wieki, nie zatraciły podstawowych wartości moralnych pozwalających normalnie żyć każdemu z nas. Takimi wartościami jest dobro, prawda czy miłość. Zatem za wzorce osobowe powinniśmy uważać ludzi kierujących się w życiu tymi właśnie wartościami. Nie muszą to być ludzie sławni, można ich znaleźć również pośród nas.

Bibliografia

- Badura E. (1981). *Emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Bakiera L., Harwas-Napierała B. (2016). *Wzory osobowe w rozwoju człowieka*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Bandura A. (1985). *Model of causality in social learning theory*, [w:] A. Freeman, M.J. Mahoney, P. Devito, D. Martin (red.), *Cognition and psychotherapy*, New York: Plenum.
- Bąbel P., Suchowierska M., Ostaszewski P. (2014). *Naśladowanie a uczenie się przez obserwację. Porównanie perspektywy analizy zachowania i teorii społecznego uczenia się*, „Psychologia Rozwojowa”, 19(3), 37–47.
- Bronfenbrenner U. (1970b). *Czynniki społeczne w rozwoju osobowości*, przekł. A. Gołąb, „Psychologia Wychowawcza” 2, 141–161.
- Dobrowolski S. (1948). *Wychowanie i wychowawca. Rodzic – nauczyciel – mistrz*, Warszawa: Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”.
- Fudali M. (2008). *Gimnazjaliści uczestnikami kultury młodzieżowej*, „Edukacja i Dialog” 10, <http://www.eid.edu.pl> [dostęp: 15.10.2015].
- Gerstmann S. (1961). *Autorytet wychowawcy*, „Nowa Szkoła”, 12, 14–17.
- Graczykowski P., Trojan K. (2003). *Temperamenty, charaktery, osobowości: profil medyczny i psychologiczny*, Kraków: Wydawnictwo „WAM”.
- Harwas-Napierała B. (2010). *Wzór osobowy ojca w rozwoju dziecka*, [w:] M. Kujawska, L. Huber (red.), *Postawy rodzicielskie współczesnych ojców*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa.
- Kopaliński W. (2007). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza RYTM.
- Kumaniecki K. (1999). *Słownik łacińsko-polski*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Kwiatkowski A. B. (2013). *Wzorce osobowe działaczy społeczno-politycznych*, Pułtusk: Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztor.
- Kwieciński Z. (1996). *Edukacja wobec wyzwań demokracji*, [w:] H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński (red.), *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie*, Toruń: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Edytor.
- MacIntyre A. (1996). *Dziedzictwo cnoty. Studium z teorii moralności*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Masłyk-Zawisza E. (2013): *Medialne zawłaszczanie wpływu społecznego na życie nastolatków*, [w:] J. Morbitzer, E. Musiał (red.), *Człowiek – media – edukacja*, Kraków: Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych. Uniwersytet Pedagogiczny.
- Ossowska M. (1992). *Wzór demokracji. Cnoty i wartości*, Lublin: Instytut Wydawniczy Daimonion.
- Plezia M. (red.). (1974). *Słownik łacińsko-polski*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z. (1994). *Psychologia wychowawcza*, T. 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Siuta J. (red.). (2005). *Słownik psychologii*, Kraków: Wydawnictwo Zielona Sowa.

- Spychalska J. (2012). *Idol w mediach jako czynnik kształtujący młodzież*, [w:] J. Aksman, J. Pułka (red.), *Dzieci i młodzież w kręgu oddziaływania mediów i grup rówieśniczych – w i pomimo czasów ponowoczesnych*, Kraków: Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.
- Turner J. S., Helms D. B. (1999). *Rozwój człowieka*, przekł. S. Lis, J. Mańk-Kowalska, A. Radomska, L. Wojciechowska, D. Zawadzka, W. Zagórska, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Wojciechowska A. (2002). *Cztery modele wychowania. Który wybrać?* „Edukacja i Dialog” 12.

Netografia

<https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/wzor-osobowy;3999283.html> [dostęp: 29.08.2021].

ADRES DO KORESPONDENCJI

Marta Kuźnik
Uniwersytet Śląski w Katowicach
e-mail: m-kuznik@wp.pl



Nadesłano: 2.09.2021
Zaakceptowano: 26.10.2021

Sugerowane cytowanie: (2021). Bocharova O., Smółka L. *Wzory męskie i kobiece w kulturze współczesnej a wartości osobiste preferowane przez uczniów klas trzecich szkoły podstawowej*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 16, nr 4(62), s. 41-55.
DOI: 10.35765/eetp.2021.1662.03

Olena Bocharova

ORCID: 0000-0001-8415-3925

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie im. Komisji Edukacji Narodowej

Lucyna Smółka

ORCID: 0000-0001-7021-4299

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie im. Komisji Edukacji Narodowej

Wzory męskie i kobiece w kulturze współczesnej a wartości osobiste preferowane przez uczniów klas trzecich szkoły podstawowej

Male and Female Role Models in Contemporary Culture and Personal Values Preferred by Third-Grade Pupils in Primary School

SŁOWA KLUCZE

schematy ról
płciowych,
kobiecość, kryzys
męskości, socjalizacja
rodzajowa

ABSTRAKT

Występowanie w kulturze współczesnej egalitarnych schematów ról płciowych nie oznacza całkowitego wyparcia tradycyjnych wzorów kobiecości i męskości. Wielość występujących równolegle schematów ról płciowych może sprawić, że uczniowie klas III, znajdujący się u schyłku okresu rozwojowego określanego mianem późnego dzieciństwa i stojący u progu adolescencji – okresu ważnego dla kształtowania stabilnej tożsamości mogą być zdezorientowani, które ze znanych im wzorców męskości i kobiecości powinni urzeczywistniać w życiu. Celem zaprezentowanych badań było poznanie wartości osobistych preferowanych przez uczennice i uczniów klas trzecich szkół podstawowych. Problem główny zawarty został w pytaniu: „Czy wśród uczniów i uczennic klas III szkoły podstawowej istnieją różnice międzypłciowe w zakresie preferowanych przez nich wartości osobowych?”. Posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, narzędziem była

Lista Wartości Osobistych opracowana przez Z. Juczyńskiego. W badaniach wzięło udział 311 uczniów klas III z Małopolski. Wyniki badań częściowo potwierdziły postawioną hipotezę: Wśród uczniów i uczennic klas III szkoły podstawowej istnieją różnice międzyplciowe w zakresie preferowania tych wartości osobistych, które tradycyjnie uznawane są za typowe dla przedstawicieli ich płci.

KEYWORDS ABSTRACT

gender role schemas, femininity, crisis of masculinity, generic socialization

The presence of egalitarian gender role models in contemporary culture does not mean that traditional models of femininity and masculinity have been completely superseded. The multitude of simultaneous gender role models may make third-grade pupils, who come out of late childhood and stand on the threshold of adolescence – a critical time for the formation of a stable identity, confused as to which of the known patterns of masculinity and femininity they should follow in their lives. The presented research aimed to explore personal values preferred by male and female pupils of the third grade of primary schools. The main problem was contained in the question: Are there gender differences among male and female pupils of the third grade of primary school in terms of their preferred personal values? The research used the method of a diagnostic survey; the tool was the Personal Values List developed by Z. Juczyński. Also, 311 third-grade pupils from the Lesser Poland region participated in the research. The analysis of the collected research material showed that in such categories as “love, friendship” and “kindness, gentleness”, there was a statistically significant predominance of girls. At the same time, there was a predominance of boys in the area of “intelligence, sharpness of mind” and “wealth, property”. The findings of this study partly confirmed the hypothesis: There are gender differences among pupils in primary school in the area of preference for those personal values that are traditionally considered typical for representatives of their sex.

Wzór osobowy – przybliżenie pojęcia

Według *Nowej Encyklopedii Powszechnej PWN* wzór osobowy definiowany jest jako „wyobrażenie zespołu cech, do których posiadania aspiruje członek zbiorowości, chcąc być w zgodzie z postulowanym lub faktycznie w niej panującym systemem wartości (np. w.o. rycerza, ziemianina, kupca, gentelmana, artysty, żołnierza, rewolucjonisty, uczonego)” (red. Petrozolin-Skowrońska 1995–1996: 942). W drugiej połowie XIX wieku prekursor antropologii kulturowej Franz Boas uznał za dalece niewystarczające

wyjaśnianie różnic w zachowaniu ludzi za pomocą czynników biologicznych, ponieważ są one głównie efektem wpływu kultury, w której jednostka wzrasta.

Gdy jednostka dojrzewa, a potem starzeje się, musi stale odczuwać się wzorów reakcji, które przestały być skuteczne, i uczyć się wzorów nowych, bardziej odpowiadających jej aktualnemu miejscu w społeczeństwie. Kultura na każdym kroku w tym procesie służy jako przewodnik (Linton 2000: 171).

Witold Nowak (2015: 3) określa wzór osobowy jako „osobową konkretyzację wartości”, ponieważ, jak twierdzi: „wzór odnosi się do wartości, a pośrednio zwraca ku pewnym wartościom osobę, która zechce wzór naśladować”. Nowak przypisuje wzorom osobowym wielką wagę, ponieważ wystawiają one danemu społeczeństwu moralne świadectwo, ukazując wartości istotne dla jego członków: „Wzór jest jakby emblematem społeczeństwa – to postać wzoru skupia jego dominujące tendencje i informuje, w czym ludzie upatrują naczelne dobra życiowe. Społeczeństwo stawiające na piedestale wzór rycerza różni się istotnie od tego, które za wzór ma kupca (...)” (Nowak 2015: 69). Powołując się na poglądy takich badaczy jak Johan Huizinga, Christopher Dawson, Arnold Toynbee, Nowak (2015: 68) uważa, że całą historię cywilizacji można ująć jako historię wzorów i ideałów stanowiących formę wartościowania i warunkujących dokonujące się wydarzenia.

Lucyna Bakiera i Barbara Harwas-Napierała (2016: 174176) podkreślają istotną rolę wzorców osobowych, jaką w sposób świadomy lub nieświadomy pełnią one na każdym etapie życia, zwłaszcza w okresie dzieciństwa i adolescencji, oraz wskazują ich trzy ważne funkcje, tj. funkcję wychowawczą, terapeutyczną i ochronną. Funkcja wychowawcza polega na świadomym, jak i nieświadomym oddziaływaniu wzorów osobowych na dziecko. Oddziaływanie świadome ma miejsce gdy do wzoru osobowego intencjonalnie odwołujemy się w pracy wychowawczej z dziećmi. W przypadku dzieci młodszych należy odwoływać się do konkretnych zachowań przywoływanego wzoru, natomiast w pracy z młodzieżą można odnieść się do abstraktu, np. pożądanych cech przyjaciela, ucznia, itp. Osobowość wychowanka kształtuje się także, a nawet przede wszystkim, pod wpływem prezentowanych nieświadomie przez wychowawców własnych wzorów osobowych, w efekcie dziedziczenia społecznego; dotyczy to zwłaszcza wzorów osobowych prezentowanych przez rodziców. Stąd tak ważna jest kwestia samowychowania podejmowana przez wychowawców, by swoim przykładem promować te wartości, ku którym chcieliby ukierunkować wychowanka. Pożądane zachowania powinny być przejawiane przez nich „w sposób czytelny, konsekwentny, stopniowo coraz bardziej wyjaśniany i uzasadniany” (Olbrycht 2014: 75). Funkcja terapeutyczna wzorów osobowych ujawnia się m.in. wtedy, gdy po utracie sprawności/zdrowia jednostka ma możliwość identyfikowania się z osobami, które w podobnej sytuacji dobrze sobie

poradziły. Pożądaný wzór osobowy może też pełnić funkcję ochronną, np. w sytuacji, gdy dziecko znalazło się w przestępczym środowisku rówieśniczym.

Często wzorem osobowym jest dla wychowanka osoba znacząca. „Osoba staje się znacząca wówczas, gdy istotnie kształtuje bieg życia i rozwoju jednostki. Interakcje z nią, ze względu na ich częstotliwość i siłę oddziaływania, kształtują osobowość jednostki, jej samowiedzę i tożsamość (Bakiera, Harwas-Napierała 2016: 20). Nie bez znaczenia jest występowanie więzi uczuciowej (przywiązania) z osobą znaczącą, która jest zaangażowana w interakcje z dzieckiem. Pozytywny wpływ osoby znaczącej wyraża się poprzez takie oddziaływania jak:

- *demonstrowanie* konstruktywnych wzorców zachowania;
- *kontrola*, polegająca na wyznaczaniu granic dla jednostki i wywieraniu wpływu, by zachowywała się zgodnie z zasadami przyjętymi w danej kulturze. Dotyczy ona najczęściej sytuacji wychowawczych;
- *inspirowanie*, które ma miejsce, gdy osoba znacząca uaktywnia jednostkę, staje się dla niej facylitatorem umożliwiającym bardziej efektywne funkcjonowanie. Odbywać się to może poprzez sugerowanie określonych zachowań, monitorowanie ich przebiegu, dopytywanie o skutki;
- *współdziałanie*, gdy osoba znacząca razem z jednostką podejmują wspólny wysiłek w dążeniu do określonego celu. Współdziałanie jest prorozwojowe, gdy osoba znacząca wykazuje optymalny poziom wrażliwości na możliwości drugiej osoby;
- *wsparcie* (emocjonalne, informacyjne, instrumentalne lub rzeczowe), czyli pomoc, jaką zapewnia osoba znacząca w sytuacji trudnej dla jednostki.

Współcześnie brakuje sprzyjających warunków do oddziaływania wzorców osobowych. Stan taki zapoczątkowała krytyka tzw. tradycyjnego wychowania kojarzonego z urabianiem wychowanka wg wzoru, a przez to uprzedmiotawiającego go, negującego jego prawo do wolności i niepowtarzalności (Olbrycht 2014: 85). Czynnikiem utrudniającym jest też rozpowszechniona tendencja do deprecjonowania autorytetów i lansowanie tezy, aby być autorytetem dla siebie. Niedosyt dobrych wzorów oraz presja mediów zainteresowanych głównie eksponowaniem wzorów negatywnych jako bardziej medialnych, powodują zaburzenia w rozwoju osobowym jednostki (Bakiera, Harwas-Napierała 2016: 178; Olbrycht 2014: 83).

Wzorce kobiece i męskie we współczesnej rzeczywistości

Ostatnie stulecie to czas, w którym istniejące od wieków stereotypy ról płciowych przestały spełniać oczekiwania określonych grup społecznych i są wypierane przez model egalitarny. W rezultacie, w dyskusjach nad kwestią kobiecych i męskich wzorów osobowych rozróżnia się obecnie podejście tradycyjne, które przejawia się tendencją

do zachowania odmiennych ról kobiecych i męskich, oraz podejście egalitarne, zakładające równość płci i unifikację jednostek.

Bakiera i Harwas-Napierała (2016: 25) uważają, że w historii „Wzory osobowe w większym stopniu kształtowały zachowanie mężczyzn (wzór mędrca, wojownika, gentelmena) niż kobiet. Wzory kobiece były mniej urozmaicone i odnosiły się w głównej mierze do ról rodzinnych”. Historia polska stworzyła uwieczniony w literaturze i sztuce ideał Matki Polki – wrażliwej rodzicielki, opiekunki i wychowawczyny przyszłych pokoleń, pełnej poświęcenia, cierpliwości oraz gotowości do wspierania Ojczyzny i walczących mężczyzn. Zgodnie z tradycyjnym stereotypem, kobietę cechują właściwości ekspresywne (uczuciowo-interpersonalne): opiekuńczość, empatia, wrażliwość, skłonność do poświęceń, zainteresowanie ludźmi, ale też: nieracjonalność, nielogiczność, niezdecydowanie, niesamodzielność. Mężczyznę z kolei cechują wartości instrumentalne (poznawczo-zadaniowe): niezależność, ambicja, zdecydowanie, skuteczność, wiara we własne siły. Zarzuca mu się jednak, że bywa: oschły, agresywny, nieczuły, nietaktowny. „Kobieta czeka, mężczyzna działa, ona jest statyczna, on dynamiczny, ona wierna, on ma charakter zdobywcy. Właściwie wszelkie te wyobrażenia zestawiane są przez kontrast” (Gimbut 2007: 359).

We współczesnej, nieustannie przeobrażającej się rzeczywistości kulturowej, nie ma jednego obowiązującego wzorca mężczyzny i coraz trudniej jest znaleźć odpowiedź na pytanie: „jak dziś być mężczyzną?”, „jak dziś być kobietą?”. Wielu autorów podejmuje problematykę „kryzysu męskości” (m.in.: Melosik 2006; Zimbardo i Coulombe 2015; Kluczyńska 2009), wskazując na degradację mężczyzny w wielu wymiarach życia społecznego.

We współczesnym społeczeństwie cechy, które kiedyś uznawane były za typowo męskie i stanowiły punkt wyjścia opieki mężczyzny nad kobietą, obecnie służą za punkt wyjścia ataku na mężczyznę. Siła, odwaga, niezależność, heroizm w walce, hart ducha, inicjatywa seksualna uznawane są za przejaw agresji, konkurencyjności, przejaw znieważania kobiet, emocjonalnej nieadekwatności, obsesji seksualnej, infantyliizmu (J. MacInnes za: Melosik 2006: 10).

Typowo męskie cechy przestają być cechami wyłącznie męskimi; w ostatnim półwieczu potomkinie Matki Polki coraz częściej przejawiają „męskie” potrzeby i „męskie” aspiracje „kobieta sukcesu” jest aktywna, asertywna, wykształcona, zainteresowana własną karierą bardziej niż sprawami rodziny.

Wyniki badań międzykulturowych dotyczących zróżnicowania płci pod względem uznawanych wartości wskazują, że „różnice między płciami były najbardziej konsekwentne w wypadku wartości władzy (wyżej oceniło ją 96% badanych mężczyzn) oraz życzliwości (wyżej oceniło ją 90% badanych kobiet). Ponadto różnice między mężczyznami i kobietami uwidoczniły się również w wypadku wartości stymulacji,

hedonizmu, osiągnięć i kierowania sobą (mężczyźni wyżej) oraz uniwersalizmu i bezpieczeństwa (kobiety wyżej)” (Fanslau, Brycz 2006: 320).

Metodologia badań własnych

Uczniowie kończący III klasy szkoły podstawowej znajdują się w ważnym okresie rozwojowym. Wychodzą z okresu późnego dzieciństwa (młodszy wiek szkolny) i stoją u progu wczesnej adolescencji – czasu ważnego dla kształtowania się stabilnej tożsamości, w którym silnie ujawnia się potrzeba samookreślenia. Szybki rozwój nowych technologii powoduje zwiększenie wpływu wzorów za pośrednictwem mediów, które często są sprzeczne z tymi, jakie dziecku stara się przekazać rodzina. Jakie wartości osobiste są dziś ważne dla jednostek stojących u progu adolescencji? Czy płeć można uznać za czynnik warunkujący wybór tychże wartości? Te pytania stały się inspiracją do podjęcia badań, których celem było poznanie wartości osobistych preferowanych przez uczennice i uczniów klas III szkół podstawowych. Problem główny zawarty został w pytaniu: Czy wśród uczniów i uczennic klas III szkoły podstawowej istnieją różnice międzypłciowe w zakresie preferowanych przez nich wartości osobowych? Postawiona przez nas hipoteza brzmiała: Wśród uczniów i uczennic klas III szkoły podstawowej istnieją różnice międzypłciowe w zakresie preferowania tych wartości osobistych, które tradycyjnie uznawane są za typowe dla przedstawicieli ich płci. Uzasadnieniem dla tak sformułowanej hipotezy były wyniki wcześniejszych badań (m.in.: Fanslau, Brycz 2006; Zbróg 2011; Smółka 2006), wskazujące na wciąż mocną pozycję tradycyjnego stereotypu ról płciowych w społeczeństwie i liczne przykłady odmiennego traktowania dziewczynek i chłopców w procesie socjalizacji. Zmienną zależną była płeć badanego dziecka, natomiast zmienną niezależną – wybierane przez nich wartości osobiste.

W badaniu posłużono się metodą sondażu diagnostycznego. Jako narzędzie wykorzystano Listę Wartości Osobistych opracowaną przez Zygfrida Juczyńskiego (Juczyński 2001) przeznaczoną do oceny znaczenia przypisywanego różnym wartościom. Narzędziem tym można badać dzieci i młodzież, jak również osoby dorosłe. W badaniu została wykorzystana druga część kwestionariusza, która składa się z dziesięciu wartości, spośród których osoby badane powinny wybrać pięć najważniejszych i uporządkować je według następującej kolejności: 5 punktów przypisuje się wartości, która jest dla osoby badanej najważniejsza, natomiast 4, 3, 2, 1 – kolejnym, zgodnie z przypisywaną im ważnością.

Tabela 1. Lista Wartości Osobistych

N	Wartości
1.	Miłość i przyjaźń
2.	Dobre zdrowie, sprawność fizyczna i psychiczna
3.	Poczucie humoru, dowcip
4.	Inteligencja, bystrość umysłu
5.	Wiedza, mądrość
6.	Radość, zadowolenie
7.	Odwaga, stanowczość
8.	Dobroć, delikatność
9.	Ładny wygląd zewnętrzny, prezencja
10.	Bogactwo, majątek

W badaniach wzięło udział 311 uczniów klas III szkół podstawowych z województwa małopolskiego. Badania prowadzone były: w Krakowie (duże miasto) 101 osób (44 dziewczynki i 75 chłopców); w Chrzanowie – (małe miasto) 103 osoby (45 dziewczynek i 58 chłopców), oraz we wsiach: Balin, Myślachowice i Kaszów 107 osób (51 dziewczyna i 56 chłopców). Badania zostały przeprowadzone w roku szkolnym 2019/2020.

Analizę statystyczną przeprowadzono przy użyciu pakietu IBM SPSS Statistics 25. Przy jego użyciu wykonano analizę podstawowych statystyk opisowych, testy Kołmogorowa-Smirnowa, testy t Studenta dla prób niezależnych, testy U Manna-Whitneya, jednoczynnikowe analizy wariancji w schemacie międzygrupowym, testy Kruskala-Wallisa, testy Friedmana oraz testy χ^2 . Za poziom istotności uznano klasyczny próg $\alpha = 0,05$. Przedstawione poniżej wyniki badań są fragmentem obszerniejszej analizy zebranego materiału badawczego dotyczącego uwarunkowań wartości osobistych uczniów klas III szkoły podstawowej.

Analiza badań własnych

Zanim zostaną zaprezentowane wyniki dotyczące różnic międzypłciowych w zakresie wartości osobistych preferowanych przez badanych uczniów, warto poznać, które z wartości były najczęściej przez nich wybierane. W tym celu wykonano test Friedmana, odnotowując wynik istotny statystycznie, χ^2 Ładny wygląd zewnętrzny, prezencja = 543,92; $p < 0,001$. Wykonano więc analizę *post-hoc* przy użyciu testów Dunn-Sidak. Odnotowano szereg wyników istotnych statystycznie.

Najczęściej wskazywaną wartością okazała się *Miłość i przyjaźń* i była ona częściej wybierana niż wartości: *Poczucie humoru, dowcip, Inteligencja, bystrość umysłu, Wiedza, mądrość, Radość, zadowolenie*, i *Dobroć, delikatność, Ładny wygląd zewnętrzny, prezentacja* oraz *Bogactwo, majątek* ($p < 0,001$).

Wartość *Dobre zdrowie, sprawność fizyczna i psychiczna* była istotnie częściej wybierana niż wartości: *Odwaga, stanowczość* ($p = 0,003$), *Poczucie humoru, Inteligencja, bystrość umysłu, Wiedza, mądrość, Radość, zadowolenie, Dobroć, delikatność, Ładny wygląd zewnętrzny, prezentacja* i *Bogactwo, majątek* (we wszystkich przypadkach $p < 0,001$).

Wartość *Wiedza, mądrość* była istotnie częściej wybierana niż wartości: *Odwaga, stanowczość* ($p = 0,013$), *Dobroć, delikatność, Ładny wygląd zewnętrzny, prezentacja* i *Bogactwo, majątek* (we wszystkich przypadkach $p < 0,001$).

Wartość *Radość, zadowolenie* była istotnie częściej wybierana niż wartości: *Dobroć, delikatność* ($p = 0,028$), *Ładny wygląd zewnętrzny, prezentacja* i *Bogactwo, majątek* (w obu przypadkach $p < 0,001$).

Wartość *Poczucie humoru* była istotnie częściej wybierana niż wartości: *Dobroć, delikatność* ($p = 0,036$), *Ładny wygląd zewnętrzny, prezentacja* i *Bogactwo, majątek* (w obu przypadkach $p < 0,001$).

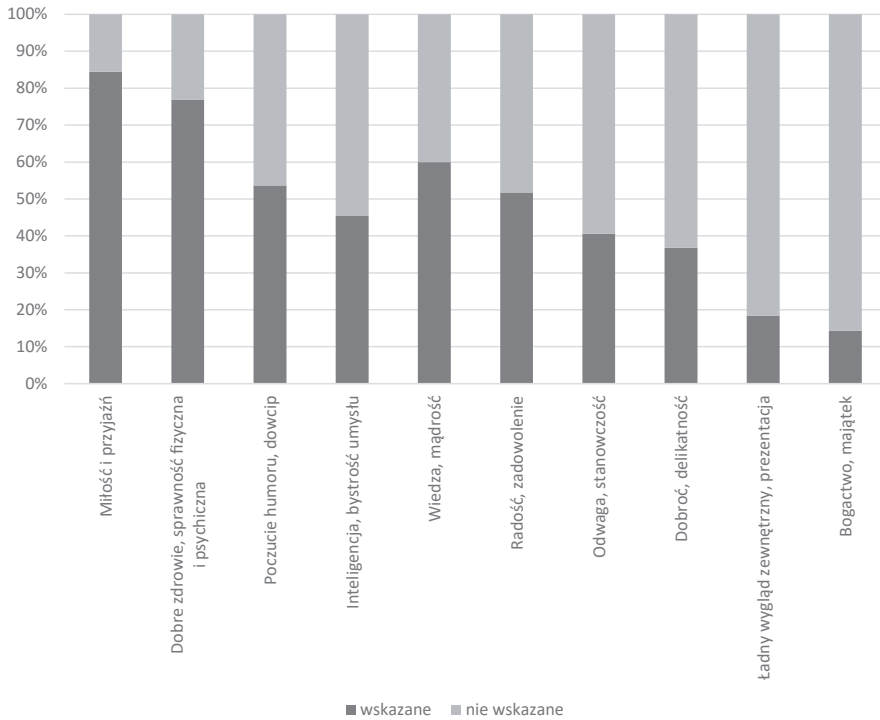
Wartość *Inteligencja, bystrość umysłu* była istotnie częściej wybierana niż wartości: *Ładny wygląd zewnętrzny, prezentacja* i *Bogactwo, majątek* (w obu przypadkach $p < 0,001$).

Wartość *Odwaga, stanowczość* była istotnie częściej wybierana niż wartości: *Ładny wygląd zewnętrzny, prezentacja* i *Bogactwo, majątek* (w obu przypadkach $p < 0,001$).

Wartość *Dobroć, delikatność* była istotnie częściej wybierana niż wartości: *Ładny wygląd zewnętrzny, prezentacja* ($p = 0,005$) i *Bogactwo, majątek* ($p < 0,001$).

Pozostałe różnice nie były istotne statystycznie. Wyniki zaprezentowano na rysunku 1.

Rysunek 1. Częstość wybierania określonych wartości



Następnie sprawdzono, czy płeć badanych osób jest powiązana ze wskazaniem, bądź niewskazaniem, określonych wartości w grupie pięciu najważniejszych wartości dla badanych dzieci. Wykonano testy χ^2 . Jak widać w tabeli 2, odnotowano cztery wyniki istotne statystycznie. Dziewczęta częściej wybierały wartości *Miłość i przyjaźń* i *Dobroć, delikatność* w porównaniu do chłopców, rzadziej zaś wartości *Inteligencja, bystrość umysłu* i *Bogactwo, majątek*. Siła odnotowanego efektu, mierzona współczynnikiem *V* Cramera, okazała się być niska. W zakresie sześciu pozostałych wartości nie odnotowano różnicy istotnej statystycznie.

Tabela 2. Wybór określonych wartości a płeć badanych osób

			dziewczynka	chłopiec	
Miłość i przyjaźń	wskazane	<i>N</i>	131	144	$\chi^2(1) = 6,68$ $p = 0,010$ $V = 0,15$
		%	92,90%	83,20%	
	nie wskazane	<i>N</i>	10	29	
		%	7,10%	16,80%	
Dobre zdrowie, sprawność fizyczna i psychiczna	wskazane	<i>N</i>	112	139	$\chi^2(1) = 0,04$ $p = 0,841$
		%	79,40%	80,30%	
	nie wskazane	<i>N</i>	29	34	
		%	20,60%	19,70%	
Poczucie humoru, dowcip	wskazane	<i>N</i>	70	101	$\chi^2(1) = 2,39$ $p = 0,122$
		%	49,60%	58,40%	
	nie wskazane	<i>N</i>	71	72	
		%	50,40%	41,60%	
Inteligencja, bystrość umysłu	wskazane	<i>N</i>	55	91	$\chi^2(1) = 5,77$ $p = 0,016$ $V = 0,14$
		%	39,00%	52,60%	
	nie wskazane	<i>N</i>	86	82	
		%	61,00%	47,40%	
Wiedza, mądrość	wskazane	<i>N</i>	87	102	$\chi^2(1) = 0,24$ $p = 0,621$
		%	61,70%	59,00%	
	nie wskazane	<i>N</i>	54	71	
		%	38,30%	41,00%	
Radość, zadowolenie	wskazane	<i>N</i>	83	88	$\chi^2(1) = 2,00$ $p = 0,157$
		%	58,90%	50,90%	
	nie wskazane	<i>N</i>	58	85	
		%	41,10%	49,10%	
Odwaga, stanowczość	wskazane	<i>N</i>	53	81	$\chi^2(1) = 2,71$ $p = 0,100$
		%	37,60%	46,80%	
	nie wskazane	<i>N</i>	88	92	
		%	62,40%	53,20%	
Dobroć, delikatność	wskazane	<i>N</i>	69	51	$\chi^2(1) = 12,46$ $p < 0,001$ $V = 0,20$
		%	48,90%	29,50%	
	nie wskazane	<i>N</i>	72	122	
		%	51,10%	70,50%	
Ładny wygląd zewnętrzny, prezentacja	wskazane	<i>N</i>	32	29	$\chi^2(1) = 1,75$ $p = 0,186$
		%	22,70%	16,80%	
	nie wskazane	<i>N</i>	109	144	
		%	77,30%	83,20%	
Bogactwo, majątek	wskazane	<i>N</i>	12	36	$\chi^2(1) = 9,07$ $p = 0,003$ $V = 0,17$
		%	8,50%	20,80%	
	nie wskazane	<i>N</i>	129	137	
		%	91,50%	79,20%	

Następnie wzięto pod uwagę wagę przyporządkowaną przez dziewczęta i chłopców konkretnym wartościom. Wpiew wykonano analizy, gdzie niewskazanie danej wartości oznaczało przyporządkowanie 0 punktów. Wykonano testy *t* Studenta (tabela 3) i testy *U* Manna-Whitneya (tabela 4). Odnotowano cztery różnice istotne statystycznie. Dla dziewcząt wartości *Miłość i przyjaźń* i *Dobroć, delikatność* były ważniejsze, zaś dla chłopców istotniejsze były wartości *Inteligencja, bystrość umysłu* i *Bogactwo, majątek*. Siła odnotowanych efektów była jednak niska, na co wskazuje wartość współczynników *d* Cohena i *r*. Wyniki zestawiono na rysunku 2.

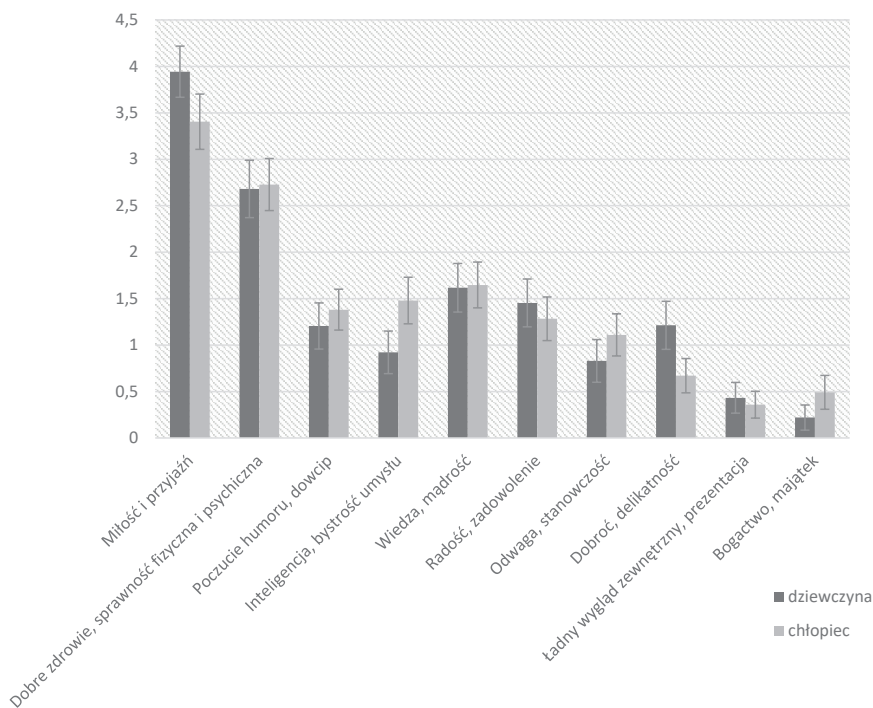
Tabela 3. Waga określonych wartości a płeć badanych osób (testy parametryczne)

	dziewczynka		chłopiec		<i>t</i>	<i>p</i>	95% <i>CI</i>		<i>d</i> Cohena
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>LL</i>	<i>UL</i>	
Miłość i przyjaźń	3,94	1,67	3,40	2,00	2,60	0,010	0,13	0,95	0,29
Dobre zdrowie, sprawność fizyczna i psychiczna	2,68	1,87	2,73	1,88	-0,22	0,824	-0,47	0,37	0,03
Poczucie humoru, dowcip	1,21	1,50	1,38	1,48	-1,04	0,299	-0,51	0,16	0,12
Inteligencja, bystrość umysłu	0,92	1,39	1,48	1,68	-3,22	0,001	-0,90	-0,22	0,36
Wiedza, mądrość	1,62	1,58	1,65	1,66	-0,17	0,869	-0,39	0,33	0,02
Radość, zadowolenie	1,45	1,56	1,28	1,58	0,96	0,338	-0,18	0,52	0,11
Odwaga, stanowczość	0,83	1,39	1,11	1,52	-1,68	0,093	-0,61	0,05	0,19
Dobroć, delikatność	1,21	1,57	0,67	1,24	3,34	0,001	0,22	0,86	0,39

Tabela 4. Waga określonych wartości a płeć badanych osób (testy nieparametryczne)

	dziewczynka		chłopiec		<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>				
Ładny wygląd zewnętrzny, prezentacja	0,43	1,00	0,36	0,97	11486,5	-1,31	0,190	0,07
Bogactwo, majątek	0,22	0,82	0,49	1,22	10779,5	-2,91	0,004	0,16

Rysunek 2. Waga określonych wartości a płeć badanych osób



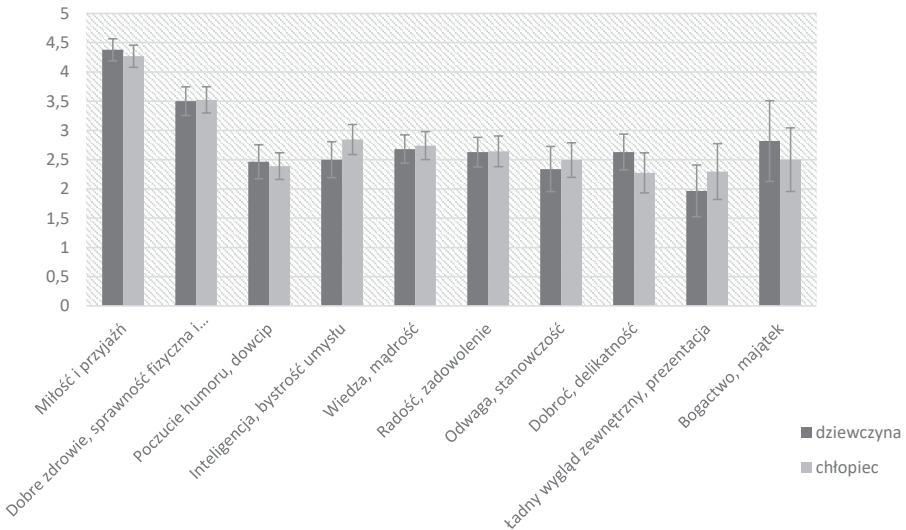
Następnie wykonano analogiczne analizy, nie biorąc pod uwagę niezaznaczenia określonych wartości. Porównano więc, czy poszczególne wartości były ważniejsze w obrębie osób, które przyporządkowały je do pięciu najważniejszych wartości. Wykonane testy *t* Studenta okazały się nie być istotne statystycznie (tabela 5). Wyniki zestawiono na rysunku 3.

Tabela 5. Waga określonych wartości a płeć badanych osób (bez wartości 0 pkt)

	dziewczynina		chłopiec		<i>t</i>	<i>p</i>	95% <i>CI</i>		<i>d</i> Cohena
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>LL</i>	<i>UL</i>	
Miłość i przyjaźń	4,38	1,08	4,27	1,14	0,80	0,422	-0,16	0,38	0,10
Dobre zdrowie, sprawność fizyczna i psychiczna	3,50	1,30	3,52	1,32	-0,13	0,895	-0,36	0,31	0,02

	dziewczynka		chłopiec		<i>t</i>	<i>p</i>	95% <i>CI</i>		<i>d</i> Cohena
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>LL</i>	<i>UL</i>	
Poczucie humoru, dowcip	2,46	1,23	2,39	1,16	0,40	0,693	-0,29	0,44	0,06
Inteligencja, bystrość umysłu	2,50	1,13	2,84	1,24	-1,64	0,103	-0,76	0,07	0,29
Wiedza, mądrość	2,68	1,14	2,74	1,25	-0,33	0,741	-0,40	0,29	0,05
Radość, zadowolenie	2,63	1,14	2,64	1,23	-0,08	0,938	-0,38	0,35	0,01
Odwaga, stanowczość	2,34	1,39	2,49	1,32	-0,63	0,533	-0,64	0,33	0,11
Dobroć, delikatność	2,63	1,26	2,27	1,25	1,52	0,132	-0,11	0,82	0,28
Ładny wygląd zewnętrzny, prezentacja	1,97	1,25	2,30	1,27	-0,99	0,325	-0,99	0,33	0,26
Bogactwo, majątek	2,82	1,17	2,50	1,62	0,71	0,485	-0,61	1,24	0,21

Rysunek 3. Waga określonych wartości a płeć badanych osób (bez wartości 0 pkt)



Wnioski

Wyniki przeprowadzonych przez nas badań częściowo potwierdziły postawioną hipotezę: Wśród uczniów i uczennic klas III szkoły podstawowej istnieją różnice międzypłciowe w zakresie preferowania niektórych z tych wartości osobistych, które tradycyjnie uznawane są za typowe dla przedstawicieli ich płci. W efekcie analizy zebranego materiału badawczego wykazano, że w zakresie takich kategorii jak *Miłość*, *przyjaźń* oraz *Dobroć*, *delikatność* ujawniła się istotna statystycznie przewaga dziewczynek. Cechy te są typowe dla tradycyjnie pojmowanego wzorca kobiety. Z kolei w obszarze *Inteligencja*, *bystrość umysłu* oraz *Bogactwo*, *majątek* odnotowano istotną statystycznie przewagę chłopców. Uzyskane wyniki świadczą, że chłopcy większą wagę przywiązują do wartości ze sfer umacniania „ja”, dziewczynki natomiast ze sfery przekraczania „ja”. Jednak *Ładny wygląd zewnętrzny i prezentacja* nie różnicował chłopców i dziewczynek, chociaż zgodnie z tradycyjnym schematem większe zainteresowanie tą wartością wcześniej przejawiała głównie płć żeńska. Może to wynikać z „feminizacji ciała męskiego w społeczeństwie konsumpcji” (Melosik 2006: 29), które, jak obecnie się uważa, powinno być strojone i upiększane. Coraz częściej daje się zauważyć u małych chłopców pragnienie posiadania markowych ubrań czy poddawanie się upiększaniu, np. przez koloryzowanie kosmyków włosów. Nie odnotowano też statystycznie istotnej różnicy między dziewczynkami a chłopcami w zakresie *Odwagi i stanowczości* – wartości tradycyjnie charakteryzującej mężczyznę, co może być efektem docenienia tej wartości w procesie wychowywania współczesnych dziewczynek.

We współczesnych społeczeństwach nowe wzory kobiecości i męskości wciąż współwystępują z tradycyjnymi schematami. Dzieci poznają je w procesie socjalizacji.

Głównymi modelami uruchamiającymi proces naśladowania i identyfikacji są dla nich rodzice, przy czym w późnym dzieciństwie należy liczyć się też ze wzrastającym wpływem rówieśników i przekazu medialnego. Czas prostych odpowiedzi na temat pełnienia ról płciowych minął – w procesie kształtowania tożsamości płciowej konieczne jest poznawanie samego siebie – swoich preferencji i oczekiwań, jak również świadomość celu, do którego podążanie daje jednostce poczucie spełniania siebie.

Bibliografia

- Bakiera L., Harwas-Napierała B. (2016). *Wzory osobowe w rozwoju człowieka*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Fanslau A., Brycz H. (2006). *Pokusy i ich wpływ na napięcie wyznawanych wartości wśród młodych kobiet i mężczyzn*, [w:] A. Chybicka, M. Kaźmierczak (red.), *Kobieta w kulturze – kultura w kobiecie. Studia interdyscyplinarne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 315–330.

- Gimbut M. (2007). *Przetłumaczyć i zrozumieć Wzór kobiecości – perspektywa antropologiczna*, [w:] B. Płonka-Syroka, J. Radziszewska, A. Szlagowska (red.), *Oczekiwania kobiet i wobec kobiet Stereotypy i wzorce kobiecości w kulturze europejskiej i amerykańskiej*, Warszawa: Wydawnictwo: DiG, s. 359–368.
- Juczyński Z. (2001). *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Kluczyńska U. (2009). *Metamorfozy tożsamości mężczyzn w kulturze współczesnej*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Linton R. (2000). *Kulturowe podstawy osobowości*, tłum. A. Jasińska-Kania, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Melosik Z. (2006). *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nowak W. (2015). *Dobro i wzory osobowe*, *Studia Philosophica Wratislaviensia*, vol. X, fasc. 4, s. 65–76.
- Olbrycht K. (2014). *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Smółka L. (2006). *Edukacja wobec stereotypów ról płciowych*, [w:] J. Szempruch (red.), *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, s. 457–466.
- Wzór osobowy* hasło [w:] *Nowa encyklopedia powszechna PWN (1995–1996)*, red. B. Petrozolin-Skowrońska, t. 1–6, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 942.
- Zbróg Z. (2011). *Płeć jako kategoria różnicująca opinie uczniów o szkole*, [w:] I. Adamek, Z. Zbróg (red.), *Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności*, Kraków: Wyd. LIBRON.
- Zimbardo P., Coulombe N. (2015). *Gdzie ci mężczyźni?* tłum. M. Guzowska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Olena Bocharova
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie im. Komisji Edukacji Narodowej
e-mail: olena.bocharova@up.krakow.pl

Lucyna Smółka
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie im. Komisji Edukacji Narodowej
e-mail: lucyna.smolka@up.krakow.pl



Nadesłano: 31.08.2021
Zaakceptowano: 19.10.2021

Sugerowane cytowanie: Michniuk A., Bartkowiak K. (2021). *Medialna postać „znaczącego Innego” a wychowanie współczesnego dziecka*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 16, nr 4(62), s. 57-67. DOI: 10.35765/eetp.2021.1662.04

Anna Michniuk

ORCID: 0000-0002-5939-1371
Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim

Katarzyna Bartkowiak

ORCID: 0000-0002-0135-2644
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Medialna postać „znaczącego Innego” a wychowanie współczesnego dziecka

“A Significant Other” in the Media and the Upbringing
of a Modern Child

SŁOWA KLUCZE

autorytet medialny,
znaczący Inny,
dzieci, nowe media,
wczesny wiek
szkolny, pozytywne
wzorce

ABSTRAKT

Celem artykułu była teoretyczna analiza tego, jaki związek może zachodzić między współczesnymi osobowościami medialnymi a wychowaniem dziecka. W rozważaniach odwołano się do pojęć „znaczącego Innego” oraz „autorytetu”, ze szczególnym uwzględnieniem autorytetu medialnego. Jednocześnie podkreślono, że pojęcie autorytetu współcześnie bardzo mocno ulega rozmyciu. W kolejnej części artykułu opisano trudności związane z wychowaniem dziecka, w świecie zanurzonym w mediach. W celu osiągnięcia pewnej równowagi, po dokonaniu analizy wytworów, podano przykłady medialnych osobowości mogących pełnić rolę „znaczącego Innego” czy autorytetu medialnego i pozytywnie oddziaływać na współczesne dzieci.

KEYWORDS ABSTRACT

media authority,
significant Other,
children, new
media, early school
age, positive role
models

The aim of the article was to analyze the theoretical relationship between contemporary media personalities and the upbringing of a child. The considerations refer to the concepts of the "significant Other" and the authority, including the media authority. At the same time, it was emphasized that the concept of an authority is very much debatable today. The next part of the article describes difficulties associated with raising a child in a world immersed in the media. In order to achieve a certain balance, after analyzing the products, examples were given of media personalities that could play the role of a "significant Other" or a media authority that could be good for contemporary children.

Znaczący Inny a świat zanurzony w mediach

Współczesny świat bardzo mocno zanurzony jest w mediach (por. Walter 2016; Morbitzer 2014). Kupujemy, sprzedajemy, bawimy się, uczymy się i dzielimy się naszym życiem w przestrzeni mediów. Szukamy tam również wsparcia w trudnych chwilach naszego życia. Jak pisze Wiesław Godzic (2002: 17), aktualnie nie ma większego sensu gruntowne oddzielanie rzeczywistości medialnej i pozamedialnej. Media niewątpliwie stały się bardzo ważnym elementem naszego świata, a osobowości medialne zaczęły pełnić rolę „znaczącego Innego” w naszym funkcjonowaniu.

„Znaczącym Innym” jest ktoś, kto w procesie socjalizacji ma związek z kształtowaniem się społecznej osobowości dziecka. „Dziecko utożsamia się ze znaczącymi innymi emocjonalnie na wiele sposobów. (...) przejmując role i postawy znaczących innych, czyli internalizuje je i czyni je swoimi”, co prowadzi do uzyskania spójnej i akceptowanej, przez nie samo, tożsamości. Dziecko przejmując nie tylko role i postawy, ale także świat znaczących Innych (Berger, Luckman 1983: 205207).

Pierwszymi „znaczącymi Innymi” w procesie socjalizacji dziecka są rodzice narzucając oni swoje zasady i normy. Mówimy wtedy o socjalizacji pierwotnej. Im dziecko jest starsze, tym znajduje więcej osób, które może obserwować i naśladować, od których może się uczyć. W ten sposób przechodzimy do socjalizacji wtórnej, w czasie której inni (już nie rodzice i pierwsi opiekunowie) oddziałują na dziecko. Człowiek bardziej świadomie decyduje o tym, kto będzie pełnił dla niego tę rolę (Szacka 2003). Przykładem mogą być tu: koledzy, nauczyciele, osoby duchowne, trenerzy, ale także, w związku z tym, że żyjemy w świecie zanurzonym w mediach, osoby, z którymi dziecko nie ma bezpośredniego kontaktu, czyli osobowości medialne, celebryci. Czasem te postaci mogą być tak bardzo znaczące dla dzieci, że zyskują miano autorytetu.

Pozostając w obszarze definicji socjologicznych, należy zaznaczyć, że autorytet definiowany jest jako wyraz prestiżu, szacunku, wysokiej oceny, szczególnego uznania

jakieś osoby lub grupy osób. Wiązany jest ze szczególnym podziwem, chęcią naśladowania. Zawsze występuje w relacji nie można być autorytetem dla siebie samego. Jest wypadkową tego, co dzieje się w społeczeństwie, dlatego jego pojmowanie zmieniało się na przestrzeni lat (por. Szymański 2013).

Uczeni proponują różne klasyfikacje, jeśli chodzi o pojmowanie autorytetu. Przykładem może być tu koncepcja Krzysztofa Olechnickiego oraz Pawła Załęckiego. Wyróżniają oni trzy rodzaje autorytetów. Są to: autorytet charyzmatyczny, autorytet legalny oraz autorytet tradycyjny. Pierwszy z nich opiera się na charyzmie i unikatowych cechach takich jak na przykład wyjątkowa osobowość, świętość czy bohaterstwo. Kolejny autorytet legalny zakłada, że osoby lub grupy rządzące, które sprawują władzę na mocy obowiązujących procedur, mają do tego prawo. Ostatni z nich odwołuje się do przekonania, że autorytet wynika ze świętej tradycji panowania. Siła w tym przypadku przychodzi od bóstwa lub jest dziedziczona po krewnych (Olechnicki, Załęcki 1997).

Obecnie, jak już wspomniano, bardzo często to przez media niektóre osoby zyskują miano autorytetu, co sprawia, że wielu z nas podziwia konkretne osoby nie za jakieś szczególne umiejętności, posiadane cechy osobowości czy osiągnięty status, ale po prostu za to, że są znane (por. Godzic 2007). W literaturze przedmiotu pojawia się nawet pojęcie autorytetu medialnego. Jego cechą jest to, że nie zawsze można opisać go wskazanymi wyżej przymiotami (np. posiadaniem wszechstronnej wiedzy, wspaniałej osobowości). Współcześnie medialnym autorytetem często stają się osoby, które gromadzą wokół siebie wiele innych osób (w Internecie lub w przestrzeni offline). Jak pisze Maciej Iłowiecki: „Autorytetem staje się osoba wylansowana i możliwie często pokazywana (cytowana) (...) media masowe mają pozycję miarodajnego gremium, decydującego o tym, kto powinien być autorytetem, a kto nie powinien nim być. Podobnie jest z autorytetem wartości, instytucji, tradycji. Wszystko można dziś ośmieszyć, podważyć, zniszczyć – bądź właśnie wylansować” (Iłowiecki 2012: 142143). Autorytet staje się więc pojęciem bardzo rozmytym (por. Witkowski 2011).

Jako przykład autorytetu medialnego można wskazać EKIPĘ (oryginalna pisownia). Grupa ta prowadzi swój kanał na YouTube, sklep z ubraniami, wydaje płyty z muzyką, a nawet sprzedaje lody we współpracy z jedną z polskich firm. Ich popularność zaczęła się od kanału na YouTube, na którym prezentowane były urywki z ich własnego życia, relacje z różnorodnych podejmowanych przez nich wyzwań. Obecnie kanał ma prawie 2 miliony subskrybentów (stan na 16.10.2021). Osoby te mają bardzo dobrze opracowaną strategię marketingową, znają swoją grupę docelową i świetnie potrafią odpowiadać na jej potrzeby, co zwiększa jednocześnie ich popularność oraz zyski z wytworzonych produktów.

Innym przykładem zjawiska związanego z rozmywaniem się pojęcia autorytetu są tzw. patostreamerzy (ang. *patostreaming* – połączenie patologii i streamowania [nadawania, głównie na żywo, za pomocą nowych mediów]) (Jas 2020: 169), czyli osoby,

które za pośrednictwem Internetu (głównie kanałów na platformie YouTube) nadają transmisje (streamują) patologiczne, negatywne treści, w których często prezentowane są ryzykowne bądź agresywne zachowania. Wśród niepoprawnych zachowań można obserwować między innymi: agresję słowną, agresję fizyczną, libacje alkoholowe, seks i erotykę. Widzowie zachęcają autorów transmisji do różnych śmiałych i podejrzanych zachowań, wpłacając w czasie trwania audycji kwoty pieniężne (tzw. donejty). O skali problemu świadczyć może fakt, że jedną z takich patologicznych treści piosenkę „Narcyz pedau” (pisownia oryginalna) wykonaną przez 12-letnią dziewczynkę, która obraża swojego starszego brata, wyświetlono prawie 9 milionów razy (stan na 16.10.2021). Konsekwencjami tego zjawiska może być desensytyzacja, prowokowanie do podejmowania zachowań agresywnych, nierespektowanie obowiązującego prawa.

Grozę budzą również wyzwania internetowe (tzw. *online challenges*), które mogą zagrażać zdrowiu i życiu dzieci. Wśród nich pojawiają się między innymi: *vacuum challenge*, *pass out challenge*, *tide pod challenge*, *bird box challenge*. Pierwsze z nich można intuicyjnie nazwać wyzwaniem odkurzacza. Polega ono na tym, że jedna osoba wchodzi do plastikowego worka, a inna odsysa z niego odkurzaczem powietrze. W *pass out challenge* chodzi o to, by wywołać omdlenie, przykucając i szybko oddychając. Trzecie polega na zjedzeniu kapsułki do prania. Ostatnie zakłada wykonywanie różnych czynności „na ślepo” z zawiązanymi oczami. (Piechna 2019: 15-16).

Rodzice, nauczyciele oraz opiekunowie często nie śledzą takich treści, a niekiedy nawet nie wiedzą o tym, że takie materiały są w dostępne dla dzieci w Internecie. Opisane wyżej przykłady zdecydowanie nie są i nie powinny być brane pod uwagę w kategoriach znaczącego Innego, czy medialnego autorytetu współczesnego dziecka. Niestety, musimy być świadomi, że to właśnie najmłodszy internauci są szczególnie narażeni na oddziaływanie osobowości kreowanych przez media. Krytyczne, refleksyjne, abstrakcyjne myślenie nie pojawia się u dziecka od razu. Odwołując się do stadiów rozwoju poznawczego wg J. Piageta, dopiero w okresie operacji formalnych, czyli mniej więcej od 11. roku życia, dziecko zaczyna dostrzegać abstrakcję oraz rozumieć wydarzenia hipotetyczne (Wadsworth 1998); wcześniej jego osąd i przekonania mogą być nieprawidłowe.

Wychowanie małego dziecka w świecie zanurzonym w mediach

Do współczesnych środowisk wychowawczych dziecka Małgorzata Więczkowska (2012) zalicza: dom rodzinny, przedszkole/szkolę, rówieśników i szeroko pojęte media. Dom rodzinny stanowi kluczowe środowisko kształtujące system wartości, życiowe postawy i osobowość dziecka. To tutaj, od najmłodszych lat, dziecko powinno mieć

stworzone warunki do rozwoju i edukacji w poczuciu bezpieczeństwa, zaufania i wsparcia. Wraz z wiekiem krąg oddziaływań powiększa się o przedszkole i szkoły oraz rówieśników. Nauczyciele wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego, obok członków najbliższej rodziny, wywierają duży wpływ na postawy dziecka we wczesnym okresie szkolnym. Dzieci chętnie naśladują zachowania dorosłych, którzy na tym etapie rozwoju stanowią dla nich autorytet. Z czasem dużego znaczenia nabiera dla nich grupa rówieśnicza często dyktująca wybór wzorców do naśladowania. Media, wraz z postępującym rozwojem technologii informacyjno-komunikacyjnych, zaczynają współcześnie odgrywać jednak coraz większą rolę w procesie wychowania. Obecne pokolenie wzrasta w świecie, w którym rzeczywistość cyfrowa przenika naszą codzienność. Dziecko od najmłodszych lat korzysta z różnorodnych narzędzi i aplikacji bez większego problemu (Walter, Pyżalski, Iwanicka, Kąkolewicz, Michniuk, Barwicka, Sikorska 2019).

Granica inicjacji technologicznej stopniowo obniża się, a czasem następuje już nawet w przypadku półtorarocznych dzieci (Stasiak 2012). W 2017 roku Urząd Komunikacji Elektronicznej przeprowadził badania dotyczące posiadania telefonów komórkowych przez dzieci. Niecałe 70% rodziców, którzy wzięli udział w badaniach, stwierdziło, że ich dzieci pierwszy telefon otrzymały będąc między 7. a 10. rokiem życia (39,9% – 78 lat i 28,3% – 910 lat), 8,5% rodziców zadeklarowało, że ich dzieci otrzymały pierwszy telefon w wieku 56 lat, natomiast 1% mówiło o wieku 34 lata (Urząd Komunikacji Elektronicznej 2017). Inne badania pokazują, że 64% dzieci w wieku od 6 miesięcy do 6,5 lat korzysta z urządzeń mobilnych, a 25% robi to codziennie. 79% dzieci ogląda filmy, a 62% gra na smartfonie lub tablecie. Według przytoczonych badań, rodzice chętnie pozwalają dzieciom na korzystanie z urządzeń mobilnych, wtedy gdy sami muszą zająć się własnymi sprawami odpowiedzi takiej udzieliło 69% badanych. Prawie połowa (49%) respondentów pozwala dzieciom korzystać z urządzeń mobilnych w nagrodę. Popularną odpowiedzią okazał się także fakt, że co piąty rodzic pozwala dziecku na korzystanie z urządzeń mobilnych po to, by dziecko zjadło posiłek (19% odpowiedzi) (Bąk 2015).

Korzystanie z mediów, szczególnie mobilnych, jest dla dzieci z jednej strony codziennością, z drugiej pewnym rodzajem fascynacji. Przed opiekunami stoi ważne zadanie nauczania dzieci płynnego poruszania się w świecie mediów, wybierania dobrych i wartościowych treści sprzyjających rozwojowi dziecka (Iwanicka 2016). Niezwykle ważne jest to, by dziecko miało rozeznanie w treściach, które do niego docierają. Ryzykowne czy nawet patologiczne zachowania opisane wyżej, negatywnie oddziałują na dziecko. Internet to fantastyczna pomoc, ale z drugiej strony nieumiejętnie wykorzystywana, może stanowić zagrożenie.

Jeśli, z różnych powodów, dziecko ma ograniczony dostęp do opieki, którą powinni zapewnić mu rodzice lub opiekunowie czyli pierwsze potencjalne autorytety w życiu dziecka, warto skierować jego uwagę na takie treści, osoby i postaci, które

niosą za sobą pozytywne wartości, pomocne w budowaniu otwartości i życzliwości. Media jako czwarte środowisko wychowawcze mogą okazać się w tym pomocne, o ile będą wykorzystywane w prawidłowy sposób, prezentując właściwe wzorce. Gdzie i jak szukać tych wzorców w przestrzeni Internetu oraz mediów, która jest przepelniona różnorodnymi treściami? Poniżej opisano kilka przykładowych osób, które mogą pełnić rolę „znaczącego Innego” w życiu współczesnego dziecka.

Medialne osobowości, które mogą pełnić rolę „znaczącego Innego” w życiu współczesnego dziecka

W opozycji do patologicznych treści i wzorców publikowanych w mediach, przedstawionych w pierwszej części artykułu, w mediach znajdziemy szereg pozytywnych materiałów, wspierających pożądane społecznie postawy. Przykładami będą tu zarówno autorzy książek, jak i programów telewizyjnych czy kanałów na YouTube. Osoby, które opisano poniżej, zwracają się do dzieci w sposób przyjazny. Nie przejawiają agresji słownej i fizycznej, pokazując przy tym piękno i wspaniałość otaczającego nas świata. Wyboru ich dokonano na podstawie: 1) popularności wymienionych autorów w mediach; 2) faktu, że publikowane przez nich treści kierowane są do najmłodszych internautów; 3) dokonanej oceny pedagogicznej, pozwalającej wskazać edukacyjny charakter opublikowanego materiału.

Jedną z medialnych osobowości, która mogłaby stać się „znaczącym Innym” współczesnego dziecka jest Nela mała reporterka. Nela jest bohaterką i narratorką serii podróżniczych programów i książek dla dzieci. Swoją pierwszą podróżniczą książkę wydała w wieku 8 lat. Nela podróżuje z rodzicami, a później, na podstawie tego, co zwiedziła, zobaczyła i przeżyła, wraz z nimi przygotowuje książki i programy. Jak możemy przeczytać w jednym z artykułów o niej, pomysł na tworzenie serii o świecie i zwierzętach, skierowanej do dzieci, powstał w jej głowie, kiedy oglądała programy Steve’a Irwina, w których opowiadał on właśnie o różnych zwierzętach (Rogała 2018). Nela wydała już 16 książek (stan na 22.08.2021), opowiadających między innymi o: oceanach, różnorodnych wyspach, dżungli, głębinach morskich czy kole podbiegunowym. Telewizyjne odcinki jej relacji z podróży można oglądać na platformie internetowej TVP VOD. Nela urzeka naturalnością, a także tym, że sama po prostu jest dzieckiem. Możemy obserwować tu pewien rodzaj tutoringu rówieśniczego, w którym dzieci (a konkretnie Nela) prezentuje innym dzieciom to, co już wie o świecie. Dodatkowym atutem serii książkowo-telewizyjnej jest fakt, że prezentowane są w niej tereny, zwierzęta i sytuacje, które wielu dzieciom nie są dostępne. Pokazywanie świata takim, jaki jest, na pewno dodaje autentyczności i może budzić w dzieciach-odbiorcach otwartość na świat, tolerancję czy empatię (w jednym z odcinków Nela prezentuje

szpital dla zwierząt, który znajduje się w buszu, <https://vod.tvp.pl/video/nela-mala-reporterka,szpital-dla-zwierzat-w-buszu,50697195> [dostęp: 22.08.2021]).

Dzięki przyjaznej, przystępnej dla dzieci formie, materiały audiowizualne i książki Neli cieszą się dużą popularnością. Jej strona na Facebooku ma 187 tysięcy obserwujących (stan na 16.10.2021), a książki zdobyły nagrodę „Bestseller Empiku” w latach: 2015, 2016, 2017, 2018. W 2017 roku otrzymała nagrodę „Traveler” za serię książek podróżniczych dla dzieci.

Innym przykładem, który można wskazać, omawiając medialne osobowości tworzące wartościowe treści przeznaczone dla dzieci, jest Tomasz Rożek, autor kanału na YouTube „Nauka. To lubię”. Tomasz Rożek jest z wykształcenia fizykiem, a z zawodu dziennikarzem naukowym, który od prawie dziesięciu lat popularyzuje naukę wśród dorosłych oraz dzieci. Rożek jest autorem książek i artykułów, kieruje także działem naukowym w „Gościu Niedzielnym” (Rożek 2021). Wiosną w 2021 roku założył drugi kanał, przeznaczony właśnie dla najmłodszych internautów „Nauka. To lubię. Junior”. Aktualnie na „dziecięcym” kanale znajduje się 21 filmów, które wyjaśniają różne zagadnienia związane z człowiekiem i jego najbliższym otoczeniem. Tytuły przykładowych odcinków to: *M jak mydło / Czemu mydło myje?, Jak działa serce? / Serce jak pompa, Po co oddychamy? / Płuca jak drzewa, Czym żywią się rośliny? / Energia ze słońca* (pełna lista odcinków: <https://www.youtube.com/c/naukatolubiejunior/videos?view=0&sort=da&flow=grid> [dostęp: 22.08.2021]).

Publikowane przez Tomasza Rożka filmy mają formę animowaną. Trwają do 5 minut (jeden z nich *Czy to największy skarb na Wawelu? / Zbroja małego księcia* ma nieco ponad 10 min) i rozpoczynają się czołówką z muzyką przypominającą dźwięki z filmów detektywistycznych. Autor nie pojawia się jednak w każdym ze swoich filmów. W wielu z nich odbiorcy oglądają jego animowanego awatara, który tłumaczy różne zagadnienia głosem autora. Język, którym posługuje się Rożek, jest stosunkowo prosty i powinien być zrozumiały dla dzieci. Stosowane porównania i przygotowane animacje są klarowne. Dźwięk współgra z obrazem. Część z opublikowanych odcinków, dokładniej te dotyczące człowieka, powstały w ramach projektu „Jak działa człowiek seria filmów popularyzujących nauki medyczne”, dofinansowanego z programu „Społeczna Odpowiedzialność Nauki” Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Projekt został stworzony we współpracy z Uniwersytetem Medycznym w Łodzi. Za przygotowane animacje odpowiada polskie studio animacji i ilustracji Pickledframes. Kanał przeznaczony dla dzieci, prowadzony przez Tomasza Rożka, ma prawie 24 tysiące subskrybentów (stan na 22.08.2021), a każdy z filmów obejrzano już od 8 do ponad 70 tysięcy razy.

Jednym z najbardziej popularnych anglojęzycznych kanałów na YouTube dla dzieci jest *Blippi Educational Videos for Kids*. Blippi to, jak pisze sam o sobie, zabawna, pełna energii postać ubrana w niebiesko-pomarańczowe kolory, która uczy dzieci

wielu różnych rzeczy (por. <https://blippi.com/pages/who-is-blippi-stevin-john-actor> [dostęp: 22.08.2021]). Kanał przeznaczony jest dla dzieci w wieku od 2 do 7 lat. Jego filmy zaczynają się charakterystyczną czołówką z piosenką, w której pada imię Blippiego. Następnie Blippi wita się z widzami i opisuje to, co zobaczą w danym odcinku. Przygotowane materiały mają różną długość, niektóre trwają 10 minut, a inne ponad godzinę. Narracja prowadzona jest w sposób bardzo wyrazisty. Blippi często stosuje wykrzyknienia i onomatopeje. Czasem można mieć wrażenie, że jego ekspresja jest zbyt duża. Dzieciom prawdopodobnie jednak to się podoba, bo odcinki mają miliony wyświetleń. O wielkiej popularności świadczy także fakt, że Blippi wprowadził na rynek serię gadżetów ze swoją podobizną (plecaki, koszulki, książeczki, narzuty na łóżko, lalki i inne). Z pewnością można zauważyć, że Blippi zapewnia dzieciom (szczególnie tym najmłodszym) w miarę bezpieczną ekranową rozrywkę nie ma w niej agresji i przemocy, jest za to dużo poznawania świata, który nas otacza. Przykładowe treści poruszane w odcinkach to: kształty *Learn Shapes for Kids with Blippi | The Shapes Song* (https://www.youtube.com/watch?v=teif6M9FjHE&list=PLzGk_uTg08P-88_G_mpQcDIqB6Xeeq_wl&index=6 [dostęp: 16.10.2021]); wóz strażacki i remiza strażacka *Blippi Explores Fire Trucks for Children | Blippi Fire Truck Song* (<https://www.youtube.com/watch?v=CjBC9wAErts> [dostęp: 16.10.2021]); czy gra w koszykówkę *Blippi Plays Basketball With Andre Drummond! | Fun and Educational Videos For Kids* (<https://www.youtube.com/watch?v=AhbW4Dc07HE> [dostęp: 16.10.2021]).

Blippi przygotowane przez siebie filmy publikuje również na innych kanałach w innych językach, m.in. niemieckim (*Blippi Deutsch*), hiszpańskim (*Blippi Español*), portugalskim (*Blippi em Português*), a także arabskim (*Blippi Arabic* يبلب جمانرب (لافطاً نوترك)). Kanały te cieszą się ogromną popularnością. Wersję anglojęzyczną subskrybuje prawie 14 milionów użytkowników, hiszpańską 12 milionów, portugalską 824 tysiące, niemiecką 184 tysiące, a arabską 154 tysiące) (stan na 16.10.2021).

Podobnym kanałem do prowadzonego przez Blippiego, dostępnym jednak w języku polskim, jest kanał *Ciocia Ania filmy edukacyjne dla dzieci*. Ciocia Ania to raczkujący projekt, który przyciągnął już pewną grupę widzów (niektóre filmy np. *Kim był Józef Piłsudski?*, *Poznaj historię pluszowego misia* czy *Dzień Ziemi* mają prawie 10 tysięcy wyświetleń). Prowadzi go była nauczycielka edukacji elementarnej, mająca również medialne doświadczenie. Przygotowywane przez nią filmiki są krótkie (trwają do 7 minut) i mogą stanowić wsparcie dla nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, ponieważ są punktem wyjścia do omawiania różnorodnych zagadnień, wykonywania ćwiczeń na kartach pracy (por. <https://www.youtube.com/channel/UCizr-TZu9qJfvaMfHREDntw> [dostęp: 31.08.2021]).

W wyszukiwaniu innych treści przyjaznych dzieciom, na pomoc przychodzi YouTube, oferując aplikację YouTube Kids (por. <https://www.youtube.com/kids/> [dostęp: 31.08.2021]). YouTube Kids to właściwie aplikacja, którą można pobrać na

urządzenia mobilne to właśnie na nich dzieci najchętniej oglądają materiały wideo, ponieważ rodzice często mają takie urządzenia pod ręką. Korzystając z YouTube Kids, opiekun może między innymi: tworzyć kolekcje filmów akceptowanych dla swojego dziecka, wybierać treści odpowiednie dla wieku swojego dziecka, korzystać z minutnika ograniczającego długie oglądanie filmów w Internecie, blokować wybrane treści, a także określić kategorię filmów, które będą dostępne dla dziecka (do wyboru mamy: Sztuka i plastyka, Zabawa i rozrywka, Nauka i hobby, Programy i kreskówki).

Zakończenie

Obserwujemy współcześnie sytuację, w której pojęcie autorytetu bardzo się rozmyło. Częściej niż o autorytetach słyszymy o idolach lub po prostu celebrytach ludziach znanych z tego, że są znani. Słyszymy o medialnych osobowościach, które wiedzą jak przekazywać komunikaty do swoich grup docelowych, aby uzyskać oczekiwany efekt (np. sprzedać swoje produkty).

Niewątpliwie warto zgłębić kwestię „znaczących Innych”, autorytetów pojawiających się w życiu współczesnych dzieci, by zweryfikować ich rzeczywiste pojęcie na ten temat, sprawdzić, kogo i dlaczego uważają za postaci ważne. Wobec rozmycia analizowanego terminu i zatarcia się granicy między autorytetem a idolem (a nawet celebrytą!) rozpoznanie potrzeb i zainteresowań może wspomóc dorosłych w tworzeniu oraz dobieraniu treści i przekazów adekwatnych do możliwości rozwojowych i oczekiwań dzieci.

Posiadanie wzoru do naśladowania jest bardzo ważne, ponieważ pomaga w budowaniu własnego Ja, rozwijaniu własnej osobowości oraz nabywaniu cech pożądanых w społeczeństwie. Warto zabiegać o to, by rodzice, opiekunowie, edukatorzy świadomie towarzyszyli najmłodszym użytkownikom mediów w ich cyfrowych spotkaniach, wspierając, tłumacząc zachowania i postawy prezentowane w cyfrowej rzeczywistości, czy wreszcie proponując bardziej wartościowe treści, nie dopuszczając jednocześnie do tego, by media stały się dla współczesnych dzieci niekontrolowanym przez rodzica, niebezpiecznym opiekunem.

Bibliografia

- Bąk A. (2015). *Korzystanie z urządzeń mobilnych przez matę dzieci w Polsce. Wyniki badania ilościowego*. Fundacja Dzieci Niczyje, http://www.mamatatatablet.pl/pliki/uploads/2015/11/Korzystanie_z_urzadzen_mobilnych_raport_final.pdf [dostęp: 30.08.2021].

- Berger P. L., T. Luckman (1983). *Spoleczne tworzenie rzeczywistosci*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Godzic W. (2007). *Znani z tego, że są znani. Celebryci w kulturze tabloidów*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Godzic W. (2004). *Telewizja i jej gatunki po „Wielkim Bracie”*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Howiecki M. (2012). *Krzywe zwierciadło. O manipulacji w mediach*. Lublin: Wydawnictwo Archidiecezji Lubelskiej Gaudium
- Iwanicka A. (2016). Świat pod palcami. Dzieci w świecie nowych mediów, [w:] N. Walter (red.), *Zanurzeni w mediach. Konteksty edukacji medialnej*, Seria Psychologia i Pedagogika, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 77–88.
- Jas M. (2020). *Patostreaming – ciemna strona internetu. Analiza zjawiska na wybranych przykładach*, „Media Biznes Kultura”, 1(8), s. 169–180.
- Morbitzer J. (2014). *O wychowaniu w świecie nowych mediów – zarys problematyki*, „Labor et Educatio”, nr 2, s. 119–143.
- Olechnicki K., P. Załęcki (1997). *Słownik socjologiczny*. Toruń: Wydawnictwo Graffiti BC.
- Piechna J. (2019). *Szkodliwe treści w Internecie. Nie akceptuję, reaguję! Poradnik dla rodziców*. Warszawa: NASK.
- Piórkowski P. (2016). *Autorytety. Idole, pozory, celebryci i eksperci*. Stare Miasto: Wydawnictwo Witonet.
- Stasiak P. (2012). *Jak wychować dzieci (w sieci)*. „Polityka”, nr 22(2860).
- Szacka B. (2003). *Wprowadzenie do socjologii*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Szymański M. (2013). *Socjologia edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Wadsworth B. J. (1998). *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Więzkowska M. (2012). *Co wciaga Twoje dziecko?*. Kraków: Wydawnictwo M.
- Walter N., Pyżalski J., Iwanicka A., Kąkolewicz M., Michniuk A., Barwicka A., Sikorska J. (2020). *Media cyfrowe a edukacja dziecka* [w:] Krauze-Sikorska H., Klichowski M. (red.), *Pedagogika dziecka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. DOI: 10.14746/amup.9788323236948.
- Walter N. (red.). (2016). *Zanurzeni w mediach. Konteksty edukacji medialnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Witkowski L. (2011). *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Netografia

- Blippi Educational Videos for Kids. <https://blippi.com/pages/who-is-blippi-stevin-john-actor> [dostęp: 22.08.2021].
- Blippi Educational Videos for Kids: Learn Shapes for Kids with Blippi | The Shapes Song https://www.youtube.com/watch?v=teif6M9FjHE&list=PLzGk_uTg08P-88_G_mPQcDIqB6Xeeq_wl&index=6 [dostęp: 16.10.2021].

- Blippi Educational Videos for Kids: Blippi Explores Fire Trucks for Children | Blippi Fire Truck Song (<https://www.youtube.com/watch?v=CjbC9wAErts> [dostęp: 16.10.2021]).
- Blippi Educational Videos for Kids: Blippi Plays Basketball With Andre Drummond! | Fun and Educational Videos For Kids (<https://www.youtube.com/watch?v=AhbW4Dc07HE> [dostęp: 16.10.2021]).
- Ciocia Ania filmy edukacyjne dla dzieci. <https://www.youtube.com/channel/UCizr-TZu9qJfvaMfHREDntw>, [dostęp: 30.08.2021].
- Rogala A. (2018). *Duże sukcesy małej Neli*, <https://www.pb.pl/duze-sukcesy-malej-neli-940777> [dostęp: 21.08.2021].
- Nauka. To lubię Junior (2021). Czemu mydło myje? <https://www.youtube.com/c/nauka-tolubiejunior/videos?view=0&sort=da&flow=grid>, [dostęp: 22.08.2021].
- Urząd Komunikacji Elektronicznej (2017). *Badanie opinii publicznej w zakresie funkcjonowania rynku usług telekomunikacyjnych oraz preferencji konsumentów. Raport z badań rodziców i dzieci*. https://uke.gov.pl/akt/badanie-konsumenckie-dzieci,53.html?fbclid=IwAR2e6ceZ4BOUNAEK-DKej43bO7u4G72FEqTrFr7foCbDMtcO4q_tN7N0ZR0 [dostęp: 30.09.2019].

ADRES DO KORESPONDENCJI

Anna Michniuk
Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim
e-mail: amichniuk@ajp.edu.pl

Katarzyna Bartkowiak
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
e-mail: katbar@amu.edu.pl



Nadesłano: 25.09.2021
Zaakceptowano: 18.10.2021

Sugerowane cytowanie: Ungeheuer-Gołąb A. (2021). *Co powiedziały mi skarpetki... – wzór bohatera literackiego w prozie Justyny Bednarek*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 16, nr 4(62), s. 69-80. DOI: 10.35765/eetp.2021.1662.05

Alicja Ungeheuer-Gołąb

ORCID: 0000-0002-3187-7150
Uniwersytet Rzeszowski

Co powiedziały mi skarpetki... – wzór bohatera literackiego w prozie Justyny Bednarek

What the Socks Told Me ... – a Model of a Literary Character in the Prose of Justyna Bednarek

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

literatura dziecięca,
proza Justyny
Bednarek,
przedmiot/
rzecz, kontekst
dydaktyczny

Tekst dotyczy twórczości dla dzieci współczesnej polskiej pisarki – Justyny Bednarek. Badaczka zajęła się dwiema pierwszymi częściami cyklu o skarpetkach [część I: Niesamowite przygody 10 skarpetek (czterech prawych i sześciu lewych) – 2015; część II: Nowe przygody skarpetek (jeszcze bardziej niesamowite) – 2017]. Podstawowym tematem jest ukazanie wzoru nowego bohatera literackiego w twórczości pisarki poprzez wyłonienie istotnych „prawd życiowych” reprezentowanych przez postaci skarpetek. Badaczka nawiązuje do refleksji nad przedmiotami w literaturze dziecięcej. Poszukuje kontekstów w pedagogice, psychoanalizie i kulturze. Stara się odkryć świat rzeczy pokazany w utworze poprzez losy poddanych personifikacji tytułowych bohatererek. Interpretuje postać skarpetki, stworzonej przez Bednarek, widząc w niej wzór kulturowy dla współczesnych czytelników dziecięcych.

KEYWORDS ABSTRACT

children's literature,
Justyna Bednarek's
prose, object /
thing, didactic
context

The text concerns the books for children of the contemporary Polish writer – Justyna Bednarek. The researcher dealt with the first two parts of the cycle about socks [part I: *Amazing Adventures of 10 Socks (Four Right and Six Left Ones)* – 2015; part II: *New (Even More Amazing) Adventures of Socks* – 2017]. The basic subject is showing a model of a new literary hero in the writer's works by selecting significant "life truths" represented by the characters of socks. The researcher refers to the reflection on objects in children's literature. She searches for contexts in pedagogy, psychoanalysis and culture. She tries to discover the world of things shown in the book through the stories of the title characters subject to personification. She interprets the figure of a sock, created by Bednarek, seeing in it a cultural role model for contemporary children-readers.

„Każdy przedmiot może przyjmować bądź tracić pozytywne lub negatywne sensy, ota-
czać się aurą lub być jej pozbawiony (...) może wzbogacać lub zubażać nasz świat,
nadając rzeczom znaczenie lub im je odbierając”¹.

Remo Bodei

Wstęp

W 2015 roku wydawnictwo Poradnia K wydało książkę Justyny Bednarek pt. *Niesamowite przygody 10 skarpetek (czterech prawych i sześciu lewych)* z ilustracjami Daniela de Latoura. Książka odniosła sukces² i w niedługim czasie weszła do kanonu lektur klas I–III szkoły podstawowej. Powodzenie pierwszego tomu dało impuls dla stworzenia kolejnych części, jak: *Nowe przygody skarpetek (jeszcze bardziej niesamowite)* (2017), *Skarpetka na tropie, czyli kto ukradł złoty guzik* (2017), *Banda czarnej frotte* (2019), *Zielone piórko Zbigniewa. Skarpetki kontratakują!* (2020).

Snucie tej samej opowieści w pięciu tomach stwarza możliwość istotnego wpływu na młodych czytelników. Pozwala na związek emocjonalny z postaciami, wzbudza chęć dalszego poznawania ich losów, a w końcu przejmowania prezentowanych przez nie postaw. Wzór kulturowy jest bowiem realizowanym przez członków

¹ R. Bodei. (2016). *O życiu rzeczy*, przeł. Alicja Bielak, Przypis, Łódź, s. 38.

² Nominacja do tytułu Książki Roku 2015 Polskiej Sekcji IBBY, nominacja do tytułu Najpiękniejszej Książki Roku (2015), pierwsze miejsce w konkursie Przecinek i Kropka (2016), Nagroda Literacka Miasta Stołecznego Warszawy (2016).

danego społeczeństwa i jego kulturę sposobem działania i spostrzegania otoczenia (Benedict 2008)³. Szczególnie w okresie kształtowania się postaw moralnych, czyli między 5. a 10. rokiem życia (Kretek 2012: 64–67), dziecko uczy się zachowania typowego dla środowiska, w którym żyje. Chęć przestrzegania zasad panujących w danej kulturze jawi się jako jeden z dowodów na interioryzację wzoru kulturowego. Obszarem kultury dziecka, który reprezentuje wiele możliwych wzorów zachowania, jest literatura. Bohater literacki, jako postać główna utworu, od zawsze był konstrukcją, z którą odbiorcy/czytelnicy mogli się identyfikować, realizując tym samym wyobrażeniowe walory literatury (Sławiński 1976: 322–323). Postać literacka, szczególnie w utworach przeznaczonych dla dzieci, pełni zwykle funkcję wzorca wychowawczego. Dzieje się tak nawet w tych utworach, w których dydaktyzm nie jest podstawowym celem. Barbara Tylicka zauważa, że w pamięci czytelnika niekiedy gubi się nazwisko autora, podczas gdy wciąż pamięta on imię bohatera (1999: 5). Dzieje się tak szczególnie w przypadku postaci poznawanych w lekturach dzieciństwa. Przykład prozy Bednarek wydaje się interesujący ze względu na dużą poczytność jej utworów oraz ich właściwości literackie i walor artystyczny. Należą do obszaru *ars*, który wykorzystuje ludyczne i artystyczne funkcje w celu wywołania oddźwięku u odbiorcy (Ungeheuer-Gołąb 2009: 201–300). Wybór skarpetek na postaci-wzorcy jest podejściem nowoczesnym, zgodnym ze współczesnymi nurtami myślenia o literaturze, sztuce i pedagogice. Opowiadania te, choć odzwierciedlają „mityczny schemat fabuły” (Baluch 1998: 10), dzięki postaciom skarpetek stają się opowieściami na wskroś nowoczesnymi. W tym studium zajmę się treścią dwóch pierwszych tomów.

Skarpetka, która ucieka od pary, wydaje się tak prostym motywem, a jednak Bednarek odkrywa swoim utworem zupełnie nowe obszary poznawcze w literaturze dla dzieci. Dlaczego skarpetka? Z ogromnej liczby rzeczy człowiek bierze pod uwagę głównie te, które mają dla niego znaczenie i wartość. Dzieje się tak pod wpływem „kulturowych schematów i osobistych zainteresowań” (Bodei 2016: 19–20). Skarpetki jako część garderoby zwykle budzą pejoratywne skojarzenia. Brudne, dziurawe, śmierdzące – to określenia, które im się często przydaje. Są blisko dzieciństwa, które też często kojarzone jest z brudem, wydzielinami, przedmiotami niepotrzebnymi dorosłym. Wydawałoby się, że te negatywne konotacje ustawiają je na marginesie sfery związanej z ubraniem, chociaż jeszcze kilkadziesiąt lat temu były dość wartościową częścią garderoby. Zazwyczaj uszkodzenia skarpetek starannie reperowano. Pochyliła się nad nimi kobieta, w skupieniu cerując dziury i przetarcia. Wykonanie cery było nie lada sztuką – ścieg musiał być gęsty i staranny, a kolor przędzy dobrze dobrany, aby naprawione

³ Wzór kulturowy wywodzię z tez zawartych w książce słynnej badaczki kultury, Ruth Benedict. Choć nie zajmuje się tam ona wzorami, jakie tworzą postaci bohaterów literackich, jednak jasno pokazuje, jak wzory kultury społeczeństw wpływają na tworzenie się wzorów kulturowych istotnych dla jednostek.

miejsce nie rzucało się w oczy. Naprawa skarpetki wymagała nawleczenia jej na dłoń albo na specjalny drewniany przyrząd, zwany „grzybkiem”, aby zepsute miejsce było dobrze dostępne. Proces ten zbliżał człowieka do rzeczy. Dotykana, naciągana, nakłuwana, cerowana, wygładzana skarpetka stawała się czymś, a może nawet „kims” znajomym i potrzebnym. Mimo swej „śmieciowości”⁴, stawała się czymś/kimś bliskim.

Rzeczy „literackie” można zatem ujmować w perspektywie fenomenologicznej i w jakimś stopniu subiektywnej, jako coś, co stanowi treść umysłu czytelnika. Skarpetka – postać literacka – jest zatem bardziej rzeczą niż przedmiotem. Nie można jej już traktować jak czegoś, co „podlega władzy podmiotu” (Bodei 2016: 34). Nie jest to zwykły „przedmiot”, ale właśnie rzecz (Bodei 2016: 24–33)⁵ niosąca swoją historię. Zważywszy, że między przedmiotem a człowiekiem rodzi się więź natury emocjonalnej, możemy założyć, że przeciętny odbiorca opowieści o skarpetkach, zanim pozna ich historię, ma już jakiś utrwalony własny stosunek do tych „rzeczy”. Można je kojarzyć z konkretną osobą, zapachem, odczuciem dotyku, przyjemnością lub niechęcią. Zawsze z jakimś odczuciem, bowiem afekty występują najwcześniej, zanim jeszcze pojawią się intelektualne refleksje niosące rozumienie pojęcia. Z tym emocjonalnym kontekstem aktu odbioru musi poradzić sobie wywołany w tekście desygnat skarpetki. Staje się on centrum, wokół którego mnożą się związki poznawcze i afektywne.

Utwory Bednarek dotyczą skarpetek całej rodziny, ale postacią, która najbardziej interesuje się ich losem, jest mała Be. Dziecko-bohater powoduje, że odbiorca często kojarzy skarpetki z dziecięcymi stopami. To części ciała, które w bliskich kontaktach matki z małym dzieckiem są pieszczone – dotykane, przytulane, całowane, wączane. Widok niemowlęcej stópki jest czymś rozczulającym i kojarzonym z najgłębszą miłością. Dobieranie skarpetek w dzieciństwie nie jest łatwe. Powinny być miłe w dotyku, wykonane z materiału, który nie wzmaga potliwości, nie mogą uciskać łydek. Dobrze, żeby miały też walory estetyczne w zakresie kolorystyki, deseni, staranności wykonania i rodzaju przędzy. Skarpety oblekają też stopy dorosłych – kobiety i mężczyzny, tu: mamy i taty. Szczególnie stopy kobiet grają tu istotną rolę, gdyż występują w kulturze jako symbole, a także przedmiot zainteresowania erotycznego. Kształtna stópka, podobnie jak cienka pęcina, jest oznaką piękna, subtelności, delikatności⁶. Stopy mężczyzn są zwykle obrazem silnej postawy, ale mogą też symbolizować słabość, jak pięta Achillesa. Kulturowe odniesienia do obrazu stóp podkreślają ich funkcję utrzymania

⁴ Skarpetka w tym rozumieniu jest przedmiotem *trash studies*, jako brudna, nadliczebna, niepotrzebna.

⁵ Mam na myśli refleksję Remo Bodei, który odróżnia pojęcia przedmiotu i rzeczy, nadając tej drugiej walor podmiotowości.

⁶ Podobne wzorce związane z motywem stóp czy nóg w literaturze zawierają baśnie: *Kopciuszek*, *Czerwone trzewiczki*, w żelaznych trzewiczkach wędruje Weronka, by odczarować ukochanego (*O zaklętym kaczorze* Marii Kann). Motywy te reprezentowane są w kulturze wschodniej oraz w utworach romantycznych, gdzie zwichnięta pęcina panny staje się pierwszym motywem budzącym zainteresowanie młodzieńca.

ciała w pionowej postawie, stopy są częścią ciała najbardziej związaną z ziemią i dają siłę całej postaci (Kopaliński 1999: 402–404). Zbyt słabe lub zdeformowane, symbolizują upadek, brak sił życiowych⁷. Zatem niepozorna, wydawałoby się, zagubiona skarpetka, będąca podstawowym motywem toczącej się akcji, w rzeczywistości otwiera konteksty, które mogą odnosić się do ludzkiej cielesności i kultury⁸.

Jak widać, wiele ważnych i pozytywnych zjawisk można przywołać, myśląc o skarpetkach i okrywanych nimi stopach, jednak istnieje też negatywna konotacja, związana ze smrodem i brudem. Skarpetki, jako rzeczy w jakiejś mierze intymne, bo należące do garderoby bliskiej ciału (wkładane na bosą stopę, „znające” jej szczegóły – chudość, grubość, kształt, zwyrodnienia, zapach itp.), zwykle skrywane w butach, są ściśle powiązane z ich właścicielem. To część ubioru, która nabiera bądź traci znaczenie w zależności od stosunku do niej.

Tekst Bednarek wyrasta ze współczesnej dekonstruktywnej myśli o świecie, która zachęca do wyróżniania tego, co zwykle uznawane jest za gorsze, brzydsze, albo po prostu nie jest zauważane. Skarpetki w porównaniu z resztą garderoby mogą kojarzyć się z kulturą śmieciową, ze sferą marginalną. Pojawienie się ich w centrum uwagi czytelnika nie tylko wydobywa skarpetkę z dna szuflady, ale ujawnia też związany z nią kontekst, cały obszar rzeczy, które choć zdają się nie tak ważne, mają jednak istotne zadania w ludzkim życiu (Bauman 2015: 35–47). Wydaje się, że skarpetki mieszczą się raz w obszarach nadmiaru, a raz śmieci (Golka 2015: 49–76). Japońska ekspertka od sprzątania, Marie Kondo, w książce pt. *Magia sprzątania* pisze: „Traktuj skarpety i pończochy z szacunkiem” (Kondo 2015: 95). Takie podejście zmienia punkt widzenia. Skarpetka staje się kimś, kto potrzebuje uwagi, a starannie złożona może „odechnąć z ulgą” (Kondo 2015: 96).

Skarpetka – bohaterka literacka rozbija dotychczasowy typowy zestaw postaci literatury dziecięcej pełniących funkcję wzorców. Świadomość tego powoduje, że pomysł pisarki, by uczynić skarpetki bohaterkami powieści dla dzieci, staje się niezwykle istotnym wkładem w budowanie i utrwalanie podmiotowości dziecka. Trzeba mieć na uwadze, że mimo iż dydaktyzm dorosłych stara się oddzielić świat dziecka od obszaru śmieciowego, paradoksalnie kultura dziecka często powstaje właśnie w tym świecie (Rąbkowska 2019). Tym sposobem dziecko włączone jest przez zorientowanych na własny porządek dorosłych do obszaru śmieciowego, co w procesie wychowania przynosi bardzo negatywne skutki. Dzięki opowiadaniom Justyny Bednarek w dziecięcym odbiorze skarpetka spełnia rolę literackiego wzorca równego wielkim postaciom literackim. Obrzydzana przez lata tradycyjnej pedagogiki, została wywyższona do rangi

⁷ Np. baśnie Hansa Christiana Andersena *Czerwone trzewiczki* i *Mala Syrena* czy opowiadanie fantastyczne *Milenka* Agnieszki Suchowierskiej.

⁸ W odbiorze dziecięcym kontekst zaistnieje, jeśli czytelnicy znają właściwe baśnie.

postaci literackiej. Stała się kimś rangi Misia Uszatka, Plastusia, Kubusia Puchatka. Razem z całym swym przedmiotowym charakterem urosła do pozycji podmiotu, który wpływa na postawy człowieka.

Bohater literacki jako wzór kulturowy niosący „ważne nauki”

Wzór kulturowy informuje i określa zachowanie jednostki wobec sytuacji i zjawisk ważnych dla społeczności, w której dana osoba żyje. Losy skarpetek-bohatek są tak skonstruowane, że można z nich wyczytać „nauki” ważne dla rozwijającego się odbiorcy. Określają one oczekiwany stosunek do życia w wirtualnej, stworzonej na potrzeby utworu literackiego społeczności. Okazuje się jednak, że myśli te bardzo dobrze odpowiadają współczesnej rzeczywistości, formułując pomocne w codziennym życiu zasady współżycia społecznego. Prawdopodobnie w miarę poznawania losów bohaterek odbiorca je uwewnętrznia. Pierwsza nauka związana ze wspomnianym „wywyższeniem” skarpetki dotyczy ogólnej życiowej postawy i mówi: Cały człowiek jest ważny. Jeśli bowiem ważna jest skarpetka, w domyśle stopa, to ważna jest każda inna część ludzkiego organizmu. Takie stanowisko daje odbiorcy poczucie siebie, buduje świadomość własnej cielesności, jednocześnie prowadząc do świadomości ciała (Shusterman 2010).

Opowieść zawarta w pierwszym tomie (*Niesamowite przygody...*) składa się z dziesięciu części. Łączy je domostwo i żyjąca w nim rodzina, w której wciąż zawieruszają się skarpetki. Specyfika tego zdarzenia polega na tym, że gubi się tylko jedna skarpetka z pary. Stos pojedynczych skarpetek wzbudza uczucie dyskomfortu u matki, która przypisuje skarpetkom ludzkie uczucia: „– Wydają się strasznie samotne, kiedy tak sobie leżą... – westchnęła Mama” (Bednarek 2015: 7). Podobnie reaguje hydraulik, ustalając, że skarpetki uciekły przez dziurę w podłodze pod pralką: „– Zwiały, cwaniary!” (Bednarek 2015: 9). Antropomorfizację podkreśla też wyrażona przez Mamę gotowość oczekiwania na powrót skarpetki.

Ucieczka pojedynczych sztuk określa ich postrzeganie i nadaje kierunek dalszej lekturze. Przede wszystkim istotne jest tu znaczenie „pary” jako podwójności. Jak wiadomo, pary mogą być rozmaite, niektóre istnieją tylko na chwilę, jak na przykład para kubków do kawy albo łyżek. Wiele par funkcjonuje jednak w języku i kulturze zgodnie ze znaczeniem pojęcia „para”, a więc w sposób nierozłączny. Zwykle dotyczy to par nart, łyżew, spodni, rękawiczek czy właśnie skarpetek – rzeczy, których podwójność uzależniona jest od budowy ludzkiego ciała. W postaci pary występuje także małżeństwo, które w wielu kulturach jest uznawane za związek ustalony „na zawsze”. Podkreśla to formuła wypowiedziana podczas religijnych uroczystości ślubnych: „Dopóki Bóg

nas nie rozłączy”. Kiedy więc hydraulik oświadcza, że skarpety wybrały wolność i nie da się na to poradzić, zmienia się optyka widzenia pary (każdej) jako połączonej na trwałe. Odnotowanie tego faktu prowadzi do kolejnego przesłania: Każdy pragnie wolności.

Poszczególne opowiadania mówią o tym, co każda z uciekinerek zrobiła ze swą wolnością. Warto nadmienić, że wszystkie dokonały ciekawych wyborów. Męska, elegancka, jedwabna skarpetka, która jest przekonana o swej wartości i szczeni się prezencją, czuje, że nie pasuje do sterty przeznaczonych do prania rzeczy. Czule żegna się ze swoją „drugą połową” („– Ja tu się duszę, ginę. Nie gniewaj się, kochana, ale muszę cię opuścić” [Bednarek 2015: 15]) i wyrusza w świat, by robić karierę. Ten przypadek mówi, że należy umieć rozstać się z kimś bliskim, by spełnić własne marzenia. Skarpetka niebawem zyskuje sławę, grając w filmie, i spełnia potrzebę odniesienia sukcesu.

Skarpetka druga – szara, zwinięta w kulę i od dawna samotna – postanowiła wziąć sprawę w swoje „nogi” i odmienić swój los. Odeszła z łazienki i nikt na to nawet nie zwrócił uwagi. Niesie to kolejną myśl: Nie ma sensu zostawać w miejscu, w którym nikt nas nie dostrzega. Podążając przed siebie, skarpetka starała się postępować inaczej niż dotąd: choć zwykle chodziła prawą stroną (była z prawej stopy), tym razem wybierała lewą. Jej zachowanie prowadzi do wniosku, iż: Warto zrobić czasem coś wbrew własnej naturze. Skarpetka znalazła szczęście w mysim gnieździe, z powodzeniem zastępując mysia mamę osieroconym myszkom. Z szarej skarpetki stała się szarą myszką, ale już nie tak samotną, tylko szczęśliwą w mysiej rodzinie.

Skarpetka trzecia, jedna z pary, którą Tato zwykle ubierał do pracy, czuła niepowstrzymaną chęć działania. Bezczyнность dokuczwała jej tak silnie, że pewnego dnia opuściła towarzyszkę i uciekła. Na zewnątrz droga poprowadziła ją wprost między skłócone ludzkie tłumy. Stojąc między ludźmi i widząc niechęć jednych do drugich, znalazła „złoty środek” w postaci żartobliwego, acz filozoficznego wyjaśnienia: „każde prawo ma swoje lewo” (Bednarek 2015: 49). Umiejętność wprowadzania porządku przydała się wszystkim i w rezultacie skarpetka została ważnym politykiem. Pomijając żartobliwy sens zwrotu odnoszący się do obecnych czasów, dziecięcy odbiorca zauważy, że skarpetka zyskała wspaniałe pole dla swej aktywności. Przypadek ten niesie także się domyślać, że: Racja jest rzeczą względną, gdyż przekonania jednej osoby nie muszą być podzielane przez drugą.

Tak się złożyło, że czwarta skarpetka była pojedyncza już w dniu zakupu, ponieważ ktoś w fabryce zapomniiał włożyć do pudełka jej „drugą połówkę”. Z tego powodu pozostałe skarpetki jej dokuczały, a ona sama czuła, że jest niepotrzebna. Była wykonana „z wyjątkowej wielobarwnej przędzy, którą zrobiono z futerka angolskich królików” (Bednarek 2015: 53). Wygląd i wartość skarpetki były tak niecodzienne, że wzbudzały

u pozostałych zazdrość i niechęć. Ów brak akceptacji ze strony współmieszkańców przyczynił się do decyzji o opuszczeniu łazienki. Na zewnątrz okazało się, że przeznaczeniem pięknej skarpetki jest zaopatrzenie jedynej nogi bezdomnego... króla. Nieznajomy pochwalił wygląd skarpetki i zaakceptował jej słabości. Wówczas, po tym, jak bezdomny włóczęga stał się na powrót królem, jej otwartość na cudze nieszczęście i chęć niesienia bezinteresownej pomocy zaowocowały otrzymaniem stanowiska królewskiego doradcy. Z losu skarpetki płynie myśl, że odmienność nie jest wadą, a akceptacja i pochwała daje bodziec do aktywnego życia.

Piąta, lewa skarpetka, wykonana była z szorstkiej wełny i całe lata spędzała na dnie kosza na brudy. By uniknąć wyrzucenia na śmieci, uciekła jak inne przez dziurę w podłodze pod pralką. Problemem skarpetki była niesprawiedliwość związana z życiem – jedni rodzą się delikatni, a inni szorstcy. Dlaczego tak jest? Epizod ten prowadzi do kolejnej dydaktycznej refleksji: Każdy ma do spełnienia jakąś misję w życiu, bez względu na to, jak wygląda. Wełniana skarpetka ochroniła małego, ślicznego kotka, którego chciał złapać niedobry chłopiec. Ten wyczyn dał jej niezwykle zadowolenie i rozwiązał wszelkie wątpliwości co do wyglądu. Dziewczyna, która znalazła wełnianą skarpetkę na podwórku, spruła ją, a nic wplotła do swetra dla swojego ukochanego, ten zaś bardzo polubił trochę drapiący w plecy sweter.

Nie wszystkie skarpetki miały wyraźne powody, by uciec. Tak było z czerwoną, jedwabną skarpetką, która właściwie powinna czuć się dobrze w domu Be. W odniesieniu do tej bohaterki warto zadać pytanie: co to znaczy czuć się dobrze? Choć skarpetce niczego nie brakowało, odczuwała silną potrzebę zmiany. Jak pragnęła, tak zrobiła. Zamieszkała w różanym ogrodzie, gdzie uznano ją za nową odmianę róż. Zdobyła nagrodę w konkursie i pozostała na zawsze w domu z ogrodem, umilając swym widokiem życie ogrodniczki. Opowieść o niej mówi, że każdy, bez względu na wygląd i stan posiadania, ma jakieś pragnienia.

Skarpetka siódma z wyglądu przypominała marynarza – pasiasta, ozdobiona czarną kotwicą – była własnością małej Be. Obydwie z pary tęskniły za podróżami i przygodami, ale tylko prawa zdobyła się na odwagę i uciekła w nieznaną. Jej żywiołem było morze – wiatr, zapach ryb i piasku – tego było jej trzeba. Gdy jednak poznała prawdziwy morski sztorm, pożałowała swej decyzji i zapragnęła wrócić do łazienki. Mimo przeciwności udało jej się to, w myśl powiedzenia: „nie ma rzeczy niemożliwych”, które uzmysławia odbiorcy, że jeśli się czegoś bardzo pragnie, to się to uda.

O tym, jak ważny jest sposób odnoszenia się do innych, przekonała się prawa zielona skarpetka. Miała dość niemiłego zachowania kalesonów i po prostu sobie poszła. Wnet okazało się, że jej przeznaczeniem jest życie we wronim gnieździe, w którym może załatać dziurę, bawić rozmową wronią mamę i pilnować młodych wroniąt. Nowy sposób życia bardzo się jej spodobał. Mogła bowiem pomagać ptasiej rodzinie

i nareszcie czuła się potrzebna. Poza tym wszyscy byli tu dla niej mili. Z jej przygód dowiadujemy się, że pomoc innym daje poczucie szczęścia.

Zdarza się, że wypełnienie ważnego zadania staje się czymś powołaniem. Tak było z seledynową lewą skarpetką Taty Be, która – chcąc nie chcąc – została detektywem. Po rozwiązaniu zagadki znikających łakoci podejmowała się wciąż nowych spraw. Jej los też czegoś uczy odbiorców, uświadamia im, że warto znaleźć swoje powołanie.

Podobna historia przydarzyła się białej skarpetce w kropki, należącej do Be. Była to bardzo wesoła i ruchliwa skarpetka, która nie znosiła nudy. Poszła więc w świat szukać przygód. Niespodziewanie dla samej siebie podążyła za napotkanym smutnym mężczyzną wprost do szpitala. I tam pozostała, by rozweselać, pocieszać i bawić chore dzieci. To nowe zadanie bardzo ją zaskoczyło, bo czasem sami nie wiemy, co sprawia nam najwięcej radości.

W drugim tomie Bednarek zapowiada jeszcze bardziej niesamowite przygody kolejnych uciekających skarpetek. I tu mamy do czynienia ze zbiorem samodzielnych opowiadań, które powiązane są motywem rodziny małej Be. Podobnie jak w pierwszej części, każda z historii mówi o przygodach jednej skarpetki z pary, która opuszcza dom, uciekając przez dziurę w łazience. Powody ucieczek są nowe i bardzo indywidualne, zależne od okoliczności „życia” konkretnych skarpetek, które często przybierały cechy właściwe dla ich właścicieli. Jeśli na przykład Be używała skarpetek do biegania – miały one taką potrzebę, jeśli nosił je wojskowy – posiadały cechy żołnierza. O ucieczkach zwykle decydowały więc uczucia, zdolności albo doznania odczuwane przez bohaterki, takie jak: nuda, fantazjowanie, lęk, chęć pomocy, walki, przeżycia przygody, podróżowania, brak akceptacji najbliższych, niezadowolenie, ciekawość.

„Nauki”, które niosą nowe przygody skarpetek, są zbliżone do przedstawionych w pierwszym tomie. Dzięki temu odbiorca odczuwa, że wszystko nadal dzieje się w przestrzeni tego samego domu, tej samej rodziny i jej skarpetek. Należy podkreślić, że najważniejszą cechą uciekających bohaterek jest odwaga. Mimo iż otwór pod pralką jest ciemny i nieznany, korytarz długi i zwykle całkiem czarny, uciekiniarka nigdy nie zawraca, zawsze podejmuje wysiłek wędrowania. Chęć podjęcia próby jest tu silniejsza niż wszystkie inne uczucia. Większość skarpetek uciekała, ponieważ chciała pozostać sobą, być wierna swoim przekonaniom, zainteresowaniom, przyjemnościom. Najczęściej chroniły w ten sposób własną naturę, inną niż towarzyszki z pary. W ich postępowaniu odbiorca może odczytać potrzebę zachowania lub zdobycia wolności wraz z jednoczesnym zachowaniem tożsamości. Ucieczka skarpetek jest zawsze związana ze zmianą w ich życiu. Ich historie są zatem bardzo podobne do przypadków objętych psychoanalizą, kiedy myśli się o potrzebie zmiany, konieczności wędrowania, wypełnieniu braku, odzyskaniu „prawdziwej skóry” (Estés 2001: 287–292).

Ponadto skarpetki są niezwykle oddane napotkanym w drodze postaciom. Mają „naprawdę dobre serce”, jak pisała w recenzji Katarzyna Stoparczyk (Bednarek 2015:

okładka). Przejawia się to nie tylko dobrą chęcią, ale rzeczywistą, udzielaną z zapalem aktywną pomocą. Chyba jednak największą zaletą bohaterek jest ich sprawczość, wdrażanie w życie pomysłów, realizowanie celów.

Wymienione tu pozytywne cechy skarpetek opuszczających łazienkę są równoważone przez szereg negatywnych, które należą do innych postaci. Ten chwyt zwraca uwagę odbiorcy na możliwość wyboru między kimś dobrym a kimś złym. Dychoomiczny układ postaci z pary, podjęcie trudnego zadania i szczęśliwe zakończenie przygód przypominają schemat ludowej baśni.

Należy też zaakcentować to, że istnieje przekonanie – dość logiczne – iż skarpetki zawsze występują parami. Zaburzenie tego porządku może wywołać opór i wzbudzić konsternację. Chodzi o to, że „układ skarpetkowy” jest monogamiczny – powie to każdy, a całkiem małe dziecko wie, że każda skarpetka ma swoją parę. Pomysł, aby to zmienić, wymagał od autorki sporo odwagi, szczególnie w obecnej sytuacji, gdy publicznie tyle się dyskutuje o modelu rodziny⁹ czy partnerstwa w ogóle. Nie ulega jednak wątpliwości, że w opowiadaniach Justyny Bednarek dzieje się to. Skarpetki porzucają się wzajemnie z różnych przyczyn i kontynuują swoje życie w nowych konfiguracjach. Jasny przekaz mówiący o tym, że „aby być szczęśliwym, wcale nie trzeba być do pary” (Bednarek 2015: okładka)¹⁰, jest jedną z głównych myśli serii. Cykl o skarpetkach pokazuje drogę wyjścia z impasu, znalezienia celu, wiary w siebie, a czasem odkrycia własnej tożsamości. Opowiadania w jakiejś mierze zaburzają więc drobnomieszczański światopogląd, który uznaje tylko własny ład (Skowera 2019: 199). Ów wątek można długo rozwijać. Nawiązuje on do sytuacji par żyjących w koluzji (Willi 1996: 59), w związkach nieszczęśliwych, w których partnerzy krzywdzą się nawzajem, albo po prostu nie potrafią dać sobie szczęścia. Można tu też mówić o szkolnych przyjaźniach, „pękniętych sercach” nastolatków i zawiedzionych towarzyszach przygód. Dla wszystkich tych przypadków wzorem jest skarpetka, która ma odwagę zmienić swój los. Utwory te budują przekonanie, że wspaniałe, pełne radości, choć wcale nie leniwe życie może istnieć tuż za naszym progiem. Trzeba tylko znaleźć odwagę, by „wskoczyć w otwór pod pralką”.

Opowieści o skarpetkach przywołują kontekst płci – żeńskości. Za sprawą polskiej odmiany rodzajowej nawet skarpetki Taty pozostają postaciami płci żeńskiej (!). Ich zainteresowania i przymioty charakteru, choć często pochodzą z repertuaru męskich cech, należą do skarpetek, które siłą rzeczy pozostają żeńskie. Feministyczny wydźwięk ma znaczenie głównie wówczas, gdy skarpetka podejmuje się tzw. męskiego zadania¹¹, np. na przekór utartym przekonaniom ratuje chomika z płonącego domu, leci w Kosmos, żegluje, jest Superbohaterką.

⁹ Hasło „rodzina” wpisane do przeglądarki Google wskazało 189 mln wyników [stan w dniu: 22.09.2021].

¹⁰ Z recenzji Katarzyny Stoparczyk.

¹¹ „Męskie zadanie” – aktywność kulturowo przypisana mężczyznom, np. żeglarstwo.

Zakończenie

Wśród części garderoby skarpetki nie cieszą się zbyt wielkim poważaniem, a ich miejsce jest dość poślednie. Na mieszkanie wystarcza im zwykła szuflada, często się gubią, zwykle są brudne i leżą w koszu z brudami, a nawet uważa się je za śmierdzące. Wydaje się, że nie są ważne, zawsze przecież można je zastąpić innymi, nie tak jak frak czy wieczorową suknię. W opowieściach Bednarek skarpetki są jednak najważniejsze. Bez nich nie byłoby tych przygód. Są usytuowane w centrum wydarzeń i wpływają na ich przebieg. To podstawowa informacja dla odbiorcy, która mówi, że nie można oceniać innych ze względu na przyjętą opinię, bo każdy może dokonać naprawdę istotnych rzeczy.

Literatura dla dzieci rozwija się obecnie silniej niż kilkadziesiąt lat temu. Powstaje coraz więcej utworów. Niekiedy można mieć wrażenie, że poruszono już wszystkie tematy, omówiono najważniejsze problemy, a wciąż odświeżane motywy, krążąc w literaturze, powtarzają się w materii słowa od kilkuset lat. Świat wydaje się oczywisty, znany, wyjaśniony przez naukę i kształtowany w procesach cywilizacyjnych. Jednak w przypadku społeczności dzieci zawsze istnieje nadzieja na wywołanie zdziwienia (Bruner 1971: 35–36). Opowiadania o skarpetkach mają ten walor – zaprzeczają oczywistościom. Skarpetki – obdarzone osobowością, wolną wolą, zindywidualizowaną urodą – stają się lekturze niezwykle ważnym składnikiem codzienności, podczas gdy w realnym świecie przeważnie leżą bez słowa, zwinięte w kłębek lub rzucone pod łóżko. W prostocie postaci skarpetki, w jej prozaiczności odzywa się filozoficzne pytanie o to, co widzimy i na co zwracamy uwagę, żyjąc.

Bibliografia

Literatura przedmiotowa

- Baluch A. (1998). *Czyta, nie czyta... (o dziecku literackim)*, Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Bauman Z. (2015). *O przemijaniu trwania* [w:] *Śmieć w kulturze*, red. K. Kulikowska, C. Obracht-Prondzyński, Gdańsk: WN Katedra, s. 35–47.
- Benedict R. (2008). *Wzory kultury*, Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA.
- Bodei R. (2016). *O życiu rzeczy*, przeł. A. Bielak, Łódź: Przypis.
- Bruner J.S. (1971). *O poznawaniu*, przeł. E. Krasieńska, przedmowa B. Suchodolski, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Estés C.P. (2001). *Biegająca z wilkami. Archetyp dzikiej kobiety w mitach i legendach*, przeł. A. Cioch, Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.

- Golka M. (2015). *Nadmiar i śmieć w kulturze*, [w:] *Śmieć w kulturze*, red. K. Kulikowska, C. Obracht-Prondzyński, Gdańsk: WN Katedra, s. 49–76.
- Kondo M. (2015). *Magia sprzątanania. Japońska sztuka porządkowania i organizacji*, Warszawa: MUZA.
- Kopaliński W. (1999). *Słownik symboli*, [hasło: stopa], Warszawa: Wiedza Powszechna, s. 402–404.
- Kretk H. (2012). *Teorie i stadia rozwoju moralnego dzieci i młodzieży*, „Nauczyciel i Szkoła”, nr 1(51), s. 55–69.
- Rąbkowska E. (2019). *Kulturowe obrazy zwierząt w polskiej literaturze dla dzieci i młodzieży w perspektywie ‘animal studies’. Wybrane problemy*, niepublikowana praca doktorska pisana pod kierunkiem Grzegorza Leszczyńskiego i Anny Barcz, Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Shusterman R. (2010). *Świadomość ciała. Dociekania z zakresu somaestetyki*, Kraków: Univeristas.
- Skowera M. (2019). *W krainie odpadów. Wszystkie śmieci LonNiedynu Chiny Miéville’a*, [w:] *O czym mówią rzeczy? Świat przedmiotów w literaturze dziecięcej i młodzieżowej*, red. A. Mik, M. Niewieczera, E. Rąbkowska, G. Leszczyński, Warszawa: Wydawnictwo SBP, s. 197–221.
- Sławiński J. (1976). *Słownik terminów literackich*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Tylicka B. (1999). *Bohaterowie naszych książek. Przewodnik po literaturze dla dzieci i młodzieży*, Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Ungeheuer-Gołąb A. (2009). *Gdy króluje ars. Ikoniczne wzorce ruchowe jako warunki rozpoznania* [w:] A. Ungeheuer-Gołąb, *Wzorce ruchowe utworów dla dzieci. O literaturze dziecięcej jako wędrówce, walce, tajemnicy, bezpiecznym miejscu i zabawie*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, s. 201–300.
- Willi J. (1996). *Związek dwojga. Psychoanaliza pary*, przeł. M. Szewcow-Szewczyk, Warszawa: Jacek Santorski & Co.

Literatura podmiotowa

- Bednarek J. (2015). *Niesamowite przygody 10 skarpetek (czterech prawych i sześciu lewych)*, il. Daniel de Latour, Warszawa: Poradnia K.
- Bednarek J. (2017). *Nowe przygody skarpetek (jeszcze bardziej niesamowite)*, il. Daniel de Latour, Warszawa: Poradnia K.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Alicja Anna Ungeheuer-Gołąb
 Uniwersytet Rzeszowski
 e-mail: ala.u@interia.pl



Nadesłano: 26.08.2021
Zaakceptowano: 18.10.2021

Sugerowane cytowanie: Bortliczek M. (2021). *Językowe rytuały fatyczne w publikacjach edukacyjnych*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 16, nr 4(62), s. 81-92.
DOI: 10.35765/eetp.2021.1662.06

Małgorzata Bortliczek

ORCID: 0000-0002-2974-1254
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Językowe rytuały fatyczne w publikacjach edukacyjnych

Linguistic Phatic Rituals in Educational Publications

SŁOWA KLUCZOWE ABSTRAKT

nadawca, odbiorca,
kontakt, rytuały
fatyczne, wspólnota
fatyczna, „my”
inkluzywne, *pluralis
modestiae*

Artykuł zawiera analizę wybranych publikacji edukacyjnych skierowanych do dzieci uczących się czytać, a także do uczniów pogłębiających wiedzę o języku. Celem analizy jest odpowiedź na pytania: Jakie językowe rytuały fatyczne są obecne w analizowanych tekstach? Jak jest minimalizowany lub maksymalizowany dystans poznawczy, językowy i społeczny między uczestnikami dyskursu edukacyjnego? Prezentowane w artykule ujęcie deskryptywne dotyczy językowych i stylistycznych sposobów kreowania wspólnoty fatycznej przede wszystkim w kontakcie z dziećmi uczącymi się czytać, a także z samodzielnie czytającymi uczniami. Analiza zmierza do wskazania środków, które służą budowaniu wspólnoty fatycznej, oraz do uchwycenia specyfiki rytuałów fatycznych w zależności od statusu odbiorcy.

KEYWORDS ABSTRACT

sender, recipient,
communication,
phatic rituals,
phatic community,
inclusive “us”,
pluralis modestiae

The paper includes an analysis of selected educational publications addressed to children who learn to read, as well as to learners who develop their knowledge about language. The aim of the analysis is to answer the following questions: What linguistic phatic rituals are present in the analysed texts? How can cognitive, linguistic and social distance be minimalised or maximalised among the participants of an educational discourse? A descriptive approach presented in this paper

refers to linguistic and stylistic manners of forming a phatic community, first of all in communication with children who learn to read and with learners who can read on their own. The analysis intends to indicate the means that serve to develop a phatic community and to capture the characteristic features for the phatic rituals due to the recipient's status.

Wstęp

Przedmiotem analizy są teksty, które służą konstruowaniu interakcji autora z odbiorcą, będącym dzieckiem i/lub samodzielnym czytelnikiem. Wspólnym tematem książek wybranych do analizy jest edukacja językowa. W tej kategorii mieści się: zachęcanie do nauki czytania za pomocą wybranych metod, a także dopingowanie do samodzielnego doskonalenia języka polskiego za pośrednictwem wybranych podręczników i/lub samouczków. Poddane analizie metatekstowe fragmenty wspomnianych samouczków, podręczników, książek rekomendowanych jako pomocnicze w nauce czytania, z racji nadanej im formy listów, zaproszeń czy wstępów, stanowią specyficzny dialog z czytelnikiem. Istotą analizy są zachowania językowe i stylistyczne – rytuały fatyczne, dzięki którym autorzy kreują kontakt z odbiorcami. Specjaliści zajmujący się językowym *savoir-vivre*'em (m.in. Marcjanik 2007, 2009) zwracają uwagę na formy adresatywne w komunikacji pisemnej, posługując się zarówno metodą deskryptywną, jak i normatywną. Wskazane ujęcia badawcze Małgorzata Marcjanik charakteryzuje następująco:

Oznacza to, że punktem wyjścia przedstawionych badań jest rejestrowanie zachowań grzecznościowych współczesnych Polaków we wskazanych typach komunikacji. Następnym krokiem badawczym – kwalifikowanie opisanych zachowań jako zgodnych bądź niezgodnych z normą obyczajową, oraz takich, które są nowością w polskim obyczaju, w związku z czym można tylko prognozować ich adaptację do polskich norm (Marcjanik 2007: 8).

Celem artykułu jest deskrypcja rytuałów fatycznych¹, tj. opis językowych zachowań grzecznościowych i stylistycznych walorów narracji edukacyjnej w podręcznikach skierowanych do uczniów i/lub dorosłych pośredników lektury.

¹ Przez rytuały fatyczne rozumiem językowe środki służące tworzeniu więzi między nadawcą a odbiorcą. O specyfice językowych rytuałów tworzenia więzi interpersonalnej pisze Beata Drabik (2010).

Inicjalne rytuały fatyczne w publikacjach edukacyjnych

W tej części artykułu zwracam uwagę na sposób komunikowania się autora z dzieckiem w wieku wczesnoszkolnym, a dla uzupełnienia i porównania sukcesywnie przechodzę do deskrypcji rytuałów fatycznych obecnych w podręcznikach czy samouczkach adresowanych do uczniów wyższych klas szkoły podstawowej i szkół ponadpodstawowych.

W publikacjach edukacyjnych adresowanych do dzieci inicjatywę w budowaniu wspólnoty fatycznej² przejmują autorzy, którzy sięgają zarówno po sprawdzone rozwiązania stylistyczne oraz gatunkowe, jak i po niekonwencjonalne sposoby komponowania oraz wyróżniania tekstu. Puła gatunków edukacyjnych jest obszerna i niejednorodna. Pisz na ten temat Jolanta Nocoń:

Podstawowy dydaktyczny gatunek pisany to podręcznik szkolny (także w wersji multimedialnej), a obok niego: zeszyt ćwiczeń, wypisy, skrypt, zbiór zadań, podręcznik akademicki, plansza dydaktyczna. Do gatunków dydaktycznych należałoby także zaliczyć: poradniki metodyczne, rozkłady materiału, plany wynikowe, konspekty i projekty dydaktyczne, egzaminy, testy, sprawdziany, artykuły metodyczne, konferencje metodyczne itd. [...] W szeroko rozumianym dyskursie edukacyjnym (wykraczającym poza ramy szkoły) funkcjonują jeszcze inne gatunki, np. kursy doształcające, książkowe publikacje do samodzielnego uczenia się (tzw. samouczki), edukacyjne programy komputerowe – również prymarnie nastawione na uczenie i/lub uczenie się (Nocoń 2009: 39).

Do niewystępujących samodzielnie gatunków, które plasują się w materiałach edukacyjnych, należą listy, zaproszenia i wstępy. Ich funkcją jest inicjowanie kontaktu i kreowanie wspólnoty fatycznej. W artykule określam te inicjalne gatunki, formy adresatywne i inne grzecznościowe wyznaczniki stylu jako rytuały fatyczne.

Listami skierowanymi do nieczytającego dziecka, ucznia rozpoczynającego naukę czytania, a także do rodziców, posłużyła się Barbara Zakrzewska w opisie metody sylabowej (Zakrzewska 2008) i metody czytania treningowego (Zakrzewska 2012). Praktyczna część publikacji *Chcę dobrze czytać* (Zakrzewska 2008) została poprzedzona m.in. *LISTEM DO DZIECKA*³, w którym autorka bezpośrednio zwraca się do

² Dla ukonstytuowania się wspólnoty fatycznej w sytuacji edukacyjnej ważne są m.in. sposoby nawiązania kontaktu czy językowe mechanizmy tworzenia relacji interpersonalnych. Zdaniem B. Drabik wspólnota taka obejmuje bardzo szerokie spektrum zjawisk, wśród których autorka wskazuje zarówno środki werbalne, jak i np. środki niewerbalne i zachowania niejęzykowe, które służą pogłębieniu już istniejącej więzi albo jej destrukcji (Drabik 2010: 8).

³ Zachowuję oryginalną pisownię wersalikami. Uznaję ją za edytorskie rozwiązanie stosowane wtedy, kiedy nie ma pewności, jak zapisać słowo *dziecko/Dziecko*. Uzasadniona byłaby wielka litera dla uhonorowania każdego jednostkowego odbiorcy.

adresata – dziecka, używając zaimków *Ty*, *Twój* oraz inicjalnie usytuowanego czasownika w trybie rozkazującym – *Witaj!*, a także czasowników w 2. osobie liczby pojedynczej – *masz*, *lubisz*.

Witaj! Książka, którą **masz** w ręku, jest napisana z myślą o **Tobie**. Ma ona od samego początku pomóc **Ci** w nauce szkolnej. Już w klasie pierwszej. Ma zapewnić **Ci** umiejętność dobrego czytania, a przez to radość i sukces. Znajdują się w niej wiersze krótkie i długie, pogodne, miłe, a więc takie, jakie **lubisz** (Zakrzewska 2008: 9)⁴.

Kontynuując list, autorka wprowadza do tekstu narrację pierwszoosobową w liczbie mnogiej (*czytamy*, *robimy*), czyli tzw. „my” inkluzywne: „W początkowym okresie nauki chętnie **czytamy** sylabami. **Robimy** to spontanicznie” (Zakrzewska 2008: 10). Wskazany zabieg pozwala włączyć odbiorcę w świat nadawcy i/lub wciągnąć go w autorskie rozważania. Frazy *chętnie czytamy sylabami* oraz *robimy to spontanicznie* implikują, że dziecko podejmuje naukę czytania ubezpieczone przez dorosłego towarzysza. Dzięki takiej inicjatywie nabywa i doskonali nową umiejętność. Wybrane funkcje retorycznie stosowanej liczby mnogiej charakteryzuje Adam Wolański. W dalszej analizie nawiązuję do tej klasyfikacji.

Figurą taką posługujemy się dla osiągnięcia rozmaitych zabiegów retorycznych. Po pierwsze, możemy dzięki jej stosowaniu **włączać odbiorcę w świat nadawcy lub wciągać czytelnika do naszych rozważań** (tzw. „my” inkluzywne). Po drugie, konstrukcja ta pozwala nam **podkreślać powszechność określonych opinii**. Po trzecie w końcu, możemy ją wyzyskać w jej pierwotnej funkcji (tzw. liczba mnoga skromności, łac. *pluralis modestiae*), która pozwala nam – samotnemu autorowi – schować się za formą „my”, by **nie eksponować nadmiernie swojej osoby czy własnych dokonań** (Wolański 2008).

Zakrzewska wypowiada się także w swoim imieniu (*proponuję*), pamiętając jednak o obecności małego odbiorcy, co potwierdzają czasowniki w drugiej osobie (*wykonaj*, *zobaczysz*, *pracuj*): „Zanim zaczniesz czytać wiersze, **proponuję Ci** mały sprawdzian z zakresu różnych liter: drukowanych i pisanych. **Wykonaj** te ćwiczenia, nawet jeśli będą Ci się wydawały łatwe. Są one ciekawe i inne od znanych Ci dotychczas. **Zobaczysz. Pracuj** w skupieniu i dokładnie” (Zakrzewska 2008: 10).

Opisywana przez Zakrzewską metoda nauki czytania bazuje na autorskich wierszach, w których zapisie naprzemiennie stosowane są dwa kolory: czerwony i zielony, wyróżniające sylaby następujące po sobie w wersie. O istocie tej metody autorka informuje adresata bezpośrednio (*korzystasz; abys mógł skupić się; byś przeczytał*): „Wszystkie

⁴ Pogrubienia w cytatach poczynione zostały na potrzeby tego artykułu, chyba że zostało wskazane inne ich zastosowanie.

utwory są tu zapisane w szczególny sposób, inaczej niż w książkach, z których na dzień **korzystasz** w szkole. Naprzemiennie, dwoma kolorami zostały wyszczególnione sylaby, **abyś mógł skupić się** najpierw na mniejszej części, a potem **bys** z łatwością **przeczytał** cały wyraz” (Zakrzewska 2008: 9).

Do nauki tą samą metodą zachęca również Joanna Krzyżanek w książce *Pieski Tereski. Czytam sylabami*. We wstępie zatytułowanym *Droga Czytelniczko i Drogi Czytelniku!* autorka metaforyzuje abstrakcyjną kombinację kolorowych sylab (najpierw sylaba niebieska, następnie sylaba czerwona), pisząc: „Strony wyglądają więc jak polećka z makami i chabrami” (Krzyżanek 2017: 3). Literacki samouczek do doskonalenia umiejętności czytania nazywa biletem do krainy sylab⁵, zwracając uwagę na konstrukcję liter i ich następstwo w wyrazach. Dialogowy charakter opisu podkreślają czasowniki w 2. osobie liczby pojedynczej (*trzymasz, znajdziesz się*). Autorka płynnie przechodzi do narracji pierwszoosobowej (*podzieliliśmy, oznaczyliśmy*), by nie ekspozować swojej jednostkowej obecności:

Trzymasz w dłoniach książkę, która jest biletem do krainy sylab. Wkrótce **znajdziesz się** tam, gdzie kółka, kreski, laseczki, kropki, kreseczki, ogonki łączą się i tworzą litery. Te zaś przytulają się do siebie, tworząc wyrazy. **Podzieliliśmy** je na sylaby i **oznaczyliśmy** kolorami: czerwonym i niebieskim (Krzyżanek 2017: 3).

Jagoda Cieszyńska w poradniku dla rodziców i nauczycieli *Kocham uczyć czytać* zawarła obserwację dotyczącą tworzenia więzi emocjonalnej między dorosłym a dzieckiem:

„Współczesny świat odebrał dorosłym ich dotychczasową pozycję osoby wprowadzającej dziecko w życie. [...] Dlatego tak ważne są chwile wspólnej nauki czytania, które pozwalają odnaleźć czas na bycie razem” (Cieszyńska 2012: 103).

Podręczniki, dzięki którym w niekonwencjonalny sposób można osiąść oraz (u)doskonalic umiejętność czytania, uwzględniają wyniki badań neurobiologicznych (np. Żylińska 2013; Spitzer 2021), szanując potrzebę docierania do osób, które na różne sposoby poznają świat. W książce *3, 2, 1, 0... Start. Czytanie treningowe* Barbara Zakrzewska w inicjalnym tekście pt. *Weź czytanie w swoje ręce!* propaguje czytanie treningowe. Jej wdrożenie uzależnia od odpowiedzi na kilka bezpośrednich pytań (np. *Czy jesteś zadowolony ze swego czytania? Czy czytasz szybko i ze zrozumieniem? Czy czytasz dobrze i uczysz się dobrze?*), które – razem ze środkami leksykalno-gramatycznymi

⁵ Metodę sylabową (inaczej – symultaniczno-sekwencyjną) proponują także Aleksandra Plec i Marzena Skoczyła – współautorki książki *Elementarz. Teksty do czytania metodą sylabową*. Autorki nie zawarły w *Elementarzu* objaśnień skierowanych do adresata ćwiczeń. Informację zatytułowaną *Od autorek* napisały z myślą o dorosłym odbiorcy – pośredniku w nauce czytania metodą sylabową: „Książka, którą trzymacie Państwo w ręku, przeznaczona jest dla dzieci rozpoczynających naukę czytania i dla tych, którym ta umiejętność sprawia wiele problemów” (Plec, Skoczyła 2007: 2 s. okładki).

(np. *ci, o tobie, twojej; czytasz, jesteś zadowolony, kończysz, masz, uczysz się, weź*) – nadają wypowiedzi charakter dialogowy, aby odbiorca podczas czytania mógł w takim dialogu partycypować:

Nie wiem, w jakiej **jesteś** klasie. Może w początkowej, a może w starszej. Może już **kończysz** szkołę podstawową. To nieważne, na jakim etapie nauczania **jesteś**. Ważne – jak **czytasz**. Czy **jesteś zadowolony** ze swego czytania? Czy **czytasz** szybko i ze zrozumieniem? Czy **czytasz** dobrze i **uczysz się** dobrze? Jeśli tak nie jest, jeśli z czytaniem **masz** trudności, ktoś starszy musi **ci** pomagać, to **weź** od zaraz czytanie w swoje ręce! Przewodnikiem i przyjacielem będzie książka, którą napisałam z myślą **o tobie, twojej** nauce i przyszłości: *3, 2, 1, 0... Start! Czytanie treningowe* (Zakrzewska 2012: 5).

Ten sam dialogowy charakter utrzymuje Zakrzewska w *Liście do ucznia*, w którym zestawia czytanie treningowe z treningiem fizycznym dla wyeksponowania roli systematyczności w nauce czytania: „*3, 2, 1, 0... Start!* to zawołanie, które towarzyszyć ci będzie w czytaniu treningowym. Bo czytanie treningowe ma charakter sportowy” (Zakrzewska 2012: 6). Także wtedy, gdy charakteryzuje proces czytania, bezpośrednio zwraca się do jednostkowego odbiorcy (*czy wiesz, że...; twoje oko; jest ci on potrzebny; źle przeczytałeś; nie wszystko dobrze zrozumiałeś; daje ci szansę, żebyś je poprawił*), wplatając w narrację konstrukcje nominalne:

Czy wiesz, że...

...podczas czytania **twoje oko** wykonuje aż trzy rodzaje różnych ruchów:

- ruch postępowy – od lewej do prawej strony wzdłuż czytanego tekstu,
- ruch zwrotny – od końca jednej linii do początku następczej; te dwa ruchy występują w prawidłowym czytaniu,
- ruch wsteczny, który umożliwi powrót do tego, co już zostało przeczytane. **Jest ci on potrzebny** wtedy, gdy źle przeczytałeś i **nie wszystko dobrze zrozumiałeś**. Ruch wsteczny oczywiście opóźnia czytanie, ale **daje ci szansę**, żebyś je poprawił (Zakrzewska 2012: 8).

W instrukcji poświęconej czytaniu treningowemu Zakrzewska wprowadza także narrację pierwszoosobową w liczbie pojedynczej (*chyba że poproszę cię*) i mnogiej (*rozpocznijemy*). „My” inkluzywne pokazuje, że dziecko ma dorosłego opiekuna (my = uczeń + autorka): „Czytanie treningowe **rozpocznijemy** od wyrazów bardzo prostych, składających się z jednej sylaby dwuliterowej. Czytaj zawsze wersami, czyli w układzie poziomym, **chyba że poproszę cię** o inny sposób czytania” (Zakrzewska 2012: 12).

Taki sposób budowania relacji językowych między dorosłym nadawcą a czytelnikiem w wieku szkolnym przypomina przemyślaną, systematyczną i kompetentną pomoc, którą potencjalny odbiorca może przyjąć lub odrzucić. Rekomendacja metody czytania treningowego pozostawia młodemu odbiorcy decyzję o doskonaleniu tej

umiejętności: „**Zamiast czytania w dowolnym tempie – czytanie na czas. Zamiast czytania dowolnie długich tekstów – czytanie krótkich list wyrazowych. Zamiast porażki w czytaniu – czytanie z sukcesem!** [pogrubienia pochodzą od Barbary Zakrzewskiej]” (Zakrzewska 2012: 5). Zachęcając potencjalnych uczniów do treningu, autorka perswazyjnie informuje ich o badaniach naukowych na temat czytelności w Polsce: „Musisz wiedzieć, że w Polsce – zgodnie z badaniami naukowymi – kilkanaście procent dzieci i młodzieży niemających wad wzroku i słuchu, często bardzo inteligentnych, nie może opanować umiejętności czytania i pisania, ucząc się metodami obowiązującymi w szkole” (Zakrzewska 2012: 5).

W książce *3, 2, 1, 0... Start. Czytanie treningowe* zaimki zostały zapisane małymi literami (np. *ty*, (z myślą) *o tobie*, (zależną) *od twoich*, *twoja* (nauka), *ci*, *ciebie*). Nie musi to być decyzja autorki, lecz wydawcy, np. w *Chcę dobrze czytać* (Zakrzewska 2008) przestrzegany jest zapis zaimków dużymi literami. Forma zwracania się do odbiorcy przybiera postać nieoficjalną, poufałą, co ilustruje m.in. zdanie „Ważne jest, co ci teraz powiem!” (Zakrzewska 2012: 6). Styl narracji przypomina pogawędkę, której zróżnicowanie intonacyjne jest możliwe dzięki obecności wybranych środków składniowo-interpunkcyjnych: pytań, wykrzyknień, wielokropków sygnalizujących zawieszenie głosu, myślników wprowadzających kolejne punkty w formie równoważników zdań.

W kartach pracy *Rozumiem, co czytam*, doskonalących „podstawową umiejętność, która pozwala na poznawanie świata i życia za pomocą książek” (Dędza 2009: 2), Elżbieta Dędza zamieściła dwa krótkie listy do odbiorców. Pierwszy (z inicjalną formułą *Szanowny uczniu!*) zachowuje zarówno formy 2. osoby liczby pojedynczej („Sięgnąłeś po tę książkę, a więc z pewnością potrafisz czytać”), jak i frazy pierwszoosobowe (*żyję Ci, GRATULUJĘ!*). Drugi list (z nagłówkiem *Szanowni Rodzice i Nauczyciele!*) przechodzi od refleksji pierwszoosobowych („Przekazuję Waszym dzieciom książkę”) do dominującej narracji trzecioosobowej (np. „Układ treści w książce jest tak pomyślany, aby poradził sobie z nią każdy czytający uczeń w wieku od 7 do 11 lat”; „Ważnym atutem książki jest całkowite odejście od kanonu lektur szkolnych”). Oba listy zamyka podpis autorki.

W dalszej części analizy, aby w pełni odpowiedzieć na pytanie – jak jest minimalizowany lub maksymalizowany dystans poznawczy, społeczny i językowy między uczestnikami dyskursu czytelniczego – przywołuję przykłady z podręczników i/lub samouczków adresowanych do zróżnicowanych wiekowo odbiorców: gimnazjalistów, licealistów i dorosłych.

W podręczniku dla odbiorcy w wieku gimnazjalnym Halina Karaś interakcję z odbiorcą (odbiorcami) rozpoczyna okrzykiem: *Witajcie Przyjaciele!*. Forma rozkaznika oraz słowo *Przyjaciele* skracają dystans autor–odbiorca, a także uprawomocniają stosowanie zaimka *W* w dalszej części listu. Autorka naprzemiennie stosuje narrację

pierwszoosobową w liczbie pojedynczej (*zapraszam*) i mnogiej (*poznajemy*) oraz narrację trzecioosobową (*jest podróżą*):

Oddając **Wam** nowy podręcznik do języka polskiego, **zapraszam** do wspólnych podróży językowych. Czytanie **jest** bowiem swoistego rodzaju **podróżą**, nieraz ciekawszą i bardziej interesującą od wędrówek po obcych krajach. Świat i innych ludzi **poznajemy** zwykle poprzez język, a zatem **język, który nas otacza** i pozwala porozumieć się z innymi, **będzie przedmiotem naszych refleksji** (Karaś 2005: 5).

Ten bezpośredni charakter deskrypcji zachęca do podjęcia lektury nazwanej *podróżą językową*. Analizowany fragment nie jest nasycony środkami interpunkcyjno-składniowymi, które m.in. służą dialogiczności, ale autorka jednoznacznie deklaruje wspólne działania w warstwie leksykalnej (*poznajemy; język, który nas otacza; będzie przedmiotem naszych refleksji*). Dystans nadawca–odbiorca minimalizuje tzw. *pluralis modestiae*, czyli liczba mnoga skromności, która pozwala „nie eksponować nadmiernie swojej osoby czy własnych dokonań” (Wolański 2008). Ukrycie się nadawcy w formie „my” jest preferowanym rozwiązaniem w dyskursie edukacyjnym.

Z kolei *Zaproszenie*, zamieszczone przez Halinę i Tadeusza Zgółków w publikacji *Mówię, więc jestem. Podręcznik języka polskiego dla licealistów*, przyjmuje postać dyskursu naukowego. Narracja, która opiera się na ugruntowanej wiedzy autorów i niepodważalności prezentowanych opinii (Wolański 2008), nastawiona jest na jednokierunkową transmisję informacji (np. *rozpoczynamy nasz podręcznik; czynimy tak; mamy wszakże świadomość; nasze zaproszenie; zapraszamy*). Liczba mnoga narracji jest uzasadniona w najbardziej oczywisty sposób – partycypacją w tworzeniu tekstu duetu autorów, którzy – w niektórych fragmentach – ukrywają swoją obecność w dyskursie edukacyjnym, stosując m.in. stronę bierną, formy nieosobowe czy wyróżniki graficzne (pogrubienia).

Rozpoczynamy nasz podręcznik nie od tradycyjnego wstępu czy przedmowy, lecz od zaproszenia. Czynimy tak przede wszystkim ze względu na słowa, jako że jest to podręcznik skoncentrowany na **sztuce słowa** [tu i w dalszej części cytatu pogrubienia pochodzą od autorów podręcznika].

Zaproszenie pochodzi od **prosić**. Nie ma zatem w sobie elementów nakazu czy polecenia, lecz zawiera raczej uprzejmą propozycję. Jednocześnie słowo **zapraszam** wymaga dopowiedzenia: *do czego* lub *na co*. Otóż nasze zaproszenie odnosi się do refleksji nad językiem i rozumnym jego używaniem. W zasadzie chodzi o język polski, czyli ojczysty (Zgółkowie 2001: 7).

Pisząc dalej o adresatach podręcznika, Zgółkowie posłużyli się wyrazami i wyrażeniami typu: *społeczność; społeczność szkolna na poziomie licealnym; nauczyciel jako przewodnik uczniów po zagadnieniach polszczyzny używanej sprawnie i rozumnie oraz*

traktowanej jako dobro narodowej kultury; większość uczniów; każdy z naszych odbiorców (uczeń liceum, osoba spoza szkoły) (Zgółkowie 2001: 8). Te neutralne określenia ilustrują oficjalny charakter kontaktu oraz naukowy styl wypowiedzi. Autorzy kierują swój podręcznik do odbiorców, których czeka nauka refleksyjnego podejścia do języka ojczystego i języków w ogóle. Taka refleksja dotyczy też samych nadawców, którzy swoją obecność zaznaczają wyrażeniem *większość z nas* czy 1. osobą liczby mnogiej (*mamy świadomość, zapraszamy*): „**Mamy** wszakże **świadomość**, że polszczyzna jest tylko jednym ze składników cywilizacyjnej mapy świata, a ponadto że **większość z nas** ma bliższy lub luźniejszy kontakt z innymi językami, zwanymi – nie najszcześliwiej – obcymi. Dlatego **zapraszamy** do refleksji nad polszczyzną w kontekście tych innych języków” (Zgółkowie 2001: 7).

Dystans społeczny został także wyeksponowany w *Liście do Rodziców* zamieszczonym przez Zakrzewską w książce 3, 2, 1, 0... *Start. Czytanie treningowe* (Zakrzewska 2012). Autorka posłużyła się w nim rzeczownikami *Państwo, Rodzice*, konotującymi szacunek i oficjalność kontaktu: „Niski poziom umiejętności czytania to w konsekwencji brak sukcesów dziecka w nauce, niechęć do pracy i szkoły, niewiara we własne siły, regresja indywidualna i społeczna. Jeżeli **Państwa dziecko** – inteligentne i zdolne – ma z czytaniem trudności, z którymi sobie nie radzi, to czas najwyższy, żeby mu pomóc” (Zakrzewska 2012: 10).

Pożądany sposób zwracania się do dorosłego adresata, którego darzy się szacunkiem, jednoznacznie i zarazem obrazowo scharakteryzowała Małgorzata Marcjanik, pisząc: „niedobrze rozmawia ze mną mój młody przełożony, kiedy kieruje do mnie i mnie podobnych, tj. mających tytuły naukowe osób, pismo zawierające formy typu *Wasze uwagi uwzględnimy w sprawozdaniu końcowym*. Niedobrze dlatego, że powinien użyć formy mniej partnerskiej zawierającej więcej szacunku i dystansu: *Państwa uwagi...*” (Marcjanik 2006: 232).

Robert Fulghum w książce *Wszystkiego, co naprawdę trzeba wiedzieć, nauczyłem się w przedszkolu* (w przekładzie Ireny Doleżał-Nowickiej) odautorski wstęp zatytułował *Do czytelnika od autora* (Fulghum 1991: VII–IX), wskazując pierwszeństwo adresata. Rolę zbiorowego odbiorcy autor wyeksponował zaraz w dwóch pierwszych akapitach tak zatytułowanego wstępu (*nim ruszycie naprzód; udzielę wam; będziecie czytać; czytacie*), a w następnych opisał proces gromadzenia własnych doświadczeń. W analizowanym tekście przeważa narracja pierwszoosobowa (*dam, napisałem, zmieniłem, odpowiedziałem, starałem się, muszę wam wyznaczyć*); zdarzają się bezpośrednie zwroty do zbiorowego odbiorcy oraz fragmenty utrzymane w trzeciej osobie: „Na przykład, to prawda, iż życie bez wykształcenia niewiele jest warte, ale prawdą jest też, że ignorancja bywa często błogosławieństwem [...]” (Fulghum 1991: VIII).

Podsumowanie

Podręczniki i samouczki analizowane pod kątem rytuałów fatycznych spełniają funkcje opisane przez autorki *Kryteriów oceny podręcznika szkolnego w aspekcie językowym* (dalej: *Kryteria*). Z *Kryteriów* wynika, że podręcznikowe monologi powinny:

1. przyjmować swoistą bezosobową postać (wówczas w tekście dominują formy trzecioosobowe, nieosobowe i nominalne);

2. być dialogizowane i ujawniać wewnętrztekstowe relacje między autorem (nadawcą) a uczniem (odbiorcą) – m.in. poprzez użycie form 1. os. liczby mnogiej i form 2. os. liczby pojedynczej lub mnogiej (Gąsiołek, Hącia, Kłosińska, Krzyżyk, Nocoń, Synowiec 2013: 9).

Z analizy wynika, że drugi sposób budowania relacji interpersonalnych dominuje w tekstach adresowanych do odbiorcy w wieku wczesnoszkolnym, a także w szkole podstawowej czy gimnazjalnej. Zdaniem autorek *Kryteriów*, warto pokazywać relacje autor–odbiorca, pamiętając równocześnie, „aby dialogowość, wyrażona środkami językowymi, nie sprawiała wrażenia mało funkcjonalnej manieri stylistycznej, nie raziła też sztucznością oraz była dostosowana do wieku ucznia” (Gąsiołek, Hącia, Kłosińska, Krzyżyk, Nocoń, Synowiec 2013: 9).

Autorzy wybranych publikacji poświęconych metodom nauczania czytania i samodzielnej nauce języka respektują wymogi stylistyczne i zachowują formuły grzecznościowe odpowiadające relacji bezpośredniej (*ja* autor – *ty* czytelnik), „tak jak zgodnie z polską etykietą osoba dorosła zwraca się do osoby niedoroślej. Dotyczy to zarówno tytułów [...], jak i form zawartych w tekstach [...]” (Marcjanik 2009: 125).

W analizowanych materiałach można zaobserwować skracanie dystansu między doświadczonym nadawcą a dziecięcym odbiorcą. Przy czym nadawca pamięta, że często bezpośrednim odbiorcą także jest czytelnik dorosły, który dobiera lekturę dziecku, dokonuje jej oceny pod względem treściowym, estetycznym oraz stylistycznym. Dlatego nadawcy przestrzegają zaleceń normatywnych dotyczących: form zwracania się do adresata, grzecznościowego zapisu zaimków oraz doboru rzeczowników nazywających odbiorców (np. *Czytelnik, Czytelniczka, Czytelnicy, Nauczyciele, Uczniowie, Państwo, Przyjaciele, Rodzice*). Sposób kreowania wspólnoty fatycznej wyraźnie zmienia się w podręczniku do edukacji językowej na szczeblu licealnym. Kontakt przybiera charakter oficjalny, a styl narracji – odpowiada wymaganiom edukacyjnym i (popularno)naukowym.

W kreowaniu wspólnoty fatycznej w wypadku młodszego odbiorcy ważne jest posługiwanie się środkami typowymi dla dialogu, bazowanie na słownictwie i schematach składniowych obecnych w rejestrze potocznym polszczyzny i ujawnianie w tekście pozytywnych relacji między autorem (nadawcą) a dzieckiem (odbiorcą). Taki sposób aranżowania relacji interpersonalnych jest dostosowany do wieku odbiorcy. Obecność

rytuałów fatycznych w inicjalnych częściach publikacji służy np. prezentacji motywów napisania książki, wyjaśnieniu metody pracy z materiałami ćwiczeniowymi, a także pokazuje warsztat autora i jego troskę o potrzeby odbiorcy.

Autorzy, posiadając wiedzę z zakresu psychologii i edukacji lingwistycznej, a także neurobiologii, budują płaszczyznę kontaktu dostosowaną do potencjalnego odbiorcy. Przejawem współpracy z milczącym odbiorcą jest stosowanie przez nadawcę dialogizowanych monologów, w których występują takie formy, jak: „my” inkluzywne, *pluralis modestiae*, czasowniki w 2. osobie liczby pojedynczej lub mnogiej. Autorzy zapraszają do świata przez siebie wykreowanego w sposób nieoficjalny lub oficjalny. Za pomocą środków językowych są w stanie relację fatyczną uczynić przyjazną i swobodną, albo zdystansowaną, ale życzliwą.

W swoim dialogu edukacyjnym nadawcy z odbiorcą najważniejszy jest właśnie odbiorca. To on uczy się czytać, a także – posługiwać się mową i językiem tak, aby uzyskać biegłość i skuteczność w zdobywaniu informacji, w przekazywaniu własnych przemyśleń. Warto podkreślić, że poddane analizie wybrane metatekstowe warstwy podręczników, samouczków czy poradników skłaniają odbiorców do refleksji nad językiem i rozumnym jego używaniem.

Bibliografia

- Cieszyńska J. (2012). *Kocham uczyć czytać. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Dędzia E. (2009). *Rozumiem, co czytam. Karty pracy do czytania ze zrozumieniem, pisania i wykorzystania wiedzy w praktyce dla uczniów w wielu od 7 do 11 lat*. Świecie: Wydawnictwo Olimp.
- Drabik B. (2010). *Językowe rytuały tworzenia więzi interpersonalnej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Fulghum R. (1991). *Wszystkiego, co naprawdę trzeba wiedzieć, nauczyłem się w przedszkolu*, tłum. I. Doleżał-Nowicka, Warszawa: Instytut Prasy i Wydawnictw Novum.
- Karaś H. (2005). *Wędrowki językowe. Podręcznik do kształcenia językowego dla klasy I gimnazjum*. Goleiszów: Wydawnictwo Publisher-Innowacje.
- Krzyżanek J. (2017). *Pieski Tereski. Czytam sylabami*, Poznań: Wydawnictwo Publicat S.A.
- Marcjanik M. (2007). *Grzeczność w komunikacji językowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Marcjanik M. (2009). *Mówimy uprzejmie poradnik językowego savoir-vivre'u*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nocoń J. (2009). *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Plec A., Skoczylas M. (2007). *Elementarz. Teksty do czytania metodą sylabową*. Inowrocław: Wydawnictwo „Pasja”.

- Spitzer M. (2021). *Jak uczy się mózg*. tłum. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zakrzewska B. (2008). *Chcę dobrze czytać*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Zakrzewska B. (2012). *3, 2, 1, 0... Start. Czytanie treningowe*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Zgólkowie H. i T. (2001). *Mówię, więc jestem. Podręcznik języka polskiego dla licealistów*. Kraków: Spółka Wydawnicza „Od nowa”.
- Żylińska M. (2013). *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.

Netografia

- Gąsiorek K., Hącia A., Kłosińska K., Krzyżyk D., Nocoń J., Synowiec H. (2013). *Kryteria oceny podręcznika szkolnego w aspekcie językowym. Przewodnik dla rzeczoznawców wraz ze wzorami opinii*, format pdf: https://men.gov.pl/wp.../za_5_przewodnik_dla_rzeczoznawcw_wersja_zmieniona.doc [dostęp: 29.04.2018].
- Wolański A. (2008). *My zamiast ja*, [w:] <https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/my-zamiast-ja;9741.html> [dostęp: 30.04.2021].

ADRES DO KORESPONDENCJI

Małgorzata Bortliczek
Uniwersytet Śląski w Katowicach
e-mail: malgorzata.bortliczek@us.edu.pl



Nadesłano: 13.08.2021

Zaakceptowano: 17.09.2021

Sugerowane cytowanie: Suchańska A. (2021). Komiks w perspektywie edukacyjnej, czyli o formalnej budowie komiksu, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 16, nr 4(62), s. 93-106. DOI: 10.35765/eetp.2021.1662.07

Aleksandra Suchańska

ORCID:0000-0003-1974-3480
Uniwersytet Warszawski

Komiks w perspektywie edukacyjnej, czyli o formalnej budowie komiksu

A Comic in an Educational Perspective,
or the Formal Structure of a Comic Book

SŁOWA KLUCZE

literatura dziecięca,
edukacja, ikonotekst,
komiks, alfabetyzacja
wizualna

ABSTRAKT

Komiks nie zawsze kojarzy się jako gatunek artystyczny popularny w przekazywaniu wiedzy młodym odbiorcom. Jest często traktowany jako lektura przede wszystkim o walorach estetyczno-ludycznych. Zainteresowanie badaczy zajmujących się książkami posługującymi się ikonotekstem (składającymi się z obrazu i tekstu), kieruje się raczej ku książkom obrazkowym, które uważane są za artefakty posiadające zarówno walory artystyczne, jak i pedagogiczno-edukacyjne (zob. m.in. Cackowska 2017). Uwaga niniejszego artykułu skupia się na komiksie i jego budowie formalnej oraz elementach poetyki. Analizie poddane zostały cechy takie jak: sekwencyjność, ikonotekstowość, narracyjność i dialogowość. Dzięki zastosowaniu metody polegającej na analizie zarówno warstwy werbalnej, jak i wizualnej, udało się zauważyć potencjał komiksu jako medium edukacyjnego dla młodych odbiorców, które w atrakcyjny sposób może przekazywać wiedzę niedoroślom czytelnikom. Komiks bowiem wpisuje się w trendy współczesnej kultury opartej w dużej mierze na wizualności. Opisywany gatunek artystyczny jest także wartościowy jako medium ułatwiające alfabetyzację wizualną i pomagające rozwijać krytyczną lekturę, a także szczegółową obserwację obrazów o różnym stopniu skomplikowania.

KEYWORDS ABSTRAKT

children's literature,
education,
iconotext, comics,
visual literacy

A comic is not always thought of as an artistic genre popular in conveying knowledge to young recipients. It is often treated as a read of aesthetic and playful value. Researchers who analyse books that use iconotext (consisting of images and text) tend to take interest in picture books, which are considered artifacts of both artistic and pedagogical-educational value (see e.g. Cackowska 2017). This article focuses on the comic book, its formal structure and elements of poetics. The following features are analysed: sequencing, iconotext, narrativity, and dialogicality. The method used involves the analysis of both the verbal and visual layers, which made it possible to reveal the potential of a comic book as an educational medium that can convey knowledge to young readers in an attractive way. It is because a comic fits in with the trends of the contemporary culture which is largely based on visuality. The artistic genre in question is also a valuable medium that facilitates visual literacy and helps to develop critical reading as well as detailed observation of images of varying degrees of complexity.

Wstęp

Obecnie pojawia się coraz więcej komiksów dla dzieci o walorach edukacyjnych, są to publikacje podejmujące różne tematy takie jak przyroda, historia, technologia i wiele innych (zob. m.in. Rzecznik, Nowacki 2017; Flood 2019; Samojlik 2019; Kurasiński i in. 2019). Jednakże nie zawsze komiks był percypowany jako gatunek artystyczny warty namysłu naukowego, czy też sprzyjający edukacji młodych odbiorców.

Na rodzimym gruncie postrzeganie komiksu nie jest oczywiste, w czasach PRL był on bowiem wykorzystywany przez propagandę (Janicki 2016: 57). W XX wieku krytyka wobec opisywanego gatunku artystycznego wychodziła również ze środowisk nauczycielskich, Barbara Dyduch, pisząc o komiksie i jego wykorzystaniu w procesie dydaktycznym, twierdziła, że: „komiks to lektura specyficzna, dla której się nie edukuje, wręcz przeciwnie, edukacja polega na wyposażeniu dziecka w broń skierowaną przeciw komiksowi” (Dyduch 1991: 64). Co ciekawe, również w Stanach Zjednoczonych – często uznawanych za kolebkę komiksu – jego percepcja była ambiwalentna. Z jednej strony znajdowali się entuzjaści komiksu, a z drugiej krytycy, tacy jak psychiatra Fredric Wertham, widzący w medium komiksowym zagrożenie prowadzące do deprawacji młodych czytelników (Janicki 2016: 5051). Z pewnością społeczne postrzeganie komiksu w XXI wieku jest inne, ale nadal pojawiają się głosy wspominające o negatywnym konotowaniu i stereotypizacji opisywanego gatunku artystycznego (Janicki 2016: 153).

Warto dodać, że można spotkać się także z terminem „komiks edukacyjny” (*educational comics*) (von Merveldt 2018: 233). Na rodzimym gruncie akademickim zainteresowanie komiksem edukacyjnym ogniskuje się wokół komiksów historycznych (zob. m.in. Janicki 2016; Copik 2019), pojawiają się również głosy skupiające się na edukacji przyrodniczej (Samojlik 2016). Niejednoznaczny jest sam status komiksu dla dzieci, który nie często bywa badany przez badaczy literatury dziecięcej, jak i komiksologów (Birek 2014: 149; Tałuc 2017: 255257).

W niniejszym artykule poddaję analizie budowę formalną komiksu i elementy jego poetyki, w celu zwrócenia uwagi na cechy charakterystyczne komiksu, które mogą zwiększać jego atrakcyjność jako medium edukacyjnego dla młodego odbiorcy (analizie nie zostały poddane komiksy beztekstowe [Szyłak 2017: 134]). Elementy, na jakie zwracam uwagę, to: sekwencyjność, dialogowość, narracyjność, ikonotekstowość. W artykule nie badam onomatopei, nie są one bowiem kluczowe w przekazywaniu wiedzy i ponadto niektóre komiksy są ich pozbawione (zob. Rzecznik, Nowacki 2017). Również na formę komiksu wskazuje Tomasz Samojlik, który dostrzega w niej duży potencjał edukacyjny w obszarze wiedzy przyrodniczej (Samojlik 2016: 307), jednak, jak pokazują analizowane przeze mnie przykłady, dotyczy to również innych dziedzin nauki.

Sekwencyjność i elementy narracji

Jedną z najważniejszych cech komiksu jest jego sekwencyjność, najczęściej sygnalizowana podziałem na kadry, co wpływa na jego budowę. Jak wskazuje Scott McCloud, komiks to „celowa sekwencja sąsiadujących ze sobą obrazów plastycznych i innych, służąca przekazywaniu informacji i/lub wywoływaniu reakcji estetycznej u odbiorcy” (McCloud 2015: 9). Inną, uproszczoną definicją stosowaną przez autora, jest określenie komiksu jako „sztuki sekwencyjnej” (McCloud 2015: 9). Dla McClouda jedną z najistotniejszych cech medium komiksowego jest to, że opiera się ono na sekwencyjności, czyli w kadrach ukazane są następujące po sobie wydarzenia. Czasami jednak sekwencyjność może przejawiać się w obrębie jednego kadru, gdy na obrazku przedstawione są wydarzenie w wyraźnym ciągu przyczynowo-skutkowym (McCloud 2015: 95). Warto zastanowić się zatem, czy sekwencyjność i podział na kadry może mieć znaczenie dla przekazywania wiedzy w komiksie edukacyjnym dla młodego odbiorcy.

Rys. 1. Strona z komiksu *Roboty i drony* (Scott, Chabot 2020: 23)



Choć podział na kadry i sekwencyjność charakteryzuje wszystkie analizowane przeze mnie komiksy, to aspekt edukacyjny wyraźnie pokazuje fragment *Robotów i Dronów* (rys. 1) (Scott, Chabot 2020: 23). Na pierwszym kadrze ptak Pouli zapowiada, że historia robotów jest dłuższa, niż można by sądzić. Bohater nawiązuje do *Iliady* i do pierwszych wzmianek, jakie można kojarzyć z robotami. Jak się okazuje, z istotami przypominającymi roboty można było się spotkać już w poemacie Homera. Gdyby zatrzymać się na drugim kadrze przedstawionym na zamieszczonej ilustracji, informacja przekazywana w sekwencji byłaby niepełna. Czytelnik mógłby bowiem dowiedzieć się jedynie o pewnych związkach *Iliady* z robotami, ale nie byłaby to informacja kompletna. Dzięki podziałowi na kadry i sekwencyjnemu przekazywaniu kolejnych informacji odbiorca może zrozumieć, co właściwie wiąże *Iliadę* z robotami.

Grecki bóg Hefajstos miał służących z metalu, którzy wykonywali jego polecenia i pomagali w pracy w kuźni, a więc – jak zauważa Pouli – istoty przypominające roboty ze współczesnych filmów można było spotkać już w starożytności. Ciekawe okazuje się także przedstawienie wazy, a dokładniej amfory w stylu czerwonofigurowym, charakterystycznym dla greckiego malarstwa wazowego. Sekwencyjność pozwala na dawkanie informacji – są one w pewien sposób podzielone i pozwalają rozwijać opowieść.

Rys. 2. Strona z komiksu *Na ratunek Mateczce Ziemi* (Samojlik 2019: 13).



Na powyższej ilustracji zamieszczona została strona z komiksu *Na ratunek Mateczce Ziemi* Samojlika (2019: 13). Należy zwrócić uwagę, że kadry oddzielone są białą przestrzenią, która reprezentuje upływ czasu. Jak stwierdza McCloud, dzięki zastosowaniu przerw zachodzi zjawisko zwane dookreśleniem, które wymusza na czytelniku wyobrażenie sobie, co zaszło między zdarzeniami ukazanymi w dwóch sąsiadujących kadrach (McCloud 2015: 6263). Dookreślenie jest istotne, ponieważ młody czytelnik

ma możliwość również zdecydować o szczegółowym przebiegu historii. Przestrzeń pomiędzy kadrami pozwala odbiorcy na przeprowadzenie własnej interpretacji. To, co wydarzy się pomiędzy kadrami sześć a siedem i osiem (rys. 2), pozostaje w wyobraźni czytelnika. Czy Kamil uderzył kolegę? Czy Mela zdołała go od tego odwieść pytaniem o tajemniczą opaskę? Dzięki zjawisku dookreślenia młody czytelnik jest w stanie rozwinąć swoją wyobraźnię; to, jak toczy się historia, nie zależy więc wyłącznie od tekstu i obrazu, ale także od wyobraźni odbiorcy, który nada przejściom międzykadrowym nowe znaczenie. Odwołując się do myśli McClouda, chcę zwrócić uwagę, że kadry i treści w nich zawarte mogą być skonstruowane w różnorodny sposób. Amerykański autor wyróżnia sześć rodzajów relacji pomiędzy kadrami: 1) chwila do chwili, 2) wydarzenie do wydarzenia, 3) podmiot do podmiotu, 4) scena do sceny, 5) aspekt do aspektu, 6) *non sequitur*. To, w jaki sposób zostaną połączone kadry i co będą przedstawiały, wpływa na natężenie dookreślenia. Niektóre relacje pomiędzy kadrami (np. chwila do chwili) prawie nie wymagają dookreślenia, ponieważ odstęp czasowy pomiędzy kadrami jest tak mały, że akcja znacząco nie posuwa się do przodu, inne natomiast (np. podmiot do podmiotu) wymagają silniejszego dookreślenia (McCloud 2015: 7072).

Na przedstawionej ilustracji można spotkać się z dwoma rodzajami relacji pomiędzy kadrami, a mianowicie wydarzenie do wydarzenia (kadry 1, 2, 3, 4, 5, 6) oraz podmiot do podmiotu (kadry 6, 7, 8). Pierwsza zależność międzykadrova wymaga mniejszego dookreślenia, ponieważ zostały na niej ukazane te same postacie i wydarzenia, w których bohaterowie biorą udział. Natomiast pomiędzy trzema ostatnimi kadrami zarysowana została inna relacja, mimo iż cały czas protagonistami są dzieci, to, co wydarzyło się pomiędzy kadrami, nie jest oczywiste. Natężenie dookreślenia jest silniejsze, a interpretacje czytelników mogą się od siebie różnić: dla niektórych Mela mogła powstrzymać Kamila przed Olkiem, natomiast w innej interpretacji mogło dojść do bójki.

Ikonotekstowość

Należy przywołać kategorię ikonotekstu, wprowadzoną przez Kristin Hallberg do opisanego w książkach obrazkowych, co pozwoliło literaturoznawcom badać książki składające się z tekstu i obrazu (Hallberg 2017: 52). Badaczka stosuje to pojęcie do opisu silnej korelacji obrazu i tekstu, które razem tworzą komunikat. Dla Hallberg wyjątkowo ważne jest to, że charakter ikonotekstu uwidacznia się dopiero w odbiorze całościowym warstwy werbalnej i wizualnej. Nadal słowa i obrazy pozostają innymi kodami, ale w akcie lektury tworzą całość pozwalającą na pełne zrozumienie przekazywanych treści (Hallberg 2017). Do tej koncepcji w obszarze badań nad komiksem odnosi

się Jerzy Szyłak: badacz przedstawia także inne ujęcia i genezę tego pojęcia, zwracając uwagę, że terminem „ikonotekst” posługiwali się tacy autorzy jak Peter Wagner, nie zawężając go jednak do książek, ale wszelkich form łączących obraz i tekst. Wagner określał ikonotekst jako „artefakt, w którym połączone znaki werbalne i wizualne tworzą wypowiedź retoryczną (*rhetoric*), która zależy od współwystępowania słów i obrazów” (cyt. za: Szyłak 2017: 130). Zwracając uwagę na tradycję pojęcia „ikonotekst” przy opisywaniu komiksu, a także wiele cech wspólnych medium komiksowego i książki obrazkowej (Szyłak 2017), termin ten staje się również użyteczny przy badaniu sztuki sekwencyjnej.

To, że komiks jest ikonotekstem, uznają za istotny czynnik wpływający na postrzeganie go jako medium edukacyjnego dla młodego odbiorcy. W związku z tym, że sztuka komiksowa składa się z obrazu i tekstu, warstwa werbalna jest ograniczona przestrzennie. Aby wyjaśnić pewną kwestię, często używa się wielu słów, a im dłuższy tekst, tym wydaje się bardziej wyczerpujący. Jednak w przypadku literatury dziecięcej może to wyglądać inaczej. Przytłaczająca warstwa werbalna może zostać odebrana jako monotonna przez młodego odbiorcę, który w XXI wieku przyzwyczajony jest do wielu równolegle nadawanych bodźców i treści (Internet, gry komputerowe, telewizja, smartfony). Ważne zatem okazuje się utrzymanie uwagi czytelnika. Warstwa werbalna w komiksach zazwyczaj ogranicza się do dialogów, komentarzy narratora i onomatopei. Tekst jest w ciągłej relacji z obrazem, te dwie warstwy wzajemnie się uzupełniają i tworzą spójną wypowiedź.

Rys. 3. Strona z komiksu *Roboty i drony* (Scott, Chabot 2020: 40).



Na ilustracji z komiksu *Roboty i drony* istotnym elementem jest forma dialogu (rys. 3): wyraźnie przestraszona kobieta rozmawia z robotem Pouli, który tłumaczy jej, że wiele sprzętów użytku codziennego to właśnie roboty, czego bohaterka nie była wcześniej świadoma, mimo iż jest dorosła, a więc powinna mieć sporą wiedzę o świecie (Scott, Chabot 2020: 40). Takie przedstawienie ukazuje, że dorośli nie są nieomylni, a młody odbiorca może równoległe do bohaterki komiksu przyswajać wiedzę.

Zamieszczona ilustracja przedstawia niektóre z robotów często znajdujących się w domu: ekspres do kawy, termostat oraz lampa sterowana dotykem. Każdy z przedmiotów został podpisany, a dodatkowo wyjaśniona została funkcja, jaką pełni:

„Termostat: podnosi i obniża temperaturę, żeby w domu nie było ani za ciepło, ani za zimno” (Scott, Chabot 2020: 40). Takie przedstawienie obiektów wydaje się najwłaściwsze pod względem edukacyjnym, zostały one bowiem nazwane, krótko opisane i realistycznie zilustrowane. Dzięki takiemu działaniu czytelnik zdobywa kompletną wiedzę na temat przedmiotu: dowiaduje się, jak się nazywa, jaką ma funkcję oraz jak wygląda. Rysunki są narysowane w sposób realistyczny, co pozwala odbiorcy na łatwe rozpoznanie ukazanych rzeczy i odniesienie ich do tych, które może spotkać w prawdziwym życiu.

Dzięki specyfice medium komiksowego na jednej stronie zawarto wiele informacji werbalnych i wizualnych; należy wskazać, że przekaz ten jest syntetyczny i charakteryzuje się bogatą treścią pomieszczoną na małej przestrzeni. Warto zatem zadać pytanie: czy równie wydajny okazałby się sam tekst (wydajność rozumiana jest tutaj jako możliwość przekazania wielu informacji na małej przestrzeni)? Gdyby chcieć w sposób zbliżony opisać sytuację przedstawioną na analizowanej stronie jedynie za pomocą tekstu, musiałby on znacząco się wydłużyć, zawierać szczegółową relację z przebiegu rozmowy pomiędzy ptakiem a kobietą, a także opis pomieszczenia, w którym toczy się akcja. Konieczne również byłoby szczegółowe opisanie mimiki twarzy bohaterki, aby ukazać jej strach i niedowierzanie, które odbiorca może odczytać z ilustracji, oraz dokładny opis wyglądu robotów, jakie można spotkać w domu, wraz z ich funkcją. Nawet gdyby objaśnienie okazało się wyjątkowo wierne, nadal zabrakłoby jednego elementu, czyli obrazu, który może silniej wpłynąć na młodego czytelnika (Janicki 2016: 62). Można zatem zauważyć, że takie połączenie tekstu i obrazu, jakie zostało użyte w komiksie *Roboty i drony*, staje się kompleksowe. Rozbudowana treść przedstawiona została na jednej stronie za pomocą krótkich kwestii i kilku ekspresyjnych obrazków, dzięki czemu zawartość staje się łatwiejsza i szybsza w odbiorze: przeczytanie kilku kwestii i obejrzenie obrazków zajmuje mniej czasu niż przeczytanie opisu, który przez swoją szczegółowość (oddającą wszystkie elementy, jakie za jednym razem przekazuje ikonotekst) mógłby okazać się dla dziecka nudny. To, że komiks jest medium łączącym obraz i tekst, może okazać się szczególnie ważne w pracy z dziećmi mającymi trudności w czytaniu. Połączenie tych dwóch elementów daje takim czytelnikom możliwość sprawniejszego dekodowania informacji zawartych w publikacjach, sama warstwa tekstowa może się wydawać dzieciom zbyt trudna do prześledzenia, a to może prowadzić do porzucenia lektury (Janicki 2016: 6566). Co warto dodać, komiksy mogą być, podobnie jak książki obrazkowe, narzędziem wspomagającym alfabetyzację wizualną (Cackowska 2016), czyli nabywanie umiejętności odczytywania informacji zakodowanych przez obraz, a kompetencja ta staje się kluczowa nie tylko w życiu dzieci, ale także dorosłych (Dylak 2012).

Dialogowość i elementy narracji

Badania ilościowe i jakościowe czytelnictwa uczniów przedstawiają liczne problemy młodych czytelników. Zofia Zasacka stwierdza, że lektura jest odbierana jako nudna, jeśli: „[...] traktuje o problemach dla uczniów nieciekawych i odległych, niezrozumiałych, [...] kiedy brakuje w niej akcji (albo akcja zbyt wolno się rozwija), jest za mało dialogów, za dużo opisów, szczególnie przyrody” (Zasacka 2015: 39). Te informacje mogą być także kontekstem analizy komiksu jako medium edukacyjnego, ponieważ pozwalają stwierdzić, co sprawia trudność młodym odbiorcom przy obcowaniu z tradycyjną literaturą, część z tych nieudogodnień nie występuje w komiksie, co może pomóc w wykorzystaniu go do przekazywania treści młodym odbiorcom.

Zabiegi, których celem jest podniesienie walorów artystycznych dzieła, takie jak rozbudowanie opisu przyrody czy zdarzenia sprawiają, że akcja staje się mniej wartka. Spowolnienia lektury wpływa na lepsze ukazanie świata przedstawionego w utworze literackim, a więc daje czytelnikowi możliwość wyobrażenia opisywanych postaci czy miejsc. Jednak, jak wskazują badania, współczesny młody odbiorca może być przytłoczony nadmiernymi opisami i małą ilością dialogów.

Komiks prezentuje się natomiast jako medium zdecydowanie bardziej dynamiczne niż klasyczny utwór bez obrazów. Jest on pełen dialogów, ich wizualna aranżacja może być zróżnicowana, w niektórych przypadkach sama forma dymku może świadczyć o emocjach wyrażanych umieszczonymi w nim słowami. Czasem aranżacja dymków jest neutralna (w całym komiksie mają zbliżony kształt), w tym wypadku ich funkcją jest zatem wizualne zakreślenie przestrzeni, w której umieszczona zostanie wypowiedź bohatera. Chociaż głównym nośnikiem narracji w komiksie są obrazy (Szyłak 2017: 157), bardzo często to właśnie na dialogu opiera się rozwój akcji. Sądzę, że dialogowość i ograniczone komentarze narratora mogą pozytywnie wpłynąć na utrzymanie uwagi młodego czytelnika komiksu, a tym samym przyswajanie przez niego nowych informacji.

Jak wskazywała Zasacka, uczniowie często niechętnie podchodzą do rozbudowanych opisów przyrody. W komiksie warstwa wizualna zwalnia scenarzystę od długich i szczegółowych opisów, charakterystycznych dla literatury pięknej, dzięki czemu akcja w komiksie jest bardziej wartka, dodatkowo część informacji może być objaśniana właśnie przez ilustracje.

Analizując komiksy edukacyjne dla młodego odbiorcy, można stwierdzić, że dialogi są kreowane w różnorodny sposób przez twórców. Z jednej strony mogą być one wspierane komentarzami narratora (który dopowiada i dookreśla czas lub miejsce akcji – tym samym rozszerza rzeczywistość przedstawioną w warstwie wizualnej), z drugiej strony można spotkać się z komiksami, których scenarzyści całkowicie rezygnują z narratora na rzecz samych dialogów (Szyłak 2000: 93). W niektórych publikacjach

komentarz słowny jest znacząco ograniczony, jak w komiksach Samojlika, w których narrator odnosi się do czasoprzestrzeni: „W tym samym czasie” (Samojlik 2017: 10), w innych komiksach autora można się spotkać z pominięciem komentarzy narracyjnych (Samojlik 2019). Nie oznacza to jednak, że autorzy komiksów całkowicie rezygnują z komentarzy narratora, czasami stają się one istotne także z perspektywy przekazywania wiedzy, jak w publikacjach z serii *Naukomiks*: „Rekiny należą do najstarszych drapieżników oceanicznych. Ich przodkowie pojawili się już ponad 400 milionów lat temu” (Flood 2019: 12).

Należy zatem zauważyć, że dialogi są w komiksie niezwykle istotne, co potwierdza ich stosowanie jako środków rozwijających akcję oraz częste pomijanie komentarzy narratora. W przypadku publikacji o charakterze edukacyjnym dają ponadto możliwość przekazywania wiedzy młodemu odbiorcy i – co należy podkreślić – są dla niego naturalne, ponieważ dzieci chętnie zadają pytania i czekają na odpowiedzi, a więc uczą się właśnie za pomocą dialogu (Redyk 2008: 8788). Dialogi w komiksach dziecięcych mogą być prowadzone przez dzieci, zwierzęta czy postaci fantastyczne, czasami zachodzi także interakcja pomiędzy dorosłym a dzieckiem – właśnie ostatnia konfiguracja staje się ciekawa z punktu widzenia edukacji młodego odbiorcy.

Przykłady dialogu między dziecięcym a dorosłym bohaterem znaleźć można w *Na ratunek Mateczce Ziemi* i *Róża, a co chcesz wiedzieć?*, jednak autorzy w różny sposób wykorzystują potencjał edukacyjny wypowiedzi umieszczonych w dymkach. Jedna ze stron komiksu Samojlika zawiera dialog między tatą Niny a jej przyjaciółmi (Samojlik 2019: 21). Zwyczajna rozmowa pomiędzy bohaterami, która początkowo kierowała się w stronę pogawędki o naleśnikach, przeistacza się w wymianę uwag o ochronie środowiska i służącym jej zachowaniach. Dzieci, zaangażowane w misję powierzoną im przez Mateczkę Ziemię, przechodzą do najistotniejszego dla nich tematu i zaczynają od mocnego stwierdzenia: „Musimy poważnie porozmawiać, tato” (Samojlik 2019: 21). Takie słowa w ustach bohaterów wydawać się mogą zadziwiające, zazwyczaj bowiem dorośli tak zaczynają rozmowę, gdy chcą zwrócić uwagę na niepoprawne zachowanie dzieci. Nina mówi, że w całym domu włączone są światło i telewizor, mimo iż nikt z nich nie korzysta; Mela zwraca natomiast uwagę, że telefon wciąż jest podłączony do ładowania, chociaż bateria jest już pełna. Dialog daje tutaj możliwość przekazania informacji bezpośrednio młodym odbiorcom.

Fragment komiksu *Róża, a co chcesz wiedzieć?* przedstawia inną sytuację dialogową (Kurasiński i in. 2019: 65) – to dziecko jest postacią, która oczekuje od dorosłego wyjaśnień. Tak samo, jak w *Na ratunek Mateczce Ziemi*, to niedorośli inicjuje rozmowę. Róża pyta swojego tatę o naturę robotów: są złe czy dobre? Rodzic wyjaśnia, że przedmioty ze swojej natury nie są ani dobre, ani złe, ale jako narzędzia mogą być wykorzystywane w różny sposób. Zaniepokojona córka dopytuje, czy naprawdę roboty nie są złymi postaciami, które mogłyby walczyć z ludzkością. Bohater zwraca Róży

uwagę, że narzędzia od zawsze były wykorzystywane jako przedmioty ułatwiające życie człowiekowi (np. wiertarka czy koparka), a maszyny mogą służyć zarówno do walki, jak i do poznawania świata. Analizowana scena przedstawia dorosłego jako edukatora, który tłumaczy niezrozumiałą kwestię dziewczynce, bohaterka pozostaje jednak cały czas aktywna w rozmowie i zadaje kolejne pytania.

Analiza obu przykładów wykazała, że dialogi stanowią istotną część komiksów, są one wykorzystywane jako nośniki akcji i pozwalają na jej szybszy rozwój, a tym samym znacząco mogą utrzymać zainteresowanie młodego odbiorcy. Dialogi są także naturalnym sposobem komunikacji międzyludzkiej i pozwalają na wytłumaczenie szczegółowych kwestii. Osobami, które przekazują wiedzę, mogą być zarówno dzieci, jak i dorośli, dzielący się swoimi spostrzeżeniami. W pierwszym przypadku to dzieci tłumaczą, że oszczędzanie energii jest istotne, ponieważ dzięki temu dba się o planetę. Sytuacja tłumaczenia czegoś dorosłemu pomaga także zauważyć młodemu czytelnikowi, że dialog z rodzicami można podejmować na różne tematy i dorośli nie zawsze musi wiedzieć wszystko.

Podsumowanie

Komiks wpisuje się we współczesne trendy kultury, która często odwołuje się do wizualności i widzi w niej skuteczny sposób przekazania informacji. Jak zostało pokazane, edukacyjny potencjał komiksu istnieje i nie leży tylko w treści, jaką porusza, ale także w samej jego budowie. Komiks, dzięki swojej charakterystycznej kompozycji (podział na kadry, ograniczony tekst występujący w dymkach i komentarzach narratora), okazuje się medium o licznych walorach edukacyjnych dla młodego odbiorcy. Ikonotekstowość medium komiksowego daje możliwość przekazywania skomplikowanych informacji w przystępnej formie, opierającej się na synergii obrazu i tekstu; dodatkowo wpływa pozytywnie na proces alfabetyzacji wizualnej. Nagromadzenie dialogów służy utrzymaniu zainteresowania lekturą, a sekwencyjność pozwala na prowadzenie dynamicznej narracji zarówno wizualnej, jak i werbalnej: informacje przekazywane w sekwencji pomagają w przedstawieniu ciągów przyczynowo-skutkowych, a także wpływają na aktywizację wyobraźni czytelnika. Świadomość budowy komiksów daje możliwość ich wykorzystania w przekazywaniu wiedzy młodym odbiorcom. To, co z jednej strony może okazywać się niedostatkiem (mała ilość tekstu), przy bardziej szczegółowej analizie staje się zaletą. Komiks bowiem prezentuje się jako medium dynamiczne, podporządkowane wartkiej akcji i dialogowości. Takie cechy pozwalają na wplecenie licznych informacji i przekazywanie ich młodemu odbiorcy. Treść musi być konstruowana w sposób umiejętny, jak zauważa bowiem Samojlik, błędne jest twierdzenie, że samo użycie medium komiksowego może zagwarantować sukces

i przynieść edukacyjne korzyści – komiks musi pozostać komiksem, czyli nie może przekształcić się w podręcznik pełen niezrozumiałych formułek (Samojlik 2016: 311).

Bibliografia

- Birek W. (2014). *Z teorii i praktyki komiksu*. Poznań: Centrala.
- Cackowska M. (2016). *Emergent literacy, visual literacy i czytanie dialogowe. Potencjał edukacyjny i emancypacyjny książki obrazkowej w środowisku rodzinnym i przedszkolnym*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, t. 33, nr 2, s. 102–113.
- Cackowska M. (2017). *Współczesna książka obrazkowa – pojęcie, typologia, badania, teoria, konteksty, dyskursy*, [w:] Cackowska M., Dymel-Trzebiatowska H., Szyłak J. (red.), *Książka obrazkowa. Wprowadzenie*. Poznań: Instytut Kultury Popularnej, s. 1148.
- Copik I. (2019). *Historia z komiksem! – o edukacyjnych walorach komiksu jako medium*, „Nauczyciel i Szkoła”, t. 1, nr 65, s. 151–166. DOI:10.14632/NiS.2018.65.151.
- Dyduch B. (1991). *Co nauczyciel powinien wiedzieć o komiksie...*, „Ojczyzna-Polszczyzna”, nr 3, s. 63–67.
- Dylak S. (2012). *Alfabetyzacja wizualna jako kompetencja współczesnego człowieka*, [w:] Skrzydlewski W., Dylak S. (red.), *Media, edukacja, kultura. W stronę edukacji medialnej*. Poznań: Polskie Towarzystwo Technologii i Mediów Edukacyjnych, s. 119–132.
- Flood J. (2019). *Rekiny. Najlepsi myśliwi w przyrodzie*, tłum. M. Gajdzińska, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Hallberg K. (2017). *Literaturoznawstwo a badania nad książką obrazkową*, tłum. H. Dymel-Trzebiatowska, [w:] Cackowska M., Dymel-Trzebiatowska H., Szyłak J. (red.), *Książka obrazkowa. Wprowadzenie*. Poznań: Instytut Kultury Popularnej, s. 49–56.
- Janicki B. (2016). *Dydaktyczny potencjał komiksu historycznego*. Opole: Zin Zin Press.
- Kurasiński i in. (2019). *Róża, a co chcesz wiedzieć? Komiks edukacyjny o technologiach dla dzieci*. Gliwice: Helion.
- McCloud S. (2015). *Zrozumieć komiks*, tłum. M. Błażejczyk, Warszawa: Kultura Gniewu.
- Redyk M. (2008). *Edukacyjna wartość pytań dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, „Forum Dydaktyczne: przeszłość, teraźniejszość, przyszłość”, nr 3/4, s. 84–98.
- Rzecznik M., Nowacki P. (2017). *Reformator*. Piaseczno: Widnokrąg.
- Samojlik T. (2016). *Edukacja przyrodnicza w komiksie i książkach obrazkowych – perspektywa autora*, [w:] K. Klauza, J. Cieślik-Klauza (red.), *Pulchritudo delectans. Korespondencja na styku sztuk*. Białystok: Księgarnia Akademicka, s. 305–318.
- Samojlik T. (2017). *Ryjąk przeznaczenia*. Warszawa: Kultura Gniewu.
- Samojlik T. (2019). *Na ratunek Mateczce Ziemi*. Bielsk Podlaski: Związek Gmin Regionu Puszczy Białowieskiej.
- Scott M., Chabot J. (2020). *Roboty i drony. Dawno temu, teraz i w przyszłości*, tłum. B. Bielniok, E.L. Łokas. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Szyłak J. (2000). *Poetyka komiksu. Warstwa ikoniczna i językowa*. Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria.

- Szyłak J. (2017). *Komiksy i książki obrazkowe. Miejsca wspólne*, [w:] Cackowska M., Dymel-Trzebiatowska H., Szyłak J. (red.), *Książka obrazkowa. Wprowadzenie*. Poznań: Instytut Kultury Popularnej, s. 117–172.
- Tałuć K. (2017). *Komiks polski dla młodego odbiorcy – tendencje, tematy, wydawcy*, [w:] K. Tałuć (red.), *Literatura dla dzieci i młodzieży*, t. 5. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 254–286.
- von Merveldt N. (2018). *Informational Picturebook*, [w:] Kümmerling-Meibauer B. (red.), *The Routledge Companion to Picturebooks*. London: Routledge, s. 231–245.
- Zasacka Z. (2015). *Antynomie szkolnych i pozaszkolnych lektur*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 2, s. 3550. DOI:10.14746/pi.2015.1.2.3.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Aleksandra Suchańska
Uniwersytet Warszawski
e-mail: a.suchanska2@student.uw.edu.pl

VARIA

VARIA

EETP Vol. 16, 2021, No. 4(62)
ISSN 1896-2327 / e-ISSN 2353-7787
DOI: 10.35765/eetp.2021.1662.08



Nadesłano: 10.09.2021
Zaakceptowano: 18.10.2021

Sugerowane cytowanie: Boczkowska M. (2021). *Skala Resilience Nauczycieli (SRN) – polska adaptacja Teachers' Resilience Scale (TRS) M. Platsidou i A. Danilidou*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 16, nr 4(62), s. 109-132.
DOI: 10.35765/eetp.2021.1662.08

Magdalena Boczkowska

ORCID: 0000-0003-3435-8193
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

Skala Resilience Nauczycieli (SRN) – polska adaptacja Teachers' Resilience Scale (TRS) M. Platsidou i A. Danilidou

Teachers' Resilience Scale (SRN) – Polish Adaptation of Teachers' Resilience Scale (TRS) by M. Platsidou and A. Danilidou

SŁOWA KLUCZOWE

Resilience nauczycieli, resilience, nauczyciele, czynniki chroniące, czynniki ryzyka

ABSTRAKT

W artykule zaprezentowano polską adaptację narzędzia Teachers' Resilience Scale (M. Platsidou, A. Danilidou). Skala służy do diagnozowania resilience (zdolności adaptacyjnych jednostek, grup społecznych lub społeczności) wśród nauczycieli. W artykule zawarto informacje dotyczące procedury adaptacyjnej – opracowania polskiej wersji językowej i sprawdzenia właściwości psychometrycznych skali. Badania walidacyjne zostały przeprowadzone wśród 317 nauczycieli. Podstawowa struktura skali zbliżona jest do wersji oryginalnej – eksploracyjna i konfirmacyjna analiza czynnikowa potwierdziły jej czteroczynnikową strukturę (Kompetencje osobiste, Spójność rodziny, Kompetencje społeczne i wsparcie współpracowników, Znaczenie duchowości). Uzyskane dane empiryczne wskazują na satysfakcjonującą rzetelność, stabilność i trafność prezentowanego narzędzia.

KEYWORDS ABSTRACT

Resilience, teacher's resilience, teachers, protective factors, risk factors

This article presents the Polish adaptation of Teachers' Resilience Scale (M. Platsidou, A. Danilidou). The scale is used to diagnose resilience among teachers. The article contains information about the adaptation procedure – development of the Polish language version and testing the psychometric properties of the scale. Validation studies were conducted among 317 teachers. The primary structure of the scale is similar to the original version – exploratory and confirmatory factor analysis confirmed its four-factor structure (Personal Competences, Family Cohesion, Social Competence and Peer Support, Spiritual Influences). The empirical data obtained indicate satisfactory reliability, stability and accuracy of the presented scale.

Wprowadzenie

Resilience

Chociaż teoria i badania nad *resilience* sięgają 1970 roku, to w ostatniej dekadzie zainteresowanie tą problematyką w wielu dziedzinach – w tym w naukach społecznych – wzrosło (por. Masten 2018). Badacze koncentrują się na możliwości zrozumienia fenomenu pozytywnej adaptacji w kontekście doświadczania trudnych, stresujących, czy wręcz traumatycznych zdarzeń życiowych jednostek, rodzin czy całych społeczności.

Po raz pierwszy termin „*resilience*” został użyty przez Holinga w 1973 roku (por. Danilidou & Platsidou 2018) na określenie zdolności ekosystemów do odbudowy po katastrofie i od tego czasu jest używany w różnych kontekstach na określenie zdolności adaptacyjnych jednostek, grup społecznych lub społeczeństw. Definicje *resilience* ewoluowały wraz z rozwojem wiedzy naukowej i dociekaniem empirycznymi z tego zakresu i są różnie ujmowane – jako cecha, proces, rezultat owego procesu, wzór przebiegu życia, albo szeroka koncepcja obejmująca wszystkie te ujęcia (Luthar 2006). W wąskim ujęciu *resilience* jest postrzegane jako względnie stała cecha osobowości uaktywniająca się w sytuacji jednorazowej krótkotrwałej traumy. Z czasem rozszerzono zakres rodzajów przeciwności o negatywne wydarzenia w całym okresie życia, które wiązały się z trudnościami adaptacyjnymi lub zaburzeniami psychicznymi w późniejszym życiu (problemu wychowawcze, ubóstwo, bezdomność, wydarzenia traumatyczne, katastrofy naturalne, przemoc, wojny, terroryzm, choroby) (Herrman i wsp. 2011). Według Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego (APA 2014) *resilience* jest definiowane w kategorii procesu „dobrego przystosowania się w obliczu przeciwności losu, traumy, tragedii lub zagrożeń a nawet znaczących źródeł stresu”

(paragraf 4). Podobnie C. Panter-Brick i J. F. Leckman (2013) *resilience* postrzegają jako proces, który pozwala wykorzystać zasoby w celu podtrzymania dobrostanu. Zwraca się jednak uwagę, że definicje *resilience* zazwyczaj są znacznie uproszczone, gdyż nie odzwierciedlają złożonej natury omawianej koncepcji, której determinanty obejmują szereg czynników biologicznych, psychologicznych, społecznych i kulturowych wzajemnie na siebie oddziałujących, warunkujących adaptację jednostek czy społeczeństw doświadczających stresujących bodźców. M. Ungar (2012) kieruje uwagę w stronę perspektywy społeczno-ekologicznej, zgodnie z którą *resilience* jest definiowane jako zestaw zachowań jednostki, które odzwierciedlają interakcje pomiędzy nią a środowiskiem. R. Yehuda (za: Southwick i wsp. 2014) podkreśla, że *resilience* odnosi się do reintegracji siebie – włożeniu świadomego wysiłku i wyciągnięciu konstruktywnych wniosków z niekorzystnych doświadczeń, aby móc „iść naprzód”. Badacze, podkreślając potencjał dociekań empirycznych nad *resilience*, postulują konieczność zmiany paradygmatu – z badania negatywnych konsekwencji stresu i traumy, w kierunku modeli opartych na mocnych stronach i metod wzmacniających *resilience* (Southwick i wsp. 2014). Definicje *resilience* obejmują nie tylko powrót do poprzedniego poziomu zdrowia, ale – w wielu przypadkach – trwały wzrost jako rezultat reakcji na stresujące wydarzenia (Reich, Zautra, Hall 2010). Samo zjawisko *resilience* można rozpatrywać jako dynamiczną zdolność powrotu do równowagi po przebytej traumie, „samonaprawiania” (ang. *self-righting-tendency*) (Werner 2005). Metaanalizy dotyczące *resilience* są nadal nieliczne ze względu na niespójności definicyjne i operacyjne niniejszej koncepcji (Masten & Cicchetti 2016). Badacze jednak są zgodni co do tego, że konceptualizacja *resilience* obejmuje wiele poziomów funkcjonowania (od biologicznego do społecznego) podkreślając jednocześnie dynamiczną naturę tej koncepcji, a odchodząc już od definiowania jej w kategoriach stałej cechy osobowości (Denckla i wsp. 2020).

Konstruktywny

W niniejszym opracowaniu przychyłono się do postrzegania *resilience* w kategorii wielowymiarowej i złożonej koncepcji, w której zasoby osobiste i kontekstowe są wykorzystywane przez jednostki poprzez stosowanie różnych strategii, które w efekcie umożliwiają osiągnięcie rezultatu w postaci pozytywnej adaptacji (Beltman i wsp. 2018). W tym ujęciu *resilience* jest ujmowane jako dynamiczny proces nierozzerwalnie związany z rozwojem jednostki prowadzący do pozytywnej adaptacji pomimo niesprzyjających okoliczności lub traumatycznych zdarzeń życiowych uważanych za czyniki ryzyka (Masten 2001).

Narzędzia do pomiaru *resilience*

W badaniach nad *resilience* stosowane są różne metody i narzędzia pomiaru, które w zdecydowanej większości przeznaczone są do badań osób dorosłych. Najczęściej wykorzystywanymi narzędziami są The Connor-Davidson Scale (CD-Risk) oraz Resilience Scale for Adults (RSA) – jest to skala samoopisu do pomiaru prężności i narzędzie kliniczne do oceny reakcji ludzi w trakcie leczenia lęku, depresji i w sytuacji stresu.

W CD-Risk *resilience* jest konceptualizowane jako zdolność człowieka do radzenia sobie ze stresem. Wymiary *resilience* w CD-RISK to: 1. Kompetencje osobiste, wysokie standardy i wytrwałość; 2. Zaufanie do swoich uczuć, tolerancja na negatywne skutki i wzmocnienie skutków stresu; 3. Pozytywna akceptacja zmian i bezpieczne relacje; 4. Kontrola; 5. Wpływ duchowy. Rzetelność skali wynosi $\alpha=0,89$ (Connor, Davidson, & Lee 2003). Narzędzie zostało przetłumaczone na 52 języki i przetestowane na różnych populacjach struktura czynnikowa różniła się w zależności od kontekstu kulturowego i charakterystyki próby.

W Resilience Scale for Adults (RSA) Friborga i współpracowników (Friborg i wsp. 2003) *resilience* ujmowane jest jako cecha odnosząca się do zarówno inter-, jak i intrapersonalnych czynników ochronnych. Skala zawiera sześć podskal, a jej rzetelność wynosi: $\alpha =$ od 0,73 do 0,83 (dla poszczególnych czynników).

W Polsce do najczęściej stosowanych narzędzi do pomiaru *resilience* zaliczane są między innymi:

- Skala Pomiaru Prężności SPP-25 stworzona przez N. Ogińską-Bulik oraz Z. Juczyńskiego (2008), w której *resilience* ujęte zostało jako właściwość osobowości istotna w procesie skutecznego radzenia sobie w obliczu zarówno traumatycznych zdarzeń, jak i stresów życia codziennego. Skala zawiera 25 stwierdzeń pogrupowanych w pięć czynników: Wytrwałość i determinacja w działaniu; Otwartość na nowe doświadczenia i poczucie humoru; Kompetencje osobiste do radzenia sobie i tolerancja negatywnych emocji; Tolerancja na niepowodzenia i traktowanie życia jako wyzwania; Optymistyczne nastawienie do życia i zdolność do mobilizowania się w trudnych sytuacjach. Zgodność wewnętrzna narzędzia wynosi $\alpha =0,89$, zaś dla poszczególnych podskal od 0,67 do 0,75;
- Skala Sprężystości Psychiczej (Ego Resiliency Scale w polskiej adaptacji Ł.D. Kaczmarka) (2011), która składa się z 14 twierdzeń i jest jednoczynnikowa. Rzetelność skali wynosi $\alpha=0,76$;
- Kwestionariusz Oceny Prężności (KOP-26) K. Gąsiorowskiego, J. Chodkiewicza, W. Cechowskiego (2016), który zawiera 26 twierdzeń opisujących relacje rodzinne i kompetencje, osobiste i społeczne. Resilience utożsamiane jest w tym ujęciu jako odporność psychiczna – autorzy w ten sposób ujmując *resilience*, wyszli

poza rozumienie koncepcji w kategoriach właściwości, a odwołali się do efektów oddziaływań procesualnych. Wartości alfa Cronbacha wynoszą odpowiednio: dla narzędzia $\alpha = 0,90$, dla poszczególnych podskal od 0,78 do 0,90.

Resilience nauczycieli

Zainteresowanie badaczy problematyką *resilience* nauczycieli wynika z różnych przyczyn. Jedną z nich jest duży odsetek rezygnacji z zawodu nauczyciela w krajach wysoko rozwiniętych gospodarczo (Smith & Ulvik 2017; Perryman & Calvert 2020). Niektóre badania wskazują, że aż 40–50% nauczycieli odchodzi z zawodu w ciągu pierwszych pięciu lat pracy (Darling-Hammond 2010; Gallant & Riley 2014; Arnup & Bowles 2016). Wśród przyczyn porzucania tej profesji wskazuje się znaczne obciążenie pracą – w konsekwencji prowadzące do osłabienia zaangażowania, podleganie ciągłej kontroli i „hiperkrytycznemu zarządzaniu” (Perryman & Calvert 2020), wysoki poziom doświadczanego stresu, wypalenie zawodowe, (por. Ryan i wsp. 2017; Kyriacou 2011). W Polsce zwraca się uwagę na fakt, że wchodzący do zawodu nauczyciel ma taki sam zakres obowiązków i odpowiedzialności, jak doświadczeni współpracownicy, co skutkuje wyższym poziomem stresu, poczucia sprawstwa i kompetencji czy trudności w nawiązywaniu relacji (Kędzierska 2018). Stresujące warunki pracy są związane z niższym poczuciem własnej skuteczności, nauczyciela, silniejszymi symptomami wypalenia zawodowego i odejściem z zawodu (Skaalvik & Skaalvik 2017).

Zaistniała zatem pilna konieczność poszukiwania czynników chroniących przed stresem i wypaleniem zawodowym osób wykonujących tę profesję. Rozwijający się prężnie nurt psychologii pozytywnej kieruje dociekania empiryczne badaczy w kierunku poszukiwania zasobów do radzenia sobie w kontekście rozmaitych wyzwań i stresorów. W tym kontekście przywołuje się *resilience* – jest ono postrzegane jako czynnik chroniący przed zamiarem odejścia z zawodu nauczyciela (Arnup & Bowles 2016) i jednocześnie wzmacniający utrzymanie zaangażowania w nauczanie mimo trudnych warunków i doświadczania niepowodzeń (Brunetti 2006).

Resilience nauczycieli jawi się jako zdolność jednostki do pomyślnego radzenia sobie z osobistymi słabościami i stresorami środowiskowymi (Oswald, Johnson, & Howard 2003). Różne czynniki mogą wzmacniać lub osłabiać *resilience* w tej grupie zawodowej. Za czynniki ryzyka na poziomie indywidualnym uznaje się niską samoocenę, trudności w szukaniu pomocy, wyczerpanie emocjonalne i nieodpowiednie przygotowanie do realiów wykonywania zawodu nauczyciela. Środowiskowe czynniki ryzyka to ciągle zmiany w systemie edukacji, które zwiększają poziom niepewności, presji i obciążenia pracą tą grupę osób (Gu & Day 2007). Czynniki chroniące natomiast mają znaczenie dla *resilience* poprzez łagodzenie czynników ryzyka. *Resilience* nauczycieli wiąże się z pozytywnymi efektami jak zaangażowanie, dobre samopoczucie

i satysfakcja z pracy (Gu & Li 2013). Wskazuje się, że *resilience* początkującego nauczyciela, wzmocnione poprzez silne poczucie własnej skuteczności i kompetencje emocjonalne może stanowić klucz do ich większej pewności siebie i zaangażowania w nauczanie w dłuższej perspektywie (Tait 2008). Kategorie czynników chroniących, zaproponowane przez Mansfield, Beltman, Price i McConneya (2012), odnoszą się do czterech wymiarów funkcjonowania nauczycieli – zawodowego, emocjonalnego, społecznego i motywacyjnego. Podkreśla się znaczenie wdrażania programów wzmacniających *resilience* już w trakcie ich kształcenia (Buchanan i wsp. 2013). Wzmacnianie *resilience* wśród nauczycieli uważa się za istotny czynnik mający związek z ich „szybkim odbiciem się” po niepowodzeniach, wzrostem wiary we własne możliwości, zmniejszenia wpływu stresu i poprawy jakości pracy (Arnup i Bowles 2016).

Oryginalna wersja skali

Teachers' Resilience Scale (TRS) składa się z 26 pozycji i ocenia cztery wymiary *resilience* nauczycieli: (a) Kompetencje osobiste i wytrwałość (9 pozycji); (b) Znaczenie duchowości (3 pozycje); (c) Spójność rodziny (7 pozycji) oraz (d) Kompetencje społeczne i wsparcie współpracowników (7 pozycji). Odpowiedzi na dwóch pierwszych podskalach, które pochodzą ze skali CD-Risc, udzielano na 5-punktowej skali Likerta od 0 (zupełnie nieprawdziwe) do 4 (prawie zawsze prawdziwe); na dwóch podskalach pochodzących z RSA zastosowano dyferencjał semantyczny, w którym odpowiedzi wahają się od 1 do 5, przy czym 3 oznacza punkt neutralny.

Polska adaptacja skali

Ze względu na rosnące zainteresowanie koncepcją *resilience*, zdecydowano o adaptacji narzędzia greckiego Teachers' Resilience Scale. W naszym kraju obecnie nie ma narzędzi do pomiaru *resilience* konkretnie w tej grupie zawodowej. Jest to zawód z grupy wysokiego ryzyka wypaleniem zawodowym i rezygnacji z zawodu, istnieje zatem konieczność poszukiwania i wzmacniania zewnętrznych i wewnętrznych czynników chroniących i eliminacji/ograniczenia wpływu czynników ryzyka.

Opracowanie polskiej wersji językowej

Do badań adaptacyjnych przystąpiono zgodnie z procedurami właściwymi dla przeprowadzania adaptacji kulturowej testu psychologicznego opisanymi przez Hornowską i Paluchowskiego (2004).

Autorki skali – Maria Platsidou i Athina Danilidou wyraziły zgodę na przeprowadzenie badań w warunkach polskich. W pierwszej kolejności skala została przetłumaczona przez dwoje niezależnych tłumaczy języka angielskiego (instrukcja 26 itemów skali, nazwy podskal, odpowiedzi). W drugim etapie trzech niezależnych sędziów posługujących się językiem angielskim (psycholog, pedagog, nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej) dokonali uzgodnienia wspólnej wersji językowej, która podlegała tłumaczeniu odwrotnemu (back translation). Uzyskane wersje porównano, aby sprawdzić trafność tłumaczenia, które okazały się bardzo zbliżone.

Właściwości psychometryczne polskiej wersji TRS

Ustalenie właściwości psychometrycznych polskiej wersji Teachers' Resilience Scale (TRS) składało się z kolejnych etapów: a) analiza struktury wewnętrznej; b) oszacowanie rzetelności i stabilności narzędzia; c) ustalenie trafności kwestionariusza (teoretycznej, zbieżnej, kryterialnej).

Badana grupa

Badania prowadzono od października 2020 do marca 2021 roku. Z uwagi na fakt, że badani mieli za zadanie odnieść się do swoich osobistych doświadczeń zawodowych z ostatniego miesiąca, zdecydowano o nieprzebiegnięciu badań na przełomie grudnia i stycznia (czas okołoświąteczny i ferii zimowych). Ze względu na konieczność zachowania reżimu sanitarnego zdecydowano o przeprowadzeniu badań drogą elektroniczną, za pośrednictwem ankiety internetowej, która została przygotowana w formularzu Google Forms.

Przebadano łącznie 317 nauczycieli. W większości grupę badanych stanowią kobiety – 88,6%, mężczyźni stanowią 10,7% badanych, a 2 osoby odmówiły odpowiedzi na pytanie o płeć. Ponad połowa badanych (58,7%) mieszka w dużym mieście, 26,5% w małym mieście, a 14,2% na wsi. Zdecydowana większość badanych pozostaje w związku małżeńskim (65,9%), co piąty badany (21,5%) zadeklarował stan wolny, a 11,7% bycie rozwiedzionym. Najwięcej osób spośród wszystkich badanych pracuje w szkole podstawowej (62,1%), co piąty badany w liceum (20,8%), 8,5% w przedszkolu, 6,3% w szkole specjalnej, a po trzy badane osoby w branżowej szkole I i II stopnia (1,8%). Niemalże wszyscy badani pracowali w placówkach publicznych (93,4%), 5,7% w niepublicznych, a trzy osoby nie udzieliły odpowiedzi na to pytanie. Prawie wszyscy badani nauczyciele byli zatrudnieni na pełen etat (92,4%). Połowa badanych to nauczyciele dyplomowani (50,5%), co piąty badany (24%) to nauczyciel kontraktowy, 17,7% mianowany, a 7,3% to stażysta. Średni wiek badanych wynosi 43,96 lat ($SD=10,74$, min. 23, maks. 70), a średni staż pracy – 17,70 ($SD=11,37$, min. 1, maks. 49).

Struktura wewnętrzna skali

W celu ustalenia struktury wewnętrznej skali przeprowadzono dwa rodzaje analiz czynnikowych – eksploracyjną i konfirmacyjną. Eksploracyjną analizę czynnikową przeprowadzono za pomocą metody głównych składowych z rotacją Varimax. Wskaźniki uzasadniające wybór tej metody były satysfakcjonujące (miara adekwatności doboru próby $KMO=0,84$, test sferyczności Bartletta – 3283,87 przy $p<0,001$). Do wyodrębnienia czynników wykorzystano wykres osypiska, który dał podstawę do wskazania czterech czynników, które łącznie wyjaśniają 51,65 wariacji całkowitej (tabela 1). Przyjęto, iż wartość ładunków czynnikowych wchodzących w skład poszczególnych czynników wynosiła 0,35 i powyżej.

Tabela 1. Wartości własne i procent wyjaśnianej wariacji wyodrębnionych czynników

Czynnik	Wartość własna	% wyjaśnianej wariacji	% skumulowany
1	5,70	21,92	21,92
2	3,58	13,76	35,70
3	2,62	10,09	45,79
4	1,52	5,86	51,65

Źródło: opracowanie własne

Ładunki czynnikowe zawierają się w przedziale od 0,35 do 0,86 (tabela 2). Należy zaznaczyć, iż zarówno wartość wyjaśnianej wariacji adaptowanej skali jest nieco wyższa niż w skali oryginalnej (48,56%), jak i otrzymane wartości poszczególnych ładunków czynnikowych twierdzeń.

Tabela 2. Wyniki eksploracyjnej analizy czynnikowej

Numer itemu	Czynnik I	Czynnik II	Czynnik III	Czynnik IV
1	0,17	0,15	0,47	0,16
2	-0,13	0,09	0,02	0,80
3	-0,08	0,02	0,09	0,79
4	0,04	0,01	0,48	0,08
5	0,08	-0,01	0,71	0,11

Numer itemu	Czynnik I	Czynnik II	Czynnik III	Czynnik IV
6	0,19	-0,03	0,39	0,28
7	0,05	0,15	0,70	-0,05
8	0,13	-0,03	0,69	-0,07
9	-0,01	0,17	0,67	-0,22
10	0,05	-0,10	0,28	0,26
11	0,21	0,10	0,59	0,13
12	0,07	0,17	0,35	0,29
13	0,69	0,19	0,08	0,10
14	0,71	-0,01	0,21	-0,02
15	0,56	0,08	0,30	-0,01
16	0,74	0,14	0,16	0,07
17	0,07	0,74	0,01	0,14
18	0,03	0,83	0,08	-0,01
19	0,06	0,86	0,11	-0,01
20	0,11	0,76	0,09	0,01
21	-0,01	0,79	0,07	-0,07
22	0,09	0,80	0,07	0,06
23	0,72	-0,08	0,08	0,02
24	0,80	-0,02	0,15	-0,10
25	0,78	0,07	-0,01	-0,07
26	0,79	0,10	-0,01	-0,10

Źródło: opracowanie własne

Tabela 3. Ładunki czynnikowe polskiej wersji Teachers' Resilience Scale – wyniki eksploracyjnej analizy czynnikowej

Podskala i wchodzące w jej skład twierdzenia	Czynniki			
	I	II	III	IV
Kompetencje społeczne i wsparcie współpracowników				
13. Lubię przebywać z innymi ludźmi w moim miejscu pracy.	0,69	0,19	0,08	0,10
14. Z łatwością przychodzi mi nawiązywanie przyjaźni w moim miejscu pracy.	0,71	-0,01	0,21	-0,02
15. Z łatwością nawiązuję kontakty z nowymi osobami w miejscu pracy.	0,56	0,08	0,30	-0,01
16. Czerpię radość z przebywania ze swoimi współpracownikami.	0,74	0,14	0,16	0,07
23. Mogę rozmawiać o problemach osobistych ze swoimi współpracownikami.	0,72	-0,08	0,08	0,02
24. Ze współpracownikami łączą mnie silne więzi.	0,80	-0,02	0,15	-0,10
25. Otrzymuję wsparcie od współpracowników.	0,78	0,07	-0,01	-0,07
26. W razie potrzeby zawsze znajdę pomoc u moich współpracowników.	0,79	0,10	-0,01	-0,10
Spójność rodziny				
17. Ja i moja rodzina mamy podobne spojrzenie na to, co w życiu jest ważne.	0,07	0,74	0,01	0,14
18. Czuję się bardzo szczęśliwy w mojej rodzinie.	0,03	0,83	0,08	-0,01
19. Moją rodzinę cechuje spójność.	0,06	0,86	0,11	-0,01
20. W trudnych chwilach moja rodzina optymistycznie patrzy w przyszłość.	0,11	0,76	0,09	0,01
21. W kontaktach z innymi ludźmi nasza rodzina zachowuje lojalność względem siebie.	-0,01	0,79	0,07	-0,07
22. W mojej rodzinie lubimy spędzać ze sobą czas.	0,09	0,80	0,07	0,06
Kompetencje osobiste				
1. Potrafię przystosować się do zmian.	0,17	0,15	0,47	0,16
4. Działając pod presją, potrafię skoncentrować się i jasno myśleć.	0,04	0,01	0,48	0,08
5. Wolę przejąć inicjatywę w rozwiązywaniu problemów.	0,08	-0,01	0,71	0,11
6. Pomimo porażek nie zniechęcam się zbyt łatwo.	0,19	-0,03	0,39	0,28
7. Uważam się za silną osobę.	0,05	0,15	0,70	-0,05

Podskala i wchodzące w jej skład twierdzenia	Czynniki			
	I	II	III	IV
8. Jeśli jest to konieczne, jestem w stanie podejmować trudne decyzje dotyczące innych ludzi.	0,13	-0,03	0,69	-0,07
9. Potrafię radzić sobie z nieprzyjemnymi emocjami, takimi jak złość czy strach.	-0,01	0,17	0,67	-0,22
11. Lubię wyzwania.	0,21	0,10	0,59	0,13
12. Ciężko pracuję, aby osiągnąć swoje cele.	0,07	0,17	0,35	0,29
Znaczenie duchowości				
2. Czasem los lub wiara w Boga pomaga mi stawić czoła wyzwaniom.	-0,13	0,09	0,02	0,80
3. Czasami wierzę, że nic nie dzieje się bez przyczyny.	-0,08	0,02	0,09	0,79

Źródło: opracowanie własne

Przeprowadzone analizy wartości ładunków czynnikowych wskazują na spójność wewnętrzną poszczególnych składników, jak i na wysoką zgodność twierdzeń składających się na czynniki w oryginalnej skali. Jedynie item 10 (ang. „Sometimes I have to act on a hunch”, pol. „Czasami muszę zdać się na intuicję”) w badaniach adaptacyjnych nie wszedł w zakres żadnego czynnika z uwagi na zbyt niski ładunek czynnikowy (0,26) i moc dyskryminacyjną ($r=0,14$). Zdecydowano o niewłączeniu niniejszego itemu do skali. Należy wspomnieć, iż po jego usunięciu z czynnika IV zwiększył się wskaźnik rzetelności skali.

Ostatecznie polska wersja skali TRS składa się z 25 itemów, które wchodzą w skład 4 podskal. Ich nazwy pochodzą z oryginalnej wersji: Czynniki I – *Kompetencje społeczne i wsparcie współpracowników* (KS), Czynniki II – *Spójność rodziny* (SR), Czynniki III – *Kompetencje osobiste i wytrwałość* (KO), Czynniki IV – *Znaczenie duchowości* (ZD). W tabeli 4 przedstawiono statystyki opisowe dla poszczególnych podskal.

Tabela 4. Statystyki opisowe dla podskal

Nazwa podskali	Liczba itemów	Min.	Max.	M	SD	Mediana	Skośność	Kurtoza	Wariancja
KS	8	15	40	28,71	4,91	29	-0,16	-0,12	24,09
SR	6	10	30	24,50	3,70	25	-0,98	0,95	13,69
KO	9	18	45	33,38	4,15	33	-0,22	0,56	17,22
ZD	2	2	10	7,50	1,68	8	-0,44	-0,04	2,83

Źródło: opracowanie własne

Kolejnym etapem podczas sprawdzania struktury wewnętrznej skali było przeprowadzenie analizy korelacyjnej między podskalami prezentowanego narzędzia. Zanotowano istotne statystycznie współzależności wyjątek stanowi związek między Czynnikiem II odnoszącym się do spójności rodziny a Czynnikiem IV dotyczącym znaczenia duchowości. Siły związków pomiędzy czynnikami określić należy jako słabe.

Za pomocą programu AMOS 26 Graphics, w celu zweryfikowania uzyskanej struktury czynnikowej, przeprowadzono analizę konfirmacyjną, w której przetestowano model z czterema czynnikami. Uzyskano satysfakcjonujące wskaźniki dopasowania modelu do danych empirycznych: $\chi^2=718,4$; $df=269$; $p<0,001$; $RMSEA=0,073$, $GFI=0,84$; $NFI=0,784$; $TLI=0,835$. Uzyskane wyniki potwierdziły czteroczynnikową strukturę polskiej wersji Teachers' Resilience Scale.

Rzetelność i stabilność skali

Rzetelność polskiej wersji skali została oszacowana przy wykorzystaniu współczynnika *alfa* Cronbacha, a uzyskane wartości okazały się wysoce zadowalające (tabela 5). Dla wyniku ogólnego jego wartość wyniosła 0,84, a dla kolejnych podskal odpowiednio: *Kompetencje społeczne i wsparcie współpracowników* – 0,86, *Spójność rodziny* – 0,89, *Kompetencje osobiste i wytrwałość* – 0,76, *Znaczenie duchowości* – 0,65. Z uwagi na fakt, iż trzy z czterech podskal wyraźnie przekraczają wartość 0,7, która uznawana jest za zadowalającą (Hornowska 2009), a jedna z podskal znajduje się na granicy tej wartości można przyjąć, że Skala Resilience Nauczycieli cechuje się satysfakcjonującą rzetelnością.

Tabela 5. Współczynnik alfa Cronbacha dla całej skali (SRN) i poszczególnych jej podskal

Skala/podskala	Alfa Cronbacha
SRN	0,84
SRN KS	0,86
SRN SR	0,89
SRN KO	0,76
SRN ZD	0,65

Legenda: SRN Skala Resilience Nauczycieli, SRN KS – Skala Resilience Nauczycieli (Kompetencje społeczne i wsparcie współpracowników); SRN SR – Skala Resilience Nauczycieli (Spójność Rodziny); SRN KO – Skala Resilience Nauczycieli (Kompetencje osobiste); SRN ZD – Skala Resilience Nauczycieli (Znaczenie duchowości)

Źródło: opracowanie własne

Zweryfikowano również stabilność narzędzia na podstawie wyników dwukrotnego pomiaru w tej samej grupie osób ($n=65$) w odstępie dwóch tygodni. Uzyskane współczynniki korelacji wskazują na stabilność narzędzia i sytuują się od 0,73 do 0,83 ($p<0,001$), przy czym najwyższą stabilność zanotowano dla podskali *Spójność rodziny* (SR), a najniższą – *Kompetencje społeczne i wsparcie współpracowników* (KS).

Trafność skali

Kolejnym etapem polskiej adaptacji Teachers' Resilience Scale było ustalenie jej trafności teoretycznej, zbieżnej i kryterialnej. Trafność teoretyczna wynika z założenia o wielowymiarowości konstruktów *resilience* nauczycieli i opiera się na teorii Boyda i Eckerta (2002), którzy ujmują tę koncepcję jako interakcję pomiędzy cechami osobistymi jednostki, a środowiskowymi czynnikami chroniącymi, które pomagają jej przezwycięzać przeciwności losu po ekspozycji na stresory i wyzwania. W tym podejściu podkreśla się, że jednostki stawiają czoła przeciwnościom losu w ramach dynamicznej interakcji czynników wewnętrznych i zewnętrznych – wykorzystując swoje mocne strony i zasoby osobiste, przy jednoczesnym poszukiwaniu wsparcia na zewnątrz – w rodzinie czy współpracownikach. Nie bez znaczenia jest również duchowość, gdyż jest ona silnie oparta na osobistym dążeniu do zrozumienia kwestii dotyczących życia i jego sensu (Connor i wsp. 2003).

Trafność zbieżną ustalono na podstawie związków polskiej wersji TRS z innymi narzędziami, które są wykorzystywane na gruncie polskim do pomiaru *resilience*. W tym celu wykorzystano dwa narzędzia badawcze: Skalę Pomiaru Prężności (SPP-25) autorstwa N. Ogińskiej-Bulik i Z. Juczyńskiego, oraz Kwestionariusz Oceny Prężności (KOP-26) K. Gąsiora, J. Chodkiewicz i W. Cechowskiego. Związki korelacyjne pomiędzy *resilience* nauczycieli a *resilience* ujmowanym jako prężność psychiczna należy określić jako istotne statystycznie. Jedynie w zakresie podskali *Znaczenie duchowości* nie odnotowano istotnych związków z podskalami SPP-25: *Wytrwałość i determinacja w działaniu*, *Otwartość na nowe doświadczenia i poczucie humoru* oraz *Kompetencje osobiste do radzenia sobie i tolerancja negatywnych emocji*. Ze względu na fakt, iż skala SPP-25 dokonuje pomiaru *resilience* rozumianego jako jednostkowa właściwość ujmowana w kategorii w miarę stałej cechy, oczekiwano, że istnieją związki pomiędzy wynikiem *resilience* nauczycieli w zakresie podskali odnoszącej się do kompetencji osobistych i wynikiem ogólnym SPP-25 oraz pozostałymi podskalami. Tak jak przewidywano, najsilniejszy związek zanotowano pomiędzy podskala SRN *Kompetencje osobiste i wytrwałość* i SPP-25 *Kompetencje osobiste do radzenia sobie i tolerancja negatywnych emocji*, a siłę tego związku można określić jako bardzo wysoką (Guilford 1965). W przypadku pozostałych podskal SPP-25 siły związków korelacyjnych okazały się wysokie (współczynniki korelacji zawierają się w zakresie 0,53-0,66). Szczegółowe wyniki przedstawiono w tabeli 6.

Tabela 6. Związki korelacyjne pomiędzy Skalą Resilience Nauczycieli a Skalą Pomiaru Prężności (SPP-25) (współczynnik korelacji r Pearsona)

Podskale	SPP WDD	SPP ON	SPP KO	SPP TN	SPP ONŻ
SRN KS	0,24**	0,35**	0,29**	0,30**	0,28**
SRN SR	0,24**	0,21**	0,23**	0,30**	0,25**
SRN KO	0,53**	0,55**	0,77**	0,66**	0,65**
SRN ZD	0,10	0,11	0,10	0,15**	0,20**

**p<0,01

Legenda: SRN KS – Skala Resilience Nauczycieli (Kompetencje społeczne i wsparcie współpracowników); SRN SR – Skala Resilience Nauczycieli (Spójność Rodziny); SRN KO – Skala Resilience Nauczycieli (Kompetencje osobiste); SRN ZD – Skala Resilience Nauczycieli (Znaczenie duchowości); SPP WDD – Skala Pomiaru Prężności (Wytrwałość i determinacja w działaniu); SPP ON – Skala Pomiaru Prężności (Otwartość na nowe doświadczenia i poczucie humoru); SPP KO – Skala Pomiaru Prężności (Kompetencje osobiste do radzenia sobie i tolerancja negatywnych emocji); SPP TN – Skala Pomiaru Prężności (Tolerancja na niepowodzenia i traktowanie życia jako wyzwania); SPP ONŻ – Skala Pomiaru Prężności (Optymistyczne nastawienie do życia i zdolność mobilizowania się w trudnych sytuacjach)

Źródło: opracowanie własne

Przewidywano ponadto, że istnieją związki podskal SRN i KOP-26, przy czym zakładano, że najsilniejsze zależności dotyczyć będą podskal odnoszących się do kompetencji osobistych i relacji rodzinnych. Uzyskane wyniki zawarto w tabeli 7. Zgodnie z przewidywaniami podskala SRN *Spójność rodziny* najsilniej korelowała ze skalą KOP-26 *Relacje rodzinne*, a siłę tego związku można określić jako bardzo wysoką. Związki korelacyjne o przeciętnej sile zanotowano pomiędzy podskalami SRN *Kompetencje społeczne i wytrwałość* i KOP-26 *Kompetencje społeczne* oraz *Kompetencje osobiste* (SRN i KOP-26).

Tabela 7. Związki korelacyjne pomiędzy SRN a KOP-26 (współczynnik korelacji r Pearsona)

Podskale	KOP RR	KOP KO	KOP KS
SRN KS	0,26**	0,21**	0,54**
SRN SR	0,70**	0,33**	0,17**
SRN KO	0,23**	0,58**	0,37**
SRN ZD	0,09	0,23**	-0,06

** $p < 0,01$

SRN KS – Skala Resilience Nauczycieli (Kompetencje społeczne i wsparcie współpracowników); SRN SR – Skala Resilience Nauczycieli (Spójność rodziny); SRN KO – Skala Resilience Nauczycieli (Kompetencje osobiste); SRN ZD – Skala Resilience Nauczycieli (Znaczenie duchowości); KOP RR – Kwestionariusz Oceny Prężności (Relacje rodzinne); KOP KO – Kwestionariusz Oceny Prężności (Kompetencje osobiste); KOP KS – Kwestionariusz Oceny Prężności (Kompetencje społeczne)

Źródło: opracowanie własne

Trafność kryterialna została określona na podstawie analizy związków SRN z narzędziami do pomiaru zmiennych, które powinny korelować z *resilience*: radzenia sobie ze stresem, dyspozycyjnym optymizmem, poczuciem własnej skuteczności, satysfakcji z życia oraz samoocena, co wynika z doniesień teoretycznych (m.in. Bissessar 2014; Skinner & Beers 2016; Yada i wsp. 2021). Zastosowano: Kwestionariusz COPE (Coping Orientations to Problems Experienced) C.S. Carver, M.F. Scheier, J.K. Weintraub (polska adaptacja S. Piątek i K. Wrześniewski), Test Orientacji Życiowej LOT-R, M.F. Scheier, C.S. Carver, M.W. Bridges (polska adaptacja R. Poprawa, Z. Juczyński), Skalę Uogólnionej Własnej Skuteczności GSES (R. Schwarzer, M. Jerusalem, Z. Juczyński), Skalę Satysfakcji z Życia SWLS (E. Diener, R.A. Emmons, R.J. Larson, S. Griffin, polska adaptacja Z. Juczyński), Skalę Samooceny Rosenberga SES (M. Rosenberg, polska adaptacja I. Dzwonkowska, K. Lachowicz-Tabaczek, M. Łaguna). Założono, że wystąpią istotne współzależności pomiędzy *resilience* mierzonym SRN a strategiami radzenia sobie, dyspozycyjnym optymizmem, przekonaniem o własnej skuteczności, satysfakcją z życia i samoocena.

Zamieszczone w tabeli 8 współczynniki korelacji wskazują na silny związek pomiędzy Podskalą SRN *Znaczenie duchowości* i COPE *Zwracanie się ku religii* ($p < 0,01$). Istotne związki zanotowano ponadto pomiędzy podskalą SRN *Kompetencje osobiste i wytrwałość* oraz COPE *Koncentracja na problemie* ($p < 0,01$). Ujemną zależność otrzymano pomiędzy podskalą SRN *Spójność rodziny* i COPE *Używanie alkoholu* ($p < 0,01$). Oznacza to, że im wyższa postrzegana spójność rodziny badanych nauczycieli, tym

rzadziej w sytuacjach problemowych jako strategię do radzenia sobie badani wybierają używanie alkoholu.

Tabela 8. Związki korelacyjne pomiędzy SRN i COPE

Podskale	KNP	Z	KNE	PEW	A	R	PH	UA
SRN KS	0,14*	-0,04	0,03	0,22*	0,03	-0,15**	0,13	-0,06
SRN SR	0,16**	-0,11	-0,19**	0,02	0,04	0,10	-0,10	-0,36**
SRN KO	0,37**	-0,16**	-0,17**	0,01	0,14*	-0,02	0,12*	-0,17**
SRN ZD	0,18**	-0,14*	0,03	0,11*	0,16**	0,74**	-0,06	0,01

** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

Legenda: SRN KS – Skala Resilience Nauczycieli (Kompetencje społeczne i wsparcie współpracowników); SRN SR – Skala Resilience Nauczycieli (Spójność Rodziny); SRN KO – Skala Resilience Nauczycieli (Kompetencje osobiste); SRN ZD – Skala Resilience Nauczycieli (Znaczenie duchowości); KNP – Koncentracja na problemie; Z – Zaprzeczanie; KNE – Koncentracja na emocjach i ich wyładowaniu; PEW – Poszukiwanie emocjonalnego wsparcia; A – Akceptacja; R – Zwracanie się ku religii; PH – Poczucie humoru; UA – Używanie alkoholu lub innych środków odurzających

Źródło: opracowanie własne

W tabeli 9 przedstawiono związki korelacyjne dla Skali Resilience Nauczycieli i pozostałych narzędzi służących do oceny kryterialnej skali. Uzyskane wyniki pozwalają na stwierdzenie, że podskala SRN *Kompetencje osobiste i wytrwałość* jest skorelowana z poczuciem własnej skuteczności (GSES, korelacja wysoka, $p < 0,01$) i dyspozycyjnym optymizmem (LOT-R, korelacja przeciętna, $p < 0,01$). Można zatem przyjąć, że im wyższy poziom postrzeganych przez jednostkę: własnych kompetencji i wytrwałości do realizacji założonych celów, tym wyższe poczucie samoskuteczności i dyspozycyjnego optymizmu objawiającego się uogólnioną, względnie stabilną tendencją jednostki do oczekiwania pozytywnych wyników swoich działań. Ponadto dowiedziono istnienie związku o przeciętnej sile pomiędzy Podskala *Spójność rodziny* i *Satysfakcji z życia* (SWLS, $p < 0,01$) – im wyższy poziom postrzeganej spójności rodziny wśród badanych nauczycieli, tym wyższy poziom satysfakcji z dotychczasowego życia.

Tabela 9. Związki korelacyjne pomiędzy SRN oraz LOT-R, GSES, SWLS, SES

Podskale	LOT-R	GSES	SWLS	SES
SRN KS	0,31**	0,22**	0,17**	-0,01
SRN SR	0,32**	0,17**	0,44**	0,19**
SRN KO	0,48**	0,65**	0,36**	0,04
SRN ZD	0,13	0,05	0,17**	-0,08

** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

Legenda: SRN KS – Skala Resilience Nauczycieli (Kompetencje społeczne i wsparcie współpracowników); SRN SR – Skala Resilience Nauczycieli (Spójność Rodziny); SRN KO – Skala Resilience Nauczycieli (Kompetencje osobiste); SRN ZD – Skala Resilience Nauczycieli (Znaczenie duchowości); LOT-R – Dyspozycyjny optymizm, GSES – Poczucie własnej skuteczności, SWLS – Satysfakcja z życia, SES – Samoocena

Źródło: opracowanie własne.

Autorki narzędzia oryginalnego nie przeprowadzały badań trafności w odniesieniu do innych miar *resilience* i/lub zmiennych kontrolnych, dlatego też nie ma możliwości weryfikacji uzyskanych wyników.

Normalizacja

Normalizacji Skali Resilience Nauczycieli dokonano na grupie 195 nauczycieli szkół podstawowych. W zdecydowanej większości były to kobiety (89,7%). Średnia wieku badanych wyniosła 45,25 lat (SD=10,25, min=23, max=67). Ponad połowa badanych pochodziła z dużego miasta (52,8%), 30,8% z małego miasta, a 15,4% ze wsi. Dwie osoby nie udzieliły odpowiedzi na pytanie o miejsce zamieszkania. Ponad połowa badanych (53,8%) w trakcie badań była nauczycielami dyplomowanymi, 22,6% kontraktowymi, 19% mianowanymi, a zaledwie 4,6% stażystami. Średni staż pracy badanych osób wyniósł 18,70 lat (SD=11,40, min=1, max=45).

Podstawowe statystyki grupy normalizacyjnej w poszczególnych podskalach i w wyniku ogólnym zawarto w tabeli nr 10.

Tabela 10. Statystyki opisowe

Nazwa podskali	n	Min.	Max.	M	SD
KS	195	3	10	7,61	1,57
SR	195	23	44	33,22	4,00
KO	195	15	40	28,78	4,88
ZD	195	14	30	24,80	3,49
WO	195	75	123	94,41	9,08

Legenda: KS – Kompetencje społeczne i wsparcie współpracowników, SR – Spójność rodziny, KO – Kompetencje osobiste, ZD – Znaczenie duchowości, WO – Wynik ogólny

Źródło: opracowanie własne

Wyniki surowej próby normalizacyjnej przekształcono na jednostki skali stenowej. W tabeli 11 zawarto tymczasowe polskie normy dla nauczycieli szkół podstawowych.

Tabela 11. Tymczasowe normy polskie dla Skali Resilience Nauczycieli opracowane dla nauczycieli szkół podstawowych (n=195).

Sten	Zakres punktowy wyników	Wynik
1	25–77	niski
2	78–81	
3	82–85	
4	86–90	
5	91–94	przeciętny
6	95–99	
7	100–104	wysoki
8	105–108	
9	109–113	
10	114–125	

Źródło: opracowanie własne

Wyniki z przedziału 5–6 sten traktuje się jako wyniki przeciętne, 7–10 – wysokie, natomiast 1–4 – niskie (Brzeziński 2005).

Opis narzędzia, obliczanie i interpretacja wyników

Prezentowana Skala Resilience Nauczycieli (SRN) stanowi narzędzie służące do diagnozowania złożonej koncepcji *resilience* wśród nauczycieli. Skala składa się z 25 itemów, które z kolei reprezentują cztery podskale: I *Kompetencje społeczne i wsparcie współpracowników* (KS) – item 12, 13, 14, 15, 22, 23, 24, 25; II *Spójność rodziny* (SR) – item 16, 17, 18, 19, 20, 21; III *Kompetencje osobiste i wytrwałość* (KO) – item 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11; IV *Znaczenie duchowości* (ZD) – item 2, 3. Każde twierdzenie jest oceniane przez badanego na pięciostopniowej skali, gdzie 1 oznacza – nigdy, a 5 – zawsze. Badany odnosi się do zawartych w skali stwierdzeń, które opisują sposoby reagowania na sytuacje, których doświadczył w środowisku pracy w ciągu miesiąca poprzedzającego badanie, lub – jeśli dana sytuacja się nie zdarzyła – deklaruje, jak myśli, żeby się czuł. Otrzymane wartości sumuje się dla wyniku ogólnego oraz poszczególnych podskal. Im wyższy wynik ogólny, tym wyższy poziom *resilience* osób badanych.

Podsumowanie

Przeprowadzone analizy psychometryczne polskiej wersji Teachers' Resilience Scale wskazują na jej satysfakcjonującą rzetelność, stabilność i trafność. Niewielkie różnice w analizie czynnikowej odnoszące się do wartości ładunków czynnikowych oraz przynależności jednego itemu do podskali nie wpływają znacząco na strukturę wewnętrzną skali, która okazała się być zbieżna z oryginalną, skonstruowaną przez M. Platsidou i A. Danilidou. Prezentowana skala umożliwia pomiar *resilience* ujmowanego w kategorii wielowymiarowego konstruktów i odnoszącego się zarówno do kompetencji osobistych, jak i społecznych, z uwzględnieniem specyficznego środowiska pracy i znaczenia kwestii duchowości. Narzędzie może być stosowane do realizacji celów badawczych – zarówno teoretycznych, jak i praktycznych.

Ograniczenia

Skala Resilience Nauczycieli jest narzędziem samoopisowym – dostarcza zatem deklaracje w omawianym zakresie, a nie wiedzę na temat rzeczywistego poziomu *resilience* badanych nauczycieli. Ponadto w badaniach adaptacyjnych wzięli udział nauczyciele z różnych poziomów nauczania, chociaż dominującą grupę stanowili nauczyciele szkół podstawowych. Nauczanie na każdym poziomie wiąże się z unikatowym zestawem wyzwań, przed którymi stają nauczyciele. Kolejne dociekania empiryczne mogłyby koncentrować się na *resilience* nauczycieli danego szczebla edukacji,

w aspekcie poszukiwania konkretnych determinantów radzenia sobie i pozytywnej adaptacji w obliczu stresu i wyzwań codzienności szkolnej. W badaniu adaptacyjnym i normalizacyjnym przeważały kobiety. Wydaje się być zasadna replikacja badań normalizacyjnych w próbie bardziej zrównoważonej pod względem płci.

Bibliografia

- American Psychological Association (2014). *The road to resilience*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Arnup J., & Bowles T. (2016). *Should I stay or should I go? Resilience as a protective factor for teachers' intention to leave the teaching profession*, "Australian Journal of Education", 60(3), s. 229–244.
- Beltman S., Mansfield C. F., Wosnitza M., Weatherby-Fell N., Broadley T. (2018). *Using Online Modules to Build Capacity for Teacher Resilience*, [w:] Wosnitza M., Peixoto F., Beltman S., Mansfield C. (red.) *Resilience in Education*. Springer, Cham, DOI: 10.1007/978-3-319-76690-4_14.
- Bissessar C. S. (2014). *An exploration of the relationship between teachers' psychological capital and their collective self-esteem*, "Australian Journal of Teacher Education", 39(9), s. 35–52.
- Brunetti G. J. (2006). *Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States*, "Teaching and Teacher Education", 22, s. 812–825.
- Brzeziński J. (2005). *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa: PWN, s. 541–543.
- Buchanan J., Prescott A., Schuck S., Aubusson, P. & Burke P. (2013). *Teacher retention and attrition: Views of early career teachers*, "Australian Journal of Teacher Education", 38(3), s. 112–129, DOI: 10.14221/ajte.2013v38n3.9.
- Connor K. M., Davidson J. R. T., & Lee L. C. (2003). *Spirituality, resilience, and anger in survivors of violent trauma: A community survey*. "Journal of Traumatic Stress", 16, s. 487–494.
- Danilidou A., Platsidou M. (2018). *Teachers' resilience scale: An integrated instrument for assessing protective factors of teachers' resilience*, "Hellenic Journal of Psychology", 15(1), s. 15–39.
- Darling-Hammond L. (2010). *Recruiting and retaining teachers: Turning around the race to the bottom in high-need schools*, "Journal of Curriculum and Instruction", 4 (1), s. 16–32, DOI: 10.3776/joci.2010.v4n.1p16-32.
- Denckla C. A., Cicchetti D., Kubzansky L. D., Seedat S., Teicher M. H., Williams, D. R. & Koenen, K. C. (2020). *Psychological resilience: an update on definitions, a critical appraisal, and research recommendations*, "European Journal of Psychotraumatology", 11(1).
- Friborg O., Hjemdal O., Rosenvinge J., Martinussen M. (2003). *A new rating scale for adult resilience: what are the central protective resources behind healthy adjustment?*, "Int. J. Meth. Psychiatr. Res.", 12 (2), s. 65–76.

- Gallant A., & Riley P. (2014). *Early career teacher attrition: new thoughts on an intractable problem*, "Teacher Development", 18(4), DOI: 10.1080/13664530.2014.945129.
- Gąsior K., Chodkiewicz J., & Cechowski W. (2016). *Resilience measure questionnaire (KOP-26). Construction and characteristic of psychological instruments*, [w:] T. M. Ostrowski, I. Sikorska, K. Gerc (red.), *Resilience and Health: in a Fast-Changing World*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 239–252.
- Gu Q., & Day C. (2007). *Teachers' resilience: A necessary condition for effectiveness*, "Teaching and Teacher Education", 23(8), s. 1302–1316.
- Gu Q. & Li Q. (2013). *Sustaining resilience in times of change: Stories from Chinese teachers*, "Asia-Pacific Journal of Teacher Education", 41(3), s. 288–303, DOI: 10.1080/1359866X.2013.809056.
- Guilford J. P. (1965). *Fundamental in Statistics in Psychology and Education*, New York.
- Herrman H., Stewart D. E., Diaz-Granados N., Berger E. L., Jackson B., & Yuen T. (2011). *What is resilience?*, „The Canadian Journal of Psychiatry”, 56(5), s. 258–265.
- Hornowska E. (2009). *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Hornowska E., Paluchowski W. J. (2004). *Kulturowa adaptacja testów psychologicznych*, [w:] J. Brzeziński (red.), *Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów*, s. 151–191, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kaczmarek Ł. (2011). *Skala Sprężystości Psychiczej – polska adaptacja Ego Resiliency Scale*, „Czasopismo Psychologiczne”, 17, s. 263–265.
- Kędzierska H. (2018). *Socjalizacja profesjonalna nauczycieli na starcie kariery zawodowej – druga strona medalu*, „Zarządzanie Publiczne”, 41(1), s. 75–89.
- Kyriacou C. (2011). *Teacher stress: from prevalence to resilience* [w:] J. Langan-Fox, & C.L. Cooper (red.), *Handbook of stress in the occupations*, Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing Inc., s. 161–173.
- Luthar S. S. (2006). *Resilience in development: A synthesis of research across five decades*, w: D. Cicchetti & D. J. Cohen (red.), "Developmental psychopathology": Vol. 3. *Risk, disorder, and adaptation*, s. 739–795, DOI: 10.1002/9780470939406.ch20.
- Mansfield C. F., Beltman S. Price, A., & McConney A. (2012). *"Don't sweat the small stuff": Understanding teacher resilience at the chalkface*, "Teaching and Teacher Education", 28, s. 357–367.
- Masten A. S. (2001). *Ordinary magic*, "American Psychologist", 56(3), s. 227–238.
- Masten A. S. (2018). *Resilience theory and research on children and families: Past, present, and promise*, "Journal of Family Theory & Review", 10(1), s. 12–31.
- Masten A. S., & Cicchetti D. (2016). *Resilience in development: Progress and transformation*, [w:] D. Cicchetti (red.), "Developmental psychopathology", Vol. 4, s. 271–333. DOI: 10.1002/9781119125556.devpsy406.
- Ogińska-Bulik N., Juczyński Z. (2011). *Prężność u dzieci i młodzieży: charakterystyka i pomiar – polska skala SPP-18*, „Polskie Forum Psychologiczne”, 16(1), s. 7–28.
- Oswald M., Johnson B., & Howard S. (2003). *Quantifying and evaluating resilience promoting factors-teachers' beliefs and perceived roles*, "Research in Education", 70, s. 50–64.

- Panther-Brick C., Leckman J. F. (2013). *Editorial commentary: Resilience in child development—Interconnected pathways to wellbeing*, “The Journal of Child Psychology and Psychiatry”, 54, s. 333–336.
- Perryman J., & Calvert G. (2020). *What motivates people to teach, and why do they leave? Accountability, performativity and teacher retention*, “British Journal of Educational Studies”, 68(1), s. 323.
- Perryman J., & Calvert G. (2020). *What motivates people to teach, and why do they leave? Accountability, performativity and teacher retention*, “British Journal of Educational Studies”, 68(1), s. 323.
- Reich J. W., Zautra A. J., & Hall J. S. (red.). (2010). *Handbook of adult resilience*, New York: Guilford Press.
- Ryan S. V., von der Embse N. P., Pendergast L. L., Saeki E., Segool N., Schwing S. (2017). *Leaving the teaching profession: The role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent*, “Teaching and Teacher Education”, Vol. 66, s. 111, DOI: 10.1016/j.tate.2017.03.016.
- Skaalvik E. M., & Skaalvik S. (2017). *Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion*. “Teaching and Teacher Education”, 67, s. 152–160.
- Skinner E., & Beers J. (2016). *Mindfulness and teachers’ coping in the classroom: A developmental model of teacher stress, coping, and everyday resilience*, [w:] *Handbook of mindfulness in education*, Springer: New York, NY, s. 99–118.
- Smith K., & Ulvik M. (2017). *Leaving teaching: lack of resilience or sign of agency?*, “Teachers and Teaching”, 23(8), s. 928–945.
- Southwick S. M., Bonanno G. A., Masten A. S., Panther-Brick C., & Yehuda R. (2014). *Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives*, “European Journal of Psychotraumatology”, 5(1), 1–14.
- Tait M. (2008). *Resilience as a Contributor to Novice Teacher Success, Commitment, and Retention*, “Teacher Education Quarterly”, 35, s. 57–76.
- Ungar M. (red.). (2012). *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice*. New York: Springer.
- Werner E. (2005). *Resilience and Recovery. Findings from the Kauai longitudinal study*, “Research, Policy and Practice in Children’s Mental Health”, Vol. 19, Nr 1, s. 11–14.
- Yada A., Björn P. M., Savolainen P., Kytälä M., Aro M., & Savolainen H. (2021). *Pre-service teachers’ self-efficacy in implementing inclusive practices and resilience in Finland*, “Teaching and Teacher Education”, 105, DOI: 10.1016/j.tate.2021.103398.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Magdalena Boczkowska
 Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
 e-mail: magdalena.boczkowska@mail.umcs.pl

Aneks

Skala Resilience Nauczycieli

Teachers' Resilience Scale, TRS,
A. Danilidou, M. Platsidou

polska adaptacja: Magdalena Boczkowska

Resilience to proces radzenia sobie i pozytywnej adaptacji w obliczu trudnych czy stresujących zdarzeń. Poniżej proszę zaznaczyć stopień, w jakim zgadza się Pan/i z poniższymi stwierdzeniami opisującymi sposoby reagowania na sytuacje, których doświadczył/a Pan/i w swoim środowisku pracy przez ostatni miesiąc. Jeśli konkretna sytuacja nie przydarzyła się ostatnio, proszę odpowiedzieć zgodnie z tym, jak Pan/i myśli, że by się czuł/a.

Lp.	Twierdzenie	Nigdy	Rzadko	Czasami	Często	Zawsze
1.	Potrafię przystosować się do zmian.	1	2	3	4	5
2.	Czasem los lub wiara w Boga pomaga mi stawić czoła wyzwaniom.	1	2	3	4	5
3.	Czasami wierzę, że nic nie dzieje się bez przyczyny.	1	2	3	4	5
4.	Działając pod presją, potrafię skoncentrować się i jasno myśleć.	1	2	3	4	5
5.	Wolę przejąć inicjatywę w rozwiązywaniu problemów.	1	2	3	4	5
6.	Pomimo porażek nie zniechęcam się zbyt łatwo.	1	2	3	4	5
7.	Uważam się za silną osobę.	1	2	3	4	5
8.	Jeśli jest to konieczne, jestem w stanie podejmować trudne decyzje dotyczące innych ludzi.	1	2	3	4	5
9.	Potrafię radzić sobie z nieprzyjemnymi emocjami, takimi jak złość czy strach.	1	2	3	4	5
10.	Lubię wyzwania.	1	2	3	4	5
11.	Ciężko pracuję, aby osiągnąć swoje cele.	1	2	3	4	5
12.	Lubię przebywać z innymi ludźmi w moim miejscu pracy.	1	2	3	4	5
13.	Z łatwością przychodzi mi nawiązywanie przyjaźni w moim miejscu pracy.	1	2	3	4	5
14.	Z łatwością nawiązuję kontakty z nowymi osobami w miejscu pracy.	1	2	3	4	5
15.	Czerpię radość z przebywania ze swoimi współpracownikami.	1	2	3	4	5
16.	Ja i moja rodzina mamy podobne spojrzenie na to, co w życiu jest ważne.	1	2	3	4	5
17.	Czuję się bardzo szczęśliwy w mojej rodzinie.	1	2	3	4	5
18.	Moją rodzinę cechuje spójność.	1	2	3	4	5
19.	W trudnych chwilach moja rodzina optymistycznie patrzy w przyszłość.	1	2	3	4	5
20.	W kontaktach z innymi ludźmi nasza rodzina zachowuje lojalność względem siebie.	1	2	3	4	5
21.	W mojej rodzinie lubimy spędzać ze sobą czas.	1	2	3	4	5
22.	Mogę rozmawiać o problemach osobistych ze swoimi współpracownikami.	1	2	3	4	5
23.	Ze współpracownikami łączą mnie silne więzi.	1	2	3	4	5
24.	Otrzymuję wsparcie od współpracowników.	1	2	3	4	5
25.	W razie potrzeby zawsze znajdę pomoc u moich współpracowników.	1	2	3	4	5

VARIA

EETP Vol. 16, 2021, No. 4(62)
ISSN 1896-2327 / e-ISSN 2353-7787
DOI: 10.35765/eetp.2021.1662.09



Nadesłano: 25.09.2021
Zaakceptowano: 18.10.2021

Sugerowane cytowanie: Paprotna G. (2021). *Wybrane konteksty funkcjonowania społeczno-zawodowego nauczyciela przedszkola*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 16, nr 4(62), s. 133-143. DOI: 10.35765/eetp.2021.1662.09

Gabriela Paprotna

ORCID: 0000-0003-2330-1626
Akademia Ignatianum w Krakowie

Wybrane konteksty funkcjonowania społeczno-zawodowego nauczyciela przedszkola

Selected Contexts of Social and Professional Functioning of a Kindergarten Teacher

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

nauczyciel przedszkola, oczekiwania społeczne, role zawodowe, rozwój społeczno-zawodowy, sytuacja zawodowa

Nauczyciel przedszkola to zawód, którego wykonywanie zależy od wielu czynników. Tym, co w pierwszym rzędzie wyznacza jego pracę, jest świat dziecka. Nauczyciel wkracza weń na bardzo wczesnym etapie życia dziecka i to od jego kompetencji zależy, na ile będzie umiał wspierać rozwój swoich wychowanków. Złożona i dynamiczna rzeczywistość społeczna i oświatowa również jest źródłem zadań dla nauczyciela.

Celem artykułu jest analiza złożonych uwarunkowań, w których nauczyciel przedszkola wypełnia swe zawodowe powinności. Wskazuje to na ważność jego misji zarówno wobec dziecka, jak i społeczeństwa. Analizując funkcjonowanie zawodowe nauczyciela przedszkola, można zauważyć, że jego praca przebiega w różnych kontekstach. Pierwszy to oczekiwania społeczne wobec nauczyciela. Społeczeństwo wymaga, by był to kompetentny nauczyciel, otwarty na potrzeby dziecka, zdolny wspierać jego rozwój, a także pomocny rodzinie. Oczekuje się też, że nauczyciel przedszkola będzie integrował wpływy wychowawcze z różnych środowisk oraz że będzie uosobieniem określonych wartości. Drugi kontekst to role zawodowe nauczyciela przedszkola. W toku pracy wychowawczo-dydaktycznej jest on: wzorem osobowym, przewodnikiem dziecka, diagnostą, terapeutą, organizatorem współpracy z rodziną

i środowiskiem, członkiem zespołu nauczycielskiego, zarządcą placówki i badaczem. Trzeci kontekst to wymogi wynikające z rozwoju zawodowego. Przejawia się on w takich formach aktywności nauczyciela jak: adaptacja społeczno-zawodowa, identyfikacja społeczno-zawodowa, stabilizacja społeczno-zawodowa, dokształcanie i doskonalenie społeczno-zawodowe, sukcesy społeczno-zawodowe, re kwalifikacja społeczno-zawodowa, stopniowy regres aktywności społeczno-zawodowej, wycofanie się z czynnej pracy społeczno-zawodowej i okres reminiscencji i refleksji zawodowej.

Aby sprostać wymogom zawodowym, potrzebne jest dobre przygotowanie nauczyciela przedszkola w toku studiów oraz jego ustawiczna, samodoskonaląca aktywność.

KEYWORDS ABSTRACT

kindergarten teacher, social expectations, professional roles, social and professional development, professional situation

A kindergarten teacher is a profession the performance of which depends on numerous factors. What determines their work in the first place is the child's world. A kindergarten teacher enters it at a very early stage of the child's life and it depends on the teacher's competence to what extent they will be able to support the development of the pupil. Complex and dynamic social and educational reality is also a source of many challenges for the teacher. The aim of this article is the analysis of the complex background in which a preschool teacher fulfills their professional obligations. This makes it possible for us to notice the importance of their mission both towards each child and the society. When analyzing the professional functioning of a kindergarten teacher, it can be clearly seen that their work takes place in different contexts.

The first context includes social expectations of the teacher. The society requires that a kindergarten teacher should be competent, open to the child's needs, able to support the child's development, as well as helpful for the family. It is also expected that a kindergarten teacher will integrate educational influences from various environments and that they will be the embodiment of specific values.

The second context includes the professional roles undertaken by a kindergarten teacher. In the course of educational and didactic work, the teacher is a role model, the child's guide, a diagnostician, a therapist, an organizer of cooperation with the family and the environment, a member of the teaching team, a facility manager, and a researcher.

The third context includes the requirements arising from professional development. It is manifested in the following forms of the teacher's activity: socio-occupational adaptation, socio-occupational identification, socio-occupational stabilization, socio-occupational training and

improvement, socio-professional success, socio-professional retraining, gradual regression of socio-professional activity, withdrawal from active social and professional work, and a period of reminiscence and professional reflection.

In order to meet those requirements, one needs a good preparation of a kindergarten teacher during their studies, as well as the teacher's constant self-improving activity.

Nauczyciel przedszkola – kim jest?

Nauczyciel przedszkola jest osobą, od której w głównej mierze zależy przebieg edukacji dziecka. „Decyduje on o kierunku i treści pracy wychowawczo-dydaktycznej, dobiera skuteczne metody oddziaływań pedagogicznych” (Klim-Klimaszewska 2010: 162). Nauczyciel przedszkola to zawód, którego wykonywanie zależy od wielu czynników. Po pierwsze ważne jest przygotowanie pedagogiczne do pracy, jego wysokie kwalifikacje. Po drugie – tym, co wyznacza działalność nauczyciela przedszkola, jest złożona i dynamiczna rzeczywistość społeczna i oświatowa. Toczące się przemiany są źródłem zadań i wymagań stawianych temu zawodowi. I po trzecie tym, co wyznacza funkcjonowanie nauczyciela przedszkola, a co jest istotą jego pracy, jest świat dziecka. Nauczyciel wkracza weń na bardzo wczesnym etapie rozwoju i ma ogromne możliwości wpływania na jego przebieg. Od jego kompetencji zależy, na ile uda się pomóc dziecku w odkrywaniu jego potencjału i realizowaniu pełni osobowości.

Nauczyciel przedszkola powinien być specjalistą w swojej dziedzinie otwartym na potrzeby dzieci, ich rodzin i środowiska, kimś, kto rozwija i wzbogaca swoją osobowość, badaczem zjawisk wychowawczych.

Złożoność tego zawodu sprawia, że funkcjonowanie nauczyciela przedszkola można rozpatrywać w różnych kontekstach. Trzy z nich są przedmiotem niniejszych rozważań.

Kontekst oczekiwań społecznych

Praca nauczyciela przedszkola przebiega w kontekście oczekiwań, jakie stawia mu społeczeństwo. Jego usytuowanie w hierarchii społecznej nie jest jednak jednoznaczne. Z jednej strony, ogólnie docenia się jego odpowiedzialną misję, z drugiej zaś wciąż daje się odczuć przekonanie o niskim statusie społecznym tego zawodu.

Spółeczeństwo oczekuje nie tylko egzekwowania wymagań wobec uczniów, ich rozliczania i oceniania, jak było kiedyś. Obecnie pożądanym jest nauczyciel, który kieruje procesem edukacyjnym, wspiera rozwój dziecka, stwarza dobry klimat wychowawczy, poszukuje najlepszych środków oddziaływania, współpracuje z rodziną i środowiskiem oraz nieustannie zdobywa nowe kwalifikacje i kompetencje. Oczekuje się od

nauczyciela funkcjonowania w nowym – humanistycznym – paradygmacie edukacji (Kwaśniewska 2011: 97–103). Oznacza to m.in., że będzie on uwzględniał poczucie godności osobistej dziecka, jego potrzeby, możliwości, że będzie mu pozwalał podejmować decyzje. Ma to być nauczyciel stymulujący rozwój dziecka.

Nauczyciel przedszkola jest też podmiotem integrującym wpływy wychowawcze z różnych środowisk, w których żyją dzieci. Oczekuje się od niego dbania o wspólny kierunek oddziaływań wychowawczych i edukowania nie tylko dzieci, ale także rodziców i szerszego środowiska. Ta spójność wartości i działań jest istotnym warunkiem skuteczności w pracy pedagogicznej (Paprotna 2015: 82).

Społeczeństwo oczekuje przede wszystkim kompetentnego nauczyciela przedszkola. A kompetencje, którymi powinien się legitymować, są bardzo różnorodne. Jako zakres uprawnień, Sabina Guz wyszczególnia kompetencje w aspekcie emocjonalnym, poznawczym i działaniowym (Guz 1996: 92–93).

Aspekt emocjonalny oznacza poczucie, że nauczyciel panuje nad tym, co się dzieje w grupie, nawet jeśli są to sytuacje niezaplanowane. To także ufność, wiara we własne siły, bezwarunkowa akceptacja dzieci, a poprzez to tworzenie dobrego klimatu wychowawczego.

Aspekt poznawczy kompetencji odnosi się do czterech obszarów zadań nauczyciela. Po pierwsze – powinien on posiadać umiejętność obserwacji własnych działań oraz wszystkiego, co dzieje się w obrębie przedszkola, zarówno w aspekcie grupowym, jak i indywidualnym. Po drugie – powinien mieć wiedzę o sobie samym, o swoich umiejętnościach, atutach, ale i brakach. Po trzecie – niezbędna jest mu wiedza o dziecku. Chodzi tu z jednej strony o wiedzę teoretyczną, głównie z zakresu psychologii i pedagogiki, z drugiej zaś chodzi o wiedzę o konkretnych dzieciach, ich sytuacji rodzinnej, możliwościach, zainteresowaniach, cechach, przebiegu rozwoju itp. Po czwarte – nauczyciel przedszkola musi być wyposażony w wiedzę metodyczną, która pomaga mu odpowiednio planować pracę z dziećmi, dobierać stosowne metody, formy i środki dydaktyczne oraz kierować ich zabawą, nauką i wycieczkami.

Aspekt działaniowy kompetencji ujawnia się w sposobie zwracania się do dzieci, komunikacji werbalnej i niewerbalnej. Ważne są proporcje między nakazem a zachętą, otwartość na propozycje dzieci, słuchanie ich, ale także jasne formułowanie komunikatów odnośnie do własnych oczekiwań. Istotny są też bliski, wzajemny kontakt, uśmiech, akceptacja czy życzliwe spojrzenie.

Przedstawiona powyżej klasyfikacja kompetencji jest szczególnie ukierunkowana na specyfikę pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym. Wynika z niej, że praca z dziećmi wymaga wszechstronnego przygotowania. Nauczyciel, zarówno w przedszkolu, jak i w szerszym środowisku, jest nośnikiem wartości i norm, jest reprezentantem całej grupy zawodowej oraz uosobieniem określonych idei państwa w zakresie wychowania i kształcenia najmłodszego pokolenia.

Wszystko to stanowi wytyczne do kształcenia nauczycieli przedszkoli, które obejmuje wielostronne przygotowanie do zawodu. Proces ten jest złożony, obejmuje bowiem nie tylko wyposażenie nauczyciela w wiedzę i wielorakie umiejętności, ale również – a nawet przede wszystkim – ukształtowanie jego pedagogicznej osobowości jako koniecznego warunku pracy z dziećmi.

Kontekst ról zawodowych

Wraz z rozwojem wiedzy o dzieciach oraz upowszechnieniem się wychowania przedszkolnego formułowano coraz to większe wymagania wobec nauczycieli. Skutkiem tego jest określenie wielu ról zawodowych nauczyciela przedszkola.

Rola zawodowa to „system norm i wzorów zachowania społecznie utrwalonych, tzn. takich, jakie przypisywane są wykonującym dany zawód przez społeczeństwo, a przyswajane przez adepta w trakcie przygotowania się do zawodu oraz w procesie socjalizacji” (Jędrzejewski 1985: 132). Rola jest więc sposobem zachowania, na który składają się pozycja społeczna oraz oczekiwania wobec tej roli. Pozycja wynika z miejsca w społeczeństwie, oczekiwania zaś z przepisów, obyczajów, tradycji. Na rolę zawodową składają się obowiązki, powinności, ale też i prawa.

W efekcie analizy pracy pedagogicznej nauczyciela przedszkola można wyróżnić wiele pełnionych przez niego ról.

Rola wzoru osobowego. Dziecko w wieku przedszkolnym, ucząc się właściwego postępowania, opiera się na wzorach osobowych. Wśród osób znaczących, z którymi na tym etapie rozwoju się utożsamia, szczególnie miejsce zajmuje nauczyciel. Oddziałuje on swoim osobistym przykładem (Klim-Klimaszewska 2005: 117), a dzieci uczą się przecież przez obserwację, naśladownictwo i identyfikację. Nauczyciel staje się w ten sposób źródłem zachowań, postaw, wiedzy, wartości, sądów. Rola ta odnosi się bezpośrednio do dzieci, ale ma też szerszy wymiar, jeśli przyjmiemy, że konsekwencje pracy nauczyciela, tzn. wychowania w duchu pożądanых wartości, mają znaczenie dla całego społeczeństwa (Paprotna 2015: 54).

Rola przewodnika dziecka. Dziecko w wieku przedszkolnym jest odkrywcą świata. Interesuje się tym, co je otacza, chętnie poznaje i uczy się, jest bardzo chłonne, otwarte i czerpie radość z odkrywania nowości. W tym procesie rolę przewodnika spełnia w dużej mierze nauczyciel przedszkola. To on tłumaczy, ukierunkowuje, odpowiada na liczne pytania. Pomaga w porządkowaniu wiedzy o świecie. Daje dziecku poczucie, że może ono w każdej chwili zwrócić się do swego wychowawcy. W ten sposób, zależnie od potrzeb, nauczyciel wspiera dziecko w rozwoju.

Rola diagnosty. „Realizacja procesu diagnozy jest jednym z podstawowych działań w pracy nauczyciela wychowawcy, pedagoga. Praca dydaktyczno-wychowawcza

nauczyciela jest bardziej efektywna, jeżeli poprzedzona zostanie aktywnością diagnostyczną. Poznawanie uczniów w różnych aspektach ich funkcjonowania jest więc niezbędnym ogniwem pracy nauczyciela” (Kos 2016: 60). Praca nauczyciela przedszkola to nieustanne obserwowanie rozwoju dziecka i orzekanie o jego przebiegu. Powinien się on orientować, jaki jest stan zdrowia dziecka, poziom wiedzy, umiejętności, jego potrzeby, możliwości, zainteresowania czy też jego sytuacja rodzinna. Ciągłe monitorowanie sytuacji dziecka jest tym ważniejsze, że zmiany rozwojowe w tym wieku przebiegają dość dynamicznie, przy dużej indywidualizacji tego procesu. Jest to jednocześnie warunek trafnego doboru metod wychowawczych.

Diagnozowanie rozwoju dziecka jest istotne również ze względu na ocenę poziomu przygotowania go zarówno do edukacji przedszkolnej, jak i do nauki w szkole. Wnikliwa analiza postępów dziecka, wsparta adekwatnymi narzędziami diagnostycznymi, pomaga określić takie zagadnienia jak: rozwój dziecka, gotowość przedszkolna, gotowość szkolna, ocena efektów działań edukacyjnych (Surma 2011a: 336).

Nauczyciel przedszkola w roli diagnosty musi rozszerzyć pole obserwacji i analiz również na rodzinę oraz środowisko rówieśnicze dziecka, które w dużym stopniu determinują jego funkcjonowanie.

Rola terapeuty. Praca nauczyciela przedszkola to również mierzenie się z różnymi trudnościami, które są udziałem dzieci. Wychowankowie przychodzą bowiem nie raz do przedszkola z obciążeniem mającym swoje źródło w środowisku rodzinnym, choć nie tylko. Różne sytuacje traumatyczne, np. śmierć, choroba dziecka bądź kogoś bliskiego, rozwód rodziców, strach przed nieznanym itp. powodują, że przedszkolak przeżywa trudności psychiczne i emocjonalne. I choć dzieci często korzystają z pomocy specjalistów, to nauczyciel spędza z nimi najwięcej czasu i ma najwięcej kontaktu. To on stara się niwelować przykre przeżycia i pomagać dziecku budować równowagę (Nowak 2009: 27–29).

Bycie terapeutą wymaga umiejętności obserwowania, diagnozowania, szukania sposobów pomocy. Warunkiem powodzenia tych działań jest też nawiązywanie bliskich relacji z dziećmi, budowanie poczucia bezpieczeństwa i stwarzanie klimatu zaufania. Konieczna jest również współpraca z rodziną i innymi podmiotami, np. specjalistami z różnych dziedzin.

Rola organizatora współpracy z rodziną i środowiskiem. Jednym z podmiotów wychowania przedszkolnego są – obok dzieci i nauczycieli – rodzice. Współpraca z rodzinami wychowanków sprzyja rozwojowi dzieci, integruje opiekuńcze, wychowawcze i dydaktyczne wysiłki domu rodzinnego i przedszkola oraz skłania do zastanowienia się nad wzajemnymi relacjami tych środowisk (Bulera, Żuchelkowska 2006: 22–23). Od nauczyciela przedszkola oczekuje się więc otwarcia na rodziców, promowania dialogu z nimi oraz wspólnych ustaleń dotyczących pracy z dziećmi.

Nauczyciel jako animator kontaktów przedszkola z rodziną musi mieć świadomość, że zadaniem tej instytucji jest m.in. pomoc rodzicom w wychowaniu dziecka i w przygotowaniu go do podjęcia nauki w szkole. Ważne staje się więc poznanie dzieci i ich rodzin, ale też podnoszenie kultury pedagogicznej środowiska rodzinnego oraz włączenie rodziców do aktywności przedszkola.

Nauczyciel przedszkola pełni rolę pośrednika między placówką a innym podmiotem środowiska społecznego. Jest też reprezentantem swojej grupy zawodowej, jest uosobieniem określonych wartości.

Rola członka zespołu nauczycielskiego – polega na funkcjonowaniu w układzie współpracy z pozostałymi nauczycielami. Integracja zespołu pedagogicznego jest warunkiem skuteczności działań oraz tworzy dobry klimat w placówce. Nauczyciel powinien umieć nawiązywać kontakty oparte na dialogu, tworzyć więzi oraz podporządkować się wspólnie przyjętym normom w realizacji przyjętych celów i zadań.

W zespole nauczycielskim, pełniąc różne role, nauczyciel musi godzić interesy własne z interesami placówki, musi rozwiązywać konflikty, czy też proponować własne pomysły.

Funkcjonowanie w zespole nauczycielskim wymaga kompetencji interpersonalnych, w szczególności zaś wiedzy i umiejętności w zakresie komunikowania się z innymi pedagogami. Nie bez znaczenia są tu takie cechy osobowości, jak: cierpliwość, otwartość, konsekwencja, opanowanie, spokój, empatia, wyrozumiałość, ale i poczucie humoru (Surma 2011b: 164).

Rola zarządzającego placówką przedszkolną. W tej roli nauczyciel łączy pedagogiczne i administracyjne aspekty pracy z dziećmi, rodziną i środowiskiem. Nauczyciel staje się menedżerem, który zapewnia standardy jakości pracy przedszkola.

Rola dyrektora wymaga od nauczyciela kultury organizacyjnej. Obserwujemy w placówce cztery typy kultur: kulturę władzy, kulturę ról, kulturę zadań i kulturę osoby. Stanowią one zespół wartości, norm, sposobów myślenia i zachowania w organizacji, jaką jest przedszkole. Wypracowany zostaje w ten sposób, w toku doświadczenia i doskonalenia zawodowego, wzorzec postępowania nauczycieli-członków organizacji (tu: przedszkola) (Szempruch 2001: 169–171).

Rola badacza. Nauczyciel przedszkola jest zobowiązany do obiektywnej i rzetelnej oceny rzeczywistości edukacyjnej. Potrzebne są w tym celu umiejętności badawcze tj. postępowanie zgodne z zasadami poznania naukowego. Nauczyciel powinien więc stosować metody naukowe, posługiwać się ścisłym, jednoznacznym językiem, musi też umieć formułować zasadne twierdzenia badawcze. Powinien również odznaczać się krytycyzmem wobec dotychczasowych osiągnięć naukowych oraz twórczym podejściem do badań (Duraj-Nowakowa 2012: 32–33). Dla nauczyciela szczególnie cenne są badania w działaniu, kiedy to w praktyce edukacyjnej refleksywnie poszukuje on rozwiązań problemów.

Lista ról zawodowych jest otwarta, zmieniająca się bowiem sytuacja społeczno-oświatowa wymaga od nauczycieli coraz to nowych kompetencji. Potrzebna jest więc otwartość na nowe wyzwania i gotowość do podejmowania nowych zadań społeczno-zawodowych.

Kontekst rozwoju zawodowego

Potrzeba ciągłej aktywności, mającej na celu osiągnięcie coraz wyższych stopni wtajemniczenia zawodowego, jest nieodłączną cechą funkcjonowania nauczyciela przedszkola.

W literaturze profesjologicznej znajdujemy próbę wyjaśnienia i opisanie rozwoju zawodowego. A jest to proces złożony, długotrwały, który ma swój początek, ciąg przemian ilościowych i jakościowych, oraz koniec związany z zaprzestaniem pracy zawodowej i schyłkiem życia. Rozwój zawodowy to proces przemiany świadomości jednostki dążącej do doskonałości w określonej dziedzinie i w poszczególnych elementach wykonywanej pracy. Wpływ na te przemiany mają zarówno czynniki społeczno-kulturowe, jak i własna aktywność jednostki – ogólnorozwojowa i ukierunkowana. Efektem tych zmian są coraz wyższego rodzaju formy aktywności zawodowej, ukierunkowanej na jej twórczy bądź odtwórczy kontakt z rzeczywistością materialną czy społeczno-kulturową (Czarnecki, Karaś 1996: 27).

Rozwój zawodowy przejawia się w różnych formach aktywności nauczyciela.

Adaptacja społeczno-zawodowa to przystosowanie do czynności i do miejsca pracy. To wstępna akceptacja swojej sytuacji zawodowej i warunek pojawienia się kolejnych form aktywności. Zaadaptowany nauczyciel jest zadowolony z pracy, dostrzega jej społeczną wartość i wyraża chęć pozostania w zawodzie (Czarnecki, Karaś 1996: 155–147).

Identyfikacja społeczno-zawodowa oznacza utożsamianie się nauczyciela z własną rolą zawodową. Pomaga w tym procesie silne nastawienie emocjonalne i poczucie wspólnoty z grupą zawodową – jej wartościami i celami. Ważne, by u nauczyciela zaistniała identyfikacja autentyczna, tzn. by postrzegał on pozytywnie swoje miejsce pracy i chciał się z nim związać na dłużej (w przeciwieństwie do identyfikacji formalnej, kiedy nauczyciel nie ma takich zamiarów) (Czarnecki 2010: 147–197).

Stabilizacja społeczno-zawodowa jest rozumiana jako względnie trwałe związanie z zawodem i miejscem pracy – jako efekt akceptacji wymogów i warunków pracy zawodowej. Trwałość ta jest jednak względna, gdyż zawsze mogą zaistnieć sytuacje wymagające zmiany, a nauczyciel powinien wykazywać też pewną dozę otwartości oraz chęci poszukiwania nowych rozwiązań (Czarnecki 2010: 147–197).

Dokształcanie, doskonalenie i samodoskonalenie społeczno-zawodowe. Ta aktywność jest warunkiem wykonywania zawodu nauczyciela oraz jego rozwoju. Aktualizacja wiedzy i umiejętności jest konieczna ze względu na dokonujący się ciągle postęp w pedagogice. Różne mogą być motywy tych działań: ekonomiczne (sytuacja finansowa, podniesienie kwalifikacji przez wykorzystanie nowych technologii, odgórne decyzje regulujące aktywność zawodową), społeczne (ideowe – zadania wychowania dzieci i młodzieży; interpersonalne – nauczyciel jako partner innych nauczycieli; interakcyjne – kontakt nauczyciela z dziećmi) oraz samorealizacyjne (Błaszkiwicz 2001: 69–75).

Rekwalifikacja społeczno-zawodowa. Cechą naszych czasów jest zmiana. Oznacza to, że człowiek musi zdobywać nowe kwalifikacje, a czasem zmienić specjalność, zawód czy miejsce pracy. Rekwalifikacja jest łatwiejsza dla młodszych nauczycieli, trudniejsza dla tych z dłuższym stażem pracy. Potrzebna jest tu otwartość na nowe wymagania, które przynosi dynamiczna sytuacja społeczno-oświatowa (Czarnecki 2016: 363).

Sukcesy społeczno-zawodowe są następstwem wszystkich przejawów aktywności zawodowej nauczycieli. Można je osiągnąć w pracy wychowawczo-dydaktycznej, w zdobywaniu kolejnych stopni awansu czy coraz wyższych funkcji. Są potwierdzeniem kolejnych szczebli na drodze do mistrzostwa w zawodzie (Czarnecki 2010: 153–154).

Stopniowy regres aktywności społeczno-zawodowej. Wraz z upływem lat zaznacza się stopniowy spadek sił psychofizycznych i motywacji do pracy, spowolnienie działania, zmniejszenie koncentracji uwagi i świeżości pamięci, a nawet pojawiają się błędy. Czas regresu zależy jednak m.in. od ogólnej kondycji psychofizycznej nauczyciela oraz od uciążliwości pracy (Czarnecki 2010: 154–155).

Wycofanie się z czynnej pracy społeczno-zawodowej – to dla jednych moment oczekiwany, dla innych przykra konieczność. Czasem nauczyciel utrzymuje jeszcze ograniczony kontakt z zawodem. Jest to jednak moment, w którym musi on zmienić tryb życia i – być może – znaleźć inny kierunek swojej aktywności (Czarnecki 2010: 155–156).

Okres reminiscencji i refleksji zawodowej. Nauczyciel wspomina lata swojej pracy, wraca do przeżyć zawodowych, snuje refleksje na temat swoich dokonań. Może dzielić się swoim doświadczeniem z młodszym pokoleniem (Czarnecki, Karaś 1996: 154–156).

Do *wyników* rozwoju zawodowego zalicza się: dojrzałość społeczno-zawodową, kwalifikacje społeczno-zawodowe, przydatność społeczno-zawodową, sukcesy społeczno-zawodowe oraz osobowość społeczno-zawodową (Czarnecki 2016: 373–374).

W procesie osiągania coraz wyższych form rozwoju zawodowego najkorzystniejsza jest sytuacja, gdy cele, jakie są stawiane na tej drodze, nauczyciel uznaje za własne, gdy się z nimi utożsamia. Sprzyja to autentyzmowi tego procesu, w przeciwieństwie do jego pozorowania (Kwiatkowska 2007: 295).

Konkluzje

Z przedstawionych tu kilku wybranych kontekstów sytuacji zawodowej nauczyciela przedszkola wynika, że jego praca jest bardzo złożona. Najważniejszym punktem odniesienia jest dziecko, a wszystkie pozostałe również służą – bezpośrednio lub pośrednio – jego dobru: zdrowiu, dobremu samopoczuciu i pomyślnemu rozwojowi.

Zmieniające się warunki życia społecznego tworzą nowe konteksty funkcjonowania nauczyciela przedszkola. Globalizacja społeczeństw, przeobrażenia (zagrożenia) rodziny, nadmiar informacji utrudniający ich wartościowanie, wielokulturowość, zróżnicowanie i wykluczenie społeczne, wzrost zjawisk patologicznych, łatwość przemieszczania się ludzi, nadmierna indywidualizacja (Szempruch 2017: 16–18) to niektóre zjawiska, które prawdopodobnie znajdą swe odniesienie w pracy nauczyciela przedszkola, gdyż wywierają one piętno również na najmłodszym pokoleniu.

Niezależnie od trudności, jakie pojawiają się na drodze zawodowej nauczyciela przedszkola, nie ma innej drogi, jak tylko – dla dobra dziecka – podążać za zmianą, przekraczać własne bariery, otwierać się na współpracę z różnymi podmiotami. Taka aktywność pozwala osiągać coraz wyższe szczeble człowieczeństwa, osobowości i profesjonalizmu, będących filarami pracy pedagogicznej.

Warto na koniec przytoczyć słowa Krystyny Duraj-Nowakowej potwierdzające powiązanie tych dwóch wymiarów pracy nauczyciela: „Osobowość jest rezultatem nie tylko samorzutnego rozwoju, ale i innych czynników kształtowania człowieka. Dojrzewa on duchowo i staje się w pełni człowiekiem nie tylko w zmaganiach z rzeczywistością, ale i z samym sobą. Przez przezwyciężenie trudności, a nawet cierpienie buduje samego siebie i tworzy swoją osobowość, która wyraża się w prawdzie, pięknie i dobru. Dopiero tak ukształtowany nauczyciel posiada określone cele, wartości, cechy, które decydują o skuteczności wpływu wychowawczego” (Duraj-Nowakowa 2000: 150).

Bibliografia

- Błaszkiwicz R. (2001). *Motywacja nauczycieli do doskonalenia zawodowego*, „Nauczyciel i Szkoła”, nr 3–4, s. 69–75.
- Bulera M., Żuchelkowska K. (2006). *Edukacja przedszkolna z partnerskim udziałem rodziców*, Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Czarnecki K. M., Karaś S. (1996). *Profesjologia w zarysie (rozwoj zawodowy człowieka)*, Radom: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji.
- Czarnecki K. M. (2010). *Profesjologia. Nauka o zawodowym rozwoju człowieka*, Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.
- Czarnecki K. M. (2016). *Profesjologia. Nauka o profesjonalnym rozwoju człowieka*, wydanie drugie, Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.
- Duraj-Nowakowa K. (2000). *Nauczyciel. Kultura – osoba – zawód*, Kielce: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeń.

- Duraj-Nowakowa K. (2012). *Studiowanie literatury przedmiotu*, Kraków: Akademia Ignatianum–Wydawnictwo WAM.
- Guz S. (1996). *Edukacja przedszkolna w okresie przemian*, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
- Jędrzejewski S. (1985). *Nauczyciel przedszkola*, [w:] Kwiatowska M. (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kos E. (2016). *Przebieg procesu pedagogicznej diagnozy ucznia w pracy nauczyciela wychowawcy*, „Nauczyciel i Szkoła”, nr 1, s. 60.
- Klim-Klimaszewska A. (2005). *Pedagogika przedszkolna*, Warszawa: Polski Instytut Wydawniczy.
- Klim-Klimaszewska A. (2010). *Pedagogika przedszkolna*, Warszawa: Instytut Wydawniczy ERICA.
- Kwaśniewska M. (2011). *Aktualny stan wychowania przedszkolnego w Polsce*, [w:] Karbowniczek I., Kwaśniewska M., Surma B. (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Kraków: Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Kwiatkowska H. (2007). *Kondycja zawodowa nauczycieli – geneza – przejawy – konsekwencje*, [w:] Lewowicki (red.), *Gorące problemy edukacji w Polsce, ekspertyzy i opinie*, Warszawa: Wydawnictwo Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN i Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP.
- Nowak B. (2009). *Nauczyciel jako terapeuta w traumatycznych wydarzeniach w życiu ucznia*, [w:] Przygońska E., Chmielewska I. (red.), *Nauczyciel wobec wyzwań współczesności. Doświadczenia – badania – koncepcje*, Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Paprotna G. (2015). *Spoleczno-pedagogiczne uwarunkowania funkcjonowania zawodowego nauczycieli przedszkoli*, Kraków: Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach, Akademia Ignatianum w Krakowie.
- Surma B. (2011a). *Metody i narzędzia diagnostyczne*, [w:] Karbowniczek J., Kwaśniewska M., Surma B. (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Kraków: Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Surma B. (2011b). *Uczestnicy (podmioty) procesu edukacyjnego w przedszkolu*, [w:] Karbowniczek J., Kwaśniewska M., Surma B. (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Kraków: Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Szempruch J. (2001). *Nauczyciel w zmieniającej się szkole*, Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe „Fosze”.
- Szempruch J. (2017). *Przygotowanie edukacyjne człowieka do funkcjonowania w warunkach współczesnej cywilizacji*, „Problemy Profesjologii”, nr 1, s. 16–18.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Gabriela Paprotna
Akademia Ignatianum w Krakowie
e-mail: gabriela.paprotna@ignatianum.edu.pl

VARIA

EETP Vol. 16, 2021, No. 4(62)
ISSN 1896-2327 / e-ISSN 2353-7787
DOI: 10.35765/eetp.2021.1662.10



Nadesłano: 1.10.2021
Zaakceptowano: 25.10.2021

Sugerowane cytowanie: Szczotka M., Szewczuk K. (2021). *Poziom rozwoju 6-letnich dzieci dwujęzycznych w placówce wychowania przedszkolnego – studium przypadku*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 16, nr 4(62), s. 145-165.
DOI: 10.35765/eetp.2021.1662.10

Martyna Szczotka

ORCID: 0000-0003-0302-2961
Akademia Ignatianum w Krakowie

Katarzyna Szewczuk

ORCID: 0000-0003-1914-6600
Akademia Ignatianum w Krakowie

Poziom rozwoju 6-letnich dzieci dwujęzycznych w placówce wychowania przedszkolnego – studium przypadku

The Level of Development of 6-year-old Bilingual Children in a Preschool Education Institution – a Case Study

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

wychowanie dwujęzyczne, bilingwizm, dwujęzyczność dziecięca typu sukcesywnego, język obcy, edukacja przedszkolna

Od pewnego czasu obserwujemy wzrost zainteresowania nauczaniem dwujęzycznym. Nasze członkostwo w Unii Europejskiej, korzystanie z najnowszych osiągnięć technologicznych i możliwość komunikowania się z całym światem w naturalny sposób wymuszają podniesienie kompetencji lingwistycznych.

Artykuł porusza zagadnienia związane z dwujęzycznością dzieci przedszkolnych. W literaturze możemy spotkać wiele odmian bilingwizmu, stąd przedmiotem niniejszych rozważań jest dwujęzyczność dziecka typu sukcesywnego (Wróblewska-Pawlak: 90), polegająca na wprowadzeniu drugiego języka do repertuaru językowego dziecka w czasie, gdy zaczęło już ono komunikować się w języku pierwszym. Natomiast celem badań uczyniono poznanie poziomu rozwoju poznawczego oraz emocjonalno-społecznego dziecka dwujęzycznego. W tym kontekście określono poziom rozwoju dzieci 6-letnich w wymienionych

wyżej obszarach, ze szczególnym uwzględnieniem stopnia rozwoju językowego. Główną metodą badawczą była metoda indywidualnych przypadków, w ramach której wykorzystano techniki obserwacji oraz analizy dokumentów. Badaniami objęto czworo 6-letnich dzieci (Paulina, Konrad, Kacper, Paweł), które od trzeciego roku życia uczęszczały do prywatnego, anglojęzycznego przedszkola „The Oxford Kids”, znajdującego się w Cieszynie. Wyniki badań ukazały, że poziom rozwoju badanych dzieci 6-letnich, w zależności od obszaru, można określić jako wysoki lub przeciętny. Zatem wczesny kontakt dziecka z językiem obcym nie przynosi negatywnych skutków i nie stanowi zagrożenia dla jego prawidłowego rozwoju. Nie stoi on również w sprzeczności wobec realizowania innych ważnych celów dydaktyczno-wychowawczych.

KEYWORDS ABSTRACT

bilingual education,
bilingualism,
successive children's
bilingualism,
foreign language,
preschool education

In recent years there has been an increasing interest in bilingual education. Poland's membership in the European Union, access to state of the art technology as well as the opportunities for communicating with the entire world seem to naturally boost the level of requisite linguistic competence.

The article explores the problems of bilingualism in preschool children. The literature on the subject lists several varieties of bilingualism and so the paper focuses on bilingualism in successive-type children (Wróblewska-Pawlak: 90), where a second language is introduced to the child's linguistic repertoire once communication in the first language has been established. Accordingly, the study aims to establish the levels of cognitive as well as social and emotional development in bilingual children. For this purpose, we determined the level of development in the above-mentioned areas in 6-year-old children, with special emphasis on language development. We relied on the individual case method as the principal research method, and we applied supported observation and document review as leading techniques. The study covered a group of four children: Paulina, Konrad, Kacper, and Paweł, who, since the age of 3, attended "The Oxford Kids" private English-speaking nursery located in Cieszyn, Poland. The study findings revealed that the level of development observed in children aged 6 can, depending on the area, be classified as high or average. Therefore, early contact with a foreign language has no negative impact on the child nor should it be seen as a threat to the child's normal development. Finally, it does not constitute an obstacle to achieving other important educational aims.

Wprowadzenie

Nauczanie języka angielskiego w wieku przedszkolnym ma na celu przede wszystkim motywowanie, zachęcanie, stwarzanie sytuacji sprzyjających odkrywaniu świata, jak i wykorzystywanie naturalnych predyspozycji dziecka do nabywania umiejętności językowych (por. <http://www.p118.przedszkola.net.pl/programy/program-nauczania-jezyka-angielskiego.html> [dostęp: 10.12.2019]). Głównym celem rozwijania umiejętności językowych jest więc kształtowanie osobowości, tolerancji i kultury dziecka, pogłębianie jego wiedzy o otaczającym je świecie oraz wspieranie rozwoju poznawczego i emocjonalnego wychowanka.

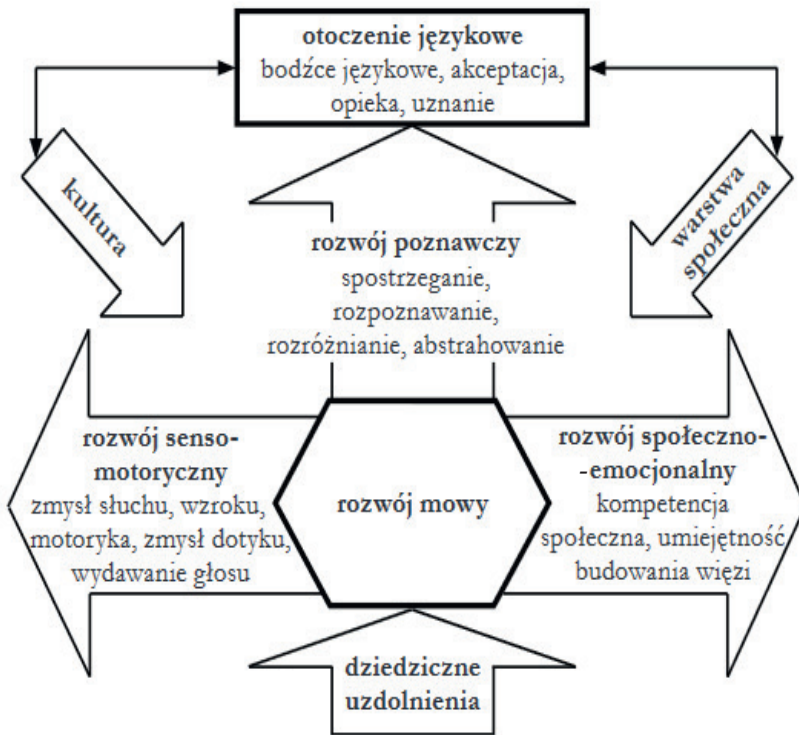
Dwujęzyczne wychowanie zakłada współlistnienie dwóch języków w życiu jednego indywiduum (Olpińska-Szkiełko 2013: 77). Dlatego tok nauczania w przedszkolu dwujęzycznym powinien polegać na stosowaniu dwóch języków jako równorzędnych języków wykładowych oraz zakładać zdobycie szerokiej kompetencji komunikacyjnej i interkulturowej (Dakowska, Olpińska-Szkiełko 2014: 5) w zakresie języka ojczystego (pierwszego), jak i drugiego. Tworzenie programów nauczania dwujęzycznego oraz placówek wychowania dwujęzycznego jest bardzo istotne dla lepszego rozwoju i zaspokojenia potrzeb dzieci z rodzin dwujęzycznych, jak i dla dzieci, którym od najmłodszych lat wprowadza się drugi, obcy język.

Cele wychowawcze przedszkola dwujęzycznego nie różnią się niczym od celów przedszkola jednojęzycznego. Są one jedynie poszerzone o specyficzne cele językowe. Dzieci stykają się w przedszkolu z nowym językiem w codziennych sytuacjach, dlatego też cele językowe powinny być wplecione w ogólne cele dydaktyczno-wychowawcze przedszkola. Głównym celem wychowania dwujęzycznego jest wspomaganie rozwoju sprawności poznawczych i intelektualnych dziecka (*academic achievement*). Język pierwszy jest narzędziem przekazywania wiedzy, a rozwijająca się kompetencja w drugim języku jest efektem ubocznym rozwoju kognitywnego i wychowania dwujęzycznego. Wysiłki dzieci powinny więc być ukierunkowane na „*not getting the linguistic forms right, but rather understanding and being understood*” (Genesee 1991: 185). W ramach wychowania dwujęzycznego w polskim przedszkolu nie dąży się więc do osiągnięcia poziomu kompetencji drugiego języka porównywalnej lub nawet tożsamej z poziomem kompetencji rodzowitego mówcy tego języka, a nawet poziomu kompetencji osoby wychowującej się w środowisku dwujęzycznym. Osiągnięcie takiego poziomu kompetencji jest nierealne, nie jest także konieczne. Ważne jest natomiast, aby dzieci, jeżeli ich edukacja bilingwalna będzie kontynuowana w szkole dzięki formalnym zajęciom drugiego języka, udoskonalały swoje umiejętności i osiągnęły poziom dwujęzyczności funkcjonalnej lub zbliżonej do zrównoważonej (Olpińska-Szkiełko 2013: 117).

Rozwój mowy dzieci dwujęzycznych

Rozwój mowy u dziecka wiąże się ściśle z jego rozwojem w innych sferach. Dziecko dojrzewa fizycznie, psychicznie i umysłowo do tego, by nauczyć się mówić. Jeśli zaburzony jest rozwój w jakimś obszarze, prawdopodobne jest, że i mowa nie będzie rozwijała się prawidłowo. Rozwój mowy wiąże się z rozwojem zmysłowo-ruchowym. Umiejętność spostrzegania bodźców w otoczeniu i świadomego kontrolowania własnych ruchów determinuje rozwój mowy. Już niemowlęta zwracają głowę w stronę źródła dźwięku. Wydawanie dźwięków wymaga odczuwania i kontrolowania napięcia bardzo wielu mięśni w okolicy ust. Przy mówieniu używamy około 180 mięśni, które ćwiczone są przez dziecko od urodzenia np. poprzez krzyk, ssanie piersi itd. Znajomość własnego ciała i odczuć z niego płynących pomaga dziecku lepiej rozumieć i nazywać świat. Koordynacja i umiejętność planowania ruchu pozwalają pojąć stosunki przestrzenne i nauczyć się je nazywać przy pomocy m.in. przyimków. Znajomość odczuć własnego ciała pozwala nauczyć się nazywać odczucia (zimno, głód), a także uczucia (radość, wściekłość), zarówno własne, jak i innych ludzi. Rozwój umysłowy, a także pamięć umożliwia przypomnianie sobie, rozpoznawanie, rozróżnianie, kojarzenie i kategoryzowanie. Dziecko uczy się łączyć słowa z ich znaczeniem. Następnie porządkuje świat w sposób coraz bardziej złożony i abstrakcyjny, pojmując np., że krowa i koń to zwierzęta, a szafa i stół to meble. Rozwój społeczno-emocjonalny pozwala rozwijać więzi z innymi ludźmi, ufać im i przez to czuć się bezpiecznie. Więź z bliskimi osobami jest warunkiem nabywania mowy, bo właśnie od nich dziecko się jej uczy. Czynniki wpływające na rozwój mowy przedstawione zostały na schemacie 1.

Schemat 1: Sieć czynników wpływających na rozwój mowy



Źródło: Stręk 2006: 15–16.

Procesy rozwojowe we wszystkich opisanych powyżej obszarach są ze sobą ściśle powiązane. Jeśli w którejś sferze pojawiają się zaburzenia, mogą one wpływać na rozwój innych sfer, w tym także mowy. Dlatego rozwój mowy u dziecka i jego ewentualne zaburzenia należy zawsze rozpatrywać w kontekście całościowego rozwoju dziecka (Stręk 2006: 15–16). Rozwój mowy u dzieci przebiega początkowo prawie tak samo, niezależnie, czy uczą się jednego, czy dwóch języków. Każde nowo narodzone dziecko jest potencjalnie zdolne do nauczenia się każdego języka. Niemowlęta do około 10. miesiąca życia potrafią rozpoznawać wszystkie dźwięki występujące w ludzkiej mowie, dopiero potem specjalizują się w tych występujących w języku otoczenia. Proces nabywania języka trwa kilka lat i dokonuje się w następujących po sobie fazach, które są prawdopodobnie takie same dla wszystkich dzieci, niezależnie, w jakim języku dorastają. W rozwoju mowy obserwuje się duże różnice indywidualne pomiędzy dziećmi. Niektóre uczą się szybciej, inne wolniej. Dzieci mają różny zasób słownictwa,

wymowę, a także umiejętność budowania zdań. Rozwój mowy zaczyna się od krzyku, który dla opiekunów jest sygnałem dyskomfortu niemowlęcia. Po kilku tygodniach można już zaobserwować, że krzyk dziecka różni się zależnie od sytuacji. W pierwszych dwóch miesiącach życia niemowlę wydaje szereg różnych dźwięków, które mają raczej przypadkowy charakter. W 2. lub 3. miesiącu dzieci zaczynają fazę głużenia. Chodzi tutaj o wielokrotnie rytmiczne powtarzające się szeregi dźwięków o charakterze sylab. Faza głużenia jest podobna u wszystkich dzieci, głużą także dzieci niesłyszące. W 6. miesiącu życia pojawia się gaworzenie. Powtarzające się sylaby rozpoznawalne w gaworzeniu dziecka są coraz bardziej podobne do mowy otoczenia. Dzieci niesłyszące nie gaworzą. Około 8.–9. miesiąca dzieci zaczynają rozumieć mowę. W okolicach pierwszych urodzin wypowiadają pierwsze słowa, które mają znaczenie i używane są coraz bardziej sensownie. Dziecko dorastające dwujęzycznie, uczy się w tym czasie słów z obu języków. Zapamiętuje te, które są prostsze albo które częściej słyszało. Prawdopodobnie nie rozpoznaje jeszcze, że otaczają je dwa języki. Dzieci w wieku 1,5 do 2 lat mają coraz większy zakres słownictwa i zaczynają budować proste zdania z dwóch albo trzech słów. W zdaniach tych słowa stoją po prostu jedno za drugim np. „mama am”, „tata nie ma”. U dwujęzycznych pierwsze zdania pojawiają się często w obu językach równocześnie. Około 2. roku życia dwujęzycznie wychowywane dzieci zaczynają zauważać, że wokół nich mówi się w dwóch różnych językach. Od połowy 3. roku życia zaczynają budować zdania wielowyrazowe. Zakres słownictwa bardzo szybko się powiększa. W tym czasie dzieci dostrzegają, że w języku są reguły i zaczynają stosować je we wszystkich sytuacjach, nawet jeżeli wcześniej już prawidłowo używały nieregularnych form. Dzieci mówią więc „piesa” zamiast „psa”, albo „weszłem” zamiast „wszedłem”. Dwujęzycznie wychowywane trzylatki zaczynają budować prawidłowe zdania w obu językach, w tym czasie często pojawia się mieszanie języków. Niektóre dzieci interesują się, jak można to samo słowo powiedzieć w drugim języku. W wieku 3,5 lat dwujęzyczne dzieci używają już zwykle odpowiedniego języka w kontakcie z poszczególnymi osobami, niektóre potrafią nawet tłumaczyć. Czterolatki umieją artykułować prawie wszystkie głoski, dysponują dużym zakresem słownictwa, znają przyimki, nazwy kolorów, zaimki osobowe i niektóre pojęcia abstrakcyjne. Potrafią opisać obrazek albo opowiedzieć prostą historyjkę. W wieku 6 lat dziecko wymawia już prawie wszystkie głoski, a także połączenia głosek, dysponuje dużym zakresem biernego i czynnego słownictwa z wieloma pojęciami abstrakcyjnymi i nadrzędnymi. Zdania budowane są na ogół poprawnie. Dziecko potrafi wyrazić złożone ciągi myślowe za pomocą słów. Wraz ze zwiększaniem się zakresu słownictwa w obu językach, dwujęzyczne dzieci w coraz mniejszym stopniu mieszają języki. Do około 6.–13. roku życia można przyswoić drugi język tak jak ojczysty. Wysoka kompetencja w pierwszym języku jest pomocna przy uczeniu się kolejnego. Dzięki pierwszemu językowi dzieci wiedzą już, że język rządzi się regułami, które trzeba odkryć

i opanować. Nauka drugiego języka w wieku dziecięcym zwykle przebiega szybciej niż pierwszego (Stręk 2006: 18–9).

Bilingwizm a rozwój poznawczy dziecka przedszkolnego

W świetle współczesnych badań naukowych prowadzonych na całym świecie, m.in. w Kanadzie, Stanach Zjednoczonych, Niemczech, Hiszpanii czy krajach skandynawskich, uznaje się, że wczesny kontakt z drugim językiem wpływa pozytywnie na rozwój poznawczy i rozwój myślenia oraz bardzo korzystnie wpływa na rozwój pierwszego języka (por. https://www.francoisgrosjean.ch/blog_en.html [dostęp: 10.01.2020]). Analizując związek między rozwojem poznawczym a dwujęzycznością, należy powołać się na hipotezę współzależności języków (*developmental interdependence hypothesis*) kanadyjskiego badacza J. Cummins (Cummins 1982: 37). Według niego to, jaki wpływ dwujęzyczność będzie wywierać na rozwój poznawczy, zależy od stopnia opanowania każdego z języków przez dziecko. Cummins wyróżnił trzy poziomy, nazwane przez niego progami, które określają stopień opanowania języków i jego wpływ na rozwój intelektualny dziecka (Stręk 2006: 27):

- próg pierwszy (najniższy poziom) stanowi dwujęzyczność zubożająca, polegająca na tym, iż dzieci nie mają wystarczających umiejętności w żadnym z obu języków, co bardzo negatywnie wpływa na ich rozwój poznawczy;
- próg drugi (średni poziom) to sytuacja dwujęzyczności zdominowanej, na tym poziomie dziecko posiada umiejętności odpowiednie do wieku w jednym z dwóch języków, co może pozytywnie albo negatywnie wpływać na ich rozwój poznawczy;
- próg trzeci (najwyższy poziom) nazywany dwujęzycznością wzbogacającą, polega na tym, iż dziecko opanowało oba języki na poziomie odpowiednim do wieku, perfekcyjnym w mowie i piśmie, co ma pozytywny wpływ na jego rozwój poznawczy.

Dodatkowo dzieci, które dorastają w stymulującym, dwujęzycznym środowisku, częściej niż inne zastanawiają się nad istotą języka, porównują języki ze sobą i bardziej świadomie ich używają. Już bardzo wczesnie odkrywają one, że istnieje więcej języków i interesują się nimi. Niektórzy twierdzą, że u osób dwujęzycznych rozwija się bardziej skomplikowana struktura inteligencji, że są one bardziej twórcze pod względem językowym, pomysłowe i oryginalne niż osoby jednojęzyczne (Sala-Suszyńska 2016: 136). W stosunku do innych osób są bardziej tolerancyjne, otwarte i gotowe dostosować się do sytuacji. Ponadto dwujęzyczność stwarza dobre podstawy nabywania w przyszłości kolejnych języków obcych, co potwierdzają zarówno badania na gruncie glottodydaktyki, jak i neurolingwistyki (Aleemi 1991: 51). Co więcej, wyniki badań nad dwujęzycznością ukazują przewagę osób bilingwalnych w dziedzinie myślenia analitycznego

i metajęzykowego. Osoby dwujęzyczne mają lepszą niż osoby monolingwalne zdolność oceny gramatyczności zdań, reagują większą wrażliwością na relacje semantyczne pomiędzy słowami, potrafią efektywniej analizować swoją wiedzę i język oraz kontrolować mentalne procesy przetwarzania informacji językowej. Liczne badania dowodzą również, że dzieci dwujęzyczne przejawiają silniejszą wrażliwość językową w rozumieniu znaczeń słów i zwrotów, podtekstów, porównań, przenośni. Odkryto też pozytywną zależność pomiędzy dwujęzycznością a kreatywnym myśleniem dzieci (Czykwin, Misiejuk 1998: 95). U podstaw teorii stylów myślenia odnoszących się do współzależności między sposobem myślenia a dwujęzycznością są hipotezy, że umiejętność posługiwania się dwoma lub więcej językami może wzmacniać biegłość, elastyczność i oryginalność myślenia. Warto podkreślić jest również to, że osoby dwujęzyczne wykazują doskonałe zdolności tłumaczeniowe (Baker 1993: 24–25).

Z punktu widzenia zarówno psychologii, jak i fizjologii, dwujęzyczność wpływa pozytywnie na aktywność jednostki (Szkolak-Stępień 2016: 76). Na proces nabywania pierwszego i kolejnego języka ma wpływ spłot czynników biologicznych i środowiskowych: system pierwszego języka, sprawności kognitywne związane z wiekiem, system drugiego języka, warunki związane z nauczaniem, sposób, intensywność i czas kontaktu z drugim językiem, czynniki osobiste — motywacja, integracja społeczna (Zangl, Peltzer-Karpf 1998: 2). M. Kania podkreśla, że „kontekst nabywania języka w przypadku dzieci jest inny niż w przypadku nauki języka przez osoby dorosłe. Inne są ich osobiste predyspozycje, sprawności kognitywne, emocjonalne i psychologiczne aspekty rozwoju językowego” (Kania 2013: 101). Dzieci mają cechy, których brakuje dorosłym. Są to: „plastyczność organów wymowy, spontaniczność, brak lęku przed mówieniem, skłonność do szybkiego przystosowania się do nowych sytuacji, chęć podejmowania ryzyka, ufność, aktywność. Dzieci koncentrują się przez krótki czas, charakteryzuje je pamięć mechaniczna, szybko zapominają to, czego się nauczyły, nie potrafią jeszcze czytać ani pisać” (Komorowska 2005: 120–121). Różnice związane z przyswajaniem języka związane są również ze stylem nabywania języka i stosowanymi przez dzieci strategiami. Niektóre z nich reprezentują referencyjny styl przyswajania języka, co oznacza, że szybko nabywają słownictwo i stosują je niezależnie od kontekstu, dokonują analizy języka, który słyszą, potrafią uogólniać reguły gramatyczne oraz tworzą nowe słowa w celu opisania otaczającej je rzeczywistości. Słownik dzieci reprezentujących styl referencyjny charakteryzuje się dużą liczbą rzeczowników i słów dotyczących przedmiotów. Inne dzieci przyswajają język w sposób ekspresyjny, co oznacza, że stosują wyrazy niefleksyjne, zapamiętują słowa w kontekście, uczą się dłuższych wypowiedzi i nie analizują ich, łączą wyrazy niefleksyjne, co sprawia, że trudno je czasem zrozumieć, imitują usłyszane wypowiedzi. Dzieci reprezentujące styl ekspresyjny mają w swoim słowniku różne rodzaje słów, charakteryzuje je pragmatyczne zastosowanie języka. Oba style zaliczane są do kognitywnych sposobów nabywania

języka. Style przyswajania języka występują przejściowo, ale obydwa prowadzą do tego samego celu – komunikacji. Odpowiedni styl kognitywny związany jest ze sposobem komunikacji podejmowanym przez rodziców. Matki dzieci reprezentujących styl referencjalny rozmawiają z dziećmi często o obiektach, natomiast interakcje z dziećmi reprezentującymi styl ekspresyjny charakteryzują się tym, że rozmowy odbywają się w trakcie wydarzeń, o których jest mowa. Dzieci charakteryzujące się stylem referencjalnym to zwykle dziewczynki z rodzin o wysokim statusie socjoekonomicznym. Wśród dzieci reprezentujących styl ekspresyjny przeważają chłopcy. Większość z nich to dzieci urodzone jako kolejne dziecko w uboższej rodzinie. Dzieci te nabywają słowa wolniej i mają gorszą artykulację (Kania 2013: 104–105).

Podsumowując, należy podkreślić, że dzieci w wieku przedszkolnym mają empiryczne podejście do świata, poznają go wszystkimi zmysłami; poszerzają swoją wiedzę i umiejętności głównie poprzez działanie, które zawsze jest pewną formą zabawy. Dlatego zajęcia językowe powinny dostarczać im jak najwięcej okazji do poznawania i przyswajania języka podczas aktywnego badania świata w formie zabawy. Ważne są ćwiczenia stymulujące ich wszechstronny rozwój. Powinny one zawierać elementy ruchu, dźwięku i obrazu. Nauka języka w okresie przedszkolnym bardzo silnie stymuluje rozwój ogólnej inteligencji dziecka (por. <http://www.p118.przedszkola.net.pl/programy/program-nauczania-jezyka-angielskiego.html> [dostęp: 10.12.2019]). W okresie edukacji przedszkolnej dziecko zdobywa dużo nowych umiejętności, również w zakresie nauki języka angielskiego – poznaje wiele nowych słów i struktur, nabywa umiejętności rozumienia ze słuchu oraz bardzo podstawowego porozumiewania się. Korzyści wynikające z tego, że dziecko posługuje się co najmniej dwoma językami, są ogromne. Zostało udowodnione, że dzieci „mają większe zdolności w zakresie trzech podstawowych funkcji języka: komunikowania się, myślenia i poznawania” (Pearson 2008: 41). Zaczynają szybciej rozumieć kulturę, taniec, zabawę i śpiew, postrzegać świat z innej perspektywy, są w stanie wczuć się w rolę obywatela innego kraju, co budzi empatię. Osiągnięcia poszczególnych dzieci są oczywiście zróżnicowane; każde dziecko rozwija i uczy się w swoim tempie, które zależy od wielu czynników, m.in. osobowości dziecka, czy też jego preferencji w uczeniu się.

Założenia metodologiczne badań własnych

Każda dyscyplina naukowa, również pedagogika, podejmuje różnorodne badania w celu poszerzenia wiedzy na określony temat, co jednocześnie przyczynia się do jej rozwoju. Realizacja badań wymaga zaplanowania szeregu działań, zgodnie z określoną kolejnością, co zapewnia o ich rzetelności oraz prawdziwości. Poniżej zostaną one pokrótce scharakteryzowane.

Przedmiotem badań uczyniono dwujęzyczność sukcesywną dzieci 6-letnich w procesie wychowania przedszkolnego. Natomiast jako cel wyznaczono poznanie poziomu rozwoju poznawczego oraz emocjonalno-społecznego dzieci dwujęzycznych. W tym kontekście podjęto również działania zbadania stopnia rozwoju językowego dzieci bilingwalnych. Problem główny przybrał postać następującego pytania: Jaki jest poziom rozwoju 6-letnich dzieci dwujęzycznych w placówkach wychowania przedszkolnego?

Z tak sformułowanego pytania głównego zostały wyłonione następujące zagadnienia szczegółowe:

- Jaki jest poziom rozwoju poznawczego dzieci dwujęzycznych?
- Jaki jest poziom rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci dwujęzycznych?
- Jaki jest stopień rozwoju językowego dzieci bilingwalnych?

W celu pozyskania materiału badawczego posłużono się metodą indywidualnych przypadków, która w literaturze określana jest również jako „studium indywidualnego przypadku”, „studium przypadku”, „historia przypadku” czy „analiza przypadku”. Jest to sposób badań, który sprowadza się do analizy albo pojedynczych losów ludzkich zaangażowanych w pewne sytuacje o charakterze wychowawczym, albo określonych zjawisk wychowawczych w kontekście pojedynczych ludzkich biografii z orientacją na sporządzenie diagnozy zjawiska bądź przypadku, po to, aby móc powziąć odpowiednie czynności terapeutyczne (Bodanko 2012: 178). W ramach metody wykorzystano dwie techniki: obserwacji oraz analizy dokumentów. Obserwacja dzieci 6-letnich przebiegała podczas ich pobytu w przedszkolu, w czasie czynności samoobsługowych i posiłków, zajęć kierowanych oraz swobodnych zabaw. Dotyczyła czterech dzieci 6-letnich, które uczęszczały do przedszkola anglojęzycznego i najpóźniej w wieku 2,5 lat zaczęto je oswajać i uczyć języka angielskiego, głównie poprzez zabawę, śpiewanie piosenek, recytowanie rymowanek. Obserwacji podlegał obszar rozwoju poznawczego (ze szczególnym uwzględnieniem obszaru językowego) oraz emocjonalno-społecznego wychowanków. Narzędzia badawcze wykorzystywane podczas badań to arkusz obserwacyjny dzieci 6-letnich oraz arkusz do oceny wiedzy i umiejętności języka angielskiego dziecka.

Badania przeprowadzone zostały w placówce prywatnego przedszkola anglojęzycznego „The Oxford Kids”, które znajduje się w Cieszynie. Przedszkole to powstało w 2009 roku i jest jedyną placówką w regionie, która przeprowadza codzienne blok zajęć z języka angielskiego przez cztery godziny (średnio od 16 do 20 godzin tygodniowo), pozwalając dzieciom na lepsze poznanie języka obcego, osłuchanie się oraz przyswajanie prawidłowej wymowy, intonacji oraz akcentu. W porannym bloku anglojęzycznym biorą udział wszystkie grupy wiekowe. Nauczyciele podczas tej części stosują zasadę jedna osoba – jeden język. W trakcie trwania tego bloku, język angielski towarzyszy przedszkolakom podczas zajęć, które nazwane zostały *Intensive English*. Nauczyciel angielskiego prowadzi wtedy zajęcia artystyczne, gimnastyczne, twórcze,

plastyczne, słuchanie bajek albo też naukę liczenia i logicznego myślenia. Co więcej, język obcy zintegrowany został z innymi aktywnościami, takimi jak spożywanie posiłków, czynności higieniczne, zabawy swobodne w sali, czy zabawy plenerowe. Od 13:00 zaczyna się blok polskojęzyczny, w którym dzieci przyswajają wiedzę i umiejętności, posługując się językiem polskim.

Badania miały charakter pilotażowy, dlatego nie upoważniają do wyciągania ogólnych wniosków, a raczej skłaniają do refleksji oraz kontynuowania dalszej, bardziej pogłębionej eksploracji analizowanego zagadnienia.

Poziom rozwoju dzieci dwujęzycznych w grupie przedszkolnej – wyniki badań

Na podstawie obserwacji czworga dzieci 6-letnich: Pauliny, Konrada, Kacpra i Pawła, dokonano ich charakterystyki, uwzględniając sferę poznawczą i społeczno-emojonalną. Biorąc pod uwagę wiek dzieci i brak u nich pełnej gotowości do podjęcia nauki pisania i czytania, szczególną uwagę, jeśli chodzi o rozwój językowy, zwrócono przede wszystkim na sprawność słuchania i rozumienia, a w drugiej kolejności na sprawność mówienia. Chociaż dzieci 6-letnie zaczynają już pisać i czytać w języku ojczystym, to uczenie tych sprawności w języku obcym na tym etapie nie jest jeszcze zalecane. Nadrzędnym celem jest zainteresowanie dziecka nauką języka angielskiego, uwrażliwienie go na język angielski spotykany w życiu codziennym oraz wykształcenie zachowań sprzyjających przyswajaniu języka, przede wszystkim rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu, umiejętności komunikacji na poziomie wyrazu i prostego zdania oraz wypracowanie gotowości do rozpoczęcia nauki czytania.

Pierwsza z osób badanych, Paulina, ma 6 lat, uczęszcza do przedszkola anglojęzycznego w Cieszynie od 3. roku życia. Jest inteligentną, szczerą oraz miłą dziewczynką, preferuje zajęcia gimnastyczne. Jej rozwój poznawczy jest na wysokim poziomie (64 punkty). Posiada bogaty zasób wiadomości o otaczającym ją świecie (podaje swoje imię i nazwisko, zna swój adres zamieszkania, wie, ile ma lat, wymienia osoby z najbliższej rodziny, wie, czym zajmują się rodzice, w jakim państwie i mieście mieszka, zna nazwę stolicy Polski, rozpoznaje godło i flagę Polski, wymienia nazwy dni tygodnia, pór roku i kolejnych miesięcy. Zna i nazywa wybrane zwierzęta hodowane przez człowieka i zwierzęta dziko żyjące. Ponadto wie, jak bezpiecznie poruszać się po ulicy). Paulina bardzo szybko się uczy. Dziewczynka rozpoznaje i nazywa poszczególne litery, czyta proste wyrazy, poprawnie formułuje pytania i wypowiedzi, rozumie treść obrazków oraz dostrzega na nich podobieństwa i różnice, odtwarza podany wzór, klasyfikuje przedmioty według podanego kryterium, prawidłowo określa stosunki przestrzenne, orientuje się w schemacie własnego ciała, powtarza z pamięci krótki

tekst, rozumie treść wysłuchanego tekstu, jest zainteresowana podejmowaniem prób pisania, chętnie śpiewa, rozpoznaje i nazywa cyfry od 0 do 10, dodaje i odejmuje w zakresie 10 na konkretach i w pamięci, aktywnie uczestniczy w zajęciach z języka obcego. Zazwyczaj koncentruje się na wykonywanym zadaniu, wytrwale pracuje i doprowadza prace do końca.

Rozwój społeczno-emocjonalny jest natomiast na przeciętnym poziomie (dziewczynka uzyskała odpowiednio 8 i 6 punktów). Bawi się w grupie, określa swoje potrzeby, stara się być samodzielna. Nawiązuje relacje z rówieśnikami, współdziała z nimi w zabawie. Czasem pojawiają się trudności w akceptowaniu potrzeb innych, nie zawsze przestrzega norm czy zasad przyjętych przez grupę. Nie lubi wykonywać i stosować się do poleceń nauczycieli, rzadko dba o czystość oraz estetykę wokół siebie. W szanowaniu własności osobistych i społecznych, w udzielaniu pomocy innym, radzeniu sobie z niepowodzeniami, stresem, a także w przestrzeganiu zasad bezpieczeństwa podczas zabawy, jest zdyscyplinowana. Używa zwrotów grzecznościowych, odpowiednio zachowuje się w różnych sytuacjach w przedszkolu. Zazwyczaj stara się panować nad swoimi emocjami i przeżywa je w sposób akceptowalny dla innych. Podejmuje samodzielne decyzje dotyczące swoich działań i wyborów.

Poziom wiedzy i umiejętności Pauliny w zakresie znajomości języka angielskiego jest wysoki. Szybko zapamiętuje nowo poznane słowa, rozumie i wykonuje większość prostych poleceń: usiądź (np. na krześle), wstań, podaj (np. książkę), idź (np. do łazienki), połóż (np. kredki), podskocz (np. dwa razy), narysuj (np. kota), podnieś (np. klocek), umyj (np. ręce), zjedz (np. jabłko), napij się (np. wody), zaśpiewaj piosenkę. Doskonale radzi sobie z zapamiętywaniem krótkich rymowanek. Rozumie i stosuje zwroty grzecznościowe: dziękuję, przepraszam. Posiada bogate słownictwo dotyczące nazw części ciała, członków rodziny, części garderoby. Prawdłowo nazywa dni tygodnia, liczby w zakresie 1–10, kolory. Ponadto zna nazwy oznaczające czynności, owoce i warzywa, przedmioty. Sprawność mówienia również jest na wysokim poziomie. Prawdłowo wymawia słowa i zwroty, recytuje krótkie teksty piosenek i rymowanek. Zabawnie odgrywa krótkie scenki sytuacyjne, dialogi i historyjki obrazkowe. Radość sprawia jej pochwała nauczyciela, gdy prawidłowo sformułuje zdanie. Coraz częściej wypowiada się pełnymi zdaniami i stara się komunikować swoje potrzeby w obcym języku. Podczas zabaw dowolnych często śpiewa piosenki, które poznała w przedszkolu.

Kacper ma 6 lat, uczęszcza do przedszkola anglojęzycznego w Cieszynie, w którym od 3 lat oswaja się z językiem angielskim i uczy się go poprzez zabawę. Jest wesołym oraz energicznym chłopcem. Uwielbia bawić się samochodami i z kolegami organizują wspólne wyścigi. Kacper charakteryzuje się wysokim poziomem rozwoju poznawczego (58 punkty). Posiada rozległą wiedzę ogólną, prawidłowo buduje wypowiedzi pod względem gramatycznym i logicznym, poprawnie artykułuje wszystkie głoski, mówi płynnie, uważnie słucha innych, odpowiada na pytania. Interesuje się książkami,

z łatwością opisuje treść obrazków, dostrzega na nich różnice i podobieństwa, rozumie treść wysłuchanego tekstu i powtarza z pamięci krótki fragment, rozpoznaje i nazywa litery, podejmuje samodzielne próby kreślenia znanych liter i cyfr, czyta wyrazy. Kłasyfikuje przedmioty wg zauważonej reguły, kontynuuje sekwencje, określa położenie przedmiotów w przestrzeni wg podanych kryteriów, rozróżnia stronę lewą i prawą, wyznacza wynik dodawania i odejmowania, określa równoliczność dwóch zbiorów poprzez samodzielne ich przeliczanie, rozpoznaje oraz nazywa cyfry od 0 do 10, lubi śpiewać piosenki z dziecięcego repertuaru, improwizuje ruchem i gestem, podejmuje rolę w zabawach parateatralnych.

Wysoki poziom obejmuje również rozwój społeczno-emocjonalny. Kacper grzecznie zwraca się do innych, zna swój adres i narodowość, przestrzega zasad w grupie, określa swoje potrzeby, kończy rozpoczętą pracę, chętnie udziela pomocy, wie co jest dobre, a co złe, nie ocenia innych na podstawie wyglądu, szanuje własność osobistą i społeczną, dba o czystość i estetykę wokół siebie, przestrzega zasad bezpieczeństwa podczas zabawy z innymi. Nadal jednak pojawiają się u chłopca problemy z nazywaniem swoich emocji oraz radzeniem sobie z porażkami, czy stresem.

Kacper językiem angielskim posługuje się bardzo sprawnie, ma bogate słownictwo. Jego poziom wiedzy i umiejętności w zakresie języka angielskiego jest wysoki. Rozumie i używa nazw zabawek, członków rodziny i przedmiotów z najbliższego otoczenia, kolorów, zwierząt, środków lokomocji, części ciała, produktów spożywczych, zawodów, pór roku. Zna wiele angielskich słów, ponieważ słyszy je również w domu – w bajkach, piosenkach, czy programach komputerowych. Nie sprawia mu trudności posługiwanie się liczbami w zakresie 1–10. Powtarza frazy ze znanych mu bajek i kreskówek angielskich. Sprawność słuchania i rozumienia u chłopca jest na wysokim poziomie. Rozumie krótkie polecenia nauczyciela i właściwie werbalnie lub pozawerbalnie, na nie reaguje. Chłopiec często zgłasza się do odpowiedzi lub zadaje pytania nauczycielkom, by poznać nowe angielskie wyrazy bądź dowiedzieć się więcej o kulturze innych krajów. Odpowiada na pytania nauczyciela. Potrafi zbudować prostą i krótką wypowiedź dotyczącą siebie, rodziny, zabawek itp. Nie ma problemu z wyrażaniem preferencji i upodobań (*I like cherries and apples*), z wyrażaniem sugestii i propozycji (*Will you play?*), chęci i niechęci (*I want to sing with you / I don't want to sing with you*), prośby (*Can you help me?*). Nazywa uczucia (*I'm so happy! Monkey is sad*). Rodzice wspierają jego rozwój językowy, czytając mu bajki, śpiewając piosenki i kołysanki po angielsku.

Paweł ma 6 lat, od 3 lat uczęszcza do przedszkola anglojęzycznego w Cieszynie. Jest miłym i spokojnym dzieckiem. Chętnie zawiera nowe znajomości, jest lubiany przez rówieśników w grupie. Rozwój poznawczy u chłopca jest na przeciętnym poziomie (50 punktów). Rozumie treść obrazka i dostrzega różnice i podobieństwa, jednak nie dostrzega związków przyczynowo-skutkowych oraz nie różnicuje dźwięków

dochodzących z otoczenia. Poprawnie artykułuje głoski, ale nie potrafi wypowiadać się spontanicznie i poprawnie formułować wypowiedzi oraz pytań. Rozumie pytania oraz polecenia nauczycieli, a także treść wysłuchanego tekstu. Powtarza z pamięci krótki tekst, ale trudność sprawia mu rozpoznawanie i nazywanie liter, czytanie wyrazów, nie jest zainteresowany podejmowaniem prób pisania. Z łatwością odtwarza dany wzór, orientuje się w schemacie własnego ciała, prawidłowo określa stosunki przestrzenne, jednak określenie kierunków, dostrzeganie rytmu i kontynuowanie go sprawia chłopcu kłopot. Mimo trudności w różnicowaniu poszczególnych liter, rozpoznawanie i nazwanie cyfr od 0 do 9, dodawanie i odejmowanie w zakresie 10 nie sprawia mu trudności. Paweł chętnie śpiewa, ale nie przepada za udziałem w zabawach parateatralnych, w których nie podejmuje się odgrywania roli. Aktywnie uczestniczy w zabawach konstrukcyjnych i zajęciach gimnastycznych.

Paweł również wykazuje przeciętny poziom rozwoju społeczno-emocjonalnego (za poszczególne umiejętności podlegające ocenie w każdej z tych sfer rozwoju uzyskał po 7 punktów). Chłopiec z szacunkiem odnosi się do dorosłych, współdziała z rówieśnikami w zabawie, zna swój adres i wie, jakiej jest narodowości, oraz ma poczucie bycia członkiem grupy rówieśniczej i wspólnoty narodowej. Chętnie bawi się w grupie, akceptuje potrzeby dzieci o zróżnicowanych potrzebach intelektualnych i fizycznych, określa swoje potrzeby, przestrzega norm obowiązujących w grupie oraz stosuje się do poleceń nauczycieli. Paweł szanuje własność osobistą i społeczną, chętnie pomaga kolegom, stara się być samodzielny, zazwyczaj kończy rozpoczętą pracę i orientuje się w tym, co dobre i co złe. Nadal trudność sprawia mu utrzymanie czystości i estetyki wokół siebie, nieocenianie innych na podstawie wyglądu, nazywanie swoich uczuć oraz radzenie sobie z niepowodzeniami, stresem. Jego problemy z emocjami mogą wynikać z tego, że chłopiec jest jedynakiem. Rodzice i dziadkowie, u których spędza dużo czasu, starają się robić wszystko, aby nie czuł się samotny, przez co rozpieszczają syna i wnuka.

U Pawła znajomość języka angielskiego jest na przeciętnym poziomie. Rozumie proste polecenia i właściwie na nie reaguje. Często odpowiada na pytania nauczyciela za pomocą pojedynczych słów. Nie zawsze potrafi poprawnie powtórzyć wypowiedź nauczyciela, zwłaszcza gdy jest ona nieco dłuższa. Chłopiec potrafi nazwać małą liczbę przedmiotów i obiektów z najbliższego otoczenia, jednak większość słów i zdań jest nieprawidłowo wypowiedziana pod względem gramatycznym i fonologicznym. Czasem ma kłopoty ze skupieniem się i wtedy czuje się trochę zagubiony. Paweł stara się komunikować swoje potrzeby w języku angielskim, jednak przez liczne pomyłki rezygnuje z częstych odpowiedzi. Częste błędy i trudności nie zniechęcają chłopca do dalszej nauki. Nauczycielki, widząc jego starania, wciąż go motywują i chwala za każde poprawnie wypowiedziane słowo bądź zdanie oraz motywują do spontanicznych

wypowiedzi. Mimo błędów w wymowie, Paweł nie miesza w wypowiedzi słów polskich i angielskich.

Ostatni chłopiec, Konrad, jest odpowiedzialnym i miłym chłopcem, jednak jeśli zdarzy się coś nie po jego myśli, najczęściej zaczyna płakać i krzyczeć. Jego rozwój poznawczy jest na przeciętnym poziomie (51 punktów). Chłopiec z łatwością dostrzega związki przyczynowo-skutkowe, różnicuje dźwięki, uwielbia bawić się we wskazywanie różnic i podobieństw na obrazkach, rozpoznaje i nazywa litery, jednak pojawia się trudność w czytaniu wyrazów. Rozumie treść wysłuchanego tekstu i potrafi powtórzyć go z pamięci, ale często ma problem z rozumieniem pytań i poleceń nauczyciela oraz poprawnym formułowaniem pytań i odpowiedzi. Konrad klasyfikuje przedmioty, orientuje się w schemacie własnego ciała, prawidłowo określa stosunki przestrzenne i kierunki. Chłopiec nie lubi śpiewać i uczestniczyć w zabawach parateatralnych.

Poziom rozwoju społeczno-emocjonalnego jest na wysokim poziomie (10 i 11 punktów). Konrad grzecznie zwraca się do innych, wie, jakiej jest narodowości, ma poczucie bycia członkiem wspólnoty narodowej i etnicznej, chętnie bawi się w grupie, przestrzega zasad i zawartych umów, stosuje się do poleceń nauczycieli, potrafi określić swoje potrzeby, akceptuje potrzeby dzieci o zróżnicowanych możliwościach intelektualnych i fizycznych, nie ocenia innych na podstawie wyglądu. Chłopiec jest bardzo dojrzały jak na swój wiek, panuje nad swoimi emocjami, adekwatnie do sytuacji reaguje na smutek, płacz, radość osób z otoczenia. Ma świadomość, że należy szanować własność osobistą oraz innych, chętnie pomaga kolegom i koleżankom, dba o czystość i estetykę wokół siebie, orientuje się w tym, co dobre i co złe. Używa zwrotów grzecznościowych, odpowiednio zachowuje się w różnych sytuacjach, uczestniczy we wszystkich zajęciach organizowanych przez nauczyciela.

Umiejętności chłopca w obszarze języka angielskiego, zarówno w zakresie słuchania, jak i mówienia, są na przeciętnym poziomie. Konrad lubi poznawać nowe słowa, aktywnie uczestniczy w zajęciach. Chętnie uczy się nowych piosenek i rymowanek, lecz często nieświadomie miesza słowa angielskie i polskie w swoich wypowiedziach. Rozumie bardzo proste polecenia i reaguje na nie. Rozumie ogólny sens krótkich historyjek opowiadanych lub czytanych, gdy są wspierane np. obrazkami, rekwizytami, ruchem, mimiką, gestami. Popelnia liczne błędy podczas formułowania wypowiedzi, jednak każdą uwagę nauczycielki stara się zapamiętać. Chłopiec lepiej rozumie, co do niego się mówi po angielsku, niż odpowiada w tym języku. Zazwyczaj odpowiada pojedynczymi wyrazami na proste pytania. Pewne funkcje czy sytuacje komunikacyjne typu: przywitanie, pożegnanie; przedstawienie siebie i innych; nazywanie części ciała; rozmawianie o umiejętnościach, liczenie i użycie liczb: 1–10; opisywanie codziennych czynności nie stanowią dla niego trudności. Rodzice, według zaleceń nauczycielki, codziennie ćwiczą z chłopcem nowo poznane słowa i frazy w przedszkolu, aby pomóc

mu w przyswajaniu sobie tego słownictwa oraz śpiewają wspólnie piosenki czy oglądają ulubione kreskówki Konrada.

Na podstawie powyższej analizy można przyjąć, iż dzieci w przedszkolu anglojęzycznym cechuje wysoki lub przeciętny poziom rozwoju poznawczego, a także społeczno-emocjonalnego. Żadne z badanych dzieci nie charakteryzuje w którymkolwiek wymienionym obszarze poziom niski. Zbiorcze wyniki obserwacji zamieszczone są w tabeli 1.

Tabela 1. Poziom rozwoju dzieci 6-letnich – podsumowanie

Poziom kompetencji	Zakres punktowy	Emocjonalny obszar rozwoju dziecka				Zakres punktowy	Społeczny obszar rozwoju dziecka				Zakres punktowy	Poznawczy obszar rozwoju dziecka			
		Paulina	Kacper	Paweł	Konrad		Paulina	Kacper	Paweł	Konrad		Paulina	Kacper	Paweł	Konrad
Wysoki	8–11		11		11	9–12		11		10	55–66	64	58		
Przeciętny	6–7	6		7		6–8	8		7		45–54			50	51
Niski	3–5					3–5					33–44				
Bardzo niski	2 i mniej					2 i mniej					32 i mniej				

Źródło: opracowanie własne

Sprawności językowe w zakresie słuchania i mówienia w języku angielskim również są na wysokim lub przeciętnym poziomie. Szczegółowe wyniki prezentuje tabela 2, gdzie poziom A oznacza w pełni opanowaną umiejętność, B – to fragmentaryczne opanowanie umiejętności, a C wskazuje na umiejętność nieopanowaną lub taką, która wymaga intensywnego ćwiczenia.

Tabela 2. Arkusz do oceny wiedzy i umiejętności języka angielskiego dziecka

Wiedza i umiejętności dziecka					
	Dziecko:	Paulina	Kacper	Paweł	Konrad
Znajomość słów i struktur językowych	opanoowało zakres słownictwa wprowadzanego na zajęciach;	A	A	B	B
	nazywa przedmioty/zwierzęta, o których uczyło się na zajęciach;	A	A	B	A
	rozumie i poprawnie stosuje zwroty, np. <i>I like...</i> , <i>Let's...</i> ;	A	A	B	B
Słuchanie	rozumie polecenia nauczyciela;	A	A	B	A
	rozumie ogólny sens historyjek i scenek prezentowanych podczas zajęć;	A	A	B	A
	wychwytuje proste informacje ze słuchanych tekstów;	A	A	B	A
Rozmowa	odpowiada twierdząco lub przecząco na pytania nauczyciela;	A	A	B	A
	samodzielnie zadaje proste pytania według ćwiczonego wzoru;	A	A	B	B
Wypowiedź	nazywa postaci, zwierzęta i rzeczy omawiane na zajęciach;	A	A	B	B
	opowiada samodzielnie, w prostych słowach, o sobie i swoim najbliższym otoczeniu;	A	A	B	B

Wiedza i umiejętności dziecka					
	Dziecko:	Paulina	Kacper	Paweł	Konrad
Umiejętność uczenia się	wykazuje zainteresowanie zajęciami;	A	A	B	A
	jest wrażliwe na brzmienie języka angielskiego;	A	A	B	A
	samodzielnie podejmuje próby rozwiązywania zadań;	A	A	B	B
	radzi sobie z niepowodzeniem, np. chętnie poprawia źle wykonane zadanie;	A	A	C	B
Motywacja	jest aktywne na zajęciach;	A	A	B	A
	chętnie wykonuje zadania, nawet te dodatkowe;	A	A	B	B
Praca w grupie	przestrzega zasad zachowania się w grupie;	B	A	A	A
	podejmuje współpracę z kolegą/koleżanką w parze;	A	A	A	A
	pracuje w grupie;	A	A	A	A
	chętnie pomaga innym.	A	A	A	A

Źródło: opracowanie własne

Zakończenie

Wielu współczesnych rodziców zastanawia się, w jaki sposób zapewnić dziecku lepszy start w dorosłe życie. Jednym z rozwiązań może być wczesna nauka języka obcego. W XXI wieku znajomość języków obcych staje się koniecznością i o tym fakcie nie trzeba już nikogo przekonywać. W przypadku małych dzieci nauka drugiego języka powinna być połączona z dobrą zabawą i sprawiać dziecku radość, tak aby chciało ją kontynuować.

Celem badań było ustalenie poziomu rozwoju czworga 6-letnich, dwujęzycznych dzieci. Obserwując i badając chłopców i dziewczynkę, autorki tego artykułu zastanawiały się, czy wprowadzenie drugiego języka, na tak wczesnym etapie życia dziecka, może ten rozwój zdezorientować, spowodować np. opóźnienia w mowie, czytaniu lub pisaniu. Badane dzieci cechuje jednak wysoki lub przeciętny poziom rozwoju

poznawczego oraz emocjonalno-społecznego, co może sugerować, iż nauka drugiego języka nie stanowi bariery i nie utrudnia ogólnego rozwoju dziecka. Podobne wyniki badań uzyskała trójka naukowców z Bristolu. W 2013 roku dokonali oni przeglądu badań prowadzonych w czasie ostatnich 50 lat, a dotyczących wpływu dwujęzyczności na rozwój mowy dzieci. Ich analiza obejmuje 66 badań, które w 55 przypadkach opisują dzieci normalnie rozwijające się, a 13 wykazuje zaburzenia w dwujęzycznej produkcji mowy. Ponadto badacze wskazywali na zjawisko tzw. pozytywnego transferu, co oznacza, że im dłuższy jest czas ekspozycji dziecka na drugi język, tym szybciej struktury fonologiczne i językowe obydwu języków działają komplementarnie (Hambly, Wren, McLeod, Roulstone 2013).

Wczesna ekspozycja na język obcy nie powoduje również utraty biegłości mowy w języku ojczystym wśród dzieci uczęszczających do dwujęzycznego przedszkola. Naukowcy prowadzili badania porównawcze na hiszpańskich dzieciach, z których jedna grupa uczęszczała do przedszkola dwujęzycznego (hiszpańsko-angielskiego), a druga pozostała w domu. Analizowano głównie trzy komponenty biegłości językowej dziecka, tj. język produktywny, język receptywny oraz złożoność języka. Wyniki badań wskazywały brak jakichkolwiek trudności czy blokad w rozwoju języka ojczystego po okresie ekspozycji dziecka na naukę drugiego języka (Winsler, Diaz, Espinosa, Rodriguez 1999). Ponadto inne badania wykazały korelację między dwujęzycznością a lepiej rozwiniętą kontrolą wykonawczą (zdolnością do kontrolowania niepożądanych zachowań). Zdaniem neuropsychologów, za taki stan rzeczy odpowiedzialne są konieczność zarządzania dwoma językami jednocześnie oraz potrzeba wyboru odpowiedniego języka stosownie do danych okoliczności (por. <https://dzieciasawazne.pl/fakty-mity-dotyczace-dwujezycznosci> [dostęp: 18.11.2020]).

Z przedstawionymi powyżej wynikami badań, ukazującymi pozytywne bądź neutralne aspekty dwujęzyczności dziecka w kontekście jego ogólnego rozwoju, kontrastują doniesienia zamieszczone przez szwedzkich naukowców. W swoich badaniach poprosili oni pielęgniarki środowiskowe o wypełnienie ankiety dotyczącej rozwoju dzieci. W tym miejscu należy dodać, iż większość Szwedów posługuje się dwoma językami: szwedzkim i angielskim. Same badania obejmowały 89% szwedzkich dzieci dwujęzycznych w wieku 30–36 miesięcy. Ich wyniki nie są już tak optymistyczne, bowiem 82% pielęgniarek uważało, że rozwój języka u dzieci dwujęzycznych był wolniejszy w porównaniu do dzieci jednojęzycznych. Zaobserwowano również niższą pewność siebie u dzieci bilingwalnych, która najprawdopodobniej była efektem niższych kompetencji językowych (Nayeb, Wallby, Westerlund, Salameh, Sarkadi 2015).

Wyniki badań nie są zatem jednoznaczne. Z pewnością powinny być one dalej prowadzone z uwzględnieniem korelacji pomiędzy rozwojem dzieci jedno- i dwujęzycznych od momentu rozpoczęcia nauki w przedszkolu, aż do jej zakończenia. Badania autorek oraz innych naukowców mogą sugerować, iż wczesny kontakt dziecka

z drugim językiem przynosi więcej korzyści aniżeli zagrożeń. Początkowo mogą pojawić się trudności z zapamiętywaniem słownictwa i opanowaniem języka, co może zniechęcić dziecko do dalszej nauki. Dlatego ważne jest, aby treści nauczania były dostosowane do poziomu rozwoju dziecka, a same zajęcia były realizowane w atrakcyjnej, budzącej ciekawość przedszkolaka formie. Warto zaznaczyć, że aby nauka na etapie przedszkolnym przyniosła efekty, musi być kontynuowana na etapie szkoły podstawowej. Byłoby fatalnie, gdyby dziecko po intensywnym kursie przedszkolnym trafiło do klasy rozpoczynającej dopiero edukację językową. Wówczas może stracić pasję do poznawania tego języka. Wychowanie dwujęzyczne wymaga konsekwencji i wielkiej uwagi rodziców.

Bibliografia

- Aleemi J. (1991). *Zur sozialen und psychischen Situation von Bilingualen*, Frankfurt: Peter Lang.
- Baker C. (1993). *Foundations of bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon (England) & Philadelphia: Multilingual Matters.
- Bodanko A. (2012). *Geneza, istota i zastosowanie praktyczne metody indywidualnych przypadków*, „Nauczyciel i Szkoła”, t. 51, nr 1, s. 177–195.
- Cummins J. (1982). *Die Schwellenniveau und die Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung*, [w:] J. Swift (red.), *Bilinguale und Multikulturelle Erziehung*, Würzburg: Königshausen&Neumann, s. 34–43.
- Czykwini E., Misiejuk D. (1998). *Dwujęzyczność i dwukulturowość w perspektywie psychopedagogicznej*, Białystok: Trans Humana.
- Dakowska M., Olpińska-Szkiełko M. (red.). (2014). *Edukacja dwujęzyczna w szkole i przedszkolu*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej.
- Genesee F. (1991). *Second Language Learning in School Setting Lesson from Immersion*, [w:] A. G. Reynolds (red.), *Bilingualism, Multiculturalism, and Second Language Learning. The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert*, London: Lawrence Erlbaum Associates, s. 182–202.
- Hambly H., Wren Y., McLeod S., Roulstone S. (2013). *The influence of bilingualism on speech production: a systematic review*, „International Journal of Language & Communication Disorders”, t. 48, nr 1, s. 1–24.
- <https://dziecisawazne.pl/fakty-mity-dotyczace-dwujezycznosci> [dostęp: 18.11.2020]).
- Kania M. (2013). *Wpływ wybranych czynników na rozwój dwujęzyczności dzieci*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 101–105.
- Komorowska H. (2005). *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna Sp. z o.o.

- Nayeb L., Wallby T., Westerlund M., Salameh E. K., Sarkadi A. (2015). *Child healthcare nurses believe that bilingual children show slower language development, simplify screening procedures and delay referrals*, „Acta Paediatrica”, t. 104, nr 2, s. 198–205.
- Olpińska-Szkielko M. (2013). *Wychowanie dwujęzyczne w przedszkolu*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej.
- Por. <http://www.p118.przedszkola.net.pl/programy/program-nauczania-jezyka-angielskiego.html> [dostęp: 10.12.2019].
- Por. https://www.francoisgrosjean.ch/blog_en.html [dostęp: 10.01.2020].
- Sala-Suszyńska J. (2016). *Dwujęzyczność jako wyzwanie edukacyjne*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, t. 42, nr 4, s. 131–144.
- Stręk K. (2006). *Jedno dziecko – dwa języki, po polsku i po niemiecku o dwujęzycznym wychowaniu*, Berlin: b.m.w.
- Szkolak-Stępień A. (2016). *Dwujęzyczność a sprawności kognitywne dziecka*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, t. 8, nr 2, s. 73–80.
- Winsler A., Diaz R. M., Espinosa L., Rodriguez J. L. (1999). *When learning a second language does not mean losing the first: bilingual language development in low-income, Spanish-speaking children attending bilingual preschool*, „Child Development”, t. 70, nr 2, s. 349–362.
- Wróblewska-Pawlak K. (2013). *Naturalna dwujęzyczność czyli o dwujęzycznym wychowaniu dzieci*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 88–97.
- Zangl R., Peltzer-Karpf A. (1998). *Die Diagnose des frühen Fremdspracherwerbs*, Berlin: Medi-mops.
- Zurer-Pearson B. (2008). *Jak wychować dziecko dwujęzyczne?*, tłum. Z. Wodniecka, K. Chlupalski, Poznań: Media Rodzina.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Martyna Szczotka
Akademia Ignatianum w Krakowie
e-mail: martyna.szczotka@ignatianum.edu.pl

Katarzyna Szewczuk
Akademia Ignatianum w Krakowie
e-mail: katarzyna.szewczuk@ignatianum.edu.pl

VARIA

EETP Vol. 16, 2021, No. 4(62)
ISSN 1896-2327 / e-ISSN 2353-7787
DOI: 10.35765/eetp.2021.1662.11



Nadesłano: 2.10.2021
Zaakceptowano: 29.10.2021

Sugerowane cytowanie: Utrata M. (2021). *Terapia ręki – od teorii do praktyki. Założenia pedagogiczne Marii Montessori w świetle współczesnej teorii*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 16, nr 4(62), s. 167-177. DOI: 10.35765/eetp.2021.1662.11

Magda Utrata

ORCID: 0000-0001-5573-4931
Akademia Ignatianum w Krakowie

Terapia ręki – od teorii do praktyki. Założenia pedagogiczne Marii Montessori w świetle współczesnej teorii

Hand Therapy – from Theory to Practice. Maria Montessori's Pedagogical Assumptions in the Light of Modern Theories

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

terapia ręki, metoda Montessori, ćwiczenia praktycznego życia, przygotowane otoczenie, rozwój dziecka, rozwój motoryczny, mała motoryka, chwyt pisarski

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie założeń teoretycznych na temat terapii ręki oraz wskazanie możliwości terapeutycznych związanych z rozwojem dużej i małej motoryki w pracy dzieci z materiałem rozwojowym Marii Montessori. Współczesne teorie związane z wielowymiarową stymulacją motoryczną dziecka mają swoje przełożenie na koncepcję pedagogiczną Marii Montessori, która umożliwia doskonalenie poszczególnych umiejętności dzieci przez cały czas przebywania w placówce. Środkiem osiągnięcia zamierzonych celów terapeutycznych w koncepcji Montessori jest odpowiednio przygotowane otoczenie, dające szansę wielokrotnego powtarzania danej czynności oraz poprawę jakości jej wykonania. W części pierwszej artykułu przedstawiono najważniejsze etapy rozwoju motorycznego dziecka i wskazano oddziaływania prawidłowego kształtowania się motoryki dużej i małej na funkcjonowanie dłoni dziecka. Następnie opisano główne założenia terapii ręki, by przejść do przedstawienia praktycznych rozwiązań w metodzie Montessori. Na podstawie analizy pro-

pozycji materiałów rozwojowych w obszarach: ćwiczeń praktycznego życia, rozwijających zmysły i mowę, wskazano przykłady aktywności, które wspierają i przygotowują dziecko do szkoły.

KEYWORDS ABSTRACT

hand therapy, Montessori method, practical life exercises, prepared environment, child development, physical development, fine motor skills, pencil grasp

The aim of the article is to present theoretical assumptions of hand therapy and to indicate therapeutic possibilities of Maria Montessori's developmental material related to the improvement of gross and fine motor skills. Modern theories related to the child's multidimensional motor stimulation can be reflected in Maria Montessori's pedagogical concept which enables the improvement of children's individual skills by repeating many basic activities throughout the day thanks to prepared environment. The first part of the article presents the most important stages of a child's motor development and indicates its influence on the functioning of a child's hand. Then, the author describes the main assumptions of hand therapy and presents some practical solutions in the Montessori method. Based on the analysis of the suggested development materials in the areas of practical life exercises that develop senses and speech, examples of activities that support and prepare the child for school are indicated.

Wprowadzenie

Współczesna rzeczywistość przedszkolna oraz szkolna pokazuje, że wiele dzieci zmaga się z problemami związanymi z rozwojem motorycznym. Mimo osiągania poszczególnych kamieni milowych rozwoju ruchowego, coraz więcej dzieci ma trudności z uzyskaniem dojrzałości motorycznej, która przejawia się obniżoną sprawnością kończyny górnej, co wpływa na jakość wykonywania wielu czynności tj. chwytanie, pchanie, siłowanie, podnoszenie, manipulowanie przedmiotami, wykonywanie precyzyjnych ruchów rąk, dłoni i palców. Obniżona sprawność małej motoryki wpływa na wiele aspektów życia dziecka, m.in. zakłóca zdobywanie umiejętności samoobsługowych oraz czynności manipulacyjnych np. wycinanie, klejenie, utrudnia osiągnięcie dojrzałego chwytu pisarskiego. Można zatem stwierdzić, że sprawność ręki i jej wyspecjalizowanie decyduje o poziomie funkcjonowania dziecka.

Naprzeciw dzieciom z wyżej wymienionymi trudnościami stają specjaliści wielu dziedzin, aby wspomóc rozwój motoryczny oraz wyrównywać dysharmonie powstałe w procesie rozwoju dziecka, odnosząc się do wiedzy oraz doświadczeń naukowców z zakresu integracji sensorycznej, fizjoterapii, medycy, psychologii rozwojowej, pedagogiki specjalnej itp. W ostatnich latach, w środowisku nauczycieli przedszkolnych i wczesnoszkolnych coraz więcej uwagi poświęca się holistycznemu

stymulowaniu rozwoju dziecka. Obserwacje pedagogiczne prowadzone są w oparciu o wiedzę zakresu psychologii rozwojowej dotyczącej rozwoju poznawczego, który rozpoczyna się wraz z narodzinami dziecka i w pierwszych latach życia skorelowany jest z rozwojem motorycznym. W związku z tym nauczyciele coraz częściej zwracają uwagę na właściwe wzorce ruchowe, odpowiednią postawę ciała dziecka podczas wykonywania codziennych czynności. Nierzadko opracowują programy pracy z dziećmi uwzględniające stymulację motoryczną, w celu maksymalizowania możliwości oraz wyrównywania braków. Warto jednak zdać sobie sprawę, że umożliwianie dzieciom ćwiczenia podstawowych czynności samoobsługowych oraz wspieranie ich w uczeniu się prostych czynności jest doskonałą stymulacją motoryczną, która prowadzi do sprawności ruchowej oraz buduje w nich poczucie własnej wartości. Takie podejście pracy z dziećmi prezentuje pedagogika Marii Montessori, a jej hasło przewodnie „pomóż mi to zrobić samodzielnie” wskazuje potrzebę indywidualnego działania dziecka pod opieką osoby dorosłej.

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie możliwości terapeutycznych pracy z rozwojowym materiałem Montessori w kontekście teorii terapii ręki oraz stymulacji motorycznej dzieci.

Znaczenie rozwoju ruchowego w prawidłowym funkcjonowaniu dłoni dziecka

Prawidłowy rozwój ruchowy wpływa na wiele obszarów życia dziecka. Determinuje nie tylko rozwój fizyczny, ale również psychiczny oraz społeczny. Badania naukowe dowodzą, że nieprawidłowości związane z rozwojem motorycznym u dzieci są obecne również w ich dorosłym życiu (Alvarez i in. 2019). Dlatego wiek przedszkolny jest bardzo istotny dla harmonijnego rozwoju, bazującego na prawidłowych wzorcach ruchowych, które stanowią podstawę dla nabywania bardziej skomplikowanych umiejętności. W pierwszych latach życia dziecka rozwój motoryczny determinuje rozwój poznawczy, ponieważ poprzez nabywanie poszczególnych umiejętności ruchowych dziecko poznaje świat. Ponadto dzięki postępom motorycznym dziecko nabywa doświadczeń sensorycznych, które kształtują procesy przetwarzania bodźców oraz odpowiedniej reakcji na bodziec. Noworodek wyposażony jest w zestaw odruchów pierwotnych, które dają możliwość zautomatyzowanej odpowiedzi na bodźce zewnętrzne (Cieszyńska, Korendo 2007). Z czasem, wraz z dojrzewaniem centralnego układu nerwowego, odruchy pierwotne zanikają i pojawia się celowość wykonywanych ruchów. Dziecko zaczyna wykorzystywać swoje ciało do poznawania świata.

Ważną rolę w tym procesie odgrywa mała motoryka, ponieważ dzięki dłoniom dziecko może dotykać i trzymać przedmioty, z czasem nimi manipulować, gromadząc

informacje na temat otaczającej rzeczywistości. Jak podają Jagoda Cieszyńska i Marta Korendo, „stały wzrost sprawności w tym zakresie pozwala mu na zdobywanie wrażeń czuciowych i wzrokowych, a w późniejszym wieku na sprawne wykorzystanie ręki jako cennego i głównego narzędzia” (Cieszyńska, Korendo 2007: 36). Droga do uzyskania wysokiej specjalizacji ręki jest długa i skomplikowana. Przebiega etapowo według trzech praw rozwojowych: prawa cefalokaudalnego, proksymalno-dystalnego oraz łokciowo-promieniowego. Prawo cefalokaudalne zakłada stopniowe osiągnięcie kontroli ruchowej, która rozwija się od głowy do kończyn dolnych (Piotrowska-Madej, Żychowicz 2017). Stąd też w pierwszych miesiącach życia dziecko uczy się unoszenia głowy, leżąc na plecach oraz na brzuchu, później opierając się na przedramionach, oraz zmiany jej pozycji szczególnie w reakcji na bodziec. W kolejnych miesiącach nabywa stabilizację centralną, która umożliwia pionizację; dziecko uczy się siedzieć, później stać oraz zyskuje umiejętności lokomocyjne. Prawo proksymalno-dystalne mówi o stopniowym pozyskiwaniu stabilizacji tułowia od centrum w kierunku kończyn (Piotrowska-Madej, Żychowicz 2017: 31).

Liczna grupa dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym z problemami w obrębie kończyny górnej prezentuje obniżone napięcie mięśniowe mięśni posturalnych. Rozkład i wielkość napięcia mięśniowego decyduje o właściwym rozwoju wzorców ruchowych, a patologie mogą prowadzić do wykształcenia mechanizmów kompensacyjnych. „Prawidłowa jakość wzorców ruchowych przy prawidłowej dystrybucji napięcia posturalnego zapewnia centralną stabilizację i obwodową mobilność ruchów (Piotrowska-Madej, Żychowicz 2017: 33). Właściwa wielkość i rozkład napięcia mięśniowego umożliwiają prawidłowy rozwój dużej i małej motoryki. Prawo łokciowo-promieniowe uwzględnia rozwój chwytania od piątego palca dłoni do kciuka (Piotrowska-Madej, Żychowicz 2017: 33). Ponadto w procesie specjalizacji ręki bardzo istotne są reakcje równoważne, które stanowią zautomatyzowaną odpowiedź ciała na zmiany jego położenia oraz wpływają na ogólną sprawność ruchową.

Od momentu przyjścia na świat dziecko rozwija umiejętności chwytania i manipulowania przedmiotami, które poznaje za pomocą zmysłów dotyku oraz wzroku. Chwywanie początkowo jest czynnością odruchową, jednak około czwartego miesiąca życia staje się czynnością celową i dowolną. Wraz z czynnością chwytania dziecko doskonali umiejętność manipulowania. W kolejnych miesiącach uczy się wyciągać ręce po zabawkę oraz przekładać ją z ręki do ręki. Początkowo w manipulowaniu przedmiotami uczestniczy cała kończyna górna. Z czasem dziecko zdobywa kontrolę dystalną placów oraz rozwija chwyt pęsetowy. Na tym etapie jest w stanie przekładać, przesuwać, obracać przedmiot w dłoniach i palcach. Świadczy to o poziomie zręczności dziecka i gotowości wykonywania trudnych ruchów precyzyjnych, które są potrzebne podczas wykonywania wielu czynności tj. rysowanie, cięcie, zapinanie guzików itp. Dojrzałość chwytu jest zdeterminowana

dojrzałością centralnego układu nerwowego, kontrolą posturalną, planowaniem ruchowym, koordynacją wzrokowo-ruchową oraz integracją sensoryczną, a jej stopień ocenia się poprzez uzyskanie funkcji stabilizacyjnej i manipulacyjnej, umiejętności dostosowania siły i kontroli trzymanego przedmiotu oraz wykształcanie łuków dłoni (Cieszyńska, Korendo 2007: 31).

Umiejętności chwytne dziecka specjalizują się w pierwszym roku życia, a ruchy ręki stają się coraz bardziej płynne, dokładne, kontrolowane. W drugim roku życia dziecka pojawia się tzw. manipulacja specyficzna, czyli zdolność do używania przedmiotów zgodnie z ich przeznaczeniem, a wielokrotne powtarzanie danej czynności daje dziecku większą precyzję ruchów i doskonalenie danej umiejętności (Cieszyńska, Korendo 2007: 47). W tym czasie można dostrzec kształtującą się lateralizację. Dziecko wybierając przedmiot do manipulowania, często posługuje się ręką dominującą, co ostatecznie zostaje zweryfikowane między trzecim a czwartym rokiem życia. W drugim roku życia rozwijają się również zdolności manualne, dziecko sięga po kredki i pisaki, eksplorując możliwości owych narzędzi, buduje wieżę z klocków, odkręca zakrętki. Doskonalą się wówczas koordynacja wzrokowo-ruchowa, która jest sprzężona z rozwojem manualnym. Dziecko najczęściej posługuje się jednym z prymitywnych chwytów pisarskich, które angażują całą kończynę górną. W trzecim roku życia dziecko usprawnia ruchy precyzyjne, wykonując takie czynności jak rozpinanie guzików czy wkładanie żetonów do skarbonki. Podczas czynności grafomotorycznych wykonuje dynamiczne ruchy, angażując przy tym obręcz barkową oraz staw łokciowy, dopiero na późniejszym etapie odblokowuje nadgarstek. W czwartym roku życia dziecko stabilizuje staw barkowy oraz układu przedramię na stole. Umożliwia to uruchomienie nadgarstka. Jednak palce ustawione są na narzędziu pisarskim nieruchomo. Mówi się wtedy o przejściowych chwytach pisarskich (Piotrowska-Madej, Żychowicz 2017: 101). U dzieci w wieku przedszkolnym pojawiają się chwyt dojrzałe, efektywne, które występują również u dorosłych. Dają one największą precyzję i ergonomię. Można zatem stwierdzić, że przygotowanie motoryczne do wyspecjalizowania czynności precyzyjnych wymaga właściwie funkcjonujących mięśni posturalnych, stabilizacji kończyny górnej poprzez odpowiednią pracę obręczy barkowej, mobilności palców oraz nadgarstka. Ważne są również kontrola ruchów oraz siła i wytrzymałość mięśniowa, która wpływa na jakość motoryczną.

Terapia ręki w założeniach metody Marii Montessori

Trudności dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych związane z osiągnięciem dojrzałości motorycznej najczęściej mają swoje źródło w niewłaściwym rozłożeniu napięcia mięśniowego, nieprawidłowej postawie ciała, również podczas siedzenia, braku

kontroli ruchów, problemach z koordynacją bilateralną oraz nieustaloną lateralizacją. Takie dzieci cechuje niezborność ruchowa, mają kłopoty z czynnościami samoobsługowymi, przejawiają niechęć do wykonywania prac plastycznych oraz czynności manualnych tj. cięcie nożyczkami, klejenie, lepienie z plasteliny, posługują się nieprawidłowym chwytym przyrządu pisarskiego.

W odpowiedzi na owe trudności powstała terapia ręki, która zakłada usprawnianie małej motoryki, czyli precyzyjnych ruchów dłoni i płaców przy jednoczesnym zaangażowaniu całej kończyny górnej, w celu poprawy jakości jej funkcjonowania i doskonalenia ruchów precyzyjnych. Terapia ręki jest skierowana do dzieci, które przejawiają: zaburzenia napięcia mięśniowego mięśni posturalnych oraz w obrębie kończyny górnej, problemy z wykonywaniem codziennych czynności, w tym czynności samoobsługowych, trudności w zabawach manipulacyjnych, niechęć do zadań grafomotorycznych i innych zabaw plastycznych, prezentują zaburzenia koordynacji-wzrokowo-ruchowej, koordynacji bilateralnej oraz nieprawidłową postawę ciała. Zajęcia terapeutyczne zakładają usprawnianie pracy wielu grup mięśniowych w tym: ćwiczenia mięśni brzucha i grzbietu, ćwiczenia rozmachowe i rozruchowe, stymulujące głównie obręcz barkową, manualne, manipulacyjne doskonalące pracę stawu łokciowego, nadgarstka oraz palców. Zajęcia kończą się ćwiczeniami relaksującymi oraz masażkami. Ważne jest, aby w pracy terapeutycznej z dzieckiem wykorzystać zależności pomiędzy dużą i małą motoryką.

Dla sukcesu terapii bardzo istotne są powtarzalność i częstotliwość wykonywanych ćwiczeń, dlatego warto odnaleźć w codziennych czynnościach takie aktywności, które będą wspierały rozwój motoryczny dziecka oraz wyrównywały dysharmonie. Niejednokrotnie wystarczy dobrze przygotowane otoczenie, umożliwiające rehabilitację zaburzonych funkcji podczas wykonywania prostych czynności. Takie podejście prezentuje koncepcja pedagogiczna Marii Montessori, która pisze:

[...] jednym z głównych przedsięwzięć naszej metody było przemyślenie wychowania fizycznego do życia dzieci przez wdrożenie go do codziennego praktycznego życia. Nasza metoda traktuje wychowanie ruchowe i wychowanie umysłowe dziecka jako nierozdzielalną całość. [...] Ruch jest zatem podstawowym czynnikiem niezbędnym do życia i proces wychowania nie może być jego hamulcem, lecz ma być pomocny w tym, by dobrze wykorzystać energię i pozwolić dzieciom na prawidłowy rozwój. [...] Otoczenie, w którym żyje dziecko, jest salą gimnastyczną, gdzie może ono doskonalić wszystkie ruchy (Montessori 2014: 75, 77).

Wspieranie indywidualnego rozwoju dziecka poprzez otoczenie przygotowane ze względu na potrzeby dzieci daje możliwość obserwowania i analizowania wykonywanych czynności oraz opracowywania nowych materiałów doskonalących zaburzone sfery (Surma 2016). Osoba dorosła (terapeuta, nauczyciel lub rodzic) tworzy pomoce,

zwracając uwagę na cel i praktyczne zastosowanie ćwiczonych umiejętności. Następnie towarzyszy dziecku w odkrywaniu odpowiedniego użycia różnych przedmiotów, lub powoli prezentuje przebieg sekwencji czynności, które tworzą całość i prowadzą do osiągnięcia sukcesu wykonywanego działania (Melucco 2009: 55). Dziecko ma możliwość przeanalizowania, zapamiętania oraz zautomatyzowania przebiegu czynności.

Maria Montessori zauważyła dużą potrzebę ruchu dzieci i jego wpływ na rozwój umysłowy, dlatego ruch towarzyszy większości aktywności przez nią zaproponowanych. Dzieci w salach montessoriańskich mają możliwość swobodnego przemieszczania się, eksplorując przestrzeń oraz wybierając sobie miejsce do pracy (Hellbrügge 2009: 19). Montessori dostrzegła, że szczególnie małe dzieci uwielbiają przebywać na podłodze, dlatego umożliwiła im wykonywanie różnych aktywności na małych, prostokątnych dywanikach, które pełnią funkcję stolika. Praca dziecka na podłodze daje możliwość obserwowania pozycji ciała, jakie przyjmuje podczas siedzenia, i wyciągnięcia wniosków na tej podstawie. Dzieci z obniżonym napięciem mięśniowym centrum częściej siadają układając nogi w pozycji „W”. Ponadto przenoszenie dywanika i jego rozwijanie oraz zwijanie aktywuje pracę mięśni posturalnych, stymuluje propriocepcję oraz prakcję, angażuje także pracę obręczy barkowej. Wśród ćwiczeń kształtujących kontrolę i koordynację dużych ruchów Montessori wyróżniła m.in. przenoszenie krzesła, małego stoliczka, czy chodzenie po namalowanej na podłodze elipsie. Ponadto Montessori uwzględniła zadania wykonywane w ogrodzie. Zachęca do grabienia liści, sadzenia warzyw, dbania o kwiaty. Wszystkie te ćwiczenia doskonalą pracę mięśni posturalnych, wpływają na utrzymanie równowagi, koordynację wzrokowo-ruchową, stymulują propriocepcję, normalizują pracę kończyny górnej. Dodatkowo aktywności te wykonywane w skupieniu doskonalą koncentrację uwagi. „Ćwiczenie równowagi i ćwiczenie analizy wpływają na doskonalenie wykonywania danej czynności. Doskonałą mechanizmy równowagi i przyzwyczajają dziecko do tego, by z uwagą śledziło każdy ruch” (Hellbrügge 2009: 86).

Montessori wyróżniła również ćwiczenia doskonalące małą motorykę, które stanowią przygotowanie do czynności bardziej precyzyjnych. Wśród nich wymieniła m.in. przesypywanie ziaren za pomocą łyżki oraz z dzbanuszka do dzbanuszka, przelewanie płynów do jednego lub większej liczby naczynek. Zadania te doskonalą koordynację wzrokowo-ruchową, ćwiczą mięśnie palców, chwyt precyzyjny oraz normalizują pracę obręczy barkowej. Wraz ze wzrostem umiejętności dzieci aktywności te można modyfikować, proponując przesypywanie drobniejszych ziaren, posługiwanie się szczypcami, pęsetą lub innymi przyrządami, przelewanie z użyciem lejka, pipety itp. (Surma 2016).

Maria Montessori wyróżniła również szereg ćwiczeń dotyczących troski o własną osobę. Należą do nich m.in. ramki samoobsługowe z różnego rodzaju zapięciami, które doskonalą precyzyjne ruchy płaców, dostosowanie siły do wykonywanego zadania, koordynację wzrokowo-ruchową oraz koordynację bilateralną, normalizują

pracę całej kończyny górnej oraz kształtują prakcję. Ramki samoobsługowe pełnią funkcję trenera i przygotowują do wykonywania trudnych sekwencji ruchowych w codzienności. Ponadto Montessori zwróciła uwagę na, wydawałoby się, trywialną czynność, jaką jest mycie rąk, i ujęła ją w kategorię ćwiczenia. Powtarzanie schematu tej czynności ma duże znaczenie terapeutyczne. Dziecko nie tylko uczy się określonej sekwencji ruchów, ale reguluje napięcie mięśniowe poprzez kontakt z mydłem (stymulując dodatkowo zmysł węchu), kształtuje również ruchy asocjacyjne palców oraz rozluźnia nadgarstek.

Kolejna grupa ćwiczeń dotyczy troski o otoczenie. Wykonując codzienne czynności, dziecko uczy się dbać o swoje otoczenie jednocześnie stymulując dużą i małą motoryką. W tej grupie ćwiczeń wyróżniamy między innymi mycie stołu, które doskonale wpływa na obręcz barkową. Kresząc duże ruchy kończyną górną, dziecko wykonuje ćwiczenia rozruchowe. Ponadto czynność ta wpływa na siłę i rozkład napięcia mięśniowego kończyny górnej, kiedy dziecko moczy i wyciska szmatkę. Doświadcza również zależności między włożoną siłą w wyciskanie szmatki a jej poziomem wilgotności – uczy się dostosowywać siłę do zadania. Inną czynnością wyróżnioną w tej grupie jest zmiatanie. Czynność ta doskonali ruchy kończyny górnej. Ćwiczenie to można modyfikować i urozmaicać, proponując dziecku posługiwanie się różnego rodzaju zmiotkami (z rączką lub bez) lub małutkimi przyborami do zmiatania, podczas użycia których dziecko utrwała posługiwanie się chwytem pęsetowym.

W salach montessoriańskich znajduje się wiele zestawów do ćwiczeń praktycznego życia, które doskonale stymulują rozwój motoryczny dzieci. Ćwiczenia angażujące ruchy obręczy barkowej to m.in. zaplatanie warkocza, mielenie kawy za pomocą ręcznego młynka, pranie szmatek na tarce oraz rozwieszanie ich na wieszaku, rysowanie kredą na dużej tablicy, tarcie mydła, czyszczenie butów, rozcieranie kredy w moździerz, malowanie na sztaludze, polerowanie metalu, przesiewanie itp. Ćwiczenia doskonalące precyzyjne ruchy palców oraz siłę mięśniową to m.in. otwieranie i zamykanie różnego rodzaju pudełeczek, odkręcanie i zakręcanie buteleczek, wyszywanie, nawlekanie koralu, zakręcanie i odkręcanie śrubek, zamykanie i otwieranie kłódek za pomocą klucza, zapinanie i odpinanie klamerek, wyrabianie ciasta, wrzucanie monet do skarbonki itp. Praca z materiałem Montessori uczy dzieci nie tylko wykonywania określonych czynności, ale również dokładności, z jaką mają zostać wykonane. Montessori pisze: „Generalnie ruch jest prostą pracą, lecz jeśli zaszczepli się w niego element perfekcji, jego wartość, znaczenie wzrośnie” (Montessori 2014: 80). Dlatego oprócz zachęcania dzieci do wielokrotnego wykonywania zadań, nauczyciel powinien powtarzać przebieg danej czynności powoli i dokładnie, tak by dziecko mogło odwzorować jego działanie. Dziecko poddaje nieświadomej analizie każdy ruch, nabywając umiejętność ich automatyzowania, czyli prakcji.

Maria Montessori opracowując materiały rozwojowe, wykorzystała zasadę izolacji trudności. Mówi ona o tym, że określony materiał ma głównie doskonalić jedną, określoną sprawność. Mimo to warto zdać sobie sprawę, że samo przenoszenie przedmiotów z półki na miejsce pracy jest ćwiczeniem równowagi, koordynacji oraz propriocepcji. Dlatego tak istotne jest, aby dzieci miały możliwość samodzielnego sięgania po zestawy ćwiczeń i przenoszenia ich w odpowiednie miejsce. Prezentując swoje pomoce, Montessori zwracała uwagę na sposób ich przenoszenia, np. czerwone sztangy, materiał sensoryczny, którego głównym celem jest dostrzeganie zmiany długości poszczególnych elementów, powinien być przenoszony tak, aby ręce dziecka obejmowały końce sztang. W takim ułożeniu ciała dziecko pracuje nad postawą oraz mocno angażuje obręcz barkową, zwiększa zakres ruchu. Przenoszenie różowej wieży, materiału kształtującego umiejętność różnicowania wielkości, prowadzi do utrwalenia chwytu pęsetowego oraz stymulacji propriocepcji. Praca z czterema blokami cylindrów, oprócz sensorycznej stymulacji, daje możliwość posługiwania się chwytym pęsetowym. Zabawy z szorstkimi tabliczkami sprawiają, że dziecko rozluźnia nadgarstek i tzw. lekką ręką przesuwają po ich płaszczyźnie, by wyczuć różnice gradacji. Poznawanie kształtu podstawowych figur geometrycznych w komodzie geometrycznej odbywa się poprzez wodzenie palcami po brzegach figur. W ten sposób dziecko przygotowuje się do kreślenia po śladzie oraz mieszczania się w konturze. „Kiedy w ćwiczeniach kształtujących zmysły dzieci ruszały rękami w różnych kierunkach i ściśle określonym celu, jednostajnie powtarzając te same gesty, nieświadomie przygotowywały się do pisania” (Montessori 2014: 178). Wszystkie materiały rozwojowe Montessori są wykonane z drewna, zatem ich waga sprzyja stymulowaniu propriocepcji.

Zarówno w terapii ręki, jak i metodzie Montessori dąży się do osiągnięcia umiejętności swobodnego pisania jako czynności wyższego rzędu, wymagającej skomplikowanej i precyzyjnej pracy całej kończyny górnej oraz odpowiedniej pozycji ciała podczas siedzenia. Maria Montessori opracowała materiały, które pośrednio przygotowują dziecko do wyspecjalizowania ręki. Zadbano zarówno o ćwiczenia dużej, jak i małej motoryki. Montessori stworzyła również pomoce, które bezpośrednio wpływają na umiejętności grafomotoryczne. Są to metalowe figury, dzięki którym dziecko ćwiczy odrysowywanie i obrysowywanie figury oraz jej wypełnienie, trzymając się w konturze. Pracując z tym materiałem, posługuje się kolorowymi kredkami, ćwicząc właściwy chwyt pisarski, tonus mięśniowy oraz kierunek wykonywania zadania. Montessori opracowała również materiał, który bezpośrednio wpływa na kształtowanie umiejętności zapisywania liter, czyli szorstki alfabet. Dzięki tej pomocy dzieci uczą się kształtu liter, wodząc po szorstkiej fakturze, uruchamiając tym samym pamięć mięśniową. Ręka dzieci jest swobodna, a w dotykaniu litery zaangażowane są głównie dwa palce: wskazujący i środkowy. Dzięki temu dziecko uczy się ruchów asocjacyjnych palców, pracuje nad napięciem mięśniowym oraz koordynacją wzrokową ruchową.

Zadania terapeutów

Problemy motoryczne są coraz częstszym zjawiskiem w szkołach oraz przedszkolach. Dzieci prezentują zaburzenia rozwoju motoryki dużej oraz małej, są niechętnie do wykonywania zadań związanych zarówno z małym, jak i dużym ruchem. Zadaniem pedagogów oraz terapeutów jest stworzenie dobrych warunków do realizowania żmudnych ćwiczeń oraz ich powtarzania i utrwalania nabytych umiejętności. Kluczem do osiągnięcia sukcesu jest właściwe zmotywowanie dziecka do wykonywania konkretnych zadań stymulujących rozwój motoryczny. Doświadczenie pedagogów montessoriańskich pokazuje, że materiał rozwojowy stworzony przez Marię Montessori oraz jego kontynuacja stanowią dla dzieci atrakcyjne pomoce terapeutyczne, z którymi chętnie pracują bez poczucia wykonywania trudnych i mozolnych ćwiczeń. Warto również pamiętać o szeregu innych aktywności, które, w atrakcyjny dla dziecka sposób, doskonałą jego rozwój poznawczy. Są to m.in. zajęcia ceramiczne, sensoplastyczne, majsterkowanie, szycie, szydełkowanie i inne. Ważne jest, aby nauczyciele i specjaliści byli świadomi możliwości terapeutycznych, jakie daje wykonywanie prostych, codziennych czynności. Stworzenie odpowiednich warunków, w których dzieci będą mogły wielokrotnie ćwiczyć konkretne czynności umożliwi wyrównywanie dysharmonii oraz pozytywnie wpłynie na ich rozwój fizyczny i psychiczny.

Bibliografia

- Alvarez V., Gonzalez L. S., Nelson L. E. (2019). *Do Gross and Fine Motor Skills Differentially Contribute to Language Outcomes? A Systematic Review*, „Frontiers in Psychology”, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02670> [dostęp: 20.09.2021].
- Cieszyńska J., Korendo M. (2007). *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka od noworodka do 6 roku życia*, Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Hellbrügge T. (2009). *Zasady pedagogiki Montessori jako pomoc terapeutyczna. Zalety pedagogiki montessoriańskiej w placówkach integracyjnych*, [w:] *Dziecko i dorosły w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori – teoria i praktyka*, red. B. Surma, Łódź–Kraków: Wydawnictwo Palatum.
- Melucio P. *Życie praktyczne: „wczorajsza” innowacja dziś okazją sprawdzania się w relacjach ze środowiskiem i innymi osobami*, [w:] *Pedagogika Marii Montessori w Polsce i na świecie*, red. B. Surma, Łódź–Kraków: Wydawnictwo Palatum.
- Montessori M. (2014). *Odkrycie dziecka*, Łódź: Wydawnictwo Palatum.
- Piotrowska-Madej K., Żychowicz A. (2017). *Smart Hand Model. Diagnoza i terapia ręki u dzieci*, wyd. 1, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Surma B. (2016). *Edukacja językowa w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, (23/1), s. 62–76. <https://czasopisma.ignatianum.edu.pl/eetp/article/view/373/632> [dostęp: 3.09.2021].

Surma B. (2016). *Innowacyjne rozwiązania w metodzie Marii Montessori*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce, 1 (22/4), s. 9–24. <https://czasopisma.ignatianum.edu.pl/eetp/article/view/492/657> [dostęp 3.09.2021].

ADRES DO KORESPONDENCJI

Magda Utrata
Akademia Ignatianum w Krakowie
e-mail: magda.utrata@ignatianum.edu.pl

RECENZJE



REVIEWS



Petra Papierníková

ORCID: 0000-0002-7358-8867

Department of Pre-Primary and Primary Education, Faculty of Education Comenius University in Bratislava, Slovakia

Review of Development of Students' Self-regulation of Learning with a Focus on Technical Education: Theory and Research

Mária Kožuchová and Martin Kuruc publication *Development of Students' Self-regulation of Learning with a Focus on Technical Education: Theory and Research*. 1. ed. Karlsruhe: Ste-Con, 2020. – 128 p. [print], ISBN 978-3-945862-39-1

Technology influences a person's attitudes, values, mental and physical health, behavior, and lifestyle. Therefore, it is necessary to pay attention to the technical education of students from the beginning of school attendance. The European Union countries (hereinafter the EU) pay great attention to technical education. They base their curricula on the Council of Europe's recommendation (2006), which set out the main strategic goal: to create curricula that make the EU dynamic and competitive in the world. Therefore, from the point of view of technical education, it was necessary to: increase students' interest in studying science and technology, develop their scientific and technical competencies, ensure access to information and communication technologies for all students, improve teacher training for science and technology education, and strengthen the link between the world of work and research (Kozík et al., 2013 Dostál, 2015; Dostál & Prachagool, 2016). For this reason, the authors M. Kožuchová and M. Kuruc created a monograph focused on the preparation of students for teaching the subject of technical education. We were interested

in knowledge, but also in the motivational side of the preparation. Also, our goal was to look for educational strategies that remove students' working memory blockage, which is often associated with anxiety due to the fact that they do not understand the technical process. We tried to look for educational strategies in the research context (Částková, Kropáč & Plischke, 2016; Částková, 2018). Mathematical and scientific-technical literacy of graduates is also sensitively perceived by the labor market. Without mathematics, science, and technology, no significant progress in economics can be achieved.

The monograph is divided into four chapters. In the first chapter, the authors justify the need to solve the problem and explain the essence of self-regulation of learning. They refer to self-regulation of learning as managing their learning, or they refer to Self-Regulated Learning. The students are aware not only of what they are learning but also of how they are learning – how they organize time, how they fight learning disruptions, whether they understand what they are learning, how they manage their concentration of mind, and whether they know why they learn (achieving their goals). They set out strategies for self-regulation of pupils' learning from the beginning of schooling: leading them to have their own goals and objectives. In this sensitive period, it is recommended that parents and teachers work hard on the day and week, and adhere to their schedule. At the time of learning, we encounter a common problem of procrastination and lack of time. Procrastination as a tendency and practice of postponing the fulfillment of tasks is a counterproductive factor of self-regulatory learning. The teacher's personality plays an essential role in self-regulatory learning. The authors pay special attention to this issue. The teachers have their ideas about work, they have goals and challenges, but they must solve the dilemmas of their concepts and competencies and the challenges of new facts. These facts have led the authors to the need to modernize undergraduate teacher education.

The second chapter provides an overview of the fundamental theories of self-regulation of learning and their prominent representatives. It presents the theory of self-determination in more detail according to Ryan and Deci (hereinafter SDT), which was based on their research. It is an eclectic model of motivation based on the assumption that a person has a natural tendency for inner integration. The SDT seeks to answer how people are motivated in different social contexts and how they regulate their behavior and experience in them. They analyze in detail the cognitive and affective factors that influence the self-regulation of learning, characterize strategies, and present several programs to develop self-regulation of students' learning.

The third chapter focuses on the area of self-regulation of learning of preschool and elementary pedagogy students in subjects with a technical focus and educational strategies. In the training of future teachers, the authors focus on three components that students use to support self-regulation: the vocational, pedagogical-psychological,

and didactic component. Graduates are expected to have a thorough understanding of professional issues and make knowledge available to target groups, as well as organize, monitor, and evaluate educational activities. Currently, the role of the teacher is fundamentally changing, which should support learning that is based on an active attitude and maintained by a didactically thought-out, deliberate strategy of the teacher. New competencies of pupils in emerging areas are also being added (e.g., acquisition, processing, and evaluation of information). The programs that teachers use in the monitored subjects are aimed at mastering a number of cognitive strategies in the development of self-regulation. The teacher's mastery at the elementary level lies in the appropriate adaptive transformation of knowledge and procedures. The chapter also lists and analyzes several limitations. Courses with a technical focus are not among those that are popular with students of pre-primary or primary education. On the contrary, they are among the demotivating factors during their study. We often speak, e.g., about mathematical or technical anxiety. The chapter emphasizes the importance of personal, social, and emotional support in technical subjects for students at three universities: PdF UK in Bratislava, PdF UMB in Banská Bystrica, and PdF KU in Ružomberok. The authors refer to the knowledge of what is expected of students in the self-regulation of learning. Today's teacher faces a significant challenge: how to manage the educational process so that it is meaningful and connected with the support of the student's self-regulation? How do we know that a student enjoys learning? The path to effective learning of new generations in technical education does not lead through increasingly sophisticated technical products, but through the transformation of one-sided teaching to research and critical thinking. The authors do not idealize the process of student preparation but also state the motivational barriers that manifested themselves in students. The truth is that science, technology, but also mathematics is not among the subjects that would be a determining factor in choosing a teacher for primary education, so they often encountered a negative belief in their mathematical readiness and fear of failure in technology, because technology as a subject is unknown to them. One of the essential goals of undergraduate training is the effort to alleviate or eliminate anxiety about some subjects. As there are several causes of anxiety, the impact on identifying and eliminating anxiety is primarily the teacher, his teaching approach, teaching methods, and assessment.

Based on the definition of the theoretical framework in Chapter 4, the authors presented the results of empirical research on self-regulation of learning. They aimed to map the current setting of self-regulation and motivation for students of pre-primary and primary education. They focused on self-regulation and motivation in technical education. The research aimed to create a specific picture of the preparation and the student's motivation for the Primary Education Teacher program for subjects of a technical nature. The research was carried out at the three faculties mentioned

above. The authors used the self-determination theory by Richard M. Ryan and Edward L. Deci (Ryan and Deci, 2004) to gain important information about the internal and external factors of self-regulation (anticipation, planning, monitoring, and self-assessment). Based on the results, they developed a suggestion for measures, which they present in the form of SWOT analysis (strengths, weaknesses, opportunities and threats). It turns out that self-regulated students use their specific skills to achieve their goals very creatively to improve their own learning process and countless strategies.

Professor Kožuchová and Dr. Kuruc have undoubtedly created groundbreaking work for the present and future of technical education. The publication is at the level of representative, equally important foreign works. Therefore, a foreign publishing house Ste-Con was requested to print the book in Karlsruhe in Germany, and the work was assessed by a significant international team of experts: Paweł Czarnecki, MBA, Dr h.c. (Poland), Moser Daniela, HS-Prof. Mag. Dr. (Germany) and Zdeněk Obdržálek, Prof. PhDr., DrSc. (Slovakia).

References

- Částková, P., Kropáč, J., Plischke J. (2016). *Přínos informálního a neformálního vzdělávání pro technické vzdělávání žáků základní školy*, „Journal of Technology and Information Education” Roč. 8. Číslo 2. pp. 53–66. DOI 10.5507/jtie.2016.010.
- Částková, P. (2018). *Rozvoj sebehodnocení žáka v technické výchově na primární škole*, Olomouc: UP v Olomouci.
- Dostál, J.& Prachagool, V. (2016). *Technické vzdělávání na křižovatce – historie, současnost a perspektivy*, „Journal of Technology and Information Education” Roč. 8. Číslo 2. pp. 5–24. DOI: 10.5507/jtie.2016.006.
- Dostál, J. (2015). *Badatelsky orientovaná výuka: Kompetence učitelů k její realizaci v technických a přírodovědných předmětech na základních školách*, Olomouc: Univerzita Palackého.
- Kozík, T. (Ed.). (2013). *Analýza a zdôvodnenie revízie vzdelávacej oblasti Človek a svet práce* In: „Učiteľské noviny : dvojtýždenník o školstve a vzdelávaní” 60(11), pp. 25–27.
- Ryan and Deci, 2004 Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2004). *Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-being*, „American Psychologist”, 55, pp. 68–78.

ADDRESS FOR CORRESPONDENCE

Petra Papierníková
 Department of Pre-Primary and Primary Education, Faculty of Education Comenius University in Bratislava, Slovakia,
 e-mail: papiernikov4@uniba.sk